

1980 gel



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

80/4852

Georg-Eckert-Institut BS78



1 121 887 8

Band V
Gesamtschule (5-10)
1. Teilband

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

K80/4852

Rahmenrichtlinien und Rahmenstundentafel

Deutsch	Französisch	Biologie
Mathematik	Latein	Chemie
Englisch	Russisch	Physik

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

2-V HH
A-11 (1976)

5,1

Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Gesamtherstellung:

Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug Regensburg
1976

Rahmenrichtlinien

**für die Erziehung und den Unterricht
in der Sekundarstufe I der Gesamtschule**

Referent: Jürgen Riekmann

Inhalt	Seite
Rahmenrichtlinien für die Erziehung und den Unterricht in der Sekundarstufe I der Gesamtschule	3
Rahmenstundentafel für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule als Halbtagschule.....	14
Rahmenstundentafel für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule als Ganztagschule	15
Deutsch.....	17
Mathematik	105
Englisch.....	133
Französisch	223
Latein	261
Russisch.....	275
Biologie.....	353
Chemie	381
Physik	449
Arbeitslehre	485
Politik	549
Religion.....	763
Bildende Kunst	787
Musik.....	955
Sport	985

1

Zielsetzung und Versuchsauftrag

Der Schulversuch Gesamtschule umfaßt in Hamburg sieben integrierte und eine kooperative Gesamtschule. Die Gesamtschulen sind Schulversuche gemäß § 24 des Schulgesetzes; jede integrierte Gesamtschule wurde durch einen Beschluß der Bürgerschaft eingerichtet.

Die Zielsetzung der Hamburger Gesamtschulen beruht auf den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, den bildungspolitischen Aussagen des Bildungsgesamtplanes und des Bildungsberichts des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg. Für den Gesamtschulversuch ergibt sich daraus:

- die Gesamtschule umfaßt die bisher nach Hauptschule und Realschule und Gymnasium getrennten Bildungsgänge; sie ist eine weiterführende Schule, in der nach Abschluß der Grundschule Schüler unterschiedlicher Befähigungen und aus allen sozialen Schichten gemeinsam unterrichtet und erzogen werden,
- die Gesamtschule vermittelt allen Schülern eine wissenschaftsorientierte Grundbildung, die zum Eintritt in eine Berufsausbildung und andere weiterführende Bildungsgänge im Sekundarbereich II befähigt und auf eine verantwortliche Selbst- und Mitbestimmung in allen Bereichen unseres gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Lebens vorbereitet,
- die Gesamtschule fördert durch ein breites und differenziertes Lernangebot die unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen der einzelnen Schüler,
- die Gesamtschule legt keinen Schüler frühzeitig auf bestimmte Bildungsgänge für den Sekundarbereich II fest und führt am Ende der Sekundarstufe I zu Abschlüssen, die denen der herkömmlichen Schularten gleichwertig sind,
- für die Gesamtschule sind Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit einander bedingende Prinzipien der pädagogischen Arbeit.

Mit dieser Zielsetzung und dem sich daraus ergebenden Versuchsauftrag gehört die Gesamtschule zu den derzeit anspruchsvollsten Schulversuchen. Der Versuchsauftrag umfaßt die Entwicklung und Erprobung einer der Zielsetzung der Gesamtschule angemessenen Gestaltung der schulischen Bereiche:

- Soziales Lernen und Leistung
- Rahmenrichtlinien
- Stundentafel und Unterrichtsorganisation
- Differenzierung und Lernerfolgskontrollen.

Auf der Grundlage der bisher vorliegenden Erfahrungen konnten für einzelne dieser Bereiche (u.a. Stundentafel, Regelung der Abschlüsse, Modell für den Wahlpflichtbereich) durch das Amt für Schule bereits Rahmenbestimmungen entwickelt werden. Auf sie wird in den nachfolgenden Abschnitten verwiesen. Ihre Erprobung, Weiterentwicklung und die Einbeziehung noch offener Bereiche in eine allgemeine Rahmenregelung erfordert auch weiterhin eine Kooperation der Beteiligten an jeder Schule und in schulübergreifenden Gremien.

2

Soziales Lernen und Leistung

Die Gesamtschule erfüllt wie jede Schule vor allem einen Erziehungsauftrag; sie bemüht sich, ihre Schüler in realistischer Weise auf die Lebenswirklichkeit vorzubereiten. Die Erziehung zum sozialen Handeln und die Erziehung zur individuellen Leistungsfähigkeit stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander.

Für den Bereich des Sozialen Lernens gelten die Allgemeinen Lernziele, die für alle Hamburger Schulen verbindlich sind. Darüber hinaus ergeben sich aus der Zielsetzung und Struktur der Gesamtschule besondere Schwerpunkte. Da die Schülerpopulation in der Gesamtschule wie in der Grundschule in jeder Hinsicht heterogen zusammengesetzt ist, kann die in der Grundschule begonnene Sozialerziehung kontinuierlich fortgesetzt werden. Die Integrierte Gesamtschule, in der Kinder aus allen sozialen Schichten gemeinsam unterrichtet und erzogen werden und in der das Prinzip der Förderung

Erziehung und Unterricht

Vorrang vor dem Prinzip der Auslese hat, muß die Maßstäbe ihrer Erziehung neu bestimmen. Sie steht vor der schwierigen Aufgabe, eine Schule zu sein, mit der sich Schüler unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen und unterschiedlicher schulischer Leistungserfolge identifizieren können.

Die Gesamtschule nutzt die gemeinsame Erziehung der Schüler aller sozialen Schichten, um soziale Unterschiede in pädagogisch fruchtbarer Weise bewußt zu machen und die Schüler anzuhalten, sich mit den unterschiedlichen sozialen Ursachen von Konflikten kritisch auseinanderzusetzen. Damit stärkt sie die Identität des einzelnen, trägt zum Abbau sozialer Diskriminierung bei und vermittelt den Schülern die Fähigkeit, sich selbstsicher und interaktionsbereit zu verhalten. Wieweit es der Gesamtschule gelingt, daß die Schüler Werthaltungen, Neigungen, Freizeitinteressen, Verhaltensgrundmuster und Gruppenbildungen unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit oder ihren schulischen Leistungen entwickeln, kann nur der Versuch zeigen.

Gesamtschulen sind, damit sie ein vielfältiges Lernangebot ermöglichen können, verhältnismäßig große Schulen mit einer differenzierten Organisationsstruktur. Größe und Struktur der Schule müssen in die Konzeption des Sozialen Lernens einbezogen werden. Eine Konzeption der Erziehung, die die besonderen Bedingungen der Gesamtschule berücksichtigt, kann mit dazu beitragen, daß der Schüler für das Leben und die Arbeit in und mit Großorganisationen der Arbeits- und Wirtschaftswelt, der staatlichen Verwaltung, des gesellschaftlichen und politischen Lebens und des öffentlichen und privaten Freizeitbereichs befähigt wird und diesen gesellschaftlichen Bedingungen unseres Lebens nicht unvorbereitet begegnet. In den jüngeren Jahrgängen muß auf die Bildung möglichst stabiler sozialer Lerngruppen besonderer Wert gelegt werden; in den folgenden Jahrgängen werden die Anforderungen an die Schüler in diesem Bereich behutsam gesteigert. Die Struktur der Gesamtschule verlangt von dem Schüler, daß er von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe in wachsendem Maße lernt, sich für neue Lernbereiche zu entscheiden, sich in bestehende Lerngruppen einzuordnen und in ihnen zu arbeiten. Durch diese Bedingungen der Gesamtschule können die Kontaktfähigkeit, die Leistungsfähigkeit und die soziale Mobilität der Schüler gefördert werden.

Eingebunden in die pädagogische Konzeption der Gesamtschule ist die Erziehung zur Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft; die Förderung und Entwicklung einer problem- und aufgabenbezogenen Leistungsmotivation ist dabei ein wesentlicher Schwerpunkt. Alle Fördermaßnahmen sollen die Schüler befähigen, sich die Kenntnisse anzueignen und die Aufgaben und Lernprozesse zu bewältigen, die zum Erwerb eines qualifizierenden Abschlusses erforderlich sind und zur Selbst- und zur Mitbestimmungsfähigkeit führen können.

Die Gesamtschule muß berücksichtigen, daß die Schüler gemäß ihrer sozialen Herkunft mit sehr unterschiedlich entwickelter Leistungsmotivation in die Sekundarstufe eintreten und daß sie auch während der weiteren Schulzeit hinsichtlich der Entwicklung ihrer Leistungsmotivation unterschiedlichen außerschulischen Einflüssen unterliegen. Die Gesamtschule, die in ihrer Unterrichts- und Tutorenarbeit auch an die Lebens- und Erfahrungssituation der Kinder aus sozial benachteiligten Schichten anknüpft, kann so einen Teil der vorhandenen Defizite an Ermutigung zur Selbständigkeit, an entwickeltem persönlichen Anspruchsniveau, an Hoffnung auf Erfolg, an Erfahrung des Könnens und Gelingens ausgleichen. Die verschiedenen Formen der Differenzierung können die Entwicklung der Leistungsmotivation der Schüler unterstützen. Insbesondere die Neigungs- und Interessendifferenzierung, die vor allem im Wahlpflichtbereich, aber auch in einigen Fällen des Pflichtbereichs möglich ist, fördert eine aufgabenbezogene Leistungsmotivation.

In den Gesamtschulversuchen soll erprobt werden, wie die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Schüler durch eine möglichst enge Verschränkung von sozialem und kognitivem Lernen besonders gefördert werden können. Dazu gehört, daß neben dem Unterrichtsgespräch und lehrerzentrierten Arbeitsformen die Arbeitsformen bevorzugt werden, bei denen sich Lernen und Leisten in Gruppen vollziehen. Partner- und Gruppenarbeit, Projektunterricht und Planspiel sind in geeigneter Form in möglichst allen Fächern als Methoden des Unterrichts einzusetzen. Sie unterstützen nicht nur wichtige Aspekte der Sozialerziehung, der Erziehung zur gegenseitigen Hilfe und zur

Kooperationsfähigkeit, sondern können auch dazu beitragen, ein überwiegend konkurrenzorientiertes durch ein mehr kooperatives Leistungsverhältnis zu ergänzen.

Eine Schule, die durch Soziales Lernen den Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung befähigen will, muß in gleicher Weise eine Erziehung zur Selbstdisziplin einschließen. Größe und Struktur der Gesamtschule verlangen von den Schülern in besonderer Weise Verhaltensqualitäten wie zum Beispiel Rücksichtnahme, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Selbstbeherrschung. Es gehört zu den Erziehungsaufgaben der Gesamtschule, den Schülern bewußt zu machen, daß die Einübung dieser Verhaltensqualitäten ihre Rechtfertigung darin findet, daß sie in Verbindung mit den Fähigkeiten, die eigenen Interessen zu erkennen und die der anderen zu achten, Leistungen zu erbringen und solidarisch zu handeln, eine Voraussetzung für eine wirkungsvolle Mitgestaltung und Mitbestimmung in unserer Gesellschaft darstellen.

3 Rahmenrichtlinien für die Jahrgangsstufen 5 bis 10

Neben den Allgemeinen Lernzielen sind die Rahmenrichtlinien eine wesentliche Grundlage für den Unterricht in den Gesamtschulen. In der vorliegenden Form sind die Rahmenrichtlinien ein Zwischenstadium in der Lehrplanentwicklung für den Gesamtschulversuch. Sie nehmen die bisherigen relativ eigenständigen Versuchsansätze in den einzelnen Gesamtschulen auf und geben mit den in ihnen getroffenen didaktischen Entscheidungen allen Hamburger Gesamtschulen einen Rahmen, innerhalb dessen die curricularen Versuche weitergeführt werden können. Durch eine Erprobung dieser Rahmenrichtlinien in allen Hamburger Gesamtschulen sollen Erfahrungen gewonnen werden, die eine gezielte Verbesserung und weitere Ausgestaltung der vorliegenden Richtlinien ermöglichen.

Die Forderungen, die an ein vollständiges Curriculum gestellt werden müssen, konnten mit den vorliegenden Rahmenrichtlinien nur zum Teil erfüllt werden. Sie legen die Wert- und Ordnungsentscheidungen des Grundgesetzes zugrunde, berücksichtigen den derzeitigen Stand der jeweiligen Fachwissenschaft und Fachdidaktik und streben einen lernzielorientierten Unterricht an. In den Fächern, in denen die fachdidaktische Diskussion noch nicht zu einem Konsens gekommen ist, bemühen sie sich um einen Ausgleich zwischen den für die Gesamtschule möglichen Positionen und legen den eigenen Standort offen.

Hinsichtlich der gesamtschulspezifischen Anforderungen an einen Lehrplan stellen die vorliegenden Rahmenrichtlinien einen ersten Versuch dar,

- von prinzipiell gleichen Lernzielen auszugehen und die Inhalte so auszuwählen, daß allen Schülern in allen Fächern eine wissenschaftsorientierte Grundbildung vermittelt werden kann,
- in einigen Fächern einen differenzierten Unterricht zu ermöglichen, der auf der Basis gleicher Lernziele die Durchlässigkeit zu den unterschiedlich qualifizierten Abschlüssen am Ende des Sekundarbereichs I möglichst lange offen hält,
- die Anforderungen des Sozialen Lernens in die Fachlehrpläne zu integrieren, um eine ausgeglichene Förderung der Schüler in allen Bereichen zu unterstützen. In jedem Fach soll der Unterricht so gestaltet werden, daß die für die Gesamtschule grundlegenden Fähigkeiten, insbesondere kritische Rationalität, Kreativität und Kooperationsfähigkeit, gefördert werden.
- angemessene Formen der Lernerfolgskontrolle zu ermöglichen und eine lernzielorientierte und inhaltliche Konkretisierung der unterschiedlichen Abschußqualifikationen zu erproben. Am Ende des Sekundarbereichs I sollen in jedem Fach — mit Ausnahme von Sport — zwei unterschiedliche Abschußqualifikationen vergeben werden:
 - eine Abschußqualifikation A, die die grundlegenden Lernziele umfaßt, und
 - eine Abschußqualifikation B, die die erweiterten Lernziele umfaßt.

Die grundlegenden Lernziele schließen in jedem Fach gemäß der Zielsetzung der Gesamtschule eine wissenschaftsorientierte Grundbildung ein und sind in ihren Anforderungen in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten so ange-

— den Schülern Spaß machen.

Durch Kooperation der Gesamtschulen und durch Austausch und Aufbereitung von Arbeitsmaterialien soll die inhaltliche Ausgestaltung des Tutorienbereichs weiter gefördert werden.

4.1.4

Neigungsbereich

Ein eigenständiger Neigungsbereich ist nur in der Stundentafel der Gesamtschule als Ganztagschule vorgesehen. Die Gesamtschulen als Halbtagsschulen nutzen für diese Zwecke das Angebot der außerunterrichtlichen Neigungsgruppen.

Der Neigungsbereich ist eine Erweiterung des schulischen Bildungsangebotes; er wird vornehmlich von den Interessen und Neigungen der Schüler in der pädagogischen Verantwortung der Schule bestimmt. Das vielfältige Angebot im Neigungsbereich richtet sich nach den Möglichkeiten der jeweiligen Schule. Eine Leistungsbewertung in der üblichen Form findet nicht statt; dem Schüler wird aber die Teilnahme an Neigungskursen im Zeugnis bestätigt. Die Teilnahme an den Kursen, für die die Schüler sich angemeldet haben, ist verbindlich.

4.1.5

Bereich der Einzelarbeit

Auch dieser Bereich ist nur in den Ganztagschulen vorgesehen. In diesen Stunden soll dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, in angemessener Form zu bearbeiten. Selbständige Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit in kleinen Gruppen, Beaufsichtigung oder gezielte Hilfen durch Lehrer sollten in diesem Bereich abwechseln.

4.2

Unterrichtsorganisation

Die Entwicklung einer optimalen Unterrichtsorganisation, in der die vielfältigen pädagogischen Ansprüche berücksichtigt werden können, ist ein besonderer Versuchsauftrag der Gesamtschulversuche.

Um den Differenzierungs- und Koordinationsanforderungen in den einzelnen Fächern gerecht werden und ein möglichst breites Angebot im Wahlpflichtbereich ermöglichen zu können, kann die Grundeinheit für die Unterrichtsorganisation nicht die einzelne Stammgruppe, sondern nur eine halbe oder ganze Jahrgangsstufe sein. Gleichzeitig muß die Unterrichtsorganisation, die alle Bereiche der Stundentafel umfaßt, besonders in den jüngeren Jahrgangsstufen auf den Erhalt stabiler Lern- und Sozialgruppen bedacht sein. Hier hat sich auch die Forderung einzufügen, daß der Unterricht in der Regel als Fachunterricht von dafür wissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrern zu erteilen ist. Die Organisation des Unterrichts muß grundsätzlich von den Zielsetzungen der Gesamtschule her bestimmt werden. Abweichungen von diesem Grundsatz sind nur in Ausnahmefällen möglich.

4.2.1

Differenzierung und Teilung der Stammgruppe

In der Rahmenstundentafel sind zusätzliche Lehrerstunden vorgesehen, um

- zur Unterstützung der verschiedenen Formen des differenzierenden Unterrichts
- zur Durchführung des experimentellen und praktischen Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern und in der Arbeitslehre
- zur Erweiterung des Angebots im Wahlpflichtbereich

mehr Lerngruppen als Stammgruppen pro Jahrgangsstufe bilden zu können.

Die in der Rahmenstundentafel vorgenommene Zuordnung dieser Lehrerstunden zu einzelnen Fächern und Jahrgangsstufen ist im Volumen für die Gesamtschulen verbindlich; im einzelnen können die Schulen aber in Abstimmung mit dem Amt für Schule eine ihren Möglichkeiten angemessenere Zuordnung vornehmen.

4.2.2

Sonderformen des Unterrichts

Der Unterricht wird wesentlich ergänzt durch Wanderungen, Besichtigungen, Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Schulfahrten und Projektwochen.

Für diese Veranstaltungen sind die entsprechenden Bestimmungen des Amtes für Schule verbindlich. Das gilt auch für die Erteilung von Hausaufgaben.

5 Differenzierung und Lernerfolgskontrollen

5.1 Ein Schwerpunkt der Gesamtschule ist die Differenzierung des Unterrichts; sie dient dem Ziel, die Lernangebote möglichst weitgehend den Lernvoraussetzungen, den Lernmöglichkeiten und dem Lernverhalten der Schüler anzupassen. Es gehört zu den wichtigsten Versuchsaufträgen der Gesamtschule, eine Unterrichtsorganisation zu entwickeln und zu erproben, in der das Spannungsverhältnis von Integration und Differenzierung so wenig wie möglich zum Konflikt wird und so weit wie möglich fruchtbar gemacht werden kann.

5.2 Zur Berücksichtigung der Neigungen und Interessen des einzelnen Schülers hat sich die Differenzierung in einen Pflicht- und einen Wahlpflichtbereich gut bewährt. Diese Differenzierungsform ist für alle Gesamtschulen verbindlich.

Zur Gewährleistung einer möglichst weitgehenden Durchlässigkeit haben sich fachspezifische Differenzierungsformen im Sinne von setting als optimal erwiesen. Fächerübergreifende Differenzierungsformen im Sinne von streaming sind im Pflicht- und im Wahlpflichtbereich ausgeschlossen. Welche Differenzierungsform für die verschiedenen Fächer in den einzelnen Jahrgangsstufen die zweckmäßigste ist, kann noch nicht verbindlich festgelegt werden. Folgende Formen sollten im Mittelpunkt der Erprobung stehen:

- Binnendifferenzierung in verschiedenartigsten Ausgestaltungen
- Äußere Fachleistungsdifferenzierung
- Neigungs- und Interessendifferenzierung
- Differenzierung nach Lernzielen in beweglichen Organisationsformen (didaktische oder flexible Differenzierung)

Die Differenzierung ist nicht zuletzt ein Mittel, mit dem es jeder Schule ermöglicht werden soll, sich in pädagogisch angemessener Weise auf die Bedürfnisse ihrer jeweiligen Schülerpopulation einzustellen. Unter Beachtung der Rahmenrichtlinien des Amtes für Schule sollten die Gesamtschulen in Absprache mit den Landesfachausschüssen für die einzelnen Fächer Differenzierungsmodelle entwickeln, die die besonderen Bedingungen der einzelnen Schule berücksichtigen. Im Interesse einer Kontinuität des Lehrens und Lernens sollte das jeweils gewählte Modell über einen längeren Zeitraum beibehalten werden.

5.3 Unabhängig von der jeweiligen Differenzierungsform sollen in den Lerngruppen aller Jahrgangsstufen grundlegende und erweiterte Lernziele angeboten werden. Das gilt auch für die Fächer, für die bisher in den vorliegenden Rahmenrichtlinien noch keine Unterscheidung von grundlegenden und erweiterten Lernzielen vorgenommen werden konnte und für die die Fachkonferenzen in Absprache mit den Landesfachausschüssen diese Unterscheidung noch vornehmen müssen. Entsprechend den unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten der einzelnen Jahrgangsstufen erhält auch die Unterscheidung von grundlegenden und erweiterten Lernzielen jeweils eine besondere Bedeutung.

5.3.1 In den Jahrgangsstufen 5 und 6 liegt das Schwergewicht der pädagogischen Arbeit auf der Entwicklung stabiler Lern- und Tutorengruppen, die für den Schüler feste Bezugsgruppen darstellen. Jeder Stammgruppe steht ein eigener Raum zur Verfügung, damit dem Schüler auch eine räumliche Identifikation und allmähliche Orientierung in dem großen Schulgebäude ermöglicht wird. In diesen Jahrgangsstufen, in denen die Form der äußeren Leistungsdifferenzierung nur behutsam einsetzen soll, geht es vor allem um den Ausgleich von Lerndefiziten bei den Schülern, die Förderung eines positiven Lernverhaltens und die Verstärkung der sozialen Integration durch angemessene Unterrichtsformen. Der Unterricht ist in allen Fächern so anzulegen, daß jeder Schüler, wenn er die grundlegenden Lernziele erreicht hat, in den folgenden Jahrgangsstufen erfolgreich im Bereich der grundlegenden und der erweiterten Lernziele mitarbeiten kann. Die erweiterten Lernziele, die im Unterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6 allen Schülern angeboten werden, stellen keine Vorwegnahme späterer grundlegender Lernziele dar.

5.3.2

Auch in den Jahrgangsstufen 7 und 8 ist die stabile Bezugsgruppe für alle Schüler zur Entfaltung und Stützung eines positiven Lern- und Sozialverhaltens eine wichtige Voraussetzung. Aufgrund der vielfältigen Differenzierungsmaßnahmen in diesen Jahrgangsstufen gewinnt die Tutandengruppe in dieser Hinsicht zunehmend an Bedeutung. Es ist anzustreben, daß die Tutandengruppe zugleich Lerngruppe in einzelnen Fächern ist.

Die Differenzierungsmaßnahmen dienen dazu, das unterschiedliche und gerade in diesen Jahrgangsstufen sehr stark wechselnde Lernverhalten der Schüler aufzufangen und die Schüler durch vielfältige und differenzierte Lernangebote zu ihnen angemessenen Leistungen herauszufordern.

Mit dem Wahlpflichtunterricht zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 beginnt eine Differenzierung nach Neigungs- und Interessenschwerpunkten des Schülers. Jeder Entscheidung im Wahlpflichtbereich geht eine sorgfältige Beratung der Schüler und Eltern voraus.

Im Pflicht- und Wahlpflichtbereich müssen sich die Entscheidungen für bestimmte Differenzierungsformen und deren konkrete Ausgestaltung auch an den Möglichkeiten der jeweiligen Schülerpopulation orientieren. Unabhängig von der Differenzierungsform ist der Unterricht im Pflicht- und Wahlpflichtbereich so anzulegen, daß mindestens bis zum Ende der 8. Jahrgangsstufe für den Schüler die Möglichkeit bleibt, in den folgenden Jahrgangsstufen auf eine B-Qualifikation hinzuarbeiten. Das setzt voraus, daß in jeder Lerngruppe grundlegende und erweiterte Lernziele angeboten werden. Der Umfang der erweiterten Lernziele, der dem Unterricht in den einzelnen Lerngruppen zugrundeliegt, ist unterschiedlich.

In Fächern, deren Unterrichtsorganisation stark von der äußeren Leistungsdifferenzierung bestimmt ist, werden es Schüler, die in den Jahrgangsstufen 7 und 8 überwiegend im Bereich der grundlegenden Lernziele gearbeitet haben, schwerer haben, in Kurse überzuwechseln, die auf den späteren Erwerb einer B-Qualifikation angelegt sind.

5.3.3

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 wird die Tutandengruppe nur noch in Ausnahmefällen mit einer Lerngruppe identisch sein können. In der Regel ist die Tutandengruppe die einzige stabile Bezugsgruppe für den Schüler, der befähigt werden soll, in Lerngruppen verschiedener Zusammensetzung erfolgreich zu arbeiten.

Die Differenzierungsmaßnahmen in diesen Jahrgangsstufen orientieren sich an den Abschlußqualifikationen. In den meisten Fächern sollen Lerngruppen eingerichtet werden, die primär auf das Erreichen einer der beiden Abschlußqualifikationen angelegt sind. Damit wird die bisherige Durchlässigkeit zwischen den Kursen eingeschränkt. Daher sollten parallel dazu Lerngruppen vorgesehen werden, in denen ein Unterricht erteilt wird, der es den Schülern ermöglicht, die eine oder die andere Abschlußqualifikation zu erwerben.

Darüber hinaus sollte in einzelnen Fächern auch erprobt werden, unter welchen Bedingungen die Binnendifferenzierung oder die Neigungs- und Interessendifferenzierung allein geeignet sind, die Schüler gezielt zu den ihnen erreichbaren Abschlußqualifikationen zu führen.

5.4

Lernerfolgskontrollen und Schülerbeurteilungen

In der Gesamtschule, in der es vor allem um die Förderung und nicht die Auslese der Schüler geht, in der es keine von der Schule angeordnete Wiederholung einer Jahrgangsstufe gibt und in der erst nach Ablauf von sechs Schuljahren abschließend über die weitere Schullaufbahn eines Schülers entschieden wird, können Lernerfolgskontrollen, Schülerbeurteilungen und Zeugnisse primär als Instrumente zur angemessenen Förderung der Schüler genutzt werden.

5.4.1

Die Lernerfolgskontrollen sollen gleichmäßig über die Halbjahre verteilt und unmittelbar auf die Lernziele der vorangehenden Unterrichtsabschnitte bezogen sein. Häufigere kleinere Zwischenkontrollen sind wesentlich besser geeignet, Hilfen für die angemessene Förderung der Schüler zu geben, als wenige zusammenfassende schriftliche Arbeiten. Um eine möglichst objektive Feststellung der Lernfortschritte einzelner Schüler und Lerngruppen zu ermöglichen, koordinieren die Fachlehrer jeder Jahrgangsstufe neben der

Planung auch die Auswertung des Unterrichts innerhalb ihrer Jahrgangsstufe. Neben lerngruppenübergreifenden Vergleichsarbeiten und informellen Tests haben die lerngruppeninternen Arbeiten weiterhin ihre Bedeutung.

Die Lernerfolgskontrollen sollen sich in der Regel in gleichem Umfang sowohl auf die schriftlichen als auch auf die mündlichen Leistungen der Schüler beziehen. Die Leistungsbewertung erfolgt in den heterogen zusammengesetzten Lerngruppen der Jahrgangsstufen 5 bis 8 nach der einheitlichen Notenskala 1 bis 6. In den Lerngruppen der Jahrgangsstufen 5 bis 8, die nach einem Modell der äußeren Fachleistungsdifferenzierung eingerichtet wurden, erfolgt eine kursinterne Leistungsbewertung ebenfalls nach der Notenskala 1 bis 6.

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 kann die in den vorausgegangenen Jahrgangsstufen praktizierte Leistungsbewertung fortgeführt werden; angestrebt und erprobt werden soll in diesen Jahrgangsstufen eine auf die Qualifikationsniveaus A und B bezogene Leistungsbewertung.

- 5.4.2 Die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens erfolgt nach den für alle allgemeinbildenden Schulen verbindlichen Richtlinien des Amtes für Schule.
- 5.4.3 Über die Einstufung oder eine Umstufung eines Schülers im differenzierten Unterricht entscheidet die Jahrgangsstufenfachkonferenz gemäß Rundschreiben betr. Verfahren bei der Einstufung und Umstufung von Schülern im Differenzierungssystem der integrierten Gesamtschule (Verwaltungshandbuch 01.22.02).
- 5.4.4 Für die Erteilung von Zeugnissen an Schüler, die die Gesamtschule vorzeitig verlassen, ist der Beschluß der Kultusministerkonferenz über die gegenseitige Anerkennung der an integrierten Gesamtschulen erworbenen Zeugnisse vom 11. 10. 1972 verbindlich (Verwaltungshandbuch 00.22.04).
- 5.5 Für die Vergabe der Abschlüsse im Sekundarbereich I der Gesamtschule gelten folgende Bestimmungen:
- 5.5.1 Für die Erteilung des Hauptschulabschlusses nach Jahrgangsstufe 9 gilt das Rundschreiben des Amtes für Schule vom 14. 12. 1971 (Verwaltungshandbuch 00.22.05).
- 5.5.2 Für die Erteilung der Abschlüsse nach Jahrgangsstufe 10 gilt die Vorläufige Regelung der Abschlüsse an Gesamtschulen im Sekundarbereich I (Verwaltungshandbuch 01.22.01).

6 Zusammenarbeit der Lehrer

Die Versuchsaufträge der Gesamtschule bedingen, daß die am Schulversuch beteiligten Pädagogen in allen wichtigen Fragen zusammenarbeiten. Dafür stehen den Schulen Planungs- und Koordinationsstunden zur Verfügung. Die in der Dienstanweisung für das pädagogische Personal vorgesehenen Formen der Zusammenarbeit sind eine unerläßliche Voraussetzung auch für die Gesamtschulen; sie reichen aber nicht aus, um die besonderen Aufgaben des Schulversuchs zu bewältigen. Es ist für einen Schulversuch kennzeichnend, daß die einzelne Schule und die beteiligten Pädagogen über einen verhältnismäßig umfangreichen Entscheidungsspielraum verfügen. Dieser Entscheidungsspielraum setzt zugleich die Bereitschaft und die Fähigkeit der Beteiligten zu einer ständigen Kooperation voraus, die ihrerseits eine der Voraussetzungen für einen erfolgreichen Verlauf des Schulversuchs darstellt. In einem Schulversuch können viele Bereiche vom Amt für Schule lediglich durch Rahmenrichtlinien oder Modellvorgaben geordnet werden.

Die konkrete Ausgestaltung, Erprobung und Weiterentwicklung dieser Rahmenregelungen muß durch die Mitwirkung der im Schulversuch tätigen Pädagogen erfolgen. Diese Mitwirkung erstreckt sich auf die grundlegenden Fragen des Schulversuchs, auf die didaktischen Probleme der einzelnen Fächer, Fachbereiche oder fächerübergreifenden

Projekte ebenso wie auf die unmittelbare Unterrichtsplanung und Lernerfolgskontrolle im Team der Fachkollegen einer Jahrgangsstufe.

Die Koordination des Fachunterrichts in der einzelnen Jahrgangsstufe hat sich als eine wichtige Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der Durchlässigkeit erwiesen; jedoch ist die zu Beginn der Gesamtschulversuche für notwendig gehaltene sehr engschrittige Koordination nicht erforderlich. Die Koordination trägt dann zur Verbesserung des Unterrichts bei und wird von den Beteiligten als sinnvoll empfunden, wenn die erforderlichen Absprachen hinsichtlich der Lernziele, Inhalte, Unterrichtsverfahren, Unterrichtszeit und Lernerfolgskontrollen dem einzelnen Lehrer genügend Spielraum lassen, um auf die jeweils besondere Situation seiner Lerngruppe angemessen eingehen zu können, ohne den gemeinsam gesetzten Rahmen verlassen zu müssen. Im übrigen sollten die Möglichkeiten des Teams, Unterrichtseinheiten und Lernerfolgskontrollen gemeinsam abzusprechen, sie aber in arbeitsteiliger Weise vorzubereiten, im Interesse einer Arbeits erleichterung aller Beteiligten genutzt werden.

Angeichts der Größe der Gesamtschulsysteme und der Vielzahl der zu bewältigenden Aufgaben sind der unmittelbaren Beteiligung jedes einzelnen an allen Problemen deutliche Grenzen gesetzt. Um den Sachverstand der Beteiligten in die Entscheidungen der verschiedenen Gremien der Schule angemessen einfließen zu lassen, sind verhältnismäßig aufwendige Organisationsformen und Entscheidungsgänge unerlässlich. Darüber hinaus verlangen diese für die Schule neuen Formen der kollegialen Zusammenarbeit von allen Beteiligten ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Bereitschaft zur verantwortlichen Mitarbeit. Es gehört zu den wichtigen Versuchsaufträgen der Gesamtschule, für große Schulsysteme zweckmäßige und die Beteiligten befriedigende Modelle der Kooperation von Pädagogen zu entwickeln und zu erproben. Diese Modelle sollen zugleich Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit den Eltern und Schülern in wichtigen Bereichen umfassen.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Gerade als Schulversuch ist die Gesamtschule auf eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Die Grundlage der Mitwirkung der Eltern bildet das Schulverfassungsgesetz von April 1973. Die Gesamtschule wird ihre Ziele nur erreichen, wenn sie hinsichtlich der Lernziele, Unterrichtsinhalte, Organisation und Schülerbeurteilung besondere Schwerpunkte setzen oder neue Möglichkeiten erproben kann. Die pädagogischen Bemühungen der Schule zur besseren Förderung der Schüler sind dann besonders erfolgversprechend, wenn sie von den Eltern mitgetragen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten von ihnen unterstützt werden. Das setzt voraus, daß die Schule die Eltern ständig und umfassend über wichtige unterrichtliche und außerunterrichtliche Vorhaben und gesamtschulspezifische Regelungen (z.B. Abschlüsse) informiert und mit ihnen diskutiert sowie die Mitarbeit der Eltern anregt und einbezieht. Die Schule sollte neben den Elternabenden der Stamm- oder Tutorengruppen immer wieder Anlässe zum Gespräch zwischen Lehrern und Eltern schaffen, sei es bei Informationsabenden für ganze Jahrgangsstufen, bei Ausstellungen, Aufführungen und anderen schulischen Veranstaltungen, durch die Unterstützung von informellen Gesprächskreisen und Arbeitsgruppen, durch die Einladung der Eltern in den Unterricht sowie durch die Förderung der Mitarbeit von Eltern u.a. im Neigungs- und Freizeitbereich.

Erziehung geschieht nur zu einem Teil durch die Schule; den entscheidenden Einfluß haben die Eltern. Die Schule kann ihren Erziehungsauftrag nur wahrnehmen, wenn sie über die außerschulischen Lebens- und Lernbedingungen der Schüler informiert ist und weiß, von welchen Erziehungszielen und Erziehungsstilen im Elternhaus sie bei ihren pädagogischen Bemühungen auszugehen hat. Gerade im Bereich der Erziehung ist das ständige Gespräch zwischen Schule und Elternhaus unerlässlich, um durch Erziehungsdiskrepanzen verursachte Beeinträchtigungen des Kindes zu vermeiden oder zu mildern.

Die Möglichkeiten der Gesamtschule zur individuellen Förderung und sozialen Erziehung der Schüler können dann optimal genutzt werden, wenn die Eltern nicht nur über die wichtigen Vorhaben der Schule, sondern auch jederzeit über die Lernentwicklung

und das Arbeits- und Sozialverhalten ihres Kindes umfassend informiert sind. Die neuartige Unterrichtsorganisation der Gesamtschule dient der Förderung der Schüler; sie erschwert es aber den Eltern zunächst, den Lernstand ihres Kindes angemessen zu beurteilen, zumal die im Regelschulwesen üblichen Orientierungshilfen (u.a. Versetzungsentscheidung) wegfallen. In diesem Bereich, in dem die Eltern unmittelbar betroffen sind, muß die Schule durch angemessene und so eingehend wie möglich angelegte Information ein Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Elternhaus begründen, das es den Lehrern ermöglicht, als Anwälte des Kindes von den Eltern akzeptiert zu werden.

Die Information der Eltern wird ergänzt durch Beratungen in Fällen von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten durch die Tutoren oder Mitarbeiter des Beratungsdienstes oder anläßlich der für die Schullaufbahn eines Schülers wichtigen Entscheidungen im Wahlpflichtbereich.

Rahmenstundentafel für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule als Halbtagschule

Jahrgangsstufen		5	6	7	8	9	10
1. Pflichtunterricht							
1.1.	Deutsch	4	5	4	3	3	3
1.2.	Mathematik	4	5	3	4	3	4
1.3.	Englisch	5	4	4	3	3	3
1.4.	Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)	3	3	4	4	4	4
1.5.	Politik	2	2	3	2	3	3
1.6.	Arbeitslehre	2	2	—	2	2	2
1.7.	Religion	2	1	—	—	—	—
1.8.	Musik/Bildende Kunst	4	4	2	2	—	—
1.9.	Sport	3	3	2	2	2	2
2. Tutorenbereich		2	2	3	3	3	3
3. Wahlpflichtunterricht							
3.1.	Wahlbereich I (Arbeitslehre, Fremdsprachen, Natur und Technik u.a.)	—	—	4	4	3	3
3.2.	Wahlbereich II (Geschichte/Erdkunde, Naturwissenschaften, Religion u.a.)	—	—	4	4	3	3
3.3.	Ästhetischer Wahlpflichtbereich	—	—	—	—	2	2
Schülergrundstunden		31	31	33	33	31	31
4. Zusätzliche Lehrerstunden							
4.1.	Fördern	2	2	1	1	1	—
4.2.	Differenzierung	3	4,67	2,66	3,33	3,33	3,33
4.3.	Teilung	2,83	2,83	3,00	3,33	5,33	5,33
4.4.	Wahlpflicht	—	—	4,00	4,00	4,00	4,00
		38,83	40,50	43,66	44,66	44,66	44,66

Anmerkungen zu Seite 14 und 15

1. Die für die drei naturwissenschaftlichen Fächer vorgesehenen Schülerstunden sollen so verteilt werden, daß im Verlauf der Sekundarstufe I auf die Fächer Biologie und Physik je acht und auf das Fach Chemie sechs Jahreswochenstunden entfallen.
2. Die im Wahlbereich II vorgesehenen Fächer können auch im Wahlbereich I angeboten werden und umgekehrt. Darüber hinaus können mit Zustimmung des Amtes für Schule weitere oder andere Fächer in den Wahlbereichen angeboten werden.

Rahmenstundentafel für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule als Ganztagschule

Jahrgangsstufen		5	6	7	8	9	10
1. Pflichtunterricht							
1.1.	Deutsch	4	5	3	3	3	3
1.2.	Mathematik	4	5	3	4	3	4
1.3.	Englisch	5	4	4	3	3	3
1.4.	Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)	3	3	4	4	4	4
1.5.	Politik	2	2	2	2	3	3
1.6.	Arbeitslehre	2	2	2	2	2	2
1.7.	Religion	2	1	—	—	—	—
1.8.	Musik/Bildende Kunst	4	4	2	2	—	—
1.9.	Sport	3	3	2	2	2	2
2. Tutorenbereich		4	4	4	4	4	4
3. Wahlpflichtunterricht							
3.1.	Wahlbereich I (Arbeitslehre, Fremdsprachen, Natur und Technik u.a.)	—	—	4	4	3	3
3.2.	Wahlbereich II (Geschichte/Erdkunde, Naturwissenschaften, Religion u.a.)	—	—	4	4	3	3
3.3.	Ästhetischer Wahlpflichtbereich	—	—	—	—	2	2
4. Einzelarbeit		3	3	3	3	3	2
5. Neigungsbereich		2	2	2	2	2	2
Schülergrundstunden		38	38	39	39	37	37
6. Zusätzliche Lehrerstunden							
6.1.	Fördern	3	3	3	2	2	2
6.2.	Differenzierung	3	4,66	2,33	3,33	3,00	3,33
6.3.	Teilung	4,83	4,83	8,00	8,00	9,00	9,00
6.4.	Wahlpflicht	—	—	5,33	5,33	5,66	5,33
		48,83	50,49	57,66	57,66	56,66	56,66

- Die zusätzlichen Lehrerstunden für Fördern, Differenzierung, Teilung und Wahlpflicht können untereinander ausgetauscht werden.
- Schüler, die in der Jahrgangsstufe 9 eine zweite oder dritte Fremdsprache neu aufnehmen, erhalten in diesem Fach eine zusätzliche Unterrichtsstunde, die aus dem Bereich Fördern genommen wird.
- Die vorliegende Rahmenstundentafel gilt als grundsätzliche Regelung. Die Gesamtschulen als Schulversuche können aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen mit Zustimmung des Amtes für Schule von der vorgesehenen Stundenaufteilung abweichen.

Rahmenrichtlinien

für das Fach Deutsch

der Jahrgangsstufen 5—10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/9

Fachbereichssekretär: Gunther Schmitz

Lehrplanausschuß:

Dieter Baumann, Heinrich-Hertz-Schule

Hans-Jürgen Becker, Otto-Hahn-Schule

Barbara Dickow, Peter-Petersen-Schule

Ulrich Dziubany, Otto-Hahn-Schule

Marion Kahl, Gesamtschule Steilshoop

Paul Gerhard Kalberlah, Studienseminar

Dr. Gerhard Schoebe, Julius-Leber-Schule

Hans-Jürgen Windszus, Gesamtschule Alter Teichweg

An der Arbeit beteiligt waren:

Charlotte Müller-Reisener, Staatliches Studienseminar

Harry Weissel, Gesamtschule Alter Teichweg

Dr. Kurt Zimmermann, Staatliches Studienseminar

Inhaltsverzeichnis	Seite
Kurzfassung der Rahmenrichtlinien	21
Vorbemerkung	28

Mündliche Kommunikation	Seite
1 Zur Didaktik	31
2 Lernziele	32
3 Zu den Unterrichtsvorhaben	32
3.1 Rollenspiele	32
3.1.1 Zur Didaktik	32
3.1.2 Lernziele	33
3.1.3 Beispiele	33
3.1.4 Zur Methode	34
3.2 Planspiele	36
3.2.1 Zur Didaktik	36
3.2.2 Lernziele	37
3.2.3 Beispiele	37
3.3 Referate	39
3.3.1 Zur Didaktik	39
3.3.2 Lernziele	39
3.3.3 Zur Methode	40
3.4 Gesprächsformen	41
3.4.1 Zur Didaktik	41
3.4.2 Lernziele	43
3.4.3 Unterrichtsmaterial	44
3.5 Sprechen und experimenteller Umgang mit Sprache	45
3.5.1 Zur Didaktik	45
3.5.2 Lernziele	46
3.5.3 Zur Methode	46

Schriftliche Kommunikation	Seite
1 Zur Didaktik und Methode	47
2 Idealtypische Intentionen	49
2.1 Vorwiegend informatives Schreiben	50
2.1.1 Zur Didaktik	50
2.1.2 Lernziele	50
2.1.3 Beispiele	51
2.2 Vorwiegend appellatives Schreiben	51
2.2.1 Zur Didaktik	51
2.2.2 Lernziele	52
2.2.3 Beispiele	52
2.2.4 Zur Methode	53
2.3 Vorwiegend experimentelles Schreiben; Schreiben zur Unterhaltung ..	54
2.3.1 Zur Didaktik	54
2.3.2 Lernziele	55
2.3.3 Beispiele	55
3 Funktionales Schreiben im Zusammenhang mit den anderen Teilbe- reichen des Deutschunterrichts	55
4 Projektorientierter Ansatz	56

III	Umgang mit Texten	Seite
1	Zur Didaktik	57
2	Lernziele	59
3	Literarische Texte (Zu den Jahrgängen 5–7)	60
3.1	Zur Didaktik	60
3.2	Zur Methode	60
3.3	Lernziele	61
3.4	Textangebote	62
4	Literarische Texte (Zu den Jahrgängen 8–10)	62
4.1	Zur Didaktik	62
4.2	Textinterpretation: Textanalyse, Handlungsorientierung und Stellungnahme/Auseinandersetzung	62
4.2.1	Verschiedene Textverständnisse	66
4.2.2	Autor – Zeit – Textentstehung – Rezeption	67
4.3	Zur Trivalliteratur (Zu den Jahrgängen 7–10)	69
5	Pragmatische Texte (Zu den Jahrgängen 5–10)	70
5.1	Zu Sachtexten	70
5.2	Zu Zeitungstexten	72
5.3	Massenmedium Fernsehen	74
6	Umgang mit thematisch vergleichbaren Texten unterschiedlicher Art	78

IV	Reflexion über Sprache	Seite
1	Zum Unterrichtsbereich	79
2	Grammatik: Wortklassen und Syntax (vor allem in den Jahrgängen 5–7)	80
2.1	Zur Didaktik	80
2.2	Lernziele	80
2.3	Inhalte	80
3	Zur Semantik	81
3.1	Zur Didaktik	81
3.2	Einzelne lexikalische Phänomene	82
3.2.1	Beispiele für die Jahrgänge 5–7	82
3.2.2	Beispiele für die Jahrgänge 8–10	83
3.3	Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Text- und Gesprächsanalyse	84
3.3.1	Zur Didaktik	84
3.3.2	Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Textanalyse	85
3.3.2.1	Lernziele	85
3.3.2.2	Beispiele	85
3.3.3	Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Gesprächsanalyse ..	86

Anhang

Zum Umgang mit Texten	90
-----------------------------	----

Kurzfassung der Rahmenrichtlinien

Mündliche Kommunikation

Die Schüler sollen in diesem Unterrichtsbereich lernen, so miteinander zu sprechen, daß sie einander als Gesprächspartner ernst nehmen, ihre Absichten für andere verständlich formulieren und sich situationsangemessen verhalten.

Inhaltlich geht es um die Auseinandersetzung und die Klärung

1. zwischenmenschlicher Verhältnisse im privaten oder institutionellen Bereich,
2. von interessegeleitetem Verhalten des einzelnen oder einer Gruppe in Situationen, in denen es darauf ankommt, Interessen durchzusetzen,
3. eines Sachverhalts oder eines Problems.

Gegenstandsbereiche

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Rollenspiele | Schwerpunkt: Jahrgänge 5— 7 |
| 2. Planspiele | 8—10 |
| 3. Referate | 5—10 |
| 4. Gesprächsformen (Diskussion, Disputation, Beschlußgespräch, Konsensgespräch, Interview, Alltagsgespräch) | |
| 5. Sprechen und experimenteller Umgang mit Sprache | |

Zu 1. Rollenspiele

Rollenspiele ermöglichen den Schülern, ihr Sprechen in unterschiedlichen Situationen zu erproben.

Mit dem Begriff „Rolle“ werden hier Erwartungen verstanden, die die Gesellschaft an besondere soziale Positionen heranträgt (z.B. Mann, Mutter, Lehrer, Verkehrsteilnehmer, Vorgesetzter).

Im Unterschied zu szenischen Spielen sind Rollenspiele dramaturgischen Festlegungen nicht unterworfen.

Durch das Rollenspiel können neue Erfahrungen im Verhalten gewonnen, ein gewisser Abstand zum jeweiligen Verhalten erreicht und die Fähigkeit verstärkt werden, reale Situationen selbst mitzugestalten.

Zu 2. Planspiele

Den Ausgangspunkt für Planspiele bilden Situationen, in denen strittige Fälle von verschiedenen Standpunkten her analysiert, diskutiert und auf eine Lösung oder ein Ziel hin durchgespielt werden.

Einzelheiten wie nähere Informationen, Argumentationsweisen, Forderungen und die Spieltaktik müssen durch den einzelnen oder die jeweilige Gruppe beschafft und erarbeitet werden.

Zu 3. Referate

1. vorwiegend textbezogenes Referat

- a) Der Referent beschränkt sich darauf, den vorliegenden Text in Form einer Kurzfassung wiederzugeben (deskriptives Referat);
- b) Der Referent ordnet die in einem Text enthaltenen Gedankenkomplexe einer eigenen Fragestellung zu und strukturiert seinen Text so, daß das für ihn Wesentliche aus der Vorlage deutlich wird (abstrahierendes Referat).

Wann eine der beiden Formen angemessen ist, richtet sich nach dem zur Verfügung stehenden Textmaterial und nach der Interessenlage der Adressaten.

Kurzreferate (ca. 5minütige Mitteilungen, die sich vorwiegend auf einen Text beziehen) werden meist in dem unter a) gekennzeichneten Verfahren erstellt.

2. das problem- oder sachorientierte Kurzreferat (Themenbeispiele: – Woran liegt es, daß die Aufgaben der Schule und die Erwartungen der Schüler nicht immer in Übereinstimmung zu bringen sind? – Mein Hobby).

Zu 4. **Gesprächsformen**

Der Schüler lernt verschiedene Gesprächsformen kennen und übt sich vor allem darin, in verschiedenen Kommunikationssituationen argumentativ zu sprechen und sich mit den Gesprächsbeiträgen anderer situationsangemessen auseinanderzusetzen.

1. Diskussion:
Gesprächsform, in deren Mittelpunkt die Klärung eines Sachverhalts oder eines Problems steht.
2. Disputation:
Gesprächsform, deren Ziel in der öffentlichen Darlegung kontroverser Ansichten über einen Sachverhalt oder ein Problem besteht.
3. Gesprächsformen, die für die Beteiligten oder für andere zu einer unmittelbaren Handlungsverpflichtung führen:
 - a) Beschlußgespräch
 - b) Konsensgespräch
4. Interview
als Befragungsmittel bzw. als Darstellungsform
5. Alltagsgespräche

Zu 5. **Sprechen und experimenteller Umgang mit Sprache**

Ziel des Unterrichts ist es, die Äußerungsbereitschaft der Schüler zu erhöhen. Da die Bereitschaft zum Sprechen wesentlich davon abhängt, wie stark die persönliche Anteilnahme am Gesprächsthema ist, kann von Bedeutung sein, daß

1. die Situation des Unterrichts eine Verbindung zu den Erfahrungen der Schüler außerhalb der Schule herstellt;
2. die Motivation der Schüler zum Sprechen dadurch erhöht werden kann, daß ihnen Möglichkeiten geboten werden, bei der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken.

Inhaltlich bieten sich Themen an, die leicht überschaubar sind und einen Reiz zur Äußerung enthalten: Bilder, Bildergeschichten oder Texte z.B., die etwas offen lassen oder etwas einseitig darstellen sowie Texte, die unvollständig dargeboten werden.

II **Schriftliche Kommunikation**

Es lassen sich im wesentlichen zwei Funktionen der schriftlichen Kommunikation für den Unterricht unterscheiden:

1. Schreiben mit der Intention, etwas für sich festzuhalten;
2. Schreiben mit Intentionen, die sich auf andere Personen beziehen.

Unterrichtsmethodisch lassen sich drei Verfahren angeben:

- Im Mittelpunkt stehen Intentionen, die idealtypische Intentionen genannt werden, weil sie in realen Kommunikationssituationen nur selten isoliert auftreten;
- Schriftliche Kommunikation wird funktional im Zusammenhang mit den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts eingesetzt;
- Projektorientierter Ansatz.

Die Arbeit mit **idealtypischen Intentionen** wird gegliedert in:

1. vorwiegend informatives Schreiben
2. vorwiegend appellatives Schreiben
3. vorwiegend experimentelles Schreiben; Schreiben zur Unterhaltung

vorwiegend informatives Schreiben

mitteilen: Vermittlung von Beobachtungen oder Fakten

referieren: Übermittlung aufgenommener Informationen

darlegen: Mitteilung eines Sachverhalts oder eines Problems

interpretieren: Erläuterung und Beurteilung aufgenommener Informationen

Aufgabe ist die sachangemessene Information, d.h. Erfahrenes oder Erarbeitetes so weiterzugeben, daß der Adressat das Gemeinte verstehen kann und in der Lage ist, die Information zu überprüfen.

Beispiele

Die Schreibformen werden je nach Schwierigkeitsgrad unterschiedlichen Jahrgangsgruppen zugewiesen. Sie können immer wieder aufgenommen und bei erhöhten Anforderungen vertiefend behandelt werden.

Jahrgänge 5 und 6

Verlustanzeige (mit Elementen der Gegenstandsbeschreibung), Spielanweisung, Gebrauchsanweisung/Vorgangsbeschreibung, Vorformen der Inhaltsangabe.

Jahrgänge 7 und 8

Benachrichtigung, Nachricht (Schwergewicht: lokale Ereignisse, ggf. in Zusammenarbeit mit Schülerzeitung);

Beschreibung eines Versuchs (in Zusammenarbeit mit den Naturwissenschaften); Inhaltsangabe (als Vorübung zur Textanalyse).

Jahrgänge 9 und 10

Protokoll, Lebenslauf, Charakterisierung von Personen, Bearbeitung von Interpretationsaufgaben (vgl. Umgang mit Texten), Bericht über ein Buch (vgl. Mündliche Kommunikation).

vorwiegend appellatives Schreiben

Aufgabe ist, den Adressaten zu beeinflussen, wobei der Autor unterschiedliche Mittel der Meinungsbildung und Bewußtseinslenkung einsetzt. Nachdenken über einen Sachverhalt, Aufforderung zu einem bestimmten Handeln oder Werbung für ein Produkt bzw. eine Idee können Absichten sein.

Appellatives Schreiben verwendet informative, argumentative und rhetorische Elemente unterschiedlich:

- Lenkung durch Überredung: appellatives Schreiben, das sich undifferenziert an eine breite Öffentlichkeit wendet (z.B. Warenwerbung, politische Werbung);
- Lenkung durch Überzeugung: appellatives Schreiben, das sich differenzierter einer bestimmten Gruppe zuwendet und verstärkt argumentative und ausgewählte informative Elemente einsetzt.

Beispiele

Die genannten appellativen Schreibformen werden je nach Aktualität und Schwierigkeitsgrad unterschiedlichen Jahrgangsgruppen zugewiesen.

Jahrgänge 5 und 6

Einladung, Entschuldigung, Kleinanzeige.

Jahrgänge 7 und 8

Brief (Beschwerde, Bitte um Auskunft)

Leserbrief/Offener Brief

Stellungnahme, Gegendarstellung

Antrag (z.B. an Schulleitung)

Werbetext.

Jahrgänge 9 und 10

Aufruf, Flugblatt

Reportage

Bewerbungsschreiben

Glosse

vorwiegend experimentelles Schreiben; Schreiben zur Unterhaltung

Der Schreiber wendet sich nicht an einen bestimmten Adressaten und hat genügend Spielraum, um Stil, Form und/oder Inhalt seines Textes frei zu bestimmen und zu gestalten.

Experimentelles Schreiben und Schreiben zur Unterhaltung bieten den Schülern Möglichkeiten

- spielerisch mit sprachlichen Regeln und Normen umzugehen — sie zu verändern, außer Kraft zu setzen oder neue Regeln zu schaffen,
- gestalterische und inhaltliche Alternativen zu entwickeln, zur Diskussion zu stellen und dabei das Subjektive gelten zu lassen.

Beispiele

Textmontagen herstellen

Scherzgedichte, Nonsenseverse verfassen

Parodien und Persiflagen schreiben

Bilderfolgen (Verknüpfung, Abfolge und inhaltliche Aussage)

Karikaturen verfassen

Erzählen nach Reizwörtern

Fantasieerzählung

III

Umgang mit Texten

Umgang mit Texten umfaßt folgende Operationen

- unmittelbare subjektive Rezeption (Erstverständnis);
- Analyse der Inhalte, Formen und Handlungsorientierungen von Texten durch Textbearbeitungen und ggf. durch Textumarbeitungen;
- Stellungnahmen zu Texten;
- Reflexion der Textrezeption (Kommunikative Wirkungszusammenhänge, Erwartungshaltungen);
- Analyse der Entstehungs- und Verteilungsbedingungen von Texten (soziale Situation wie historisch-gesellschaftlicher Zusammenhang und individuelle Bedingungen; Lage des Marktes und des Konsums).

Diese Operationen können bei der Arbeit mit Texten nicht immer im gleichen Maße berücksichtigt werden, sollen jedoch exemplarisch behandelt werden.

Gegenstand des Unterrichts sind Texte aller Art. Der Lehrplan unterscheidet zwischen pragmatischen Texten (Sach- und Gebrauchstexte) und literarischen Texten (wozu auch die Trivalliteratur gezählt wird).

Pragmatische und literarische Texte sind in gleicher Gewichtung zu berücksichtigen. Beide Textformen unterscheiden sich durch ihr unterschiedliches Verhältnis zu konkreten, empirischen Lebenssituationen. Bei literarischen Texten sind neben epischen Texten auch lyrische und dramatische Formen zu berücksichtigen.

I

Literarische Texte

1.1

5. bis 7. Jahrgang

Es sollen Texte herangezogen werden, die entweder

1. konkrete Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler darstellen oder
2. Einsichten und Erkenntnisse der Gegenwart vermitteln, die außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler liegen

oder

3. Menschen zu anderen Zeiten und unter anderen Lebensbedingungen zeigen
oder
4. die die Erörterung alternativer Wertauffassungen nahelegen
oder
5. den spielerischen Umgang mit Sprache ermöglichen.

1.2 8. bis 10. Jahrgang

Textinterpretation umfaßt folgende Bereiche: Textanalyse, Handlungsorientierung und Stellungnahme/Auseinandersetzung.

Textanalyse

Hier geht es u.a. um die Anwendung verschiedener methodischer Möglichkeiten für die Auflösung von Verstehensschwierigkeiten.

Bei der Analyse formaler Textstrukturen sollen u.a. Erzählperspektive, Stilmittel, sprachliche Bilder in ihrer Funktionalität erkannt werden.

Handlungsorientierung

Neben einer grundlegenden Analyse des Inhalts und der Form in ihrem Funktionszusammenhang sollen literarische Texte auch im Hinblick auf ihre möglichen Handlungsorientierungen untersucht werden. Diese im Text implizierten Handlungsangebote für den Leser sind in literarischen Texten meist nicht direkt ausgesprochen, es sei denn, der Autor verfolgt eine didaktische Intention (z.B. in einer Fabel oder Parabel) und spricht aus, welches Verhalten und welche Einstellung er dem Leser nahe legen möchte.

Bei vielen Texten ist es notwendig, nicht nur bei der aus dem Text erschlossenen Handlungsorientierung stehen zu bleiben, sondern auch danach zu fragen, was der Autor seinem Selbstverständnis nach beabsichtigt hat. Dazu ist die Einbeziehung textexterner Gesichtspunkte (z.B. historischer Kontext, eigene Aussagen des Autors) erforderlich.

Stellungnahme/Auseinandersetzung

Beim Lesen literarischer Texte geht es generell um Aneignung von Fremderfahrungen, d.h. bisher Unbekanntes wird an die eigene Erfahrungsgeschichte angeschlossen. Dem Schüler sollte deutlich werden, daß Texte eine erneute Auseinandersetzung erlauben und deshalb immer wieder gedeutet werden können. Bei einer Beurteilung des Textes (Stellungnahme) geht es erst einmal um den **Vergleich der** durch den Text nahegelegten **Handlungsorientierung mit der eigenen Erfahrung** in ähnlichen Situationen.

Zur Trivialliteratur (Jahrgänge 7–10)

In diesem Unterrichtsbereich soll der Schüler

1. in die Lage versetzt werden, sich der Aufforderung zur Identifikation mit den in dieser Literatur suggerierten Normenvorstellungen zu entziehen;
2. die Herstellungsbedingung und die gesellschaftliche Funktion der Trivialliteratur kennenlernen.

In den Jahrgängen 7–9 soll vor allem das erste Ziel, im Jahrgang 10 auch das 2. Ziel angestrebt werden.

2 Pragmatische Texte

2.1 Sachtexte

Im Unterschied zu Fachbüchern, die an ausgewählte Adressaten gerichtet sind und vorwiegend unter wissenschaftlichem Anspruch einen Gegenstand oder Sachverhalt darzustellen versuchen, werden Sachbücher und Sachtexte als Texte verstanden, deren Autor überwiegend Informationen in eine Sprache übersetzt, die einem großen (Laien-)Leserkreis Zugang zum Gegenstand oder Sachverhalt ermöglichen soll.

Die Anleitung zum Lesen von Sachbüchern sollte rechtzeitig beginnen. Ein Bibliotheksbesuch oder die Einführung in die Mediothek soll eingeplant werden. Für die Jahrgänge

7–10 ist die Anleitung zum Lesen von Sachbüchern mehr unterrichtsbegleitend gedacht. Der Lehrer sollte ab und zu Sachbücher vorstellen oder – wenn es sich aus dem Unterricht ergibt – auf Sachbücher aufmerksam machen.

In den Jahrgängen 7 und 8 sollten dann die Hauptmerkmale von Sachbüchern in einem eigenen Unterrichtsvorhaben an Beispielen besprochen werden.

In den Jahrgängen 9 und 10 sollte auch die gesellschaftliche Funktion der Sachbücher einbezogen werden.

2.2

Zeitungstexte

Zur Vorbereitung auf das Leben in Beruf, Öffentlichkeit und Freizeit gehört die kritische Auseinandersetzung mit der sog. „hergestellten Öffentlichkeit“ durch die Massenmedien – hier durch Zeitungstexte.

Sie erheben den Anspruch, Ereignisse und Sachverhalte in ihrer Aktualität so darzubieten, daß der Leser ein Mikrobild des „Weltgeschehens“ zu einem bestimmten Zeitpunkt erhält. Die im Zusammenhang mit der Erstellung des Zeitungstextes notwendige inhaltliche Auswahl (Selektion), Zuordnung (Substitution) der Daten zu einem Kontext und Kommentierung weisen auf den eigentlichen Schwerpunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit Zeitungstexten hin: Die Schüler sollen analysieren, wie jeweils Zeitungstexte dem Leser eine bestimmte Sehweise von Ereignissen und Sachverhalten vermitteln.

Zu den Jahrgängen 6 bis 8

In den Jahrgängen 6 bis 8 sollen vor allem die Voraussetzungen zum kritischen Lesen behandelt werden.

Arbeitsmaterial findet sich in den Sprach- und Lesebüchern: z.B. dpa-Meldungen, Nachrichten und Kommentare.

An Textbeispielen, besonders der Boulevardpresse, sind kommentierende Elemente in den Nachrichtentexten zu besprechen.

Zu den Jahrgängen 9 bis 10

Im Mittelpunkt der Arbeit dieser Jahrgänge soll die gründliche Beschäftigung mit den Problemen der Selektion, Substitution und Kommentierung von Ereignissen und Sachverhalten stehen.

2.3

Fernsehen

Der Unterricht soll sich hier im besonderen auf die inhaltliche Seite der Wirklichkeitsvermittlung durch das Medium Fernsehen konzentrieren, also auf die Art und Weise, wie in ihm Welt dargestellt und interpretiert wird. Die Bedingungen von Produktion und Rezeption sollen dabei in den höheren Jahrgängen mitbehandelt werden.

IV

Reflexion über Sprache

Reflexion über Sprache dient nicht der allgemeinen Systematisierung sprachlicher Erscheinungen, sondern geschieht immer unter dem Aspekt des Verstehens und Verwendens von Sprache in bestimmten Kommunikations- und Handlungszusammenhängen.

1

Zur Grammatik: Wortklassen und Syntax

Vollständigkeit wird nicht angestrebt, jedoch kann auf gesicherte Kenntnisse nicht verzichtet werden. Dabei soll der Schüler

- exemplarisch ausgewählte Regelmäßigkeiten in der Sprache erkennen und benennen können,
- gewonnene Begriffe richtig anwenden können,
- analytische und experimentelle Verfahren anwenden können.

Zur Semantik

In den unteren Jahrgangsstufen wird der Unterricht umso erfolgreicher sein, je mehr darin das Element des Spielerischen mit demjenigen der erforderlichen Begriffsstrenge verknüpft wird.

- Semantische Kongruenz/Inkongruenz von Verb und Nomen
- Wörter mit verschiedenen Bedeutungen
- ursprüngliche und übertragene Bedeutungen

Bildhafte Darstellungen

(Metaphern) auf den Jahrgangsstufen 8 bis 10

Unter Metaphern werden alle Arten des sprachlichen Bildes verstanden, die in poetischen, wissenschaftlichen, politischen, werbenden u.a. Texten in gleicher Weise vorkommen können.

Semantische Probleme für die Jahrgänge 8 bis 10

Gegliedert ist dieser Bereich in folgende Gebiete:

- (1) Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbereich „Umgang mit Texten“
 - Typisierung, Klischee und differenzierte Darstellung bei Personenbeschreibungen
 - Begriffsbildung, Verallgemeinerung, Schlagwörter und Leerformeln in Texten der Öffentlichkeit.
- (2) Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbereich „Mündliche Kommunikation“
 - Direkte und indirekte Sprechakte in stilisierten Äußerungen
 - Vorurteile, Stereotype in Reden und Gesprächen
 - Bedingungen der Kommunikationssituation in Gesprächen.

Vorbemerkung

Fachlernziel:

Ausbau der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit

Damit ist vor allem die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint,

- sprachliche Mitteilungen als Ausdruck individuellen und sozialen Lebens zu verstehen und zu gebrauchen,
- sprachliche Äußerungen inhaltlich und situationsbezogen zu verstehen und in ihnen angelegte Handlungsorientierungen zu erkennen,
- zielgerichtet und je nach Lage differenziert zu sprechen und zu schreiben.

Der Kommunikationsbegriff*, der diesem Lernziel zugrunde liegt, soll zur Orientierung des Lesers im Umriß durch folgende Aspekte näher erläutert werden:

1. Inhalt — die Bedeutung sprachlicher Äußerungen;
2. Situation — die sprachlichen und außersprachlichen Gegebenheiten und Elemente der Kommunikation;
3. Handlungsorientierung — die in sprachlichen Äußerungen enthaltenen direkten oder indirekten Anregungen zum Handeln.

(Diese drei Aspekte werden nur aus Gründen der Darstellung isoliert behandelt, erst ihr Zusammenhang macht den hier verwendeten Kommunikationsbegriff aus.)

Zu 1. **Inhalt**

Die Bedeutung sprachlicher Äußerungen ergibt sich

- einerseits aus den Beziehungen sprachlicher Ausdrücke (Zeichen) zueinander,
- andererseits aus den Beziehungen sprachlicher Ausdrücke (Zeichen) zu den Gegenständen menschlicher Erfahrung.

Eine sprachliche Äußerung kann also unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden:

1. Unter einem sprachinternen Aspekt wird gefragt:
Sind die einzelnen Elemente der sprachlichen Äußerung so angeordnet, daß eine syntaktisch und semantisch akzeptable Aussage zustandekommt?
2. Unter einem sprachexternen Aspekt wird gefragt:
 - Welche Gegenstände menschlicher Erfahrung werden in welcher Weise dargestellt?
 - Welche Bedeutung hat die Erfahrung des einzelnen bei der Interpretation sprachlicher Äußerungen?

Das Lernziel „Ausbau der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ erfordert demnach die Berücksichtigung der inhaltlichen Komponente in zweifacher Hinsicht:

Der Schüler soll lernen, die Elemente der sprachlichen Äußerung einzeln und im Gefüge (als Satz oder Text) zu verstehen und zu verwenden.

Der Schüler soll lernen, als Sprecher und Hörer die sprachliche Äußerung im Zusammenhang mit der Situation zu sehen, von dort her zu interpretieren und zu beurteilen.

Zu 2. **Situation**

„Situation“ soll hier in doppeltem Sinne verstanden werden

- als soziale Situation, die den Rahmen bildet für jede Kommunikation und
- als Kommunikationssituation, die in die soziale Situation eingebettet ist; im Deutschunterricht steht sie im Mittelpunkt.

* Solange der Kommunikationsbegriff noch wissenschaftlich diskutiert wird, muß für einen Lehrplan aus didaktischen Gründen eine vorläufige Festlegung erfolgen.

Zur sozialen Situation gehören

- die historisch-gesellschaftlichen/kulturellen Gegebenheiten: z.B. eine bestimmte historisch-politische Lage, der Stand der wissenschaftlich-technischen Entwicklung, die gesellschaftlichen Verhältnisse, soziale Normen, geistige Überlieferungen, die institutionellen Gegebenheiten und durch sie festgelegten Rollen (z.B. in Familie, Schule und Beruf),
- das Zeichensystem Sprache in seinem gegenwärtigen Entwicklungszustand,
- die biographischen Gegebenheiten:
z.B. psycho-physischer Entwicklungsstand einer Person, Stand ihres Wissens und ihrer Erfahrung, ihre individuellen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen.

Zur Kommunikationssituation gehören folgende Elemente:

- konkrete Umstände, Ort, Zeit;
- Teilnehmer einer Kommunikationshandlung — Sprecher, Schreiber/Hörer, Leser;
- Intention und Rezeption;
- verbale und nonverbale Ausdrucksmittel;
- Verhaltensweisen, die die Kommunikationssituation mitgestalten.

Wird für das Lernziel „Ausbau der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ der Situationsbegriff im vorgeschlagenen doppelten Sinne berücksichtigt, so ergeben sich zwei Aspekte:

Der Schüler soll die verschiedenen Elemente der Kommunikationssituation erkennen, sie in seinem sprachlichen Handeln (Hören, Verstehen, Sprechen, Schreiben) berücksichtigen und dadurch eine bestimmte Kommunikationssituation verstehen und beeinflussen.

Der Schüler soll auch lernen, die Kommunikationssituation in ihrer Abhängigkeit von der sozialen Situation zu erkennen und diese Erkenntnis in sein sprachliches Handeln einbeziehen.

Zu 3. Handlungsorientierung

Der Begriff Handlungsorientierung bezieht sich auf die in sprachlichen Äußerungen enthaltenen direkten oder indirekten Anregungen zum Handeln. Ein Sprecher oder Schreiber beeinflusst mit seiner Äußerung das Empfinden, Denken oder Tun des Angesprochenen. Wieweit der Hörer oder Leser auf diese beabsichtigte Orientierung eingeht, liegt — im Rahmen der jeweiligen Umstände — in seiner eigenen Entscheidung. Auch wenn die Handlungsorientierung vom Hörer/Leser nicht befolgt wird, liegt eine Reaktion auf sie vor.

Das Lernziel „Ausbau der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ erfordert demgemäß die Berücksichtigung der Handlungsorientierung in folgender Weise:

Der Schüler soll lernen, als Hörer/Leser sprachliche Äußerungen in ihrer möglichen Konsequenz für sein Verhalten zu verstehen. Er soll über die ihm gebotene Möglichkeit zur Auseinandersetzung und Entscheidung nachdenken.

Der Schüler soll lernen, als Sprecher/Schreiber sprachliche Äußerungen so zu formulieren, daß die eigenen Absichten und Interessen deutlich und erkennbar werden.

Grundformen der Kommunikation

Bei der Kommunikation lassen sich zwei Grundformen unterscheiden:

1. Die an der Kommunikation Beteiligten sind unmittelbar anwesend, wie z.B. bei den verschiedenen Arten von Gesprächen. Den einzelnen ist es — je nach Konvention und Situation — möglich, sowohl zu hören als auch zu sprechen. Die sich aus der

- Kommunikation ergebende Handlungsorientierung kann dabei im Verlauf des Gesprächs inhaltlich direkt ausgesprochen (Befehl, Anweisung, Empfehlung, Ratschlag usw.) oder lediglich indirekt ausgesagt werden (Klärung von Sachverhalten, Unterhaltung usw.).
2. Die an der Kommunikation beteiligten Adressaten sind nur mittelbar anwesend (wie z.B. bei der Massenkommunikation und beim Schreiben eines Textes). Bei dieser Art von Kommunikation werden Zeichen gegeben, ohne daß die Möglichkeit besteht, während des Zeichengebens zu prüfen, ob die Zeichen verstanden werden und wie der Adressat darauf reagiert. Auch das Lesen eines Buches wird in diesem Zusammenhang als Kommunikation verstanden; denn jedes Lesen bedeutet eine mehr oder weniger bewußte Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor dargestellten Inhalt.

Standardsprache

Förderung der Kommunikationsfähigkeit bedeutet, in den Situationen des privaten und öffentlichen Lebens sprachlich angemessen zu handeln. Als Orientierung sollen dabei die Vereinbarungen der Dudensprache (Standardsprache) dienen.

Zur Erreichung dieses Zieles muß zu Beginn der Sekundarstufe behutsam vorgegangen werden.

Die Schüler bringen aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation sehr unterschiedliche Sprach- und Verstehensmöglichkeiten mit, die auch am Ende der Grundschulzeit noch bestehen. Zu strenges Beharren auf „richtigem Sprechen“ könnte Schüler entmutigen und daran hindern, sich überhaupt zu äußern. Deshalb sollte der Lehrer zunächst an die Umgangssprache der Schüler anknüpfen, dann aber durch behutsame Sprachförderung den Anschluß an die Standardsprache herstellen.

Motivation zum Sprechen und Förderung der sprachlichen Äußerungsbereitschaft sind am besten zu erreichen, wenn den Schülern immer wieder Gelegenheit gegeben wird, über ihre unmittelbaren schulischen und außerschulischen Erfahrungen zu sprechen und zu schreiben. Auch hier werden sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern ergeben. Der Lehrer sollte auf diese unterschiedlichen Vorstellungen eingehen und die Lerngruppe dahin erziehen, abweichende Ansichten und abweichendes Verhalten zu verstehen und innerhalb eines tragbaren Spielraumes zu tolerieren.

Nur eine solche Haltung ermöglicht es, daß die Schüler ihre Erfahrungen im Gesprächsaustausch mit anderen reflektieren und erweitern. Aus diesem Grunde kommt dem sozialen Lernen gerade im Deutschunterricht eine große Bedeutung zu (vgl. hierzu auch den allgemeinen Vorspann zu den Rahmenrichtlinien).

Deutliche Schrift, Rechtschreibung und grammatikalische Richtigkeit sind Hilfsmittel der mündlichen und schriftlichen Verständigung. Wenn man die dienende Funktion dieser formalen Anforderungen berücksichtigt, gibt es in der Schule keine Überbewertung in diesem Bereich. Das schließt ein methodisch gezieltes Einüben notwendiger Fertigkeiten nicht aus.

Die einzelnen Unterrichtsvorhaben des Faches Deutsch lassen sich grundsätzlich nicht isolierten Bereichen (wie z.B. mündlicher oder schriftlicher Kommunikation) zuweisen. Immer sind verschiedene Formen der Sprachverwendung zu integrieren. Die Lesbarkeit des Lehrplans erfordert es jedoch, sich bei der Beschreibung des Unterrichts an der geläufigen Gliederung zu orientieren. Wenn im folgenden also von Teilbereichen die Rede ist, so meint das nur jeweils eine andere Akzentsetzung des Unterrichts.

Die in den Teilbereichen beschriebenen Lernziele, Inhalte und methodischen Hinweise bilden den Rahmen des Deutschunterrichts. Innerhalb dieses Rahmens muß und kann der Lehrer Schwerpunkte setzen, auswählen und die Anspruchshöhe abstimmen mit den Lernvoraussetzungen und der Leistungsstärke der jeweiligen Lerngruppe.

Mündliche Kommunikation

Zur Didaktik

In Fortführung der Arbeit in der Grundschule sollen die Schüler in diesem Unterrichtsbereich lernen, so miteinander zu sprechen, daß sie

- einander als Gesprächspartner ernst nehmen,
- auf die Intention des Partners verstehend eingehen,
- ihre eigenen Intentionen für den anderen verständlich artikulieren,
- sich situationsangemessen verhalten.

Ausgangspunkt des Unterrichts sollen möglichst vielfältige Kommunikationssituationen sein, die

- sich aus einem realen Anlaß ergeben können
- modellhaft ausgewählt werden, so daß typische Strukturen erkennbar sein können.

Verschiedene Modalitäten des Sprechens wie informierendes, argumentierendes oder appellatives Sprechen werden geübt. Dabei geht es inhaltlich um die Klärung

1. zwischenmenschlicher Verhältnisse im privaten oder institutionellen Bereich,
2. von interessegeleitetem Verhalten des einzelnen oder einer Gruppe in Situationen, in denen es darauf ankommt, Interessen durchzusetzen,
3. eines Sachverhalts oder eines Problems

sowie um die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen drei Themenbereichen.

Zu 1: Eine Klärung zwischenmenschlicher Verhältnisse im privaten oder institutionellen Bereich geschieht häufig durch mündliche Kommunikation. Diese sozialen Beziehungen lassen sich besonders in Rollenspielen verdeutlichen. Hierbei ergibt sich eine Verbindungsmöglichkeit zum Unterrichtsbereich „Reflexion über Sprache“.

Zu 2: Immer wenn Interessen sprachlich vertreten und durchgesetzt werden sollen, müssen besonders außersprachliche Gesichtspunkte berücksichtigt werden: die Interessen einzelner oder von Institutionen, Gruppen, Verbänden. Sie lassen sich am besten durch Planspiele verdeutlichen. Überschneidungen zum Unterrichtsbereich „Schriftliche Kommunikation“ ergeben sich immer dann, wenn etwas für die Entwicklung, Planung und Durchführung des Planspiels schriftlich festgehalten werden muß.

Zu 3: Die Klärung eines Sachverhalts soll sich in Sprechsituationen vollziehen, unter denen auch die Arbeit an Texten verstanden wird. In diesem Falle ist mündliche Kommunikation unmittelbar an die Unterrichtsbereiche „Umgang mit Texten“ und „Schriftliche Kommunikation“ geknüpft. Textbezogene sowie problem- oder sachorientierte Referate lassen sich hier zuordnen.

Für die Realisierung im Unterricht sind folgende drei Kapitel vorgesehen:

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Rollenspiele | Schwerpunkt: Jahrgänge 5— 7 |
| 2. Planspiele | 8— 10 |
| 3. Referate | 5— 10 |

Diesen drei Bereichen lassen sich je nach Bedarf verschiedene Gesprächsformen zuordnen. Sie werden deshalb in einem gesonderten Kapitel besprochen:

4. Gesprächsformen (Diskussion, Disputation, Beschlußgespräch, Konsensgespräch, Interview, Alltagsgespräch).

Wie Schülern auch unabhängig von diesen Unterrichtsvorhaben Möglichkeiten zu spontaner Kommunikation geboten werden können, ist in einem fünften Kapitel dargestellt:

5. Sprechen und experimenteller Umgang mit Sprache.

2 Lernziele

Der Schüler soll

- Modalitäten des Sprechens (informativ, argumentativ, appellativ) unterscheiden und verwenden;
- seine Interessen situationsangemessen artikulieren;
- sich entscheiden, in welchem Maße er aufgrund der eigenen Intentionen und Interessen die jeweilige Kommunikationssituation mitstrukturieren will;
- aus der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Äußerungen anderer mögliche Orientierungen für das eigene Handeln gewinnen;
- erkennen, daß sich nichtverbale Mittel sowohl zur Signalisierung von Beziehungen als auch zur Betonung des Inhalts von Äußerungen eignen;
- erkennen, daß gemeinsame Erfahrungen der Gesprächsteilnehmer unausgesprochen in das Gespräch eingehen, so daß sie die Interpretation für einen Außenstehenden erschweren;
- erkennen und beachten, daß zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt unterschieden werden muß; d.h. er soll unterscheiden zwischen der Vermittlung von Sachansichten, Anschauungen, Überzeugungen usw. und der Vermittlung von Informationen darüber, wie das jeweilige Verhältnis der Gesprächspartner zueinander ist;
- erkennen, daß in Alltagsgesprächen oft der Inhaltsaspekt von sekundärer Bedeutung ist und daß Alltagsgespräche eine besondere soziale Bedeutung haben können.

Zur Erreichung dieser Lernziele sind Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig, die immer wieder geübt werden müssen:

- die Situation, in der mündliche Kommunikation stattfindet, erfassen;
- dem Partner zuhören und partnerbezogen reden;
- ggf. das Gespräch durch Nachfragen unterbrechen, wenn man inhaltlich nicht folgen kann;
- verschiedene Funktionen im Gespräch übernehmen;
- verschiedene Sprachebenen unterscheiden lernen.

3 Zu den Unterrichtsvorhaben

3.1 Rollenspiele (vorwiegend für die Jahrgangsstufen 5–7)

3.1.1 Zur Didaktik

Rollenspiele ermöglichen den Schülern, ihr Sprechen in unterschiedlichen Situationen zu erproben. Diese Situationen sollen so entworfen sein, daß sie entweder Erfahrungen der Schüler wiedergeben, modifizieren oder Alternativen zu ihnen entwickeln.

Im Unterschied zu szenischen Spielen sind Rollenspiele dramaturgischen Festlegungen nicht unterworfen. Mit dem Begriff „Rolle“ werden hier die Erwartungen verstanden, die die Gesellschaft an besondere soziale Positionen heranträgt (z.B. Mann, Frau; Mutter, Kind; Lehrer, Schüler; Verkehrsteilnehmer; Vorgesetzter, Untergebener usw.). Die erwarteten Verhaltensnormen können unterschiedlich streng erfüllt werden.

Im Unterricht kommt es darauf an, sowohl die vom einzelnen in bestimmten Situationen erwarteten Verhaltensmuster zu spielen und zu reflektieren als auch die Erwartungen zu durchbrechen und so entstandene neue Situationen auf ihre Wirkungen hin zu befragen. Das ist deshalb möglich, weil im Rollenspiel – im Unterschied zur Realität – die Handlungsfolgen ausbleiben. Da der Schüler stets eine „Rolle“ darstellt, kann er als Person nicht diffamiert werden.

Rollenspiel ist also Lernspiel und damit ein „ernstes Spiel“, ein „Probearbeiten“. Durch das Rollenspiel können neue Erfahrungen im Verhalten gewonnen, ein gewisser Abstand zum jeweiligen Verhalten erreicht und die Fähigkeiten verstärkt werden, reale Situationen selbst mitzugestalten.

3.1.2 *Lernziele*

Der Schüler soll

- Rollen, über die sich die Klasse oder Gruppe vorher verständigt hat, spielen können und dabei besonders auf das Sprachverhalten achten,
- über das Rollenspiel diskutieren und dabei das eigene Sprachverhalten sowie das Sprachverhalten der anderen in die Betrachtung einbeziehen,
- einfach strukturierte Situationen, die ihm über Bilder, Texte oder mündliches Erzählen vorgegeben werden, charakterisieren können und dabei besonders die Rollen der Beteiligten durch Fragen herausarbeiten können:
 - welches Verhalten wird von dem einzelnen in der gegebenen Situation erwartet?
 - wie kommen Erwartungen an das Verhalten einzelner Personen zustande?
 - wie ist die Beziehung der einzelnen in der gegebenen Situation zueinander?
 - was geschieht bzw. geschieht nicht, wenn der einzelne sich den Erwartungen gemäß verhält bzw. sie nicht erfüllt?
- Situationen im Rollenspiel durch die Änderung einzelner Elemente abwandeln und so verschiedene Lösungsentwürfe spielen können. Die Aspekte, unter denen Situationen variiert werden können, sind vor allem:
 - die Beziehung der Teilnehmer zueinander;
 - die Intentionen der Sprecher;
 - die äußeren Bedingungen der Situation;
 - die Inhalte, über die gesprochen wird.

3.1.3 *Beispiele*

Im Folgenden werden überschriftenartig einige Situationen vorgestellt, die für die Jahrgänge 5 und 6 geeignet sind.

- a) Familienbesuch am Sonntag ist angesagt. Sohn/Tochter will lieber mit Freunden spielen.
- b) Am Fernsehapparat. Vater will ein anderes Programm sehen als Sohn/Tochter.
- c) Kinder werden in den Konflikt zweier Väter/Mütter hineingezogen: „Mit dem spielst du nicht mehr“.
- d) Sohn/Tochter kommt um 22.00 Uhr nach Hause – 20.00 Uhr war abgemacht.

Aus dem **Themenbereich „Schule“:**

- a) Du triffst auf dem Hof einen Jungen, der oft andere schlägt.
- b) Du wirst vom Lehrer beschuldigt, etwas gemacht zu haben, was ein anderer gemacht hat.
- c) Auf dem Hof ist Ballspielen verboten. Du tust es trotzdem; Herr X/Y stellt dich zur Rede.
- d) Die Stunde hat angefangen, der Lehrer ist noch nicht da. Die Klasse tobt. Plötzlich steht der Lehrer in der Tür und schaut auf den Klassensprecher.

Aus **anderen Themenbereichen:**

- a) Die Straßenbahn/der Bus ist übertoll. Du hast einen Sitzplatz. Ein Mann sagt: „Keine Erziehung – diese Gören!“
- b) Im Bus tritt dir ein Mann auf den Fuß.
- c) Die Straße ist wenig befahren. Du gehst 10 m neben dem Zebrastreifen über die Straße. Ein Polizist spricht dich an.
- d) Du hast im Kaufhaus einen Kugelschreiber gekauft und den Bon verloren. Vor der Tür faßt dich ein Verkaufsleiter am Ärmel.

Zur Methode

Bei der Durchführung von Rollenspielen lassen sich im wesentlichen zwei Methoden unterscheiden:

1. An die Vorbereitungsphase schließt sich das Spiel und dessen Reflexion an; dieser Ablauf wiederholt sich mit allen Spielalternativen, die vorgeschlagen werden.
2. Der Vorbereitungsphase folgen nacheinander alle vorhandenen Spielalternativen, die anschließend besprochen werden.

Im Folgenden wird der ersten der beiden Methoden der Vorzug gegeben, weil sie für die Schüler der Jahrgänge 5–7 überschaubarer und leichter zu verfolgen ist. Das bedeutet nicht, daß generell darauf verzichtet werden soll, mehrere Spielalternativen gleichzeitig zur Diskussion zu stellen, nur sollte diese Methode erst dann angewandt werden, wenn die Schüler in Rollenspielen geübt sind. Es ist auch — vor allem bei den ersten Rollenspielen in einer Unterrichtsgruppe — die Variante möglich, daß die Vorbereitungsphase wegfällt oder sehr kurz gehalten wird.

Vorbereitung des Rollenspiels

Da es manchen Schülern zunächst leichter fallen wird, sich an der Planung des Spiels aktiv zu beteiligen als am Spiel selbst, sollte dieser Vorbereitungsphase ein angemessener Zeitraum zugestanden werden. Dabei muß der Lehrer allerdings darauf achten, daß die für das Spiel notwendige Spontaneität nicht „zerstört“ wird. Außerdem sollte mit den Schülern darüber gesprochen werden, daß es bei diesem Unterrichtsvorhaben nicht in erster Linie um eine Leistungsbeurteilung geht, sondern um eine Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen und Sprechen in simulierten Situationen zu beobachten und zu üben. Folgende Arbeitsschritte sind in dieser Vorbereitungsphase möglich:

1. Die Schüler sollten durch eine ansprechende Ausgangssituation (vgl. 3.1.3), die ihrem Erfahrungsbereich entstammt, für das Spiel motiviert werden. Diese Situation wird verbal oder durch Anschauungsmaterial in Form von Fotos oder anderen Bildern vom Lehrer skizziert, wobei darauf geachtet werden muß, daß nur Informationen gegeben werden, die zum Verständnis unbedingt notwendig sind.
2. Anschließend sollte ein klärendes Gespräch über die Ausgangssituation folgen, um sicherzustellen, daß alle Schüler dem Spiel die gleichen inhaltlichen Vorstellungen zugrundelegen.
Dabei muß auch im Unterrichtsgespräch geklärt werden, inwieweit die Absichten des Verhaltens von Personen festgelegt oder ob sie offengelassen werden sollen.
3. Spielwillige Schüler finden sich zu kleinen Spielgruppen zusammen. Die Schüler der einzelnen Gruppen deuten jeweils vor dem Spiel ihre Vorstellungen über seinen Inhalt und Verlauf an. Dabei sollten weder vom Lehrer noch von der Gruppe bestimmte Vorschläge von vornherein abgelehnt werden, damit jedem Schüler die Möglichkeit bleibt, seine Art der Problembewältigung „auszuspielen“.
4. Den Zuschauern müssen Beobachtungsaufgaben gestellt werden. Sie sollten so unterteilt werden, daß jeder Beobachter nur eine kleine — damit auch einlösbare — Aufgabe erhält. Beobachtungsaufgaben können sich beziehen auf:
 - die Sprache: Entspricht das Sprechen der Vorstellung, die der Beobachter von der jeweiligen Rolle des Spielers hat?
 - die Gestik/Mimik: Ist der Einsatz dieser außersprachlichen Mittel der Situation, wie sie der Beobachter einschätzt, angemessen?
 - die vor dem Spiel vereinbarten Absprachen: Hält sich der Spieler an die Vereinbarungen oder durchbricht er sie?
 - die vereinbarte Lösung des Rollenspiels: Ist sie plausibel im Hinblick auf die Durchführung des Spiels?
 - das Thema des Rollenspiels: Ist das vereinbarte Thema inhaltlich ausreichend dargeboten worden?

5. Falls die Bereitschaft zum Spielen aus einer gewissen Scheu heraus nicht bei allen Schülern gegeben ist, könnten folgende Methoden hilfreich sein:
 - a) Die Schüler finden sich zu einzelnen Gruppen zusammen. Jede Gruppe verabredet für sich ein Rollenspiel, das aber nicht unmittelbar den „Zuschauern“ dargeboten, sondern mit Hilfe eines Tonbandgeräts aufgezeichnet wird. Das kann für die einzelnen Gruppen nacheinander geschehen. Im Laufe des Spiels vergessen die Schüler meist das Bandgerät und verlieren ihre Scheu, frei zu sprechen und zu spielen.
Anschließend wird das Band dem „Plenum“ vorgespielt, wobei sich die „Akteure“ daran gewöhnen können, daß ihre Stimmen im Mittelpunkt der allgemeinen Aufmerksamkeit stehen.
Diese Methode darf allerdings keinen allzu breiten Raum einnehmen, weil durch sie alle nichtverbalen Mittel ausgeklammert bleiben.
 - b) Beim Gespräch über das Spiel sollten Schüler, die alternative Vorschläge machen, dazu ermuntert werden, diese kurz anzuspielen.
6. Bei komplexer strukturierten Situationsvorgaben sollten die Spieler Gelegenheit zu einer kurzen Absprache erhalten.

B

Aktion

1. Geeignete räumliche Voraussetzungen müssen geschaffen werden (ausreichend Platz für Spieler und Zuschauer; gute Beobachtungsmöglichkeiten);
2. Das Spiel sollte möglichst nicht unterbrochen werden. Der Lehrer greift nur dann ein, wenn die Spieler nicht weiterkommen oder nebensächliche Punkte zu stark ausdehnen.
3. Das Spiel sollte auf Band aufgenommen werden, damit im anschließenden Gespräch aufgegriffene Stellen reproduziert werden können.

C

Reflexion

Nach dem Spiel sollten alle Schüler zunächst Gelegenheit haben, sich spontan zu äußern, damit wesentliche Eindrücke nicht verlorengehen. Der Lehrer gibt allenfalls Gesprächsanregungen, enthält sich aber wertender oder urteilender Äußerungen. Die Spieler sollten in dieser Unterrichtsphase nicht mit ihren Eigennamen, sondern mit ihren Rollennamen angesprochen werden, damit vermieden wird, daß man sie als Personen diskriminiert und damit der Identifikation von wirklicher Person und gespielter Rolle entgegengewirkt wird. Im Gespräch ist die Realitätsnähe des Rollenspiels ein erstes wichtiges Beurteilungskriterium. Schwierig bleibt, in welcher Weise darüber gesprochen werden soll, ob das darstellerische Verhalten eines Spielers der jeweils vereinbarten Situation angemessen war. Hier bezieht sich nämlich die Beurteilung nicht auf die Rolle, sondern auf die Person des Spielers, der sich durch negative Kritik verletzt fühlen kann. Andererseits darf die wenig überzeugende oder unangemessene Darstellung einer Rolle nicht übersehen werden; denn die Intentionen des Spiels können dadurch stark verändert werden. Am sinnvollsten erscheint es, Negativ-Urteile über die spielerische Leistung eines Schülers nicht als solche anzusprechen, sondern sie in die Form eines alternativen Spielvorschlags zu kleiden. Auf alle Fälle müssen die Schüler angehalten werden, Kritik an der Leistung eines anderen Schülers taktvoll zu äußern.

In dieser Diskussionsphase sind auch die verschiedenen Interpretationen der Teilnehmer am Spiel und die der Beobachter zu beachten. Es kann dabei deutlich werden,

- wie abhängig Äußerungen von den sie begleitenden außersprachlichen Mitteln wie Mimik und Gestik sind;
- wie die subjektive Auffassung eines Teilnehmers vom Ergebnis des eigenen Spiels sich von der Beurteilung durch die „Beobachter“ unterscheidet.

Die Ergebnisse der Beobachtungsaufgaben und ggf. das Tonband werden im Anschluß an das spontane Gespräch ergänzend hinzugezogen, um die Grundlage für eine Diskussion des Spieler-Verhaltens zu erweitern. Bedacht werden muß auch, daß die Beobachter oft von ihren eigenen Erfahrungen in ähnlichen Situationen her urteilen.

Entsprechend der jeweiligen bisherigen Lebenserfahrung der Schüler werden sie sich im Rollenspiel an unterschiedlichen sozialen Normen orientieren. Dieses unterschiedliche Ausfüllen der Rollen durch die Schüler wird im Anschluß an die Diskussion über das Beobachtete oder in unmittelbarem Zusammenhang mit ihr inhaltlich besprochen. Es sollte darüber diskutiert werden, wie die Unterschiede zustandekommen und was einseitige Veränderungen von Normen durch die Schüler für Folgen in der Realität haben könnten – und zwar in den Themenbereichen, die gerade gespielt worden sind. So können Spielalternativen sichtbar werden, die ggf. von den Schülern, die sie genannt haben, in einem weiteren Spiel durchgeführt werden sollten.

Es erscheint wenig sinnvoll, die Inhalte der Situationsvorgaben (vgl. 3.1.3) nach Altersstufen zu differenzieren, da die Erfahrungsbereiche 5–7 im wesentlichen identisch sind. Differenziert werden muß aber die Art der Problemstellung und -lösung. Dabei sollten folgende Komponenten im Jahrgang 5 einfach und mit zunehmendem Alter der Schüler komplexer strukturiert sein:

- die Kommunikationssituation;
- die Art und Weise des Vorgehens mit der Absicht, etwas Bestimmtes zu erreichen;
- die Art der Beziehungen zwischen den Beteiligten;
- die Begründungen für ein bestimmtes Rollenverhalten;
- die Durchschaubarkeit der Reaktionen (z.B. Sanktionen) auf erwartetes bzw. abweichendes Rollenverhalten.

Literatur zum Rollenspiel:

K.-D. Bunting, D. C. Kochan:

Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg 1973, S. 169–180;

B. Kochan (ed.):

Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens (= Scriptor TB S 34), Kronberg 1974

3.2

Planspiele

3.2.1

Zur Didaktik

Bei Planspielen werden Entscheidungsprozesse simuliert. Erfahrungen, die im Rollenspiel erworben wurden, können dabei hilfreich sein. Den Ausgangspunkt für Planspiele bilden Situationen, in denen strittige Fälle von verschiedenen Standpunkten her analysiert, diskutiert und auf eine Lösung oder ein Ziel hin durchgespielt werden. Die Spieler werden in die Kommunikationssituation eingeführt und müssen sich dann für eine Rolle entscheiden. Situationsskizze und Rollenanweisungen umreißen jeweils nur den Standpunkt, von dem aus der einzelne zu spielen hat. Einzelheiten wie nähere Informationen, Argumentationsweisen, Forderungen und die Spieltaktik müssen durch den einzelnen oder durch die jeweilige Gruppe beschafft und erarbeitet werden. Die festgelegten Vorgaben der Gegenseite bleiben den Spielern in der Planungsphase unbekannt. Das schließt nicht aus, daß sich die jeweilige Gruppe bei der Vorbereitung auf das Planspiel mit der möglichen Argumentation und Taktik der Gegenseite antizipierend auseinandersetzt.

Die Vorbereitung auf das Spiel muß gründlich sein. Schriftliche Unterlagen gehören dazu.

Beim Planspiel kommen Fertigkeiten und Fähigkeiten wie z.B. das Verfügen über bestimmte „Sprechakte“ zur Anwendung, die in den Unterrichtsvorhaben „Gesprächsformen“ (I, 3.4) und „Semantik“ (IV, 3.3.3) geübt worden sind. Der Lehrer sollte darauf achten, daß sie auch hier gezielt benutzt werden. Solche „Sprechakte“ sind z.B.: etwas erfragen, auf Fragen antworten, etwas fordern, etwas versprechen, eine Begründung abgeben, eine Behauptung verteidigen, zu einem Widerspruch provozieren, eine Zustimmung abgeben, einer gemachten Voraussetzung widersprechen, die Gültigkeit einer Aussage bestreiten, eine Voraussetzung zurücknehmen, durch Anknüpfung an ein Interesse oder durch Herstellung eines Interesses schrittweise zu etwas überreden.

Je nach der vorgegebenen Situation lassen sich einzelne Verfahren des Planspiels unterscheiden:

1. **Konferenz-Methode:**

Ziel ist die Klärung eines Sachverhalts oder eines Problems. Das Ergebnis soll der Entscheidungshilfe für Teilnehmer in einer neuen Situation dienen. Diese neue Situation wird nicht mehr durchgespielt. (Ein elementarisiertes Beispiel findet sich in „Lesen – Darstellen – Begreifen“, A 7, S. 40–52: Die Deutschnote.)

2. **Projekt-Methode:**

Hier muß eine praktische Aufgabe, die auch simuliert sein kann, gelöst oder durchgespielt werden (z.B. Einrichtung einer Schülerzeitschrift).

3.2.2

Lernziele

a) Für die Entwicklung und Planung von Strategien

Die Schüler sollen

- die zur Diskussion stehende Situation analysieren können, um so zu einer Einschätzung der Ausgangslage zu gelangen;
- ggf. fehlende Situationsdaten beschaffen können;
- das Ziel ihrer Gruppe bestimmen können;
- die Möglichkeiten des Vorgehens mit den jeweiligen Konsequenzen beraten können;
- aus den Alternativen diejenige auswählen können, die am zweckmäßigsten erscheint;
- die Aufgaben für jeden Beteiligten genau beschreiben und festlegen.

b) Für die Durchführung des Planspiels

Die Schüler sollen im Sinne ihrer geplanten Strategie

- Begründungen abgeben und Begründungen verlangen können;
- Zustimmungen geben und Zustimmungen verweigern können;
- Behauptungen verteidigen und zurücknehmen können;
- Fragen und Antworten hinsichtlich ihrer Gesprächsfunktion einschätzen können;
- Forderungen in unterschiedlicher Weise stellen bzw. zurückhalten können.

c) Für die Auswertung eines Planspiels

Die Schüler sollen

- das Ergebnis des Planspiels mit den verabredeten Zielen und die Durchführung des Planspiels mit der verabredeten Strategie vergleichen. Dabei sollen sie insbesondere diskutieren,
 - ob das Redeverhalten der einzelnen Teilnehmer den zugeteilten Aufgaben entsprochen hat oder ob Abweichungen erfolgt sind,
 - ob das Einhalten der Verabredungen oder das Abweichen von den Vereinbarungen situationsangemessen war,
- erörtern, welche Konsequenzen die Gruppen aus der Beurteilung des Planspiels für das weitere Handeln ziehen müßten.

3.2.3

Beispiele

a) **für die Konferenz-Methode**

Das hier genannte Beispiel stammt aus: K. Tiemann: Planspiele für die Schule (= Hirschgraben TB), Ffm. 1969

Zu Planspielen vgl. auch: Hans Leo Reimann: Das Planspiel im pädagogischen Arbeitsbereich (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 95) Bonn 1972

Die Profimannschaft

Die Lage

Für den SC 07 wird der Eintritt in die 2. Bundesliga akut. Der Verein hat eine große Mitgliederzahl. Die Fußballmannschaft konnte schon einige Meisterschaften gewinnen

und steht jetzt an der Tabelle der Amateuroberliga an erster Stelle. Über die neuen Möglichkeiten, aber auch über die Schwierigkeiten soll in einer kleinen Vorstandssitzung gesprochen werden. Voraussichtliche Dauer der Aussprache dreißig Minuten.

Die Teilnehmer

der I. Vorsitzende des SC 07

der II. Vorsitzende

der Kassenwart

der Trainer der Mannschaft

der Sportwart des Vereins

der Spielführer der Fußballmannschaft

Rollenanweisungen

I. Vorsitzender

Er vertritt den Vorschlag, daß der Sport-Club alle Möglichkeiten nutzen sollte, um in die 2. Bundesliga zu kommen. Für ihn geht es vor allen Dingen um die Ehre und das Ansehen des Vereins. Er möchte den SC 07 groß herausbringen.

II. Vorsitzender

Er leitet die Aussprache. Er hat darauf zu achten, daß jeder zu Wort kommt. Er faßt am Schluß der Aussprache das Ergebnis zusammen.

Kassenwart

Er denkt in erster Linie an die finanziellen Belastungen, die ein Aufrücken in die 2. Bundesliga mit sich bringt. Er erinnert an die hohen Vertragssummen, an die Spielergehälter, an die Prämien, an die Kosten für einen Trainer. Dann gibt er zu bedenken, daß die Einnahmen aus dem Eintrittskartenverkauf sehr schwanken können. Die Einnahmen sinken, wenn die Mannschaft schlecht abschneidet. Nach seiner Auffassung müßte die Platzzahl — 29 000 Plätze — auf dem vereinseigenen Platz beträchtlich erhöht werden. Man müsse die Tribüne ausbauen und weitere Stehplätze anlegen. Das Kapital des Vereins reiche für derartige Investitionen nicht aus. Es müßte ein hoher Kredit aufgenommen werden.

Trainer

Er befürchtet, daß man seine Mitarbeit als Trainer nicht mehr braucht, wenn eine Profimannschaft aufgestellt wird. Er erinnert an die bisherigen Erfolge der Fußballmannschaft und fragt den I. Vorsitzenden, was mit den Mitgliedern der Fußballmannschaft werden soll, wenn die Profimannschaft aufgestellt wird. „Wir haben jahrelang mit Erfolg gespielt. Das war nur unter härtesten Trainingsbedingungen möglich. Unsere Spieler sind alle berufstätig. Sollen wir jetzt zum Dank durch Profis kaltgestellt werden?“

Sportwart

Er betreut nicht nur die Fußballmannschaft, sondern auch die anderen Abteilungen des Vereins: Handball, Leichtathletik, Turnen, Federball. Für ihn ist das Urteil ganz klar: „Wer für Geld Fußball spielt, der will verdienen“.

Er lehnt deshalb den Vorschlag des I. Vorsitzenden ab. „Wir sind Sportler aus Freude an der Sache“, sagt er.

Spielführer

Er vertritt die Interessen seiner Mannschaftskameraden. Deshalb beschäftigt ihn in erster Linie die Frage, was aus den Mitgliedern der Mannschaft werden soll, wenn Profis eingestellt werden.

„Nachdem wir bisher erfolgreich waren, sollen wir dann wohl in der zweiten Garnitur spielen!“

Spielhinweise

Jeder Teilnehmer erhält seine Rollenweisung schriftlich. Die Teilnehmer kennen nur die Lage, nicht aber die Rollenweisungen ihrer Mitspieler. Die Spieler argumentieren entsprechend ihrer Anweisung. Sätze in Anführungsstrichen sollen wörtlich gesprochen werden. Wiederholungen sind denkbar. Das gibt dem Dialog mehr Echtheit. Wir erleben

in Diskussionen häufig Zeitgenossen mit stereotypen Redewendungen. Sie wollen durch die Wiederholung einem Gedanken Nachdruck verleihen, erscheinen dadurch aber für die anderen Diskussionspartner wenig flexibel. Es kommt auf die Teilnehmer des Spiels an, wie sie sich mit derartigen Formen auseinandersetzen.

b) **für die Projekt-Methode**

Gute Hinweise auf Argumentationsgesichtspunkte in diesem Zusammenhang finden sich bei:

M. Gatzemeier: Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation, in: Schweizer Schule 5 (74), S. 217 ff;

Der Deutschunterricht H. 2 (1975): Logik, Rhetorik, Argumentationslehre;

Brauchbare Beispiele gibt K. Antons: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1974², z.B. S. 150 ff;

(vgl. auch Klett-Sprachbuch AB 10)

3.3

Referate

3.3.1

Zur Didaktik

Unter Referaten sollen zwei Arten von „Schülerreferaten“ verstanden werden:

1. das vorwiegend textbezogene Referat
2. das problem- oder sachorientierte Kurzreferat

(Themenbeispiele:

- Woran liegt es, daß der Schülerrat berechnete Interessen der Schüler nur selten durchsetzen kann?
- Mein Hobby).

Im folgenden soll auf das **vorwiegend textbezogene Referat** näher eingegangen werden.

Die Vielzahl der Veröffentlichungen macht es dem einzelnen unmöglich, sich in jedem Fall anhand des Originaltextes zu informieren. Deshalb ist es oft notwendig, eine bestimmte Gruppe von Menschen durch Berichterstaten über einen bereits vorliegenden Text in Kenntnis zu setzen.

Die Grundlage des Schülerreferats bilden in diesem Fall ein oder mehrere Texte, die der Vortragende unter einer bestimmten Fragestellung verarbeitet hat. Welche Gedankenkomplexe des Originals in das Referat eingehen, hängt davon ab, ob die Texte unter einer umfassenden oder einer spezifischen Fragestellung referiert werden sollen.

Im wesentlichen lassen sich zwei Darstellungsarten qualitativ unterscheiden:

- a) Der Referent beschränkt sich darauf, den vorliegenden Text in Form einer Kurzfassung wiederzugeben (deskriptives Referat);
- b) Der Referent ordnet die in einem Text enthaltenen Gedankenkomplexe einer eigenen Fragestellung zu und strukturiert seinen Text so, daß das für ihn Wesentliche aus der Vorlage deutlich wird (abstrahierendes Referat).

Wann eine der beiden Formen angemessen ist, richtet sich nach dem zur Verfügung stehenden Textmaterial und nach der Interessenlage der Adressaten. Kurzreferate (ca. 5minütige Mitteilungen, die sich vorwiegend auf einen Text beziehen) werden meist in dem unter (a) gekennzeichneten Verfahren erstellt.

Die Fähigkeit des Referierens setzt in großem Umfang die Beherrschung anderer Inhalte des Deutschunterrichts voraus (Umgang mit Texten, schriftliche Kommunikation, grundlegende Bereiche der mündlichen Kommunikation). Deshalb erscheint es sinnvoll, Referate nicht vor Jahrgang 7 in den Unterricht einzubeziehen.

3.3.2

Lernziele

Voraussetzung sind einige Lernziele des Umgangs mit Texten und die der textbezogenen schriftlichen Kommunikation (z.B. Inhaltsangabe, Exzerpt, Resümee), sowie einige grundlegende Lernziele mündlicher Kommunikation.

Insbesondere soll der Schüler lernen:

- die Texte nach ihrer spezifischen Eignung für das Referat auszuwählen,
- sich bei der Auswahl der Texte und Textstellen davon leiten zu lassen, was für den Zuhörer von besonderem Interesse ist,
- bezogen auf die Aufgabenstellung wichtige Texte bzw. Textstellen von unwichtigen zu unterscheiden,
- Stichwortsammlungen und Gliederungen anzulegen,
- aus Texten bzw. Textstellen gewonnene Informationen sachadäquat und sinngemäß zusammenzustellen,
- trotz des eigenen besseren Informationsstandes Verständnisschwierigkeiten bei den Zuhörern zu berücksichtigen,
- die Situation und das Interesse der Zuhörer zu berücksichtigen,
- Fachsprache zu übersetzen,
- Zitate zu verwenden und als solche auszuweisen,
- den Umfang eines Referats auf eine bestimmte Zeit zuzuschneiden,
- auf der Grundlage von Stichworten zusammenhängend und frei zu sprechen,
- wesentliche Dinge sprachlich oder schriftlich (Tafel) besonders hervorzuheben,
- auf Nachfragen angemessen zu antworten.

3.3.3

Zur Methode

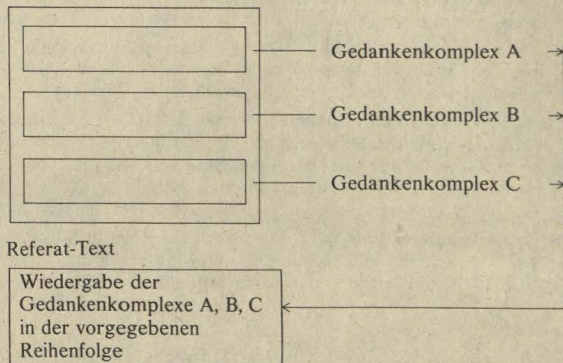
Als Vorbereitung auf die ab Jahrgang 7 zu übenden Referate empfiehlt es sich, schon in den Jahrgängen 5 und 6 kurze Berichte über gelesene Bücher in der Klasse reihum gehen zu lassen (sog. Referat-Reihen). Inhaltlich kann an die im Kapitel 5.1 des „Umgangs mit Texten“ dargestellte Einführung in die Lektüre von Sachtexten angeschlossen werden. Die Schüler sollen dabei verschiedene Möglichkeiten der Repräsentation von Texten kennenlernen. Sie können

- in eigenen Worten einen Überblick über den Inhalt geben,
- eine typische Textpassage vorlesen und im Anschluß daran Informationen über das Buch geben,
- in den Bericht über den Text die Lektüre einer Textpassage einflechten.

Ab Jahrgang 7 sollten die beiden in 3.3.1 („Zur Didaktik“) genannten Arten von Referaten methodisch genauer geübt werden. Dazu sind besonders die im Kapitel „Schriftliche Kommunikation“ genannten Übungen zum Exzerpt und Resümee zu beachten. Graphisch lassen sich die beiden ersten methodischen Varianten wie folgt darstellen*:

Zu (a) Original-Text

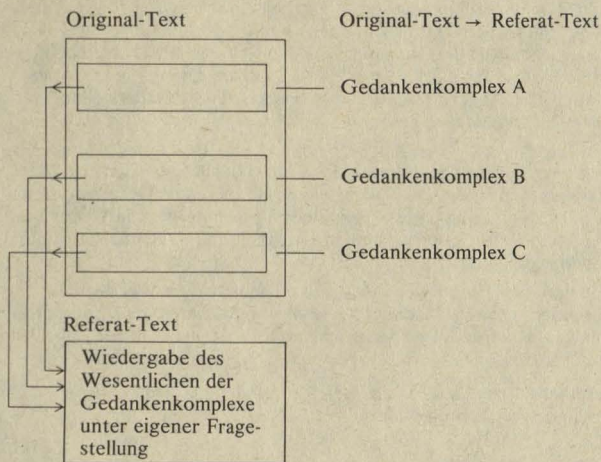
Original-Text → Referat-Text



* nach Kärgel, H. u.a.: Sprache und Praxis, Leipzig 1973, S. 282 ff.

Es ist von Fall zu Fall zu entscheiden, ob das Referat sämtliche Teiltexthe (Gedankenkomplexe) des Original-Textes berücksichtigen soll oder nicht. Der Referent wird sich bei seiner Entscheidung überlegen müssen, ob nicht kurze Hinweise auf einige Gedankenkomplexe den Hörer dazu veranlassen können, den Originaltext selbst zu studieren.

Zu (b)



Das Referat gibt das Wesentliche aus den ermittelten Teiltexthen des Originaltextes wieder. (Es werden natürlich nur diejenigen Teiltexthe berücksichtigt, von denen man annehmen kann, sie seien für den jeweiligen Empfänger von Interesse.) Bei der Herstellung eines Referats nach Möglichkeit (b) empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

- Ermittlung des betreffenden Teiltexthes und Formulierung des ausgedrückten Gedankenkomplexes
- Fragestellung „Worin besteht x ...?“, wobei für „x“ der jeweilige Gedankenkomplex eingesetzt werden muß.

(Lautet z.B. der Gedankenkomplex „Gegenstand der Wissenschaft Technologie“, dann muß die Frage „Worin besteht der Gegenstand der Wissenschaft Technologie?“ gestellt werden.)

Es ist notwendig, den Inhalt des betreffenden Teiltexthes in einem Ergebnissatz (bzw. in mehreren Ergebnissätzen) zu verdichten.

Zu problem- und sachorientierten Kurzreferaten

vgl. z.B. die Kapitel A 2 G in „Sprache und Sprechen 7 G + Z“ und die entsprechenden Seiten 43–45 im Lehrband.

3.4 Gesprächsformen

3.4.1 Zur Didaktik

In diesem Unterrichtsbereich lernt der Schüler verschiedene Gesprächsformen in ihrer Unterschiedlichkeit kennen und übt sich vor allem darin, in verschiedenen Kommunikationssituationen argumentativ zu sprechen und sich mit den Gesprächsbeiträgen anderer situationsangemessen auseinanderzusetzen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten des Gesprächs zu. Die im folgenden dargestellten Gesprächsformen sind formal unterschieden, damit ihre Grundstruktur deutlich wird. In realen Kommunikationssituationen treten sie meist als Mischformen auf. Um jedoch diese Grundstrukturen mit ihren unterschiedlichen Zielsetzungen deutlich zeigen zu können, empfiehlt es sich, sie im Laufe der Sekundarstufe I auch isoliert zu behandeln. Besonders intensiv soll die Diskussion geübt werden.

1. Gesprächsformen, in deren Mittelpunkt die Klärung eines Sachverhalts oder eines Problems steht. Sie lassen sich unter den Begriff *Diskussion* fassen. Je nach der Situation, innerhalb derer die Diskussion stattfindet, und je nach dem damit charakterisierten Verwendungszusammenhang des Diskussionsergebnisses kann der Anspruch an die Exaktheit der Sachklärung und das Einhalten von „Spielregeln“ der Diskussion unterschiedlich sein. Gesprächsrunden in den Massenmedien – wie z.B. der Internationale Frühschoppen – unterscheiden sich oft von nichtöffentlichen Diskussionen, weil die Genauigkeit und Systematik der Problembehandlung mit der Art und Weise der Darbietung des Sachverhalts an eine heterogene Öffentlichkeit verknüpft ist. Andere Intentionen – wie z.B. die Selbstdarstellung vor der Öffentlichkeit – werden hier besonders deutlich.
2. Gesprächsformen, deren Ziel in der öffentlichen Darlegung kontroverser Ansichten über einen Sachverhalt oder ein Problem besteht. Sie lassen sich unter den Begriff *Disputation* fassen. Der Zweck dieses kontroversen Gesprächs besteht entweder im Sieg eines Teilnehmers oder einer Teilnehmergruppe in den Augen indirekt beteiligter Dritter oder in der Unterrichtung der Öffentlichkeit über kontroverse Standpunkte.
Disputationen finden sich häufig in Massenmedien und werden unterschiedlich präsentiert, etwa in Sendungen wie „Pro und Contra“ und „Journalisten fragen – Politiker antworten“. Der Ausgang der Disputation hat in der Regel keine unmittelbare Entscheidungsrelevanz.
3. Gesprächsformen, die für die Beteiligten oder für andere zu einer unmittelbaren Handlungsverpflichtung führen. Es lassen sich unterscheiden:

a) **Beschlußgespräch**

Im Unterschied zur Disputation geht es hier nicht um die öffentliche Austragung kontroverser Ansichten zu einem Sachverhalt oder zu einem Problem, sondern innerhalb von Gruppen um Entscheidungen, die gemeinsames Handeln ermöglichen. In den meisten Fällen sind dabei Mehrheitsbildungen und Abstimmungen erforderlich, weil sich unterschiedliche Interessen und Standpunkte argumentativ nicht zur Deckung bringen lassen.

b) **Konsensgespräch**

Stehen Handlungsnormen zur Diskussion, die zur gemeinsamen Grundlage des Handelns werden sollen, so ist ein Konsens aller Beteiligten anzustreben. Das stellt eine sehr hohe Anforderung dar, weil die Gesprächsteilnehmer bereit sein müssen,

- einander über ihre handlungsleitenden Interessen und Zielsetzungen Rechenschaft zu geben;
- diese Interessen und Zielsetzungen den anderen argumentativ einsichtig zu machen;
- einen Konsens über die Grundlagen ihres Handelns zu erreichen, so daß das Handeln solidarisch genannt werden kann.

Vereinbarungen, die sich so ergeben, werden sich häufig an institutionellen und gesellschaftlichen Grenzen stoßen. Deshalb ist die Erörterung möglicher Konsequenzen, die sich aus dem Konsens ergeben können, notwendiger Bestandteil dieser Gesprächsform. In dieser Spannung zwischen Gruppenvereinbarung und Realität liegt auch die besondere didaktische Möglichkeit dieser Gesprächsform, da die Teilnehmer ständig dazu gezwungen werden, (alternative) Handlungsentwürfe auf ihre Realisierung hin zu überprüfen.

Verantwortliches Handeln, das sich aus Konsensgesprächen ergibt, kann sich also nur unter der Voraussetzung bewähren, daß die Realisierbarkeit der Entscheidungen und die Handlungskonsequenzen bei der Entscheidung berücksichtigt worden sind.

4. Interview

Diese Gesprächsform unterliegt am strengsten Regeln der Gesprächssteuerung, weil Fragen und Antworten rollengebunden verschiedenen Personen zugewiesen sind.

Das Interview kann verschiedenen Zielen dienen:

- a) Es ist ein Befragungsmittel innerhalb komplexerer Untersuchungen wie Meinungsumfragen, Forschungsaufgaben usw.;
- b) es ist eine Darstellungsform (Textsorte), die vor allem in den Massenmedien eingesetzt wird zur Illustration bei Nachrichtensendungen oder zur Erkundung von Meinungen.

Beide Verwendungsweisen des Interviews sollen im Unterricht behandelt werden. Dabei müßte das Interview als Textsorte (b) nur kurz analysiert werden. Einen breiteren Raum sollte die selbständige Befragung von Personen durch die Schüler (a) einnehmen, weil die damit verbundene Übung von Fragetechniken mit ihrer Vorbereitungs- und Auswertungphase im Zusammenhang mit anderen Unterrichtsvorhaben (z.B. Planspielen) wichtig ist.

5. Alltagsgespräche

Für die Herstellung zwischenmenschlicher Beziehungen und zur Wahrung sozialen Kontaktes sind Alltagsgespräche in der Familie, zwischen Freunden und Bekannten besonders wichtig.

In ihnen gibt es — im Unterschied zu den bisher besprochenen Gesprächsformen — keine Verpflichtung auf ein Thema. Die Gesprächsinhalte entwickeln sich z.T. aus Stereotypen wie z.B. über das Wetter, über Familienprobleme oder werden von den Teilnehmern ad hoc eingebracht.

Die gemeinsamen Erfahrungen der Teilnehmer miteinander spielen dabei eine große Rolle. Deshalb ergeben sich für einen Außenstehenden — nicht direkt Beteiligten — Grenzen des Verstehens.

3.4.2

Lernziele

Für diesen Unterrichtsbereich gelten in besonderem Maße die Lernziele zur mündlichen Kommunikation unter 2.

1. Der Schüler soll an Gesprächen teilnehmen können und dabei folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- a) — die Teilnehmer als gleichberechtigte Kommunikationspartner akzeptieren;
 - an einer argumentativ erzielten Verständigung (Konsens) interessiert sein;
 - sich mit den vorgebrachten Argumenten auseinandersetzen und sich ggf. durch sie überzeugen lassen;
 - getroffene Entscheidungen respektieren;
 - nicht aufzuhebende Widersprüche artikulieren und ggf. als Minderheitsvotum einbringen.
- b) — zwischen Überredung (Appellation) und Überzeugung (Argumentation) unterscheiden;
 - Unterscheiden, ob sich das, was strittig ist, bezieht auf
 - etwas, von dem behauptet wird, es sei so,
 - etwas, von dem man will, daß es sein soll;
 - Behauptungen und Forderungen als Thesen verstehen, die im einzelnen begründet werden müssen;
 - Standpunkte so begründen, daß sie für andere plausibel sind und dazu ggf. die Prämissen des eigenen Urteils bekanntgeben;
 - zur Stützung von Begründungen ggf. neue Informationen suchen und einbringen;

- c) Als Teilnehmer von Gesprächen oder als Diskussionsleiter
 - die Problemlage verständlich darlegen;
 - Nachfragen an Partner stellen;
 - Standpunkte richtig referieren;
 - Alternativen resp. Variationen entwickeln;
 - verständlich zusammenfassen können;
 - Geschäftsordnungen handhaben können.
- 2. Der Schüler soll Gespräche anderer, die ihm als Text präsentiert werden, oder Gespräche der eigenen Klasse/Gruppe unter folgenden Gesichtspunkten analysieren können.
 - a) Rahmenbedingungen des Gesprächs. Hier soll er berücksichtigen:
 - das Medium und den Ort der Kommunikation;
 - das Thema des Gesprächs;
 - die Zielsetzung des Gesprächs;
 - Gruppenzugehörigkeit der Gesprächspartner und ihre Sozialbeziehungen.
 - b) Gesprächsverlauf. Hier soll er das Gesprächsverhalten der Teilnehmer charakterisieren und dabei berücksichtigen
 - die Rollen innerhalb des Gesprächs und die Art der Beteiligung am Gespräch;
 - die Interessen der Teilnehmer am Gesprächsgegenstand und am Gesprächsverlauf, soweit sie aus Form und Inhalt ihrer Äußerungen ablesbar sind;
 - die im Gespräch verfolgten Intentionen;
 - die Modalität der Gesprächsbeiträge (argumentativ, deskriptiv, assoziativ);
 - Besonderheiten sprachlicher Art wie z.B. das Eingehen auf den Inhalt und auf die Personen im Gesprächsverlauf; rationale oder emotionale Beteiligung; Redeverstehen und Redemeißverstehen; syntaktische Merkmale des Gesprächs.

3.4.3 Unterrichtsmaterial

Weil für die Gesprächsanalyse die Textbeschaffung oft schwierig ist, soll hier auf Material hingewiesen werden, das zum Teil methodisch zubereitet ist. Gespräche finden sich

- u.a. in den neueren Lese- und Sprachbüchern (z.B. Klett AB 8f; Hirschgraben: Lesen – Darstellen – Begreifen A 8f).
- Darüber hinaus lassen sich – bes. ab Jahrgang 9 – Sendemanuskripte der Massenmedien oder Tonbandtranskriptionen verwenden.

Alltagsgespräche:

H. Steinert (ed.): Symbolische Interaktion, Stuttgart 1973, S. 54 f (Verkaufsgespräch); ebenda S. 218 ff und 280 f (Familie; Freunde); ein Stehkneipengespräch in Klett AB 9 und bei Hirschgraben A 9; (vgl. F. Hebel: Was tun wir, wenn wir sprechen?, in: Disk. Deutsch 23 (1975); Klinghorn: Unerwünschte Gespräche, Jugend im Gefängnis, Göttingen (1968); S. Jäger u.a. in: Lili 7 (1972), S. 47 ff (Eine Interpretation eines Familiendialogs von D. Wunderlich); Switella in: L. u. D. 16 (1973), S. 165–266 (Schulsituation: Lehrer – Schüler)

Alltagsgespräche lassen sich aber auch durch eigene Schülerbeobachtungen in den Unterricht einbringen. Beobachtungsaufträge können z.B. folgender Art sein:

Was wird in einem Fahrstuhl gesprochen? Warum wird gesprochen? Was sprechen Lehrer und Schüler, wenn sie sich im Vorbeigehen auf der Treppe treffen? Warum sprechen sie?

Die besondere Funktion der Kontaktherstellung in Alltagsgesprächen läßt sich auch durch Aufgaben folgender Art erarbeiten: Die Schüler reagieren auf Fragen wie „Was hast du gestern gemacht?“ oder „Wie geht's“ anders als erwartet, indem sie jeweils nachfragen: z.B. „Wie meinst du das, wie's mir geht? Meinst du mein körperliches oder mein seelisches Befinden?“ Da durch solches Nachfragen die Situation durchbrochen wird, kann die Regelmäßigkeit solcher ‚Kontaktwendungen‘ wie „wie geht's“ deutlich werden.

Diskussionen:

Unter Argumentationsgesichtspunkten wird eine Diskussion interpretiert in: D. Wunderlich: Linguistische Grundbegriffe, Reinbek 1974, S. 72 f.

Zu den einzelnen Anforderungen des Argumentierens sollten weitgehend Sprachbücher zugrundegelegt werden.

Schwer zugänglich sind besonders Konsensgespräche, weil sie vor allem gruppenintern stattfinden.

Andererseits sollten sie von Jahrgang 5 an immer wieder Teil des Unterrichts sein. Da es bei Konsensgesprächen im wesentlichen um Vereinbarungen über Handlungsnormen geht und jede neu zusammengesetzte Gruppe sich unter dem Gesichtspunkt von Verhaltensspielregeln erst konstituieren muß, lassen sich in den Jahrgängen 5/6 Normfragen besprechen, die sich z.B. beziehen auf

- das Verhalten der Schüler untereinander (vgl. hierzu auch die Beispiele im Unterrichtsabschnitt ‚Rollenspiele‘, z.B.: Du triffst auf dem Hof einen Jungen, der oft andere schlägt);
- das Verhältnis Schüler — Lehrer (z.B. Vereinbarungen zwischen Gruppe und Lehrer, was die Offenlegung der Leistungsbeurteilung betrifft);
- das Verhältnis der Gruppe zur Institution Schule (z.B. begründete Vereinbarungen der Klasse, bei einer Arbeit zu streiken).

Da die hier genannten Gesichtspunkte eng mit dem Tutorenbereich zusammenhängen, sollten Absprachen mit dem jeweiligen Tutor, sofern er nicht Deutschlehrer der Lerngruppe ist, erfolgen.

Interviews:

- a) Zur Analyse von Interviews lassen sich Tonbandprotokolle von Rundfunk- und Fernsehinterviews verwenden. Textbeispiele finden sich auch bei Klett AB 9.
- b) Eigene Befragungen durch Schüler können sich innerhalb anderer Unterrichtsvorhaben (z.B. bei Planspielen) ergeben.

Anregungen dazu finden sich bei:

R. Ulshöfer: Das Interview im Dienste der politischen Bildung, in: Der Deutschunterricht, H. 5 (1972).

Zu literarischen Gesprächen vgl.: G. Bauer: Zur Poetik des Dialogs. Darmstadt 1969.

3.5 **Sprechen und experimenteller Umgang mit Sprache**

(vorwiegend für die Jahrgangsstufen 5—7).

3.5.1 *Zur Didaktik*

Sprechen und Verstehen von sprachlichen Äußerungen werden in Situations- und Handlungszusammenhängen erlernt. Da es ein Ziel des Unterrichts ist, die Äußerungsbereitschaft der Schüler zu erhöhen, damit sie über ihre Erfahrungen in verschiedenen Situationen sprechen und so zu einem Erfahrungsaustausch kommen, muß es einen Ort im Deutschunterricht geben, der weitgehend auf eine Leistungsbewertung verzichtet und dadurch den Aufbau von Sprechmotivationen erleichtert. Die Bereitschaft zum Sprechen hängt wesentlich davon ab, wie stark die persönliche Anteilnahme am Gesprächsthema ist.

- Schreiben bietet im Vergleich zum Sprechen den Vorteil, daß der zeitliche Ablauf des Schreibens und Lesens — wenn nötig — verlängert und unterbrochen werden kann. Der Schreiber kann seinen Text gewissenhaft vorbereiten, immer wieder sprachlich überprüfen, den Inhalt sachlich ordnen und damit seine Intention gezielter zum Ausdruck bringen. Anordnung und Gliederung können helfen, das Gemeinte zu verdeutlichen. Ebenso kann der Leser den vorliegenden Text so oft und so langsam lesen, wie es für sein Verständnis notwendig ist.
- Korrekturen durch den Autor sind im schriftsprachlichen Bereich aufwendiger, dafür aber ausdrücklich und genauer.
- Schreiben muß sich strenger an den Normen der Standardsprache orientieren. Dazu gehören auch die Regeln der Rechtschreibung. Sie zu beachten ist nicht nur notwendig, damit Mißverständnisse beim Lesen des Textes vermieden werden, sondern auch, damit der Schüler wegen eines Versagens auf diesem Gebiet später nicht benachteiligt wird.

Schriftliche Kommunikation soll in engem Zusammenhang mit den Unterrichtsthemen stehen, die in den Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts fachspezifisch behandelt werden oder die sich aus aktuellem Anlaß in der Schule ergeben. Damit soll gewährleistet sein, daß sich Übungen schriftlicher Kommunikation unmittelbar auf die zur Diskussion stehenden Inhalte beziehen und von daher auch in ihrer Funktion bestimmt sind.

Eine systematische Einübung formaler Aufsatzgattungen verträgt sich nicht mit diesem Ansatz. Einzelne Fertigkeiten sollen jedoch immer wieder geübt werden. Sie lassen sich unter folgende Gesichtspunkte fassen:

- Beschaffung und Auswertung von Informationen (Sammlung und Ordnung von Materialien);
- Klärung von Sachverhalten, Meinungen und Problemen;
- Benutzung folgender Arbeitstechniken:
 Gliederung: Beginn (Ansprache) und Schluß einer schriftlichen Darlegung; Überschriften- und Absatzgestaltung; Kennzeichnung und Auswahl von Zitaten; chronologischer, reihender, primär wirkungsorientierter Aufbau;
 Darstellung aus verschiedenen Perspektiven oder unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven (distanzierte Darstellung);
 Bezugnahme auf Äußerungen (Herstellung von Zusammenhängen); Definitionen; Argumentationsweisen (vgl. Mündliche Kommunikation, S. 21 f); sog. halbschriftliche Verfahren und Formen: Randnotizen, Stichwörter, Mitschriften, Exzerpte, Resümees.

Der Lehrplan geht davon aus, daß jeder sich bietende reale Schreibenanlaß in der Schule genutzt werden sollte. Um jedoch den Schüler auch auf das Schreiben in solchen Situationen vorzubereiten, die in der Schule selbst noch keine entscheidende Rolle spielen und hier nur simuliert werden können, soll der Schüler angeleitet werden, auch aus fiktiven Situationen heraus zu schreiben.

Es lassen sich im wesentlichen zwei Funktionen der schriftlichen Kommunikation für den Unterricht unterscheiden:

- (1) Schreiben mit der Intention, etwas für sich festzuhalten, damit man sich später darauf berufen kann oder Schreiben mit ‚sachaufschließender Wirkung‘, bei dem sich der Schreibende zuerst selbst den Sachverhalt oder das Problem erarbeiten muß, bevor er mit anderen darüber kommuniziert.

Hierunter fallen verschiedene Formen von Notierungen wie Stichwörter, Mitschriften, Exzerpte — aber auch geschlossene Texte, die z.B. erste Eindrücke, Urteile und Stellungnahmen zu einem Sachverhalt oder Problem enthalten, die im Unterricht erarbeitet werden sollen. Diese Notierungen können am Ende des Unterrichtsvorhabens wieder herangezogen werden, so daß der Lernfortschritt den Schülern deutlich werden kann, wenn sie sehen, wie sich Eindrücke, Urteile und Stellungnahmen nach einer eingehenden

Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt oder Problem begründbar bestätigen, korrigieren oder revidieren lassen².

Schreiben mit dieser Intention spielt eine besondere Rolle im Zusammenhang mit den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts und beim projektorientierten Ansatz (vgl. II, 4). Auf nähere Angaben dazu wird deshalb hier verzichtet. Hinweise darauf finden sich auch in den gebräuchlichen Sprachbüchern.

(2) Schreiben mit Intentionen, die sich auf andere Personen beziehen:

- andere über einen in der Lerngruppe zur Diskussion stehenden Sachverhalt oder ein Problem zu informieren;
- andere in ihren Einstellungen zu beeinflussen, indem man sie auf etwas aufmerksam macht, was man in der Lerngruppe für wichtig hält; oder andere zu bestimmten Handlungen, über die die Lerngruppe einen Konsens erzielt hat, zu bewegen (appellieren);
- andere zu unterhalten oder an Versuchen teilhaben zu lassen, mit sprachlichen Elementen und Strukturen spielerisch zu experimentieren.

Den Intentionen lassen sich bestimmte Arten des Schreibens zuordnen; sie haben eine partielle Funktion innerhalb einer übergreifenden Kommunikationsabsicht.

Schreibarten innerhalb des Bereichs

- ‚Informieren‘ sind vor allem: mitteilen, referieren, darlegen, interpretieren;
- ‚Appellieren‘ sind vor allem: aufrufen, werben, kritisieren, verteidigen;
- ‚Unterhalten‘ und ‚Experimentieren‘ sind vor allem: erzählen, gestalten.

Unterrichtsmethodisch lassen sich für den Bereich ‚Schriftliche Kommunikation‘ im wesentlichen drei Verfahren angeben:

- Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die vorherrschenden Intentionen, die idealtypische Intentionen genannt werden, weil sie in realen Kommunikationssituationen nur selten isoliert auftreten;
- schriftliche Kommunikation wird funktional im Zusammenhang mit den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts eingesetzt;
- Projektorientierter Ansatz.

Idealtypische Intentionen

Der Lehrplan legt drei Grundformen von Intentionen zugrunde, weil er in deren Beherrschung eine Voraussetzung für Schriftliches Kommunizieren in Schul- und Alltagssituationen sieht:

- vorwiegend informatives Schreiben;
- vorwiegend appellatives Schreiben;
- vorwiegend experimentierendes Schreiben; Schreiben zur Unterhaltung.

Für gezielte Übungen zum Schreiben in Situationen empfiehlt es sich, die einzelnen Hauptfaktoren der schriftlichen Kommunikation — Intention, Form, Inhalt, Adressat — so vorzugeben, daß nur ein oder allenfalls zwei Aspekte als feste Größen gelten und dem Schüler die Wahl der anderen freisteht³. Da vom Schreiber aus gesehen die Intention der wichtigste Gesichtspunkt ist, wird im folgenden darauf näher eingegangen.

Bei einem Unterricht, der die Schreibintention als gliedernden Gesichtspunkt hat, sollen immer auch — abgesehen von gezielten Übungsphasen — die für eine Kommunikation in realen Situationen wichtigen Gesichtspunkte beachtet werden:

- Inhalte/thematische Zusammenhänge, die unter folgenden Aspekten Anlaß zum Schreiben bieten

² Beispiele bei K. Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers, S. 40 und 51; ‚Lehrlingsausbildung‘; S. 41 ff; ‚Strafe‘; S. 45 ff; ‚Soldaten‘; S. 66; ‚Klassenarbeiten‘.

³ vgl. O. Ludwig, W. Menzel: Schreiben, in: Praxis Deutsch 9 (1975), S. 10—18.

- Bedürfnis zur Klärung von etwas Strittigem (interpersonaler Konflikt; Auseinandersetzung um Gegenstände, Sachverhalte, Probleme),
- Sach- oder Problemengagement (Interesse);
- Intention und Adressatenbezug: Zweck und Ziel schriftlicher Kommunikation unter dem Aspekt der Handlungsorientierung;
- Entscheidung für eine angemessene Form des Schreibens.

2.1

Vorwiegend informatives Schreiben

2.1.1

Zur Didaktik

Der Autor eines informativen Textes will – je nach der Situation – seinem Adressaten

- Beobachtungen oder Fakten vermitteln (mitteilen),
- seinerseits empfangene Informationen inhaltlich übermitteln (referieren),
- einen Sachverhalt oder ein Problem mitteilen (darlegen),
- empfangene Informationen erläutern und beurteilen (interpretieren), (vgl. hierzu 'Umgang mit Texten').

Gegenstand informativen Schreibens können also sein

- Fakten, Vorgänge, Sachverhalte, Probleme oder Äußerungen Dritter. Diese Inhalte kann der Autor unmittelbar erfahren oder durch Verarbeitung von Informationsquellen gewonnen haben;
- eigene Erkenntnisse, Meinungen, Eindrücke oder Empfindungen.

Das wichtigste Anliegen informativen Schreibens ist es, möglichst sachangemessen zu informieren. Darunter wird das Bemühen des Autors verstanden, Erfahrenes oder Erarbeitetes so weiterzugeben, daß der Adressat das Gemeinte versteht. Der Schüler soll lernen, daß sowohl der Adressat Informationen überprüfen muß als auch der Schreiber zu beachten hat, daß Informationen, die er gibt, überprüft werden können. Im Unterricht läßt sich allerdings die praktische Effektivität des Informierens nur exemplarisch kontrollieren. Überwiegend sind es die Schüler selbst, die beurteilen müssen, ob eine Darstellung, Mitteilung oder Interpretation den Anforderungen hinreichend genügt. Zu beachten ist dabei, daß informatives Schreiben immer auch mitbestimmt ist von der Einstellung des Schreibenden zur Sache und von seinem Verhältnis einem Adressaten gegenüber.

Informative Texte, die mitteilen, referieren, darlegen und interpretieren wollen, unterliegen in besonderem Maße dem Anspruch, das, worüber sie informieren, möglichst präzise sowie – je nach der Einschätzung des Adressaten – z.B. kurz oder ausführlich, konkret oder abstrakt darzulegen. Aussagen oder Stellungnahmen Dritter werden deutlich als solche gekennzeichnet (z.B. durch Zitieren oder indirekte Rede).

Die Fähigkeit der Begriffsbildung und der argumentativen Darstellung muß in diesem Zusammenhang besonders gelehrt werden. Bewertende resp. beurteilende Aussagen sollen deutlich erkennbar sein.

Informatives Schreiben soll also nicht dahingehend mißverstanden werden, daß der rein formale Prozeß der Informationsübermittlung – etwas so zu arrangieren, daß es beim Adressaten möglichst unverfälscht ankommt – im Mittelpunkt der Arbeit steht; vielmehr kommuniziert der Schreiber über Inhalte. Er muß sich also erst einmal über den Gegenstand, den Sachverhalt oder das Problem selbst Klarheit verschaffen und sich seiner Einstellung oder seines Interesses ihnen gegenüber bewußt werden.

2.1.2

Lernziele

Der Schüler soll lernen, einen informativen Text möglichst sachgemäß und adressatenbezogen zu schreiben. Dabei sind folgende Überlegungen wichtig:

- Welches Verhältnis habe ich zu dem Sachverhalt oder Problem?
- Aus welchem Grunde will ich informieren und zu welchem Zweck?

- Wer ist der Adressat: eine Person, eine Gruppe, eine Institution?
- Hat der Adressat Informationen direkt angefordert?
- Welche Erwartungshaltung hat der Adressat zum Gegenstand des informativen Textes: punktuelle oder ausführliche Information, Erläuterungen, Begründungszusammenhänge, Urteile?
- Welche Vorkenntnisse lassen sich beim Adressaten vermuten?
- Legt der Adressat vermutlich Wert darauf oder ist er befähigt, die übermittelten Informationen ggf. nachzuprüfen?
- Ist mit konkurrierenden Informationen von dritter Seite zu rechnen?
- Wie wird der Adressat vermutungsweise reagieren, wenn er den informativen Text erhält?

Im einzelnen soll der Schüler lernen,

- Klarheit über die zu vermittelnden Gegenstände, Sachverhalte, Probleme, Vorgänge, Personen, Meinungen zu gewinnen und sie genau zu beobachten und zu erfassen,
- zu entscheiden, welche Informationen von der Sache und vom Adressaten her wichtig sind,
- die gewonnenen Informationen zunächst stichwortartig zusammenzustellen und zu ordnen,
- die nach Situation und Adressat jeweils angemessene Art des Schreibens zu wählen,
- die gewonnene Information sprachlich präzise so darzustellen, daß der Adressat den Gegenstand, Sachverhalt, das Problem, die Personen, Meinungen und Urteile möglichst genau vor Augen hat,
- eigene Wertungen und Urteile – wenn solche erforderlich sind – deutlich erkennbar abzusetzen.

2.1.3 Beispiele

In der folgenden Auswahl werden Arten des Schreibens je nach Schwierigkeitsgrad unterschiedlichen Jahrgangsruppen zugewiesen. Damit soll einerseits einer Verfrühung vorgebeugt werden; andererseits können Schreibformen jüngerer Jahrgänge in späteren Klassenstufen wieder aufgenommen und unter erhöhten Anforderungen vertiefend behandelt werden.

Jahrgänge 5 und 6:

Verlustanzeige (mit Elementen der Gegenstandsbeschreibung), Spielanweisung, Gebrauchsanweisung, Vorgangsbeschreibung, Vorformen der Inhaltsangabe.

Jahrgänge 7 und 8:

Benachrichtigung, Nachricht (Schwerge wicht: lokale Ereignisse, ggf. in Zusammenarbeit mit Schülerzeitung), Beschreibung eines Versuchs (in Zusammenarbeit mit den Naturwissenschaften), Inhaltsangabe (als Vorübung zur Textanalyse).

Jahrgänge 9 und 10:

Protokoll, Lebenslauf, Charakterisierung von Personen, Bearbeitung von Interpretationsaufgaben (vgl. Umgang mit Texten), Bericht über ein Buch (vgl. Mündliche Kommunikation).

2.2 Vorwiegend appellatives Schreiben

2.2.1 Zur Didaktik

Der Autor eines appellativen Textes will zu etwas „aufrufen“. In seinem Schreiben zielt er ausdrücklicher als der Autor des informativen Schreibens auf eine Beeinflussung des Adressaten. Er will zum Nachdenken über einen Sachverhalt und damit ggf. zu einem entsprechenden Handeln auffordern; häufig will er für etwas werben.

Die Intentionen eines appellativen Textes sind nicht immer offenkundig, da der Autor unterschiedliche Mittel der Meinungsbildung und Bewußtseinslenkung einsetzt. Da es für

Jetzt kann eine erste, vorläufig schriftliche Fixierung des Antrags in Gruppen- oder Einzelarbeit erfolgen. Die Entwürfe werden im Klassengespräch analysiert. Im Vordergrund stehen Fragen im Hinblick auf

- Vollständigkeit und Anordnung der informativen Elemente,
- Einsatz argumentativer Elemente,
- die Form.

Formal muß sichergestellt sein, daß Antragsteil und Begründungsteil voneinander getrennt werden sowie daß Adressat, Antragssteller und Datierung eindeutig fixiert werden.

Die Klasse kann eine Redaktionsgruppe beauftragen, auf der Grundlage der gemeinsamen Ergebnisse eine endgültige Fassung vorzubereiten.

(b) Jahrgangsstufen 9 und 10: 'Bewerbungsschreiben an einen Betrieb':

Einstieg über Texte; das Thema kann jedoch aktualisiert werden, da ein großer Teil der Schüler Ende der Jahrgangsstufe 10 einen beruflichen Ausbildungsweg einschlagen wird.

Schon in der Jahrgangsstufe 9 kann an einzelne Schüler im Zusammenhang mit dem Betriebspraktikum die Anforderung gestellt werden, ein Bewerbungsschreiben abzufassen. Dabei ist jedoch eine inhaltliche Abstimmung mit dem Fach Arbeitslehre erforderlich, damit Überschneidungen vermieden werden.

Hinweise auf Übungen finden sich in einzelnen Sprachbüchern wie Klett A/B 10.

2.3

Vorwiegend experimentelles Schreiben; Schreiben zur Unterhaltung

2.3.1

Zur Didaktik

Die Besonderheit und der Reiz der hier angebotenen Übungen bestehen darin, daß der Schüler dem Zwang der Kommunikationsbedingungen nicht in dem Maße untersteht, wie dies bei anderen Formen des Schreibens der Fall ist. Da der Schreiber sich nicht an einen bestimmten Adressaten wendet, hat er genügend Spielraum, um Stil, Form und Inhalt seines Textes relativ frei bestimmen und gestalten zu können.

Experimentelles Schreiben und Schreiben zur Unterhaltung bieten den Schülern Möglichkeiten,

- spielerisch mit sprachlichen Regeln und Normen umzugehen — sie zu verändern, außer Kraft zu setzen oder neue Regeln zu schaffen;
- gestalterische und inhaltliche Alternativen zu entwickeln, zur Diskussion zu stellen und dabei das Subjektive gelten zu lassen.

Kreatives Schreiben und experimenteller Umgang mit Sprache sind grundsätzlich bei jedem Schreiben und in jeder Darstellungsform möglich — sei es, daß außergewöhnliche Inhalte in einer festen Form dargestellt werden, sei es, daß vorgegebene Inhalte durch die Veränderung der Form verfremdet werden oder daß sowohl der Inhalt als auch die Form zum Experimentieren freigegeben werden. Solche Übungen sollten in den 'normalen Unterricht' eingebaut werden, damit verhindert wird, daß kreatives Schreiben von den Schülern als etwas Außergewöhnliches angesehen wird, das mit ihrer sonstigen Schulsituation nicht oder nur selten in Verbindung steht⁴.

Für die Beurteilung der Schülertexte gibt es keine festen Maßstäbe. Im allgemeinen sind die ihnen zugrunde liegenden Regeln nicht vom Lehrer gesetzt, sondern von den Schülern entweder gemeinsam oder von jedem einzelnen entwickelt. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß auf allgemeinere übergreifende Beurteilungskriterien geachtet werden kann. Sie ergeben sich dann daraus, inwieweit die Texte in sich stimmig und die jeweils entwickelten und vereinbarten Regeln eingehalten sind.

⁴ Vgl. hierzu A. Kleiner: Kognitives und kommunikatives Schreiben, in: DU 1 (1974), S. 45 ff.

2.3.2 *Lernziele*

In Einklang mit den Überlegungen ‚Zur Didaktik‘ können Lernziele in diesem Zusammenhang nur die Funktion haben, dem Lehrer die Richtung zu zeigen, in der der Unterricht für die Schüler gehen sollte.

Die Schüler schreiben

- nach literarischen Vorlagen eigene kurze Texte und sprechen über sie;
- zu Vorlagen alternative Texte, indem sie sie inhaltlich und/oder strukturell verändern; bzw. mit sprachlichen Elementen experimentieren.

2.3.3 *Beispiele*

Textmontagen herstellen

Scherzgedichte, Nonsensverse verfassen

Parodien und Persiflagen schreiben

Bilderfolgen (Verknüpfung, Abfolge und inhaltliche Aussage)

Karikaturen verfassen

Erzählen nach Reizwörtern

Fantasieerzählung

Unterrichtspraktische Hinweise finden sich in der im Kapitel ‚Mündliche Kommunikation‘, I, 3.5.3, genannten Literatur. Außerdem:

J. Meckling: Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe, München 1972;

D. Homberger: Sprachliche Übungsformen im DU, in: DD 3 (1972), S. 18–20;

Praxis Deutsch, H 5 (1974).

3

Funktionales Schreiben im Zusammenhang mit den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts

An dieser Stelle soll nur als Beispiel gezeigt werden, welche Unterrichtsschritte im Zusammenhang mit einer Textinterpretation möglich sind:

1. Erstes individuelles Lesen mit anschließender Notierung: „Es handelt sich im Text um ...“

Die Unterrichtserfahrung zeigt, daß die Schüler aufgrund ihrer Einstellungen, ihres Vorwissens und ihres Interesses oft unterschiedliche Akzente setzen. Aus diesem Grunde ist der zweite Schritt notwendig:

2. Begründung des Erstverständnisses: „Es handelt sich im Text um ..., **denn** ...“
Hierzu ist ein genaues zweites Lesen des Textes erforderlich. Belege aus dem Text müssen in Form von Zitaten oder Paraphrasen notiert werden.

3. Die so erstellten Texte werden in der Lerngruppe diskutiert. Übereinstimmungen und Abweichungen werden deutlich herausgearbeitet und die Begründungen im einzelnen überprüft, bestätigt, korrigiert und ggf. ergänzt. Die Frage „Wer hat recht?“ kann zur eigentlichen Textanalyse überleiten.

4. Da bei dem beschriebenen Vorgehen oft Textstellen unberücksichtigt bleiben, die zu keiner der diskutierten Begründungen passen, müssen sie im einzelnen untersucht und auf ihren Stellenwert im Kontext und auf den Zusammenhang zu den bisherigen Interpretationsergebnissen befragt werden. In vielen Fällen können von hier aus die Intention und das Interesse des Autors am Text erarbeitet werden.

5. Schriftliche Darstellung dessen, was erarbeitet worden ist – etwa in Form einer Inhaltsangabe mit einer Stellungnahme. Es wäre gut, wenn das Ergebnis der Arbeit in einen Kommunikationszusammenhang gebracht werden könnte. Er kann z.B. darin bestehen, daß die von den Schülern erstellten Texte „veröffentlicht“ werden. Hierzu bieten sich an:

- Sammlung verschiedener Arbeiten, damit Eltern erfahren können, was im Unterricht behandelt worden ist;
- Empfehlungen oder kritische Beurteilungen am Schwarzen Brett;
- Einbettung im Rahmen einer Schülerzeitung.

4

Projektorientierter Ansatz

Im Unterschied zu den vorgenannten Verfahren gehört bei einem projektorientierten Ansatz die Planung des Unterrichts zum Unterricht selbst und wird von Lehrer und Schülern gemeinsam durchgeführt, nachdem sie sich für ein Arbeitsgebiet entschlossen haben. Der Entscheidung für ein Arbeitsgebiet geht eine eingehende Diskussion über Inhalt und Ziel des Vorhabens voraus.

Anlässe für diese Diskussion ergeben sich entweder aus dem Leben der Schüler, indem interessierende Sachverhalte oder Probleme aufgegriffen werden, oder sie ergeben sich aus der vorangegangenen Arbeit, indem Fragen, die dort nicht eingehend behandelt werden konnten, hier intensiv weitergeführt werden.

Der projektorientierte Ansatz konzentriert sich auf solche Schreibenanlässe, die den Schüler zum Schreiben an tatsächlich vorhandene Adressaten auffordert⁵.

Die Forderung, den Unterricht überwiegend projektorientiert zu gestalten, hieße die heutigen didaktischen und methodischen Möglichkeiten überschätzen.

Allerdings sollten — stärker als bisher — Ansätze dieser Art berücksichtigt werden.

Der Unterrichtsverlauf sollte in vier Phasen erfolgen:

1. Zielsetzung der Arbeit.

Hier geht es darum, sich über die Lernziele, Unterrichtsinhalte und über den Arbeitsplan zu verständigen. In einer Diskussion müssen folgende Fragen geklärt und die Antworten kurz schriftlich festgehalten werden⁶:

- an wen soll geschrieben werden?
- was soll mit dem Schreiben erreicht werden?
- was soll in dem Schreiben stehen?
- wer wird das Schreiben zusammenstellen?
- wer wird die Reinschrift erstellen?
- welche Arbeiten sollen hintereinander erledigt werden?
- wer wird an welchen Arbeiten beteiligt?

Zur Lösung der Arbeitsaufträge — an einzelne Schüler oder Gruppen — ist es oft erforderlich, daß Informationen bereitgestellt werden, zu deren Beschaffung der Lehrer Hilfen bieten muß.

2. Zubereitung des Materials und Gestaltungsversuche.

Das Material muß von einzelnen Schülern oder Gruppen so zubereitet werden, daß es in der Lerngruppe unter der Zielsetzung des Projekts diskutiert werden kann. Dazu ist es in den meisten Fällen erforderlich, eigene schriftliche Notierungen in Form eines Exzerpts oder Resümées anzufertigen.

Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten werden — einzeln oder in Gruppen — Entwürfe des für den Adressaten bestimmten Schreibens erstellt. Dabei können vergleichbare Texte als Anregung benutzt werden. Unter den Gesichtspunkten der eigenen Intention, des geplanten Inhalts und der vermutlichen Wirkung werden die Entwürfe in der Lerngruppe besprochen und der Endtext konzipiert.

⁵ Vgl. Boettcher, Farges u.a.: Schulaufsätze — Texte für Leser, Düsseldorf 1973, S. 57 ff. Folgende Beispiele werden S. 77 ff skizziert: Reportage über das Thema Taschengeld; Brief an einen Schriftsteller; Informationsschreiben an die Eltern; Planung einer Klassenfahrt; Beschwerdebrief; Robinson-Spielplatz; Fernsehspiele; Verschiedene Schreibenanlässe sind auf S. 58 f zusammengestellt.

Weitere Beispiele vgl.: Praxis Deutsch 9 (1975).

⁶ Vgl. Boettcher, Farges u.a., a.a.O. 66 ff.

3. Endredaktion des Textes.

Nachdem die verschiedenen im Unterricht veränderten und erweiterten Textvorschläge auf ihre möglichen Leserwirkungen hin untersucht worden sind, gehen die Schüler einzeln, gruppenweise oder mit der ganzen Klasse daran, den endgültigen Text zu formulieren.

Nach Beendigung dieser Arbeit werden die Textvorschläge vervielfältigt und jedem Schüler zur Durcharbeit zur Verfügung gestellt. Das folgende Gespräch dient dazu, die Texte miteinander zu vergleichen. Am Ende einigt sich die Klasse entweder auf einen der Texte oder setzt aus den Einzelschlägen den endgültigen Text zusammen.

4. Bearbeitung der tatsächlichen Leserreaktion.

Diese vierte Phase kann nicht in allen Fällen durchgeführt werden, da Leserreaktionen nicht immer unmittelbar beobachtbar oder feststellbar sind (z.B. bei Leserbriefen).

Liegen Leserreaktionen vor, so läßt sich an ihnen ablesen, in welchem Maße die Intentionen der Unterrichtsarbeit erreicht worden sind. Damit stellen die Reaktionen der Leser eine Art Kontrollfunktion dar, und die Überprüfung der geleisteten Arbeit kann Aufschlüsse für ähnliche Vorhaben geben.

III Umgang mit Texten

1 Zur Didaktik

Unter Texten verstehen wir im Deutschunterricht alle fixierten sprachlichen Äußerungen (z.B. Roman, Erzählung, Gedicht, Drama, Artikel, Essay, Abhandlung, Kommentar, Gesetzestext; Hörspiel, Drama, Fernsehsendung, Film, Reden).

Die Bedeutung des Umgangs mit Texten im Deutschunterricht ergibt sich vor allem aus folgenden Gesichtspunkten:

- (1) Die Arbeit mit Texten ermöglicht eine Integration der vier Lernbereiche, da hier mündliche Äußerungen, schriftliche Notierungen, grammatische Analyse sowie die Reflexion über sprachliche Phänomene in verschiedenen Unterrichtsphasen schwerpunktmäßig wechselnd zusammenwirken können.
- (2) Texte, insbesondere gedruckte, erleichtern die Unterrichtsarbeit, weil sie ständig reproduzierbar sind und damit die Leser das Rezeptionstempo selbst bestimmen lassen sowie das Rezipientenverhalten beobachtbar machen.
- (3) Texte haben eine Doppelstruktur: Sie verbinden sprachliche Elemente mit sozialen Interaktionsprozessen (Lebenssituationen, Erfahrungen), erweitern damit den Erfahrungshorizont der Schüler, verändern gewohnte Denkschemata und ermöglichen so Differenzenerfahrungen. Der Begriff der Handlungsorientierung von Texten berührt diesen Sachverhalt:

Texte geben dem Leser Anregungen zum Handeln, die in direkter, indirekter oder verdeckter Form auftreten können. Bei fiktionalen Texten überwiegen indirekt erschließbare Handlungsorientierungen. Da Verstehen und Beurteilen von Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen des Lesers oder Hörers mitbedingt sind, kann es nur eine Annäherung an den vom Sprecher oder Schreiber gemeinten Sinn geben. Der Leser ist jedoch durch die Auseinandersetzung mit Texten in der Lage, seine eigenen bisherigen Erfahrungen zu bestätigen oder zu korrigieren.

Umgang mit Texten umfaßt folgende Operationen:

- unmittelbare subjektive Rezeption (Erstverständnis)
- Analyse der Inhalte, Formen und Handlungsorientierungen von Texten – durch Textbearbeitung und ggf. Textumarbeitungen –
- Stellungnahmen zu Texten
- Reflexion der Textrezeption (Kommunikative Wirkungszusammenhänge, Erwartungshaltungen)

- Analyse der Entstehungs- und Verteilungsbedingungen von Texten (soziale Situation wie historisch-gesellschaftlicher Zusammenhang und individuelle Bedingungen; Lage des Marktes und des Konsums).

Diese Operationen können bei der Arbeit mit Texten nicht immer im gleichen Maße berücksichtigt, sollen jedoch exemplarisch vollständig behandelt werden.

Zur Textauswahl ist allgemein zu fordern, daß der Unterricht ein Textangebot eröffnet, das sowohl das Sprachvermögen als auch den Erfahrungshorizont des Schülers erweitert. Der Lehrer trifft die Textauswahl gegebenenfalls zusammen mit den Schülern. Folgende Kriterien, die aber nicht immer gleichzeitig berücksichtigt werden können, sollen die Textauswahl bestimmen:

- (1) Das Anspruchsniveau der jeweiligen Lerngruppe in bezug auf die Lesefähigkeit und das kognitive Vermögen muß berücksichtigt werden.
- (2) Die Lesegewohnheiten, die Erwartungshaltungen bzw. der Erfahrungshorizont der Schüler sollen Berücksichtigung finden. Darüber hinaus sollen Texte behandelt werden, die Alternativen zu den Lesegewohnheiten der Schüler anbieten.
- (3) Durch die Auseinandersetzung mit neuen Fragestellungen und Lösungen in Texten sollen die Schüler Gelegenheit erhalten, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.
- (4) Es sollen Texte herangezogen werden, die geeignet sind, die sprachliche Sensibilität zu steigern.
- (5) Es sollen Texte gewählt werden, die Angebote für ästhetischen Genuß eröffnen.
- (6) Die unterrichtsmethodische Verwendbarkeit im Hinblick auf die Lernziele ist ein wichtiges Auswahlkriterium. Dabei können unterschiedliche fachmethodische Akzente gesetzt werden:
 - Der Lehrer bietet thematisch bzw. motivisch gleiche oder ähnliche Texte an, weil an ihnen durch Textvergleich die kommunikative Funktion unterschiedlicher Strukturen gezeigt werden kann.
 - Ein Text kann sich zur Durchführung einer oder mehrerer der oben genannten Operationen als besonders geeignet erweisen.
 - Ein Text kann sich als Zusatztext zu anderen anbieten, weil durch ihn beispielsweise Gesichtspunkte der sozialen Situation oder die Rezeptionsgeschichte eines anderen Textes erhellt werden kann.

Ein verbindlicher Textkanon könnte nicht ausreichend begründet werden; deshalb beschränkt sich der Lehrplan darauf, dem Lehrer in einigen Bereichen Vorschläge zu unterbreiten. So muß auch darauf geachtet werden, daß die Schüler im Laufe der Sekundarstufe I mit längeren Texten (Ganzschriften) bekannt werden.

Verbindlich sind die jahrgangsbezogenen Lernziele, die Operationsformen beim Umgang mit Texten wie z.B. die Erarbeitung sprachlicher und narrativer Strukturen sowie die Textsorten, die im Unterricht behandelt werden sollen.

Der Lehrplan unterscheidet zwischen pragmatischen Texten (Sach- und Gebrauchstexte) und literarischen Texten (wozu auch die Trivalliteratur gezählt wird).

Pragmatische und literarische Texte sind in gleicher Gewichtung zu berücksichtigen. Beide Textformen unterscheiden sich durch ihr unterschiedliches Verhältnis zu konkreten, empirischen Lebenssituationen. Bei literarischen Texten wird empfohlen, neben epischen Texten auch lyrische und dramatische Formen zu berücksichtigen. Beispiele des 20. Jahrhunderts sollen den Vorrang haben. Aber gerade die Fremdheit von Texten der literarischen Überlieferung, die die Erkenntnis der Bedingungen früherer Lebens- und Bewußtseinsformen ermöglichen, gewähren eine Differenzerfahrung und schärfen den Blick für die geschichtliche Bedingtheit auch der eigenen Position. Deshalb soll mindestens je ein Beispiel aus dem 18. und 19. Jahrhundert gewählt werden. Empfohlen wird, aus diesem Zeitraum weitere Werke heranzuziehen.

Lernziele

Ziel des Unterrichts ist neben der pragmatischen Arbeit mit Texten (z.B. Informationsentnahme und Textumarbeitung für bestimmte Zwecke) vor allem die Auseinandersetzung mit den Inhalten (Handlungsorientierung) und ein kritisches, methodisch kontrolliertes Verhalten Texten gegenüber, d.h. textgerechte Analyse und Interpretation. Das Lernen dieser Verfahren und der Umgang mit ihnen sollen dazu beitragen, das Interesse und die Freude am Lesen und Hören zu fördern und über die erschlossenen Textinhalte den Erfahrungshorizont der Schüler zu erweitern, die sprachliche Sensibilität zu steigern und Alternativen zu den Lesegehnheiten zu ermöglichen.

Im einzelnen soll der Schüler lernen,

Inhalt	– die inhaltlichen Informationen (auch erschließbare indirekte) eines Textes zu erfassen und darzustellen (Sachverhalte, Gedanken, Problemstellungen, Gefühle, Handlungen); – zu erkennen, daß Texte Wirklichkeit interpretieren und ggf. eine eigene Wirklichkeit aufbauen;
Gliederung	– die Gedankenführung bzw. den Handlungsablauf eines Textes zu erfassen;
Struktur	– besondere Strukturmerkmale eines Textes zu erkennen (Formelemente, Sprachebene, Bild- und Konnotationsbereiche, rhythmische, rhetorische und syntaktische Mittel);
Adressat	– den Adressaten zu erschließen, soweit dies aus dem Text möglich ist (intendierter Leser); – zwischen intendiertem und analysierendem Leser zu unterscheiden (Standort, Interesse, Erwartung) und sich selbst als analysierenden Leser zu verstehen;
Intention und Wirkung	– Handlungsorientierungen eines Textes aufgrund der Analyseergebnisse zu erkennen;
Autor	– Biographie, Standort, Interesse, Absicht des Autors zu erfassen;
Entstehungsbedingungen	– den historisch-sozialen Kontext des Textes zu reflektieren;
Stellungnahme	– zum Text Stellung zu nehmen und den persönlichen Bezug zu artikulieren;
Methodenreflexion	– verschiedene Verfahren der Textanalyse in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Beispiel (exemplarisch) kennenzulernen und über die angewandten Methoden nachzudenken und zu diskutieren;
Textrezeption	– eine unmittelbare Rezeption (Erstverständnis) zu formulieren und an den Ergebnissen der Analyse zu überprüfen; – zu untersuchen, wie ein Text zu verschiedenen Zeiten verstanden wurde.

Der Schüler muß dabei auch eine Reihe von Fertigkeiten üben, wie z.B.

- einen Text sinnverdeutlichend vorzulesen;
- dem Text entnommene Informationen in Stichworten festzuhalten.

Diese Lernziele können und sollen nicht an allen Texten und auf allen Jahrgangs- bzw. Kursstufen in gleichem Maße erfüllt werden. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf einer Jahrgangsstufe erworben wurden, sollen auf der nächsten Stufe an komplexeren Texten weiter geübt und gesteigert werden.

3 Literarische Texte

(Zu den Jahrgängen 5–7)

3.1 Zur Didaktik

Schüler dieses Alters sind in der Regel vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich an inhaltlichen, nicht an formalen Betrachtungen interessiert. Deshalb sollte bei der Textarbeit die Auseinandersetzung mit dem Inhalt (Handlungsorientierung) besonders beachtet werden. Formale Betrachtungen sollten sich nicht verselbständigen.

In den Jahrgängen 5–7 sollten Texte herangezogen werden, die entweder

1. konkrete Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler darstellen (z.B. W. A. Kilian: „Na und?“, Beltz Verlag 1972) oder
2. Einsichten und Erkenntnisse der Gegenwart vermitteln, die außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler liegen (z.B. einige Geschichten aus: Wölfel, Die grauen und die grünen Felder) oder
3. Menschen zu anderen Zeiten und unter anderen Lebensbedingungen zeigen (z.B. Sagen, Anekdoten und Erzählungen mit entsprechendem Inhalt) oder
4. die Erörterung alternativer Wertauffassungen besonders nahelegen (z.B. Märchen, „Birne kann alles“) oder
5. den spielerischen Umgang mit Sprache ermöglichen (z.B. Murmelverse, Gruselette, konkrete Poesie).

Bei der Textauswahl ist darauf zu achten, daß in Jahrgang 5 mit einfach strukturierten Texten begonnen wird und das Verstehen des Inhalts hauptsächliches Lernziel ist. Mit der wachsenden Fähigkeit der Schüler, einzelne Elemente des Textes bewußter zu begreifen, den Gehalt schwieriger Textstellen zu erschließen und den Handlungszusammenhang zu rekonstruieren, sollten kompliziertere Texte gewählt werden.

3.2 Zur Methode

Der Lehrer sollte dem Schüler möglichst viel Gelegenheit geben zu eigener Erkenntnis, zu selbständiger Erschließung des jeweils im Text Vorliegenden oder zu selbständiger Verallgemeinerung und zu deren angemessener sprachlicher Formulierung.

In der ersten Zeit sollten vorwiegend Texte ausgewählt werden, die überschaubar und klar strukturiert sind. Die Schüler sollen an ihnen lernen können, daß eine Erzählhandlung nicht nur eine zeitliche Abfolge, sondern auch eine Abfolge von Voraussetzungen und Folgen ist.

Zum Umgang mit kurzen Erzählungen sind auf diesen Jahrgangsstufen folgende Übungen zu empfehlen⁷:

- Darbietung des Textes mit verdrehter Reihenfolge der Handlungsschritte auf einem Bogen oder auf Einzelzetteln (Wortfolgen-Puzzle)
- Darbietung mit markierten Lücken
- Darbietung mit Lücken, die nicht markiert sind, sondern von den Schülern zunächst gefunden werden müssen
- Darbietung mit weggelassenem Anfang oder Schluß
- Darbietung eines Textes, der mit fremden Elementen vermischt ist, die herausgesucht oder entfernt werden müssen
- Darbietung mit verfälschten Stellen
- Darbietung mit unangemessenen Ausschmückungen (z.B. bei Fabeln)
- Vorlage von drei oder vier konkurrierenden Auslegungen zu einer Stelle, von der die Schüler eine heraussuchen sollen

⁷ Siehe dazu auch: D. Albrecht, Curriculumelemente für den Deutschunterricht im 5/6. Schuljahr. S. 41–125; D. Albrecht, G. Dahms: Die Handlungsanalyse (= MS des Afs).

- Aufforderung, aus einer Anzahl gegebener weiterer Sätze den einen herauszusuchen, der zum vorliegenden Text paßt
- „Rückwärts“-Gliederung in Handlungsschritte (Leitfrage: Was geschah davor?)
- Textnachspiele als Stegreifspiele
- Umerzählen einer Geschichte aus anderer Perspektive

Eine Wiedergabe des Inhalts kann einen Beitrag zum Verstehen leisten, wenn mehrere Schüler den Text nacherzählen und Unterschiede dabei festgestellt werden. Darüber hinaus kann sie eine Funktion im Zusammenhang mit anderen Aufgabenstellungen (z.B. Referat) haben.

Die mehr formalen Operationen mit Texten sollen die Grundlage schaffen für Klassengespräche, in denen

- über die Motive handelnder Personen und
- über die hinter den Motiven stehenden Wertauffassungen

gesprochen werden kann.

Sie müssen parallel gehen mit Übungen zur mündlichen Kommunikation. Auch beim Umgang mit Texten ist es ein wichtiges Unterrichtsziel, die Lerngruppe darin zu üben, ein Gruppengespräch zu führen.

Weitere Voraussetzung für die Analyse von Texten ist ein sinnerfassendes Lesen. Textnachspiele als Stegreifspiele sind überall da zu empfehlen, wo der Inhalt des Textes solche Gegenwärtigkeitsformen zuläßt.

Es empfiehlt sich, einen Teil der zum Text gestellten Aufgaben – je nach Lage entweder mit oder ohne Vorbesprechung – schriftlich (nicht immer nur in Stichworten) beantworten zu lassen. Diese Aufzeichnungen sind gut im Klassengespräch zu verwerten.

Themengleiche Kleingruppenarbeit ist auch hier möglich. Diese Arbeitsform muß aber gründlich vorbereitet und eingeübt werden.

Bei der inhaltlichen Analyse kurzer Erzählungen haben sich folgende Gesichtspunkte in der Praxis bewährt:

Zur Textstruktur:

Schlüsselwörter; der äußere (ggf. der innere) Höhepunkt; Textstellen, an denen die Handlung eine Wende nimmt; inhaltliche Sprünge; Pointe.

Zu den handelnden Personen:

Ziele und Beweggründe; aus Handlungen erschließbare Gefühle, Gedanken und Willensabsichten; situationsgerechtes Sprechen, Schweigen und Verhalten; Verhältnis der Personen zueinander.

Lernziele

Im Laufe der Jahrgangsstufen 5–7 sollen die Schüler folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen:

- deutlich, fließend, mit angemessenen Pausen, sinnbetont, antizipierend lesen (auch Rollenlesen)
- einschätzen, welche Bedeutung eine Einzelheit für das Ganze hat
- zwischen der Darstellung von Handlung und der Stellungnahme des Autors unterscheiden können
- erkennen, welche Urteile dem Leser durch die Art des Erzählens unausgesprochen nahegelegt werden
- Belegstellen als solche anführen können
- einen Text gliedern (Teilüberschriften)
- zwischen Zitat und nichtwörtlicher Wiedergabe unterscheiden
- einen Text zusammenfassen
- kurze Texte auswendig lernen.

3.4 Textangebote

Es sollen Lesebücher, die Möglichkeiten für Differenzierungsmaßnahmen enthalten, eingeführt werden. Die Fachkonferenzen sollten bei ihren Überlegungen zur Einführung von Lesebüchern berücksichtigen, daß jedem dieser Bücher eine bestimmte Konzeption zugrunde liegt, die sich annäherungsweise mit den Planvorstellungen der betreffenden Schule decken müßte und die eine immer wieder geführte Grundsatzdiskussion, umfangreiche Sucharbeit zur Planung von Unterricht, zeitraubende und kostenintensive Vervielfältigung überflüssig macht.

Daneben sollten Ganzschriften gelesen werden. In den Jahrgängen 5/6 eignen sich besonders Jugendbücher wie z.B. J. Kerr: Als Hitler das rosa Kaninchen stahl.

In den Jahrgängen 7/8 sollte jeweils eine längere Erzählung oder Novelle besprochen werden. (In den Jahrgängen 9/10 ist mindestens ein Drama zu lesen.)

4 Literarische Texte

(Zu den Jahrgängen 8—10)

4.1 Zur Didaktik

Im Vergleich mit den Jahrgangsstufen 5—7 werden jetzt Texte mit komplexeren Inhalten und z.T. auch komplizierterer Darstellungsform gewählt.

Im Unterschied zur Unterrichtsarbeit der Unterstufe soll der Schüler in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I

- bewußt zwischen einer Sache, einem Erlebnis, einem Handlungszusammenhang, einem Problem und deren literarischer Veranschaulichung unterscheiden lernen;
- das Bewußtsein für die von ihm jeweils angewandten Methoden der Texterschließung schärfen.

Die im folgenden (4.2) vorgestellte Art des Umgangs mit Texten ist Grundlage der Arbeit auf den drei Jahrgangsstufen. Sie ist auch Bestandteil spezifischer Unterrichtsvorhaben, die in den Kapiteln 4.2.1 bis 4.2.2 näher charakterisiert werden.

Immer dann, wenn Schüler sich in ihren Erstverständnissen oder in der Deutung einzelner Textpassagen erheblich voneinander unterscheiden bzw. stark vom Text abweichen, kann im Unterricht die Frage, weshalb verschiedene Leser einen Text unterschiedlich verstehen, thematisiert werden. Dabei sollte dann deutlich werden, daß jeder Leser einen eigenen Text vor Augen hat, weil er aufgrund seines Erfahrungshorizonts

- nur bestimmte Textpassagen zur Kenntnis nimmt, etwa weil sie ihn entweder bestätigen oder weil er sie ablehnt (selektives Lesen);
- einzelne Textpassagen (nicht absichtlich) umdeutet und damit den Textsinn verfehlt (Deformation);
- einzelne Textstellen aufgrund seines Erfahrungshorizonts individuell versteht (Substitution);
- Leerstellen des Textes, die beispielsweise durch unbestimmte, mehrdeutige Textpassagen entstehen, unterschiedlich auffüllt.

4.2 Textinterpretation: Textanalyse, Handlungsorientierung und Stellungnahme/Auseinandersetzung

Textinterpretation umschließt folgende Dimensionen:

- eine vorwiegend textimmanent angelegte Analyse, die sich auf Inhalt und Form des Textes in ihrem Funktionszusammenhang richtet (Textanalyse)
- die Explikation der im Text angebotenen und — soweit es möglich ist — der vom Autor intendierten Problemstellung und Handlungsorientierung
- die Auseinandersetzung des Lesers mit dem Inhalt des Textes und mit der im Text angelegten und der vom Autor intendierten Handlungsorientierung.

Textanalyse

Für die textanalytische Arbeit läßt sich als mögliches methodisches Vorgehen empfehlen⁸:

1. Einzellektüre der Schüler, dabei schriftliche Notierung der ersten Eindrücke (Erstverständnisse), der Verstehensschwierigkeiten, der Ansätze eines genaueren Verstehens; bei längeren Texten zusätzlich (häusliche) Fixierung des inhaltlichen Gerüsts (mit Seitenangaben!) zur schnelleren Orientierung im Unterrichtsgespräch
2. Klärung der Deckungsbereiche und gravierenden Differenzen der verschiedenen Erstverständnisse
3. Formulierung von Fragen an den Text durch die Schüler, Festlegung des methodischen Vorgehens
4. Anwendung verschiedener Techniken für die Auflösung von Verstehensschwierigkeiten, z.B.:
 - a) Mehrdeutige Ausdrücke werden probeweise durch andere mit bestimmtem semantischen Wert ersetzt, wobei die Wirkung beobachtet wird
 - b) Zurückgehen von einer leichter verstehbaren Stelle aus auf unklare Stellen (rückwärts gerichtete Erschließung)
 - c) Ansatz bei einer vermutlich zentral bedeutsamen Stelle
 - d) Ansetzen bei der Gesamtstruktur in abstrakter Fassung: Unter (vorläufiger) Ausklammerung problematischer Einzelzüge wird in möglichst knapper abstrahierender Fassung das jeweils in einem Druckabschnitt Dargestellte formuliert. — Danach wird geprüft, ob und wie sich alle Einzelzüge verstehen lassen, wenn man sie als Teilbestände der höheren Einheiten betrachtet (hermeneutischer Zirkel).
5. Formulierung der Zwischenergebnisse des in der beschriebenen Weise methodisierten Verstehensprozesses
6. Erörterung der Differenzen, die sich zwischen dem Verständnis der einzelnen Schüler ergeben haben, mit dem Ziel, einen möglichst großen Deckungsbereich herzustellen
7. Diskussion der Möglichkeiten eines sehr genauen („randscharfen“) Verstehens einzelner Ausdrücke und Stellen
8. Diskussion verschiedener Einstellungen und Stellungnahmen zum Text
9. Methodischer Rückblick: Analyse der eigenen Verstehensgänge.

Alternative Möglichkeiten

- Stellung einer Problemfrage durch den Lehrer, die zu inhaltlichen Momenten hinführt
- das Heraussuchen einschlägiger Stellen nach einer Leitfrage
- die Vorgabe einer vom Lehrer — gelegentlich möglichst extrem — formulierten Hypothese zur Deutung des Textes oder zur Auseinandersetzung mit einem vermittelten Sachverhalt durch Verifikation oder Falsifikation
- die Entschlüsselung einer schwer verständlichen Stelle, in deren Verlauf größere Textpassagen oder der ganze Text mitgedeutet werden
- die Aufforderung, zum Verhalten der handelnden Personen wertend Stellung zu nehmen
- gestaltendes lautes Lesen als Hilfe für die Interpretation

Bei der Analyse formaler Textstrukturen sollten auf induktivem Wege folgende Phänomene im Laufe der Sekundarstufe I in ihrer Funktionalität erkannt werden:

⁸ Dieses anspruchsvolle Verfahren muß vom Lehrer — der jeweiligen Lerngruppe entsprechend — elementarisiert werden.

- Sprachliche Bilder (insbesondere Metaphern)
- Erzählperspektive: Allwissender Erzähler, Ich-Erzähler; Er-Erzähler (personal gebunden, meist erzählerlos, weil keine persönlichen Züge eines Erzählers direkt erkennbar werden)
- Erzählzeit vs. erzählte Zeit
- rein darstellende Erzählung vs. kommentierende Erzählung
- Vers, Metrum, Reim
- Äußere und innere Handlungen sowie Darstellungen eines Charakters (Typs) – besonders zu erschließen bei dialoghaltigen Texten aus Art und Verlauf des Gesprächs
- Stilmittel und rhetorische Figuren, z.B.:
Veranschaulichung: durch Bilder, Vergleiche, Beispiele, Umbenennungen
Eindringlichkeit: durch Wiederholungen, Übertreibungen, Untertreibungen, Umschreibungen, Wortumstellungen
Spannungssteigerung: durch unverbundene Sätze, Parallelismen, Antithesen, Einsparungen (Ellipsen), Pointen
- Ironie

Handlungsorientierung

Neben einer grundlegenden Analyse des Inhalts und der Form in ihrem Funktionszusammenhang sollen literarische Texte – besonders am Ende der Sekundarstufe I – auch im Hinblick auf ihre möglichen Handlungsorientierungen untersucht werden. Diese im Text implizierten Handlungsangebote für den Leser sind in literarischen Texten meist nicht direkt ausgesprochen, es sei denn, der Autor verfolgt eine didaktische Intention (z.B. in einer Fabel oder Parabel) und spricht explizit aus, welches Verhalten, welche Einstellung er dem Leser nahelegen möchte.

Im Anhang (zu Bichsels Geschichte „Die Tochter“) wird exemplarisch vorgeführt, wie die in einem Text angebotene Handlungsorientierung, die nur indirekt ausgesprochen ist, erschlossen werden kann. Bei vielen Texten ist es jedoch notwendig, darüber hinaus auch danach zu fragen, was der Autor seinem Selbstverständnis nach beabsichtigt hat. Dazu ist die Einbeziehung textexterner Gesichtspunkte (z.B. historisch-sozialer Kontext, eigene Aussagen des Autors) erforderlich. Das wird im folgenden an zwei Beispielen gezeigt.

Die in literarischen Texten dargestellte Wirklichkeit besitzt scheinbar häufig keinen Bezug zur konkreten historischen Wirklichkeit, in der der Text entstand. Zum Beispiel werden in Bertolt Brechts Gedicht „Der Radwechsel“ aus den Buckower Elegien von 1953 Ort, Zeit und gesellschaftspolitische Umstände nicht angegeben. Nur eine Situation wird skizzenhaft angedeutet (Panne, Radwechsel), in der sich das lyrische Ich fragt, wieso es die rasche Beseitigung des unvorhergesehenen Zwischenfalls ungeduldig erwartet, obgleich es keinen Ort und keine Zeit gibt, wo es sich ‚gern‘ aufhält.

Auf die Frage nach der ‚Ungeduld‘ gibt es keine direkte Antwort. Resignation und Kapitulation jedenfalls sind als mögliche Antworten durch das Wort ‚Ungeduld‘ verstellt. Es geht also trotz aller Widrigkeiten, die auch noch erst kommen werden, um eine Aufbruchsituation. Doch die Angabe eines Zieles erfolgt nicht. Kennt der Leser jedoch das Entstehungsdatum (1953 – das Jahr des ‚17. Juni‘) und die historische Situation, so gewinnt die Abschlußfrage des Gedichtes eine neue Dimension, etwa: Ungeduldige Erwartung konkreter politischer Veränderungen, die die Entwicklung (Zukunft)⁹ offen halten.

Es kommt hier nur darauf an zu zeigen, daß durch Reflexion der vom Autor intendierten Handlungsorientierung ein literarischer Text methodisch sicherer erkannt werden kann.

⁹ Vgl. dazu das Motto der Buckower Elegien:

Ginge da ein Wind

Könnte ich ein Segel stellen.

Wäre da kein Segel

Machte ich eines aus Stecken und Plane.

wenn die soziale Situation, in der der Text entstanden ist, dem Leser (Schüler) bekannt ist. An eine kausallogische Herleitung aus der sozialen Situation ist dabei nicht zu denken.

Methodisch kann das auf folgende Weise geschehen:

1. Der Leser informiert sich über die historisch-soziale Lage, in der der literarische Text eingebettet ist.
2. Der Leser überprüft, welche Beziehung die dargestellte Wirklichkeit im Text zur historisch-sozialen Lage (Entstehungszeit) des Textes besitzt.
3. Der Leser erschließt die besondere Situation, in der der Autor den Text verfaßte.
4. Der Leser stellt fest, welche Handlungsorientierungen der Text explizit oder implizit nahelegt. Sollten diese Orientierungen mehrdeutig sein, so ist der Versuch einer Gewichtung vorzunehmen.

Das soll knapp an Goethes ‚Wandlers Nachtlied‘ (‚Der du von dem Himmel bist ...‘) verdeutlicht werden:

Der Text entstand auf einer Wanderung Goethes am Hang des Ettersberges nahe bei Weimar am 12. Februar 1776. Der müde Wanderer ersehnt sich einen stillenden, erquickenden, friedvollen Schlaf.

Die äußere Situation führt zur Meditation über den inneren, zerrissenen Zustand: das Treiben (die Wanderschaft) zwischen Schmerz und Lust soll durch einen inneren Frieden zur Ruhe kommen. Der ‚süße Frieden‘ versöhnt die inneren Gegensätze und läßt wirkliche Ruhe zu: Alles Leid und alle Schmerzen werden aufgehoben bzw. gelindert, und der, der doppelt elend ist, erhält eine doppelte Erquickung.

Die Sehnsucht nach einem solchen ‚Frieden‘, der ‚von dem Himmel‘ ist, ist die Handlungsorientierung für den Leser. Eine Sehnsucht nach dem Ende aller Wanderungen und die Sehnsucht nach dem Ende aller Zerrissenheit des Menschen könnte in diesem Gedicht mitgemeint sein. Doch diese Variante der Textorientierung (Ruhe/Frieden im Tod) wird durch die Goethesche Situation relativiert und durch den Text: ‚Ein Gleiches‘ (vom 6. Sept. 1780: ‚Über allen Gipfeln ...‘), den Goethe in seinen Werken von 1815, ‚Wandlers Nachtlied‘ zuordnete.

Literarisches und biographisches Ich sollen nicht gleichgesetzt werden. Für einen Schüler der Sekundarstufe I müssen zunächst bei der Offenlegung der Handlungsorientierung eines Textes textexterne Gesichtspunkte (der Textentstehung, des Autors und der Zeit) methodisch verfügbar gemacht werden. Sie sollen als Hilfsmittel über eine nicht eindeutig (und für alle Zeiten gültige) textimmanente Interpretation eines Textes hinausführen können.

Über diese Operationen gelangt man zu einer weitergehenden Annäherung an die Intention und den Sinn des Textes. Eine abschließende Interpretation ist nicht möglich, weil bei der Handlungsorientierung auch die Subjektivität des Lesers eine Rolle spielt.

Stellungnahme/Auseinandersetzung

Beim Lesen literarischer Texte geht es generell um Aneignung von Fremderfahrungen, d.h. bisher Unbekanntes wird an die eigene ‚Erfahrungsgeschichte‘ (S. J. Schmidt) angeschlossen. Dem Schüler sollte deutlich werden, daß Texte eine erneute Auseinandersetzung erlauben und deshalb immer wieder gedeutet werden können. Bei einer Beurteilung des Textes (Stellungnahme) geht es erst einmal um den Vergleich der durch den Text nahegelegten Handlungsorientierung mit der eigenen Erfahrung in ähnlichen Situationen.

Es bieten sich folgende methodische Möglichkeiten für die ‚spontane‘ Auseinandersetzung mit dem Text an:

- Fixierung der vermuteten Handlungsorientierung eines Textes (in der Form eines Erstverständnisses)

- Stellungnahmen, die vom Lehrer anhand von Schüleräußerungen verschärft zusammengefaßt sind, in denen die Handlungsorientierungen nur einzelner Textteile Berücksichtigung finden
- Stellungnahmen, in denen der Text nur zum Anlaß genommen wird für individuelle, freie Assoziationsketten
- Stellungnahmen, in denen die vorhandenen Leerstellen des Textes durch Beiträge aus der eigenen Erfahrung interpretiert werden.

Die Stellungnahmen schließen sich im Unterricht nicht notwendig an die hier genannten Arbeitsschritte an. Sie können auch am Anfang der Textarbeit stehen, wobei die Textanalyse dann nachgeholt wird.

Eine Auseinandersetzung mit der vom Autor intendierten Handlungsorientierung kann darüber hinaus auf folgende Weise erfolgen:

- Aussagen des Autors über seinen Text sind zur weiteren Erörterung der oben beschriebenen Stellungnahme heranzuziehen
- Beachtung der sozialen und individuellen Situation, in der sich der Autor befunden hat, als er den Text schrieb
- Herausarbeitung der Differenz zwischen beabsichtigten Wirkungen des Textes und der eigenen Position des Lesers.

4.2.1 *Verschiedene Textverständnisse*

Während es im Abschnitt 4.2 vorrangig um einen textimmanenten Umgang mit Texten ging, soll hier gezeigt werden, wie man dieses textimmanente Verfahren gegen Ende der Sekundarstufe I erweitern kann.

Zur Diskussion und Beurteilung unterschiedlicher Deutungen eines Textes bieten sich u.a. Fabeln an, weil sie als Textform relativ kurz und daher schnell überschaubar sind und weil die hinzuzuziehenden Interpretationen ihrerseits nicht umfangreich sind.

Der Unterricht kann in folgende Schritte gegliedert sein:

1. Die Schüler interpretieren textimmanent eine Fabel. Es ist anzunehmen, daß dabei
 - der typische Aussageinhalt einer Fabel – immer wiederkehrende menschliche Eigenschaften und immer wiederkehrende menschliche Konstellationen;
 - die Struktur der Fabel – z.B. dialektischer Aufbau mit ‚moralischem Satz‘; Anthropomorphisierung der Tiere; Umsetzung von Eigenschaften in Handlungen – herausgearbeitet werden.

Textbeispiel:

Lessings ‚Die Geschichte des alten Wolfs‘ (= Fabel III, 16–22); Luthers ‚Die Teilung der Beute‘ (Fassung [A] und [B], vgl. Anhang).

2. Die Schülerinterpretationen werden mit den Interpretationen der Fabelautoren selbst konfrontiert (vgl. Anhang).
3. Nach der Diskussion über die Intentionen der Fabelautoren wird vom Lehrer wenigstens ein Interpretationsbeispiel vorgelegt, das – weitgehend generalisierend – die einzelne Fabel als Beitrag des Fabelautors ansieht, über die gesellschaftliche Wirklichkeit seiner Zeit aufzuklären und dadurch zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse beizutragen (vgl. Anhang). Ein solches Interpretationsbeispiel kann vom Lehrer auch mündlich vorgetragen werden.

Das Ziel dieses Unterrichtsvorhabens ist es,

- Grenzen textimmanenter Interpretationen zu diskutieren,
- einen Beitrag zu differenzierter Textinterpretation zu leisten, indem die Aussagen der Fabelautoren über die jeweilige Fabel und über das Schreiben von Fabeln überhaupt hinzugezogen werden,
- Verallgemeinerungen über einen Text auf die dahinterstehenden Intentionen und Interpretationsvoraussetzungen (z.B. auch ideologischer Art) zu prüfen.

Luther und Lessing wurden deshalb als Beispiel gewählt, weil beide sowohl prägnante Aussagen zur einzelnen Fabel gegeben als auch zur Theorie der Fabel Stellung genommen haben. Für den Unterricht ist es nicht notwendig, beide Autoren zu behandeln. Je nach Leistungsgruppe kann hier unterschiedlich vorgegangen werden. Die Interpretation der Fabel durch den Autor selbst sollte jede Lerngruppe diskutieren. Die theoretischen Aussagen Luthers und Lessings dagegen sind als fakultatives Angebot zu verstehen. Das gilt auch für die Hinzuziehung von Zusatzmaterial, das für den Lehrer im Anhang angeboten wird.

4.2.2 Autor – Zeit – Textentstehung – Rezeption

In Erweiterung des in 4.2.1 dargestellten Verfahrens soll hier besonderes Gewicht auf die Zeitfaktoren gelegt werden, die für einen Text (bei der Textentstehung und Rezeption) eine wesentliche Rolle spielen. Das im folgenden skizzierte Textarrangement soll verdeutlichen, in welcher Weise und Reihenfolge Zusatzmaterial zu einem literarischen Ausgangstext – hier: P. Weiss: „Ermittlung“ (rororo 1192) – dem Schüler angeboten werden kann.

- (1) Zur Biographie von Peter Weiss:
H. Rischbieter, Peter Weiss. (= Friedrichs Dramatiker Bd. 45) Hannover 1974 (2.A.), S. 7 ff.
 - (2) Peter Weiss: Meine Ortschaft (über ‚Auschwitz‘)
In: ed. suhrkamp 276, S. 113 ff. (Rapporte 1) Frankf. a. M. 1968
 - (3) Zum zeitgeschichtlichen Hintergrund (Eichmann-Prozeß (1961) bis 1965):
– P. Reichelt/H. U. Behn: Deutsche Chronik 1945 bis 1970. Freudenstadt 1971.
– H. Siegler (Hrsg.): Weltgeschehen. Chronik und dokumentarische Berichte für Unterricht und Studium. München/Wien 1961 ff.
 - (4) Zum Auschwitz-Prozeß:
Bernd Naumann: Auschwitz. (= Fibu 885) Frankfurt/M. 1968
 - (5) Dokumentarmaterial zu Auschwitz:
– Nacht und Nebel (Film von Alain Resnais)
– M. Broszat/H. A. Jacobsen/H. Krausnick: Anatomie des SS-Staates. Bd. II: Konzentrationslager, Kommissarbefehl, Judenverfolgung. Freiburg i.Br. 1965
 - (6) Bericht einer Zeugin:
Lucie Adelsberger, Auschwitz, Berlin 1956, S. 61 ff.
 - (7) Rudolf Höss: Autobiographische Aufzeichnungen des Kommandanten in Auschwitz (= dtv dok. 114, München 1965 (3.A.))
 - (8) Lebenslauf des Angeklagten Josef Klehr:
(aus: B. Naumann a.a.O. S. 32 f.)
 - (9) Peter Weiss: Frankfurter Auszüge (Vorform zur ‚Ermittlung‘)
In: H. M. Enzensberger (Hrsg.), Kursbuch I, 1965, S. 155 ff.
Der hier vorgeschlagene Ausschnitt ‚Gesang vom Phenol‘ eignet sich sowohl zum Vergleich mit der Endfassung als auch zur exemplarischen Lektüre. Bei einem solchen Vorgehen sollte allerdings die Struktur des Gesamttextes der ‚Ermittlung‘ nicht ganz verloren gehen:
- | | | |
|--------------|---------------------------------------|-------------------|
| I | Eintritt ins Lager (Rampe) | (Gesänge 1 und 2) |
| II | Tägliche Hölle | (Gesänge 3 und 4) |
| III | Opfer: Lili Toller/Mörder: Hans Stark | (Gesänge 5 und 6) |
| Mordmethoden | | |
| IV | Erschießen an der schwarzen Wand | (Gesang 7) |
| V | Giftinjektionen (Phenol) | (Gesang 8) |
| VI | Verhungern | (Gesang 9) |
| VII | Gas | (Gesang 10) |
| VIII | Tod in den Feueröfen | (Gesang 11) |

(10) Zum Dokumentarischen Theater seit dem Eichmann-Prozeß:

- Lenz: Zeit der Schuldlosen (1961)
- Walser: Eiche und Angora (1962)
- Kipphardt: Joel Brand (1965) usw.

(11) Zur politischen Einstellung von Peter Weiss:

Peter Weiss: 'Unter dem Hirseberg' und '10 Arbeitspunkte eines Autors in der geteilten Welt'. In: ed. suhrkamp 444, S. 7–23 (Rapporte 2), Frankfurt/M. 1971

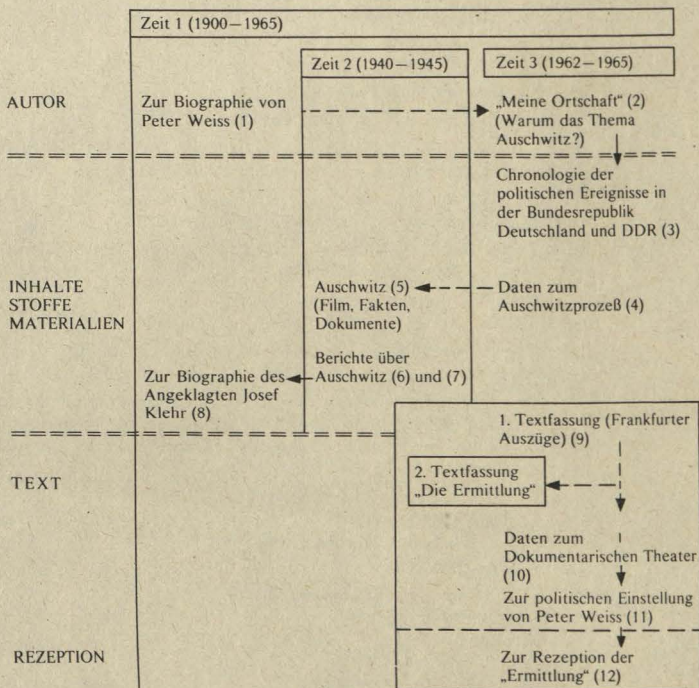
(12) Zur Rezeption der 'Ermittlung':

- Th. v. Vegeßack: Dokumentation zur Ermittlung. In: Kürbiskern 1966, H. 2, S. 74 ff.
- V. Canaris (Hrsg.): Über Peter Weiss (= ed. suhrkamp 408), Frankfurt/M. 1970, S. 69–96 (Zur Rezeption der 'Ermittlung' in Ost und West durch E. Schumacher und W. Jens)

(13) Mögliche Anschluß- bzw. Einleitungstexte:

- W. Jens: Ahasver (Hörspiel)
- P. Celan: Todesfuge
- E. Langgässer: Saisonbeginn
- Tagebuch der Anne Frank
- Zusammenfassend als Textsammlung besonders geeignet: H. Glaser/H. Straube, Wohnungen des Todes. Jüdisches Schicksal im Dritten Reich. Bamberg 1961

Die verschiedenen Zeitdimensionen, die dieser Themeneinheit zugrunde liegen, sollen durch folgende Graphik veranschaulicht werden:



Zur Trivallliteratur (Zu den Jahrgängen 7–10)

Trivallliteratur wird hier als Masseliteratur der Gegenwart verstanden. Sie läßt sich als diejenige Unterhaltungsliteratur* charakterisieren, die dem Leser vereinfachte und damit leicht überschaubare Darstellungen und Erklärungen von Wirklichkeitsausschnitten anbietet. Probleme und Konfliktlösungen werden so vermittelt, daß innerhalb pseudorealistischer Darstellungsmuster das Affektivische vorherrscht und Handlungsorientierungen auf der vorrationalen Ebene des Klischees gegeben werden. Trivallliteratur versträkt damit eine affirmative Haltung zu gesellschaftlichen Normen, Anregungen zu alternativen Denken und Handeln fehlen weitgehend¹⁰.

Im Mittelpunkt der Behandlung von Trivallliteratur im Unterricht soll deshalb die Diskussion um die in den Texten vermittelte Wirklichkeit stehen.

Der Schüler soll

1. in die Lage versetzt werden, sich der Aufforderung zur Identifikation mit den in dieser Literatur suggerierten Normvorstellungen zu entziehen;
2. die Produktionsbedingungen und die gesellschaftliche Funktion der Trivallliteratur kennenlernen.

In den Jahrgängen 7/8–9 soll vor allem das erste Ziel, im Jahrgang 10 auch das 2. Ziel angestrebt werden.

Zu den Jahrgängen 7–9

Zur Analyse der in der Trivallliteratur dargestellten Wirklichkeit und zur Entwicklung von alternativen Handlungsorientierungen lassen sich verschiedene Verfahren angeben:

1. Die eigenen Erfahrungen der Schüler werden mit den Darstellungen von Problemen in den Texten konfrontiert. Hierzu kann
 - 1.1 ein Problem — z.B. Leistungsabfall in der Schule — mit den Schülern diskutiert werden. Im Anschluß daran werden Trivialtexte (z.B. aus ‚Bravo‘) vorgestellt und analysiert. Dabei kann deutlich werden, daß die Problembehandlung so banal ist, daß sie dem Schüler keine Hilfe bietet. Die Funktion der Trivialtexte kann im Anschluß ansatzweise behandelt werden.
 - 1.2 ein Trivialtext gelesen und analysiert werden. Anschließend werden Fragen zum Problem entwickelt, und es wird überlegt, wo und wie genauere Antworten zu finden

* Auf das weitgespannte Spektrum der Unterhaltungsliteratur kann hier nicht näher eingegangen werden. Jugendbücher jedoch sollten vom Lehrer empfohlen werden (vgl. hierzu die Erörterungen im Kapitel 5.1 ‚Zu Sachtexten‘).

¹⁰ Literatur zur Einführung für den Lehrer:

Baacke, D.

Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften, in: H. Ehmer (ed.): Visuelle Kommunikation, Köln 1971

Bürger, Ch.

Textanalyse als Ideologiekritik. Zur Rezeption zeitgenössischer Unterhaltungsliteratur (= FAT 2063), Ffm 1973

Gutte, R.

Gesellschaftliche Identifikationsangebote — zum Beispiel ‚Bravo‘, in: H. Ide (ed.): Projekt Deutschunterricht 5, Stuttgart 1973

Giesenfeld, G.

Ein Kurs in Trivallliteratur, ebenda

Nusser, O.

Romane für die Unterschicht (= Texte Metzler 27), Stuttgart 1973

Fohrbek, K./Wiesand, A. J.

Der Autorenreport (= dnb 11, rowohlt), Reinbek 1972

Ziermann, K.

Romane vom Fließband, Berlin (Ost), 1969.

sind. Hier kann z.B. auf andere Jugendzeitschriften — wie Neue Staffette —, auf Sach- und Fachbücher verwiesen oder die Herstellung eigener alternativer Texte angeregt werden.

2. Urteile über Trivalliteratur werden besprochen. Trivialtexte sollen dann im Hinblick auf erarbeitete Thesen analysiert werden. Ausgangspunkt dieses Verfahrens kann z.B. der Antrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung zur Indizierung von „Bravo“ sein (z.T. abgedruckt in: H. D. Baroth u.a.: Mit Politik und Porno, Ffm. 1973, S. 82 ff). Da hierbei Grundelemente der Argumentation bekannt sein müssen, sollte dieser Weg nicht vor Jahrgang 9 eingeschlagen werden.

Zum Jahrgang 10

Über den in 1.1 beschriebenen Weg hinaus kann die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Trivalliteratur und nach den Produktionsbedingungen auch auf folgenden Wegen behandelt werden:

1. Textgrundlage sind — in Koppelung an Primärtexten — Richtlinien für die Romanautoren. Material für den Lehrer findet sich z.B. in:
 - K. Fohrbeck, A. J. Wiesand a.a.O. (Richtlinien für Krimis des Marken- und des Pabel-Verlags);
 - Drucksachen 9, Lesebuch für Gymnasien, Pro Schule Verlag, S. 19 ff. (Schöne Menschen, edle Züge. Anweisungen für die Schreiber von Romanheftchen).
2. Textgrundlage können Ausschnitte aus der Sekundärliteratur sein (vgl. Literatur für den Lehrer, Anmerkung 10).

5

Pragmatische Texte

(Zu den Jahrgängen 5–10)

5.1

Zu Sachtexten

Unter Büchern, die von Schülern außerhalb der Schule gelesen werden, stehen Sachbücher an vorderster Stelle. Im Unterschied zu Fachbüchern, die an ausgewählte Adressaten gerichtet sind und vorwiegend unter wissenschaftlichem Anspruch einen Gegenstand oder Sachverhalt darzustellen versuchen, werden Sachbücher und Sachtexte als Texte verstanden, deren Autor überwiegend Informationen in eine Sprache übersetzt, die einem großen (Laien-)Leserkreis Zugang zum Gegenstand oder Sachverhalt ermöglichen soll. Die Informationen entnimmt der Sachbuchautor meistens aus anderen Quellen, zu denen auch Fachbücher gehören können. Deshalb wird beim Sachbuch die „Sache“ in besonderer Weise erst über den Autor und seine Interpretation vermittelt¹¹.

Sachbücher können helfen, sich über Gegenstandsbereiche zu orientieren, zumal sie zunehmend relativ preiswert auch als Taschenbücher angeboten werden. Im Zusammenhang mit einer Erziehung zur eigenverantwortlichen Freizeitgestaltung der Schüler und zu einem kritikfähigen Verhalten öffentlich diskutierter Fragestellungen gegenüber kann der Deutschunterricht einen Beitrag leisten, wenn er den Schülern Wege zeigt, sich zu informieren, und wenn er sie zum Lesen und Bewerten der Sachbücher anleitet.

Von diesen Fragestellungen her ergeben sich folgende drei Aufgaben:

1. Anleitung zum Lesen von Sachbüchern.
Hierzu gehören die Einführung in die Bibliotheksbenutzung (öffentliche Bücherhallen) und in das formale Umgehen mit Katalogen, Registern, Inhaltsverzeichnissen usw.

¹¹ Literatur zur Einführung für den Lehrer:

Hasubek, P./Günther, W.

Sprache der Öffentlichkeit — Informierende Texte und informatorisches Lesen im Unterricht der Sekundarstufe, Düsseldorf 1973;

Hopster, N.

Sachtext — Text — Kommunikation, in: Linguistik und Didaktik 16 (1973).

2. Analyse und Besprechung von Hauptmerkmalen der Sachbücher. Hierzu gehört besonders die Frage nach der Art und Weise, in der der Autor den von ihm ausgewählten Sachverhalt vermittelt.
3. Einführung in die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von Sachbüchern.

Die Anleitung zum Lesen von Sachbüchern sollte in den Jahrgängen 5 und 6 beginnen. Ein Bibliotheksbesuch oder die Einführung in die Schülerbücherei soll im ersten Halbjahr 5 eingeplant werden. Für die Jahrgänge 7–10 ist die Anleitung zum Lesen von Sachbüchern mehr unterrichtsbegleitend gedacht. Der Lehrer sollte ab und zu Sachbücher vorstellen oder – wenn es sich aus dem Unterricht ergibt – auf Sachbücher aufmerksam machen. In den Jahrgängen 7 und 8 sollten dann die Hauptmerkmale von Sachbüchern in einem eigenen Unterrichtsvorhaben an Beispielen besprochen werden. In den Jahrgängen 9 und 10 sollte auch die gesellschaftliche Funktion der Sachbücher erörtert werden.

Zu den Jahrgängen 7 und 8

Als methodischer Einstieg hat sich die Gegenüberstellung von Ausschnitten aus Fach- und Sachbüchern zum gleichen Thema bewährt. Dabei können folgende Gesichtspunkte herausgearbeitet werden:

- die im Sachbuch angestrebte Allgemeinverständlichkeit erfordert vom Autor die Umsetzung der Fachterminologie in eine häufig umschreibende ‚Allgemeinsprache‘;
- der Stoff wird dadurch in eine Vorstellungswelt übersetzt, die dem Leser vertraut ist;
- der Stoff wird durch narrative/epische Elemente erlebnishaft dargeboten;
- Probleme werden personalisiert: der Stoff wird mit Schicksalen und Erlebnissen von Menschen verknüpft. Komplexität kann dadurch reduziert werden.

Als Beispiel für die Gegenüberstellung eines Sach- und Fachbuchtextes eignet sich z.B.:

Lorenz, K.

Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Menschen (= dtv 1973), Kapitel „Zwei Raubtiere im Aquarium“.

Chauvin, R.

Tiere unter Tieren (= Fibu 810), Kapitel „Elemente und Manifestationen des Soziallebens“.

Zur Weiterführung der Arbeit finden sich Interpretations- und Unterrichtshilfen – neben den Sprachbüchern – u.a. in:

Belke, H.

Literarische Gebrauchsformen (= Grundstudium Literaturwissenschaft 9), Düsseldorf 1973, bes. S. 81–88;

Schütt, A./Stuflesser, B.

Das Sachbuch im Deutschunterricht, Düsseldorf 1972, bes. S. 123–175.

Zu den Jahrgängen 9 und 10

Im Mittelpunkt der Arbeit dieser Jahrgänge sollte die Frage nach dem Sachbuchmarkt und nach dem Stellenwert von Sachbüchern im gesellschaftlichen Zusammenhang stehen. Dabei können u.a. folgende Gesichtspunkte herausgearbeitet werden:

- Sachbuchhersteller machen sich die positive Einstellung der breiten Öffentlichkeit zur Wissenschaft zunutze und erheben oft den Anspruch, das ‚Ausgeliefertsein‘ des einzelnen sog. ‚Sachzwängen‘ gegenüber aufzuheben;
- Sachbücher sind ein publizistisches Phänomen und können nicht nur vom Verhältnis Autor–Leser her untersucht werden. Der Anspruch der Produzenten, Hilfen zur sachlichen Bewältigung von Lebenssituationen zu geben, muß auch unter dem Gesichtspunkt des Marktmechanismus beurteilt werden.

Thematisch lassen sich diese Gesichtspunkte z.B. über die Gegenstandsbereiche ‚Bestseller‘ oder ‚Mengenlehre‘ erarbeiten.

Nachdem die Mengenlehre ab 1971 von den Kultusministern für die Schulen empfohlen worden ist, kam es zu einer Flut von Sachbüchern zu diesem Thema. Die Verunsicherung vieler Eltern dem neuen Lernfeld gegenüber wurde von den Sachbuchproduzenten ausgenutzt.

Dieser Gesichtspunkt läßt sich besonders anhand von Vorworten und Klappentexten zu Mengenlehre-Büchern für Eltern und Kinder nachweisen: z.B.

Knaurs Mathematik-Fahrplan

Vor- und Grundschule. Für Schüler, Eltern, Lehrer. Ed. A. Breitkopf, W. R. Fuchs, 1974;

Suppes, P. und J.

Mengen und Zahlen. Ed. W. R. Fuchs; München, Zürich 1971.

Interpretations- und Unterrichtshilfen finden sich u.a. in:

Fohrbeck, K./Wiesand, A. (ed.)

Der Autorenreport, Reinbek 1972;

Arnold, L. (ed.)

Literaturbetrieb in Deutschland, München 1971;

Der Hessische Kultusminister (ed.)

Deutsch Sekundarstufe I, 7./8. Jahrgangsstufe — Literarischer Markt (= Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien), Diesterweg Ffm. 1974.

5.2

Zu Zeitungstexten

Zur Vorbereitung auf das Leben in Beruf, Öffentlichkeit und Freizeit gehört die kritische Auseinandersetzung mit der sog. ‚hergestellten Öffentlichkeit‘ durch die Massenmedien (hier durch Zeitungstexte). Dazu zählen einige Voraussetzungen wie

- Informationen aus Texten entnehmen,
- verschiedene Texte zum selben Sachverhalt auf ihren Informationsgehalt hin vergleichen,
- direkte Bewertungen von Ereignissen oder Sachverhalten von Berichten über die Ereignisse oder Sachverhalte unterscheiden,
- den Aufbau von Zeitungsmeldungen (lead-Stil)* analysieren,
- verschiedene Zeitungsarten — Tageszeitung, Boulevardzeitung, Wochenzeitung — unterscheiden und charakterisieren,
- die Entstehung eines Nachrichtentextes über Korrespondenten, Agenturen und Redaktionen am Beispiel nachvollziehen können.

Zeitungstexte erheben den Anspruch, Ereignisse und Sachverhalte in ihrer Aktualität so darzubieten, daß der Leser ein Mikrobild des ‚Weltgeschehens‘ zu einem bestimmten Zeitpunkt erhält. Die im Zusammenhang mit der Erstellung des Zeitungstextes notwendige inhaltliche Auswahl (Selektion), Zuordnung (Substitution) der Daten zu einem Kontext und Kommentierung weisen auf den eigentlichen Schwerpunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit Zeitungstexten hin:

* Unter lead-Stil wird die Darstellungsart einer Nachricht verstanden, bei der — in umgekehrter Chronologie (vom Ende des Ereignisses her) — die Überschrift die wesentlichen Informationen enthält. Der Nachrichtentext selbst bringt die näheren Einzelheiten so, daß — vom Ende des Textes her gesehen — Abschnitte weggelassen werden können, je nachdem, wie genau ein Leser die Details wissen möchte.

Die Schüler sollen analysieren, wie jeweils Zeitungstexte dem Leser eine bestimmte Sehweise von Ereignissen und Sachverhalten vermitteln. Dabei soll beachtet werden, daß diese Perspektive, besonders wenn es sich um politische Texte handelt, durch verdeckte oder offene Parteilichkeit verstärkt werden kann. Auf der Seite des Lesers spielen die gleichen Gesichtspunkte eine Rolle. Je nach der Einstellung des Lesers — aufgrund seines Erfahrungshorizonts, seines Interesses und seiner Augenblicksverfassung — wird der Text unterschiedlich aufgenommen und werden die Informationen in verschiedene ‚Wirklichkeitsmodelle‘ eingeordnet und verschieden bewertet¹².

Zu den Jahrgängen 6—8

In den Jahrgängen 6—8 sollen vor allem die genannten Voraussetzungen zum kritischen Lesen behandelt werden. Das soll jedoch nicht bedeuten, daß — je nach Unterrichtssituation — Themen ausgeschlossen werden, die z.B. aufgrund eines Textvergleichs nach den Ursachen der Textunterschiede fragen. Arbeitsmaterial findet sich in den neuen Sprach- und Lesebüchern (z.B. Klett, Sprachbuch AB 7; 8; Oldenbourg, Textbuch 5—8; Schroedel, Texte für die Sekundarstufe, TS 5—8). Hier werden auch unterschiedliche Textsorten vorgestellt — z.B. dpa-Meldungen, Nachrichten und Kommentare.

An Textbeispielen, die darüber hinaus der Boulevardpresse entnommen sind, kann die Relativierung der Textsorten besprochen werden; denn kommentierende Elemente finden sich besonders deutlich in den Nachrichtentexten dieser Zeitungen. Hilfen für den Lehrer sind:

Obländer, H., Reinhard, K.: Pressesprache (= Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett) Stuttgart 1971 + Begleitheft;

Mittelberg, E.: Sprache in der Boulevardpresse, Klett, 1970.

Zu den Jahrgängen 9 und 10

Im Mittelpunkt der Arbeit dieser Jahrgänge soll die gründliche Beschäftigung mit den Problemen der Selektion, Substitution und Kommentierung von Ereignissen und Sachverhalten stehen.

1. Nachrichtentexte — Untersuchungsschwerpunkt: Autor — Text

Nachrichtentexte verschiedener Zeitungen können z.B. über folgende Untersuchungsgesichtspunkte analysiert und verglichen werden:

- Über welche Vorgänge wird in welchen Details berichtet?
- Welche Hintergrundinformationen werden gegeben, damit Zusammenhänge, in denen der Vorgang steht, deutlich werden?
- Welche nachprüfbaren Stellungnahmen anderer Personen oder Organisationen werden abgedruckt? Werden sie zitiert oder referiert?

¹² Literatur zur Einführung für den Lehrer:

Prokop, D. (ed.)

Massenkommunikationsforschung. 1: Produktion; 2. Konsumtion (= Fibu 6151; 6152), Ffm 1972, 1973;

Aufermann, J. u.a. (ed.)

Gesellschaftliche Kommunikation und Information 1, 2 (= FAT 4021, 22), Ffm 1973;

Grimminger, R.

Kaum aufklärender Konsum. Strategie des Spiegel i.d. gegenwärtigen Massenkommunikation, in: A. Rucktäschel (ed.): Sprache und Gesellschaft (= UTB 131) München 1972;

Noelle-Neumann, E., Schulz, W. (ed.)

Publizistik (= Filex), Ffm 1971;

Diederichs, H.

Konzentration in den Massenmedien (= Reihe Hanser 120), München 1973;

Pelster, Th.

Massenmedien I, Presse (= Schwann Verlag, Deutsch Sekundarstufe II), Düsseldorf 1974.

- Welche Stellungnahmen werden zitiert, die nicht überprüfbar sind, weil die Urheber nicht feststellbar sind?
- Welche Berichte werden aus anderen Zeitungen übernommen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen können einige Hauptmerkmale der Nachrichtentexte erkannt werden wie die Personalisierung von Ereignissen und die Berufung auf Autoritäten. Interpretationshilfen für den Lehrer finden sich bei:

Küchenhoff, E. u.a.: Analyse der Berichterstattung der BILD-Zeitung 1, 2; Ffm 1972.

2. Nachrichtentexte — Untersuchungsschwerpunkt: Text — Leser

Nachrichtentexte können auf ihre sprachlichen und rhetorischen Elemente hin untersucht werden. Die meisten Nachrichtentexte verwenden emotiv gefärbte Wörter und Bilder, die beim Leser bestimmte Assoziationen hervorrufen sollen (Konnotationen). Die Schüler können in Einzelarbeit Wörter und Bilder herauschreiben, mit denen sie bestimmte assoziative Vorstellungen verknüpfen. Diese Vorstellungen sollen parallel dazu notiert werden. Die anschließende Untersuchung des Arbeitsmaterials geht von der Vermutung aus, daß Abweichungen der Assoziationen innerhalb einer vom Autor gewollten Bandbreite bleiben, die eine sogenannte zweite Textebene bildet und vor allem atmosphärischen Charakters ist. Diese zweite Textebene verstärkt die vom Autor beabsichtigte Sehweise von Ereignissen und Sachverhalten und deren Bewertung.

3. Kommentare

Kommentartexte lassen sich auf ähnliche Weise untersuchen. Darüber hinaus jedoch gilt es, den Argumentationsgang des Textes herauszuarbeiten.

Hilfe für den Lehrer:

Hannappel, H.: Zeitungskommentare im Unterricht, in: Disk. Deutsch 14 (1973).

4. Die **Funktion der Presse im gesellschaftlichen Zusammenhang** soll in engem Kontakt mit dem Fach Politik behandelt werden, damit Überschneidungen und Wiederholungen vermieden werden. Inhaltlich sollen z.B. die Fragen der Pressekonzentration und die Wirkung der Massenmedien behandelt werden (vgl. hierzu die Literatur zur Einführung für den Lehrer, Anmerkung 12).

5.3

Massenmedium Fernsehen

Solange Schulen nur in wenigen Fällen über Video- und Empfangsgeräte verfügen, können nicht alle Gesichtspunkte der Analyse von Massenkommunikation berücksichtigt werden; das betrifft vor allem den Zusammenhang von Bild und Ton. Deshalb sollte sich der Unterricht besonders auf die inhaltliche Seite der Wirklichkeitsvermittlung durch das Medium Fernsehen konzentrieren, also auf die Art und Weise, wie in ihm Welt dargestellt und interpretiert wird. Die Bedingungen von Produktion und Rezeption sollen dabei in den höheren Jahrgängen mitbehandelt werden. Besonders mit den letzten beiden Aufgabenstellungen steht das Thema in einem sozialwissenschaftlichen Orientierungszusammenhang. So ist „die verstärkte Konsumption standardisierter Unterhaltungssendungen nicht nur als Befriedigung manipulierter Wünsche durch die Kulturindustrie“ zu interpretieren, „sondern diese als Ausdruck latenter Bedürfnisse“ zu verstehen, wie z.B. das Bedürfnis nach Sicherheit und nach psychischer Stabilisierung (W. Gast in DD 14, 1973, 306).

Für dieses Unterrichtsvorhaben empfiehlt sich eine Absprache mit den Fachlehrern des Politikunterrichts, damit die Arbeit koordiniert werden kann.

Im folgenden wird ein Beispiel der Untersuchung von Fernsehsendungen gegeben.*

1. Die Schüler sollen die Beziehungen zwischen den Personen der Spielhandlung in Unterhaltungsfilmen bezeichnen, begrifflich einordnen und solche Zuordnungen aus

* Zit. aus: Friedrich, H.: Gruppenanalysen von Fernsehsendungen in der politischen Bildung, in: D. Baacke (ed.): Mediendidaktische Modelle, München 1973, S. 147–152.

Handlungselementen begründen können (Feindschaften, Freundschaften, Konkurrenzverhältnis, Unterordnungsverhältnis usw.).

2. Die Schüler sollen die Gruppenstruktur(en) zutreffend bezeichnen können.
3. Die Schüler sollen beschreiben können, welchen Stellenwert im Gruppengefüge einzelne Personen der Spielhandlung haben.
4. Die Schüler sollen feststellen, welche allgemeinen gesellschaftlichen Merkmale mit bestimmten Rollen verbunden werden (z.B.: „In den XY-Filmen treten Frauen immer nur als Untergebene von Männern auf und sind ihnen meistens auch intellektuell unterlegen“).
5. Die Schüler sollen in der Lage sein, erste Aussagen über die Vorurteilsanfälligkeit oder Vorurteilsneutralität der Unterhaltungsfilme zu machen (z.B.: „Filme der XY-Reihe zeigen ausschließlich patriarchalische Gruppenstrukturen; man könnte also vermuten, daß diese Filme entsprechende Vorurteile bestätigen“).
6. Die Schüler sollen die in der Handlung vorkommenden Konflikte nach ihrer Art und nach der Methode der Konfliktregelung klassifizieren und bewerten können (z.B.: „In den XY-Filmen treten Eifersuchtskonflikte unter den Geschwistern auf, die immer durch das Eingreifen gütiger Erwachsener geschlichtet werden. Dieses Verfahren stellt zwar die Werte der Kooperation und der Verträglichkeit deutlich heraus, ist aber nicht geeignet, zuschauende Kinder zur selbständigen Regelung ihrer Konflikte zu erziehen.“).
7. Die Schüler sollen die gesellschaftlichen Probleme benennen können, die in die Spielhandlung eingewoben sind (Probleme eines Berufsstandes, Erziehungsprobleme, Rassenfragen und ähnliches).
8. Die Schüler sollen erkennen können, ob der Film mit dem Aufgreifen solcher Probleme eine gesellschaftlich-politische Absicht verfolgt oder nicht. Im ersten Fall sollen die Schüler diese Absicht bezeichnen können und beurteilen, mit welchen Mitteln und mit welchem Erfolg diese Absicht im Film verwirklicht wird. In jedem Fall aber sind die unabsichtlichen Nebenwirkungen auf die Urteilsbildung des Betrachters zu untersuchen.
9. Den Schülern soll die Bereitschaft und die Fähigkeit vermittelt werden, die selbst oder von Gesprächspartnern geäußerte Kritik zu überprüfen und auf genauere Beobachtung und widerspruchsfreie Gedankenführung hinzuarbeiten ...

Um zu zeigen, wie ein Unterricht aussehen könnte, der sich diese Lernziele steckt, scheint die Inhaltsanalyse von Serienunterhaltungsfilmen des Vorprogramms ein geeigneter Einstieg: Filmserien haben ein ziemlich konstantes Stammpersonal, deshalb auch ein ziemlich starres Muster sozialer Beziehungen und eine begrenzte Variationsbreite in den Spielhandlungen. Diese Wiederholung und Verknüpfung von Personenbeziehungen, Gruppenstrukturen, Handlungsabläufen und anderen Elementen macht die Filmserie zu einem geeigneten Instrument, Verhaltensdispositionen einprägsam zu vermitteln. Deshalb bietet sie aber auch der analytischen Arbeit die sichersten Anhaltspunkte. Die relativ kurze Dauer des einzelnen Serienfilms erleichtert seine Verwendung in der schulischen und außerschulischen Gruppenarbeit ...

Zur Strukturierung der Arbeit:

- a) Fragenkatalog: Die Teilnehmer erhalten — am besten schon vor Betrachten des Films — eine Reihe von Fragen, die sich auf Personenbeziehungen, Gruppenstrukturen und Entscheidungsprozesse in der Spielhandlung beziehen und dadurch das Augenmerk auf gesellschaftlich-politische Implikationen der Spielhandlung lenken. Dieser Fragenkatalog kann auch als Arbeitsbogen jedem Teilnehmer in die Hand gegeben werden, damit jeder einzelne vor Beginn des Gesprächs seine Eindrücke ordnen kann. Dieses Verfahren lohnt sich besonders bei einem komplizierteren Handlungsgefüge (z.B. bei Kriminalfilmen).
- b) Fragen nach der „Botschaft“ („message“): Die Gruppe hat von der Annahme auszugehen, die Hersteller des Unterhaltungsfilmes hätten die Absicht gehabt, dem Publikum mit ihrem Film eine Botschaft, eine Lehre in unterhaltender Verpackung zu vermitteln. Aufgabe ist es dann, diese „Botschaft“ in Worte zu fassen, aus der Hand-

lung zu belegen, zu bewerten und zu untersuchen, wie weit die übrigen Elemente des Filmes dazu passen oder die „gute Absicht“ unterlaufen. (Diese Annahme einer pädagogischen Absicht des Herstellers ist übrigens nicht nur ein methodischer Kniff; tatsächlich gehört die Attitüde des Wohlwollens und der guten Absicht durchaus zum Wesen der Massenunterhaltung. In diesem Fall lernt es der Teilnehmer, die Unterhaltung beim Wort zu nehmen.) ...

Fragenkatalog:

- I. Jeder Unterhaltungsfilm ist auf bestimmte Unterhaltungswirkungen festgelegt.
 1. Versuche die hauptsächlichsten Unterhaltungswirkungen des Spielfilms zu definieren.
 2. Jeder Unterhaltungsfilm versucht vor allem emotionale Wirkungen auszuüben.
 - a) Wo fühlst du die Absicht der Filmhersteller, auf das Gefühl zu wirken?
 - b) Welche positiven Affekte wurden mobilisiert (Mitleid, Mit-Freude)? Auf welche Personen bezogen sich diese Mit-Gefühle?
 - c) Welche negativen Affekte wurden mobilisiert (Schadenfreude, Vergeltungsdrang)? Auf welche Personen bezogen sich diese Gegen-Gefühle?
 - d) Welchen Gruppen gehören die b- und c-Personen an?
 3. Jede Unterhaltungswirkung geht auch auf Kosten der Wirklichkeitsnähe. Diese (unterhaltungsnotwendige) Unwirklichkeit kann die Wirklichkeit entlarven, kritisieren oder aber verwässern, verfälschen.
Wie ist in dieser Hinsicht der Film zu beurteilen?
- II. Beziehungen der handelnden Personen, Gruppenstrukturen, Verhaltensmuster:
 1. In Fernsehsendungen dieser Art gibt es eine fast immer gleichbleibende Gruppe von Personen (z.B. eine Familie oder eine Abteilung der Kriminalpolizei), die zusammengehören und mit denen sich der Zuschauer verbunden fühlt. Diese Gruppe soll „Innengruppe“ genannt werden, im Unterschied zu den (häufig wechselnden) außenstehenden Gruppen oder Personen.
 - a) Welche Personen bilden die Innengruppe? Welche (familiären, beruflichen usw.) Rollen spielen die Personen innerhalb der Gruppe?
 - b) Sind die Rollenverteilungen in der Innengruppe festgelegt? Gibt es Unterordnungsverhältnisse und Rangfolgen? Wie sind sie begründet? Sind die Rangverhältnisse in jeder Handlungsphase spürbar (z.B. im Ablauf von Gesprächen und Entscheidungsvorgängen)?
 - c) Gibt es Auseinandersetzungen über Rollenverteilung und Rangordnung innerhalb der Gruppe? Welche Bedeutung haben solche Auseinandersetzungen für die Handlung des Stücks? Wie werden die Konflikte gelöst? Wirken die Lösungen überzeugend?
 2. Nun zum Zusammenhalt der Innengruppe: Legt die Innengruppe Wert darauf, Zusammenhalt zu zeigen? Wie kommt das zum Ausdruck? Richten sich die Bemühungen zum Zusammenhalt mehr nach innen (Harmonie) oder mehr nach außen (geschlossenes Auftreten gegenüber fremden Personen und Gruppen)?
Wie wird der Zusammenhalt (oder das Bemühen um Zusammenhalt) begründet? Haben Auseinandersetzungen um den Zusammenhalt Bedeutung für die Handlung?
 3. Wir betrachten einzelne Personen: Es gibt auch Spannungen innerhalb einer Rolle (z.B. Vaterrolle: Spannung zwischen erzieherischer Bestimmtheit und fürsorglicher Güte) und Spannungen, die zwischen verschiedenen Rollen einer Person entstehen können (z.B. zwischen der Vaterrolle und der Berufsrolle).
 - a) Gibt es in unserem Stück Personen, die mit solchen Rollenkonflikten zu tun haben, welche Konflikte sind das?
 - b) Sind solche inneren Konflikte handlungsbestimmend. Wird über sie nachgedacht und gesprochen? Werden sie gelöst? Wirken die Lösungen überzeugend?

- III. Das Verhältnis der Innengruppe zu „außenstehenden“ Personen oder Gruppen ist häufig handlungsbestimmend. Die Darstellung solcher Personen oder Gruppen ist häufig um eines zügigen Handlungsablaufes willen positiv oder negativ.
1. Welche „Außenstehenden“ sind für die Handlung erwähnenswert? Welche Funktion haben sie für den Ablauf?
 2. Wie verhalten sich „Innengruppe“ und „Außenstehende“? Ändert sich etwas in der „Innengruppe“ durch Auseinandersetzung mit „Außenstehenden“ oder dienen die „Außenstehenden“ der „Innengruppe“ nur zur Bestätigung (s. I, 2 cd!)?
 3. Daran ist auch abzulesen, ob sich die Innengruppe zur übrigen Gesellschaft offen verhält oder verschließt.
- IV. Unterhaltungsspielfilme belegen ihre Wirklichkeitsnähe oft dadurch, daß sie zeitnahe Probleme in ihre Spielhandlungen einfließen lassen.
1. Welche Probleme sind eingespielt worden?
 2. Wie werden die Probleme behandelt, werden sie besprochen usw.? Wie werden die Probleme erledigt?
 3. Wie wirken die unterhaltenden und problematisch-realistischen Teile aufeinander?

Für die Hand des Lehrers gibt es inzwischen eine Reihe leicht zugänglicher Literatur zum Thema:

1. Allgemeines

Prokop, D. (ed.)

Massenkommunikationsforschung. 1: Produktion, 2: Konsumtion (= Fibu 6151 f), Ffm 1972/73

Aufermann, J., u.a.

Gesellschaftliche Kommunikation und Information, Bd. 1/2 (= FAT 4021/22), Ffm 1973.

Grimminger, R.

Kaum aufklärender Konsum, Strategie des Spiegel in der gegenwärtigen Massenkommunikation, in: A. Rucktäschl (ed.) Sprache und Gesellschaft (= UTB 131), München 1972

Zoll, R. (ed.)

Manipulation der Meinungsbildung. Zum Problem hergestellter Öffentlichkeit, Opladen 1971

Adorno, Th.

Prolog zum Fernsehen (= es 10), Ffm 1963

Holzer, H.

Kinder und Fernsehen, Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt (= Reihe Hanser 160), München 1974

2. Unterrichtshilfen

Ein Überblick über vorhandene Unterrichtsmodelle und -materialien findet sich bei:

Hoffmann, D.

Literatur zum Thema Fernsehen als Unterrichtsgegenstand, in: DD 9 (1972), S. 306 f.

Hickelthier, K.

Schule und Massenmedien. Zum gegenwärtigen Stand der medienpädagogischen Literatur, in: Ästhetik und Kommunikation 14 (1974), S. 28–35

Zur Praxis der Filmanalyse:

Knilli, F., Reiss, E.

Einführung in die Film- und Fernsehanalyse — ein ABC für Zuschauer, Steinbach 1971

Im einzelnen sei auf einige Arbeiten verwiesen, die konkrete Hilfen für den Unterricht bieten — in Form von Lernzielen, Fragen, Materialien und Unterrichtsverläufen:

Zum Thema ‚Nachricht‘

Jentzsch, P.

Medienerziehung auf der Orientierungsstufe, in: DU 5 (1973), S. 34–69

Hickelthier, K., u.a.

Unterrichtsgegenstand Fernsehen, in DD 14 (1973), S. 331–339

Hecht, G., u.a.

‚Tagesschau‘ — ein notwendiges Ritual?, in: D. Baacke (ed.): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen, München 1973, S. 111–143

Zum Thema ‚Unterhaltungssendungen‘

Gast, W.

Zum politischen Wirkungspotential der Fernsehunterhaltung. Problem der Aussagenanalyse von Unterhaltungsserien am Beispiel der Serie ‚Der Kommissar‘, in: DD 14 (1973), S. 301–319

Hickelthier, K., u.a.

a.a.O., S. 325–330 („High Chaparral“)

Friedrich, H.

Gruppenanalyse von Fernsehsendungen in der politischen Bildung, in: D. Baacke, a.a.O., S. 145–162

Grünwald, J.

Analyse von Fernsehserien im DU, in: H. Ide (ed.): Projekt Deutschunterricht 5. Stuttgart 1973, S. 28–41 („UFO“)

Knilli, F.

Die Unterhaltung der deutschen Fernsehfamilie. Ideologiekritische Untersuchungen (= Reihe Hanser 64), München 1971 („High Chaparral“; „Tennisschläger und Kanonen“; „Jedermannstr.“)

Allgemeines (Hintergrundanalysen)

Wenzel, R.

Fernsehen und Wirklichkeit, in: H. Ide (ed.) a.a.O., S. 1–27

6

Umgang mit thematisch vergleichbaren Texten unterschiedlicher Art

Der Unterricht kommt dem inhaltlichen Interesse der Schüler besonders entgegen, wenn Unterrichtseinheiten nach Themenbereichen strukturiert werden.

Die Schüler lernen dabei, die Texte in ihrer jeweiligen strukturellen Eigenart zu durchschauen, den unterschiedlich konkreten Bezug zur Wirklichkeit und die unterschiedlichen Intentionen der Verfasser zu erkennen.

Im folgenden werden einige Beispiele für Themen und Texte vorgeschlagen.

6.1

Tiere (Jahrgangsstufe 5/6)

literarischer Text — Turgenjew, I.: Der Sperling (Begegnungen 1, S. 100)

populärwiss. Text — Brehm, A.: Der Spatz (Begegnungen S. 251), Der Leopard (Sprachspiegel Gym. 3, 23 f)

literar. Text (Lyrik) — Morgenstern: Die Mausefalle (Begegnungen 2, S. 65), W. Busch: Die Affen (Begegnungen 2, S. 66), Rilke: Der Panther (Sprachspiegel Gym. 3, 23 f)

Kinderbuch-Text — Smith, Vian: Martins Pony (Krit. Lesen 2, S. 129)

zoologischer Text — W. Gutermuth: Die Fröhlichmacher des Fernsehens / Sentimentale Serien erwecken falsche Liebe zu Tieren (Krit. Lesen 2, S. 138/39)

Anzeigenwerbe-Text — Chappi-Reklame (Krit. Lesen 2, S. 135)

6.2 **Fußball (Jahrgangsstufe 8/9)**

- Vergleich der Berichterstattung über ein Spiel in verschiedenen Tageszeitungen
 Vergleich mit Rundfunk-/Fernsehreportagen über das Spiel
 Soziologischer Aspekt — F. J. J. Bujtendijk: Das Fußballspiel (in: Sport und Leibeserziehung, München 1967, S. 95—103)
 Pädagogischer Aspekt — L. Mester: Gemeinschaftserziehung und Mannschaftsspiel. In: Kongreßbericht 'Das Spiel', Frankf. 1959, spez. S. 129/30
 Medizinischer Aspekt — H. Junge: Typische Verletzungen und Schäden beim Fußball-sport, in: Therapeutische Ber. H. 11 (1956)
 Historischer Aspekt — Geschichte des Fußballspiels. In: B. Sauerbier 'Geschichte der Leibesübungen', Frankfurt, 1963⁴, S. 147—151
 Regel-Text — Fußballregeln, hrsg. v. Dt. Fußballbund z.B. Abseits-Regel, S. 24/25
 Protokolle — Verhandlungen beim DFB-Sportgericht, z.B. in Sachen Bundesliga-Skandal (vgl. auch Henß/Kausch: Sprachbuch für höhere Schule, Bd. 2. 1973³, S. 98)
 Leserbrief — s.o. Henß/Kausch, S. 96/99
 Schlager — Schallplatte, gesungen von der Fußballnationalmannschaft oder von einzelnen Spielern
 fiktionaler Text — O. Storz: Finale eines Stürmers (Begegnungen 4, S. 60)
 Erlebnisbericht — F. Walther: Die letzten Minuten des Berner Spiels (Begegnungen 4, S. 249)

6.3 **Fürsorgeerziehung (Jahrgangsstufe 9/10)**

- Sachbuch — Peter Brosch: Fürsorgeerziehung — Heimterror und Gegenwehr, Frankf. 1971 (Kap. 1, spez. S. 10—30); zum Beispiel: Peter-Heinz-Dieter), Fischer-Informationen zur Zeit, 1234
 Heimordnungen — s. Brosch, S. 45—49 u.a.
 Jugendwohlfahrtsgesetz — Gesetz zur Jugendwohlfahrt in der Fassung vom 6. 8. 1970; Dazu: Reidel, H.: Erläuterungen zum Gesetz für Jugendwohlfahrt (Das Deutsche Bundesrecht, 306. Lieferung, März 72)
 Grundgesetz — Artikel 1—13
 Psycholog. Aspekt — E. Künzel: Gespräche mit Eingeschlossenen, Frankfurt 1971³ (ed. Suhrk. 357, S. 19)
 Soziolog. Aspekt — D. Kurzeja: Jugendkriminalität und Verwahrlosung, Gießen 1973, S. 142, 244 f.
 Interview — Befragung von Vertretern des Jugendamtes durch die Schüler
 Begriffsklärung — Untersuchung des Begriffs 'Verwahrlosung'
 Literar. Text — Noack, Hans-Georg: Rolltreppe abwärts, Baden-Baden 1970

IV **Reflexion über Sprache**
1 **Zum Unterrichtsbereich**

- Folgende zwei Teilbereiche sollen im Laufe der Sekundarstufe I erarbeitet werden:
- Grammatik (Wortklassen und Syntax)
 - Semantik.

Die in der Grundschule erworbenen Fähigkeiten im praktischen Umgang mit sprachlichen Äußerungen sollen in der Sekundarstufe I bewußt gemacht und kontinuierlich gefördert werden. Reflexion über Sprache dient nicht der allgemeinen Systematisierung sprachlicher Erscheinungen, sondern geschieht immer unter dem Aspekt des Verstehens und Verwendens von Sprache in bestimmten Kommunikations- und Handlungszusammenhängen. Begriffe und Verfahrensweisen der Linguistik können gelegentlich angewandt werden, ohne daß jedoch eine Festlegung auf bestimmte Theorien dieser Wissen-

schaft angestrebt wird. Auf das Begriffsinstrumentarium der traditionellen Grammatik kann nicht verzichtet werden.

In der Erprobungsphase dieses Lehrplans soll geprüft werden, ob das Stoffangebot zu umfangreich, angemessen oder zu gering ist.

2

Grammatik: Wortklassen und Syntax

(vor allem in den Jahrgängen 5–7)

2.1

Zur Didaktik

Im Teilbereich Grammatik sind Vollständigkeit und eine zu weitgehende Detailbetrachtung nicht anzustreben. Die Gefahr der Überbelehrung ist hier besonders groß. Dieser Vorbehalt kann aber nicht bedeuten, daß auf gesicherte Kenntnisse (besonders im Vertrautsein mit Wortklassen) verzichtet werden soll.

Der Lehrplan geht für diesen Teilbereich von folgenden Gesichtspunkten aus:

1. Im Zusammenhang mit der Textanalyse ist die Kenntnis grammatischer Termini und Funktionen hilfreich, weil sie eine Verständigung über Textphänomene erleichtert.
2. Bei strukturgleichen grammatischen Phänomenen in den einzelnen Sprachen hat Grammatik eine unterstützende Funktion für den Fremdsprachenunterricht.
3. Die Kenntnis und das Durchschauen sprachlicher Gefüge kann für sprachliche Kommunikation hilfreich sein.
4. Grammatikunterricht soll dazu beitragen, analytische Fertigkeiten im Umgang mit Sprache zu entwickeln.
5. Grammatik ist in gewissen Grenzen ein Hilfsmittel für die Rechtschreibung und Zeichensetzung.

2.2

Lernziele

Der Schüler soll

- exemplarisch ausgewählte Regelmäßigkeiten in der Sprache erkennen und benennen können
- gewonnene Begriffe richtig anwenden können
- analytische und experimentelle Verfahren (z.B. Umstell-, Verschiebe- und Ersatzprobe) anwenden können.

2.3

Inhalte

Auf keiner Jahrgangsstufe steht die Formenbildungslehre (Morphologie der Wortendungen, richtige Stammformbildung des Verbs usw.) im Vordergrund.

Es geht in der Hauptsache um die Funktion der einzelnen Sprachformen in typischen Sprachverwendungssituationen. Wo es um Fragen der Normierung geht, soll die heutige Standardsprache zugrunde gelegt werden.

Jahrgang 5

- Präsens und Präteritum als Beispiel von Tempusbegriffen
- Genus und Numerus
- Satzglied: Umstellproben im Hauptsatz;stellungsplan des Hauptsatzes (Aussagesatz); Sinnbetonung der Erststelle im Satz
- Klammerbau im Hauptsatz (stellungsplan; unterbrochene Verbkette: Modalverb plus Infinitiv; Infinitivbildung)
- stellungsplan der Fragesätze
- Wortklassen: Verb, Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiv, Partikel

Jahrgang 6

- Tempussystem des Verbs: Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Präsens, Futur und die unterschiedliche Zuordnung der Tempora zu den Zeitstufen
- stellungsplan des Hauptsatzes mit einem zusammengesetzten Tempus (Klammerbau)
- Aktiv und Vorgangspassiv
- stellungsplan des Gliedsatzes
- Kommaeregeln: Hauptsatz und Gliedsatz, Glieder einer Wort-Aufzählung

Jahrgang 7

- Konjunktiv I als Modus der indirekten Rede
- indirekte Rede mit Indikativformen; indirekte Rede und wiedergegebene Rede (die auf den Konjunktiv verzichtet); der Gebrauch des Konjunktiv I soll an den Schüler nicht als verbindliche Dauerforderung gestellt werden
- Konjunktiv II (Potentialis, Irrealis)
- Kommaeregeln: Apposition, Gliedsatz und Gliedsatz, Aufzählung von Satzgliedern, Gegensatzkonjunktionen, satzwertige Infinitive
- Satzglieder: Verbgruppe, Nominativergänzung (Subjekt), Objektakkusativ und -dativ

Fakultativ für die Jahrgänge 5–7:

- Pronomen: Personal-, Relativ- und Demonstrativpronomen
- täterloser Passivsatz: Änderung der Sehrichtung, Hervorhebung des Betroffenen oder der Handlung und Zurückstellung des Handelnden, Brauchbarkeit zu Verschleierungszwecken
- sonstige Ergänzungen und Angaben: insbesondere Präpositionalausdrücke, weitere Satzadjektive (auf dieser Jahrgangsstufe keine Unterteilung empfohlen), innere Satzglieder (Attribute).

Im Grammatikunterricht muß oft geübt und wiederholt werden. Grammatikunterricht sollte keine ganze Unterrichtsstunde füllen, außer vielleicht in Ersterarbeitungsphasen.

Es soll bedacht werden, daß die Regelmäßigkeiten der Sprache vorrangig durch Beobachten, Vergleichen, Probieren, Abgrenzen und Entdecken von Ähnlichem und Gleichem erkannt werden.

In den Jahrgängen 8–10 muß darauf geachtet werden, daß die bis dahin erworbenen Kenntnisse nicht verlorengehen. Der differenzierte Kursunterricht ermöglicht darüber hinaus eine gezielte und ggf. erweiterte Analyse sprachlicher Strukturen*.

Zur Semantik**Zur Didaktik**

Für die Analyse einer Äußerung oder eines Textes ist es wichtig, daß der Hörer/Leser erkennt, wie der Autor durch Sprache die Realität interpretiert oder wie er durch Sprache eine neue Wirklichkeit schafft. Dazu muß der Hörer/Leser in der Lage sein, die Wörter und Wortverbindungen so zu verstehen, wie es der Autor durch den Kontext nahelegt. Der Hörer/Leser darf — insbesondere bei der Textanalyse — den im Text angebotenen Bedeutungsspielraum zunächst nicht verlassen. Im ersten Teil des Bereichs „Semantik“ sollen diese Gesichtspunkte im Mittelpunkt stehen. Gleichzeitig werden Übungen angeboten, die helfen sollen, den Wortschatz des Schülers und seine Fähigkeit zur Begriffsbildung zu erweitern.

* Anregungen bei Gerhard Schoebe: Deutsche Kurzgrammatik für das 5.–10. Schuljahr. München 1972.

In einem zweiten Teil des Bereichs ‚Semantik‘ wird der Akzent auf die Wirkung sprachlicher Äußerungen und Texte gelegt — also darauf, wie sie vom Hörer/Leser aufgenommen werden und welche Rolle die Erfahrungen und Einstellungen des einzelnen beim Verstehen spielen. Das Gewicht liegt also auf den textexternen Gesichtspunkten der ‚Reflexion über Sprache‘.

3.2

Einzelne lexikalische Phänomene.

In der Schule steht die synchrone Betrachtungsweise (d.h. die Untersuchung des heutigen Deutsch) im Vordergrund. Gelegentlich können auch diachrone (sprachgeschichtliche) Gesichtspunkte in den Unterricht einbezogen werden.

Die Beschäftigung mit einzelnen lexikalischen Phänomenen soll dazu beitragen, die Schüler zu befähigen, Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke zu erkennen und selbst Gegenstände, Personen, Sachverhalte und Probleme differenziert darzustellen. Methodisch bieten sich folgende Wege an:

- durch Probieren herausfinden, wie ein Gedanke, ein Sachverhalt oder Gegenstand am passendsten bzw. wirkungsvollsten sprachlich gefaßt werden kann,
- durch Veränderung und Austausch einzelner Wörter den Sinn einer Sprachäußerung radikal ändern,
- durch spielerische Verfremdungen sinnvolle Aussagen in sinnlose verwandeln (und umgekehrt),
- durch den Austausch von Wörtern mit sinnbenachbarten Ausdrücken oder durch die Setzung eines oppositionellen Ausdruckes Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen.

3.2.1

Beispiele für die Jahrgänge 5—7

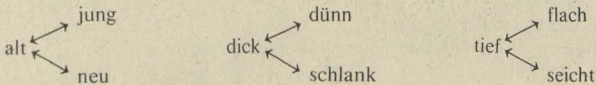
Die folgenden Beispiele sind als ‚beiläufige‘ Übungen anzusetzen. Oftmals ist ein probierender Umgang wichtiger als die Formulierung der Erkenntnis. Der Unterricht wird um so fruchtbarer sein, je mehr darin das Element des Spielerischen mit demjenigen der erforderlichen Begriffsstrenge verknüpft wird.

- a) Semantische Kongruenz/Inkongruenz von Verb und Nomen:
Der Hirsch näht. Der Hirsch röht. Der Schneider näht. Der Schneider röht. (Zu empfehlen sind Sätze mit darunter geschriebenen Wortlisten, deren Elemente den darüberstehenden Satz in betreffende, mögliche, absurde oder defizitäre [z.B.: Der Schneider macht] Wortverbindungen umwandeln.)
- b) Mögliche/unmögliche Wortzusammenstellungen:
Fuß-boden (Arm-boden); fest-stellen (fest-lösen); stein-hart (stein-weich)
- c) Manche Wörter haben verschiedene Bedeutungen (Polysemie):
Pferd: (Tier, Turngerät, Schachfigur)
Reif: (Spielzeug, gefrorener Tau)
Paß: (Ausweis, Weg oder Straße im Gebirge, Wildwechsel, Gangart von Vierfüßlern, Spielweise im Fußball, Figur des gotischen Maßwerkes)
- d) Ursprüngliche und übertragene Bedeutungen:
Das grüne Auto (farbig)
Die grüne Saat (frisch, sprießend)
Das grüne Obst (unreif)
Der grüne Hering (roh, ohne Zubereitung)
Der grüne Junge (unerfahren)
Jemand nicht grün sein (nicht gewogen sein)
Magisches Auge, Hühner-auge, Fett-auge
Eulenspiegeleien; ‚Leberwurst‘-Spiel: Die Gruppe schickt ein Mitglied hinaus und verabredet dann ein Kompositum. In Gegenwart des Wiedergekehrten oder auf seine

Fragen hin werden abwechselnd Aussagen über die ‚Leber‘ und über die ‚Wurst‘ getroffen.

- e) Verallgemeinerung und Besonderung von Wörtern:
Pferd — Hengst — Stute — Fohlen — Schimmel — Reitpferd
- f) Unterscheidung von ‚Allerweltswörtern‘ und Wörtern mit prägnanter Bedeutung:
tun, machen, dingsda, Dingsbums — gehen, spazieren, schreiten — Sessel, Stuhl, Hocker
- g) Vergleich und Abgrenzung von Synonymen:
schief — schräge
verstehen — begreifen
(dabei sind solche Beispiele hervorzuheben, in denen die spezifische Verwendung einzelner Wörter sichtbar wird, sowie unmögliche Wortverbindungen)
- h) Bedeutungsschärfung durch das Mitdenken kontextgerechter Feldopponenten:
Das Wort ‚lebendig‘ kann als Feldopponenten sowohl ‚tot‘ als auch ‚träge‘ haben. ‚Lebendig‘ ist also mindest doppeldeutig. Im ersten Fall ist es ein Synonym von ‚lebend‘, im zweiten Fall von ‚lebhaft‘. (Methode: Jeder Schüler schreibt zwei Sätze mit dem Wort ‚lebendig‘ nieder. Der Lehrer läßt einige Sätze, in denen das Wort bedeutungsdifferent verwendet wird, an die Tafel schreiben. Die Sätze an der Tafel werden untersucht. Dabei kann es zweckmäßig sein, Sätze, die das Gegenteil bedeuten, dazuschreiben zu lassen.)

Möglich sind auch folgende Beispielsreihen:



- i) Wertende Bezeichnungen:
Unkraut — Löwenzahn
Irrtum — Betrug
Geschenk — Bestechung

3.2.2

Beispiele für die Jahrgänge 8–10

Auf diesen Jahrgangsstufen sollen vor allem verschiedene Arten des sprachlichen Bildes besprochen werden, wie sie in poetischen, wissenschaftlichen, politischen, werbenden u.a. Texten vorkommen. Eine Typologie — z.B. der Metapher — wird dabei nicht angestrebt. Im folgenden werden einige Beispiele gegeben:

- Sprachliche Bilder lassen sich häufig in einen Vergleich umwandeln:
(Schüler X hat) Bärenkräfte → (Schüler X hat) Kräfte wie ein Bär; (unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche — Mensch, Tier — werden bildhaft verbunden, so daß neue Wirklichkeitszusammenhänge entstehen.)
- Bildhafte Darstellungen sind das Ergebnis der Übertragung von einem Bildspender auf einen Bildempfänger:
Am Fuß des Berges
Fuß — Bildspender
Berg — Bildempfänger
(disparate Wirklichkeitsbereiche werden bildhaft verbunden: Fuß [belebt] — Berg [unbelebt].)
- Sprachliche Bilder treten oft in der Form von Komposita auf: Rede-fluß; Milchstraße; Wasser-hahn; Hand-schuh.
(Ein Teilwort ist meistens wörtlich gemeint: Rede [wörtlich] — Fluß [bildlich im Zusammenhang der beiden Teilwörter].)

Die Funktion sprachlicher Bilder in Texten aller Art sollte beispielhaft behandelt werden.

Für einen Zeitungstext findet sich ein instruktives Beispiel bei: Kallmeyer u.a.: Lektüre-kolleg zur Textlinguistik, Bd. I, Ffm 1974, S. 167 ff.

3.3

Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Text- und Gesprächsanalyse

3.3.1

Zur Didaktik

Bei der Text- und Gesprächsanalyse stehen das Sinn-Erfassen und das Erkennen von Strukturen des gesamten Textes oder Gesprächs im Vordergrund. In diesem Teilbereich sollen sich die Schüler mit einzelnen semantischen Problemen, die als sprachliche Erscheinungen häufig vorkommen, befassen. Ihrer Komplexität wegen empfiehlt es sich, sie als eigene Unterrichtseinheiten im Zusammenhang mit der Text- und Gesprächsanalyse zu behandeln. „Reflexion über Sprache“ ist in diesem Verständnis kein isoliertes Kapitel des Deutschunterrichts. Von daher ergeben sich auch Überschneidungen zwischen den Lernzielen der Teilbereiche und innerhalb der in diesem Abschnitt (3.3) dargestellten Inhalte und ihren Begründungen. Neu sind hier jeweils die Akzentsetzungen und die Erarbeitungsweisen. Die getroffene Auswahl der semantischen Probleme wird im folgenden näher begründet.

Bei der zwischenmenschlichen Verständigung kommt es oft vor, daß verschiedene Personen Gesprächsgegenstände und Probleme unterschiedlich beurteilen. Das kann daran liegen, daß ihnen unterschiedliche Informationen zur Verfügung stehen oder daß sie ähnliche Informationen individuell verarbeiten, weil sie sie aufgrund unterschiedlicher Einstellungen interpretieren.

In vielen Fällen kann eine ausreichende Information aller Beteiligten eine Voraussetzung dafür sein, daß sich Differenzen des ‚Geschmacks‘, der ‚Perspektive‘, der ‚Standpunkte‘ überbrücken lassen. In anderen Fällen jedoch reicht das nicht aus, weil sich entweder mit den Informationen emotionale Beurteilungen verknüpfen oder weil Informationen in bestimmte Denk- und Beurteilungsraster eingefügt werden, die sich durch Erfahrungen gebildet haben.

Diese Denk- und Beurteilungsraster haben einmal eine wichtige denkökonomische Funktion; denn sie helfen, sich in Lebenssituationen zu orientieren, weil sie in ihrer Verallgemeinerung eine Entlastung von detaillierten Einzelinformationen bieten. Andererseits können sie den Spielraum möglicher alternativer Erfahrungen einengen, weil sie häufig ein Schein-Wissen bereitstellen, das durch Begriffe wie ‚Vorurteile‘, ‚Stereotype‘ oder ‚Klischees‘ charakterisiert werden kann.

Der Teilbereich ‚Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Text- und Gesprächsanalyse‘ ist so angelegt, daß beide Gesichtspunkte zum Tragen kommen:

- zum einen, wie durch Sprache über Begriffsbildung, Verallgemeinerung und Typisierung die zwischenmenschliche Verständigung erleichtert wird;
- zum anderen, wie durch Sprache über Klischees, Schlagwörter, Leerformeln, Vorurteile und Stereotype eine Reduktion der Wirklichkeit erfolgt, die stark mit emotionalen Urteilen verbunden ist.

Der Unterricht soll die Schüler zu einer differenzierten Betrachtung von Gegenständen, Personen, Sachverhalten und Problemen befähigen.

Gegliedert ist dieser Bereich in folgende Gebiete:

Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbereich ‚Umgang mit Texten‘

- Typisierung, Klischee und differenzierte Darstellung bei Personenbeschreibungen
- Begriffsbildung, Verallgemeinerung, Schlagwörter und Leerformeln in Texten der Öffentlichkeit.

Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbereich ‚Mündliche Kommunikation‘

- direkte und indirekte Sprechakte in stilisierten Äußerungen
- Vorurteile, Stereotype in Reden und Gesprächen
- Bedingungen der Kommunikationssituation in Gesprächen

3.3.2 Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Textanalyse

3.3.2.1 Lernziele

Die Schüler sollen Texte unter den besonderen Gesichtspunkten untersuchen, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln in ihnen Personen dargestellt sind.

Dabei sollen sie unterscheiden zwischen

- Aussagen, die im Text begründet werden, sei es, daß Bezug genommen wird auf
 - die Handlungen der Personen,
 - eigene Äußerungen der beschriebenen Person,
 - Urteile Dritter über die Person;
- Aussagen, die im Text nicht begründet werden;
- Aussagen, die Wertungen über die Person enthalten;
- dem Kontext und der Personendarstellung, so daß deren Funktion im Textzusammenhang deutlich wird. Der Standpunkt des Autors soll bei der Untersuchung berücksichtigt werden.

Die Schüler sollen Texte daraufhin untersuchen, wie in ihnen bestimmte Verhaltensmuster dargestellt werden und welche Rolle dabei die Sprache spielt. Dabei sollen sie unterscheiden zwischen

- klischeehafter Darstellung einerseits:* wie in Texten tradierte Vorstellungen über Rollenerwartungen und Problemlösungen bekräftigt werden;
- differenzierender Darstellung andererseits: wie in Texten Rollenerwartungen durchbrochen werden und wie der Leser in die Lösung von Problemen miteinbezogen wird.

Die Schüler sollen Texte der Öffentlichkeit — insbesondere Nachrichten und Kommentare — daraufhin untersuchen, wie in ihnen durch sprachliche Mittel Wirklichkeit dargestellt wird. Dabei sollen sie unterscheiden zwischen

- Begriffsbildung, Verallgemeinerung (Abstraktion) und
- Schlagwörtern, Leerformeln.

3.3.2.2 Beispiele

Typisierung, Klischee und differenzierte Darstellung bei Personenbeschreibungen

Textbeispiele dieses Bereichs sollen dann im Unterricht verwendet werden, wenn sich bei der Textanalyse im Bereich ‚Umgang mit Texten‘ herausstellt, daß eine genauere Untersuchung sprachlicher Mittel erforderlich ist.

Als Texte eignen sich z.B.

- Ausschnitte aus Biografien und Autobiografien,
- Typisierungen von Personen in der Literatur und Trivalliteratur.

Als Unterrichtsverfahren bietet sich an, Typisierungen, Klischees und differenzierende Beschreibungen einander gegenüberzustellen und daran deutlich zu machen, wie Typisierungen und Klischees in der Darstellung aufgebrochen werden können.

Zur Analyse gibt es verschiedene Verfahren, z.B.:

- Herausarbeiten der Argumentationsstruktur. Hier geht es im wesentlichen darum, herauszufinden, in welcher Weise der Autor Kennzeichnungen der Person und Urteile über sie begründet. Neben den in den Lernzielen genannten Gesichtspunkten empfiehlt es sich, die im Text vorhandenen attributiven Aussagen in ‚relationale‘ Fragen aufzulösen (z.B. ‚unsicher‘, ‚unsicher in bezug auf‘?).

Als Hilfe für den Lehrer:

B. Badura: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstatt, 1971

* Zum Begriff des Klischees vgl. O. Hoppe: Triviale Lektüre, in: LuD 13 (1973), S. 16 ff.

Eine Bewertung der unterschiedlichen Arten von Personenbeschreibungen ist nur vom Kontext her möglich. So kann es sein, daß verallgemeinerte und typisierte Darstellungen im Textzusammenhang z.B. die Funktion eines Resümees haben oder intentional als Verherrlichung, Apologie oder Anklage gemeint sind.

- Herausarbeiten von Wortfeldern. Hier geht es im wesentlichen darum, herauszufinden, wie differenziert Angaben zur Person im Text enthalten sind. So fehlen z.B. in der Trivalliteratur oft Verben aus dem Wortfeld des Denkens. Vorgangs- und Tätigkeitsverben sind stark reduziert.

Als Hilfe für den Lehrer:

Ch. Bürger: Textanalyse als Ideologiekritik. Zur Rezeption zeitgenössischer Unterhaltungsliteratur (= FAT 2063), Ffm 1973.

Zur Beurteilung reduzierter oder differenzierter Wortverwendungen empfiehlt es sich, die Verhaltens- und Handlungsmuster der beschriebenen Person zu berücksichtigen und danach zu fragen, welche Lebensbereiche der Person dargestellt werden und welche unbeachtet bleiben.

Zur Begriffsbildung, Verallgemeinerung; Schlagwörter und Leerformeln in Texten der Öffentlichkeit

In Texten der Öffentlichkeit, z.B. in Nachrichten und Kommentaren, werden Ereignisse, Sachverhalte und Probleme häufig weitgehend abstrakt dargestellt.

Im Unterricht sollen die Schüler die Unterschiede kennenlernen zwischen dieser publizistisch notwendigen Verkürzung der Realität und zwischen einer Darstellung, die sich z.B. aus rhetorischen und agitatorischen Gründen abstrakter sprachlicher Mittel wie Schlagwörter und Leerformeln bedient.

Im Zusammenhang damit soll auch exemplarisch untersucht werden, wie einzelne Forderungen und Geltungsansprüche formuliert sind. So lassen sich z.B. viele Ansprüche und Rechtfertigungen politischen Handelns, die von der Feststellung eines Tatbestands ausgehen, durch sprachliche Umformungen leichter erkennen:

„Wenn das so ist, ... muß man“,

wobei in den meisten Fällen der Zwischenschritt der Bewertung ausgelassen wird: „Wenn das so ist, und wenn man das für gut hält, muß man“. Zur Beurteilung solcher Ansprüche und Rechtfertigungen ist es wichtig zu wissen, wer mit dem „man“ gemeint ist und auf welche Weise eine Übereinstimmung in der Bewertung erzielt worden ist.

Als Hilfe für den Lehrer:

- W. Dieckmann: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache, Heidelberg 1969.
- S. J. Hayakawa: Semantik. Sprache im Denken und Handeln, Darmstadt o.J., S. 48 ff. (Hier finden sich viele Beispiele für Übungszwecke.)

3.3.3

Semantische Probleme im Zusammenhang mit der Gesprächsanalyse* Direkte und indirekte Sprechakte in stilisierten Äußerungen**

Im Unterrichtsbereich „Mündliche Kommunikation“ (3.4) werden Gesichtspunkte gelungener oder mißlungener Kommunikation vor allem mit dem Schwerpunkt argumentativer Verständigung behandelt. Dort finden sich die wichtigsten Bedingungen für Gespräche.

Hier soll der Akzent auf verschiedene Aussagemodi gelegt werden. Die Schüler sollen dabei erkennen,

* Als Hilfe für den Lehrer: K. Beilhardt u.a.: Kommunikative Funktionen der Sprache, Stuttgart 1973.

** Unter Sprechakten sollen hier die einzelnen Äußerungen der Sprecher in einem Gespräch verstanden werden.

daß die einzelnen Sprechakte nur aus dem Zusammenhang der Situation heraus interpretiert werden können,
daß die Verwendung bestimmter Aussagemodi in bestimmten Situationen für den einzelnen von Vor- und Nachteil sein kann.

Der Lehrplan gibt im folgenden einige Beispiele für direkte und indirekte Sprechakte, weil er in ihnen grundlegende Aussagemodi sieht, die von den Intentionen der Sprecher her näher charakterisiert werden können.

So lassen sich z.B. Aussagesätze vom Gesprächszusammenhang her etwa als Feststellung, Frage, Aufforderung oder Befehl interpretieren.

Direkte Sprechakte zwingen den Adressaten, ebenso direkt darauf einzugehen. Die Aufforderung ‚Schließe bitte das Fenster!‘ kann nur mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ bzw. Handeln oder Verweigern beantwortet werden.

Indirekte Sprechakte lassen dem Adressaten die Möglichkeit offen, auch anders als erwartet zu reagieren, z.B.

A.: ‚Es zieht‘

B.: ‚Ich werde das Fenster schließen‘ oder
‚Dann mach‘ doch das Fenster zu‘ oder
‚Hm, du hast recht, es zieht wirklich‘ oder
‚Findest du?‘

Ein Vater sieht von der Zeitung hoch und sagt zu seinem Sohn, der im Radio Popmusik hört: ‚Die Musik ist reichlich laut‘. Dieser Satz entspricht hier der direkten Äußerung ‚Stelle bitte die Musik leiser!‘ und ist als Aufforderung gedacht. Der gleiche Satz, von einem Konzertbesucher zu seinem Nachbarn gesagt, ist nur eine Unmutsäußerung, da keiner von beiden die Möglichkeit hat, die Lautstärke zu ändern.

Durch die Analyse solcher und ähnlicher Situationen sollen die Schüler erkennen, welche Funktion indirekte Sprechakte haben können, wie variantenreich Aussagemodi sein können und inwieweit sie Auskunft geben über die Beziehung der beiden Kommunikationspartner zueinander.

So kann der Satz ‚Bei diesem Wetter sollte man spazieren gehen!‘ den Wunsch des Sprechers nach einem Spaziergang mit dem Adressaten ausdrücken. Da er sich dessen Zustimmung aber nicht sicher ist und befürchtet, eine Absage zu bekommen, drückt er sich so aus, daß dem Angesprochenen eine Ausweichmöglichkeit bleibt.

Die Feststellung des Lehrers ‚Die Tür ist offen‘ kann neben der Aufforderung, die Tür zu schließen, auch gleichzeitig einen Tadel für den Schüler, der sie offengelassen hat, enthalten.

Berücksichtigt werden soll auch, daß — je nach den Standpunkten, die jemand in einer Kommunikationssituation einnimmt — die Form der Sprechakte unter gesprächstaktischen Gründen eine wichtige Rolle spielt. So kann es erforderlich sein, alternative Vorschläge zu einem Problem indirekt statt direkt zu formulieren, damit den anderen Beteiligten die Zustimmungsbereitschaft leichter fällt, z.B.: ‚Könnte man nicht auch ...‘, statt ‚Man muß ...‘.

Vorurteile, Stereotype in Reden und Gesprächen

Im Unterschied zum vorhergehenden Teil (indirekte und direkte Sprechakte) sollen hier einzelne Phänomene untersucht werden, die sich häufig in Reden und Gesprächen finden. Grundlage der Besprechung sind deshalb Rede- und Gesprächsausschnitte, die als Dokument vorgegeben werden, oder Gesprächsausschnitte der Diskussion innerhalb der Lerngruppe, die als Text transkribiert worden sind.

Besprochen werden sollen die inhaltlichen Textmerkmale, aus denen ersichtlich wird, daß der Sprecher auf Erfahrungen zurückgreift, die im Gespräch nicht unmittelbar zur Sprache kommen. In vielen Fällen handelt es sich dabei um Urteile oder Identifikationen, die den Sprechern in unterschiedlichem Grade bewußt sind: Vorurteile, Stereotype. Inhaltlich handelt es sich um eine Fortsetzung der unter „Typisierung, Klischee“ genannten Gesichtspunkte. Neu ist hier, daß sich Urteile mit einer vereinfachenden und

emotional wertenden Tendenz auf Gruppen von Personen beziehen und daß es sich bei den geäußerten Überzeugungen um kollektive Bewußtseinsinhalte handelt.

In diesem Unterrichtsbereich steht die sprachliche Analyse dieser Phänomene im Vordergrund. Eine Verhaltensänderung dagegen, z.B. im Sinne eines Abbaus von Vorurteilen, kann nur durch wiederholtes Zur-Sprache-bringen im Unterricht über lange Zeit angestrebt werden — immer dann, wenn es die Inhalte des Deutschunterrichts nahelegen. Der Reflexion über Vorurteile und Stereotype hier kommt somit nur eine unterstützende Funktion zu.

Lernziele

Die Schüler sollen

- Vorurteile und Stereotype in einem Text erkennen können,
- verschiedene sprachliche Formen des Vorurteils und Stereotyps auf die Grundformen reduzieren können,
- Gesprächsanlässe erkennen, die zur Äußerung von Vorurteilen und Stereotypen führen,
- Wirkungen geäußelter Vorurteile und Stereotype auf den Gesprächsverlauf erkennen, d.h. analysieren, in welcher Weise der Gesprächspartner auf Vorurteile und Stereotype reagiert,
- den äußeren Situationsrahmen, in dem das Gespräch stattfindet, soweit es möglich ist, bestimmen,
- die Bedeutung des äußeren Situationsrahmens für das Gespräch, soweit es möglich ist, erkennen.

Beispiele

Der Lehrer sollte, bevor er Vorurteile und Stereotype zum Gegenstand des Unterrichts macht, sich darüber informieren, wie und wann im Politikunterricht das Thema behandelt wird, damit einerseits Überschneidungen vermieden werden und andererseits die besonderen sprachanalytischen Gesichtspunkte und die Bedingungen der Situation zur Geltung kommen können. Die in den Angeboten für den Politikunterricht vorhandenen Textbeispiele können auch im Deutschunterricht verwendet werden.

Beispielsweise A. Krink (Hrsg.): Wir und die anderen (= Politische Bildung im Medienverbund). Hannover — Frankfurt — Paderborn 1973.

Einen Vorschlag sprachanalytischen Verfahrens gibt: U. Quasthoff: Soziales Vorurteil und Kommunikation — Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps (= FAT 2025), Ffm 1973.

Danach lassen sich Vorurteile sprachlich auf eine Grundform zurückführen: Einer bezeichneten Gruppe von Menschen wird eine Eigenschaft zu- oder abgesprochen, z.B.: „Der Deutsche ist fleißig.“ Die Aussage läßt sich auf ihre logische Form hin umwandeln in: „Für alle X gilt, wenn X ein Deutscher ist, dann gehört X zu der Klasse der Fleißigen“.

Im Kommunikationszusammenhang kann man beobachten, daß der Sprecher — wird er auf den Ausschließlichkeitscharakter in seiner Formulierung aufmerksam gemacht — „Ausnahmen“ zugibt, er aber den „typischen“ oder „richtigen“ Deutschen meine. Obwohl mit dem Zugeständnis der Ausnahme dem Wahrheitsgehalt der Aussage im logischen Sinne das Attribut „falsch“ zukäme, bleibt der Sprecher bei seiner Meinung. Ggf. ließe sich seine revidierte Aussage als Aufforderung interpretieren: „Der typische Deutsche sollte fleißig sein.“ Der logische Widerspruch wird also dadurch umgangen, daß dem Hörer suggeriert wird, es gehöre zum „Wesen des ...“, so zu sein.

Bedingungen der Kommunikationssituation in Gesprächen

Während im Teilbereich ‚Mündliche Kommunikation‘ die Strukturen verschiedener Gesprächsformen vorrangig beschrieben werden, soll hier der Akzent auf dem Situationsrahmen und auf den Beziehungen der Gesprächsteilnehmer zueinander liegen.

Die Interpretation einer Kommunikationssituation kann von verschiedenen Ausgangspunkten her erfolgen, die sich durch folgende Fragen kennzeichnen lassen:

- Gibt es sprachliche Hinweise, die über die Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander Auskunft geben?
- Welche Rolle spielt der Situationsrahmen für das Gespräch: z.B. Ort, Zeit; Einstellungen, Interessen sowie Bekanntschaftsgrad der Teilnehmer?
- Lassen sich bestimmte Regelmäßigkeiten des Gesprächsverlaufs erkennen?
- Können die Kommunikationspartner zusammen, weil sie ein gemeinsames Ziel verfolgen, oder handelt es sich im wesentlichen um Kontaktpflege?
- Wie wirkt sich der Zweck der Zusammenkunft auf die Gesprächsinhalte und auf die Art und Weise des Sprechens aus?

Als Beispiel für eine Interpretation dieser Art vgl. K. Lärermann: Kneipengerede, in: Kursbuch 37; Berlin 1974, S. 168 ff; und

F. Hebel: Was tun wir, wenn wir sprechen?, in: Disk. Deutsch 23 (1975).

Anhang

Zu III, 4.2 Bichsel: Die Tochter

(Text in: „Lesen — Darstellen — Begreifen“, A 8, S. 140 f. Die Zeilenangaben beziehen sich auf diesen Text.)

Textimmanente Interpretation als Grundlage weiterführender Texterschließung

Textimmanentes Interpretieren ist auf Inhalt, Form und Handlungsorientierung eines Textes gerichtet; es konzentriert sich auf das im Text Vorliegende, ohne auf seine Produktions- und Rezeptionsbedingungen einzugehen. Obwohl die Lernziele des Arbeitsbereichs „Umgang mit Texten“ über dieses methodische Verfahren hinausweisen, ist es die Grundlage jedes weiterführenden Interpretationsansatzes. Der Schüler muß gelernt haben, von den Gegebenheiten des Textes auszugehen, bevor er mit textexternen Fragestellungen den Text überschreitet.

Das Verfahren der textimmanenten Interpretation soll im folgenden an einem Beispiel für die Jahrgangsstufe 9/10 verdeutlicht werden.

Ob der Text den Schülern zuerst zur eigenen Lektüre vorgelegt oder ihnen durch Lehrervortrag (eventuell Darbietung über Tonband) vermittelt wird, muß der Lehrer nach didaktischen Gesichtspunkten entscheiden. Er muß berücksichtigen, daß sein eigener Vortrag das Text-Erstverständnis der Schüler beeinflusst. Das Text-Erstverständnis sollte von den Schülern in Stichworten formuliert werden.

Die Diskussion des Text-Erstverständnisses hat im Rahmen dieses Beispiels die Aufgabe, jeden Schülerbeitrag an Sprache und Struktur des Textes zu überprüfen.

Aus der Besprechung der stichwortartig festgehaltenen ersten Eindrücke sollen Lehrer und Schüler gemeinsam Fragen entwickeln, die dazu geeignet sind, eine textimmanente Interpretation in bestimmten Arbeitsschritten vorzunehmen.

Aus dem Schülerbeitrag: „Diese Geschichte müßte eigentlich die Überschrift ‚Warten auf die Tochter‘ tragen“ — könnte sich die Frage nach der im Text dargestellten Situation ergeben.

Aus dem Schülerbeitrag: „Die Geschichte heißt ‚Die Tochter‘; die Tochter tritt aber selbst nicht auf“ — könnte die Frage nach der Erzählerperspektive entwickelt werden. Usf.

Die hier in fünf Arbeitsschritten dargestellte Textinterpretation hat modellhaften Charakter; sie kann je nach Motivation der Schüler mit anderer Akzentuierung und in anderer Reihenfolge ablaufen.

1. Welche Situation stellt der Text dar?

Seitdem Monika in der Stadt arbeitet, verzögert sich das gemeinsame Abendessen. Die Eltern warten seitdem täglich eine Stunde am gedeckten Tisch. Bis Monika kommt, denken die Eltern an ihre Tochter; hin und wieder sprechen sie von ihr. (Der erste und der letzte Satz des Textes begrenzen die Situation zeitlich.)

2. Aus welcher Perspektive wird erzählt?

Der Autor stellt das Verhältnis der drei Personen zueinander dar aus der Perspektive der Eltern. Auch sprachlich orientiert der Autor seine Geschichte am Verstehenshorizont der Eltern. (Die insgesamt parataktische Satzfügung bildet die Denkstruktur und das Vorstellungsmuster der Eltern ab. Der Gedankengang ist bis Z. 10 vorwiegend auf die Vergangenheit, bis Z. 28 vorwiegend auf die Gegenwart, ab Z. 29 auch auf die Zukunft bezogen.)

3. Welches Bild der Tochter ergibt sich aus dieser Perspektive?

Die Eltern bewundern die Tochter (Z. 8/9; 17–19; 35–36; 40–43); zugleich aber sind sie befremdet (Z. 11–14; 22–27; 32–33).

4. Welche Interpretationsaussagen ergeben sich aus dem Text insgesamt?

Die Geschichte zeigt die Entfremdung zwischen Eltern und Tochter. Liebe und Bewunderung können diese Entfremdung nicht verhindern. Monika ist der Welt ihrer

Eltern entwachsen; sie lebt in ihrer Welt, die einer anderen Generation und Lebenssituation zugehört. Eine gemeinsame Sprache gibt es nicht mehr (Z. 20/21; 41).

Die Ereignisse eines jeden Arbeitsschrittes sind ständig an der inhaltlichen und formalen Struktur des Textes auszuweisen. Z.B. kann auf die Funktion der Überschrift für die Interpretation hingewiesen werden: Die Geschichte ist nicht ‚Monika‘ überschrieben. Im Titel kommt schon ein Moment der Entfremdung zum Ausdruck.

Auffallend ist auch der Einsatz des Stilmittels der Wiederholung:

In den ersten beiden Absätzen findet sich fünfmal das Verb ‚Warten‘ (Z. 1; 2; 4; 5; 10). Daran wird deutlich, daß die Eltern ganz und gar von der Situation des Wartens bestimmt werden.

Das Wort ‚Fräulein‘ wird dreimal wiederholt (Z. 14; 16; 18); es verweist auf das Befremden der Eltern der neuen gesellschaftlichen Position ihrer Tochter gegenüber.

Die Konjunktion ‚wie‘ leitet sieben Modalsätze ein, die stereotyp den Gedankengang der Eltern abbilden (Z. 22–28). Gelegentliche Verwendung direkter Rede verdeutlicht die begrenzte Kommunikationsmöglichkeit zwischen den drei Personen (Z. 34–44).

5. Welche Handlungsorientierung enthält der Text?

Eine direkte Handlungsorientierung enthält der Text nicht. Die indirekte Handlungsorientierung ist den Interpretationsaussagen zu entnehmen, die sich auf den Text insgesamt beziehen: Der Leser soll das Verhältnis dreier Personen zueinander kennenlernen, das aus einer bestimmten Perspektive (aus der Perspektive der Eltern) als ein Verhältnis der Entfremdung erscheint. In produktiver Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt könnten die Schüler zunächst die Gegenprobe machen: Erscheint das Verhältnis der drei Personen zueinander auch dann als ein entfremdetes Verhältnis, wenn aus der Perspektive der Tochter erzählt wird? Möglicherweise würde sich der Eindruck der Fremdheit aus dieser Perspektive noch verstärken. Auch wenn man den Fall setzte, daß die Tochter unter der gegebenen Sprachlosigkeit leiden würde, könnte – mit dem vorliegenden Material – keine Überwindung dieser Kommunikationslosigkeit konstruiert werden. Die Handlungsanweisung würde also lauten: Versetz dich einmal in die Lage hoffnungsloser Sprachlosigkeit innerhalb einer Primärgruppe.

Der Schüler, der dieser Anweisung folgte, würde sich dem vorliegenden Text existentiell aussetzen. Er würde eine Erfahrung machen, die mit seiner eigenen bisherigen Erfahrung in Beziehung stünde. Z.B. in folgender Weise:

- die Geschichte sagt etwas aus, das mir sehr vertraut ist; das ich mir aber bisher noch nicht so klar gemacht habe;
- die Geschichte sagt etwas aus, das mir vollkommen fremd ist, da ich ein anderes Verhältnis zu meinen Eltern habe.

Durch die Erschließung der Handlungsorientierung eines Textes lernt der Schüler, Texte auf sich zu beziehen.

Das Gespräch – als Erfahrungsaustausch über die Handlungsorientierung des Textes – sollte vom Lehrer behutsam geführt werden. Er sollte sich gerade dafür Zeit nehmen; denn mit der Stellungnahme zur Handlungsorientierung gibt er dem Leser Hilfen für seine Lebenspraxis.

Die Ergebnisse einer textimmanenten Interpretation führen zu Fragen, deren Klärung die Besprechung in unterschiedliche Richtung ausweiten kann.

1. Die Nachprüfung, ob die herausgelesene Handlungsorientierung auch der vom Autor intendierten entspricht, führt zu der Beschäftigung mit dem Autor und seiner individuellen und sozialen Situation.

2. Denkbar wäre auch eine soziologische Klärung der im Text gegebenen Interaktionen der drei Personen. Die persönliche Stellungnahme des Schülers zur handlungsorientierten Anweisung des Textes würde — durch solche methodischen Verfahren vermittelt — an Relevanz für die eigene Lebensgeschichte gewinnen.

Zu 4.2.1: Verschiedene Textverständnisse

I. Materialien für Schüler

Unterrichtsphase 1

Text 1: **Lessing**, Fabel III 16–22, ‚Die Geschichte des alten Wolfs‘

Text 2: **Luther**, Fabel, ‚Die Teilung der Beute‘

(1) ‚Von dem Lewen/Rind/Zigen und schaff‘

(2) ‚Dieselbige fabel auff ein ander weise‘*

* Dies ist die gewöhnlich zitierte ‚Teilung der Beute‘

Unterrichtsphase 2

Text 3: **Lessing** zur Fabel III 16–22

Text 4: **Luther** zu der Fabel ‚Die Teilung der Beute‘

Text 5: Interpretationsbeispiel der **Lessing**-Fabel III, 16–22 (G. Bauer)

Unterrichtsphase 3

Text 6: Interpretationsbeispiel der **Luther**-Fabel ‚Die Teilung der Beute‘

(R. Kreis in: H. Ide (ed.): Projekt Deutschunterricht 1, Stuttgart 1971, S. 61 ff.)

II. Material für Lehrer

Text 7: Aus: **Lessings** Abhandlungen über die Fabeln

Text 8: **Luthers** Vorrede zu seinen Fabeln

Text 9: G. Bauer: Materialismus und Ideologiekritik in der deutschen Aufklärung

Text 10: K. Doderer: Über das ‚betrogen zur Wahrheit‘

Text 11: E. Leibfried: Fabel

zu Lessing vgl.: W. Barner u.a.: Lessing, Epoche. Werk. Wirkung. Ein Arbeitsbuch für den literaturgeschichtlichen Unterricht (= Beck'sche Elementarbücher), München 1975.

Text 1

Lessing, Fabel III, 16–22

(zit. H. Rölleke: G. E. Lessing, Fabeln. Abhandlungen über die Fabel. (= Reclam 27/28), Stuttgart 1967, S. 50 ff.)

Die Geschichte des alten Wolfs

In sieben Fabeln

(1)

Der böse Wolf war zu Jahren gekommen und faßte den gleisnerischen Entschluß, mit den Schäfern auf einem gütlichen Fuß zu leben. Er machte sich also auf und kam zu dem Schäfer, dessen Herden seiner Höhle die nächsten waren.

Schäfer, sprach er, du nennst mich den blutgierigen Räuber, der ich doch wirklich nicht bin. Freilich muß ich mich an deine Schafe halten, wenn mich hungert; denn Hunger tut weh. Schütze mich nur vor dem Hunger; mache mich nur satt, und du sollst mit mir recht wohl zufrieden sein. Denn ich bin wirklich das zahmste, sanftmütigste Tier, wenn ich satt bin.

Wenn du satt bist? Das kann wohl sein, versetzte der Schäfer. Aber wann bist du denn satt? Du und der Geiz werden es nie. Geh deinen Weg!

(2)

Der abgewiesene Wolf kam zu einem zweiten Schäfer.

Du weißt, Schäfer, war seine Anrede, daß ich dir das Jahr durch manches Schaf würgen könnte. Willst du mir überhaupt jedes Jahr sechs Schafe geben, so bin ich zufrieden. Du kannst alsdann sicher schlafen und die Hunde ohne Bedenken abschaffen.

Sechs Schafe? sprach der Schäfer. Das ist ja eine ganze Herde! —

Nun, weil du es bist, so will ich mich mit fünf begnügen, sagte der Wolf.

Du scherzest; fünf Schafe! Mehr als fünf Schafe opfre ich kaum im ganzen Jahre dem Pan.

Auch nicht viere? fragte der Wolf weiter; und der Schäfer schüttelte spöttisch den Kopf.

Drei? — Zwei? —

Nicht ein einziges; fiel endlich der Bescheid. Denn es wäre ja wohl töricht, wenn ich mich einem Feinde zinsbar machte, vor welchem ich mich durch meine Wachsamkeit sichern kann.

(3)

Aller guten Dinge sind drei, dachte der Wolf und kam zu einem dritten Schäfer.

Es geht mir recht nahe, sprach er, daß ich unter euch Schäfern als das grausamste, gewissenloseste Tier verschrien bin. Dir, Montan, will ich jetzt beweisen, wie unrecht man mir tut. Gib mir jährlich ein Schaf, so soll deine Herde in jenem Walde, den niemand unsicher macht als ich, frei und unbeschädigt weiden dürfen. Ein Schaf!

Welche Kleinigkeit! Könnte ich großmütiger, könnte ich uneigennütziger handeln? — Du lachst, Schäfer? Worüber lachst du denn?

Oh, über nichts! Aber wie alt bist du, guter Freund? Sprach der Schäfer.

Was geht dich mein Alter an? Immer noch alt genug, dir deine liebsten Lämmer zu würgen.

Erzürne dich nicht, alter Isegrim. Es tut mir leid, daß du mit deinem Vorschlag einige Jahre zu spät kommst. Deine ausgebissenen Zähne verraten dich. Du spielst den Uneigennützigten, bloß um dich desto gemächlicher, mit desto weniger Gefahr nähren zu können.

(4)

Der Wolf ward ärgerlich, faßte sich aber doch und ging auch zu dem vierten Schäfer. Diesem war eben sein treuer Hund gestorben und der Wolf machte sich den Umstand zunutze.

Schäfer, sprach er, ich habe mich mit meinen Brüdern in dem Walde veruneinigt, und so, daß ich mich in Ewigkeit nicht wieder mit ihnen aussöhnen werde. Du weißt, wie viel du von ihnen zu fürchten hast! Wenn du mich aber anstatt deines verstorbenen Hundes in Dienste nehmen willst, so stehe ich dir dafür, daß sie keines deiner Schafe auch nur scheel ansehen wollen.

Du willst sie also, versetzte der Schäfer, gegen deine Brüder im Walde beschützen? —

Was meine ich denn sonst? Freilich.

Das wäre nicht übel! Aber, wenn ich dich nun in meine Herden einnehme, sage mir doch, wer sollte alsdann meine armen Schafe gegen dich beschützen? Einen Dieb ins Haus nehmen, um vor den Dieben außer dem Hause sicher zu sein, das halten wir Menschen. —

Ich höre schon, sagte der Wolf, du fängst an zu moralisieren. Lebe wohl!

(5)

Wäre ich nicht so alt! knirschte der Wolf. Aber ich muß mich leider in die Zeit schicken. Und so kam er zu dem fünften Schäfer.

Kennst du mich, Schäfer? fragte der Wolf.

Deinesgleichen wenigstens kenne ich, versetzte der Schäfer.

Meinesgleichen? Daran zweifle ich sehr. Ich bin ein so sonderbarer Wolf, daß ich deiner und aller Schäfer Freundschaft wohl wert bin.

Und wie sonderbar bist du denn?

Ich könnte kein lebendiges Schaf würgen und fressen, und wenn es mir das Leben kosten sollte. Ich nähre mich bloß mit toten Schafen. Ist das nicht löblich? Erlaube mir also immer, daß ich mich dann und wann bei deiner Herde einfinden und nachfragen darf, ob dir nicht —

Spare der Worte! sagte der Schäfer. Du müßtest gar keine Schafe fressen, auch nicht einmal tote, wenn ich dein Feind nicht sein sollte. Ein Tier, das mir schon tote Schafe frißt, lernt leicht aus Hunger kranke Schafe für tot und gesunde für krank ansehen. Mache auf meine Freundschaft also keine Rechnung und geh!

(6)

Ich muß nun schon mein Liebstes daran wenden, um zu meinem Zwecke zu gelangen! dachte der Wolf und kam zu dem sechsten Schäfer.

Schäfer, wie gefällt dir mein Pelz? fragte der Wolf.

Dein Pelz? sagte der Schäfer. Laß sehen! Er ist schön; die Hunde müssen dich nicht oft unter gehabt haben.

Nun so höre, Schäfer; ich bin alt und werde es so lange nicht mehr treiben. Füttere mich zu Tode; und ich vermache dir meinen Pelz.

Ei, sieh doch, sagte der Schäfer. Kommst du hinter die Schliche der alten Geizhalse? Nein, nein; dein Pelz würde mich am Ende siebenmal mehr kosten, als er wert wäre. Ist es dir aber ein Ernst, mir ein Geschenk zu machen, so gib mir ihn gleich jetzt.

— Hiermit griff der Schäfer nach der Keule, und der Wolf floh.

(7)

O die Unbarmherzigen! schrie der Wolf und geriet in die äußerste Wut. So will ich auch als ihr Feind sterben, ehe mich der Hunger tötet; denn sie wollen es nicht besser!

Er lief, brach in die Wohnungen der Schäfer ein, riß ihre Kinder nieder und ward nicht ohne große Mühe von den Schäfern erschlagen.

Da sprach der Weiseste von ihnen: Wir taten doch wohl unrecht, daß wir den alten Räuber auf das äußerste brachten und ihm alle Mittel zur Besserung, so spät und erzwungen sie auch war, benahmen!

Text 2

(1) Von dem Lewen / Rind / zigen und schaff

Es geselleten sich / ein Rind / Zigen / und schaff zum lewen und zogen miteinander auff die iaget ynn einen forst / Da sie nu einen hirs gefangen / und ynn vier teil gleich geteilet hatten Sprach der Lewe Ihr wisset / das ein teil mein ist als ewrs gesellen // Das ander geburt mir / als ein konige unter den thieren / Das dritte wil ich haben darumb das ich stercker bin und mehr darnach gelauffen und geerbeitet habe / denn yhr alle drey / Wer aber das vierde haben wil / der mus mirs / mit gewallt nemen / Also musten die drey / fur yhre muhe das nach sehen / und den schaden zu lohn / haben

(2) Dieselbige fabel auff ein ander weise

Ein lewe / fuchs und Esel iagten miteinander und fiengen einen hirs / Da hies der lewe den Esel das wiltpret teilen / Der esel machet drey teil Des ward der lewe zornig / und reis dem esel die haut über den kopff / das er blutrünstig da stund / und hies den fuchs das wiltpret teilen / Der fuchs sties die drey teil zu samen und gab sie dem lewen gar Des lachet der Lewe / und sprach / Wer hat dich so leren teilen / Der fuchs zeigt auff den Esel und sprach / Der Doctor da ym roten parret /

Text 3

Lessing zur Fabel III, 16–22

(zit. H. Rölleke, a.a.O. S. 129 f.)

„Die Geschichte des alten Wolfs“

Unterdessen, dachte ich einstmals bei mir selbst, wenn man demohngeachtet eine äsopische Formel von einer ungewöhnlichen Länge machen wollte, wie müßte man es anfangen, daß die itzt berührten Unbequemlichkeiten dieser Länge wegfielen? Wie müßte unser Reinicke Fuchs aussehen, wenn ihm der Name eines äsopischen Heldengedichts zukommen sollte? Mein Einfall war dieser: Vors erste müßte nur ein einziger moralischer Satz in dem Ganzen zum Grunde liegen; vors zweite müßten die vielen und mannigfaltigen Teile dieses Ganzen, unter gewisse Hauptteile gebracht werden, damit man sie wenigstens in diesen Hauptteilen auf einmal übersehen könnte; vors dritte müßte jeder dieser Hauptteile ein besonderes Ganzes, eine für sich bestehende Fabel, sein können, damit das große Ganze aus gleichartigen Teilen bestünde. Es müßte, um alles zusammenzunehmen, der allgemeine moralische Satz in seine einzelnen Begriffe aufgelöst werden; jeder von diesen einzelnen Begriffen müßte in einer besonderen Fabel zur Intuition gebracht werden, und alle diese besonderen Fabeln müßten zusammen nur eine einzige Fabel ausmachen. Wie wenig hat der Reinicke Fuchs von diesen Requisitis! Am besten also, ich mache selbst die Probe, ob sich mein Einfall auch wirklich ausführen läßt. — Und nun urteile man, wie diese Probe ausgefallen ist! Es ist die sechzehnte Fabel meines dritten Buchs und heißt die Geschichte des alten Wolfs, in sieben Fabeln. Die Lehre, welche in allen sieben Fabeln zusammengekommen liegt, ist diese: „Man muß einen alten Bösewicht nicht auf das Äußerste bringen und ihm alle Mittel zur Besserung, so spät und erzwungen sie auch sein mag, benehmen.“ Dieses Äußerste, diese Benehmung aller Mittel zerstückte ich, machte verschiedene mißlungene Versuche des Wolfs daraus, des gefährlichen Raubens künftig müßig gehen zu können, und bearbeitete jeden dieser Versuche als eine besondere Fabel, die ihre eigene und mit der Hauptmoral in keiner Verbindung stehende Lehre hat. — Was ich hier bis auf sieben und mit dem Rangstreite der Tiere auf vier Fabeln gebracht habe, wird ein andrer mit einer andern noch fruchtbarern Moral leicht auf mehrere bringen können. Ich begnüge mich, die Möglichkeit gezeigt zu haben.

Text 4

Lere

Fare nicht hoch / Hallt dich zu deines gleichen / Dulcis inexpertis cultura potentis amici / Es ist mit herrn nicht gut kirsschen essen / sie werffen einen mit den stilen.(...) Das ist eine gesellschaft mit dem lewen / wo einer allein den genies / der ander allein den schaden hat.

(Diese ‚Lere‘ steht bei Luther unmittelbar hinter der Fassung (1); in den Lesebüchern dagegen ist sie der Fassung (2) zugeordnet, ohne daß die Fassung (1) mitabgedruckt ist.)

Text 5

G. Bauers Interpretation der Lessing-Fabel III, 16–22**„Die Geschichte des alten Wolfs“**

(in: G. Mattenklott, K. R. Scherpe, siehe zu Text 9)

Die ganze Härte des ökonomischen Systems von Dienst, Nutzen und Verwendbarkeit stellt Lessing nicht am Beispiel der Arbeit, sondern des Handels dar (III, 16–22). Der humane Schein des Handels, daß Käufer und Verkäufer einander frei gegenüberstünden, erweist sich als Trug. Die sechs sorgfältig gestuften Angebote des alten Wolfes an die Schäfer sind nichts als findige Umschreibungen für das eine Bedürfnis, auch im Alter noch ein Existenzminimum zu erhalten. Von Freiheit kann trotz des freien Kommens und Gehens nicht die Rede sein. Der Wolf ist abhängig von einem Vertrag, wie mager der auch

ausfällt. Er setzt in jedem Fall sich selbst: seine Triebe, seine Freiheit, schließlich seinen Pelz, als Kaufpreis ein. Die Gegenseite ist freier, nämlich auf keine der angebotenen Erwerbungen angewiesen. Jeder der sechs Schäfer hat in seinem Einzelhandel völlig recht, dem nichts zu bieten, vor dem er sich bequem schützen kann. Dennoch bekommen sie insgesamt Unrecht. Der zum Äußersten gereizte Wolf trifft sie an einer Stelle, wo sie nicht als individuelle Kapitalbesitzer durch ihre Wachsamkeit geschützt sind, in ihren Wohnungen, und reißt ihre Kinder, ehe sie ihn erschlagen. Ihr Fehler lag in ihrer Vereinzelung, erkennen sie am Schluß. Erst in der Reue über die versäumte kollektive Aktion finden sie ein „Wir“ und denken, im Irrealis, eine so weitreichende Ordnung aus, daß selbst ihr Gegner einen Platz darin gefunden hätte: Zusammen hätten sie doch besser getan, den alten Räuber zu Tode zu füttern. Diese nachträglich erzwungene Solidarität zwischen den Warenverkäufern, eine Art Kartellbildung zur Festsetzung des Mindestpreises, verspricht dem betroffenen Individuum ein Existenzminimum, aber noch weniger Freiheit als der vorangegangene Handel. Lessing spricht, durch den Mund des „weisesten“ Schäfers, für die Barmherzigkeit, gegen die Bewertung alles Lebendigen danach, was es nützt.

Text 6

(R. Kreis in: H. Ide (ed.): Projekt Deutschunterricht 1, Stuttgart 1971, S. 61 ff.)

Von Aesop bis Lessing erweisen sich die Fabeldichter als unbestechliche Analytiker, die die soziale Welt auseinandernehmen, um ihre Grundproblematik aufzudecken. Unter allen Fabeln gibt es eine, die diese Grundproblematik am sinnfälligsten darlegt: Aesops Fabel „Die Teilung der Beute“. Sie spiegelt in geradezu klassischer Vollendung die Macht- und Besitzverhältnisse der antiken Mangelgesellschaft und bezeichnet damit die Basis, auf der die sozialen Bewegungsgesetze transparent werden, denen nicht nur die in dieser Fabel auftretenden Figuren unterliegen, sondern **alle** Fabelfiguren. Ihre vielfältige Bestialität ist zurückführbar auf ein Prinzip, das in der Teilung der Beute deutlich gemacht wird. In diesem Sinne ist sie die Fabel der Fabeln. Nicht zufällig ist die Teilung der Beute Keimzelle (plot) und zugleich Schlüsselstelle der bedeutendsten Schwellform der Fabel: dem Reineke Fuchs. Was dieses Fabel-Reich im Innersten zusammenhält, ist das brutale Gerangel um die für die Mächtigen vorteilhafteste Verwaltung der Güter.

Die Dialektik der dieser Fabel zugrunde liegenden sozialen Bewegungsgesetze tritt klar zutage. Der „Löwe“ als der Privilegierte hat zum Gegenspieler den „Esel“; der Mächtige steht gegen den Ohnmächtigen, das Recht (die „Moral“) des Löwenanteils gegen das Prinzip der Gleichheit. Die Lösung des Konflikts vollzieht sich nach dem Grundsatz: Wer die Macht hat, hat das Recht. Und gemäß diesem Gesetz handelt „richtig“, wer sich — wie der Fuchs — diesem Zwang, dieser Löwenmoral anpaßt. Das Schlüsselwort „richtig“ erlangt eine Ambivalenz, und zwar durch die dialektische Beziehung zu „gleich“: Gerech ist, was ungerecht ist. Moral — freilich in ihrer gröbsten Form — entpuppt sich hier als der Reflex bestehender nackter Herrschaftsverhältnisse, wie Aesop, der phrygische Sklave, sie zu seiner Zeit erlebte und — im Prinzip — Luther um 1530 in Deutschland nicht anders.

Das Prinzip des Löwenanteils, das der in dieser Fabel abgebildeten sozialen Wirklichkeit den Stempel aufdrückt, bringt einen Selektionsprozeß in Gang. Der Esel steht für alle, die aus Dummheit oder Naivität die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht durchschauen oder von einem Modell von sozialer Gerechtigkeit ausgehen, für das es keine reale Chance gibt. Ihm wird das Fell über die Ohren gezogen (vom physischen Tod des „Esels“ wird uns nichts berichtet), ein Bild, das dahin interpretiert werden muß, daß der Esel über seine brutale Züchtigung hinaus seines gesellschaftlichen Ranges (gebunden an ein Gut) verlustig geht, d.h. er wird selektiert, verurteilt zu nichts, während der Fuchs dem Selektionsdruck listig nachgibt und dadurch seine begrenzte Stellung behält. Eine durch Selektionsdruck erzeugte Hierarchie wird deutlich, zugleich ein unentwegter Daseinskampf. Die metaphorische Pointe: „Der Doktor da mit dem roten Barett“ ordnet den Esel zugleich in die Kategorie des weltfremden Gelehrten, der die Löwenmathematik des Teilens nicht beherrscht. Vielleicht schwingt auch unterschwellig die Warnung an alle Gelehrten mit, der Wahrheit lieber dort zu dienen, wo sie die Kreise der Mächtigen nicht stört.

Die Fabel von der Teilung der Beute erweist sich als ein Urmuster dialektischer Vernunft in poetischer Verfremdung. Sie bildet die **zufällige**, dem Menschen an sich **wesensfremde** Tatsache ab, daß die Erde, der Lebensraum des Menschen, niemals — soweit unsere historische Rückschau reicht — ein auch nur annähernd genügendes Maß an lebenswichtigen Gütern für alle zur Verfügung stellte . . . Das Streben nach der Verfügungs- bzw. Verteilungsgewalt über die produzierten oder eroberten Güter, schließlich der Wille zur Absicherung der einmal erreichten Machtstellung führte zur Ausbildung von Subsystemen militärischer, juristischer und moralischer Art, die, wie die Fabel lehrt, in Widerstreit gerieten zu der niemals ruhenden, meist untergründig wirksamen dialektischen Vernunft, eines in die Gegenrichtung strebenden Denkens zur Aufhebung des Status quo.

Luther fügt der Fabel von der Teilung der Beute zwei Lehren hinzu: Die erste: „Herren wollen Vorteil haben, und man soll mit Herren nicht Kirschen essen, sie werfen einen mit Stielen.“ Die zweite: „Der ist ein weiser Mann, der sich an eines anderen Unfall bessern kann.“

Trifft die erste der beiden Moralen wenigstens die Realität, so ist die zweite bedenklich, da sie die List des Fuchses in ein unwürdiges Anpassungsverhalten uminterpretiert, das seinen Lesern anzubieten Luther keineswegs zur Ehre gereicht. Er, der so große Veränderung gestiftet hat, war im Grunde ein Konservativer, ein „Fürstenedeologe bis zum bitteren Ende“. Deshalb biegt er die dialektische Pointe in schlechte Anpassung um und bringt sich damit in Gegensatz zur Intention Aesops. Seine „Moral“ ist nicht die der Fabel. Denn der Fuchs bessert sich ja nicht, im Gegenteil: Durch den Hinweis auf den gehäuteten, blutüberströmten Esel stellt er das primitive Machtgebarren des Löwen bloß und zugleich in Frage. Zwar gibt er der Willkür äußerlich nach, setzt ihr aber zugleich — die Sprache als Waffe verwendend — listig Widerstand entgegen. Damit rückt das Verhalten des Fuchses in die Nähe dessen, was Enzensberger „den kleinen Verrat“ nennt, die Überlebensstrategie des Ohnmächtigen, der sich zwar beugt, der aber nicht bricht. Der Aufwand an Schläue ergibt sich beim Fuchs aus dem Maß an Brutalität, das er zu erdulden hat. Die psychische Deformation des einen erzeugt die des anderen als im Gegenstück.

Text 7

Lessing: Abhandlungen über die Fabeln

(zit. H. Rölleke, a.a.O., S. 67 f., 72, 101, 104)

... Äsop machte die meisten seiner Fabeln bei wirklichen Vorfällen. Seine Nachfolger haben sich dergleichen Vorfälle meistens erdichtet oder auch wohl an ganz und gar keinen Vorfall, sondern bloß an diese oder jene allgemeine Wahrheit bei Verfertigung der ihrigen gedacht. Diese begnügten sich folglich, die allgemeine Wahrheit durch die erdichtete Geschichte ihrer Fabel erläutert zu haben; wenn jener noch über dieses die Ähnlichkeit seiner erdichteten Geschichte mit dem gegenwärtigen Vorfall faßlich machen und zeigen mußte, daß aus beiden, sowohl aus der erdichteten Geschichte als dem wirklichen Vorfall, sich eben dieselbe Wahrheit bereits ergebe oder gewiß ergeben werde.

Und hieraus entspringt die Einteilung in einfache und zusammengesetzte Fabeln.

Einfach ist die Fabel, wenn ich aus der erdichteten Begebenheit derselben bloß eine allgemeine Wahrheit folgern lasse. — „Man machte der Löwin den Vorwurf, daß sie nur ein Junges zur Welt brächte. Ja, sprach sie, nur eines; aber einen Löwen.“ — Die Wahrheit, welche in der Fabel liegt, leuchtet sogleich in die Augen; und die Fabel ist einfach, wenn ich es bei dem Ausdrucke dieses allgemeinen Satzes bewenden lasse.

Zusammengesetzt hingegen ist die Fabel, wenn die Wahrheit, die sie uns anschauend zu erkennen gibt, auf einen wirklich geschehenen, angenommenen Fall weiter angewendet wird. — „Ich mache, sprach ein höhnischer Reimer zu dem Dichter, in einem Jahre sieben Trauerspiele; aber du? In sieben Jahren eines! Recht; nur eines! versetzte der Dichter; aber eine Athalie!“ —

Man mache dieses zur Anwendung der vorigen Fabel und die Fabel wird zusammengesetzt. Denn sie besteht nunmehr gleichsam aus zwei Fabeln, aus zwei einzelnen Fällen, in

welchen beide ich die Wahrheit ebendesselben Lehrsatzes bestätigt finde ...

„Der Schwächere wird gemeinlich ein Raub des Mächtigeren.“ Das ist ein allgemeiner Satz, bei welchem ich mir eine Reihe von Dingen denke, deren eines immer stärker ist als das andere, die sich also, nach der Folge ihrer verschiedenen Stärke, untereinander aufreiben können. Eine Reihe von Dingen! Wer wird lange und gern den öden Begriff eines Dinges denken, ohne auf dieses oder jenes besondere Ding zu fallen, dessen Eigenschaften ihm ein deutliches Bild gewähren? Ich will also auch hier anstatt dieser Reihe von unbestimmten Dingen eine Reihe bestimmter, wirklicher Dinge annehmen. Ich könnte mir in der Geschichte eine Reihe von Staaten oder Königen suchen; aber wie viele sind in der Geschichte so bewandert, daß sie, sobald ich meine Staaten und Könige nur nannte, sich der Verhältnisse, in welchen die gegeneinander an Größe und Macht gestanden, erinnern könnten? Ich würde meinen Satz nur wenigen faßlicher gemacht haben, und ich möchte ihn gern allen so faßlich als möglich machen. Ich falle auf Tiere; und warum sollte ich nicht eine Reihe von Tieren wählen dürfen, besonders wenn es allgemein bekannte Tiere wären? Ein Auerhahn — ein Marder — ein Fuchs — ein Wolf — Wir kennen diese Tiere; wir dürfen sie nur nennen hören, um sogleich zu wissen, welches das stärkere oder das schwächere ist ...

Die Fabel erfordert deswegen einen wirklichen Fall, weil man in einem wirklichen Falle mehr Bewegungsgründe und deutlicher unterscheiden kann als in einem möglichen; weil das Wirkliche eine lebhaftere Überzeugung mit sich führt als das bloß Mögliche ... Ich fasse daher alles zusammen und sage: „Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen, diesem besonderen Falle die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt: so heißt dies Erdichtung einer Fabel.“

(Vgl. auch: Lehrerheft zu Wort und Sinn, Hinweise 3, S. 23 f.)

Text 8

Dichtungen von D. Martin Luther, ed. K. Goedeke, Lpz. 1883

Etliche Fabeln aus Esopo:

von D. M. L. verdeutscht, samt einer schönen Vorrede von rechtem nutz und brauch desselben buchs, jederman, wes standes er auch ist, lustig und dienlich zu lesen.
Anno MDXXX.

Dies buch von den fabeln oder merlin ist ein hochberümet buch gewesen bei den allergerlestesten auf erden, sonderlich unter den heiden. Wiewol auch noch itzund die warheit zu sagen von eusserlichem leben in der welt zu reden, wüßte ich, außer der heiligen Schrift, nicht viel bücher, die diesem überlegen sein solten, so man nutz, kunst und weisheit und nicht hochbedechtig geschrei wolt ansehen, denn man darin unter schlechten worten und einfeltigen fabeln, die allerfeinste lese, warnung und unterricht findet (wer sie zu gebrauchen weiß) wie man sich im haushalten in und gegen der oberkeit und unterthanen schicken sol auf das man klüglich und friedlich unter den bösen leuten, in der falschen argen welt, leben möge.

Dans mans aber dem Esopo zuschreibet ist, meins achtens, ein geticht, und vielleicht nie kein mensch auf erden, Esopo geheissen, sondern ich halte, es sey etwa durch viel weiser leute zuthun mit der zeit stück nach stück zu haufen bracht und endlich etwa durch einen gelerten in solche ordnung gestellet, wie jetzt in deutscher sprach etliche möchten die fabel und sprüche, so bey uns im brauch sind, samlen und darnach jemand ordentlich in ein buch fassen, denn solche feine fabeln in diesem buch vermöcht itzt alle welt nicht, schweig denn ein mensch, erfinden.

Darum ist gleublicher, das etliche dieser fabeln fast alt, etliche noch elter, etliche aber neu gewesen sind zu der zeit, da dis büchlein gesamlet ist, wie denn solche fabeln pflegen von jar zu jar zu wachsen und sich mehren, darnach einer von seinen voffaren und eltern höret und samlet.

Doch mügen die, so den Esopum zum meister ertichtet haben und sein leben dermaßen gestellet, vielleicht ursach gnug gehabt haben, menlich, das sie als die weisen leute, solch

buch um gemeines nutzes willen, gern hetten jederman gemein gemacht (denn wir sehen, das die jungen kinder und jungen leute mit fabeln und merlin leichtlich bewegt) und also mit lust und liebe zur kunst und weisheit geführt würden, welche lust und liebe deste größer wird, wenn ein Esopus oder dergleichen larva oder fastnachtputz fûrgestellt wird, der solche kunst ausrede oder fürbringe, das sie deste mehr darauf merken und gleich mit lachen annemen und behalten. Nicht allein aber die kinder, sondern auch die großen fürsten und herrn, kan man nicht bas betriegen zur warheit und zu ihrem nutz, denn das man ihnen lasse die narren die warheit sagen, dieselbigen können sie leiden und hören, sonst wollen oder können sie von keinem weisen die warheit leiden, ja alle welt hasset die warheit, wenn sie einen trifft.

Darum haben solche weise hohe leute die fabeln erticht und lassen ein thier mit dem andern reden, als solten sie sagen, wolan es wil niemand die warheit hören noch leiden und man kan doch die warheit nicht entberen, so wollen wir sie schmücken, und unter einer lustigen lügenfarbe und lieblichen fabeln kleiden und weil man sie nicht wil hören durch menschen mund, das man sie doch höre durch thiere und bestien mund.

So geschiets denn, wenn man die fabeln liset, das ein thier dem andern, ein wolf dem andern die warheit saat, ja zuweilen der gemaleten wolf oder beer, oder lewe im buch dem rechten zweifüssigen wolf oder lewen einen guten lert heimlich liset, den ihm sonst kein prediger, freund noch feind lesen dürfte. Also auch ein gemalter fuchs im buch, so man die fabeln liset, sol wohl einen fuchs über tisch also ansprechen das ihm der schweis möchte ausbrechen und solte wohl den Esopum gern wollen erstechen und verbrennen. Wie denn der tichter des Esopi anzeigt, das auch Esopus um der warheit willen ertödtet sey und ihn nicht geholfen hat, das er in fabelnweise als ein narr, dazu ein ertichter Esopus, solche warheit die thier hat reden lassen. Denn die warheit ist das unleidlichste ding auf erden ...

Und das ich ein exempel gebe der fabeln wol zu gebrauchen. Wenn ein hausvater über tisch wil kurzweil haben, die nützlich, ist, kan er sein weib, kind, gesind fragen, was bedeutet diese oder diese fabel? und beide sie und sich darin üben.

(Vgl. auch: Begegnungen 3, S. 236 und die Lehrerhefte 2 (S. 97), 3 (S. 68) zu Begegnungen).

Text 9

Aus: G. Bauer: Materialismus und Ideologiekritik in der deutschen Aufklärung (anhand von Lessings Fabeln), in: G. Mattenklott, K. R. Scherpe (ed.): Literatur der bürgerlichen Emanzipation im 18. Jahrhundert (= Scriptor Taschenbuch S. 2), Kronberg 1973, S. 1 ff.

Lessing nimmt in seinen Fabeln (erschienen 1759, im vierten Jahre des Siebenjährigen Krieges) nirgendwo direkt zur zeitgenössischen Realität Stellung. Er setzt nicht Beobachtungen, sondern „moralische Sätze“ in Fabeln um, und diese Sätze nimmt er aus seinem Bildungshorizont, der Wissenschaft, der Tradition von witzigen oder spöttischen Verallgemeinerungen typischer Verhaltensweisen. Fabeln schreiben heißt für ihn, kritisch und möglichst überbietend weiterschreiben an der äsopischen Fabeltradition*. Was er jedoch seinem gebildeten Publikum – und darüber hinaus auch einem zu bildenden, denn Lessing denkt an „einen besonderen Nutzen“ seiner Produkte „in den Schulen“ – in seiner witzigen Weise vorlegt, sind Ausdrucksformen und Ergebnisse von Erfahrungen des Volkes mit seinen Unterdrückern, also volkstümliche, materialistische und in hohem Maße klassenbewußte, obgleich nur in wenigen Stücken auch klassenkämpferische Literatur ...

Die fabula ist seit ihrer Entstehung etwas, was „de te narratur“, eine Beispielerzählung, die das Verhalten von bestimmten Angesprochenen geißeln und, in ihrer primären Intention,

* Lessing mokiert sich ein wenig über Bodmers Rezept, in der wirklichen Natur nach Merkwürdigkeiten zu „jagen“. Er erklärt unverblümt, die Jagd in den alten Fabeln sei bequemer, IM (= Gesammelte Schriften, hg. Lachmann-Muncker, 23 Bde. 3 1886–1924), Bd. 7, S. 477.

dadurch eine Verhaltensänderung bewirken soll. Auch Lessing sieht den Nutzen der Fabel daran gebunden, daß sie den Leser, allerdings in der höflichsten Form, angreift und ihm die Augen über etwas öffnet, was ihn angeht. Aber die anzusprechende ‚Situation‘ ist nicht mehr einfach gegeben, nicht durch eine einzelne Konfrontation oder eine Konstante aus der alten Charakterkunde herzustellen. Sie ist aus einer individuellen zu einer geschichtlichen Größe geworden. Dem Individuum seine Funktion im gesellschaftlichen Zusammenhang klarzumachen, wird wichtiger, als es in diesem oder jenem moralischen Beschluß zu bestärken. Zwar münden die Fabeln noch häufig, implizit oder seltener ausdrücklich, in die traditionellen Mahnungen gegen Torheit, Neid, Selbstsucht, Kleinlichkeit, Einbildung und Angabe, auch in scharfe Invektiven gegen Schmeichler, Habgierige und Undankbare. Aber nicht die einzelne Untugend und nur sekundär ihre Auswirkung für das Individuum, vielmehr ihre Funktion oder ihre Dysfunktionalität im gesellschaftlichen und politischen System wird verfolgt. Eitelkeit oder Undank ist nur eine Verkehrung, eine fehlerhafte oder fehlende geistige Einordnung des Individuums in das Gefüge, in dem es materialiter steht. „Und so beruht dieser Stolz meistens auf unserer Unwissenheit“, nämlich der Zusammenhänge, die das individuelle und das Gattungsleben bedingen oder bedrohen (III, 23). Die Erkenntnis der eigenen Rolle ist die entscheidende Intention der Lessing'schen Fabel. Sie vertritt oder überspielt die individuell gezielte Moral.

Weil es Lessing auf das ‚System‘ ankommt, in dem jeder Einzelfall nur einen bestimmten Stellenwert hat, wählt er jeweils die durchschnittliche, typische, auf allgemeine Züge reduzierte Konfrontation und stellt den möglichen über den wirklichen Fall. Die „allgemeinen moralischen Sätze“ sind zwar keine von außen herangebrachten, keine idealistischen Deutungen der Wirklichkeit. Lessing bestimmt sie als (zum großen Teil) „Erfahrungssätze, die uns nicht sowohl von dem, was geschehen sollte, als vielmehr von dem, was wirklich geschieht, unterrichten“ ... Doch er begründet die „Wahrheit“ dessen, was in dem fabulierenden Verfahren ausgedrückt wird, nach bester Aufklärungstradition auf die „innere Wahrscheinlichkeit“ des vorgestellten Falls und ausdrücklich nicht auf seine historische Wirklichkeit. Der wahrscheinliche Fall hat, da er im Kontext des gesamten Wissens und Meinens steht, mindestens die gleiche, eher noch größere „Kraft auf meine Überzeugung“ als der nur historisch beglaubigte ...

Die Fabel in ihrer ursprünglichen Form mit selbständigen Wesen, die eine kleine in sich abgeschlossene oder bei La Fontaine noch poetisch isolierte und hervorgehobene Lehre demonstrieren, wird durch Lessings lockere, reflexive Gestaltung weitgehend aufgelöst. Das Fabulieren als solches wird geradezu parodiert. Wenn der Esel dem Fabeldichter Vorschläge macht, die auf eine Vertauschung beider Rollen hinauslaufen (I, 30), wenn der Wolf sich vom Schäfer verabschiedet, da der „anfangs zu moralisieren“ (III, 19), wenn in einer Art von Metadichtung zwei Arten von „Geschichtsschreibung“ gegeneinander abgewogen werden (II, 3; I, 12), dann hat die Fabel eigentlich ausgespielt. Lessing verteidigt weniger die Gattung als ihren Erkenntniswert. Er kann und will die Erkenntnis nicht, wie es der klassischen Form entspräche, an den sinnfälligen Vorgang binden, sondern über das Beispiel, an dem (oder anläßlich dessen) sie gewonnen wurde, hinausstreben und vor allem die mit dem Fabulieren angestoßene Erkenntniskraft freisetzen. Die Untersuchung muß darauf zielen, welcherlei Erkenntnisse er mit dem so veränderten Erkenntnisinstrument welcher Klasse zu welchem Gebrauch vermittelte ...

Lessing übernimmt und verstärkt die alten Klugheitsregeln da, wo er sie prononciert gegen die Ideologie der Oberen oder Stärkeren kehren kann. Laufen ist besser als Tapferkeit (I, 27), das Leben mehr wert als die Ehre des Kampfes (I, 20). Wesentliche Kompensationshaltungen der Unterlegenen hat er bewußt gestrichen. Die Anweisungen, sich zu ducken (Fabel vom Schilf, B. 36, H. 179), sich klein zu stellen oder zu machen (Fabel von den durchs Netz fallenden Fischen, B. 4, H. 26, noch bis zu Brecht und Lec aktuell), scheint er nicht zu verstehen oder nicht gutzuheißen. Die letztere verwirft er ausdrücklich wegen der äußeren Ungleichheit der Chancen: Der Fabeldichter solle „niemanden mit seinen Umständen unzufrieden machen“, nicht einmal die „Großen“ (LM 7, S. 437). Auffälligerweise fehlen gerade die vielen wirksamen Auswege der List, mit denen die Schwächeren sich aushalfen. Sie scheinen im Zeitalter der Aufklärung ungangbar. Jede Motivation liegt offen zutage; die Interessen sind zu klar bewußt, als daß man sie durch

Überraschung und Piraterie täuschen könnte. Die prahlerische Drohung, daß sich auch der Kleine, der verächtliche Mistkäfer, am noch so Großen und Privilegierten, am Adler unter dem Schutz des Zeus, rächen könnte, hat im absolutistischen Staat wenig Wahrscheinlichkeit ...

Indem Lessing die Fabel nicht zur Darstellung von Maßnahmen und praktischen Möglichkeiten, sondern zur fortschreitenden Erkenntnis des Systems einsetzt, ändert sich auch die Grundlage der fabulierenden Demonstration, die unüberschreitbare Gattungszugehörigkeit ...

Ideologiekritik, Durchschauen des törichtten Prestiges, Warnung vor der Verführung durch den falschen Schein sind die durchweg negativen, abwehrenden Stellungnahmen der Aufklärung in der sozialen Auseinandersetzung. Als Proklamation, zum Teil auch als literarisch zugelassene Tarnform des bürgerlichen Selbstbewußtseins haben sie gerade in ihrer Negativität eine positive, bewußtseinsbildende Funktion. Aber sie artikulieren das bürgerliche Bewußtsein nur und organisieren es nicht, führen es höchstens gegen die falsche Ideologie, nicht gegen die angegriffenen Zustände zu Felde ...

So wenig die Vernunft in dieser lähmenden Konstellation ausrichtet, ihre Stellungnahme ist deutlich, eindeutiger Widerspruch gegen die vernunftfeindliche Gewalt. Viele andere Fabeln zeigen jedoch, daß dieses klare Kontra nicht durchgehalten wird. Die Vernunft erhebt Ansprüche, auf beiden Seiten mitzureden, und sanktioniert dabei notwendig (inhaltlich oft weiter, als notwendig wäre) das bestehende Herrschaftsverhältnis. Sie leistet den Herrschenden Formulierungshilfe (1), setzt ihre Hoffnung auf „Fürstenerziehung“ (2) und akzeptiert sogar die Dienst- und Opferbereitschaft der Unterdrückten für ihre Unterdrücker (3) ...

Lessings Darstellung ist nicht frei von Sympathie mit den Figuren, in denen er seine geschichtliche Position und die von dieser Lage erzwungenen Ersatzrationalisierungen zeichnet. Das lutherische Erbe steckte tiefer in ihm, als seine kritische Aufmerksamkeit auf kirchliche und theologische Fehlleistungen reichte. Sogar das sich selber opfernde Schaf wird mit soviel Anerkennung bedacht, als sollte es ein (geistig auszulegendes) Vorbild werden. Aber grundsätzlich besteht Lessing darauf — und hat es in vielen mehr drastisch-ungerührten als eigentlich ironisch oder satirisch zu nennenden Bezeichnungen in seinen Fabeln ziemlich konsequent vorgeschrieben —, daß der Leser sich nicht mit den blind oder allzu bereitwillig reagierenden „Helden der Fabel“ identifiziert. Der Leser soll sie distanzieren, von außen, in einigen Fällen geradezu ‚verfremdet‘ betrachten und dadurch die Nützlichkeit oder Torheit ihrer Reaktionen ermessen lernen. Objektiv, in ihren Folgen für die Betroffenen, steht die scharf gezeichnete Schafsgeduld des Bürgertums in so offenkundigem Widerspruch zu seinen Interessen, daß die „anschauende Erkenntnis“ zwingend auch eine kritische Einschätzung nach sich zieht. Die in den Fabeln dargestellte moralisierende Vernunft, die die erzwungene Anpassung rechtfertigt oder einschmeichelt, hält nicht stand vor der analysierenden Vernunft, die einen Abstand von diesem Zwangsmechanismus einhält und zu kritischer Betrachtung herausfordert ...

Lessing schreibt als „bürgerlicher“ Schriftsteller, mit dem und für den Anspruch der aufsteigenden Klasse auf mehr Handlungsspielraum und (allmählich auch) politische Selbstvertretung. Aber er identifiziert sich nicht völlig mit diesem 3. Stand. Er kann mit Sarkasmus auf den Typ des leckeren Bürgers reagieren, für den sich die ganze Aufklärung und Weltläufigkeit auf eine Abfolge von Gaumenfreuden reduziert (I, 21). Seine Fabeln sind eher Reflexionen über die Möglichkeiten und Schranken des Bürgertums als Solidaritätserklärungen. Schärfer als jede in seiner Behandlung des Genres nur entgleisende, also sentimentale Anteilnahme wirkt die ungerührte, gegenüber den Betroffenen sogar unbarmherzige Darstellung der realen Härten und Tücken des Systems. Die „anschauende Erkenntnis“ der Fabel verlangt und erzeugt wiederum, Abstraktion vom partikularen Interesse, geradezu ‚wissenschaftliche‘ Betrachtung und Beurteilung des Gesamtzustands anhand exemplarischer Fälle ...

Die Aufklärungsfabel, insbesondere die Lessings, ist eine Art von Übung, mehr in der Methode der Abwehr und Entlarvung als in der positiven Bestimmung der eigenen (oder gar der gemeinsamen) Existenz. Sie schärft den Geist wie die Zunge in der Praxis der

Opposition, die freilich nur eine räsonierende und verbale Opposition ist, doch wenigstens genau an den Härten und an einigen Schwächen des Feudalabsolutismus ansetzt...

Indem Lessings Fabel keinen praktischen Ausweg zeigt und nur prophylaktisch den Geist im Erkennen und Entlarven schult, als ob aus dieser Aufklärung eine Änderung der Zustände von selbst folgt, weist sie praktisch den falschen Ausweg und lenkt ab von der Formierung der praktischen Interessen, ohne die keine Kritik am Kritisierten etwas ändern...

Text 10

K. Doderer: Über das ‚betriegen zur Warheit‘.

Die Fabelbearbeitungen Martin Luthers, in: WW 14 (1964)

(382)

„Schon in der Vorrede“ wird die Stoßrichtung Lutherscher Wahrheitsenthüllung angezeigt: Es ist die auf die gesellschaftlichen Verhältnisse hin gerichtete. Die Analyse des ‚eusserlichen Lebens in der Welt‘ aber ist, und das dürfte innerhalb der Gattungsgeschichte der Fabel die Stellung Luthers charakterisieren, nicht gekoppelt mit einem direkten Appell an den Leser, die Zustände an sich zu bessern. Hinter des Reformators Fabelarbeit steckt im Gegenteil der Gedanke, den Menschen die Heillosigkeit der Welt erkennen zu lassen, auf daß er sich darauf einstellen kann. Wenn es etwa von den Fabeln allgemein heißt, wer sie zu brauchen wisse, könne in ihnen finden, „wie man sich im Haushalten, in und gegen der Oberkeit und Unterthanen schicken soll, auff das man klüglich und friedlich, unter den bösen Leuten in der falschen argen Welt, leben möge“, so wird offenbar, daß diese literarischen Kleingebilde nicht als sozialkritische Angriffswaffe, sondern als Anpassungs- und Ruhehalteexempel aufgefaßt werden... In Luthers Fabel aber ist die Welt von Grund auf schlecht, daran kann der Mensch nichts ändern: „Denn es gönnet niemand dem andern was Guts, Das ist der Welt lauff.“

In dieser Auffassung der Fabel als Spiegel des äußeren Lebens in einer Gesellschaft voller Torheit, Haß, Untreue, Neid, Geiz, Frevel, Gewalt, in der ein Mensch für den anderen ein Wolf ist und in der Luther das Sprichwort gelten läßt: „Wer einen vom Galgen erlöst, Dem hilft derselbige gern daran“ (= IX. Fabel, letzter Satz des Epimythions), schiebt sich... die Vorstellung, daß die Fabeln warnen und lehren, wie man sich in dieser Welt einzurichten hat...

Das Epimythion der XIII. Fabel des Luther-Textes, die Geschichte von der Stadtmaus und der Feldmaus berichtend, heißt im vollen Wortlaut:

„In grossen Wassern fehet man grosse Fische.
Aber in kleinen Wassern fehet man gute Fisschlin.
Neider,
Wer Reich ist, hat viel Sorge,
Fahr.“

Daß von Luther den großen Fischen hier die in kleinen Gewässern zu findenden guten Fischelein gegenübergestellt werden, auch daß die Reichen in die gesellschaftliche Gefahrenzone versetzt werden, scheint offensichtlich des Reformators sozialkritische Wendung, die er den Fabeln gegeben hat, zu präzisieren. Bei Stainhöwel (= Übersetzer der Äsop'schen Fabeln ins Deutsche. Zwischen 1476 und 1480) ist dies anders. Für ihn wächst aus der Fabel von der Stadtmaus und der Feldmaus nur die Lehre, daß man bleiben solle, wo man ist, auch wenn man nur ein geringes Gut besitzt. Ja, es ist sogar zu erkennen, daß er uns aufbitt — im Gegensatz zu Luther —, die Reichen als die Glücklicheren sich vorzustellen. Aber man sollte nicht begehren, was einem nun einmal von der Natur nicht gegeben ist oder woran man nicht gewöhnt ist:

„Dise fabel straffet die lüt, die sich zuo andern höhern menschen gesellent, daz sie etwas von inen erlangen mügen, das in doch von dem gelückrad nicht bescheret ist. Darumb söllent die menschen das gemachsam rouwig leben erwelen umb merer sicherhait in ieren armen hüslin ze behalten, und nit begeren daz ieren naturen nit zuo gehört noch gewonlich ist.“

Die moralische Auf- bzw. Abwertung eines Standes ist bei Stainhöwel nicht festzustellen. Aber bei Luther ist sie da, ja, sie führt sogar konsequent zu einer sozialen Verhaltensregel, die die Lehre der VI. Fabel folgendermaßen präsentiert:

„Fare nicht hoch, Halt dich zu deines Gleichen, Dulcis in expertis cultura potentis Amici. Es ist mit Herrn nicht gut Kirsschen essen, sie werffen einen mit den Stielen ...“

Was die Fabel demnach in der Lutherschen Auffassung leisten kann, ist etwas ganz anderes, als etwa bei Lessing, der allgemeine Morallehre am ‚Fall‘ mit Allgemeingültigkeit aufweisen möchte, oder später bei Gottlieb Konrad Pfeffel (1736–1809), der sich seinen Ärger über die menschliche Ungerechtigkeit von der Seele schreibt und zum revolutionären Vorgehen auffordert. Bei Luther geht es um die Darstellung der verworfenen, der heillosen Welt, in der zwar letztlich ‚Untreue ihren eigenen Herrn schlegt‘, wie in der Fabel vom Frosch und der Maus, in der auch der listige, unreue Frosch – mit der einfältigen Maus auf seinen Wunsch hin zusammengebunden – letztlich doch von dem Raubvogel gefressen wird, in der aber die chaotischen Zustände, der Kampf aller gegen alle, Spielregel ist ...“

Text 11:

E. Leibfried: Fabel (= Sammlung Metzler 66)

Stuttgart 1973², S. 14–16

„Die These vom ‚Aufstand der Fabel‘ und ihrer ‚soziologischen Funktion‘ ist nicht rein hypothetisch; sie läßt sich an historisch greifbaren Fällen belegen. Einen Hinweis bietet z.B. das Volksbuch von den ‚Sieben weisen Meistern‘:

Der Kaiser Pontianus hat zum zweitenmal geheiratet. Seine Frau will den Erben des Reiches, der aus der ersten Ehe stammt, umbringen. Sie erzählt dem Kaiser die Fabel ‚von einem edlen Baum‘, der durch ein junges Reis erstickt wird. Die Parallele ist deutlich: ‚Herr, habt ihr nicht wohl verstanden? Der Baum, das seid ihr, ein edel Kaiser ... das kleine Bäumlein, das ist euer Sohn, der unselige Bösewicht‘. Der Kaiser verurteilt seinen Sohn auf Grund dieser Erzählung zum Tode. Einer der sieben Meister kommt jedoch zu ihm und erzählt die Fabel ‚vom Hund und der Schlange‘. Er erlangt Aufschub der Urteilsvollstreckung: ‚Das ist eine gute Mahnung gewesen, ohn Zweifel, mein Sohn stirbt dieses Tages nicht.“

Die Fabel bildet also ein Mittel, den Willen des Herrschers zu beeinflussen. Offen und ohne Verkleidung kann man ihm keine Ratschläge erteilen, wohl aber in Form einer Erzählung. Spoerri, Meuli und auch Schirokauer (= Autoren, die über Fabeln geschrieben haben) verabsolutieren diese These der soziologischen Funktion; sie wollen jede Fabel auf sie zurückführen. Damit verkürzen sie die Wirklichkeit: Eine große Zahl von Fabeln – etwa alle Fabeln des Stricker – ist durchaus frei von einer Spannung zwischen Untertan und Herrscher. Sie vermitteln Lebensklugheit oder religiös-moralische Wahrheiten, erfüllen aber keine soziologische Funktion im angeführten Sinn. Damit werden überhaupt nur die politischen Fabeln erfaßt und alle Fabeln mit anders geartetem Gehalt beiseite gelassen. Die referierten Thesen übersehen, daß die Zeit der Entstehung der Fabel geschichtlich nicht zu fassen ist. Jede Aussage über einen Entstehungsgrund bleibt daher hypothetisch. Von bestimmten historisch faßbaren politischen Fabeln auf eine allgemeine Funktion zu schließen, bedeutet eine unzulässige Verallgemeinerung ... Es gibt Fabeln, die eine solche Form haben oder eine solche semantische Struktur haben, daß sie in einem bestimmten sozialen Kontext eine sozialkritische Funktion ausüben können. Es gibt jedoch auch Fabeln, die keine gesellschaftsverändernde Funktion ausüben. Die historisch überlieferten Fabeln sind teils emanzipativ, teils manipulativ.“

Rahmenrichtlinien

für das Fach Mathematik

der Jahrgangsstufen 5—10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/1

Fachreferent: Dr. Jürgen Dzewas, Amt für Schule

Fachbereichssekretär:

Ingeborg Schiffelbein, Peter-Petersen-Schule

Lehrplanausschuß:

Heinz Diekmann, Staatliches Studienseminar — Abteilung 3 —

Volker Langer, Julius-Leber-Schule

Klaus-Jürgen Schwarz, Gesamtschule Alter Teichweg

An der Arbeit beteiligt waren:

Wilhelm Eberle, Otto-Hahn-Schule

Werner Heimer, Peter-Petersen-Schule

Helga Kruse, Gesamtschule Steilshoop

Ernst Lobischer, Gesamtschule Mümmelmannsberg

Gesche Meyer, Julius-Leber-Schule

Hans-Joachim Meyer, Gesamtschule Steinshoop

Klaus-Peter Ott, Albert-Schweitzer-Schule

Jürgen Peters, Heinrich-Hertz-Schule

Gert Rauschning, Gesamtschule Horn

Dorothee Schüler, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft

Inhalt

Seite

Teil I:	Fachkonzeption	107
Teil II:	Inhalte der Jahrgangsstufen	108
	A. Vorbemerkungen	108
	B. Themenübersicht	109
	C. Stoffplan	109
Teil III:	Abschlußqualifikationen	121
Teil IV:	Unterrichtsstruktur	121
Teil V:	Lernerfolgskontrollen	122
Teil VI:	Unterrichtsbeispiele und Feinlernziele	122
	Zusammenstellung von Symbolen	123
Anhang:	Aufgaben zu Abschnitt 10.5 des Stoffplans	126

Teil I: Fachkonzeption

Diesem Rahmenplan liegen die „Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen“ (Beschluß der KMK vom 3. 10. 1968) zugrunde.

Im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I sollen Fachlernziele erreicht werden, die den beiden folgenden Zielen zugeordnet werden können:

1. Der Schüler erwirbt ein Instrumentarium zur Beschreibung von Aspekten der Umwelt.
2. Der Schüler lernt typische Denkformen der Mathematik kennen.

Fachlernziele

- 1 Der Schüler erwirbt ein Instrumentarium zur Beschreibung von Aspekten der Umwelt.
 - 1.1 Der Schüler soll lernen, mathematische Verfahrensweisen bei der Lösung von Problemen z.B. aus Naturwissenschaft, Technik, Wirtschaft und Politik anzuwenden.
 - 1.1.1 Der Schüler soll über angemessene Kenntnisse von mathematischen Verfahrensabläufen, einschließlich der üblichen Rechenverfahren, verfügen und sie bei den genannten Problemen einsetzen können. Er soll solche Verfahrensabläufe durch Flußdiagramme veranschaulichen können.
 - 1.1.2 Der Schüler soll Größenordnungen abschätzen, Überschlagsrechnungen ausführen und anwendungsbezogene Rechnungen mit einer der Problemstellung angemessenen Genauigkeit ausführen können.
 - 1.1.3 Der Schüler soll graphische Darstellungen, Tabellen, Formelsammlungen, Rechenstab (gegebenenfalls auch Rechenmaschinen) benutzen und sich dieser Hilfsmittel bei der Lösung von Problemen bedienen können.

Erläuterung:

Die Anwendungsbezogenheit soll sich im Unterricht nicht dadurch niederschlagen, daß die in den Mathematikbüchern stehenden sog. „eingekleideten Aufgaben“ gelöst werden. Sachrechnen bedeutet mathematische Beschreibung realer Sachverhalte (vgl. z.B. Beschreibende Statistik).

- 1.2 Der Schüler soll mathematische Aspekte in seiner Umwelt erkennen, von anderen Aspekten unterscheiden und sie beschreiben können. Dabei soll er von unterschiedlichen Umweltsituationen gemeinsame mathematische Beziehungsgefüge abstrahieren können.
- 1.3 Der Schüler soll die mathematische Fachsprache als Kommunikationsmittel kennen und benutzen lernen.
- 2 Der Schüler lernt typische Denkformen der Mathematik kennen.
 - 2.1 Der Schüler soll lernen, wie durch geeignete Begriffsbildungen umfangreiche Teilgebiete der Mathematik geordnet, in Beziehung zueinander gesetzt und einheitlich beschrieben werden können.
 - 2.1.1 Der Schüler soll Begriffe, die grundlegend für eine formal-logische Betrachtungsweise sind, kennen und anwenden können. Beispiele: Aussage, Variable (Platzhalter), Term, Aussageform, Erfüllungsmenge, „und“, „oder“, „nicht“, „wenn ... dann“, „äquivalent“.
 - 2.1.2 Der Schüler soll Begriffe, die zur Beschreibung mathematischer Sachverhalte in vielen Bereichen geeignet sind, kennen und anwenden können. Beispiele: Menge, Relation und Funktion, Verknüpfung.

- 2.1.3 Der Schüler soll lernen, in verschiedenen Modellen die gemeinsame mathematische Struktur zu erkennen. Beispiel: Gruppenstruktur bei Mengen von Zahlen, von geometrischen Abbildungen, von Funktionen bzgl. geeigneter Verknüpfungen.
- 2.2 Der Schüler soll typisch mathematische Betrachtungsweisen kennenlernen.
- 2.2.1 Der Schüler soll wissen, daß die Darstellung mathematischer Zusammenhänge mit Vereinbarungen (Definitionen) über die zu untersuchenden Objekte und Begriffe beginnt.
- 2.2.2 Der Schüler soll wissen, daß die genannten Vereinbarungen zwar prinzipiell willkürlich getroffen werden können, daß sie sich aber i.a. an innermathematischen Forderungen oder an außermathematischen Gegebenheiten (Anwendungsbezug) orientieren.
- 2.2.3 Der Schüler soll lernen, in einem vereinbarten Regelsystem zu operieren (auffaßbar als Spielregeln), das sowohl zuvor aus den Anwendungsbereichen abstrahiert sein (vgl. 2.1.3) als auch nachträglich mit Bedeutung belegt werden kann.
- 2.2.4 Der Schüler soll die Begriffe „Definition“, „Satz“ („Voraussetzung“, „Behauptung“) und „Beweis“ kennen und benutzen können. Er soll verschiedene Beweisformen kennenlernen und einfache Beweise führen können. Er soll Definitionen und Sätze formulieren und beide voneinander unterscheiden können. Er soll die Bedeutung der Beweisbarkeit von Sätzen aus Definitionen erkennen.

Teil II: Inhalte der Jahrgangsstufen

A. Vorbemerkungen

Auswahl und Inhalte orientieren sich an der in Teil I genannten Vereinbarung der KMK und an den Stundentafeln. Eine Ableitung des Stoffplans allein aus den Fachlernzielen ist nicht möglich; die Fachlernziele sind bei der Behandlung der aufgeführten Inhalte anzustreben.

Der Lehrplan enthält Erläuterungen, aus denen deutlich wird, in welchem Umfang einzelne Inhalte behandelt werden sollen bzw. welche methodischen Möglichkeiten vorgeschlagen werden.

Die Themen sollen in den angegebenen Jahrgangsstufen behandelt werden; die Festlegung der Reihenfolge der Themen in den einzelnen Jahrgangsstufen und gegebenenfalls die Verbindung der Themen einer Stufe miteinander bleiben den Schulen überlassen.

Im Lehrplan sind die Inhalte, die nicht mit Symbolen wie * bzw. **B** versehen sind, für alle Schüler verbindlich. Zum Erreichen der B-Qualifikation sind die Inhalte, die mit dem Symbol **B** versehen sind, verbindlich.

Werden Inhalte mit dem Symbol * versehen, so sind diese Inhalte zum Erreichen der B-Qualifikation wünschenswert. Im Stoffplan der Jahrgangsstufe 10 sind einige Inhalte durch das Symbol **A** gekennzeichnet. Diese Inhalte sind im Hinblick auf die Anwendung in beruflichen und berufsbezogenen Bildungsgängen ausgewählt und sind nur für den A-Abschluß verbindlich (siehe Erläuterungen im Lehrplan zu 10.5).

Der vorliegende Lehrplan ist als **Minimalplan** für die A- bzw. B-Qualifikation zu verstehen mit der Forderung, daß für jeden Schüler die Angaben ohne * bzw. ohne **B** bzw. ohne **A** im Plan als verbindlich anzusehen sind.

Im Lehrplan werden je Schuljahr nur 30 Wochen ausgewiesen, damit für Differenzierungsmaßnahmen, zur Erprobung neuer Stoffe und für die Möglichkeit zur schwerpunktmäßigen Vertiefung Zeit bleibt. In der Jahrgangsstufe 9 sind 3 Wochen für das Betriebspraktikum eingeplant.

Falls noch Zeit zur Verfügung steht, werden folgende Themen zur Erprobung und zur Vertiefung der im Stoffplan genannten Gebiete vorgeschlagen:

Gruppen (z.B. die Bewegungsgruppe der Ebene,
Restklassengruppen)
Lineares Optimieren
Kombinatorik
Anwendung der EDV
Boolesche Algebra
Relationen und Funktionen (Einführung über das kartesische Produkt)
Exponential- und Logarithmusfunktionen (Umkehrfunktion)

B. Themenübersicht

Jahrgangsstufe 5: 4 Wochenstunden	5.1	Mengen und Mengenoperationen
	5.2	Natürliche Zahlen
	5.3	Geometrie I
Jahrgangsstufe 6: 5 Wochenstunden	6.1	Teilbarkeit in $\mathbb{N}_0$
	6.2	Zusammenfassende und vergleichende Betrachtung der behandelten Relationen und ihrer Eigenschaften
	6.3	Nicht-negative rationale Zahlen
	6.4	Geometrie II
Jahrgangsstufe 7: 3 Wochenstunden	7.1	Rationale Zahlen
	7.2	Funktionen I
	7.3	Beschreibende Statistik
Jahrgangsstufe 8: 4 Wochenstunden	8.1	Terme, lineare Gleichungen und Ungleichungen
	8.2	Geometrie III
Jahrgangsstufe 9: 3 Wochenstunden	9.1	Reelle Zahlen und quadratische Gleichungen
	9.2	Funktionen II
	9.3	Geometrie IV
	9.4	Wahrscheinlichkeit
Jahrgangsstufe 10: 4 Wochenstunden	10.1	Potenzen
	10.2	Vektoren
	10.3	Funktionen III
	10.4	Geometrie V
	10.5	Wiederholung und Vertiefung im Hinblick auf die Anwendung in beruflichen und berufsbezogenen Bildungsgängen

C. Stoffplan

Jahrgangsstufen 5 und 6

Vorbemerkungen:

- Im Laufe der Jahrgangsstufen 5 und 6 sollen die Schüler an geeigneten Stellen zur Unterscheidung und Benutzung der folgenden Begriffe geführt werden (s. Fachlernziele, Teil I Fachkonzeption 2.1 und 2.2):
 - Definition (Vereinbarung), Satz; Voraussetzung, Behauptung, Beweis
 - Aussage, Aussageform, Gleichung, Ungleichung; Grundmenge, Lösungsmenge, Lösung

Dabei sollen bei vorgegebener Aussageform Einsetzungen vorgenommen und nach Belegung aller Variablen soll entschieden werden, ob die Einsetzungen zu wahren oder falschen Aussagen führen.

2. Bei auftretenden Verknüpfungen und Relationen sollen folgende Eigenschaften angesprochen werden:

Verknüpfungen: Kommutativität, Assoziativität,
Ausführbarkeit (Abgeschlossenheit)
Existenz eines neutralen Elements
Distributivität

Relationen: Transitivität
Symmetrie (z.B. bei der Teilmengenbeziehung,
der Anordnung in N^0 ,
der Teilbarkeit,
der Parallelität)

Eine systematische Behandlung ist nicht verbindlich, z.B. können die Verknüpfungen in N als bekannt vorausgesetzt werden (keine neuen Definitionen).

Eine zusammenfassende und vergleichende Betrachtung behandelter Verknüpfungen bzw. Relationen und ihrer Eigenschaften erfolgt in Abschnitt 5.2.3 für Verknüpfungen und in 6.2 für Relationen.

3. An geeigneten Stellen sollen behandelt werden:

— Mathematisierung einfacher Sachprobleme

— Größen (Längen, Flächeninhalte, Volumina, Gewichte, Zeitspannen);
Rechnen mit Größen im Zusammenhang mit Sachproblemen.

So können in 5.2 Gewichte und Zeitspannen, in 5.3 Längen und Flächeninhalte und in 6.4 Volumina behandelt werden. (In 6.3 wird für die Maßzahlen die Menge B zur Verfügung gestellt.)

Jahrgangsstufe 5

5.1 **Mengen und Mengenoperationen** (6 Wochen)

5.1.1 Mengen;
Elemente von Mengen;
leere Menge

5.1.2 Teilmenge;
echte Teilmenge;
Gleichheit von Mengen

5.1.3 Durchschnitt

5.1.4 Vereinigung

Erläuterungen

Siehe LPA-Unterrichtseinheit Mengen und Mengenoperationen.

Die Mengen sollen im Mengendiagramm, in aufzählender und beschreibender Form dargestellt werden.

Bei der Behandlung der Mengenverknüpfungen Durchschnitt und Vereinigung sollen die logischen Begriffe „und“ und „oder“ benutzt werden; die Verwendung der Zeichen $\wedge$ und $\vee$ und die Bezeichnungen „Konjunktion“ und „Adjunktion“ werden nicht gefordert.

5.1.5 Kommutativ- und Assoziativgesetz für Durchschnitt und Vereinigung

5.2 **Natürliche Zahlen** (15 Wochen)

5.2.1 Die Mengen N und N_0 ;
Anordnung in N und N^0

Siehe LPA-Unterrichtseinheit Natürliche Zahlen

Beispiele für unendliche Mengen
Verwendung der Zeichen $<$, $\leq$, $>$, $\geq$. Die Definition der Anordnung in N^0 in der Form: $a, b \in N^0$; $a < b \Leftrightarrow$. Es gibt ein $x \in N$ mit $a + x = b$ ist nicht verbindlich. Es kann vielmehr von einem Anordnungsbegriff, der aus der Grundschule mitgebracht wird, ausgegangen werden.

- 5.2.2 Stellenwertsysteme
Dezimalsystem, Dualsystem
- 5.2.3 Verknüpfungen in N^0
Addition; Subtraktion;
Multiplikation, Potenzschreibweise
mit natürlichen Exponenten;
Division, Zerlegung mit Rest
Schriftliche Rechenverfahren

Einfache Umwandlungen unter Zuhilfenahme von Umwandlungstabellen; einfache Additionsaufgaben

Die Verknüpfungen in N^0 können als bekannt vorausgesetzt werden.

Zu den Rechenverfahren siehe „Richtlinien und Lehrpläne“ Band 1, Kennziffer 24.4.00,

Anhang

z.B. Divisionsverfahren:

$$723 = 3 \cdot 241$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ 12 \\ \hline 12 \\ 03 \\ \hline 3 \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ 12 \\ \hline 12 \\ 03 \\ \hline 3 \\ 0 \end{array}$$

Zerlegung mit Rest:

Zerlegung von 27 bzgl. 6:

$$27 = 6 \cdot 4 + 3,$$

nicht die Schreibweise

$$27 : 6 = 4 R 3 \text{ benutzen.}$$

Kopfrechnen, Überschlagsrechnen

1. Notwendigkeit von Klammern:

$$(37 - 16) + 4 \text{ und } 37 - (16 + 4)$$

$$(3 + 38) \cdot 5 \text{ und } 3 + (38 \cdot 5)$$

2. Vereinbarungen über das Weglassen von Klammern:

für $(37 - 16) + 4$ schreibt man $37 - 16 + 4$

für $3 + (38 \cdot 5)$ schreibt man

$$3 + 38 \cdot 5$$

3. Gesetzmäßigkeiten:

$$(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$$

$$(a - b) \cdot c = a \cdot c - b \cdot c \quad \text{für } b \leq a$$

$$a \cdot c + b \cdot c = (a + b) \cdot c$$

4. Vereinfachtes Rechnen unter Benutzung dieser Gesetzmäßigkeiten:

$$4 \cdot 17 + 4 \cdot 33 = 4 \cdot (17 + 33) = 4 \cdot 50 = 200$$

$$(40 + 8) \cdot 6 = 40 \cdot 6 + 8 \cdot 6 = 240 + 48 = 288$$

5. Leichte Aufgaben mit Variablen:

$$2 \cdot c + 7 \cdot c = (2 + 7) \cdot c = 9 \cdot c$$

$$(8 + a) \cdot x = 8 \cdot x + a \cdot x$$

6. Produkte von Summen sind nicht verbindlich

7. Textaufgaben: Subtrahiere vom Produkt der Zahlen 3 und 38 den Quotienten aus den Zahlen 27 und 9.

Zur Lösung gehört der mathematische Term!

Verbindung der Verknüpfungsarten

Zusammenfassende und vergleichende Betrachtung der Verknüpfungen und ihrer Eigenschaften:
 Kommutativität
 Assoziativität
 Abgeschlossenheit
 Existenz neutraler Elemente

Anwendung der Assoziativ- und Kommutativgesetze bei einfachen Umordnungen, z.B.

$$(a + b) + (c + d) = (d + b) + (c + a)$$

(nicht mehr als vier Variable benutzen)

5.3 Geometrie I (9 Wochen)

Siehe LPA-Unterrichtseinheit Geometrie in den Klassenstufen 5 und 6.

Einführungsmöglichkeiten:

- a) Körper aus der Anschauung (Würfel, Quader, Zylinder, Kugel),
Flächen, Kurven, Punkte.
- b) Punkte, Kurven, Flächen, Körper

5.3.1 Ebene als Punktmenge,
Teilmengen,
Punkte auf Kurven
Schnittpunkte

5.3.2 Geraden durch einen Punkt,
Gerade durch zwei Punkte,
Schnitt zweier Geraden;
Halbgerade (Strahl);
Parallelität und Senkrechtstehen von Geraden

5.3.3 Verbindungsstrecke zweier Punkte;
Parallelität und Senkrechtstehen von Strecken;
Länge einer Strecke und Abstand zweier Punkte;
Mittelpunkt einer Strecke,
Mittelsenkrechte

5.3.4 Dreieck und Viereck:
rechtwinkliges, gleichschenkliges, gleichseitiges Dreieck,
Viereck, Parallelogramm, Rechteck, Quadrat;
Umfang von Rechteck und Quadrat;
Flächen, Flächeninhalt von Rechteck und Quadrat

In Geometrie I soll das Geodreieck als Hilfsmittel für Konstruktionen und zum Messen verwendet werden.

Bei Längen und Flächeninhalten sollen behandelt werden:

- sinnvolle Umrechnungen von Maßeinheiten
- Addition und Subtraktion von Längen und Flächeninhalten
- Multiplikation von Längen
- Multiplikation von Längen und Flächeninhalten mit einer Zahl
- Lösen von Sachaufgaben

Jahrgangsstufe 6

6.1 **Teilbarkeit in N_0**
(4 Wochen)
Vielfache, Teiler;
ggT, kgV;
Primzahlen

Erläuterungen

Die angegebenen Teilbarkeitsbegriffe wurden im Hinblick auf die Bruchrechnung ausgewählt.

Teilbarkeitsregeln können an den Stellen in 6.3.2 behandelt werden, an denen sie gebraucht werden. Die Zerlegung einer Zahl in Primfaktoren — insbesondere zur Berechnung von ggT und kgV — ist nicht verbindlich.

6.2	Zusammenfassende und vergleichende Betrachtung der behandelten Relationen und ihrer Eigenschaften	Untersuchung der Symmetrie und Transitivität, z.B. bei – Gleichheit, Anordnung, Teilbarkeit in N_0 – Gleichheit, Teilmengenbeziehung bei Mengen – Gleichheit, Parallelität, Orthogonalität in der Geometrie (Beweise sind nicht verbindlich) Benutzung von „Wenn-dann-Sätzen“
6.3	Nicht-negative rationale Zahlen (20 Wochen)	
6.3.1	Einführung der Brüche	Zur Einführung der Bruchzahlen eignet sich ein Operatormodell oder die Problemstellung bei der Lösbarkeit der Gleichung $a \cdot x = b, a \neq 0 \text{ in } N$
6.3.2	Gleichheit von Brüchen; Erweitern, Kürzen (Anwendung der Teilbarkeitsregeln)	
6.3.3	Die Menge $B (= Q_0^+)$ Multiplikation in B Eigenschaften der Multiplikation (Abgeschlossenheit, Kommutativität, Assoziativität, Existenz eines neutralen Elements, Existenz eines inversen Elements)	
6.3.4	N als Teilmenge von B	
6.3.5	Anordnung in B Transitivität der Anordnung	
6.3.6	Division in B Eigenschaften der Division	
6.3.7	Addition in B Eigenschaften der Addition (Abgeschlossenheit, Kommutativität, Assoziativität, Existenz eines neutralen Elements)	An dieser Stelle ist es möglich, über Definitionen in der Mathematik zu sprechen.
6.3.8	Subtraktion in B Eigenschaften der Subtraktion	
6.3.9	Distributivgesetz	siehe Erläuterungen zu 5.2.3 - Schreibweise für das Distributivgesetz in B: $(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$ für $a, b, c \in B$ und $\left(\frac{a}{r} + \frac{b}{s}\right) \cdot \frac{c}{t} = \frac{a}{r} \cdot \frac{c}{t} + \frac{b}{s} \cdot \frac{c}{t}$ für $a, b, c \in N_0, r, s, t \in N$ - Rechenvorteile $\left(\frac{1}{4} + \frac{2}{3}\right) \cdot 12 = \frac{1}{4} \cdot 12 + \frac{2}{3} \cdot 12 = 3 + 8 = 11$ $\frac{2}{7} \cdot 5 + \frac{5}{7} \cdot 5 = \left(\frac{2}{7} + \frac{5}{7}\right) \cdot 5 = 1 \cdot 5 = 5$

- 6.3.10 Dezimaldarstellung von Brüchen
Rechnen in Dezimaldarstellung;
Einführung des Prozentbegriffs

6.4 **Geometrie II**
(6 Wochen)

- 6.4.1 Kreis: Kreis und Kreisfläche;
Mittelpunkt;
Radien und deren Länge; Schnittpunkte
von Gerade und Kreis
- 6.4.2 Winkel: Winkel, Winkelmaß; rechter
Winkel; Sätze über Winkel an Paralle-
len; Winkelsumme im Dreieck

Jahrgangsstufe 7

7.1 **Rationale Zahlen**
(20 Wochen)

Vorbemerkung:

An geeigneten Stellen in 7.1.1—7.1.10.

- Einsetzübungen (keine Lösungsver-
fahren) bei einfachen Gleichungen
und Ungleichungen:

- Vereinfachung von Klammertermen

- Benutzen von Formelsammlung und
Tafeln

- Lösen von Sachaufgaben

7.1.1 Einführung in die Menge Q

7.1.2 Addition, Subtraktion, Multiplikation und
Division in Q ; Eigenschaften dieser Ver-
knüpfungen

7.1.3 Rechnen mit rationalen Zahlen in Bruch-
und Dezimaldarstellung

3. Ausmultiplizieren bei Summen

$$(a + 3) \cdot (c + 1)$$

$$\left(\frac{1}{2} + x\right) \cdot \left(\frac{1}{4} + b\right)$$

Geübt werden sollen Umwandlungen von der Bruch- in die Dezimaldarstellung; das umgekehrte Verfahren soll nur an geeigneten Beispielen aufgezeigt werden. Nur solche Umwandlungen von der Bruch- in die Dezimaldarstellung sollen vorgenommen werden, bei denen das Verfahren nach wenigen Schritten abbricht oder eine periodische Dezimaldarstellung entsteht. (Näherungswerte). Für $\frac{1}{100}$ wird die Schreibweise 1% eingeführt.

Siehe LPA-Unterrichtseinheit Geometrie in den Klassenstufen 5 und 6

An dieser Stelle sollen der Kreisumfang und der Flächeninhalt eines Kreises nicht behandelt werden.

Möglichkeiten für die Definition des Winkels und des Winkelmaßes sind

- der Winkelbegriff nach Faber
($0^\circ - 360^\circ$)
- der Winkelbegriff nach dem LPA-
Geometrielehrgang ($0^\circ - 180^\circ$)

Erläuterungen

Assoziativgesetz, Distributivgesetz
Vorzeichenregeln ($a, b \in Q$):

$$a + (-b) = a - b$$

$$(-a) + (-b) = -(a + b)$$

$$a \cdot (-b) = -(a \cdot b)$$

$$(-a) \cdot (-b) = a \cdot b$$

Einführung über Kontostände oder mittels
Operatormodell.

Diese Einführung sollte kurz sein.

- 7.1.4 Anordnung und Betrag in Q Eine formale Definition des Betrages ist nicht verbindlich.
- 7.1.5 Z als Teilmenge von Q
- 7.1.6 Die kommutativen Gruppen $(Q_0, +)$, $(Q^*, \cdot)$ und $(Z, +)$;
- 7.1.7 Einführung in die Benutzung des Rechenstabes
- 7.1.8 Runden, Überschlagsrechnen, Zehnerpotenzen mit ganzzahligen Exponenten
- 7.1.9 Proportionen, Prozentrechnung, Zinsrechnung
1. Für dieses Gebiet sollte nicht zu viel Zeit angesetzt werden.
 2. Bei den Rechnungen sollte der Rechenstab benutzt werden.
 3. Proportionen sollten als vorbereitende Beispiele für Funktionen (eindeutige Zuordnungen) angesprochen werden.
 4. Eine systematische Behandlung der einzelnen Bereiche ist nicht verbindlich.
 5. Graphische Darstellungen (Geraden, Prozentstreifen) und Lesen von Prozentkreisen sind erwünscht.
 6. Weitere Übungen sind in Kapitel 7.2 möglich.
- 7.2 **Funktionen I**
(5 Wochen)
- 7.2.1 Funktionen als eindeutige Zuordnungen
Definitions- (Argumentmenge),
Zielformen, Wertmenge,
Darstellung im Pfeil- und Koordinatendiagramm
- 7.2.2 Graphen empirischer Funktionen
- 7.2.3 Funktionen der Form:
 $x \rightarrow ax + b$ mit a, b aus Q ;
 $x \rightarrow \frac{1}{x}$; $x \rightarrow x^2$;
Nullstellen;
Steigung einer Geraden
- 7.3 **Beschreibende Statistik**
(5 Wochen)
- 7.3.1 Protokoll einer statistischen Erhebung;
Strichlisten; Lesen und Anfertigen von Tabellen;
- 7.3.2 Absolute und relative Häufigkeit
- 7.3.3 Graphische Darstellungen: Histogramme, Häufigkeitspolygone
- 7.3.4 Arithmetisches Mittel
1. Die Funktionen brauchen nicht als spezielle Relationen behandelt zu werden.
2. Beispiele für Funktionen sollten auch aus 7.1.9 aufgenommen werden.
- Zusammenhang mit Gleichungen

Jahrgangsstufe 8

8.1 Terme, Lineare Gleichungen und Ungleichungen Erläuterungen

(22 Wochen)

Vorbemerkung:

An geeigneten Stellen in 8.2.1–8.2.5:

Aussagen, Aussageformen, Konjunktion, Adjunktion

wahre bzw. falsche Aussagen
(keine Wahrheitstafeln)

Einsetzen in Aussageformen.

Bei gegebener Grundmenge und gegebener Aussageform die Lösungsmenge bestimmen.

(Aussageformen: einfache Gleichungen und Ungleichungen mit 1 Variablen)

Beispiele:

$$x + 4 < 12, G = \mathbb{N}.$$

Bestimme die Lösungsmenge.

$$(x - 3) \cdot (x + 1) = 0, G = \mathbb{Z}.$$

Die Verknüpfung $\wedge$ bzw. $\vee$ bei den Aussageformen entspricht der Verknüpfung $\cap$ bzw. $\cup$ bei den Lösungsmengen.

(Veranschaulichung der Lösungsmengen an der Zahlengeraden)

Beispiele:

$$x \leq 14 \wedge x \geq 3, G = \mathbb{Q}.$$

Bestimme die Lösungsmenge.

$$x = 7 \vee x < 5, G = \mathbb{N}.$$

Bestimme die Lösungsmenge.

$$8x > 5x + 17 \wedge 10x > 12x - 23, G = \mathbb{N}.$$

Bestimme die Lösungsmenge.

$$(4 + 3x) 2x = 0, G = \mathbb{Q}.$$

Bestimme die Lösungsmenge.

- 8.1.1 Terme
Einsetzen in ganz- und gebrochenrationale Terme, Termgleichheit, Umformungen solcher Terme

Beispiel: $\frac{x}{3 - x}$

Umformen von einfachen Termen mit Hilfe des Distributivgesetzes (Ausmultiplizieren, Ausklammern).

Beispiele:

$$19a - (4 + 3a) = 19a - 4 - 3a,$$

$$(x + 4)(7x - 5) = 7x^2 + 23x - 20,$$

$$8x^2 - 4xy = 4x(2x - y).$$

Binomische Formeln

Anwenden der Binomischen Formeln beim Umformen von Produkten in Summen.

Beispiel:

$$(5 - 3x)^2 = 25 - 30x + 9x^2.$$

* Anwenden der Binomischen Formeln beim Umformen von Produkten in Summen und beim Umformen von Summen in Produkte.

Beispiele:

$$(5 - 3x) \cdot (5 + 3x) = 25 - 9x^2,$$

$$x^2 - 12x + 36 = (x - 6)^2.$$

- 8.1.2 Lineare Gleichungen und Ungleichungen mit 1 Variablen.
Äquivalenzumformungen bei Gleichungen und
* bei Ungleichungen
- Äquivalenzumformungen bei Gleichungen (keine Aufgaben, die Fallunterscheidungen bei Ungleichungen verlangen)
Bei vorgegebener Grundmenge und vorgegebener linearer Gleichung die Lösungsmenge angeben.
Beispiel:
 $2x + 17 = 35, G = Q.$
Bestimme die Lösungsmenge.
* Äquivalenzumformungen bei Gleichungen und Ungleichungen.
Bei vorgegebener Grundmenge und vorgegebener linearer Gleichung bzw. Ungleichung die Lösungsmenge angeben.
Beispiele:
 $3x + 5x = 24, G = Q.$
Bestimme die Lösungsmenge.
 $5y - 34 < 56, G = Q.$
Bestimme die Lösungsmenge.
Einfache Beispiele mit Formvariablen (Fallunterscheidung)
- 8.1.3 Einfache Term- und Gleichungsumformungen, wie sie in den Anwendungen vorkommen. Auflösung von Gleichungen nach allen Variablen.
Umgang mit Formelsammlungen.
- 8.1.4 Gleichungen mit ganzrationalen Termen, die auf lineare Gleichungen mit 1 Variablen führen.
B Gleichungen und Ungleichungen mit ganzrationalen Termen, die auf lineare Gleichungen bzw. Ungleichungen mit 1 Variablen führen.
- 8.1.5 Lineare Gleichungssysteme mit 2 Variablen (rechnerische und graphische Lösung)
- Beispiel:
 $x^2 + 4 = (x - 3)^2, G = Q.$
Bestimme die Lösungsmenge.
B Beispiel:
 $(x - 3)^2 < (5 + x) \cdot (x - 2) - 1,$
 $G = Q.$
Bestimme die Lösungsmenge.
Nicht unbedingt mehrere rechnerische Verfahren zur Bestimmung der Lösungsmenge (Begriffe Gerade, Steigung einer Geraden, vgl. 7.2.3)
Beispiel: $G = Q \times Q,$
 $4y - 4x + 4 = 0 \wedge 3y + x - 9 = 0.$
Bestimme die Lösungsmenge.
- Beispiel:
In einem rechtwinkligen Dreieck ist einer der spitzen Winkel um 6° größer als der andere.
Wie groß ist jeder Winkel?
- siehe LPA-Unterrichtseinheit Geometrie in den Jahrgangsstufen 7 und 9
- 8.2 **Geometrie III**
(8 Wochen)
- 8.2.1 Achsenspiegelungen
Invarianten der Achsenspiegelungen
Fixpunkt, Fixmenge
Achsensymmetrie
B Verknüpfung von Achsenspiegelungen (Hintereinanderausführen)

8.2.2	Symmetrieeigenschaften von Dreiecken und Vierecken; einfache Dreiecks- und Viereckskonstruktionen	keine schriftlichen Konstruktionsbeschreibungen; Grundkonstruktionen aus gegebenen Seiten und Winkeln.
8.2.3	Drehungen; Winkelmaß: $0^\circ - 360^\circ$, Invarianten der Drehungen B Gruppe der Drehungen um einen Punkt	Die Einführung der Drehungen über die Verknüpfung von Achsenspiegelungen wird auch für das Niveau B nicht verpflichtend gemacht. Für das Niveau A wird die Einführung über die Abbildungsvorschrift empfohlen. Gründe für die Aufnahme von „Verknüpfung von Achsenspiegelungen“ und „Gruppe der Drehungen um einen Punkt“ im Niveau B: 1. Strukturbetrachtungen; 2. Möglichkeit der Erweiterung zur Gruppe der Bewegungen.
<i>Jahrgangsstufe 9</i>		
9.1	Reelle Zahlen und quadratische Gleichungen (12 Wochen)	
9.1.1	Lösbarkeit rein quadratischer Gleichungen in Q	Näherungsverfahren zur Berechnung von Quadratwurzeln siehe Richtlinien und Lehrpläne Band II, Kennziffer 32/42/43.4.00, H 9.4
9.1.2	A Näherungslösungen für $x^2 = 2$ in Q B Beweis der Unlösbarkeit von $x^2 = 2$ in Q	
9.1.3	B Die Menge der reellen Zahlen als Menge aller endlichen und nichtendlichen Dezimalzahlen $Q \subset R$ In R gelten die gleichen Rechengesetze wie in Q	Dezimalzahlen mit der Periode 9 sind mit den entsprechenden endlichen Dezimalzahlen zu identifizieren, z.B. $1,4\overline{9} = 1,49999... = 1,5$
9.1.4	Quadratzahlen und Quadratwurzeln Benutzung der Tafel und des Rechenstabes	Keine Behandlung der Vollständigkeit Das Interpolieren ist nicht verbindlich.
9.1.5	Quadratische Gleichungen in R Rechnerische und graphische Lösung von einfachen Gleichungen der Form $x^2 + ax + b = 0$ ($a, b \in R$)	einfach im Sinne von $L \subset Z$ Beispiel: $x^2 + 8x + 12 = 0$ Rechnerische Behandlung mit quadratischer Ergänzung Benutzung der Lösungsformel
9.2	Funktionen II (4 Wochen)	
9.2.1	Wiederholung von Funktionen und weitere Beispiele von Funktionen mit geeigneten Definitionsmengen	Beispiele: $x \rightarrow x^2$; $x \rightarrow ax^2 + ax + c$; $x \rightarrow \sqrt{x}$; $x \rightarrow \sqrt{x-7}$; $x \rightarrow x^n$, $n \in \mathbb{N}^0$
9.2.2	graphische Addition und Subtraktion von Funktionen	

9.3	Geometrie IV (6 Wochen)	
9.3.1	B Zentrische Streckungen Invarianten der zentrischen Streckung	Es reicht die Betrachtung für Streckungsfaktoren k mit $k \geq 0$.
9.3.2	Strahlensätze mit einfachen Anwendungen in der geometrischen Optik (Lochkamera, Schatten) und der Vermessungslehre	Siehe LPA-Unterrichtseinheit Geometrie in den Jahrgangsstufen 7 und 9.
9.3.3	Satz des Pythagoras	A Betrachtungen im Sinne des sog. indischen Beweises. B Beweis des Satzes.
	Anwendungen des Satzes des Pythagoras	Seiten im rechtwinkligen Dreieck; Abstand zweier Punkte; Flächendiagonale im Rechteck; Raumdiagonale im Quader; Höhe im gleichseitigen Dreieck.
9.3.4	Flächeninhalts- und Umfangsberechnungen bei Parallelogramm, Trapez und Dreieck	Behandelt werden sollen auch Probleme, bei denen Umfang und Flächeninhalt gegeben sind.
9.4	B Wahrscheinlichkeit (5 Wochen)	
9.4.1	Zufallsexperiment, Ergebnis, Ergebnismenge; Ereignis, Elementarereignis, sicheres Ereignis, unmögliches Ereignis	Literatur: Winter-Ziegler, Neue Mathematik Band 8 Engel, Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik, Band 1
9.4.2	Verknüpfung von Ereignissen (und, oder)	
9.4.3	Relative Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit;	
9.4.4	Permutationen, Variationen	
9.4.5	Rechnen mit Wahrscheinlichkeiten, Entscheidungsbäume	
	<i>Jahrgangsstufe 10</i> (4 Wochenstunden)	
10.1	B Potenzen (6 Wochen)	
10.1.1	Definition und Gesetze für Potenzen a^q mit ganzzahligem Exponenten ($a \in R$)	
10.1.2	Definition von Potenzen a^q mit rationalen Exponenten ($a \in R^+$ für $q \in Q \setminus Z$); Übertragung der Rechengesetze auf diese Potenzen; Wurzeln	Wurzeln werden — auch dann, wenn der Exponent ungerade ist — nur für nicht-negative Radikanden definiert
10.2	B Vektoren (6 Wochen)	
10.2.1	Zweidimensionale Vektoren; graphische Addition und Multiplikation mit einer reellen Zahl; Länge von Vektoren	

10.2.2	Skalarprodukt (inneres Produkt) Orthogonalität und Länge von Vektoren Zusammenhang mit trigonometrischen Funktionen	Einen möglichen Weg findet man z.B. im Buch Hahn, Mathematik 10. Schuljahr. An geeigneter Stelle in 10.3.
10.3	Funktionen III (A 6 Wochen) (B 9 Wochen)	
10.3.1	Trigonometrische Funktionen und ihre Graphen mit der Definitionsmenge A $D = \{\alpha \mid 0^\circ \leq \alpha \leq 90^\circ\}$ B $D = \{\alpha \mid 0^\circ \leq \alpha \leq 360^\circ\}$ Entnahme von Werten aus Tafeln und vom Rechenstab	A Der Schwerpunkt soll auf der Anwendung liegen. Der Übergang zur Definitionsmenge R ist nicht verbindlich. Das Ablesen von Sinuswerten zwischen 0° und 6° auf dem Rechenstab wird nicht verlangt.
10.3.2	Anwendung trigonometrischer Funktionen bei rechtwinkligen Dreiecken	Aus der Geometrie sollen auch Aufgaben gestellt werden, bei denen das rechtwinklige Dreieck erst gefunden werden muß. Anwendungen z.B. Landvermessung, schiefe Ebene.
10.3.3	B Einfache Zusammenhänge zwischen trigonometrischen Funktionen	Verwendung des Rechenstabes. $(\sin \alpha)^2 + (\cos \alpha)^2 = 1$, $\cot \alpha = \frac{1}{\tan \alpha}, \quad \tan \alpha = \frac{\sin \alpha}{\cos \alpha}$ Formeln, die dem besseren Verständnis beim Umgang mit Tafeln dienen, z.B. $\sin(\alpha + 90^\circ) = \cos \alpha$ $\sin(\alpha + 180^\circ) = -\sin \alpha$ Sinus- und Cosinussatz nicht verbindlich. Additionstheoreme nicht verbindlich.
10.4	Geometrie V (9 Wochen)	
10.4.1	Berechnung von Flächeninhalt und Umfang des Kreises und von Kreisteilen; auch Probleme, bei denen Flächeninhalt oder Umfang des Kreises gegeben sind.	Die in 10.4.1 und 10.4.2 benötigten Formeln werden der Formelsammlung entnommen. B Der Schüler soll ein Verfahren zur näherungsweise Bestimmung von Flächeninhalt oder Umfang des Kreises kennenlernen. In der Technik werden die Formeln für Flächeninhalt und Umfang des Kreises in der $\text{Form } F = \pi \frac{d^2}{4}, \quad U = \pi d$ verwendet, weil in der Praxis vielfach der Durchmesser aber nicht der Radius bestimmt werden kann. Alle Tabellenbücher arbeiten mit d , auf dem Rechenstab gibt es einen Läuferstrich zum direkten Ablesen von F (A-Skala) aus d (D-Skala) und umgekehrt. Es wird empfohlen, diese Form der Formeln zu verwenden.

- B** Bogenlänge, Bogenmaß von Winkeln
- 10.4.2 Berechnung von Oberflächeninhalt und Volumen bei geradem Prisma, Pyramide, Zylinder, Kegel und Kugel; auch Probleme, bei denen Flächeninhalt oder Volumen gegeben sind.
- 10.5 **A Wiederholung und Vertiefung im Hinblick auf die Anwendung in beruflichen und berufsbezogenen Bildungsgängen** (16 Wochen)
- An rechnerischen Problemen aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt sollen geübt werden:
- 10.5.1 Umformen von Termen und Gleichungen
- 10.5.2 Umgang mit dem Rechenstab, Überschlagsrechnen, Zehnerpotenzen
- 10.5.3 Umgang mit Tabellen, Formelsammlungen und graphischen Darstellungen, Anwendung gegebener Formeln
- 10.5.4 Umgang mit Größen
- 10.5 ist in dieser Form nur für das Niveau A verbindlich, aber die Schüler aller Lerngruppen müssen solche anwendungsbezogenen Beispiele in den Jahrgangsstufen 5–10 behandelt haben.
Es sollen solche Aufgaben gestellt werden, bei denen die sachlichen Voraussetzungen abgesteckt sind, die trotzdem realitätsbezogen sind. Aufgaben siehe Anhang.

Teil III: Abschlußqualifikationen

- Ein Schüler erhält am Ende der Klasse 10 die Abschlußqualifikation A, wenn er folgende Voraussetzungen erfüllt:
Teilnahme an Kursen, in denen neben den für alle Schüler verbindlichen Inhalten, die mit dem Symbol **A** versehenen Inhalte behandelt werden und Nachweis von mindestens ausreichenden Leistungen am Ende der Jahrgangsstufe 10.
- Ein Schüler erhält am Ende der Klasse 10 die Abschlußqualifikation B, wenn er folgende Voraussetzungen erfüllt:
Teilnahme an Kursen, in denen neben den für alle Schüler verbindlichen Inhalten, die mit dem Symbol **B** versehenen Inhalte behandelt werden und Nachweis von mindestens ausreichenden Leistungen am Ende der Jahrgangsstufe 10.
Im übrigen wird verwiesen auf die „Vorläufige Regelung der Abschlüsse an Gesamtschulen im Sekundarbereich I“, 28. November 1973 (MBISchul S. 114).

Teil IV: Unterrichtsstruktur

- Die bisherige umfangreiche Forschung zur Differenzierung hat keine eindeutig interpretierbaren Ergebnisse über die Konsequenzen einzelner Differenzierungsformen und -kriterien erbracht; als sehr wahrscheinlich kann nur angesehen werden, daß die verwendete Unterrichtsmethode und deren Anpassung an die speziellen Eigenschaften der unterrichteten Schülergruppe entscheidendere Variablen für das Resultat des Unterrichts sind als z.B. der Grad der Homogenität der Gruppe. Andererseits ist nach den bisherigen praktischen Erfahrungen im Mathematikunterricht mit leistungsheterogenen Gruppen eine Differenzierung nach Leistung nicht zu vermeiden, wenn mit den derzeit zur Verfügung stehenden Methoden und Materialien alle Schüler adäquat unterrichtet und gefördert werden sollen.

2. Die Nachteile einer summarischen Differenzierung nach Gesamtleistung werden als allgemein bekannt vorausgesetzt. Um diese Nachteile so weit wie möglich zu vermeiden, wird empfohlen, das Kriterium der Leistung zu modifizieren durch die Berücksichtigung besonderer Leistungsstärken und -ausfälle, soweit diese mit den bisherigen Hilfsmitteln erkannt werden können (Profildifferenzierung).
3. Es sollte versucht werden, überdies als Differenzierungskriterien heranzuziehen, bis zu welchem Grade der Abstraktion, der Formalisierung, der Systematisierung und der Komplexität der Schüler erfolgreich mitarbeiten kann. Diese Kriterien umreißen Strukturmerkmale des zu bearbeitenden Stoffes (Stoffdimension). Es ist wünschenswert, weitere Differenzierungskriterien zur Verfügung zu haben, die das Verhalten des Schülers beschreiben (Verhaltensdimension), so z.B., wie hoch der Grad der Konzentrationsfähigkeit, der Ausdauer, der Lerngeschwindigkeit, des Einfallsreichtums, der Spontaneität und der Kritikfähigkeit des Schülers ist. Solche Kriterien könnten Aussagen über weitere zweckmäßige Differenzierungsformen zulassen; es sollte daher erprobt werden, ob solche Kriterien ermittelt werden können und ob damit ein zweidimensionales (Stoffdimension/Verhaltensdimension) Differenzierungsmodell möglich wird.
4. Eine Ausrichtung der Kurse auf die Abschlußqualifikationen A und B setzt behutsam ein; die Durchlässigkeit soll so weit wie möglich gewahrt bleiben. Von der Jahrgangsstufe 8 an wird die Durchlässigkeit jedoch wegen der fortschreitenden Differenzierung sowohl in den Inhalten als auch nach den in 3. und 4. genannten Kriterien geringer; sie wird i.a. nur noch in Einzelfällen durch besondere Maßnahmen (Förderunterricht, Liftkurse) verwirklicht werden können.
5. Zum Erreichen der A-Qualifikation stehen die im Teil I unter 1. aufgeführten Ziele im Vordergrund, ohne jedoch die unter 2. genannten Ziele zu vernachlässigen: Die größere Anwendungsbezogenheit darf nicht im Sinne eines „volkstümlichen Rechenunterrichts“ mißverstanden werden.
Zum Erreichen der B-Qualifikation soll auf beide Gruppen von Fachlernzielen das gleiche Gewicht gelegt werden.

Teil V: Lernerfolgskontrollen

Außer den in den Schulen entwickelten Klassenarbeiten herkömmlicher Art und informellen Tests liegen bisher keine weiteren fertig entwickelten Lernerfolgskontrollen vor. Die Aufgabe der zur Zeit durchgeführten wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zum Mathematikunterricht an Gesamtschulen ist es, lernzielorientierte Tests zu entwickeln, die es gestatten, Leistungen und Leistungsausfälle des einzelnen Schülers bezüglich der einzelnen Themenbereiche des Unterrichts genauer zu ermitteln, als es bislang möglich ist.

Teil VI: Unterrichtsbeispiele und Feinlernziele

Zum Rahmenplan Mathematik der Sekundarstufe I an Gesamtschulen vom Januar 1974 sind den Schulen folgende Unterrichtseinheiten/Lernzielkataloge als Anregung für die Gestaltung des Unterrichts übergeben worden. Da sich diese Kataloge auf frühere Fassungen der Rahmenrichtlinien beziehen, sind sie für die vorliegenden Richtlinien sinngemäß zu verwenden.

1. Mengen und Mengenoperationen
2. Natürliche Zahlen
3. Relationen
4. Das Gebilde $(Q_0^+; +, \cdot, <)$ -Bruchrechnung
5. Größen
6. Beschreibende Statistik
7. Geometrie in den Jahrgangsstufen 7 und 9
8. Geometrie in den Klassenstufen 5 und 6

Zusammenstellung von Symbolen

$a \in A$	a ist Element von A	$[a \text{ gehört zu } A]$
$a \notin A$	a ist nicht Element von A	$[a \text{ gehört nicht zu } A]$
$\text{def}; :=$	ist definiert als	$[\text{ist festgelegt als}]$
$\{x A(x)\}$	die Menge aller x aus G mit der Eigenschaft $A(x)$	
Beispiel:	$\{x x < 5\}_N$ die Menge aller x aus N , die kleiner als 5 sind	
$A \subseteq B$	A ist Teilmenge von B	
$A \not\subseteq B$	A ist nicht Teilmenge von B	
$\bar{A}$	Ergänzungsmenge von A bezgl. der Grundmenge	$[\text{Komplement von } A \text{ bezgl. der Grundmenge}]$
$\{ \}; \emptyset$	Leere Menge	
$A \cup B$	A vereinigt mit B	$[\text{Vereinigungsmenge von } A \text{ und } B]$
$A \cap B$	A geschnitten mit B	$[\text{Durchschnittsmenge von } A \text{ und } B]$
$A \setminus B$	A ohne B	$[\text{Restmenge „} A \text{ ohne } B^{\circ}]$
$A \times B$	A kreuz B	$[\text{Kartesisches Produkt von } A \text{ und } B, \text{ Produktmenge von } A \text{ und } B, \text{ Paarmenge von } A \text{ und } B]$
$A = B$	A gleich B	
$A \neq B$	A ungleich B	
$ a $	Betrag von a	
$a < b$	a ist kleiner als b	
$a > b$	a ist größer als b	
$a \geq b$	a größer gleich b	
$a \leq b$	a kleiner gleich b	
$a R b$ oder $R(a,b)$	a in Relation mit b	
$[a;b]$	abgeschlossenes Intervall	
$]a;b[$	offenes Intervall	
$[a;b[$	halboffene Intervalle	
$]a;b]$		
G	Grundmenge	
N	die Menge der natürlichen Zahlen	
N_g	die Menge der geraden natürlichen Zahlen	
N_u	die Menge der ungeraden natürlichen Zahlen	
N_0	die Menge der nichtnegativen ganzen Zahlen	
Z	die Menge der ganzen Zahlen	

$\mathbb{Z}^-$	die Menge der negativen ganzen Zahlen	
$\mathbb{Q}$	die Menge der rationalen Zahlen	
$\mathbb{R}$	die Menge der reellen Zahlen	
$\mathfrak{P}(A)$	die Potenzmenge von A (deutsch-p von A)	
$ A $	die Kardinalzahl (Mächtigkeit) von A	
V_n	die Menge der Vielfachen von n	
T_n	die Menge der Teiler von n	
$A \Rightarrow B$	aus A folgt B	[Wenn A , dann B]
$A \Leftrightarrow B$	aus A folgt B und umgekehrt	[A ist gleichbedeutend mit B]
$A(x) \Rightarrow B(x),$ $x \in G$	$A(x)$ impliziert $B(x)$ bzgl. der Grundmenge G	
Beispiel:	$4 x \Rightarrow 2 x, x \in \mathbb{N}$	
$A(x) \Leftrightarrow B(x),$ $x \in G$	$A(x)$ ist äquivalent zu $B(x)$ bzgl. der Grundmenge G	
$A \vee B$	A oder B	[Disjunktion]
$A \wedge B$	A und B	[Konjunktion]
$\neg A$	Negation von A	
$\bigwedge_{x \in G}$	für alle x aus G gilt	[Allquantor]
$\bigvee_{x \in G}$	es gibt mindestens ein x aus G , für das gilt	[Existenzquantor]
$A, B, C, \dots, P, Q, \dots$	Bezeichnung für Punkte, z.B. Punkt A	
$\left\{ \begin{array}{l} 1. a, b, c, \dots, g, h, \dots \\ \text{oder } g_1, g_2, g_3, \dots \end{array} \right.$	Bezeichnung für Geraden: z.B. Gerade g	
$2. AB$	Gerade durch A und B mit $A \neq B$	
$\overline{AB}$	Strecke mit den Endpunkten A und B	
$\left\{ \begin{array}{l} 1. h_1, h_2, h_3, \dots \\ 2. \overline{AB} \end{array} \right.$	Bezeichnungen für Halbgeraden (Strahlen): z.B. Halbgerade h	
$d(A, B)$	Halbgerade durch A und B mit $A \neq B$ und dem Anfangspunkt A	
$\overline{AB}$	Abstand der Punkte A und B	
$d(P, g)$	Länge der Strecke $\overline{AB}$	
$\left\{ \begin{array}{l} 1. \alpha, \beta, \gamma, \dots, \varphi, \varrho, \sigma, \dots \\ \text{oder } \alpha_1, \alpha_2, \alpha_3, \dots \end{array} \right.$	Abstand des Punktes P von der Geraden g	
$2. \sphericalangle PSQ \text{ oder } \sphericalangle QSP$	Bezeichnungen für Winkel: z.B. Winkel β	
$3. \sphericalangle \overline{SP}, \overline{SQ} \text{ oder } \sphericalangle \overline{SQ}, \overline{SP}$	Winkel aus den Halbgeraden $\overline{SP}$ und $\overline{SQ}$	
$ \alpha $ bzw. $ \sphericalangle PSQ $ bzw. $ \sphericalangle \overline{SP}, \overline{SQ} $	Betrag (Größe) des Winkels	

$$g \parallel h \ (g \not\parallel h)$$

$$g \perp h \ (g \not\perp h)$$

$$A \in g \ (A \notin g)$$

$$g \cap h = \{S\}$$

$$g \cap h = \{\}$$

$$s_a$$

$$d_{Z,\varphi}$$

$$v_{\vec{a}}$$

$$st_{Z,k}$$

g ist parallel zu h (g ist nicht parallel zu h)

g ist senkrecht zu h (g ist nicht senkrecht zu h)

A liegt auf g (A liegt nicht auf g)

g und h schneiden sich im Punkt S

S ist der Schnittpunkt von g und h

g und h schneiden sich nicht

Spiegelung an der Achse a

Drehung um das Drehzentrum Z mit dem Drehwinkel φ

Verschiebung um den Pfeil $\vec{a}$

zentrische Streckung mit dem Zentrum Z und einer reellen Zahl k ($k \geq 0$) als Streckungsfaktor

Anhang: Aufgaben zu Abschnitt 10.5 des Stoffplans

Aufgaben aus der Trigonometrie

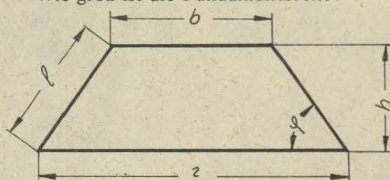
1. In einer Entfernung von 735 m vom Fuße der Köhlbrandbrücke erscheint zwei Vermessungsschülern die Spitze eines Pylons unter einem Winkel von $10^\circ 40'$. Daraus berechnen beide die Höhe; erhalten aber die folgenden unterschiedlichen Ergebnisse: 135 m und 138 m.

Wer hat richtig gerechnet?

2. Der Querschnitt eines Eisenbahndamms ist ein gleichschenkliges Trapez. Der Böschungswinkel ist $\varphi = 70^\circ$, die Länge / eines Schenkels beträgt 4 m, die Kronenbreite beträgt 2,5 m.

Wie hoch ist der Damm?

Wie groß ist die Fundamentbreite?



3. In einem rechtwinkligen Dreieck sind gegeben:

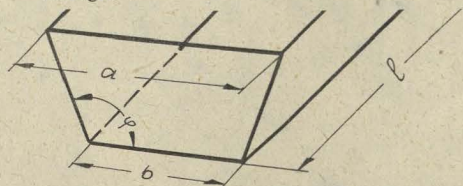
$$F = 215 \text{ cm}^2; \quad a = 12,5 \text{ cm}$$

Berechne die fehlenden Seitenlängen.

Berechne die fehlenden Winkel.

4. Ein Graben, der als Querschnitt ein gleichschenkliges Trapez hat, soll ausgehoben werden.

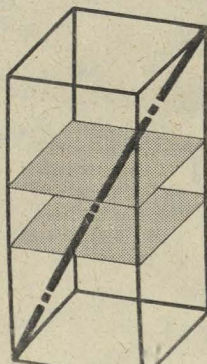
Wieviel Kubikmeter Erde sind zu bewegen, wenn der Graben 100 m lang ist, die Breite a 16 m beträgt und die Breite b 6 m beträgt und wenn der Winkel φ 145° beträgt?



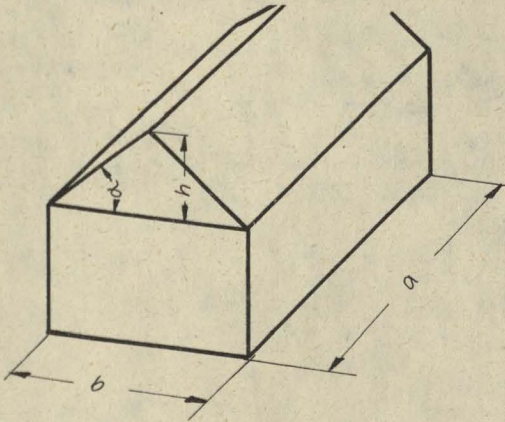
5. Ein quaderförmiger Kastendrachen hat die Abmessungen:

Breite 1,80 m; Länge 2,20 m; Höhe 3,90 m.

Wie lang ist die Versteifung, die in der räumlichen Diagonalen angebracht wird?

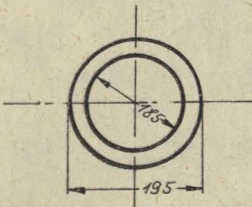


6. Das Fundament einer Brücke hat die Form eines Kegelstumpfes. Bekannt sind die Durchmesser d_1 und d_2 der Grundkreise und die Höhe h .
Berechne den Neigungswinkel der Mantellinie gegen die Grundfläche, wenn $d_1 = 6 \text{ m}$, $d_2 = 10 \text{ m}$ und $h = 8 \text{ m}$ sind.
7. Um die Höhe einer Wolke zu bestimmen, strahlt man sie mit einem senkrecht nach oben gerichteten Lichtbündel an. Von einem Ort aus, der vom Scheinwerfer in $1,5 \text{ km}$ waagerechter Entfernung liegt, erscheint die Wolke unter einem Höhenwinkel von 47° .
Wie hoch ist die untere Wolkengrenze?
8. Ein Satteldach sitzt auf einem rechteckigen Dachboden mit den Maßen $a = 18,5 \text{ m}$; $b = 10 \text{ m}$. Der First liegt $h = 5,50 \text{ m}$ über dem Dachboden.
Berechne a) den Neigungswinkel α b) den Flächeninhalt der Dachfläche.

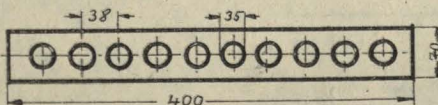


Aufgaben aus der Geometrie

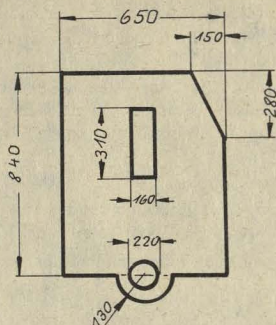
1. Berechne den Flächeninhalt F des Kreisrings in cm^2



2. Aus einem quadratischen Stück Pappe soll eine Kreisfläche mit dem Flächeninhalt 358 cm^2 ausgeschnitten werden.
Wie lang muß die Seite der Pappe mindestens sein?
3. Aus einem Stück Blech werden 10 Kreise ausgestanzt.
Wie groß ist der Blechabfall in cm^2 ?



4. Berechne den Blechbedarf in m^2 für das folgende Deckblech.

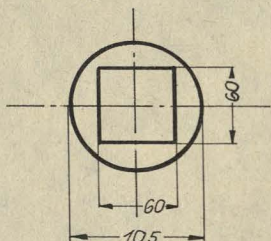


5. Berechne

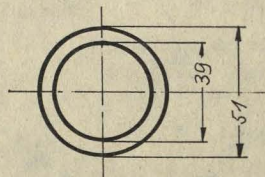
a) den Flächeninhalt F in cm^2

b) das Gewicht G in p

für die folgende Sicherungsscheibe der Dicke $1,5 \text{ cm}$ ($\gamma = 7,2 \frac{p}{\text{cm}^3}$)



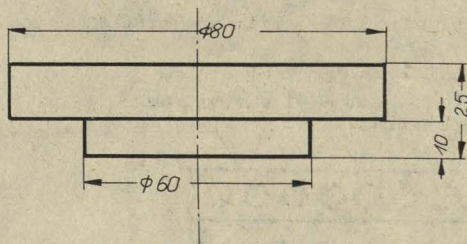
6. Ein 5 cm langes zylindrisches Bleirohr hat folgenden Querschnitt



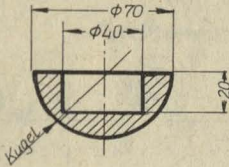
Wie groß ist das Volumen des Rohres?

Wie groß ist das Gewicht des Rohres?

7. Berechne das Volumen der Dichtungsscheibe in cm^3



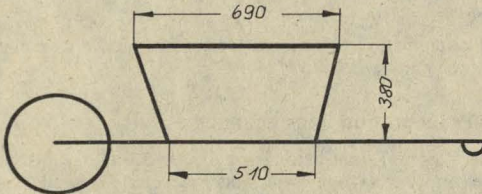
8. Berechne für das halbkugelförmige Werkstück
 a) den Rauminhalt in cm^3
 b) das Gewicht in p



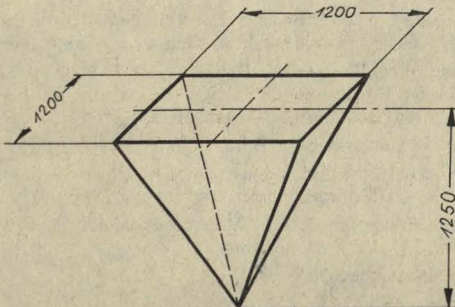
9. Ein Zylinder ist zum Teil mit Wasser gefüllt.
 Nachdem eine Kugel in das Wasser gelegt ist, steht das Wasser im Zylinder um 2 cm höher als vorher.

Wie groß ist der Durchmesser d der Kugel?
 (Durchmesser des Zylinders $D = 6 \text{ cm}$)

10. Berechne das Fassungsvermögen des Kastens in m^3



11. Für die Lagerung von Sand ist ein pyramidenförmiger Behälter zu fertigen.
 Berechne
 a) das Fassungsvermögen des Behälters in m^3
 b) die Sandmenge in m^3 , wenn der Behälter bis zu halben Höhe gefüllt ist
 c) den für die 4 Wandflächen des Behälters erforderlichen Blechbedarf in m^2



12. Wie verändert sich das Gewicht eines Körpers, wenn
- a) der Durchmesser der Kugel verdoppelt wird
 - b) der Durchmesser des Zylinders verdoppelt wird
 - c) der Durchmesser des Kegels verdoppelt wird?

		Gewicht			
					
Gruppe	d	d $2d$	d $2d$	d $2d$	
I	12				
II	24				
III	36				
IV	48				
V	60				

Vorschlag zur Unterrichtsgestaltung bei Aufg. 12
(Gruppenarbeit)

Jede Gruppe sollte mit 2 verschiedenen Werten für die Dichte und mit einer vorgegebenen Längeneinheit arbeiten.

Aufgaben zur Prozent- und Zinsrechnung

- Der Preis eines Postens Kupferblech, Einkaufspreis 312 DM, wurde um 10% gesenkt. Da die Weltmarktpreise anzogen, wurde der Preis um 11% wieder erhöht. Wie teuer ist das Kupferblech nach der Preiserhöhung?
- Eine Stiftung verfügt über ein Kapital von 650 000 DM. Von den Zinsen zu 6% werden bei einem Wettbewerb Preise an Schüler verliehen.
Wie viele Preise zu je 500 DM können jährlich verliehen werden?
- Eine Maschine stellt stündlich 2500 Schrauben her. Der Ausschub beträgt 7%. Wie viele fehlerfreie Schrauben werden an einem Arbeitstag (8 Stunden) hergestellt?
- Ein Kapital von 4000 DM wird mit 5% verzinst. Welcher Betrag steht nach 2 Jahren an, wenn die Zinsen am Ende eines jeden Jahres dem Kapital zugeschrieben werden?
- Eine Stadt zählt heute 276 800 Einwohner. Es ist mit einem jährlichen Zuwachs von 2,5% zu rechnen. Welche Einwohnerzahl ist nach zwei Jahren zu erwarten?
- Zum Hausbau braucht ein Bauherr eine Hypothek von 81 000 DM. Eine Bank bietet ihm die Hypothek mit 9% Zinsen bei 90%iger Auszahlung an. Ein Geldverleiher bietet ihm 14% Zinsen bei 100%iger Auszahlung an.
Welches Angebot ist günstiger bei gleicher Tilgung?
- Ein Buchhändler bezahlt eine Buchrechnung unter Abzug von Skonto, und zwar statt 240,— DM nur 234,— DM. Berechne den Preisnachlaß (Skonto) in Prozent!
- Familie Bauer braucht von den 1450 DM Monatseinkommen 580 DM für Ernährung, 290 DM für Miete, 145 DM für Ersparnisse.
Wieviel Prozent sind das jeweils?
Zeichne einen Prozentkreis!

9. Herr Müller kauft für 228 000 DM ein Haus und vermietet es für 15 800 DM im Jahr. 1720 DM davon werden durchschnittlich für Reparaturen, Versicherungen und Abgaben gebraucht. Wieviel Prozent vom Kaufpreis verdient er durch die Vermietung?
10. Eine Fahrradfabrik verkaufte im letzten Jahr 136 510 Fahrräder und erreichte damit eine Steigerung von $6\frac{1}{4}\%$ gegenüber dem Vorjahr.
Wie viele Fahrräder wurden im vorigen Jahr verkauft?
11. Ein Grundstück mußte 12,5% unter seinem Wert für 49 000 DM verkauft werden. Welches war der ursprüngliche Wert?
12. Zu wieviel Jahren wird ein zu 5,5% angelegtes Kapital (von 541 DM) durch die Zinsen auf das Doppelte anwachsen? (ohne Zinseszins!)

Aufgaben zur Potenzrechnung

1. Wieviele Sekunden hast Du bis zu Deinem 16. Lebensjahr gelebt?
2. Die Erde hat vermutlich ein Alter von drei Milliarden Jahren. Wieviel Sekunden sind dies?
- 3a. Bestimme das Gewicht der Erde in g. Das Volumen der Kugel ist berechnet worden nach der Formel

$$\frac{d^3 \pi}{6}$$
 der Erdumfang beträgt ca. 40 000 km, das durchschnittliche Artgewicht ist $5,5 \text{ g/cm}^3$. Welches ist das richtige Ergebnis für das Gewicht:
 a) $6 \cdot 10^{27} \text{ g}$ b) $4 \cdot 10^{123} \text{ g}$ c) $3 \cdot 10^{3240} \text{ g}$
- 3b. Die Sonne wiegt das $3,3 \cdot 10^3$ fache der Erde. Berechne das Gewicht der Sonne in g.
4. Mondraketen bewegen sich mit einer durchschnittlichen Geschwindigkeit von 12 km/s von der Erde zum Mond. Wie lange würde eine Rakete mit der gleichen Geschwindigkeit von der Erde bis zum Planeten Pluto benötigen? Der Pluto ist ca. 6 Milliarden km von der Erde entfernt. (Die Entfernung schwankt wegen des Umlaufs der Planeten um die Sonne.)
- 5a. Welche Entfernung legt das Licht in einem Jahr zurück?
Das Licht hat eine Geschwindigkeit von 300 000 km/s.
- 5b. Wie lange wäre eine Rakete mit der heute möglichen Geschwindigkeit von 12 km/s bis zu nächsten Sonne außerhalb unseres Sonnensystems unterwegs? Die nächste Sonne ist der Fixstern α centauri in einer Entfernung von ca. 4,3 Lichtjahren (ein Lichtjahr ist die Entfernung, die das Licht in einem Jahr zurücklegt).
6. Die Milchstraße, in der wir leben, ist ein linsenförmiges Gebilde von Sternansammlungen; sie hat einen Durchmesser von ca. 82 000 Lichtjahren. Drücke diese Länge in cm aus.



Aufgaben zum Wirtschaftsrechnen

1. Wir schulden einer englischen Firma verschiedene Rechnungsbeträge: Re.-Nr. 446 über £ 18; Re.-Nr. 489 über £ 115 und Re.-Nr. 927 über £ 111.
Vom Zahlungsbetrag dürfen 2,5% Skonto abgezogen werden.
Wie hoch ist der Betrag unserer Überweisung bei einem Kurs von 8,15?
2. Nach welcher Zeit muß ein Darlehen von 4500 DM bei 7% Zinsfuß zurückgezahlt werden, wenn nicht mehr als 105 DM Zinsen anfallen sollen?

3. Eine Rechenmaschine, deren Anschaffungswert 2100 DM beträgt, wird 3 Jahre hindurch mit 10% vom jeweiligen Restwert abgeschrieben. Wie groß ist der Buchwert der Maschine am Ende des 3. Jahres?
4. Wir erhalten 2 Angebote über Taschentücher:
 1. Angebot:
2,55 DM; beim Einkauf in der Fabrik erhält man 1,5% Skonto. Die Fracht beim Versand von 100 Stück beträgt 5,70 DM.
 2. Angebot:
28,50 DM für 10 Stück. Auf den Rechnungsbetrag wird 3% Skonto gewährt. Für 10 Stück erhält man 5% Sonderrabatt.
 Welches Angebot ist günstiger beim Einkauf von 100 Stück?

Aufgaben aus den Naturwissenschaften

1. Ein Bus mit einer zulässigen Höchstgeschwindigkeit von 80 km/h fährt von Hamburg nach Hannover (152 km). Welche Zeit braucht er mindestens, wenn er die zulässige Höchstgeschwindigkeit nicht überschreitet?

Formel $v = \frac{s}{t}$, v Geschwindigkeit, s Strecke, t Zeit.

2. Wie groß ist bei einer Spannung von 220 V die Stromstärke einer Partylichterkette aus 16 Lampen, wenn die Leistung einer Lampe 3 W beträgt? (Serienschaltung)

Formeln: $U = U_1 + \dots + U_{16}$ U, U_i Spannungen

$$P = U \cdot I$$

P Leistung,

I Stromstärke

3. 10 „Christbaumkerzen“ werden in Reihe geschaltet. Bei einer Netzspannung von 220 V fließt ein Strom von 0,8 A. Welchen Widerstand hat jede Kerze?

Formeln: wie 2 und $R = \frac{U}{I}$ R Widerstand

4. Welchen Widerstand muß man einer Glühlampe (60 V; 0,3 A) vorschalten, wenn sie an 220 V angeschlossen werden soll? (Reihenschaltung)

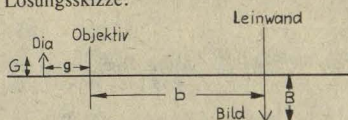
$$\text{Lösungsskizze: } R = \frac{U}{I} = \frac{60 \text{ V}}{0,3 \text{ A}} = \frac{200 \text{ V}}{\text{A}} = 200 \Omega$$

$$R_{\text{ges}} = \frac{220 \text{ V}}{0,3 \text{ A}} = \frac{733 \text{ V}}{\text{A}} = 733 \Omega$$

Vorschaltwiderstand: $R_{\text{ges}} - R = 533 \Omega$

5. Das Objektiv eines Diaskops hat eine Brennweite $f = 15 \text{ cm}$. Ein 6 cm hohes Diapositiv steht im Abstand 15,25 cm davor. In welcher Entfernung von der Projektionswand muß der Apparat aufgestellt werden, damit ein scharfes Bild entsteht, wie hoch ist das Bild?

Lösungsskizze:



$$\text{Formeln: } \frac{1}{f} = \frac{1}{g} + \frac{1}{b}, \quad \frac{B}{G} = \frac{b}{g}$$

Rahmenrichtlinien

**für das Fach Englisch
der Jahrgangsstufen 5—10 an Gesamtschulen**

Zuständiges Referat: S 221/4

Referent: Walter Brodde, Amt für Schule

Mitglieder des Lehrplanausschusses:

Herr Börner, Gesamtschule Mümmelmannsberg

Herr Masslak, Otto-Hahn-Schule

Herr Meyer, V/R Weusthoffstraße

Frau Timmermann, Julius-Leber-Schule

Frau Voß, Otto-Hahn-Schule

Frau Werner, Gesamtschule Horn

Inhalt**Seite**

1	Fachkonzeption Englisch an Gesamtschulen	135
1.1	Vorbemerkungen	135
1.2	Lernziele	136
1.2.1	Lernziele im affektiven Bereich	136
1.2.2	Lernziele im kognitiven Bereich	137
1.3	Grundfertigkeiten	139
1.3.1	Hörverstehen	139
1.3.2	Sprechen	140
1.3.3	Leseverständnis/Lesen	142
1.3.4	Schreiben	143
2	Inhalte der Jahrgangsstufen	145
2.1	Thematische Einheiten	145
2.1.1	Formeln der Kommunikation	145
2.1.2	Thematische Einheiten nach Lebensbereichen	146
2.1.3	Thematischer Freiraum	149
2.2	Wortschatz für den Abschluß A	149
2.3	Strukturen	159
2.3.1	Strukturenliste für den Abschluß A und B mit Strukturenprogression	161
2.3.2	Strukturenliste für die Jahrgänge 5/6	187
2.3.3	Strukturenlisten für die Jahrgänge 7/8	194
2.3.3.1	Strukturen für A und B gemeinsam	194
2.3.3.2	Zusatzstrukturen für B	198
2.3.4	Strukturenlisten für die Jahrgänge 9/10	205
2.3.4.1	Strukturen für A	205
2.3.4.2	Strukturen für B	209
3	Abschlußqualifikation	215
4	Unterrichtsstruktur	215
4.1	Empfehlungen zur Differenzierung	215
4.2	Hinweise zur Methodik	218
4.2.1	Umgang mit Strukturen	218
4.2.2	Englische Benennungen im System der Sprache	219
4.2.3	Verwendung der Muttersprache	221

Fachkonzeption Englisch an Gesamtschulen

Vorbemerkungen

Aus den sich ständig erweiternden Kontakten mit Menschen und Medien (im weitesten Sinne) aus nicht deutschsprachigen Bereichen erwächst als begründetes Bedürfnis des Individuums und der Gesellschaft die Forderung nach einer Fremdsprache als einem Instrument der Verständigung, an dem zugleich eine „Verfremdung der eigenen Kulturerfahrung“ möglich wird.

Um die Verständigung zwischen möglichst vielen Sprachgruppen der Welt zu ermöglichen, muß eine Mittlersprache gefunden werden. Die Funktion einer solchen Mittlersprache erfüllt Englisch.

Englisch soll in privaten oder beruflichen Situationen bei Kontakten mit

1. Briten,
2. Bewohnern des englischsprachigen Raumes (z.B. Amerikanern),
3. Menschen mit Englisch als Zielsprache,
4. Medien

als Kommunikationsmittel dienen.

Die Schule hat die Aufgabe, die Schüler zur Bewältigung dieser Situationen zumindest auf einer elementaren Ebene zu befähigen.

Die Hamburger Gesamtschulen erteilen in der Sekundarstufe I zwei Abschlußqualifikationen:

1. Abschlußqualifikation A: Elementare Kommunikationsfähigkeit. Beherrschung sprachlicher Verhaltensweisen und eines Sprachvolumens, um einfache Informationen aufzunehmen und Informationen in einfacher Sprache weiterzugeben.
2. Abschlußqualifikation B: Erweiterte Kommunikationsfähigkeit. Beherrschung sprachlicher Verhaltensweisen und eines Sprachvolumens, um differenziertere Informationen aufzunehmen und Informationen in differenzierter Sprache weiterzugeben. Diese Abschlußqualifikation berechtigt und befähigt zur Teilnahme an den Grundkursen der Sekundarstufe II.

Die Festlegungen A und B sind Mindestanforderungen. Die Qualifikation A ist so angesetzt, daß angenommen werden kann, daß sie von 90% aller Schüler erreicht wird.

Die hier vorgelegten Rahmenrichtlinien machen Aussagen über die konkreten

- Lernziele im affektiven und kognitiven Bereich,
- sprachlichen und thematischen Inhalte,
- Methoden und Organisationsformen.

Beim Englischunterricht in der Gesamtschule kann nicht von einer gesamtschulspezifischen Methode gesprochen werden. Dennoch muß angenommen werden, daß der Englischunterricht in der Gesamtschule aufgrund ihrer besonderen Zielsetzung, ihrer neuen Organisationsform und ihres grundsätzlichen Neuansatzes etwa bezüglich des sozialen Lernens auf andere Voraussetzungen und Möglichkeiten als an herkömmlichen Schulen trifft.

Was die Auswirkungen dieser Voraussetzungen angeht, so können von hier aus zunächst keine signifikanten Aussagen gemacht werden; die Gesamtschulversuche laufen erst zu kurze Zeit. Als Möglichkeiten müssen das 10. Regelschuljahr sowie ein differenziertes Kursangebot für Englisch in der Gesamtschule gesehen werden, das erst aufgrund der gesamtschulmäßigen Organisation ermöglicht wird (vgl. 4.1, Empfehlungen zur Differenzierung). Hinzu kommen Möglichkeiten der Koordination und gemeinsamen Planung auf Jahrgangsebene.

1.2 Lernziele

1.2.1 *Lernziele im affektiven Bereich*

Die folgenden Überlegungen beruhen auf einem ersten Versuch der Planungsgruppe Englisch an der GS Alter Teichweg, Lernziele für den Englischunterricht im affektiven Bereich zu formulieren.

Vorbilder aus der Fachliteratur waren der Planungsgruppe nicht bekannt. In der Terminologie war sie nicht zu Hause, daher der Formulierungs-Behelf, zunächst einmal mit Begriffen wie „sollen ... wollen“ u.ä. zu arbeiten.

Ein Teil der für den Englischunterricht genannten Lernziele gilt entsprechend auch für andere Fächer.

Trotz der getrennten Darstellung von kognitiven und affektiven Lernzielen in diesem Papier müssen beide Bereiche im Unterricht als eng miteinander verflochten gesehen werden.

Eine Aufstellung von Instrumentarien, Methoden, Lehrerverhalten u.ä., mit denen der Unterrichtende den Aufbau der bei den Schülern im affektiven Lernzielbereich gewünschten Einstellungen und Wertungen fördern kann, konnte noch nicht geleistet werden.

1.2.1.1 **Einstellungen zum Fach Englisch**

Bei den Schülern soll eine positive Einstellung gegenüber den Angeboten des Englischunterrichts aufgebaut werden, damit sie es für werthalten,

- sich im Medium einer anderen Sprache als der Muttersprache äußern zu können,
- mündliche und schriftliche Informationen im Medium einer anderen Sprache als der Muttersprache empfangen und dekodieren zu können,
- sich Sachinformationen aus einem anderen Kulturbereich zuzuwenden und sich mit ihnen – soweit es ihre sprachlichen Fertigkeiten erlauben – sprachlich und gedanklich auseinanderzusetzen.

Sie sollen es für werthalten, in der Auseinandersetzung mit anderen Kulturbereichen Orientierungshilfen für das persönliche Verhalten zu gewinnen.

Die Schüler sollen bereit sein, ihre Wünsche und Vorstellungen zur Unterrichtsplanung offen auszusprechen und verstehen, daß das Gespräch über diesen Fragenkreis keine vergeudete Übungszeit ist, selbst wenn es im EU in der Muttersprache erfolgt. Die Schüler sollen Interesse an den äußeren Organisationsformen des EU zeigen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen wollen.

1.2.1.2 **Einstellungen zu den Grundlernzielen des Englischunterrichts**

Bei den Schülern sollen Einstellungen aufgebaut werden, aus denen heraus sie die Grundlernziele des Englischunterrichts akzeptieren und insbesondere das Ziel (elementare bzw. erweiterte) Kommunikationsfähigkeit bewußt anerkennen, d.h.,

- sie sollen sich auf einen Stimulus (Frage, Bild, Reizwörter, Text, Bitte, Aufforderung usw.) hin im Medium der fremden Sprache mündlich äußern wollen und/oder außersprachlich reagieren wollen (Antwort geben, Aufforderungen nachkommen, sich zu dem Stimulus äußern, Sprachmaterial umwandeln bzw. wiedergeben usw.),
- sie sollen sich selbst in der fremden Sprache mündlich und schriftlich äußern wollen (Fragen stellen, Bitten, Auffordern und andere Äußerungen sozialer Interaktionen geben, aus ihrer Umwelt und ihrem Alltagsleben erzählen usw.).

1.2.1.3 **Kritische Toleranz**

die Schüler sollen lernen, eine Haltung kritischer Toleranz einzunehmen.

- Sie sollen Bereitschaft zeigen wollen, eine kritische, aber vorurteilsfreie, aufgeschlossene Haltung gegenüber „Andersartigem“ in der englischsprachigen Welt einzunehmen. In kritischer Auseinandersetzung sollen sie „Anderssein“ als etwas ihrem

Denken und Verhalten und der Organisation ihrer Umwelt Gleichwertiges akzeptieren.

- Die Schüler sollen Verständnis für die Lernschwierigkeiten einzelner in einzelnen Leistungsdimensionen des Englischunterrichts (Leseschwäche, Rechtschreibschwäche, Lislper usw.) aufzubringen bereit sein sowie Verständnis dafür zeigen wollen, daß diese Schüler in einzelnen Leistungsdimensionen, in denen sich diese Schwierigkeiten besonders bemerkbar machen, nach anderen Maßstäben vom Lehrer beurteilt werden als sie selbst

1.2.1.4

Kooperatives Verhalten

Kooperatives Verhalten ist eine Vorbedingung zum Erwerb der Kommunikationsfähigkeit. Es sollen daher bei den Schülern Einstellungen aufgebaut werden, aus denen heraus sie willens sind, sich kooperativen Übungsformen zuzuwenden und kooperatives Verhalten als Wert anzuerkennen. D.h.,

- sie sollen möglichst oft als Übungspartner untereinander fungieren wollen (in Dialogübungen, Szenen-, Rollen- und Handlungsspielen, beim Lesen mit verteilten Rollen, in Partner-, Reihen-, Gruppenübungen usw.),
- sie sollen bereit sein, sich möglichst oft gegenseitig zu kritisieren und die Kritik nicht nur vom Lehrer, sondern auch vom Mitschüler als akzeptierte Verhaltensform anzunehmen,
- sie sollen es als Verhaltensform für werthalten, Aufgaben gemeinsam zu erledigen, Gruppenarbeit selbständig zu organisieren und sich dabei gegenseitig ohne Überheblichkeit zu helfen und zu ergänzen,
- sie sollen es für werthalten, momentane Lernschwierigkeiten einzelner (z.B. aufgrund von Krankheit) als Herausforderung für Hilfsmaßnahmen ihrerseits anzusehen.

1.2.2

Lernziele im kognitiven Bereich

Die Lernziele werden zusammen mit Entwicklungslinien und methodisch-didaktischen Hinweisen formuliert, die den Weg zur Erreichung der Ziele aufzeigen sollen.

Lernziele zur Erlangung der Abschlußqualifikation

A

1.2.2.1

Oberstes Lernziel: Elementare Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache. D.h.:

Die Schüler beherrschen – mündlich – eine begrenzte Zahl von Strukturen¹⁾ und einen begrenzten Wortschatz²⁾ im Rahmen einer Auswahl aus den vorgegebenen thematischen Einheiten³⁾.

B

Oberstes Lernziel: Erweiterte Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache. D.h.:

Die Schüler beherrschen mündlich und in vorwiegend mehr oder weniger gesteuerten schriftlichen Übungsformen den erweiterten Grundkurs an Strukturen⁴⁾ und einen erweiterten Wortschatz⁵⁾ im Rahmen einer erweiterten Auswahl bestimmter thematischer Einheiten⁶⁾, ⁷⁾.

¹⁾ „Begrenzte Zahl von Strukturen“ = Grundkurs = Strukturenliste A, siehe Seiten 205–209.

²⁾ „Begrenzter Wortschatz“ = Wortschatzliste A, siehe Seiten 151–158.

³⁾ „Thematische Einheiten“ = siehe Zusammenstellung Seiten 148–149.

⁴⁾ „Erweiterter Grundkurs“ = Strukturenlisten B, siehe Seiten 195–205, 209–214.

⁵⁾ Orientierungspunkte bis zur Setzung eines „erweiterten Wortschatzes“: West/Hoffmann, „Englischer Mindestwortschatz“, Hieber/Longmans, sowie Wortschatz VHS-Zertifikat.

⁶⁾ Siehe Zusammenstellung Seiten 151–158.

⁷⁾ Definition des im folgenden häufig gebrauchten „entsprechend“: Die Formulierungen in der A-Spalte (links) gelten auf der qualitativ und quantitativ höheren Anforderungsebene der erweiterten Kommunikationsfähigkeit; „entsprechend i.d.S.“ = im definierten Sinne.

- Die Schüler sollen befähigt werden, sich in alltäglichen Situationen mit Englisch sprechenden Menschen zu verständigen, d.h.,
entsprechend i.d.S.

Informationen aufzunehmen und sprachlich/außersprachlich zu reagieren.

- Unter dem Gesichtspunkt „elementare Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache“ sollen die Schüler Informationen weitergeben, d.h. sprachlich einfache Aussagen machen können.
entsprechend i.d.S.

1.2.2.2

Landeskundliche Zielsetzungen wie

Einblick in die Lebensweise von Engländern und (eingeschränkt) Amerikanern und in die Gestaltung des Alltagslebens im heutigen Großbritannien und (eingeschränkt) Amerika

entsprechend i.d.S. (Überordnung des Zielles „Kommunikationsfähigkeit“, Textauswahl)

sowie die Zielsetzungen, die zur Entwicklung einer aufgeschlossenen, vorurteilsfreien Haltung gegenüber dem „Andersartigen“ in GB und USA im Vergleich zur BRD führen, bleiben den sprachlichen Zielsetzungen in der Sekundarstufe I untergeordnet; sie dienen in erster Linie der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler.

aber

- in stärkerem Maße: Einblicke (Mosaikverfahren; kein systematischer landeskundlicher Lehrgang, keine Institutionenkunde) in geographische, soziokulturelle, politische und wirtschaftliche Prozesse und Gegebenheiten GBs und der USA, soweit die Fragen dem sprachlichen und gedanklichen Leistungsvermögen der Schüler angemessen sind. Die Themen sollen gegenwartsbezogen sein. Der historische Aspekt spielt nur da eine Rolle, wo er zur Klärung eines Tatbestandes oder Prozesses der Gegenwart beiträgt.

Stehen zwei Texte zur Wahl, die die sprachlichen Forderungen gleichrangig erfüllen, so ist der Gesichtspunkt „landeskundliche Information“ zusätzliches Auswahlkriterium.

Besonders zu berücksichtigen sind thematische Inhalte, die zum Vergleich der Gegebenheiten und Prozesse der eigenen Umwelt mit der GBs und der USA anregen.

- In mit der Zeit wachsendem Maße (ab Jg. 8) dienen die Texte nicht nur der Weiterentwicklung der Grundfertigkeiten, sondern auch der Vermittlung von Sachinformation und damit verbunden zur Weiterentwicklung der sachbezogenen Kommunikation.
- Übernationale Gesichtspunkte (z.B. air pollution, UNICEF, irrigation) sollen berücksichtigt werden, soweit sie von den Schülern sprachlich und gedanklich bewältigt werden können.
- Die Schüler lernen die Sprache der Massenmedien in sprachlich angemessenen Beispielen kennen.

1.3

Grundfertigkeiten

A

Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf der Schulung der Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen. Die Ausprägung der Fertigkeit Leseverstehen/Lesen erfolgt anhand sprachlich einfacher Texte innerhalb des Sprachvolumens A.

Die Ausprägung der Fertigkeit Schreiben wird bei lernschwachen Gruppen auf Schreiben in gesteuerten Arbeitsformen beschränkt.

Den fachspezifischen Abschluß A erhält der Schüler, der wenigstens die Note 4 auf der A-Ebene erreicht. (Die Noten sind im Erprobungsdurchgang präzise zu definieren.)

Für den A-Abschluß reichen Fertigkeiten in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen und Leseverstehen/Lesen aus.

Fertigkeiten aus dem Bereich Schreiben können Noten anheben, doch können mangelhafte/ungenügende Leistungen in dieser Fertigkeit die Bewertung aufgrund der anderen drei Fertigkeiten nicht nach unten ziehen.

Bei Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche werden die Bereiche Orthographie und Lesen (nicht Leseverständnis!) nicht bewertet; Charakteristika werden als Bemerkung festgehalten.

B

Der Schüler soll die Fertigkeiten Hörverstehen — Sprechen — Leseverstehen/Lesen — Schreiben erwerben.

Die Wertigkeit dieser Fertigkeiten entspricht in der Sekundarstufe I der hier aufgeführten Reihenfolge.

In den Jgg. 9 und 10 wird den Fertigkeiten Lesen und Schreiben stärkeres Gewicht beigemessen als in den Jgg. 5 bis 8.

Zur Erreichung des fachspezifischen Abschlusses B müssen Fertigkeiten in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen/Lesen und im Bereich Schreiben nachgewiesen werden.

1.3.1

Hörverstehen

1.3.1.1

Die Schüler sollen eine gehörte, evtl. mit Mimik, Gestik, Bild u.ä. verbundene Information empfangen und dekodieren können

und sollen dieser Information entsprechend sprachlich und/oder außersprachlich reagieren können.

entsprechend i.d.S.

1.3.1.2

Die Inhalte des Informationsaustausches werden durch die „thematischen Einheiten“ bestimmt (vgl. 2.1).

Sie werden auf einfache Strukturen und einen begrenzten Wortschatz beschränkt (vgl. 1.2.2.1 und 2.2), sie werden vorwiegend in gesteuerten Übungsformen geboten.

entsprechend i.d.S. (vgl. 1.2.2.1, 1.2.2.2 sowie 2.1)

allmählicher Übergang zu freieren Übungsformen

1.3.1.3

Messung und Bewertung des Hörverständnisses erfolgt im allgemeinen an be-

entsprechend i.d.S.

reits bekanntem Sprachmaterial. Leistungen im Bereich Hörverständnis bei unbekanntem Sprachmaterial sind entsprechend hoch zu bewerten, da sie nicht zu den Minimalanforderungen gehören.

Zu den Minimalforderungen im Bereich der B-Ebene gehört auch die gelegentliche Begegnung mit unbekanntem Sprachmaterial und die Forderung nach der Fähigkeit, solches Material sinnentnehmend zu verstehen.

- 1.3.1.4 Zur Schulung des Hörverständnisses soll bisweilen über das jeweilige Sprachniveau der Lerngruppe hinausgegangen werden.

entsprechend i.d.S.

1.3.2 *Sprechen*

Entwicklungs-Prinzipien:

Die Schüler sollen von gesteuertem Sprechen (Imitation, Variation einfacher vorgegebener Muster, gesteuerter Analogiebildung, Aufsagen eines auswendig gelernten Textes/Verses) zu freierem Sprechen geführt werden.

Das soll nur in dem für die A-Ebene vorgegebenen Raum angestrebt werden (vgl. 1.2.2.1, 1.2.2.2).

Dem Leistungsvermögen der Adressaten A dürften gesteuerte Übungsformen bis Ende Jg. 9 angemessener sein als freiere.

Habitualisierung kann nur im Bereich einfacher Strukturen erwartet werden, Anforderungen an das Transfervermögen müssen sinnvoll eingeschränkt werden.

entsprechend i.d.S. (vgl. 1.2.2)

allmählicher Übergang zu freieren Formen

weitergehende Habitualisierung

steigende Anforderungen an das Transfervermögen, Aufbau des Variationsvermögens, Bewußtheit im Gebrauch von Strukturen und Wortschatz

- 1.3.2.1 Im einzelnen heißt das:
Die Schüler sollen auf eine sprachliche und/oder außersprachliche einfache/multiple Stimulation hin (Aufforderung, Bitte, Frage) sprachlich angemessen reagieren können.

entsprechend i.d.S.

- 1.3.2.2 Sie sollen Veränderungen an vorgegebenen Patterns, Einsetzen oder Zuordnen/Verknüpfen von Wörtern, Wortgruppen, Satzteilen oder Sätzen sowie ähnliche Übungsformen mündlich durchführen können (Methoden: z.B. Arbeit mit Substitution Tables).

entsprechend i.d.S.

- 1.3.2.3 Sie sollen selbst die Funktion eines Stimulus übernehmen können (zunächst von Lehrer oder Medium angeregt bis hin zu Fragen aus eigenem Antrieb).

entsprechend i.d.S.

- 1.3.2.4 Sie sollen sich in einfachen Sprechspielen üben (Szenen-, Rollen- und Handlungsspiel, Hörspiel, Quiz, Rätsel u.ä.).

entsprechend i.d.S.

- 1.3.2.5 Sie sollen kurzes, schriftlich oder mündlich vorgegebenes Sprachmaterial in gesteuerten Übungsformen wiedergeben können, z.B. Nachsprechen, Aufsagen eines

entsprechend i.d.S.

Neben die gesteuerten Übungsformen treten freiere:

auswendig gelernten Prosatextes/Gedichts, stark gesteuertes Nacherzählen eines kurzen, handlungsreichen Textes (Beantwortung von Fragen zu dem Text, visueller Stimulus statt Text auch möglich, Schüleräußerung in Ein-Satz- bis Mehr-Satz-Antworten).

Die eigentliche Nacherzählung gehört nicht zu den Minimalanforderungen für den Abschluß A.

- 1.3.2.6 Sie sollen kurzes, schriftlich oder mündlich vorgegebenes Sprachmaterial umwandeln können (einfache Forderungen wie z.B.: Umwandlung 1st person present tense in 3rd person present tense oder direkte in indirekte Rede, Einleitungssatz im present tense, u.ä. Übungsformen).

- 1.3.2.7 Sie sollen häufig vorkommende Wörter des Grundwortschatzes durch einfache, sinnverdeutlichende Mustersätze bzw. Phrases erklären können, auch durch Angabe von Opposites oder „Near-synonyms“.

- 1.3.2.8 Die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen fordert die kontinuierliche Schulung der Schüler in den Bereichen Phonetik/Phonologie/Prosodie (Wort-, Wortgruppen- und Satzbetonung, Rhythmus, Intonation).

Alle Schüler sollen die Symbole der internationalen Lautschrift in Einzelwörtern oder Wortgruppen lesen können. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, mit Vocabulary Aids, Vokabelverzeichnissen

1. Wiedergabe eines Textes bis hin zur Nacherzählung einer Vorgabe von etwa 250 Wörtern (sprachlich einfache, handlungsreiche Texte) in Form einer Nacherzählung von mindestens 60% der Wortzahl der Vorgabe.
2. Die Technik des Précis wird von Jgg. 9 an geübt, gehört aber nicht zu den Minimalanforderungen für den Abschluß B.

entsprechend i.d.S.

1. Erweiterungen:
Umwandlung direkte in indirekte Rede in den häufig gebrauchten Zeitformen, Dialogisierung einfacher Texte,
Zusammenfassung (verschiedene Grade),
Herausarbeiten von Kernpunkten (Finden von Kapitelüberschriften usw.), Erweitern von Texten (Schluß finden usw.).
2. Erzählen gehört zu den Minimalanforderungen für den Abschluß B, doch soll als Minimalanforderung ein Ansatz von etwa 10 zusammenhängenden, einfachen Sätzen gelten (einschl. Compound Statements). Die Fähigkeit soll aufgebaut werden über zunächst gesteuerte Formen bis hin zu freiem Sich-Äußern, mit und ohne Hilfe durch Stimuli.

entsprechend i.d.S.

entsprechend i.d.S.

In der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I lernen die Schüler, mit einem Wörterbuch Englisch-Englisch zu arbeiten. (z.B. Frisby, First English Dictionary; Thorndike, Junior Illustrated Dictionary;

u.ä. und mit Übungsformen wie „Zuordnen von Wörtern zu bestimmten Symbolen“ zu arbeiten.

Die Grundlagen dafür müssen ab Jahrgang 5 gelegt werden.

The Oxford English Reader's Dictionary;
The Advanced Learner's Dictionary)

1.3.3 *Leseverständnis/Lesen*

1.3.3.1 Die Ausprägung der Fertigkeit Lesen erfolgt anhand erarbeiteter, sprachlich einfacher Texte (einfache Strukturen, Grundwortschatz, cf. 1.2.2.1). Zu den Minimalanforderungen gehört auch die Fähigkeit „Leseverständnis“, d.h., angemessenen Texten durch stilles Lesen Informationen zu entnehmen.

Die Schüler sollen vom imitierenden Reproduzieren eines unmittelbar vorher vorgesprochenen Textes zu stillem oder lautem Lesen eines ihrem Sprachvermögen angemessenen unvorbereiteten Textes geführt werden. Stilles Lesen wird mit der Zeit zunehmend betrieben. Die Schüler sollen angeregt werden, von sich aus englische Texte (z.B. Schülerzeitungen) zu lesen.

1.3.3.2 Beim Lesen werden die Faktoren „verständiges Lesen – Intonation/Wort-, Wortgruppen- und Satzbetonung – Aussprache und Flüssigkeit“ in die Bewertung einbezogen. Die einzelnen Laute sollen phonetisch soweit richtig produziert werden, als sie phonemisch signifikant sind. Richtige Intonation und verständiges Lesen sind stärker zu werten als diese oder jene Schwierigkeit eines Schülers mit der Aussprache eines einzelnen Lautes.

entsprechend i.d.S.

1.3.3.3 Der Messung/Bewertung des Lesens und des Leseverständnisses liegt im wesentlichen vorbehandeltes Sprachmaterial zugrunde (bekannter Wortschatz, bekannte Strukturen, bekannte Situationsrahmen).

entsprechend i.d.S.

1.3.3.4 Beim Lesen sollte gelegentlich die Read-and-look-up-Methode angewendet werden (besonders bei Dialogtexten): Der Schüler liest still, sieht vom Text auf und spricht das Gelesene frei (Satz, Satzteil). Die Übung fördert den Übergang vom Lesen zum Sprechen; sie schult das stille Lesen und die Behaltensfähigkeit.

In allmählich steigendem Maße wird auch nicht vorbehandeltes Material einbezogen. (Die Schüler sollen aus dem Kontext unbekannte Wörter erschließen können und noch nicht gehörte oder gelesene Sätze und Sachinhalte erfassen. Die Grenzen dieser Forderung werden durch den sprachlichen Entwicklungsstand der Lerngruppe gesetzt.)

entsprechend i.d.S.

1.3.3.5 Die Schüler sollen möglichst früh in das Lesen von Prosa-Ganzschriften eingeführt werden (Stories).

entsprechend i.d.S.

Bei geschickter Auswahl können solche Schriften stark motivierend wirken, zudem wird die Fähigkeit zur Informationsentnahme bei extensivem Lesen herangebildet.

Die Ausdehnung auf den Bereich Play – Drama wird freigestellt.

1.3.3.6 Unter den gewählten Texten sollen auch

entsprechend i.d.S.

solche sein, die die Schüler auf einzelne Fragen aus den Bereichen „moderne Arbeitswelt, Technik, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft“ und aus dem soziokulturellen Bereich vorbereiten. Die Texte müssen der sprachlichen Entwicklung der Schüler Rechnung tragen, sie müssen ihre allgemeine Verstehens- und Denkfähigkeit berücksichtigen.

1.3.4 Schreiben

1.3.4.1 Die Ausprägung der Fertigkeit Schreiben wird bei der Adressatengruppe A auf Schreiben in gesteuerten Arbeitsformen beschränkt.

1.3.4.2 Zur Rolle der Fertigkeit Schreiben bei der Bewertung des Schülers im Hinblick auf den Abschluß A vergleiche die Grundsatzentscheidung 1.2.2.1.

1.3.4.3 Als Übungsformen werden empfohlen:
 Abschreiben (in Maßen)
 gelegentliche, vorher ausreichend geübte Lückendiktate (Bereich Grundwortschatz), besondere Rücksicht auf LRS-Schwache
 Einsetzübungen (Lücken ausfüllen)
 Verknüpfungs- und Zuordnungsübungen (Satzteile, Sätze, Wörter, Wortgruppen)
 Substitution Tables = gesteuerte Umformungs- und Variationsübungen verschiedener Art
 Beantwortung einfacher Fragen mit kurzen Satzformeln
 Einfache, kurze Reconstructions (Text muß bekannt sein)

Die Schüler sollen von einfachen gesteuerten Formen der schriftlichen Äußerung zu freieren geführt werden.

vergleiche 1.3 (S. 14f.)

Als Übungsformen werden empfohlen:

1. Die Schüler sollen richtig abschreiben können.
2. Sie sollen den Wortschatz B schreiben können (Niederschrift eines Textes aus dem Gedächtnis, geübtes/ungeübtes Diktat, Lückendiktat).
3. Bestimmte Rechtschreibprinzipien sollen den Schülern bewußt sein (z.B. Umwandlung von -y- in bestimmten Buchstabenkonstellationen, Groß-/Kleinschreibung, Konsonantenverdoppelung, Fortfall des stummen End-e in bestimmten Buchstabenkonstellationen, so daß Analogiebildungen verlangt werden können).
 Abgesehen von den hier genannten Ausnahmen werden Diktate nur mit bekanntem Wortschatz = als Übungsarbeiten = geschrieben.
4. Einsetz-, Umformungs- und Variationsübungen verschiedener Art
5. Zuordnungsübungen/Verknüpfungsübungen (Wörter, Wortgruppen, Satzteile, Sätze)
6. Die Schüler sollen häufig vorkommende Wörter und Phrases/Idioms erklären können (sinnverdeutlichende Mustersätze, Opposites, „Near-Synonyms“, Einsetzen in Lückensätze u.ä.; Definitionen bleiben Ausnahmen).
7. Informations- und Verständnisfragen sollen dem sprachlichen Entwicklungsstand angemessen beantwortet werden.

8. Fragen zu einem Statement, Text, Bild usw. sollen gebildet werden.
9. Einfache Texte können umgeformt werden:
 1. Kürzung (verschiedene Grade der Zusammenfassung)
 2. Herausarbeiten von Kernpunkten (z.B. Finden von Kapitelüberschriften)
 3. Texterweiterung (z.B. Schluß finden)
 4. einfache Textausgestaltungsübungen und einfache Dialogisierungsübungen
 5. Umwandlungen direkte in indirekte Rede und verwandte Übungsformen
10. Eine kurze, sprachlich einfache Vorgabe (maximal 250 Wörter) kann in gesteuerten Formen wiedergegeben werden (Steuerungshilfen: Fragen, Anhaltspunkte usw.).
 Ab Jahrgang 9 soll die Wiedergabe auch in ungesteuerter Form geleistet werden; Forderung: 60% der Wortzahl der Vorgabe von maximal 500 Wörtern.
11. Die Schüler sollen niederschreiben können:
 - einfache Briefe (Briefformeln üben)
 - kurze Äußerungen zu Cartoons, Bildern, Reizwörtern usw.
 - kurze (Erlebnis-)Berichte
 - kurze, einfache Kommentare u.ä.
 Die Forderungen können nur in Ansätzen verwirklicht werden, d.h., es können nur solche Schüleräußerungen erwartet werden, die dem jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand angemessen sind.
12. Tests und informelle Tests mit besonderen Abfrageformen, z.B. Ankreuzen (multiple choice) etc.
 Die schriftlichen Abfrageformen in solchen Papieren müssen hinreichend vorgeübt sein.
 Sie sollen von der Arbeitstechnik her fähig sein, selbständig Texte erarbeiten zu können.

2 Inhalte der Jahrgangsstufen

2.1 Thematische Einheiten

Es werden Rahmen angeboten, innerhalb welcher von Lehrern und/oder Medien entsprechende konkrete situative Unterrichtseinheiten entwickelt werden sollen.

Die Rahmen sind nach Bereichen geordnet:

1. **Formeln der Kommunikation** (Sprachkerne zur Realisierung von Aussageintentionen). Durch den Begriff „Formeln“ soll dieser Bereich als ein Gerüst von Wendungen mit hoher Umgangsqualität ausgewiesen werden. Dementsprechend sind sie für jeden Abschluß der Sekundarstufe I verbindlich. Abstufungen für A und B ergeben sich aus den Struktur- und Wortschatzlisten.
2. **Thematische Einheiten nach Lebensbereichen.** Es handelt sich dabei um eine Auswahl von Themen, die zum Unterricht herangezogen werden können, aber in der vorgelegten Vollständigkeit und Systematik nicht verbindlich sind. Die jeweilige Jahrgangsfachkonferenz sollte über die hier angegebenen Bereiche nicht hinausgehen. Vgl. aber die Ausführungen zum thematischen Freiraum.
3. **Thematischer Freiraum.** Bei der Kontextualisierung bestimmter Themen und Situationsrahmen werden Darbietungsformen und Methoden angesetzt, die den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Adressaten optimal entsprechen. Wenn z.B. von 13jährigen ein Kollokationsfeld „police“ erarbeitet werden soll, so wird in vielen Lerngruppen eine „detective story“ besser für dieses Lernziel motivieren als eine nüchterne Schilderung des Polizeiwesens. Spannung, Abenteuer, Statistik usw. haben jeweils ihren didaktischen Ort, der generell nicht fixiert werden kann, der vielmehr in der konkreten Situation der Lerngruppe vom Lehrerteam bestimmt werden muß.

2.1.1 *Formeln der Kommunikation*

1. Meeting/Parting/Introducing oneself (others)
2. Ringing up/Telephone talk
3. Making | an appointment
 | a date
4. Inviting
5. Requesting | information about (things/people/places/time/weather)
 Giving
6. Expressing welcome/farewell
 wishes
 intent
 like and dislike
 one's point of view
 conflicting wishes (arguments/views)
7. Advising
8. Denying
9. Discussion phrases
10. Thanking and replying to thanks
11. Apologizing
12. Asking permission and complying
13. Comparisons/Questions/Interjections
14. Expressing possession
15. Requesting service
16. Booking/Renting (tickets, rooms, etc.)
17. Buying and selling
18. Giving and following instructions (written and spoken)
19. Formulae of letter writing

2.1.2 *Thematische Einheiten nach Lebensbereichen*

Dachbegriffe:

1. At home
2. At school
3. At work
4. At leisure
5. At town
6. In the country
7. Britain
8. USA
9. Current affairs and international problems

2.1.2.1

At home

1. family
 - address
 - members (body, description of persons)
 - clothing
 - pets
2. house
 - rooms
 - garage, workshop (tools)
 - garden
 - the English way of building houses
3. a day at home
 - getting up, beauty culture and fashion at table (meals, laying the table, table talk etc.)
 - housework (kitchen, laundry, cleaning, etc.)
 - deliveries (money)
 - neighbours
 - telephone
 - leisure at home (feasts, Sunday, TV, fireplace, hobbies, visits, pen-friends, etc.)
4. problems
 - illness, death
 - marriage
 - moving
 - accidents, repairs
 - debts
 - losing things
 - generation gap
 - special difficulties of youth (pocket money, the sexes, etc.)

2.1.2.2

At school

1. a lesson
 - classroom, classroom terms
 - conflicts ("discipline", homework, etc.)
2. a day at school
 - time-table
 - uniform
 - assembly
 - school dinner
 - sports
 - prefect system
3. a year at school
 - social activities (clubs, societies, school magazine, etc.)
 - problems (marks, punishment, etc.)
 - competition (sports, speech day, etc.)
 - exams
4. school system
 - GB—USA—Fed. Rep. (comprehensives, public schools, etc.)
 - further education (colleges, open universities, etc.)

2.1.2.3

At work

1. people at work
 - at the garage
 - at the station
 - at the bank
 - at the harbour (on a ship)
 - in a factory

		building a house at a hotel at the hospital at the airport at the office in a shop (supermarket, department store) etc.
	2. problems	women at work children's work automation (electronic devices, etc.) wages, strike "Teabreak or not?"
2.1.2.4	At leisure	
	1. leisure at home	see "a day at home" (2.1.2.1.3)
	2. playing	"hide and seek", chess, etc.
	3. sports	games: football, rugby, etc. racing: greyhounds, horses, cars, boats, etc. swimming, rowing, tennis, etc.
	4. entertainment	betting, "Bingo" cinema, theatre music, dancing, parties zoo, museum pub ("darts") pleasure parks and fairs
	5. eating out	restaurant self-service restaurant tea-shop cafeteria "Fish and chips"
	6. holidays	outing, weekend, picnic camping, on a house-boat Butlin's Holiday Camps, Youth Hostel bed and breakfast, hotel at the seaside, in the Highlands, etc.
	7. travelling	preparations, departure, at the customs, arrival going by air (coach, train, car, etc.)
2.1.2.5	In town	
	1. in the street	asking and telling the way people in the street (newspaperman, policeman, pavement artists, traffic guard, etc.) cars in the street, the "Highway Code" accidents window shopping
	2. shopping	money, prices, selling, shops, markets, sales
	3. advertising	advertisements "hidden persuaders"
	4. transport and traffic	going by bus, underground, taxi, etc. rush hour, traffic jam queuing

		industrial traffic delivery
	5. public institutions	town hall General Post Office police station public library parks
	6. problems	slums new towns commuters
2.1.2.6	In the country	
	1. life in a village	shop, inn, church, market
	2. farming	a farmer in the machine age the four seasons
	3. problems	migration from the country to the town ("off-the farm" movement) change in structure
2.1.2.7	Britain	
	1. geographical background	the parts of Britain London climate and scenery (landscape)
	2. economical problems	transport industry, agriculture, business, commerce
	3. cultural background	traditions, customs humour literature arts mass media (press, TV, BBC, etc.) religion music
	4. historical background	(as far as necessary for understanding present situations) British Empire, Commonwealth, United Kingdom "Splendid Isolation?"—GB's way to Europe English—a universal language
	5. political life	parliament government local government Royal Family elections Trade Unions current affairs (such as "Northern Ireland", etc.)
	6. social problems	National Health System immigrants (coloured people in GB) housing (slums, garden towns, "Suburbia", new towns, etc.) classes
2.1.2.8	USA	
	1. geographical background	regions (such as New England, California, Middle West, Rocky Mountains, New York, etc.)
	2. economical problems	(see "Britain", 2.1.2.7.2)
	3. cultural background	Puritanism literature arts

- | | |
|--------------------------|---|
| | mass media (TV, press)
music, folk-lore |
| 4. historical background | (as far as necessary for understanding present situations)
the growth of a nation
world wide engagement |
| 5. political life | government
Congress—Senate—Supreme Court—President
elections
Trade Unions
current affairs |
| 6. social problems | races and race riots |

2.1.2.9

Current affairs and international problems

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. international organizations | such as UNO, NATO, COMECON, UNICEF, International Monetary Fund, etc. |
| 2. peace and war | armament race, limitation of armament, disarmament |
| 3. living together | families, communities, etc.
drop-outs, drugs, alcoholism, etc. |
| 4. environment problems | waste-society, pollution, smog, etc.
raw materials, changing nature, irrigation, etc. |
| 5. pauperism | "the underdeveloped world", Peace Corps, unemployment
over-population |
| 6. scientific development | automation, electronic devices
nuclear energy
exploring space
the „Chunnel"
etc. |

2.1.3

Thematischer Freiraum

Jeder Jahrgangsstufe soll ein thematischer Freiraum gelassen werden. Lernziele für einen solchen Freiraum liegen verstärkt im affektiven Bereich; es geht hier wesentlich darum, den Schülern Spaß und Freude am Umgang mit der Fremdsprache zu stärken.¹⁾

Inhaltliche Füllung und zeitlicher Ansatz des Freiraumes können oft nur aus der konkreten Situation bestimmt werden. Themen zu diesem Freiraum könnten u.a. folgenden Bereichen entnommen werden:

1. Aktuelle Themen (privat, schulisch, öffentlich)
2. Literarische Kurzformen (limericks, rhymes, short stories, anecdotes, jokes, poems, songs).

2.2

Wortschatz für den Abschluß A

Grundlagen

Alle 1180 aufgeführten Wörter sollen für einen guten A-Abschluß aktiv beherrscht werden. Das heißt, sie sollen am Ende der Sekundarstufe I dem Schüler für die mündliche Kommunikation zur Verfügung stehen; über die schriftliche Kommunikation ist damit nichts ausgesagt. Anwendung allein in eng gesteuerten Übungen (z.B. im Sprachlabor) reicht nicht aus²⁾.

Als Ausgangspunkt für die Erstellung der Wortliste diente Michael Wests „Minimum Adequate Vocabulary“ (cit. Peter Doyé, Systematische Wortschatzvermittlung im Eng-

¹⁾ Vgl. Lernziele im affektiven Bereich (1.2.1), Seite 136.

²⁾ Zum Wortschatz B vgl. 1.2.1, Fußnote 5.

lischunterricht, Hannover 1971, S. 111–128), weil darin — vorgeblich — unter anderem auch gesprochene Sprache berücksichtigt wurde (vgl. Doyé, Kapitel III).

Dennoch machte auch diese Liste für den vorgegebenen Zweck eine gründliche Überarbeitung erforderlich: einerseits fehlen darin Wörter, die zur sprachlichen Meisterung alltäglicher Situationen unbedingt erforderlich sind (z.B. taxi, car), andererseits enthält sie entbehrliches Vokabular (z.B. goat, zinc).

Richtlinien bei der Überarbeitung:

1. Wertigkeit und Häufigkeit (Lit. Haase, *Englisches Arbeitswörterbuch*; Langenscheidt, *Wortschatz-Kartei Englisch I und II*; Weis, *Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*; West/Hoffmann, *Englischer Mindestwortschatz*; Scherer, *2500 Grundwörter*; West, *General Service List*).
2. Anwendbarkeit in Alltagssituationen entsprechend der Auslands- und Unterrichtserfahrung der Lehrplanausschuß-Mitglieder.
3. In Zweifelsfällen wurden „native speakers“ befragt.
4. Der Lernaufwand, bis der deutsche Schüler das Wort beherrscht (vgl. dazu auch Doyé, S. 26). Kriterien hierfür waren Muttersprachverwandtschaft und Unterrichtserfahrungen.
5. Eine Orientierung am Themenkatalog wurde nicht vorgenommen.

Aus diesen Punkten geht hervor, daß es sich um eine Setzung handelt; aber letztlich sind keine weiteren objektiven Auswahlkriterien bekannt. Deshalb muß auf unterrichtliche Evaluation größter Wert gelegt werden.

Im einzelnen haben bei der Auswahl noch folgende Überlegungen eine Rolle gespielt:

- Bei Sachbereichen wurden — tendenziell — Oberbegriffe mit aufgenommen, Spezialisierungen jedoch weitgehend nicht berücksichtigt (z.B. animal, job, metal, tool).
- Schulsprache wurde weitgehend weggelassen (z.B. blackboard, schoolbag, rubber).
- Im allgemeinen wurden Verben den Substantiven vorgezogen (z.B. **collect** statt **collection**, **invite** statt **invitation**. Bei Homographie wurde oft beides aufgenommen (z.B. answer, knock, test).
- Berücksichtigt wurde ausschließlich British English (also z.B. „pants“ im Sinne von Unterhose, „underground“ im Sinne von U-Bahn).
- Auf Eigennamen wurde mit Ausnahme von America, American, Britain, British, England, English, German und Germany verzichtet.
- Der Wortschatz aus dem Lehrplanausschuß-Papier „Entwurf eines Lehrplans für das Fach ‚Englisch‘ in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Hamburger Gesamtschulen“ (Juni 1970) wurde nicht automatisch übernommen.
- Zahlen bis 20 wurden einzeln aufgeführt, desgleichen alle Zehner, 100, 1000, 1000000.

Anwendung

Wortschatz- und Strukturenliste ergänzen einander und müssen deshalb synoptisch gelesen werden!

In Klammern hinter den Haupteintragungen stehen grammatische oder semantische Erklärungen, die auch über den Umfang des zu Lehrenden Auskunft erteilen (ob beispielsweise nur als v., als v. und n. usw.).

Eingerückt unter der Haupteintragung stehen notwendige Ergänzungen.

Adjektive beinhalten auch regelmäßig gebildete Adverbien; unregelmäßig gebildete Adverbien und Comparisons treten hinter der Haupteintragung auf, erscheinen aber noch einmal als Haupteintragung in der alphabetischen Ordnung.

Unregelmäßige Plurale und Verben erscheinen, sofern sie überhaupt gelehrt werden sollen, nur einmal jeweils hinter der Haupteintragung.

Bei sonstigem zweimaligem Auftreten erscheint das Wort einmal eingerückt, einmal als Haupteintragung (z.B. [news]paper, [shop]-jassistent).

Ausblick

In der Liste fehlen:

Kollokationen

Idiomatik (weitgehend)

Phrasal verbs (weitgehend)

An diesen Bereichen sowie am Wortschatz B muß, soweit sich das als für die Unterrichtspraxis notwendig erweist, in einem späteren Durchgang gearbeitet werden.

Wortschatz A

A

a, an
able (to)
about (prep., adv.)
 about 3 o'clock
accident
across
address (n.)
advertisement
afraid (of)
after
afternoon
again
against
age (n.)
ago
agree
air (n.)
air mail
airport
alarm (n.)
alarm-clock
all
all right
allow
alone
along
already
also
always
America
American
among
and
and so on
angry
animal
another
answer (n., v.)
any
anybody
anything
apple
April
arm (n., body)
arm-chair
army

arrive
article (newspaper)
as
 as ... as
 as soon as
 not as ... as
 not so ... as
ask
 ask for
assistant
at
 at first
 at home
 at last
 at once
 at the top of
attack (n., v.)
attention
August
aunt
autumn
awake (adj.)
away
awful

B

baby
back (n., adv.)
bacon
bad, worse, worst
bag
baker
ball
banana
band (n., music)
bank (n., money)
bar (n.)
basket
bath (n.)
bathroom
be, was, been
bean
beard
beat, —, beaten
beautiful
because
become, became, become

bed
bed and breakfast
bedroom
beer
before
begin, began, begun
beginning
behind
believe
bell
belong to
beside (prep.)
best
bet (v.)
better
between
big
bike
bill (money)
bird
birthday
bit (a bit of)
bitter (adj.)
black (adj.)
blanket
blood
blow, blew, blown
blue
boat
body
boil (v.)
bone
book (n.)
border (n.)
born
bottle (n.)
bottom
box (n.)
boy
bread
break, broke
 broken
breakfast
bridge (n.)
bring, brought, —
Britain
British

broad
brother
brown
brush (n., v.)
build, built, —
building
burn, burnt, —
bus
bus stop
bush
business
busy
but (conj.)
butter
button
buy, bought, —
by

C

cake
calendar
call (n., v.)
calm
camera
camping
can, could
captain
car
careful
careless
carry
case (suitcase)
cat
catch, caught, —
cent
centre (n.)
certainly
chair
chance (n.)
change (n., v.)
cheap
check (v.)
cheese
cheque
chicken
child, children
chips
chocolate
choose, chose, chosen
Christmas
church
cigar
cigarette
cinema
circle (n.)
city
class
classroom

clean (adj., v.)
clear (adj., v.)
clever
climb
clock
close (v.)
cloth
clothes
cloud
club (n.)
coal
coat
coffee
cold (adj., n.)
collect
colour (n.)
comb (n., v.)
come, came, come
comfortable
company
compare
complete (adj.)
contain
container
cook (n., v.)
cool (adj.)
corn
cornflakes
corner (n.)
cotton
count (v.)
country
cousin
cover (n., v.)
cow
cream (n.)
crime
cross (n., v.)
crossing
crowd (n.)
crowded
cry (v.)
cup
cupboard
customs
cut, —, —

D

dance (n., v.)
danger
dangerous
dark (adj., n.)
date (n.)
daughter
day
day after tomorrow
day before yesterday
dead

dear
December
deep
defend
dentist
depend (on)
dictionary
die (v.)
difference
difficult
dining — room
dinner
direction
dirty
discuss
discussion
dish
divide
do, did, done
doctor
dog
dollar
door
down (prep., adv.)
downstairs
draw, drew, drawn
dream, dreamt, —
dress (n., v.)
drink (n.)
drink, drank, drunk
drive, drove, driven
driver
drop (v.)
dry (adj., v.)
dull

E

each (of)
ear
early
earn
earth
east
Easter
easy
eat, ate, eaten
egg
eight
eighteen
eighty
electric
eleven
else
empty (adj., v.)
end (n.)
enemy
engine
engineer

England
English
enjoy
evening
ever
every
 everybody
 everything
 everywhere
exactly
example (for example)
except
excited
exciting
excuse (v.)
expensive
extra
eye (n.)

F

face (n.)
factory
fair (adj.)
fall, fell, fallen
 fall asleep
family
fan (n., football)
far
farm (n.)
farmer
fashion
fast (adj., adv.)
fat
father
favourite (adj.)
February
feed, fed, fed
feel, felt, —
fetch
few
field (n.)
fifteen
fifty
fight, fought, —
fill
film (n.)
find, found, —
fine (adj.)
finger
finish (v.)
fire (n.)
firm (n.)
first
fish (n.)
five
fix (v.)
flat (n., adj.)
floor

flower
fly (n.)
fly, flew, flown
fog
foggy
follow
food
foot, feet
football
for (prep.)
forget, forgot, forgotten
fork (n.)
form (v.)
forty
four
fourteen
free (adj.)
freedom
fresh
Friday
fridge
friend
friendly
from
front (in front of)
front door
frost (n.)
frosty
fruit
full
fun
funny
furniture

G

game (football)
garage
garden (n.)
gas (n.)
gate
gentleman
German
Germany
get, got, —
 get in
 get into
 get off
 get out
 get up
 get well
girl
give, gave, given
glad
glass
glasses
go, went, gone
 go on
 go shopping

God
gold (n., adj.)
good, better, best; well
 good-looking
 good at
 good afternoon/evening/
 morning/night
good — bye
goods
gram (gramme)
grandfather
grandmother
grapefruit
grass
green
grey
grocer
ground (n.)
group (n.)
grow, grew, grown
 grow up
grown-ups
guess (v.)
guest
guide (n.)
gun (n.)

H

hair
hairdresser
half
 half past six
 half a pound
hall
ham
hammer (n.)
hand (n.)
hang, hung, —
hanky (handkerchief)
happen
happy
harbour (n.)
hard (adj., adv.)
hardly
hat
hate (n., v.)
have, had
 have a bath
 have a cup of tea
 have a shower
 have a temperature
 have breakfast
 have dinner
 have lunch
 have supper
he
head (n.)
headache

hear, heard, —
heart
heating
heavy
hello
help (n., v.)
 help yourself
her
herself
here
 here you are
high
hill
him
himself
his
hit, —, —
hobby
hold, held, —
hole (n.)
holiday (n.)
home
 at home
 go home
honey
hope (n., v.)
horse
hospital
hot
hotel
hour
house (n.)
how
hundred
 one hundred
hunger (n.)
hungry
hurry (v., n.: in a hurry)
 hurry up
hurt, —, —
husband

I

ice (n.)
ice-cream
idea
if
ill, worse, worst
illness
important
in
industry
inside
interesting
international
into
iron (n.)
invite

island
it
its
itself

J

jacket
jam (n., food)
January
jeans
jet (n.)
job (n.)
juice
July
jump (v.)
June
just (adv.)

K

keep, kept, —
key
kick (v.)
kill (v.)
kind (adj.)
king
kiss (v., n.)
kitchen
knee
knife, knives
knock (v., n.)
know, knew, known

L

lady
lake
lamp
large
last (adj.)
late, later, last
later
laugh
lazy
leaf, leaves
learn
leather
leave, left, —
left
leg
lemon
lemonade
lesson
let, —, —
letter
letter-box
lie, lay, lain
life
lift (v., n.)
light (adj., n., v.)

like (prep., v.)
 what's it like

line (n.)
lip
list (n.)
listen
litter (n.)
little
live (v.)
living-room
loaf, loaves
lock (v.)
long (adj.)
look

 look after
 look at
 look for
 look like

lorry
lose, lost, —
lot (a lot of)
loud
love (n., v.)
lovely
luck (good/bad luck)
lucky
luggage
lunch

M

machine
mad
made of
main (main road)
make, made, —
man, men
many, more, most
map
March
market
marmalade
married
match (n.) (box of matches,
 football match)
material
matter (it doesn't matter,
 what's the matter)
may
May
me
meal
mean (what does it mean)
meat
medicine
meet, met, —
member (person)
metal
middle

mile
milk (n.)
million
 one million
minute (n.)
mirror (n.)
miss (v.)
Miss
mistake (n.)
mix (v.)
modern
moment
Monday
money
month
moon
more
morning
most
mother
motor-bike
mountain
mouse, mice
mouth (n., body)
move (v.)
Mr
Mrs
much, more, most
music
must
my
myself

N

nail (n.)
name (n.)
narrow (adj.)
nation
national
near (adj., prep.)
nearly
neck (n.)
need (v.)
needle (n.)
neighbour
never
new
news
 (news)paper
next
nice
night
nine
nineteen
ninety
no
nobody
noise

normal
north
nose (n.)
not
note (money, message)
nothing
November
now
number (n.)
nurse (n.)

O

o'clock
October
of
of course
of (in Verbindung mit v.)
office
often
oil (n.)
old
on
once more
one
only
open (v., adj.)
or
orange (n., adj.)
other
our
ourselves
out
outside
over

P

page
paint (v., n.)
painter
pants
paper (n., material,
information, (news)paper
parcel (n.)
pardon (n., question)
parents
park (v., n.)
part (n.)
party
pass (v.)
passenger
passport
past (prep., time)
pay, paid, —
pea
peace
peach
peanut
pen

pence
pencil
penny
people
pepper
per cent
perhaps
person
pet (n.)
petrol
phone (v., n.)
photo (n.)
pick
 pick up
picnic (n.)
picture (n.)
pictures
pie
piece
pig
pink
pint
pipe (n.)
place (n.)
plan (n., v.)
plane
plant (v., n.)
plastic
plate
platform
play (v., n.)
please
pocket
point (v.)
police
policeman
pony
poor
port
post (v., n.)
postcard
postman
post-office
pot
potato
pound (weight, money)
prepare
present (n., gift)
president
press (v.)
pretty (adj.)
price
prison
problem
program(me)
promise (v.)
proud
pub

public (adj., n.)
pull (v.)
pullover
pupil
purse
push (v.)
put, —, —

Q

quarter (of, past, to)
queen
question (n.)
quick
quiet (adj.)
quite

R

race (n., competition)
radio (n.)
rain (v., n.)
read, read, —
ready
really
record (n., disk)
record-player
red
remember
rent (v.)
repair (v.)
rest (v., n.)
restaurant
return (v.)
 return ticket
rich
ride, rode, ridden
right (adj., adv.)
ring (n.)
ring, rang, rung
river
road
rocket
roll (v., n.)
roof
room
rose
rough
round (adj., prep.)
rubber (material)
run, ran, run

S

sad
safe (adj.)
sailor
salad
same
sand
sandwich

Saturday
sausage
save (v.)
say, said, —
school
scissors
sea
seaside
seat (n.)
second (adj., n.)
secretary
see, saw, seen
sell, sold, —
send, sent, —
September
seven
seventeen
seventy
shake, shook, shaken
shall, should
shape
sharp
she
sheep
ship (n.)
shirt
shock (n.)
shocked
shoe
shoot, shot, —
shop
 shop-assistant
short
shorts
shoulder (n.)
show, showed, shown
shower (n.)
shut, —, —
side (n.)
silly
silver (n., adj.)
since (prep.)
sing, sang, sung
single (ticket)
sir
sister
sit, sat, —
six
sixteen
sixty
skin (n.)
skirt (n.)
sky
sleep, slept, slept
slow (adj.)
small
smell (n.)
smell, smelt, —

smoke (n., v.)
snack bar
snow (n., v.)
so
soap
sock
soft
soldier
some
somebody
something
sometimes
son
song
soon
sorry
sort (n.)
sort (n.)
 what sort of ...
 all sorts of
soup
south
space (n.)
speak, spoke, spoken
special
spend, spent, — (money)
spoon (n.)
sport
spot (n.)
spring (n., season)
stairs
stamp (n.)
stand, stood, —
star (n.)
start (n., v.)
station (n.)
stay (v.)
steal, stole, stolen
steel
step (n.)
still (adv.)
stocking
stomach (n.)
stone (rock)
stop (n., v.)
store (n.)
storm
stormy
story
straight (adj.)
strange
stranger
street
strike (n.)
string (n.)
strong
student
stupid

such
suddenly
sugar (n.)
suit (n.)
sum (n.)
summer
sun
Sunday
sunshine
supermarket
supper
sure
surprise (n.)
sweet (adj., n.)
swim, swam, swum
switch (v.)

T

table
take, took, taken
 take off (clothes)
 it'll take you (5 minutes)
talk (v.)
tall
tape (n.)
tape-recorder
tax (n.)
taxi (n.)
tea
teapot
teach, taught, —
teacher
team (n.)
telegram
television
tell, told, —
temperature
ten
tent
terrible
test (n., v.)
text (n.)
than
thank (v., n.)
that
the
their
them
themselves
then
there
they
thick
thief, thieves
thin
thing
think, thought, —
third

thirsty
thirteen
thirty
this
thousand
 one thousand
thread (n.)
three
through
throw, threw, thrown
Thursday
ticket
tie (n., v.)
tights
time (n.)
 all the time
 at the same time
 for the first time
 in time
 what time is it?
times (three —)
timetable
tin (n.)
tired
to
toast (n.)
tobacco
today
together
toilet
tomato
tomorrow
 day after —
too
tool
tooth, teeth
toothbrush
toothpaste
top (n.)
 on top (of)
touch (v.)
tour (n.)
tourist
towel (n.)
town
traffic
traffic lights
train
translate
travel (v.)
tree
trick (n.)
trip (n.)
trousers
true
try (v.)
Tuesday
turn (v.)

TV-set
twelve
twice
two
typewriter

U

ugly
umbrella
uncle
under
underground
understand, understood, —
undress
unhappy
until
up
upstairs
us
use (v.)
usually

V

vegetable
very
village
visit (n., v.)
voice (n.)
vote (n., v.)

W

wait (v.)
waiter
wake up, woke—, woken
 — (intrans., trans.)
walk (n., v.)
 walk about
wall (n.)
want (v.)
war (n.)
warm (adj.)
wash (v.)
watch (n., clock, v.)
water (n.)
way
we
weak
wear, wore, worn
weather
Wednesday
week
weekend
weigh
welcome (adj., v.)
well, better, best
west
wet (adj.)
what

wheel (n.)
when
where
which
whisper (v.)
white
who
whole
whose
why
wide
wife, wives
wild
will, would, would
win, won, —
wind (n.)
windy

window
winter
wish (n., v.)
with
without
woman, women
wonderful
wood
word (n.)
work (n., v.)
worker
world
worried
worry (v.)
worse
worst
worth (adj.)

write, wrote, written
wrong

Y

year
yellow
yes
yesterday
 day before —
you
young
your
yours (letter)
yourself, yourselves
Youth Hostel

Strukturen

Die Liste enthält in alphabetischer Ordnung die Strukturen und strukturenbeeinflussenden Funktionswörter, die als konstitutiv für die beiden Anschlußqualifikationen angesehen werden.

Die Liste ist nicht gedacht als ein Abriß der Grammatik im herkömmlichen Sinn. Sie ist eine Setzung derjenigen Strukturen, die als jeweilige Minimalanforderungen gelten sollen.

Die eingearbeitete Strukturenprogression beruht auf einer empirischen Analyse von Lehrwerken an Hamburger Gesamtschulen. Sie ist als Empfehlung zu sehen. Alle Strukturen sollen zu dem angegebenen Zeitpunkt in situativen Zusammenhängen und nicht in vollständiger Systematik abfragbar sein.

Beispiele für die Anordnung:

1	2	3	4	5
THERE (IS/ARE)	see TAGS cf. HERE (IS/ARE)	(1)	There's a book on the table.	A
		(1)	There are some books on the table.	A
THIS/THAT	phr	(1)	This is Peter, that's Mac.	A
		(1)	This book ist green, but that book ist red.	A
STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION REPORTED SPEECH TAGS simple statements compound statements	(2)	this evening	B
		(1)	Dogs bark.	A
		(1)	Evelyn is a girl.	A
		(1)	Grass is green.	A
		(1)	Cats catch mice.	A
		(1)	My friend gave me his bike.	A
		(1)	He arrived quickly.	A
		(1)	This is Mike, that is Mary.	A
		(2)	Say that again, and I'll hit you.	A
		(1)	It's not cheap, but it's good.	A
		(3/2)	Hurry, or you will be late.	A
		(3)	Either you come in, or you go out.	B
		(2)	It was late, so I went home.	B

Erklärung der Liste:

Spalte 1: Gibt das Stichwort

Spalte 2: Gibt Erläuterungen zum Stichwort:

- „see“ weist auf Eintragungen hin, in denen das betreffende Stichwort in einem anderen Zusammenhang erläutert wird.
- „cf.“ weist auf Eintragungen hin, die das Stichwort ergänzen können.

Spalte 3: Enthält die Strukturenprogression; dabei bedeutet:

- (1) verbindliche Minimalanforderungen für die Jahrgänge 5/6;
- (2) verbindliche Minimalanforderungen für die Jahrgänge 7/8; vgl. dazu Spalte 5, ob diese Anforderungen für A/B oder nur für B gelten; nur für B angesetzte Strukturen sollen nicht vor Jahrgang 8 behandelt werden;
- (3) verbindliche Minimalanforderungen für die Jahrgänge 9/10; vgl. dazu Spalte 5, ob diese Anforderungen für A/B oder nur für B gelten
- (3/2) verbindliche Minimalanforderungen
 - am Ende von Jahrgang 10 für Kurse, die den A-Abschluß anstreben,
 - am Ende von Jahrgang 8 für Kurse, die den B-Abschluß anstreben.

Spalte 4: Beispiel für die Struktur

Spalte 5: Verbindlichkeit für die Abschlußqualifikation A bzw. B

Zur Erleichterung der Arbeit mit der Strukturenliste 2.3.1¹⁾ wurde in 2.3.2 bis 2.3.4 das Struktureninventar von jeweils zwei Jahrgängen zusammengestellt:

- 2.3.2 Strukturenliste für die Jahrgänge 5/6²⁾
- 2.3.3 Strukturenlisten für die Jahrgänge 7/8³⁾
- 2.3.3.1 Strukturen für A und B gemeinsam⁴⁾
- 2.3.3.2 Zusatzstrukturen für B⁵⁾
- 2.3.4 Strukturenlisten für die Jahrgänge 9/10⁶⁾
- 2.3.4.1 Strukturen für A⁷⁾
- 2.3.4.2 Strukturen für B⁸⁾

¹⁾ Seite 58—92.

²⁾ Seite 93—102.

³⁾ Seite 103—119.

⁴⁾ Seite 103—108.

⁵⁾ Seite 109—119.

⁶⁾ Seite 120—133.

⁷⁾ Seite 120—124.

⁸⁾ Seite 125—133.

2.3.1 Strukturenliste für den Abschluß A und B mit Strukturenprogression

A, AN	see ARTICLE		
ABOUT	see FUTURE		
	adv	(2)	about three o'clock A
	prep	(1)	They talked about school. A
	phr	(3)	how about B
		(2)	what about B
ABOVE	prep	(2)	the plane above the clouds/above all B
	adv	(3)	mentioned above B
ACCORDING TO	prep	(3)	According to his letter he'll come tomorrow./According to what he said. B
ACROSS	prep	(2)	He went across the street. A
ADJECTIVE	see COMPARISON NOUN		
		(1)	a yellow car A
		(1)	The girl is beautiful. A
		(2)	You look nice. B
ADVERBIAL	see COMPARISON formation	(1)	quiet—quietly/happy—happily/careful—carefully A
	common adv		
	without -ly	(1)	here A
		(1)	well A
		(1)	He didn't wait long. A
	adv und adj		
	identical	(2)	friendly/fast A
	position of adv of manner/place	(1)	He is in his room. A
		(1)	They walked quickly. A
		(3)	He looks everywhere. A
		(1)	He wrote the book in this room. A
		(2)	They quickly walked to the station. B
	position of adv of time	(1)	Yesterday we went to the cinema. A
		(2)	She said it twice. A
		(1)	She does it every morning. A

(ADVERBIAL)	position of frequency			
	— simple tenses	(1)	Mr Corn often goes to London.	A
	— with "be"	(1)	He is always late.	A
	— comp. tenses	(1)	He has never gone to London.	A
	position of adv of time			
	and place	(3/2)	I met him in the hotel on Friday morning.	A
AFTER	see -ING-FORM			
	adv	(3)	He came soon after.	A
	conj	(2)	He died a few weeks after he had crashed.	B
	prep	(2)	after hours/months after that	A
		(2)	He came after me.	B
AGAINST	prep	(3/2)	An advertisement against smoking	A
		(2)	The car ran against the wall.	A
AGO		(1)	I saw him two weeks ago.	A
ALL		(2)	all men	B
		(1)	All the boys came.	A
	phr	(1)	That's all.	A
		(2)	best of all	A
		(3)	(not) at all	B
ALONG	prep	(3)	There were trees along the road/He rushed along the street.	B
	adv	(3)	Come along.	A
ALREADY	adv	(1)	I've already seen it.	A
ALSO		(1)	He also speaks French/Mary is also here.	A
ALTHOUGH / THOUGH	conj	(2)	Although/though they tried hard, they didn't win.	B
AMONG	prep	(3/2)	His friends are among the crowd. Among other things he likes apples.	A
AND	conj	(1)	Tim and Fred/five and five make ten/Say that again and I'll hit you.	A
	phr	(2)	Let's go and see Mary.	B
ANOTHER		(2)	May I have another cup of tea?/at another time	A
ANY	see ELSE cf. SOME			
	in questions	(1)	Are there any sweets left?	A
	in neg. statements	(2)	There isn't any tea left.	B
	any + comparative	(3)	Is he any happier now?	B
	phr	(3)	at any time	B
	compounds	(1)	Is there anybody/anything in the room?	A
		(2)	There isn't anybody/anything in the room.	B

ARTICLE	see COMPARISON NOUN POSSESSIVE ADJ/PRON		
	forms	(1) a man	A
		(1) an animal	A
		(1) an hour	A
		(1) the dog	A
		(1) the dogs	A
		(1) the animals	A
		(1) the hour	A
		(2) a uniform	B
		(2) an hotel	B
		(3) a ei, the i: (strong forms)	B
	with article	(2) half a pound	A
		(3/2) quite a lot	A
		(3/2) such a nice dress	A
		(2) rather a hot day	B
		(1) all the boys in the class	A
		(2) in the winter of 1952	B
		(1) He is a doctor.	A
		(2) He is a German.	B
		(3) three times a month	A
		(2) 10 p. a pound	A
	without article	(1) in February	A
		(1) in summer	A
		(1) on Sunday	A
		(1) Dinner is ready.	A
		(1) in Fleet Street	A
		(2) at Victoria Station	A
		(3) We'll go to church.	A
		(3) They wanted freedom.	A
		(3) Most people like to travel.	A
		(2) All teenagers like pop music.	B
	phr	(2) Have a good time.	A
		(3/2) for a long time	A
		(3) the ... the ...	B
AS	conj/adv	(2) As you aren't ready, I'll go alone.	B
		(2) as hard as steel/He's not as (so) tall as this friend.	A
		(2) She's working as an assistant now.	A
	phr	(2) as usual/as it seems/as long as/as well	B
	as if	(3) He look as if he has been ill.	B
	as soon as	(3/2) Come as soon as you can.	A

AT	prep/phr	(1)	He is standing at the window.	A
		(2)	at this side/at the top of/at Leeds	A
		(1)	at school	A
		(2)	at dinner	A
		(2)	at a price of 60 p.	A
		(3/2)	gin at £ 3 a bottle	A
		(1)	at ten o'clock/at night	A
		(3)	(not) at all	B
		(3)	at the age of 45/at least	B
		(2)	laugh at/shout at	A
		(1)	Look at him.	A
		(2)	good at	A
AUXILIARIES	see BE			
	CAN/COULD			
	DO			
	HAVE			
	MAY/MIGHT			
	MUST			
	NEED			
	SHALL/SHOULD			
	TAGS			
	TENSES			
	WILL/WOULD			
BE	forms	(2)	be	A
		(1)	am	A
		(1)	are	A
		(1)	is	A
		(1)	was	A
		(1)	were	A
		(1)	have been	A
	be + adj	(2)	Be careful.	A
	be + -ing-form	(1)	He's waiting in the garden.	A
	be about to	(3)	They're about to leave	B
	be able to	(3/2)	She was able to read the story.	A
	be allowed to	(3/2)	We're not allowed to smoke.	A
	be expected to	(3)	Drivers are expected to be careful.	B
	be forbidden to	(2)	They were forbidden to enter.	B
	be forced to	(2)	He has been forced to leave the house.	B
	be going to	(1)	They're going to buy a new car.	A
	be to	(2)	The train was to arrive at 6 o'clock.	B
BECAUSE	conj	(1)	Because I like it.	A
		(2)	He hasn't come because he's ill	A

	because + of (prep)	(2)	They couldn't go out because of the rain	B
BEFORE	conj	(2)	The train left before we reached the station.	A
	adv	(2)	Come at two o'clock, not before!	B
	prep	(3/2)	Hold your hands before your eyes.	A
	cf. IN front of	(2)	Don't leave us before supper.	A
		(2)	Jim went before Mary.	A
BEHIND	prep	(1)	Mary walked behind her mother.	A
BESIDE	prep	(2)	Grass grows beside the river.	B
BESIDES	prep	(3)	There were still some other boys besides me.	B
BETWEEN	prep	(1)	Jim was standing between Ann and Sally.	A
		(1)	between six and seven o'clock	A
		(1)	between London and Liverpool	A
		(2)	the difference between A and B	A
			a football match between Manchester City and Chelsea	A
BOTH		(2)	Both (the) boys came./I invited both of them./we both	B
BUT	conj	(1)	It's not cheap, but it's good.	A
	prep	(3)	I've nothing to offer but some bread.	B
	phr	(3)	not only ... but also/There was nothing to do but to accept the offer.	B
		(3)	all but one	B
BY	see PASSIVE -SELF/ -SELVES			
	prep	(3)	Do it by tomorrow./He'll be there by ten o'clock.	B
		(2)	by the window	B
		(3)	by 1887	B
	phr	(2)	by day/by the way/by car/pass by	A
		(2)	know by heart	A
		(3)	by far/by no means/by now/step by step	B
CAN/COULD	cf. BE able to	(1)	cannot	A
		(1)	can't	A
		(1)	Can you swim?—Oh, yes, I can.	A
		(1)	Can I have some more tea?	A
		(1)	They couldn't swim./Could you help me?	A

COMMAND	see IMPERATIVE		
COMPARATIVE	see COMPARISON		
COMPARISON	see LIKE		
	adj. formation	(1)	long—longer—longest A
		(1)	pretty—prettier—prettiest A
		(1)	hot—hotter—hottest A
		(1)	interesting—more interesting—most interesting A
	both forms possible	(3)	It was the solidest cake imaginable, it was even more solid than concrete. B
	adv. formation	(2)	hard—harder—hardest A
		(2)	carefully—more carefully—most carefully A
	adj/adv—irregular forms	(1)	bad—worse—worst A
		(1)	ill—worse—worst A
		(2)	far—farther—farthest B
		(3)	far—further—furthest B
		(1)	good—better—best A
		(2)	late—later—last B
		(2)	little—less—least B
		(1)	many (much)—more—most A
		(2)	near—nearer—nearest (next) A
		(2)	old—elder—eldest B
		(2)	well—better—best A
	as ... as ...	(2)	as long as A
	not as/so as	(2)	He is not as/so tall as his brother A
	comparative + than	(1)	I can't walk faster than that. A
	the ... the	(3)	the more the better B
	comparative + and + comparative	(3/2)	It was getting later and later./The boy ran faster and faster. A
		(2)	The situation grew more and more serious. B
	superlative	(1)	the tallest man/Jim is the tallest/She gave the most interesting answer. A
CONDITIONAL CLAUSES	see UNLESS OR IF		
	probable cond.	(2)	We can't play tennis if it is too cold. A
	unreal or improbable cond.	(2)	If i had wings, I would fly./If I were (was) you, I wouldn't do so. B
	unreal past	(3)	They would have helped if you had asked them. B
CONTINUOUS FORM	see -ING-Form		
DATE	see NUMBERS		
DO	aff	(3)	Do come in, please. B
	neg	(1)	They don't (didn't) see him. A
	qu	(1)	What does (did) he want? A
		(1)	Does he live in London? A

DOWN	adv/prep	(2)	Go down the street.	A
		(2)	He went down the hill.	A
		(2)	run up and down	A
DURING	prep	(2)	They played during the afternoon.	B
EACH/EACH OF	cf. EVERY	(3/2)	I gave each boy a book./I gave each of the boys a book.	A
		(2)	I thanked the boys and gave them 10 pence each.	B
EACH OTHER/ ONE another		(3)	Mr and Mrs Jones hated each other, but their six children loved one another.	B
EITHER EITHER—OR	cf. NEITHER	(3)	I don't like either of them.	B
	conj	(3)	Either you come in or you go out.	B
ELSE	with any-, every-, no- and some-com- pounds	(3/2)	Anything else?	A
		(2)	Ask someone else to help you. Do you want to go anywhere else?/Nobody else was in the room.	B
	with who, what	(3/2)	What else do you need?	A
	with how, when, where	(2)	How else shall I get there? When else shall we finish?	B
ENOUGH	adj	(2)	Stop now, you've had enough to drink.	B
	adv	(2)	Only the best is good enough for her.	B
EVEN		(3)	even if/even he	B
Ever	adv	(1)	Have you ever been there?	A
Every	cf. EACH	(1)	I tried on every hat	A
	compounds	(2)	everybody, everything, everywhere	A
EXPANDED FORM	see -ING FORM			
FEW		(2)	He has few friends.	A
		(2)	A few people came.	B
FOR	see PRESENT PERFECT			
	prep	(2)	What's this for?	A
		(1)	It's for me.	A
	phr	(1)	out for a walk	A
		(2)	for the first time	A
		(3/2)	for example	A
		(2)	What can I do for you?	A
		(2)	a house for sale	B

FROM	with adj	(3/2)	ready for	A
	with verbs	(2)	wait for	A
	conj	(2)	He failed for time was against him.	B
	prep	(1)	The train starts from London.	A
		(2)	Who did you get it from?	B
	phr	(2)	Where do you come from?	A
		(3)	from hand to hand	A
		(2)	from nine to ten	A
		(2)	far from	A
		(2)	away from	B
FUTURE (TENSE)		(3)	free from	B
		(3)	suffer from	B
	shall/will	(1)	We will see you next Saturday.	A
		(2)	We shall see you next Saturday.	B
	fut. expressed by the pres. tense	(1)	The train arrives at 10 a.m. tomorrow.	A
	expressed by "be about to", "be going to", and the pres. cont. tense ('near future')	(1)	Hurry up, the train is going to start.	A
	continuous form	(2)	He's about to leave.	B
		(3)	We're seeing them tonight.	B
		(3)	I'll be working by that time.	B
				B
FUTURE CONTINUOUS	see FUTURE (TENSE)			
GENITIVE	see POSSESSIVE CASE			
GERUND	see -ING-FORM			
HARDLY	adv	(3/2)	We hardly had time to have breakfast./There's hardly any tea left.	A
HAVE	see -ING-FORM PAST PARTICIPLE PAST PERFECT PRES. PERFECT			
	forming tenses	(1)	I have seen it./She has been to London.	A
		(2)	I had seen it./She had been to London.	B
	+ got	(1)	I've got some money.	A
	+ got to	(3/2)	You've got to finish your work.	A
	+ got + obj + inf	(3)	I've got something to eat.	B
	+ to	(3/2)	They had to go to school.	A
	+ past part	(1)	He has painted the wall.	A
	+ obj + past part	(3)	He has the wall painted.	B

	full verb	(1)	Have a drink.	A
		(1)	We have lunch at 12 o'clock.	A
		(2)	Do you have an English lesson every day?/I don't have a bookcase in my room.	B
	had better	(3)	You had better do it now.	B
HERE (IS/ARE)		(1)	Here is my friend Peter.	A
		(1)	Here are some flowers for you.	A
	phr	(1)	Here you are.	A
HOW	cf. QUESTION			
	question word	(3/2)	How did it happen?	A
	conj	(3)	Tell me how it happened.	B
		(3/2)	He knows how to do it.	A
	phr	(1)	How much	A
		(3/2)	How often	A
		(1)	How big	A
		(1)	How do you do?	A
		(3)	How about a drink?	B
IF	see CONDITIONAL CLAUSES REPORTED SPEECH PASSIVE WHETHER			
	conj	(3/2)	If it rains, we'll stay at home.	A
		(3/2)	He wants to know if I am ready.	A
	wonder + if	(2)	I wonder if he knows.	B
	if not	(3/2)	Do you know the way? If not, ask a policeman.	A
	as if	(3)	He looked as if he had been ill.	B
IMPERATIVE	see REPORTED SPEECH			
	affirmative	(1)	Look!	A
		(1)	Get away!	A
		(3/2)	Stop laughing!	A
		(1)	Open the window, please.	A
		(2)	Be careful!	A
		(3)	Do come in, please.	B
	negative	(1)	Don't cry.	A
		(2)	Don't be silly.	A
	intonation	(3)	You go and play outside, Fred.	B
	let us	(1)	Let us go.	A
	tag	(3)	Tell us more about it, will you?	B
IN	prep of place	(1)	in my house	A
		(1)	in London	A
		(1)	in the street	A
		(1)	in bed	A

INDIRECT SPEECH INFINITIVE	prep of time	(1)	in winter	A
		(2)	in 1972	A
	adv phr	(3/2)	We'll finish our work in a week	A
		(1)	in the morning	A
		(1)	come in	A
		(2)	in English	A
		(3/2)	in a hurry	A
		(3)	in time	A
		(3)	in a loud voice	B
		(3)	in my opinion	B
		(3)	in any case	B
		(2)	in love	B
	phrasal expressions and compounds			
	in front of	(1)	An old tree stood in front of the house.	A
	in order to	(3)	Start early in order to get to the station in time.	B
	in spite of	(3)	They went to the circus in spite of the rain.	B
	instead of	(3)	Jim read a detective story instead of doing his homework.	B
	into	(1)	It rained and he went into the house.	A
	see REPORTED SPEECH			
	forms	(2)	(to) take	B
		(3)	(to) have taken	B
		(3)	(to) be beaten	B
		(2)	not to take	B
		(3)	not to have taken	B
		(3)	not to be taken	B
	aux + inf	(1)	She can speak English.	A
	verb + noun	(3/2)	They heard the baby cry.	A
	pron + inf (after verbs of perception)			
	verb + to + inf	(1)	He wants to speak English.	A
		(2)	He stopped to have a rest.	A
	verb + noun/ pron + to + inf (after verbs expressing wishes, orders)			
		(3)	I want him to go.	B
		(2)	She allowed her sister to take the bike.	B
		(3)	I was told to come back later.	B
	verb + noun/ pron + qu-word + to + inf	(3/2)	I don't know how to find the book.	A

		(3/2) Tell me what to do.	A
adj + to + inf	(2)	She was glad to see me.	A
	(3)	It was difficult not to be noticed.	B
superlative + to + inf	(3)	He was the last to arrive.	B
subj + aux + to + pass. inf	(3)	Much work was to be done.	B
there	(3)	There are some letters to write.	B
is/are + noun/pron + to + inf	(3)	I've got something for you to eat.	B
-ING-FORM			
formation	(1)	work—working	A
	(1)	run—running	A
	(1)	have—having	A
	(1)	play—playing	A
	(1)	see—seeing	A
	(1)	lie—lying	A
	(3)	travel—travelling	A
as adj	(3/2)	running water	A
in continuous tenses	(1)	he is working	A
	(2)	he was working	A
	(3)	he has been working	B
	(3)	he had been working	B
	(3)	he will be working	B
cf. FUTURE			
(TENSE)			
PAST (TENSE)			
PAST PERFECT			
PRESENT			
(TENSE)			
PRESENT PER-			
FECT			
verb + -ing-form			
cf. INFINITIVE	(3/2)	Let's go swimming.	A
	(3/2)	Stop laughing!	A
	(3/2)	They enjoyed dancing.	A
spend + obj + -ing	(2)	He spent his time swimming.	B
-ing + object	(2)	She hates washing the dishes.	B
subject	(3/2)	Swimming is fun.	A
in short prohibi-	(3)	No parking.	A
tions			
noun/verb/adj + prep + -ing	(3)	Could you lend me your car for taking John to the doctor's?	B
	(3)	She succeeded in winning the prize.	B
	(3)	Grandmother was fond of smoking cigars.	B

	shortened sentences	(3)	(While) Waiting at the bus stop he counted the cars.	B
		(3)	The woman driving the car is our neighbour.	B
	phr	(3)	She was busy reading the paper when I arrived.	B
INTO	see IN			
INVERSION	see QUESTION RELATIVES REP. SPEECH TAGS			
		(3)	Such is life.	B
		(3)	Off went John.	B
		(3)	Here comes Mother with the cake.	B
	"if" omitted	(3)	Had he known, he wouldn't have come.	B
	after adv	(3)	Never before had I seen such a car./Only then did he speak.	B
	after direct speech	(2)	"Well", said Mother.	B
LET		(1)	Let's go now.	A
		(2)	Let him go!	A
LIKE		(2)	He's a boy like you.	A
		(1)	What is it like?	A
		(3/2)	It looks like rain.	A
LITTLE	adj	(1)	a little girl	A
	opposite of "much"	(3)	little money/little time	A
	adv	(3)	Have a little more, please.	B
LOTS OF, A LOT OF	+ countables/ uncountables	(1)	He earns a lot of money.	A
		(1)	He has got a lot of friends.	A
		(2)	He has got lots of friends.	B
MANY	+ countables	(1)	many things	A
		(2)	many of them	A
		(1)	too many dogs	A
		(3)	a great many requests	B
MAY/MIGHT	see BE (allowed to)	(1)	May I come in?	A
		(2)	He may come, but I am not sure.	B
		(2)	It might be difficult.	

MUCH	cf. LITTLE + uncountables	(1)	I can't eat much breakfast.	A
		(1)	How much money?	A
		(1)	He drinks too much beer.	A
	adv	(3)	much obliged	B
		(2)	much bigger	B
	phr	(1)	How much is it?	A
		(1)	Thank you very much.	A
MUST/MUST	see BE (to)	(1)	We must help her.	A
NOT	HAVE (to)	(2)	You mustn't cross the road	
	NEED		against the lights.	B
NEED	see MUST	(2)	You need not come.	B
NEGATION	formation	(1)	This is not a Rolls Royce.	A
		(1)	I couldn't come yesterday.	A
		(1)	I don't like him.	A
	negative particles	(1)	I have not seen him.	A
		(3)	No smoking.	A
		(1)	Nobody can help him.	A
		(2)	Nothing could help him.	B
		(2)	I haven't got any money/any	
			books/any more.	B
		(2)	There wasn't anybody/anything.	B
		(1)	He never does his homework.	A
		(2)	They could neither write nor	
			read.	B
		(3)	Don't you ever stop talking?	B
	question tag	(2)	You understand, don't you?	A
		(3)	I can't come. Nor can I.	B
	answer tag	(3)	Not at all.	B
	phr	(3)	Not at all.	B
NEITHER	cf. EITHER	(3)	Neither of them can come.	B
NEITHER—NOR		(2)	He is neither good nor bad.	B
NEVER	cf. ADVERBIAL			
	adv	(1)	He never drinks tea.	A
		(1)	He has never been to London.	A
NOR	see NEITHER— NOR TAGS			
NOUN	see ARTICLE POSSESSIVE CASE			
	compounds	(2)	milk-bottle, car door	A
		(2)	brother-in-law	B
	formation of plurals	(1)	books	A
		(1)	men	A
		(3)	grown-ups	A

		(2)	sheep	A
		(1)	buses	A
		(1)	ponies	A
		(1)	faces	A
		(1)	potatoes	A
		(1)	knives	A
		(2)	brothers-in-law	B
	use only in the singular	(3)	news	A
		(2)	There is no food left.	A
		(3)	The lorry took five pieces of furniture to the Browns.	B
		(1)	sugar	A
		(1)	I like coffee better than milk.	A
	use only in the plural	(2)	clothes	A
		(1)	trousers	A
		(2)	a pair of trousers	B
	use in the singular or in the plural	(3)	His family is/are not at home.	B
	singular/plural of complement according to subject	(3/2)	He has his hands in his pockets.	A
		(2)	Many sailors lost their lives.	A
		(3/2)	They took off their hats.	A
	adjectives as nouns gerund	(3)	the poor/nothing unusual	B
		(3/2)	Swimming is fun.	A
NUMBERS	cardinal	(1)	one/two ...	A
	ordinal	(1)	first/second ...	A
	once, twice, three times	(3)	I see him twice a week.	A
	time and date	(1)	Today ist Thursday, November 1st, 1973.	A
		(1)	It is half past two.	A
		(1)	It is 25 to 10.	A
OF	see POSSESSIVE CASE			
	prep	(1)	at the end of the train	A
		(1)	the head of the school	A
		(3)	the city of Dublin	B
		(3/2)	sixty of them/more of them	A
		(1)	full of	A
		(2)	hundreds of them	B
		(2)	That's kind of your.	A
		(3/2)	south of	A
		(1)	a pound of	A
	phr	(3/2)	of course	A

OFF	adv	(2)	He went off in his car.	A
	prep	(3)	Off he went.	B
	prep	(3)	The man pushed me off my seat.	B
	phr	(3)	a day off/they're well off	B
ON	prep	(1)	on the table	A
		(1)	on the right	A
		(1)	on Monday	A
		(3/2)	on Sundays	A
		(1)	on 7 th May	A
	phr	(1)	on the wall	A
		(2)	on TV	A
		(2)	on the bus	A
		(2)	on holidays	A
		(3)	London is on the Thames.	B
		(1)	Come on.	A
		(3)	What's on?	A
		(1)	Put on your coat.	A
ONE	propword	(2)	This book is red, but that one is green./Not those, give me the other ones.	B
	pron	(3)	One never knows what will happen.	B
OR	see EITHER—OR			
	conj	(3/2)	Hurry, or you will be late.	A
		(3)	Is it right or wrong?	A
OUGHT TO	cf. SHALL/SHOULD	(3)	They ought to be ashamed of themselves.	B
OUT OF	prep	(1)	He walked out of the room.	A
OVER	prep	(2)	Fred jumped over the wall.	A
	adv	(2)	The match was over.	A
	phr	(2)	the man over there	B
		(2)	turn over/dirty all over	B
OWN	adj	(2)	his own boat	B
	of one's own	(3)	I have a car of my own, I don't need yours.	B
PASSIVE	pres (tense)	(2)	It's made in England.	B
	past (tense)	(2)	The luggage was taken to the station.	B
	pres perf	(2)	My purse has been stolen.	B
	past perfect	(2)	The car had been stolen before.	B
	future (tense)	(3)	It will be done by tomorrow.	B
	infinitive	(3)	This letter must be translated.	B
	with two obj	(3)	He was given a book./The book was given to him, not to Daisy.	B

	with prep	(3)	The doctor was sent for.	B
	+ by	(2)	He was run over by a car.	B
	phr	(2)	He is called Jack.	A
		(2)	He was born in 1954.	A
PAST	prep	(1)	a quarter past four	A
	adv	(2)	He went past.	B
PAST (TENSE)	formation	(1)	looked	A
		(1)	rained	A
		(1)	wanted	A
		(1)	stopped	A
		(1)	carried	A
		(1)	went	A
		(3)	travelled	A
	simple	(1)	They arrived last night.	A
	continuous	(1)	It was raining when we went out.	A
PAST CONTINUOUS	see PAST (TENSE)			
PAST PARTICIPLE	formation	(2)	washed/carried/gone/ stopped/rested	A
	as noun	(3)	the wounded	B
	verb + PP	(2)	She feels tired.	B
		(3)	He lay injured.	B
	verb + obj + PP	(3)	He heard his name shouted	B
	after "be", "look", "feel", "get", "become"	(2)	She feels tired.	A
	adv + PP	(3)	deadly wounded	B
	after "when", "while", "as if", "if", "unless", "though"	(3)	She stood there as if rooted to the spot.	B
PAST PERFECT		(2)	The play had already started when we arrived.	B
	continuous	(3)	They had been sleeping for some time when we arrived.	B
PAST PERFECT CONTINUOUS	see PAST PERFECT			
PERSONAL PRONOUN		(1)	I/you/he/she/it/we/they	A
	obj.	(1)	me/you/him/her/it/us/them	A
	phr	(2)	It's me!	B
PLURAL	see NOUN			

POSSESSIVE ADJ/PRON		(1)	my	A
		(1)	your	A
		(1)	his	A
		(1)	her	A
		(1)	its	A
		(1)	our	A
		(1)	their	A
		(3/2)	He has his hands in his pockets.	A
		(2)	mine/yours/his/hers/ours/theirs	B
		(2)	Peter is a friend of mine.	B
POSSESSIVE CASE	see OF	(1)	Tom's book	A
		(2)	the men's hats	A
		(2)	the girl's school	A
		(2)	Mr. Jones's house	A
	with time	(3)	today's paper	B
		(3)	a week's holiday	B
	with shops	(1)	at the baker's	A
		(2)	I introduced him to a friend of my father's.	B
	of + 's			
PREPOSITION	see ABOUT ABOVE ACROSS etc.			
PRESENT (TENSE)	formation	(1)	I walk	A
		(1)	he walks	A
		(1)	he carries	A
		(1)	he washes	A
		(1)	he can	A
		(1)	She goes to school every day.	A
	simple	(1)	This is my new dress.	A
		(1)	Look, Mother is reading the newspaper	A
	continuous			
PRESENT CONTINUOUS	see FUTURE (TENSE) PRESENT (TENSE)			
PRESENT PARTICIPLE	see -ING-FORM			
PRESENT PERFECT		(1)	I have just finished my home-work.	A
		(1)	Have you ever seen a blue cow?	A
		(1)	He has never been to London.	A
		(2)	Has he come yet? He hasn't come yet.	B

already	(1)	He has already gone out.	A
since	(3/2)	I haven't seen him since Friday.	A
for	(3/2)	We haven't seen him for two weeks.	A
this week/today	(2)	We've had a lot of storms this winter.	B
continuous	(3)	She has been waiting since three o'clock.	B
PRESENT PERFECT CONTINUOUS	see PRESENT PERFECT		
QUESTION	see REPORTED SPEECH TAGS		
intonation	(3)	Really?	A
	(1)	Two bikes?	A
	(3)	You're O.K.?	A
inversion	(1)	Are you sick?	A
	(1)	Can you draw a fish?	A
	(1)	Is he sleeping?	A
qu-word cf. HOW WHAT WHEN WHERE WHICH	(1)	How many boys are on this farm?	A
WHO(M)	(1)	Whose purse is this?	A
WHOSE WHY	(1)	Who is playing there?—My friends are playing there.	A
qu-word + prep	(2)	What is it for?/Who(m) are you talking about?	B
with "do"	(1)	Do you like them?	A
	(1)	Why do you go home?	A
QUITE	see ARTICLE		
RATHER	see ARTICLE		
adv	(2)	John is rather clever, isn't he?	B
	(3)	This is a cupboard rather than a room.	B
	(3)	This is rather a cupboard than a room	B
	(3)	I would rather stay.	B
	(3)	I would rather not go to the party.	B

REFLEXIVE
PRONOUNS

see -SELF/
-SELVES

RELATIVES

see -ING-FORM

who(m), which, (3/2) The man who lives there is a doctor./There's the woman whose husband works at the bank. A

(3/2) Do what you like. A

that (2) He likes anything that is sweet. B

contact clauses (3) The woman you were speaking to is my aunt. B

"whom" (written E.) (3) The girl to whom I spoke is my cousin./He does not know whom to believe. B

"which" referring to a previous statement (3) We were late, which was a pity. B

"what" (subsequent coming) (3) It was a cheap book, and, what was more, it was quite a useful one. B

REPORTED
SPEECH

cf. IF statements (2) He says (that) he is in hospital A

(3/2) He has told us he has been will be B

(3) He said (that) he hadn't come home before 8. couldn't speak English. would be back before 8. B

qu-word questions (3) I wonder what you're doing. B

(3) I wonder who knows Anne. B

commands (2) Ted asked the man to go away. B

(3) He told us not to leave before him. B

-SELF/
-SELVES

reflexive pronoun (3/2) myself/yourself/himself/herself/itself/ourselves/yourselves/themselves A

(3) oneself B

reflexive use/emphatic use (3/2) She made a dress for herself. A

(2) Anne herself opened the door./Anne opened the door herself. B

(2) He spoke to himself./They looked at themselves in the mirror. B

(2) I did it all by myself. B

phr (2) Help yourself. A

SENTENCES	see IMPERATIVE NEGATION QUESTION STATEMENT TAGS		
SEQUENCE OF TENSES	see CONDI- TIO NALS CLAUSES REPORTED SPEECH STATEMENTS		
SHALL/ SHOULD	cf. BE (expected to) BE (to) OUGHT TO WILL/Would		
	aux	(2)	We shall see you tonight./I shan't be back before ten o'clock. B
		(2)	He shall not enter my house./You shall have your mo- ney./Shall I make coffee? B
		(2)	He should do it. B
		(3)	He should have done it. B
SINCE	cf. PRESENT PER- FECT		
	prep	(3/2)	I haven't heard from him since my last letter. A
	adv	(3)	He has been ill ever since. B
	conj	(2)	He has worked hard since he left school. B
SINGULAR SO	see NOUN cf. TAGS		
	adv	(2)	He spoke so loud that all the men could understand him. A
		(2)	I hope so./He said so./I think so. A
	conj	(3/2)	Switch on the light so that you can see better. A
		(3)	So I believe. B
		(3)	Mr. Bork has a car. So have I. B
	in the sense of "therefore"	(2)	It was late; so I went home. B
	phr	(3)	Would you be so kind as to pass me the sugar? B
SOME	cf. ANY		
	adj	(1)	Would you like some tea? A
		(1)	There are some strange birds in that garden. A
	pron	(2)	Some of them are not here to- day. B

	compounds	(1)	somebody	A
		(1)	something	A
		(1)	sometimes	A
		(2)	someone/someone (something) or other/somewhere	B
STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS			
	simple statements	(1)	Dogs bark.	A
		(1)	Evelyn is a girl.	A
		(1)	Grass is green.	A
		(1)	Cats catch mice.	A
		(1)	My friend gave me his bike.	A
		(1)	He arrived quickly.	A
	compound state- ments	(1)	This is Mike, that is Mary.	A
		(2)	Say that again, and I'll hit you.	A
		(1)	It's not cheap, but it's good.	A
		(3/2)	Hurry, or you will be late.	A
		(3)	Either you come in, or you go out.	B
		(2)	It was late, so I went home.	B
		(2)	He failed for time was against him.	B
		(3)	You said you would do it in time, and yet you've done nothing.	B
	complex statements (survey of all conj of this list in alpha- betical order)	(2)	He died a few weeks after he had crashed.	B
		(2)	Although/Though they tried hard, they didn't win.	B
		(2)	As you aren't ready, I'll go alone.	B
		(3)	He looked as if he had been ill.	B
		(2)	I do it because I like it.	A
		(2)	The train left before we reached the station.	A
		(3/2)	If it rains, we'll stay at home.	A
		(3/2)	Switch on the light to that you can see better.	A

		(2)	I know that he is Mr. Green.	A
		(2)	They played till Mother called them.	B
		(3)	I'll come unless I change my mind.	B
		(2)	Walk up the street until you get to the station.	A
		(2)	I'll tell you when I come back.	A
		(2)	He was working when I came home.	A
		(2)	Stay where you are.	A
		(2)	Go where you like.	A
		(3)	Go into the room without making any noise.	B
		(3)	Ask whether he has written the letter.	B
		(3/2)	Ask why he did it.	A
SUCH	det	(3/2)	such a tall man	A
		(3/2)	The boy had such a temperature that he nearly died.	A
SUPERLATIVE	see COMPARISONS			
TAGS	yes/no + pron + aux	(1)	Do you smoke?—Yes, I do. (No, I don't.)	A
		(1)	Did you learn German?—Yes, I did. (No, I didn't.)	A
		(1)	Can you swim?—Yes, I can. (No, I can't.)	A
		(1)	Is he nice?—Yes, he is. (No, he isn't.)	A
		(2)	Must she leave now?—No, she needn't.	B
	there	(1)	Is there a bus stop at that corner?—Yes, there is. (No, there isn't.)	A
	of course + pron + aux	(3/2)	Can you speak English?—Of course (I can).	A
	answer to qu-word questions	(3/2)	Who can speak American English?—I can.	A
		(2)	Who came in first?—Peter did.	B
	agreement	(2)	It's very cold today, isn't it?—Yes, it is.	A
	disagreement	(2)	You can't understand it, can you?—Oh yes, I can.	A
	with "so"/"not"	(2)	Will we have school tomorrow?—I hope so/I hope not.	A
		(2)	Is your mother at home?—I think so/I don't think so.	A

	with "so"/"neither-nor" and inversion	(3)	Dogs like meat. So do cats./I can swim and so can John.	B
		(3)	The apples aren't cheap. Neither/Nor are the pears.	B
	question tags	(2)	He is always late, isn't he?/You can't come tomorrow, can you?/He doesn't say everything, does he?/You like it, don't you?	A
TENSES	see FUTURE (TENSE) PAST (TENSE) PAST PERFECT PRESENT (TENSE) PRESENT PERFECT			
THAN	see COMPARISONS			
THAT	see RELATIVES SO (that) cf. THIS/THAT			
	pron	(1)	What's that?/That's Father.	A
	adj	(1)	Give me that book, please.	A
	conj	(2)	I know that he is Mr. Green.	A
THE	see ARTICLE			
THERE (IS/ARE)	see TAGS cf. HERE (IS/ARE)	(1)	There's a book on the table.	A
		(1)	There are some books on the table.	A
THIS/THAT		(1)	This is Peter, that's Mac.	A
		(1)	This book is green, but that book is red.	A
	phr	(2)	this evening	A
		(2)		
THESE/THOSE		(2)	These books are green, but those are red.	B
THOUGH	see ALTHOUGH			
THROUGH	prep	(2)	He made a hole through the wall./They went through the grass.	A
	adv	(3)	It was raining hard and we were wet through.	B
TILL	cf. UNTIL			
	prep	(2)	They played till the following morning.	B
	conj	(2)	Walk up the street till you get to the station.	B

TIME	see NUMBERS		
TO	see -ING-FORM INFINITIVE REPORTED SPEECH		
	prep	(1) He went to the bus stop.	A
		(2) What do you say to that?	A
		(2) Give the book to Peter and not to Mary.	A
		(1) from 10 a.m. to 6 p.m.	A
		(1) ten to one	A
	conj	(3/2) Give me the knife to cut the bread.	A
TOO	adv	(2) I, too, have been to Paris./I have been to Paris, too.	B
		(2) I'm only too glad to hear that.	B
		(1) My coat is too long for you.	A
TOWARD	prep	(2) They were walking towards the sea.	B
UNDER	prep	(1) Let's meet under the tree.	A
UNLESS	conj	(3) I'll come unless I change my mind.	B
UNTIL	cf. TILL		
	prep	(2) They played until the following morning.	A
	conj	(2) Walk up the street until you get to the station.	A
UP	prep	(2) He went up the hill.	A
	adv	(2) The birds flew up.	A
	phr	(2) Hurry up!	B
	up + to	(2) He came up to me.	B
		(3) Up to now I have not been in hospital.	B
		(3) It's up to you	B
USED TO		(2) Our teacher used to smoke a pipe.	B
		(3) I am used to getting up early.	B
VERB	see IMPERATIVE NEGATION STATEMENT TAGS different TENSES		
VERY	adv	(1) The sun is very hot.	A
		(1) Thank your very much.	A
	adj/det	(3) The very people who loved him hate him now.	B

WHAT	see INFINITIVE RELATIVES REPORTED SPEECH			
		cf. QUESTION		
		qu-word	(1) What is this?	A
			(1) What can I do?	A
	phr		(1) What do you want?	A
			(1) What animal is that?	A
			(1) What's the time, please?	A
			(1) What is it like?	A
			(2) What about him?	A
			(3/2) What else?	A
			(3/2) What a big bird!	A
			(3) What's the matter!	A
WHEN	see INFINITIVE REPORTED SPEECH			
		cf. QUESTION		
	qu-word		(1) When can you see him?	A
			(2) Since when have you given up smoking?	B
	conj		(2) I'll tell you when I come back.	A
			(1) He was working when I came home.	A
WHERE	see INFINITIVE cf. QUESTION			
		qu-word	(1) Where is my hat?	A
	conj		(1) Where are you going?	A
			(2) Stay where you are.	A
			(2) Go where you like.	A
WHETHER	cf. IF			
		conj	(3) Ask whether he has written the letter himself.	B
			(3) We shall go, whether it's fine or not.	B
WHICH	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION			
		qu-word	(2) Which of you is Tom?	A
			(1) Which book do you want?	A
WHILE	see -ING-FORM conj		(2) While I was speaking, he said nothing.	B
WHO	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION			
		qu-word	(1) Who wants a drink?	A
			(1) Who are they?	A

WHO(M)	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION qu-word	(2)	Who(m) did you meet at the party yesterday?	A
WHOSE	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION qu-word	(1)	Whose book is it?	A
WHY	see INFINITIVE cf. QUESTION qu-word conj	(1) (3/2)	Why did you do it? Ask why he did it.	A A
WILL/WOULD	see FUTURE cf. SHALL/ SHOULD aux would + rather phr	(1) (1) (3) (3) (3) (3) (2) (2)	I/He'll (will) come tomorrow. Will you go to bed soon? If he asked, I'd (would) answer "No". He said he'd (would) go there next week. I would rather stay. I would rather not go. Would you give me the cake, please? I would like to have a pound of apples, please.	A A B B B B A A
WITH	prep phr	(1) (1) (3)	Come with me. the man with the black hat with pleasure/We are pleased with the house.	A A B
WITHOUT	prep without + -ing	(2) (3)	Cats walk without any noise. Go into the room without making any noise.	A B
WORD ORDER	see ADVERBIAL IMPERATIVE INVERSION NEGATION QUESTION RELATIVES REPORTED SPEECH STATEMENT			
YET	adv conj	(2) (3)	Has he finished yet? — No, not yet. You said you would do it in time, and yet you've done nothing.	B B

2.3.2 Strukturenliste für die Jahrgänge 5/6

ABOUT	see FUTURE	
	prep	They talked about school.
ADJECTIVE	see COMPARISON	a yellow car
	NOUN	The girl is beautiful.
ADVERBIAL	see COMPARISON	
	formation	quiet—quietly/happy—happily/careful—carefully
	common adv	
	without -ly	here well He didn't wait long
	position of	
	adv of manner/ place	He is in his room. They walked quickly. He wrote the book in this room.
	position of adv of time	Yesterday we went to the cinema. She does it every morning.
	position of adv of frequency	
	—simple tenses	Mr. Corn often goes to London.
	—with "be"	He is always late.
	—comp. tenses	He has never gone to London.
AGO		I saw him two weeks ago.
ALL		All the boys came.
	phr	That's all.
ALREADY	adv	I've already seen it.
ALSO		He also speaks French. Mary is also here.
AND	conj	Tim and Fred/five and five make ten/Say that again and I'll hit you.
ANY	see ELSE cf. SOME in questions compounds	Are there any sweets left? Is there anybody/anything in the room?
ARTICLE	see COMPARISON NOUN ADJ/PRON	
	forms	a man an animal an hour the dog the dogs the animals the hour
	with article	all the boys in the class He is a doctor.

	without article	in February in summer on Sunday Dinner is ready in Fleet Street
AT	prep/phr	He is standing at the window. at school at ten o'clock/at night Look at him!
BE	forms	am are is was were have been
	be + ing-form	He's waiting in the garden.
	be going to	They're going to buy a new car.
BECAUSE	conj	Because I like it.
BEHIND	prep	Mary walked behind her mother.
BETWEEN	prep	Jim was standing between Anne and Sally. between six and seven o'clock between London and Liverpool
BUT	conj	It's not cheap, but it's good.
CAN/COULD	cf. BE able to	cannot/can't Can you swim?—Oh, yes, I can. Can I have some more tea? They couldn't swim./Could you help me?
COMPARISON	see LIKE formation adj	long—longer—longest pretty—prettier—prettiest hot—hotter—hottest interesting—more interesting— most interesting
	adj/adv— irregular forms	bad (ill)—worse—worst good—better—best many (much)—more—most
	comparative + than superlative	I can't walk faster than that. the tallest man/Jim is the tallest She gave the most interesting answer.
DO	neg qu	They don't (didn't) see him. Does he live in London? What does (did) he want?
EVER	adv	Have you ever been there?
EVERY	cf. EACH	I tried on every hat.
FOR	see PRESENT PERFECT prep phr	It's for me. out for a walk

FROM	prep	The train starts from London.
FUTURE (TENSE)	shall/will	We will see you next Saturday.
	future expressed by the pres. tense	The train arrives at 10 a.m. tomorrow.
	future expressed by "be going to"	Hurry up, the train is going to start.
HAVE	see -ING-FORM	
	PAST	
	PARTICIPLE	
	PAST PERFECT	
	PRESENT PERFECT	
	forming tenses	I have seen it./She has been to London.
	+ got	I've got some money.
	+ past part.	He has painted the wall.
	full verb	Have a drink. We have lunch at 12 o'clock.
HERE (IS/ARE)		Here is my friend Peter.
		Here are some flowers for you.
	phr	Here you are.
HOW	phr	How much/How big
		How do you do?
IMPERATIVE	see REPORTED	
	affirmative	Look!/Get away! Open the window, please!
	negative	Don't cry.
	let us	let us go
IN	prep of place	in my house in London in the street in bed
	prep of time	in winter in the morning
	adv	come in
	phrasal expressions and compounds:	
	in front of	An old tree stood in front of the house.
	into	It rained and he went into the house.
INFINITIVE	aux + inf	She can speak English.
	verb + to + inf	He wants to speak English.

-ING-FORM	formation	work — working run — running have — having play — playing see — seeing lie — lying
	in continuous tenses	he is working
	cf. FUTURE TENSE PAST (TENSE) PAST PERFECT PRESENT (TENSE) PRESENT PERFECT	
LET		Let us go now!
LIKE		What is it like?
LITTLE	adj	a little girl
LOTS OF, A LOT OF	+ countables/ uncountables	He earns a lot of money. He has got a lot of friends.
MANY	+ countables	many things too many dogs
MAY/MIGHT	see BE (allowed to)	May I come in?
MUCH	cf. LITTLE + uncountables	I can't eat much breakfast. How much money? He drinks too much beer.
	phr	How much is it? Thank you very much.
MUST/MUST NOT	see BE (do) HAVE (to) NEED	We must help her.
NEGATION	formation	This is not a Rolls Royce. I couldn't come yesterday. I don't like him.
	negative particles	I have not seen him. Nobody can help him. He never does his homework.
NEVER	cf. ADVERBIAL	He never drinks tea. He has never been to London.
NOUN	see ARTICLE POSSESSIVE CASE	
	formation of plurals	books/men/buses/ponies/faces/ potatoes/knives
	use only in the singular	sugar I like coffee better than milk.
	use only in the plural	trousers
NUMBERS	cardinal	one/two/...
	ordinal	first/second/...
	time and date	Today is Thursday, November 1st, 1973. It is half past two. It is 25 to 10.

OF	see POSSESSIVE CASE prep	at the end of the train the head of the school full of a pound of
ON	prep phr	on the table on the right on Monday on 7 th May on the wall Come on! Put on your coat.
OUT OF	prep	He walked out of the room.
PAST	prep	a quarter past four
PAST (TENSE)	formation simple continuous	he looked rained wanted stopped carried went They arrived last night. It was raining when we went out.
PERSONAL PRONOUN	obj	I/you/he/she/it/we/they me/you/him/her/it/us/them
POSSESSIVE ADJ/PRON		my/your/his/her/our/their
POSSESSIVE CASE	see OF with shops	Tom's book at the baker's
PRESENT (TENSE)	formation simple continuous	I walk/he walks/he carries/ he washes/he can She goes to school every day./This is my new dress. Look, Mother is reading the news- paper.
PRESENT PERFECT	ever/never already	I have just finished my homework. Have you ever seen a blue cow?/He has never been to London. He has already gone out.
QUESTION	see REPORTED SPEECH TAGS intonation inversion	Two bikes? Are you sick?/Can you draw a fish? Is he sleeping?

	qu-word cf. HOW WHAT WHEN WHERE WHICH WHO(M) WHOSE WHY	How many boys are on this farm?/ Whose purse is this? Who is playing there? — My friends are playing there.
	with "do"	Do you like them? Why do you go home?
SOME	cf. ANY adj	Would you like some tea? There are some strange birds in that garden.
	compounds	someone/something/someone(some- thing) or other/somewhere
STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS	
	simple statements	Dogs bark. Evelyn is a girl. Grass is green. Cats catch mice. My friend gave me his bike. He arrived quickly.
	compound statements	This is Mike, that is Mary. It's not cheap, but it's good.
TAGS	Yes/no + pron + aux	Do you smoke? — Yes, I do. (No, I don't.) Did you learn German? — Yes, I did. (No, I didn't.) Can you swim? — Yes, I can. (No, I can't.) Is he nice? — Yes, he is. (No, he isn't.)
	there	Is there a bus stop at that corner? — Yes, there is. (No, there isn't.)
THAT	see RELATIVES SO (that) pron adj	What's/That's Father. Give me that book, please.
THERE (IS/ARE)	see TAGS cf. HERE (IS/ARE)	There's a book on the table. There are some books on the table.
THIS/THAT		This is Peter, that's Mac. This book is green, but that book is red.

TO	see -ING-FORM INFINITIVE REPORTED SPEECH	
	prep	He went to the bus stop. from 10 a.m. to 6 p.m. ten to one
TOO	adv	My coat is too long for you.
UNDER	prep	Let's meet under the tree.
VERY	adv	The sun is very hot. Thank you very much.
WHAT	see INFINITIVE RELATIVES REPORTED SPEECH	
	cf. QUESTION qu-word	What is this? What can I do? What do you want? What animal is that?
	phr	What's the time, please?/What is it like?
WHEN	see INFINITIVE REPORTED SPEECH	
	cf. QUESTION qu-word conj	When can you see him? He was working when I came home.
WHERE	see INFINITIVE cf. QUESTION qu-word	
		Where is my hat? Where are you going?
WHICH	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION qu-word	
		Which book do you want?
WHO	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION qu-word	
		Who wants a drink? Who are they?
WHOSE	see INFINITIVE RELATIVES cf. QUESTION qu-word	
		Whose book is it?
WHY	see INFINITIVE cf. QUESTION qu-word	
		Why did you do it?

WILL/WOULD	see FUTURE cf. SHALL/SHOULD aux	I/He'll (will) come tomorrow. Will you go to bed soon?
WITH	prep	Come with me. the man with the black hat

2.3.3 *Strukturenlisten für die Jahrgänge 7/8*2.3.3.1 **Strukturen für A und B gemeinsam**

ABOUT	see FUTURE adv	about three o'clock
ACROSS	prep	He went across the street.
ADVERBIAL	see COMPARISON adv and adj identical position of adv of time	friendly/fast She said it twice.
AFTER	see -ING-FORM prep	after hours/months after that
AGAINST	prep	The car ran against the wall.
ALL		all men/best of all
ANOTHER		May I have another cup of tea? at another time
ARTICLE	see COMPARISON NOUN POSSESSIVE ADJ/PRON with article without article phr	half a pound 10 p. a pound at Victoria Station Have a good time.
AS	conj/adv	as hard as steel He's not as (so) tall as his friend. She's working as an assistant now.
AT	phr/prep	at his side/at the top of/at Leeds at dinner at a price of 60 p. laugh at/shout at/good at
BE	forms be + adj	be Be careful.
BECAUSE	conj	He hasn't come because he's ill.
BEFORE	conj prep cf. IN front of	The train left before we reached the station. Don't leave us before supper. Jim went before Mary.

BETWEEN	prep	the difference between A and B/ a football match between Manchester City and Chelsea
BY	phr	by day/by the way/by car/pass by/ know by heart
COMPARISON	see LIKE adv formation adj/adv—irregular forms as ... as ... not as/so ... as	hard—harder—hardest carefully—more carefully—most carefully near—nearer—nearest (next) well—better—best as long as He is not as/so tall as his brother.
CONDITIONAL CLAUSES	see UNLESS OR IF probable cond	We can't play tennis if it is too cold.
DOWN	adv/prep	Go down the street. He went down the hill. run up and down
EVERY	cf. EACH compounds	everybody/everything/everywhere
FEW		He has few friends.
FOR	see PRESENT PERFECT prep with verbs	What's this for! for the first time What can I do for you? wait for
FROM	phr	Where do you come from? from nine to ten far from away from
IMPERATIVE	see REPORTED SPEECH affirmative negative	Be careful! Don't be silly.
IN	prep of time phr	in 1972 in English
INFINITIVE	verb + to + inf adj + to + inf	He stopped to have a rest. She was glad to see me.
-ING-FORM	in continuous tenses	he was working
LET		Let him go!
LIKE		He's a boy like you.
MANY	+ countables	many of them
NEGATION	question tag	You understand, don't you?

NOUN	see ARTICLE POSSESSIVE CASE	
	compounds	milk-bottle, car door
	formation of plurals	sheep
	use only in the singular	There is no food left.
	use only in the plural	clothes
OF	see POSSESSIVE CASE	
	prep	That's kind of you.
OFF	adv	He went off in his car.
ON	phr	on TV on the bus on holidays
OVER	prep	Fred jumped over the wall.
	adv	The match was over.
PASSIVE	phr	He is called Jack. He was born in 1954.
PAST PARTICIPLE	formation verb + PP after "be", "look", "feel", "get", "become"	washed/carried/gone/stopped/rested She feels tired.
POSSESSIVE CASE	see OF	She feels tired. the man's hat the girl's school Mr Jones's house
REPORTED SPEECH	cf. IF	
	statements	He says (that) he is in hospital.
-SELF/-SELVES	phr	Help yourself.
SO	cf. TAGS	
	adv	He spoke so loud that all the men could understand him. I hope so. I think so. He said so.
STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS	
	compound statements	Say that again and I'll hit you.
	complex statements (survey of all conj of this list in alphabeti- cal order)	I do it because I like it. The train left before we reached the station. I know that he is Mr Green.

		Walk up the street until you get to the station. I'll tell you when I come back. He was working when I come home. Stay where you are. Go where you like.
TAGS	agreement	It's very cold today, isn't it?—Yes, it is.
	disagreement	You can't understand it, can you?—Oh yes, I can.
	with "so", "not"	Will we have school tomorrow?—I hope so./I hope not. Is your mother at home?—I think so./I don't think so.
	question tags	He is always late, isn't he? You can't come tomorrow, can you? He doesn't say everything, does he? You like it, don't you?
THAT	conj	I know that he is Mr Green.
THIS/THAT	phr	this evening
THROUGH	prep	He made a hole through the wall. They went through the grass.
TO	see INFINITIVE	
	prep	What do you say to that? Give the book to Peter and not to Mary.
UNTIL	cf. TILL	
	prep	They played until the following morning.
	conj	Walk up the street until you get to the station.
UP	prep	He went up the hill.
	adv	The birds flew up.
WHAT	phr	What about him?
WHEN	see INFINITIVE REPORTED SPEECH	
	cf. QUESTION	
	conj	I'll tell you when I come back.
WHERE	see INFINITIVE	
	cf. QUESTION	
	conj	Stay where you are. Go where you like.
WHICH	see INFINITIVE RELATIVES	
	cf. QUESTION	
	qu-word	Which of you is Tom?
WHO(M)	see INFINITIVE RELATIVES	
	cf. QUESTION	
	qu-word	Who(m) did you meet at the party yesterday?

WILL/WOULD	see FUTURE cf. SHALL/ SHOULD phr	Would you give me the cake, please? I would like to have a pound of apples, please.
WITHOUT	prep	Cats walk without any noise.

2.3.3.2 Zusatzstrukturen für B

ABOUT	see FUTURE phr	What about?
ABOVE	prep	the plane above the clouds above all
ADJECTIVE	see COMPARISON NOUN	You look nice.
ADVERBIAL	see COMPARISON position of adv of manner/place position of adv of time and place	They quickly walked to the station. I met him in the hotel on Friday morning.
AFTER	see -ING-FORM conj prep	He died a few weeks after he had crashed. He came after me.
AGAINST	prep	an advertisement against smoking
ALL		all men
ALTHOUGH/ THOUGH	conj	Although/Though they tried hard, they didn't win.
AMONG	prep	His friends are among the crowd. Among other things, he likes apples.
AND	phr	Let's go and see Mary.
ANY	see ELSE cf. SOME in neg. statements compounds	There isn't any tea left. There isn't anybody/anything in the room.

ARTICLE	see COMPARISON NOUN POSSESSIVE ADJ/PRON	
	forms	a uniform an hotel
	with article	quite a lot such a nice dress rather a hot day in the winter of 1952 He is a German
	without article	All teenagers like pop music.
	phr	for a long time
AS	conj/adv	As you aren't ready, I'll go alone.
	phr	as usual/as it seems/as long as/as well
	as soon as	Come as soon as you can.
BE	be able to	She was able to read the story.
	be allowed to	We're not allowed to smoke.
	be forbidden to	They were forbidden to enter.
	be forced to	He has been forced to leave the house.
	to be to	The train was to arrive at 6 o'clock.
BECAUSE	+ of	They couldn't go out because of the rain.
BEFORE	adv	Come at two o'clock, not before!
	prep	Hold your hands before your eyes?
	cf. IN front of	
BESIDE	prep	Grass grows beside the river.
BOTH		Both (the) boys came./I invited both of them./we both
BY	see PASSIVE -SELF/-SELVES	
	prep	by the window
COMPARISON	see LIKE	
	adj/adv—irregular	far—farther—farthest
	forms	late—later—last little—less—least old—elder—eldest
	comparative + and + comparative	It was getting later and later. The boy ran faster and faster. The situation grew more and more serious
CONDITIONAL CLAUSES	see UNLESS OR IF	
	unreal or improbable conditions	If I had wings, I would fly./If I were/was you, I wouldn't do so.
DURING	prep	They played during the afternoon.

EACH/EACH OF	cf. EVERY	I gave each boy a book./I gave each of the boys a book. I thanked the boys and gave them 10 pence each.
ELSE	with any-, every-, some- and no-compounds with who, what with how, when, where	Anything else? Ask someone else to help you. Do you want to go anywhere else? Nobody else was in the room. What else do you need? How else shall I get there? When else shall we finish?
ENOUGH	adj adv	Stop now, you've had enough to drink. Only the best is good enough for her.
FEW		A few people came.
FOR	see PRESENT PERFECT prep with adj conj	What's this for? for example a house for sale ready for He failed for time was against him.
FROM	prep	Who did you get it from? away from
FUTURE (TENSE)	shall/will expressed by "be about to", "be going to", and the pres. cont. tense ('near future')	We shall see you next Saturday. He's about to leave.
HARDLY	adv	We hardly had time to have breakfast./There's hardly any tea left.
HAVE	see -ING-FORM PAST PARTICIPLE PAST PERFECT PRESENT PERFECT forming tenses + got to + to full verb	I had seen it./She had been to London You've got to finish your work. They had to go to school. Do you have an English lesson every day?/I don't have a bookcase in my room.
HOW	cf. QUESTION qu-word conj phr	How did it happen? Tell me how it happened. He knows how to do it. how often

IF	see CONDITIONAL CLAUSES PASSIVE REPORTED SPEECH WHETHER	
	conj	If it rains, we'll stay at home. She wants to know if I am ready.
	wonder + if	I wonder if he knows.
	if not	Do you know the way? If not, ask a policeman.
IMPERATIVE	see REPORTED SPEECH	
	affirmative	Stop laughing!
IN	prep of time phr	We'll finish our work in a week in a hurry in love
INFINITIVE	forms	(to) take not to take They heard the baby cry.
	verb + noun/ pron + inf (after verbs of perception)	
	verb + noun/pron + to + inf (after verbs expressing wishes, orders)	She allowed her sister to take the bike.
	verb + noun/ pron + qu-word + to + inf	I don't know how to find the book. Tell me what to do.
-ING-FORM	as adj verb + -ing-form cf. INFINITIVE	running water Let's go swimming. Stop laughing! They enjoyed dancing.
	spend + obj + -ing -ing + object subject	He spent his time swimming. She hates washing the dishes. Swimming is fun.
INVERSION	see QUESTION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS	
	after direct speech	"Well", said Mother.
LIKE		It looks like rain.
LOTS OF A LOT OF	+ countables/ uncountables	He has got lots of friends.
MAY/MIGHT	see BE (allowed to)	He may come, but I am not sure. It might be difficult.

MUCH	adv	much bigger
MUST	see BE (to) HAVE (to) NEED	You mustn't cross the road against the lights.
NEED	see MUST	You need not come.
NEGATIONS	negative particles	Nothing could help him. I haven't got any money/books/any more. There wasn't anybody/anything. They could neither write nor read. He is neither good nor bad.
NEITHER— NOR		
NOUN	see ARTICLE POSSESSIVE CASE	
	compounds	brother-in-law
	formation of plurals	brothers-in-law
	use only in the plural	a pair of trousers
	singular/plural of complement accord- ing to subject	He has his hands in his pockets. They took off their hats.
	gerund	Many sailors lost their lives. Swimming is fun.
OF	see POSSESSIVE CASE	
	prep	sixty of them/more of them hundreds of them south of
	phr	of course
ON	prep	on Sundays
ONE	propword	This book is red, but that one is green./Not those, give me the other ones.
OR	see EITHER—OR	
	conj	Hurry, or you will be late.
OVER	phr	the man over there/turn over/dirty all over
OWN	adj	his own boat
PASSIVE	present (tense)	It's made in England.
	past (tense)	The luggage was taken to the station.
	pres perf	My purse has been stolen.
	pst perf	The car had been stolen before.
	future (tense)	It will be done tomorrow.
	+ by	He was run over by a car.
PAST	adv	He went past.
PAST PERFECT		The play had already started when we arrived.
PERSONAL PRONOUN	phr	It's me!
POSSESSIVE ADJ/PRON		He has his hands in his pockets. mine/yours/his/hers/ours/theirs Peter is a friend of mine.

POSSESSIVE CASE	see OF											
	of + 's	I introduced him to a friend of my father's.										
PRESENT PERFECT	yet	Has he come yet? He hasn't come yet.										
	since	I haven't seen him since Friday.										
	for	We haven't seen him for two weeks.										
	this week/today	We've had a lot of storms this winter.										
QUESTION	see REPORTED SPEECH TAGS											
	qu-word + prep	What is it for?/Who(m) are you talking about?										
RATHER	see ARTICLE											
	adv	John is rather clever, isn't he?										
RELATIVES	see -ING-FORM											
	who(m), which, what, whose	The man who lives there is a doctor./There's the woman whose husband works at the bank./Do what you like.										
	that	He likes anything that is sweet.										
REPORTED SPEECH	cf. IF											
	statements	He has told us (that) he <table><tr><td>was</td><td>in</td></tr><tr><td>has</td><td>hospital</td></tr><tr><td>been</td><td></td></tr><tr><td>will</td><td></td></tr><tr><td>be</td><td></td></tr></table>	was	in	has	hospital	been		will		be	
	was	in										
has	hospital											
been												
will												
be												
	commands	Ted asked the man to go away.										
-SELF/-SELVES	reflexive pronoun	myself/yourself/himself/herself/itself/ourselves/themselves/yourselves										
	reflexive use/ emphatic use	She made a dress for herself. Anne herself opened the door./ Anne opened the door herself. He spoke to himself./They looked at themselves in the mirror. I did it all by myself.										
SHALL/SHOULD	cf. BE (expected to) BE (to) OUGHT TO WILL/WOULD	We shall see you tonight. I shan't be back before ten o'clock. He shall not enter my house./You shall have your money. Shall I make coffee? He should do it.										
SINCE	cf. PRESENT PERFECT											
	prep	I haven't heard from him since my last letter.										
	conj	He has worked hard since he left school.										

SO	see TAGS conj (so that)	Switch on the light so that you can see better.
	in the sense of "therefore"	It was late; so I went home.
SOME	cf. ANY pron compounds	Some of them are not here today. someone/someone (something) or other/somewhere
STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS compound statements complex statements (survey of all conj of this list in alphabetical order)	Hurry, or you will be late. It was late, so I went home. He failed, for time was against him. He died a few weeks after he had crashed. Although/Though they tried hard, they didn't win. As you weren't ready, I'll go alone. If it rains, we'll stay at home. Switch on the light so that you can see better. They played till Mother called them. Ask why he did it.
SUCH	det	such a tall man/The boy had such a temperature that he nearly died.
TAGS	yes/no + pron + aux of course + pron + aux answer to qu-word questions	Must she leave now? — No, she needn't. Can you speak English? — Of course (I can). Who can speak American English? I can. Who came in first? — Peter did.
THESE/THOSE		These books are green, but those are red.
TILL	cf. UNTIL prep conj	They played until/till the following morning. Walk up the street till you get to the station.

TO	see -ING-FORM INFINITIVE REPORTED- SPEECH	
	conj	Give me the knife to cut the bread.
TOO	adv	I, too, have been to Paris./I have been to Paris, too. I'm only too glad to hear that.
TOWARDS	prep	They were walking towards the sea.
UP	phr up + to	Hurry up! He came up to me.
USED TO		Our teacher used to smoke a pipe.
WHAT	see INFINITIVE RELATIVES REPORTED SPEECH cf. QUESTION phr	What else? What a big bird!
WHEN	see INFINITIVE REPORTED SPEECH cf. QUESTION qu-word	Since when have you given up smoking?
WHILE	see -ING-FORM conj	While I was speaking, he said nothing.
WHY	see INFINITIVE cf. QUESTION conj	Ask why he did it.
YET	adv	Has he finished yet?—No, not yet.

2.3.4 *Strukturenlisten für die Jahrgänge 9/10*

2.3.4.1 **Strukturen für A**

ADVERBIAL	see COMPARISON position of adv of manner/place position of adv of time and place	He looks everywhere. I met him in the hotel on Friday morning.
AFTER	see -ING-FORM adv	He came soon after.
AGAINST	prep	advertisement against smoking
ALONG	adv	Come along.
AMONG	prep	His friends are among the crowd. Among other things he likes apples.

ARTICLE	with article	quite a lot such a nice dress three times a month
	without article	We'll go to church. They wanted freedom. Most people like to travel.
	phr	for a long time
AS	as soon as	Come as soon as you can.
AT	prep/phr	gin at £ 3 a bottle
BE	be able to	She was able to read the story.
	be allowed to	We're not allowed to smoke.
BEFORE	prep	Hold your hands before your eyes.
COMPARISONS	see LIKE	
	comparative + and + comparative	It was getting later and later. The boy ran faster and faster.
	cf. EVERY	I gave each boy a book./I gave each of the boys a book.
EACH/ EACH OF		
ELSE	with any-, every-, some-, and no- compounds	Anything else?
	with who, what	What else do you need?
	phr	for example
FOR	with adj	ready for
FROM	phr	from hand to hand
HARDLY	see -ING-FORM	
	PAST	
	PARTICIPLE	
	PAST PERFECT	
	PRESENT	
	PERFECT	
	+ got to	You've got to finish your work.
	+ to	They had to go to school.
HOW	cf. QUESTION	
	qu-word	How did it happen?
	conj	He knows how to do it.
	phr	how often
IMPERATIVE	see REPORTED SPEECH	
	affirmative	stop laughing
IF	see CONDITIONAL CLAUSES	
	PASSIVE	
	REPORTED SPEECH	
	WHETHER	
	conj	If it rains, we'll stay at home. She wants to know if I am ready.
	if not	Do you know the way? If not, ask a policeman.

IN	prep of time phr	We'll finish our work in a week. in a hurry in time
INFINITIVE	verb + noun/ pron + inf (after verbs of perception) verb + noun/ pron + qu-word + to + inf	They heard the baby cry. I don't know how to find the book. Tell me what to do.
-ING-FORM	formation as adj verb + -ing-form cf. INFINITIVE subject in short prohibitions	travel—travelling running water Let's go swimming. Stop laughing! They enjoyed dancing. Swimming is fun. No parking! It looks like rain.
LIKE		little money/little time
LITTLE	opposite of much	No smoking!
NEGATION	negative particles	grown-ups
NOUN	formation of plurals use only in the singular singular/plural of complement according to subject gerund	news He has his hands in his pockets. They took off their hats. Swimming is fun.
NUMBERS	once, twice, three times	I see him twice a week.
OF	see POSSESSIVE CASE	
	prep phr	sixty of them/more of them/south of of course
ON	prep phr	on Sundays What's on?
OR	see EITHER—OR conj	Hurry, or you will be late. Is it right or wrong? Is it sweet or not?
PAST (TENSE)	formation	travelled
POSSESSIVE ADJ/PRON		its He has his hands in his pockets.
PRESENT PERFECT	since for	I haven't seen him since Friday. We haven't seen him for two weeks.
QUESTION	see REPORTED SPEECH TAGS intonation	Really? You're O.K.?

RELATIVES	see -ING-FORM who(m), which, what, whose	The man who lives there is a doctor. There's the woman whose husband works at the bank. Do what you like.
REPORTED SPEECH	cf. IF statements	He has told us was in hos- (that) he has been pital will be
-SELF/-SELVES	reflexive pronoun reflexive use/ emphatic use	myself/yourself/himself/her- self/itself/ourselves/your- selves/themselves She made a dress for herself.
SINCE	cf. PRESENT PER- FECT prep	I haven't heard from him since my last letter.
SO	cf. TAGS conj (so that)	Switch on the light so that you can see better.
STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS compound statements complex statement (survey of all conj of this list in alphabetical order)	Hurry, or you will be late. If it rains, we'll stay at home. Switch on the light so that you can see better.
SUCH	det	Ask why he did it. such a tall man/The boy had such a temperature that he nearly died.
TAGS	of course + pron + aux answer to qu-word questions	Can you speak English?—Of cour- se (I can). Who can speak American English?—I can.
TO	see -ING-FORM INFINITIVE REPORTED SPEECH conj	Give me the knife to cut the bread.

What	phr	What else? What a big bird! What's the matter?
WHY	see INFINITIVE cf. QUESTION qu-word conj	Ask why he did it.

2.3.4.2 Strukturen für B

ABOUT	see FUTURE	
	phr	how about
ABOVE	adv	mentioned above
ACCORDING TO	prep	According to his letter he'll come tomorrow./according to what he said
ADVERBIAL	position of adv of manner/place	He looks everywhere.
AFTER	see -ING-FORM adv	He came soon after.
ALL	phr	(not) at all/best of all
ALONG	prep	There were trees along the road./ He rushed along the street.
	adv	Come along.
ANY	see ELSE cf. SOME any + comparative	Is he any happier now?
	phr	at any time
ARTICLE	forms with article without article	a [ei], the [i:] (strong forms) three times a month We'll go to church. They wanted freedom. Most people like to travel.
	phr	the ... the ...
AS	as if	He looks as if he has been ill.
AT	prep/phr	(not) at all at the age of 45/at least
BE	be about to be expected to	They're about to leave. Drivers are expected to be careful.
BESIDES	prep	There were still some other boys besides me.
BUT	prep phr	I've nothing to offer but some bread. not only ... but also/There was nothing to do but to accept the offer./all but one
BY	see PASSIVE -SELF/-SELVES prep	Do it by tomorrow./He'll be here by ten o'clock. by 1887
	phr	by far/by no means/by now/step by step

COMPARISONS	see LIKE both forms possible adj/adv—irregular forms the ... the ...	It was the solidest cake imaginable, it was even more solid than concrete. far—further—furthest the more the better
CONDITIONAL CLAUSES	see UNLESS see OR IF unreal past	They would have helped if you had asked them.
DO EACH OTHER/ ONE ANOTHER	aff	Do come in, please. Mr and Mrs Jones hated each other, but their six children loved one another.
EITHER EITHER—OR EVEN FROM	cf. NEITHER conj phr	I don't like either of them. Either you come in or you go out. even if/even he from hand to hand free from suffer from
FUTURE (TENSE)	expressed by "be about to", "be going to", and the pres. cont. tense ("near future")	We're seeing him tonight. I'll be working by that time.
HAVE	see -ING-FORM PAST PARTICIPLE PAST PERFECT PRESENT PERFECT + got + obj + inf + obj + past part had better	I've got something to eat. He has the wall painted. You had better do it now.
HOW	cf. QUESTION conj phr	Tell me how it happened. How about a drink?
IT	see CONDITIONAL CLAUSES PASSIVE REPORTED SPEECH WHETHER	
IMPERATIVE	as if see REPORTED SPEECH affirmative	He looked as if he had been ill. Do come in, please.

IN	intonation	You go and play outside, Fred.
	tag	Tell us more about it, will you?
	phr	in time
		in a loud voice
		in my opinion
INFINITIVE		in any case
	in order to	Start early in order to get to the station in time.
	in spite of	They went to the circus in spite of the rain.
	instead of	Jim read a detective story instead of doing his homework.
	forms	(to) have taken
		(to) be beaten
		not to have taken
		not to be taken
	verb + noun/pron + to + inf (after verbs expressing wishes, orders)	I want him to go.
		I was told to come back later.
-ING-FORM	adj + to + inf	It was difficult not to be noticed.
	superlative + to + inf	He was the last to arrive.
	subj + aux + to + pass inf	Much work was to be done.
	there is/are + noun/pron + to + inf	There are some letters to write./ I've got something for you to eat.
	formation	travel—travelling
	in continuous tenses	he has been working
		he had been working
		he will be working
	in short prohibitions	No parking.
	noun/verb/adj + prep + -ing	Could you lend me your car for taking John to the doctor's?
		She succeeded in winning the prize.
		Grandmother was fond of smoking cigars.
	shortened sentences	(While) Waiting at the bus stop he counted the cars.
		The woman driving the car is our neighbour.
	phr	She was busy reading the paper when I arrived.
INVERSION	see QUESTION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS	Such is life.
		Off went John.
		Here comes Mother with the cake.
	"if" omitted	Had he known, he wouldn't have come.

	after adv	Never before had I seen such a car. Only then did he speak.
LITTLE	opposite of "much"	little money/little time
	adv	Have a little more, please.
MANY	phr	a great many requests
MUCH	cf. LITTLE	
	adv	much obliged
NEED	see MUST	My shoes need mending.
NEGATION	negative	No smoking.
	particles	Don't you ever stop talking?
	answer tag	I can't come. Nor can I.
	phr	not at all
NEITHER	cf. EITHER	Neither of them can come.
NOUN	formation of plurals	grown-ups
	use only in the singular	news
		The lorry took five pieces of furniture to the Browns.
	use in the singular or in the plural	His family is/are not at home.
	adjectives as nouns	the poor/nothing unusual
NUMBERS	once, twice, three times	I see him twice a week.
OF	see POSSESSIVE CASE	
	prep	the city of Dublin
OFF	adv	Off he went.
	prep	The man pushed me off my seat.
	phr	a dac off/they're well off
ON	phr	London is on the Thames. What's on?
ONE	pron	One never knows waht will happen.
OR	conj	Is it right or wrong? Is it sweet or sour?
OUGHT TO	cf. SHALL/SHOULD	They ought to be ashamed of themselves.
OWN	of one's own	I have a car of my own, I don't need yours.
PASSIVE	future (tense)	It will be done by tomorrow.
	infinitive	This letter must be translated.
	with two obj	He was given a book./The book was given to him, not to Daisy.
	with prep	The doctor was sent for.
PAST (TENSE)	formation	travelled
PAST PARTICIPLE	as noun	the wounded
	verb + obj + PP	he heard his name shouted
	adv + PP	deadly wounded
	after "when", "while", "as if", "if", "unless", "though"	She stood there as if rooted to the spot.

PAST PERFECT	continuous	They had been sleeping for some time when we arrived.
POSSESSIVE ADJ/PRON		its
POSSESSIVE CASE	with time	today's paper/a week's holiday
PRESENT PERFECT	continuous	She has been waiting since three o'clock now.
QUESTION	see REPORTED SPEECH TAGS intonation	Really? You're O.K.?
RATHER	see ARTICLE adv	This is a cupboard rather than a room. This is rather a cupboard than a room. I would rather stay. I would rather not go to the party.
RELATIVES	see -ING-FORM contact clauses "whom" (written E.) "which" referring to a previous statement "what" (subsequent coming) cf. IF	The woman you were speaking to is my aunt. The girl to whom I spoke is my cousin./He does not know whom to believe. We were late, which was a pity. It was a cheap book, and, what was more, it was quite a useful one.
REPORTED SPEECH	cf. IF statements	He said (that) he hadn't come home before 8. couldn't speak English. would be back before 8.
	qu-word question	I wonder what you're doing. I wonder who knows Anne.
	commands	He told us not to leave before him.
-SELF/-SELVES	reflexive pronoun	oneself
SHALL/SHOULD	cf. BE (expected to) BE (to) OUGHT TO WILL/WOULD	
	aux	He should have done it.
SINCE	cf. PRESENT PERFECT	
	adv	He has been ill ever since.
SO	conj	So I believe. Mr Bork has a car. So have I.
	phr	Would you be so kind as to pass me the sugar?

STATEMENT	cf. CONDITIONAL CLAUSES INFINITIVE -ING-FORM NEGATION RELATIVES REPORTED SPEECH TAGS compound statements	Either you come in, or you go out. You said you would do it in time, and yet you've done nothing.
	complex statement (survey of all conj of this list in alphabetical order)	He looked as if he had been ill. I'll come unless I change my mind. Go into the room without making any noise. Ask whether he has written the let- ter.
TAGS	with "so", "nei- ther—nor" and inver- sion	Dogs like meat. So do cats./I can swim and so can John. The apples aren't cheap. Neither/Nor are the pears.
THROUGH	adv	It was raining hard and we were wet through.
UNLESS	conj	I'll come unless I change my mind.
UP	up + to	Up to now I have not been in hos- pital. It's up to you.
USED TO		I am used to getting up early.
VERY	adj/det	The very people who loved him hate him now.
WHAT	phr	What's the matter?
WHETHER	cf. IF conj	Ask whether he has written the let- ter himself. We shall go, whether it's fine or not.
WILL/WOULD	see FUTURE cf. SHALL/SHOULD aux	If he asked, I'd (would) answer 'no'. He said he'd (would) go there next week.
	would + rather	I would rather stay. I would rather not go.
WITH	phr	with pleasure/We are pleased with the house.
WITHOUT	without + -ing	Go into the room without making any noise.
YET	conj	You said you would do it in time, and yet you've done nothing.

3 Abschlußqualifikationen

Im Englischunterricht der Gesamtschule werden nach Beendigung der Sekundarstufe I zwei Abschlußqualifikationen erteilt, ein A- und ein B-Abschluß¹⁾.

Beide Qualifikationsniveaus sind in diesem Lehrplanentwurf im Kapitel „Fachkonzeption Englisch an Gesamtschulen“ (insbesondere Teil 1.2.2) und im Kapitel „Inhalte der Jahrgangsstufen“ (2) erläutert beziehungsweise konkretisiert worden.

3.1 Abschlußqualifikation A

Die A-Qualifikation wird erteilt, wenn der Schüler mindestens ausreichende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in dem für das Niveau A ausgewiesenen Sprachinventar nachweisen kann²⁾. Dabei sind die Fachlernziele zugrunde zu legen³⁾, was insbesondere für die Fähigkeit zu einer elementaren Kommunikation in der englischen Sprache gilt. Die Abschlußqualifikation A bescheinigt das Erreichen der grundlegenden Lernziele des Englischunterrichts.

In einer Versuchsphase gilt die Abschlußqualifikation A als erreicht, wenn der Schüler mindestens 60% der für A vorgesehenen Strukturen aktiv beherrscht und über einen aktiven Wortschatz von rund 950 Wörtern verfügt (das sind rund 80% der – quantitativen – Menge aller Wörter der Wortschatzliste A), wobei – qualitativ – wiederum 80% dieser Wörter aus der Wortschatzliste A stammen sollen.

3.2 Abschlußqualifikation B

Die B-Qualifikation wird erteilt, wenn der Schüler mindestens ausreichende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in dem für das Niveau B ausgewiesenen Sprachinventar nachweisen kann⁴⁾. Dabei sind die erweiterten Fachlernziele zugrunde zu legen⁵⁾. Mit Erreichen des Qualifikationsniveaus B hat der Schüler die Eingangsvoraussetzungen für das Vorsemester der Studienstufe der Gymnasien und Gesamtschulen sowie für die Fachoberschulen erfüllt. Die Noten sehr gut bis befriedigend lassen dabei eine erfolgreiche Teilnahme an Leistungskursen der Studienstufe erwarten.

Die Abschlußqualifikation B gilt als erreicht, wenn der Schüler mindestens 80% der für B vorgesehenen Strukturen aktiv beherrscht.

Über die nachträgliche Erreichung der B-Qualifikation in der Sekundarstufe II (Vorsemester) für Schüler mit dem A-Abschluß im Fach Englisch wird an dieser Stelle keine Aussage gemacht.

4 Unterrichtsstruktur

4.1 Empfehlungen zur Differenzierung

Der Pionier-Charakter der Differenzierungsversuche in den Förder- und Beobachtungsstufen und im differenzierenden Mittelbau der 60er Jahre wird anerkannt, doch wird die starre Leistungsdifferenzierung (im Sinne des setting) als überholt angesehen.

4.1.1 Differenzierung im Englischunterricht ist Fachdifferenzierung. Ausgehend von einem fachspezifischen Ansatz soll sie jedem Schüler seine Entwicklungsmöglichkeiten im Fach Englisch offenlegen und dynamisch entwickeln, d.h., sie soll der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen in Richtung auf Beherrschung der englischen Sprache dienen.

1) Vgl. zu diesem Bereich S. 236, Abschlüsse Sekundarstufe I der Gesamtschule, vom 26. 4. 1973.

2) Vgl. „Inhalte der Jahrgangsstufen“, S. 145–214.

3) Vgl. „Lernziele“, Seite 5–13, und „Grundfertigkeiten“, S. 139–144.

4) Vgl. „Inhalte der Jahrgangsstufen“, S. 145–214.

5) Vgl. „Lernziele“, S. 5–13, und „Grundfertigkeiten“, S. 139–144.

- 4.1.2 Differenzierung im Fremdsprachenunterricht muß der didaktischen Strukturierung Rechnung tragen. Nach unserer Auffassung läuft jeder Fremdsprachenunterricht in drei Phasen ab, so auch der Englischunterricht. Die Phasen lassen sich in den Grenzbereichen nicht klar trennen, so daß Differenzierungsempfehlungen in ihren zeitlichen Begrenzungen nur ungefähr angegeben werden können.
- | | |
|-----------|--|
| Phase I | umfaßt etwa die Jahrgänge 5 bis 7. Sie dient dem Erwerb elementarer Kenntnisse und Fertigkeiten ¹⁾ . |
| Phase II | umfaßt etwa die Jahrgänge 7 bis 9. Sie soll zu den Qualifikationen A und B führen und bestimmte Schülergruppen über B hinausbringen. |
| Phase III | dient dem kontinuierlichen Ausbau einer breit verstandenen Kommunikationsfähigkeit. |
- 4.1.3 Das gewählte System muß anstreben, die Durchlässigkeit so lange wie möglich offenzuhalten; das gilt besonders für den Raum, in dem sich die speziellen Begabungsfaktoren der Schüler noch nicht herausgebildet haben oder noch nicht eindeutig erkennbar sind. Dieser Raum wird vorsichtig für die Zeit bis zum Beginn des Jahrgangs 8 angesetzt.
- 4.1.4 Für die Differenzierung im Englischunterricht scheinen die folgenden Möglichkeiten geeignet:
1. **Erweiternde Leistungsdifferenzierung**
Heterogene Anlaufzeit — Differenzierung in zwei Niveaus — allmählich weiteres Auffächern. Eine Niveaugruppierung soll wenigstens 6 Monate durchgehalten werden, ehe ein weiteres Aufgliedern einsetzt.
 2. **Profildifferenzierung**
Gruppierung der Schüler nach ermittelten Profilen. Die Profile können orientiert werden nach
 1. dem Erreichen von Teil-Lernzielen (z.B. Diskriminierungsfähigkeit, Hörverstehen, Strukturenverständnis),
 2. der jeweiligen Lern-Disposition des Schülers für den Englischunterricht,
 3. dem Lernverhalten des Schülers (z.B. Arbeitstempo und -intensität, Äußerungsbereitschaft, Sozialverhalten, Lerngeschwindigkeit).
 3. **Verschränkte Differenzierung**
(auch didaktische oder flexible Differenzierung genannt)
Im Sinne PZ, Freudenstein, Edelhoff u.a. — Einführung in jede Unterrichtseinheit in heterogenen Gruppen — Differenzierung nach Teilaspekten im Erreichen des LZ der Einheit — Einführung in die folgende Einheit wieder in heterogenen Gruppen — erneute Differenzierung nach Teilaspekten — usw.
Heterogene Einführung jeweils 6 bis 12 Unterrichtsstunden, differenziertes Aufarbeiten ähnlich.
Der Wechsel zwischen den heterogenen Gruppen und den immer wieder neu zu gruppierenden Differenzierungsgruppen gibt dem Muster einen hohen Grad an Flexibilität.
 4. **Rotation**
Kann in verschiedene Modelle eingepaßt werden. In der „Rotationsphase“ führt jeder Lehrer eines Jahrganges einen bestimmten Kurzlehrgang mit eng begrenzten Lernzielen mehrere Male hintereinander durch, die Schüler „rotieren“ von Lehrer zu Lehrer. Das Rotationsprogramm kann den einzelnen Schülern vorgegeben werden, es kann auch von ihnen selbst zusammengestellt werden. Das System schließt die Möglichkeit der unmittelbaren Wiederholung eines solchen Kurzlehrgangs nicht aus.

¹⁾ „umfaßt etwa“ heißt: Ein gewähltes Differenzierungsmuster kann zu Beginn des Jahrgangs, während des Jahrgangs, zu seinem Abschluß oder gar erst im folgenden Jahrgang durch ein anderes ersetzt werden.

5. **Mehrdimensionale Differenzierung**
Koppelung verschiedener Differenzierungs-Modelle unter Einbezug unterschiedlicher Dimensionen. Es kann z.B. eine beliebige Form der Leistungsdifferenzierung verbunden werden mit Formen der Profil-Differenzierung, die auf Verhaltensdimensionen abgestimmt sind, usw.
6. **Thematische Differenzierung I**
Zuweisung der Schüler zu themenorientierten Gruppen nach ihren festgestellten oder vermuteten Lernvoraussetzungen für bestimmte Lernziele.
7. **Thematische Differenzierung II**
Eigenwahl der themenorientierten Gruppen durch die Schüler. Entspricht etwa den früheren Arbeitsgemeinschaften.
8. **Projektdifferenzierung**
Freie Entscheidung von Schülern für ein Projekt. Sie übernehmen das Recht und die Pflicht, Planung und Durchführung des Projektes selbst zu gestalten, der Lehrer bleibt eher in der Rolle eines Beraters.
9. **Intensivkurse**
Gruppierung von Schülern, die durch Intensivtraining zu bestimmten LZz nachgeführt werden sollen. Zunächst nur begrenzt möglich, da entsprechende Programme oder Intensivkurse kaum vorhanden. (Eine Möglichkeit: im Raume Jgg 9 bis 11 Nachführen zu Qualifikation B durch „Kernel Lessons Intermediate — Eurocentre — Longman Group Limited, London 1971“.)

4.1.5 Die Muster eignen sich in den einzelnen Phasen des Englischunterrichts unterschiedlich.

Die unter 4.1.4 nicht aufgeführte starre Leistungsdifferenzierung ist zwar möglich, widerspricht aber den Intentionen der Gesamtschule. Die bisherigen Hamburger Erfahrungen deuten auf eine frühzeitige Verfestigung der einzelnen Niveaus.

Empfohlen wird für Englisch eine Differenzierung nach der Übersicht:

(○ = möglich, + = wird bevorzugt)

Phase	Differenzierung nach Muster								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I Struktureller Aufbau; linguistische Progression bedingt ‚Sequentialität‘ der Lehrgänge. Erwerb elementarer Kenntnisse und Fertigkeiten	+	○	○/+	○	+	—	—	—	○
II Erweiterung des strukturellen Aufbaus und der Lexis, Lockerung der Sequentialität möglich, allmähliches Führen zu Qualifikation A oder B	+	+	○	○	+	○	—	—	○
III Spezielle Anwendungsbereiche der englischen Sprache, kontinuierlicher Ausbau einer breit verstandenen Kommunikationsfähigkeit	+	+	—	○	○	+	+	○	○

4.1.6 Bei der Entscheidung für eine Differenzierungsform sollten die sozialpädagogischen Implikationen des gewählten Modells ernstgenommen werden: u.a. dürfte das Problem „stabile – instabile Gruppen“ eine besondere Rolle in der ersten Phase des Englischunterrichts spielen, also für die 10- bis 12jährigen. Wahrscheinlich sind relativ stabile Gruppen der Bildung sozialer Gruppen förderlicher als instabile. Das ist mit einer der Gründe, die zu der Empfehlung der Muster 1 und 5 für die erste Phase geführt haben. Entscheidet ein Team sich für das Muster 3 (O/+), so sollen die Auswirkungen auf das Sozialverhalten sorgfältig beobachtet werden. Möglichen Fehlentwicklungen ist entgegenzuarbeiten.

4.1.7 Die Organisation des Unterrichts muß darauf angelegt werden, daß Schülern, die die Abschlußqualifikation B vorzeitig erreichen, Gelegenheit zu erweiternden Arbeiten gegeben wird.

Andererseits erscheint es theoretisch möglich, bestimmte Schüler in den Jahrgängen 9 und 10 durch Intensivkurse auf das B-Niveau zu bringen, so daß Lernaufschübe aus den vorhergehenden Jahren derart unter Umständen ausgeglichen werden können¹⁾.

Der gleiche Ansatz ist theoretisch noch einmal zu Beginn des Jahrgangs 11 möglich.

4.2 Hinweise zur Methodik

4.2.1 Umgang mit Strukturen

Zu den allgemeinen Gesichtspunkten bei der Arbeit mit dem Strukturenkatalog vgl. 1.2.2 und 1.3 sowie 2.3. Darüber hinaus ist bei der Arbeit mit Strukturen zu beachten

bei der Erlangung der Abschlußqualifikation A:

1. Bereits eingeführte Strukturen werden in zeitlich wachsenden Abständen wiederholend aufgegriffen, gefestigt, eingeschliffen („Overlearning“ in Maßen: Effizienzfrage; verteiltes Üben ist effektiver als massiertes).

Neue Strukturen werden zuerst mit bekanntem, dann erst mit neuem Content Material gefüllt (in der Regel nicht mehr als 5–8 neue Wörter pro Stunde) und zunächst in bekannte, dann in erweiterte bzw. neue Situationsrahmen gestellt (Beispiel: shopping, baker, butcher, etc.)

2. Komplexere Strukturen sollen aus bereits bekannten und geübten entwickelt, ausgeweitet, transformiert und variiert werden.

3. Es soll von möglichst natürlichen Sprechsituationen ausgegangen werden. Dabei sind die Forschungsergebnisse zu den Begriffen „Situation“ und „Kontextualisierbarkeit“ zu beachten.

bei der Erlangung der Abschlußqualifikation B:

entsprechend i.d.S²⁾

quantitativ allmählich steigende Forderungen

entsprechend i.d.S.

entsprechend i.d.S.

¹⁾ Versuche müssen klären, ob sich „Kernel Lessons Intermediate“ dafür in der Praxis bewährt (Eurocentre Research, Longman, London 1971).

²⁾ Vgl. 1.2.2, Seite 11, Fußnote 7.

4. Gesteuerte Übungsformen helfen Fehler vermeiden. Das gilt sowohl für die Arbeit in der Klasse als auch für Hausarbeiten. Dieses Üben soll sich nicht in einem mechanischen Drill erschöpfen.

entsprechend i.d.S.

5. Bewußtmachung von Regelmäßigkeiten erfolgt auf induktivem Wege. Ausreichende Übungszeit ansetzen. Bewußtmachung ist eine „Durchgangsstation“ im Lernprozeß: Sie übernimmt die Rolle des weiteren Übungs begleitenden, korrigierenden Hintergrundes, die Rolle einer zeitweisen Lernhilfe.

entsprechend i.d.S.

Ziel: Habitualisierung der wichtigsten Patterns (vgl. Strukturenkatalog) im Bereich einer begrenzten Zahl von Situationsrahmen; Schwerpunkt: „Aus sageintentionen“

Ziel: Möglichst viele Schüler sollen dahin gebracht werden, daß sie spontan idiomatisch und grammatisch richtig in den vorgegebenen Situationen agieren und reagieren.

Bewußtmachung ist vor allem bei Erscheinungen notwendig, die stark mit der Muttersprache kontrastieren und nur schwer als „Formel“ gelernt werden können. Für die Adressatengruppe A erfolgt sie so wenig wie möglich, aber soviel wie nötig. Hier vorwiegend Arbeit mit optischen Signalen (bunte Kreide, Symbole, Unterstreichungen, Pfeile usw.) und Signalwörtern („always — at this moment“ bei „simple present tense — -ing-form“).

darüber hinaus: mit einfachen sprachlichen Hinweisen in der Zielsprache

Es sollten einfache, sprachliche Hinweise gegeben werden, wenn nötig, in der Muttersprache. Die wichtigsten englischen Termini sollen den Schülern passiv vertraut sein (z.B. noun, verb, pronoun, singular, present tense, past tense, -ing-form)

Die Schüler beherrschen wichtige Termini der Grammatik aktiv und passiv.

4.2.2 Englische Benennungen im System der Sprache¹⁾

- | | |
|--|-----------------|
| 1. a, b, c, etc. | letter |
| un-, in-, sis-ter | syllable |
| sister | word |
| Here is a bus. | sentence |
| It was raining | main clause |
| when he arrived. | subclause |
| A driver is a man who drives a car. | relative clause |

¹⁾ Die englischen Bezeichnungen haben Vorrang vor der deutschen bzw. lateinischen Terminologie. Ihre Anwendung ergibt sich aus 4.2.1.5, S. 142 f.

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| 2. man, lion, house | noun |
| Tom's book | possessive form of the noun |
| I, he, she, ... | personal pronoun |
| which, who, ... | relative pronoun |
| when, where ... | question word |
| my, your, his ... | possessive adjective |
| myself, ... | pronoun with 'self' |
| the | definite article |
| a, an | indefinite article |
| man | singular |
| men | plural |
| 3. write | simple form of the verb |
| writing | present participle |
| writes | s-form of the verb |
| wrote | past form |
| written | past participle |
| we go | simple form |
| we are going | -ing-form |
| we go, we are going | affirmative |
| we don't go, we are not going | negative |
| 3.1. Jim walks | present tense |
| Jim has walked | present perfect tense |
| Jim walked | past tense |
| Jim had walked | past perfect tense |
| Jim will walk | future tense |
| Jim would walk | conditional tense |
| 4. | comparisons |
| big | positive |
| bigger | comparative |
| biggest | superlative |
| 5. Ben's cap is blue. | statement |
| Open your books! | command |
| Where do you live? | "W"-question |
| Do you like cars? | Yes/No-question |
| 6. Peter | subject |
| has | auxiliary |
| found | full verb |
| a book. | object |
| | } verb link |
| here, at school, etc | adverbial of place |
| now, then, at 8 o'clock etc | adverbial of time |
| slowly, in a hurry, etc | adverbial of manner |
| often, sometimes, etc | adverbial of frequency |

7.

Butter, bread, ...
... came home.
Do you see him?
My goodness me!
walking-stick
"come", she said.

punctuation

(,) comma
(.) full stop
(?) question mark
(!) exclamation mark
(-)hyphen
("...") quotation marks

4.2.3

Verwendung der Muttersprache¹⁾

Bei der Erlangung der Abschlußqualifikation A:

1. Der Unterricht wird grundsätzlich auf Englisch geführt.
2. Die Fertigkeit „Übersetzen“ wird nicht geschult.
3. Gelegentlicher Gebrauch der Muttersprache:
 - 3.1. Übersetzung Englisch—Deutsch zur Verständniskontrolle oder zur Sinnerhellung eines Satzes bzw. Abschnitts
 - 3.2. Im Zuge der Bewußtmachung (vgl. 4.2.1.5)
4. Wortschatzarbeit wird im allgemeinen auf Englisch betrieben. Wo einsprachige Worterklärungen ungenau bleiben, kann auf die Muttersprache zurückgegriffen werden. Gelegentlich zweisprachiges Abfragen von Vokabeln möglich (schnelle Kontrolle). In diesem Falle muß darauf geachtet werden, daß die Inhalte der deutschen und englischen Vokabeln sich wirklich decken; z.B. „groß = big/large/tall“ führt zu Irrtümern, die schwer wieder auszuräumen sind.
5. Erläuterung grammatischer Phänomene dort zweisprachig, wo es bei Einsprachigkeit zu Mißverständnissen kommen könnte.

Bei der Erlangung der Abschlußqualifikation B:

entsprechend i.d.S.²⁾

entsprechend i.d.S.
Möglichst selten anzusetzen.

sollte selten notwendig sein; dagegen: Gebrauch der Muttersprache unter denkbaren Aspekten der vergleichenden Sprachbetrachtung.

entsprechend i.d.S.

¹⁾ Zum Gebrauch der Muttersprache siehe auch „Lernziele im affektiven Bereich“, besonders 1.2.1.4, S. 8 f.

²⁾ Vgl. 1.2.2, Seite 11, Fußnote 7.

6. Zusätzliche „Kann“-Forderung:
Sinngemäße Übertragung vom Deutschen ins Englische: Eine deutsche Vorlage soll so ins Englische übertragen werden, daß der englische Text dem Sinn nach dem deutschen entspricht.
Kriterium: Sinn-Erfassung und Sinn-Wiedergabe.

Rahmenrichtlinien

**für das Fach Französisch als 2. Fremdsprache
in der Sekundarstufe I der Gesamtschule**

Zuständiges Referat: S 221/4

Fachreferent: Walter Brodde, Amt für Schule

Fachbereichssekretär: Antje Hartung

Lehrplanausschuß:

Ingrid Depenbusch, Gymnasium Bramfeld

Inge Koch, Gesamtschule Mümmelmannsberg

Angelika Rüggeberg, Peter-Petersen-Schule

Chantal Schmidt, Gesamtschule Alter Teichweg

Hamburg, November 1973

Inhalt	Seite
1 Fachkonzeption	226
1.1 Bedingungen des Französischunterrichts	226
1.2 Allgemeine Zielsetzung	226
1.2.1 Französisch als Kommunikationsmittel	226
1.2.2 Sprache in ihrem soziokulturellen Zusammenhang	226
1.2.3 Soziale Lernziele im Französischunterricht	226
1.3 Fachspezifische Teillernziele	227
1.3.1 Teillernziele zur Fertigkeit Hörverstehen	227
1.3.2 Teillernziele zur Fertigkeit Sprechen	227
1.3.3 Teillernziele zur Fertigkeit Verstehendes Lesen	227
1.3.4 Teillernziele zur Fertigkeit Schreiben	227
2 Inhalte der Jahrgangsstufen	227
2.1 Kriterien für die Auswahl des sprachlichen Materials	228
2.1.1 Auswahl der Strukturwörter	228
2.1.2 Auswahl des Wortschatzes	228
2.1.3 Auswahl der Intentionen und der Formeln alltäglicher Kommunikation	228
2.1.4 Auswahl der thematischen Bereiche	229
2.2 Zuordnung der Inhalte zu den Jahrgangsstufen	229
2.2.1 Grundsätzliche Bemerkungen	229
2.2.2 Prinzipien für die Anordnung des sprachlichen Materials	229
2.2.3 Prinzipien für die Anordnung der Situationen	229
3 Abschlußqualifikationen	230
3.1 Allgemeine Festlegung der Abschlußqualifikationen	230
3.2 Anforderungen in den vier Grundfertigkeiten	230
3.2.1 Hörverstehen	230
3.2.2 Sprechen	230
3.2.3 Verstehendes Lesen	231
3.2.4 Schreiben	231
3.3 Liste der verbindlichen Strukturwörter für die Abschlüsse A und B	232
3.4 Liste des verbindlichen Wortschatzes für die Abschlüsse A und B	250
3.5 Liste der Intentionen und Formeln alltäglicher Kommunikation	253
3.6 Liste der thematischen Bereiche	253
4 Unterrichtsstruktur	255
4.1 Grundsätze für die Praxis des Spracherwerbs	255
4.2 Aufbau situativen Unterrichts	255
4.2.1 Entwicklung fremdsprachiger Vorstellungen	255
4.2.2 Aufbau von Lernstrukturen	255
4.2.3 Versprachlichung von Aussageintentionen	256
4.3 Differenzierung und Aufbau von Unterrichtseinheiten	256
4.4 Übungsformen	257
4.4.1 Grundsätzliche Bemerkungen	257
4.4.2 Übungsformen für sprachliche Teillernziele	257
4.4.3 Übungsformen integrierter Fertigkeiten	258
5 Lernerfolgskontrollen	258
5.1 Grundsätzliche Bemerkungen	258
5.1.1 Zielsetzung	258
5.1.2 Lernerfolgskontrolle im sprachlichen Bereich	258
5.2 Testen sprachlicher Fertigkeiten	258
5.2.1 Hörverstehen	258
5.2.1.1 Integrierte Fertigkeit	258
5.2.1.2 Teillernziele	259

5.2.2	Sprechen	259
5.2.2.1	Integrierte Fertigkeit	259
5.2.2.2	Teillernziele	259
5.2.3	Verstehendes Lesen	260
5.2.3.1	Integrierte Fertigkeit	260
5.2.3.2	Teillernziele	260
5.2.4	Schreiben	260
5.2.4.1	Integrierte Fertigkeit	260
5.2.4.2	Teillernziele	260

1 Fachkonzeption

1.1 Bedingungen des Französischunterrichts

In der Konzeption des Französischunterrichts wird von Französisch als zweiter Fremdsprache ausgegangen. Damit wird Bezug genommen auf die derzeitige Praxis an Gesamtschulen. Nicht berücksichtigt sind didaktisch-methodische Modelle, die Französisch als erste Fremdsprache in Jahrgang 5 oder früher anbieten, bzw. einen Neubeginn zu einem späteren Zeitpunkt als Jahrgangsstufe 7 vorsehen.

Grundsätzlich wird allen Schülern der Sekundarstufe I die Möglichkeit geboten, Französisch als zweite Fremdsprache im Wahlpflichtbereich zu erlernen. Der Französischlehrgang beginnt in Jahrgangsstufe 7 und wird am Ende der Sekundarstufe I mit den Qualifikationen A und B abgeschlossen. Voraussetzung für die Qualifikation A ist das Erreichen einer elementaren, für die Qualifikation B das Erreichen einer erweiterten Kommunikationsfähigkeit.

Falls sich am Ende der Jahrgangsstufe 8 zeigt, daß aufgrund der Leistungen im Fach Französisch der angestrebte Sekundarstufenabschluß in Frage gestellt wird, hat der Schüler die Möglichkeit, dieses Fach zugunsten eines anderen des Wahlpflichtbereichs abzuwählen.

Die Tatsache, daß bisher keine Lehrwerke auf dem Markt sind, die einen integrierten Lehrgang für unterschiedliche Abschlußqualifikationen anbieten, erschwert die Durchführung des Französischunterrichts.

1.2 Allgemeine Zielsetzung

1.2.1 *Französisch als Kommunikationsmittel*

Oberstes Fachlernziel ist die Beherrschung der französischen Sprache als Kommunikationsmittel. Am Ende der Sekundarstufe I sollen die Schüler in der Lage sein, das von Franzosen heute gesprochene und geschriebene Umgangsfranzösisch (*langue courante, style non marqué*) zu verstehen und sich in einem festgelegten Rahmen selbst sprachlich richtig zu äußern.

In der Phase des reinen Spracherwerbs soll die gesprochene Sprache im Mittelpunkt stehen. Die gesprochene Sprache, der *code oral*, kann selbstverständlich auch schriftlich fixiert werden, sie unterscheidet sich jedoch von der Schriftsprache, dem *code écrit*, wesentlich, sowohl in bezug auf die Lexik als auch auf die Syntax. Die Reihenfolge *code oral* – *code écrit* ist sinnvoll, weil die Besonderheiten des *code écrit* nur in ihren Abweichungen vom *code oral* zu verstehen und zu bewerten sind. Der *code écrit* soll deshalb erst dann in den Unterricht einbezogen werden, wenn der Gebrauch des *code oral* gesichert ist.

Die Schüler sollen in das System der Sprache (*langue*) eingeführt werden und zu einer Mechanisierung von Sprechprozessen (*parole*) gelangen.

Um die französische Sprache als Kommunikationsmittel bereitzustellen, muß sie auch in dieser Funktion vermittelt werden; das heißt, es müssen Sprechsituationen geschaffen werden (situativer Unterricht), die die Schüler zur Kommunikation auffordern.

1.2.2 *Sprache in ihrem sozio-kulturellen Zusammenhang*

Für den richtigen Gebrauch der Sprache ist es notwendig, daß Kenntnisse über Lebensweise und Wertsystem des anderen Volkes (Konnotationen) mit vermittelt werden. Das heißt, mit wachsenden fremdsprachlichen Kenntnissen müssen auch in zunehmendem Maße Inhalte angeboten werden, die angemessene Informationen über französische Lebensformen und -verhältnisse vermitteln.

1.2.3 *Soziale Lernziele im Französischunterricht*

Mit der Bereitstellung des neuen Code soll die Kommunikationsfähigkeit der Schüler erweitert werden. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn gleichzeitig die Kommunikationsbereitschaft gefördert wird. Der Französischunterricht muß dem Rechnung

tragen; es müssen soziale Fertigkeiten wie Aufeinandereingehen, Rücksichtnahme und Kooperation gefördert werden. Das heißt, diese sozialen Lernziele sind konstituierende Elemente auch des Französischunterrichts.

1.3 **Fachspezifische Teillernziele**

Sowohl die Erreichung einer elementaren als auch die einer erweiterten Kommunikationsfähigkeit setzt sich aus der Beherrschung der vier Grundfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Verstehendes Lesen und Schreiben zusammen (Anforderungen in den vier Grundfertigkeiten siehe 3.2). Die Unterschiede zwischen den beiden Abschlußqualifikationen A und B (elementare und erweiterte Kommunikationsfähigkeit) bestehen

- a) im Grad der Komplexität des Ausdrucks und damit im Umfang des zu beherrschenden Sprachmaterials,
- b) in der Bewertung der Fertigkeit Schreiben. Ihre Beherrschung ist nicht notwendiger Bestandteil einer elementaren Kommunikationsfähigkeit.

Alle vier Grundfertigkeiten sind integrierte Fertigkeiten, die jeweils die Beherrschung einer Reihe von Einzelfertigkeiten voraussetzen. Das heißt aber nicht, daß das jeweilige integrierte Lernziel erreicht ist, wenn nur die Teillernziele erreicht sind.

1.3.1 *Teillernziele zur Fertigkeit Hörverstehen*

- Diskriminierung von Lauten, Rhythmusgruppen und Intonationsmustern
- Erkennen von Strukturen
- Verstehen von Wörtern

1.3.2 *Teillernziele zur Fertigkeit Sprechen*

- Beherrschung der Laute und Intonationsmuster
- Richtige Anwendung von Strukturen
- Richtiger Gebrauch des Wortschatzes

1.3.3 *Teillernziele zur Fertigkeit Verstehendes Lesen*

- Erkennen des den Lauten zugeordneten Schriftbildes
- Verständnis des Wortschatzes
- Verständnis der Strukturen

1.3.4 *Teillernziele zur Fertigkeit Schreiben*

- Beherrschung der Umsetzung von Laut- in Schriftzeichen
- Richtiger Gebrauch des Wortschatzes
- Richtige Anwendung der Strukturen

Die Beherrschung der Fertigkeit Schreiben ist nicht Voraussetzung für das Erreichen der Abschlußqualifikation A. Um keine vorzeitige Festlegung im Hinblick auf die Abschlüsse vorzunehmen, muß diese Fertigkeit in allen Niveauekursen geübt werden. Sie hat aber mit Fortschreiten des Lehrganges in den verschiedenen Kursen einen unterschiedlichen Stellenwert.

2 **Inhalte der Jahrgangsstufen**

Die vier Grundfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Verstehendes Lesen und Schreiben sollen während des gesamten Lehrganges geübt werden. Allerdings soll die Fertigkeit Schreiben dabei anfangs geringere Bedeutung haben.

Für das Erlernen der vier Grundfertigkeiten sind sprachliche Inhalte ausgewählt worden. Auswahlkriterien sind Häufigkeit (Frequenzwerte) und Verwendbarkeit (*disponibilité*, im Sinne der Zuordnung zu einzelnen Themen). Beide Kriterien, die auch der Aufstellung des Français Fondamental I zugrundeliegen, sind nicht in gleichem Maße wissenschaftlich abgesichert.

2.1 Kriterien für die Auswahl des sprachlichen Materials

2.2.1 Auswahl der Strukturwörter

Die Häufigkeitswerte der einzelnen Strukturwörter sind auch bei verschiedenem Kontext relativ konstant. Die nach diesem Kriterium ausgewählten Strukturwörter sind verbindlich für das Zielniveau B.

Innerhalb dieser Auswahl kann nicht mehr nur nach Frequenzwerten differenziert werden, so daß für das Zielniveau A das Minimum den Lernzielen entsprechend ausgewählt werden muß. Das heißt, es ist auf alle Strukturwörter zu verzichten, die zur Erreichung einer elementaren Kommunikationsfähigkeit nicht notwendig sind.

Das sind

- a) Strukturwörter, die komplexere Ausdrucksweisen erfordern (z.B. hypotaktische Satzgefüge nach *pendant que*),
- b) Strukturwörter, die synonym durch einfachere ersetzt werden können (z.B. statt der Präpositionen *à gauche de* und *à droite de* die Adverbien *à gauche* und *à droite*).

(Liste der Strukturwörter siehe 3.3)

2.1.2 Auswahl des Wortschatzes

Für den Abschluß B ist anzustreben, daß die Schüler den Wortschatz des FF 1 aktiv beherrschen. Mindestvoraussetzung (untere Leistungsgrenze) für die B-Qualifikation ist die Beherrschung von $\frac{2}{3}$ des FF 1; dabei ist das Fundamentum des Abschlusses A auch für den B-Abschluß verpflichtend.

Für den Abschluß A sind die Anforderungen im Wortschatzbereich geringer, es muß mindestens $\frac{1}{2}$ des FF 1 beherrscht werden.

Da nicht der gesamte Wortschatz gleich intensiv geübt werden kann, müssen Schwerpunkte gesetzt werden.

Abgesehen von einigen Verben und allgemeineren, athematischen Substantiven sowie einigen Adjektiven, sind die Häufigkeitswerte des lexikalischen Materials stark abhängig von dem jeweiligen Kontext.

Für den Französischunterricht bedeutet dies, daß die Auswahl des Wortschatzes abhängig ist von den Bedürfnissen des Unterrichts bzw. des Lehrganges und denen der Lernenden.

Der Wortschatz muß eingeteilt werden in

- a) athematisches Vokabular mit hoher Frequenz,
- b) thematisches Vokabular mit großer *disponibilité*,
- c) thematisch-situationsbedingtes Vokabular.

Sowohl für den Abschluß A als auch für B ist ein Kernwortschatz verbindlich; er umfaßt das athematische und das thematische Vokabular mit signifikant hoher Frequenz. Das unter c) genannte thematisch-situationsbedingte Vokabular ist weiterhin lehrgangsabhängig auszuwählen, da die Untersuchungen über die *disponibilité* noch keine Auswahl ergeben haben, die in Funktion zu den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden steht.

Um eine systematische Festlegung des aktiven Wortschatzes und eine lernzielorientierte Überprüfung im Hinblick auf die Abschlüsse zu ermöglichen, muß das jeweilige Fundamentum katalogisiert werden.

(Liste des verbindlichen Wortschatzes siehe 3.4)

2.1.3 Auswahl der Intentionen und der Formeln alltäglicher Kommunikation

Kommunikation kann zwar verschiedenen thematischen Bereichen zugeordnet werden, sie wird jedoch bestimmt durch die ihr zugrundeliegenden Sprechabsichten (Intentionen). In echten Sprechsituationen werden also Intentionen versprachlicht; diese haben somit

eine zentrale Stellung im Spracherwerb. Bei der Zusammenstellung der wichtigsten Intentionen sind nach sprachlichen Gesichtspunkten zwei Gruppen zu unterscheiden:

- a) Intentionen, die durch feststehende Formeln versprachlicht werden (z.B. *merci, de rien*),
- b) Intentionen, die mit Hilfe bestimmter Satzmuster versprachlicht werden (z.B. *je voudrais ...*).

Die Beherrschung der angegebenen Intentionen ist für die Zielniveaus A und B verbindlich. Die nicht auf mündliche Kommunikation ausgerichteten Intentionen sollen nur im Zielniveau B ansatzweise behandelt werden.

(Liste der Intentionen und Formeln alltäglicher Kommunikation siehe 3.5)

2.1.4 *Auswahl der thematischen Bereiche*

Das Ziel Kommunikationsfähigkeit in der französischen Sprache verlangt eine Auswahl von Themenbereichen, die natürliche Sprechsituationen fördern. Eine Anordnung nach Lebensbereichen entspricht Kriterien der Übersichtlichkeit, nicht einer chronologischen Abfolge von situativen Unterrichtseinheiten. Wesentlich ist, daß im Laufe des Lehrgangs sowohl im Zielniveau A als auch im Zielniveau B alle Themenbereiche mindestens einmal vorkommen. Zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit im Niveau B werden Themenbereiche angegeben, die über den situativen Unterricht hinausgehen und auf die Lektüre von Sachtexten vorbereiten.

(Liste der thematischen Bereiche siehe 3.6)

2.2 **Zuordnung der Inhalte zu den Jahrgangsstufen**

2.2.1 *Grundsätzliche Bemerkungen*

Eine alphabetisch oder auch nach Frequenzen geordnete Aufzählung der sprachlichen Elemente sowie eine Aufzählung der Themenbereiche und Situationen ist nicht geeignet, jahrgangsbezogene detaillierte Feinlernzielbestimmungen zu ermöglichen. Diese können erst erfolgen, wenn die Progression, also der schrittweise Aufbau der Kommunikationsfähigkeit, aufgezeigt ist, derart, daß die Zuordnung des Wortschatzes zum syntaktischen Material, zu den Intentionen und zu den Situationen entschieden und damit die Festsetzung von Kernsätzen erfolgt ist.

2.2.2 *Prinzipien für die Anordnung des sprachlichen Materials*

Linguistische Erkenntnisse und Methoden müssen berücksichtigt werden. Das bedeutet, daß Häufigkeitskriterien der Vorzug zu geben ist vor Kriterien sogenannter Schwierigkeitsgrade (Beispiel: das Verb *aller* sollte vor dem Verb *marcher* eingeführt werden; die sehr häufig gebrauchten Zeiten müssen entsprechend früh erlernt werden).

Im Sinne der Unterrichtseffektivität sollen Wortschatz und Strukturen mit hohem Transferwert möglichst früh erlernt werden.

Strukturen und Wortfelder sollen konzentrisch erweitert werden. Das bedeutet, daß an die Stelle der Aneinanderreihung einzelner grammatischer Kapitel mit all ihren Varianten eine ständige Wiederaufnahme und allmähliche Erweiterung treten muß (siehe auch Unterrichtsstruktur).

2.2.3 *Prinzipien für die Anordnung der Situationen*

Der sprachliche Ausdruck muß dem Thema angemessen sein. Nur so wird ein Transfer auf Situationen außerhalb des Unterrichts möglich.

Die Situationen müssen altersgemäß sein und Aufforderungscharakter haben. Nur so kann Motivation zur eigenen Äußerung erreicht werden.

Der sachstrukturelle Entwicklungsstand der Schüler muß berücksichtigt werden. Die Kontexte müssen dem Wissensstand der Schüler entsprechen; die Fremdsprache soll als Kommunikationsmittel für sachlich Erkanntes gelehrt werden.

3. **Abschlußqualifikationen**

3.1 **Allgemeine Festlegung der Abschlußqualifikationen**

Die Abschlußqualifikationen A und B sollen so festgesetzt sein, daß (das Fundamentum) der Abschluß A etwa von 90% der Schüler eines Jahrgangs erreicht werden kann. Der Abschluß B dagegen orientiert sich an den Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Mitarbeit in der Studienstufe notwendig sind.

3.2 **Anforderungen in den vier Grundfertigkeiten**

A

Der Schüler soll Fertigkeiten in den Bereichen: Hörverstehen, Sprechen und Verstandenes Lesen nachweisen. Fertigkeiten im Bereich Schreiben können die Noten anheben, doch können mangelhafte/ungenügende Leistungen in dieser Fertigkeit die Bewertung auf Grund der anderen drei Fertigkeiten nicht nach unten ziehen.

B

Der Schüler soll Fertigkeiten in den Bereichen: Hörverstehen, Sprechen, Verstandenes Lesen und Schreiben nachweisen können. Bei Schülern mit Rechtschreib-Leseschwäche wird der Bereich Orthographie nicht bewertet; Charakteristika werden als Bemerkungen festgehalten.

3.2.1 *Hörverstehen*

Der Schüler soll in der Lage sein, aus in normalem Sprechrhythmus dargebotenen Sprachstücken die für das Verständnis wesentlichen Informationen zu entnehmen und diesen Informationen entsprechende sprachliche und/oder außersprachliche Reaktionen zu zeigen.

Art der Sprachstücke:

kurze Erzählungen mit fortlaufender Handlung und Dialoge aus dem täglichen Leben zu bekannten Situationen (siehe Situationsrahmen).

Die Sprachstücke sollen in Wortschatz und Strukturen den Rahmen der für den Abschluß A festgesetzten Listen nicht überschreiten.

Der Schüler soll in der Lage sein, aus mit normaler Sprechgeschwindigkeit dargebotenen Sprachstücken die für das Verständnis wesentlichen Informationen zu entnehmen und diesen Informationen entsprechende sprachliche und/oder außersprachliche Reaktionen zu zeigen.

Art der Sprachstücke:

kurze Erzählungen mit fortlaufender Handlung und Dialoge zu Bereichen des täglichen Lebens sowie einfache auch erörternde Sachtexte.

Die Sprachstücke sollen in Wortschatz und Strukturen den Rahmen der für den Abschluß B festgesetzten Listen nicht überschreiten, bis auf einzelne unbekannte Wörter, deren Sinn aus dem Zusammenhang erschlossen werden kann.

3.2.2 *Sprechen*

Der Schüler soll fähig sein, mit phonemisch richtiger Aussprache und Intonation und in richtigem Rhythmus zu sprechen.

Der Schüler soll innerhalb bekannter einfacher Situationsrahmen auf sprachliche und nichtsprachliche Stimuli in sinnvoller Weise sprachlich reagieren können.

Der Schüler soll in der Lage sein, in einfachen oder parataktischen Sätzen zu sprechen.

Im einzelnen soll er:

- auf Fragen zu Situationen aus einem Erlebnisbereich antworten können (Ein-Satz-Antworten)

Der Schüler soll fähig sein, mit phonemisch richtiger Aussprache und Intonation und in richtigem Rhythmus zu sprechen.

Der Schüler soll auf sprachliche und nichtsprachliche Stimuli situationsgerecht sprachlich reagieren können.

Der Schüler soll in der Lage sein, in zusammenhängenden und auch hypotaktischen Sätzen zu sprechen.

Im einzelnen soll er:

- eine gelenkte Unterhaltung über bekannte, über seinen persönlichen Erlebnisbereich hinausgehende Situatio-

- Wünsche vortragen und Informationen einholen können
- die Informationen eines einfachen gehörten oder gelesenen Textes sinngemäß und in sprachlich richtiger Form wiedergeben können in Form von Frage—Antwort oder Zusammenfassung
- ein Bild oder eine Szene beschreiben können.

nen führen können (Mehrsatzantworten)

- Wünsche vortragen und Informationen einholen können
- die Informationen eines gehörten oder gelesenen Textes, auch abstrakteren Inhalts, zusammenhängend wiedergeben und dazu Stellung nehmen können
- sich zu Bildern und Szenen äußern und einen Bericht über bekannte Sachverhalte geben können.

3.2.3

Verstehendes Lesen

Der Schüler muß in der Lage sein, den wesentlichen Inhalt einfacher gegenwartsnaher Texte lesend zu erfassen.

Die Texte sollen erzählenden oder dialogischen Charakter haben und über bekannte Situationen nicht hinausgehen.

Wortschatz und Strukturen sollen den für diesen Abschluß angegebenen Rahmen nicht überschreiten.

Der Schüler muß in der Lage sein, den Inhalt gegenwartsnaher Texte bei kursorischer Lektüre in groben Zügen, bei intensiver Lektüre im Detail zu erfassen.

Die Texte können Dialoge und Texte mit oder ohne fortlaufende Handlung sein.

Wortschatz und Strukturen sollen den für den Abschluß B angegebenen Rahmen nicht überschreiten. Der Schüler muß aber in der Lage sein, einzelne unbekannte Wörter aus dem Kontext zu rezipieren oder ihre Bedeutung mit Hilfe eines einsprachigen Wörterbuches, dessen Definitionen den Rahmen des Français Fondamental I nicht überschreiten, zu erfassen.

3.2.4

Schreiben

Für den Abschluß A sind die mündlichen Fertigkeiten entscheidend. Fertigkeiten im Bereich Schreiben können die Noten anheben; dabei wird die Beherrschung der Orthographie nicht vorausgesetzt.

Schreiben kann sich am Abschluß der Sekundarstufe I nur in enger Anlehnung an einen gegebenen Inhalt und an erarbeitete Unterrichtsergebnisse vollziehen. Die Formulierung selbständiger gedanklicher Leistungen kann wegen der Gefahr der sprachlichen Überforderung nicht zu einem verbindlichen Lernziel erklärt werden.

Die Schüler sollen folgende Formen der schriftlichen Darstellung beherrschen:

- Sinngemäße Wiedergabe kurzer gehörter oder gelesener Texte
- Beantwortung von Fragen zu gehörten oder gelesenen Texten
- selbständige Mitteilungen (Brief, Anfragen) an Hand gegebener Elemente.

3.3

Liste der verbindlichen Strukturwörter für die Abschlüsse A und B

Die Kontexte, in denen die Strukturen abprüfbar sein sollen, müssen lehrgangsabhängig festgesetzt werden.

In der Liste sind die Strukturen und Strukturwörter alphabetisch geordnet. Außerdem wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit die Strukturwörter zu Gruppen zusammengefaßt, deren Oberbegriffe in die alphabetische Reihenfolge aufgenommen und unterstrichen sind.

I	II	III	IV	V	VI
A B	<i>à droite</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
B	<i>à droite de</i>	<i>v. prép.</i>			
	.				
	.				
	.				
	adverbes de lieu		B	<i>à côté</i>	
			A B	<i>à droite</i>	
				.	
				.	
			A B	<i>y</i>	<i>allez-y</i>

I Abschlußqualifikation

II Strukturwörter, Strukturen und Oberbegriffe in alphabetischer Reihenfolge (Oberbegriffe sind fett gedruckt)

III Verweise auf Oberbegriffe

IV Abschlußqualifikation

V Strukturwörter und Strukturen in ihren Gruppen alphabetisch geordnet

VI notwendige Beispiele zur Klärung des Anwendungsbereichs

A B	<i>à</i>	<i>v. art.;</i> <i>compl. de nom;</i> <i>inf.;</i> <i>prép.</i>			
B	<i>(d')abord</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
B	<i>à cause de</i>	<i>v. prép.</i>			
	accord	<i>v. genre; part.</i>			
B	<i>à ce moment</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
B	<i>à côté</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
B	<i>à côté de</i>	<i>v. prép.</i>			
	adjectifs	<i>v. comp.;</i> <i>compl. d'adj.;</i> <i>genre;</i> <i>pl. des adj.</i>		<i>v. liste des mots</i>	
	adjectifs		A B	<i>mon, ma, mes</i>	
	possessifs		A B	<i>ton, ta, tes</i>	

			A B	<i>son, sa, ses</i>	
			A B	<i>notre, nos</i>	
			A B	<i>votre, vos</i>	
			A B	<i>leur, leurs</i>	
A B	<i>à droite</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
B	<i>à droite de</i>	<i>v. prép.</i>			
	adverbes interrogatifs	<i>v. interr.</i>	A B	<i>combien?</i>	
			A B	<i>comment?</i>	
			A B	<i>où?</i>	
			A B	<i>pourquoi?</i>	
			A B	<i>quand?</i>	
	adverbes de lieu		B	<i>à côté</i>	
			A B	<i>à droite</i>	
			A B	<i>à gauche</i>	
			B	<i>au-dessous</i>	
			B	<i>au-dessus</i>	
			A B	<i>au milieu</i>	
			A B	<i>derrière</i>	
			A B	<i>devant</i>	
			B	<i>en bas</i>	
			A B	<i>en face</i>	
			B	<i>en haut</i>	
			A B	<i>ici</i>	
			A B	<i>là</i>	
			A B	<i>là-bas</i>	
			B	<i>là-haut</i>	
			A B	<i>loin</i>	
			B	<i>partout</i>	
			A B	<i>près</i>	
			A B	<i>y</i>	<i>allez-y, j'y vais</i>
	adverbes de manière, d'affirmation et de négation		A B	<i>bien</i>	
			A B	<i>comme</i>	<i>il fait chaud comme en été</i>
			A B	<i>mal</i>	
			A B	<i>-ment</i>	<i>malheureusement etc.; v. liste des mots</i>
		<i>v. nég.</i>	A B	<i>mieux</i>	
			A B	<i>non</i>	
			A B	<i>oui</i>	
			A B	<i>peut-être</i>	

**adverbes et
expressions
de quantité
et d'intensité**

B *quand même*
A B *si*
A B *vite*

B *assez (de)*
A B *aussi*

*elle est aussi
grande que
son frère*

A B *beaucoup (de)*

A B *moins*

B *moitié*

B *peu (de)*

A B *un peu (de)*

A B *plus*

*c'est plus
cher;
il gagne plus*

B *presque*

A B *quart*

*il est 1 heure
et quart*

A B *seulement*

B *si*

B *tellement*

A B *très*

A B *trop*

**adverbes et
expressions
de temps**

B *à ce moment*

B *alors*

A B *aujourd'hui*

B *avant-hier*

A B *bientôt*

B *d'abord*

A B *déjà*

A B *demain*

A B *dernier*

*la semaine
dernière,
le mois der-
nier*

A B *encore*

B *enfin*

B *ensuite*

A B *hier*

B *jamais*

*vous l'avez
vu? — Jamais.*

B *le lendemain*

A B *longtemps*

A B *maintenant*

			A B	<i>matin</i>	<i>ce matin; hier matin</i>
			A B	<i>midi</i>	<i>à midi</i>
			B	<i>minuit</i>	<i>à minuit</i>
			A B	<i>prochain</i>	<i>la semaine prochaine; le mois prochain</i>
			A B	<i>puis</i>	
			B	<i>quelquefois</i>	
			A B	<i>soir</i>	<i>ce soir; hier soir</i>
			A B	<i>souvent</i>	
			A B	<i>toujours</i>	
			B	<i>tout à coup</i>	
			A B	<i>(à) tout à l'heure</i>	
			A B	<i>tout de suite</i>	
A B	<i>à gauche</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
B	<i>à gauche de</i>	<i>v. prép.</i>			
A B	<i>à l'</i>	<i>v. art.</i>			
A B	<i>aller + inf.</i>	<i>v. temps verb.</i>			
B	<i>alors</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
A B	<i>après</i>	<i>v. prép.</i>			
	articles		A B	art. défini	<i>le garçon,</i> <i>la fille,</i> <i>l'ami, l'amie</i>
				<i>le, la, l',</i>	
				<i>les</i>	<i>les garçons,</i> <i>les filles</i> <i>etc.</i>
				<i>du, de la,</i> <i>de l', des</i>	<i>les livres</i> <i>du garçon,</i> <i>de la fille,</i> <i>de l'ami,</i> <i>de l'amie;</i> <i>les livres,</i> <i>des garçons</i> <i>etc.;</i>
				<i>au, à la, à l', aux</i>	<i>donnez cela</i> <i>au garçon, à</i> <i>la fille etc.;</i> <i>donnez cela</i> <i>aux garçons,</i> <i>aux filles</i> <i>etc.;</i>
				<i>le</i>	<i>le dimanche;</i> <i>il va au</i> <i>cinéma; il</i> <i>parle le</i> <i>français;</i>
			A B	art. indéfini	<i>un garçon,</i> <i>une fille,</i> <i>un ami,</i> <i>une amie;</i>
				<i>un, une</i>	

				d'un, d'une	d'un garçon etc.
				à un, à une	à un garçon etc.
				des, de(s)	des garçons, des filles etc.;
					des livres intéressants, de(s) beaux livres;
			A B	art. „partitif“ du, de la, de l'	du bon café, du café noir, de la bonne confiture, de la confiture rouge; de l'encre rouge;
				de	pas de café
	B	assez (de)	v. adv. de quant.		
A B	au		v. art.		
B	aucun		v. nég.		
B	au-dessous		v. adv. de lieu		
B	au-dessous de		v. prép.		
B	au-dessus		v. adv. de lieu		
B	au-dessus de		v. prép.		
A B	aujourd'hui		v. adv. de temps		
B	au milieu de		v. prép.		
A B	aussi		v. adv. de quant; comp.		
B	autour de		v. prép.		
A B	autre		v. pron. indéf.		
A B	aux		v. art.		
	auxiliaire			A B	avoir
					il a commencé
				A B	devoir
				A B	être
					il doit partir il est parti; il s'est blessé;
				A B	pouvoir
				A B	vouloir
					je peux venir il veut danser
A B	avant		v. prép.		
B	avant-hier		v. adv. de temps		
A B	avec		v. prép.		
A B	avoir		v. aux.		

A B	<i>avoir</i>			
	<i>froid etc.</i>	<i>v. loc. verb.</i>		
A B	<i>beaucoup</i>	<i>v. adv. de quant.</i>		
A B	<i>bien</i>	<i>v. adv. de man.</i>		
A B	<i>bientôt</i>	<i>v. adv. de temps</i>		
A B	<i>ça</i>	<i>v. pron. dém.</i>		
B	<i>car</i>	<i>v. conj.</i>		
B	<i>(à) cause de</i>	<i>v. prép.</i>		
A B	<i>ce, cet, cette, ces</i>	<i>v. pron. et adj. dém.</i>		
B	<i>celle</i>	<i>v. pron. dém.</i>		
B	<i>celui</i>	<i>v. pron. dém.</i>		
B	<i>ce que, ce qui</i>	<i>v. pron. dém.; interr.</i>		
B	<i>c'est pourquoi</i>	<i>v. conj.</i>		
B	<i>c'est... que</i>			
	<i>c'est... qui</i>	<i>v. pron. rel.</i>		
B	<i>ceux</i>	<i>v. pron. dém.</i>		
B	<i>chaque</i>	<i>v. pron. et adj. indéf.</i>		
B	<i>chacun, chacune</i>	<i>v. pron. indéf.</i>		
A B	<i>chez</i>	<i>v. prép.</i>		
A B	<i>combien?</i>	<i>v. adv. interr.</i>		
A B	<i>comme</i>	<i>v. adv. de man.</i>		
A B	<i>comment?</i>	<i>v. adv. interr.</i>		
	comparaison		A B	<i>grand, plus grand, moins grand, le plus grand</i>
			B	<i>grand, plus grand que, moins grand que, le plus grand</i>
			B	<i>bon, meilleur (que), le meilleur</i>
	complément d'adjectif			<i>v. aussi: liste des mots</i>
				<i>plein de vin rouge, capable de faire qc., défense de stationner</i>

	complément de nom	<i>v. aussi: liste des mots</i>	A B	... de ...	le livre de mon frère; le chemin de Paris
			A B	... à ...	la chambre à coucher; la salle à manger
	complément d'objet		A B	objet direct	je cherche le livre;
			B		je le cherche
			A B	objet indirect	Je donne 10 francs à mon frère.
			B		Je lui donne 10 francs.
	conditionnel		B	formes: présent	je voudrais (bien); j'aimerais
			B	emploi: propositions conditionnelles	s'il fait beau, je sors; s'il faisait beau, je sortirais
	conjonctions		B	car	
			B	c'est pourquoi	
			A B	et	
			A B	mais	
			B	même si	
			A B	ou	
			A B	parce que	
			B	pendant que	
				quand	je reste à la maison quand il pleut
			B	que; après; tellement, si, tant	il est si malade qu'il ne peut pas venir
			A B	que	dire que
			B	que	il arrive souvent que
			B	si: v. conditionnel	
B	contre	<i>v. prép.</i>			
B	d'abord	<i>v. adv. de temps</i>			
A B	dans	<i>v. prép.</i>			
	date		A B	le jeudi, le 15 août	

A B	de	v. compl. d'adj.; compl. de nom; inf.; prép.
A B	déjà	v. adv. de temps
A B	de ... à	v. prép.
A B	de l'	v. art.
A B	demain	v. adv. de temps
A B	depuis	v. prép.
B	(... jusqu'à)	
A B	dernier	v. adv. de temps
A B	derrière	v. adv. de lieu; prép.
A B	des	v. art.
A B	devant	v. adv. de lieu; prép.
A B	devoir	v. aux.
A B	(à) droite	v. adv. de lieu
B	(à) droite de	v. prép.
A B	du	v. art.
B	du tout	v. nég.
A B	elle, elles	v. pron. pers.
B	elle-même, elles-mêmes	v. pron. pers.
A B	en	v. prép.
B	en	v. pron. adv.
B	en bas	v. adv. de lieu
A B	encore	v. adv. de temps
A B	en face	v. adv. de lieu
B	en face de	v. prép.
B	enfin	v. adv. de temps
B	ensuite	v. adv. de temps
B	entre	v. prép.
A B	est-ce que ...	v. interr.
A B	être	v. aux.
B	être en train de	v. temps verb.
A B	et	v. conj.
A B	eux	v. pron. pers.
B	eux-mêmes	v. pron. pers.
A B	(en) face	v. adv. de lieu
B	(en) face de	v. prép.
B	faire + inf.	v. inf.
A B	(il) fait chaud, froid, etc.	v. loc. verb.
A B	(il) faut (partir)	v. inf.

	B	(il) faut que + subj.	v. subj.			
	B	futur simple	v. temps verb.			
A	B	(à) gauche	v. adv. de lieu			
	B	(à) gauche de	v. prép.			
		genre	v. liste des mots	A	B	1)
						a) masculin
						le garçon, l'ami; les garçons, les amis; un garçon, un ami
						b) féminin
						la fille, l'amie; les filles, les amies; une fille, une amie
						2)
						a) accord de l'adjectif
						le joli garçon (ami); les jolis garçons; un joli garçon; la jolie fille (amie); les jolies filles
						b) accord de l'adjectif
						une jolie fille; le livre jaune/vert; la maison jaune/verte
						b) un beau garçon; un bel animal; une belle fleur; les beaux garçons; les beaux animaux; les belles fleurs
						un nouveau livre; le nouvel an; une nouvelle maison; les nouveaux livres; les nouveaux amis; les nouvelles maisons;

					un vieux livre; un vieil homme; une vieille femme; les vieux livres; les vieux amis; les vieilles femmes; c) la grande ville; la ville est grande
A B	(à) tout à l'heure	v. adv. de temps			
A B	hier	v. adv. de temps			
A B	ici	v. adv. de lieu			
A B	il fait chaud, froid etc.	v. loc. verb.			
A B	il faut	v. loc. verb.			
A B	il faut	v. loc. verb.			
B	il faut que	v. subj.			
A B	il, ils	v. pron. pers.			
B	imparfait	v. temps verb.			
	infinitif		A B	1) sans prép.	aller chercher; il faut partir
			B	2) avec de	essayer de comprendre; il est facile de faire cela
			B	3) avec à	commencer à lire; c'est facile à faire
			A B	4) pour + inf.	pour aller à la gare
			A B	5) laisser + inf.	il laisse tomber le livre
			B	6) faire + inf.	il fait venir le medecin
	impératif	v. pron. pers.	A B	formes	cherche, cherchez, vas-y, allez-y
	interrogation	v. aussi ad. interr.	A B	1) intonation	Monsieur est parti?
			A B	2) est-ce que	est-ce qu'il est parti? est-ce que ton frère est parti?

			A B	3) pron. interr.	qui parle? qui est-ce? qui est-ce que vous cherchez? avec qui...? de qui...? pour qui...? qu'est-ce qui se passe? qu'est-ce que vous cherchez?
			A B	4) adv. interr.	où est-ce qu'il va? combien coûte ce livre? quand est-ce que tu pars? il ne dit rien, pourquoi?
			B	5) inversion	est-il parti?
			B	6) pron. + inv.	pourquoi ne dit-il rien? que cherchez- vous? quoi? quoi de nouveau? de quoi s'agit- il? à quoi pensez- vous? à quelle heure? quelle heure est-il? lequel? lequel prenez- vous?
			A B	7) adv. + in- version	comment allez- vous?
			B	8) disc. indirect	je me demande s'il viendra. je me demande ce qu'il veut
B	<i>jamais</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
B	<i>(ne ...) jamais</i>	<i>v. nég.</i>			
A B	<i>je, j'</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A B	<i>jusqu'à, jusque</i>	<i>v. prép.</i>			
A B	<i>l', la</i>	<i>v. art.</i>			
B	<i>l', la</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A B	<i>là</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
B	<i>là-haut</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
A B	<i>là-bas</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			

A	B	<i>les, le</i>	<i>v. art.; plur. des subst.</i>			
	B	<i>les, le</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
	B	<i>le lendemain</i>	<i>v. adv. et expr. de temps</i>			
	B	<i>lequel, laquelle</i>	<i>v. interr.</i>			
	B	<i>leur</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A	B	<i>leur, leurs</i>	<i>v. adj. poss.</i>	A	B	1) <i>avoir</i>
		locutions verbales				<i>avoir mal, avoir froid, avoir 20 ans, etc.</i>
						2) <i>il fait</i>
						<i>il fait chaud il fait froid, etc.</i>
						3) <i>il faut</i>
						<i>il faut partir; il faut un passeport</i>
A	B	<i>loin</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
	B	<i>loin de</i>	<i>v. prép.</i>			
A	B	<i>longtemps</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
A	B	<i>lui</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
	B	<i>lui-même</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A	B	<i>m', me</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A	B	<i>ma</i>	<i>v. adj. poss.</i>			
A	B	<i>maintenant</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
A	B	<i>mais</i>	<i>v. conj.</i>			
A	B	<i>mal</i>	<i>v. adv. de man.</i>			
A	B	<i>matin</i>	<i>v. adv. et expr. de temps</i>			
	B	<i>meilleur</i>	<i>v. comp.</i>			
	B	<i>même</i>	<i>v. pron. indéf.</i>			
	B	<i>-même</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
	B	<i>même si</i>	<i>v. conj.</i>			
A	B	<i>mieux</i>	<i>v. adv. de man.</i>			
A	B	<i>-ment</i>	<i>v. adv. de man.</i>			
A	B	<i>mes</i>	<i>v. adj. poss.</i>			
A	B	<i>midi</i>	<i>v. adv. et expr. de temps</i>			
A	B	<i>(au) milieu</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
	B	<i>(au) milieu de</i>	<i>v. prép.</i>			
	B	<i>(à) minuit</i>	<i>v. adv. et expr. de temps</i>			
A	B	<i>moi</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
	B	<i>moi-même</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
	B	<i>moitié</i>	<i>v. adv. de quant.</i>			
A	B	<i>moins</i>	<i>v. adv. de quant; comp.</i>			
A	B	<i>mon</i>	<i>v. adj. poss.</i>			

	négation		B	<i>ne ... aucun</i>	<i>je n'ai aucune idée.</i>
			B	<i>ne ... jamais</i>	<i>il ne vient jamais.</i>
			A B	<i>ne ... pas</i>	<i>il ne travaille pas (du tout).</i>
			B	<i>ne ... pas du tout</i>	<i>je n'ai pas de livres.</i>
			A B	<i>ne ... plus</i>	<i>il ne travaille plus.</i> <i>je n'ai plus d'argent.</i>
			A B	<i>ne ... rien</i>	<i>je ne vois rien (du tout).</i>
			B	<i>ne ... rien du tout</i>	
			A B	<i>ne ... personne</i>	<i>je ne connais personne.</i>
			B	<i>ne ... que</i>	<i>je n'ai que dix francs.</i>
			A B	<i>non</i>	<i>vous venez? — non</i>
			B	<i>non plus</i>	<i>je ne viens pas, mon frère non plus.</i>
B	<i>ne ... aucun</i>	<i>v. nég.</i>			
B	<i>ne ... jamais</i>	<i>v. nég.</i>			
A B	<i>ne ... pas</i>	<i>v. nég.</i>			
A B	<i>ne ... plus</i>	<i>v. nég.</i>			
A B	<i>ne ... personne</i>	<i>v. nég.</i>			
A B	<i>ne ... rien</i>	<i>v. nég.</i>			
B	<i>ne ... que</i>	<i>v. nég.</i>			
	nombres		A B	<i>un, une, deux, ... cent, mille</i>	
			A B	<i>premier, deuxième</i>	
	noms	<i>v. compl. de nom; genre; pluriel</i>			
A B	<i>non</i>	<i>v. nég.</i>			
B	<i>non plus</i>	<i>v. nég.; adv. de man.</i>			
A B	<i>notre, nos</i>	<i>v. adj. poss.</i>			
A B	<i>nous</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
B	<i>nous-mêmes</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A B	<i>on</i>	<i>v. pron. indéf.; pron. pers.</i>			
A B	<i>où?</i>	<i>v. adv. interr.; interr.</i>			
B	<i>où</i>	<i>v. pron. réel.</i>			
A B	<i>ou</i>	<i>v. conj.</i>			
A B	<i>oui</i>	<i>v. adv. de man.</i>			
B	<i>par</i>	<i>v. prép.</i>			
A B	<i>parce que</i>	<i>v. conj.</i>			

	participe			accord:	
			A B	être + part.	elle est arrivée
			A B		elle s'est blessée
			B		elle a été blessée
			A B	avoir + part.	elle a compris
			B		la clé qu'il a vue
B	partout	v. adv. de lieu			
A B	pas (de)	v. art.			
	passé composé	v. temps verbaux			
A B	pendant	v. prép.			
B	pendant que	v. conj.			
A B	personne	v. nég.; pron. indéf.			
B	peu (de)	v. adv. de quant.			
A B	un peu (de)	v. adv. et expr. de quant.			
A B	peut-être	v. adv. de man.			
	pluriel	v. liste des mots	A B	adj.	le petit livre la petite maison les bons livres des fleurs blanches etc.
			A B	noms	le livre — les livres l'œil — les yeux
A B	plus	v. adv. de quant.; comp.; nég.			
B	plus que	v. comp.			
B	plusieurs	v. pron. indéf.			
	plusque-parfait	v. temps verbaux			
A B	pour	v. prép.; infin.			
A B	pourquoi	v. adv. interr.; interr.			
A B	pouvoir	v. aux.			
A B	premier	v. noms de nombre			
	prépositions	v. art.	A B	à	
			B	à cause de	
			B	à côté de	
			B	à droite de	
			B	à gauche de	
			A B	après	
			B	au-dessous de	
			B	au-dessus de	
			B	au milieu de	

			B	<i>autour de</i>	
			A B	<i>avant</i>	
			A B	<i>avec</i>	
			A B	<i>chez</i>	
			B	<i>contre</i>	
			A B	<i>dans</i>	
		<i>v. art.; compl. de nom; compl. d'adj.</i>	A B	<i>de</i>	
			A B	<i>de ... à</i>	
			A B	<i>depuis</i>	
			A B	<i>derrière</i>	
			A B	<i>devant</i>	
			A B	<i>en</i>	
			B	<i>en face de</i>	
			B	<i>entre</i>	
			A B	<i>jusque (à)</i>	
			B	<i>loin de</i>	
			B	<i>par</i>	<i>il passe par Paris</i>
			A B	<i>pendant</i>	
			A B	<i>pour</i>	
		<i>v. infin.</i>	A B	<i>pour + infin.</i>	
			A B	<i>près de</i>	
			A B	<i>sans</i>	
			A B	<i>sous</i>	
			A B	<i>sur</i>	
			B	<i>vers</i>	<i>vers trois heures</i>
A B	<i>près</i>	<i>v. adv. de lieu</i>			
A B	<i>près de</i>	<i>v. prép.</i>			
	présent	<i>v. temps verbaux</i>			
B	<i>presque</i>	<i>v. adv. de quant.</i>			
A B	<i>prochain</i>	<i>v. adv. et expr. de temps</i>			
	pronoms adverbiaux		B	<i>en</i>	<i>j'en ai assez</i>
			B	<i>y</i>	<i>j'y pense</i>
	pronoms et adjectifs démonstratifs		A B	<i>ce</i>	<i>c'est vrai</i>
			A B	<i>ce, cet, cette, ces</i>	<i>ce garçon, cet arbre, ces filles, etc.</i>
			A B	<i>ça</i>	<i>c'est ça</i>
			B	<i>celui qui/que/de etc.</i>	

pronoms et adjectifs indéfinis	A B	<i>autre</i>	
	B	<i>d'autres</i>	
	B	<i>chacun, chacune</i>	
	B	<i>chaque</i>	
	A B	<i>le même, etc.</i>	<i>le même livre, la même maison, les mêmes clés</i>
	A B	<i>on</i>	
	A B	<i>(ne)... personne</i>	
	B	<i>plusieurs</i>	
	B	<i>quelque</i>	
	A B	<i>quelque chose</i>	
	A B	<i>quelqu'un</i>	<i>il y a quelqu'un</i>
	A B	<i>(ne)... rien</i>	
	A B	<i>tout</i>	<i>il sait tout, tous les jours, toute la journée, etc.</i>
	A B	<i>tout le monde</i>	
pronoms personnels	A B	<i>je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles</i>	
	B	<i>me, te, la, le, les, nous, vous</i>	<i>on me voit, je le vois je le vois venir je veux le voir</i>
	B	<i>me, te, lui, nous, vous, leur</i>	<i>je lui donne le livre</i>
	A B	<i>moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles</i>	<i>c'est moi, c'est à elle</i>
	A B	<i>-moi, -toi, etc.</i>	<i>donnez-moi</i>
	B		<i>ne me regardez pas</i>
	B	<i>me le (la, les) te le (la, les) etc.</i>	<i>il me le donne</i>
	B	<i>moi-même, etc.</i>	<i>je l'ai vu moi- même</i>
	A B	<i>me, te, se, nous, vous</i>	<i>il s'arrête</i>
	A B	<i>on</i>	<i>on y va (= nous y allons)</i>
	B	<i>que</i>	<i>les livres que j'ai chez moi</i>
	B	<i>qui</i>	<i>les livres qui sont là</i>
	B	<i>c'est ... que</i>	<i>c'est elle que je cherche</i>
pronoms relatifs			

			B	<i>c'est ... qui</i>	<i>c'est ton frère qui la cherche</i>
			B	<i>prép. + qui</i>	<i>voilà la dame à qui il faut s'adresser</i>
			B	<i>où</i>	<i>la maison où j'habite</i>
	propositions conditionnel- les	<i>v. cond.</i>			
A B	<i>puis</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
B	<i>(ne) ... que</i>	<i>v. nég.</i>			
B	<i>quand</i>	<i>v. conj.</i>			
A B	<i>quand?</i>	<i>v. adv. interr.; interr.</i>			
B	<i>quand même</i>	<i>v. adv. de man.</i>			
A B	<i>que</i>	<i>v. conj.; interr.</i>			
B	<i>que</i>	<i>v. comp.; pron. réf.; subj.</i>			
A B	<i>quel, quelle</i>	<i>v. interr.</i>	A		<i>nur: quel temps, quelle heure, de quelle couleur</i>
B	<i>quelque</i>	<i>v. pron. indéf.</i>			
A B	<i>quelque chose</i>	<i>v. pron. indéf.</i>			
B	<i>quelquefois</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
A B	<i>quelqu'un</i>	<i>v. pron. indéf.</i>			
A B	<i>qu'est-ce que</i>	<i>v. interr.</i>			
A B	<i>qu'est-ce qui</i>	<i>v. interr.</i>			
A B	<i>qui?</i>	<i>v. interr.</i>			
B	<i>qui</i>	<i>v. pron. réf.</i>			
A B	<i>qu'est-ce que</i>	<i>v. interr.</i>			
B	<i>quoi</i>	<i>v. interr.</i>			
A B	<i>(ne) ... rien</i>	<i>v. nég.; pron. indéf.</i>			
A B	<i>sa</i>	<i>v. adj. poss.</i>			
A B	<i>sans</i>	<i>v. prép.</i>			
A B	<i>se</i>	<i>v. pron. pers.</i>			
A B	<i>ses</i>	<i>v. adj. poss.</i>			
A B	<i>seulement</i>	<i>v. adv. de quant.</i>			
B	<i>si</i>	<i>v. adv. de man.; adv. de quant.; cond.; conj.</i>			
A B	<i>soir</i>	<i>v. adv. et expr. de temps</i>			
A B	<i>son</i>	<i>v. adj. poss.</i>			
A B	<i>sous</i>	<i>v. prép.</i>			
A B	<i>souvent</i>	<i>v. adv. de temps</i>			
A B	<i>(tout de) suite</i>	<i>v. adv. de temps</i>			

		subjonctif		B	formes: présent	il faut que tu saches
				B	subj. après: il faut que vouloir que	
A B	sur	v. prép.				
A B	ta	v. adj. poss.				
A B	te, t'	v. pron. pers.				
B	tellement	v. adv. de quant.				
	temps verbaux	v. cond.; subj.	A B	présent des verbes de la liste des mots		
			A B	passé composé		
			B	plusque-parfait		
			A B	imparfait	être, avoir	
			B	imparfait		
			B	futur simple		
			A B	futur proche (aller + infin.)		
			B	venir de + infin.		
			B	être en train de + infin. (v. cond.)		
			B	cond. prés.		
			A B	je voudrais		
			B	subj. pres.		
A B	tes	v. adj. poss.				
A B	toi	v. pron. pers.				
B	toi-même	v. pron. pers.				
A B	ton	v. adj. poss.				
A B	toujours	v. adv. de temps				
A B	tout	v. pron. indéf.				
B	(du) tout	v. nég.				
A B	tout le monde	v. pron. indéf.				
B	tout à coup	v. adv. de temps				
B	tout à fait	v. adv. et expr. de quant.				
A B	(à) tout à l'heure	v. adv. et expr. de temps				
A B	tout de suite	v. adv. et expr. de temps				
B	(être en) train de	v. temps verbaux				
A B	très	v. adv. de quant.				
A B	trop	v. adv. de quant.				
A B	tu	v. pron. pers.				
A B	un, une	v. art.; noms de nombre				
B	venir de + infin.	v. temps verbaux				

	verbe	v. aux; impér.; infin.; loc. verb.; part.; cond.; subj.; temps verbaux		
B	vers	v. prép.		
A B	vite	v. adv. de man.		
A B	votre	v. adj. poss.		
A B	vos	v. adj. poss.		
A B	vouloir	v. aux.		
B	vouloir que	v. subj.		
A B	vous	v. pron. pers.		
B	vous-mêmes	v. pron. pers.		
A B	y	v. adv. de lieu		
B	y	v. pron. adverb.		

3.4

Liste des verbindlichen Wortschatzes für die Abschlüsse A und B

Diese Liste umfaßt ausschließlich den für die Abschlüsse A und B verbindlichen Kernwortschatz, der nach den unter 2.1.2 aufgestellten Kriterien ausgewählt ist. Die quantitativen Angaben über die Mindestanforderungen der Abschlußqualifikationen (Abschluß A: $\frac{1}{2}$ des Français Fondamental I; Abschluß B: $\frac{2}{3}$ des Français Fondamental I) bleiben davon unberührt.

à	autobus	chambre
(d')accord	autre	changer
à droite	automne	chaud
à gauche	avant	cher
âge	avec	chercher
agréable	avion	chez
aider	avoir	chose
aimer	— avoir froid, etc.	cinéma
à l'	— avoir besoin	cinq
à la	avril	cinquante
aller	(en) bas	classe
ami	bateau	client
(s')amuser	beau	coin
an	beaucoup	combien
animal	(avoir) besoin	comme
année	bien	commencer
août	bientôt	comment
appareil	blanc	comprendre
appartement	bleu	conduire
(s')appeler	boire	connaître
apporter	bois	content
apprendre	boîte	continuer
après	bon	côté
après-midi	bonjour	coucher
argent	bonsoir	couleur
(s')arrêter	bout	coup
arriver	bureau	croire
attendre	ça	cuisine
attention	café	dame
au, aux	ce, cet, cette, ces	dans
aujourd'hui	cent	de
aussi	certain, certainement	de ... à

décembre	finir	leur
déjà	fois	lit
de l', de la	fort	livre
demain	franc	lire
demander	français	loin
demie	frère	long
depuis	froid	longtemps
dernier	gagner	lui
derrière	garçon	lundi
des	garder	ma
descendre	gare	madame
deux, deuxième	(à) gauche	mademoiselle
devant	gens	magasin
devoir	gentil	mai
difficile	grand	main
dimanche	gros	maintenant
dire	habiter	mais
disque	haut	maison
dix	heure	mal (adv. et nom)
donner	— tout à l'heure	malade
dormir	heureux	manger
douze	hier	marcher
(à) droite	histoire	mardi
drôle	hiver	mari
du	homme	mars
eau	hôtel	matin
école	huit	mauvais
écouter	ici	me
écrire	idée	médecin
elle, elles	il, ils	même
en	important	merci
encore	impossible	mercredi
en face	intéressant	mer
enfant	(s') intéresser	mère (maman)
entendre	janvier	mes
envoyer	jardin	métier
essayer	jaune	mètre
est-ce que	je	mettre
et	jeudi	midi
étage	jeune	mieux
été	jeune fille	milieu
être	joli	mille
eux	jouer	minute
exemple	jour	moderne
(en) face	journal	moi
faim	journée	mon
faire	juillet	monde
— il fait chaud, etc.	juin	moins
famille	jusque	mois
(il) faut	kilomètre	moment
femme	l', la	monter
fenêtre	là	monsieur
fermer	là-bas	montrer
février	laisser	morceau
fille	laver	mot
film	le	musique
fils	les	naturellement
fin	lettre	ne

<i>n'est-ce pas</i>	<i>pouvoir</i>	<i>sept</i>
<i>neuf</i>	<i>préférer</i>	<i>septembre</i>
<i>neuf, neuve</i>	<i>premier</i>	<i>sérieux</i>
<i>noir</i>	<i>prendre</i>	<i>service</i>
<i>nom</i>	<i>préparer</i>	<i>servir</i>
<i>non</i>	<i>près</i>	<i>ses</i>
<i>nos</i>	<i>présenter</i>	<i>seul</i>
<i>notre</i>	<i>printemps</i>	<i>seulement</i>
<i>nous</i>	<i>prix</i>	<i>simple</i>
<i>novembre</i>	<i>prochain</i>	<i>six</i>
<i>(s')occuper</i>	<i>puis</i>	<i>sœur</i>
<i>octobre</i>	<i>quand</i>	<i>soir</i>
<i>œil, yeux</i>	<i>quarante</i>	<i>soixante</i>
<i>on</i>	<i>quart</i>	<i>son</i>
<i>onze</i>	<i>quatorze</i>	<i>sorte</i>
<i>ou</i>	<i>quatre</i>	<i>sortir</i>
<i>où</i>	<i>quatre-vingts</i>	<i>sous</i>
<i>oublier</i>	<i>que</i>	<i>souvent</i>
<i>oui</i>	<i>quel</i>	<i>sur</i>
<i>ouvrir</i>	<i>quelque chose</i>	<i>sûr</i>
<i>pain</i>	<i>quelques</i>	<i>surtout</i>
<i>papier</i>	<i>quelqu'un</i>	<i>ta</i>
<i>parce que</i>	<i>qu'est-ce que</i>	<i>table</i>
<i>pardon</i>	<i>question</i>	<i>tard</i>
<i>parents</i>	<i>qui</i>	<i>te</i>
<i>parler</i>	<i>quinze</i>	<i>téléphoner</i>
<i>partir</i>	<i>quitter</i>	<i>temps</i>
<i>pas (de)</i>	<i>quoi</i>	<i>tenir</i>
<i>passer</i>	<i>raconter</i>	<i>terre</i>
<i>pauvre</i>	<i>raison</i>	<i>terrible</i>
<i>payer</i>	<i>recevoir</i>	<i>tête</i>
<i>pendant</i>	<i>regarder</i>	<i>toi</i>
<i>penser</i>	<i>rencontrer</i>	<i>tomber</i>
<i>perdre</i>	<i>rendre</i>	<i>ton</i>
<i>père (papa)</i>	<i>rentrer</i>	<i>toucher</i>
<i>permettre</i>	<i>réparer</i>	<i>toujours</i>
<i>personne</i>	<i>repas</i>	<i>tour</i>
<i>petit</i>	<i>répondre</i>	<i>tourner</i>
<i>(un) peu (de)</i>	<i>restaurant</i>	<i>tout</i>
<i>peur</i>	<i>reste</i>	<i>— (à) tout à l'heure</i>
<i>peut-être</i>	<i>rester</i>	<i>— tout de suite</i>
<i>pièce</i>	<i>retourner</i>	<i>— tout le monde</i>
<i>pied</i>	<i>revenir</i>	<i>train</i>
<i>place</i>	<i>revoir</i>	<i>tranquille</i>
<i>(plaire)</i>	<i>rien</i>	<i>travail</i>
<i>— plaît</i>	<i>rire</i>	<i>travailler</i>
<i>plein</i>	<i>rouge</i>	<i>treize</i>
<i>(pleuvoir)</i>	<i>route</i>	<i>trente</i>
<i>— il pleut</i>	<i>rue</i>	<i>très</i>
<i>plus</i>	<i>sa</i>	<i>trois</i>
<i>point</i>	<i>samedi</i>	<i>trop</i>
<i>porte</i>	<i>sans</i>	<i>trouver</i>
<i>porter</i>	<i>savoir</i>	<i>tu</i>
<i>poser</i>	<i>se</i>	<i>un</i>
<i>possible</i>	<i>seize</i>	<i>une</i>
<i>pour</i>	<i>semaine</i>	<i>vacances</i>
<i>pourquoi</i>	<i>sens</i>	<i>vendre</i>
<i>pousser</i>	<i>sentir</i>	<i>vendredi</i>

<i>venir</i>	<i>vingt</i>	<i>vouloir</i>
<i>verre</i>	<i>vite</i>	<i>vous</i>
<i>vert</i>	<i>vivre</i>	<i>voyage</i>
<i>vie</i>	<i>voilà</i>	<i>vrai</i>
<i>vieux</i>	<i>voir</i>	<i>vraiment</i>
<i>village</i>	<i>voiture</i>	<i>y</i>
<i>ville</i>	<i>vos</i>	
<i>vin</i>	<i>votre</i>	

3.5

Liste der für die Abschlüsse A und B verbindlichen Intentionen und Formeln alltäglicher Kommunikation

Die Anordnung erfolgt nach thematischen Gesichtspunkten. Die Abstufungen zwischen A und B ergeben sich aus den Strukturwörter- und Wortschatzlisten.

- Begrüßung/Verabschiedung
- Bitte/Dank/Entschuldigung
- Angaben zur Person, sich und andere vorstellen
- Auskünfte geben und einholen
- Äußerung von Wünschen
 - Absichten
 - Zustimmung
 - Ablehnung
 - Bedauern
 - Gefühlen
- jemanden einladen
- telefonieren

Zusätzlich nur für B:

- Ratschläge erteilen
- Glückwünsche äußern
- Briefformeln

3.6

Liste der verbindlichen thematischen Bereiche für die Abschlüsse A und B

Aus jedem thematischen Bereich

I bis X für den Abschluß A

I bis XII für den Abschluß B

muß mindestens eine Situation abprüfbar sein. Die Zuordnung dabei verbindlicher Strukturen und lexikalischer Einheiten muß lehrgangsabhängig vollzogen werden.

Situationsrahmen

I. A la maison

1. La famille (l'adresse, membres, âge, amis téléphone, etc.)
p.ex: l'anniversaire du grand-père
2. La maison (l'appartement, jardin, meubles)
p.ex: un déménagement
3. Une journée à la maison (l'heure, repas, ménage, toilette)
4. La personne (corps, caractère, vêtements)
p.ex: Pierre est malade; Qu'est-ce que je dois mettre?
5. Événements (mariage, divorce, querelles, accidents, etc.)
p.ex: Jean a menti

II. Au travail

1. Professions
p.ex: Papa doit changer de métier
2. Une journée d'un employé (ouvrier, etc.)
3. Problèmes (chomage, grève, syndicats, travail de la femme, etc.)

III. A l'école

1. En classe (l'horaire, récréation, problèmes scolaires, etc.)
2. Système scolaire (les notes, examens, C.E.G., internats, etc.)
3. Universités (Grandes Ecoles, problèmes des étudiants, etc.)

IV. Loisirs

1. Loisirs à la maison (lecture, surprises-parties, amis, jeux, hobby, télévision, etc.)
2. Sports (à la piscine, au stade, boules, tiercé, etc.)
3. Sorties (cinéma, théâtre, concerts, zoo, discothèque, etc.)
4. Le week-end (excursions, piques-niques, etc.)

V. A table

1. Les repas à la maison (mettre la table, etc.)
2. Au restaurant (le menu français, etc.)

VI. Faire des achats

1. Au magasin (boulangerie, charcuterie, épicerie, Hyper-coop, etc.)
2. Au marché
3. L'argent (à la banque, etc.)

VII. En ville

1. Dans la rue (demander le chemin, circulation, accidents, etc.)
2. Institutions publiques (l'hôtel de ville, police, gare, musées, l'hôpital, PTT, etc.)
3. Problèmes urbains (transport, bidonvilles, HLM, etc.)
4. Paris (curiosités, métro, bouquinistes, etc.)

VIII. A la campagne

1. La vie au village (mairie, stade, conseil municipal, etc.)
2. Fermes (récolte, animaux, etc.)
3. Problèmes (exode rural, situation des paysans, etc.)

IX. En voyage

1. Transport (train, voiture, bateau, etc., à la frontière, etc.)
2. Hébergement (à l'hôtel, camping, l'auberge de la jeunesse, etc.)
p.ex: Une nuit à la belle étoile
3. Les vacances (préparations, le départ, au bord de la mer, en montagne, etc.)

X. La France

1. Régions (climat, géographie)
2. Paris (la capitale, urbanisme, etc.)
3. Vie culturelle (traditions, littérature, chansons, etc.)
4. Economie (agriculture, industrie, commerce, etc.)
5. L'histoire (révolutions, etc.)
6. La politique (gouvernement, parties, élections, syndicats, centralisation — décentralisation, etc.)
7. Problèmes sociaux (immigrés, chômage, sécurité sociale, allocation familiale, HLM, etc.)

XI. La France et l'Europe

1. La Communauté européenne (le marché commun, etc.)
2. La France et l'Allemagne

XII. Le Français hors de la France

1. L'Afrique francophone
2. Le Canada, la Suisse Romande, etc.

4 Unterrichtsstruktur**4.1 Grundsätze für die Praxis des Spracherwerbs**

Damit gewährleistet ist, daß der Schüler das Lehrgangsziel der Kommunikationsfähigkeit in der französischen Sprache erreicht, muß der Unterricht von Anfang an situativ durchgeführt werden. Die Situationen müssen das Bedürfnis nach Versprachlichung verstärken. Sprechimpulse können sowohl durch visuelle als auch durch auditive oder audio-visuelle Medien gegeben werden. Zur Förderung der aktiven Kommunikationsfähigkeit ist es nötig, dem Schüler möglichst viel Gelegenheit zu geben, die fremde Sprache zu hören und zu sprechen. Unterrichtssprache ist deshalb grundsätzlich das Französische.

4.2 Aufbau situativen Unterrichts**4.2.1 Entwicklung fremdsprachiger Vorstellungen**

Das sprachliche Material wird in Sprechsituationen bereitgestellt, damit der Schüler lernt, auf Sprechanlässe in der französischen Sprache spontan zu reagieren, und fremdsprachige Vorstellungen entwickelt. Das ist nur möglich, wenn die Interferenzen zur Muttersprache so weit als möglich ausgeschaltet werden. Deshalb müssen besonders im Anfangsunterricht sprachliche Ausdrucksformen eingeführt und häufig geübt werden, die keine strukturelle Entsprechung im Deutschen haben, wie z.B.

voilà (im Gegensatz zu *c'est*, das Interferenzen begünstigt)

und *il y a*.

Auch im weiteren Verlauf des Unterrichts müssen Interferenzen zur Muttersprache vermieden werden. So empfiehlt es sich, z.B. das *Imparfait* zunächst immer in Opposition zum *Passé composé* zu üben und es erst dann als Ausdruck gewohnheitsmäßiger Wiederholung einzuführen, wenn muttersprachliche Interferenzen nicht mehr zu befürchten sind.

4.2.2 Aufbau von Lernstrukturen

Die Intensität, mit der die einzelnen Strukturen zu üben sind, richtet sich nach ihrer Bedeutung für die Sprachbeherrschung. Durch bewußte und gezielte Einübung, Wiederaufnahme, Abwandlung und Erweiterung in dafür geeigneten Situationen entstehen Lernstrukturen.

Der Aufbau von Lernstrukturen sollte folgendermaßen vorgenommen werden:

- Einführung und Einüben der einfachen Struktur in einer Situation mit verschiedenen Beispielen (Reihung),
- Verbindung der einfachen Struktur mit verschiedenen Intentionen (sofern die Struktur nicht an bestimmte Aussageintentionen gebunden ist),
- einfache Erweiterung der Struktur in verschiedenen Situationen,
- Verknüpfung mit anderen Lernstrukturen,
- strukturelle Veränderungen der einfachen Struktur.

Alle diese Stufen von der einfachen zur komplexen Struktur sollen nicht Gegenstand einer Unterrichtseinheit sein und in dieser vollständig behandelt werden, sondern sie müssen allmählich vollzogen werden.

4.2.3 *Versprachlichung von Aussageintentionen*

Auch bei der Versprachlichung von Aussageintentionen ist zunächst von einfachen Wendungen auszugehen, die in möglichst vielen Situationen anwendbar sind. Mit Fortschreiten des Lehrgangs und Wiederaufnahme der Intentionen werden, je nach Leistungsfähigkeit der Schüler, allmählich differenziertere Ausdrucksformen vermittelt.

Beispiel: Frage nach dem Weg

Die einfache Wendung

- *La rue Voltaire, s.v.p.?*
kann zunächst erweitert werden zu
- *Pardon, Monsieur, pour aller à la rue Voltaire?*

Differenziertere Ausdrucksweisen wären:

- *Je voudrais aller à la rue Voltaire*
- *Pardon, Monsieur, pourriez-vous me dire où se trouve la rue Voltaire?*
- *Pardon, Monsieur, pourriez-vous m'indiquer le chemin de la gare?*
- *Pardon, Monsieur, pourriez-vous m'indiquer le chemin le plus court pour aller à...*

4.3 **Differenzierung und Aufbau von Unterrichtseinheiten im differenzierten Unterricht**

Die Festsetzung von zwei Abschlußqualifikationen, die sowohl quantitativ als auch inhaltlich unterschiedlich sind, bedeutet, daß eine Differenzierung unumgänglich ist.

Im Französischunterricht sind Medium der Vermittlung und Zielsprache identisch. Daraus folgt, daß das Vermittlungsmedium vom jeweiligen Grad der Beherrschung der französischen Sprache der Schüler abhängig ist. Es ist also nicht möglich, mit beschränktem Wortschatz und einfachen Strukturen als Medium eine erweiterte Kommunikationsfähigkeit zu erreichen, andererseits ist es auch nicht möglich, mit Hilfe von komplexen Strukturen und umfangreicherem Wortschatz das Lernziel einer elementaren Kommunikationsfähigkeit zu erreichen. Binnendifferenzierung bzw. Differenzierungsformen, die unabhängig vom Grad der Beherrschung der französischen Sprache erfolgen, sind also nur sinnvoll, solange die Komplexität des Ausdrucks und der Umfang des Wortschatzes für alle Schüler der Jahrgangsstufe noch gering sind. Für die sich notwendig anschließende Phase der Niveaudifferenzierung bieten sich verschiedene Formen an:

- Differenzierung in homogene Lerngruppen
- flexible Differenzierung (Einführung einer Unterrichtseinheit in heterogenen Gruppen, Übungs- und Erweiterungsphase in differenzierten homogenen Gruppierungen).

In jedem Fall muß das Prinzip der Durchlässigkeit möglichst lange erhalten bleiben.

Da in der Anfangsphase des Spracherwerbs noch keine prognostischen Aussagen über den späteren Lernerfolg der Schüler gemacht werden können und da der Zugang zur Abschlußqualifikation B nicht vorzeitig verstellt werden soll, darf durch die Unterrichtsorganisation keine vorzeitige Fixierung auf ein Zielniveau erfolgen. Es ist notwendig, daß die Unterrichtseinheiten in den verschiedenen Kursen aufeinander abgestimmt sind. Das ist gewährleistet, wenn alle Kurse eines Jahrgangs die Unterrichtseinheiten parallel behandeln.

Mit folgendem Aufbau von Unterrichtseinheiten wird dies ermöglicht:

Jede Unterrichtseinheit geht von einer Grundsituation aus, die so aufgebaut ist, daß Grundintentionen und gegebenenfalls damit verbundene „Formeln alltäglicher Kommunikation“ ihren Kern bilden. Dieser Kern wird zunächst erweitert um situationsspezifisches Wortmaterial, das nach Kriterien der Frequenz beziehungsweise des Transferwerts ausgewählt wird. Die Erweiterung geht dann, je nach Leistungsfähigkeit der Schüler, bis zur Erarbeitung des Sprachmaterials, das notwendig ist, um Gespräche über die Situation zu führen und um abstraktere Betrachtungen anzustellen. Mit der Erweiterung der Grundsituation soll auch die Komplexität des Ausdrucks zunehmen. Dabei enthalten die

Situationskerne nur Material, das dem Niveau A angemessen ist. Die Progression zwischen den Situationskernen ist entsprechend gering.

In den leistungsstärkeren Kursen enthalten die Erweiterungen der Grundsituation das für das Niveau B vorgesehene Material.

Die Abfolge der Unterrichtseinheiten ist also dadurch gekennzeichnet, daß einerseits durch eine geringe Progression zwischen den Situationskernen die schwächeren Schüler nicht überfordert und durch zunehmende Komplexität und Abstraktion bei der Erweiterung die leistungsfähigeren Schüler nicht unterfordert werden.

Um Durchlässigkeit zu gewährleisten, soll dabei die Einführung neuer Strukturen auch im Niveau B vorwiegend am Material des allen Schülern gemeinsamen Fundamentums vollzogen werden. So ist sichergestellt, daß Schüler, die in einen höheren Niveauekurs aufsteigen, den neuen Unterrichtsstoff auf der Basis des ihnen bekannten Materials aufnehmen und anwenden können. Es bleibt für alle Schüler das Unterrichtsprinzip erhalten, daß neue Strukturen an bekanntem Material erlernt werden.

4.4

Übungsformen

4.4.1

Grundsätzliche Bemerkungen

Alle Übungen müssen eine bestimmte, für die Entwicklung der Sprachbeherrschung notwendige Funktion im Verlaufe der verschiedenen Etappen des Lehr- und Lernprozesses aufweisen. Sie müssen den Schüler vom rezeptiven über das reproduktive zum produktiven Sprachverhalten führen und ihm darüber hinaus den Transfer ermöglichen.

Die Aufgabenstellung einer Übung reproduktiv erfüllen, bedeutet die Wiedergabe geübter und bekannter Strukturen im gewohnten Kontext des behandelten Unterrichtsstoffes. Produktive Sprachverarbeitung innerhalb eines Übungstyps erfordert neue Kombinationen von sonst bekannten Strukturen und Kontexten; der Transfer führt darüber hinaus zur freien Verwendung bekannter sprachlicher Elemente in neuen Situationen und Zusammenhängen.

Um den Übergang vom reproduktiven zum produktiven Sprachverhalten und zum Transfer zu üben, muß, wo immer möglich, nicht nur formal, sondern situationsbezogen geübt werden. Insbesondere dialogische Übungsformen können die Forderung nach situationsgemäßer Kommunikation erfüllen. Auch visuelle Stimuli sind geeignet, den Schüler zum situationsgemäßen Reagieren zu führen.

Dabei sind verschiedene Sozialformen des Lernens zu unterscheiden:

- a) vom Lehrer, einem Schüler, einem Medium gesteuerte (zentrale Aufforderung),
- b) Gruppenarbeit (partnerbezogene).

4.4.2

Übungsformen für sprachliche Teillernziele

- a) Aussprache:

Imitationsübungen

Lautdiskriminierungsübungen

Übungen in der Zuordnung von Phonemen zu Schriftzeichen

- b) Strukturübungen:

Imitationsübungen

Substitutionsübungen

Transformationsübungen

Konstruktion von Sätzen, z.B. mit vorgegebenen Elementen (Satzbautafeln)

Frage-Antwort-Übungen

- c) Wortschatzübungen:

Zuordnungsübungen (Gegensätze, Synonyme, Antonyme, Wortfelder)

Frage-Antwort-Übungen

Definitionsübungen

Einsetzübungen sowie Ergänzungsübungen

Auswahlantwortübungen

Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext (auch aus dem einsprachigen Wörterbuch)

4.4.3 *Übungsformen integrierter Fertigkeiten*

Auswahlantworten zu einem gehörten oder gelesenen Text oder einem Bild

mündliche oder schriftliche Beantwortung von Fragen zu einem gehörten oder gelesenen Text bzw. einem Bild

Resümieren eines gehörten oder gelesenen Textes

Beschreiben eines Bildes

gelenkte Konversation, gelenkte Komposition

eine gegebene Situation in einen Dialog umsetzen

5 **Lernerfolgskontrolle**

5.1 **Grundsätzliche Bemerkungen**

5.1.1 *Zielsetzung*

Die Lernerfolgskontrolle überprüft, ob die Schüler die Lernziele bzw. die Teillernziele des Unterrichts erreicht haben. Für das Fortschreiten des Unterrichts notwendige Kontrollen dieser Art sollten grundsätzlich unterschieden werden von den Leistungsmessungen, die Grundlage von Zensurenskalen sind.

5.1.2 *Die Lernerfolgskontrolle im sprachlichen Bereich*

Die Überprüfung der sprachlichen Lernziele konzentriert sich auf die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Verstehendes Lesen und Schreiben, in die die Teillernziele: Beherrschung der Aussprache, der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes integriert sind. Integrierte Fertigkeiten und Teillernziele sollten getrennt überprüft werden. Dadurch wird einerseits die Leistungsmessung und -beurteilung objektiviert, andererseits ermöglicht die getrennte Überprüfung die Aufstellung von Leistungsprofilen, die Grundlage für Fördermaßnahmen und Differenzierung sein können. Die Lernerfolgskontrolle sollte nach Möglichkeit durch informelle Tests geschehen, da sie die Erreichung der Lernziele weitgehend objektiv überprüfen. Außerdem haben sie durch die ausschließliche Wertung der richtigen Antworten den Vorteil der positiven Verstärkung für die Schüler.

Voraussetzung für die Ausarbeitung eines Tests ist die genaue Festlegung der Unterrichtsziele sowie eine Analyse der mit ihnen verbundenen Lernschwierigkeiten.

Mündliche Fertigkeiten sollten grundsätzlich mündlich, schriftliche Fertigkeiten schriftlich überprüft werden. Für die mündliche Überprüfung ergibt sich die Schwierigkeit, daß bislang wenig Testmaterial existiert und auch bei Einsatz des Sprachlabors die Auswertung von Sprechtests einen hohen Zeitaufwand erfordert.

Bei allen Lernerfolgskontrollen muß gewährleistet sein, daß dem Schüler die Art der Aufgabenstellung durch vorangegangene Übungen bekannt ist.

5.2 **Das Testen der sprachlichen Fertigkeiten**

5.2.1 *Hörverstehen*

5.2.1.1 **Integrierte Fertigkeit**

Die Fertigkeit des Hörens wird häufig bei den Kontrollen zu „Sprechen“ und „Schreiben“ mit überprüft, sie ist jedoch nur losgelöst von den anderen Fertigkeiten objektiv zu beurteilen. Das Verstehen eines gehörten Textes kann durch folgende Testformen überprüft werden, bei denen Bilder die verbalen Stimuli gut ergänzen bzw. die Antworten ersetzen können:

a) Auswahl-Antwort-Test

b) Alternativ-Test

Bei Alternativauswahl ist die Ratewahrscheinlichkeit jedoch sehr hoch, deshalb ist diese Testform weniger gut geeignet.

5.2.1.2 **Teillernziele**

Hörtests eignen sich auch zur Überprüfung von Teillernzielen wie Lautdiskriminierung, Intonation, Betonung, grammatische Strukturen und Wortschatz, und sollten besonders im Anfangsunterricht oft angewandt werden, da sie nur die Fertigkeit des Hörens voraussetzen.

5.2.2 *Sprechen*

5.2.2.1 **Integrierte Fertigkeit**

Die Fertigkeit Sprechen ist am schwierigsten objektiv zu messen. Eine wesentliche Hilfe wird durch das Sprachlabor gegeben, aber auch hier erfordert die Auswertung eines Klassentests einen hohen Zeitaufwand. Einzeltests lassen sich dagegen häufiger durchführen, z.B. während der Übungszeit im Sprachlabor. Schriftliche Übungsformen erfordern weniger Zeitaufwand, sind aber nur sehr bedingt geeignet, mündliche Fertigkeiten zu überprüfen.

Eine annähernd objektive Möglichkeit, die Fertigkeit des Sprechens zu testen, ist gegeben, wenn die Schüleräußerungen inhaltlich gelenkt und nach vorher festgelegten Beurteilungskriterien bewertet werden. Beurteilungskriterien können sein: Situationsgemäßheit der sprachlichen Reaktion, Geläufigkeit, Intonation, Komplexität und Richtigkeit der Strukturen und der Wortwahl. Einzelprobleme der Aussprache sollten besser in einem speziellen Sprechtest überprüft werden.

Geeignete Formen für das Testen der Sprechfertigkeit sind z.B.:

- a) Frage-Antwort-Test (bezogen auf bestimmte Situationen, Bilder oder Texte)
- b) Beschreibung von Bildern
- c) Äußerung von Wünschen etc.
- d) gelenkte Konversation
- e) Dialog
- f) Zusammenfassung eines Textes

5.2.2.2 **Teillernziele**

Einfacher und objektiver lassen sich die Teillernziele der Fertigkeit Sprechen durch Tests überprüfen.

Sprechtests zur Aussprache:

- a) Nachahmungstest
- b) Gezielter Frage-Antwort-Test

Sprechtests zu grammatischen Strukturen:

- a) Gezielter Frage-Antwort-Test
- b) Substitutionstest
- c) Transformationstest
- d) Formulierung von Aufforderungen und Befehlen etc.
- e) Aussage-Erwidern
- f) Konstruktion eines Satzes aus vorgegebenem Wortmaterial
- g) Verbinden von Sätzen

Sprechtests zum Wortschatz:

- a) Gezielter Frage-Antwort-Test
- b) Ergänzungstest

5.2.3 *Verstehendes Lesen*5.2.3.1 **Integrierte Fertigkeit**

Die Fertigkeit des Verstehenden Lesens wird häufig bei den Kontrollen zu Sprechen und Schreiben mit überprüft. Für das Testen des Verstehenden Lesens allein eignen sich folgende Testformen:

- a) Auswahl-Antwort-Test
- b) Alternativ-Test
- c) Zuordnungstest

5.2.3.2 **Teillernziele**

Geeignete Testformen zur Kontrolle des Verstehenden Lesens einzelner sprachlicher Probleme des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen sind z.B.:

- a) Auswahl-Antwort-Test
- b) Alternativ-Test
- c) Lückentest
- d) Einsetzen von Synonymen und Antonymen.

5.2.4 *Schreiben*5.2.4.1 **Integrierte Fertigkeit**

Die integrierte Fertigkeit Schreiben kann durch folgende schriftliche Aufgabenformen überprüft werden:

- a) Frage-Antwort-Test zu einem gelesenen oder gehörten Text oder zu Bildern
- b) Schriftliche Beschreibung von Bildern
- c) Dialog zu einer Situation oder zu einem Bild
- d) Zusammenfassung eines gehörten oder gelesenen Textes
- e) Verfassen eines Briefes nach vorgegebenen Elementen

Eine objektive Bewertung dieser schriftlichen Formen der Leistungsmessung ist sehr schwierig; nur durch eine genaue Festlegung der Beurteilungskriterien (inhaltliche Richtigkeit bzw. Vollständigkeit, richtiger Gebrauch der Strukturen und des Wortmaterials, Komplexität des Ausdrucks etc.) kann sie annähernd gewährleistet sein. Die traditionelle Form des Diktats ist durch die Verbindung von Kenntnissen in Wortschatz, Strukturen, Rechtschreibung und die Koppelung mit der Fertigkeit Hören als objektive Prüfungsform nicht geeignet.

5.2.4.2 **Teillernziele**

Tests zur Rechtschreibung, z.B.:

- a) Lückentest
- b) Zuordnung von Phonemen und Schriftzeichen

Tests zu grammatischen Strukturen, z.B.:

- a) Frage-Antwort-Test
- b) Lückentest
- c) Transformationstest
- d) Substitutionstest
- e) Konstruktion von Sätzen aus vorgegebenen Elementen
- f) Formulierung von Aufforderungen, Wünschen etc.

Tests zum Wortschatz, z.B.:

- a) Frage-Antwort-Test
- b) Lückentest
- c) Einsetzen von Synonymen, Antonymen, Oberbegriffen etc.

Rahmenrichtlinien

für das Fach Latein

der Jahrgangsstufen 7—10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: 221/4

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Joachim Kłowski

Lehrplanausschuß:

Ulrich Burbass, Heinrich-Hertz-Schule

Peter Ernst, Gesamtschule Horn

Peter Timm, Julius-Leber-Schule

Inhaltsverzeichnis

1.	Situation des Faches Latein an Gesamtschulen	263
1.1	Organisatorische Voraussetzungen	263
1.2	Erwartungen der Eltern	263
2	Lernziele des Lateinunterrichts	264
2.1	Allgemeine Lernziele	264
2.2	Besondere Lernziele	264
3	Funktionen des Grammatikunterrichts	265
3.1	Funktionen des Grammatikunterrichts beim Spracherwerb	265
3.2	Funktionen des Grammatikunterrichts bei der Sprachreflexion	265
4	Differenzierung und Abschlußqualifikationen	266
4.1	Differenzierung	266
4.2	Lernziele der A-Qualifikation	266
4.3	Lernziele der B-Qualifikation	269
5	Zur Frage des Lehrbuchs	269
5.1	Äußere Form	270
5.2	Inhalt	270
5.3	Sachinformation	270
5.4	Aufbau des Heftes	270
5.5	Grammatik	270
5.6	Wortschatz	270
6	Zur Frage der Anfangslektüre	271
	Literatur	271
	Anhang	272

1 Situation des Faches Latein an Gesamtschulen

Eine Konzeption des Faches Latein muß Rücksicht nehmen auf die **organisatorischen Voraussetzungen** des Faches als eines Gesamtschulfaches (1.1) und auf die **Erwartungen der Eltern**, die ihre Kinder Latein wählen lassen (1.2).

Diese Konzeption muß umgekehrt Einfluß nehmen auf die Verbesserung der organisatorischen Regelungen des Faches Latein an Gesamtschulen (z.B. Schullaufbahnberatung) und auf die Vorstellungen der Eltern, damit eine sachgerechte Motivation der Schüler geschaffen wird.

1.1 Organisatorische Voraussetzungen

1.1.1 Latein als Gesamtschulfach ist nicht identisch mit dem gymnasialen Fach Latein. Prinzipiell müssen die beiden **Abschlußqualifikationen A und B** in die Fachkonzeption eingebracht werden. Man kann nicht davon ausgehen, daß ein Gesamtschüler im Fach Latein immer gymnasialen Ansprüchen genügen muß. Vielmehr muß auch für die Schüler der Lateinunterricht sinnvoll sein, die die A-Qualifikation erhalten.

1.1.2 Es muß daher auch von vornherein eine **Differenzierung** eingeplant werden. Da wohl häufig nur ein Lateinkurs pro Jahrgang zustande kommen wird, ist eine äußere Differenzierung nicht immer möglich und folglich eine innere Differenzierung notwendig. Es bleibt zu klären, wann die Differenzierung frühestens und wann spätestens einzusetzen hat und auf welche Weise differenziert werden soll (vgl. 4.1 Differenzierung).

1.1.3 Latein an Gesamtschulen ist zunächst nur als **Vierjahreskurs** zu konzipieren; denn man kann nicht damit rechnen, daß alle Schüler Latein in der Sekundarstufe II weiterführen werden, oder auch nur, daß sie die dazu notwendige B-Qualifikation aufweisen können. Latein muß deshalb so ausgerichtet werden, daß der Unterricht sowohl im Hinblick auf die B- als auch auf die A-Qualifikation in sich abgerundet ist: der Unterricht kann keinesfalls nur als Vorkurs verstanden werden. Die inhaltlichen und methodischen Konsequenzen daraus sind zu klären (vgl. 4.2 und 4.3 Lernziele der A- und B-Qualifikation).

1.1.4 Eine Konzeption für **Latein auf bloß zwei Jahre** erscheint nicht sinnvoll. Zwar muß die Möglichkeit, nach zwei Jahren den Lateinunterricht zu verlassen, im Einzelfall offen bleiben, jedoch sollte das Ausscheiden nach zwei Jahren nicht der Regelfall sein. Wer nach zwei Jahren den Unterricht abwählt, hat keinen abgeschlossenen Kurs absolviert und nur Teilziele erreicht.

1.2 Erwartungen der Eltern

1.2.1 Eltern erwarten, daß ihren Kindern im Lateinunterricht die Möglichkeit eröffnet wird, das **Kleine Lateinum** und damit eine Teilvoraussetzung zum Studium bestimmter Fächer zu erreichen. Der Lateinunterricht nimmt diese Erwartung auf, weil sie für viele Eltern das entscheidende Motiv für die Wahl des Faches ist.

Das darf nicht ausschließen, daß der Kurs auch und gleichzeitig sinnvoll sein muß für die Schüler, die das Kleine Lateinum nicht anstreben.

1.2.2 Eine andere Elternerwartung ist, der Lateinunterricht möge etwas zur Erweiterung der **muttersprachlichen Kompetenz** beitragen. Zwar kann sich der Lateinunterricht nicht im einzelnen an diesen Erwartungen orientieren, wohl aber muß er diesem Bedürfnis der Eltern nach einer Ergänzung und Verbesserung grammatischer und formaler Sprachbildung nachkommen.

1.2.3 Wo Eltern ihren Kindern den Weg zum Abitur öffnen wollen, lassen sie sie eine **zweite Fremdsprache** erlernen; wo von Französisch wegen „mangelnder Sprachbegabung“ abgeraten wird, greift man dann gern zum Latein.

Auch diese Motivation hat der Lateinunterricht ernstzunehmen und mit einzukalkulieren, er muß umgekehrt aber auch darauf hinwirken, daß Kriterien für eine sachgerechte Entscheidung zwischen den zur Wahl stehenden Fremdsprachen entwickelt werden¹⁾. Eine Lückenbüßerfunktion ist keine ausreichende Motivation für die effektive Teilnahme am Lateinunterricht.

2 Lernziele des Lateinunterrichts

2.1 Allgemeine Lernziele

Der Lateinunterricht hat wie jeder Sprachunterricht als oberstes allgemeines Lernziel: Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit.

Dieses Lernziel konstituiert einen Sprachunterricht, der neben dem Spracherwerb Einsichten in Kommunikationsvorgänge (Sprachreflexion) vermittelt.

2.2 Besondere Lernziele

- 2.2.1 Der Schüler soll das **Grundsystem der lateinischen Syntax** erfassen. Dabei ist auszugehen vom Erkennen, Segmentieren und Zuordnen einer überschaubaren Zahl von Kasus-Morphemen. Der synthetisch-flektierende Charakter der lateinischen Sprache eignet sich besonders für dieses operative Verfahren des deskriptiven Strukturalismus, das die Funktion der Kasus-Morpheme für die Satzleistung und Übersetzung sichtbar macht.

Im Bereich der Nomina kann man beispielsweise auf eine einfache A-, B-Klassifizierung zurückgreifen, die für den Nominativ wie folgt aussieht:

A-Gruppe: -s, ø, -m und -i, (a)e, -a

B-Gruppe: -s, ø, -is und -ēs, -a, ia²⁾.

- 2.2.2 Stark betont wird die **grammatische Analyse** auf der Basis der Satzbaumuster. Der Weg zum Lernziel „Sprachreflexion“ kann nur ein Unterricht sein, der die Leistung sprachlicher Strukturen im Bewußtsein des Schülers allmählich aufbaut.

Man kann mit nur zwei (der Tiefenstruktur entlehnten) Grundmustern arbeiten, die zunächst stark die suggestive Vergleichbarkeit mit dem Deutschen und Englischen berücksichtigen.

Grundmuster A: pater est in tablino (est-Prädikation).

Grundmuster B: pater scribit.

Daneben treten Strukturen auf, die im Deutschen nicht analog nachvollziehbar sind und deswegen zur „obligatorischen Kommutation“ zwingen (pater in tablino scribit).

Einerseits induziert also das muttersprachliche System die Fremdsprache (Transfer), andererseits kontrastiert es scharf mit ihr (Interferenz). Der Unterricht bietet beide Aspekte wechselseitig und abgewogen und ist zu verstehen als Synthese von Einübung und Bewußtmachung.

- 2.2.3 Auf dem Gebiet der **Lexik** soll der Schüler systematisch mit den Grundprinzipien der Wortbildung und Kodierung vertraut gemacht werden. Er soll in die Lexik der historisch-politischen, naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fachsprachen eingeführt werden und an die Benutzung lateinischer Abkürzungen und fachsprachlich wichtiger Termini gewöhnt werden.

¹⁾ Hier kann auf die Freiburger Untersuchungen verwiesen werden: I. Kraft/L. Matthei/J. A. Mayer, Die Wahl Latein – Französisch für die siebente Klasse: in Der altsprachliche Unterricht, Beiheft I zur Reihe XV, 1972, S. 43–47.

Vgl. außerdem vom Ausschuß für didaktische Fragen im Deutschen Altphilologen-Verband, Materialien zur Information der Eltern über den Unterricht in den Alten Sprachen, Juli 1971, Neudruck Januar 1973.

²⁾ Vgl. Allegård, de internationella orden, Uppsala, 1969, S. 62 ff.

Dieses Lernziel erfordert an sich keinen kontextuell orientierten Sprachunterricht. Die Wortschatzarbeit wird ergänzt durch deutsche Texte mit Fremdwörtern, fremdsprachliche Texte und Fremdwörter-Programme.

2.2.4

Der Unterricht verzichtet nicht auf den Erwerb von **Sachkenntnissen aus dem Bereich der Antike**. Er berücksichtigt dabei in bezug auf die Lernobjekte den Erfahrungshorizont der Schüler und bietet vorwiegend „umweltnahe Trivialtexte“, die die römischen Lebensverhältnisse im „sermo cotidianus“ darstellen.

Zu den lerntheoretisch wichtigen Daten der Umweltnähe gehören auch ausführliche deutschsprachige Informationsteile über die antike Welt, die einem speziellen Lernbedürfnis zwölf- bis vierzehnjähriger Schüler nachkommen.

3

Funktionen des Grammatikunterrichts

Die folgenden Ausführungen ergänzen die Punkte 2.2.1 und 2.2.2 aus lernpsychologischer Sicht.

Der Grammatikunterricht hat zwei Funktionsbereiche und muß darin eine Balance finden. Diese Funktionsbereiche sind

- Spracherwerb
- Sprachreflexion.

Der **Spracherwerb** hat das Ziel, die sprachlichen Kenntnisse bereitzustellen, um Texte lesen, verstehen, übersetzen und interpretieren zu können.

Die **Sprachreflexion** hat das Ziel, methodisches Wissen im Umgang mit Sprache aufzubauen.

3.1

Funktionen des Grammatikunterrichts beim Spracherwerb

Der Sprachunterricht mit dem Ziel, Texte lesen und verstehen zu können, grenzt sich gegen zwei Methoden ab: gegen die Methode des Pattern-Drill und gegen die Methode einer vom Spracherwerb gelösten Sprachbetrachtung, wie sie z.B. von Hentig vorschlägt.

Der Sprachunterricht braucht einerseits kein vollständiges Automatisieren anzustreben, da Latein nicht aktiv beherrscht werden soll. Er soll vielmehr Strukturen aufdecken und einüben, so daß der Schüler Texte ohne ständigen Übersetzungszwang verstehen kann. Das Gewöhnen an strukturelle Formen, in die sich immer wieder neuer lexikalischer Gehalt fügt, steht im Zentrum des Sprachunterrichts.

Lernen durch Einsicht darf aber andererseits nicht zur Desautomatisierung einer Fertigkeit führen. Grammatische Kenntnisse haben in bezug auf Fertigkeiten das Lerngeschehen begleitende oder kontrollierende, nicht aber lenkende Funktion.

Der Grammatikunterricht hat also nicht zur Aufgabe, abstraktes Wissen über die lateinische Sprache und ihre Subsysteme zu vermitteln, sondern das Verstehen lateinischer Texte mit zu ermöglichen. Da der natürliche Lernprozeß nicht imitiert werden kann, ist ein bewußtmachender Grammatikunterricht aus Zeitersparnisgründen unumgänglich. Aber Textverständnis wird bestimmt — nicht von der Abstraktion und der Systematik der sprachlichen Analyse, sondern von Genauigkeit, Differenziertheit und Geläufigkeit im Umgang mit Sprache. Dieser Lernvorgang wird, soweit zweckmäßig, durch das Erkennen und Beschreiben sprachlicher Gesetzmäßigkeiten unterstützt.

3.2

Funktionen des Grammatikunterrichts bei der Sprachreflexion

Der Begriff „Sprachreflexion“ bezeichnet einen weiten Bereich, den der Lateinunterricht nur zu einem geringen Teil abdecken kann. Der Lateinunterricht sollte nicht versuchen, mit dem Deutsch- oder Sozialkundeunterricht hinsichtlich der Erhöhung von Sprachkompetenz zu konkurrieren.

Der Grammatikunterricht kann aber leisten, daß er in einem ganz elementaren Bereich die Methode des Sprachvergleichs als einen Weg zu Erkenntnissen einüben und bewußtmachen kann.

Der Lateinunterricht hat aufgrund dieser Elementarität den Vorteil, daß Sprachreflexion hier jederzeit vom Schüler nachvollziehbar und manchmal auch selbstvollziehbar ist, daß die Erkenntnisse nicht den vom Schüler genau kontrollierbaren Bereich überschreiten und daß er selbständig zu neuen Erkenntnissen kommen kann.

Auf Sprache in diesem elementaren Sinn reflektieren heißt, die vielfältigen Beziehungen zwischen Form und Bedeutung untersuchen. Grundlegend ist die Frage: An welche Formmittel sind die Bedeutungen in der Zielsprache und in diesem besonderen Text geknüpft?

Immer ist Bedeutung, sowohl lexikalische wie auch strukturelle, unlösbar gebunden an äußere Formmittel, die physikalisch feststellbar und Ausgangspunkt für Ordnen und Gliedern sein müssen.

Der Grammatikunterricht muß daher nach der kontrastiven-komparativen Methode erfolgen, wenn er zur Sprachreflexion erziehen soll und wenn er damit überhaupt einen Weg, zu Erkenntnissen zu gelangen, aufzeigen soll.

4 Differenzierung und Abschlußqualifikationen

4.1 Differenzierung

Da früher oder später eine Differenzierung nötig sein wird, ist hier zu klären, wie differenziert werden soll.

4.1.1 *Form der Differenzierung*

Binnendifferenzierung wird häufig das einzig Mögliche sein und vielleicht auch bei einem Übergewicht äußerer Differenzierung in anderen Fächern das einzig Sinnvolle.

4.1.2 *Prinzip der Differenzierung*

Bei der Einrichtung von A- und B-Niveauekursen könnte es naheliegen, nach dem Prinzip von „Fundamentum und Additiva“ zu verfahren. Erfahrungen bestätigen aber, daß eine Differenzierung nach quantitativen Gesichtspunkten auch immer eine qualitative nach sich zieht: Für die Schüler des B-Niveaus ergibt sich bei den „Additiva“ ein qualitativer Lernzuwachs, der das spätere Aufsteigen von „A-Schülern“ erschwert. Es wächst aber auch ganz allgemein die Einsicht, daß eine permanente Durchlässigkeit bis in die höheren Klassen nicht zu verwirklichen ist.

Besser erscheint es, nach einer gemeinsamen Phase im Stoff weiterhin synchron zu gehen, aber wissensmäßig und arbeitstechnisch differenzierte Anforderungen zu stellen.

4.1.3 *Zeitpunkt der Differenzierung*

Wann eine Differenzierung notwendig wird, läßt sich nicht vorausbestimmen, da der geeignete Zeitpunkt je nach Schülerzusammensetzung schwanken wird. Erfahrungen liegen noch kaum vor.

4.2 Lernziele der A-Qualifikation

4.2.1 *Abgrenzung gegen die Anforderungen des Kleinen Latinums*

Für die A-Qualifikation wird auf den kontinuierlichen Aufbau des Spracherwerbs bis zur Lektürefähigkeit und auf Sprachreflexion im Maße des Kleinen Latinums verzichtet. Gymnasiale Lernziele, wie selbständiges Übersetzen, das Vertrautheit mit typischen lateinischen Satzstrukturen und Sicherheit im Erkennen von Perioden mittlerer Schwierigkeit voraussetzt, und Erkennen von rhetorisch-stilistischen Mitteln, sind für A-Qualifikation nicht geeignet.

Dabei muß man Abstand nehmen von Vorstellungen, die das Latein ausschließlich in der Distanz einer alten, gelehrten Sprache sehen, die im wesentlichen als Literatur erhalten ist – Vorstellungen, in denen man von der „Unerläßlichkeit der Begegnung mit antiken Quellentexten“ (Th. Wilhelm) als einem typisch gymnasial geprägten Lernbedürfnis nicht abrücken mag.

Notwendig ist deswegen eine Stoff- und Lektüreauswahl, die die Distanz der römischen Antike und ihrer Sprache nicht noch zusätzlich ins Ungreifbare und Unvergleichbare vergrößert.

4.2.2

Lernziele im Bereich der Grammatik

Die Schüler sollen über ein Grundwissen im morpho-syntaktischen Bereich verfügen, das ihnen die selbständige Übersetzung von einfachen Sätzen und von eingliedrigen Nebensätzen ermöglicht.

Der Unterricht basiert auf den **Grundoperationen** in diesem Bereich (wie sie der Cambridge Latin Course bietet), wobei die Grundsprachmuster Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren von Sprache vermitteln und das „Wissen von Sprache“ erweitern helfen. Auf die Übersetzung als Kontrollfunktion kann dabei nicht verzichtet werden.

Die theoretischen Einsichten in den Sprachaufbau verstärken die Disposition zum Erlernen von Sprachen und decken die Sonderstrukturen des Lateinischen im Vergleich zur Muttersprache auf. Grundlegende Erkenntnisse von der Verschiedenheit der Sprachen (Identität, Nichtidentität) sind Lernziele auch der A-Qualifikation.

Der Unterricht sollte unter dieser Lernzielsetzung **Techniken** nutzen, die Schülern das „Arbeiten mit der Sprache“ erleichtern. Sie sollen mit Hilfsmitteln, wie Wörterbuch und Formentabellen, umgehen können. Typisch lateinische Strukturen, wie *nd*-Formen, *a.c.i.*, *ablabs.* und seltenere Formen sollen sie unter Anleitung des Lehrers in einem Text identifizieren können.

Grundoperationen, wie Satzerfragungsschemata oder die kontrastiv-komparative Methode (Vergleichen, Feststellen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten) oder Tabellieren, sollen unter dem Aspekt gelernt werden, daß sie ebenfalls die Disposition zum Erlernen von Sprachen und überhaupt zum selbständigen Erwerb von Wissen und Einsichten erhöhen.

Verzichtet werden sollte auf die selbständige Übersetzung als „besondere“ Lernleistung und die damit verbundene Fülle memorativer Lernelemente (formalgrammatische Kenntnisse) sowie auf den Aufbau eines lektürebezogenen syntaktischen und später literarisch-rhetorischen Instrumentariums. Versucht werden könnte u.a. eine Arbeitsform, die das Aufschlüsseln eines Textes durch einen **Sprachschlüssel** bzw. durch eine zweisprachige Ausgabe erleichtert. Der neben dem Text liegende „Schlüssel“ gibt die Kodierungsglieder und ggf. die Übersetzung einzelner Wörter an.

Beispiel:

scripsit litteras anulo suo signatas	
scrip-s-it	hat geschrieben
litter-as	Brief
anul-o	mit dem Ring
(su-o)	seinem)
signat-as	unterzeichnet

Die Leistung des Schülers besteht im **Ablesen** und **Wiedererkennen** der morpho-syntaktischen Einheiten und in der **Reorganisation** des Gelernten zu Sachinhalten. Der dauernde Rückgriff auf die bereitgestellten Elemente schärft den Sinn für den synthetischen Charakter eines Wortes und entlastet den Schüler von „abstrakter“ Planung und Übersetzungsstrategien (Übersetzen als „besondere“ Leistung), wobei es bei schwächeren Schülern erfahrungsgemäß immer zu einem „bloßen Herumtappen“ zwischen Einzelwörtern kommt.

Der Sprachschlüssel motiviert durch seine „technische“ Anlage; der Schüler entwickelt durch den handwerklich-technischen Umgang mit der Sprache Zuwachs an Wissen von Sprache.

Der Unterricht muß **sprachbetont** bleiben und darf nicht zu einem wie auch immer gearteten Fach „Antike“ (Kunst, Archäologie, Geschichte, Münzkunde usw.) werden. Neben dem Spracherwerb gehört auch die **Sprachreflexion** in das Konzept eines Unterrichts für die A-Qualifikation. Die Grundelemente der lateinischen Syntax enthalten eine

Reihe von wichtigen Einzelheiten, die das Erarbeiten einer höheren Sprachebene möglich machen: Dativ (Kindern der unteren Mittelschicht und der Unterschicht kaum bekannt), unpersönliche Ausdrücke (z.B. iuvat me), doppelter Akkusativ (der meist nur parataktisch wiedergegeben wird) usw.

Dieser Lernzielkomplex berührt eine Reihe von Techniken und Arbeitsformen, die man gemeinhin mit den Zielen der Realschule vergleichen kann oder gleichzusetzen gewohnt war. Es ist für ein so gymnasial geprägtes Fach wie Latein nötig, diese Ziele stärker in das Blickfeld zu rücken.

4.2.3

Lernziele im Bereich der Lexik

Da der Lateinunterricht gerade auch für „A-Schüler“ realitätsbezogen (d.h. auf die reale Umwelt der Schüler bezogen) und nicht distanzbetonend sein soll, kommt der Lexik eine besondere Bedeutung zu. Latein muß verstanden werden als **Basissprache** der lebenden Fremdsprachen und des Deutschen und als **Substratsprache** der internationalen Wissenschaft. Die Bedeutungs- und Wortbildungslehre erhält daher großes Gewicht. Der Lateinunterricht wird Unterrichtseinheiten enthalten müssen, die in diesem Sinne sprachbezogen, aber nicht textbezogen sind:

- **Assoziieren und Diskriminieren** von lateinischen Wörtern als „Kodierungsgliedern“ zu fachsprachlich wichtigen Termini; z.B. Kodierungsglieder zur Lexik der Alltagssprache: expeditio, differentia . . ., der historisch-politischen Fachsprache: res publica, revolutio . . ., der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache: numerus, radix . . ., der künstlerischen Fachsprache: intervallum, dissonantia¹⁾.
- Die Arbeit mit der Lexik erfordert lateinische oder deutsche **fachsprachlich durchgesetzte Texte** aus dem Gebiet der Physik, Geometrie, Arithmetik, Biologie, Medizin, Chemie, Jurisprudenz, Astronomie usw. Systeme mit lateinischen Namen (Linnésches System; periodisches System der Elemente), Mond- und Erdkarten, anatomische Tafeln, Rezepte, Inschriften, Abbraviaturen und lexigraphische Quisquilien könnten behandelt werden. Zu erwägen ist in Verbindung damit auch die Benutzung eines Morphemlexikons²⁾, das die Kodierungsglieder der internationalen Fachsprache hervorhebt. Außerdem können **fremdsprachliche Texte** (italienisch, spanisch usw.) aus dem Alltagsleben hinzugezogen werden, die leicht durch eine Morphemanalyse verstanden werden können³⁾.
- Die Arbeit mit der Lexik steht weiterhin im Dienst einer Reihe von Lernzielen im Bereich des Begriffs- und Prinzipienlernens sowie im affektiven Bereich:
Bestimmen des begrifflichen Bereichs fachsprachlicher Termini durch Angabe der Hauptmerkmale bzw. des Wortfeldes oder durch Aufsuchen in verschiedenen Kontexten; auch diachronische Untersuchungen können hier ihren Platz haben — etwa: am Genuswechsel „venus, n“ zu „Venus, f“ erkennen, daß aus einem Abstraktum eine Gottheit erfunden werden kann.

Benennen eines begrifflichen Bereichs mit einer lateinischen Abbraviatur.

Erkennen international relevanter Suffixe (z.B. -tor als Determinanten der Wortbildung).

Erlernen einiger lexikalischer und syntaktischer Prinzipien, nach denen sich die Tochtersprachen des Lateinischen — gesprochen von einem großen Teil der Weltbevölkerung — aus der Muttersprache entwickelt haben. Damit verbindet sich die Erkenntnis von sprachlicher und kultureller Abhängigkeit. Praktisch wird eine spätere Fremdsprachenwahl erleichtert.

Wachwerden und Sensibilisierung hinsichtlich der Bedeutung international gebräuchter (oder mißbrauchter) Einzelwörter **oder Sätzen**: auctoritas, aggressio, repressio usw.⁴⁾

¹⁾ H.-P. Drögemüller, Latein im Sprachunterricht einer neuen Schule, AU, Beiheft II zu Reihe V, 1972, S. 65.

²⁾ Beispielsweise in Allegård, S. 121 ff.

³⁾ Vgl. Allegård, S. 220.

⁴⁾ Vgl. Drögemüller, S. 66.

4.2.4 *Grundinhalte*

Fremdheit und Nähe der Antike müssen den Schülern Anreize zum Nachfragen, Vergleichen und Identifizieren bieten. Der **Mangel an affektiver Bedeutung** läßt viele Schüler unmotiviert. Die Lernstoffe müssen so angeboten werden, daß in einer altersspezifischen Weise ein Bild römischen Lebens vor den Schülern ersteht.

Den **Realien** wird ein größerer Raum zugestanden werden müssen als im herkömmlichen Anfangsunterricht. Damit geht der Lateinunterricht über den Charakter reinen Sprachunterrichts hinaus.

Gerade in der Altersstufe, die noch stark von dem Übergang von einer konkret-anschaulichen zu einer formal-operationalen „Auffassung von Welt“ gekennzeichnet ist, läßt der Mangel an Identifizierungsmöglichkeiten viele Schüler scheitern. Die Rezeptionsweise muß der Altersstufe entsprechen: spannende und lebendige Trivialtexte, Serien, realistische Illustrationen, wie sie z.B. der Cambridge Latin Course bietet.

4.2.5 *Interpretation*

Die Interpretation von Texten kann sich an den im Deutsch- und Politikunterricht eingeübten Verfahren orientieren. Sie wird dabei auf stilistische und rhetorische Merkmale weniger eingehen als auf die Intentionen und sozio-kulturellen Hintergründe eines Textes.

4.3 **Lernziele der B-Qualifikation**

Die allgemeinen Lernziele für die B-Qualifikation richten sich nach dem Lehrplan für die gymnasiale Sekundarstufe I, um dem Schüler die Möglichkeit zu geben, das **Kleine Latinum** zu erwerben:

- Erwerb von Grundkenntnissen der lateinischen Sprache;
- Erwerb von Sachkenntnissen aus dem Bereich der römischen Antike;
- Übersetzen in die Muttersprache als Kontrollmöglichkeit des Verständnisses und als Üben im Kontrastieren zweier Sprachen;
- Verstehen und Interpretation von einfacher strukturierten lateinischen Texten;
- Ansätze zur Sprachreflexion auf dem Hintergrund von und im Gegenüber zu den Sprachen Deutsch und erste Fremdsprache;
- Einblick in den Aufbau literarischer Grundformen¹⁾.

Die Absätze 4.2.3 bis 4.2.5 (Lexik, Grundinhalte, Interpretation) gelten sinngemäß für den gesamten Lateinunterricht, also auch für die B-Qualifikation. Hier liegt eine Modifikation des gymnasialen Lehrplans vor.

Die Ziellektüre hängt ab von der Wahl des Lehrbuchs.

5 **Zur Frage des Lehrbuchs**

Die meisten der bisherigen Lehrbücher konnten nicht genügend motivieren. Waren die Schüler anfangs bereit und aufnahmefähig, legte sich das Interesse, wenn sie von der römischen Welt nur militärische, historische und mythologische Einzelstückchen erfuhren, aber eine anschauliche Schilderung der römischen Lebensverhältnisse ausblieb. Und nur eine Minderzahl der Schüler ist durch das bloße Studium der Sprache selbst genügend motiviert.

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, ist u.a. das englische Werk „Cambridge Latin Course“ (CLC) aus folgenden Gründen geeignet²⁾.

¹⁾ Freie und Hansestadt Hamburg, Richtlinien und Lehrpläne, Band III, (ohne Datumsangabe); dort unter Lehrplan Latein, Punkt 1.2.

²⁾ Vgl. Teacher's Handbook zu Cambridge Latin Course, Unit I, Cambridge, 1971, S. 1–43.

5.1 Äußere Form

Äußerlich unterscheidet sich der Cambridge Latin Course von den herkömmlichen Lehrbüchern. Jede Einheit besteht aus **mehreren Heften**, die erst vor dem unmittelbaren Gebrauch ausgegeben werden. So sehen die Schüler in ihren Händen nicht das, was noch zu schaffen ist, sondern was sie schon geschafft haben.

5.2 Inhalt

Es werden die römischen Lebensverhältnisse des **1. Jahrhunderts n.Chr.** ausgebreitet. Es beginnt im Hause eines pompejanischen Kaufmanns, wo alltägliche Begebenheiten geschildert werden, die im Erfahrungsbereich der Kinder liegen.

Nach und nach öffnet sich der Blick auf umfassendere Bereiche der Stadt: Forum, Theater, Gladiatorenkämpfe, Thermen, Rednerschule. Im zweiten Band (unit II) spielen die Geschichten in Britannien und Alexandria, und im dritten ist dann bald Rom im Mittelpunkt.

5.3 Sachinformation

Der Inhalt der Geschichten wird vertieft durch zusätzliche Erklärungen am Schluß eines jeden Heftes (stage), das immer ein bestimmtes Thema hat: Tagesablauf, pompejanisches Haus, Gladiatoren usw. Durch die entsprechenden **Dias** können anschauliche Bilder geliefert werden. Bei allem gehen die Buchverfasser davon aus, daß die Schüler die Sprache besser bewältigen, wenn sie vom Inhalt der Sprache gefesselt sind.

5.4 Aufbau des Heftes

Am Anfang der meisten Hefte stehen sogenannte **Modellsätze** (model sentences), die sprachliche Neuigkeiten einführen. Sie sind verbunden mit kleinen Zeichnungen, die anschaulich Lebensverhältnisse und Personen wiedergeben, so daß in Verbindung damit die Modellsätze sich tiefer einprägen.

Dann folgen mehrere kleine **Geschichten** (reading passages), in denen das Neue vertieft und das Vorangegangene durch Wiederholung eingepägt wird.

Der **Übungsteil** (exercises) besteht meistens nur aus kurzen Einsetzübungen.

Am Schluß stehen dann die Sacherklärungen (paralinguistic material) über einen Bereich der römischen Welt.

5.5 Grammatik

Der besonders vorsichtige grammatische Aufbau des Buches verhindert, daß die Schüler am Anfang mit Termini und Formmerkmalen überhäuft werden und etwas lernen, ohne es lebendig zu verstehen.

So werden z.B. nicht von einer Deklination gleich alle Kasus eingeführt, sondern von allen Deklinationen zunächst nur ein Kasus neben dem Nominativ: der Akkusativ.

Bei den Verben führt das Buch zunächst die 3. Person Singular aller Konjugationen für das Präsens Aktiv ein.

5.6 Wortschatz

Es könnte zunächst als Nachteil erscheinen, daß zu viele „unklassische“ Vokabeln benutzt werden. Aber da durch die Förderung des „sermo cotidianus“ dem Schüler die alltäglichen römischen Lebensverhältnisse vermittelt werden und er nicht nur das militärisch-historisierende Bild der Antike geboten bekommen soll, kann sich die Wortschatzarbeit nicht einseitig an Caesar und Cicero orientieren. Damit öffnen sich auch andere Möglichkeiten für eine spätere Lektüre, die in ihrer Thematik heute wieder stärker relevant ist als der traditionelle Lektürekanon.

Zur Frage der Anfangslektüre

Die Curriculumforschung hat bisher keine wissenschaftlichen Kriterien geliefert, die eine bestimmte Anfangslektüre als unabdingbar setzen und andere Möglichkeiten ausschließen.

Daraus folgt:

Man kann aufgrund des gewandelten sozio-kulturellen Interesses fragen, ob Caesars *Bellum Gallicum* die geeignetste Anfangslektüre darstellt. Auch die Rezeption der römischen Antike in der Schule unterliegt einem historischen Wandlungsprozeß; Werke, die für eine historische Epoche überragende Bedeutung haben, treten in anderen Epochen in den Hintergrund und umgekehrt.

Es kann also eine andere Lektüre an den Anfang gesetzt werden, sofern sie ihrem Schwierigkeitsgrad nach zu bewältigen, von ihrer historischen Bedeutung her zu rechtfertigen und als Motivation der Schüler angemessen zu beurteilen ist.

Dieser Lehrplan setzt also **keine verbindliche Anfangslektüre**; er hält aber unter Anwendung der oben genannten Gesichtspunkte Werke folgender Autoren für den Anfang geeignet: Plautus, Catull, Plinius Secundus.

Der Cambridge Latin Course behandelt schon in unit III Stoffe, die inhaltlich auf Plinius oder Tacitus zurückgehen. Die Geschichten sind in dem Zeitraum von 81 bis 87 n.Chr. angesiedelt, in der Frühzeit der Herrschaft Domitians, und spiegeln, ähnlich wie bei Tacitus, die damalige Atmosphäre wieder¹⁾. So ist also unit III inhaltlich eine gute Vorbereitung für die Originaltexte.

Mit unit IV liegt nun eine Auswahl von Texten vor, die als Kontrast die Zeit unter Trajan und Hadrian schildert, so daß der Schüler Vergleiche anstellen kann. Dadurch, daß nun Texte zusammengestellt werden, die eine bestimmte Epoche wiedergeben, ist ein größeres Leseinteresse bei Schülern zu erreichen.

Literatur

Allegård

de internationella orden, Uppsala, 1969.

Cambridge Latin Course

unit I—IV (ohne Datumangabe), dazu Teacher's Handbook I—III, Cambridge University Press, Cambridge, 1971—1973.

Drögemüller, H.-P.

Latein im Sprachunterricht einer neuen Schule, AU, Beiheft II zu Reihe V, 1972.

Freie und Hansestadt Hamburg

Richtlinien und Lehrpläne, Band III, (ohne Datumangabe).

Kraft, I., Matthei, L., Mayer, J. A.

Die Wahl Latein — Französisch für die siebente Klasse; in AU, Beiheft zu Reihe XV, 1972.

Materialien zur Information der Eltern

über den Unterricht in den Alten Sprachen, Hrsg. Ausschuß für didaktische Fragen im Deutschen Altphilologen-Verband, München 1971, Neudruck 1973.

¹⁾ Teacher's Handbook zu unit III, S. 2.

Anhang

1. Inhaltliche und grammatische Übersicht zum Cambridge Latin Course (stage 1–20)

stage	1	Nominativ Sg 3. Person Sg	Caecilius' Familie Pompejanisches Haus
	2	Akkusativ Sg; Adverb	Tagesablauf des Caecilius
	3	Adjektiv: Attribut und Prädikatsnomen	Die Stadt Pompeji
	4	Fragesätze (quis? quid? ubi?) 1. und 2. Person Sg; sum, es	Das Forum
	5	Nominativ Pl 3. Person Pl per, de	Theater in Pompeji
	6	quod, postquam, ubi-Sätze cum als Präposition 3. Person Imperfekt und Perfekt	Sklaven
	7	Unregelmäßige Perfektformen	Glaube und Aberglaube
	8	Akkusativ Pl	Gladiatoren
	9	Dativ Sg und Pl Dativ + esse	Römische Bäder
	10	nos, vos 1. und 2. Person Pl Präsens	Schulen
	11	favere, placet + Dativ	Wahlen
	12	1. und 2. Person (Sg + Pl) Imp. + Perf.	Untergang Pompejis
	13	vult, volunt, potest, possunt + Infinitiv	Römer in Britannien
	14	Unpersönliche Ausdrücke + Dativ	Handel und Essen
	15	Relativsätze (qui, quae, quod)	König Cogidubnus
	16	Relativpronomen des Akkusativs Plusquamperfekt	Palast in Fishbourne
	17	Genetiv Singular i, ae	Alexandria
	18	Genetiv Plural orum, arum	Ägypten
	19	Genetiv (übrige Formen)	Religion in Ägypten
	20	Genetiv Qualitatis	Medizin

Diese grammatische Übersicht führt nur die wichtigsten Stoffbereiche an. Eine ausführliche Beschreibung für jedes Heft findet sich im Teacher's Handbook zum Cambridge Latin Course:

Teacher's Handbook unit I (stage 1–12)

Teacher's Handbook unit II (stage 13–20).

2 Lernziele zu einzelnen Heften

2.1 Lernziele zu stage 1

Der Schüler soll wissen:

- die kleinen Wörter „der, die das, ein, eine“ haben im Lateinischen keine Entsprechung,
- die Abfolge der Wörter im Lateinischen und Deutschen kann verschieden sein,
- den Verben, wie sie hier auftreten, ist gemeinsam das „t“ am Wortende ebenso wie im Deutschen,

- im Lateinischen werden nur Personenbezeichnungen groß geschrieben,
- der Balken „–“ über einem Vokal bedeutet, daß er lang gesprochen wird, aber in allen anderen Fällen kurz,
- „c“ wird immer wie „k“ gesprochen.

2.2 Lernziele zu stage 2 (Akkusativ)

2.2.1 Vorbemerkungen

Die Lernziele beschränken sich auf das Wiedererkennen des Kasusmorphems -m im Gegensatz zu den Nominativmorphemen -s oder Ø (endungsloser Nominativ).

Auf Reproduzierbarkeit ganzer Wörter im Akkusativ wird verzichtet.

Nicht eingegangen wird auf die Veränderung im Wortinnern (z.B. Grumio – Grumionem).

Auf die Klassenzugehörigkeit eines Wortes soll an dieser Stelle nicht hingearbeitet werden. Das bedeutet aber, daß zu gegebener Zeit Systematisierungsphasen notwendig werden. So kann eine erste Klasseneinteilung nach der Einführung des Nominativ Plural in stage 5 versucht werden.

Eine Funktionsbeschreibung von Nominativ und Akkusativ bleibt späteren Systematisierungsphasen vorbehalten, wenn die Schüler gesicherte morphologische Kenntnisse haben.

2.2.2 Lernziele

Der Schüler soll wissen:

Es gibt verschiedene Formen desselben Wortes; Wörter können sich also verändern.

Die Formen „servus, Metella, canis ...“ nennt man Nominative; die Formen „servum, Metellam, canem ...“ nennt man Akkusative.

Den Akkusativ erkennt man am -m.

Den Nominativ erkennt man häufig (aber nicht immer) am -s.

Auch im Deutschen verändern sich Wörter: der Sklave – den Sklaven, der Tisch – den Tisch.

Die Formveränderung im Deutschen wird am deutlichsten am Artikel sichtbar.

Der Nominativ antwortet auf die Frage: wer oder was?

Der Akkusativ antwortet auf die Frage: wen oder was?

2.2.3 Übungen

Der Schüler soll sein Wissen üben an:

Wiedererkennungsübungen (Sammeln, Unterstreichen),

Funktionsbeschreibungen in Kontexten,

einfachen Reproduktionsübungen (Einsetzen von Morphemen: coquu- cena- parat).

2.3 Lernziele zu stage 3

Festigung und Erweiterung des Wissens über Akkusativ und Nominativ.

Der Schüler soll wissen: Der Akkusativ antwortet auch auf die Frage „wohin?“

Der Schüler soll wissen, daß für viele Fälle gilt:

Einem Wort auf -us wird ein anderes auch auf -us zugeordnet,
 einem Wort auf -um wird ein anderes auch auf -um zugeordnet,
 einem Wort auf -a wird ein anderes auch auf -a zugeordnet,
 einem Wort auf -am wird ein anderes auch auf -am zugeordnet.

Andere Zuordnungen im Text werden nicht bewußt gemacht; wenn aber danach gefragt wird, genügt der Hinweis, daß wir mit unserer Regel nicht alle Fälle erfaßt, sondern uns auf die häufigsten beschränkt haben, die Regel aber später erweitern.

2.4 Lernziele zu stage 5

Der Schüler soll wissen:

Der Plural zu servus ist servi,
zu ancilla ancillae,
zu mercator mercatores.

Der Schüler soll dieses Lernziel auf endungsgleiche Wörter übertragen können.

Daraus folgt: Der Schüler soll wissen, daß sich aus der Menge der bisher gelernten Wörter Hauptgruppen ausgliedern lassen:

Wörter auf -us, -a, -or, -is.

Der Schüler soll wissen: Das Merkmal für „sie“ (Mehrzahl) ist -nt.

Der Schüler soll wissen: Wenn von mehreren Personen die Rede ist, steht das Verb im Plural.

Der Schüler soll kennen:

„Singular“ für „Einzahl“,

„Plural“ für „Mehrzahl“.

2.5 Lernziele zu stage 6 (Imperfekt/Perfekt)

2.5.1 Vorbemerkungen

Das Wiedererkennen der Perfektformen wird schrittweise aufgebaut; in diesem Heft wird der Schüler mit dem v-Perfekt bekanntgemacht.

Die Kontrastierung Imperfekt/Perfekt beschränkt sich hier auf die Erzählsituation (im Sinne Weinreichs).

Der Gegensatz zum Deutschen sollte je nach Vorkenntnissen problematisiert werden. Hauptgewicht liegt auf dem Erkennen der unterschiedlichen Funktionen von Perfekt und Imperfekt in der Erzählung.

2.5.2 Lernziele

Der Schüler soll wissen:

Das Imperfekt erkennt man am Tempusmorphem -ba.

Das Perfekt erkennt man hier am Tempusmorphem -v.

Das Imperfekt schildert eine Situation.

Das Perfekt beschreibt eine Handlung oder ein Geschehen, das die Situation verändert.

Zwischen den lateinischen und deutschen Tempora der Vergangenheit gibt es keine eindeutige Entsprechung.

Im Deutschen überwiegt in der Erzählung das Präteritum.

2.5.3 Übungen

Der Schüler soll sein Wissen üben an

Wiedererkennungsbildungen (Sammeln, Unterstreichen);

Funktionsbeschreibungen im Kontext;

einfachen Reproduktionsübungen (Einsetzen des Tempusmorphems: sede-nt; intra-erunt);

Leseübungen. Der Unterschied zwischen Perfekt und Imperfekt kann als Gefälle zwischen spannungsvollen und spannungslosen Sätzen interpretiert werden. Dieser Spannungsunterschied läßt sich durch betont schnelleres oder langsames Lesen bewußt machen.

Rahmenrichtlinien

**für das Fach Russisch
der Jahrgangsstufen 7—10 an Gesamtschulen**

Zuständiges Referat: S 221/4

Referent: Ursula Kirchner

Lehrplanausschuß:

Bärbel Kluth, Gymnasium Osdorf

Hans-J. Reimers, Gesamtschule Alter Teichweg

Kai Schmedje, Gymnasium Lohbrügge

Rainer Weber, Otto-Hahn-Schule

Substantiva:

Singular und Plural

Adjektiva:

Nominativ und Akkusativ Singular und Plural (masc. nur unbelebt)

Personalpronomina:

Nominativ Singular und Plural

Gute Schüler können im zweiten Unterrichtsjahr jeweils in das ganze Paradigma eingeführt werden.

Die Formen „u menja/tebja/nas/vas“ können als Vokabeln gegeben werden (vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 31).

Possessivpronomina:

nichtrefl.: Nominativ und Akkusativ Singular und Plural (masc. nur unbelebt)

refl.: nur passive Beherrschung (vgl. Anlage zu 2.1.1 Nr. 25);

eventuell Nominativ und Akkusativ

Singular und Plural (masc. nur unbelebt) für gute Schüler.

Demonstrativpronomina:

Nominativ und Akkusativ Singular und Plural (masc. nur unbelebt)

Interrogativpronomina:

subst.: kto/čto vollständig

adj.: Nominativ und Akkusativ Singular und Plural (masc. nur unbelebt)

Numeralia:

Cardinalia: 1 — 1000, Million, Milliarde

Ordinalia: 1 — 100

Adverbia:

echte: gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

abgeleitete: Bildungsgesetze

Präpositionen:

gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

Interjektionen:

gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

Konjunktionen:

gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

Verben:

Präsens, Präteritum, Infinitiv, Imperativ (Doppelzeitwörter: vgl. Anlage zu 2.1.1 Nr. 40,

Aspekte: vgl. Anlage zu 2.1.1 Nr. 20)

- 2.1.2 Lexikalische Grundlage ist die als Anlage beigelegte Wortliste (vgl. Anlage zu 2.1.2). Sie basiert auf einer Worthäufigkeitsuntersuchung der russischen Umgangssprache und stimmt im wesentlichen mit der der Lernbücher „Russisch für Sie“, bearbeitet von Tatjana Garina, und Helger Oleg Vogt, „Modernes Russisch“, überein. Ergänzungen sind am Fuße der Wortliste angegeben. Weitere Ergänzungen und Wendungen, über die der Schüler nur passiv zu verfügen braucht, sind gesondert angeführt.

2.2 Jahrgangsstufen 9/10, Lernbuchstufe

- 2.2.1 Die Schüler müssen im Rahmen des angegebenen Wortschatzes die folgenden grammatischen Erscheinungen in grammatischen Strukturen beherrschen. Diese Anforderungen stellen ein Minimum dar, das je nach Lernbuch erweitert werden kann und während der Lektürestufe erweitert werden muß.

Substantiva:

Deklination vollständig, „mat“ und „doč“ für gute Schüler

Adjektiva:

Deklination der Langform vollständig

Zur Kurzform vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 1 + 2

Zum Komparativ vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 3

Zum Superlativ vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 4

Personalpronomina:

(refl. und nicht refl.) Deklination vollständig; zur Anwendung vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 5

Possessivpronomina:

(refl. und nicht refl.) Deklination vollständig

Demonstrativpronomina:

Deklination von „etot“/„tot“ vollständig

Relativpronomina:

Deklination vollständig

Interrogativpronomina:

(subst. und adj.) Deklination vollständig

Negativpronomina: Deklination vollständig. Zur Anwendung vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 7

Numeralia:

Card. 1 — 1000, Million, Milliarde

Deklination im Nom., Gen., Akk. für alle Schüler, vollständige Deklination für gute Schüler

Ord.: 1 — 100

Deklination vollständig

Datumsangabe: vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 6

Uhrzeitangabe: als Minimum gilt die Beherrschung der offiziellen Uhrzeitangabe. Gute Schüler müssen die umgangssprachliche Angabe der Uhrzeit beherrschen.

Adverbia:

echte: gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

abgeleitete: Bildungsgesetze

Präpositionen:

gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

Interjektionen:

gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

Konjunktionen:

gemäß Wortliste bzw. Lernbuch

Verba:

Tempora, Infinitiv, Imperativ

Aspekte vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 8

Doppelzeitwörter: Als Minimum gilt die Beherrschung von „jechat“/„jezdit“, „idit“/„chodit“, „letet“/„letat“, „plyt“/„plavat“. Zu den Präfigierungen vgl. Anlage zu 2.2.1 Nr. 8

Partizipien: Die Schüler müssen die Partizipien erkennen und den Sachverhalt mit anderen Worten wiedergeben können. Die Formen „otkryt“, „zakryt“, „zanjat“ müssen vokabelmäßig gelernt und in ihrer Anwendung beherrscht werden.

Adverbialpartizipien: Folgende Formen müssen vokabelmäßig gelernt und beherrscht werden: „molča“, „stoja“, „sidja“, „ljoža“.

Guten Schülern kann die Bildung der Adverbialpartizipien erklärt werden. Eine Systematisierung erfolgt während der Lektürestufe.

2.2.2

Lexikalische Grundlage ist die als Anlage beigelegte Wortliste (vgl. Anlage zu 2.2.2). Der Wortschatz der Klassenstufen 7/8 wird vorausgesetzt. Diese Anforderungen stellen ein Minimum dar, das je nach Lernbuch erweitert werden kann und während der Lektürestufe erweitert werden muß. Besondere Beachtung ist der Wortbildungslehre zu schenken. Durch ihre Kenntnisse kann ohne zusätzliche Belastung der Wortschatz beträchtlich vergrößert werden.

Die Wortliste basiert auf einer Worthäufigkeitsuntersuchung der russischen Umgangssprache und stimmt im wesentlichen mit der der Lernbücher „Russisch für Sie“, bearbeitet

von Tatjana Garina, und Helger Oleg Vogt, „Modernes Russisch“, überein. Ergänzungen sind am Fuße der Wortliste angegeben.

Weitere Ergänzungen und Wendungen, über die der Schüler nur passiv zu verfügen braucht, sind gesondert angeführt.

2.3

Fertigkeiten und Kenntnisse während der Lektürestufe

Der Nachweis über die während der Lernbuchstufe erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse soll anhand der Lektüre leichter, in der Regel nicht adaptierter Texte erbracht werden. Textquellen:

Texte aus anderen Lernbüchern

E. W. Zettl (Hrsg.), Leichte russische Erzählungen
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

E. W. Zettl (Hrsg.), Leichte russische Szenen
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

H. J. Pitcher (Hrsg.), Alltags-Russisch
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Helger Oleg Vogt, Modernes Russisch Teil 3
Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Herbert Wiens (Hrsg.), Russische Lektüre für Anfänger
Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main

S. A. Chavronina, Sprechen Sie Russisch, Moskau

Texte aus sowjetischen Lernbüchern

Artikel aus: Detskaja Enciklopedija, T. 1—7, Moskva

Texte aus sowjetischen Zeitschriften, u.a. aus

Russkij jazyk za rubežom (z.B. „Technika doma“, „Novoja kvartira“, „O čem dumaet marabu“?)

Krokodil

Nedelja

Zdorov'je

Nauka i žizn'

Junost'

Texte aus sowjetischen Zeitungen u.a.

3

Abschlußqualifikation

Die Abschlußqualifikationen werden durch Abschlußprüfungen nach folgendem Raster ermittelt:

1. **Diktat eines leichten Textes.** Länge: 62 ± 3 Wörter. Der Text darf keine unbekannten Wörter enthalten, deren Bedeutung nicht durch Kenntnis von Wörtern des vorgeschriebenen Minimum-Wortschatzes aus derselben Wortfamilie abgeleitet werden kann. Im Diktat soll der Schüler nachweisen, daß er beim Hören in der Lage ist, semantische Einheiten morphologisch und syntaktisch zu erkennen und zu analysieren, d.h. daß er mit den Regeln der russischen Aussprache (z.B. Regeln der Reduktion, regressiven Assimilation, Palatalisation) vertraut ist. Verstöße gegen die Orthographie sind diesem Ziel unterzuordnen, d.h. nach Absprache mit der Konferenz, die die Bewertung vornimmt, unter Umständen nicht negativ anzurechnen.
2. **Prüfung des Wortschatz-Minimums gemäß Rahmenrichtlinien** durch drei verschiedene Aufgaben mit je 6 Sätzen bzw. Wendungen oder Fragen, z.B.
Sätze/Wendungen mit Lücke zum Einsatz von Synonymen/Antonymen oder zum Einsatz von Wörtern, deren Sinn eindeutig aus dem Zusammenhang hervorgeht, Fragen zu einem Bild
Übersetzung deutsch-russisch für Abstrakta und Wendungen, die anders nicht eindeutig abgeprüft werden können.

3. Prüfung des Strukturen-Minimums gemäß Rahmenrichtlinien durch

- a) fünf verschiedene Aufgaben mit je 6 Sätzen aus jeweils einem der folgenden Bereiche:
- Imperativ
 - Partizipien
 - Präsens mit Konsonantenwechsel
 - Aspekte
 - Doppelzeitwörter
 - Konjunktiv
 - Modalverben
- b) fünf verschiedene Aufgaben mit je 6 Sätzen aus jeweils einem der folgenden Bereiche:
- Substantiv
 - Steigerung des Adjektivs
 - Possessivpronomen
 - Personalpronomen
 - Negativpronomen
 - Präposition
 - Zahlwort-Deklination
 - Zahlwort-Rektion
 - Datum
 - Uhrzeit (je drei Sätze zur umgangssprachlichen und zur offiziellen Form)

Arbeitszeit:

- für 1. 12 Minuten
2./3. 78 Minuten

Wertung:

Für jede Aufgabe sind in der Regel sechs Punkte zu erreichen, für das Diktat zwölf Punkte.

Gesamtzahl: 90 Punkte.

Die Abschlußqualifikation B wird dann zuerkannt, wenn die Hälfte und mehr der möglichen Punkte erreicht sind.

Für die Abschlußqualifikation A müssen im Schriftlichen mindestens 23 Punkte erreicht sein. Die Abschlußqualifikation wird dann zuerkannt, wenn über die erreichten 23–45 Punkte hinaus nachgewiesen wird, daß der Schüler in der Lage ist, selbständig einfache Mitteilungen mündlich zu formulieren und auf Stimuli richtig zu reagieren.

4. Unterrichtsstruktur

4.1 Lernbuchstufe

4.1.1

Allgemeine Hinweise. Da für den Russisch-Unterricht kein Lernbuch vorhanden ist, das ohne Vorbehalt empfohlen werden kann, bleibt die Wahl des Lernbuchs den Fachkonferenzen der Schulen vorbehalten. Um die Stoffauswahl innerhalb eines Lernbuches und die Zusammenstellung von Vergleichsarbeiten zu erleichtern, sind im Anhang (Anlage 2) die unter 1.2 vorausgesetzten Lernziele nach Feinzielen mit dazugehörigen Musterbeispielen aufgeschlüsselt. Die Reihenfolge im Aufbau der Feinziele kann je nach zugrunde gelegtem Lernbuch bzw. Absprache der Fachkonferenzen geändert werden.

Die Lernbuchstufe umfaßt in der Regel die ersten zweieinhalb Unterrichtsjahre. Die Unterrichtssprache ist in der Regel das Russische. Ein punktueller Durchbruch in die Erstsprache ist unter Umständen nicht nur nützlich, sondern notwendig, wenn Schwierigkeiten im Verdeutlichen von lexikalischen oder grammatischen Inhalten vorliegen, die auf andere Weise nicht mehr gelöst werden können. Dabei darf die Aufmerksamkeit nicht von der Zweitsprache abgelenkt werden.

Um das hörende Verstehen zu schulen, sollte in den ersten Stunden ohne Verwendung von Schrift gearbeitet werden. Der Bewegungsdrang der Schüler kann für die Intensivierung des Lernprozesses genutzt werden, indem das Hörverstehen mit Hilfe von Stimuli trainiert wird, die motorische Reaktionen herausfordern („Otkroj okno!“, „Sadis!“).

Es sollte beachtet werden, daß Strukturübungen wirksamer sind, wenn sie kommunikative Bedeutung haben; Lernen wird erleichtert, wenn Äußerungen in der Zweitsprache in einer sinnvollen Abfolge dargeboten werden, z.B. in Form von Dialogen. Die einzelnen Teile von Dialogen müssen durch häufiges Wiederholen memoriert werden, bis eine normale Sprechgeschwindigkeit erreicht ist. Bei der Einübung von Strukturen sollte darauf geachtet werden, daß jeweils beide Seiten der Muster, z.B. Frage und Antwort, aktiviert werden. Dabei sind Aussprache und Intonation gleichrangig zu schulen. Sie werden in Wortverbindungen (z.B. „Vy byli v _ opere?“) in normalem Sprechtempo imitativ geübt.

Bei der Einführung von Lektionen werden die Schüler möglichst vom Globalverständnis zum Detailverständnis des Textes geführt, weil sie dadurch am besten zur Kommunikation befähigt werden. Mögliche Schritte: Eventuelle Einführung einiger neuer Wörter und Strukturen als Wortgeländer; Darbietung des Textes durch zweimaliges Vorlesen/Abspielen ohne Unterbrechung und Erklärungen; Sicherung zunächst eines globalen Verständnisses durch wenige Fragen nach dem Wesentlichen (z.B. wer spricht, worüber wird gesprochen); erneutes Vorlesen/Abspielen; satzweises Hören und Wiedergeben durch die Schüler. Dabei ist auf genaue Imitation der Laute und der Intonationskurven zu achten. Noch notwendige Worterklärungen werden jetzt gegeben.

Die mündliche Einführung von Wörtern und Strukturen muß der schriftlichen vorausgehen. Die Bewußtmachung grammatischer Zusammenhänge soll die von der Imitation ausgehende gedächtnismäßige Aneignung und Beherrschung von Strukturen unterstützen. Explizite Grammatikarbeit ist nur sinnvoll, solange sie sich an den genannten Zielen orientiert und nicht die Erarbeitung eines Regelsystems anstrebt. Schriftliche Übungen zur Grammatik werden erst verlangt, wenn der richtige mündliche Gebrauch einer Struktur weitgehend gesichert ist.

Da die angegebenen Ziele in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht werden müssen, ist der in den Lernbüchern angebotene Lernstoff entsprechend zu akzentuieren.

Schriftsprachliche Formen sollen nicht aktiviert werden, die Schüler müssen sie jedoch erkennen, d.h. den Sachverhalt mit anderen Worten wiedergeben können (Beispiele: Partizipien; Superlativ auf „-ejšij“, „-ajšij“).

4.1.2

Einzelhinweise. Besondere Aufmerksamkeit muß den Strukturen gewidmet werden, die in den Sprachen Russisch und Deutsch voneinander abweichen, damit durch die Bewußtmachung der Unterschiede Fehlerquellen ausgeschaltet werden können (Konstruktion des Dativ mit Infinitiv in unpersönlichen Sätzen; Wiedergabe des deutschen „man“, sogenannte doppelte Verneinung; Gebrauch von „net“, „né bylo“, „ne budet“, „kto on?“ zur Bezeichnung von „was ist er?“; Gebrauch von „čtoby“; Gebrauch des Konjunktivs; abweichende Interpunktionsregeln, z.B. Gebrauch des Kommas vor „čem“ u.a.).

Nach Möglichkeit sollten von Anfang an Substantiva aller Deklinationen (auch Substantiva wie „dver“) eingeführt werden. Man kann die unterschiedliche Schreibweise der weichen Substantiva gegenüber der der harten („-u“, „-ja“, „-j“, „-i“) als Ausdruck für die Weichheit der Endkonsonanten erklären. Eine Systematisierung nach Deklinationssklassen kann später erfolgen bzw. ergibt sich von selbst.

Auf die g-k-ch- und Zischlaut-Regel ist von Anfang an hinzuweisen.

Formen wie „v lesu“, „v sadu“, „v škafu“, „na polu“, „na beregu“, „v godu“ können zu gegebener Zeit als Vokabeln gegeben werden.

Der Infinitiv und seine Funktion können mit Hilfe der Verben „končat“, „ljubit“, „moč“, „načinat“, „umet“, „čotet“ erklärt und automatisiert werden.

Mit dem Vorhandensein von Aspekten sollte der Schüler so früh wie möglich, wenn auch anfangs unsystematisch, vertraut gemacht werden. Es muß vermieden werden, daß die Vorstellung der Austauschbarkeit innerhalb der Verbpaaere entsteht.

Eine Übungsmöglichkeit für den Gebrauch der Aspekte ist die Übertragung eines Textes aus der Gegenwart in die Vergangenheit und Zukunft mit anschließender inhaltlicher Interpretation. Als Minimum sollten die Schüler die Faustregel beherrschen: vollendeter Aspekt — einmalige Handlung, abgeschlossene Handlung, Blickrichtung auf das Ergebnis der Handlung, neue lexikalische Information durch das Verb; unvollendeter Aspekt — wiederholte Handlung, nicht abgeschlossene Handlung, Blickrichtung auf den Ablauf der Handlung, Signalfunktion des Verbs ohne neue lexikalische Information. Bei der Behandlung von Texten sollte jede Möglichkeit zur Übung des Aspektgebrauchs und zur Einsicht in die Anwendung der Aspekte als typischem Ausdrucksmuster der russischen Sprache genutzt werden.

Als plastisches Beispiel bei der Einführung der Doppelzeitwörter haben sich die vier Zeichnungen zu „*idti/chodit*“ bei Vogt, Modernes Russisch 2, Lektion 5 (Grammatik S. 34 unten) erwiesen. Das Wiedererkennen der gleichen Vorstellungen bei den übrigen Doppelzeitwörtern fällt leicht.

Bei der Auswahl von Übungsbeispielen sollte der jeweils vorhandene lexikalische Wortschatz ausgenutzt und dadurch weiter gefestigt werden.

4.2

Lektürestufe

Die Lektürestufe beginnt spätestens am Ende des dritten Unterrichtsjahres. Das thematische Angebot muß die Umwelt einbeziehen. Vor allem in der Mittelstufe müssen die Texte nach ihrem Motivationsgehalt ausgewählt werden und informativ sein. Das inhaltliche Niveau sollte stets knapp über dem der erreichten Umwelterfahrung der Schüler liegen.

Während der Lektürestufe ist die Fähigkeit zur Anwendung des erlernten Wortschatzes und der Strukturen zu erweitern und der Wortschatz entsprechend der behandelten Lektüre zu vergrößern. Eine Spezialisierung im Hinblick auf bestimmte Textsorten und sprachliche Register ist zu vermeiden. Das Hörverstehen sowjetischer Sprecher über technische Medien (Rundfunk, Tonband) muß in Klassenstufe 10 geübt werden. Der Umgang mit Hilfsmitteln (Lexikon, einsprachigem Wörterbuch, Grammatik, Übersetzung) ist zu schulen.

Sachwissen muß erarbeitet und nachgewiesen werden, soweit es als Rüstzeug für funktionsgerechtes Arbeiten notwendig ist. Soweit es die Texte erfordern, ist ein rhetorisches Instrumentarium als ein Mittel zur Verdeutlichung der Redeabsicht zu erarbeiten. Die Schüler sollen erkennen, daß ein bestimmter Inhalt durch den absichtsvollen Einsatz sprachlicher Mittel seine Form gefunden hat. Umgekehrt sollen sie bei der Erschließung eines unbekannten Textes über die Einzelbeobachtung zur gehaltvollen Aussage vorstoßen und diese gegebenenfalls kritisch werten.

Im fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs ist der Vergleich grammatischer Strukturen zweier Sprachen auf dem Wege des Übersetzens nützlich, um aufzuzeigen, daß die verschiedenen Systeme nicht vergleichbar sind. Auf diese Weise kann der Einsatz von Übersetzungen als Theoretisierungsprozeß verstanden werden und zur Reflexion über Sprache veranlassen.

Weitere Anregungen für die Unterrichtsgestaltung können den angeführten Möglichkeiten für Lernerfolgskontrollen entnommen werden.

5

Lernerfolgskontrollen

Bei den Lernerfolgskontrollen ist darauf zu achten, daß die Art der Kontrolle dem angestrebten Ziel entspricht. Zum Beispiel kann bei der Prüfung des Hörenden Verstehens durch die Beantwortung von Fragen zu einem gehörten Text nur das Globalverständnis abgeprüft werden, wenn die Aufgabe nicht in eine Gedächtnisleistung ausarten soll. Das Detailverständnis kann bei der Prüfung des Lesenden Verstehens kontrolliert werden. Folgender Kriterienkatalog kann bei der Beurteilung eine Hilfe sein: Intonation, Rhythmus (Betonung, Satzakzent), Lautbildung, Umfang des aktiven Wortschatzes, Umfang des aktiven Strukturschatzes. Darüber hinaus muß sachliches Wissen nachgewiesen werden, soweit es notwendiges Rüstzeug für funktionsgerechte Arbeiten ist.

5.1 **Hörendes Verstehen**

Fragen zum Verständnis von Intonationsmustern

Beantwortung von Fragen zu einem gehörten Text (Verständnistest)

Kurze inhaltliche Zusammenfassung eines gehörten Textes

5.2 **Sprechen**

Wortschatztest; Definition, Worterklärung, Angabe von Synonymen und Antonymen
Gespräch nach Einführung in einen Situationsrahmen des täglichen Lebens

Sprachliche Bewältigung einer visuellen Vorlage; Bild, Bildfolge, Bildgeschichte (Antworten auf Fragen, freies Sprechen u.ä.)

Inhaltliche Zusammenfassung eines Dialogs (für gute Schüler)

Inhaltsangabe zu einem gelesenen Text (für gute Schüler)

5.3 **Lesendes Verstehen**

Verständnisfragen zu einem gelesenen Text mit Auswahlantworten

Beantwortung von Fragen zu einem gelesenen Text

Inhaltliche Zusammenfassung eines Dialogs (für gute Schüler)

Inhaltsangabe zu einem gelesenen Text (für gute Schüler)

5.4 **Schreiben**

Diktat

Wortschatztest: Worterklärung, Angabe von Synonymen und Antonymen

Informelle Grammatiktests (z.B. Einsetzübungen)

Schreiben von Brief, sozinenie u.ä. mit vorgegebenen Elementen

Beantwortung von Fragen zu einem gelesenen Text

Inhaltliche Zusammenfassung eines Dialogs (für gute Schüler)

Inhaltsangabe zu einem gelesenen Text (für gute Schüler)

6 **Unterrichtsbeispiele**

Unterrichtsbeispiele und Aussagen über Differenzierungsmöglichkeiten für die Lernbuchstufe finden sich im Anhang.

Textbeispiele für Anfangslektüre werden in der Anlage gegeben. Als Vokabelhilfen sind die Wörter angegeben, die nicht in den Wortlisten des Lehrplans verzeichnet sind. Gelernt werden sollten die Wörter des Vokabelverzeichnisses, die mehr als einmal in der für den Unterricht ausgewählten Lektüre vorkommen.

Hilfen für Unterricht und Vorbereitung des Unterrichts können der folgenden Liste von Hilfsmitteln entnommen werden:

Russisch für Sie, bearbeitet von Tatjana Garina, Max Hueber Verlag, München; Holger Oleg Vogt, **Modernes Russisch**, Ernst Klett Verlag, Stuttgart. Kostomarov, **Russisch für alle**, Moskau. Diese Lernbücher erscheinen für die Jahrgangsstufen 7/8 an Gesamtschulen z.Z. am besten zur Erreichung der angegebenen Lernziele geeignet.

Hartmut von Hentig, Platonisches Lehren, Band I, Stuttgart 1966, S. 370–379. Die Unterrichtsprotokolle auf den Seiten 370–379 können als Beispiel dafür dienen, wie in den ersten Unterrichtsstunden ohne Verwendung der Schrift gearbeitet werden und dabei das Hörende Verstehen geschult werden kann, unter gleichzeitiger Ausnutzung des Bewegungsdrangs der Schüler zur Intensivierung des Lernprozesses.

Friedhelm Denninghaus/Wolfgang Steinbrecht, Das VHS-Zertifikat für Russisch, herausgegeben von der pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/Main 1971. S. 9 ff.: **Modellsatz von Prüfungsaufgaben**.

J. O. Lewis & T. L. B. Wade, Russian Exercises for Language Laboratories, London 1966. 16 Tonbänder mit Textbuch. Bei der Benutzung dieses Hilfsmittels muß ein geringer Wortschatz zusätzlich eingeführt werden, der aber innerhalb der Übungen immer wieder aktiviert wird. In die Übungen sind zur Förderung des Textverständnisses geschlossene Texte mit anschließenden Fragen eingefügt.

Dr. Anna Fuchs, Russisch, Tonbandübungen, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1969

René Richterich, A. Margaret, J. Stott, Gilbert Dalgalian, Ottomar Willeke, Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1969

E. B. Zachava-Nekrasova, O. P. Rassudova, Učebnik russkogo jazyka dlja lic, govorjaščich na nemeckom jazyke, Moskva 1964

S. A. Chavronina, Sprechen Sie Russisch, Moskau

I. M. Pul'kina, Metodičeskije ukazanija k tablicam po nekotorym razdelam morfologii russkogo jazyka dlja inostrancev, Moskva 1961

Sbornik upražnenij po leksike. Praktičeskoje posobije po russkomu jazyku dlja inostrancev, Moskva 1965

D. E. Rosental', Praktičeskaja stilistika russkogo jazyka, Moskva 1945

Günther Kratzel, Grundzüge des Aspektgebrauchs in der russischen Sprache der Gegenwart, Helmut Buske Verlag, Hamburg 1971

J. Forsyth, A. Grammar of Aspects. Cambridge University Press 1970

Visuelle Hilfsmittel: Filztafel (Flanelltafel), Tageslichtprojektor, Photokopien (z.B. Bildgeschichten aus „Russkij jazyk za rubežom“), Dias, Filme (Landesbildstelle), Zeitschriften- und Zeitungsausschnitte.

S. I. Ožegov, Slovar' russkogo jazyka, Moskva

Anlage zu 2.1.1: Einzelziele und Hinweise zu ihrer Erreichung

I

Lernziele

1. Der Schüler muß Wortfragen mit „čto“ stellen und Substantiva im Nominativ Singular in der Antwort benennen können. Frage und Benennung muß er in der richtigen Intonation gebrauchen können. Die Tatsache des Kopula-Ausfalls im Präsens muß ihm bekannt sein. Er muß Substantiva aufzählen können.
2. Der Schüler muß Wortfragen mit „čto“ stellen und Substantiva im Nominativ Plural in der Antwort benennen können.
3. Der Schüler muß Wortfragen mit „kto“ stellen und Substantiva und Personen im Nominativ Singular und Plural benennen können.
4. Der Schüler muß das Intonationsmuster der Satzfragen beherrschen.
5. Der Schüler muß mit der Vorstellung des Genetivus partitivus vertraut sein und diesen Kasus anwenden können.

Hinweise

Nach Möglichkeit sollten von Anfang an Substantiva aller Deklinationen (auch Substantiva wie „dver“) eingeführt werden. Man kann die unterschiedliche Schreibweise der weichen Substantiva gegenüber der der harten (-', -ja, -je, -i) als Ausdruck für die Weichheit der Endkonsonanten erklären. Eine Systematisierung nach Deklinationsklassen kann später erfolgen bzw. ergibt sich von selbst. Auf die g-k-ch- und Zischlaut-Regel ist von Anfang an hinzuweisen.

Die allgemeine Sprachentwicklung geht dahin, daß nur noch Formen auf -a/-ja gebraucht werden. Falls in den Lernbüchern Formen auf -u/-ju auftauchen, sollten sie als Ausnahmen hingenommen und nicht mehr automatisiert werden.

ad I

Beispiele

Что это?

Это стол.
Это карта.
Это стол и карта.

Что это?

Это столы.
Это карты.
Это столы и карты.

Кто это?

Это ученик. Это Виктор.
Это ученица. Это Тамара.
Это ученики. Это Виктор и Тамара.

Это стол?

Да, это стол.
Нет, это не стол, а доска.
Нет, это не стол, это доска.

Это Виктор?

Да, это Виктор.
Нет, это не Виктор. Это Тамара.

Что это? Это стакан.
Это лимонад.
Это водка.
Это вино.

Это стакан лимонада.
Это стакан водки.
Это стакан вина.

II

6. Der Schüler muß den Genitivus possessivus anwenden können.

7. Der Schüler muß die Personalpronomina der 3. Person Singular und Plural beherrschen und soll durch sie zur Reflexion über den Unterschied der genera in den Sprachen Deutsch – Russisch geführt werden.

8. Der Schüler muß das Satzmuster mit dem Frageadverb „gde“ anwenden können. Die Verwendung von „vot“ soll automatisiert werden.

9. Der Schüler muß den Präpositiv nach „v“, „na“ im Singular aller genera auf die Frage „gde“ anwenden können.

10. Der Schüler muß die Personalpronomina im Nominativ beherrschen.

11. Der Gebrauch der Personalpronomina und der Gebrauch des Präpositivs nach „v“, „na“ soll weiter automatisiert werden.

Der Schüler muß darauf hingewiesen werden, daß der deutschen Frage nach dem Beruf: „Was ist er?“ die russische Frage „Kto on?“ entspricht.

Der Schüler sollte auf den Unterschied zwischen den hinweisenden Partikeln „vot“, „von“ und den Adverbien „zdes“, „tut“, „tam“ hingewiesen werden. „Vot“ und „von“ können nicht isoliert stehen (vgl. „vot zdes“, „von tam“).

Die alten Formen „v lesu“, „v sadu“, „v škafu“, „na polu“, „v godu“ können zu gegebener Zeit als Vokabeln eingeführt werden.

Der Plural kann mit ähnlichen Beispielen eingeführt werden.

Im Russischen muß folgendes beachtet werden: Wenn in einer Frage ein Substantiv angeführt wird, muß dieses Substantiv in die Antwort mit aufgenommen und kann nicht durch ein Personalpronomen ersetzt werden. Das Personalpronomen an sich hat keine Aussagekraft. (Dagegen richtig: „Gde on?“ „On v škole“.)

ad II

Это Виктор. Это Тамара.
Чей это стол?

Чья это книга?

Чьё это яблоко?

Чьи это фрукты?

Это Виктор. Кто он?
Виктор ученик. А кто Тамара?
Это Виктор и Тамара. Кто они?

Это стол Виктора. Это стол
Тамары.
Это книга Виктора. Это книга
Тамары.
Это яблоко Виктора. Это
яблоко Тамары.
Это фрукты Виктора. Это
фрукты Тамары.

Он ученик.
Тамара ученица.
Они ученики.

Где стол?
Где столы?

Вот стол.
Вот столы.

Это комната. Где стол?
Это стол. Где бутылка?

Стол в комнате.
Бутылка на столе.

Где ты?
Где вы?

Я в комнате.
Мы в комнате.

Где фрукты?
Где рецепт?
Где рыба?
Где молоко?

Фрукты в банке.
Рецепт на столе.
Рыба в сумке.
Молоко в стакане.

III

- | | |
|---|---|
| <p>12. Der Schüler soll das Präteritum von „byť“ beherrschen.</p> | <p>Bei der Auswahl von Übungsbeispielen sollte der jeweils vorhandene lexikalische Wortschatz ausgenutzt und dadurch weiter gefestigt werden (hier: adverbale Bestimmungen mit „v“, „na“ neben dem Adverb „doma“).</p> |
| <p>13. Der Schüler soll das Präteritum der Vollverben anwenden können. Er soll den Akkusativ Singular und Plural (masc. nur unbelebt) der Substantiva bilden und anwenden können.</p> | <p>Bei dem Wort „ryba“ muß die Bedeutungsschattierung beachtet werden. Wird eine Gesamtheit bezeichnet, so wird das Wort als Singularetantum gebraucht: „lovit' rybu“, „lovit' mnogo ryby“. (Dagegen: „bol'sie ryby plavalı v akvariume“.)</p> |
| <p>14. Der Schüler muß die Präposition „u“ + Genitiv anwenden können.</p> | |
| <p>15. Der Schüler soll die Regel des Genitivs (hier: nur Singular) nach Verneinung in allen Tempora beherrschen und anwenden können.</p> | <p>Neu ist möglicherweise die Form des Futurs, die hier nur in der angegebenen Bedeutung beherrscht werden soll. Wenn — je nach Lernbuch bzw. Absprache im Kollegium — das Präsens noch nicht bekannt ist, muß auf die Personalendung -t hingewiesen werden. Wenn das Futur nicht vorher gesondert eingeführt wird, muß beachtet werden, daß die Form in ihrer eigentlichen Bedeutung sowie als Bildungsform des Futurs der imperfektiven Verben unbekannt ist.</p> |

ad III

Где ты был, Виктор?
Где ты была, Тамара?
Где было яблоко?
Где вы были?
Где были Виктор и Тамара?

Я был в университете.
Я была в институте.
Яблоко было в сумке.
Мы были на концерте.
Виктор и Тамара были дома.

Что ты покупал?
Что покупала Лариса?
Что ты покупала?
Что вы покупали?
Что покупали Иван и Лариса?

Я покупал консервы.
Лариса покупала рыбу.
Я покупала вино.
Мы покупали костюм.
Иван и Лариса покупали
фрукты.

Где ты видел Бориса?
Где стол?
Где ты был?

Я видел Бориса у Антона.
Стол у окна.
Я был у преподавателя.

Есть там вход?

Да, там есть вход.

Есть у Ивана книга?
У вас был урок?
У вас была лекция?
У вас было собрание?
У вас будет урок?
У вас будет лекция?
У вас будет собрание?

Нет, там входа нет.
Нет, у Ивана нет книги.
Нет, у нас не было урока.
Нет, у нас не было лекции.
Нет, у нас не было собрания.
Нет, у нас не будет урока.
Нет, у нас не будет лекции.
Нет, у нас не будет собрания.

IV

16. Der Schüler soll die Stellung im Frage-satz, die Inversion beim Substantiv, beherrschen.

17. Der Schüler muß den Akkusativ Singular der belebten Substantiva und das dazugehörige Fragepronomen anwenden können.

18. Der Schüler muß den Präpositiv Singular nach der Präposition „o“ in Frage und Antwort beherrschen.

19. Der Schüler muß den Instrumental Singular mit und ohne Präposition „s“ in Frage und Antwort beherrschen.

Der Instrumental Plural kann mit ähnlichen Beispielen eingeführt werden.

20. Der Schüler muß die Präposition „bez“ + Genitiv anwenden können.

21. Der Schüler muß die Präposition „iz“ + Genitiv anwenden können.

Mit dem Vorhandensein von Aspekten sollte der Schüler so früh wie möglich, wenn auch anfangs unsystematisch, vertraut gemacht werden. Es muß vermieden werden, daß die Vorstellung der Austauschbarkeit innerhalb der Verbpaaare entsteht.

22. Der Schüler muß die Konjunktion „kogda“ anwenden können.

Nebensätze, die mit der Konjunktion „kogda“ eingeleitet werden, bieten eine günstige Gelegenheit für die Verdeutlichung des Aspektgebrauchs im Russischen.

ad IV

Что вы делали?
Где ты был?
Где была газета?
Где было вино?

Мы покупали фрукты.
Я был в комнате.
Газета была на буфете.
Вино было в стакане.

Это Борис. Кого ты видел?
Это Тамара. Кого ты видел?

Я видел Бориса.
Я видел Тамару.

Это урок. О чём вы говорили?
Это книга. О чём вы говорили?
Это Борис. О ком вы говорили?
Это Тамара. О ком вы говорили?

Мы говорили об уроке.
Мы говорили о книге.
Мы говорили о Борисе.
Мы говорили о Тамаре.

Вот чай, а вот сахар.
Это чай, а это молоко.
Это Борис. С кем ты говорил?
Это Тамара. С кем ты говорил?
Это карандаш. Чем вы пишете?
Это авторучка. Чем вы пишете?

Это чай с сахаром.
Вот чай с молоком.
Я говорил с Борисом.
Я говорил с Тамарой.
Мы пишем карандашом.
Мы пишем авторучкой.

Это чай с сахаром?

Нет, это чай без сахара.

Он ещё в ресторане?

Нет, он уже вышел из ресторана.

Когда ты видел Бориса?

Я видел Бориса, когда он выходил из ресторана.

V

23. Der Schüler muß das Präsens der Verben der i-Konjugation und der e-Konjugation mit und ohne Vokal beherrschen.

Als Beispiele wurden Muster normaler Dialoge gewählt. Das umgangssprachliche „tože“ lautet literarisch „takže“. Bei verneinten Sätzen muß Stellung und Bezug von „ne“ beachtet werden.

Der Infinitiv und seine Funktion könnte mit Hilfe der Verben „končat“, „ljubit“, „moč“, „načinat“, „umet“, „chotet“ erklärt und automatisiert werden.

24. Der Schüler muß den Dativ Singular und das dazugehörige Fragepronomen, z.B. mit der Präposition „k“, anwenden können.

Der Dativ Plural kann mit ähnlichen Beispielen eingeführt werden.

25. Der Schüler muß die Possessivpronomina der 1. und 2. Person Singular und Plural im Nominativ sowie die nicht-reflexiven Possessivpronomina der 3. Person Singular und Plural anwenden können. Der Gebrauch des Interrogativpronomens „če, č'ja, č'jo, č'i“ muß beherrscht werden.

Um Fehlern vorzubeugen, sollte auf das reflexive Possessivpronomen „svoj“ hingewiesen werden, auch wenn Systematisierung und Einübung später erfolgen.

ad V

Я еду домой. Ты тоже едешь
домой?
Мы едем домой. Вы тоже едете
домой?

Я работаю на фабрике. А где
ты работаешь?
Мы работаем на фабрике. А
где вы работаете?

Я говорю по-русски. Ты тоже
говоришь по-русски?
Мы говорим по-немецки. А вы
говорите по-русски?
Он едет домой?
Они едут домой?
Он работает в институте?

Они работают в институте?

Он говорит по-русски?
Они говорят по-русски?

Это Тамара. К кому бежал
Борис?

Это Борис. К кому бежала
Тамара?

Это остановка. Куда бежал
Борис?

Это трамвай. Куда бежал
Борис?

Это твой дом? Ты здесь жи-
вёшь?

Это ваш дом? Вы здесь живёте?

Чей это дом? Это дом Бориса?

Чей это дом? Это дом Тамары?

Это дом Бориса и Тамары?

Чья это книга? Это твоя книга?

Чьё это пальто? Это ваше
пальто?

Чьи это фрукты? Это ваши
фрукты?

Да, я тоже еду домой.

Да, мы тоже едем домой.

Я тоже работаю на фабрике.

Мы работаем на заводе.

Да, я тоже говорю по-русски.

Нет, мы не говорим по-русски.

Нет, он едет в школу.

Нет, они едут в школу.

Нет, он работает не в инсти-
туте, а на фабрике.

Нет, они работают не в ин-
ституте, а на фабрике.

Нет, он не говорит по-русски.

Нет, они говорят по-немецки.

Борис бежал к Тамаре.

Тамара бежала к Борису.

Борис бежал к остановке.

Борис бежал к трамваю.

Да, это мой дом. Я здесь живу.

Да, это наш дом. Мы здесь
живём.

Да, это его дом.

Да, это её дом.

Да, это их дом.

Да, это моя книга.

Да, это моё пальто.

Нет, не наши.

VI

26. Der Schüler muß den Gebrauch der Adjektiva im Nominativ Singular und Plural beherrschen.
- Für die Adjektive gilt sinngemäß das zu den Substantiva (vgl. Nr. 1) Ausgeführte. In den Beispielen wurde das Adjektiv „černyj“ nicht verwandt, da die meisten Adjektive auf -n- zur weichen Deklination gehören. Durch getrennte Einübung der Adjektiva auf -n- läßt sich Schreibfehlern vorbeugen.
Bei der Wiedergabe der Frage „Was für ein?“ muß auf den Unterschied zwischen „kako?“ und „čto ... za“ (Čto éto za predmet? Éto stol.) aufmerksam gemacht werden.
27. Der Schüler muß die Adjektiva im Akkusativ Singular und Plural (masc. nur unbelebt) anwenden können.
28. Der Schüler muß die Formen des Genitiv Plural beherrschen.
29. Der Schüler muß die Regel über die Abhängigkeit der Substantiva von Zahlen im Nominativ beherrschen. Die Anwendung des Genitiv Plural muß weiter automatisiert werden.
- Die Beispiele sind der Umgangssprache angepaßt. Sie sollen nicht bedeuten, daß immer auf vollständige Sätze verzichtet wird.
Zur weiteren Automatisierung lassen sich die Wendungen „Skol'ko stoit ...?“ „Skol'ko tebe let?“ heranziehen.

ad VI

Какой это карандаш?
Какой это стул?
Какой это мальчик?
Какой это товарищ?
Какой это свитер?
Какая это девочка?
Какая это блузка?
Какое это пальто?
Какое это окно?
Какое это платье?
Какое это яблоко?
Какие это туфли?
Какие это ученики?
Какие это карандаши?

Вот стоит большой стул.
Вот висит белая блузка.
Вот висит синяя юбка.
Вот висит белое пальто.
Вот лежат хорошие карандаши.

Там книги?
Ты сделал фотографии?

Ты видел там здания?

Сколько стаканов на столе?

Сколько стаканов в кухне?
Сколько стаканов на полке?
Сколько книг в шкафу?

Сколько яблок в портфеле?

Это белый карандаш.
Это большой стул.
Это маленький мальчик.
Это хороший товарищ.
Это синий свитер.
Это маленькая девочка.
Это синяя блузка.
Это белое пальто.
Это маленькое окно.
Это синее платье.
Это хорошее яблоко.
Это белые туфли.
Это хорошие ученики.
Это синие карандаши.

Я вижу большой стул.
Ты покупаешь белую блузку?
Она берёт синюю юбку.
Она носит белое пальто.
Они любят хорошие карандаши.

Да, там много книг.
Да, я сделал несколько фотографий.
Да, я видел несколько зданий.

На столе один стакан, а на буфете два стакана.
Пять стаканов.
Много стаканов.
Одна книга, а на столе две книги.
Одно яблоко, а в сумке два яблока.

VII

30. Der Akkusativ Plural belebter und unbelebter Substantiva muß beherrscht werden.
31. Der Schüler muß den Genitiv der Personalpronomina der 1. und 2. Person Singular und Plural in der russischen Wiedergabe des deutschen „haben“ anwenden können.
32. Der Richtungsakkusativ nach „v“, „na“ im Gegensatz zum Präpositiv muß beherrscht werden.
33. Die Entsprechungen „v-iz“, „na-s“, „k-ot“ müssen beherrscht werden.
34. Der Schüler muß den grammatischen und inhaltlichen Unterschied von Adjektiv und Adverb kennen und beide Erscheinungen richtig anwenden können.
35. Der Schüler muß die offizielle Wiedergabe der Uhrzeit (nur volle Stunden) beherrschen.
36. Der Schüler muß die russische Konstruktion des Dativ + Infinitiv in unpersönlichen Sätzen anwenden können.

Beim Üben der Intonation muß darauf geachtet werden, daß die Betonung auf „možno“ — „nel'zja“ liegt.

ad VII

Вот книги.
Вот девушки.
Вот мальчики.
Вот гости.

Я читаю книги.
Ты знаешь девушек?
Мы видим мальчиков.
Вы спрашиваете гостей.

Есть у Владимира карандаш?
Есть у тебя сумка?
Есть у вас дом?
Я получил велосипед.

Нет, у Владимира нет карандаша, а у Ирины есть.
Да, у меня есть сумка.
Да, у нас есть дом.
Теперь у меня есть велосипед.

Где студент?
Куда идёт студент?
Куда идёт студентка?

Студент в университете.
Студент идёт в университет.
Студентка идёт на работу.

Он кладёт книгу на стол.
Он ставит чашку в шкаф.
Куда он едет?
Откуда он едет?
Куда она едет?
Откуда она едет?

Он берёт книгу со стола.
Он берёт чашку из шкафа.
Он едет к брату.
Он едет от брата домой.
Она едет на работу.
Она возвращается домой с работы.

Он плохой ученик. Как он читает?
Она хорошая ученица. Как она читает?

Он читает плохо.
Она читает хорошо.

Скажите, пожалуйста, который час?
Когда вы завтракаете?

Сейчас четыре часа.
Обычно мы завтракаем в шесть часов.

Что вам надо делать сегодня?
Вам можно много работать?
Вам трудно говорить по-русски?

Мне надо идти на работу. Мне надо работать.
Мне нельзя много работать.
Да, трудно.

VIII

37. Der Schüler muß die Wiedergabe des deutschen „man“ beherrschen.

38. Der Schüler muß den Imperativ auf „-i/-ite“, „-j/-jite“, „-i/-ite“ bilden und anwenden können.

39. Der Schüler muß den Unterschied zwischen reinem Aussagesatz (čto) und Wunschsatz (čtoby + Präteritum) verstehen und beide Satzformen richtig anwenden können.

Der umgangssprachlichen Form „čtob“ entspricht die literarische „čtoby“.

40. Der Schüler muß die Funktion der Doppelzeitwörter verstehen.

Als plastisches Beispiel haben sich die vier Zeichnungen zu „idi“/„chodit“ bei Vogt, Modernes Russisch 2, Lektion 5 (Grammatik S. 34 unten) erwiesen.

Das Wiedererkennen der gleichen Vorstellungen bei den übrigen Doppelzeitwörtern fällt leicht.

Von guten Schülern müßte man die richtige Anwendung der Doppelzeitwörter verlangen können.

ad VIII

Где продают журналы?

Журналы продают в киоске.

Мы уже завтракали.

Пожалуйста, не готовьте завтрака.

Мы уже обедали.

Пожалуйста, пообедайте без нас.

Мы не купили хлеба.

Пожалуйста, купите нам хлеб.

Иван не ужинал.

Я хочу, чтоб он ужинал.

Я сказал товарищу, что я купил билеты в кино.

Товарищ сказал мне, чтобы я купил ему два билета.

Скажи-те- им, что мы сегодня хотим обедать в ресторане.

Скажи-те- им, чтобы они тоже пришли сюда в ресторан.

Скажи-те- официанту, что нам нужно меню.

Скажи-те- официанту, чтоб он принёс нам меню.

Сейчас мы идём в театр. А вы?
Он был в Москве?

Мы вчера ходили в театр.
Да, он ездил в Москву.

Anlage zu 2.1.2: Wortliste

а	важный	всего
авиаписьмо	ванна	всё
автобус	ванная	всё-таки
автомат	ваш	вставать
автор	вверх	встать
администратор	вдруг	встретить
адрес	везти	встретиться
актёр	велосипед	встреча
американский	верить	встречать
английский	вернуться	встречаться
аппарат	вверх	всюду
аптека	весело	вход
армия	весёлый	входить
артист	весна	вчера
	весной	выбирать
бабушка	вести	выиграть
банка	весь	выйти
бегать	ветер	выпивать
бежать	вечер	выпить
без	вечером	высокий
бензин	вешать	выставка
берег	вещь	выход
библиотека	взять	выходить
билет	вид	
бить	видеть	газета
бланк	вилка	где
блузка	вино	Германия
блюдо	висеть	германский
более	включать	главный
болен	включить	глаз
болеть — болят	вкусный	глубокий
больница	вместе	говорить
больной	вместо	год
больше	вниз	голова
большой	внизу	голодный
борщ	вовремя	голос
ботинки	вода	гора
бояться	водитель	гореть
брат	водить	город
брат	водка	горячий
бросать	возвращаться	гостиница
бросить	воздух	гость
брюки	возить	государственный
будущий	возможно	государство
булка	войти	готовить
бумага	вокзал	готовый
бутылка	вокруг	гражданин
буфет	волос	громко
бы	вопрос	группа
бывать	восток	грязный
быстро	вот	гулять
быть	вперёд	
	впереди	да
в	врач	давать
вагон	время	давно
важно	всегда	даже

далеко	за	кино
дальше	забывать	класс
дамский	забыть	класть
дать	завод	клуб
дача	завтра	книга
дверь	завтрак	когда
двор	завтракать	колбаса
девочка	задание	колхоз
дедушка	заказатъ	комната
дежурный	заказывать	конец
делать	закрывать	конечно
день	закрывать	кончать
деньги	закрывать	кончатся
деревня	закуска	кончить
дерево	заниматься	кончиться
дети	занят	копейка
детский	запад	коридор
дешёвый	звать	короткий
диван	звонить	костюм
длинный	звонок	который
для	здесь	кофе
днём	здоровый	кошка
до	здравствуй-те	красивый
добрый	зеркало	кресло
доволен	зима	крестьянин
договариваться	зимний	кричать
договориться	зимой	кровать
дождь	знакомый	кроме
долго	знать	круг
должен	значит	кто
дом	зуб	куда
дома		купаться
домой	и	купить
дорогой	играть	курить
доска	идти	курорт
дочь	из	кусок
друг	из-за	кухня
другой	изучать	кушать
думать	или	
дядя	иметь	лампа
	имя	левый
	иначе	лёгкий
ездить	иногда	лежать
если	искать	лекарство
есть — имеется		лес
есть — кушать	к	лестница
ехать	-ка	летать
ещё	каждый	лететь
	как	летний
ждать	какой	лето
же, ж	каникулы	летом
желать	карандаш	ли
жена	карман	лист
женщина	картина	лицо
животное	касса	ложиться
жить	квартира	ложка
журнал	килограмм	лошадь
	километр	лучше

любить	находиться	оставаться
люди	начать	оставить
	начаться	оставлять
магазин	начинать	останавливаться
маленький	начинаться	остановиться
мало	не	остановка
мальчик	небольшой	остаться
мама	недавно	от
марка	недалеко	ответ
масло	неделя	ответить
мать	некоторый	отвечать
машина	нельзя	отдыхать
медленно	немец	отец
между	немецкий	открывать
мелочи	немка	открываться
меньше	немного	открыт
место	несколько	открыть
месяц	нести	открыться
метр	нет -отрицание-	откуда
метро	нет -не имеется-	отпуск
мешать	нигде	отчество
милый	низкий	официант
мимо	никакой	очень
минута	никогда	очки
многие	никто	ошибка
много	никуда	
можно	ничего	падать
молодой	ничто	пальто
молоко	но	папа
молчать	новый	парикмахерская
море	нога	парк
мост	нож	пароход
мочь	помер	пассажир
муж	нос	перед
мужской	носить	песня
мужчина	ночь	петь
мыть	ночью	пиво
мягкий	нравиться	писать
мясо	нужно	письменный
мяч		письмо
	о, об	пить
на	обед	плавать
наверно	обедать	плакать
навстречу	обратно	платить
над	объяснять	платье
надевать	объяснить	плохо
надеть	обычно	площадь
надо	обязательно	плохой
назад	одевать	плюс
найти	одеваться	по
наконец	одеть	поговорить
накрывать	однажды	погода
накрыть	окно	под
налево	около	поднимать
наливать	опять	подниматься
налить	осень	поднять
направо	осенью	подняться
находить	особенно	подруга

поезд	продавать	сделать
пожалуйста	продавец	север
позавчера	продащица	сегодня
поздно	продать	сейчас
пойти	продукты	семья
показать	проиграть	сестра
показывать	просить	сесть
покупатель	прочитать	сзади
покупать	прошлый	сидеть
пол	прямо	сказать
пол - половина	пустой	сколько
поле		скоро
полка	работа	следующий
полный	работать	слишком
половина	рабочий	слово
положить	равно	слушать
получать	рад	слышать
получить	радио	смеяться
помнить	раз	спальня
помогать	разбить	смотреть
помочь	разговаривать	смочь
по-немецки	размер	сначала
понимать	разный	снимать
понять	разрешить	снимок
пора	рано	снять
портфель	разные	собака
по-русски	расписание	собирать
послать	рассказывать	советовать
после	расти	советский
последний	ребята	совсем
послезавтра	редко	солнце
послушать	резать	союз
посмотреть	река	спасибо
построить	ремонт	спать
посуда	ресторан	сперва
посылать	рисовать	спорить
потерять	родители	спорт
потом	родиться	справа
потому	рот	спрашивать
потому что	рубашка	спросить
похожий	рубль	среди
почему	рука	ставить
почта	русский	стакан
почти	ручка	становиться
поэтому	рыба	станция
правда	рядом	старый
правильно		стать - кем-
правый	с	стать - темно-
приблизительно	сад	стать - начать-
приезжать	садиться	стена
приехать	сам	стоять
прийти	самолёт	стол
принести	самый	столовая
приносить	сапог	стоять
приходить	сахар	страница
причёсывать	свет	строить
причёсываться	светлый	студент
пробовать	свободный	стул

сумка	уезжать	цвет
суп	уехать	цветок
считать	уже	цена
съесть	ужин	чай
сын	узкий	час
сыр	уйти	часто
сюда	улица	часы
	уметь	чашка
так	умываться	чем
такой	университет	чемодан
там	урок	через
тарелка	услышать	четвёрка
театр	усталый	четверть
телевизор	утро	число
телефон	утром	чистить
тёмный	уходить	чистый
температура	учебник	читать
теперь	ученик	что
тёплый	ученица	чтобы -чтоб-
терять	учитель	чулки
тётя	учительница	
товарищ	учиться	шапка
тогда		широкий
тоже	фабрика	шкаф
только	фамилия	школа
точно	фильм	шляпа
трамвай	фрукт	шея
тройка	футбол	
троллейбус		этаж
туда		это
туфли	хватит	этот
тяжёлый	хлеб	
	ходить	юбка
у	холодильник	юг
убирать	холодный	яблоко
убрать	хороший	язык
увидеть	хотеть	яйцо
удобный	хуже	ясно

Ergänzungen:

Monatsnamen

Wochentage

Farben: красный
 чёрный
 белый
 разноцветный
 пёстрый
 жёлтый
 зелёный
 тёмно-
 светло-

Ergänzungen zur Wortliste bzw. **Wendungen**, die für die Unterrichtssituation benötigt werden. Die Schüler müssen über sie passiv verfügen.

Wegen der verschiedenen Bezeichnungsmöglichkeiten für die russischen grammatischen Fachtermini (z.B. Kasus) bleibt es den Fachkonferenzen überlassen, schulinterne Absprachen über den Gebrauch der Fachausdrücke zu treffen.

доброе утро	мало/нет времени	мел
добрый день	не/далеко от	губка
добрый вечер	рядом с	указка
до свидания	многое другое	тряпка
пока	не только – но и	тетрадь
всего хорошего	всё ещё	резинка
большое спасибо	что же	линейка
приятного аппетита	друг другу	текст
спокойной ночи	написать	упражнение
очень приятно	повтори-те-	предложение
меня зовут ...	читай-те-, про-	точка
билет на поезд	пиши-те-, на-	запятая
билет в кино	прости-те-	двоеточие
заплатить в кассу	разрешите-	тире
быть в гостях	извините-	кавычки
ехать в гости	спрягайте-	скобки
на обед	переведите-	вопросительный знак
за столом	попробуйте-	восклицательный
сколько стоит ...?	возьмите-	знак
сколько тебе лет...?	закройте-	отметки: пятёрка
откуда ты это	открой-те- книги	четвёрка
знаешь ?	смотри-те- на доску	тройка
вы откуда ?	тише	двойка
куда идти ?	это всё на сегодня	единица
что делать ?	минутку/минуточку	
мне хочется ...	например	

Anlage zu 2.2.1: Einzelziele und Hinweise zu ihrer Erreichung**Lernziele und Hinweise**

1. Der Schüler muß die Kurzform des Adjektivs erkennen können. Folgende Kurzformen werden vokabelmäßig gelernt und in ihrer Anwendung in prädikativer Form zur Bezeichnung eines Zustandes, des Übermaßes oder eines Werturteils (häufig verstärkt durch „očen“, „sliškom“, „tak“) beherrscht: „bolen“, „zdorov“, „velik“, „koro-tok“, „širok“, „uzok“, „gotov“, „prav“, „nužen“, „rad“, „dovolen“.
2. Der Schüler muß die Anwendung von „dolžen“ beherrschen.
3. Der Schüler muß die zusammengesetzten und die einfachen Komparative auf -ee, -še und -e anwenden und Vergleiche mit „čem“ bzw. Gen. komp. bilden können. Folgende Komparative müssen vokabelmäßig gelernt werden:
„bol’she“, „men’she“, „lučše“, „chuže“, „molože“, „starše“, „deševle“, „dorože“, „vyše“.
Der Gebrauch des Kommas vor „čem“ muß beachtet werden.
4. Der Schüler muß den zusammengesetzten Superlativ sowie die Bildung mit „vsego“ und „vsech“ beherrschen.

1. Этот рассказ интересный?

Этот костюм идёт вам?
Этот костюм вам к лицу?

Да, этот рассказ очень
интересен своим сюжетом.

Да, но он велик.

2. Ты хотела поехать в
Ленинград?

Ты любишь читать
“Правду”?

Что вы будете делать
завтра?

Что вы будете делать на
уроке?

Нет, я должна поехать.

Нет, я должен читать.

Завтра мы должны будем пойти
на собрание.

Мы должны будем читать
по-русски.

3. Ленинград красивый город
и Москва красивый
город. Какой город
красивее?

Длина реки Днепра 2.800
км. Длина реки Волги
4.000 км. Какая река
длиннее?

Я купил “Волгу”. А ты?

Я купил сапоги. А ты?

Ленинград красивее Москвы.
Ленинград более красивый,
чем Москва.

Волга длиннее, чем Днепр.
Волга более длинная, чем
Днепр.

Я купил “Москвич”, потому
что “Москвич” больше.

Я купил валенки, потому что
они дешевле.

4. “Москвич” быстрая машина.
“Волга” более быстрая
машина. А “Чайка”?

Кто самый молодой из вас:
Пётр, Иван или Нина?

Что ты больше любишь:
математику или спорт?

“Чайка” самая быстрая маши-
на. Она быстрее всех.

Иван самый молодой, он
моложе всех.

Я люблю больше всего спорт.

5. Где Борис? У тебя в комнате?
Кому ты купил рубашку?
Мне?
Они рассказывали о друзьях?

6. кто это сделал?

Кого ты видел?

Какое сегодня число?
Какое число было вчера?
Какое число будет завтра?
В каком году это случилось?

В каком месяце это произошло?
Когда вы родились?

7. О чём вы говорили?
У кого ты был?
Что ты читал?
Кого ты там встретил?
Где ты был?

8. Продавщица Татьяна Петрова всегда проводит отпуск на Кавказе. Вот и теперь она едет на Кавказ. Сегодня Татьяна Петровна берёт такси и едет на вокзал.
— Один билет до Сочи, пожалуйста, — говорит она кассиру.
— Пожалуйста, — отвечает кассир. — Вот один билет в вагон номер два.

Нет, Борис у себя.

Нет, только себе.

Нет, они рассказывали о себе.

Молодые инженеры, два инженера.

Молодые медсестры, две медсестры.

Молодые инженеры/медсестры, пять инженеров/медсестёр.

Я видел молодых инженеров/медсестёр.

Я видел трёх инженеров/медсестёр.

Я видел молодых инженеров/медсестёр, я видел пять инженеров/медсестёр.

Сегодня первое мая.

Вчера было третье ноября.

Завтра будет двадцатое марта.

Это случилось в тысяча девятьсот пятидесятом году.

Это произошло в августе.

Я родился пятого сентября тысяча девятьсот шестидесятого года.

Мы ни о чём не говорили.

Я ни у кого не был.

Я ничего не читал.

Я никого там не встретил.

Я нигде не был.

Anlage zu 2.2.2: Wortliste

авторучка	внимание	жалко
ага	внимательно	жаль
академия	внук	жарко
актриса	внучка	желание
алло	внутри	железный
американец	водитель	женат
анекдот	военный	жениться
артистка	возле	жизнь
ах	война	
аэропорт	волноваться	заботиться
	вон	закон
бассейн	вообще	закричать
бедный	восточный	зал
бельё	вратъ	заметить
беспокоить	вспоминать	замечание
беспокоиться	вспомнить	замечательно
бифштекс	вуз	замечать
благодарить	выглядеть	замужем
благодаря	выигрывать	заплатить
блестящий	выполнить	зарабатывать
ближе	выполнять	заработать
близкий	вырасти	захотеть
близко	выступать	звезда
богатый	высший	зверь
болеть -болеет-	выше	здание
большой		здоров
большинство	галстук	здоровье
бороться	где-нибудь	земля
борьба	где-то	знакомиться
бригада	глубоко	знаменитый
броситься	гораздо	значение
будильник	господин	золотой
будить	госпожа	
будто	готовиться	известно
буква	гражданка	известный
бутерброд	граница	извинить
бывший	грустно	инженер
быстрее	губа	институт
бытовой		интересно
	далее	интересный
ведь	движение	интересовать
езде	действие	интересоваться
век	действительно	
велеть	дело	казаться
великий	деревянный	какой-нибудь
верёвка	держать	какой-то
верно	детство	камень
вернуть	директор	карта
вероятно	доктор	когда-нибудь
взгляд	документ	когда-то
взрослый	дорого	коллектив
видно	достаточно	команда
виноват	дочка	командировка
витрина	дружба	коммунистический
вначале	дурак	комсомол
вне	душа	

концерт	невозможно	позвать
корабль	некогда	позвонить
короче	ни	поздравить
космонавт	ноль	поздравлять
космос		позже
крестьянин	оба	познакомиться
кружок	обещать	поймать
кто-нибудь	область	пока — союз —
кто-то	обменять	полезный
	обменивать	поликлиника
легко	обратиться	полно
лечь	обращаться	положение
литература	общепитие	полтора
литр	общественный	полчаса
лифт	общество	по-моему
ловить	обыкновенный	помощь
лодка	одежда	понравиться
луна	озеро	понятие
лучший	опасно	понятно
любимый	опоздать	пообедать
	организация	попадать
мастер	осматривать	попасть
мастерская	осторожно	попробовать
математика	отдохнуть	попросить
матч	отдых	порт
машинист	отлично	порядок
мебель	отсутствовать	посетить
международный	охотно	посещать
милиционер		посоветовать
милиция	папироса	поставить
минус	партия	постель
мир — земля —	перевести	поужинать
мир	перевод	похоже
младший	переводить	почтальон
может-быть	передавать	почувствовать
молодёжь	передать	поэт
молодец	передача	прав
момент	перерыв	правительство
мороз	пешком	праздник
москвич	пионер	предлагать
московский	пирог	предложение
музей	писатель	предложить
музыка	план	предмет
	пластинка	прежде
наверху	плыть	прекрасно
надеяться	победа	прекрасный
называться	побежать	преподаватель
найтись	побывать	при
наоборот	повторить	привет
например	повторять	привыкнуть
народ	подарить	пригласить
народный	подарок	приглашать
нарочно	подождать	приготовить
настоящий	подойти	пример
наука	подумать	принимать
начало	подходить — движ. —	принять
начальник	поездка	принятый
небо	позавтракать	природа

причина	середина	тело
про	серьёзный	тема
проблема	сильный	тепло
проводить	скорее	тетрадь
проводжать	скучно	техника
программа	слабый	течь
прогулка	слава	тихий
продолжать	слева	тихо
продолжаться	сложный	товар
производство	служить	толстый
пройти	случиться	тонкий
проснуться	слышно	тот
проспект	смерть	тракторист
простить	смешно	требовать
просто	снова	трудно
простой	собираться	трудный
просыпаться	собрание	турист
против	собрать	тут
профессор	собраться	тяжело
проходить	совать	
прощать	совершенно	убить
прыгать	совет	угол
прыгнуть	современный	удачно
птица	согласен	удивительно
пункт	содержание	удивиться
пускать	соль	удивляться
пустить	сообщение	ужасно
путь	сообщить	ужин
пятно	сосед	ужинать
	состоять	узнавать
радость	специалист	узнать
разговор	специальность	умереть
разменить	спешить	умный
разменять	спички	умыть
разница	спокойный	умывать
район	сразу	умыться
рассердиться	стараться	универмаг
рассказ	старший	упасть
рассказать	статья	успех
рвать	столица	устал
ребёнок	сторона	учебный
результат	страдать	учёный
республика	страна	учить
решать	странно	
решить	страшно	факультет
родина	страшный	физика
родственник	стыдно	физкультура
роман	судить	
ругать	сунуть	химия
руководить	сухой	хозяин
	счастливый	хозяйка
самостоятельно	счастье	хозяйство
свежий	сыр	холод
светить		холодно
северный	также	хорошо
секунда	такси	хотеться
село	танцевать	хотя — хот
сердце	текст	художник

целовать	чисто	школьник
целый	читатель	шофёр
центр	член	шуба
частный	что-нибудь	экзамен
часть	что-то	экскурсия
чей	чувствовать	южный
человек	чужой	ящик

Ergänzungen und Wendungen

Farben:	пока	сколько стоит ... ?
красный	всего хорошего	откуда ты это зна- ешь ?
чёрный	большое спасибо	вы откуда ?
белый	приятного аппетита	куда идти ?
синий	спокойной ночи	что делать ?
голубой	очень приятно	мне некогда
жёлтый	как вы поживаете ?	мне хочется
зелёный	извини/-те	мне удаётся/удалось
коричневый	разреш/-те	мало/нет времени
серый	боже/боже мой	не/далеко от
рыжий	слава богу	рядом с
пёстрый	к сожалению	многое другое
разноцветный	с удовольствием	не только ... но и
темно-	билет на поезд	всё ещё
светло-	билет в кино	всё равно
	заплатить в кассу	что же
	смотреть в окно	друг друга
Wendungen:	быть в гостях	друг другу
доборе утро	идти/ехать в гости	день рождения
добрый день	выйти замуж	во-первых
добрый вечер	на обед	во-вторых
до свидания	за столом	в-третьих
	речь идёт о ...	

Wendungen, die für die Unterrichtssituation benötigt werden. Die Schüler müssen über sie passiv verfügen. Wegen der verschiedenen Bezeichnungsmöglichkeiten für die russischen grammatischen Fachtermini (z.B. für Kasus) bleibt es den Fachkonferenzen überlassen, schulinterne Absprachen über den Gebrauch der Fachausdrücke zu treffen.

повтори/-те	громче	контрольная работа
читай/-те	согласен	устно
пиши/-те	это всё на сегодня	письменно
прости/-те	минутку/минуточку	точка
спрягай/-те	мел	запятая
сравни/-те	губка	двоеточие
переведи/-те	указка	тире
попробуй/-те	тряпка	кавычки
возьми/-те	резинка	скобки
закрой/-те	линейка	вопросительный знак
открой/-те	лента	восклицательный знак
смотри/-те	текст	твёрдый знак
вытирай/-те	сочинение	мягкий знак
вытри/-те	упражнение	отметки: пятёрка
вынимай/-те	предложение	четвёрка
не болтай/-те	введение	тройка
берегись/берегитесь	выражение	двойка
тише	противоположное	единица
дальше	домашние задания	

Anlage zu 6: Textbeispiele für Anfangslektüre

На уроке географии

На уроке учитель спрашивает учеников:

- Скажите, что находится ближе к нам, Америка или Луна?
- Луна, – отвечает один из мальчиков.
- Луна? Почему ты так думаешь?
- Луну мы видим, а Америку не видим.

Что будет и чего не будет

- Ты опять завтракаешь на уроке? – спрашивает учитель Валью.
- Валя быстро **прячет** завтрак в **парту**.
- Что будет, – говорит учитель, – если все будут завтракать на уроке?
- Все дети хотят сказать, что тогда будет.
- Коля говорит:
- Будет очень смешно!
- Лёня говорит:
- Все **сытые** будут!
- А чего не будет? – спрашивает учитель.
- Дети сидят тихо. Они не знают, чего не будет.
- Ну? – говорит учитель. – Кто знает, чего не будет?
- Он хотел уже сказать, чего не будет, но Вера кричит:
- Урока не будет!
 - Правильно, не будет урока, – говорит учитель.

Не повезло

В воскресенье ученики седьмого класса хотели работать в школьном саду. Федя сказал товарищам по классу:

- У меня болит нога, и я не могу работать.
- Ты упал? – спрашивает Катя.
- Да, упал на улице, и у меня теперь болит нога, – отвечает Федя.
- Иди домой и делай компрессы, – говорит Катя.

Федя очень рад, что он не будет работать. У него не болит нога, но он хочет идти на футбольный матч, и вот он сказал, что у него болит нога.

Учителью Федя тоже говорит:

- Иван Петрович, я не могу работать в саду.
- У него болит нога, говорит Катя.
- Ты иди домой, Федя, делай компрессы, – говорит учитель. – А мы сегодня тоже работать не будем. Сегодня мы пойдём на футбольный матч.
- Ой! – кричит Федя.
- Что, очень болит? – спрашивает учитель.
- Да, очень, – отвечает Федя. Он теперь не рад, что сказал товарищам неправду.

Петя – не Карузо

Петя хороший ученик. По всем предметам у Пети пятёрки. Только по музыке – тройка. Вот как это было.

В классе был урок музыки. Учитель музыки Борис Сергеевич сказал:

– Сегодня мы будем петь хорошую песню “Здравствуй, Москва”. Дети начали петь хором. Но они пели плохо. Борис Сергеевич сказал:

– Это не хор, а **кошачий** концерт! Сначала будет петь каждый **отдельно**. Миша, иди сюда!

Миша пошёл к Борису Сергеевичу. Борис Сергеевич играл на **пианино**, а Миша пел. Он пел очень тихо, но Борис Сергеевич поставил Мише пятёрку. Потом пела Нина. Она тоже получила пятёрку. А потом к Борису Сергеевичу пошёл Петя.

— Борис Сергеевич, играйте громко. Я буду громко петь.

— Какую песню ты будешь петь? — спросил учитель.

— Я буду петь "По долинам и по взгорьям".

Петя начал петь. Он пел очень громко. Эту песню он любил. Дети смотрели на Петю и смеялись. Он думал, что песня детям очень нравится, и уже не пел, а кричал. Борис Сергеевич тоже смеялся. Когда Петя кончил, учитель сказал:

— Петя, ты пел очень громко. Ты не слышал, что я играл одно, а ты пел другое?

— Нет, я не слышал, — сказал Петя.

И учитель поставил Пете тройку.

— Борис Сергеевич, я получил только тройку? Я пел так громко.

— Да, Петя, ты хороший ученик. Ты можешь быть хорошим инженером или математиком или поэтом. Но петь как Карузо ты не будешь.

"**Неужели** Карузо пел громче меня?" подумал Петя.

Женя всё знает

Женя встречает капитана школьной футбольной команды Андрея и говорит:

— Ты должен говорить с Ваней Гусевым. Скоро мы будем играть в футбол со школой № 2, а он не тренируется. Он ходит только к реке или в кино. Вчера он купался, а сегодня смотрел фильм "Тимур и его команда".

— А откуда ты знаешь, что он не тренируется? — спрашивает Андрей.

— Мы же всегда ходим вместе. Вчера к реке, а сегодня в кино.

Федя дома и в отряде

Пионеры шестого класса организовали бригаду **тимуровцев**.

"Будем помогать старым и больным убирать квартиру, ходить в магазин и т.д.", — сказали они.

Федя тоже был в бригаде тимуровцев. Но дома Федя Горбунов не любил помогать.

— Федя, помоги мне мыть посуду, — говорит мама.

— Я ещё уроки не делал, мама, — говорит Федя и быстро берёт в руки книгу.

— Федя, **каколи**, пожалуйста, **дров**! — говорит Феде сестра Маша.

— У меня пионерский **сбор**, — отвечает Федя, — а ты тоже можешь наколоть дров, ты уже большая.

Один раз сосед Феде, Иван Николаевич, сказал:

— Федя, помоги мне дров наколоть. У меня болит рука.

— Сейчас, сейчас, Иван Николаевич, — ответил Федя и побежал за товарищами.

Через 15 минут все ребята были во дворе Ивана Николаевича.

Когда ребята накопили дров, Иван Николаевич сказал:

— Большое спасибо, ребята, а теперь отнесите дрова во двор к Горбуновым. Это их дрова. Федя не помогает дома, а для мамы и сестры Феде это очень трудная работа.

И ребята отнесли дрова во двор к Феде. Феде было очень стыдно перед друзьями.

Одна минута

Папа и мама очень хорошо работали. Па работу не **опаздывали**. Обедали всегда в два часа. А Митя всегда опаздывал. Он опаздывал в школу, опаздывал на обед. Утром папа говорит Мите:

— Ты опаздываешь в школу, пора уже идти.

А Митя отвечает:

— Одну минуту.

Вечером папа опять говорит Мите:

— Иди ужинать, мы все уже ужинаем.

А Митя читает интересную книгу и говорит:

— Одну минуту.

Папа часто говорил Мите:

— Ты не умеешь **ценить** время.

— Одна минута — это не много, — отвечал папе Митя.

Но один раз Митя **убедился**, что это не так. В школе были **лыжные соревнования**. Митя хорошо ходил на лыжах. Но победил не он, а Саша. Саша пришёл на одну минуту раньше.

Дома Митя рассказал папе о соревновании:

— Лыжные соревнования были очень интересные, но победил не я, а Саша. Он пришёл на одну минуту раньше.

— Одна минута — это не много, — сказал папа, и они начали смеяться.

Как папа бросил мяч под автомашину

Когда папа был маленьким и жил в маленьком городе Павлово-Посаде, папе подарили большой красивый мяч. Его купили в Москве. Все приходили смотреть на мяч — и дети, и дяди, и тётки.

— Вот это мяч! — говорили все.

Да, это был прекрасный мяч. Папа шёл на улицу и играл в мяч. Тогда бежали на улицу все мальчики и говорили:

— Ой, какой мяч! Дай поиграть!

По папа брал мяч и говорил:

— Не дам! Это мой мяч! Его купили в Москве!

И тогда мальчики сказали:

— Эх, какой ты **жадный**!

Но папа не давал мяча. Он играл в мяч один. А играть без мальчиков очень вечно. Все мальчики ушли и не говорили с папой два дня. А потом сказали так:

— У тебя большой красивый мяч. Твой мяч прекрасный. Но если ты бросишь свой мяч под автомашину, то он тоже **лопнет**, как и маленький плохой мяч.

— Мой мяч не лопнет! — сказал папа.

— Нет, лопнет! Вот едет автомашина. Ну, брось мяч, и тогда мы посмотрим, лопнет он или нет.

И папа бросил красивый большой мяч под автомашину. Мяч лопнул.

— Лопнул! Лопнул! — кричали мальчики.

А папа заплакал и пошёл домой. Дома он рассказал, что бросил большой красивый мяч под автомашину и он лопнул.

— Ты **глупый** мальчик, — говорили все.

А дядя сказал:

— Нет, он не глупый, а жадный и **хвастливый**.

Папа громко плакал и говорил, что он не жадный и не хвастливый. Он хочет играть с другими мальчиками.

Тогда дядя купил папе новый мяч. И все мальчики во дворе играли с папой в мяч.

Aus: Как папа был маленьким. Весёлые рассказы. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin 1968

Neue Russische Bibliothek, Jugendreihe

Скажи мне, о чем ты мечтаешь?

Хочу разбогатеть. Каким путем – **безразлично**. Говард Р., 16 лет.
Быть кинозвездой. Пусть весь мир **рыдает** вместе со мной. Я умею замечательно плакать перед **зеркалом**, думаю, что и на экране у меня получится хорошо. Ирма Тейлор, 15 лет.

Мечтаю о спокойной жизни. Чтобы было тихо-тихо, чтобы не было радио, чтобы не работал телевизор, чтобы меня никто никуда не **призывал** . . . Чтобы можно было никогда ни о чем не думать и поменьше видеть людей. **Впрочем**, это только мечты, и, к сожалению, они не осуществляются. Мы живем в **проклятом** атомном веке. Так что, если говорить серьезно, я не знаю, о чем теперь мечтать.

С.Б.К., 16 лет.

Хочу быть счастливой, спокойной, красивой и получать **призы** на лыжных соревнованиях. Спорт и красота – вот в чем смысл всей жизни. И еще – **бега** (была уже 4 раза, и без ума!). Эмма Гриффит, 14 лет.

Мечтаю – не будет **пустырей**, не будет **булыжных** дворов. Появятся зеленые аллеи, появятся фруктовые сады. И жизнь будет не та – лучше, и интернат будет не тот – в сто раз красивее.

Алла Гудименко, 8 класс.

Мы сделаем весь наш квартал зеленым, чистым, культурным.

Рая Рулева, 8 класс.

Мечтаю, чтобы наш город **прославился** на весь мир. Стараюсь трудиться во славу Родины и нашего народа. Галина Роберман, 8 класс.

Шла я однажды домой, а впереди меня шли двое мужчин. Они разговаривали о своей **смене**. Я слышала их разговор. Из разговора я узнала, что молодой мужчина – **проходчик**, а пожилой – **слесарь**. Один из них бригадир бригады коммунистического труда. Оно говорили о **шахте**, о работе. Я думала: “А кем буду я? Пора уже решать, кем быть”. Я долго думала и теперь окончательно решила, кем быть: буду инженером-конструктором, буду строить **угольные комбайны**. Представляю, как будет тогда в шахте: сидит рабочий за пультом управления моей машины и один командует **установкой**! А я радуюсь, потому что сознаю: в машину **вложен мой труд**! . . . **Облегчить** работу **шахтеров** – это самая большая моя мечта.

Люба Паненко, 8 класс.

Самая заветная мечта – это побывать в космосе.

Татьяна Дурмакнова, 8 класс.

Когда я узнала, что на уроках труда мы будем изучать **токарное** дело, я очень-очень **обрадовалась**. Моя мечта стать **токарем** **приблизилась** к исполнению. А возникла это мечта давно. Впервые я узнала, что такое **резец**, **заготовка**, **патрон**, – от мамы. Мама ещё до войны работала токарем. И мне хочется **поступить** после школы на завод и, как мама, быть токарем. Полина Колесникова, 8 класс.

Моя мечта – стать **сталеваром**. Варить новую сталь для новых машин, заводов, фабрик, **шахт**. Варить больше стали, которая пойдет на космические корабли, атомные **ледоколы**, новые самолеты. Чем ближе мы будем подходить к коммунизму, тем больше нам будет требоваться стали. “Коммунизи, это – **молодость** мира, и его возводить молодым”, – говорил Маяковский. А молодые – это мы.

Анатолий Дурнев, 8 класс.

Моя мечта стать врачом и лечить детей. Так было в самых младших классах. А потом я решила **поступить** в **сельскохозяйственный институт** и учиться на агронома. Эта профессия поправилась мне тем, что я вместе со всеми буду **выращивать хлеб** не только на **освоенных полях**, но и на новых землях. Хочу, чтобы наша страна получала все больше и больше хлеба. Помните, как писал Владимир Маяковский:

Кончай
с деревней **серенькой**
вставай,
который сер!
Вперед иди
с Америкой
иди, СССР!
Добьемся **урожа** мы, —
второй,
земля,
рожай!
Пожалте,
уважаемый
товарищ **урожай!**

Я рада, что живу в такое замечательное время. Мы увидим полный **расцвет** коммунизма! Пина Полушук, 8 класс.

Когда была маленькой, мечтала быть врачом. Мы часто собирались с **подружками** и устраивали больницу. Болели, конечно, наши **куклы**, а мы были врачами. Врачи мы были опытные, делали такие операции, которые даже настоящему профессору не **принятся**. Например, приносят в больницу нашу Таню: у куклы **оторвана** голова. Мы быстро **пришиваем** голову, и Таня опять здорова. Потом моя мечта быть врачом **сменилась** мечтой быть учительницей. Были и другие планы. Но теперь я выбрала свой путь: мечтаю быть геологом. Я представляю себе **непроходимые** леса, высокие горы, где буду искать людям новые **залежи ископаемых**. Лучшего и не надо! Клавдия Сухонова, 8 класс.

Наш город

Горловка — **славный шахтерский** город. Как не любить Горловку? Представьте себе такую картину: утро, **оживает** город. Появляются первые **прохожие**, первые машины и трамвай. А воздух! Воздух кажется совсем голубым. Мумяют деревья **густой листвой**. **Дворники убирают** аллеи, **поливают** цветы, **подбеливают** стволы деревьев. Хорошо!

Постепенно улицы **наполняются** людьми. С **ночной смены** возвращаются **шахтеры**. Они, конечно, устали, но идут веселые, — уж очень утро хорошее, чудесное утро.

Пионеры спешат в свой дворец.

Октябрята идут в школу.

Самых маленьких **малышей** мамы ведут в парк. В парке много цветов, там **распевают** птицы.

Да-а! Чудесный наш город. **Недаром** говорят, что Горловка станет второй Москвой! Я люблю мой красивый, веселый, **радостный** город. Валентина Левчук, 8 класс.

Несколько домиков, грязные темные улицы, **сотни** таких же темных людей — вот какой была наша Горловка в старые времена. Но люди шли сюда, хотя знали, что многих здесь ждет смерть. Людям нужна была работа, а работы здесь всегда было много.

Старая шахта угробила ужас сколько народу! Люди со страхом смотрели на поднимавшийся **террикон** сметри. И все равно шли... С тех пор **минула** много лет. Светлее стали улицы, дома, другими стали и люди. Шахту не узнать. Теперь **шахтеры** с любовью смотрят на **шахтные вышки**, на **трубы** заводов, **кольцом охватившие** наш город. **Словно грибы** после **дождя**, растут новые **глазастые** дома. На **пустырях** возникли парки.

Лариса Соколова, 8 класс.

Умные руки

Всего несколько лет назад мы пришли в школьную **мастерскую**. Ничего не умели. Всего **побаивались**. А теперь весело **шумит** наш старый **токарный станок**, **гонит** живую **стружку**, и мы сами **управляем** им. Были мы ребяташками, а теперь чувствуем себя **повелителями** машины.

Молоток сделать — пожалуйста! **Багет** **выточить** тоже можем! Клетки для **кроликов** — с удовольствием!

Скоро мы окончим школу. И кто знает, кем мы станем, — может быть, **летчиками**, может быть, **врачами**, или **учителями**, или **конструкторами**. Но одно можно сказать с **уверенностью**: в коммунизм мы придем не **белоручками**. Мы войдем в коммунизм **вооруженными** знаниями и **умелыми** руками. Олег Герасменко, 8 класс.

Своими руками

Я скажу очень просто: “Все наши ребята любят труд”. И доказать это ничего не стоит. Ещё в прошлом году мы с удовольствием **работали** в колхозе, помогали собирать **урожай помидоров, перца, баклажан**. А следующей весной в совхозе “Озерьяновка” **окапывали** деревья. И, хотя ходить на работу приходилось за пять километров, все были довольны. Это невозможно даже объяснить, каким **вкусным** кажется обыкновенный завтрак или обед после работы, если ты знаешь, что заработал его своим трудом.

И ещё десять дней мы трудились на **стройку**. Тоже было хорошо. Между прочим, на стройке мы заработали по двадцать рублей. Деньги добавили к тем, что у нас **накопились** раньше, и решили их потратить на поездку к Азовскому морю.

Да, на море мы поехали за свой счёт. Это очень приятно — отдыхать не на папины или мамнины деньги, а на свои трудовые!

За два года пионерской **двухлетки** мы собрали и сдали государству 5900 килограммов черного, 53 килограмма цветного **металлолома**, 89 килограммов **макулатуры**. По не только в это дело **вложен** наш труд. Очень многое сделали наши ребята для **малышей**: стульчики, **игрушки**, **платья для кукол**. Конечно, эта работа выполнялась **бесплатно** — в подарок нашим маленьким друзьям.

Мы постараемся **завершить** пионерскую двухлетку не только хорошими успехами в школе, но и новыми трудовыми делами. Это наше **твёрдое** решение.

Людмила Прудная, 8 класс.

Сильные, смелые, ловкие

Наша команда

Нашей баскетбольной команде всего-навсего год от роду. Но и нашей школе-интернату только год, так что “взрослее” мы просто не могли стать. Мне хочется рассказать, как **складывалась** и как **слаживалась** команда. Не длинный, но **тернистый** путь нам пришлось пройти. Сначала все хотели играть и понятно, **выигрывать**, но у нас не было настоящей дисциплины, очень не хватало **выдержки**, на все четыре ноги **хромала** тактика. Все это мы поняли тогда, когда потерпели несколько крупных неудач в соревнованиях.

Горько сознавать, что ты слабее противника, но что делать, когда тебя разбивают в **пух и прах**. Хочешь или не хочешь, а приходится в своей **неосостоятельности**.

Был такой момент, когда нам казалось, что ничего не выйдет. Нас охватило полное **отчаяние**. По-моему, тогда все думали: "**Гиблое дело**. Ничего не будет хорошего", — но **велух** этих слов никто не произносил. Все молчали. И только один человек не выдержал, тихо сказал: "Нет!"

Произнесено было одно только слово. Но всех **будто прорвало**. Ребята заволновались, **завозмущались**. Каждый говорил о том, что у него **накипело**. В общем шуме нам удалось **все же** выяснить главные недостатки команды. Решили: тренироваться, тренироваться и ещё раз тренироваться.

Мы работали как черти. Уставали ужасно, но занятий не бросили. Наконец **состоялась** новая встреча. Мы жутко волновались.

— Неужели снова все будет плохо? — Да, эту игру мы опять проиграли, но уже не с **разгромным счётом**, а с минимальным. Но во время этого матча к нам пришла уверенность, мы почувствовали, что способны **сопротивляться**, способны выиграть.

И победа прошла. Она прошла во время очередной встречи. Теперь мы знаем: "Где нет борьбы — там нет победы!" У нас все ещё впереди, и мы верим в свои силы.

Виталий Моисеев, 8 класс.

В дни съезда

Растем

К XXII съезду партии мы посадили много новых деревьев и кустарников.

В эти дни большая группа **октябрат** была **торжественно** принята в пионеры, а старшие пионеры стали комсомольцами.

На всех съезд произвел огромное впечатление.

Ева Аврбах, 6 класс.

Красный галстук

В день открытия съезда я встала рано и с **нетерпением** ждала, когда можно будет идти в школу. Я очень волновалась — в 12 часов нас должны были принимать в пионеры. Это же событие на всю жизнь!

Наконец **вожатая** **выстроила** нас на линейку. Мы дали **торжественное** обещание юного пионера. И вот уже нам **повязали** красные галстуки. И самые лучшие рабочие — они нарочно пришли для этого в школу — поздравили нас. Пожелали хороших успехов в жизни.

После линейки были на митинге и вместе со всеми радовались открытию съезда.

И дома меня тоже поздравили.

Валя Жукова, 4 класс.

Aus: Слушайте все! Эта книга рассказывает о жизни, мечтах и планах пионеров славного города Горловки. Москва 1962.

Слова

прятать	verstecken
парта	Schulbank
сытый	satt
не повезло	kein Glück gehabt
кошачий	Katzen-
отдельно	einzeln
пианино	Klavier
долина	Tal
взгорье	Höhe
неужели	wirklich
отряд	Abteilung
тимуровцы	Mitglieder einer Timur-Brigade
наколоть, сов.	hacken
дрова	(Pl.) Holz
сбор	Versammlung
опаздывать	zu spät kommen
ценить	schätzen, würdigen
убедиться	sich überzeugen
лыжный	Ski-
соревнование	Wettkampf
жадный	geizig
лопнуть, сов.	platzen
глупый	dumm
хвастливый	dicktuerisch
безразлично	gleichgültig, egal
рыдать	schluchzen
зеркало	Spiegel
призывать	rufen
впрочем	übrigens, im übrigen
проклятый	verflucht, verdammt, verwünscht
приз	Preis
бег	Rennen, Wettrennen, Pferderennen
пустырь	unbebautes Terrain, öder Platz, braches Gelände
булыжный	steinern, Stein-
прославиться	berühmt werden, sich einen Namen machen
смена	Schicht
проходка	Streckenvertrieb
слесарь	Schlosser
шахта	Grube, Schacht
угольный	Kohlen-, Steinkohlen-
комбайн	Kombine
установка	Anlage
вложить	hineinlegen
облегчить	erleichtern
шахтер	Grubenarbeiter, Kumpel
заветный	sehnlichst, ersehnt, heißersehnt
токарный	Dreh-
обрадоваться	sich freuen, erfreut sein

токарь	Dreher, Drechsler
приблизиться	sich nähern, nahen
резец	Stichel, Meißel (tokarnyj resec Drehstahl)
заготовка	Rohling, Werkstück
поступить	eintreten
сталева́р	Stahlgießer, Stahlwerker
шахта	Grube, Schacht
ледоко́л	Eisbrecher
молодо́сть	Jugend
поступить	eintreten
сельскохозяйственный	landwirtschaftlich, Landwirtschafts-
выращивать	ziehen, züchten
хлеба́	Korn, Getreide
осво́ить	erschließen
се́ренький	grau; unbedeutend
вперегонки́	um die Wette
урожа́й	Ernte
втро́йне	dreimal so viel
рожа́ть	hervorbringen, tragen
пожа́лте	= пожа́луйте
	(bitte, tun Sie uns den Gefallen; Aufforde-
уважа́емый	geachtet, geschätzt
расцве́т	Blüte, Blütezeit
подру́жка	Freundin
ку́кла	Puppe
присни́ться	träumen
оторва́ть	abreißen
пришива́ть	annähen
смени́ться	wechseln, abgelöst werden
непроходи́мый	undurchdringlich
за́лежь	Lager
ископа́емые	Mineralien, Bodenschätze
сла́вный	berühmt
шахте́рский	Grubenarbeiter-
ожи́вать	erwachen, sich beleben
прохо́жий	Passant, Vorübergehende
густо́й	dick, dicht
листва́	Laub, Laubwerk
дво́рник	Hauswart
убира́ть	aufräumen, in Ordnung bringen
полива́ть	begießen, besprengen
подбели́вать	stellenweise weiß übertünchen, stellenweise
	weißen
ство́л	Stamm, Baumstamm
наполня́ться	sich anfüllen, voll werden
ночно́й	nächtlich
сме́на	Schicht
шахте́р	Grubenarbeiter, Kumpel
октябре́нок	Schüler, der sich darauf vorbereitet, Pionier
	zu werden
ма́лыш	Knirps, Kleine, Kleinstkind

распева́ть	(den ganzen Tag) singen, vor sich hin singen
пти́ца	Vogel
неда́ром	nicht ohne Grund, nicht umsonst
ра́достный	froh
со́тня	Hundert
ша́хта	Grube, Schacht
угро́бить	zugrunde richten, ruinieren
террико́н	Gesteinshalde
мину́ть	vorübergehen, vorgehen
шахте́р	Grubenarbeiter, Kumpel
шахтны́й	Gruben-
вы́шка	Turm
труба́	Schornstein, Schlot
кольцо́	Ring
охвати́ть	umfassen, einschließen
сло́вно	wie, gleichsam, ebenso wie
гриб	Pilz
дождь	Regen
глаза́стый	großäugig
пусты́рь	unbebautes Terrain oder Platz, braches Gelände
возни́кнуть	entstehen
мастерска́я	Werkstatt
поба́иваться	sich (ein wenig) fürchten
шуме́ть	lärmern, ein Geräusch machen, rauschen
тока́рный	Dreh-
стано́к	Werkbank
гоня́ть	treiben, jagen
стру́жка	Span, Hobelspan, Metallspan
управля́ть	führen, lenken, steuern
повелі́тель	Gebierter
молото́к	Hammer
баге́т	Gardinenstange
вы́точить	drehen, drehkeln
кро́лик	Kaninchen
лётчик	Flieger, Pilot
уве́ренность	Gewißheit, Überzeugung
белору́чка	arbeitsscheuer Mensch
воору́женный	bewaffnet, ausgerüstet
уме́лый	geschickt, gewandt, sachkundig
урожа́й	Ernte
помидо́р	Tomate
пе́рец	Pfeffer
ббклажа́н	Aubergine
ока́пывать	umgraben, umgraben
стро́йка	Bau, Bauen, Baubetrieb
накопи́ться	sich ansammeln, sich aufhäufen
двухле́тка	Zweijahresplan
металлоло́м	Eisenschrott
макулату́ра	Altpapier
вложи́ть	hineinlegen, hineintun, investieren
ма́лыш	Knirps, Kleine, Kleinkind
игру́шка	Spielzeug
ку́кла	Puppe

бесплатно	gratis, umsonst
завершить	vollenden, beenden, zum Abschluß bringen
твёрдый	fest, unerschütterlich
складываться	sich bilden, entstehen
слаживаться	sich einrichten
тернистый	dornig, dornenvoll
хромать	hinken, lahmen
горький	bitter
сознавать	einsehen, sich bewußt sein
пух	Daunen, Flaum
прах	Staub, Asche
разбить в пух и прах	zertrümmern, zerschlagen
признаться	bekennen, eingestehen
несостоятельность	Schwäche
отчаяние	Verzweiflung
гиблое дело	verlorene (hoffnungslose) Sache
вслух	laut, hörbar
произносить	sagen, sprechen; aussprechen
будто	es scheint
его прорвало	er brauste auf, er fuhr aus der Haut
возмущаться	sich empören, auffahren, in Harnisch geraten
накипеть	sich ansammeln, sich häufen
всё же	(aber) doch, dennoch, immerhin
состояться	stattfinden, zustande kommen
разгром	Zerschmetterung, Niederwerfung
счёт	Endergebnis
сопротивляться	Widerstand leisten
съезд	Kongreß
посадить	pflanzen
кустарник	Gebüsch, Gesträuch
октябрёнок	Schulkind, das sich darauf vorbereitet, Pionier zu werden
торжественный	feierlich, festlich
галстук	Krawatte, Schlips
пионерский галстук	Pionierhalstuch
нетерпение	Ungeduld
вожатый	Pionierleiter
выстроить	in Reih und Glied aufstellen
тоокественный	feierlich, festlich
повязать	(um)binden

Vorschläge zum Umgang mit Kostomarov, Russische Sprache für alle

Vor ein Problem sehen sich alle Kollegen gestellt, wenn sie damit beginnen, eine Klasse in die Anfangsgründe des Russischen einzuführen: wie schafft man es, bei ständig sinkenden Stundenzahlen, den Schülern bis zu ihrem Schulabschluß ein Wissen zu vermitteln, das sie je nach Erfordernis anwenden können, und ihnen bis zu diesem Abschluß die Freude an der Sache zu erhalten?

In der Lernbuch- und ersten Lektürenphase sind zwei solcher Abschlüsse möglich: der Kursabbruch/-wechsel nach Klassenstufe 8 und der nach Klassenstufe 10. Im ersten Fall sollte der Schüler so weit mit dem Russischen vertraut sein, daß er die Schriftzeichen versteht und sie anwenden kann, daß er einfache Mitteilungen formulieren und verstehen kann und daß er das Gefühl hat, im Notfall mit dem erworbenen Wissen in dem betreffenden Land, in dem die Sprache gesprochen wird, auszukommen oder im Beruf darauf aufbauen zu können. Für den Abschluß nach Klassenstufe 10, bis zu dem mindestens ein Jahr Lektüreerfahrung hinter dem Schüler liegt, muß angestrebt werden, daß der Schüler eine gute Grundlage für seine Weiterbildung im Beruf oder in der Studienstufe besitzt. Wichtig ist, daß dabei Spontaneität, Eigentätigkeit und Initiative entwickelt und erhalten werden, ohne die ein lebendiger Sprachunterricht nicht möglich ist und auf die Dauer ohne Erfolg bleibt.

Voraussetzung dafür ist der gezielte Einsatz eines Lernbuchs. Wenn wegen der geringen Stundenzahl gekürzt werden muß, dann muß es da geschehen, wo sich Längen zeigen, wo das Lernbuch sowieso nicht motiviert und wo eine Durchnahme methodisch nicht vertretbar ist. Aus diesen Überlegungen heraus entstanden die vorliegenden Vorschläge zum Umgang mit dem Lernbuch von Kostomarov. Die Kürzungen sind keinesfalls verbindlich, sie sollen lediglich Empfehlungen nach ersten Erfahrungen darstellen. Wann das „Plauderbuch“ eingesetzt werden sollte, blieb für den Lehrplanausschuß eine offene Frage. Vorerst beschränkten wir uns auf das Durchgehen des Lernbuchs (Lb) und des Übungsbuchs (Übg).

Übungen, die wir methodisch nicht für geeignet hielten, haben wir nicht angegeben. Übungen, die uns zwar geeignet, aber unnötig erschienen, haben wir durch Klammern gekennzeichnet; sie können eingesetzt werden als weiteres Material in Förderstunden, für zusätzliche Hausaufgaben, für Gruppen- und Stillarbeit ohne Hilfe des Lehrers, zur Festigung aufgefüllter Lücken bei Schülern, die gefehlt haben. Aufpassen muß man, wenn man die empfohlenen Übungen als Hausaufgaben stellt: häufig tauchen in den Übungen Vokabeln auf, die im Lernbuch nicht eingeführt worden sind.

Die Einführung des grammatischen Teils auf der 1. Seite einer Lektion in angemessenem Situationsrahmen ist dem methodischen Geschick des Kollegen überlassen: es findet sich nur eine Feststellung von Fakten, der die Übungen folgen. Ebenfalls eine Feststellung von Fakten findet sich in den zusammenfassenden Übersichten nach jeweils fünf Lektionen. Neu sind in der Übersichtslektion 1—5 unregelmäßige Pluralbildungen. Ob diese Zusammenstellungen als Nachschlage-, Wiederholungs- oder andere Möglichkeit genutzt werden, muß dem Kollegen je nach Art des Unterrichts überlassen bleiben. Im Anhang zu den Kürzungsvorschlägen geben Mitglieder des Lehrplanausschusses Unterrichtsbeispiele zu den einzelnen Lektionen und Hinweise zur Erweiterung der Dialogübungen im Lernbuch.

Lektion 1

Thema: „кто“, „что“
 Pers.pron.: 3.P. Sg./Pl.
 Subst.: Nom.Sg. m.f.n.

Probleme und Empfehlungen: Für Anfangsunterricht, Förderstufen und müde Stunden empfiehlt sich die Benutzung der Bildtafeln zu „Etudes françaises“ und der Foliothek G1 und G2 für Englisch aus dem Cornelsen-Verlag.

Unterricht: Lb. S. (16, 17)
 Übg. (6), 7, (8), (10), 11, 15, (16)

Lektion 2

Thema: Nichtrefl. Poss.pron.: 3.P. Sg./Pl.
e-Konjugation: 3.P. Sg./Pl.
Subst.: Akk. Sg. f. und m. unbelebt

Unterricht: Lb. S. 19, 1. 2. 3. 4. 5. 7 + Text; S. (20), S. 21, 1. 2. 3. 4. 6. 7. 8
Übg. 2a, (2b), 4, 6

Lektion 3

Thema: „v“ + Präpositiv
Gebrauch des Gedankenstrichs
Verneinung mit „ne“, „net“

Probleme und Empfehlungen: S. 24 des Lb. kann man spielen lassen und für Transferübungen benutzen. Wenn S. 24 gründlich durchgearbeitet ist, kann man S. 25, 2 + 3 streichen. Übg. 10 + 11 eignen sich als Hausaufgaben, für Gruppen- oder Stillarbeit. Der Umgang mit den Übungen muß eingeübt werden: der Zeitaufwand für die Übungen lohnt sich nur dann, wenn das Ergebnis ein stotterfreies Sprechen ist und dabei nichts Falsches eingeübt wird.

Unterricht: Lb. S. 23, 1. 3. 4. 5. 6 + Text; S. 24; S. 25 (2. 3. 4)
Übg. 2, (5), 7, (10), (11)

Lektion 4

Thema: Poss.pron.: Sg. der 1./2.P. Sg./Pl.
e-Konj.: alle Pers.

Probleme und Empfehlungen: Die Erfahrung bei Vokabelarbeiten hat gezeigt, daß das Lernen der Vokabeln für „sich erholen“ und „sich verspäten“ Schwierigkeiten bereitet. Man sollte als Merkhilfe „dom otdycha“ vorher einführen und Verspätungen der Schüler als Anlaß nehmen, „opazdyvat“ vorher einzuüben. Die Balkenübungen auf S. 26 sind an dieser Stelle unpassend; man sollte den grammatischen Stoff möglichst auf andere Weise (mündlich) einführen. Für die Seiten „Davajte pogovorim“ (hier S. 28) hat sich als förderlich erwiesen, die Dialoge auf Tonband aufzunehmen und als Hörübungen zu verwenden. Als Gedächtnisstütze und Merkhilfe kann man dabei an der Tafel die einzelnen Wörter durch Striche markieren und ab und zu ein Wort oder einige Anfangsbuchstaben einsetzen. Möglich sind auch Dialog-Leseübungen oder Auswendiglernen ausgewählter Dialoge, die man im Anschluß daran auswendig schreiben lassen kann.

Unterricht: Lb. S. 26; S. 27, 1. 3. 4. 5 + Text; S. 28; S. 29, 3. 4
Übg. 3, (5), 6, 7, 8

Lektion 5

Thema: i-Konjugation Subst.: Nom./Akk.Pl. unbelebt m.f.n.
Adj.: Nom.Sg.m.
Adv. mit „po-“
Anführungsstriche

Probleme und Empfehlungen: Die Vokabel „po-russkij“ sollte man vorher einschleifen, damit bei der Einführung des Adj. keine Verwirrung und Verwechslung entsteht.

Unterricht: Lb. S. 31, 2. 3 + Text; S. 32; S. 33, 1. 4
Übg. 2, 4, 6, 8

Übersicht 1—5

s. Einleitung; die Übungen sollten gestrichen werden: sie sind bezuglos, bringen neue Vokabeln und bieten nur Häppchenkost.

Lektion 6

Thema: „idti“/„echat' na“
 „počemu“ — „potomu čto“

Probleme und Empfehlungen: Dialog 4 + 5 auf S. 38 sollte man eventuell kürzen oder streichen: neu ist „smotri“, neu der umgangssprachliche Gebrauch von „eto“; allerdings müßte man dann „ostanovka avtobusa“ irgendwie einführen. Falls es ab L. 6 Schwierigkeiten gibt, kann man zu Binnendifferenzierung greifen: während schwache Schüler Übungen wiederholen, bekommen gute Schüler Zusatzaufgaben: Bildergeschichten, z.B. aus „Russkij jazyk v kartinkach“ oder aus „Russkij jazyk za rubežom“, die man zusammenstellen kann; Erzählaufgaben zu einem Situationsrahmen oder Wortgeländer; Formulierung von Fragen zu den einzelnen Sätzen eines Textes und anschließendem mündlichem Frage-Antwort-Spiel; Zusammenbau der Dialoge der „Davajte pogovorim“-Seite oder Erweitern der Dialoge mit vorgegebenen Vokabeln. Übung 6,2 sollte man erst in L. 7 behandeln.

Unterricht: Lb. S. 36, 37, 38; S. 39, 1. 2. 5. 6
 Übg. 2, 4, 6, 7

Lektion 7

Thema: „kuda“ + Akk.
 Adj.: Nom. Sg./Pl. m.f.n.
 Uhrzeit (volle Stunden)

Probleme und Empfehlungen: In dieser Lektion lassen sich Schwierigkeiten erwarten, da nebeneinander Akk. und Pröp. nach „gde“ und „kuda“ geübt werden. Dialog 5 auf S. 42 sollte mit weiteren Übungen im Sinne von Übung 5 auf S. 43 erweitert werden. In Übg. 5 auf S. 43 wird das Poss.pron. mit „kakoj“ kombiniert. Wer der Ansicht ist, daß das Poss.pron. getrennt eingeführt werden muß, muß das hier bedenken. Für Übg. 7 (Übungsbuch) wird der Vorschlag gemacht, im Sprachlabor zu arbeiten: die Schüler sprechen auf Band, der Lehrer wiederholt über Mikrofon die Bestätigung, wenn man sie nicht vorher auf Band sprechen oder durch einen anderen Sprecher aufnehmen lassen will. Übg. 6,2 sollte man erst in dieser Lektion behandeln.

Unterricht: Lb. S. 40; S. 41, 1. 3; S. 42 Dial. 3, 4, 5, 7; S. 43, (1), 3, 4, 5, 7
 Übg. (1), 2, 3, (4), 6, 7, 8, 11

Lektion 8

Thema: „načinat'sja“, „končat'sja“
 volle Stunden und Wochentage auf die Frage „kogda?“
 Pers.pron.: Akk.

Probleme und Empfehlungen: Man sollte alle Wochentage einführen. Das Prät. sollte man vor Durchnahme des Dialogs 5 auf S. 46 einführen.

Unterricht: Lb. S. 44; S. 45, 1, (2), 3, 4, 5 + Text; S. 46; S. 47, 3, 4, 5
 Übg. 4, 5, 6, (7), 8

Lektion 9

Thema: „u menja est“
 „na“, „v“
 Poss.pron.: Pl. 1./2.P. Sg./Pl.
 „kogda“-Sätze

Probleme und Empfehlungen: Bei Übungen zum Stoff von S. 48 kann man je nach dem Niveau der Klasse den Wortschatz entweder erweitern oder den bekannten Wortschatz wieder aktivieren. Die Übungen 2 + 4 auf S. 49 kann man eventuell durch Bilder aus „Russkij jazyk y kartinkach“ erweitern. Den Dialog auf S. 50 kann man durch weitere Beispiele auf die ganze Klasse ausdehnen; die Dialoge 2—5 eignen sich zum Auswen-

diglernen; Dialog 7 könnte man umformen lassen: Wiedergabe in der 1. Person, als Erzählung, als Bericht eines Freundes; man kann Adjektive austauschen lassen. In Übg. 10 muß das Muster gestrichen werden, die Anweisung muß lauten: „Otvet' te na voprosy“.

Unterricht: Lb. S. 48; 49, 1, (2), (4), 5; S. 50; S. 51, 2, 6, 7

Lektion 10

Thema: Präteritum
„čto“/„kogo“
Rel.pron.: Nom. Sg./Pl.
Subst.: Akk. Sg. m.f.

Probleme und Empfehlungen: Die Dialoge 7–10 auf S. 54 eignen sich zum Auswendiglernen. Zusätzlich könnte man den Schülern ein Bild vorlegen, auf dem etwas mehr zu sehen ist, damit man Einzelbeschreibungen vornehmen lassen kann. Die Fortsetzung von S. 55, 8 eignet sich für gute Schüler. Hinweis zu Übung 6, Satz 3: der Akk. Sg. f. der Adjektive muß vorher eingeführt oder hier gestrichen werden.

Unterricht: Lb. S. 52; S. 53; S. 54, 1, 6, 7, 8, 9, 10
Übg. 1. 2. 6. 7. 8

Übersicht 6–10

s. Einleitung; Übg. 1, 2, 3, 4, 5, (6), 14

Lektion 11

Thema: Akk. der Zeit
Rektion der Zahlen im Nom./Akk.
Aspekte
Poss.pron.: Akk. Sg. m.f.n.
„etot“

Probleme und Empfehlungen: S. 59, 3 einschl. Kasten streichen und eventuell später nachziehen. Statt dessen sollte man Übg. 4–6 vorher einführen. S. 61, 1 + 2 sollte man mit S. 60 kombinieren und dabei die Zeitangaben verändern. Zeitangaben und Akk.-Fragen vorher festigen (gehäufte Schwierigkeiten).

Unterricht: Lb. S. 58; S. 59, 2 + Text; S. 60; S. 61, 1, 2, (5), (6)
Übg. 4, 5, 6, 7, 8, 9

Lektion 12

Thema: Präsensformen unvoll/voll. Aspekt
Pers.pron.: Dat.
„dolžen“
„kogda“-Sätze

Probleme und Empfehlungen: Vorschlag für S. 64: Dialoge von der Schallplatte abspielen und bei geschlossenen Büchern sofort nachsprechen zu lassen.

Unterricht: Lb. S. 62; S. 63; S. 64; S. 65, 1, (4), (5)
Übg. 1, 3, 5, 6, 7

Lektion 13

Thema: „nužno“, „nado“
„vsjo“ — „ničego ne“
refl. Poss.pron.

Probleme und Empfehlungen: S. 68, 5 kann als Kofferspiel gespielt werden. S. 69, 6/7 muß dem Situationsrahmen der Schüler angepaßt werden: Schüler essen bei uns nicht zusammen; sie müßten in die Schule oder nach Hause fahren, Coca-Cola statt Zigaretten kaufen. Übg. 10 könnte man als Schnellsprechübung verwenden, eventuell genügt das Muster; man könnte jeweils den letzten Satz als Hausaufgabe aufgeben.

Unterricht: Lb. S. 66; S. 67, 4, 5 + Text; S. 68, 3, 4, 5, 6, 7; S. 69, 4, 5, 6, 7
Übg. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Lektion 14

Thema: Futur unvoll./voll. Aspekt
„chotet“ „čerez“
Adj.: Akk. Sg. m.f.n.

Probleme und Empfehlungen: S. 72 sollte gestrichen werden.

Unterricht: Lb. S. 70; 71, 1, 4 + Text; S. 73, 3, 4, 5
Übg. 1, 2, 5, 6, (8), 9, 13, 14

Lektion 15

Thema: „byt“: Präs., Prät., Fut.
Rel.pron.: Akk. Sg. m.f.n.
„esli“
Jahreszeitangaben im Instr.

Probleme und Empfehlungen: Die Dialoge auf S. 76 bringen nichts Besonderes: man kann sie als Leseübung benutzen oder 1–2 Dialoge auswendig lernen lassen.

Unterricht: Lb. S. 74; S. 75, 1, 2, (3), (4); S. 76; S. 77, 2, 3, (6)
Übg. 2, 3, (5), 6, 7, 8, 9, 10

Übersicht 11–15

s. Einleitung; Übg. (3), (4), (5), 8¹⁺²

Lektion 16

Thema: „O“, „V“
Pers.pron.: Präp.
„nazad“

Probleme und Empfehlungen: Die Dialoge auf S. 84 können als Leseübung oder in Auswahl zum Auswendiglernen benutzt werden; eventuell können sie in anderen Situationsrahmen wiedergegeben werden. Übg. 13 könnte man zu einer Zusatzübung für den Präp. der Poss.pron. erweitern. Nr. 5 auf S. 85 des Lb. sollte ausgeweitet werden.

Unterricht: Lb. S. 82; S. 83, 1, 2; S. 84; S. 85, 2, 5
Übg. 1, 2, 6, 7, (8), 11, (13)

Lektion 17

Thema: Adj. und Demonstr.pron.: Präp.
Person.pron.: Akk., Wiederholung Dat.

Probleme und Empfehlungen: Übung 3 auf S. 87 des Lb. kann man benutzen, wenn man die Übung als Lückentext abschreibt. Wie die Übung im Buch steht, darf sie nicht verwendet werden: durch die nebeneinanderstehenden Dative und Akkusative prägt sich Falsches ein. Übung 1 auf S. 89 des Lb. kann als Hausaufgabe gegeben oder mit einem Dialog von S. 88 verbunden werden. In Übg. 5 auf S. 89 muß man die Beispiele heraus-suchen, die für die Schülerebene passen; man kann die Übung erweitern durch Einbeziehung von Berichten über Freizeit, Hobby.

Unterricht: Lb. S. 87, 1a + b, 2; S. 88; S. 89, 1, (4), 5
Übg. 1, (2), 4 (evtl. in erweiterter Form), 5, 6, 10, 11, (12)

Lektion 18

Thema: Subst.: Dat. Sg.
Imperativ
„čotet', čtoby“

Probleme und Empfehlungen: Übung 5 hat in der vorliegenden Form keinen Übungswert. Man könnte die Übung verwenden, indem man sie abschreibt und den Infinitiv in Klammern angibt.

Unterricht: Lb. S. 90; S. 91, 2, 4; S. 92 nur „V restorane“; S. 93, 2, (3), 4, 5
Übg. (1), 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12

Lektion 19

Thema: „nrvitsja“
Adj. und Pron.: Dat. Sg.
„est“

Probleme und Empfehlungen: Wenn man Übung 3 auf S. 95 des Lb. verwenden möchte, sollte man sie ohne Klammern abschreiben. Da die Dialoge 3 und 4 auf S. 96 gestrichen werden, muß man „mne kažetsja“ auf andere Weise einführen und üben. S. 97 sollte vollständig gestrichen werden. Im Zusammenhang mit „nrvitsja“ kann Dialog Nr. 2 auf S. 171 (L. 35) behandelt werden.

Unterricht: Lb. S. 94; S. 95, 1, 2 + Text; S. 96 Dialog 2, 5 ff.
Übg. (1), 2, 3, 4, (5), 7, 10, (11)

Lektion 20

Thema: Subst. und Pers.pron.: Gen. Sg.
Verneinung + Gen.
„skol'ko stoit“

Probleme und Empfehlungen: Den Wortschatz von Übg. 4 auf S. 101 des Lb. kann man interessanter mit einer Bildgeschichte oder mit Hilfe eines Stadtplanes einüben. Übung 8 im Übungsbuch sollte man so erweitern, daß jeder Schüler beteiligt wird.

Unterricht: Lb. S. 98; S. 99, 2, 3, 5 + Text; S. 100 Dialoge 1, 3, 4; S. 101, 1, 2, 3
Übg. (1), (2), 3, 4, 6, (7), (8), 11

Übersicht 16–20

Zu S. 102, 103 s. Einleitung. Die Dialoge auf den Seiten 104/105 sollte man streichen, da in ihnen neue Vokabeln gebracht werden; lohnend ist eher eine Wiederholung der bereits bekannten Dialoge. Übg. 3

Lektion 21

Thema: „net“ / „ne bylo“ / „ne budet“
Adj. und Demonstr.pron.: Gen. Sg.
„nedaleko ot“

Probleme und Empfehlungen: Es empfiehlt sich, bei Übg. 8 Frage und Antwort (Student 1 und 2) auszutauschen, d.h. das Poss.pron. erst dann zu verlangen, wenn die besitzende Person genannt ist. Das Muster müßte man eventuell abschreiben, damit die Schüler nicht verwirrt werden.

Unterricht: Lb. S. 106; S. 107, 1, 2, 3, 4 + Text; S. 100, 1, 2, 3, 4, 5; S. 109, 3, 4, 5
Übg. 4, 5, (6), (8), 9, 10 (a) b

Lektion 22

Thema: „otkuda — iz“
„možno/nel'zja“
„u menja bolit...“

Probleme und Empfehlungen: Die Übungen 4 und 5 auf S. 111 des Lb. kann man mit Hilfe des Bildwörterbuchs erweitern. S. 112 empfiehlt sich als Leseübung, ein Dialog sollte auswendig gelernt werden. Wenn S. 112 auf diese Weise geübt worden ist, kann S. 113 gestrichen werden. Vor Durchnahme von Übg. 3 im Übungsbuch sollte man sich überlegen, ob man vorher mit der Klasse Übg. 1b durchführen muß. Übg. 7 könnte erweitert werden.

Unterricht: Lb. S. 110; S. 111, 1, 2, 3, 4, 5; S. 112
Übg. 3, 4, (7), 8b, 9, (12)

Lektion 23

Thema: Nationalitäten: Subst. und Adj.
Poss.pron.: Gen. Sg.

Probleme und Empfehlungen: Bei den Nationalitäten sollte man sich wegen der geringen Aktivierungsmöglichkeiten auf russ., engl., frz., dt. beschränken. Von den Dialogen auf S. 116 eignet sich Nr. 1 zum Auswendiglernen, 6 und 7 eventuell als Wiederholung.

Unterricht: Lb. S. 114; S. 115, 2 + 3 in abgeänderter Form, + Text; S. 116, 1, (2b), (6, 7);
S. 117, (3)
Übg. 7, 10

Lektion 24

Thema: Pers.pron. und Rel.pron.: Präp. Sg.
Rel.pron.: Gen. Sg.
Adv. auf -o

Probleme und Empfehlungen: S. 121 des Lb. kann vollständig gestrichen werden. Es empfiehlt sich, Übg. 1 des Übungsbuches abzuschreiben und den Schülern ohne Lösungsangaben vorzulegen.

Unterricht: Lb. S. 118; S. 119, 1, 2, 3, 4 + Text; S. 120
Übg. 1, 5, 6, 7, 8, (12)

Lektion 25

Thema: Monatsnamen
Datum (Tag, Monat)
Pers.pron.: Instr.

Unterricht: Lb. S. 122; S. 123; S. 124; S. 125, 3, 4, 5
Übg. (2), 3, 4, 5, 6, 7, 9

Übersicht 21–25

s. Einleitung. Über die Anwendung der Fachtermini sollte, wie im Lehrplan angegeben, die Fachkonferenz jeder Schule entscheiden.

Übg. (1), (2), 3, 4, (5), 6

Lektion 26

Thema: unpersönliche Sätze
Subst.: Instr. Sg.
indirekte Frage

Probleme und Empfehlungen: Übg. 1 auf S. 131 des Lb. kann man eventuell als reine Leseübung verwenden. Übg. 1 des Übungsbuches sollte man mündlich durchführen und dabei die Reihenfolge ändern; man kann auch Übg. 2 mit Übg. 1 kombinieren.

Unterricht: Lb. S. 128; S. 129; S. 130; S. 131, (1), 4
Übg. 1, 5, 6, 7, (8), 9, (11)

Lektion 27

Thema: „byt“/„stat“ + Instr.

Probleme und Empfehlungen: Die Dialoge 4 und 6 auf S. 134 können eventuell ausgelassen werden. S. 135 kann vollständig gestrichen werden. Übung 4 des Übungsbuches kann durch eine Reihe von Berufen, eventuell aus Übung 5 und 6, erweitert werden.

Unterricht: Lb. S. 132; S. 133; S. 134 (s.o.)
Übg. 4, 7, 8, 10

Lektion 28

Thema: Adj. und Poss.pron.: Instr. Sg.
Akk. der zeitlichen Ausdehnung

Probleme und Empfehlungen: S. 138, 1 des Lb. ist eine Wiederholung zu S. 130 und kann daher als Hörübung verwendet werden. Übg. 5 auf S. 139 kann man eventuell in variierter Form im Anschluß an S. 138 behandeln.

Unterricht: Lb. S. 136; S. 137, 2, 3, Text; S. 138; S. 139, (1), 2, (4), 5
Übg. (3), 4, 6, 10

Lektion 29

Thema: Subst.: Instr. Pl.
Altersangabe
„chodit“/„byt“

Unterricht: Lb. S. 140; S. 141; S. 142; S. 143, 1, 2
Übg. 4, 5, 7, (9)

Lektion 30

Thema: „mnogo“/„neskol'ko“/„skol'ko“ + Gen. Pl.
Subst.: Gen. Pl.

Probleme und Empfehlungen: Die Dialoge Nr. 2 und 4 auf S. 146 sind nicht schülergemäß und können daher gestrichen werden.

Unterricht: Lb. S. 144; S. 145, 1, 2 + Text; S. 146, 1, 3; S. 147, 1, (3), 4
Übg. 1, (2), (3), 5, 6, 8

Übersicht 26—30

s. Einleitung; Übg. (1), 6, (7), (8)

Lektion 31

Thema: Adj., Poss.pron., Demonstr.pron.: Gen. Pl.
„čtoby“

Probleme und Empfehlungen: Übg. 3 im Übungsbuch sollte man erweitern. Im übrigen sind zum Gen. Pl. viele Übungen vorhanden, so daß man eventuell Übungen streichen kann.

Unterricht: Lb. S. 152; S. 153; S. 154; S. 155, 2, 4, 5
Übg. 3, 4, 5, 6, 7, 8, (10)

Lektion 32

Thema: „kuda“/„k komu“
„gde“/„u kogo“

Unterricht: Lb. S. 156; S. 157; S. 158; S. 159, 1, 2
Übg. 1, (2), 4, (6), 7, 11

Lektion 33

Thema: Konditionalsätze
 „kakoj-to“
 „okolo“

Probleme und Empfehlungen: Die Übungen 1 und 2 des Übungsbuches sind wegen der komplizierten Muster zu schwierig. Man sollte die Übungen in je zwei Durchgänge aufteilen und jeweils „Lehrer“ und „Student 1“ bzw. „Lehrer“ und „Student 2“ zu einer Übung kombinieren. Im übrigen sollte man die leichtere Übung 3 vor 1 und 2 behandeln. Übg. 7 könnte erweitert werden. S. 163 des Lb. kann gestrichen werden.

Unterricht: Lb. S. 160; S. 161; S. 162
 Übg. 1, 2, 3, 5, 6, (7), 8, 9

Lektion 34

Thema: Subst.: Dat. Pl.
 Datum

Probleme und Empfehlungen: S. 167 kann vollständig gestrichen werden.

Unterricht: Lb. S. 164; S. 165; S. 166
 Übg. 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13

Lektion 35

Thema: Part. Prät. Pass., Kurzform
 „drug druga“/„drug drugu“

Probleme und Empfehlungen: Gemäß Lehrplan genügt es in der Lernbuchstufe, wenn die Schüler die Partizipien erkennen und den Sachverhalt mit anderen Worten wiedergeben können. Für eine solche Übung eignet sich S. 169, 1 im Lb.; die Übungen 1–6 im Übungsbuch müssen entsprechend geändert werden. Das Wort „prinjat“ in Übg. 8 braucht nur als Vokabel gelernt zu werden, ebenfalls „soglasen“ in Übg. 10. Dialog 2 auf S. 171 kann gestrichen oder im Zusammenhang mit „nravitsja“ in L. 19 durchgenommen werden.

Unterricht: Lb. S. 168; S. 169, 1, (2), 3 + Text; S. 170; S. 171, 1, 3
 Übg. 1–6 (s.o.), 7, 8, 10

Übersicht 30–35

s. Einleitung. Übg. 2, (3 Sg. + Pl.), (4), 5 mit Erweiterung

Lektion 36

Thema: Adj. und Poss.pron.: Dat. Pl.
 Rel.pron. vollständig

Probleme und Empfehlungen: Übg. 1 auf S. 177 des Lb. sollte durchgenommen werden, wenn die Zeit es erlaubt, da sie für die Ausdrucksschulung gut geeignet ist.

Unterricht: Lb. S. 174; S. 175; S. 176, 1, (2), 3, 4; S. 177, (1), 2
 Übg. 2, 4, 8, (9), 10

Lektion 37

Thema: Adv. part.: Präs./Prät.

Probleme und Empfehlungen: Für die Adverbialpartizipien gilt das zu L. 35 Gesagte entsprechend. In dieser Lektion sind demgemäß S. 179, 1 + 2 und die Übungen 1, 2, 4 des Übungsbuches zu ändern. Übung 8 des Übungsbuches sollte vor Übung 5 behandelt

werden. Mit Übung 5 läßt sich erfolgreich kontrastiv arbeiten: der Lehrer legt den Schülern die Beispiele ausformuliert vor und geht die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten durch. Auf S. 180 genügt die Durchnahme des Begriffs „lišnij bilet“, die mit einer Beschreibung des Bildes „Emu povezlo“ verbunden werden kann.

Unterricht: Lb. S. 178; S. 179 (s.o.); S. 180 (s.o.); S. 181, 1, 3, 4
Übg. 1 + 2 + 4 (s.o.), 3, 5, 8

Lektion 38

Thema: Part. Präs./Prät. Akt.

Probleme und Empfehlungen: Für die Partizipien gilt das zu L. 35 Gesagte entsprechend. In dieser Lektion sind dementsprechend S. 183, 1, 2 und im Übungsbuch die Übungen 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11 zu verwenden bzw. zu ändern. Der Text auf S. 183 kann ausgelassen werden, dafür sollte S. 184 mit den Strukturen für die Anrede fremder Personen intensiv geübt werden.

Unterricht: Lb. S. 182; S. 183, 1 + 2 (s.o.), (Text); S. 184; S. 185, 2, 4, (6)
Übg. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14

Lektion 39

Thema: Part. Prät. Pass., Langform

Probleme und Empfehlungen: Für die Partizipien gilt das zu L. 35 Gesagte entsprechend. Dementsprechend ist S. 187, 1 zu verwenden. Die Übungen im Übungsbuch müssen umgeformt werden. Übg. 2 auf S. 189 kann als Dialog hinter Dialog Nr. 1 auf S. 188 eingeschoben werden.

Unterricht: Lb. S. 186; S. 187; S. 188; S. 189, 2, (3)
Übg. 1, 2, (3)

Lektion 40

Probleme und Empfehlungen: Einen Text über die Sehenswürdigkeiten von Moskau sollte man sich mit Bildern und Dias selbst zusammenstellen und dafür S. 190 streichen. S. 192 kann ebenfalls gestrichen werden.

Unterricht: Lb. (S. 191)

Übersicht 36—40

s. Einleitung. Übg. 1, 5

Kostomarov, Russische Sprache für alle

Unterrichtsbeispiel Lektion 8

1 Allgemeine Hinweise

1.1 Klassenstufe

Die Lektion wird in Klasse 7 am Ende des ersten Halbjahres behandelt. In einer Klasse mit Russisch als III. Fremdsprache liegt der Zeitpunkt der Erarbeitung entsprechend früher.

1.2 Zeitbedarf

Zur Durchnahme dieser Lektion benötigt man sechs bis acht Unterrichtsstunden, entsprechend der Klassenstärke und dem Leistungsvermögen der Schüler.

1.3 Einordnung in den Lehrplan

1.3.1 Inhalt und Motivation

Das Lernbuch basiert auf der gehobenen Umgangssprache der Gegenwart. Der Wortschatz benennt einen wichtigen Situationsrahmen des täglichen Lebens, sowjetisches Familienleben am Samstagabend. Er enthält außer der Vokabel "диктор" nur Wörter der Wortlisten für die Klassenstufen 7–10 des Lehrplans. Die grammatischen Strukturen — der Akkusativ des Personalpronomens. "в" + Akkusativ bei Zeitangaben — gehören zu den Minimumanforderungen für die Klassenstufen 7–10.

Der Schüler kann sich mit der inhaltlichen Thematik der Lektion identifizieren, da sie seinen Umwelterfahrungen entspricht und Informationen über Freizeitgewohnheiten der Sowjetbürger enthält. Der Text motiviert den Schüler zu sprachlichen Mitteilungen, da er ausreichend Sprechanlässe bietet, besonders auch durch Einbeziehung eigener Freizeitgewohnheiten. Für diesen Zweck empfiehlt es sich, zusätzlich die Vokabeln "играть в футбол", "в куклы" und "в карты" einzuführen.

1.3.2 Einzelhinweise

Die vorliegende Unterrichtseinheit dient der Erreichung folgender im Lehrplan angegebener Lernziele:

Es werden Fertigkeiten in der Anwendung grammatischer Strukturen, die außerordentlich sprachhäufig sind, entwickelt. Der Wortschatz wird um Wörter erweitert, die einen wichtigen Situationsrahmen des täglichen Lebens benennen.

Der Schüler lernt Wörter und Wendungen kennen, die ihn schon im Anfangsunterricht zu differenzierter Kommunikation befähigen, nämlich

"давайте поговорим", "давайте посмотрим", "давайте сыграем", "вы не правы", "всё равно", "обычно", "иногда".

1.3.3 Arbeitsweisen

Die Lektion gibt neben dem Klassenarbeitsgespräch und der Stillarbeit Gelegenheit, in Partnerarbeit kleine Dialoge zu entwickeln und selbständig abgeschlossene Mitteilungen mündlich und schriftlich zu formulieren.

2. Unterrichtsabschnitte

Das Unterrichtsbeispiel besteht aus den drei Teilen Vokabelübungen, Strukturübungen, Text.

2.1 Erste und zweite Unterrichtsstunde

Da in der Lektion sehr viele Vokabeln eingeführt werden, empfiehlt es sich, die Einführungs- und Erstübungsphase auf eineinhalb Unterrichtsstunden zu verteilen. Der Anfang der ersten Unterrichtsstunde sollte mit Wiederholungen, Rätseln u.a. ausgefüllt werden.

Die Schüler hören die neuen Vokabeln, die mit Hilfe von Skizzen an der Tafel, durch Zeigen von entsprechenden Gegenständen, durch Einkleidung in entsprechende Situationen vorgestellt und erklärt werden.

Die Schüler sehen die Vokabeln nach Einführung auf dem Tageslichtprojektor; die noch nicht eingeführten Wörter bleiben abgedeckt. Auf der Folie stehen nur die unterstrichenen Formen bzw. Ausdrücke Nr. 1—Nr. 17 (vgl. Anlage 1). Die Vokabeln auf der Folie werden vom Lehrer, von einzelnen Schülern und im Chor gelesen.

Die Schüler erhalten die Matrizenabzüge L81—III. Die Vokabeln Nr. 1—Nr. 17 und ihre Anwendungen werden gelesen. Die Vokabeln Nr. 18—Nr. 25 bleiben abgedeckt.

Die Erstfestigung der Vokabeln geschieht im Textzusammenhang des Lesestücks. Der Text (vgl. Anlage 2) ist zusammengestellt worden aus den Vokabeln der Folie. Die Reihenfolge entspricht der der Verwendung im Text. Die Folie kann eingesetzt werden, während der Text erzählt oder vorgelesen wird, um das Verständnis zu erleichtern und eine Merkhilfe für sich anschließende Fragen zu geben. Der Text wird zum zweiten Mal in kleinen Abschnitten vorgelesen. Die Fragen zum Text werden beantwortet (Matrize L8IV). Die Schüler erhalten den Text, sie lesen ihn mehrmals laut.

Als Hausaufgabe müssen die Schüler die Vokabeln der Matrizen L81—III (Nr. 1—Nr. 17) lernen und die unterstrichenen Formen ins Vokabelheft übertragen; die Schüler erhalten die Vokabelkärtchen (vgl. Anlage 3) und ordnen sie alphabetisch in den Karteikasten ein.

2.2 Dritte Unterrichtsstunde

Die Vokabeln Nr. 18—Nr. 25 werden erklärt und eingeübt. Die Vokabeln werden von der Folie abgeschrieben. Die Schüler erhalten die fehlenden Vokabelkärtchen.

Die Vokabeln Nr. 18—Nr. 25 werden erst gefestigt an kleinen Situationen, für die der Lehrer Reizwörter gibt.

Die Schüler lesen die Dialoge Nr. 3, 4, 5 auf Seite 46 und Nr. 4 auf Seite 47 im Lernbuch.

Die Vokabeln Nr. 18—Nr. 25 werden erst gefestigt an kleinen Situationen, für die der Nr. 18—Nr. 25 sind zum Teil schon in die Partnerübungen aufgenommen worden.

Als Hausaufgabe müssen die Schüler die Vokabeln Nr. 18—Nr. 25 lernen und Fragen zum Einführungstext (Matrize L8IV) schriftlich beantworten. Leistungsstarke Schüler bereiten mündlich Fragen vor, die nach dem Muster der Lektion 8 ihrem täglichen Leben entsprechen.

2.3 Vierte Unterrichtsstunde

Die Vokabeln Nr. 1—Nr. 25 werden deutsch—russisch abgefragt, die Antworten zu den Fragen der Matrizen L8IV kontrolliert. Die Fragen werden vom Lehrer mündlich variiert.

Die Struktur “В” + Akkusativ bei Zeitangaben wird eingeführt. Dafür wird eine Folie benutzt, in der in zwei Spalten die Fragen “сколько времени?” — “когда?” beantwortet werden. Ein Muster ist vorgeschrieben: “Сейчас два часа — урок кончается в два часа”. “Сегодня суббота — в субботу приходит Маша.” Die Schüler schreiben weitere Beispiele auf die Folie.

Drei Beispiele werden abgeschrieben. In Partnerarbeit werden auf Seite 45 des Lernbuches die Übungen Nr. 2, 3, 4 gelöst, nur die Lösungsformen werden notiert.

Als Hausaufgabe werden Nr. 1 (nur Student 2) und Nr. 2 des Übungsbuches schriftlich gelöst.

Die Struktur Akkusativ des Personalpronomens der 1.–3. Person Singular und Pural “его”, “её”, “их”, “меня”, “тебя”, “нас”, “вас” wird eingeführt, zusammen mit dem Akkusativ von “кто”. In Beispielen der Art “Я знаю Бориса, Катю, Антона и Иру” wird der Eigenname durch “его”, “её”, “их” ersetzt. Die Formen werden an die Tafel geschrieben. Die Schüler ersetzen andere Eigennamen und Substantive durch die Personalpronomina. Tafelbild:

знать	→	Бориса	→	его
	→	Катю	→	её

понимать → Антона и Иру → их

Die Formen “меня”, “тебя”, “нас”, “вас” werden eingeführt und an die Tafel geschrieben. Tafelbild:

знать	я	→	меня
	ты	→	тебя
	мы	→	нас
	вы	→	вас

Die Schüler ersetzen “знать” durch “понимать”, “спрашивать”, “слушать”. Sie schreiben die Formen von der Tafel ab. Dann lösen sie mündlich in Gruppenarbeit Nr. 5 der Seite 45 des Lernbuches. Es werden die Frage “Как тебя зовут” und die Antwort “Меня зовут Ира” eingeführt, damit weitere mündliche Übungen mit dem Akkusativ der Personalpronomina gemacht werden können. Die Schüler fragen einander nach den Namen:

“Кто это? Это Мама. Как её зовут? Её зовут Маша.”

Als schriftliche Hausaufgabe wird im Übungsbuch auf Seite 47 Nr. 7 gelöst.

24 Fünfte Unterrichtsstunde

Vokabeltest zur Lektion 8:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| 1. Du hast recht. | 7. anfangs — dann |
| 2. eine interessante Sendung | 8. Lassen Sie uns spielen! |
| 3. am Freitag | 9. die Unterrichtsstunde beginnt |
| 4. nach Hause kommen | 10. sich abends erholen |
| 5. im Fernsehen | 11. es ist egal |
| 6. der Sprecher tritt auf | 12. gewöhnlich — manchmal |

Zu einer Testreihe, die sich jeweils auf zwei Lektionen bezieht, gehören 2 Vokabeltests, zwei Grammatiktests und ein Diktat, die zusammen das Gewicht einer Klassenarbeit haben. Für jeden Test erhält der Schüler 24 Punkte (jeweils für 12 Übungen; beim Diktat werden von den 24 Punkten entsprechende Abzüge für Fehler gemacht).

Das Lesestück des Lernbuches:

Die Schüler hören bei geschlossenen Büchern zweimal das Lesestück von der Schallplatte bzw. dem Tonband. Die Schüler hören das Lesestück ein drittes Mal bei geöffneten Büchern abschnittsweise und lesen selbst. Bei geschlossenen Büchern wird die Schallplatte bzw. das Tonband noch einmal abgespielt. Zu einzelnen Abschnitten beantworten die Schüler möglichst viele einfache Fragen, z.B. “кто это?” “что делает?” “где живёт?” “когда?”.

Auf dem Tageslichtprojektor liegt eine Folie mit einer Leitworttreppe zum Text. Die Schüler versuchen, mit Hilfe dieser Leitworttreppe den Text nachzuerzählen (vgl. Anlage 5).

2.5

Sechste Unterrichtsstunde

Die Schüler lesen nach zweimaligem Abspielen der Schallplatte bzw. des Tonbandes das Lesestück. Die Leseleistung wird zensiert.

Die Schüler hören die Übung 2 der Schallplattenbeilage (Seite 84), lesen sie selbst und üben nach Reizwörtern, die die Klasse nennt, entsprechende Dialoge mündlich ein.

Nach Schallplatte bzw. Tonband wird ein Diktat geschrieben (Seite 85, 4. Dialog der Schallplattenbeilage).

2.7

Siebte Unterrichtsstunde

Klassenarbeit:

Die Klassenarbeit setzt sich zusammen aus Lernerfolgskontrollen zu den Lektionen 7 und 8. Die Lernerfolgskontrollen zu Lektion 8 sehen folgendermaßen aus:

I. "Сколько сейчас времени?"

Zu dieser Aufgabe wird eine Uhr gezeigt mit den Stundenangaben 3 Uhr, 4 Uhr, 6 Uhr, 8 Uhr.

II. "Когда приходит друг Олега?"

"Сегодня понедельник".

"Сегодня вторник".

"Сегодня среда".

"Сегодня воскресенье".

в понедельник
во вторник
в среду
в воскресенье

III. Ersetze durch das entsprechende Personalpronomen

"Я знаю Бориса. Я знаю

"Я знаю Антона. Я знаю

"Я знаю Надю. Я знаю

"Я знаю папу Ивана. Я знаю

"Я знаю Ирину и Катю. Я знаю

его
его
её
его
их

IV. Ergänze

"Это ты, Надя? Я не понимаю.

"Это вы, Антон Николаевич? Я не понимаю

"Это мы, папа и мама! Вы понимаете

"Это я, бабушка! Ты понимаешь

тебя
вас
нас
меня

Alle Aufgaben werden mündlich gestellt. Die Schüler müssen sie sofort schriftlich beantworten.

Anlage 1:

1. восемь

2. телевизор

3. диктор

4. выступать по
телевизору

5. передача

6. москвич

8 часов, дом № восемь, восьмой урок

смотреть телевизор, семья смотрит телеви-
зор, я смотрю телевизор, ты смотришь
телевизор

диктор говорит

диктор выступает по телевизору, артисты
выступают по телевизору

"Tagesschau" – передача, "Москва и моск-
вичи" – передача

Москвич живёт в Москве

7. начинать, начинаться Сейчас восемь часов. Водитель идёт в гараж. Он начинает работу. Работа начинается в восемь часов.
8. кончать, кончаться Сейчас четыре часа. Водитель кончает работу и идёт домой. Работа кончается.
9. интересный интересный фильм, интересная передача, интересные журналы, "Москва и москвичи" – интересная передача.
10. он прав, она права, они правы – Борис хорошо знает русский язык. – Да, ты прав. – "Москва и москвичи" – неинтересная передача. – Нет, вы не правы. –
11. покупать Иван Иванович идёт в магазин. Он покупает телевизор в магазине.
12. шахматы играть в шахматы, дети играют в шахматы
13. приходиться Иван Иванович приходит домой. Его жена уже дома. Школа кончается, дети приходят домой. Я прихожу домой вечером.
14. обычно – иногда Обычно я смотрю телевизор, сегодня играю в шахматы. Обычно Иван Иванович едет на работу на метро, иногда он едет на машине, а сегодня он едет на такси.
15. понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье
16. когда – Когда кончается школа? –
– В восемь часов. –
17. в – Когда ты смотришь телевизор? –
– В субботу. –
18. сначала – потом
19. как – так
20. всё равно
21. бывать
22. давайте посмотрим
23. давайте поедem
24. давайте идём
25. давайте сыграем

Anlage 2:

Текст:

Сейчас восемь часов. Иван Иванович отдыхает. Он смотрит телевизор. Диктор выступает по телевизору. Он начинает передачу "Москва и москвичи". Это интересная передача.

Антон Николаевич, сосед Ивана Ивановича, не покупает телевизор. Он говорит: "Москва и москвичи" – неинтересная передача." Он не прав. Выступают по телевизору интересные люди.

Антон Николаевич играет в шахматы. Всегда в восемь часов в субботу приходит Антон Николаевич. Он и сосед вместе смотрят телевизор и вместе играют в шахматы.

Вопросы:

1. Когда отдыхает Иван Иванович?
2. Что он делает?
3. Кто выступает по телевизору?
4. Что делает диктор?

5. Кто Антон Николаевич?
6. Что говорит Антон Николаевич?
7. Он прав?
8. Какие люди выступают по телевизору?
9. Когда приходит Антон Николаевич?
10. Что соседи делают вместе?

Anlage 3:

Muster für die Vokabelkärtchen (acht Vokabelkärtchen auf eine Matrizе)

Передача диктор начинает передачу интересные передачи	Приходить я прихожу, ты приходишь, они приходят в восемь часов приходите вечером!
--	--

Anlage 4:

Muster für die Partnerübungen (Aufgabenspalte/Kontrollspalte = 2 Schüler)

1. kommen, ankommen nach Hause kommen 2. Ich komme in die Schule. Антон в школу. Вы сегодня? Вот приходят дети.	приходить приходить домой Я прихожу в школу. А. приходит в школу. Вы приходите сегодня? Вот приходят дети.
2. kaufen Anna Petrowna kauft einen Fernsehapparat. Ich kaufe Zeitungen. Что вы, Иван Иванович?	покупать Анна Петровна покупает телевизор. Я покупаю журналы. Что вы покупаете, Иван Иванович?
3. fernsehen Я Анна Петровна, вы сегодня? Борис не	смотреть телевизор Я смотрю телевизор. Анна Петровна, вы сегодня смотрите телевизор? Борис не смотрит телевизор.

Anlage 5:

Иван Иванович
вечером
смотреть телевизор
в субботу в восемь часов
“Москва и москвичи”
Антон Николаевич
играть в шахматы
не покупать телевизор
интересные передачи
выступать по телевизору
давайте посмотрим!
давайте сыграем!

Kostomarov, Russische Sprache für alle

Unterrichtsbeispiel Lektion 25

1 Einführung des grammatischen Stoffes

2 Einführung des Vokabulars

3 Erarbeitung des Textes

4 Konversationsübungen (“давайте поговорим”)

1 Einführung des grammatischen Stoffes

Die Einführung von 1.1 bis 1.3 sollte im Zusammenhang erfolgen, die von 1.4 kann isoliert oder im Zusammenhang mit der Texteingführung erfolgen.

1.1 Einführung des Datums auf die Frage “какое число?”

Als Vorübung werden zunächst die Wochentage wiederholt:

L: Какой сегодня день?

Sch.: Сегодня понедельник.

L: Какой вчера был день?

Sch.: Вчера было воскресенье.

L: Какой завтра будет день?

Sch.: Завтра будет вторник.

Der Lehrer schreibt folgendes Datum an die Tafel: 1.1. (1975)

L: Какой это день? = **Какое это число?**

Это первое января.

Die Frage wird nochmals gestellt, und die Schüler wiederholen

“Это первое января”.

In der gleichen Weise werden die übrigen Monatsnamen eingeführt, wobei — wegen der größeren Sprachhäufigkeit — die Einführung des Genitivs der Monatsnamen vor der des Nominativs erfolgt. Analog zur Vorübung werden die Strukturen “вчера было .. /завтра будет ..” eingeführt:

(5.1) L: Сегодня пятое января.

(4.1) L: Вчера было четвёртое января. Какое **вчера было** число?

(6.1) L: Завтра будет шестое января. Какое **завтра будет** число?

Es werden nun einige Datumsangaben (z.B. 8.3.; 15.7.; 22.10. usw.) vom Lehrer vorgegeben, und die Schüler üben diese Strukturen in Partnerarbeit (Frage-Antwort-Spiel). Wenn der Lehrer Bedenken hat, daß die Schüler noch nicht in der Lage sind, sich gegenseitig zu kontrollieren, können den Schülern als Hilfe nach dem Muster des Unterrichtsbeispiels von Lektion 8 Matrizenabzüge mit den Fragen und Antworten gegeben werden.

1.2 Einführung des Datums auf die Frage “когда?”

L: Когда начинается новый год?

Новый год начинается **первого** января.

Es folgen weitere Fragen des gleichen Musters (Когда начинается/кончается лето?) bzw. Fragen analog zu Übung 2 im Lernbuch S. 123.

In einem zweiten Übungsabschnitt wird die Frage “когда?” durch die Frage “**какого числа?**” ersetzt.

Mögliche Hausaufgabe: Übungsbuch S. 130/3, 131/4 (mündlich); S. 132/6, 7 (schriftlich).

Die Vokabel “поставить телефон” in Übung 6 muß zuvor erklärt werden.

1.3

Einführung der Strukturen "в январе, в феврале ..."

Die Einführung geschieht nach folgendem Muster:

L: Когда очень холодно? **В январе** очень холодно.

Когда жарко? В июле ...

Когда Олег был в Новосибирске? В сентябре ...

Falls notwendig, weist der Lehrer auf den unterschiedlichen Gebrauch des Genitivs bzw. Präpositivs bei "когда"-Fragen hin.

Zur Festigung des grammatischen Stoffes sollten eigene Übungen zusammengestellt werden, in denen die verschiedenen Übungstypen kombiniert sind (die Lernbuchübungen repräsentieren jeweils nur einen bestimmten Übungstyp), z.B.:

Когда Антон поедет в Новосибирск? (17.4.)

Какое число было вчера? (24.2.)

Когда Ирина была в больнице? (апрель)

usw.

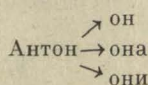
1.4

Einführung des Instrumentals der Personalpronomina со мной, с тобой ...

Die Einführung des Instrumentals erfolgt mit Hilfe einer Tafelskizze: Von einer Person (Anton) weisen Pfeile auf die Personalpronomina. (Die Übung kann in zwei Schritte unterteilt werden:

1. Einführung der Pers. pron. der 3. Pers. Sing. u. Plur.;

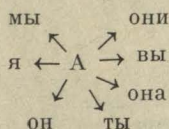
2. Einführung der Pers. pron. der 1. u. 2. Pers. Sing. u. Plur.)



L: С кем говорит Антон? (играет, идёт в кино ...)

(Weitere Beispiele im Lernbuch S. 123, Übung 3)

Антон говорит с ним / с ней ...



Zum Schluß werden alle Personalpronomina miteinander kombiniert. Als weitere Übung oder als Hausaufgabe können die Übungen 3, 4, 5 auf S. 125 des Lernbuches sowie die Übung 9 auf S. 133 des Übungsbuches herangezogen werden.

2

Einführung des Vokabulars

Da sich nicht alle Vokabeln eindeutig aus dem Textzusammenhang erklären lassen, müssen einige vor der Behandlung des Textes eingeführt bzw. gegeben werden.

свет, погаснуть сов. (прош. погас), свет погас, счастье, к счастью, вспомнить сов., художественная самодеятельность, концерт художественной самодеятельности, передавать по радио.

Die restlichen Vokabeln werden im Textzusammenhang erklärt.

3

Erarbeitung des Textes

Als Vorübung beschreiben die Schüler die Zeichnung auf S. 123 im Lernbuch. Bekannte Wörter werden somit aktiviert, neue Vokabeln (монтер, старый профессор) können leicht erklärt werden.

L.: Что вы видите на рисунке?

Кого вы видите?

Что делает молодой человек?

Die Einführung des Textes geschieht bei geschlossenem Buch in drei Abschnitten mit jeweils sich anschließenden Fragen. Die einzelnen Abschnitte werden vom Lehrer mündlich vorgetragen. Ein Wortgeländer an der Tafel dient den Schülern als Merkhilfe. Bei kürzeren Abschnitten kann dies entfallen, je nachdem wie leistungstark die betreffende Gruppe ist.

Im folgenden wird der erste Abschnitt exemplarisch dargestellt. Der vorliegende Text wurde erweitert, um die Situation möglichst anschaulich darzustellen.

Wortgeländer

старый профессор . . . Пётр Васильевич

погас свет

к счастью монтёр Миша

вспомнить о

позвонить

прийти

свет

радио

Text (1. Abschnitt)

В своей комнате сидел старый профессор – Пётр Васильевич. Он писал письмо и слушал радио. Вдруг в комнате погас свет. Что делать? К счастью с ним на втором этаже жил монтёр. Он был симпатичный, молодой человек. Аня – дочь профессора – уже часто рассказывала о Мише. И сейчас, когда погас свет, Пётр Васильевич вспомнил о нём. Что сделал профессор? Конечно, он позвонил этому монтёру. Вот пришёл Миша, и через десять минут уже был свет и работало радио.

Вопросы

Кто Пётр Васильевич?

Где он был/сидел?

Что случилось?

(Das Verb “случиться” kommt erst in den Dialogübungen auf S. 124 vor. Es sollte jedoch an dieser Stelle eingeführt werden, da seine Bedeutung durch den Situationszusammenhang leicht zu erfassen ist.) Weitere Fragen richten sich nach den jeweiligen Antworten (z.B. Почему П. В. вдруг вспомнил о монтёре? Кому он позвонил? usw.).

Nachdem der erste Abschnitt eingeführt ist, wird er von einem Schüler mit Hilfe des Wortgeländers nacherzählt.

Die Erarbeitung der übrigen Textabschnitte geschieht in derselben Weise. Zum Schluß wird der gesamte Text – zunächst mit, dann ohne Wortgeländer – nacherzählt. Anschließend wird der Lernbuchtext mit verteilten Rollen gelesen.

Конversationsübungen “Давайте поговорим”

Die Dialoge müssen nicht in der angegebenen Reihenfolge durchgenommen werden. So empfiehlt es sich z.B., die Dialoge 1–3 im Zusammenhang mit der Festigung der Datumsangaben einzusetzen. Die Dialoge 4–7 lassen sich im Zusammenhang mit dem Text verwenden.

Die ersten drei Dialoge können als Leseübungen behandelt werden (Übung des dialogischen Lesens), da außer “клуб” keine neuen Wörter vorkommen.

Die Übungen 4–6 werden mit Hilfe des Tonbandes dargeboten, um Hörendes Verstehen zu üben. Um die Schüler nicht zu ermüden, sollten nicht mehr als zwei bis drei Dialoge auf diese Weise eingeübt werden.

Zum 4. Dialog:

Zunächst wird die Vokabel "способный" erklärt. Dann wird der Dialog zweimal vorgespielt. Es folgen Verständnisfragen:

О ком говорят?

Кто знает / не знает Фёдорова? Кто Фёдоров?

Zum 5. u. 6. Dialog:

Die Schüler müssen nach zweimaligem Vorspielen die Dialoge mit Unterstützung der unten angegebenen Merkhilfen nachsprechen. Der expressive Ausdruck "что ты!" sollte durch eine kontrollierende Frage (Wie ist dieser Ausdruck zu übersetzen?) geklärt werden.

5. Dialog: — — передают?

—, — — Чайковского.

—, что ты! — — не —.

6. Dialog: —?

—.

— —, — — не — тел

— — от вас?

—.

Zum 7. Dialog:

Der Lehrer liest den Dialog vor und gibt die entsprechenden Worterklärungen: "сразу", "всё в порядке".

Hausaufgabe:

Die Dialoge 3 und 6 werden wegen ihrer Verwendbarkeit auswendig gelernt.

Anregungen zur Erweiterung von Dialogen im Lernbuch von Kostomarov „Russkij jazyk dlja vsech“

Im Lernbuch von Kostomarov sind viele Dialoge und Dialogübungen sehr kurz gehalten. Eine Reihe von ihnen ähnelt im Aufbau den Dialogübungen, die von P. I. Kapitanova und N. A. Persianova in dem Aufsatz „Ispol'zovanie podstanovočnych tablic dlja razvitija navykov ustnoj reči“ (Russkij jazyk za rubežom. 3/68, S. 81 ff.) für den Schulunterricht vorgeschlagen werden. Diese Übungen dienen sowohl zur Festigung von Strukturen, wie auch zur Erarbeitung bestimmter Themenbereiche (z.B. „Mein Zimmer“, „Mein Tag“, „Einkaufen“, „Stadt und Verkehr“ usw.) (Beispiele in der Anlage).

Diese Dialogübungen sehen folgendermaßen aus: ein Teil der vorgegebenen Frage wird mit der Ziffer (1) bezeichnet, ein Teil der Antwort mit der Ziffer (2). Nach dem Dialog wird unter diesen Ziffern das Wortmaterial angegeben, das hier sinnvoll eingesetzt werden kann.

Als Beispiel:

- Gehst du heute (1)?
 - Nein, ich gehe heute (2).
- | | |
|--|--|
| 1) in die Schule
in die Ausstellung
zum Fußballspiel
in die Diskothek | 2) in die Universität
ins Theater
zum Handballspiel
ins Konzert |
|--|--|

Diese Übungen lassen sich im Unterricht auf verschiedene Weise einsetzen:

- a) auf vorgefertigten Karten für Partnerarbeit (Möglichkeit für Binnendifferenzierung);
- b) als Tonbandübungen;
- c) als Übungen für den gesamten Kurs (die Dialoge können wegen ihrer Kürze gut an die Tafel geschrieben werden);
- d) als schriftliche Hausarbeit;
- e) als Aufgabe für die Schüler, das Wortmaterial zusammenzustellen, das unter (1) oder (2) verwendet werden kann.

Mögliche Lernkontrollen:

- a) Vorgeben einer Situation und Antwort auf eine dazu gestellte Frage (Beispiel: Du warst im Kino. — Wie hat dir der Film gefallen?).
- b) Ergänzen eines Dialogs (Beispiel: Wohin fährt die Linie Nr. 5?).
- c) Eine Situation (Gespräch an einer Bus-Haltestelle) wird in einem Bild gezeigt. Die Schüler entwerfen einen entsprechenden Dialog.

Es folgen zwei Beispiele aus dem Lernbuch von Kostomarov für Dialoge, die in der beschriebenen Weise umgearbeitet werden könnten:

Костомаров, Русский язык для всех, S. 46. Dialog Nr. 2

- Мама, наш папа выступает по телевизору в пятницу?
- Нет, в субботу.
- А когда?
- В 6 часов.

Abgeändert:

- Мама, наш папа выступает по телевизору (1)?
- Нет, (2).
- А когда?
- В 6 часов.

1) в понедельник
во вторник etc.

2) во вторник
в среду etc.

S. 42, Dialog Nr. 3

– Простите, пожалуйста, куда идёт (1)?

– (2)

– Спасибо.

– Пожалуйста.

1) пятый автобус
трамвай
троллейбус etc.

2) в центр
на аэропорт
в парк etc.

Dialoge, die für den Unterricht geeignet sind, finden sich in der Zeitschrift „Russkij jazyk za rubežom“ an folgenden Stellen:

1/67 S. 63ff

Выражение приветствия, обращения, благодарности, просьбы, разрешения

2/67 S. 54ff

Приглашаем вас

Путешествуйте с нами (Schallplatte)

3/67 S. 84ff

Формулы выражения просьбы и ответа на неё

Как мы соглашаемся

Как мы говорим по телефону

1/68 S. 66ff

Советуем вам

3/68 S. 7, S. 33ff

Городской транспорт

Выражение приглашения в русском языке

4/68 S. 3ff

Дружеская встреча, телефон, покупки, в ресторане, служба быта

1/69 S. 31ff

В кабинете врача (Schallplatte)

2/69 S. 3ff

Выражение приветствия в русском языке

3/69 S. 3ff

Поздравления и пожелания

4/69 S. 10ff

Формы обращения и привлечения внимания

Обращение к незнакомому

Обращение к знакомому

Обращение по телефону

Обращение в письме

3/71 S. 3ff

Доброе утро (Uhrzeit) (Schallplatte)

3/71 S. 22ff

Разговор по телефону

4/71 S. 3ff und S. 21 ff

Человек – портрет – характер

(Vokabelsammlung und Dialoge zu folgenden Bereichen: Возраст, облик человека, одежда и обувь, характер, поведение человека, семья, семейное положение).

Телевизор

2/73 S. 17ff

В зоопарке (Schallplatte)

3/74 S. 35ff

Знакомство

1/75 S. 12 ff

Прощание

2/75 S. 36ff

Просьба, совет, предложение

Anlage 1

Beispiele für Dialoge aus dem Themenbereich „Stadt und Verkehr“

- Скажите, пожалуйста, где находится (1) ?
- Идите (2).
- Спасибо.
- Не стоит.

- | | |
|-------------------------|----------|
| 1) универмаг | 2) прямо |
| книжный магазин | направо |
| обувной магазин | налево |
| магазин готового платья | пверёд |

- Вы не скажете, где (1) ?
- Это (2).

- | | |
|----------------|---------------|
| 1) университет | 2) на площади |
| библиотека | на углу |
| музей | за углом |

- Когда (1) последний (2) на Ленинград?
- Последний (2) на Ленинград (1) через час.

- | | |
|-----------|----------|
| 1) уходит | 2) поезд |
| отходит | пароход |
| улетает | самолёт |

Anlage 2

Dialogbeispiele für die Struktur: Verb + Präposition + Substantiv im 6. Fall

Beispiele aus drei Themenbereichen

На занятиях

- Скажите, пожалуйста, вы студент этого университета?
 - Да, а что?
 - Где находится (1)?
 - (1) находится (2).
- | | |
|--|---|
| 1) деканат
кабинет русского языка
кабинет физики
кабинет математики | 2) на первом этаже
на втором этаже
на третьем этаже
на четвёртом этаже |
|--|---|

В городе

- Вы не скажете, где находится (1)?
 - (1) находится (2).
- | | |
|--|---|
| 1) театр
кинотеатр
магазин
аптека | 2) на углу
на площади
на проспекте
на улице Горького |
|--|---|

Мой день

- Олег, где ты был (1)?
 - Я был (2).
- | | |
|--|--|
| 1) вчера
сегодня
в воскресенье
вечером
в субботу | 2) в театре
в музее
в кино
на выставке
на стадионе |
|--|--|

Rahmenrichtlinien

für das Fach Biologie

der Jahrgangsstufen 5—10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/2

Referent: Günter Wölk, Amt für Schule

Fachbereichssekretär: Herbert Hollmann, Julius-Leber-Schule

Lehrplanausschuß:

Karin Holst, Gesamtschule Alter Teichweg

Uwe Liebna, Julius-Leber-Schule

Wolfgang Schiefferdecker, Gesamtschule Horn

Am Vorentwurf zu den Rahmenrichtlinien waren u.a. beteiligt:
Hermann Fulda, Wolf Isensee, Franz Kind, Ronald Mulsow.

Inhaltsübersicht

Seite

1	Zur Didaktik	355
1.1	Allgemeine Hinweise	355
1.2	Ziele	355
2	Zur Unterrichtsgestaltung	356
2.1	Allgemeine Hinweise	356
2.2	Lernerfolgskontrollen	357
2.3	Stundenvolumen — Inhaltliches Angebot	357
2.4	Zur Differenzierung	358
2.5	Wahlpflichtbereich	360
2.6	Hinweise zur Struktur des Lehrplans	360
3	Inhalte	
3.1	Übersicht über die Themenbereiche	360
3.1.1	Jahrgangsstufe 5, 6 und 7	360
3.1.2	Jahrgangsstufe 8, 9 und 10	361
3.2	Rahmenkonzept der Themenbereiche mit Themen und Ergänzungsthe- men	361
3.3	Modelle zur Aufschlüsselung der Themenbereiche	365
3.3.1	Vorbemerkung	365
3.3.2	Themenbereiche 1—18	365

Zur Didaktik

Allgemeine Hinweise

Der Biologieunterricht soll

- das Verständnis für Lebewesen, Lebensvorgänge und die Wechselbeziehung zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt wecken und fördern;
- Freude und Interesse an der Beschäftigung mit der belebten Natur wachhalten, Achtung vor dem Leben entwickeln und die Beziehungen des Menschen zur lebenden Natur wie zum einzelnen Lebewesen festigen;
- zum Beobachten und Untersuchen von Lebewesen und Lebensvorgängen anregen und den Ablauf von Lebensvorgängen sowie Lebensbeziehungen verständlich machen;
- Verständnis für den Tier- und Pflanzenschutz und Einsicht in die Notwendigkeit des Natur-, Landschafts- und Umweltschutzes entwickeln;
- Gemeinsamkeiten der Lebewesen und Lebensbeziehungen sowie die Eigenart des jeweils Betrachteten aufzeigen und zu der Erkenntnis führen, daß alle Lebewesen — und damit auch der Mensch — Naturgesetzen unterworfen sind;
- die Stellung des Menschen im Bereich des Lebendigen aufzeigen, Bau und Lebensvorgänge des menschlichen Körpers erklären sowie Möglichkeiten und Grenzen seines Leistungsvermögens deutlich machen;
- Beziehungen zwischen den Geschlechtern ansprechen, damit die Fortpflanzung und das Sexualverhalten des Menschen nicht nur als Ausdruck einer allgemeinen, bereits von Pflanzen und Tieren her bekannten Lebensgesetzmäßigkeit, sondern als eine besondere, dem Menschen eigene Form des Verhaltens verstanden werden;
(Siehe die Richtlinien für Sexualerziehung in den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg, 1970.)
- auch dann den Menschen ins Blickfeld rücken, wenn von Tieren und Pflanzen die Rede ist, da nur vor dem Hintergrund der gemeinsamen Grundzüge aller Lebewesen die besondere Stellung des Menschen erkennbar wird;
- die Kenntnis der Begriffe, die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten sowie die Anwendung von Verfahrensweisen eines naturwissenschaftlichen Erkenntnisbereiches vermitteln und entwickeln;
- grundlegende Einsichten für die Bewältigung von Lebensproblemen bereitstellen;
- bei biologischen Sachverhalten nicht nur naturwissenschaftliche, sondern darüber hinaus andere fachübergreifende Bezüge berücksichtigen.

Ziele

Der Schüler soll erkennen:

- Die fast unübersehbare Mannigfaltigkeit der Formen ist ein Wesenszug der belebten Natur.
- Bei aller Vielfalt der Erscheinungen ermöglichen aber gemeinsame Grundzüge der Formen und der Verhaltensweisen eine überschaubare Ordnung.
- Jedes Lebewesen und auch der Mensch unterliegt in der Entwicklung und Formung seiner Gestalt und seines Verhaltens Gesetzmäßigkeiten, die einer wissenschaftlichen Klärung zugänglich sind.
- Form und Verhalten eines jeden Lebewesens hängen mit seinen Lebensbedürfnissen und Umweltverhältnissen zusammen.
- Auch der Mensch findet in dieser Ordnung seinen Platz unter den Lebewesen, wenn er auch in verschiedener Hinsicht eine Sonderstellung einnimmt.
- Der Mensch hat wie alle Lebewesen eine stammesgeschichtliche Entwicklung durchlaufen.

- Dem Menschen kommt aus seiner besonderen Stellung unter den Lebewesen und aus den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten Verantwortung nicht nur für die Führung des eigenen Lebens zu, sondern auch für das Leben künftiger Generationen und für die Erhaltung des Lebens überhaupt.
- Erkenntnisse über die lebende Natur sind Voraussetzung zur Bewältigung von Zukunftsproblemen. Verzögerter oder falscher Gebrauch biologischer Erkenntnisse gefährden den Menschen und die Natur.

Der Schüler soll folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und anwenden können:

- Begriffe definieren und damit umgehen;
- beobachten, Beobachtungen wiedergeben, auswerten und von Deutungen unterscheiden;
- einfache Experimente planen, durchführen, beobachten und qualitativ bzw. quantitativ auswerten;
- mit einfachen Laboratoriumsgeräten sachgerecht umgehen;
- Informationen Lernbüchern und anderen Quellen entnehmen, sammeln und verwenden;
- Beobachtungen und Experimente fachsprachlich beschreiben;
- Hypothesen aufstellen und mit ihnen arbeiten;
- die Gültigkeit von Arbeitshypothesen an Daten prüfen;
- Gesetzmäßigkeiten, Hypothesen und Modelle als unterschiedliche Formen von Verallgemeinerungen erkennen;
- in Modellen denken und arbeiten;
- induktive und deduktive Methode unterscheiden und anwenden;
- Zusammenhänge und Funktionsabläufe kausalanalytisch erklären;
- erklären, daß Begriffen, Hypothesen und Modellen nur ein bestimmter Geltungsbe-
reich zukommt;
- unterscheiden zwischen subjektiver (introspektiver), kausaler und finaler Betrachtungsweise.

2

Zur Unterrichtsgestaltung

2.1

Allgemeine Hinweise

Schüler der Großstadt begegnen der Natur häufig nur durch Sekundäreindrücke. Der Unterricht muß ihnen daher unmittelbare Erfahrungen mit Pflanzen und Tieren ermöglichen.

Der Biologieunterricht soll so anschaulich wie möglich sein. Er sollte möglichst von der Beobachtung und Untersuchung lebender Pflanzen und Tiere ausgehen. Sie sollten auch in ihrer natürlichen Umwelt, im Schulgarten, im Botanischen Garten, im Tierpark, auf Lehrwanderungen und Klassenreisen beobachtet werden.

Vom Beginn des Biologieunterrichts an soll der Schüler zu selbständigen Untersuchungen angeregt werden. Dabei bieten sich Aufgabenteilung und Zusammenarbeit in Gruppen als zweckmäßige Unterrichtsform an.

Versuche ermöglichen eine vertiefte Einsicht in den Ablauf der Lebensvorgänge; sie müssen technisch einfach und für den Schüler durchschaubar sein. Dazu sind Labor- und Arbeitsgeräte für Schülerversuche unentbehrlich. Protokolle und Zeichnungen gehören zur systematischen Auswertung der Versuchsergebnisse. Zeichnungen zwingen zu genauem Beobachten und dienen dem Verständnis.

Modelle haben ihren besonderen Wert bei der Klärung bestimmter Sachverhalte und für die Darstellung von Erkenntnissen. Mikroskop, stereoskopische Lupe und Mikroprojektion sind für viele Untersuchungen unentbehrliche Hilfsmittel; Ton, Bild und insbesondere Film sind wertvolle Anschauungsmittel.

Angemessener Ausdruck, eindeutige Begriffsfassung, Planung und Ausführung von Versuchen, genaue schriftliche und zeichnerische Wiedergabe sind besonders zu beachten.

Lernbücher der Biologie sollten nicht nur als Leitfaden im Unterricht eingesetzt werden, sondern den Schüler zum Lesen anregen, so daß er durch eigene Arbeit seine Kenntnisse erweitert.

Das Lernbuch sowie Film und Bild sollen nicht den Umgang mit den Objekten ersetzen.

2.2

Lernerfolgskontrolle

Der Unterricht wird von Lernerfolgskontrollen begleitet.

Es werden die Mitarbeit im Unterricht, die Bewältigung der Hausaufgaben und gegebenenfalls die Durchführung von Schülerversuchen sowie die schriftlichen Arbeiten bewertet.

Die Aufgabenstellung soll aus dem Unterricht erwachsen. Bei der Formulierung der Aufgaben sind die jeweiligen Vorkenntnisse der Schüler zu berücksichtigen.

Die schriftlichen Arbeiten und die Leistungen im Rahmen des Unterrichts sollen für die Gesamtbewertung etwa zu gleichen Teilen herangezogen werden; den Ausschlag bei der Gesamtbewertung geben die Leistungen im Unterricht.

Die mit jeder Unterrichtseinheit festgelegten Mindestanforderungen sollten durch koordinierte Lernerfolgskontrollen in allen Lerngruppen eines Jahrgangs überprüft werden.

Die Aufgabenstellung bei schriftlichen Lernerfolgskontrollen muß — insbesondere bei differenziertem Unterricht — die Breite der Befähigungen der Schülerschaft eines Jahrgangs berücksichtigen.

Die Aufgabenkombination soll nach Möglichkeit Lernende, die z.B. sprachlich Schwierigkeiten haben, nicht benachteiligen. Diesen Schülern soll Gelegenheit gegeben werden, schriftlich ihre Fachleistungen unabhängig von ihrer Verbalisierungsfähigkeit nachzuweisen.

Dies wird ermöglicht durch eine Zusammenstellung möglichst verschiedenartiger Aufgabentypen wie z.B. Lückentext, Antwort-Auswahlaufgaben, zeichnerische Darstellungen, Beschriftung einer Abbildung und Fragen mit Vorgaben von Antwortelementen. Daneben sollen Aufgaben (auch Definitionen), die eine angemessene sprachliche Darstellung verlangen, nicht fehlen.

Zur Kontrolle der Sicherheit in der Anwendung der Fertigkeiten sollten Aufgaben gestellt werden, die Präparieren und Zeichnen von Objekten, Durchführen einfacher Versuche etc. erfordern und dabei die Anwendung der obengenannten Hilfsmittel voraussetzen.

Auf die Kontrolle der Beherrschung der Methoden zielen Aufgaben ab, die eine selbstständige Bearbeitung erfordern. Audiovisuelle Hilfsmittel sollten für Klassenarbeiten (z.B. Filme für Verhaltensbeschreibungen) mit herangezogen werden.

2.3

Stundenvolumen — inhaltliches Angebot

Von dem in der Studentafel ausgewiesenen Stundenvolumen für die Naturwissenschaften entfallen auf den Unterricht in Biologie acht Jahreswochenstunden, und zwar:

Jahrgangsstufen 5/6/7 — 140 Stunden

Jahrgangsstufen 8/9/10 — 140 Stunden

Diese Stundenverteilung sollte nicht zu Ungunsten der Jahrgangsstufen 8/9/10 verschoben werden!

Das inhaltliche Angebot ist so bemessen, daß die vorgesehenen Themen aus den Themenbereichen in etwa drei Vierteln der zur Verfügung stehenden Gesamtzeit erarbeitet werden können. Der Zeitraum für die unterrichtliche Behandlung der Themenbereiche wird durch das vorgeschlagene Stundenvolumen abgesteckt. Die verbleibende Zeit soll

dazu verwendet werden, entweder einzelne Themen zu vertiefen oder zusätzliche Themen zu behandeln.

Die vorgegebene Reihenfolge der Behandlung der Themenbereiche und der Themen wird zur Erprobung vorgeschlagen.

2.4

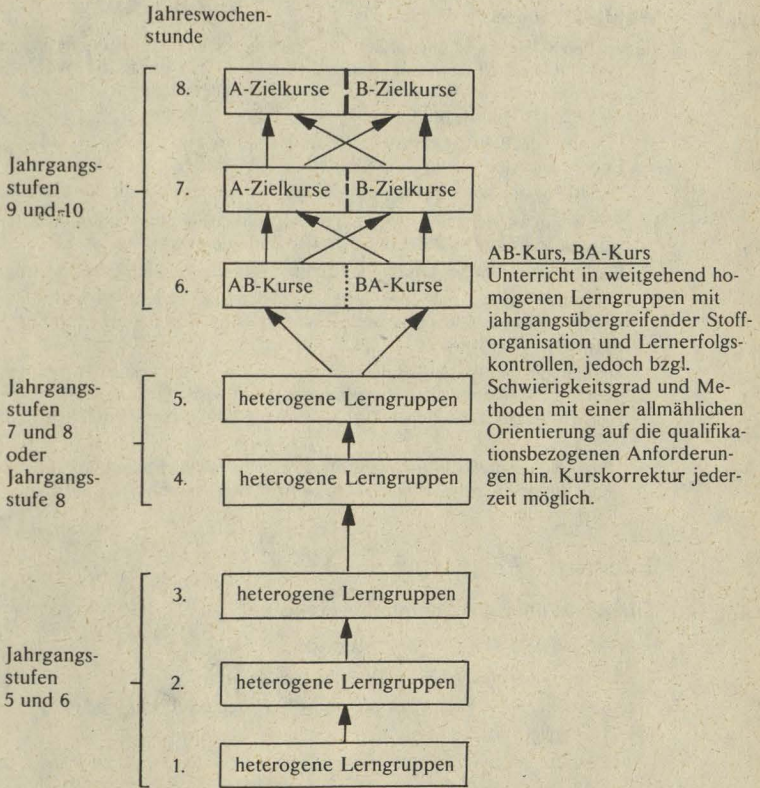
Zur Differenzierung

- a) Während der ersten 5 Jahreswochenstunden wird in heterogenen Lerngruppen unterrichtet. Unterschiede im Leistungsverhalten der Schüler werden aufgefangen durch Verkleinerung der Lerngruppen, Klassenteilung und/oder Binnendifferenzierung. Insbesondere der experimentelle Unterricht sollte nach Möglichkeit in geteilten Klassen stattfinden, um das selbständige Arbeiten der Schüler zu gewährleisten. Falls der Unterricht zugunsten eines größeren Wochenstundenvolumens epochalisiert wird, muß in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mindestens eine Epoche im Sommer liegen.
- b) Während der 6. Jahreswochenstunde sollte der Unterricht in weitgehend homogenen Lerngruppen auf zwei Niveaus stattfinden. Die Kurszuweisung ergibt sich in der Regel aus den Leistungen des vorausgegangenen Halbjahres. Darüber hinaus sollten das Lernverhalten und die Entwicklung des Schülers berücksichtigt werden. Stofforganisation und Lernerfolgskontrollen erfolgen weitgehend kursübergreifend, um jederzeit eine Korrektur der Kurszuweisung zu ermöglichen. Durch Unterschiede im Schwierigkeitsgrad und in den Methoden werden die Kurse jedoch allmählich auf die qualifikationsbezogenen Anforderungen hin orientiert (AB- und BA-Kurse). Die Zensierung ist herkömmlicher Art (Noten 1 bis 6).
- c) Während der 7. und 8. Jahreswochenstunde muß die Zuordnung zu den Abschlußqualifikationen deutlich werden. Der Unterricht findet in A- und B-Zielkursen statt. Auf beiden Leistungsniveaus werden die gleichen grundlegenden Lernziele an vergleichbaren Inhalten angestrebt. Darüber hinaus wird in unterschiedlichem Maße der Unterricht an erweiterten Lernzielen orientiert. Im B-Zielkurs stehen diese gleichrangig neben den grundlegenden Lernzielen, um den Anschluß an die Sekundarstufe II zu gewährleisten, während sie im Zielkurs A ein gelegentliches Angebot darstellen.

Ein Wechsel von Zielkurs A nach Zielkurs B wird zunehmend schwieriger — er bleibt in geringem Umfang dadurch möglich, daß einander entsprechende Unterrichtseinheiten auf beiden Leistungsniveaus möglichst parallel behandelt werden. Leistungen beider Kursstufen werden durch niveauübergreifende Vergleichsarbeiten miteinander verglichen. Die Zensierung erfolgt spätestens in der 8., möglichst aber schon in der 7. Jahreswochenstunde, bezogen auf die Abschlußqualifikationen (A- und B-Noten).

d) Damit ergibt sich folgendes

Differenzierungsmodell



e) Zur stufenweisen Einführung einer äußeren Differenzierung sollte während dieser Phase auf eine Epochalisierung des Biologieunterrichts verzichtet werden. In der Regel betrifft dies die 6. und 7. Jahreswochenstunde in Klassenstufe 9.

Im einzelnen werden im Rahmen des oben genannten Entwurfs folgende Stundenverteilungsmodelle zur Erprobung vorgeschlagen:

Jahrgangsstufen					
5	6	7	8	9	10
3/—	3/—	2/—	2/—	2/2	2/—
3/—	3/—	—	2/2	2/2	2/—
3/—	3/—	2/—	2/—	2/—	2/—
3/—	3/—	—	2/2	2/—	2/2

Diese Modelle sollen keine Aussage über die Reihenfolge der beiden Epochen innerhalb einer Jahrgangsstufe enthalten.

Wird durch mögliche Abweichungen von der Rahmenstundentafel über die acht Jahreswochenstunden hinaus Biologieunterricht erteilt, so sollte dieser möglichst der Jahrgangsstufe 10 oder den Jahrgangsstufen 8/9/10 zugute kommen.

2.5

Wahlpflichtbereich

Neben den 8 Jahreswochenstunden im Pflichtbereich ist die Biologie im Rahmen des Wahlpflichtfaches Naturwissenschaften vertreten, falls dieses im Wahlpflichtbereich angeboten wird. Bei der Planung und Auswahl der Themen aus dem Bereich der Biologie sollten folgende Überlegungen maßgebend sein:

- a) Während der Jahrgangsstufen 7/8 und der Jahrgangsstufen 9/10 sollte jeweils eine Epoche Biologie vorgesehen werden.
- b) Die Biologieepochen sollten unbedingt im Sommerhalbjahr stattfinden.
- c) Die Biologieepochen sollten (nach Möglichkeit) in den Halbjahren durchgeführt werden, in denen im Pflichtbereich der Biologieunterricht aussetzt.
- d) Fächerübergreifende Ansätze sollten so weit wie möglich berücksichtigt werden.
- e) Überschneidungen mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht im Pflichtbereich sollten vermieden werden, andererseits aber Vorleistungen dieses Unterrichts optimal genutzt werden.
- f) Schüler, die das Wahlpflichtfach Naturwissenschaften erst in Jahrgangsstufe 9 aufnehmen, sollen ohne Schwierigkeiten mit Schülern zusammen unterrichtet werden können, die bereits in den Jahrgangsstufen 7/8 an diesem Unterricht teilgenommen haben.
- g) Der Biologieunterricht im Wahlpflichtbereich darf nicht die Funktion einer notwendigen Ergänzung des Pflichtbereiches für den Anschluß an die Sekundarstufe II übernehmen.

3

Inhalte3.1 **Übersicht über die Themenbereiche^{1), 2)}**3.1.1 *Jahrgangsstufe 5, 6 und 7*

Bau-, Funktions- und Verhaltensweisen bei Tieren im Vergleich zum Menschen	(10)
Grundtatsachen der Fortpflanzung und der Geschlechtlichkeit beim Menschen	(10)
Die Verantwortung des Menschen für seine Gesundheit	(15)
Wechselbeziehungen und gegenseitige Abhängigkeiten zwischen Tieren/Pflanzen/Menschen	(13)
Experimentelle Untersuchungen am Pflanzenkörper unter Berücksichtigung von Struktur und Funktion	(10)
Einführung in den Verwandtschaftsbegriff an ausgewählten Beispielen	(10)
Einführung in den Zellbegriff und die Technik des Mikroskopierens	(8)
Formen der Fortpflanzung im Pflanzen- und Tierreich	(8)
Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt	(12)
Beobachtung und Deutung tierischen Verhaltens	(12)

(insgesamt 108)

¹⁾ Die Angabe der Themenbereiche für die gekoppelten Jahrgangsstufen schließt nicht aus, daß neue Sachgebiete in einem Themenbereich erfaßt werden. Auch eine Zusammenfassung der Themenbereiche unter übergreifenden Leitlinien oder empfohlener Netzpläne bleibt unbenommen.

²⁾ In der Übersicht über die Themenbereiche wird eine Stundenverteilung durch die in Klammern stehenden Zahlen für die gekoppelten Jahrgangsstufen vorgeschlagen.

3.1.2

Jahrgangsstufe 8, 9 und 10

Untersuchung und Behandlung von Zusammenhängen in einem Ökosystem	(15)
Grundphänomene der Verhaltenslehre	(15)
Die Photosynthese und der Energie- und Stoffkreislauf	(12)
Funktionelle Anatomie von Organen und Organsystemen	(20)
Einführung in die Vererbungs- und Abstammungslehre	(15)
Entwicklung, Fortpflanzung und sexuelles Verhalten beim Menschen	(10)
Gesundheit und Krankheit des Menschen	(8)
Der Mensch in seiner Umwelt	(12)

(insgesamt 107)

3.2

Rahmenkonzept der Themenbereiche mit Themen und Ergänzungsthemen*

Themenbereich 1

Bau-, Funktions- und Verhaltensweise bei Tieren im Vergleich zum Menschen	(10)
---	------

Themen

- Der Mensch und die Tiere
- Die Bewegung des Menschen

Ergänzungsthemen

- Pflege von Tieren und Umgang mit Tieren (z.B. Goldhamster, Mäuse)
- Menschenaffen im Zoo und in der Freiheit

Themenbereich 2

Grundtatsachen der Fortpflanzung und der Geschlechtlichkeit beim Menschen	(10)
---	------

Themen

- Biologisch-medizinische Sachfragen
- Entwicklung und Verhalten im Kindes- und Jugendalter

Themenbereich 3

Die Verantwortung des Menschen für seine Gesundheit	(15)
---	------

Themen

- Die Atmung und der Blutkreislauf des Menschen
- Die Ernährung und Verdauung beim Menschen
- Schädigung der Gesundheit durch Tabak, Alkohol und Drogen

Ergänzungsthemen

- Chemische Nachweise für Nährstoffe in Nahrungsmitteln
- Hygiene und Kleidung

Themenbereich 4

Wechselbeziehungen und gegenseitige Abhängigkeiten zwischen Tieren/Pflanzen/Menschen	(13)
--	------

Themen

- Ein Haustier des Menschen
(z.B. Hund, Katze, Rind, Schwein, Pferd, Huhn)
- Domestizierte Tiere

* Die bei den Themenbereichen in Klammern angegebenen Zahlen bedeuten das für diesen Themenbereich vorgeschlagene Stundenvolumen für die unterrichtliche Behandlung.

oder

Eine Kulturpflanze des Menschen
(z.B. Roggen, Weizen, Kartoffel)
Kultur- und Nutzpflanzen

Ergänzungsthemen

Ein domestiziertes Tier, z.B. Hund u.a.
Eine wirtschaftlich bedeutsame Kulturpflanze, z.B. Roggen, Kartoffel u.a.
Tropische und subtropische Nutzpflanzen

Themenbereich 5

Experimentelle Untersuchungen am Pflanzenkörper unter Berücksichtigung von Struktur und Funktion

(10)

Themen

Der Aufbau der Sproßpflanze
Bau einfacher Blüten und deren Organe

Ergänzungsthemen

Die Wasserversorgung der Pflanze
Der Same, die Keimung und die Entwicklung bis zur grünen Pflanze
Samen und Früchte als Nahrungsmittel für Mensch und Tier
Bodenuntersuchungen und ihre Auswertung
Untersuchungen an Knospen
Verbreitung von Früchten und Samen
Einhäusige und zweihäusige Pflanzen (z.B. Hasel, Salweide)

Themenbereich 6

Einführung in den Verwandtschaftsbegriff an ausgewählten Beispielen

(10)

Themen

Form und Funktion von Säugegebißen

oder

Gruppen von ähnlichen Pflanzen
Ähnlichkeit und Verwandtschaft (z.B. Schmetterlingsblütler,
Säugetiere/Ameisen) — Bestimmungsübungen

Ergänzungsthemen

Unterschiede zwischen Tieren und Pflanzen
Gliedertiere aus unterschiedlichen Lebensräumen

Themenbereich 7

Einführung in den Zellbegriff und die Technik des Mikroskopierens

(8)

Themen

Einführung in die Zellenlehre
Einführung in die Mikroskopiertechnik

Themenbereich 8

Formen der Fortpflanzung im Pflanzen- und Tierreich

(8)

Themen

Von der Blüte zur Frucht
Geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung

Ergänzungsthemen

Haltung geeigneter Insekten (z.B. Stabheuschrecken)
Pflege und Aufzucht von Zimmerpflanzen

Ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung bei Einzellern
Bedeutung von geschlechtlicher und ungeschlechtlicher Fortpflanzung für
den Menschen

Themenbereich 9

Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt

(12)

Themen

Biologisches Gleichgewicht

oder

Lebewesen und ihre Umwelt

Ergänzungsthemen

Schalwild, Jagd und Hege

Warnung und Tarnung im Tierreich

Vermehrungsrate und Brutpflege

Wechselwarme Kriechtiere (z.B. Zauneidechse)

Amphibien in ihrem besonderen Lebensraum (z.B. Grasfrosch)

Anpassung von Pflanzen an ihren Lebensraum (z.B. Kiefer)

Themenbereich 10

Beobachtung und Deutung tierischen Verhaltens

(12)

Themen

Beobachtungen an Tieren (z.B. Mäuse, Hamster)

Deutung tierischen Verhaltens

Ergänzungsthemen

Einrichtung eines Aquariums

Der Vogelzug

Themenbereich 11

Untersuchung und Behandlung von Zusammenhängen in einem Ökosystem

(15)

Themen

Lebensbeziehungen in einem Ökosystem

(z.B. Wald, Gewässer, Agrarfläche, siehe auch Ergänzungsthemen)

Ergänzungsthemen

Entstehung einer Lebensgemeinschaft (z.B. Tümpel)

Tiere im Tümpel

Untersuchung der Gürtelung des Pflanzenwuchses eines Sees

Nahrungskette — Fließgleichgewicht

Die Lebensgemeinschaft in einer Regentonne

Luft- und Wasserreinigung, Eingriff in einen Lebensraum

Stoffkreislauf, Wasserkreislauf — Umweltschutz

Klima-Pflanzen-Erosion

Themenbereich 12

Grundphänomene der Verhaltenslehre

(15)

Themen

Angeborene Verhaltensweisen

Lernverhalten bei Tieren und Menschen

Ergänzungsthemen

Soziale Verhaltensweisen (z.B. bei Ameisen, Bienen)

Orientierung und Verständigung im Tierreich

Tierwanderungen (z.B. Zugvögel, Aal, Lachs, Wanderheuschrecken)

Themenbereich 13

Die Photosynthese und der Energie- und Stoffkreislauf

(12)

Themen

Photosynthese

Energie- und Stoffkreislauf

Ergänzungsthemen

Nichtgrüne Pflanzen (z.B. Pilze)

Themenbereich 14

Funktionelle Anatomie von Organen und Organsystemen

(20)

Themen

Orientierung und Steuerung

Energistoffwechsel

Stofftransport

Zusammenwirken von Organen und Organsystemen

Ergänzungsthemen

Regulation der Körpertemperatur

Themenbereich 15

Einführung in die Vererbungslehre und Abstammungslehre

(15)

Themen

Humangenetik

Abstammungslehre

Ergänzungsthemen

Evolution und natürliches System der Pflanzen und Tiere

Die große Zeit der Reptilien

Erweiterung des Zellbegriffs

Die Vererbung der Blutgruppen

Themenbereich 16

Entwicklung, Fortpflanzung und sexuelles Verhalten beim Menschen

(10)

Themen

Biologisch-medizinische Sachfragen

oder

Entwicklung und Verhalten im Kindes- und Jugendalter

Themenbereich 17

Gesundheit und Krankheit des Menschen

(8)

Themen

Grundlagen der hormonalen Regulation

Passive und aktive Immunisierung

Ergänzungsthemen

Erste Hilfe-Kursus

Viren und Bakterien

Themenbereich 18

Der Mensch in seiner Umwelt

(12)

Themen

Der Mensch und seine Umwelt
oder
Der Mensch als soziales Wesen

3.3 Modelle zur Aufschlüsselung der Themenbereiche

3.3.1 Vorbemerkung

Im folgenden sind die schon genannten Themenbereiche modellartig für die beiden Gruppen der gekoppelten Jahrgangsstufen aufgeschlüsselt. Sie sind als vorläufige Entwürfe für die Erstellung von Unterrichtseinheiten zu verstehen, die unter Auswahl von Schwerpunkten erprobt werden sollten. Daneben ist in ihrem Rahmen der Einsatz von Unterrichtsmodellen (z.B. IPN-Einheiten) möglich.

Alle Vorschläge zu den Themenbereichen weisen auf die Weiterentwicklung des vorliegenden Lehrplans hin.

Die Reihenfolge der Behandlung der Themenbereiche ist nach Möglichkeit beizubehalten.

3.3.2 Themenbereiche 1–18

Themenbereich 1

Bau-, Funktions- sowie Verhaltensweisen bei Tieren im Vergleich zum Menschen (10)

Themen

Der Mensch und die Tiere

(in Anlehnung an eine IPN-UE)

Tiere ordnen — — Wirbeltiere — — Säugetiere — — Einordnen des Menschen — — Gliedmaßen — — Greifhand und Greiffuß — — Wirbelsäule bei Affe und Mensch (Bau und Funktion) — — Einsichtshandlungen bei Mensch und Schimpanse — — Instinkthandlungen bei Tier und Mensch

Die Bewegung des Menschen

(in Anlehnung an eine IPN-UE)

Knochen, Muskeln und Sehnen in Ruhe und Bewegung — — Notwendigkeit von Gelenken — — Gelenkarten — — Muskeln, Sehnen, Bänder — — Steuerung der Bewegung durch Gehirn und Rückenmark — — willkürliche und unwillkürliche Bewegung — — Verletzungen und Haltungsschäden

Ergänzungsthemen

Pflege von Tieren und Umgang mit Tieren

(z.B. Goldhamster, Mäuse)

(Im Anschluß an eine Einführung sollten über etwa 6 Wochen je Biologiestunde ungefähr 5 Minuten zur Beobachtung und Besprechung der Entwicklung der Tiere bereitgestellt werden.)

Hand bzw. Pfote — — Gebiß und Ernährung — — Begattung, Tragzeit, Säugen, Aufzucht der Jungen — — Gesetzmäßigkeiten des zeitlichen Ablaufs individuellen Lebens — — fachgerechte Pflege und Haltung

Menschenaffen im Zoo und in der Freiheit

Themenbereich 2

Grundtatsachen der Fortpflanzung und Geschlechtlichkeit beim Menschen (10)

Themen

Biologisch-medizinische Sachfragen

Bau und Funktion der männlichen und weiblichen Geschlechtsorgane — — Geschlechtsverkehr und seine Bedeutung — — Zeugung — — Empfängnisregelung,

Empfängnisverhütung — — Embryonalentwicklung, Schwangerschaft und Geburt — — Ernährung im Mutterleib — — Sexualhygiene (Vorlagen, Tampons, Waschen)

Entwicklung und Verhalten im Kindes- und Jugendalter

Vorbereitung auf die körperlichen und seelischen Erscheinungen der Pubertät bei Jungen und Mädchen (Veränderungen an den Geschlechtsorganen — — Masturbation, Menstruation, Pollution — — Abbau evtl. Angst- und Schuldgefühle — — Verhalten der Geschlechter zueinander).

(Bei den Themen sollten Ausdrücke der Umgangssprache aufgefangen werden. Die unterrichtliche Behandlung kann auch in den Tutorienstunden erfolgen. Ebenso ist eine fächerübergreifende Unterrichtung möglich.) Die „Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg“, 1970, sind zu beachten:

Z.B. um die Sexualerziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abzustimmen, soll den Eltern Gelegenheit gegeben werden, ihre Erfahrungen und Fragen in Elternversammlungen zu diskutieren. Sie sollen rechtzeitig darüber informiert werden, welche Ziele und Inhalte zur Sexualerziehung in der Schule gelten und welche Themen vorgesehen sind; sie haben dann die Möglichkeit, diese Fragen schon vorher mit ihren Kindern zu besprechen.

Themenbereich 3

Die Verantwortung des Menschen für seine Gesundheit (15)

Themen

Die Atmung und der Blutkreislauf des Menschen (in Anlehnung an ein IPN-UE)

Zusammensetzung der Luft — — Atembewegung — — Weg der Atemluft (Überblick über die Atmungsorgane) — — Gefährdung der Atmungsorgane durch Krankheitserreger und Luftverunreinigungen — — Infektionskrankheiten — — Vorbeugungsuntersuchungen — — Abgase — — Bestandteile und Aufgaben des Blutes — — das Herz als „Motor“ des Blutkreislaufes — — kleiner und großer Blutkreislauf — — Erste Hilfe (z.B. Infektionsverhütung, Blutstillung)

Die Ernährung und Verdauung beim Menschen (in Anlehnung an ein IPN-UE)

Einteilung von Nahrungsmitteln — — Nährstoffe — — Bedeutung der Vitamine — — Weg der Nahrung — — Bau und Funktion der wichtigsten Verdauungsorgane — — Bedeutung der Nahrung für unseren Körper — — gesunde Ernährung — — Nährstofftabelle häufiger Nahrungsmittel — — Probleme der Welternährung (einseitige Ernährung, Unterernährung) — — Zahnpflege und Zahnerkrankungen

Schädigung der Gesundheit durch Tabak, Alkohol und Drogen

Auswirkungen des Tabakteers, Nikotins und Kohlenmonoxids (chronische Bronchitis, Krebs; Gewöhnung, Gefäßverengungen, Sauerstoffmangel) — — Alkoholismus (seelische und körperliche Folgeerscheinungen) — — Wirkungen und Gefahren der Drogen (physische und psychische Abhängigkeit, Umsteigen auf „harte Drogen“)

Ergänzungsthemen

Chemische Nachweise für Nährstoffe in Nahrungsmitteln

Stärke-, Zucker- und Eiweißnachweis — — Speichel, Stärke und Zucker.

Hygiene und Kleidung

Fell und Kleidung — Schutz gegen Wärmeabgabe — — Pflege der Kleidung und des Körpers — — sinnvolle Kleidung

Themenbereich 4

Wechselbeziehungen und gegenseitige Abhängigkeiten zwischen Tieren/Pflanzen/Menschen (13)

Themen

Ein Haustier des Menschen

(z.B. Hund, Katze, Rind, Schwein, Pferd, Huhn)

— vergl. Ergänzungsthemen —

Domestizierte Tiere

Haustiere, Kulturfolger und andere Tiere — — Übersicht über Haustiere und deren Nutzung — — Wild- und Kulturformen — — Haustierwerdung, Zähmung, Züchtung — — ursprüngliche Verhaltensweisen bei Haustieren (Wolf — Hund, Falbkatz — Hauskatze) — — Vorfahren (Abstammung) des Hauspferdes — — Einteilung der Säugetiere nach dem Gebiß (Zahnformel) und nach den Hufen — — Bezeichnungen männlicher, weiblicher und junger Haustiere — — Haustiere auf dem Bauernhof — — Fleischproduktion auf der Erde

oder

Eine Kulturpflanze des Menschen

(z.B. Roggen, Weizen, Kartoffel)

— vergl. Ergänzungsthemen —

Kultur- und Nutzpflanzen

Kultur-, Nutz- und andere Pflanzen — — Übersicht über Pflanzen und deren Nutzung — — Wild- und Kulturformen — — Zucht und Anbau — — Lagerung und Verwertung — — Unkräuter — — Getreideschädlinge — — Pflanzennutzung — — Mechanisierung der Landwirtschaft — — Welternährung

Ergänzungsthemen

Ein domestiziertes Tier

z.B. Hund

Wirbelsäule, Extremität, Gebiß, Sinne — — Wolf — Goldschakal, Züchtung, Rassen — — Verhaltensweisen bei Wolf und Hund — — Wolfsrudel, Rangordnung bei Wölfen und Hunden, Demutsgebärde — — Schleichzüge — Hetzjagden — — Tagräuber — Nachträuber

z.B. Katze

Wirbelsäule, Extremität, Gebiß, Sinne — — Falbkatz, Züchtung, Rassen — — Verhaltensweisen bei Falb- und Hauskatze — — Schleichjäger — Hetzjäger — — Tagräuber — Nachträuber

z.B. Rind und Wisent

Extremität, Euter, Gebiß, Magen-Darm-Kanal — — Vergleich von Rind und Wisent — — Rinderhaltung unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten, Züchtung von Milch- und Fleischrassen, Milchwirtschaft

z.B. Schwein und Wildschwein

Extremität, Wühlscheibe, Gebiß, Körperform — — Vergleich von Haus- und Wildschwein — — Schweinehaltung unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten, Züchtung von Fleischrassen

z.B. Haushuhn

Skelett, Flügel, Feder, Federkleid, Kaumagen, Schnabel, Lauf — — Entwicklung im Ei — Brutpflege bei Hühnern — Nestflüchter — — Rangordnung — — Bankivahuhn, Domestikation — — Hühnerzucht, Eierproduktion, Hühnerfarmen

z.B. Karpfen

Schuppen, Flossen, Kiemen, Körperform, Schwimmblase, Magen-Darm-Kanal — — Eierproduktion, Vermehrungsrate, Paarungsverhalten — — Karpfenzucht.

Eine wirtschaftlich bedeutende Kulturpflanze**z.B. Roggen (oder Weizen)**

Blütenstand, Ähre, Bau des Halmes und der Frucht — — Windblütler, Bau der Blüte Bestockung — — Vergleich mit anderen Getreidearten, Herkunft von Steppengräsern — — einkeim- und zweikeimblättrige Pflanzen, Keimung — — Unkräuter und Getreideschädlinge — — Maschineneinsatz im Getreideanbau, Lagerung und Verwertung der Getreideernte, Welternährung

z.B. Kartoffel

Sproß und Wurzel, Sproßknolle — — geschlechtliche und ungeschlechtliche Vermehrung — — Aufzucht der Pflanze aus Sproßknollen — — Zucht und Anbau unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten, Lagerung, Kartoffelkäfer

Tropische und subtropische Nutzpflanzen*Themenbereich 5*

Experimentelle Untersuchung am Pflanzenkörper unter Berücksichtigung von Struktur und Funktion (10)

*Themen***Der Aufbau der Sproßpflanze**

Sproßachse: Träger der Blätter — — günstige Exponierung der Laubblätter und Blüten — — Stoffleitung in Leitbündeln — — (Stengelquerschnitt — — unterschiedliche Anordnung der Leitbündel bei ein- und zweikeimblättrigen Pflanzen)

Wurzel: Verankerung im Boden — — Aufnahme von Wasser und Nährsalzen — — Wurzelhaare (Erleichterung der Stoffaufnahme durch Oberflächenvergrößerung und dünne Zellwände) — — Umbildungen der Wurzel als Speicherorgan (Wurzelstock, Knolle, „Rübe“) — — (Wurzelquerschnitt)

Blatt: Blattarten in Abhängigkeit von ihrer Funktion (Keim-, Nieder-, Laub-, Kelch-, Blumen- bzw. Kron-, Staub-, Frucht-, Speicherblätter, Knospenschuppen, Nadeln) — — Blattfolge und -stellung an der Sproßachse (z.B. dichte Blattfolge bei Blüten, Knospen, Zwiebeln, Rosettenbildung)

Bau einfacher Blüten und deren Organe

Blüte als Teil der Sproßachse mit besonders ausgebildeten Blättern — — Bau und Funktion der Blütenblätter — — Stempel als funktionsabhängige Bildung der Fruchtblätter — — Bau und Funktion von Narbe, Griffel und Fruchtknoten — — Bestäubung und Befruchtung — — Insekten- und Windbestäubung — — Pollenkorn — Samenanlage, Samenzell(kern) — Eizelle, Zygote — — Samenanlage — Same und Fruchtknoten — Frucht — — Blütendiagramm und Blütenformel zur Kurzcharakterisierung von Blüten — — Ähnlichkeit von Pflanzen auf Grund von ähnlichen Blütendiagrammen oder -formeln

*Ergänzungsthemen***Wasserversorgung der Pflanze bzw. Blätter und Verdunstung**

(In Anlehnung an eine IPN-UE bzw. an eine Vorlage des Lehrplanausschusses)

Wasserverdunstung in der belebten und unbelebten Natur — — Blätter verdunsten Wasser — — Wasserverdunstung von Blattober- und -unterseite — — Wasser im Zweig (Farblösungen), Transportweg, Kapillarität — — Wasser als Transportmittel lebenswichtiger Substanzen — — Querschnitt durch einen Zweig — — Abhängigkeit der Verdunstung (Blattmenge, Blattgröße) — — Bau des Blattes am Modell

Der Same, die Keimung und die Entwicklung bis zur grünen Pflanze

Experimentelle Untersuchung der Keimungs- und Wachstumsbedingungen — — der Same und seine Organe — — Trockenstarre, Wasseraufnahme, Keimung — — Keimblatt — Laubblatt — — Wachstumszonen in Wurzel und Sproß

Samen und Früchte als Nahrungsmittel für Mensch und Tier

Bodenuntersuchungen und ihre Auswertung

Untersuchungen an Knospen

Verbreitung von Früchten und Samen

Einhäusige und zweihäusige Pflanzen

z.B. Hasel, Salweide

Bau der Blüten — — Blütenstand — — Einhäusigkeit, Zweihäusigkeit — — Windblütler, Insektenblütler — — Stecklingsvermehrung — — Honigwirtschaft — — Insektenernährung

Themenbereich 6

Einführung in den Verwandtschaftsbegriff an ausgewählten Beispielen (10)

Themen

Form und Funktion von Säugegebissen

Bildung von systematischen und nichtsystematischen Gruppen — — Fleisch-, Pflanzen- und Allesfresser — — Gebisse von Raubtieren, Nagetieren, Insektenfressern und Huftieren — — Vorder-, Eck- und Backenzähne — — Schneide- (abschneiden), Nage- (abschaben), Fang- (fangen), Mahl- (zermahlen) und Reißzähne (zerstückeln) — — Zahnformel

oder

Gruppen von ähnlichen Pflanzen

(Familie, Gattung, Art)

Blütenblätter (Kelch-, Blumen-, Staub- und Fruchtblätter) — — Blütendiagramm und Blütenformel — — Lilienblüte (z.B. Tulpe) im Vergleich mit Blüten anderer einkeimblättriger Pflanzen — — Kreuzblüte und Nelkenblüte — — Korbblüte — — (Schmetterlingsblüte)

sowie

Ähnlichkeit und Verwandtschaft

(z.B. Schmetterlingsblütler, Säugetiere, Ameisen) — — — Bestimmungsübungen
Bestimmung anhand von Abbildungen — — Bestimmung anhand eines Bestimmungsschlüssels — — Erstellung eines Bestimmungsschlüssels einfacher Art

Ergänzungsthemen

Unterschiede zwischen Tieren und Pflanzen

Grundphänomene des lebenden Organismus

Gliedertiere aus unterschiedlichen Lebensräumen

(z.B. Mehlkäfer, Flußkrebs, Regenwurm)

Abschnitte und Segmente, Ausbildung der Flügel, Extremitäten und Sinnesorgane, Nervensystem — — angepaßte Atmungsorgane — — Paarung und Entwicklung beim Mehlkäfer — — Haltung in Terrarien bzw. Insektarien und Aquarien — — Versuche zur Bodenumwälzung beim Regenwurm, Humusbildung

Themenbereich 7

Einführung in den Zellbegriff und die Technik des Mikroskopierens (10)
 Themen

Einführung in die Zellenlehre (in Anlehnung an eine UE des Lehrplanausschusses)
 Zellen und ihre mikroskopische Dimension — — Zellmembran, Zellwand, Zellkern, Farbstoffträger, Zellsafrum — — junge Zelle — erwachsene Zelle — — Zellverband — — Zelle ohne lebenden Zellinhalt (Holundermark) — — Vergleich einer pflanzlichen mit einer tierischen Zelle (z.B. Mundschleimhaut des Menschen, Epidermis der Küchenzwiebel)

Einführung in die Mikroskopiertechnik

Das Mikroskop und seine Teile — — Okular, Tubus, Stativ, Objektrevolver, Objektive, Objekttisch, Kondensor, Irisblende — — Handhabung des Mikroskops — — Einlegen des Präparates — Grob- und Feintriebbedienung — Umgang mit Konsensor und Blende — Reinigung des Mikroskops — — Herstellung eines Frischpräparates — — Auftropfen der Flüssigkeit auf den Objektträger — Einschieben des Objekts — Auflegen des Deckglases — — Herstellen eines einfachen Dauerpräparates

Themenbereich 8

Formen der Fortpflanzung im Pflanzen- und Tierreich (8)
 Themen

Von der Blüte zur Frucht

Blüte und Frucht (Fruchtknoten — Frucht, Samenanlage — Same) — — Bestäubung und Befruchtung — — Same und Keimling — — „Verbreitungsorgane“ der Frucht — — Früchte als Nahrung, Lagerung von Früchten

Geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung

geschlechtliche Fortpflanzung: Begattung und Befruchtung bei Tieren — — Eizelle — Samenzelle — Zygote — — Bestäubung und Befruchtung bei Pflanzen — — Wachstum und Entwicklung

ungeschlechtliche Fortpflanzung: Stecklingsbildung, Brutzwiebeln, Brutknollen, Propfung

*Ergänzungsthemen***Haltung geeigneter Insekten**

(z.B. Stabheuschrecken, Grillen, Fliegen, Mehlkäfer)

Pflege und Aufzucht von Zimmerpflanzen**Ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung bei Einzellern**

Geschlechtsorgane — — Sicherung der Fortpflanzung

Bedeutung von geschlechtlicher und ungeschlechtlicher Fortpflanzung für den Menschen;

Abhängigkeit von der Bestäubung angebauter Pflanzen, Einsatz von Bienen und (teilweise) Ameisen als Bestäuber — — geschlechtliche Fortpflanzung in der biologischen Schädlingsbekämpfung (Einsatz von sterilen Männchen) — — ungeschlechtliche Fortpflanzung in der Gärtnerei (Stecklinge) — — ungeschlechtliche Fortpflanzung im Obstanbau (Propfung), Beispiele: Apfel, Birne, Clementine

Themenbereich 9

Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt (12)

*Themen***Biologisches Gleichgewicht**

(in Anlehnung an eine IPN-UE)

Spechte — — Spechtemerkmale als Anpassung an ihren Lebensraum — — Ernährung der Spechte (Sommer, Winter) — — Fichtenborkenkäfer — — Entwicklung

von Insekten: Ei — Larve — Puppe — Imago — — Zucht von Fliegen, Mehlkäfern etc. — — Vergleich zwischen Bockkäfer und Fichtenborkenkäfer als Holzschädlinge — — Fichtenstamm — Spechte und Holzkäfer am Fichtenstamm — — Spechte und Holzkäfer im biologischen Gleichgewicht — — Jäger-Beute-Beziehung als Regelungssystem — — Regelungs-, Konkurrenz- und Aufschaukelungssysteme — — Diagramme/Modelle für diese Systeme (z.B. Pfeildiagramme) — — Ursachen und Folgen des biologischen Gleichgewichts (Darstellung von Bevölkerungszahlen im Koordinatensystem) — — Feinde des Borkenkäfers (z.B. Borkenkäferfresser, Schlupfwespe) — — Beziehungsnetz zwischen den besprochenen Arten — — Regulatoren in diesem Beziehungsnetz — — Habicht als ein Regulator der Spechte (Merkmale der Greifvögel) — — Nahrungskette und Nahrungsnetz — — Der Jäger als Ersatz für Wolf, Bär, Luchs, Adler in Mitteleuropa — — Schädlingsbekämpfung und ihre Gefahren — — chemische und biologische Schädlingsbekämpfung

oder

Lebewesen und ihre Umwelt

(u.a. in Anlehnung an eine IPN-UE)

Übersicht über die großräumigen Biome der Erde — — genauere Beschreibung eines Bioms unter besonderer Berücksichtigung der Einpassungserscheinungen bei Tieren (z.B. Wüste: Kamel, Wüstenfuchs, Wüstenspringmaus) — — Abiotische und biotische Faktoren — — Faktorenanalysen an heimischen Lebewesen (z.B. Anpassung von Körperteilen an einen besonderen Lebensraum bei Maulwurf oder Fledermaus oder Wal, z.B. Anpassung von Körperteilen an eine bestimmte Lebensweise bei Raubtieren oder Nagetieren) — — Überwinterung: aufeinander abgestimmte Veränderungen bei Lebewesen und deren Umwelt, Überwinterung bei Säugern und Vögeln, Überwinterung wechselwarmer Wirbeltiere, Überwinterung bei Wirbellosen (insbesondere Insekten), Überwinterungsorgane bei Pflanzen

Ergänzungsthemen

Schalwild, Jagd und Hege

Überbesiedlung unserer Wälder durch Schalwild — — Fehlen der Hauptraubtiere — — Besiedlungsdichte — — Jagd und Hege

Warnung und Tarnung im Tierreich

Vermehrungsrate und Brutpflege

Fortpflanzung und Vermehrung — — Nahrungskette — — Konkurrenz

Wechselwarme Kriechtiere (z.B. Zauneidechse)

Skelett, Fortbewegung, Häutung, Winterstarre, Schwanz — — eierlegende und lebendgebärende Echsen — — Einrichtung eines Terrariums und Pflege der Zauneidechse — — Züchtung der Futtertiere (z.B. „Mehlwürmer“, Fliegenmaden, Regenwürmer) — — Bodentemperatur und Besonnung

Amphibien in ihrem besonderen Lebensraum (z.B. Grasfrosch)

Haut, Kiemen, Atmung — — Extremitäten, Schwimmen, Springen — — Zunge und Nahrungsaufnahme — — Einrichtung eines Terrariums und Pflege des Grasfrosches — — Züchtung der Futtertiere (z.B. „Mehlwürmer“, Fliegenmaden, Regenwürmer) — — Züchtung von Kaulquappen und Fröschen — — Nahrungskette: Insekt, Frosch, Storch — — Schallblase, Paarungsverhalten

Anpassung von Pflanzen an ihren Lebensraum (z.B. Kiefer, Haarmoos)

Beispiel: Kiefer

Bau der Nadel und Wasserhaushalt — — Bau der Blüten, Windblütler — — Nutzpflanze, Zucht und Anbau unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten — — Wachstum, Verzweigung und Alter — — Mykorrhiza — — Monokultur und Mischwald

Beispiel: Haarmoos

Blütenlose Pflanze — — Geschlechtsorgane, Sporenkapsel, Spore — — geschlechtliche und ungeschlechtliche Vermehrung und Fortpflanzung — — Moose als Wasserspeicher, Moorbildung — — Entwicklung des Sporophyten

*Themenbereich 10***Beobachtung und Deutung tierischen Verhaltens**

(12)

*Themen***Beobachtungen an Tieren**

(z.B. Mäuse, Hamster)

Beobachtungen an Mäusen: Ernährungsvielfalt, Kletterverhalten, Verhalten in fremder Umgebung, Orientierung durch den Geruchssinn, Brutpflegeverhalten — — Beobachtungen am Goldhamster: Grabverhalten, Kampfverhalten, Hamstern

Deutung tierischen Verhaltens

Verhaltensweisen bei Singvögeln: Nestbau-, Revier- und Brutpflegeverhalten — — Verhaltensweisen bei Stichlingen: Kampf-, Nestbau-, Balz- und Paarungsverhalten — — Angeborenes und erworbenes Verhalten — — Verhaltensweise beim Eichhörnchen: Benagen und Vergraben von Nüssen, Eintragen von Nistmaterial

*Ergänzungsthemen:***Einrichtungen eines Aquariums****Der Vogelzug***Themenbereich 11***Untersuchung und Behandlung von Zusammenhängen in einem Ökosystem**

(15)

*Themen***Lebensbeziehungen in einem Ökosystem**

(z.B. Wald, Gewässer, Agrarfläche, siehe auch Ergänzungsthemen)

Beispiel: Lebensbeziehungen im Ökosystem Wald**Morphologie des Waldes**

Bestand eines Waldes (mit Kennübungen) — Stockwerke mit typischen Vertretern (mit Kennübungen) — — verschiedenartige Wälder (Nadel-, Laub-, tropischer Regenwald) — — Wald und Forst — — Mischwald und Monokultur

Ökologie des Waldes

Kreislauf der Stoffe — — Energiespeicherung und stufenweise Energiefreisetzung für die Lebensfunktion — — Wasserhaushalt — — Wald im Fließgleichgewicht

Nutzung des Waldes durch den Menschen

Holzlieferant — — Jagd — — Erholungsfunktion (Ruhe, Naturnähe, Sauerstoffreichtum) — — Wald als Forst (Nutzung für den Menschen)

Störungen im ökologischen Gleichgewicht

natürliche Störungen und ihre Reduzierung durch das Ökosystem selbst — — durch den Menschen bedingte Störungen: Forst (Monokultur, Hege des jagdbaren Wildes, Beseitigung toter Bäume), Ausbeutung des Waldes (Ameisensäure und -puppen), Vernichtung des „Raubwildes“, Verschmutzung bzw. Vergiftung, Kahlschlag — — Katastrophen als Folgen solcher Störungen: Schädlingsplagen, Degeneration des Waldes, Verkarstung — — chemische Schädlingsbekämpfung: Beseitigung einer Störung — — Schaffung einer neuen Störung, Auswirkungen der Chemikalien auf die Nahrungskette, Bedeutung dieser Bekämpfung bei Katastrophen — — biologische Schädlingsbekämpfung: Insektenfresser, Ameisen, Raubwild

*Ergänzungsthemen***Entstehung einer Lebensgemeinschaft**

(z.B. Tümpel)

Unterschiedliche Lebensräume von Larvenstadien und adulten Tieren — — Massenwechsel

Tiere im Tümpel

Untersuchungen der Gürtelung des Pflanzenwuchses eines Sees

Nahrungskette – Fließgleichgewicht

(z.B. ausgehend von den Folgegesellschaften von Organismen in Gewässern) Vermehrungsrate, Massenwechsel – – Folgen einer Umweltveränderung (z.B. auch Eutrophierung)

Die Lebensgemeinschaft in einer Regentonne

(u.U. Beobachtung der Lebensgemeinschaft über mehrere Wochen jeweils fünf Minuten/Biologiestunde)

Bewegungs- und Schwebeeinrichtungen – – Atmungseinrichtungen – – Entwicklung unbekannter Larven zu bekannten Imagines – – Entwicklung von Eiern verschiedener Lebewesen – – Verhalten von Insektenlarven – – Einfluß einer Eutrophierung

Luft- und Wasserreinhaltung, Eingriff in einen Lebensraum

Wald-, Park- und Rasenflächen in der Stadt – – Pflanzen für die biologische Klärung – – industrielle Reinigung (Wasserversorgung, Seuchenverhütung) – – Selbstreinigung, Gewässersysteme – – Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt (Folgeerscheinungen) – – Verantwortung des Menschen

Stoffkreislauf – Wasserkreislauf – Umweltschutz

Wasserabgabe bei der Pflanze – – Verdunstung und Wolkenbildung – – Regenwasser – – Wasserversorgung – – Wasserreservoir – – Pflanze im Wasserkreislauf – – einfache Behandlung des Abbaus organischen Materials – – aufbereiteter Klärschlamm und kompostierter Müll zur Bodenverbesserung – – Interessenkollisionen, Umweltschutz

Klima – Pflanzen – Erosion

Themenbereich 12

Grundphänomene der Verhaltenslehre

(15)

Themen

Angeborene Verhaltensweisen

Unbedingte Reflexe (äußerer Reiz, Schema des Reflexbogens) – – Taxien – Automatismen (Taxis bei Wasserflößen und Regenwürmern; Automatismen bei der Gliedmaßenbewegung der Fische) – – Kennzeichnung einer Instinkthandlung (z.B. bei der Sandwespe: angeboren, kein Üben, rhythmisch, gruppentypische Folge einzelner Instinktbewegungen, zielgerichtet) – – die Auslösung einer Instinkthandlung (z.B. beim Dreichtstacheligen Stichling: artspezifische Außenreize, Auslöser, Angeborener Auslösemechanismus, innere Faktoren, Appetenzverhalten) – – die Verschränkung von Instinktbewegungen mit anderen Verhaltenselementen (z.B. Eirollbewegung als Instinkt-Taxis-Verschränkung bei der Graugans) – – Nachweis von Instinkthandlungen durch Kaspar-Hauser-Versuche (z.B. beim Eichhörnchen) – – Reifung kann lernen vortäuschen (Fliegen „lernen“ bei Jungvögeln, Funktion des Schwanzes bei Mäusen) – – der Vergleich von Verhaltensweisen – – homologes Verhalten bei Enten, analoges Verhalten bei Spechtfinken und Spechten – – Zusammenhänge zwischen tierischem und menschlichem Verhalten (Instinktreduktion; Instinktverhalten beim Menschen: Ansprechen auf Schlüsselreize, Verhalten in Konfliktsituationen, Verhaltensweisen des sozialen Kontakts)

Lernverhalten bei Tieren und Menschen

Typen des Lernens: Lernen durch Bildung bedingter Reflexe, durch Übung, durch Versuch und Irrtum, durch Nachahmung – – Lernversuche mit Regenwürmern, Mäusen oder Goldhamstern – – einsichtiges Handeln (Köhlersche Versuche mit Menschenaffen; einsichtiges Handeln beim Menschen)

*Ergänzungsthemen***Soziale Verhaltensweisen****Beispiel: Ameisen**

Beobachtungen am lebenden Objekt — — morphologische Untersuchungen (einschl. Bau eines Funktionsmodelles vom Kopf) — — Bestimmungsübungen mit Hilfe des Binokulars (Verwendung toter Ameisen und Kopfpräparate) — — Mundwerkzeuge und Extremitäten unter dem Mikroskop — — Homologie und Analogie (Giftstachel — Giftspritze; Facettenauge — Kameraauge) — — der arbeitsteilige Ameisenstaat (morphologische Typen, Art- und Geschlechtsmerkmale, Einzeller — Vielzeller — Staatsgebilde) — — Ontogenie der Ameise (vollständige und unvollständige Verwandlung — Entstehung der Ameisentypen — Staatsgründungen) — — Vergleich Menschen- und Insektenstaat — — Lebensgemeinschaften mit jeweils mehreren Beispielen (dabei Untersuchung wissenschaftlicher Texte) — — Parasitismus, Symbiose, Kommensalismus, Jäger-Beute-Beziehung, Nutzbeziehung, Schadbeziehung — — Ameisen im biocönotischen Beziehungsgeflecht

Beispiel: Bienen**Orientierung und Verständigung im Tierreich**

Akustische, optische, taktile und chemische Reize als Kommunikationsmittel, wahrnehmbare Reize im Gegensatz zu reaktionsauslösenden Reizen (z.B. Beuteverhalten des Gelbrandkäfers oder Balzverhalten des Samtfalters) — — das Auge als Beispiel für ein Aufnahmeorgan und seine Leistungen: Hell-Dunkel-Sehen, räumliches Sehen — — Bedeutung der Verarbeitung und Beantwortung optischer Reize für Orientierung und Verhalten — — Warn- und Schutzfunktion optischer Signale — — Schlüsselreize, Auslöser, AAM — — Wirkung optischer Signale auf Stimmung und Verhalten (Mimik, Gestik)

Tierwanderungen (z.B. Zugvögel, Aal, Lachs, Wanderheuschrecken)

Orientierung, Sinnesorgane — — Zusammenhang von Wanderung und Fortpflanzung bzw. Entwicklung — — Erklärungsmöglichkeiten für die Wanderungen — — Ausnutzung durch den Menschen — — Naturschutz

*Themenbereich 13***Die Photosynthese und der Energie- und Stoffkreislauf** (12)*Themen***Photosynthese**

Die Aufgabe der Atmung im Stoffwechsel der Pflanzen und Tiere — — Eigenschaften des Sauerstoffs und Kohlendioxids — — Herstellung von Sauerstoff und Kohlendioxid — — Pflanzen atmen wie Tiere und Menschen — — Gegenläufigkeit des Gaswechsels bei der Atmung und Photosynthese — — Studium des Photosyntheseprozesses — — Sauerstoffbildung in Abhängigkeit von grünen Organen und CO_2 — — Substanzbildung in Abhängigkeit von grünen Pflanzenteilen und CO_2

Energie- und Stoffkreislauf

Kreislauf des Sauerstoffs — — Kreislauf des Kohlenstoffs — — Kreislauf des Stickstoffs — — Assimilation — — Dissimilation — — Atmung — Gärung — — Produzent — Konsument — Destruent — — autotrophe — heterotrophe Organismen

*Ergänzungsthemen***Nichtgrüne Pflanzen** (z.B. Pilze)

Unterirdische Lebensweise, andersartige Ernährung (Saprophyten) — — Symbiose — Parasitismus — — ungeschlechtliche Vermehrung — — Champignonzucht

Themenbereich 14

Funktionelle Anatomie von Organen und Organsystemen

(20)

Themen:

Orientierung und Steuerung

Reflex — Reflexbogen — sensible und motorische Nerven — Gehirn — — Nerv und Muskelbewegung — — Neuron, Alles-oder-Nichts-Gesetz — — Auge — Gesichtssinn (Ein Sinnesorgan wird hier exemplarisch behandelt. Die anderen Sinnesorgane sollten aber erwähnt und ihre Funktion genannt werden.) — — Untersuchung und Präparation eines Rinderauges: Netzhaut — Linsenapparat — Iris (Vergleich mit der Kamera) — — Akkommodation — — Adaption — — Farbsehen — — Willkürliche Steuerung einzelner Bewegungen: Auge — Sehnerv — Gehirn — Tätigkeit — — Willkürliche Steuerung — automatischer Ablauf

Energiestoffwechsel

Das Energieproblem: Die Bewegung des Muskels und das Problem des Energieumsatzes — — Blutuntersuchung: Geronnenes Blut, ungeronnenes Blut — — Wundverschluß, Blutplasma und Bestandteile des Plasmas: Eiweiß (Nachweis z.B. mit Sulfosalizylsäure), Kochsalz (Nachweis durch die Flammfärbung und Silbernitrat), Zucker (Nachweis z.B. mit Fehlingscher Lösung) — — Anfärbung eines Blutaustriebs mit Geimsa- und May-Grünwald-Lösung: rote und weiße Blutkörperchen — — Färbung frischen Blutes bei Behandlung mit Sauerstoff und Kohlendioxid (Chemikalien zur Verhinderung der Blutgerinnung z.B. Natriumnitrat, Heparin) — — Sauerstoffaufnahme und Kohlendioxidabgabe in der Lunge und im Gewebe — Atemtechnik — — Verdauung und Steuerung der Verdauung (Versuche) — — Zuckerhaushalt, Glukose, Glykogen, Insulin, Glykagon, Zuckerkrankheit — — Energiumsatz im Muskel — — Wärme als Endform der Energie — — Isolation und Abstrahlung durch die Haut (bei entsprechenden Vorkenntnissen auch Temperaturregulation)

Stofftransport

Arterien, Venen und Kapillaren in der Hand und im Arm (Die Erkenntnisse müssen auf andere Körperteile übertragen werden können.) — — Arterien: Pulsschlag, Druckwelle, Blutwelle, Herzschlag (Messung des Blutdrucks mit einfachen Geräten) — — Venen: Blutgefäße, in denen man keine Druckwelle spüren kann, Fließrichtung des Blutes, Klappenapparat — — Herz: Erarbeitung eines Herzmodells (z.B. Zeichnung eines Einkammermodells mit einer Arterie und einer Vene, Steuerung der Fließrichtung mit Klappenventilen, Erweiterung des Modells in ein Vierkammersystem — Lungenkreislauf und Körperkreislauf — Klappen; anschließende Voraussage, welche Kammern die stärkste, welche die schwächste Muskulatur benötigen) — — Präparation und Untersuchung eines Schweineherzens (Vergleich des Schweineherzens mit Darstellungen des menschlichen Herzens; Vergleich der unterschiedlichen Muskulatur von Vorkammern und Kammern; Steuerung des Blutstromes im Herzen, Demonstration der Funktion und der Form von Segel- und Taschenklappen) — — Blut als Transportmedium — — Lungenkreislauf (Gasaustausch) — — Körperkreislauf (Gasaustausch) — — Druckverhältnisse im Gefäßsystem und Rücktransport des Blutes in den Venen zum Herzen — — Beziehungen zur Ersten Hilfe

Die Behandlung folgender wichtiger Organsysteme

ist wegen Beschränkung der zur Verfügung stehenden Zeit in diesem Unterrichtsvorschlag nicht oder nur teilweise berücksichtigt worden:

Niere, Leber, Milz, Lymphsystem — — Haut, Ohr, Zunge, Nase, Gehirn — — Drüsensystem — — Skelettsystem

Damit der Schüler dennoch wenigstens einen Überblick bekommt, sollte gezeigt werden, in welchem funktionellen Zusammenhang die nicht behandelten Organe stehen.

Zusammenwirken von Organen und Organsystemen

Als Beispiel können Leber und Niere in einem Schema zu den bearbeiteten Organen so in Beziehung gebracht werden, daß ihre Hauptfunktionen aus dem Zusammenhang deutlich werden. In einen analogen Zusammenhang ließen sich Gehirn, Sinnesorgane und ausführende Organe bringen.

Ergänzungsthemen:

Regulation der Körpertemperatur

(Reflexbogen und biologischer Regelkreis)

Themenbereich 15

Einführung in die Vererbungslehre und Abstammungslehre (15)

Themen

Humangenetik

Analysieren von Unterschieden und Ähnlichkeiten bei deutlich erkennbaren Merkmalen — — einerseits Ähnlichkeit der Kinder mit Eltern und Großeltern — andererseits Unterschiede der Schüler in bestimmten Merkmalen — — Analyse eines einfachen Erbganges (Die Schüler ermitteln in ihrer Familie, welche Mitglieder z.B. PTH-Schmecker sind, welche nicht. Möglichst jeder stellt einen Stammbaum auf. Bei der Analyse dieses Erbganges wird die Annahme zweier Anlagen [Allele] erforderlich.) — — Vererbungsgesetze — — Meiose — Mitose (entweder ausführlich anhand von Quetschpräparaten und Filmen, also ausgehend von den wirklichen Vorgängen, oder modellmäßig, dekativ, wobei an den Vorgängen nur die Trennung der Anlagen und ihre Weitergabe interessieren) — — Geschlechtsvererbung — — Mutationen und Modifikationen — — Bedeutung der Mutationen für den Menschen — — Erbgut und Umwelt — — (Wenn genügend Unterlagen vorhanden, dann: Vererbung von Intelligenz?) Erbhygiene, Familienberatung

Abstammungslehre

Zeitvorstellung — — Die stammesgeschichtlichen Zusammenhänge zwischen Hominiden und Pongiden — — Vergleich zwischen Menschenaffen und Mensch, Proconsul — — für die Evolution des Menschen bedeutsame Funde — — Austroplithecinen, Pithecanthropinen, Neandertaler, Homo sapiens — — Methode der Altersbestimmung — — kulturelle Entwicklung

Ergänzungsthemen

Evolution und natürliches System der Pflanzen und Tiere

Entwicklungsgeschichtlicher Überblick über das Pflanzen- und Tierreich (z.B. Stammbaum des Tier- und Pflanzenreichs, Stammbaum der Wirbeltiere) — — Tatsachen, die auf eine stammesgeschichtliche Entwicklung verweisen (z.B. Fossilien, Brückentiere, Homologie von Organen, rudimentäre Organe, biochemische Verwandtschaft, geographische Verbreitung, Keimesentwicklung) — — Theorien über Ursachen und Verlauf der stammesgeschichtlichen Entwicklung (Lamarck, Darwin, Mechanismen der Evolution [Mutation, Selektion, Isolation])

Die große Zeit der Reptilien

Erweiterung des Zellbegriffs

Einzeller — Vielzeller — — Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der untersuchten Zellen — — Zelle — Organ — Organsystem — Organismus — — Differenzierung und Arbeitsteilung — — einige Forderungen an die Zelle als dem kleinsten Baustein des Lebens

Die Vererbung der Blutgruppen

Bestimmung der Blutgruppen — — Vererbung und Bedeutung von Blutgruppen — — Rh⁺, Rh⁻-System (Bei der Untersuchung der Blutgruppen ist das Rundschreiben des Amtes für Schule bezüglich der Blutentnahme zu berücksichtigen.)

Themenbereich 16

Entwicklung, Fortpflanzung und sexuelles Verhalten beim Menschen (10)

Themen

Biologisch-medizinische Sachfragen

Entwicklung des Embryos und Fetus (erste Entwicklung des Keimes bis zur Einnistung, Bildung der ersten Gewebe, Dottersack, Fruchtblase, Haftstiel, Entwicklung der inneren Organe und äußeren Körperform) — — Schwangerschaft und Geburt (Symptome, Hygiene, Gymnastik, Genußgifte, Medikamente, Erkrankungen; Vorbereitung auf die Geburt; Eröffnungsperiode, Austreibungsphase, Nachgeburtsphase; Risikogeburt, Frühgeburt; Rhesusfaktor; Mutterschutzgesetz) — — Geschlechtsorgane (Entwicklung der weiblichen und männlichen Geschlechtsorgane beim Fetus; die weiblichen Geschlechtsorgane: Menstruationszyklus; die männlichen Geschlechtsorgane: Samenzellen, Drüsentätigkeit des Hodens, Samenleiter und Bläschendrüse) — — Sexualhygiene, Geschlechtskrankheiten (Körperpflege; Geschlechtskrankheiten: Gonorrhoe, Syphilis, Trichomoniasis, unspezifische Harnröhrenentzündung, Pilzkrankungen; gesetzliche Bestimmungen) — — Formen der Sexualität (Masturbation, Petting, Geschlechtsverkehr; Homosexualität) — — Empfängnisregelung (Notwendigkeit der Empfängnisregelung, Mittel der Empfängnisregelung, ihre Wirkungsweisen, Zuverlässigkeit, Nachteile und Nebenwirkungen und ihre Beschaffung; Empfängnisregelung ohne Anwendung von Mitteln: lokale Mittel, hormonale Mittel, Sterilisation)

oder

Entwicklung und Verhalten im Kindes- und Jugendalter

Die Notwendigkeit der Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Sexualerziehung (der Mensch — eine „Physiologische Frühgeburt“; die Abhängigkeit seiner individuellen Entwicklung von der sozialen Umwelt: persönliche Zuwendung, Anregungen, Entwicklungsreize, Erziehung zur Sexualität; Sexualerziehung in der Familie, veränderte Sexualerziehung) — — Kinder- und Jugendsexualität (Masturbation, homosexuelle und heterosexuelle Beziehungen; Verbreitungsziffern) — — die Phasen der körperlichen Entwicklung bis zum Tode (das Neugeborene, der Säugling: Ernährung, Pflege, das Zahnen, Impfungen, Früherkennung von Störungen; Sitzen, Stehen, Laufen; das Kleinkind: Reinlichkeitserziehung, Sprachentwicklung, Entwicklung der Feinmotorik, Kinderkrankheiten und Impfungen; das Schulkind: Zahnwechsel, Gestaltwandel; Vorpubertät, Pubertät; Adoleszenz; das Erwachsenenalter; der alternde Mensch)

Die Richtlinien für die Sexualerziehung in der Schule sind zu beachten.

Themenbereich 17

Gesundheit und Krankheit des Menschen (8)

Themen

Grundlagen der hormonalen Regulation

Koordinierung der Vorgänge im Organismus durch Hormone — — Hormondrüsen — endokrine Sekretion — Hormontransport — spezifische Wirkungsorte — — geringe Menge — hoher Wirkungsgrad — — Regelkreis (z.B. Regulierung des Blutzuckerspiegels: Hormon der Bauchspeicheldrüse (Insulin) — Senkung des Blutzuckerspiegels — Umwandlung von Traubenzucker in Glykogen — Hormon der Nebenniere (Adrenalin) — Hebung des Blutzuckerspiegels — Antagonismus) — — Zuckerkrankheit (Diabetes) — Therapie

Passive und aktive Immunisierung*Ergänzungsthemen***Erste-Hilfe-Kursus****Viren und Bakterien**

Bakterien, eine wichtige Organismengruppe im Stoffkreislauf der Natur — — Bau und Vermehrung (kugel-, schrauben-, komma-, stäbchenförmig, Größe ca. 0,01 bis 0,001 mm, einzellige Lebewesen, Zellkern meist nicht vorhanden; schnelle Vermehrung bei günstigen Lebensbedingungen, Sporenbildung stäbchenförmiger Bakterien) — — Koloniebildung — — Fäulniserreger: Aufnahme organischer Stoffe toter Lebewesen — — Parasiten (Krankheitserreger): ernähren sich von organischen Stoffen lebender Organismen — — Kultur von Bakterien auf Nährböden — — Bedeutung ist bedingt durch Lebensweise (Beseitigung toter Lebewesen: Humusbildung — Verderb von Nahrungsmitteln: Fäulnis — Nahrungsmittelerzeugung: z.B. Quark und Käse — Erreger von Krankheiten bei Mensch, Tier und Pflanze) — — Bekämpfung der Krankheiten durch Medikamente, Impfungen: aktive — passive Immunisierung

*Themenbereich 18***Der Mensch in seiner Umwelt (12)***Themen***Der Mensch und seine Umwelt**

Entwicklung der Weltbevölkerung

Ursachen der Bevölkerungsexplosion — Abhängigkeit vom Entwicklungsstand — — Möglichkeiten zur Begrenzung der Bevölkerungsentwicklung

Welternährungsprobleme

Möglichkeiten der Versorgung in der Zukunft — — Gefahren für die Umwelt durch die Versorgung in einer Industriegesellschaft

Mensch und Landschaft

Gegenüberstellung von Natur- und Kulturlandschaft — — Veränderung der Landschaft durch eine primitive Wirtschaftsgemeinschaft (Sammler und Jäger) — — Veränderungen durch eine Industriegesellschaft — — Vor- und Nachteile einer Kulturlandschaft — — Notwendigkeit der Nahrungsvorsorge — — Monokulturen und Welternährungskrise — — Schädlingsbekämpfung — Biocide — — Umweltschäden in der Industriegesellschaft (Übersicht) — — Versteppung: Wind-, Wassererosion — — Luft-, Wasser-, Bodenverschmutzung — — Notwendigkeit und Möglichkeit der Begrenzung von Landschaftsschäden — — Verantwortlichkeit des einzelnen, des Staates, internationaler Institutionen

Umweltschutz und das wirtschaftliche Wachstum

Merkmale einer funktionsfähigen Landschaft — Notwendigkeit der Wiederherstellung solcher Landschaften (Naturschutz) — — exemplarische Behandlung eines Umweltschutzproblems (z.B. Wasserwirtschaft: Wasserhaushalt in der Landschaft, Wasserhaushalt in der „Kultursteppe“, Gewässerverschmutzung und ihre Folgen, Möglichkeiten der Gewässerreinigung)

oder

Der Mensch als soziales Wesen

Vorteile der Geselligkeit/Schutz vor Umwelteinflüssen

(Pinguine im Antarktiswinter) — — Schutz vor Feinden (Fisch-, Vogelschwärme) — — Möglichkeit der Arbeitsteilung (Wolfsrudel, Insektenstaat) — — Möglichkeit der Traditionsbildung (Schimpansen)

Verhaltensweisen im Dienste der Gruppenbindung

Mutter-Kind-Bindung — — Angeborenes Verhalten des Kleinkindes: Saugen, Klam-

mern, Weinen, Lächeln — — Reaktionen der Mutter — — Schülerversuche zum Kindchenschema (Attrappenversuche: Tier-, Menschenköpfe, Walt-Disney-Figuren u.a.) — — Schäden bei gestörter primärer Bindung; mangelhafte Entwicklung des Urvertrauens, Hospitalismus und Folgeschäden — — Verbundenheit und Bestätigung durch Grüßen, Aggression — Beschwichtigung durch das Grüßen — — übereinstimmendes Grußverhalten in verschiedenen Kulturen; Mimik und Gestik bei Augen-, Handgruß, Verbeugung — — Verbergen aggressionsauslösender Merkmale, gemeinsames Essen als Zeichen der Kontaktbereitschaft (ggf. „Lausen“ u.a. homologe Reaktionen bei Schimpansen)

Arterhaltender Wert der Aggression/Bedeutung der Aggression

Schutz für die Gruppe, Bedeutung für die Brutfürsorge, geschlechtliche Zuchtwahl — — Revierverhalten bei Wirbeltieren (Beobachtungen an Cichliden, Stichlingen, Rotkehlchen — evtl. Attrappenversuche mit Stopfpräparaten, Klangattrappen) — — Entwicklung der Individualdistanz bei Kindern in der gleichen Zeit, in der ein Besitzgefühl entwickelt wird (ggf. Beobachtungen an kleinen Geschwistern) — — Territoriales Verhalten in unserer Gesellschaft: Beobachtungen an der Schule, im Garten, Restaurant usw. — — Beschwichtigungsrituale beim Eindringen in fremde Territorien — — Hausfriedensbruch als Vergehen in allen Kulturen — — Rangordnung als Folge der Aggression des einzelnen — Vorteile der Rangordnung im Verband: Ordnung, schnelle Entscheidung, Vermeidung dauernden Kampfes — — besondere Leistungen des Ranghohen und Bereitschaft des Rangniederen zur Anerkennung als Voraussetzung — — Konflikt zwischen Gehorsam und Nächstenliebe; MILGRAM-Versuche bzw. ähnliche Untersuchungen — — absolute und relative Rangordnung bei Tieren (Leyhausen) und Mensch — — Trennung von Arbeitswelt und Privatleben — — Einfluß von Staat und Kirche auf Freizeit, Familie, Moral usw.

Gefährdung des Menschen

Diskrepanz zwischen kultureller und biologischer Evolution; Verlust des arterhaltenden Wertes angeborener Dispositionen — — Notwendigkeit der Bewußtmachung irrationaler Mechanismen — — ererbte soziale Verhaltensweisen, Traditionen, kulturelle Institutionen, staatliche und überstaatliche Instanzen — — soziale Natur des Menschen — — Strategien des Überlebens

Rahmenrichtlinien

für das Fach Chemie der Jahrgangsstufen 7—10 an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: — S 221/2 —

Referent: Günter Wölk, Amt für Schule

Fachbereichssekretär: Rainer Wagner

Lehrplanausschuß:

Volker Knut, Gesamtschule Mümmelmannsberg

Dr. Willi Mohaupt, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium

Egon Plaumann, Peter-Petersen-Schule

Dr. Ilse Zierke, Gymnasium Lerchenfeld/Staatliches Studienseminar, Abt. 2

Inhaltsverzeichnis

Seite

A	Richtlinien	
1	Allgemeine Hinweise	383
2	Lernziele	384
2.1	Allgemeine Fachlernziele	384
2.2	Verhaltensweisen des Schülers	384
2.3	Einstellungen des Schülers	386
3	Hinweise zur Unterrichtsgestaltung	386
3.1	Unterrichtsorganisation	386
3.2	Zur Differenzierung	386
3.3	Modell zur äußeren Leistungsdifferenzierung auf 2 Niveaus	387
B	Lehrplan in der 1. und 2. Jahreswochenstunde (Jahrgangsstufe 7)	
1	Stoff und Stoffumwandlung	389
2	Luft und Oxidation	390
3	Wasser	391
4	Atomvorstellung, Chemische Zeichen und Grundgesetze	392
5	Reduktion und Redoxreaktion	393
6	Hydroxide	394
C	Lehrplan in der 3. und 4. Jahreswochenstunde	
	Einführung	395
7	Säuren	396
8	Salze	396
9	Stickstoff und Stickstoffverbindungen	398
10	Eisen- und Stahlerzeugung	400
11	Bau der Atome	402
12	Periodensystem der Elemente	405
13	Chemisches Rechnen	407
D	Lehrplan in den A- und B-Zielkursen	
	Einführung	409
	Gliederung des A-Zielkurses	410
A 1	Die chemische Bindung (vgl. B-Zielkurs)	412
A 2	Einführung in die organische Chemie	412
A 3	Gasversorgung	413
A 4	Erdöl	414
A 5	Alkohole	417
A 6	Essig und höhere Fettsäuren	419
A 7	Fette und Seifen	419
A 8	Kunststoffe	421
	Gliederung des B-Zielkurses	423
B 1	Die chemische Bindung	426
B 2	Einführung in die organische Chemie	429
B 3	Kettenförmige Kohlenwasserstoffe	431
B 4	Erdöl als Energie- und Rohstoffquelle	432
B 5	Alkanole (Alkohole)	436
B 6	Alkansäuren und ihre Derivate	438
B 7	Fette und Seifen	441
B 8	Kohlenhydrate	443
B 9	Kunststoffe	445

Richtlinien

Allgemeine Hinweise

Die Rahmenrichtlinien für das Fach Chemie auf den Jahrgangsstufen 7 bis 10 an Hamburger Gesamtschulen sind in Zusammenhang zu sehen mit den Richtlinien und Lehrplänen für Chemie an Haupt- und Realschulen und Gymnasien.

Der Chemieunterricht hat in den genannten Schularten die Aufgabe, anknüpfend an Erscheinungen der natürlichen und technischen Umwelt, den Schüler mit Erkenntnissen und Methoden aus dem Bereich der Chemie vertraut zu machen.

Der vorliegende Lehrplan versucht, die bei chemischen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse und Zusammenhänge auf eine möglichst einfache Form zu bringen. So können grundlegende chemische Aussagen und quantitative Formulierungen chemisch-naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten deutlich gemacht werden.

Den in den Altersstufen vorherrschenden Interessen entsprechend wird neben dem Eindringen in die wissenschaftliche Chemie auch Nachdruck auf eine unter naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten ordnende Deutung technischer Vorgänge gelegt.

Darüber hinaus sollte der Chemieunterricht Grundlagen für das Verständnis wichtiger Fragen vermitteln. Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation der Gegenwart und Zukunft erfordern die Lösung von Problemen, die sich z.B. aus dem Bedarf und der Not der wachsenden Weltbevölkerung ergeben. So sind im Unterricht naturwissenschaftliche, technische und wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Probleme zum Teil miteinander verknüpft.

Daneben soll auch die Problematik der Anwendung chemischer Erkenntnisse und die damit verbundene Verantwortung des Menschen im Unterricht bewußt gemacht werden.

Auf diese Weise leistet der Chemieunterricht Orientierungshilfe zur Berufsfindung und vermittelt zugleich Grundlagenkenntnisse für die spezifische Berufsausbildung sowie die Qualifikationen für den Übergang in die Studienstufe der Sekundarstufe II.

Im folgenden sind die allgemeinen Fachlernziele des Chemieunterrichts näher umrissen. Sie sollen im Verlauf des Chemieunterrichts angestrebt werden. Die sich daraus ergebenden Verhaltensweisen und Einstellungen des Schülers werden in detaillierter Form aufgeführt.

Auf die Angabe inhaltlich bezogener Lernziele wurde verzichtet. Die speziell inhaltlich bezogenen Lernziele stehen implizit bei den Jahrgangsstufen, den Unterrichtseinheiten (zugeordnet der dritten Spalte unter Erkenntnissen und Ergebnissen).

Methodische Hinweise sind als Unterrichtshilfen für den Lehrer in der zweiten Spalte aufgeführt.

A2 Lernziele**2.1 Allgemeine Fachlernziele****Der Schüler soll**

1. ... Interesse an naturwissenschaftlichen Objekten, Phänomenen, Vorgängen und Problemen entwickeln.
2. ... Verständnis für die Struktur der Stoffe und für die Gesetze chemischer Umwandlungen erwerben.
3. ... chemische Arbeitsmethoden erlernen und sie auf Fragen anwenden können.
4. ... Modellvorstellungen verstehen, anwenden und die Grenzen der Aussagefähigkeit eines Modells erfassen können.
5. ... hervorragende Leistungen der Chemie kennen und Einsichten in ihre Auswirkungen auf den einzelnen Menschen, auf die Gesellschaft und auf Wissenschaft, Technik und Wirtschaft gewinnen.
6. ... aus eigener Erfahrung Informationen über seine Umwelt aus dem Bereich der Chemie erwerben und damit operieren können.
7. ... eine verantwortliche Einstellung zum Anteil der Chemie an der Veränderung der Welt gewinnen. Dazu gehören: Erfolge und Nutzen, Gefahren und Mißbrauch für Mensch und Natur erkennen und die Möglichkeiten zur Bewältigung von Zukunftsproblemen sehen.

2.2 Verhaltensweisen des Schülers**Der Schüler soll**

1. Benennen und Schreiben
 - ... chemische Stoffe benennen und ihre Namen schreiben können.
 - ... von ausgewählten Stoffen die Symbole bzw. Formeln schreiben können.
 - ... Geräte benennen können.
 - ... Vorgänge benennen können.
2. Beschreiben
 - ... die Eigenschaften von Stoffen beschreiben können.
 - ... die Funktion von Geräten beschreiben können.
 - ... den Ablauf von Vorgängen beschreiben können.
3. Erkennen
 - ... chemische Vorgänge am Auftreten neuer Stoffeigenschaften erkennen.
 - ... chemische Vorgänge an Energieumsetzungen erkennen können.
4. Ordnen
 - ... Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Stoffe feststellen (bestimmen) können.
 - ... Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Vorgänge feststellen (bestimmen) können.
 - ... zu einem Phänomen ähnliche Beispiele angeben können.
5. Experimentieren
 - ... Versuche planen können.
 - ... Versuchsaapparaturen aufbauen können:
 - nach vorhandenem Aufbau,
 - nach Zeichnungen,
 - nach mündlichen und schriftlichen Anweisungen,
 - nach eigenen Vorstellungen.
 - ... den Sinn eines Versuchsaufbaus erfassen können.

- ... Versuche durchführen können:
nach mündlichen und schriftlichen Anweisungen, selbständig.
- ... Versuchsprotokolle schreiben können.
- 6. Auswerten eines chemischen Versuchs
 - ... entscheiden können, ob bei einem Experiment eine chemische Reaktion stattgefunden hat.

Der Schüler soll

- ... für eine chemische Reaktion eine Gliederung aufstellen können:
- ... die Wortgleichung formulieren können.
- ... die chemischen Symbole und Formeln der Ausgangsstoffe und der Reaktionsprodukte aufschreiben können.
- ... unter Anwendung des Gesetzes von der Erhaltung der Masse die Faktoren vor den Symbolen und Formeln ermitteln können.
- ... die aufgestellte Reaktionsgleichung auf ihre Richtigkeit überprüfen können.
- 7. Erkennen quantitativer Zusammenhänge
 - ... die quantitative Bedeutung von Symbolen und Formeln erkennen.
 - ... Grammatome aus einer Atommassentabelle ableiten können.
 - ... Das Gramm-Molekül (die Grammformelmass) aus der chemischen Formel ableiten können.
 - ... das Molvolumen von Gasen kennen.
 - ... die Wertigkeit in ihrer verschiedenen Bedeutung erkennen:
stöchiometrische Wertigkeit,
elektrochemische Wertigkeit (Ladungszahl),
koordinative Wertigkeit (Koordinationszahl).
 - ... die Äquivalentmasse berechnen können.
 - ... eine Reaktionsgleichung quantitativ deuten können.
 - ... die Massen der Einzelglieder der Gleichung aufschreiben können.
 - ... die Massen der Ausgangsstoffe und der Reaktionsprodukte ausgleichen können.
 - ... bei Gasreaktionen die Volumen einsetzen können.
 - ... bei gegebener Menge eines Stoffes die Mengen der anderen berechnen können.
- 8. Vorbereitungen zur Aufstellung einer Hypothese treffen
 - ... Einzelbeobachtungen bei Stoffen und Stoffumsetzungen sammeln können.
 - ... Einzelbeobachtungen ordnen können.
 - ... Versuchsfelder erkennen und ausmerzen können.
 - ... ungeklärte Erscheinungen bei den Beobachtungen erkennen.
 - ... ordnende Prinzipien in ihrer Bedeutung zur Klärung des Sachverhalts erkennen;
dazu gehören Modellvorstellungen, Gesetze und Theorien.
- 9. Eine Hypothese aufstellen und prüfen
 - ... seine Gedanken ordnen und mitteilen können.
 - ... eine Hypothese zur Klärung der ungeklärten Erscheinungen entwerfen können.
 - ... einen Plan zur Prüfung der Hypothese entwerfen können.
 - ... die Hypothese auf logische Fehler in der Begründung und auf exakte Formulierung überprüfen können.
 - ... die aufgestellte Hypothese auf Vereinbarkeit mit anderen Theorien prüfen können.

2.3 Einstellungen des Schülers

Der Schüler soll

- 1.1 ... Neugier entwickeln.
- 1.2 ... Vertrauen haben auf die Beziehungen von Ursache und Wirkung.
- 1.3 ... konstruktive Phantasie entwickeln (kreativ sein).

- 2.1 ... genau arbeiten.
- 2.2 ... sauber arbeiten.
- 2.3 ... vorsichtig arbeiten.
- 2.4 ... umsichtig arbeiten.
- 2.5 ... konzentriert arbeiten.
- 2.6 ... kooperativ arbeiten.

- 3.1 ... exakt beobachten.
- 3.2 ... ausdauernd sein.
- 3.3 ... zielstrebig sein.
- 3.4 ... objektiv sein.
- 3.5 ... kritisch sein, auch gegen sich selbst.
- 3.6 ... unternehmend (aktiv) sein.

3. Hinweise zur Unterrichtsgestaltung

3.1 Unterrichtsorganisation

Der Entwurf dieses Chemie-Lehrplans setzt im Gesamtplan der Sekundarstufe I sechs Jahreswochenstunden im Pflichtbereich voraus. Der Unterricht sollte in der Jahrgangsstufe 7 beginnen.

Jeder Jahrgangsstufe wurde eine Einführung in die Unterrichtsorganisation und in den entsprechenden Lehrplan vorangestellt.

Für die Vorbereitung des Unterrichts werden dem Lehrer in der Spalte „Methodische Hinweise“ des Lehrplans Hilfen gegeben. Dazu gehören Hinweise auf Versuche, Unterrichtsmaterial, Filme und Betriebsbesichtigungen. Es wird vorausgesetzt, daß sich der Lehrer mit der einschlägigen Literatur befaßt, die Versuchsbeschreibungen einsieht und beim Experimentieren die Sicherheitsbestimmungen beachtet.

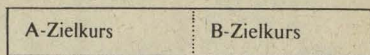
3.2 Zur Differenzierung

- a) Während der ersten 3 Jahreswochenstunden wird in heterogenen Lerngruppen unterrichtet. Unterschiede im Leistungsverhalten der Schüler werden an den Schulen aufgefangen durch Verkleinerung der Lerngruppen, Klassenteilung und/oder Binnendifferenzierung.
- b) Während der 4. Jahreswochenstunde sollte eine allmähliche Orientierung auf die qualifikationsbezogenen Anforderungen hin erfolgen. Die entsprechende Zeitspanne wird entscheidend sein für die Zuweisung der Schüler in die A- bzw. B-Zielkurse. In der Regel sollte sich die Kurszuweisung aus den Leistungen dieses Halbjahres unter Berücksichtigung des Lernverhaltens, des Leistungsvermögens und der Entwicklung des Schülers in den anderen naturwissenschaftlichen Fächern ergeben.
- c) Während der 5. und 6. Jahreswochenstunde muß die Zuordnung zu den Abschlußqualifikationen deutlich werden. Der Unterricht findet in A- und B-Zielkursen statt. Die Einbeziehung eines Teils erweiterter Lernziele in den Zielkurs A soll die Durchlässigkeit zwischen den Niveaus gewährleisten. Eine Korrektur der Kurszuweisung soll zudem dadurch erleichtert werden, daß gleiche Unterrichtseinheiten in beiden Kursstufen möglichst parallel behandelt werden.

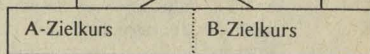
3.3

Modell zur äußeren Leistungsdifferenzierung auf 2 Niveaus

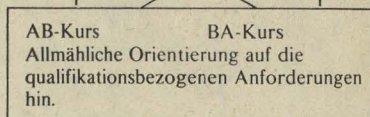
6. Jahreswochenstunde



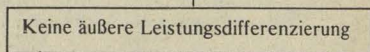
5. Jahreswochenstunde



4. Jahreswochenstunde



1. bis 3. Jahreswochenstunde



Die Rahmenrichtlinien ermöglichen u.a. folgende Aufteilungen der 6 Jahreswochenstunden.

	Jahrgangsstufe			
Beispiele	7	8	9	10
	I II	I II	I II	I II
I	2 / 2	—	2 / 2	2 / 2
II	2 / 2	2 / —	2 / 2	2 / —
III	3 / 3	—	— / 2	2 / 2
IV	2 / 2	2 / 2	—	2 / 2

Ist der Chemieunterricht in der Jahrgangsstufe 9 nicht vertreten (Beispiel IV), muß für die Kurszuweisung in den A- bzw. B-Zielkurs auf Kriterien der Jahrgangsstufe 8 zurückgegriffen werden. Bei den Beispielen I—III kann auf Kriterien des vorhergehenden Halbjahres zurückgegriffen werden. Aufgrund der stufenweisen Einführung einer äußeren Differenzierung sollte während der letzten drei Jahreswochenstunden auf eine Epochalisierung des Chemieunterrichts verzichtet werden.

Lehrplan in der 1. und 2. Jahreswochenstunde (Jahrgangsstufe 7)

Einführung

Unterrichtsverfahren

Der Anfangsunterricht soll weitgehend in Form von Schülerübungen durchgeführt werden. Dafür sprechen vergleichende wissenschaftliche Untersuchungen, deren Ergebnisse die Überlegenheit dieser Unterrichtsform gegenüber dem Demonstrationsunterricht und dem Lehrervortrag nachweisen. Gerade in dieser Altersstufe ist das selbsttätige Erfahren beim Experimentieren von großer Bedeutung. Für die Durchführung der Schülerübungen sind organisatorische Voraussetzungen zu schaffen:

Arbeitsräume mit Schülerarbeits-tischen. Geräte und Chemikalien für 8 Gruppen von je 2 Schülern.

Für die Bereitstellung des Arbeitsmaterials, für die Säuberung und Instandhaltung der Geräte wird ein Assistent benötigt.

Differenzierung

Eine äußere Differenzierung ist nicht vorgesehen. Abschlußfragen sollten während dieser Jahreswochenstunden noch keine Bedeutung erlangen.

Gliederung

Der Lehrplan für diese Jahreswochenstunden besteht aus 6 Lehrabschnitten. Die angegebenen Stundenzahlen sind Orientierungshilfen.

	Stundenzahl
1. Stoff und Stoffumwandlung	8—10
2. Luft und Oxidation	8—10
3. Atomvorstellung, chemische Zeichen, Grundgesetze	10—12
4. Wasser	10—12
5. Reduktion und Redoxreaktion	5—7
6. Hydroxide	7—9
	48—60

Die Lehrabschnitte sind in Unterrichtseinheiten aufgeteilt (linke Spalte). Zu jeder Einheit gehören methodische Hinweise, die dem Lehrer als Hilfe dienen können (mittlere Spalte) und Lernziele, die von den Schülern erreicht werden sollen (rechte Spalte).

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

Stoff und Stoffumwandlung

1			
1.1	Stoff und Form	Vergleichen von Stoffproben (z.B. Metalle, Schwefel, Wasser, Wachs, Salz, Kunststoff).	Unterscheidung von Stoff und Form. Alle Gegenstände sind aus bestimmten Stoffen aufgebaut. Die Stoffe können verschiedene Formen haben. Die Eigenschaften dieser Stoffe werden in Experimenten untersucht.
1.2	Aggregatzustand	Schmelzen von Blei, Eis. Verdampfen und Kondensieren von Wasser.	Es gibt drei Aggregatzustände: fest, flüssig, gasförmig. Schmelzen nennt man das Übergehen vom festen in den flüssigen Zustand (Erstarren in entgegengesetzter Richtung). Verdampfen nennt man das Übergehen vom flüssigen in den gasförmigen Zustand (Kondensieren in entgegengesetzter Richtung).
1.3	Physikalische und chemische Veränderung	Erhitzen von Platin, Kupfer, Magnesium an der Luft. Unterscheiden von physikalischen und chemischen Vorgängen.	Bei physikalischen Vorgängen bleiben die Stoffe stofflich unverändert. Bei chemischen Reaktionen entstehen neue Stoffe mit neuen Eigenschaften. Die Wissenschaft von den Stoffen und den Stoffumwandlungen ist die Chemie.
1.4	Gemisch und Verbindung	Herstellen und Trennen von Gemischen. Herstellen einer Verbindung aus Eisenpulver und Schwefelpulver.	Die an einem Gemisch beteiligten Stoffe lassen sich mit physikalischen Methoden trennen. Die Verbindung hat andere Eigenschaften als die Ausgangsstoffe.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

2 Luft und Oxidation

2.1 Metalle — Oxide

Vergleichen von Metallen und Herausstellen gemeinsamer Merkmale.

Oxidieren von Metallen.
Gewichtszunahme bei Eisenwolle.

Einführen des Begriffs Synthese.

Reine Metalle sind Stoffe mit übereinstimmenden Merkmalen: Metallglanz, silberweiße Farbe (Ausnahme von Gold und Kupfer), gute Leitfähigkeit für Wärme und Elektrizität.

Legierungen entstehen durch Mischen geschmolzener Metalle.

Bei Oxidationen entstehen neue Stoffe mit neuen Eigenschaften; sie heißen Oxide. Verbrennungsvorgänge sind Oxidationen.

Das Verbinden mehrerer Stoffe zu einem neuen Stoff nennt man Synthese.

2.2 Luft — Sauerstoff — Oxidation

Oxidation bei begrenztem Luftvolumen.

Analyse der Luft mit Kolbenproben.

Einführen des Begriffs Analyse.

Feststellen einiger Eigenschaften von Sauerstoff.
Glimmspanprobe.

Einführen des Begriffs Oxidation

Hinweisen auf die Wichtigkeit des Sauerstoffs für die Lebewesen und auf seine Verwendung in der Technik.

Sauerstoff fördert die Verbrennung, ist aber selber nicht brennbar.

Luft ist ein Gemisch aus 21% Sauerstoff und 79% Stickstoff. Das Zerlegen eines Stoffes in seine Bestandteile nennt man Analyse.

Sauerstoff ist ein farb- und geruchloses Gas. Ein glimmender Holzspan entflammt im Sauerstoff. Diese Reaktion wird als Nachweis von Sauerstoff benutzt.

Die Vereinigung eines Stoffes mit Sauerstoff ist eine Oxidation.

Sauerstoff ist für die Atmung der Lebewesen unentbehrlich. Er kommt in blauen Stahlflaschen in den Handel und wird in der Technik zum Schweißen und Schneiden verwendet.

2.3 Oxide von Nichtmetallen

Schwefel und Kohlenstoff werden an der Luft und in reinem Sauerstoff verbrannt.

Oxidationen verlaufen in reinem Sauerstoff heftiger als in der Luft. Die Oxide von Schwefel und Kohlenstoff sind gasförmig, sie heißen Schwefeldioxid und Kohlendioxid.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
3	Wasser		
3.1	Bedeutung und Eigenschaften	Hinweisen auf die Verbreitung des Wassers auf der Erde und auf seine Bedeutung für die Lebewesen. Hinweisen auf den Kreislauf des Wassers. Feststellen einiger Eigenschaften des Wassers. Mischen von Wasser mit organischen Flüssigkeiten, z.B. Äthanol, Benzin, Öl.	Fast drei Viertel der Erdoberfläche sind mit Wasser bedeckt. Leben ist ohne Wasser undenkbar. Wasser ist eine farblose Flüssigkeit, die unter normalen Bedingungen bei 0° C erstarrt und bei 100 °C siedet. Eis ist leichter als Wasser. Wasser läßt sich nicht mit allen Flüssigkeiten mischen.
3.2	Wasser als Lösungsmittel	Lösen von Kochsalz in Wasser. Unterscheiden von Lösungsmittel, gelöstem Stoff und Lösung. Austreiben von Gasen aus Leitungswasser. Hinweisen auf die biologische Bedeutung gelöster Gase. Prüfen der Löslichkeit von einigen Salzen bei verschiedenen Bedingungen, wie Temperatur, Oberflächengröße, Umrühren. Herstellen einer Kältemischung aus Eis und Kochsalz. Hinweisen auf Streusalz. Abtrennen gelöster Stoffe vom Lösungsmittel durch Destillieren. Abtrennen ungelöster Stoffe durch Filtrieren (z.B. Sand von Wasser).	Bei einer Kochsalzlösung ist Kochsalz der gelöste Stoff, Wasser das Lösungsmittel und Salzwasser die Lösung. Wasser ist ein wichtiges Lösungsmittel für feste Stoffe und Gase. Die Wasserlöslichkeit von Stoffen ist verschieden je nach Temperatur. Sie läßt sich beschleunigen durch Vergrößern der Oberfläche und durch Umrühren. Den Gehalt einer Lösung an gelösten Stoffen nennt man Konzentration. Eine Lösung ist gesättigt, wenn sie von dem zu lösenden Stoff nichts mehr aufnimmt. Die Gefrieretemperatur einer Lösung liegt tiefer als die des Lösungsmittels. Destillieren ist Verdampfen und anschließendes Kondensieren einer Flüssigkeit. Beim Filtrieren bleibt der ungelöste Stoff als Rückstand im Filter, während die Flüssigkeit als Filtrat durchläuft.
3.3	Zusammensetzung des Wassers	Qualitative Zerlegung mit einem Metall, z.B. Zink oder Eisen. Nachweisen von Wasserstoff. Quantitative Synthese des Wassers.	Wasser besteht aus Wasserstoff und Sauerstoff. Die Knallgasprobe dient als Wasserstoffnachweis. Bei der Synthese des Wassers verbinden sich Wasserstoff und Sauerstoff im Volumenverhältnis 2 : 1.

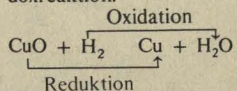
	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
3.4	Wasserstoff	Feststellen einiger Eigenschaften. Bei Versuchen mit Wasserstoff sind die Unfallverhaltensvorschriften sehr sorgfältig zu beachten. Knallgasversuche Hinweisen auf die Verwendung in der Technik.	Wasserstoff ist ein farb- und geruchloses Gas. Er ist das leichteste Element. Er brennt mit sehr heißer, kaum sichtbarer Flamme. Knallgas ist ein explosionsfähiges Gemisch aus Wasserstoff und Sauerstoff bzw. Luft. Wasserstoff kommt in roten Stahlflaschen in den Handel und wird zum Schweißen und Schneiden verwendet.
4	Atomvorstellung, Chemische Zeichen und Grundgesetze		
4.1.	Element — Atom — Symbol	Einführen der Begriffe Element und Atom. Benutzen von Symbolen als Kurzzeichen für Elemente.	Elemente sind chemische Grundstoffe, die sich nicht in einfachere Stoffe zerlegen lassen. Atome sind die kleinsten Teile der Elemente. Ein Symbol bezeichnet entweder ein Element oder ein Atom eines Elements. Wichtige Symbole sind: Al, Cu, Fe, Mg, Pb, Zn, C, H, N, O, S u.a.
4.2	Molekül — Formel	Bauen von Molekülmodellen mit Hilfe eines Molekülbaukastens. Einführen eines vorläufigen Wertigkeitsbegriffs. Aufstellen von Formeln mit Erklären der Indices.	Verbinden sich zwei oder mehr Atome miteinander, entstehen Moleküle, die mit Formeln bezeichnet werden. Die Wertigkeit eines Elements gibt an, wieviele Atome Wasserstoff ein Atom dieses Elements binden oder ersetzen kann. Die Formeln geben mit ihren Symbolen und Indices das Zahlenverhältnis der Atome einer Verbindung an.
4.3	Reaktion — Gleichung	Vorführen oder Wiederholen verschiedener Reaktionen und Aufstellen der Reaktionsgleichungen.	Eine chemische Reaktion wird durch eine Gleichung beschrieben, aus der die Mengen der Ausgangsstoffe und Endprodukte ersichtlich sind.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts sollen für alle chemischen Umsetzungen Reaktionsgleichungen aufgestellt werden.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
4.4	Gesetz von der Erhaltung der Masse	Der Begriff der Masse muß entweder bekannt sein oder eingeführt werden. Im abgeschlossenen System wird eine chemische Reaktion durchgeführt und dabei die Gewichtskonstanz beobachtet, z.B. eine Fällungsreaktion, Verbrennen eines Streichholzes im zugeschmolzenen Reagenzglas. Verallgemeinern der Beobachtungen und Formulieren des Gesetzes.	Bei allen chemischen Reaktionen bleibt die Gesamtmasse der beteiligten Stoffe erhalten. Das heißt: Die Masse der Ausgangssubstanzen ist gleich der Masse der Endsubstanzen.
4.5	Gesetz von den festen Massenverhältnissen	Quantitative Versuchsreihe: z. B. je 1 g Cu-Blech wird im Tiegel mit unterschiedlichen Mengen Schwefel (von 0,3–2 g) erhitzt. Formulieren des zugrunde liegenden Gesetzes.	Eine bestimmte Menge Kupfer verbindet sich immer mit der gleichen Menge Schwefel. In einer chemischen Verbindung stehen die Elemente in einem festen Massenverhältnis zueinander.
4.6	Atomvorstellung von DALTON	Eine Deutung des Gesetzes der festen Massenverhältnisse führt zur Atomlehre von DALTON. Veranschaulichen dieser Atomvorstellung mit Modellen oder Zeichnungen. Es ist möglich, Daltons Atomlehre vor den beiden Gesetzen einzuführen und diese daraus abzuleiten.	Die Atome eines Elements sind unter sich gleich, ihre Masse und ihre Eigenschaften sind aber von denen anderer Elemente verschieden. Es gibt so viele Atomarten wie Elemente. Bei der Bildung von Verbindungen vereinigen sich die Atome der Elemente miteinander.

5 Reduktion und Redoxreaktion

5.1	Reduktion mit Wasserstoff	Schwarzes Kupferoxid wird mit Wasserstoff reduziert. Einführen der Begriffe Reduktion, Reduktionsmittel und Redoxreaktion. Einführen der nebenstehenden Schreibweise bei Redoxreaktionen.	Bei der Reduktion mit Wasserstoff wird Kupferoxid zu Kupfer reduziert, Wasserstoff wird zu Wasser oxidiert. Das Abtrennen von Sauerstoff aus einer Verbindung ist eine Reduktion. Der Stoff, der den Sauerstoff dabei bindet, ist das Reduktionsmittel. Oxidation und Reduktion laufen gleichzeitig ab und bedingen einander. Sie sind Teilreaktionen der Redoxreaktion.
-----	---------------------------	---	---



	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
--	----------------------	----------------------	-----------------------------

5.2	Thermitverfahren	Eisenoxid wird mit Aluminium zu Eisen reduziert. Hinweisen auf die Anwendung beim Schweißen von Schienen.	Beim Thermitverfahren wird Aluminium als Reduktionsmittel verwendet. Es entstehen Eisen und Aluminiumoxid. Die große Reaktionswärme schmilzt das Eisen und verschweißt die Schienen.
5.3	Reduktion mit Kohlenstoff	Gelbes Bleioxid wird auf Holzkohle vor dem Lötrohr reduziert. Kohlenmonoxid durch Reduktion von Kohlendioxid mit Kohlenstoff herstellen, entzünden und auf seine Giftigkeit hinweisen.	Kohlenstoff ist ein Reduktionsmittel. Kohlenmonoxid ist ein farbloses, brennbares Gas, das außerordentlich giftig ist. Bei seiner Oxidation entsteht Kohlendioxid.

6 Hydroxide

6.1	Reaktion mit Lackmus	Prüfen von Wasser, Laugen und Säuren mit Lackmus. Einführen des Begriffes Indikator. Eventuell mit weiteren Indikatoren wie Rotkohlsaft, Phenolphthalein u.a. arbeiten.	Lackmus wird durch Laugen blau gefärbt. Lackmus wird durch Säuren rot gefärbt. Lackmus ist ein Indikator für Laugen und Säuren.
6.2	Natrium	Zusammenstellen von Eigenschaften des Metalls Natrium.	Natrium ist ein leichtes, weiches Metall, das an der Luft sofort oxidiert und in Petroleum aufbewahrt wird. Natrium und seine Verbindungen färben die Flamme gelb.
6.3	Natronlauge und Natriumhydroxid	Herstellen einer Lauge aus Natrium und Wasser. Nachweisen der entstandenen Lauge und des gebildeten Wasserstoffs. Natriumhydroxidplättchen an der Luft liegenlassen, Gewichtszunahme durch Wägung feststellen.	Natrium reagiert mit Wasser unter Bildung von Natronlauge und Wasserstoff. Natriumhydroxid wird an der Luft schwerer, es ist wasseranziehend (hygroskopisch).
6.4	Eigenschaften und Verwendung der Natronlauge	Natronlauge mit tierischen und pflanzlichen Fasern erwärmen. Auflösung von Aluminiumblech in Natronlauge. Natronlauge mit Rizinusöl kochen und mit dem kalten Reaktionsprodukt die Hände waschen.	Natronlauge ätzt. Sie läßt Zellen aufquellen, zerstört sie und greift Aluminium an. Natronlauge wird zur Herstellung von Seife verwendet.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
6.5	Kalium und Kalilauge	Vergleichen der Eigenschaften des Kaliums mit denen des Natriums. Herstellen von Kalilauge.	Das Metall Kalium ist dem Natrium sehr ähnlich. Kalium bildet mit Wasser Kalilauge.
6.6	Calcium und Kalkwasser	Calcium, Calciumoxid und Calciumhydroxid jeweils mit Wasser versetzen und die Lösungen mit Lackmus prüfen.	Calcium, Calciumoxid und Calciumhydroxid bilden mit Wasser die gleiche Lauge, die man Kalkwasser nennt.
6.7	Charakteristische Merkmale der Hydroxide und Laugen.	Aufstellen einer Tabelle mit Namen und Formeln von Hydroxiden und Laugen. Die OH-Gruppe als charakteristisches Merkmal der Formel von Hydroxiden herausstellen. Hinweisen auf die Wichtigkeit einiger Laugen.	Die OH-Gruppe ist charakteristisch für Hydroxide. Hydroxide sind feste Stoffe. Einige lösen sich in Wasser unter Bildung von Laugen. Die wichtigsten Laugen sind Natronlauge, Kalilauge und Kalkwasser.

C

Lehrplan in der 3. und 4. Jahreswochenstunde**Einführung**

Der Lehrplan in der 3. und 4. Jahreswochenstunde besteht aus folgenden Lehrabschnitten. Die angegebenen Stundenzahlen sind Orientierungshilfen.

	Stundenzahl
7. Säuren	4—5
8. Salze	10—12
9. Stickstoff und Stickstoffverbindungen	6—8
10. Eisen- und Stahlerzeugung	6—7
11. Bau der Atome	10—12
12. Periodensystem der Elemente	8—10
13. Chemisches Rechnen*)	0—6
	44—60

In den Kapiteln 7, 8 und 9 steht die Erkenntnis durch anschauliche Erfahrung im Vordergrund. Im Kapitel 10 wird ein wichtiges großtechnisches Verfahren behandelt. Die Kapitel 11, 12 und 13 sind überwiegend theoretischer Natur. Sie sind notwendig, aber sie können gekürzt werden. Einige Unterrichtseinheiten sind daher mit einem *) gekennzeichnet. Sie sind für leistungsstärkere Schüler vorgesehen. Für leistungsschwächere Schüler wird man vielleicht auch einige andere Unterabschnitte auslassen müssen (z.B. 8.3 Sulfate).

Der Lehrabschnitt 13 kann in den Unterricht beliebig eingeordnet werden.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
7	Säuren		
7.1	Herstellung von Säuren	Verbrennen von C, S und P in Sauerstoff. Lösen der Oxide in Wasser. Prüfen der Lösungen mit einem Indikator. Aufstellen und Vergleichen der Formeln für Säuren.	Oxide der Nichtmetalle bilden mit Wasser Säuren. Säuren sind Verbindungen von Säurewasserstoff mit einem Säurerest. Der Säurewasserstoff ist charakteristisch für alle Säuren.
7.2	Salzsäure und Chlor		
7.2.1	Salzsäure	Aus Salzsäure Salzsäuregas entwickeln und in Wasser lösen. Prüfen der Lösung mit einem Indikator. Zink in Salzsäure geben und Wasserstoff nachweisen. Salzsäure mit KMnO_4 oder PbO_2 oxidieren. Synthese von Chlorwasserstoff. Lösen des Gases in Wasser und Prüfen der Lösung mit einem Indikator.	Salzsäure ist eine Lösung von Salzsäuregas in Wasser. Salzsäure reagiert mit Zink unter Freisetzung von Wasserstoff. Aus Salzsäure kann man Chlor gewinnen. Salzsäuregas ist eine Verbindung aus Wasserstoff und Chlor und heißt Chlorwasserstoff.
7.2.2	Chlor	Eigenschaften von Chlor experimentell zeigen.	Chlor ist ein gelbgrünes, stechend riechendes Gas, das viele Farbstoffe bleicht, desinfizierend wirkt und mit Metallen Chloride bildet.
8	Salze		
8.1	Chloride		
8.1.1	Natriumchlorid (Kochsalz)	Herstellen aus Elementen. Vorkommen und Entstehung der Salzlager, Gewinnung und Verwertung von Natriumchlorid besprechen.	Natriumchlorid ist Kochsalz. Natriumchlorid wird bergmännisch abgebaut oder in Salinen und Salzgärten gewonnen. Es ist für Mensch und Tier unentbehrlich und ein wichtiger Rohstoff für die chemische Industrie.
8.1.2	Herstellen von Chloriden mit Salzsäure	Einige Metalle (Fe, Mg, Al, Zn) mit Salzsäure umsetzen und die Lösungen eindampfen. Einige Metalloxide (MgO , ZnO , CuO) mit Salzsäure umsetzen und die Lösungen eindampfen. Mit einem Indikator versetzte Laugen durch Salzsäure neutralisieren.	Viele Metalle Reagieren mit Salzsäure unter Bildung von Chloriden und Wasserstoff. Viele Metalloxide reagieren mit Salzsäure unter Bildung von Chloriden und Wasser. Aus Laugen und Salzsäure entstehen Chloride und Wasser. Diesen Vorgang nennt man Neutralisation. Salze bestehen aus Metall und Säurerest.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
8.1.3	Systematik der Salzbildung	Zusammenstellen von drei Salzbildungsarten. Das Aufstellen verschiedener Reaktionsgleichungen üben.	Metall + Säure → Salz + Wasserstoff Metalloxyd + Säure → Salz + Wasser Lauge + Säure → Salz + Wasser
8.1.4	Nachweis von Chloriden	Die Lösungen verschiedener Chloride und Wasserproben mit Silbernitratlösung versetzen.	Silbernitratlösung ist ein Nachweismittel für Chloride. Es entsteht ein weißer Niederschlag aus Silberchlorid.
8.2	Carbonate		
8.2.1	Herstellung eines Carbonats	Einleiten von CO_2 in Kalkwasser.	Beim Einleiten von CO_2 in Kalkwasser entsteht ein weißer Niederschlag aus Calciumcarbonat. Kalkwasser ist ein Nachweismittel für Kohlendioxid.
8.2.2	Nachweis von Carbonaten	Übergießen verschiedener Carbonate mit Salzsäure. Nachweisen des entstandenen CO_2 .	Carbonate werden durch Salzsäure unter Bildung von CO_2 zersetzt.
8.2.3	Natriumcarbonat (Soda)	Flammenprobe mit Natriumverbindungen ausführen, z.B. Natriumchlorid, Natriumhydroxyd und Soda. Soda mit Salzsäure versetzen. Nachweisen des entstandenen CO_2 .	Soda ist eine Natriumverbindung. Soda ist Natriumcarbonat.
8.2.4	Calciumcarbonat (Kalkstein)	Carbonatnachweis mit Kalkstein, Marmor und Muschelschalen durchführen. Hinweisen auf Vorkommen und Verbreitung in der Natur. Glühen von Kalkstein und Nachweisen des CO_2 . Gebrannten Kalk mit Wasser übergießen. Kalkmörtel herstellen und stehen lassen: a) in offener Petrischale, b) in geschlossener Petrischale. Nach einigen Tagen das bei a) gebildete Carbonat nachweisen. Zusammenstellen der Formeln zu einer Übersicht über den technischen Kreislauf des Kalks.	Calciumcarbonat ist als Kalkstein in der Natur weit verbreitet. Durch Brennen von Kalkstein entstehen gebrannter Kalk (CaO) und CO_2 . Das Begießen von gebranntem Kalk mit Wasser nennt man Löschen. Dabei entsteht gelöschter Kalk. Kalkmörtel besteht aus gelöschtem Kalk, Sand und Wasser. Beim Erhärten des Mörtels verbindet sich das Calciumhydroxyd mit dem CO_2 der Luft zu festem Calciumcarbonat. Dabei entweicht Wasser. Der beigemengte Sand verhindert das Schwinden des Mörtels und macht ihn porös.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
8.3	Sulfate		
8.3.1	Herstellung von Sulfaten	Verdünnte Schwefelsäure mit Metallen, Metalloxiden und Metallhydroxiden umsetzen. Wiederholen der Salzbildungsarten.	Schwefelsäure reagiert mit einigen Metallen, Metalloxiden und Metallhydroxiden unter Bildung von Salzen. Die Salze der Schwefelsäure heißen Sulfate.
8.3.2	Kristallwasser	Erhitzen von blauem Kupfersulfat und ungebranntem Gips. Hinweisen auf das Vorkommen von Kristallwasser in Salzen.	Einige Sulfate enthalten Kristallwasser, das beim Erhitzen entweicht. Das beim Kristallisieren gebundene Wasser wird Kristallwasser genannt. Wasserfreies Salz und Kristallwasser stehen stets in einem konstanten Mengenverhältnis.
8.3.3	Gips	Gebrannten Gips anrühren und Abdrücke bilden. Hinweisen auf die Verwendung.	Gebrannter Gips nimmt schnell Kristallwasser auf und härtet dabei aus, ohne die Form zu verändern. Deshalb wird Gips in der Medizin, in der Bauwirtschaft und beim Herstellen von Formen verwendet.

9 Stickstoff und Stickstoffverbindungen

9.1	Stickstoff		
9.1.1	Zusammensetzung der Luft	Hinweisen auf die Luftanalyse mit Kolbenproben (siehe 2.2). Präzisieren der Angaben über die Luftzusammensetzung.	Luft ist ein Gasgemisch aus 78% Stickstoff, 21% Sauerstoff, etwa 1% Edelgasen (Helium, Neon, Argon, Krypton, Xenon, Radon) und 0,03% Kohlendioxid.
9.1.2	Eigenschaften von Stickstoff	Zusammenstellen der Eigenschaften von Stickstoff, dabei Vergleichen mit anderen Gasen wie Sauerstoff, Wasserstoff, Chlor und Kohlendioxid.	Stickstoff ist ein Element. Er ist ein farb- und geruchloses Gas. Er erstickt die Flamme. Elementarer Stickstoff geht mit anderen Elementen nur schwer Verbindungen ein. Er ist reaktionsträge.
9.1.3	Nitrid	Bilden von Magnesiumnitrid durch Erhitzen von Magnesium im begrenzten Luftvolumen. Übergießen des gebildeten Nitrids mit Wasser. Den Geruch des entweichenden Gases feststellen.	Bei genügend hoher Temperatur, die bei der Verbrennung des Magnesiums auftritt, wird die Trägheit des Stickstoffs überwunden. Jetzt verbindet er sich mit Magnesium zu Magnesiumnitrid. Magnesiumnitrid reagiert mit Wasser unter Bildung eines charakteristisch riechenden Gases. Es heißt Ammoniak.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
9.2	Ammoniak		
9.2.1	Ammoniak und Ammoniakwasser	Ammoniakwasser (Salmiakgeist) wird vorsichtig erwärmt, das entweichende Gas in einem trockenen Rundkolben auffangen, der dann unter Wasser geöffnet wird (Springbrunnenversuch). Prüfen von Ammoniakwasser mit Lackmus oder einem anderen Indikator. Wiederholen, daß für Laugen die OH-Gruppe charakteristisch ist.	Ammoniak löst sich sehr gut in Wasser. Die Lösung heißt Ammoniakwasser. Ein sehr geringer Teil des Ammoniaks reagiert auch chemisch mit Wasser unter Bildung von Ammoniumhydroxid. Diese Lösung ist eine schwache Lauge.
9.2.2	Ammoniumsalze	Herstellen von Ammoniumsalzen: Nebelbildung aus Ammoniak und Salzsäuregas, Neutralisieren von Ammoniakwasser mit Salzsäure oder Schwefelsäure, Vergleichen von Ammoniumsalzen mit Alkalisalzen.	Ammoniumhydroxid bildet, ähnlich wie die Hydroxide von Natrium und Kalium, mit Säuren Salze.
9.3	Salpetersäure		
9.3.1	Verbrennung der Luft	In einem abgeschlossenen Luftraum (Erlenmeyer 100 ml) werden durch einen Funkeninduktor ca. 10 Minuten Funken erzeugt. Zu dem braunen Gas wird etwas Wasser gegeben und die Lösung mit Lackmus geprüft.	Bei sehr hoher Temperatur reagieren Stickstoff und Sauerstoff der Luft miteinander unter Bildung von braunem Stickstoffdioxid. Das Stickstoffdioxid reagiert mit Wasser und bildet Salpetersäure.
9.3.2	Salpetersäure aus Kalisalpeter	Kalisalpeter und konzentrierte Schwefelsäure werden in einer Retorte oder einem Schliffgefäß vorsichtig erwärmt. Die entweichende Säure wird in einer gekühlten Vorlage aufgefangen.	Bei der Reaktion von Kalisalpeter mit konzentrierter Schwefelsäure entsteht Salpetersäure.
9.3.3	Eigenschaften der Salpetersäure	Salpetersäure wird auf Wolle, Perlon und Papier getropft. Einige Metalle, darunter Silber und Gold, mit Salpetersäure übergießen.	Salpetersäure zersetzt Wolle, Perlon und Papier. Salpetersäure bildet mit Metallen Salze, die Nitratre genannt werden. Salpetersäure wirkt oxidierend und löst auch Silber auf, das von anderen Säuren nicht gelöst wird. Nur Gold und Platin werden nicht angegriffen.
9.3.4	Kaliumnitrat als Oxidationsmittel	Erhitzen einer Spatelspitze Kaliumnitrat (Kalisalpeter) im Glühröhrchen, zu der Schmelze ein Stückchen Kohle oder Schwefel geben. (Warnung vor der Verwendung größerer Mengen!)	Kaliumnitrat gibt beim Erhitzen Sauerstoff ab. Es wirkt als Oxidationsmittel.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

10	Eisen- und Stahlerzeugung		
10.1	Bedeutung des Eisens	Herausstellen der wirtschaftlichen Bedeutung des Eisens.	Eisen ist das wichtigste Gebrauchsmetall in der modernen Technik. Es ist die Voraussetzung für das Entstehen der Maschinenkultur.
10.2	Eisenerze	Vorführen und Vergleichen von Eisenerzen. Klären des Begriffs der Abbauwürdigkeit. Nennen wichtiger Fundstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Hinweisen auf die notwendigen Importe aus dem Ausland. Hinweisen auf die Notwendigkeit, sulfidische Erze durch Rösten aufzubereiten.	Eisenerze sind eisenhaltige Gesteine. Abbauwürdig sind sie erst, wenn der Eisengehalt mindestens 25% beträgt. In der Bundesrepublik Deutschland werden neben den einheimischen Eisenerzen zum größeren Teil ausländische Erze mit hohem Eisengehalt verhüttet. Man unterscheidet oxidische und sulfidische Erze. Die sulfidischen Erze werden durch Rösten in Oxide übergeführt. Das dabei entstehende Schwefeldioxid wird zur Schwefelsäureherstellung verwendet.
10.3	Hochofenprozeß	Den Zweck des Hochofenprozesses erklären.	Aus den Erzen wird das Eisen im Hochofen durch chemische Reaktionen und Schmelzen gewonnen.
10.3.1	Bau und Betrieb des Hochofens	Bau und Betrieb des Hochofens anhand von Abbildungen und Zeichnungen erläutern und dabei auf das Gegenstromprinzip besonders eingehen. Wie viele hüttentechnische Ausdrücke eingeführt werden, bleibt dem Lehrer überlassen. Film FT 556 „Roheisenerzeugung“.	Ein Hochofen ist ein bis 50 m hoher Schachtofen. Er wird von oben (Gicht) abwechselnd mit Koks, Eisenerz und Zuschlägen beschickt. Von unten wird im Gegenstrom erhitzte Luft (Wind) eingeblasen. Der Koks und das daraus entstehende Kohlenmonoxid dienen zur Reduktion der Eisenoxide. Die Zuschläge reagieren mit dem Gestein, das die Eisenoxide begleitet, zu einer leicht schmelzenden Schlacke. Der Abstich des flüssigen Roheisens erfolgt alle 3—6 Stunden. Von Zeit zu Zeit wird auch die flüssige, auf dem Roheisen schwimmende Schlacke abgelassen. Oben wird das Gichtgas aus dem Hochofen abgeleitet.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
10.3.2	Chemische Reaktionen im Hochofen	Erläutern der Redoxvorgänge im Hochofen mit Betonung der wiederholten Reaktionen des Kohlenstoffs. Zwischenstufen der Eisenoxidreduktion und Nebenreaktionen sind weniger wichtig. Bei der Aufstellung der Reaktionsgleichungen können energetische Betrachtungen einbezogen werden.	Koks verbrennt im heißen Wind zu Kohlendioxid, das durch die darüberliegenden glühenden Koksschichten zu Kohlenmonoxid reduziert wird. Das Kohlenmonoxid reduziert die Eisenoxide zu Eisen und wird dabei zu CO_2 oxidiert, das sich wiederum mit Koks zu CO umsetzt. Das flüssige Eisen nimmt Kohlenstoff auf. Dadurch wird der Schmelzpunkt des Eisens auf etwa 1200 °C gesenkt.
10.3.3	Produkte des Hochofens	Die Produkte des Hochofens und ihre Verwendung nennen.	Der Hochofen erzeugt Roheisen, Schlacke und Gichtgas. Das Roheisen muß weiter verarbeitet werden. Es ist der Rohstoff für die Stahlherstellung. Die Hochofenschlacke wird zu Hüttenzement und anderen Baumaterialien weiter verarbeitet. Das Gichtgas enthält noch brennbares Kohlenmonoxid. Es wird zum Erhitzen des Windes verwendet.
10.4	Stahlerzeugung		
10.4.1	Roheisen und Stahl	Vergleichen der Eigenschaften von Roheisen und Stahl.	Roheisen ist wegen seiner Beimengungen spröde und nicht schmiedbar. Stahl enthält weniger Begleitstoffe als Roheisen, der Kohlenstoffgehalt liegt unter 1,7%. Stahl ist elastisch und läßt sich durch Walzen und Schmieden verformen.
10.4.2	Stahlgewinnung durch Frischen des Roheisens	Das Prinzip des Windfrischens am Thomasverfahren und das Prinzip des Herdfrischens am Siemens-Martin-Verfahren erklären. Film FT 563 „Windfrischen“. Film FT 576 „Herdfrischen“. Film FT 575 „Sauerstofffrischen“.	Das Prinzip der Stahlherstellung liegt in der Oxidation der Begleitstoffe C, Si, P und Mn und dem Entfernen der Oxide aus dem flüssigen Roheisen. Dies kann entweder durch das Durchblasen von Luft (Thomasverfahren) oder durch das Aufblasen von reinem Sauerstoff (Sauerstoff-Aufblasverfahren) erfolgen. Beim Siemens-Martin-Verfahren werden Schrott und Roheisen unter Luftzutritt zu Stahl verarbeitet.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
11	Bau der Atome		
11.1	Einführung in Modellvorstellungen		
11.1.1	Das Daltonsche Atommodell	Wiederholen des Stoffs der Unterrichtseinheit 4.6 im Lehrplan der Jahrgangsstufe 7.	Es gibt so viele Atomarten, wie es Elemente gibt. Die Atome eines Elements sind unter sich gleich. Ihre Masse und ihre Eigenschaften sind aber von denen anderer Elemente verschieden.
11.1.2	Deutung der Aggregatzustände	Anhand von Abbildungen die Anordnung der kleinsten Teilchen von festen, flüssigen und gasförmigen Stoffen erklären. Hinweisen auf Grenzen des Daltonschen Atommodells.	Die kleinsten Teilchen (Atome) eines festen Stoffes werden in einer bestimmten Anordnung festgehalten. Die kleinsten Teilchen eines flüssigen Stoffes sind gegeneinander verschiebbar, ohne daß der Zusammenhalt verloren geht. Die kleinsten Teilchen eines gasförmigen Stoffes bewegen sich völlig frei und unabhängig voneinander. Es ist mit dem Daltonschen Atommodell keine Aussage möglich, wie die Teilchen in festen Stoffen zusammengehalten werden.
11.1.3	Das Atommodell mit Kern und Hülle	Schildern des Versuchs von Rutherford.	Die Atome der Elemente bestehen aus Atomkern und Atomhülle. Fast die ganze Masse des Atoms ist im Kern vereinigt. Er ist elektrisch positiv geladen. Protonen und Neutronen sind Bausteine des Atomkerns. Elektronen bilden die Atomhülle, sie sind elektrisch negativ geladen. Das Atom ist nach außen elektrisch neutral.
11.1.4	Größe des Atoms	Der Atomdurchmesser beträgt etwa 10^{-8} cm, der Kerndurchmesser etwa 10^{-12} cm. Aufstellen von Größenvergleichen.	Der Atomkern ist winzig im Vergleich zur Atomhülle. Fast der gesamte Atomraum wird von der Hülle eingenommen.
11.1.5	Masse des Atoms		
11.1.5.1	Absolute Atommasse	Die Atommasse eines H-Atoms in absolutem Betrag angeben: 0,000 000 000 000 000 000 000 001 67 g	Die absolute Atommasse ist außerordentlich klein. Sie ist für Rechnungen unpraktisch.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
11.1.5.2	Relative Atommasse	Zur Vereinfachung der Rechnung wird eine Bezugseinheit festgesetzt: die Atommasse eines C-Atoms ist 12. An dieser Stelle wird noch nicht auf die Existenz von Isotopen hingewiesen. Heraussuchen der Atommasseineinheiten verschiedener Elemente aus der Tabelle und Vergleichen der Massen.	Die relative Atommasse ist eine Verhältniszahl und bleibt daher ohne Bezeichnung. Sie gibt die Atommasse des Elementes in Atommasseineinheiten an. Diese Einheit ist der 12. Teil der absoluten Masse des C-Atoms.
11.2	Atomkern		
11.2.1	Protonen und Kernladungszahl	Einführen der absoluten und der relativen Masse eines Protons. Kennzeichen der Ladung +1 (=1 positive elektrische Ladung). Bezeichnen des Protons mit p^+. Einführen des Begriffs Kernladungszahl. Das Periodensystem wird in Lehrabschnitt 12 behandelt.	Ein Baustein aller Atomkerne ist das Proton. Es hat annähernd dieselbe Masse wie das Wasserstoffatom. Die relative Masse des Protons ist etwa 1. Es hat die elektrische Ladung +1. Mit der Anzahl der Protonen im Kern ist die Anzahl der elektrisch positiven Ladungen bestimmt. Sie wird Kernladungszahl genannt. Alle Atome eines Elements besitzen dieselbe Anzahl Protonen.
11.2.2	Neutronen und Massenzahl	Vergleichen der relativen Massen verschiedener Elemente mit der Anzahl der Protonenladungen. Einführen des Begriffs Neutron. Einführen des Begriffs Massenzahl.	Außer den Protonen muß der Atomkern weitere Bausteine gleicher Masse enthalten. Der Kern enthält außer den Protonen die elektrisch ungeladenen Neutronen, die wie das Proton etwa die relative Masse 1 haben. Die Summe der Protonenzahl und der Neutronenzahl in einem Atom wird als Massenzahl dieser Atomart bezeichnet.
11.2.3*)	Isotope	Einführen der Schreibweise für die Kernladungs- und Massenzahl am Symbol. Zusammenstellen verschiedener Massenzahlen bei Atomen desselben Elements, z.B. Chlor. Einführen des Begriffs Isotop. Häufigkeit von Isotopen.	Vor dem Elementsymbol steht die Massenzahl links oben, die Ordnungszahl steht links unten. Verschiedene Massenzahlen bei Atomen eines Elements ergeben sich aus der unterschiedlichen Anzahl der Neutronen. Isotope sind verschiedene Atomsorten eines Elements mit gleicher Protonenzahl und unterschiedlicher Neutronenzahl. Die relative Atommasse eines Elements ist der Mittelwert aus den relativen Massen der Atomsorten dieses Elements unter Berücksichtigung ihrer Häufigkeit.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
11.3	Atomhülle		
11.3.1	Ladung und Masse der Elektronen	Einführen der Masse eines Elektrons und Kennzeichnung der Ladung -1 ($=1$ negative Ladung). Bezeichnung des Elektrons mit e^- .	Die Elektronen sind elektrisch negativ geladen. Jedes Elektron trägt eine negative Ladung. Es hat eine sehr kleine Masse, die etwa $1/2000$ der Masse des Protons beträgt.
11.3.2	Anzahl der Elektronen in einer Hülle	Zusammenstellen von Elektronenzahlen verschiedener Elemente aus der Tabelle und Vergleichen mit der Ordnungszahl.	Anzahl der Protonen, Ordnungszahl und Anzahl der Elektronen in einem Atom stimmen überein.
11.3.3	Geschwindigkeit	Beschreiben der Bewegung des Elektrons um den Kern nach Geschwindigkeit und Weg.	Die Elektronen umschwirren den Atomkern mit sehr großer Geschwindigkeit. Dabei sind sie dem Kern mal näher, mal ferner.
11.3.4*)	Raum größter Aufenthaltswahrscheinlichkeit	Ein Gedankenexperiment beim Wasserstoffatom führt zur Modellvorstellung der Aufenthaltswahrscheinlichkeit eines Elektrons in einem Raum. Könnte man das Elektron auf dem Wege um den Kern in sehr kleinen Zeitabständen fotografieren, würde man durch Übereinkopieren der Fotos einen Raum bestimmen können, in dem das Elektron besonders häufig anzutreffen ist. Film HT 328 „Das Wasserstoffatom“.	Der Raum größter Aufenthaltswahrscheinlichkeit eines Elektrons ist vereinfacht als Kugelschale anzusehen, die in der Ebene als Kreis dargestellt wird.
11.3.5*)	Elektronenenergie, Energieniveaus und Elektronenschalen	Zuordnen verschiedener Energiebeträge zu verschiedenen Elektronen derselben Hülle nach Tabellen. Der Begriff der kinetischen Energie wird nur qualitativ gefaßt. Zusammenfassen von Elektronen ähnlicher Energie in Energieniveaus. Erweitern der chemischen Zeichensprache nach Gleichsetzung von Energieniveaus und Elektronenschale: Benennen der Elektronenschalen mit Zahlen (oder auch mit K, L, M ...).	Jedes Elektron besitzt eine bestimmte Bewegungsenergie, die von der anderer Elektronen verschieden sein kann. Die Elektronen verteilen sich in der Hülle aufgrund ihrer verschiedenen Energie in Energieniveaus. Das ist eine Modellvorstellung. Die Elektronenschalen sind Räume des wahrscheinlichen Aufenthalts von Elektronen ähnlicher Energie. Die Schalen werden mit den Zahlen 1, 2, 3 ... bezeichnet.
11.3.6	Außenelektronen und Elektronenschreibweise		
11.3.6.1	Außenelektronen	Bestimmen der Anzahl der Außenelektronen bei verschiedenen Elementen niedriger Kernladungszahl nach Tabelle und Auffinden des Zusammenhangs mit der Wertigkeit.	Die Elektronen der äußeren Schale heißen Außenelektronen. Sie haben bei chemischen Reaktionen eine besondere Bedeutung für die Entstehung von Verbindungen.

Unterrichtseinheiten**Methodische Hinweise****Erkenntnisse und Ergebnisse**

- | | | | |
|------------|--|---|---|
| 11.3.6.2*) | Elektronenschreibweise | Erweitern der chemischen Zeichensprache durch Einführen der Elektronenschreibweise. | Die Zahl der Außenelektronen wird durch Punkte am Symbol gekennzeichnet. |
| 11.3.7*) | Anordnung der Elektronen in den Schalen | Darstellen der Elektronenverteilung bei Atomen der Elemente 1–20 nach dem Energieniveauschema als Vorbereitung auf das Periodensystem. | Bei den Atomen der Elemente mit den Kernladungszahlen 1–20 wird zunächst die 1. Schale mit höchstens 2 Elektronen, dann die 2. Schale mit höchstens 8 Elektronen besetzt. Es folgen dann 8 Elektronen in der 3. Schale. Mit den Elektronen der Elemente 19 und 20 beginnt der Aufbau der 4. Schale. |
| 11.3.8*) | Unvollständig besetzte Schalen und Achterschalen | Auffinden des Zusammenhangs zwischen großer chemischer Stabilität der Achterschale bei Edelgasen einerseits und der Bindungsneigung von Elementen mit unvollständig besetzten Schalen andererseits. | Außenelektronenschalen, die aus 8 Elektronen bestehen, sind besonders stabil, d.h. Elemente mit solchen Außenschalen haben eine sehr geringe Bindungsneigung. |
| 11.4*) | Geschichtliche Entwicklung der Kenntnisse über den Atombau | Wiederholen der Modellvorstellung von Dalton. Darstellen der Grundzüge der Atommodelle von Rutherford und Bohr; ihre Bedeutung für die Wissenschaft würdigen. Hinweisen auf moderne Vorstellungen von der Atomhülle und auf die Entdeckung weiterer Kernbausteine. Die Grenzen von verschiedenen Atommodellen aufzeigen und die Rolle der Modellvorstellungen bei der Entwicklung neuer Erkenntnisse deutlich machen. | Modellvorstellungen sind nur innerhalb bestimmter Grenzen gültig. Sie sind Mittel zum Gewinnen neuer Erkenntnisse und unterliegen ständiger Weiterentwicklung. |

12 Periodensystem der Elemente

- | | | | |
|--------|--|---|---|
| 12.1 | Atombau und Periodensystem der Elemente | | |
| 12.1.1 | Ordnung der Elemente im Periodensystem | Aus einer alphabetischen Tabelle alle Elemente mit der Atommasse kleiner als 41 heraussuchen und nach steigender Ordnungszahl aufschreiben. | Die Elemente lassen sich auf der Grundlage des Atombaus nach steigender Ordnungszahl (Protonenzahl) ordnen. |
| 12.1.2 | Zusammenhang zwischen Ordnungszahl und Kernladungszahl | Wiederholen der Übereinstimmung von Protonenzahl (Kernladungszahl), Elektronenzahl und Ordnungszahl (vgl. 11.3.2). | Die Ordnungszahl kennzeichnet die Reihenfolge der Elemente im Periodensystem. |

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
12.1.3	Perioden	Heraussuchen der Edelgase Helium, Neon und Argon und die ersten 20 Elemente in Perioden schreiben. Auffinden des Zusammenhangs zwischen dem Schalenbau der Atomhülle und der Stellung der Elemente in den waagerechten Reihen. Einführen des Begriffs Periode (vgl. 11.3.6, 11.3.7 und 11.3.8).	Elemente, bei denen die gleiche Außenschale mit Elektronen besetzt ist, stehen in einer Periode (waagerechte Reihen).
12.1.4	Hauptgruppen	Hinweisen auf die Ähnlichkeit untereinander stehender Elemente. Zur Besprechung eignen sich besonders die Edelgase, die Alkalimetalle und die Halogene. Einführen des Begriffs Hauptgruppe (vgl. 12.2). Hinweisen auf die Existenz von Nebengruppen (siehe 12.1.5).	Für die Ordnung der Elemente im Periodensystem ist die Anzahl der Außenelektronen von Bedeutung. Elemente derselben Hauptgruppe (senkrechte Reihe) haben die gleiche Anzahl Außenelektronen.
12.1.5*)	Nebengruppen	Erläutern des Begriffs Nebengruppe. Betrachten der Elektronenschalen der Elemente 19 bis 36 in einer Tabelle. Vergleichen mit dem Periodensystem. Gliedern der 4. Periode in Elemente der Haupt- und Nebengruppen. Auch bei Elementen der 5. bis 7. Periode kann eine entsprechende Aufteilung festgestellt werden.	Bei den Atomen bestimmter Elemente wird mit steigender Ordnungszahl und gleichbleibender Anzahl der Außenelektronen die nächstinnere Schale mit Elektronen aufgefüllt. Diese Elemente heißen Nebengruppenelemente. Zu jeder Hauptgruppe gibt es eine Nebengruppe. Diese Nebengruppenelemente stehen in der 4.—7. Periode.
12.1.6*)	Darstellungsformen des Periodensystems	Betrachten, Erläutern und Vergleichen des Lang-Periodensystems und des Kurz-Periodensystems.	Im Lang-Periodensystem sind die Nebengruppenelemente zusammenhängend aufgeführt. Im Kurz-Periodensystem sind sie den Hauptgruppenelementen zugeordnet.
12.2*)	Beziehungen zwischen Periodensystem und Eigenschaften der Elemente		
12.2.1*)	Elementgruppen	Wiederholen, Ergänzen und Vergleichen der Eigenschaften der 1., 2. und 7. Hauptgruppenelemente untereinander. Dazu gehören z.B. gemeinsame Eigenschaften, wie Wertigkeit, Reaktionsfähigkeit, Bildung von Säuren und Basen, und graduelle Abstufungen von Eigenschaften, wie Atommasse, Schmelztemperatur, Siedetemperatur, Farbe (Halogene) u.a.	Jede Hauptgruppe enthält Elemente, die einander chemisch ähnlich sind. Sie bilden eine Elementgruppe. Der periodischen Änderung im Bau der Atomhüllen entspricht eine stufenweise Änderung der physikalischen und chemischen Eigenschaften der Hauptgruppenelemente.

Unterrichtseinheiten**Methodische Hinweise****Erkenntnisse und Ergebnisse**

- 12.2.2*) Metalle und Nichtmetalle im Periodensystem
- Auffinden der Verteilung der Metalle und Nichtmetalle im Periodensystem.
- Die ersten Hauptgruppenelemente jeder Periode sind Metalle, die letzten Nichtmetalle. Alle Nebengruppenelemente sind Metalle.
- 12.3*) Das Periodensystem in der Geschichte der Chemie
- Dabei ist hervorzuheben: Mendelejeff konnte die Existenz noch unbekannter Elemente und deren Eigenschaften voraussagen. Durch die Entdeckung dieser Elemente wurde die systematische Ordnung bestätigt. Später wurde der Bau der Atome als Grundlage für dieses System erkannt.
- Meyer und Mendelejeff stellten das Periodensystem auf. Der Bau der Atome ist die Ursache für die periodische Änderung der Eigenschaften der Elemente. Die Kenntnis der gesetzmäßigen Beziehungen dient der Systematisierung in der Chemie.

13*) Chemisches Rechnen

Für diesen Unterrichtsabschnitt muß der Schüler mit Proportionen oder dem Dreisatz rechnen können. Der Gebrauch des Rechenstabes und das Überschlagsrechnen sind wünschenswert. Die Technik des Wägens von Massen sollte beherrscht werden.

Das Rechnen mit Molvolumen und Reaktionswärmen ist an dieser Stelle noch nicht vorgesehen.

- 13.1*) Zweck des chemischen Rechnens
- Hinweisen auf die Notwendigkeit quantitativer Berechnungen in Labor und Wirtschaft. Z.B.: Wieviel Gramm Magnesium sind notwendig, um 10 g Magnesiumoxid zu erzeugen? Wieviel Kilogramm Zink kann man maximal aus einer Tonne Zinksulfid gewinnen?
- Labor und Industrie müssen in Hinblick auf die gewünschten Reaktionsprodukte die Ausgangsstoffe in rationellen Mengen bereitstellen und nutzen. In der Chemie reicht eine nur qualitative Betrachtung nicht aus, quantitative Aussagen sind unerlässlich.
- 13.2*) Wiederholung der chemischen Grundgesetze und des Begriffs der Atommasse
- Wiederholen des Gesetzes von der Erhaltung der Masse (siehe 4.4), des Gesetzes von den festen Massenverhältnissen (siehe 4.5), der Atomvorstellung von Dalton (siehe 4.6) und der Begriffe der absoluten und relativen Atommassen (siehe 11.1.5).
- Siehe Lernziele der Unterrichtseinheiten 4.4, 4.5, 4.6 und 11.1.5.
- 13.3*) Molekülmasse (Formelmasse)
- Einführen des Begriffs. Üben im Berechnen der Molekülmassen (Formelmassen) einfacher Verbindungen.
- Die relative Molekülmasse ist die Summe der relativen Atommassen aller in einer Formel angegebenen Atome.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

13.4*)	Gramm-Atom und Mol		
13.4.1*)	Einführung der Begriffe	Einführen und Begründen der Begriffe unter folgenden Gesichtspunkten: Verhältniszahlen sind in Labor und Industrie zum Rechnen unpraktisch, da sie keine Maßbezeichnung besitzen. Ebenso ungeeignet sind in der Praxis die absoluten Massen von Atomen und Molekülen. Man benutzt daher die Begriffe Gramm-Atom und Gramm-Molekül (= Mol).	Ein Gramm-Atom ist die Zahl der Atommasseneinheiten eines Elements in Gramm ausgedrückt. Ein Mol (= Gramm-Molekül) ist gleich der Formelmasse in Gramm.
13.4.2*)	Quantitative Bedeutung von Symbolen und Formeln	Zuordnen von Gramm-Atomen und Symbolen und Berechnen der Mole (Grammformelmassen).	Symbole und Formeln haben sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Bedeutung.
13.5*)	Quantitative Aussage der chemischen Gleichung	Zusammenstellen der quantitativen Aussagen von chemischen Gleichungen durch Aufschreiben der Gramm-Atome und Mole unter die Symbole und Formeln.	Die chemische Gleichung gibt nicht nur die Art der beteiligten Stoffe und die Richtung der Reaktion, sondern auch die Masse der beteiligten Stoffe an. Die Gleichung ist die Grundlage für chemische Berechnungen.
13.6*)	Lösung von Aufgaben	Aufgaben zur Berechnung von Massen bei chemischen Umsetzungen müssen an verschiedenen Beispielen geübt werden. Dabei sollte sowohl nach Ausgangs- wie nach Endprodukten gefragt werden. Bei folgendem Beispiel sind die Teilschritte zusammengestellt: Wieviel Gramm Al_2O_3 entstehen bei der Verbrennung von 3 g Al? $1. \quad 4 \text{ Al} + 3 \text{ O}_2 \rightarrow 2 \text{ Al}_2\text{O}_3$ $2. \quad 3 \text{ g} \qquad \qquad x \text{ g}$ $3. \quad 4 \cdot 27 \text{ g} \qquad 2 \cdot 102 \text{ g}$ $\qquad = 108 \text{ g} \qquad = 204 \text{ g}$ $4. \quad 3 \text{ g} : 108 \text{ g} \qquad = x : 204 \text{ g}$ $5. \quad 108 \text{ g} \cdot x \qquad = 3 \text{ g} \cdot 204 \text{ g}$ $6. \quad x = \frac{3 \cdot 204}{108} \quad \frac{\text{g} \cdot \text{g}}{\text{g}}$ $7. \quad x = 5,67 \text{ g}$ 8. Bei der Verbrennung von 3 g Al entstehen 5,67 g Al_2O_3. Bei den Teilschritten 4 und 5 kann anstelle der Proportion der Dreisatz angewendet werden.	Die Lösung einer Aufgabe erfolgt in mehreren Teilschritten. Diese sind: 1. Aufstellen der Reaktionsgleichung. 2. Zuordnen der gegebenen und der gesuchten Mengen. 3. Errechnen und Zuordnen der Gramm-Atome und Mole. 4. Aufstellen der Proportion. 5. Umformen der Proportion in eine Produktgleichung. 6. Auflösen nach der Unbekannten. 7. Bestimmen der Lösung. 8. Formulieren des Ergebnisses.

Lehrplan in den A- und B-Zielkursen

Einführung

Stundenverteilung

Der vorgelegte Lehrplan ist für 2 Jahreswochenstunden konzipiert. Der Unterricht sollte die Jahrgangsstufe 10 einschließen, um den Anschluß an die Studienstufe zu gewährleisten.

Auswahl des Stoffes

Für die A- und B-Zielkurse ist ein Kapitel über die chemische Bindung und die organische Chemie vorgesehen. Die Unterrichtseinheit „Die chemische Bindung“ (s. B-Zielkurs) sollte im A-Zielkurs in vereinfachter verkürzter Form angeboten werden, um den Schülern den Übergang in den B-Zielkurs noch zu ermöglichen. Die organische Chemie ist von außerordentlicher Bedeutung für das tägliche Leben und das Verständnis der Umwelt (Nahrungsmittel, Treibstoffe, Kunststoffe u.a.m.). Es sollten daher alle Schüler einen Einblick in die organische Chemie erhalten.

Differenzierung

Für die unterrichtliche Behandlung der organischen Chemie ergeben sich besondere Schwierigkeiten, wenn man Atombau und Reaktionsmechanismen als Grundlage der Kenntnisse erarbeiten will. Manche Schüler werden dabei überfordert sein. Für diejenigen Schüler aber, die später die Studienstufe besuchen wollen, ist es erforderlich, den Anschluß zu erreichen. Dies ist mit einer Erweiterung des Unterrichts durch einzelne Kapitel nicht mehr getan. Deshalb werden zwei verschiedene Lehrgänge vorgelegt.

Im A-Zielkurs, in dem viele Schülerexperimente durchgeführt werden, stehen die äußeren Erscheinungsformen der Stoffe im Vordergrund. Die Beziehungen zum täglichen Leben werden betont. Betriebsbesichtigungen sollen den Schülern Kenntnis von chemisch-technischen Prozessen geben und einen Einblick in die moderne Arbeitswelt vermitteln.

Der B-Zielkurs ist stärker theoretisch orientiert. In der organischen Chemie sollen Stoffeigenschaften und Reaktionen mit Hilfe der Kenntnisse über Atombau, chemische Bindung, Struktur der Moleküle und funktionelle Gruppen gedeutet werden. Auch in diesem Kurs soll der Bezug zur Umwelt und zum täglichen Leben hergestellt werden.

Gliederung

Der Lehrplan des A-Zielkurses besteht aus 8 Lehrabschnitten.

	Stundenzahl**)
A 1 Die chemische Bindung	6– 8
A 2 Einführung in die organische Chemie	2– 3
A 3 Gasversorgung (Kokereigas, Erdgas)	5– 7
A 4 Erdöl	9–12
A 5 Alkohole	4– 6
A 6 Essig und höhere Fettsäuren	4– 6
A 7 Fette und Seifen	6–18
A 8 Kunststoffe	8–10
	<u>44–60</u>

Der Lehrplan des B-Zielkurses besteht aus 9 Lehrabschnitten.

	Stundenzahl**)
B 1 Die chemische Bindung	6– 8
B 2 Einführung in die organische Chemie	3– 4
B 3 Kettenförmige Kohlenwasserstoffe	3– 5
B 4 Erdöl als Energie- und Rohstoffquelle	8–10
B 5 Alkanole (Alkohole)	4– 6
B 6 Alkansäuren und ihre Derivate	6– 8
B 7 Fette und Seifen	5– 7
B 8 Kohlenhydrate	3– 4
B 9 Kunststoffe	6– 8
	<u>44–60</u>

**) die angegebenen Stundenzahlen sind Orientierungshilfen.

Gliederung des A-Zielkurses

- A 1 **Die chemische Bindung** (vgl. B-Zielkurs)
- A 2 **Einführung in die organische Chemie**
 - A 2.1 Erklärung des Namens
 - A 2.2 Charakteristische Merkmale organischer Verbindungen
 - 1. Kohlenstoffgehalt
 - 2. Brennbarkeit
- A 3 **Gasversorgung (Kokereigas, Erdgas)**
 - A 3.1 Trockene Destillation von Holz
 - A 3.2 Entstehung der Kohle
 - A 3.3 Kokereigas
 - 1. Entgasung der Kohle
 - 2. Reinigung des Rohgases
 - A 3.4 Stadtgas
 - A 3.5 Erdgas
 - A 3.6 Verwendung, Gefahren, Sicherheitsmaßnahmen
 - 1. Verwendung
 - 2. Gefahren
 - 3. Sicherheitsmaßnahmen
 - A 3.7 Besichtigung eines Gaswerks
- A 4 **Erdöl**
 - A 4.1 Methan
 - A 4.2 Alkane
 - A 4.3 Entstehung und Förderung von Erdöl
 - A 4.4 Fraktionierende Destillation
 - A 4.5 Destilliertechnik in der Raffinerie
 - A 4.6 Raffinieren
 - A 4.7 Cracken
 - A 4.8 Besichtigung einer Raffinerie
 - A 4.9 Benzin und Dieselöl
 - 1. Benzin
 - 2. Ottomotor
 - 3. Klopfestigkeit
 - 4. Oktanzahl
 - 5. Dieselöl
 - 6. Dieselmotor
 - A 4.10 Umweltverschmutzung
- A 5 **Alkohole**
 - A 5.1 Alkoholische Gärung

- A 5.2 Äthanol
 - 1. Gewinnung und Formel
 - 2. Eigenschaften und Verwendung
 - 3. Gefahren
- A 5.3 Andere Alkohole
 - 1. Methanol
 - 2. Fuselöle
- A 6 **Essig und höhere Fettsäuren**
- A 6.1 Essig
 - 1. Essig aus Alkohol
 - 2. Eigenschaften und Verwendung
 - 3. Großtechnische Gewinnung von Essigsäure
- A 6.2 Fettsäuren
 - 1. Namen und Formeln
 - 2. Eigenschaften
- A 7 **Fette und Seifen**
- A 7.1 Fette
 - 1. Vorkommen und Gewinnung
 - 2. Eigenschaften und Verwendung
 - 3. Butter und Margarine
 - 4. Besichtigung einer Margarinefabrik
- A 7.2 Seifen
- A 7.3 Waschmittel
- A 7.4 Gefahr der Umweltverschmutzung
- A 8 **Kunststoffe**
- A 8.1 Herstellen eines Kunststoffes
- A 8.2 Eigenschaften
- A 8.3 Aufbau
 - 1. Beteiligte Elemente
 - 2. Makromoleküle
- A 8.4 Verwendung
- A 8.5 Gefahren des steigenden Kunststoffverbrauchs

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

A 1 Die chemische Bindung

vgl. B-Zielkurs

vgl. B-Zielkurs

Die Unterrichtseinheit sollte im A-Zielkurs in vereinfachter verkürzter Form angeboten werden, um den Schülern den Übergang in den B-Zielkurs noch zu ermöglichen.

A 2 Einführung in die organische Chemie

A 2.1 Erklärung des Namens

Mitteilen der Entstehung des Namens „Organische Chemie“ und Herausstellen des Unterschieds der organischen Verbindungen, die von Organismen herkommen, zu anorganischen Stoffen der unbelebten Welt. Eventuell hinweisen auf die Harnstoffsynthese von Wöhler 1828 und ihre Bedeutung für die Erforschung organischer Verbindungen. Erweitern des Begriffs „organische Chemie“ für alle Kohlenstoffverbindungen ähnlicher Bauart.

Die organische Chemie beschäftigt sich mit Verbindungen, die organischen Ursprungs sind oder künstlich hergestellt und gleichartig gebaut sind.

A 2.2 Charakteristische Merkmale organischer Verbindungen

A 2.2.1 Kohlenstoffgehalt

Einige organische Substanzen werden im Reagenzglas erhitzt: z.B. Holz, Zucker, Fett, Mehl. Hinweisen auf das Anbrennen und Verkohlen von Nahrungsmitteln. Mitteilen, daß alle organischen Verbindungen Kohlenstoff enthalten.

Alle organischen Verbindungen enthalten Kohlenstoff. Deswegen heißt die organische Chemie auch Chemie der Kohlenstoffverbindungen. Durch Hitze werden organische Verbindungen leicht zersetzt.

A 2.2.2 Brennbarkeit

In offenen Porzellanschälchen werden jeweils einige Tropfen Benzin, Benzol, Alkohol und Öl verbrannt. Hinweisen auf die Feuergefährlichkeit der Flüssigkeiten. Dann werden etwas Zucker, Fett, Papier und Stärke offen erhitzt. Nachweisen des entstehenden Wasserdampfes durch den Beschlag an einem umgekehrt über die Flamme gehaltenen Becherglas. Nachweisen des entstehenden Kohlendioxids durch Trübung von Kalkwasser.

Die meisten organischen Verbindungen sind brennbar. Viele organische Flüssigkeiten sind feuergefährlich. Bei der Verbrennung entstehen Kohlendioxid und Wasser, bei unvollständiger Verbrennung entsteht auch Ruß.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 3	Gasversorgung (Kokereigas, Erdgas)		
A 3.1	Trockene Destillation von Holz	Holzstückchen bzw. Sägespäne werden in einem Reagenzglas erhitzt und die entstehenden Dämpfe und Gase entzündet.	Beim Erhitzen von Holz unter Luftabschluß entstehen Holzkohle, Flüssigkeiten und brennbare Gase.
A 3.2	Entstehung der Kohle	Mitteilen der Bedingungen, unter denen Köhlerlager entstehen können.	Kohle entsteht aus Pflanzen bei Luftabschluß, Wärme und Druck in Jahrmillionen.
A 3.3	Kokereigas		
A 3.3.1	Entgasung der Kohle	Aufbauen und Betreiben des vereinfachten Modells eines Gaswerks. Auf technische Einzelheiten des Großbetriebes kommt es nicht an. Die Schüler sollen lernen, daß aus Kohle beim Erhitzen unter Luftabschluß Koks, Teer und Gase entstehen. Das Gasgemisch wird Rohgas genannt.	Kohle liefert beim Erhitzen unter Luftabschluß Koks, Teer und Rohgas.
A 3.3.2	Reinigung des Rohgases	Informieren über die Reinigung des Rohgases von unerwünschten Beimengungen (u.a. Schwefelwasserstoff, Ammoniak und Benzol) und über die unterschiedliche Zusammensetzung je nach Herkunft der Kohle.	Das Rohgas wird von unerwünschten Stoffen befreit. Das gereinigte Gas enthält etwa 50% Wasserstoff.
A 3.4	Stadtgas	Hinweisen auf die Notwendigkeit, ein Stadtgas gleichmäßigen Normbrennwertes (in Hamburg 4200 kcal/m ³) an die Verbraucher zu liefern. Deshalb müssen dem gereinigten Kokereigas andere Gase beigemischt werden (siehe Informationsblatt der Hamburger Gaswerke). Der Anteil des giftigen Kohlenmonoxids muß nach dem Gesetz unter 4% liegen.	Das Stadtgas besteht aus etwa 50% Wasserstoff, etwa 25% Methan und weniger als 4% Kohlenmonoxid. Daneben sind noch andere Gase, wie z.B. Stickstoff und Kohlendioxid, enthalten.
A 3.5	Erdgas	Hinweisen auf Vorkommen von Erdgas mit dem Hauptbestandteil Methan in geologischen Schichten. Im Erdgas ist kein Kohlenmonoxid enthalten. Herausarbeiten, daß die Gewinnung von Erdgas wesentlich billiger ist als die Produktion von Stadtgas.	Erdgas enthält über 80% Methan, keinen Wasserstoff und kein Kohlenmonoxid. Erdgas verdrängt das Stadtgas immer mehr, weil seine Gesteungskosten geringer sind.
A 3.6	Verwendung, Gefahren, Sicherheitsmaßnahmen		
A 3.6.1	Verwendung	Hinweisen auf die Verwendung von Stadtgas und Erdgas zum Heizen und Kochen im Haushalt und als Wärmequelle in der Industrie.	Stadtgas und Erdgas sind wichtige Energieträger.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 3.6.2	Gefahren	Durchführen eines Explosionsversuchs. Hinweisen auf die Giftigkeit von Kohlenmonoxid; schon 0,3% in der Atemluft wirken tödlich.	Ein Gemisch aus Stadtgas oder Erdgas und Luft kann sehr explosiv sein. Kohlenmonoxid bedingt die Giftigkeit des Stadtgases.
A 3.6.3	Sicherheitsmaßnahmen	Herausarbeiten von Verhaltensregeln anhand von Beispielen und Zusammenstellen von Sicherheitsmaßnahmen (siehe Flörke: Unfallverhütung im naturwissenschaftlichen Unterricht, 3. Auflage, S. 7 ff.).	Bei Gasgeruch sofort für frische Luft sorgen durch Öffnen von Fenstern und Türen. Funkenbildung vermeiden, daher kein Feuer anzünden, keinen Strom einschalten und auch nicht klingeln. Bei schadhafter Anlage die Gaswerke oder die Feuerwehr benachrichtigen. Bei Gasunfällen die betroffenen Personen sofort an die frische Luft bringen, wo sie warm zugedeckt liegen sollen. Wenn der Verunglückte nicht atmet, sofort künstliche Atmung einleiten. In jedem Fall unverzüglich Arzt und Unfalldienst alarmieren unter Angabe „Kohlenoxidvergiftung“.
A 3.7	Besichtigung eines Gaswerks	Falls eine Besichtigung nicht durchzuführen ist, können Filme und Lichtbildreihen gezeigt werden.	
A 4	Erdöl		
A 4.1	Methan	Methan ist methodisch der verbindende Stoff zwischen Erdgas (A 3.5) und Erdöl. Methan im Standzylinder bereitstellen und entzünden. Nachweisen von Wasserdampf und Kohlendioxid wie bei A 2.2.2. Aus den Reaktionsprodukten auf die Bestandteile Kohlenstoff und Wasserstoff im Methan schließen. Struktur- und Summenformel entwickeln. Einführen des Begriffs „Kohlenwasserstoff“. Entzünden eines Methan-Luft-Gemisches. Hinweisen auf die Gefährlichkeit ausströmenden unverbrannten Gases, auf schlagende Wetter und auf Explosionen in Wohnhäusern.	Methan ist ein farbloses, brennbares Gas. Es verbrennt zu Wasser und Kohlendioxid. Methan besteht aus Kohlenstoff und Wasserstoff und hat die Summenformel CH_4 . Organische Verbindungen aus Kohlenstoff und Wasserstoff heißen Kohlenwasserstoffe. Methan-Luft-Gemische sind hochexplosiv.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 4.2	Alkane	Aufbauen von Modellen mehrerer Alkane mit einem Molekülbaukasten. Eine Tabelle mit Strukturformeln, Summenformeln und Namen entwickeln. Verschiedene flüssige und feste Alkane zur Entzündung bringen (vgl. A 2.2.2). Vergleichen der Entzündbarkeit, der Flammen und der Rußbildung. Erweitern der Tabelle durch die Schmelz- und Siedetemperaturen, und die Aggregatzustände vergleichen.	Die Alkane bilden eine Reihe, in der sich die benachbarten Glieder um jeweils eine CH_2-Gruppe unterscheiden. Alle Alkane sind brennbar. Mit steigender Anzahl der Kohlenstoffatome im Molekül steigen die Entzündungstemperaturen und die Rußbildung. Unter normalen Bedingungen sind die Alkane mit 1–4 C-Atomen gasförmig, mit 5–16 C-Atomen flüssig und mit 17 und mehr C-Atomen fest. Je länger die Moleküle sind, desto höher ist die Siedetemperatur.
A 4.3	Entstehung und Förderung von Erdöl	Informationen geben mit Hilfe von Filmen und Dias (siehe auch „Erdöl und Erdölerzeugnisse im Experimentalunterricht“ Jg. 1, Heft 3, 1970, der Zeitschrift „Der Chemieunterricht“, Klett-Verlag).	Erdöl ist aus Ablagerungen abgestorbener Kleinlebewesen am Boden der Weltmeere entstanden. Das Erdöl kann in geologischen Schichten wandern und daher auch auf dem Festland aus diesen Schichten gefördert werden. Es wird als Rohöl an die Raffinerien geliefert.
A 4.4	Fraktionierende Destillaton	Destillieren von Rohöl, Auffangen einiger Fraktionen und Prüfen auf Entflammbarkeit und Viskosität und Nachweisen der Elemente Kohlenstoff und Wasserstoff.	Rohöl hat keine feste Siedetemperatur, ab etwa 50°C beginnt es zu sieden und siedet weiter, wenn die Temperatur laufend erhöht wird. Dabei kondensieren Flüssigkeiten mit unterschiedlicher Entflammbarkeit, Zähflüssigkeit (Viskosität), Farbe und unterschiedlichem Geruch. Rohöl ist ein Gemisch aus Kohlenwasserstoffen.
A 4.5	Destilliertchnik in der Raffinerie	Schema einer Raffinerie erläutern. Hinweisen darauf, daß im Experiment die einzelnen Fraktionen nacheinander zum Sieden gebracht werden, daß sie aber in der Raffinerie aus einem Dampfgemisch nacheinander kondensieren.	Das Rohöl als Gemisch von Kohlenwasserstoffen wird in der Raffinerie in Fraktionen mit verschiedenen Siedebereichen getrennt. Es sind 1. Gase, 2. Benzine, 3. Mitteldestillate (z.B. Heizöl EL), 4. Schmieröle und 5. Bitumen. Die Ausbeute der einzelnen Fraktionen ist je nach Herkunft des Erdöls verschieden. Die unterschiedlichen Eigenschaften dieser Produkte bedingen ihren Verwendungszweck.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 4.6	Raffinieren	Hinweisen auf die Notwendigkeit, die Fraktionen von unerwünschten, zum Teil schädlichen Beimengungen zu befreien.	Fast alle Produkte der Erdölraffinerien enthalten unerwünschte Bestandteile (z.B. Schwefelverbindungen). Sie werden in einem Reinigungsprozeß (Raffination) davon befreit. Raffinieren — Raffinerie.
A 4.7	Cracken	Mit Molekülmodellen das Prinzip des Crackens demonstrieren. Im Experiment Paraffinöl cracken.	Beim Cracken werden große Kohlenwasserstoffmoleküle in kleinere zerbrochen. Dabei kann der Anteil von Stoffen erhöht werden, für die ein Bedarf in der Wirtschaft besteht.
A 4.8	Besichtigung einer Raffinerie	Anstelle einer Besichtigung können auch Filme der Erdölindustrie gezeigt werden.	
A 4.9	Benzin und Dieselöl	Von den Kraftstoffen werden nur Benzin und Dieselöl behandelt. Sie werden aus Erdöl gewonnen (siehe A 4.5) und in den Raffinerien für den jeweiligen technischen Verwendungszweck gemischt.	Kraftstoffe sind Gemische, die sich hauptsächlich aus Kohlenwasserstoffen zusammensetzen.
A 4.9.1	Benzin	Sammeln von Eigenschaften. Versuche: Schütteln mit Wasser, Explosion eines Benzin-Luftgemisches u.a.	Benzin ist eine klare, leicht brennbare, feuergefährliche Flüssigkeit. Sie ist mit Wasser nicht mischbar.
A 4.9.2	Ottomotor	Erklären der Takte eines Ottomotors mit Modellen oder Bildmaterial. Das Programm „4-Takt-Ottomotor“ (Klett-Verlag) kann eingesetzt werden.	Benzin wird im Vergaser fein verteilt und mit Luft gemischt. Das Benzin-Luftgemisch wird durch eine Zündkerze entzündet. Bei der explosionsartigen Verbrennung wird Energie frei, die den Motor antreibt.
A 4.9.3	Klopffestigkeit	Erklären des Klopfens im Motor als unregelmäßige Verbrennung, die zu vorzeitigem Verschleiß führt, und seine Beseitigung durch Zusatz von Antiklopfmitteln.	Ein Motor klopft, wenn das Gasgemisch in den Zylindern nicht in der vorgesehenen Weise zündet. Das führt zu starkem Verschleiß des Motors. Klopffeste Kraftstoffe enthalten Zusätze, die das Klopfen verhindern, aber zum Teil aus giftigen Bleiverbindungen bestehen.
A 4.9.4	Oktanzahl	Aufzeichnen der Struktur des Isooktans (2,2,4-Trimethylpentan) und des n-Heptans. Erläutern des Begriffs Oktanzahl.	Isooktan zeichnet sich durch hohe Klopffestigkeit aus. Für das klopffeste Isooktan hat man die Oktanzahl 100, für das n-Heptan die Oktanzahl Null festgelegt. So hat z.B. ein Kraftstoff die Oktanzahl 90, wenn er aus 90% Isooktan und 10% Heptan besteht oder in seiner Klopffestigkeit dieser Mischung entspricht.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 4.9.5	Dieselloil	Vergleichen der Entflammbarkeit und Brennbarkeit von Dieselloil und Benzin.	Dieselloil ist ein Gemisch von Kohlenwasserstoffen, das schwerer entflammbar ist als Benzin und bei höheren Temperaturen siedet.
A 4.9.6	Dieselmotor	Erklären der Funktion eines Dieselmotors mit Modellen oder Bildmaterial.	Im Dieselmotor wird zunächst Luft hoch verdichtet und dadurch auf etwa 600 °C erhitzt. Das jetzt eingespritzte Dieselloil entzündet sich ohne Zündkerze. Bei der explosionsartigen Verbrennung wird Energie frei, die den Motor antreibt. Der hohe Druck erfordert einen stabileren und damit schweren Bau der Motoren als beim Otto-Motor. Der Dieselmotor dient z.B. zum Antrieb von Schiffen, Lokomotiven und Lastkraftwagen.
A 4.10	Umweltverschmutzung	An dieser Stelle besteht die Möglichkeit, auf die Umweltverschmutzung durch Verbrennungsmotoren einzugehen. Dazu gehören: Giftigkeit der Auspuffgase, Rußbildung, Sauerstoffmangel und Verölung des Wassers.	Den Vorteilen des schnellen und bequemen Verkehrs stehen durch die massenhafte Verwendung von Fahrzeugen mit Verbrennungsmotoren große Nachteile gegenüber, u.a. die Umweltverschmutzung.
A 5	Alkohole		
A 5.1	Alkoholische Gärung	Ansetzen einer gärungsfähigen Flüssigkeit, z.B. Zuckerwasser und Hefe, und diese stehen lassen. Nachweisen des bei der Gärung entstandenen Kohlendioxids und Abbrennen des entstandenen Alkohols.	Alkohol entsteht durch Gärung aus zuckerhaltigen Lösungen. Dies sind biochemische Vorgänge.
A 5.2	Äthanol		
A 5.2.1	Gewinnung und Formel	Gewinnen von Äthanol durch Destillation von alkoholhaltigen Getränken. Mitteilen der Formel.	Alkohol kann durch Destillation von alkoholhaltigen Getränken gewonnen werden. Er wird in der Chemie als Äthanol bezeichnet und hat die Formel C_2H_5OH .

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 5.2.2	Eigenschaften und Verwendung	Untersuchen der Eigenschaften des Destillats und Erarbeiten der Verwendungsmöglichkeiten von Alkohol: Mischbarkeit mit Wasser (Spirituosen), Brennbarkeit (Brennspiritus, Raketentreibstoff, Feuerzangenbowle und Flambieren), Lösungsfähigkeit für Jod (Jodtinktur), Lacke (Farben) und ätherische Öle (Parfüms), als Gerinnungsmittel für Eiweiß (Konservierung und Desinfektion).	Äthanol ist eine farblose, mit Wasser in jedem Verhältnis mischbare Flüssigkeit. Er brennt noch in einer Verdünnung von etwa 50%. Brennspiritus ist ein Gemisch von Äthanol und giftigen Zusätzen. Äthanol löst Jod und viele in Wasser unlösliche organische Stoffe und bringt Eiweiß zum Gerinnen.
A 5.2.3	Gefahren	Eindringlich ist auf die Gefahr hinzuweisen, die mit dem Genuß alkoholischer Getränke verbunden ist.	In Bier, Wein, Sekt, Likör, Cognac und Rum ist Alkohol in unterschiedlicher Konzentration enthalten. In geringen Mengen wirkt Alkohol vorübergehend anregend. In größeren Mengen ist er ein Nervengift, wirkt lähmend, führt zu Bewegungs- und Bewußtseinsstörungen bis schließlich zu Herz- und Atemstillstand und damit zum Tod. Chronische Trunksucht führt zu körperlichem und geistigem Verfall. Schon der Genuß von geringen Mengen Alkohol führt zur Schwächung und gleichzeitigen Überschätzung eigener Fähigkeiten und wird dadurch z.B. für Verkehrsteilnehmer gefährlich.
A 5.3	Andere Alkohole		
A 5.3.1	Methanol	Mitteilen der Formel von Methanol und Hinweisen auf die Giftigkeit.	Methanol ist dem Äthanol ähnlich. Es ist sehr giftig. Schon die Einnahme von geringen Mengen führt zur Erblindung und Tod.
A 5.3.2	Fuselöle	Mitteilen, daß bei der alkoholischen Gärung auch Alkohole mit 5 und mehr Kohlenstoffatomen entstehen. Es sind unangenehm wirkende Fuselöle, die bei der Destillation sehr sorgfältig vom Äthanol getrennt werden müssen.	Fuselöle sind unangenehme und Übelkeit erzeugende Alkohole mit 5 und mehr C-Atomen im Molekül, die bei der Alkoholdestillation sorgfältig entfernt werden müssen.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

A 6 Essig und höhere Fettsäuren

A 6.1	Essig		
A 6.1.1	Essig aus Alkohol	Rotwein mehrere Tage in einer Schale offen stehen lassen, Hinweisen auf das Sauerwerden von Speisen. Herstellen von Essig aus verdünntem Äthanol wie in einer Essigfabrik.	Aus verdünntem Alkohol entsteht durch bakterielle Oxidation an der Luft eine 6- bis 10%ige Essigsäure. Essigbakterien verursachen das Sauerwerden von Speisen und Getränken.
A 6.1.2	Eigenschaften und Verwendung	Feststellen einiger Eigenschaften der Essigsäure (u.a. Reaktion mit Kupfer und Aluminium) und Mitteilen ihrer Verwendung.	Essigsäure ist eine farblose, ätzend wirkende Flüssigkeit. Essig ist eine ca. 5%ige Lösung, die als Speisewürze und Konservierungsmittel benutzt wird. Die chemische Industrie verwendet Essigsäure zum Herstellen von Lösungsmitteln, Kunstseide, Filmen und Arzneimitteln (z.B. Aspirin).
A 6.1.3	Großtechnische Gewinnung von Essigsäure	Mitteilen, daß die Hauptmenge an Essigsäure aus Erdöl und Erdgas synthetisch hergestellt wird.	Die großen Mengen Essigsäure, die die Industrie benötigt, werden aus Erdöl und Erdgas hergestellt.
A 6.2	Fettsäuren		
A 6.2.1	Namen und Formeln	Aufstellen einer Tabelle mit folgenden Spalten: Formel und Name einiger Alkane; Formel, rationeller und Trivialname der entsprechenden Fettsäuren (vgl. A 4.2).	Die COOH-Gruppe ist für die Fettsäuren charakteristisch. Neben den chemischen Namen sind auch volkstümliche Namen gebräuchlich: Methansäure — Ameisensäure, Äthansäure — Essigsäure.
A 6.2.2	Eigenschaften	Vergleichen der Aggregatzustände und der Wasserlöslichkeit einiger niederer und höherer Fettsäuren.	Man kann die Fettsäuren sinnvoll zu einer Reihe ordnen, ähnlich wie die Alkane. Die niederen sind flüssig und gut wasserlöslich, die höheren fest und unlöslich in Wasser.

A 7 Fette und Seifen

A 7.1	Fette		
A 7.1.1	Vorkommen und Gewinnung	Zusammenstellen und Vorzeigen wichtiger Fette, fetthaltiger Samen und Früchte. Experimentell Fette gewinnen aus fetthaltigen Samen durch Auspressen und Ausziehen; aus Flomen, Speck und Rindertalg durch Ausschmelzen.	Es gibt pflanzliche und tierische Fette. Sie werden durch Auspressen, Ausziehen oder Ausschmelzen gewonnen.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

A 7.1.2	Eigenschaften und Verwendung	Feststellen einiger Eigenschaften verschiedener Fette: Aggregatzustand; Brennbarkeit mit Nachweis der Verbrennungsprodukte; Löslichkeit in Wasser, Benzin und Tetrachlorkohlenstoff; Herstellen einer Emulsion. Abgrenzen der Nahrungsfette von den Mineralölen.	Es gibt feste, halbfeste und flüssige Fette. Fette sind Verbindungen aus den Elementen C, H und O. Fette sind leichter als Wasser, sie sind in Wasser unlöslich und bilden damit Emulsionen. Darunter versteht man eine milchige Flüssigkeit, in der Tröpfchen fein verteilt sind. Fette sind in Benzin und anderen organischen Lösungsmitteln löslich. Man kann mit ihnen Fettflecke aus der Kleidung entfernen.
		Mitteilen der Verwendung der Fette für die menschliche Ernährung und für die Seifenherstellung.	Mehr als die Hälfte der Fetterzeugung ist für die menschliche Ernährung nötig, etwa ein Viertel für die Seifenherstellung.
A 7.1.3	Butter und Margarine	Schildern, wie Butter hergestellt wird, und auf ihren Vitamingehalt hinweisen. Butter ranzig werden lassen.	Butter wird durch Schlagen und Kneten aus dem Milchfett (Rahm) gewonnen. Sie enthält lebensnotwendige Vitamine. Beim Ranzigwerden der Butter entsteht u.a. Buttersäure (Butansäure).
		Beschreiben der Margarineherstellung. Film FT 771 „Pflanzenöle und Margarine“. Unterscheiden von Butter und Margarine durch den Nachweis von Stärke.	Margarine wird hauptsächlich aus pflanzlichen Fetten hergestellt unter Zusatz von Magermilch und Vitaminen. Eine geringe Menge Stärke muß zur Unterscheidung von Butter zugefügt werden.
A 7.1.4	Besichtigung einer Margarinefabrik		
A 7.2	Seifen	Seife kochen aus einem Fett, z.B. Rizinusöl, und Natronlauge. Ölsäure mit Soda verseifen. Hinweisen auf die verschiedenen Methoden der Seifenherstellung. Film FT 2044 „Seifenherstellung“.	Seife entsteht aus Fett durch Umsetzung mit einer Lauge (Laugenverseifung) oder aus höheren Fettsäuren mit Alkalicarbonaten (Carbonatverseifung).
		Feststellen der basischen Reaktion und vergleichende Reinigungsversuche mit selbsthergestellter und im Handel befindlicher Seife. Film FT 560 „Der Waschvorgang“. Mitteilen, daß den Seifen je nach Verwendungszweck Duftstoffe, Farbstoffe u.a. zugesetzt werden.	Eine Seifenlösung reagiert basisch. Die reinigende Wirkung der Seife beruht auf der Herabsetzung der Oberflächenspannung des Wassers, der Benetzung und dem Abheben von Schmutzteilen. Feinseifen werden Duft- und Farbstoffe zugesetzt.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 7.2	Seifen	Schütteln von destilliertem Wasser, Leitungswasser und Kalkwasser nach tropfenweiser Zugabe von Seifenlösung.	Enthält Wasser lösliche Calciumverbindungen, so wird die Reinigungswirkung der Seife vermindert durch Ausfällen von Kalkseife.
A 7.3	Waschmittel	Die Unterschiede zwischen Seife und modernen Waschmitteln herausstellen.	Moderne Waschmittel bestehen aus Stoffen, die die gleiche reinigende Wirkung haben wie Seife, aber nicht ihre Nachteile (Kalkseifenbildung und Angreifen von Wolle). Zusätze, wie Wasserenthärtungsmittel, Bleichmittel und „Weißmacher“, sind in den meisten Vollwaschmitteln enthalten. Bioaktive Waschmittel enthalten Wirkstoffe zum Auflösen von eiweißhaltigen Flecken.
A 7.4	Gefahr der Umweltverschmutzung	Mitteilen, daß die in großer Menge in den Waschmitteln enthaltenen Phosphate das Algenwachstum in den Gewässern fördern und damit auch die Menge der Giftstoffe vergrößern, die bei der Zersetzung der Algen entstehen. Aus den Waschmitteln stammt nur etwa ein Fünftel der Phosphatzufuhr, die im wesentlichen aus Düngemitteln und tierischen und menschlichen Ausscheidungen herrührt.	Moderne Waschmittel können zu einer großen Gefahr werden, wenn sie ohne chemische Klärung in Flüsse und Seen gelangen. Sie verschlechtern die Qualität des Wassers.
A 8	Kunststoffe		
A 8.1	Herstellen eines Kunststoffes	Besonders geeignet ist die Herstellung eines Phenolkunstharzes, die schon in wenigen Minuten im Reagenzglas gelingt. Definieren des Begriffs „Kunststoffe“ und Abgrenzen gegen andere Stoffe.	Kunststoffe sind organische Substanzen, die synthetisch hergestellt werden und aus besonders großen Molekülen bestehen.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
A 8.2.	Eigenschaften	Sammeln von verschiedenen Gegenständen aus Kunststoff. Einige dieser Kunststoffe (besonders Polyäthylen, PVC, Polystyrol, Bakelit) und den selbst hergestellten untersuchen auf: mechanische Eigenschaften; Verhalten beim Erhitzen; Löslichkeit in Wasser, Säuren, Laugen und Benzin. Einführen der Begriffe Thermoplast und Duroplast.	Kunststoffe haben verschiedene mechanische Eigenschaften (hart, weich, spröde, elastisch) und werden von Wasser, Säuren und Laugen nicht angegriffen. Kunststoffe, die in der Wärme weich und verformbar werden, heißen Thermoplaste. Die Duroplaste erweichen nicht. Beide Kunststoffgruppen zersetzen sich bei stärkerem Erhitzen.
A 8.3	Aufbau		
A 8.3.1	Beteiligte Elemente	Nachweisen von C direkt durch Verkohlung, von H indirekt durch Wasserabscheidung beim Erhitzen und von Chlor im PVC durch Grünfärbung der Flamme mit Kupfer.	In den untersuchten Kunststoffen lassen sich C und H nachweisen. PVC enthält außerdem Chlor.
A 8.3.2	Makromoleküle	Die Bildung von Polymeren aus Monomeren mit Anschauungsmaterial verdeutlichen. Hinweisen auf die Veränderung der Eigenschaften beim Längerwerden und Vernetzen der Moleküle. Polymerisieren von Styrol im Experiment. Herstellen eines Schaumstoffes (Styropor oder Polyurethan). Film FT 541 „Kunststoffe — ihr Aufbau und ihr Verhalten“.	Durch Verkettung vieler kleiner Moleküle entstehen Riesenmoleküle (Makromoleküle). Querverbindungen zwischen Riesenmolekülen führen zur Vernetzung. Riesenmoleküle haben andere Eigenschaften als ihre Bausteine. Man kann auch poröse Kunststoffe herstellen.
A 8.4	Verwendung	Unter Berücksichtigung der gesammelten Kunststoffgegenstände herausarbeiten: die Bereiche, in denen Kunststoffe vorwiegend eingesetzt werden; die wirtschaftliche Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeiten aufgrund ihrer vielseitigen Eigenschaften. Film FT 542 „Kunststoffe — ihre Verarbeitung“.	Ihre Eigenschaften machen die Kunststoffe vielen bisher üblichen Materialien überlegen. Sie sind preiswert herzustellen, gut zu verarbeiten, leicht und witterungsbeständig. Die Industrie ist in der Lage, „Kunststoffe nach Maß“ anzufertigen. Kunststoffe finden Verwendung in der Bauwirtschaft, Elektrotechnik und Elektronik, im Maschinen- und Fahrzeugbau, im Haushalt und als Verpackungsmaterial.

Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
	Statistische Angaben über den Kunststoffverbrauch auswerten.	Polyäthylen, PVC und Polystyrol machen $\frac{2}{3}$ der Weltproduktion aus. Der Kunststoffverbrauch nimmt ständig zu. In der Bundesrepublik werden pro Kopf der Bevölkerung mehr Kunststoffe verbraucht als in den USA oder Japan.
A 8.5	Gefahren des steigenden Kunststoffverbrauchs	Hinweisen auf die Schwierigkeit, die immer größer werden den Kunststoffmengen im Müll zu beseitigen (Deponie und Verbrennung). Da Kunststoffe sehr witterungs- und bakterienbeständig sind, verrotten sie nicht. Die Vernichtung von PVC in Müllverbrennungsanlagen führt durch die giftigen Abgase (Chlorwasserstoff) zu Luftverschmutzung.

Gliederung des B-Zielkurses

- B 1 Die chemische Bindung**
- B 1.1 Das Problem der chemischen Bindung
- B 1.2 Ionenbindung
- B 1.2.1 Bildung von Ionen
1. Positive Ionen
 2. Negative Ionen
 3. Ionenwertigkeit
 4. Elektropositive und elektronegative Elemente
 5. Vergleich von Atom und Ion
- B 1.2.2 Bildung von Verbindungen aus Ionen
1. Elektronenübergang
 2. Elektrostatische Anziehung
 3. Ionenkristalle
 4. Ionengitter
 5. Eigenschaften von Ionenverbindungen
- B 1.3 Atombindung
1. Das Wasserstoffatom
 2. Bildung gemeinsamer Elektronenpaare beim Wasserstoff
 3. Einführen des Begriffs Atombindung
 4. Elektronenschreibweise der Atomverbindung
 5. Atombindung bei gleichartigen Atomen
 6. Atombindung bei verschiedenartigen Atomen
 7. Zusammenhang zwischen Molekül und Aggregatzustand
- B 2 Einführung in die organische Chemie**
- B 2.1 Erklärung des Namens
- B 2.2 Charakteristische Merkmale organischer Verbindungen
1. Kohlenstoffgehalt
 2. Brennbarkeit

- B 2.3 Zusammensetzung organischer Substanzen
- B 2.4 Sonderstellung des Kohlenstoffatoms
- B 2.5 Summen- und Strukturformel

B 3 **Kettenförmige Kohlenwasserstoffe**

- B 3.1 Alkane
 - 1. Struktur und Eigenschaften
 - 2. Methan
- B 3.2 Alkene
- B 3.3 Kunststoff Polyäthylen
- B 3.4 Äthin (Acetylen)

B 4 **Erdöl als Energie- und Rohstoffquelle**

- B 4.1 Wirtschaftliche Bedeutung
- B 4.2 Entstehung
- B 4.3 Vorkommen und Gewinnung
- B 4.4 Eigenschaften des Rohöls
- B 4.5 Fraktionierende Destillation
- B 4.6 Destilliertechnik in der Raffinerie
- B 4.7 Raffinieren
- B 4.8 Cracken
- B 4.9 Besichtigung einer Raffinerie
- B 4.10 Benzin und Dieselöl
 - 1. Benzin
 - 2. Ottomotor
 - 3. Klopffestigkeit
 - 4. Oktanzahl
 - 5. Dieselöl
 - 6. Dieselmotor

- B 4.11 Umweltverschmutzung

- B 4.12 Petrochemie

B 5 **Alkanole (Alkohole)**

- B 5.1 Alkoholische Gärung
- B 5.2 Äthanol
 - 1. Gewinnung
 - 2. Strukturformel
 - 3. Eigenschaften und Verwendung
 - 4. Gefahren
- B 5.3 Andere Alkanole
 - 1. Reihe der Alkanole
 - 2. Methanol
 - 3. Höhere Alkanole
 - 4. Mehrwertige Alkanole

- B 5.4 Alkanale

B 6 Alkansäuren und ihre Derivate

- B 6.1 Essigsäure
1. Essig aus Alkohol
 2. Eigenschaften und Verwendung
 3. Großtechnische Herstellung der Essigsäure
- B 6.2 Übersicht über die Alkansäuren
1. Ableitung von den Alkanolen
 2. Namen und Formeln
 3. Eigenschaften
- B 6.3 Salze der Alkansäuren
- B 6.4 Ester
- B 6.5 Umkehrbare Reaktionen

B 7 Fette und Seifen

- B 7.1 Fette
1. Vorkommen und Gewinnung
 2. Eigenschaften
 3. Bau der Moleküle
 4. Verwendung
 5. Butter und Margarine
 6. Besichtigung einer Margarinefabrik
- B 7.2 Seifen
1. Verseifung
 2. Eigenschaften der Seifen
 3. Bildung von Kalkseifen
- B 7.3 Waschmittel
- B 7.4 Gefahr der Umweltverschmutzung

B 8 Kohlenhydrate

- B 8.1 Erklärung des Namens
- B 8.2 Kohlenhydrate als Naturstoffe
- B 8.3 Zucker
- B 8.4 Stärke
- B 8.5 Zellulose
- B 8.6 Summenformeln von Stärke und Zellulose

B 9 Kunststoffe

- B 9.1 Herstellen eines Kunststoffes
- B 9.2 Eigenschaften
- B 9.3 Synthese von Kunststoffen
1. Polymerisation
 2. Polykondensation
 3. Polyaddition
- B 9.4 Verwendung
- B 9.5 Gefahren des steigenden Kunststoffverbrauchs

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

B 1 Die chemische Bindung

B 1.1	Das Problem der chemischen Bindung	Diskutieren der Frage: Wie kommt eine chemische Bindung zustande (vgl. 11.3.6.1 und 11.3.8)? Hinführen auf elektrische Kräfte durch Leitfähigkeitsversuche mit verschiedenen Flüssigkeiten, z.B. reines Wasser, Salzwasser, Zuckerwasser u.a. Herausarbeiten des grundlegenden Unterschieds zwischen Elektrolyt und Nicht-elektrolyt.	Die chemische Bindung beruht auf elektrischen Kräften. Bei Elektrolyten und Nichtelektrolyten muß sie auf verschiedene Weise entstehen. Die „treibende Kraft“ zu chemischen Reaktionen sieht man in dem Bestreben der Atome, Edelgaskonfiguration zu erlangen.
B 1.2	Ionenbindung		
B 1.2.1	Bildung von Ionen		
B 1.2.1.1	Positive Ionen	Erläutern der Bildung eines einfach positiv geladenen Ions beim Natrium und Aufstellen der Gleichung mit Einführen der Ionenschreibweise (vgl. 8.1.1 und 11.3.6.2).	Das Natrium-Atom hat in seiner Außenschale 1 Elektron, das leicht abgegeben werden kann. Dabei entsteht das einfach elektropositiv geladene Natrium-Ion: $\text{Na} \rightarrow \text{Na}^+ + e^-$ Das Natrium-Ion hat die Elektrohülle des Neon, aber eine andere Kernladung.
B 1.2.1.2	Negative Ionen	Erläutern der Bildung eines einfach negativ geladenen Ions beim Chlor und Aufstellen der Gleichung.	Das Chlor-Atom hat in seiner Außenschale 7 Elektronen und kann daher zur Vervollständigung dieser Schale 1 Elektron aufnehmen. Dabei entsteht das einfache elektronegativ geladene Chlorid-Ion: $\cdot\ddot{\text{Cl}} + e^- \rightarrow \text{Cl}^-$ Das Chlorid-Ion hat die Elektronenhülle des Argon, aber eine andere Kernladung.
B 1.2.1.3	Ionenwertigkeit	Erläutern der Bildung von positiv geladenen Ionen bei Alkalimetallen, Erdalkalimetallen und Aluminium. Einführen des Begriffs der Ionenwertigkeit und Üben der Ionenschreibweise, z.B. Na^+ , Ca^{2+} , Al^{3+} . Erläutern der Bildung von negativ geladenen Ionen an Beispielen (Halogene, O, S, N); Schreibweise: Cl^- , S^{2-} .	Durch Abgabe von 1, 2 oder 3 Elektronen entstehen aus den Atomen 1-, 2- oder 3wertige, positiv geladene Ionen (Kationen). Durch Aufnahme von 1, 2 oder 3 Elektronen entstehen aus den Atomen 1-, 2- oder 3wertige, negativ geladene Ionen (Anionen).

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 1.2.1.4	Elektropositive und elektronegative Elemente	Einführen der Begriffe	Elemente, die vorzugsweise Elektronen abgeben, werden elektropositive Elemente (Elektronenspender) genannt. Elemente, die vorzugsweise Elektronen aufnehmen, werden elektronegative Elemente (Elektronenraffer) genannt.
B 1.2.1.5	Vergleich von Atom und Ion	Unterscheiden von Atom und Ion desselben Elements (z.B. Natrium, Calcium, Chlor) nach Kernladungszahl, Elektronenzahl, elektrischer Ladung, Wertigkeit, Radius und chemischen Eigenschaften.	Atom und Ion desselben Elements besitzen die gleiche Kernladungszahl, aber verschiedene Anzahl Außenelektronen und verschiedene Radien. Deshalb haben Atom und Ion desselben Elements verschiedene Eigenschaften. Atome sind nach außen elektrisch neutral. Ionen sind elektrisch geladen.
B 1.2.2	Bildung von Verbindungen aus Ionen		
B 1.2.2.1	Elektronenübergang	Beschreiben des Elektronenübergangs am Beispiel der Reaktion von Natrium mit Chlor. Aufschreiben der Gleichung in Elektronenschreibweise: $\text{Na} \cdot + \underline{\text{Cl}} \cdot \rightarrow \text{Na}^+ + \underline{\text{Cl}} ^-$	Bei der Bildung von Natriumchlorid werden für beide Atomarten Elektronenoktets dadurch geschaffen, daß alle Natrium-Atome ihre Valenzelektronen an die Chlor-Atome abgeben und beide Atomarten in einen geladenen Zustand übergehen.
B 1.2.2.2	Elektrostatische Anziehung	Kennzeichnen der elektrostatischen Anziehung und Abstoßung.	Entgegengesetzt geladene Ionen ziehen sich an. Diese Art der chemischen Bindung nennt man Ionenbindung.
B 1.2.2.3	Ionenkristalle	Beschreiben des Aussehens eines NaCl-Kristalls. Eventuell Spalten eines Kristalls und Züchten von Kristallen.	Der Ionenkristall des NaCl hat die geometrische Form eines Würfels. Die Spaltflächen stehen stets rechtwinklig zueinander.
B 1.2.2.4	Ionengitter	Erklären des Ionenkristalls an einem Modell (NaCl). Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, daß Na^+ und Cl^- nicht paarweise eine Verbindung eingehen, also keine Moleküle bilden.	Bei der Umsetzung von Natrium mit Chlor bilden sich zunächst milliardenfach die Ionen Na^+ und Cl^- . Die elektrische Anziehung von jedem Ion wirkt gleichmäßig in alle Richtungen des Raumes. Deshalb kommt es zu einer regelmäßigen Anordnung der Ionen, dem Ionengitter. Dabei wechseln sich entgegengesetzt geladene Ionen ab. Bei einer sehr großen Anzahl von Ionen entsteht ein sichtbarer Ionenkristall.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 1.2.2.5	Eigenschaften von Ionenverbindungen	Schließen vom Aufbau eines Ionenkristalls auf Aggregatzustand und Schmelztemperatur.	Im Ionengitter sind die Ionen durch starke allseitige Anziehung an ihre Plätze gebunden. Der feste Aggregatzustand der Ionenverbindungen ist darauf zurückzuführen. Es ist viel Energie nötig, um die elektrostatische Anziehung zwischen den Ionen in einem Ionengitter zu überwinden. Daher die hohe Schmelztemperatur von Ionenverbindungen.
B 1.3	Atombindung		
B 1.3.1	Das Wasserstoffatom	Wiederholen der Unterrichtseinheiten 11.1.3 und 11.3.4 über den Bau des Wasserstoffatoms und den Raum größter Aufenthaltswahrscheinlichkeit eines Elektrons.	Das Wasserstoffatom besteht aus einem Proton im Kern und einem Elektron in der Hülle. Der Raum größter Aufenthaltswahrscheinlichkeit eines Elektrons ist vereinfacht als Kugelwolke anzusehen.
B 1.3.2	Bildung gemeinsamer Elektronenpaare beim Wasserstoff	Gedankenexperiment: 2 Wasserstoffatome nähern sich bis zur Berührung der Elektronenhüllen. Jetzt werden die Anziehungs- und Abstoßungskräfte der beiden Kerne und der beiden Elektronenhüllen wirksam, wodurch es zur Bildung eines Moleküls kommt.	Nähern sich 2 Wasserstoffatome, so wird das Elektron des einen auch vom Kern des anderen angezogen. Sie vermindern ihren Abstand auf weniger als 2 Atomradien. Die Räume größter Aufenthaltswahrscheinlichkeit der beiden Elektronen durchdringen einander und es entsteht ein gemeinsamer Raum zwischen den beiden Kernen und um sie herum. Bei einem bestimmten Abstand zwischen beiden Kernen werden die abstoßenden und anziehenden Kräfte ein Gleichgewicht erreichen. Jetzt sind beide Atome zu einem Teilchen, dem Molekül, verbunden.
B 1.3.3	Einführen des Begriffs Atombindung	Erarbeiten des Begriffs am Wasserstoffmolekül. Formulieren der Definition.	Je zwei Elektronen bilden ein Elektronenpaar, das zwei Atomen gemeinsam gehört. Sie umhüllen die beteiligten Atome und halten sie zusammen. Innerhalb des Moleküls hat jedes Atom eine aufgefüllte Edelgaschale. Die hier vorliegende Bindung heißt Atombindung. Sie ist gerichtet, d.h. räumlich festgelegt auf die beiden beteiligten Atome.
B 1.3.4	Elektronenschreibweise der Atomverbindung	Erläutern der Elektronenschreibweise der Atombindung.	Das gemeinsame Elektronenpaar wird durch einen Strich zwischen den Symbolen dargestellt. Z.B. $\text{H} \cdot + \text{H} \cdot \rightarrow \text{H} - \text{H}$

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 1.3.5	Atombindung bei gleichartigen Atomen	Erläutern der Molekülbildung bei Fluor und Stickstoff. Anwenden der Elektronenschreibweise. $ \underline{\text{F}}\cdot + \underline{\text{F}}\cdot \rightarrow \underline{\text{F}} - \underline{\text{F}} $ $ \underline{\text{N}}\cdot + \underline{\text{N}}\cdot \rightarrow \underline{\text{N}} \equiv \underline{\text{N}} $	Bei den Molekülen kann man zur Vereinfachung der Schreibweise die nicht an der Bindung beteiligten Elektronenpaare weglassen: $\text{F}-\text{F}$ und $\text{N} \equiv \text{N}$.
B 1.3.6	Atombindung bei verschiedenartigen Atomen	Besonders geeignet sind Wasser, Ammoniak und Methan. Entwickeln der Formeln in Elektronenschreibweise.	Zwischen den Atomen der folgenden Moleküle bestehen Atombindungen. $\text{H}-\text{O}-\text{H}$ $\text{H}-\text{N}-\text{H}$ H H $\text{H}-\text{C}-\text{H}$ H
B 1.3.7	Zusammenhang zwischen Molekül und Aggregatzustand	Mitteilen und Erklären der niedrigen Siedepunkte von z.B. H_2 , Cl_2 , O_2 und CH_4 .	Zwischen den einzelnen Molekülen mit Atombindung treten nur geringe Anziehungskräfte auf. Deshalb sind viele Stoffe mit Atombindung schon bei Zimmertemperatur flüchtig.

B 2 Einführung in die organische Chemie

B 2.1	Erklärung des Namens	Mitteilen der Entstehung des Namens „Organische Chemie“ und Herausstellen des Unterschieds der organischen Verbindungen, die von Organismen herkommen, zu anorganischen Stoffen der unbelebten Welt. Hinweisen auf die Harnstoffsynthese von Wöhler 1828 und ihre Bedeutung für die Erforschung organischer Verbindungen. Erweitern des Begriffs „organische Chemie“ für alle Kohlenstoffverbindungen ähnlicher Bauart.	Die organische Chemie beschäftigt sich mit Verbindungen, die organischen Ursprungs sind oder künstlich hergestellt und gleichartig gebaut sind.
B 2.2	Charakteristische Merkmale organischer Verbindungen		
B 2.2.1	Kohlenstoffgehalt	Einige organische Substanzen werden im Reagenzglas erhitzt: z.B. Holz, Zucker, Fett, Mehl. Hinweisen auf das Anbrennen und Verkohlen von Nahrungsmitteln. Mitteilen, daß alle organischen Verbindungen Kohlenstoff enthalten.	Alle organischen Verbindungen enthalten Kohlenstoff. Deswegen heißt die organische Chemie auch Chemie der Kohlenstoffverbindungen. Durch Hitze werden organische Verbindungen leicht zersetzt.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 2.2.2	Brennbarkeit	In offenen Porzellanschälchen werden jeweils einige Tropfen Benzin, Benzol, Alkohol und Öl verbrannt. Hinweisen auf die Feuergefährlichkeit der Flüssigkeiten. Dann werden etwas Zucker, Fett, Papier und Stärke offen erhitzt. Nachweisen des entstehenden Wasserdampfes durch den Beschlag an einem umgekehrt über die Flamme gehaltenen Becherglas. Nachweisen des entstehenden Kohlendioxids durch Trübung von Kalkwasser.	Die meisten organischen Verbindungen sind brennbar. Viele organische Flüssigkeiten sind feuergefährlich. Bei der Verbrennung entstehen Kohlendioxid und Wasser, bei unvollständiger Verbrennung entsteht auch Ruß.
B 2.3	Zusammensetzung organischer Substanzen	Bei den bisherigen qualitativen Versuchen konnte die Anwesenheit der Elemente C, H und O erkannt werden. Nun Nachweisen von Stickstoff und Schwefel in organischen Verbindungen (Eiweiß). Hinweisen auf die große Zahl organischer Verbindungen, die sich aus nur wenigen Elementen aufbauen. Erst die quantitative Elementaranalyse und eine komplizierte Strukturklärung geben Aufschluß über den Bau der Verbindungen.	Nur wenige Elemente, C, H, O, N, S und P, sind die Hauptbestandteile der etwa 4 Millionen organischen Verbindungen, deren Bau nur durch verschiedene und komplizierte Untersuchungsverfahren geklärt werden kann.
B 2.4	Sonderstellung des Kohlenstoffatoms	Hinweisen auf die sich aus der Stellung im Periodensystem ergebenden Eigenschaften: Vierwertigkeit, Elektroneutralität, Atombindung und Selbstverketten.	Das Kohlenstoffatom nimmt im Periodensystem eine Sonderstellung ein. Es ist vierwertig, bildet keine Ionen und geht ausschließlich Atombindung ein. Durch Selbstverketten bildet es lange Ketten und Ringe und kann dabei sowohl elektropositiv wie auch elektronegative Atome und Atomgruppen binden. Viele organische Verbindungen haben ein hohes Molekulargewicht.
B 2.5	Summen- und Strukturformel	Beispiele von Summen- und Strukturformeln verschiedener Substanzen geben. Dabei möglichst einen Molekülbaukasten benutzen. Den Begriff der isomeren Verbindungen einführen. Wiederholen der Bedeutung des Bindungsstrichs (siehe B 1.3.4). Hinweisen auf die räumliche Ausrichtung der Bindungen.	Die Zusammensetzung der organischen Verbindung wird durch die Summenformel, ihr Aufbau durch die Strukturformel angegeben, dabei bedeutet der Strich ein gemeinsames Elektronenpaar. Stoffe mit gleicher Summenformel aber verschiedener Struktur heißen Isomere.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts sollte außer mit Summenformeln auch mit Strukturformeln gearbeitet werden.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

B 3 Kettenförmige Kohlenwasserstoffe

B 3.1 Alkane
B 3.1.1 Struktur und Eigenschaften

Aufbauen von Modellen mehrerer Alkane mit einem Molekülbaukasten. Entwickeln einer Tabelle mit Strukturformeln, Summenformeln und Namen. Hinweisen auf die einfache Atombindung zwischen den Atomen.

Verschiedene flüssige und feste Alkane entzünden (vgl. B 2.2.2). Vergleichen der Entzündbarkeit, der Flammen und der Rußbildung. Feststellen der Resistenz gegen Säuren und Laugen. Erweitern der Tabelle durch die Schmelz- und Siedetemperaturen und Vergleichen der Aggregatzustände. Einführen des Begriffs der homologen Reihe.

Die Alkane bilden eine Reihe, in der sich die benachbarten Glieder um jeweils eine CH_2 -Gruppe unterscheiden. Die allgemeine Formel für die Alkane lautet $\text{C}_n\text{H}_{2n+2}$. Die ersten Glieder heißen: Methan, Äthan, Propan, Butan, Pentan und Hexan.

Die Alkane sind Kohlenwasserstoffe mit ähnlichen Eigenschaften, sie sind brennbar und beständig gegen Säuren und Laugen. Sie bilden eine homologe Reihe. Mit steigender Anzahl der Kohlenstoffatome im Molekül steigen die Siedetemperaturen, die Entzündungstemperaturen und die Rußbildung. Unter normalen Bedingungen sind die Alkane mit 1–4 C-Atomen gasförmig, mit 5–16 C-Atomen flüssig und mit 17 und mehr C-Atomen fest.

B 3.1.2 Methan

Hinweisen auf das Vorkommen im Erdgas. Methan oder Erdgas im Standzylinder entzünden und Wasser und Kohlendioxid nachweisen. Warnen vor der Explosivität von Methan-Luftgemischen, die z.B. als schlagende Wetter in Bergwerken auftreten.

Methan (CH_4) ist ein farbloses, brennbares Gas. Es ist der Hauptbestandteil des Erdgases. Mit Luft kann es explosive Gemische bilden.

B 3.2 Alkene

Formal die Bildung des Äthens aus Äthan durch Wegnahme von 2 Wasserstoffatomen zeigen, dabei das Tetraedermodell benutzen und die Doppelbindung einführen. Hinweisen auf die homologe Reihe der Alkene. Äthen verbrennen und Äthen mit Bromwasser schütteln.

Beim Äthen (C_2H_4) sind zwei Kohlenstoffatome durch eine Doppelbindung verbunden. Diese Bindung ist nicht fester, sondern wesentlich reaktionsfähiger als die Einfachbindung. Die sich vom Äthen ableitenden Kohlenwasserstoffe heißen Alkene; sie haben die Summenformel C_nH_{2n} . Die Entfärbung von Bromwasser ist der Nachweis für eine Doppelbindung.

B 3.3 Kunststoff Polyäthylen

Hinweisen auf die leichte Aufspaltbarkeit der Doppelbindung. Erklären des Begriffs Polymerisation am Beispiel des Äthens, das in der Technik Äthylen genannt wird.

Aus vielen Molekülen Äthen kann durch Aufspaltung der Doppelbindungen ein Stoff mit sehr großem Molekulargewicht aber gleicher Elementarzusammensetzung entstehen. Diesen Vorgang nennt man Polymerisation.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

B 3.4	Äthin (Acetylen)	Formale Ableitung des Äthins aus Äthan; dabei Molekülmodelle und Tetraeder benutzen. Äthin aus Calciumcarbid und Wasser herstellen und entzünden. Hinweisen auf die vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten.	Der entstandene Kunststoff Polyäthylen wird für Verpackungsmaterial, Folien, Haushaltsgeräte u.a. verwendet. Äthin (C_2H_2) besitzt eine Dreifachbindung zwischen zwei Kohlenstoffatomen und ist besonders reaktionsfähig. Es dient zusammen mit Sauerstoff zum Schweißen und ist Ausgangssubstanz für viele Kunststoffe. In der Technik wird es Acetylen genannt.
B 4 Erdöl als Energie- und Rohstoffquelle			
B 4.1	Wirtschaftliche Bedeutung	Graphische Darstellung der jährlichen Welt-Erdölförderung seit 1900 an der Wandtafel. Zusammenstellen von Beispielen für den Verbrauch an Erdölprodukten in Haushalt, Technik und Industrie (vgl. B 4.12 Petrochemie). Vergleichen der Welt-Erdölförderung des vergangenen Jahres mit der Gesamtmenge der sicher festgestellten Erdölreserven der Welt.	Seit der Jahrhundertwende hat die Erdölförderung in der Welt einen außerordentlichen Aufschwung erfahren. Die Zeitspannen, in denen sich die Förderung verdoppelte, verkürzen sich unaufhörlich. Erdöl ist ein wichtiger Energielieferant für alle Motorfahrzeuge wie auch für die Wärmezeugung in Haushalt und Industrie. Aus dem Erdöl werden Grundstoffe für die Weiterverarbeitung in der Petrochemie gewonnen u.a.m. In der Vergangenheit hat sich die Höhe der sicheren Reserven von Jahr zu Jahr nahezu im gleichen Verhältnis gesteigert wie die Förderung.
B 4.2	Entstehung	Information geben mit Hilfe von Filmen und Dias (siehe auch „Erdöl und Erdölzeugnisse im Experimentalunterricht“ Jg. 1, Heft 3, 1970, der Zeitschrift „Der Chemieunterricht“, Klett Verlag).	Erdöl ist durch Fäulnisvorgänge aus Planktonresten in sauerstoffarmen Gewässern entstanden. Dabei spielten in geologischen Zeiträumen Druck, Wärme und Katalysatoren eine wichtige Rolle.
B 4.3	Vorkommen und Gewinnung	Informationen geben mit Hilfe von Wandkarten, Dias und Tafelzeichnungen über die Hauptförderländer der Welt, über das Vorkommen von Erdöl und Erdgas in Erdschichten und über die Methoden zur Erkundung von Fundstätten.	Das flüssige Erdöl kann aus seinem „Muttergestein“ in andere poröse Schichten abwandern und kann daher auch an Stellen gewonnen werden, wo es nicht entstanden ist. Es wird als Rohöl an die Raffinerien geliefert.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

Die Hauptvorkommen liegen in Amerika, im Mittleren Osten, in der Sowjetunion und in Nordafrika.

Die Voraussetzung für das Auffinden einer möglicherweise nutzbaren Erdöl-Lagerstätte ist die Erkundung der geologischen Beschaffenheit eines Gebiets. Erst dann kann eine meist kostspielige Tiefbohrung niedergebracht werden, die im günstigsten Falle fündig ist.

B 4.4 Eigenschaften des Rohöls

Die Schüler prüfen eine Probe Rohöl auf Farbe, Viskosität, Geruch und Eignung, im Autotank verwendet zu werden.

Rohöl hat Eigenschaften, die seine unmittelbare Verwendung als Kraftstoff unmöglich machen: Es enthält Verunreinigungen, ist zu dickflüssig (viskos) und hat einen unangenehmen Geruch. Das Rohöl muß daher weiterverarbeitet werden.

B 4.5 Fraktionierende Destillation

Destillieren von Rohöl mit Beobachten der steigenden Siedetemperatur. Auffangen einiger Fraktionen und Prüfen auf Aussehen, Geruch, Viskosität und Entflammbarkeit. Nachweis der Elemente C und H.

Rohöl hat keine konstante Siedetemperatur. Ab etwa 50 °C beginnt es zu sieden und siedet weiter, wenn die Temperatur laufend erhöht wird. Dabei kondensieren nacheinander Flüssigkeiten, die sich durch Farbe, Viskosität, Geruch und Entflammbarkeit voneinander unterscheiden. Rohöl ist ein Gemisch aus Kohlenwasserstoffen.

B 4.6 Destilliertechnik in der Raffinerie

Schema einer Raffinerie erläutern. Hinweisen darauf, daß im Experiment die einzelnen Fraktionen nacheinander zum Sieden gebracht werden, daß sie aber in der Raffinerie aus einem Dampfgemisch nacheinander kondensieren. Begründen der Notwendigkeit, den Rückstand aus der ersten Destillation im Vakuum-Turm weiter zu trennen.

Das Rohöl als Gemisch von Kohlenwasserstoffen wird in der Raffinerie in Fraktionen mit verschiedenen Siedebereichen getrennt. Der Rückstand aus der Destillation unter Atmosphärendruck wird bei vermindertem Druck verdampft, da viele Kohlenwasserstoffe sich bei Temperaturen über 350 °C nicht ohne Zersetzung destillieren lassen.

Die Fraktionen sind: 1. Gase, 2. Benzine, 3. Mitteldestillate (z.B. Petroleum und leichtes Heizöl), 4. Schmieröle und 5. Bitumen. Die Ausbeute der einzelnen Fraktionen ist je nach Herkunft des Erdöls verschieden. Die unterschiedlichen Eigenschaften der Produkte bedingen ihren Verwendungszweck.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 4.7	Raffinieren	Hinweisen auf die Notwendigkeit, die Fraktionen von unerwünschten, z.T. schädlichen Beimengungen zu befreien.	Fast alle Produkte der Erdölraffinerien enthalten zunächst unerwünschte Bestandteile (z.B. Schwefelverbindungen). Sie werden in einem Reinigungsprozeß (Raffination) davon befreit. Raffinieren — Raffination — Raffinerie.
B 4.8	Cracken	Mit Molekülmodellen das Prinzip des Crackens demonstrieren und eine Gleichung aufstellen. Experiment: Cracken von Paraffinöl oder Dieselkraftstoff. Auffangen der leichtflüchtigen Crackprodukte. Vergleichen mit den Ausgangsstoffen, Prüfen auf Entflammbarkeit. Nachweis von ungesättigten Kohlenwasserstoffen mit Bromwasser.	Zwischen 400 und 500 °C werden große Kohlenwasserstoffmoleküle in kleinere zerbrochen. Dabei kann der Anteil von Stoffen erhöht werden, für die ein Bedarf in der Wirtschaft besteht. Jegliche Form des Crackens führt zu Stoffen, die sich vom Ausgangsstoff u.a. durch leichte Entflammbarkeit, Addition von Brom und niedrige Siedetemperaturen unterscheiden. Es entsteht ein Gemisch gesättigter und ungesättigter Kohlenwasserstoffe; viele davon sind gasförmig. Durch Cracken kann man Mitteldestillate zu Benzin und Benzine zu Crackgasen verarbeiten.
B 4.9	Besichtigung einer Raffinerie	Falls eine Besichtigung nicht durchzuführen ist, können Filme der Erdölindustrie gezeigt werden.	
B 4.10	Benzin und Dieselöl	Von den Raffinerieprodukten werden nur die Kraftstoffe Benzin und Dieselöl behandelt.	Kraftstoffe sind Gemische, die sich hauptsächlich aus Kohlenwasserstoffen zusammensetzen.
B 4.10.1	Benzin	Zusammentragen der Eigenschaften, die der Verbraucher vom Benzin verlangt: gleichbleibende Qualität, Reinheit (kein Wasser und Schmutz), gleichbleibende Viskosität (kein Paraffinausfall bei tieferer Temperatur), Freisein von korrosionsfördernden Stoffen, geringer Schwefelgehalt, hohe Klopfestigkeit usw. Experimente: Schütteln mit Wasser, Explosion eines Benzin-Luft-Gemisches.	Benzin ist eine klare, leicht brennbare, feuergefährliche Flüssigkeit. Sie ist mit Wasser nicht mischbar. Ein Benzin-Luft-Gemisch ist explosiv. Benzin ist ein Gemisch aus Kohlenwasserstoffen mit 5–12 Kohlenstoffatomen. Mit steigender Motorisierung verlangt man immer besseres Benzin, da die höhere Verdichtung im Verbrennungsmotor höhere Anforderungen an die Klopfestigkeit des Treibstoffes stellt.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 4.10.2	Ottomotor	Erklären der Takte eines Ottomotors mit Modellen oder Bildmaterial. Das Programm „4-Takt-Ottomotor“ aus dem Ernst Klett Verlag kann eingesetzt werden.	Das Benzin wird im Vergaser fein verteilt und mit Luft gemischt. Das im Zylinder stark verdichtete Benzin-Luft-Gemisch wird durch eine Zündkerze entzündet. Bei der explosionsartigen Verbrennung wird Energie frei, die den Motor antreibt.
B 4.10.3	Klopffestigkeit	Erklären des Klopfens im Motor als unregelmäßige Verbrennung, die zu vorzeitigem Verschleiß führt, und der Verhinderung durch Zusatz von Antiklopfmitteln.	Ein Motor klopft, wenn das verdichtete Gasgemisch nicht in der vorgesehenen Weise zündet. Das bedeutet verminderte Leistung und erhöhten Verschleiß des Motors. Als Maßstab für die Klopffestigkeit dient die Oktanzahl. Klopffeste Kraftstoffe enthalten Zusätze, die das Klopfen verhindern, aber z.T. aus giftigen Bleiverbindungen bestehen.
B 4.10.4.	Oktanzahl	Aufzeichnen der Strukturformeln des Isooktans (2,2,4-Trimethylpentan) und des n-Heptans. Erläutern des Begriffs Oktanzahl. Informieren über den Umbau von Kohlenwasserstoffen in der Raffinerie mit Hilfe von Katalysatoren, Wärme und Druck.	Isooktan zeichnet sich durch hohe Klopffestigkeit aus. Für das klopffeste Isooktan hat man die Oktanzahl 100, für das Heptan die Oktanzahl Null festgelegt. Ein Benzin mit der Oktanzahl 90 entspricht in seiner Leistung einem Gemisch aus 90% Isooktan und 10% Heptan. Ein Vergleich der Strukturformeln des Heptans und des Isooktans zeigt, daß die verzweigt-kettigen Kohlenwasserstoffe klopffester sind als die geradkettigen. Eine Veredlung des durch Destillation gewonnenen Benzins erfolgt daher durch eine Erhöhung des Anteils an verzweigt-kettigen Isomeren.
B 4.10.5	Diesöl	Vergleichen der Entflammbarkeit und Brennbarkeit von Diesöl und Benzin.	Diesöl ist ein Gemisch aus Kohlenwasserstoffen, das schwerer entflammbar ist als Benzin und bei höheren Temperaturen siedet.
B 4.10.6	Dieselmotor	Erklären der Funktion eines Dieselmotors mit Modellen oder Bildmaterial.	Im Dieselmotor wird zunächst Luft hoch verdichtet und dadurch auf 550–800 °C erhitzt. Das jetzt eingespritzte Diesöl entzündet sich von selbst, ohne Zündkerze. Bei der explosionsartigen Verbrennung wird Energie frei, die den Motor antreibt. Der hohe Druck erfordert, im Vergleich zum Ottomotor, einen stabileren und damit schweren Motor.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 4.11	Umweltverschmutzung	An dieser Stelle besteht die Möglichkeit, auf die Umweltverschmutzung durch Verbrennungsmotoren einzugehen. Dazu gehören: Giftigkeit der Auspuffgase, Rußbildung, Sauerstoffmangel, Verölung des Wassers.	Den Vorteilen des schnellen und bequemen Verkehrs stehen durch die massenhafte Verwendung von Fahrzeugen mit Verbrennungsmotoren große Nachteile gegenüber, u.a. die Umweltverschmutzung.
B 4.12	Petrochemie	Einführen des Begriffs Petrochemie. Besprechen der Veränderungen in der Raffinerieproduktion, bei der sich das Verhältnis Benzin : Dieselöl : Heizöl von zunächst 1 : 1 : 1 auf 1 : 2 : 4 verschob. Hinweisen auf die Ausnutzung der im Überfluß vorhandenen Fraktionen zur Herstellung begehrter Crackprodukte und von Wasserstoff, z.B. für die Ammoniaksynthese.	Die Petrochemie befaßt sich mit der Herstellung von Produkten aus Erdöl. Beim Cracken entsteht ein Gemisch von kurzkettigen gesättigten und ungesättigten Kohlenwasserstoffen, die Ausgangsstoffe für Kunststoffsynthesen sind.
B 5	Alkanole (Alkohole)		
B 5.1	Alkoholische Gärung	Ansetzen einer gärfähigen Flüssigkeit, z.B. Zuckerwasser und Hefe, und diese stehen lassen. Nachweisen des bei der Gärung entstandenen Kohlendioksids und Abbrennen des gebildeten Alkohols.	Alkohol entsteht durch Gärung aus zuckerhaltigen Lösungen. Dies sind biochemische Vorgänge.
B 5.2	Äthanol		
B 5.2.1	Gewinnung	Destillieren von alkoholhaltigen Flüssigkeiten und Untersuchen des Destillats.	Alkohol kann durch Destillation aus alkoholhaltigen Flüssigkeiten gewonnen werden.
B 5.2.2	Strukturformel	Mitteilen der Strukturformel und Hinweisen auf die funktionelle OH-Gruppe mit der Atombindung zwischen C und O. Lackmusprobe, Vergleich mit Basen.	Alkohol hat einer Reihe von Verbindungen den Namen gegeben, die alle als reaktionsfähigen Teil die Hydroxylgruppe enthalten. Diese wird nicht als Hydroxid-Ion abgespalten. Alkohole reagieren neutral. Der in den Spirituosen enthaltene Alkohol heißt Äthanol und hat die Formel C_2H_5OH .

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 5.2.3	Eigenschaften und Verwendung	Untersuchen der Eigenschaften des Destillats und Erarbeiten der Verwendungsmöglichkeiten von Alkohol: Mischbarkeit mit Wasser (Spirituosen), Brennbarkeit (Brennspiritus, Raketentreibstoff, Feuerzangenbowle und Flambieren), Lösungsfähigkeit für Jod (Jodtinktur), Lacke (Farben) und ätherische Öle (Parfüms), als Gerinnungsmittel für Eiweiß (Konservierung und Desinfektion).	Äthanol ist eine farblose, mit Wasser in jedem Verhältnis mischbare Flüssigkeit. Er brennt noch in einer Verdünnung von etwa 50%. Brennspiritus ist ein Gemisch von Äthanol und giftigen Zusätzen. Äthanol löst Jod und viele in Wasser unlösliche organische Stoffe und bringt Eiweiß zum Gerinnen.
B 5.2.4	Gefahren	Eindringlich ist auf die Gefahr hinzuweisen, die mit dem Genuß alkoholischer Getränke verbunden ist.	In Bier, Wein, Sekt, Likör, Cognac und Rum ist Alkohol in unterschiedlicher Konzentration enthalten. In geringen Mengen wirkt Alkohol vorübergehend anregend. In größeren Mengen ist er ein Nervengift; wirkt lähmend, führt zu Bewegungs- und Bewußtseinsstörungen bis schließlich zu Herz- und Atemstillstand und damit zum Tod. Chronische Trunksucht führt zu körperlichem und geistigem Verfall. Schon der Genuß von geringen Mengen Alkohol führt zur Schwächung und gleichzeitigen Überschätzung eigener Fähigkeiten und wird dadurch z.B. für Verkehrsteilnehmer gefährlich.
B 5.3	Andere Alkanole		
B 5.3.1	Reihe der Alkanole	Aufstellen der Reihe der einwertigen Alkanole. Erarbeiten der allgemeinen Summenformel. Einführen rationeller Namen. Experimentell die Veränderung einiger Eigenschaften mit wachsender Kettenlänge nachweisen: Siedetemperatur, Entzündbarkeit, Löslichkeit in Wasser und in organischen Lösungsmitteln. Eventuell Einführen der Begriffe hydrophil und hydrophob.	Wie die Alkane bilden die Alkanole eine homologe Reihe. Ihre allgemeine Summenformel lautet $C_n H_{2n+1} OH$. Die rationellen Namen werden durch Anhängen der Endsilbe -ol an die Namen der Alkane gebildet. In der Reihe der Alkanole verändern sich mit steigendem Molekulargewicht einige Eigenschaften: die Siedetemperatur steigt, die Wasserlöslichkeit nimmt ab und die Löslichkeit in organischen Lösungsmitteln nimmt zu.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 5.3.2	Methanol	Hinweisen auf seine Giftigkeit und seine Verwendung als Lösungsmittel.	Methanol ist dem Äthanol ähnlich. Es ist sehr giftig. Schon die Einnahme von geringen Mengen führt zu Erblindung und Tod. Methanol wird als Lösungsmittel viel gebraucht.
B 5.3.3	Höhere Alkanole	Mitteilen, daß bei der alkoholischen Gärung durch Alkanole mit 5 und mehr Kohlenstoffatomen entstehen. Es sind unangenehm wirkende Fuselöle, die bei der Destillation sehr sorgfältig vom Äthanol getrennt werden müssen.	Fuselöle sind unangenehme und Übelkeit erzeugende Alkanole mit 5 und mehr C-Atomen im Molekül, die bei der Alkoholdestillation sorgfältig entfernt werden müssen.
B 5.3.4	Mehrwertige Alkanole	Erklären der Struktur der mehrwertigen Alkanole am Beispiel des Glycerins.	Die mehrwertigen Alkanole enthalten mehrere OH-Gruppen im Molekül. Ein wichtiger Vertreter dieser Verbindungen ist das dreiwertige Alkanol Glycerin (Propantriol), ein wichtiger Bestandteil der Fette.
B 5.4	Alkanale (Aldehyde)	Methanol und Äthanol werden mit glühendem Kupferdraht oxidiert. Feststellen des veränderten Geruchs. Erklären der Reaktion und Aufstellen der Gleichung. Hinweisen auf die homologe Reihe und auf die vielseitige Verwendung der Alkanale.	Bei vorsichtiger Oxidation der Alkanole erfolgt keine Verbrennung, sondern nur eine teilweise (partielle) Oxidation. Aus Alkanolen mit einer endständigen OH-Gruppe entstehen Alkanale (Aldehyde), die eine $\text{—C}\begin{smallmatrix} \text{O} \\ \parallel \\ \text{H} \end{smallmatrix}$ -Gruppe enthalten. Die Oxidation entspricht in diesem Falle einer Dehydrierung (Wasserstoffentzug). Die Alkanale bilden genau wie die Alkanole eine Reihe, in der sich die Eigenschaften regelmäßig ändern. Die Alkanale sind sehr reaktionsfähige Verbindungen, die sowohl reduziert als auch weiter oxidiert werden können.

B 6 Alkansäuren und ihre Derivate

B 6.1	Essigsäure		
B 6.1.1	Essig aus Alkohol	Rotwein mehrere Tage in einer Schale offen stehen lassen. Hinweisen auf das Sauerwerden von Speisen.	Aus verdünntem Alkohol entsteht durch bakterielle Oxidation an der Luft eine 6- bis 10%ige Essigsäure. Essigbakterien verursachen das Sauerwerden von Speisen und Getränken.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 6.1.2	Eigenschaften und Verwendung	Feststellen einiger Eigenschaften der Essigsäure und Mitteilen der Verwendung.	Essigsäure ist eine farblose, ätzend wirkende Flüssigkeit. Eine etwa 5%ige Lösung ist Essig, der als Speisewürze und Konservierungsmittel benutzt wird. Die chemische Großindustrie verwendet Essigsäure zum Herstellen von Lösungsmitteln, Kunstseide, Filmen und Arzneimitteln (z.B. Aspirin).
B 6.1.3	Großtechnische Herstellung der Essigsäure	Informieren über die großtechnische Synthese von Essigsäure.	Die großen Mengen Essigsäure, die die Industrie benötigt, werden auf der Basis von Erdöl und Erdgas hergestellt.
B 6.2	Übersicht über die Alkansäuren		
B 6.2.1	Ableitung von den Alkanolen	Oxidieren von Äthanoldämpfen mit Platin oder oxidiertem Kupferdrahtnetz und Prüfen der Reaktionsprodukte mit Lackmus. Vergleichen der Formeln von Äthan, Äthanol, Äthanal und Äthansäure. Erläutern der partiellen Oxidation am Äthanol. Verallgemeinern dieser Erkenntnisse mit Aufstellen der Gleichungen.	Aus Äthanol ist durch Oxidation Äthansäure (Essigsäure) entstanden. Durch zweistufige Oxidation entstehen aus Alkanolen schließlich Alkansäuren:
		$\text{C}_n\text{H}_{2n+1} \begin{array}{c} \text{H} \\ \\ -\text{C}-\text{OH} \\ \\ \text{H} \end{array} \xrightarrow[-\text{H}_2\text{O}]{+\text{O}} \text{C}_n\text{H}_{2n+1} \begin{array}{c} \text{O} \\ \\ -\text{C}-\text{H} \end{array}$ Alkanol Alkanal	$\text{C}_n\text{H}_{2n+1} \begin{array}{c} \text{O} \\ \\ -\text{C}-\text{H} \end{array} \xrightarrow{+\text{O}} \text{C}_n\text{H}_{2n+1} \begin{array}{c} \text{O} \\ \\ -\text{C}-\text{OH} \end{array}$ Alkanal Alkansäure
B 6.2.2.2	Namen und Formeln	Aufstellen einer Tabelle mit folgenden fünf Spalten: Formel und Name einiger Alkane. Formel, rationeller und Trivialname der entsprechenden Alkansäuren.	Säuren, die aus den Kohlenwasserstoffen der Alkanreihe hervorgehen, heißen Alkansäuren. Die COOH-Gruppe ist für organische Säuren charakteristisch. Neben den chemischen Namen sind auch volkstümliche Namen gebräuchlich: Methansäure — Ameisensäure, Äthansäure — Essigsäure, Butansäure — Buttersäure. Wegen ihres analogen Baues kann man die Alkansäuren ähnlich wie die Alkane sinnvoll zu einer Reihe ordnen. Die niederen haben einen stechend-saurer oder unangenehmen Geruch, die höheren sind geruchlos. Die niederen sind flüssig und gut wasserlöslich, die höheren sind fest und unlöslich in Wasser. Sämtliche Alkansäuren sind in organischen Lösungsmitteln löslich.
B 6.2.3	Eigenschaften	Vorzeigen niederer und höherer Alkansäuren, Geruchsproben nehmen lassen. Vergleichen ihrer Aggregatzustände und ihrer Löslichkeit in Wasser und Benzin.	

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 6.3	Salze der Alkansäuren	Äthansäure mit Natronlauge versetzen unter Zusatz von Lackmus. Erinnern an die Neutralisation. Beim Aufstellen der Gleichung darauf hinweisen, daß der Wasserstoff der COOH-Gruppe als Säurewasserstoff reagiert. Die Benennung organischer Salze erklären.	Bei Ersatz des Säurewasserstoffs organischer Säuren entstehen Salze, z.B. CH_3COONa. Früher hießen die Salze der Äthansäure Acetate. Heute wird in der organischen Chemie der Salzname aus dem Namen der Säure, dem Namen des Metalls und der Endung -salz gebildet, z.B. Äthansäure-Natriumsalz.
B 6.4	Ester	Herstellen von Estern aus Alkanolen und Alkansäuren; dabei Hinweisen auf die Umsetzungszeit. Geruchsvergleiche der Ausgangs- und Reaktionsprodukte. Beobachten der Löslichkeit der Reaktionsprodukte in Wasser, Äthanol und Äther. Einführen des Begriffs Ester beim Aufstellen der Gleichungen. Erläutern der unterschiedlichen Reaktionsgeschwindigkeiten bei Ionenreaktionen und Molekülumsetzungen. Benennen von Estern nach der Nomenklatur. Ableiten der Namen der Alkylgruppen von den entsprechenden Alkanen.	Organische Säuren reagieren mit Alkanolen unter Bildung von Estern und Wasser. Unter den Estern niederer organischer Säuren finden sich viele mit angenehmem Frucht- oder Kräutergeschmack. Ester sind in Wasser schwer oder nicht löslich. Ester aus niederen Säuren und Alkanolen lösen sich in Äthanol und Äther. Die Bildung der Ester ist formal der Salzbildung vergleichbar, aber die Ester sind keine Salze. Während die Ionenreaktion der Salzbildung sofort erfolgt, vollzieht sich die Esterbildung nur ganz allmählich, denn sie beruht auf einer Molekülumsetzung. Zur Benennung der Ester wird an den Säurenamen der Name des Alkyls und das Wort Ester angehängt, z.B. Äthansäure-äthyl-ester.
B 6.5	Umkehrbare Reaktionen	Hinweisen auf die Spaltung der Estermoleküle durch Wassereinwirkung als Beispiel für eine umkehrbare Reaktion. Erklären der Begriffe Umkehrbare Reaktion und Chemisches Gleichgewicht. Einführung des Doppelpfeils.	Durch Wassereinwirkung werden die Estermoleküle wieder in Alkanol und Säure gespalten. Esterbildung und Esterspaltung verlaufen gleichzeitig und in entgegengesetzter Richtung. Es kommt zur Ausbildung eines Gleichgewichts. Eine derartige umkehrbare Reaktion wird durch einen Doppelpfeil in der Gleichung bezeichnet.

Unterrichtseinheiten

Methodische Hinweise

Erkenntnisse und Ergebnisse

B 7 Fette und Seifen

B 7.1	Fette		
B 7.1.1	Vorkommen und Gewinnung	Zusammenstellen und Vorzeigen wichtiger Fette, fetthaltiger Samen und Früchte. Experimentell Fette gewinnen aus fetthaltigen Samen durch Auspressen und Ausziehen; aus Flomen, Speck und Rindertalg durch Ausschmelzen.	Es gibt pflanzliche und tierische Fette. Sie werden durch Auspressen, Ausziehen oder Ausschmelzen gewonnen.
B 7.1.2	Eigenschaften	Feststellen einiger Eigenschaften verschiedener Fette: Aggregatzustand; Brennbarkeit mit Nachweis der Verbrennungsprodukte; Löslichkeit in Wasser, Benzin und Tetrachlorkohlensstoff, Herstellen einer Emulsion. Abgrenzen der Nahrungsfette von den Mineralölen.	Es gibt feste, halbfeste und flüssige Fette. Fette sind Verbindungen aus den Elementen C, H und O. Fette sind leichter als Wasser, sie sind in Wasser unlöslich und bilden eine Emulsion. Darunter versteht man eine milchige Flüssigkeit, in der Tröpfchen fein verteilt sind. Fette sind in Benzin und anderen organischen Lösungsmitteln löslich. Man kann mit ihnen Fettflecke aus der Kleidung entfernen.
B 7.1.3	Bau der Moleküle	Mitteilen des chemischen Baus der Fette.	Fette sind Ester des dreiwertigen Alkanols Propantriol (Glycerin) mit bestimmten Alkansäuren (Fettsäuren).
B 7.1.4	Verwendung	Hinweisen auf die Verwendung der Fette für die menschliche Ernährung und für die Seifenherstellung.	Mehr als die Hälfte der Fetterzeugung wird für die menschliche Ernährung verbraucht, etwa ein Viertel für die Seifenherstellung.
B 7.1.5	Butter und Margarine	Schildern, wie Butter hergestellt wird, und auf ihren Vitamingehalt hinweisen. Butter ranzig werden lassen. Beschreiben der Margarineherstellung. Film FT 771 „Pflanzenöle und Margarine“. Unterscheiden von Butter und Margarine durch den Nachweis von Stärke.	Butter wird durch Schlagen und Kneten aus dem Milchfett (Rahm) gewonnen. Sie enthält lebensnotwendige Vitamine. Beim Ranzigwerden der Butter entsteht u.a. Butansäure (Buttersäure). Margarine wird hauptsächlich aus pflanzlichen Fetten hergestellt unter Zusatz von Magermilch und Vitaminen. Eine geringe Menge Stärke muß zur Unterscheidung von Butter zugefügt werden.
B 7.1.6	Besichtigung einer Margarinefabrik		

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 7.2	Seifen		
B 7.2.1	Verseifung	Seife kochen aus einem Fett, z.B. Rizinusöl, und Natronlauge. Ölsäure mit Soda verseifen. Hinweisen auf die verschiedenen Methoden der Seifenherstellung. Einführen des Begriffs Verseifung. Film FT 2044 „Seifenherstellung“. Ausfällen der Fettsäuren aus einer Seifenlösung mit verdünnter Schwefelsäure. Lösen des Niederschlags in Äther und Nachweis der Fettsäuren durch Geruchssproben. Erweitern des Begriffs Verseifung durch Einbeziehen der Hydrolyse (Umkehrung der Esterbildung). Aufstellen von Reaktionsgleichungen, z.B. $1. \text{C}_3\text{H}_5-(\text{C}_{17}\text{H}_{35}\text{COO})_3 + 3 \text{NaOH} \rightarrow \text{C}_3\text{H}_5(\text{OH})_3 + 3 \text{C}_{17}\text{H}_{35}\text{COONa}$ $2. \text{C}_3\text{H}_5-(\text{C}_{17}\text{H}_{35}\text{COO})_3 + 3 \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{C}_3\text{H}_5(\text{OH})_3 + 3 \text{C}_{17}\text{H}_{35}\text{COOH}$	Seife entsteht aus Fett durch Umsetzung mit einer Lauge (Laugenverseifung) oder aus höheren Fettsäuren mit Alkalicarbonaten (Carbonatverseifung). Seifen sind Gemische von Natrium- und Kaliumsalzen der Fettsäuren. Verseifung nennt man die Umsetzung der Fette entweder mit Laugen zu Fettsäuresalzen (also Seifen) und Glycerin oder mit Wasserdampf zu Fettsäuren und Glycerin.
B 7.2.2	Eigenschaften der Seifen	Feststellen der basischen Reaktion und vergleichende Reinigungsversuche mit selbsthergestellten und im Handel befindlichen Stoffen. Film FT 560 „Der Waschvorgang“. Mitteilen, daß den Seifen je nach Verwendungszweck Duftstoffe, Farbstoffe u.a. zugesetzt werden.	Eine Seifenlösung reagiert basisch. Die reinigende Wirkung der Seife beruht auf der Herabsetzung der Oberflächenspannung des Wassers, der Benetzung und dem Abheben von Schmutzteilen. Feinseifen werden Duft- und Farbstoffe zugesetzt.
B 7.2.3	Bildung von Kalkseifen	Schütteln von destilliertem Wasser, Leitungswasser und Kalkwasser nach tropfenweiser Zugabe von Seifenlösung. Hinweisen auf die verminderte Reinigungswirkung der Seife bei Anwesenheit bestimmter Mineralsalze im Wasser.	Enthält Wasser lösliche Calciumverbindungen, so wird die Reinigungswirkung der Seife durch Ausfällen von Kalkseifen vermindert. Kalkseifen haben keinerlei Waschkraft. Außerdem stören sie durch Bildung von Krusten auf dem Waschgut.

Unterrichtseinheiten**Methodische Hinweise****Erkenntnisse und Ergebnisse**

B 7.3

Waschmittel

Die Unterschiede zwischen Seife und modernen Waschmitteln herausstellen.

Moderne Waschmittel bestehen aus Stoffen, die die gleiche reinigende Wirkung haben wie Seife, aber nicht ihre Nachteile (Kalkseifenbildung und Angreifen von Wolle). Zusätze, wie Wasserenthärtungsmittel, Bleichmittel und „Weißmacher“, sind in den meisten Vollwaschmitteln enthalten. Bioaktive Waschmittel enthalten Wirkstoffe zum Auflösen von eiweißhaltigen Flecken.

B 7.4

Gefahr der Umweltverschmutzung

Mitteilen, daß die in großer Menge in den Waschmitteln enthaltenen Phosphate das Algenwachstum in den Gewässern fördern und damit auch die Menge der Giftstoffe vergrößern, die bei der Zersetzung der Algen entstehen. Diese Phosphate machen aber nur ein Fünftel der Phosphatzufuhr aus, die im wesentlichen aus Düngemitteln und tierischen und menschlichen Ausscheidungen stammt.

Moderne Waschmittel können zu einer Gefahr werden, wenn sie ohne chemische Klärung in Flüsse und Seen gelangen. Sie verschlechtern die Qualität des Wassers.

B 8

Kohlenhydrate

B 8.1

Erklärung des Namens

Mitteilen der allgemeinen Zusammensetzung und erklären, wie der Name entstand.

Einfache Verbindungen dieser Stoffklasse sind nach der allgemeinen Summenformel $C_n(H_2O)_m$ zusammengesetzt. In ihren Molekülen finden sich Wasserstoff und Sauerstoff im Verhältnis 2 : 1 wie im Wassermolekül. Darauf beruht die historische Bezeichnung Kohlenhydrate, die insofern irreführend ist, als diese Stoffe keineswegs Wasser enthalten.

B 8.2

Kohlenhydrate als Naturstoffe

Hinweisen auf die Assimilation der Pflanzen und auf die Bedeutung der Kohlenhydrate als Energielieferanten.

Die Kohlenhydrate Zucker, Stärke und Zellulose stellen mengenmäßig den größten Teil der auf der Erde vorkommenden organischen Stoffe dar. Sie sind meist pflanzlichen Ursprungs und bilden einen Hauptbestandteil der tierischen und menschlichen Nahrung.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 8.3	Zucker	Geschmacksproben von Traubenzucker, Fruchtzucker und Rohrzucker vergleichen. Erproben der Löslichkeit dieser Zucker in Wasser und Benzin. Hinweisen auf die vielen Hydroxylgruppen in den Molekülen. Die Fehlingsche Probe kann an dieser Stelle nur empfohlen werden, wenn näher auf den Bau der Mono- und Disaccharide eingegangen wird. Wiederholen der alkoholischen Gärung (vgl. B 5.1) und Aufstellen der Reaktionsgleichung.	Traubenzucker ist weniger süß als der gewöhnliche Rohrzucker, Fruchtzucker ist süßer als Rohrzucker. Die Zucker sind in Wasser gut löslich, in Benzin unlöslich. Dieses Verhalten ist durch die große Zahl der Hydroxylgruppen in den Zuckermolekülen bedingt. Bei der alkoholischen Gärung entstehen aus Zuckern Alkohol und Kohlendioxid. Für die Spaltung des Traubenzuckers gilt die Gleichung: $\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6 \rightarrow 2 \text{C}_2\text{H}_5\text{OH} + 2 \text{CO}_2$
B 8.4	Stärke	Gewinnen von Kartoffelstärke aus rohen Kartoffeln. Nehmen einer Geschmacksprobe und Betrachten der Stärke unter dem Mikroskop. Ausführen der Jodstärkereaktion. Hinweisen auf die Bedeutung der Stärke für die Ernährung.	Kartoffelstärke ist ein weißes Pulver, das nicht süß schmeckt. Sie besteht aus mikroskopisch kleinen Körnchen von charakteristischer Form. Stärkekörner sind in kaltem Wasser nicht löslich. Mit Jod färben sich die Stärkekörner in der Aufschwemmung blauviolett. Die Färbung verschwindet beim Erwärmen und kehrt beim Abkühlen zurück. Die Jodstärkereaktion ist ein Nachweis für Stärke. Die Stärke, z.B. in Getreide, Kartoffeln, Hülsenfrüchten und Bananen, ist für Menschen ein wichtiges Grundnahrungsmittel.
B 8.5	Zellulose	Hinweisen auf Zellulose als Gerüstsubstanz der Pflanzen. Zusammentragen von Beispielen für die Verwendung von Zellulose.	Zellulose ist als Gerüstsubstanz der Pflanzen die mengenmäßig am häufigsten vorkommende organische Verbindung. Die Hauptmenge der Zellulose wird zu Papier und zu Textilfasern verarbeitet.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 8.6	Summenformeln von Stärke und Zellulose	Einführen der Begriffe Monomeres und Polymeres am Beispiel des Traubenzuckermoleküls als Baustein für Stärke und Zellulose. Angeben der Summenformeln.	Stärke und Zellulose (Polymere) entstehen aus einer großen Zahl von Traubenzuckermolekülen (Monomere). Ihre Summenformel lautet $(C_6H_{10}O_5)_n$, n bedeutet bei Stärke mehrere Hundert, bei Zellulose mehrere Tausend.
B 9	Kunststoffe		
B 9.1	Herstellen eines Kunststoffes	Besonders geeignet ist die Herstellung eines Phenolkunstharzes, die schon in wenigen Minuten im Reagenzglas gelingt. Definieren des Begriffs „Kunststoffe“ und Abgrenzen gegen andere Stoffe.	Kunststoffe sind organische Substanzen, die synthetisch hergestellt werden und aus besonders großen Molekülen bestehen.
B 9.2	Eigenschaften	Sammeln von verschiedenen Gegenständen aus Kunststoff. Einige dieser Kunststoffe (besonders Polyäthylen, PVC, Polystyrol, Bakelit) und den selbst hergestellten untersuchen auf: mechanische Eigenschaften; Verhalten beim Erhitzen; Löslichkeit in Wasser, Säuren, Laugen und Benzin. Einführen der Begriffe Thermoplast und Duroplast.	Kunststoffe haben verschiedene mechanische Eigenschaften (hart, weich, spröde, elastisch) und werden von Wasser, Säuren und Laugen nicht angegriffen. Kunststoffe, die in der Wärme weich und verformbar werden, heißen Thermoplaste. Die Duroplaste erweichen nicht. Beide Kunststoffgruppen zersetzen sich bei stärkerem Erhitzen.
B 9.3	Synthese von Kunststoffen		
B 9.3.1	Polymerisation	Die Bindung von Polymeren aus Monomeren mit Anschauungsmaterial verdeutlichen. Hinweisen auf die Veränderung der Eigenschaften beim Längerwerden und Vernetzen der Moleküle. Wiederholen von B 3.3 Polyäthylen. Film FT 541 „Kunststoffe – ihr Aufbau und ihr Verhalten“.	Die Polymerisation ist die Verkettung von vielen Monomeren zu Polymeren unter Aufspaltung von Doppelbindungen ohne Entstehen von Nebenprodukten. Zum Beispiel: $n \text{ H}_2\text{C} = \text{CHR} \rightarrow (-\text{H}_2\text{C}-\text{CHR}-)_n$ Die so entstandenen Riesenmoleküle haben andere Eigenschaften als ihre Bausteine. Zu den Polymerisaten gehören die Kunststoffe Polyäthylen, PVC und Polystyrol, die sich nur durch den Rest R unterscheiden.

	Unterrichtseinheiten	Methodische Hinweise	Erkenntnisse und Ergebnisse
B 9.3.2	Polykondensation	Entwickeln einer Gleichung für eine Kondensation. Bei Monomeren mit je mindestens zwei funktionellen Gruppen kann die Polykondensation stattfinden. Der bei B9.1 hergestellte Kunststoff ist ein Polykondensat. Hinweisen auf die große Bedeutung der Polykondensate bei den Textilfasern.	Bei der Polykondensation werden die Monomeren, die je mindestens zwei funktionelle Gruppen haben, durch Abspalten von Wasser oder von anderen kleinen Molekülen zu Makromolekülen verknüpft. Als Beispiel dieser Gleichung für eine Polyesterbildung: $n \text{ HO}-\text{R}-\text{OH} + n \text{ HOOC}-\text{R}'-\text{COOH} \rightarrow (-\text{O}-\text{R}-\text{O}-\text{OC}-\text{R}'-\text{CO}-)_n + n \text{ H}_2\text{O}$ Besondere Bedeutung haben die Polykondensate als Chemiefasern: Nylon und Perlon, Trevira und Diolen.
B 9.3.3	Polyaddition	An der Reaktion eines Alkohols mit einem Isocyanat eine Addition erklären: $\begin{array}{c} \text{H} \quad \quad \quad \text{O} \\ \quad \quad \quad \\ \text{R}-\text{O} \quad + \quad \text{C}=\text{N}-\text{R}' \end{array} \rightarrow \begin{array}{c} \text{H} \\ \\ \text{R}-\text{O}-\text{C}-\text{N}-\text{R}' \\ \\ \text{O} \end{array}$ Erweitern auf Polyadditionen mit Monomeren, die zwei und mehr funktionelle Gruppen enthalten. Eventuell Herstellen eines Polyurethanschaumstoffes und Erläutern der Schaumbildung.	Bei den Polyadditionskunststoffen erfolgt die Bildung von Makromolekülen aus verschiedenartigen Monomeren durch Umlagerung von Wasserstoffatomen und Aufspaltung von Doppelbindungen.
B 9.4	Verwendung	Unter Berücksichtigung der gesammelten Kunststoffgegenstände herausarbeiten: die Bereiche, in denen Kunststoffe vorwiegend eingesetzt werden; die wirtschaftliche Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeiten aufgrund ihrer vielseitigen Eigenschaften. Film FT 542 „Kunststoffe — ihre Verarbeitung“.	Ihre Eigenschaften machen die Kunststoffe vielen bisher üblichen Materialien überlegen. Sie sind preiswert herzustellen, gut zu verarbeiten, leicht und witterungsbeständig. Die Industrie ist in der Lage, „Kunststoffe nach Maß“ anzufertigen. Kunststoffe finden Verwendung in der Bauwirtschaft, Elektrotechnik und Elektronik, im Maschinen- und Fahrzeugbau, im Haushalt und als Verpackungsmaterial. Polyäthylen, PVC und Polystyrol machen $\frac{2}{3}$ der Weltproduktion aus.
		Statistische Angaben über den Kunststoffverbrauch auswerten.	Der Kunststoffverbrauch nimmt ständig zu. In der Bundesrepublik werden pro Kopf der Bevölkerung mehr Kunststoffe verbraucht als in den USA oder Japan.

Unterrichtseinheiten**Methodische Hinweise****Erkenntnisse und Ergebnisse**

B 9.5

Gefahren des steigenden Kunststoffverbrauchs

Hinweisen auf die Schwierigkeit, die immer größer werden den Kunststoffmengen im Müll zu beseitigen (Deponie und Verbrennung).

Da Kunststoffe sehr witterungs- und bakterienbeständig sind, verrotten sie nicht. Die Vernichtung von PVC in Müllverbrennungsanlagen führt durch die giftigen Abgase (Chlorwasserstoff) zu Luftverschmutzung.

Rahmenrichtlinien

für das Fach Physik der Sekundarstufe I an Gesamtschulen

Zuständiges Referat: S 221/1

Referent: Dr. Jürgen Dzewas, Amt für Schule

Fachbereichssekretär: Bernd Wehling

Lehrplanausschuß:

Max Falk, Gesamtschule Horn

Wolf Fehre, G 9

Helmut Haack, Gesamtschule Alter Teichweg

Martin Volkmer, Institut für Lehrerfortbildung

Horst Ziegler, V/R Eißendorfer Straße

An der Vorarbeit waren beteiligt:

Jörn Bruhn, Gymnasium für Jungen in Blankenese

Hans Kühl, Gymnasium Göhlbachtal

Inhaltsverzeichnis

Seite

1	Fachlernziele	451
2	Unterrichtsinhalte	452
2.1	Vorbemerkung	452
2.2	Kriterien der Auswahl	452
2.3	Jahrgangsstufe 5/6	453
2.4	Jahrgangsstufe 7/10	455
2.5	Curriculumelemente als Unterrichtshilfen	456
3	Differenzierung im Physikunterricht	458
4	Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufen 5–10	464
5	Inhaltsangabe der Unterrichtseinheiten	464
5.5.1	Der elektrische Stromkreis	464
5.5.2	Arbeit und Energie	464
5.5.3	Wärmeausdehnung und Temperaturmessung	465
5.6.1	Dauer- und Elektromagnetismus	465
5.6.2	Licht und Schatten	465
5.6.3	Wärmeausbreitung	465
5.7.1	Stromstärke und Widerstand	466
5.7.2	Kraft und Arbeit	467
5.7.3	Druck in Flüssigkeiten und Gasen	468
5.8.1	Reflexion, Brechung, Farbe	469
5.8.2	Elektrisches Feld, elektrische Spannung	472
5.8.3	Schwingungen, Wellen, Akustik	473
5.9.1	Induktion, Wechselspannung und Wechselstrom	475
5.9.2	Elektronische Bauelemente	477
5.9.3	Radioaktivität und Strahlenschutz	478
5.10.1	Elektromagnetische Schwingungen und Wellen	480
5.10.2	Kraft und Bewegung	481
5.10.3	Gravitation und Satelliten	483

Fachlernziele

1

1.1

Zum Verständnis der natürlichen und der von der Technik gestalteten Umwelt und zum sinnvollen Verhalten in diesen Bereichen braucht der Schüler Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Bereich der Physik. Es ist daher Aufgabe der Schule, für eine ausreichende physikalische Grundbildung zu sorgen. Der Unterricht wird so an zwei Bezugsefeldern — der Physik und der durch die Physik wesentlich mitgestalteten Technik — orientiert. Daraus ergeben sich für den Physikunterricht in der Sekundarstufe I folgende Ziele:

Der Schüler soll

- geordnete Kenntnisse über physikalische Grunderscheinungen, über die Fachsprache der Physik, die elementaren physikalischen Arbeitstechniken und wichtige technische Anwendungen erwerben,
- die Fähigkeit zur Anwendung der elementaren Methoden physikalischen Erkennens im Sinne eines wissenschaftsorientierten Denkens und Arbeitens erwerben,
- verstehen, daß die Physik die Natur unter einem bestimmten Aspekt betrachtet und physikalische Aussagen nur in einem bestimmten Bereich gültig sind,
- zu der Einsicht gelangen, daß die Erkenntnisse der Physik zu tiefgreifenden Veränderungen in der Natur und in der Gesellschaft beigetragen haben und auch künftig beitragen werden.

1.2

Zur Interpretation dieser Ziele sind detailliertere Angaben erforderlich. Die nachfolgend zusammengestellten Lernziele beschreiben allgemein die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Physikunterricht der Sekundarstufe I von den Schülern erworben werden sollen. Eine stärkere Konkretisierung der Ziele im Hinblick auf spezielle Beispiele ist an dieser Stelle noch nicht möglich, weil die Ziele

- mit verschiedenen Inhalten erreicht werden können und
- bei einer Unterrichtsdifferenzierung modifiziert werden müssen.

Der Lernzielkatalog erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist auch nicht systematisch geordnet (Überschneidungen der Aussagen möglich). Er beschreibt aber den Umfang der anzustrebenden Verhaltensweisen:

Kenntnisse über

- grundlegende Naturerscheinungen,
- Aufbau, Funktion und Einsatzmöglichkeiten physikalischer und physikalisch-technischer Geräte und Apparaturen,
- physikalische Arbeitstechniken und -methoden,
- die Fachsprache der Physik,
- Entwicklung und Bedeutung einer physikalischen Theorie,
- den Unterschied und den Zusammenhang zwischen den Vorgängen des Forschens und Erfindens,
- die Bedeutung physikalischer Erkenntnisse für die Gestaltung des Freiheitsraumes der Menschen,
- die Leistung bedeutender Physiker in Vergangenheit und Gegenwart,
- die Notwendigkeit einer verantwortungsbewußten Anwendung physikalischer Erkenntnisse,
- die vielseitigen Verflechtungen der Physik mit anderen Wissenschaften.

Fähigkeiten und Fertigkeiten

- zum Erkennen und genauen Beschreiben eines physikalischen Vorgangs,
- zur Übertragung eines Problems aus der Alltagssprache in die Sprache der Physik,
- zur Analyse eines physikalischen Problems und zur Entwicklung von Mitteln und Wegen zu seiner Lösung.

- zum systematischen Arbeiten bei überschaubaren physikalischen Problemstellungen,
- zur Planung und Durchführung einfacher physikalischer Experimente,
- zum Umgang mit physikalischen und physikalisch-technischen Geräten und Apparaturen,
- zur Unterscheidung zwischen Voraussetzungen und Folgerungen, Fakten und Hypothesen, Versuchsergebnissen und ihrer Interpretation,
- zum Ordnen und Klassifizieren,
- zum Erkennen von Fehlern oder Meßunsicherheiten und zur Entwicklung von Möglichkeiten, diese zu verringern,
- zur Beschreibung eines physikalischen Sachverhalts mit Hilfe der Mathematik und zur Interpretation einer mathematisierten physikalischen Aussage,
- zur Formulierung physikalischer Begründungen bzw. Begründungsketten,
- zur Anwendung physikalischer Erkenntnisse auf andere Bereiche,
- zum Erkennen von Beziehungen und Zusammenhängen zwischen einzelnen Phänomenen, Faktoren, Parametern oder Meßwerten,
- zum Umgang mit Definitionen, Einheiten, Gesetzen und Formeln,
- zur Arbeit mit und zum Denken in Modellen,
- zur sicheren Beherrschung physikalischer Arbeitstechniken,
- zur kritischen Benutzung von Informationsquellen,
- zur Abgrenzung der physikalischen Weltbetrachtung gegenüber andersartigen Naturauffassungen.

2

Unterrichtsinhalte

2.1

Vorbemerkung

Im Physikunterricht sind die Vorschriften zur Unfallverhütung und zum Strahlenschutz zu beachten:

Sicherheitsbestimmungen und Hinweise zur Unfallverhütung für den Physikunterricht. (Mitteilungsblatt der Schulbehörde, 1970, Nr. 5, S. 51 ff.).

Verordnung über den Schutz vor Schäden durch ionisierende Strahlen in Schulen (Zweite Strahlenschutzverordnung) v. 18. 7. 1964 (Bundesgesetzblatt I, S. 397 ff.).

Versuche mit radioaktiver Strahlung dürfen nur von Lehrern durchgeführt werden, die vom Amt für Schule zu Verantwortlichen im Sinne der 2. StrahlenschutzVO bestellt worden sind.

Physikalische Größen sind in den gesetzlichen Einheiten anzugeben:

Gesetz über die Einheiten im Meßwesen vom 2. 7. 1969 (Bundesgesetzblatt I, S. 981 ff.).

Eine Übersicht in:

Informationen des Amtes für Schule Nr. 27/1971, S. 5 f.

2.2

Kriterien der Auswahl

Bei der Auswahl und Anordnung der Inhalte sind sowohl pädagogische als auch fachwissenschaftliche Gesichtspunkte berücksichtigt worden. Es wurden im einzelnen folgende Kriterien herangezogen:

Der Inhalt

- ist für die Verwirklichung der Lernziele geeignet,
- ist innerhalb der Fachwissenschaft und der Technik bedeutsam,

- zeichnet sich durch Aktualität aus,
- läßt sich für den Unterricht der betreffenden Jahrgangsstufe elementarisieren,
- ist für das Verständnis anderer Erscheinungen der Physik notwendig,
- kann mit den in der Schule vorhandenen Lehr- und Lernmitteln bearbeitet werden,
- erlaubt die Durchführung von Schülerversuchen.

Die Inhalte können aus den zuvor zusammengestellten Lernzielen nicht abgeleitet werden. Es ist vielmehr erforderlich, bei der Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten Ziele und Inhalte wechselseitig zu korrigieren.

2.3

Jahrgangsstufe 5/6

Dem Physikunterricht der Beobachtungsstufe geht der Sachunterricht der Grundschule voraus. Es muß deshalb davon ausgegangen werden, daß viele Umweltphänomene im Grundschulunterricht bereits beobachtet, beschrieben und vorsichtig physikalisch gedeutet worden sind. An diese Vorerfahrungen sollte der Physikunterricht anknüpfen und die Einsichten nun erweitern, vertiefen und präzisieren. Dabei werden die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsmethoden erstmals bewußt zur Lösung einfacher Problemstellungen angewandt.

Da der Sachunterricht noch nicht an allen Grundschulen in gleichem Umfang betrieben wird, werden in der Anfangszeit die Leistungen der Schüler u.U. unterschiedlich sein. Daher sollen diese Unterschiede nicht für eine Differenzierung nach Leistung ausgenutzt werden. Es muß vielmehr die Aufgabe des Physiklehrers sein, durch ein abgestuftes System von Übungen, Wiederholungen und Arbeitshilfen bei den Schülern gleiche Grundlagen zu schaffen.

Die didaktischen Konzeptionen der Unterrichtseinheiten für die Klassen 5 und 6 werden nachfolgend besonders erläutert, weil mit diesen Einheiten der Physikunterricht beginnt und für diese Jahrgangsstufen nur geringe Erfahrungen vorliegen.

Die *Unterrichtseinheit 5.1 (Stromkreis mit Schalter)* sollte als erste Einheit durchgeführt werden, weil die Schüler dafür aus ihrer Umwelt umfangreiche Erfahrungen und Vorkenntnisse mitbringen und sie durch die zahlreichen Schülerversuche gut für die Unterrichtsarbeit motiviert werden. Vom einfachen Stromkreis ausgehend, werden in altersstufengemäßer Form der Kurzschluß, die Lichtanlage eines Fahrrades und die Funktion verschiedener Schalter behandelt. Der Schalter wird als Teil der Hausinstallation und als Glied logischer Schaltungen vorgestellt. Die Erzeugung von Wärme mit Hilfe des elektrischen Stromes zeigt den Schülern eine wichtige Wirkung des Stromes und ermöglicht es, die vielfältigen Anwendungen eines physikalischen Prinzips in der Technik aufzuzeigen.

Mit der *Unterrichtseinheit 5.2 (Arbeit und Energie)* werden die Begriffe „Arbeit“ und „Energie“ erstmals eingeführt. Die Schüler lernen, Vorgänge unter einem gemeinsamen Aspekt, dem Energie-Aspekt, zu betrachten. Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Energie wird durch die Aussage erklärt, daß Energie eine notwendige Voraussetzung für jede Arbeit ist. In einigen einfachen Beispielen wird deutlich gemacht, daß sich Energieformen durch entsprechende Arbeiten ineinander umwandeln lassen.

Zur Durchführung dieser Einheit sollten nicht mehr als 10 Stunden verwendet werden. Zum einen lassen sich die Schüler für diesen schwierigen Sachverhalt kaum für längere Zeit motivieren, zum anderen werden die Begriffe „Arbeit“ und „Energie“ ohnehin in vielen anderen Einheiten wieder aufgegriffen, dabei gefestigt und allmählich erweitert.

Bei der *Unterrichtseinheit 5.3 (Ausdehnung bei Erwärmung und Temperaturmessung)* werden für den Aufbau einer Blinkschaltung (mit Bimetall) Kenntnisse vom elektrischen Stromkreis vorausgesetzt. Das Thema 5.3 sollte deshalb erst nach dem Thema „Stromkreis“ behandelt werden.

Die Schüler sollen die Ausdehnung von Stoffen bei Erwärmung, die Bedeutung dieses

Phänomens in unserer Welt sowie technische Anwendungen bei Bimetallstreifen und Flüssigkeitsthermometern kennenlernen. Beim Aufbau eines Regelkreises mit Bimetall ist vor allem der in sich geschlossene Wirkungsablauf zu erarbeiten. — Beim Kalibrieren eines Thermometerrohres erfahren die Schüler, daß die Einheit für eine physikalische Größe aufgrund sinnvoller Festlegungen zustande kommt (evtl. bereits in der Grundschule durchgeführt).

Ziel der *Unterrichtseinheit 6.1 (Dauermagnetismus — Elektromagnetismus)* ist es, das relativ ungeordnete Vorwissen der Schüler zu diesem Sachverhalt in einen geordneten Zusammenhang zu bringen. In einem ersten Teil sollen die Grundphänomene des Dauermagnetismus erarbeitet werden. Dieser Teil ist unabhängig von vorausgegangenen Unterrichtseinheiten und kann deshalb auch bereits in Klasse 5 unterrichtet werden.

Der zweite Teil dagegen baut auf der Unterrichtseinheit „Stromkreis mit Schalter“ auf. Hier erkennt der Schüler eine zweite Wirkung des elektrischen Stromes und erfährt, daß sich zwei Phänomene (Dauermagnetismus — Elektromagnetismus) unter einem gemeinsamen Aspekt betrachten lassen. Auf die vielfältigen Anwendungen des Elektromagnetismus sollte ausführlich hingewiesen werden. Das magnetische Feld wird lediglich phänomenologisch behandelt.

Die *Unterrichtseinheit 6.2 (Licht und Schatten)* ist auf dem Energiebegriff aufgebaut. Es soll zunächst erarbeitet werden, daß Lichtenergie aus anderen Energieformen gewonnen und daß sie in andere Energieformen umgewandelt werden kann. Für den Nachweis der Lichtenergie kann der „Sonnenmotor“ (Fotoelement mit Elektromotor) verwendet werden. Zwischen der von der Lichtquelle ausgestrahlten und der vom Nachweisgerät aufgenommenen Lichtenergie ist genau zu unterscheiden. Dafür können auch die Begriffe Lichtstärke und Beleuchtungsstärke eingeführt werden.

Die geradlinige Ausbreitung des Lichtes (Lichtbündel, nicht Lichtstrahl) läßt sich aus der Geradlinigkeit der Schattengrenzen ablesen. Schattenbild und Schattenraum bzw. Kern- und Halbschatten werden besonders untersucht und die Abhängigkeit der Größe des Schattenbildes von der Entfernung zwischen Lichtquelle und Schattenstab bzw. Schattenstab und Schirm qualitativ herausgearbeitet. Auf das Prinzip der Sonnen- und Mondfinsternis kann in diesem Zusammenhang hingewiesen werden.

Die *Unterrichtseinheit 6.3 (Wärmeausbreitung)* ist als Fortsetzung der Einheit 5.3 angelegt. Sie bietet die Möglichkeit zur Erarbeitung der für Natur und Technik wichtigen Erscheinungen der Wärmeleitung, Wärmeleitungsführung sowie Wärmestrahlung.

Die Schüler sollen die Wärmeausbreitung als Energieausbreitung kennenlernen. Dabei ist besonders herauszuarbeiten, ob und gegebenenfalls in welcher Weise die Wärmeausbreitung an Materie gebunden ist (Wärmeleitung, Wärmeleitungsführung, Wärmestrahlung). Durch die Behandlung einiger technischer Anwendungen wird den Schülern deutlich, welche Rolle der Wärme als Energieform in Natur und Technik zukommt.

Obwohl im Physikunterricht der Beobachtungsstufe der Unterricht sehr stark an den jeweiligen konkreten Gegenstandsbereich aus der Umwelt der Schüler gebunden ist, soll doch gleichzeitig versucht werden, übergeordnete physikalische Begriffe bzw. Prinzipien einzuführen. *Strukturbestimmende Begriffe*¹⁾ der Physik sind z.B.

Energie
Schwingung, Welle
Feld
Teilchen.

Im 5. und 6. Schuljahr wird besonders der *Energiebegriff* herausgearbeitet und in mehreren Unterrichtseinheiten so weit erweitert und präzisiert, daß er zu einer ersten Deutung physikalischer Strukturen herangezogen werden kann.

Untersuchungen an 10- bis 12jährigen Schülern²⁾ haben gezeigt, daß sie zwar das Wort Energie kennen, es jedoch nicht als Begriff zur Deutung einfacher physikalischer oder

¹⁾ Vgl. IPN — Curriculum Physik, Einführungsheft, Klett-Verlag, Stuttgart 1970, S. 9

²⁾ Vgl. St. v. Aufschnaiter, D. Jörgensen, H. J. Niederer, Einführung des Energiebegriffs im 5. und 6. Schuljahr, in: Der Physikunterricht, 1/1970, S. 5 ff.

technischer Strukturen anwenden können. Mit den Unterrichtseinheiten sollen deshalb Lernprozesse organisiert werden, die u.a. die Bildung eines Energiebegriffs fördern; d.h. die Schüler lernen neue Worte, gleiche Worte zur Deutung verschiedener physikalischer Sachverhalte zu verwenden und den Energiebegriff auf verschiedene Phänomene ihrer Umwelt anzuwenden.

Die 6 Unterrichtseinheiten für die Beobachtungsstufe sind also durch die Hervorhebung des Energiebegriffs besonders miteinander verbunden.

Die folgende Übersicht veranschaulicht diesen Zusammenhang:

Unterrichtseinheit	Förderung des Energiebegriffs
5.1 Der elektrische Stromkreis mit Schalter	Vorstellen einfacher elektrischer Energiequellen (Steckdose, Trafo, Batterie, Fahrraddynamo). Erzeugung von Wärme(energie) mit Hilfe des elektrischen Stromes.
5.2 Arbeit und Energie	Begriff der physikalischen Arbeit (Hub-, Beschleunigungs-, Verformungsarbeit). Energie als Arbeitsfähigkeit (Energie der Lage, Bewegungs- und Spannungsenergie, elektrische Energie), Energieumwandlungen.
5.3 Wärmeausdehnung und Temperaturmessung.	Wärmequellen als Beispiele für Energiequellen.
6.1 Dauermagnetismus und Elektromagnetismus	Vorbereitung der späteren Erkenntnis, daß Energie in Magnetfeldern gespeichert werden kann.
6.2 Licht und Schatten	Gewinnung von Licht aus anderen Energieformen (und umgekehrt), Nachweis von Licht. Unterscheidung zwischen ausgestrahlter und aufgenommener Lichtenergie.
6.3 Wärmeausbreitung	Wärmeausbreitung (Wärmeleitung, Wärmefortführung, Wärmestrahlung) als Energieausbreitung.

Jahrgangsstufe 7/10

Im Physikunterricht der Sekundarstufe I vollzieht sich der Übergang vom vorwissen-schaftlichen zum wissenschaftsorientierten Denken. Dieser Prozeß braucht Zeit; er beginnt in Klasse 6 und ist am Ende der Klasse 7 sicher noch nicht abgeschlossen. Die erhöhten Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der Schüler (siehe auch Differenzierung!) machen ein besonders behutsames unterrichtliches Vorgehen erforderlich.

Ein Kennzeichen für den Unterricht dieser Stufe ist die Verschärfung und Ausdifferenzierung *physikalischer Begriffe* sowie z.T. ihre Einordnung in ein Begriffssystem. So ist z.B. im 5./6. Schuljahr die elektrische Größe Spannung bzw. die Einheit Volt pragmatisch als „Voltzahl“ benutzt worden. Im 8. Schuljahr wird Spannung nun als Fähigkeit einer elektrischen Energiequelle, Strom fließen zu lassen, definiert. In der gleichen Jahrgangsstufe werden auch Beziehungen zwischen mehreren Größen der Elektrizitätslehre aufgezeigt.

In der Beobachtungsstufe werden zwar schon einzelne quantitative Untersuchungen durchgeführt, die Ergebnisse aber in der Regel in Je-Desto-Aussagen formuliert. In den Jahrgangsstufen 7/10 tritt eine zunehmende *Mathematisierung* auf. Dabei ist besonders darauf zu achten, daß der Vorgang des „rechnerischen“ Erfassens eines physikalischen Sachverhalts von den Schülern verstanden wird.

Die Benutzung von Formeln ist dabei von geringerer Bedeutung. — So wird z.B. bereits bei der Unterrichtseinheit 5.2 die Abhängigkeit der Hubarbeit von dem „Gewicht“ und dem Höhenunterschied qualitativ beschrieben. In der Klasse 7 wird dann die Proportionalität zwischen der Hubarbeit und dem Produkt Kraft $\times$ Weg aufgezeigt, und als Ergänzung die rechnerische Form $W = G \times s$ angegeben.

In der Beobachtungsstufe werden physikalische *Modellvorstellungen* möglichst nicht entwickelt, weil sie zu leicht von den Schülern mit den durch sie dargestellten Objekten oder Vorgängen gleichgesetzt werden. An die Stelle von Modellvorstellungen treten deshalb zunächst Hilfsmittel, die lediglich die Aufgabe haben, unübersichtliche Sachverhalte zu veranschaulichen. — In den Jahrgangsstufen 7/10 werden dann an einigen Beispielen Modellvorstellungen als Vorstellungen von nicht anschaulichen Wirklichkeitsausschnitten gebildet. Dabei ist immer wieder deutlich zu machen, daß nur bestimmte, bisher erforschte Seiten der Wirklichkeit symbolisch wiedergegeben werden und die Modellvorstellungen deshalb ständig auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden müssen. Z.B. bei der Unterrichtseinheit 6.2 (Licht und Schatten) wird deshalb vermieden, die Modellvorstellung des Lichtstrahls einzuführen. Statt dessen wird zunächst von Lichtbündeln gesprochen. Erst in der Unterrichtseinheit 8.3 werden die Kenngrößen einer Welle erarbeitet und in einem Modell dargestellt. Eine ergänzende Betrachtung erfolgt in der Unterrichtseinheit 10.1 über elektromagnetische Wellen.

2.5

Curriculumelemente als Unterrichtshilfen

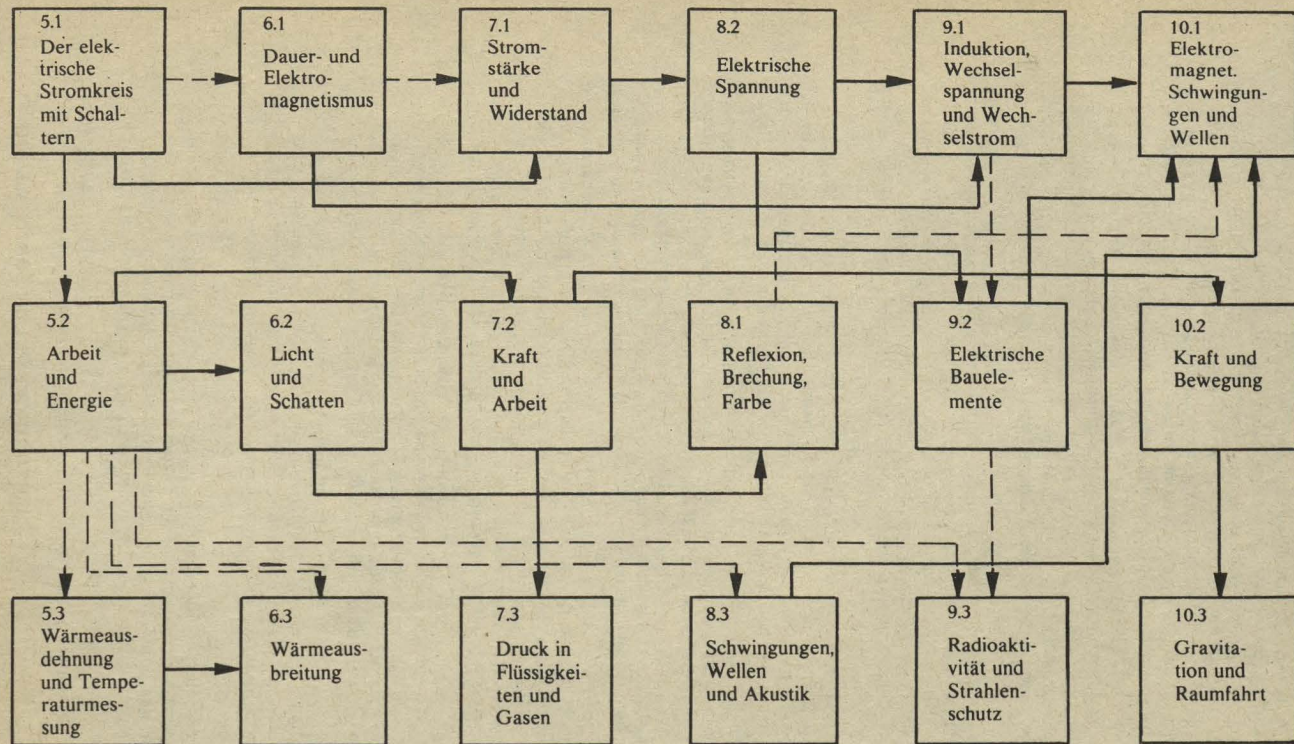
Wie bereits die Kriterien zur Auswahl der Inhalte deutlich machen, sind die Themenkreise (Unterrichtseinheiten) nach fachwissenschaftlichen und nach didaktischen Gesichtspunkten für die einzelnen Jahrgangsstufen ausgewählt worden. Darüber hinaus war ausschlaggebend, daß zu den Einheiten bereits erprobte Curriculumelemente vorliegen.

Das vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel erarbeitete Physikcurriculum für die Jahrgangsstufen 5—10 ist zwar nicht für Gesamtschulen konzipiert worden, wird hier aber trotzdem als didaktische Hilfe für die Vorbereitung und Durchführung des Physikunterrichts empfohlen. Es ist z.Z. das einzige Material, das ein nach didaktischen Gesichtspunkten aufgebautes System von Unterrichtselementen darstellt. Die Elemente werden durch Angabe von Lernzielen, Inhalten, Unterrichtsmedien, Versuchsgeräten und Tests beschrieben.

Das IPN-Curriculum ist z.Z. bis zur Mitte des 9. Schuljahres erarbeitet und liegt für die Klasse 5—7 bereits ausgedruckt vor. Für die zweite Hälfte des 9. und des 10. Schuljahres werden vom IPN zwar Unterrichtseinheiten genannt, die aber noch nicht näher beschrieben worden sind. — Der Plan des IPN sieht außerdem für jede Jahrgangsstufe 6 Einheiten vor. Nach den ersten Erfahrungen in Hamburg sind dafür aber 3—4 Wochenstunden erforderlich. Da hier von dieser Voraussetzung nicht ausgegangen werden kann, werden für jedes Schuljahr nur 3 Einheiten vorgeschlagen, die mit den zur Verfügung stehenden 1,5 Wochenstunden (Mittelwert) erarbeitet werden können.

Da die IPN-Einheiten durch die einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen, bedeutet ein Weglassen einzelner Einheiten das Aufgeben der IPN-Konzeption. Der hier vorliegende Plan bietet deshalb einen eigenen Aufbau, zu dem aber die Elemente der ausgearbeiteten IPN-Einheiten als didaktische Hilfen verwendet werden können.

Die Abhängigkeit der Einheiten untereinander ist in dem Diagramm (S. 455) dargestellt. Dabei bedeuten die ausgezogenen Pfeile, daß die nachfolgende Einheit auf der vorausgegangenen unmittelbar aufbaut. Die als unterbrochene Linie gezeichneten Pfeile dagegen deuten nur einen lösen Zusammenhang an.



Differenzierung im Physikunterricht

Die Vorschläge zur Differenzierung des Physikunterrichts in Gesamtschulen gehen von folgenden Prämissen aus:

- Es wird hier nur die äußere Differenzierung in Betracht gezogen, die auf Einrichtung von möglichst homogenen Lerngruppen durch Mittel der Unterrichts- und Schulorganisation abzielt. Die innere Differenzierung durch individuelle Leistungsanforderungen und Aufgaben innerhalb einer heterogenen Gruppe bleibt zunächst unberücksichtigt.
- Bei der Differenzierung wird davon ausgegangen, daß alle Gruppen inhaltlich das gleiche Fundamentum haben. Eine thematische Differenzierung als Wahldifferenzierung aufgrund der unterschiedlich motivierenden Wirkung der Inhalte wird als Sonderproblem ausgeklammert (Wahlpflichtbereich).
- Eine Differenzierung soll frühestens von der Jahrgangsstufe 7 an durchgeführt werden, um der Stufe der Differenzierung eine längere Phase der Förderung und Beobachtung vorausszuschicken (Kl. 5/6). Erst danach wird sichergestellt, daß Leistungsunterschiede nach Möglichkeit ausgeglichen und Eignung bzw. Leistungsfähigkeit zutreffend beurteilt werden können.

Bei der Entwicklung eines einheitlichen Lernzielkatalogs für alle Schüler kommt es wesentlich darauf an, die Begrenzung im Sinne eines Minimal- und Maximalkataloges festzulegen. Dadurch wird die Differenzierung nicht auf zwei Leistungsgruppen fixiert, sondern durch den Minimalkatalog ein für alle verbindliches Fundamentum festgelegt, von dem einzelne Differenzierungsgruppen bis zu einem vertretbaren Maximum abweichen können.

Bei der Absicherung des Lernzielkatalogs nach „unten“ (Fundamentum) muß darauf geachtet werden, daß die Lernziele noch mit den allgemeinen Lernzielen des Physikunterrichts verträglich sind. Dadurch wird gewährleistet, daß der Unterricht wissenschaftsorientiert ist und die Fachstruktur der Physik angemessen berücksichtigt. Anderenfalls würde der Unterricht nur auf den Erwerb instrumenteller Fertigkeiten abzielen und inhaltlich zu einer bloßen Sachkunde absinken.

Die Festlegung des maximalen Lernzielkatalogs ist dagegen nicht so einfach vorzunehmen. Man könnte zunächst annehmen, daß eine qualitative und quantitative Begrenzung nach „oben“ grundsätzlich nicht notwendig sei, da für die Schüler höherer Leistungsfähigkeit der Lernzielkatalog im Laufe des Lernprozesses fortlaufend erweitert werden könnte.

Diese Annahme ist nur zum Teil richtig. Erstens wird bald eine Lernphase erreicht, in der die Voraussetzungen für das Verständnis bzw. die Deutung bestimmter Phänomene fehlen (Mathematik, Kenntnisse aus anderen Bereichen der Physik usw.), zum anderen kann der Zeitbedarf so groß werden, daß eine Unterrichtseinheit in einem nicht zu vertretenden Maße ausgeweitet werden müßte, um die weiteren Lernziele zu erreichen.

Das Maß an Einheitlichkeit des Lernzielkatalogs (siehe zweite Prämisse!) wird begrenzt durch die Unterschiede im Lernprozeß der Schüler. Die gemeinsame physikalische Grundbildung wird sich demnach innerhalb des durch Minimal- und Maximalkatalog gestellten Rahmens in unterschiedliche Modifikationen ausbilden und die Schüler werden die physikalischen Strukturen in unterschiedlicher Tiefe erfahren.

Die Inhalte der ersten Spalte des Plans (Niveau A) sind so gewählt worden, daß die mit den Inhalten korrespondierenden Lernziele zu etwa 75% von den Schülern erreicht werden können. Sie beschreiben deshalb das Fundamentum. Durch das B-Niveau bzw. die Zusatzspalte wird von den Inhalten her die obere Begrenzung angedeutet, die sicherlich an einigen Stellen überschritten werden kann. Grundsätzlich ist bei jeder Gruppe gesondert zu entscheiden, wie weit der Unterricht in das Lernzielfeld vordringen soll. Bei Einrichtung von nur zwei Kursen könnte sich der Unterricht an dem A- und dem B-Niveau orientieren.

Mögliche Organisation der Differenzierung:

Klasse	Differenzierung
5/6	Keine äußere Differenzierung. Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit der Schüler durch innere Differenzierung in der heterogenen Gruppe.
7/8	Einrichtung von 2 Niveaugruppen. Orientierung an den im Themenplan angegebenen Niveaus A und B.
9/10	Differenzierung in 3 Niveaugruppen: Kurs 1: Grundkurs Physik (A) Kurs 2: Erweiterter Kurs Physik (A/B) Kurs 3: Fortgeschrittener Kurs Physik (A/B/Zusatz)

Bei der Einrichtung von Differenzierungsgruppen wird empfohlen, die Schülerleistungen im Hinblick auf die in den Jahrgangsstufen 7/10 zu erwartenden fachspezifischen Anforderungen zu beurteilen (Ausdifferenzierung physikalischer Begriffe, stärkere Mathematisierung, Arbeit mit Modellen usw.). Daneben ist bis zu einem gewissen Grade auch die Lerngeschwindigkeit der Schüler zu berücksichtigen. Eine Differenzierung nach Neigung sollte zunächst nur im Wahlpflichtbereich vorgenommen werden.

Lernzielfelder zur Differenzierung liegen z.Z. noch nicht vor. Es ist deshalb nur möglich, daß im Rahmen einer kooperativen Unterrichtsvorbereitung die in dem Themenplan zusammengestellten Inhalte in einem Lernzielfeld didaktisch aufgeschlüsselt werden. Dabei können die hier am Beispiel des Lernzielfeldes „Optische Linsen“ beschriebenen Faktoren als Hilfen verwendet werden.

Zur Ermittlung der Zuordnung der Lernziele zu den Differenzierungsniveaus wird vorgeschlagen, zunächst die fundamentalen Lernziele aufgrund der bisher gemachten pädagogischen Erfahrungen auszuwählen und nach sachlogischen Gesichtspunkten aufzureihen.

Beispiel:

Das Lernziel

„Die Schüler sollen angeben können, wo sich der Gegenstand bei einer Betrachtung mit der Lupe befinden muß“

kann erst angestrebt werden, wenn vorher das Lernziel

„Die Schüler sollen den Abstand zwischen der Mittelebene der Linse und dem Brennpunkt als Brennweite bezeichnen können“

erreicht worden ist, da bei der Kennzeichnung der Lage des Gegenstandes auf die Definition der Brennweite zurückgegriffen werden muß. Selbstverständlich ist es nicht notwendig, daß sachlogisch miteinander verbundene Lernziele unmittelbar beieinander stehen. Es ist denkbar, daß sich andere Lernziele dazwischen schieben.

Auf die fundamentalen Lernziele kann nur das Feld differenzierter Lernziele geschlossen werden. Dabei soll jede Lernzielreihe wiederum nach sachlogischen Gesichtspunkten aufgebaut werden. Die Länge der Lernzielreihe wird zunächst durch die bisher gemachten pädagogischen Erfahrungen in den allgemeinbildenden Schulen bestimmt. Sie sollte jedoch durch eine empirische Überprüfung in den bereits bestehenden Gesamtschulen revidiert werden. (Ausschnitt aus einem Lernzielfeld siehe S. 458 ff.)

Obwohl der Aufbau solcher Lernzielfelder nicht frei von subjektiven Momenten ist, werden aber stets gleiche oder ähnliche Faktoren isoliert. Sie sind Leitlinien für eine an der Sachstruktur orientierte Unterrichtsdifferenzierung. Andere Differenzierungskriterien, wie z.B. Lernwilligkeit, Interessenlage, Lerngeschwindigkeit, werden mit Hilfe dieser Strategie nicht erfaßt.

Faktoren des Lernzielfeldes

- a) Einführung eines Fachbegriffs der Physik.
- b) Zusätzlicher Hinweis auf eine in der Physik getroffene Vereinbarung.
- c) Ableitung von Verallgemeinerungen aus einzelnen physikalischen Beobachtungen.
- d) Weitgehende Erklärung (Interpretation) eines physikalischen Sachverhalts.
- e) Vermittlung zusätzlichen Faktenwissens aus dem Bereich der Physik.
- f) Ziehen von Folgerungen aus bestimmten physikalischen Gegebenheiten.
- g) Zergliedern eines physikalischen Sachverhalts im Sinne einer Analyse bzw. Diskrimination.
- h) Übersetzen einer Information in ein anderes in der Physik gültiges Zeichensystem.
- i) Verknüpfung physikalischer Definitionen.
- j) Mathematische Formulierung eines physikalischen Gesetzes.
- k) Mathematische Behandlung von Größengleichungen.
- l) Umfangreichere experimentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- m) Ausweitung einer Erkenntnis auf andere Bereiche.
- n) Untersuchung eines speziellen Falles.

(Die Reihenfolge der zusammengestellten Faktoren stellt keine Rangfolge dar und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Faktoren sind außerdem nicht klassifiziert.)

Anhang

Lernziele für das Lernzielfeld „Optische Linse“

Dieses Lernzielfeld dient nur als Beispiel. Es soll nicht in vollem Umfang in den Unterricht übernommen werden.

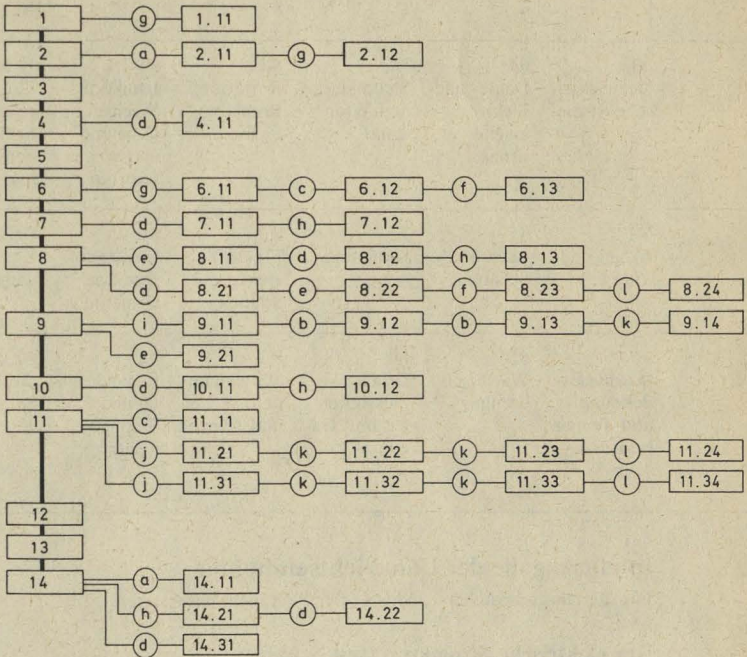
Die Schüler sollen ...

- 1 ... wissen, daß optische Linsen aus durchsichtigem Material bestehen und gekrümmte Begrenzungsflächen haben.
- 1.11 ... zwischen sphärischen Linsen (kugelförmige Begrenzungsflächen) und Zylinderlinsen (zylindrische Begrenzungsflächen) unterscheiden können.
- 2 ... zwischen Sammel- und Zerstreuungslinsen unterscheiden können.
- 2.11 ... Sammellinsen als Konvex- und Zerstreuungslinsen als Konkavlinen bezeichnen können.
- 2.12 ... die Untergruppen der Konvexlinsen (bikonvex, plankonvex, konkavkonvex) und die Untergruppen der Konkavlinen (bikonkav, plankonkav, konvexkonkav) kennen und erklären können.
- 3 ... bei dünnen Linsen die optische Achse und die Mittelebene zeigen können.
- 4 ... den Schnittpunkt der optischen Achse mit der Mittelebene als optischen Mittelpunkt der Linse bezeichnen können.
- 4.11 ... den geometrischen Zusammenhang zwischen Krümmungsmittelpunkten, Krümmungsradien und optischer Achse erklären können.
- 5 ... angeben und durch einen Versuch beweisen können, daß Sammellinsen das Auseinanderlaufen von Strahlenbündeln mindern oder das Zusammenlaufen verstärken (Umkehrung bei Zerstreuungslinsen).

- 6 ... den Verlauf von achsenparallelen Strahlen beim Durchgang durch Sammel- und Zerstreuungslinsen beschreiben und in vereinfachter Weise zeichnen können.
- 6.11 ... zwischen Parallelstrahl, Brennstrahl und Mittelpunktstrahl unterscheiden können.
- 6.12 ... den Verlauf beliebiger Strahlen durch Sammel- und Zerstreuungslinsen beschreiben und konstruieren können.
- 6.13 ... erklären können, daß die durch den optischen Mittelpunkt gehenden Lichtstrahlen keine Richtungsänderung, aber eine Parallelverschiebung erfahren.
- 7 ... bei den durch die Linse laufenden Lichtstrahlen zeigen können, daß eine zweimalige Brechung auftritt.
- 7.11 ... die Brechung der Lichtstrahlen durch die Linsen mit dem Durchgang der Strahlen durch Medien verschiedener optischer Dichte erklären können.
- 7.12 ... bei einer Linse den Brechungswinkel mit Hilfe des Lots (Krümmungsradius) konstruieren können.
- 8 ... angeben können, daß der Punkt, in dem sich die achsenparallelen Strahlen nach dem Durchgang durch die Sammellinse schneiden, Brennpunkt genannt wird und dieser auf der optischen Achse liegt.
- 8.11 ... wissen, daß jede Linse zwei Brennpunkte hat.
- 8.12 ... wissen, daß Zerstreuungslinsen nur scheinbare Brennpunkte (Zerstreuungspunkte) besitzen.
- 8.13 ... den scheinbaren Brennpunkt von Zerstreuungslinsen durch Konstruktion ermitteln können.
- 8.21 ... wissen, daß die vorher erarbeiteten Gesetzmäßigkeiten über das Verhalten des Lichts beim Durchgang durch Linsen nur für achsennahe Strahlen gelten.
- 8.22 ... wissen, was man bei sphärischen Linsen unter Öffnungsfehler und Chromasie versteht.
- 8.23 ... Öffnungsfehler und Chromasie auf den großen brechenden Winkel der Linsenränder zurückführen können.
- 8.24 ... die Erscheinungen der Aberration und Chromasie an Linsen experimentell nachweisen können.
- 9 ... den Abstand zwischen den optischen Mittelpunkt der Linse und dem Brennpunkt als Brennweite bezeichnen können.
- 9.11 ... den Zusammenhang zwischen Brennweite und Brechkraft einer Sammellinse durch die Beziehung $D = 1/f$ ausdrücken können.
- 9.12 ... die Einheit für die Brechkraft kennen.
- 9.13 ... wissen, daß bei Sammellinsen die Brennweiten und die Brechkraft positiv, bei Zerstreuungslinsen negativ angegeben werden.
- 9.14 ... aus der Brennweite einer Linse die Brechkraft in Dioptrie berechnen können (und umgekehrt).
- 9.21 ... wissen, daß bei sphärischen Linsen die Brennweite vom Krümmungsradius und vom Linsenmaterial abhängt.

- 10 ... einen Gegenstand mit Hilfe einer Sammellinse auf einem Schirm abbilden können.
- 10.11 ... erklären und konstruieren können, daß die von einem Punkt außerhalb der Brennweite ausgehenden Lichtstrahlen nach dem Durchgang durch eine Konvexlinse in einem Punkt vereinigt werden.
- 10.12 ... bei Sammel- und Zerstreuungslinsen zu einem Gegenstand mit Hilfe von zwei Strahlen das Bild konstruieren können.
- 11 ... bei reellen Bildern den Zusammenhang zwischen Gegenstandsweite, Bildweite, Gegenstandsgröße und Bildgröße in Je-Desto-Beziehungen angeben und das Ergebnis experimentell überprüfen können.
- 11.11 ... bei reellen und virtuellen Bildern den Zusammenhang zwischen Gegenstandsweite, Bildweite, Gegenstandsgröße und Bildgröße in Je-Desto-Beziehungen angeben und das Ergebnis experimentell überprüfen können.
- 11.21 ... die Linsenformel in der Form $1/f = 1/a + 1/b$ (oder $x \cdot y = f^2$) kennen.
- 11.22 ... die Linsenformel nach a , b oder f umformen können.
- 11.23 ... zu zwei gegebenen Größen die dritte errechnen können.
- 11.24 ... ein Experiment zur Überprüfung der Linsenformel entwerfen und durchführen können.
- 11.31 ... die Abbildungsgleichung ($A/B = a/b$) kennen.
- 11.32 ... die Abbildungsgleichung nach A , B , a oder b umformen können.
- 11.33 ... bei der Abbildungsgleichung zu zwei gegebenen Größen die dritte berechnen können.
- 11.34 ... ein Experiment zur Überprüfung der Abbildungsgleichung entwerfen und durchführen können.
- 12 ... eine Sammellinse als Lupe verwenden können.
- 13 ... angeben können, wo sich der Gegenstand bei einer Betrachtung mit der Lupe befinden muß.
- 14 ... das Lupenbild als scheinbares Bild bezeichnen können, das sich nicht auf einem Schirm auffangen läßt.
- 14.11 ... wirkliche und scheinbare Bilder auch als reelle und virtuelle Bilder bezeichnen können.
- 14.21 ... das Lupenbild durch eine geometrische Konstruktion ermitteln können.
- 14.22 ... das Entstehen des virtuellen Bildes erklären können.
- 14.31 ... angeben und durch eine geometrische Konstruktion erklären können, daß Lichtstrahlen, die von einem Punkt der Brennebene auf eine Konvexlinse fallen, so gebrochen werden, daß sie die Linse parallel verlassen.

Lernzielreihen mit differenzierten Zielangaben

Fundamentale
Lernziele

11. 23 Lernziel 11.23 aus dem Lernzielkatalog „Optische Lin-
sen“ (Seite 460)

- (d) Faktor d) „Weitergehende Erklärung“ (Seite 458) Allge-
meine Kennzeichnung der im nachfolgenden Lernziel
festgelegten erhöhten Leistungsanforderung

4 **Unterrichtseinheiten Physik für die Jahrgangsstufen 5–10**

Jahrgangsstufe					
5	6	7	8	9	10
5.1 Der elektrische Stromkreis	6.1 Dauer- und Elektromagnetismus	7.1 Stromstärke und Widerstand	8.1 Reflexion, Brechung, Farbe	9.1 Induktion, Wechselspannung und Wechselstrom	10.1 Elektromagnetische Schwingungen und Wellen
5.2 Arbeit und Energie	6.2 Licht und Schatten	7.2 Kraft und Arbeit	8.2 Elektr. Feld, elektrische Spannung	9.2 Elektronische Bauelemente	10.2 Kraft und Bewegung
5.3 Wärmeausdehnung und Temperaturmessung	6.3 Wärmeausbreitung	7.3 Druck in Flüssigkeiten und Gasen	8.3 Schwingungen, Wellen und Akustik	9.3 Radioaktivität und Strahlenschutz	10.3 Gravitation, Satelliten

5 **Inhaltsangabe der Unterrichtseinheiten**

Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 ist der Plan nicht differenziert.

5.1 **Der elektrische Stromkreis (mit Schaltern)**1 **Stromkreis**

1.1 Einfache Stromkreise: Schaltzeichen und Schaltskizzen

1.2 Kurzschluß (einfache Schaltskizze)

1.3 Stromkreis der Fahrradbeleuchtung

2 **Batterie**

2.1 Untersuchung verschiedener Batterien, Einzelzelle, Reihenschaltung von Einzelzellen, „Voltzahlen“.

3 **Stromkreis mit Schalter**

3.1 Stromkreise mit verschiedenen Schaltungen

3.2 UND-, ODER-Schaltung

3.3 Umschalter, Wechselschaltung

4 **Wärmewirkung des Stromes**

4.1 Wärmewirkung des elektrischen Stromes, Koch- und Heizgeräte

4.2 Schmelzsicherung

5.2 **Arbeit und Energie**1 **Arbeit**

1.1 Beispiele für physikalische Arbeiten

1.2 Hub-, Beschleunigungs-, Verformungsarbeit

2 Energie

- 2.1 Energie als Arbeitsfähigkeit
- 2.2 Höhen-, Bewegungs-, Spannungsenergie
- 2.3 Einfache Energieumwandlungen
- 2.4 Elektrische Energie
- 2.5 Wasserkraftwerke

5.3

Wärmeausdehnung und Temperaturmessung

- 1 Ausdehnung fester Stoffe, Verlängerung eines Stabes.
- 2 Ausdehnung von Flüssigkeiten, Anomalie des Wassers als Phänomen.
- 3 Wirkungen von Wärmespannungen.
- 4 Bimetalleffekt, Blinkschaltanlage mit Bimetallschalter.
- 5 Vereinfachter Regelkreis.

6.1

Magnetismus

- 1 Kraftwirkung zwischen Eisen (Stahl) und einem Magneten.
- 2 Magnetwirkung über Entfernung, Sichtbarmachung des Magnetfeldes, Abschirmung durch Eisen.
- 3 Magnetpole, Wechselwirkung zwischen gleichnamigen und ungleichnamigen Polen, Magnetfeld der Erde, Kompaß.
- 4 Magnetisierung, Entmagnetisierung, Restmagnetismus. Modellvorstellung von Elementarmagneten.
- 5 Stromdurchflossene Spule als Elektromagnet, Verstärkung der Magnetwirkung durch Eisenkern, Vergleich mit Stabmagnet.
- 6 Elektromagnet als Schalter, Türöffner, Tragmagnet, Summer usw.

6.2

Licht und Schatten

- 1 Licht als Energieform, Nachweisgeräte.
- 2 Sichtbar sind selbstleuchtende und beleuchtete Gegenstände.
- 3 Unterschied zwischen abgestrahltem und aufgenommenem Licht (Lichtstärke, Beleuchtungsstärke). Hinweis auf Lichtgeschwindigkeit, Abstandsgesetz (je-desto-Beziehung).
- 4 Absorption und Reflexion von Licht.
- 5 Schatten, Kern- und Halbschatten, Hinweis auf Sonnen- und Mondfinsternis.

6.3

Wärmeausbreitung

- 1 Wärme als Energieform, Leitung der Wärme durch feste Stoffe, gute und schlechte Wärmeleiter.
- 2 Transport der Wärme mittels Luft und Wasser (technische Anwendungen wie z.B. Zentralheizung, Motorkühler).
- 3 Abstrahlung von Wärme, Bündelung von Wärmestrahlung, Reflexion und Absorption von Wärmestrahlung (technische Anwendungen).

7.1 **Stromstärke und Widerstand**

A	B	Zusatz
1 Stromstärkemessung		
1.1 Strommesser im Stromkreis, Strommessungen bei verschiedenen „Verbrauchern“, Einheit Ampere, Verwendung verschiedener Meßbereiche bei Meßinstrumenten.	1.1 Hinweis auf Meßunsicherheiten	
2 Widerstandsmessung		
2.1 Elektrischer Widerstand, verschiedene Widerstände im Stromkreis, Einheit Ohm, Farbcode. Qualitativer Zusammenhang zwischen Stromstärke und Widerstand (Spannung konstant).	2.1 Quantitativer Zusammenhang zwischen Stromstärke und Widerstand für ganzzahlige Widerstandsverhältnisse	2.1 Ableitung der Formel: $R_2 : R_1 = I_1 : I_2$
2.2 Widerstandsbestimmungen durch Vergleich mit bekannten Widerständen (Stromstärke – Widerstandstabelle). Technische Widerstände (Draht- und Schichtwiderstände).	2.2 Berechnung von Widerständen aus ganzzahligen Stromstärkeverhältnissen.	
3 Spezifischer Widerstand		
3.1 Abhängigkeit des Widerstandes von Länge, Querschnitt und Material (qualitativ). Hinweis auf spezifische Widerstände. Technische Anwendungen (Schiebe- und Drehwiderstände, verschiedene Leitungsquerschnitte bei der Hausinstallation).	3.1 Quantitativer Zusammenhang zwischen Länge bzw. Querschnitt und der Stromstärke bzw. dem Widerstand für ganzzahlige Längen- und Querschnittsverhältnisse.	3.1 Ableitung der Formel: $R = \frac{\sigma \cdot l}{A}$
4 Eigenschaften verschiedener Widerstände		
4.1 Abhängigkeit des Widerstandes von der Temperatur bei festen Leitern. Halbleiter – Kaltleiter.	4.1 Hinweis auf Supraleitung.	
4.2 Aufbau und Kalibrierung (Eichung) eines elektrischen Thermometers.	4.2 Aufnahme der Temperatur-Widerstandskennlinie eines NTC-Widerstandes, graphische Darstellung.	

A	B	Zusatz
4.3 Abhängigkeit lichtempfindlicher Widerstände von der Beleuchtungsstärke (Fotowiderstand). Hinweis auf Anwendung der Lichtschranke.		
5. Schaltung von Widerständen		
5.1 Unterscheidung von Reihen- und Parallelschaltung bei Widerständen. Stromverteilung bei Parallelschaltung.	5.1. Bei der Reihenschaltung summieren sich die Widerstände. Abnahme des Gesamtwiderstandes bei Parallelschaltung. Bei einer Parallelschaltung ist der Gesamtstrom gleich der Summe der Teilströme.	
Anwendung im Haushalt (Parallelschaltung von „Verbrauchern“, Reihenschaltung von „Verbrauchern“, mit Sicherungen).		

7.2

Kraft und Arbeit

A	B	Zusatz
1 Kraft, Masse, Arbeit und Leistung		
1.1 Kraft bewirkt Formänderung und Bewegungsänderung, Einheit Newton (N), Kraftmesser, Kraft hat Betrag und Richtung.	1.1 Addition und Subtraktion von Kräften auf einer Wirkungslinie.	
1.2 Unterschied zwischen Masse und Gewichtskraft, Verhältnisse auf verschiedenen Himmelskörpern.		
1.3 Beispiel für verschiedene Arbeitsformen (Hub-, Beschleunigungs-, Verformungsarbeit). Arbeit = Kraft · Weg, Einheit der Arbeit Newtonmeter (Nm)		
1.4 Leistung als Arbeit pro Zeit, Einheiten Nm/s, W, kW.	1.4 $P = W/t$	

A	B	Zusatz
2 Momente, Übersetzungen, Arbeit an einfachen Maschinen		
2.1 Zweiseitige Hebel: Hebelarme, Kräfte am Hebel, Hebelgesetz, Konstanz der Arbeit am Hebel, Hebelwerkzeuge.	2.1 Einseitige Hebel, Momente am Hebel: $F_1 \cdot l_1 = F_2 \cdot l_2$ (Hebellänge l) Arbeit am Hebel: $F_1 \cdot s_1 = F_2 \cdot s_2$ (Weg s)	
2.2 Feste und lose Rollen: Kräftevergleich, Konstanz der Arbeit, Flaschenzug	2.2 Lose und feste Rolle als einseitiger und zweiseitiger Hebel	

7.3

Druck in Flüssigkeiten und Gasen

A	B	Zusatz
1 Druck und hydraulische Maschinen		
1.1 Unterschied zwischen Kraft und Druck, Druck = Kraft/Fläche, Einheiten bar und N/m ² .	1.1 Druck als Zustandsgröße, Einheit Pascal (Pa).	
1.2 Druckfortpflanzung in Flüssigkeiten und Gasen, allseitige Druckfortpflanzung. Hinweise auf Anwendung komprimierter Gase.		
1.3 Hydraulische Maschinen, z.B. Pressen, Bremsen, Wagenheber (ganzahlige Flächenverhältnisse).	1.3 $F = p \cdot A$	
2 Schweredruck		
2.1 Druck im Wasser bei verschiedenen Eintauchtiefen, an einer Meßstelle ist der Druck nach allen Seiten gleich groß. Hinweis auf Tauchexperimente im Meer.	2.1 Dichte des Wassers, Abhängigkeit des Schweredrucks einer Flüssigkeit von der Dichte.	

A	B	Zusatz
2.2 Luft hat Masse, Lufthölle der Erde, Luftdruck, experimenteller Nachweis der Abnahme des Luftdrucks mit steigender Höhe, Hinweis auf nichtlineare Höhe, Funktion des Barometers. Anwendung des Luftdrucks (Heber, Pumpen usw.).	2.2 Dichte der Luft und anderer Gase.	
3 Auftrieb		
3.1 Auftrieb in Flüssigkeiten und Gasen. Auftrieb als Kraft, die der Gravitationskraft entgegenwirkt. Archimedisches Satz. Sinken, Schweben, Schwimmen.	3.1 Betrag der Auftriebskraft ist gleich dem Betrag der Gewichtskraft der verdrängten Flüssigkeitsmenge.	

8.1

Reflexion, Brechung, Farbe

A	B	Zusatz
1 Reflexion		
1.1 <i>Diffuse Reflexion</i> Sehen von Gegenständen; vorbeiflutendes Licht ist unsichtbar (Sichtbarmachung durch Staub).		
1.2 <i>Reflexion am ebenen Spiegel</i> Einfallender Strahl, Lot, reflektierter Strahl. Maß des Einfallswinkels = Maß des Ausfallwinkels. Konstruktion des Verlaufs eines Strahls bei Reflexion.	1.2 Einfallender Strahl, Lot, reflektierter Strahl liegen in einer Ebene. 45°-Winkelspiegel, Konstruktion von Spiegelbildern, Seitenvertauschung.	

A	B	Zusatz
1.3 <i>Reflexion am Hohlspiegel</i> Brennpunkt, Brennweite, achsenparallele Strahlen, Brennstrahlen. Hinweis auf Parabolspiegel. Auch Randstrahlen verlaufen durch den Brennpunkt. Anwendung: Verschiedene Autoscheinwerfer.	1.3 Konstruktion von reflektierten Strahlen zu gegebenen einfallenden Strahlen. Konstruktion von Hohlspiegelbildern.	1.3 Abbildungsgleichung. Berechnung von Hohlspiegelbildern.
1.4 <i>Wölbspiegel</i>		1.4 Betrachten der Bilder eines Wölbspiegels, Konstruktion des Strahlenganges, Konstruktion von Wölbspiegelbildern.
2 Brechung		
2.1 <i>Phänomen Brechung</i> Brechung an einer Grenzfläche, Teilreflexion. Übergang Brechung – Totalreflexion. Strahlenverlauf bei planparalleler Platte, Brechung und Totalreflexion am Prisma, Strahlenverlauf bei planparalleler Platte und Prisma konstruieren.	2.1 Graph für Maß des Einfallwinkels zu Maß des Brechungswinkels. Grenzwinkel ermitteln.	2.1 Brechungsanzahl als Seitenverhältnis im Einheitskreis ermitteln. Optisch dichtere und dünnere Medien definieren.
2.2 <i>Sammellinsen</i> Strahlenverlauf, Entstehung von Linsenbildern (Art und Lage der Bilder). Unterscheidung von Mittelpunkt-, Brenn- und Parallelstrahlen. Brennpunkt und Brennweite ermitteln. Abbildungsgleichung. Augenmodell (nur Netzhautbilder).	2.2 Linsengesetz. Konstruktion von Linsenbildern.	2.2 Berechnung von Linsenbildern.

A	B	Zusatz
2.3 <i>Zerstreuungslinsen</i>		
Strahlenverlauf. Hinweis auf Brechung an Grenzflächen, Linsen aus Prismenteilen zusammengesetzt. Unterscheidung von Mittelpunkt-, Brenn- und Parallelstrahlen, Brennpunkt und Brennweite ermitteln.	2.3 Linsengesetz. Konstruktion von Linsenbildern.	2.3 Augenmodell, Sehfehler und deren Korrektur. Berechnung von Linsenbildern.
2.4 <i>Lupe</i>		
Ermittlung der Abhängigkeit der Vergrößerung von der Brennweite.	2.4 Konstruktion des virtuellen Bildes.	
2.5 <i>Fernrohr, Mikroskop</i>		
Aufbau eines Fernrohrs; Objektiv-Okular, Auffinden des Zwischenbildes. Ableitung der Vergrößerung. Hinweis auf Mikroskop.	2.5 Konstruktion des Strahlenganges beim Fernrohr, Konstruktion des Strahlenganges und Vergrößerung beim Mikroskop.	
3 Licht und Farbe		
3.1 <i>Zerlegung des Lichts</i>		
Weißes Licht durch Prisma in verschiedene Farben zerlegen. Hinweis: Verschieden starke Brechung einzelner Farben, Regenbogen.	3.1 Unmöglichkeit der weiteren Zerlegung einzelner Farben.	3.1 Entstehung des Hauptregenbogens.
3.2 <i>Spektrale Empfindlichkeit des menschlichen Auges</i>		
(Vergleich Auge/Fotowiderstand), infrarotes und ultraviolette Licht.		
3.3 <i>Vereinigung von Spektralfarben</i>		
Vereinigung von Spektralfarben zu weißem Licht, Aufstellung von Komplementärfarbenpaaren.		
3.4 <i>Farbmischung</i>		
Additive und subtraktive Farbmischung, Farbfernsehen, Hinweis auf Körperfarben.	3.4 Experimenteller Nachweis der Farbmischung.	

8.2 Elektrisches Feld, elektrische Spannung

A	B	Zusatz
1 Elektrisches Feld, elektrische Spannung		
1.1 Positive und negative elektrische Ladung; Trennung und Neutralisierung von Ladungen, Übertragbarkeit der elektrischen Ladung; Ladungsanzeiger.		
1.2 Kräfte zwischen elektrischen Ladungen; Feldlinienbilder elektrischer Felder.	1.2 Influenz; Ladungsverteilung auf Körpern.	1.2 Abhängigkeit der Kräfte zwischen geladenen Körpern und ihrer Entfernung.
1.3 Spannung als Zustand zwischen unterschiedlich geladenen Körpern. Elektrischer Strom als bewegte elektrische Ladung.		1.3 Qualitative Behandlung der Verschiebungsarbeit an Ladungen im elektrischen Feld. Den Quotienten aus Verschiebungsarbeit und verschobener Ladung nennt man Spannung.
2 Elektrische Spannung		
2.1 Vorstellen von verschiedenen elektrischen Energiequellen mit gleichen und unterschiedlichen Spannungen. Messen von Spannungen, Einheit Volt. Reihen- und Parallelschaltung von Spannungsquellen, Aufbau von Batterien aus Monozellen.		
2.2 Bei vorgegebener Spannung die Stromstärke in Abhängigkeit von Widerstand messen. Aus Meßreihe entnehmen: $I \cdot R = \text{konst.}$ Stromstärke ist Eigenschaft des gesamten Stromkreises, Spannung ist Eigenschaft der Energiequelle. Spannung definieren als Fähigkeit einer elektrischen Energiequelle, Strom fließen zu lassen.	2.2 Stromstärke und Widerstand sind umgekehrt proportional zueinander.	$I \sim \frac{1}{R}$

A	B	Zusatz
2.3 Elektrische Arbeit beim Ladungstransport in einem elektrischen Feld. Abhängigkeit der elektrischen Arbeit von Spannung, Stromstärke und Zeit. Einheit kWh. Elektrische Leistung als elektrische Arbeit pro Zeit, abhängig von Spannung und Stromstärke.	2.3 $W = U \cdot I \cdot t$ Einheit: J $P = \frac{W}{t}$ $P = U \cdot I$	2. $W = U \cdot Q$
3 Ohmsches Gesetz		
3.1 Gleichzeitiges Messen von Strom und Spannung bei konstantem Widerstand: Je größer die Spannung, desto größer die Stromstärke.	3.1 Strom ist proportional zur Spannung: $I \sim U$. U/I -Kennlinie für Widerstände aus z.B. Eisen, Graphit und Konstanten aufnehmen: $R = \frac{U}{I}$ Rechnungen zum Ohmschen Gesetz.	
4 Reihenschaltungen von Widerständen		
4.1 Aufteilung der Spannung bei Widerständen (ganzzahlige Verhältnisse der Widerstandswerte)	4.1 Formulierung der Gleichungen $\frac{R_1}{R_2} = \frac{U_1}{U_2}$; $U_{\text{ges}} = U_1 + \dots + U_n$; $R_{\text{ges}} = R_1 + \dots + R_n$	
4.2 Aufbau einer Potentiometerschaltung; Schiebewiderstand, Drehpotentiometer.		

8.3 Schwingungen, Wellen und Akustik

A	B	Zusatz
1 Kenngrößen einer Schwingung Pendel- und Feder- schwingung, Beschreibung einer Schwingung (Schwingungsweite, Schwingungsdauer, Frequenz), Messung der Schwingungszeit, Definition des Begriffes Schwingung als periodischer Vorgang.	1 Graphische Darstellung einer Pendelschwingung, Veränderlichkeit der Ortskoordination, Winkelgröße, Geschwindigkeit (qualitativ).	

A	B	Zusatz
2 Schwingung und Energieumsetzung Qualitative Energiebe- trachtung zu Pendel- und Federschwingung.	2 Graphische Darstellung der Schwingung von verschiedenen Federn.	2 Federkraft und Feder- energie (graph.); Schwingungszeit einer Federschwingung in Abhängigkeit von Fe- derkonstante und Masse.
3 Gedämpfte und unge- dämpfte Schwingun- gen Anwendungsbeispiele: Waage, Stoßdämpfer, Meßgeräte.	3 Ausschwingen in meh- reren Schwingungen und in einer Schwin- gung (aperiodischer Grenzfall), verschiede- ne Dämpfungsgrade, Anwendung: Stoß- dämpfung.	3 Energieumsetzung bei gedämpften und unge- dämpften Schwingun- gen (Berücksichtigung der Reibung), Umwand- lung in Wärme.
4 Übertragung von Schwingungen Kopplung, Eigenfre- quenz, Resonanz.	4 Resonanzkurve aufneh- men.	4 Resonanzkurve und Dämpfung (graph. Dar- stellung).
5 Wellen		
5.1 Grundbegriffe Wellenarten (Längs- und Querwellen), Kenn- größen von Wellen (Ausbreitungsge- schwindigkeit, Wellen- länge, Frequenz).	5.1 Wellen als doppelperio- dische Vorgänge: Graph. Darstellung von Wellen, Unterschied von Erregerschwingung und Wellenausbreitung.	5.1 $c = \lambda \cdot f$
5.2 Wellenausbreitung Reflexion von Wellen (Seilwelle, Wasserwel- le)	5.2 Hinweis auf stehende Wellen.	5.2 Brechung. Reflexion am festen und losen Ende, Phasen- sprung.
6 Akustik Schallwellen Ton, Geräusch, Klang, Knall, Schwingungsauf- zeichnung und Speiche- rung, Frequenzumfang des menschlichen Ge- hörs. Schallausbreitung: Schallgeschwindigkeit, Reflexion (Echo), Nach- hall, Lautstärke und Schallbelastung der Umwelt.	Obertöne, Musikinstru- mente	6.1 Einschwingungsvor- gänge Schallenergie, Schall- signale als Informa- tionsträger

Induktion, Wechselspannung – Wechselstrom

A	B	Zusatz
1 Wechselspannung, Wechselstrom		
1.1 Verfolgen einer Wechselspannung und eines Wechselstroms durch Zeigermeßgerät, Oszillograph. „Schwingungskurve“ einer Wechselspannung. Begriffe: Halbwelle, volle Welle (Periode), Frequenz des Stromnetzes 50 Hz, Zeichen für Wechsel- und Gleichspannung.	1.1 $f = 1/T$	
1.2 Einführung der Begriffe Moment- und Maximalspannung. Hinweis, daß abgelesene Werte bei handelsüblichen Geräten Effektivwerte sind.	1.2 Feststellen des Verhältnisses von Maximalwert (am Zeigerinstrument für kleine f) und Effektivwert (Auswertung Oszillographenbild). Berechnung des Effektivwertes mit	
	$U_{\text{eff}} = \frac{1}{2} U_{\text{max}} \cdot \sqrt{2}$	
2 Elektromagnetische Induktion		
2.1 Aufbau eines Fahrraddynamos.		
2.2 Bewegung eines Magnetfeldes gegenüber einer Spule bewirkt eine Induktionsspannung.	2.2 Leiterschaukelversuch. Richtung des Induktionsstromes.	2.2 Lenzsche Regel.
2.3 Abhängigkeiten der Induktionsspannung von der Geschwindigkeit der Magnetfeldänderung und der Feldstärke. Wirkung eines Eisenkerns.		2.3 Ablenkung von Elektronenstrahlen im Magnetfeld, Erklärung der Induktionsspannung durch Lorentzkraft.
2.4 Aufbau und Funktion eines Wechselstromgenerators.		
2.5 Aufbau und Funktion eines Elektromotors.		

A	B	Zusatz
3 Transformator		
3.1 Prinzip des Transformators: Wechselspannung in der Feldspule (Primärspule) bewirkt Magnetfeldänderungen, die Wechselspannungen in Induktionsspule (Sekundärspule) hervorrufen. Geschlossener Weicheisenkern.	3.1 Energieumwandlungskette	
3.2 Eigenschaften des Transformators: Abhängigkeit der Induktionsspannungen von der Windungszahl (ganzzahlige Übersetzungsverhältnisse)		
$\frac{U_1}{U_2} = \frac{n_1}{n_2}; \frac{I_2}{I_1} = \frac{n_1}{n_2}$		
Hinweis auf Verluste.		
3.3 Hochspannungs- und Hochstromtrafo.	3.3 Modellversuche und Rechnung zur Überlandleitung.	3.3 Zündanlage des Ottomotors (Prinzip)
4 Wechselstromwiderstand		
4.1 Ohmscher Widerstand im Gleich- und Wechselstromkreis.	4.1 Strom und Spannung erreichen ihren höchsten Wert zu gleicher Zeit. (gleiche Phasenlage).	
4.2 Spule im Gleich- und Wechselstromkreis ohne und mit Eisenkern, Anwendungen.	4.2 Abhängigkeit von Windungszahl und Frequenz (Versuch mit Zeigerinstrument). Strom und Spannung erreichen zu verschiedenen Zeiten ihren höchsten Wert.	4.2 Lenzsche Regel, Spannung eilt Strom voraus.

Elektronische Bauelemente

A	B	Zusatz
1 Elektronenröhre (Diode) Glühkatode, Elektronenemission, Anodenspannung, Anodenstrom, Gleichrichterwirkung. Hinweis auf Beeinflussung des Elektronenstromes durch elektrische und magnetische Felder.	1 I_a/U_a -Kennlinie aufnehmen.	
2 Elektronenröhre (Triode) Steuerung des Anodenstromes mit Hilfe des Gitters, Verstärkerwirkung.	2 U_G/I_A -Kennlinie, Hinweis auf Gittervorspannung. Arbeitspunkt.	
3 Die Fernsehbildröhre Aufbau des Bildes aus Bildpunkten. Ablenkung des Elektronenstrahles im Magnetfeld. Hinweis auf Horizontal- und Vertikalablenkung. Steuerung der Helligkeit der Bildpunkte.		
4 Halbleiter Temperaturabhängigkeit der elektrischen Leitfähigkeit von Halbleitern, Vergleich der Widerstandswerte von Leitern, Isolatoren und Halbleitern. Aufbau von Halbleiterbauelementen aus positiv und negativ leitenden Schichten.	4 Aufbau eines Germaniumkristalls (zweidimensionale Darstellung). Entstehung von Elektronen und Defektelektronen durch Wärmebewegung. Hinweis auf Dotierung.	4 Leitungsvorgänge in Halbleitern.
5 Halbleiterdiode Aufbau einer Halbleiterdiode aus einer p- und einer n-Schicht. Bezeichnung der Anschlüsse, Schaltzeichen. Durchlaß- und Sperrrichtung, Gleichrichterwirkung. Diodenstrecken bei einem Transistor.	5 Einweg- und Zweigleichrichtung. Fotodiode.	5 Entstehung der Grenzschicht. Veränderung der Grenzschicht bei Durchlaß- und Sperrrichtung einer Diode.

A	B	Zusatz
6 Transistor Aufbau einer pnp- und eines npn-Transistors, Bezeichnung der Anschlüsse, Schaltzeichen, Steuerung des Kollektorstromes durch einen Basisstrom, Verstärkerwirkung.	U_B/I_C -Kennlinie. Ermittlung der Strom- oder der Spannungsverstärkung.	

9.3

Radioaktivität und Strahlenschutz

A	B	Zu
1 Nachweis radioaktiver Strahlen Kernstrahlung mit GM-Zähler nachweisen. Verschiedene Strahler, Strahlen diskontinuierlich, statistischer Charakter der Strahlung. Hintergrundstrahlung.	1 Zusammenhang zwischen Impulsrate und statistischer Streuung.	1 Statistische Bewertung
2 Entstehung radioaktiver Strahlung Atommodell: Kern, Hülle. Elementarteilchen: Proton, Neutron, Elektron. Durchmesser eines Wasserstoffatoms, Größenverhältnisse. Entstehung der Alpha-, Beta- und Gammastrahlen.	2 Isotope, Kernladungs- und Massenzahl, Hinweis auf Periodensystem. Kernreaktionsgleichungen für Alpha- und Betazerfall.	2 Radioaktive Zerfallsreihen.
3 Untersuchung der Alphastrahlen Sichtbarmachung der Spuren von Alphastrahlen in der Nebelkammer. Reichweite, Abschirmung durch Papier.	3 Bildung der Ionen und Entstehung der Kondensstreifen in der Nebelkammer.	3 Ionisation der Luft zwischen zwei Elektroden.

A	B	Zusatz
4 Strahlenschutz Abnahme der Strahlenintensität mit der Entfernung. Strahlenabschirmung durch verschiedene Materialien. Natürliche und künstliche Strahlenbelastung, biologische Wirkung radioaktiver Strahlen.	Ursachen für die Abnahme der Strahlenintensität mit der Entfernung.	Halbwertschicht. Dosisleistung. Streuung und Rückstreuung bei Betastrahlen.
5 Abklingen der Radioaktivität Messung der Intensitätsabnahme. Erhaltung der Radioaktivität bei chemischen Prozessen (z.B. Verbrennung).	Messen der Halbwertszeit und Graph des Abklingens der Radioaktivität. Unabhängigkeit der Radioaktivität von der chemischen Bindung.	Berechnung des Alters von Mineralien aus Halbwertszeiten und Isotopenverhältnis.
6 Künstliche radioaktive Strahler und ihre Anwendung Information z.B. über Füllstandsüberwachung, Dichtemessung, Funktionsprüfung von Organen.	Radioaktive Isotope, künstliche Kernumwandlungen, Kernreaktionsgleichungen.	Anwendungen radioaktiver Isotope in chemischen Reaktionen.
7 Kernspaltung Anschauliche Deutung der Kernspaltung (U 235), Kettenreaktion, Neutronenlawine, kritische Masse.	Einfluß der Geschwindigkeit der Neutronen auf die Kernspaltung, Isotope des Urans, mögliche Kernreaktionsgleichungen.	Neutronenquelle, Transurane.
8 Kontrollierte Kernspaltung Absorber, Moderator, Kühlmittel, Umwandlung der Bewegungsenergie der Spaltprodukte in Wärme.	Entstehung von Plutonium aus Uran 238, Bruttovorgang.	Kernfusion, Energiequelle der Fixsterne.
9 Kernkraftwerk Prinzipieller Aufbau eines Reaktors, Energieumwandlungskette, Vergleich eines Kernkraftwerks mit einem konventionellen Wärmekraftwerk. Schutz- und Sicherheitseinrichtungen bei Kernkraftwerken, Umweltschutz.	Siedewasser- und Druckwasserreaktor.	

10.1 Elektromagnetische Schwingungen und Wellen

A	B	Zusatz
1 Elektrischer Schwingkreis		
1.1 Kondensator, Laden und Entladen, elektrisches Feld, Verhalten im Wechselstromkreis, Kapazität, Einheit Farad.	1.1 Messung von Strom und Spannung in Abhängigkeit von der Zeit.	1.1 Wechselstromwiderstand des Kondensators.
1.2 Schwingkreis aus Spule und Kondensator, Energieumwandlung in Schwingkreis, Eigenschwingung, Hinweis auf die Abhängigkeit von C und L.	1.2 Erzwungene Schwingung, Fall $I_C = I_L$.	1.2 Entwicklung der Thomsonschen Schwingungsgleichung.
2 Ungedämpfte elektrische Schwingungen		
2.1 Schwingkreis mit Energiezufuhr, Nachweis ungedämpfter Schwingungen.	2.1 Erklärung der Rückkopplungsschaltung.	
2.2 Resonanz zweier Schwingkreise (Versuche mit verschiedenen Entfernungen), Abstimmung.	2.2 Resonanzkurve aufnehmen.	
3 Elektromagnetische Wellen		
3.1 Offener Schwingkreis, Elektromagnetische Welle (Nachweis). Information zur Geschwindigkeit, Abschirmung.	3.1 Betrachtung des magnetischen und elektrischen Feldes am Dipol, Umgang mit Gleichung $c = \lambda \cdot f$.	
4 Sender		
4.1 Modulation (Amplitude), Blockschaltbild, technisch genutzte Frequenzbereiche, Verhalten der Frequenzbereiche in der Atmosphäre.	4.1 Amplituden- und Frequenzmodulation.	
5 Empfänger		
5.1 Verschiedene Wellenbereiche, Abstimmung auf einen Sender, Demodulation, einfache Verstärkung.	5.1 Abstimmung auf mehrere Sender, Trennschärfe.	

Kraft und Bewegung

A	B	Zusatz
1 Gleichförmige, gradlinige Bewegung		
1.1 Entwicklung des Geschwindigkeitsbegriffs, Gleichung: $\text{Geschwindigkeit} = \frac{\text{Weg}}{\text{Zeit}},$ Einheiten und Umrechnungen $\left(\frac{\text{km}}{\text{h}}, \frac{\text{m}}{\text{s}}\right)$ Weg-Zeit-Diagramm. Mittlere Geschwindigkeit.	1.1 Umstellungen der Grö- Bengleichungen $v = \frac{s}{t},$ Geschwindigkeitszeit-Diagramm	1.1 Verschiedene Bezugssysteme zur Beurteilung von Bewegungen. Momentangeschwindigkeit
2 Gleichmäßig beschleunigte Bewegung		
2.1 Umgangssprachlicher Begriff der Beschleunigung, Einheit für die Beschleunigung als Einheit der Geschwindigkeitsänderung $\left(\text{z.B. in } \frac{\text{m}}{\text{s}}\right)$ zur Einheit der Zeit (z.B. in s).	2.1 Begriff Beschleunigung aus Versuchsreihe und Berechnung von $\frac{v}{t} = a,$ graphische Darstellung der Beschleunigung, s - t -Diagramm und v - t -Diagramm, Gleichung für die Endgeschwindigkeit $v_e = a \cdot t.$	2.1 Beschleunigung im s - t - und v - t -Diagramm.
2.2 .	2.2 Gleichung für Beschleunigungsweg aus v - t -Diagramm, Umformung in $s = \frac{a}{2} t^2$	2.2 Auflösung nach allen Größen
2.3 Umgangssprachlicher Begriff Verzögerung. Reaktionszeit, Ansprechzeit, Bremszeit (Anhalteweg).	2.3 Gleichung für Verzögerung. Gleichung für Bremsweg $s = \frac{v^2}{2a}$ Vergleich mit Faustformel $s = \left(\frac{v}{10}\right)^2$	2.3 Verzögerung im v - t -Diagramm.
3 Freier Fall		
3.1 Fallröhrenversuch (Fall in Luft und im Vakuum diskutieren), <i>Normalfallbeschleunigung</i> angeben: in jeder Sekunde nimmt die Geschwindigkeit um $9,81 \frac{\text{m}}{\text{s}}$ zu.	3.1 Fallröhrenversuch, <i>Fallbeschleunigung</i> $g = 9,81 \frac{\text{m}}{\text{s}^2}$ aus Fallversuch ermitteln.	3.1 Beschleunigungswerte als Vielfaches der Erdfallbeschleunigung g .

A	B	Zusatz
3.2 Endgeschwindigkeit als Vielfaches der nach einem Zeitabschnitt von 1 s erreichten Geschwindigkeit von $9,81 \frac{\text{m}}{\text{s}}$.	3.2 Endgeschwindigkeit $v_e = g \cdot t$ aus $a = g = \frac{\Delta v}{t} = \frac{v_e}{t}$ (für $v_a = 0$) entwickeln.	3.2 Entwicklung $v_e = \sqrt{2 \cdot g \cdot h}$
3.3 ./.	3.3 Fallweg $h = \frac{g}{2} t^2$ entwickeln.	
4 Newtonsches Kraftgesetz		
4.1 Änderung des Bewegungszustandes erfordert Krafteinwirkung, Proportionen $F \sim m$, $F \sim a$ aus einfachen Versuchen, Hinweis auf $F = m \cdot a$, Einheiten kg und Newton (N), Zusammenhang Masse und Gewicht (zum Erdmittelpunkt gerichtete Kraft), Bezeichnung Gewichtskraft.	4.1 Trägheitssatz, $F = m \cdot a$ aus Versuchsreihe, Definition der Einheit N.	
4.2 ./.		4.2 Entwicklung der Gleichung für die kinetische Energie, Aufgaben zu Arbeit/kinetische Energie.
5 Kraft als gerichtete Größe		
5.1 Kraft-Gegenkraft, Kräftegleichgewicht an ruhenden Körpern, Kraftpaar.	5.1 Bewegt sich ein Körper mit $v = \text{konst.}$, dann ist er im Kräftegleichgewicht (Antriebskraft = Widerstandskraft).	5.1 Kräftegleichgewicht als Wechselwirkung von Kräften zwischen Körpern.
5.2 Resultierende von Kräften, die an einem Punkt angreifen, Kräfteparallelogramm.	5.2 Kraftzerlegung, Kräfte-dreieck.	

Gravitation und Raumfahrt

A	B	Zusatz
1 Kreisbewegung		
1.1 Bahngeschwindigkeit, Drehzahl.	1.1 Bahngeschwindigkeit $v = \frac{2 \cdot r \cdot \pi}{T}$ Winkelgeschwindigkeit $\omega = \frac{2 \pi}{T}$	1.1 Flächensatz
1.2 Zentripetalkraft (F). Abhängigkeit von Masse, Bahngeschwindigkeit und Radius in jedem Versuch.	1.2 $F_z = \frac{m \cdot v^2}{r}$ $F_z = m \cdot r \cdot \omega^2$	1.2 Zentralbeschleunigung $a = \frac{v^2}{r}$
1.3 Zentrifugalkraft: Bahn eines Körpers nach Wegfall der Zentrifugalkraft. Polabflachung, Zentrifuge.	1.3 Erklärung der Zentrifuge.	1.3 Auftreten der Zentrifugalkraft nur für mitbewegten Beobachter.
2 Gravitation		
2.1 Einführung des Phänomens Gravitation. Hinweis auf die Abhängigkeit von den Massen und der Entfernung zwischen ihnen. Fallbeschleunigung auf Erde und Mond.	2.1 Einfache Berechnungen mit dem gegebenen Gravitationsgesetz $F = f \frac{m_1 \cdot m_2}{r^2}$ Fallbeschleunigung auf dem Mond herleiten und berechnen.	2.1 Bestimmung der Erdmasse aus: $m \cdot g = f \frac{m_1 \cdot m_2}{r^2}$
3 Satelliten		
3.1 Flugbahnen bei waagrechttem Wurf qualitativ erklären.	3.1 Konstruktion der Bahnkurven (waagerechter Wurf).	
3.2 Kreisbahngeschwindigkeit für Erdsatelliten angeben.	3.2 Berechnen der Kreisbahngeschwindigkeit.	
3.3 Energiebetrachtung der ellipsenförmigen Satellitenbahn.	3.3 Begriffe: Perigäum, Apogäum, Fluchtgeschwindigkeit angeben.	
3.4 Synchronsatellit: Begriff und Anwendung.	3.4 Berechnung der Höhe des Synchronsatelliten über dem Äquator.	
4 Flug zum Mond		
4.1 Flugbahn, Ab- und Aufstieg zum/vom Mond, Rückkehr zur Erde.	4.1 Energiebetrachtung bei Direktschuß und achtförmiger Bahn.	

