

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrpläne
für die
Hauptschule
in Bayern mit
Erläuterungen
und
Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch
für die Hauptschule

Band 1

Auer

Georg-Eckert-Institut BS78



1 127 585 5

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)
Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen
Band 1

Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch
für die Hauptschule

Band 1

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchvermittlung
Breitenweg
Schulbuch-Deutscher

82/261



Verlag Ludwig Auer Donaueschingen

(0681) 75-A



Z-V 34
A-37(1980) 1
1

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrpläne
für die
Hauptschule
in Bayern mit
Erläuterungen
und
Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch
für die Hauptschule

Band 1

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

82/261



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Gesamt Maier / Eichl Setzle (Hrsg.)

Lehrpläne
für die
Hauptschule
in Bayern mit
Ergänzungen
und
Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch
für die Hauptschule

Band 1

Gesamt Maier
für die Hauptschule
Ergänzungen
und Handreichungen

82/221

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1980

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

ISBN 3-403-00983-1



Inhalt

Vorwort der Herausgeber	11
Katharina Rauscher	
Die Hauptschule in Bayern	13
Zur Vorgeschichte der Hauptschule	13
Aufbau und Gestaltung der Hauptschule	16
Probleme der Hauptschule	20
<i>Anmerkungen</i>	22
Walter Plössl	
Lernzielorientierung, Wertgrundlagen und Freiraum	23
(Einführung in Form und Gehalt der neuen Hauptschullehrpläne)	
Aufbau der Lehrpläne – Verbindlichkeit	23
Abgrenzung des neuen Lehrplantyps vom „Curriculum“ und vom herkömmlichen „Stoffplan“	24
Didaktische Kategorien als Leitbegriffe in Lehrplan und Unterricht	25
Lernzielorientierung	26
Vorzüge der Lernzielorientierung für Lehrer und Schüler 28 – Lernzielebenen in den neuen Lehrplänen 28 – Beschreibung der Lernziele im Lehrplan 32 – Vergleich der ISP-Matrix mit anderen Beschreibungsmodellen 34 – Gründe für eigene Lernzielbeschreibungen 35	
Lernzielkontrollen	36
Zum allgemeinen Verständnis 36 – Zur Konsistenz von Lernzielen und Lernzielkontrollen 37 – Auswahl und Zuordnung von Lernzielkontrollen 38 – Lernzielkontrollen bei der Zielklasse „Werten“? 39	
Zur Idee und Verwirklichung eines „pädagogischen Freiraumes“	41
Zur Frage nach der Wertorientierung	42
Wertorientierung der Hauptschullehrpläne 42 – Wertgebundenheit des pädagogischen Handelns 44 – Werterziehung in der Schule 45	
Planungsschritte vom Lehrplan zum Unterricht	46
Anhang (überarbeitete Fassung der Matrix von Lernzielbeschreibungen)	47
Zielklasse Wissen 47 – Zielklasse Können 48 – Zielklasse Erkennen 48 – Zielklasse Werten 49	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	50
Stundentafel für die Hauptschule	51

DEUTSCH	55
<i>Lehrplan</i>	56
Helmut Sauter	
Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch	83
Fachwissenschaftliche, pädagogische und fachdidaktische Grundpositionen im lernzielorientierten Lehrplan Deutsch	83
Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung 83 – Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch 83 – Eigenständigkeiten und Gemeinsamkeiten dieser Lernbereiche 87 – Erzieherische Aufgaben des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs 90 – Anlage eines klassenbezogenen Lehrplans 91	
Der lernzielorientierte Lehrplan – didaktische Begründung und unterrichtspraktische Ausformung	97
Mündlicher Sprachgebrauch in der 5./6. Jahrgangsstufe 97 – Schriftlicher Sprachgebrauch in der 5./6. Jahrgangsstufe 107 – Mündlicher Sprachgebrauch in der 7.–9. Jahrgangsstufe 120 – Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch in der 7.–9. Jahrgangsstufe 131	
Besondere Fragen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung im schriftlichen Sprachgebrauch	147
Lehr- und Lernphasen der schriftlichen Sprachgestaltung 147 – Schülergemäße Korrektur- und Überarbeitungsformen 151 – Lernzielorientierte Aufsatzbewertung anstelle lehrerzentrierter Aufsatzbeurteilung 156 – Handlungsorientierte und sprachliche Verwertung der Schülerergebnisse 158	
<i>Literaturhinweise</i>	161
Karl Stocker	
Leseunterricht – literarische Erziehung – Schulspiel	162
Zur Lehrplankonzeption des Faches Deutsch in der Hauptschule	162
Verständnishilfen für Benützer des Lehrplans Deutsch	165
Schwerpunkte der Textarbeit in der Orientierungsstufe	166
Literarische Textformen 166 – Gebrauchstexte 167 – Informationsmittel 168 – Kinder- und Jugendbuch 168	
Überlegungen zur Erarbeitung einer Unterrichtseinheit	172
Vorschlag für eine allgemeine Verfahrensweise 173 – Gedichtbetrachtung 174	
Leselehre und Leseverfahren	175
Texte der Massenkultur: Modell einer Lehrplananwendung nach Querstreifen	177
Anmerkungen zur Begriffsbestimmung 177 – Unterrichtliches Vorgehen nach Querstreifen des Lehrplans 178	
Schulspiel – Modell eines spirallcurricularen Vorgehens	180
Deutsch als Lernfach und musikalisches Spielfach 180 – Querverbindungen zu den Lehrplänen für Musik und Kunst- und Musikunterricht 182 – Elemente und Formen des Schulspiels 183	
Zur Lesart von Lehrplänen: Vertikales Vorgehen am Beispiel von Mundart und Mundartdichtung	187
Lesarten – ein Beitrag zur Lehrplananwendung 187 – Anmerkungen zum Thema „Mundartdichtung im Unterricht“ 189	
Lernzielbündelung am Beispiel von Texten der Massenmedien	191

Literarische Erziehung	193
Plädoyer für Literatur in der Hauptschule 193 – Zur Frage der Zielsetzungen des Literaturunterrichts 195 – Orientierungshilfen: Bestandsaufnahme gattungsbezogener literarischer Texte zur Abstimmung auf den Lehrplan 197	
Fakultative Lernziele, dargestellt am Beispiel visueller Poesie	199
Vom spalten- zum fächerübergreifenden Vorgehen 199 – Ein Beitrag zur Frage nach dem klassenbezogenen Lehrplan 200	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	201
Konrad Lohrer	
Sprachlehre/Sprachkunde	205
Problem: Grammatikunterricht	205
Die Problematik des Lernbereichs Sprachlehre/Sprachkunde 205 – Versuch einer Zielanalyse des Lernbereichs Sprachlehre/Sprachkunde 210	
Die Umsetzung der Lehrplanvorgaben für die 5. und 6. Jahrgangsstufe im Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde im lernzielorientierten Unterricht	212
Kenntnis eines vereinfachten Kommunikationsmodells 214 – Fähigkeit, den Sinngehalt neuer Wörter zu erschließen und sie richtig anzuwenden 217 – Fähigkeit, Wörter als Ober- und Unterbegriffe richtig zu gebrauchen 217 – Fähigkeit, sprachliche Bilder in einfachen Beispielen zu erkennen 219 – Einblick in die Mehrdeutigkeit von Wörtern 219 – Einblick in die Möglichkeit, durch Zusammensetzung und Umbildung Wörter mit neuer Bedeutung zu schaffen 223 – Allgemeine Hinweise zu den Lernzielen 4. 7.–4. 10. 226 – Kenntnis von Wortarten und ihrer Funktion im Satz 226 – Kenntnis der Flexion 226 – Beherrschung der wichtigsten syntaktischen Grundmuster 228 – Kenntnis der Leistungen verschiedener Gliedsätze 228	
Die Umsetzung der Lehrplanvorgaben für die 7.–9. Jahrgangsstufe im Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde im lernzielorientierten Unterricht	232
Einsicht in die Bedeutung von Satzbau und Satzbauveränderung 233 – Fähigkeit, sprachliche Äußerungen daraufhin zu überprüfen, ob Gesagtes und Gemeintes übereinstimmen 236 – Einsicht in die Leistung von Aussageweisen 237 – Kenntnis von Möglichkeiten und Leistungen der Satzverbindung und des Satzgefüges 238 – Fähigkeit, einen zusammenhängenden Text zu gestalten 238 – Einsicht in die Wortbedeutung 243 – Überblick über Arten der Wortbildung und Einblick in deren Leistung 247 – Einsicht in den Zusammenhang von Sprachverwendung und Sprechsituation 248 – Einsicht in die besondere Leistung der Sprache gegenüber anderen Zeichen bzw. Zeichensystemen 250	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	252
Konrad Lohrer	
Rechtschreibung	256
Sorgenkind Rechtschreibunterricht	256
Die Arbeit mit den lernzielorientierten Lehrplänen im Rechtschreibunterricht der Hauptschule	259
Leit- und Richtziele des Rechtschreibunterrichts 260 – Die unterrichtliche Umsetzung der Grobziele 260 – Lernbereich Rechtschreibung: 5./6. Jahrgangsstufe (Fähigkeit, Wörterbücher sachgemäß zu benutzen, orthographische Detailprobleme, Einsicht in unterschiedliche Rechtschreibung gleich- und ähnlich klingender Wörter und Wortteile 261 – Lernbereich Rechtschreibung 7.–9. Jahrgangsstufen (Einblick in die Bedeutung rechtschriftlicher Normen, Beherrschung der Nachschlagetechnik, Lösungshilfen und Rechtschreibvereinbarungen) 269	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	275

Harald Ponader	
ENGLISCH	277
<i>Lehrplan</i>	278
Die Problematik des Faches im Curriculum der Hauptschule	353
Der fachdidaktische Hintergrund	356
Situation und Rolle im Englischunterricht	360
Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	363
Unterrichtsbeispiele	366
Begriffsbestimmungen	374
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	378
Helmut Beilner	
GESCHICHTE	381
<i>Lehrplan</i>	382
Grundintentionen und Möglichkeiten des lernzielorientierten Lehrplans Geschichte 5./6. Jahrgangsstufe	423
Begegnung mit „Grundformen und -problemen menschlicher Lebensgestaltung“ in der Geschichte 423 – Einführung in fachrelevante Arbeitsformen 425 – Entfaltung des Zeitbewußtseins 426 – Verbindlichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten für einen persönlichen Lehrplan 428	
Entfaltung der Problematik der einzelnen Lernziel- und Lerninhaltsbereiche	429
Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe (Die zeitliche Dimension der Geschichte, Stein- und Metallzeit, Ägyptische Hochkultur, Griechische Demokratie und Kultur, Römisches Weltreich, Längsschnitt: Ernährungsprobleme in der Geschichte) 429 – Lehrplan für die 6. Jahrgangsstufe (Kulturen auf dem Boden des ehemaligen Römischen Weltreiches, Die politische Ordnung im Mittelalter, Gesellschaftliche Gruppen im Mittelalter, Längsschnitt: Erziehung und kulturell-gesellschaftliche Verhältnisse) 437	
Der Lehrplan für die 7. Jahrgangsstufe	447
Zu den Vorbemerkungen 447 – Entfaltung der Problematik der einzelnen Lernziel- und Lerninhaltsbereiche (Betrachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten von Geschichte, Bayerns Weg vom Mittelalter zur frühen Neuzeit, Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit, Reformation und 30jähriger Krieg, Die europäischen Staaten im Zeitalter des Absolutismus, Politik und Kultur Bayerns im Zeitalter des Barock, Aufklärung und bürgerliche Revolutionen, Geschichtlicher Längsschnitt: Nachbarvolk Polen) 448	
<i>Literaturhinweise</i>	459
Ludger Förtsch	
ERDKUNDE	463
<i>Lehrplan</i>	464
Hinweise zu den lernzielorientierten Lehrplänen	488
Gründe für die Neukonzeption des Lehrplans	490
Der Bildungsauftrag des Erdkundeunterrichts 490 – Lernzielorientierung als Grundlage eines zeitgemäßen Unterrichts 491 – Gezielte Auswahl der Themen und Lernstoffe 493	
Fachbezogene Richtziele des Erdkundeunterrichts	494

Der lernzielorientierte Lehrplan für die 5.–9. Jahrgangsstufe der Hauptschule	495
Leitthemen statt Länderkataloge 495 – Fachdidaktischer Pluralismus statt Einseitigkeit (Der spiralige Aufbau der Lehrpläne schafft in besonderem Maße Möglichkeiten zur Wissensvertiefung – Die Forderungen nach angemessener Berücksichtigung der Topographie und der Länderkunde werden erfüllt – Topographisches Raster – Die Bedeutung der fachspezifischen Arbeitstechniken wird anerkannt – Zusammenfassung) 502	
<i>Literaturhinweise</i>	515
Georg Hahn/Erhard Karl	
ERZIEHUNGSKUNDE	517
<i>Lehrplan</i>	518
Ziele und Grundlagen des Lehrplans	535
Entstehungsgeschichte und Zielsetzungen des neuen Faches Erziehungskunde 535 – Die Richtziele des Lehrplans für das Fach Erziehungskunde 535– Anthropologische und wertgebundene Grundaussagen des Lehrplans 537 – Zum Verhältnis Erziehungswissenschaft – Erziehungskunde 538	
Fachdidaktische Grundlegung des Lehrplans	538
Aufbau und Konzeption des Lehrplans 538 – Inhaltliche Schwerpunkte des Lehrplans 540	
Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans	540
Die Lernzielbeschreibungen des Lehrplans 540 – Lernziele und Lerninhalte in wechselseitiger Abhängigkeit 542	
Die Umsetzung des Lehrplans in den Unterricht	542
Das Lehrerverhalten im Fach Erziehungskunde 542 – Erziehungskunde als schülerorientierter Unterricht 543 – Verbindlichkeit und pädagogischer Freiraum im Lehrplan 544 – Querverbindungen zu anderen Fächern 545 – Vom Lehrplan zum Unterricht 545	
Unterrichtliche Einzelfragen des Faches	547
Lernzielkontrolle und Leistungsmessung 547 – Zusammenarbeit mit den Eltern 548 – Klassenbezogener Lehrplan 548	
Erziehung als Fach – Erziehung als Prinzip	549
<i>Literaturhinweise</i>	550
Michael Steindl	
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	551
<i>Lehrplan</i>	552
Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ und seine Abhängigkeit von außerschulischen Gegebenheiten	575
Deutsch als zweite Sozialisationsprache	576
Der unterschiedliche Sprachkenntnisstand der Ausländerkinder	578
Die Anfänge der Sprachaneignung im Vorkurs	579
Die Varietät „Sprechsprache“ als didaktischer Schwerpunkt des Grund- und Aufbaukurses	581
Zur methodischen Behandlung der Sprechvarietät „Sprechsprache“ in der Zweitsprache	584

Schreibsprache/Fachsprache und ihre Vermittlung im weiterführenden Deutsch-
 unterricht 598

Literaturhinweise und Anmerkungen 600

Inhaltsangabe zu Band II 604

Inhaltsangabe zu Band III 605

Vorwort *Lehrpläne in Bayern*

Der vorliegende Kommentar soll als Hand- und Studienbuch betont praktischen Zwecken dienen; dennoch unterscheidet er sich von den bisher zu den Lehrplänen erschienenen „Handreichungen“. Kernstück ist die didaktische Interpretation des lernzielorientierten Lehrplans. Soweit theoretische Darlegungen für die unmittelbare Erläuterung des jeweiligen Lehrplans nicht erforderlich sind, wurde auf sie verzichtet. Maßgebend für die einzelnen Kommentare war nicht die fachwissenschaftliche Systematik, sondern waren didaktische Prinzipien und didaktische Grundkategorien. Lernziele und Lerninhalte werden durch Darstellung und Erläuterung ihrer Intentionen und ihres fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hintergrundes begründet.

Ein wesentliches Anliegen der Herausgeber und Autoren war es, die Auswahl- und Strukturierungsproblematik des jeweiligen Lehrplans aufzuzeigen. Die Beiträge enthalten ferner Hinweise auf Möglichkeiten, Lernziele aus dem pragmatisch-instrumentalen Bereich (psychomotorische Lernziele) zu verwirklichen. Bei affektiven Lernzielen wird jeweils auch ein Hinweis auf entsprechend vorbereitende kognitive Ziele gegeben. Beispiele aus der Unterrichtspraxis in Form von Unterrichtsskizzen oder Teilen davon sollen die in den Lehrzielen und Lernzielen intendierte Umsetzung sicherstellen.

Die Kommentare zu den einzelnen Lehrplänen – die in Kleindruck jedem Fach vorangestellt sind – entsprechen, abgesehen von den grundsätzlichen Ausführungen, der stofflichen und jahrgangsbedingten Aufgliederung der Lehrpläne (Jahrgangsstufen 5–9). Wo Lehrpläne eine Aufgliederung der Lerninhalte auf Jahrgangsstufen nicht enthalten, werden Möglichkeiten der Stoffverteilung aufgezeigt. Soweit erforderlich, werden ferner Hinweise auf den Zeitbedarf für einzelne Unterrichtseinheiten gegeben.

Die Terminologie entspricht den lernzielorientierten Lehrplänen, den Studentafeln und der Schulordnung. Literaturangaben und Hinweise auf Arbeitsmittel ergänzen die Beiträge. Es war das Bestreben der Herausgeber und Autoren, den Lehrern und Studierenden, den Auszubildenden an den Hochschulen und allen an der Hauptschule Interessierten ein Werk in die Hand zu geben, das mithilft, die Reform der Hauptschule als einer berufsvorbereitenden und alternativen Schule zum Erfolg zu verhelfen.

Gerhart Mahler Erich Selzle

Die Hauptschule in Bayern

Die Entwicklung von der Volksschule, die der älteren und mittleren Generation noch wohl vertraut ist, zur modernen Hauptschule ist ein langwieriger und mit Schwierigkeiten inhaltlicher und organisatorischer Art belasteter Weg gewesen. Die tiefgreifenden Veränderungen, denen die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse unterliegen, haben die Erkenntnis wachsen lassen, daß das althergebrachte Schulsystem den heutigen Erfordernissen nicht mehr genüge.

In den Ländern der Bundesrepublik setzten bereits in den fünfziger Jahren vielfältige Bemühungen ein, die Volksschule so umzugestalten und von Grund auf zu erneuern, daß sie den Anforderungen einer höchstmobilen Gesellschaft gerecht zu werden vermöge. Auch das Land Bayern sah sich vor die Aufgabe gestellt, neue Wege zu beschreiten. Diesem Vorhaben war die bayerische Eigenart, einer allzu ungestümen Veränderung mit Mißtrauen zu begegnen und das Bewährte weiterzuentwickeln, entgegengekommen. Unter sorgfältiger Abwägung der verschiedenen Aspekte hat Bayern frühzeitig die Weichen für ein Schulsystem gestellt, das einerseits die vorhandenen Begabungen und Interessen der jungen Menschen wecken und fördern will, das andererseits auch die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt berücksichtigt.

Dieser Beitrag versucht zunächst, die verschiedenen Ansätze, die im Laufe der Nachkriegsgeschichte allmählich das Hauptschulkonzept heranreifen ließen, in Erinnerung zu rufen, sodann die Konzeption der Hauptschule in ihren Grundzügen darzulegen, schließlich auch die Probleme aufzuzeigen, die die Hauptschule heute bedrängen und der Lösung bedürfen.

Zur Vorgeschichte der Hauptschule

Mit der Einführung des lernzielorientierten Lehrplans für die Hauptschule ab dem Schuljahr 1976/77 und der dazugehörigen Stundentafel ist eine Entwicklung erreicht, die mit ihren Wurzeln bis weit in die Nachkriegsgeschichte des bayerischen Schulwesens zurückgeht. Deshalb ist es erforderlich, wenigstens in kurzen Zügen auf die Vorgeschichte der Hauptschule einzugehen.

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg begann „angesichts des Trümmerfeldes, zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen die Überlebenden des Zweiten Weltkrieges geführt“¹ hatte, ein jahrelanges geradezu leidenschaftliches Ringen um eine neue Gestalt unserer Schule². Während sich die amerikanische Besatzungsmacht dazu berufen fühlte, das deutsche Volk nun endlich zur Demokratie zu erziehen und umzuerziehen, ging es den verantwortlichen Kräften des Freistaates Bayern um eine umfassende Neuordnung des Unterrichts und der Erziehung. Sie erblickten die wichtigste Aufgabe bei der Neugestaltung des bayerischen Schulwesens darin, die in Artikel 131 der Bayrischen Verfassung vom 2. Dezember 1946 verankerten obersten Bildungsziele zu verwirklichen und eine „innere Erneuerung und allseitige Belebung unseres Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesens“³ in die Tat umzusetzen. Der bayerische „Erziehungsplan“ vom 31. März 1947 setzte deshalb auf das oberste Bildungsziel einer echten „Humanitas“ und als deren Kern auf den „homo vere humanus“, auf die sittliche, freie, selbstverantwortliche, gemeinschaftsverbundene, lebensstüchtige Persönlichkeit, die sich in der Treue zu den unantastbaren Werten und Normen der sittlichen Ordnung entfaltet. In Abkehr vom Totalitarismus des Dritten Reiches, aber auch von kollektivistischen Bestrebungen sollte die Schule ihren Beitrag zur Bildung dieser Persönlichkeit leisten, die, geprägt von den tragenden Wertgrundlagen des Christentums, fähig sein

sollte, Träger eines lebendigen demokratischen Staatswesens zu werden. Die allgemeinen Richtlinien des „Erziehungsplanes“ bildeten die Grundlage für die bayerische Schulpolitik in den ersten Nachkriegskabinetten, in denen der *inneren Schulreform* der Vorrang vor einer äußeren organisatorischen Umgestaltung des Schulwesens gegeben wurde im Gegensatz zur amerikanischen Besatzungsmacht, die in erster Linie Überlegungen für eine „Einheitsschule“ forderte, die ihren Demokratievorstellungen am meisten zu entsprechen schien. So waren die beiden ersten Nachkriegsjahrzehnte von intensiven Bemühungen um diese beiden nicht von einander zu trennenden Pole gekennzeichnet: um eine neue Bildungskonzeption für die innere Ausgestaltung der Schule und um eine äußere Organisationsform, die den Bedürfnissen der modernen Zeit gerecht werden sollte. Es ist das unbestreitbare Verdienst des damaligen Kultusministers Dr. Hundhammer, daß er allen Widerständen zum Trotz das gegliederte Schulwesen erhalten konnte, welches die Ausgangsbasis für die spätere Entwicklung der Hauptschule aus der Form der Volksschuloberstufe ermöglichte.

Zunächst wandte sie jedoch das Bemühen schwerpunkthaft der Gestaltung des Lehrplans zu. Nachdem zunächst, um überhaupt eine Ausgangsbasis für den Unterricht zu haben, die alte „Lehrordnung“ von 1926 wieder in Kraft gesetzt worden war – sie wurde später durch Übergangsrichtlinien modifiziert –, wurde in den Jahren 1949 bis 1955 der „Bildungsplan“ erstellt, der an diese „Lehrordnung“ und an die didaktischen Ansätze der Reformpädagogik anknüpfte und die Intention einer volkstümlichen Bildung in den Mittelpunkt rückte. Er wurde nach einer langen Zeit breiter Erprobung und nach mehrfachen Änderungen mit Beginn des Schuljahres 1955/56 in Kraft gesetzt. Er unterschied sich von der „Lehrordnung“ aus dem Jahre 1926 durch den Begriff des „Bildungsplanes“ und durch die damit bekundete Absicht, „neben der unterrichtlichen besonders die erzieherische Aufgabe der Volksschule“⁴ als eine „den Menschen in seiner Ganzheit“⁵ erfassende Bildung zu betonen. Er enthielt, wenn auch nur ansatzweise, neue Fächer wie Sozialkunde und Englisch und erste Hinweise für die Gestaltung eines 9. Schuljahres.

Die dritte Phase der inneren Schulreform brachte in den Jahren 1961/63 die Erstellung der „Oberstufenrichtlinien“, welche durch die Einführung des Kern- und Kursunterrichts für die bereits damals um ihr Eigengewicht ringende Volksschuloberstufe neue Akzente setzte. Johannes Guthmann, einer der führenden Pädagogen, nannte sie „die entscheidende evolutionäre Maßnahme“ und einen „der großen Marksteine in der Geschichte des bayerischen Schulwesens“⁶. Die Oberstufenrichtlinien traten am 1. August 1963 in Kraft.

Die Umgestaltung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule begann sich erstmals deutlicher abzuzeichnen mit den „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ aus dem Jahre 1966. Sie brachten sowohl eine Überarbeitung der Allgemeinen Richtlinien und der Unterstufenpläne des Bildungsplanes von 1955 als auch die Einführung einzelner neuer Klassen vor allem für diejenigen Schüler, die keine Lehrstelle erhalten hatten. Damit war ein wichtiger Schritt in Richtung auf die Hauptschule getan. Diese Richtlinien wurden zu Recht als ein Dokument von großer schulpolitischer Bedeutung betrachtet und fanden eine weitgehend positive Aufnahme. So stellte z. B. der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband fest: „Sie setzen in erfreulicher Konsequenz die Bemühungen um den Ausbau der Volksschuloberstufe durch ein weitergestreutes und differenziertes Bildungsangebot fort“⁷. Sie trugen in Fortführung der Oberstufenrichtlinien den veränderten wirtschaftlichen, technischen und sozialen Bedingungen des modernen Lebens Rechnung: „Die moderne Gesellschaft verlangt, daß heute in der Volksschule dem naturwissenschaftlichen, technischen und mathematischen Bereich sowie dem sozialen und politischen Leben mehr Beachtung geschenkt wird“⁸. Insbesondere soll „im abschließenden 9. Schülerjahrgang“ „die Hinführung zur Berufs- und Erwachsenenwelt im gesamten Unterricht breiten Raum“⁹ einnehmen. Im Rückblick wird man sagen dürfen, daß die Einbeziehung gerade der sozialen und politischen

Fragestellungen in den Unterricht Forderungen entgegenkam, die erst später, nämlich im Gefolge der sog. „Bildungsrevolution“ am Ende der sechziger Jahre mit Nachdruck erhoben wurden.

Auch der Kern- und Kursunterricht, ein Vorläufer des jetzigen Differenzierungsangebotes, wurde weiter ausgebaut und spiegelte das Bemühen wider, durch eine Differenzierung von Bildungsangebot und Leistungsanforderungen den verschiedenen Begabungen und Neigungen der Schüler mehr gerecht zu werden, als dies bisher möglich war. Zwar werden in den Richtlinien weder die im Hamburger Abkommen von 1964 zwischen den Ländern der Bundesrepublik vereinbarten Bezeichnungen „Grund- und Hauptschule“ noch die ebenfalls 1964 in den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen dargelegte Konzeption der Hauptschule übernommen, doch sind bereits die Ansätze für die heutige Gestalt der Hauptschule deutlich zu erkennen, sowohl was das Fächerangebot als auch die Möglichkeit der Differenzierung betrifft.

Als im Jahre 1969 das 9. Schuljahr und der dazugehörige Lehrplan eingeführt wurden, wurde die Hauptschule in ihren Konturen sichtbar: ihr Charakter als weiterführende Schule in Fächerangebot und Differenzierung des Unterrichts sowie ihre Brückenfunktion zur Arbeitswelt/Berufsschule. Dieser Lehrplan bringt die Bemühungen um die innere Schulreform seit dem Zweiten Weltkrieg zu einem gewissen Abschluß und ist gleichzeitig die Ausgangsbasis für die heutige Konzeption der bayerischen Hauptschule.

Parallel zu diesen Bestrebungen um die innere Ausformung der Volksschule liefen die Auseinandersetzungen um ihre *äußere Organisation*. Nach der Kapitulation von 1945 übernahmen die Alliierten die volle Regierungsgewalt, die sich nicht nur auf den militärischen Bereich erstreckte, sondern auch auf den gesamten staatlich-politischen Raum. Auch nach der Wiederherstellung der Eigenstaatlichkeit Bayerns durch General Eisenhower am 28. September 1945 war der bayerische Ministerpräsident „verpflichtet, allen Einzelbefehlen und Weisungen der Militärregierung Folge zu leisten“¹⁰. Die vollständige Abhängigkeit von der Besatzungsmacht lockerte sich erstmals nach Inkrafttreten der Bayerischen Verfassung vom 2. Dezember 1946. Die Einflußnahme auf die bayerische Kulturpolitik blieb jedoch nach wie vor groß, insbesondere bestimmten die Grundsätze des Potsdamer Abkommens und die Forderungen des Kontrollrates bezüglich der „Umerziehung“ des deutschen Volkes die diesbezüglichen Beziehungen zwischen der Besatzungsmacht und dem Bayerischen Staat. Erst nach der Unterzeichnung des Deutschlandvertrages am 26. Mai 1952 gewann die Bundesrepublik Deutschland ihre Souveränität weitgehend zurück und Bayern seine Kulturhoheit.

Auf diesem Hintergrund einer insbesondere im Kulturbereich durch sieben Jahre hindurch währenden Abhängigkeit bzw. Einflußnahme wird die schwierige Situation, in der sich Bayern damals befand, verständlich. Während die verantwortlichen Kräfte in Bayern auf der Wiederherstellung der Schulorganisation aus der Zeit vor dem Jahre 1933 bestanden, wollten die Amerikaner – wie bereits erwähnt – die „Einheitsschule“ einführen, was ein völliges Abrücken von den bisherigen Schularten zur Folge gehabt hätte. Es darf bezweifelt werden, ob diese Bemühungen nur aus der Sorge um die Erziehung der Deutschen zur Demokratie gespeist wurden, gibt es doch auch in den Vereinigten Staaten sowohl im öffentlichen als vor allem im privaten Schulbereich ein reich gegliedertes Schulwesen, das auf die Begabungsunterschiede Rücksicht nimmt. Die Bestrebungen scheiterten schließlich am Widerstand bayerischer Kulturpolitiker, das gegliederte Schulwesen in Bayern blieb bestehen, ein Ergebnis, dem im Hinblick auf die bis heute umstrittenen Gesamtschulversuche eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt.

Die Notwendigkeit, den modernen pädagogischen Erfordernissen gerecht zu werden, aber auch die fortschreitende Säkularisierung der pluralistischen Gesellschaft verbunden mit der schwindenden Bereitschaft der Eltern, um der bekenntnismäßig geprägten Schule willen die

Nachteile einer wenig gegliederten Schule in Kauf zu nehmen, schließlich auch die nachlassende bekenntnismäßige Prägung dieser Schulen führten zu neuen Überlegungen, die im Jahre 1968 in die Änderung des Artikels 135 der Bayerischen Verfassung, der Kirchenverträge und des Volksschulgesetzes einmündeten. Der Grundsatz lautet: Die öffentlichen Volksschulen sind „gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen“¹¹.

Nunmehr war der Weg frei für eine umfassende, seit langem angestrebte und in Teilbereichen auch schon in Angriff genommene Landschulreform. Das Ziel war die Jahrgangsklasse; die Hauptschule sollte nach Möglichkeit mindestens zweizügig sein, um für die unterrichtliche Differenzierung eine entsprechend große Schülerzahl zu gewährleisten. Gänzlich freilich konnte die einzügige Hauptschule im Flächenstaat Bayern nicht abgeschafft werden, wenn nicht andere Nachteile, etwa überlange Anfahrtswege den Schülern zugemutet werden sollten. Diese Regelung, die damals als Notmaßnahme empfunden wurde, erweist sich heute als nicht unzweckmäßig. Sie gestattet es nämlich, daß bei dem außerordentlichen Rückgang der Schülerzahlen auf dem Lande die Schulsprengel nicht verändert werden müssen und die Volksschulorganisation im großen und ganzen funktionsfähig bleibt.

So waren am Ende der sechziger Jahre sowohl von der äußeren Volksschulorganisation wie auch von der Lehrplanmäßigen Vorentwicklung her die Voraussetzungen für den Aufbau und die Ausgestaltung der Hauptschule geschaffen.

Aufbau und Gestaltung der Hauptschule

Bei dem nunmehr ab dem Schuljahr 1969/70 in Angriff genommenen Aufbau der Hauptschule handelt es sich nicht nur um äußerliche Änderungen, wie etwa den Austausch der Bezeichnungen Hauptschule an Stelle der Volksschuloberstufe oder um die Verlängerung der Schulzeit und Schulpflicht um ein 9. Schuljahr. Vielmehr wurde eine Schule mit eigenem Charakter geschaffen, welche den Anforderungen der Gegenwart für die Heranbildung der jungen Menschen gerecht werden soll und die aufgrund ihres hauptschuleigenen Profils den anderen weiterführenden Schulen wie Gymnasium oder Realschule gleichgewichtig zur Seite gestellt werden kann. Die Hauptschule soll zusammen mit der auf ihr aufbauenden Berufsschule zu einer der tragenden Säulen unseres Bildungssystems werden.

Wesentliche Züge sind bereits in den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 2. Mai 1964 enthalten:

- „1. Die Hauptschule ist eine einheitlich konzipierte, auf der Grundschule und Förderstufe errichtete vierjährige Vollzeitschule, welche vom 7. Schuljahr an die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als neue Aufgabe aufnimmt, und zwar besonders durch eine Arbeitslehre auf praktischer Grundlage, deren Anteil am Unterrichtsganzen für einen großen Teil der Schüler von Jahr zu Jahr steigt.
2. Sie ist eine Pflichtschule für alle Jugendlichen, die nicht eine andere Schule besuchen, und beansprucht den Schüler zunehmend von etwa 32 Stunden (7. bis 8. Schuljahr) bis auf 36 und mehr Wochenstunden (9. und 10. Schuljahr).
3. Sie ist eine Schulreform, welche die verschiedenen Begabungen und beide Geschlechter in ihrer Eigenart berücksichtigt und daher hoch differenziert ist.
4. Sie dient der religiösen und sittlichen, der musischen, berufsorientierenden und politischen Menschenbildung.
5. Sie ist eine Oberschule, die für geeignete Schüler – in Weiterführung des von der Förderstufe eingeleiteten Kursunterrichts – in Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturlehre erheblich über die Anforderungen der bisherigen Volksschule hinausführt.
6. Sie dient der Jugendbildung, die wohl die Mehrzahl der Schüler – vor allem in den letzten beiden Schuljahren – auf der Grundlage praktischen Könnens und Verstehens für verschiedene Lebensbereiche der modernen Welt orientiert, sie darauf vorbereitet und ihre Kräfte entfaltet.

7. Die Hauptschule ist durch Schwerpunkt- oder Fachunterricht bestimmt (Differenzierung in Niveau-Unterricht, Kurs- und Kernunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsvorhaben) und braucht daher methodisch und fachlich hochqualifizierte Lehrer sowohl für den Bildungsbereich der Humaniora wie den der realistischen und den der technisch-ökonomischen Grundbildung¹².

Bayern hat aufbauend auf den Erfahrungen mit der Volksoberstufe und den seit dem Schuljahr 1968/69 eingerichteten insgesamt 23 Versuchen mit Modellhauptschulen in allen Regierungsbezirken eine spezifische Form der Hauptschule konzipiert, welche zwar wesentliche Vorschläge des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufnimmt, aber auch in einigen entscheidenden Punkten davon abweicht.

Vor allem wurde die Hauptschule als eine Einheit betrachtet, die auf der Grundschule aufbaut und die Jahrgangsstufen 5 mit 9 umfaßt. Die in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgesehene „Förderstufe“ mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 wurde – obwohl in einigen Modellversuchen als Orientierungsstufe erprobt – nicht als eigenständige Stufe im Sinne einer integrierten Orientierungsstufe eingerichtet. Statt dessen werden die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Grundlage für den differenzierten und stärker berufsorientierten Unterricht in den Jahrgangsstufen 7 mit 9 betrachtet. Zwar wurde nicht verkannt, daß den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine besondere Bedeutung für die Schullaufbahnentscheidung zukommt. Dies betrifft sowohl diejenigen Schüler, die an die Realschule oder verspätet an das Gymnasium übertreten, aber ebenso diejenigen Schüler, bei denen sich eine mehr praktische Begabung herausgestellt hat und die vom Gymnasium wieder an die Hauptschule gehen. Korrekturen von Schullaufbahnentscheidungen müssen in diesen Jahrgangsstufen möglich sein, ja sie sollen sogar mit einem Minimum an Belastung für den Schulwechsler vorgenommen werden können.

Das bayerische Konzept berücksichtigt die Forderung nach Durchlässigkeit dadurch, daß in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sowohl die angebotenen Fächer wie auch die dafür herausgegebenen Lehrpläne für Hauptschule und Gymnasium weitgehend übereinstimmen. Dort, wo geringfügige Unterschiede hervortreten, liegen sie begründet einerseits in der verschiedenen Lernweise der Schüler, zum anderen in der schulartspezifischen Förderung, die jedoch auf Ganze gesehen die Durchlässigkeit nach beiden Seiten nicht beeinträchtigt.

Was die Förderung der Schüler anbelangt, geht Bayern von der Überlegung aus, daß eine individuelle Förderung wegen der großen Streubreite der Begabungen gerade auf der Jahrgangsstufe 5 und 6 nur im Rahmen der jeweiligen Schulart voll zum Tragen kommen kann, wenn nicht die mehr theoretisch begabten Schüler unterfordert und die mehr praktisch begabten, vor allem die schwächeren, überfordert und dadurch frustriert werden sollen. Als Beispiel sei auf Geschichte hingewiesen. Abweichend vom Gymnasium beginnt der Unterricht in diesem Fach in der Hauptschule bereits in der 5. Jahrgangsstufe. Damit soll gewährleistet werden, daß angefangen von der Hinführung der Kinder zu ersten geschichtlichen Kenntnissen in der Grundschule das Fach Geschichte in der Hauptschule und weiterführend in der Berufsschule eine durchlaufende historische Bildung eröffnet, die im Gymnasium wegen seiner längeren Dauer auch später einsetzen kann. Ein Verzicht auf das Fach Geschichte in den Jahrgangsstufen 5 und 6 um einer angeblichen Gleichbehandlung willen, würde die Hauptschüler gerade in dem Bereich benachteiligen, der für ihren Standort und ihre Bewußtseinsbildung in der Gesellschaft sehr bedeutsam ist.

Bayern hat somit zwar nicht die Förderstufe als eigenständige Schulstufe eingeführt, das Anliegen der Durchlässigkeit und gleichzeitigen spezifischen Förderung und Orientierung dieser Schüler jedoch voll verwirklicht.

Auch in der Frage des 10. Schuljahres ist Bayern nicht der Konzeption des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gefolgt. Dieses 10. Schuljahr ist nicht der Hauptschule, sondern der Berufsschule zugeordnet. Ein 10. Schuljahr an der Hauptschule führt zwangsläufig – wie z. B. die im Schuljahr 1978/79 angelaufenen Modellversu-

che in Nordrhein-Westfalen schon erkennen lassen – zu einer Vermischung von allgemeiner und berufsbezogener Bildung mit unterschiedlichen Abschlüssen, nämlich dem Hauptschulabschluß und dem mittleren Abschluß, und damit zum Verlust eines klaren Profils. Es zeigt sich, „daß dort, wo man über allgemeiner und beruflicher Bildung das gemeinsame Dach der gleichen Schule spannt, die berufliche Bildung sich in der allgemeinen auslöst, ohne eigene Kontur und Selbstständigkeit zu gewinnen“¹³.

Das bayerische Hauptschulkonzept liegt demgegenüber vielmehr größtes Gewicht darauf, den Heranwachsenden in altersgerechter Weise mit lebensbedeutsamen und lebenspraktischem Wissen bekannt zu machen, sowie seine Persönlichkeit zu formen und zu festigen, um ihn auf diese Weise für sein späteres Leben in Beruf, Familie, Gesellschaft und Staat zu befähigen. Die Hauptschule vermittelt eine auf das Berufsleben ausgerichtete Allgemeinbildung, die durch die Berufsschule ergänzt und fortgeführt wird und dem Jugendlichen Wege für eine spätere weiterführende berufliche Bildung offenhält, wie sie z. B. Fachoberschulen oder Fachakademien anbieten. Diese praxisorientierte, berufsbezogene Bildung stellt das eigentliche Profil der Hauptschule dar, wodurch sie sich von allen übrigen weiterführenden Schulen abhebt.

Fächerangebot und Lehrplan setzen dieses Profil im Schulalltag um. Zwar liegen Schwerpunkte in den einzelnen Fächern entweder bei der Allgemeinbildung oder bei der Berufsorientierung, ohne daß deshalb eine ausschließende Zuordnung möglich wäre. Das heißt, daß jedes Fach so angelegt sein muß, daß es sowohl allgemeinbildende als auch berufsorientierende Ziele ansteuert. Dies gilt nicht nur für die Fächer Deutsch, Mathematik und die Fremdsprache Englisch, sondern auch für die Fächer des Sachunterrichts wie Geschichte, Erdkunde, Biologie und Physik/Chemie. Der musische Bereich ist vertreten durch die Fächer Musik, Kunsterziehung, Sport, der praktisch-technische Bereich durch Technisches Werken und Handarbeit. Ab der 7. Jahrgangsstufe erweitert sich das Angebot um die für das Profil der Hauptschule typischen Fächer. Als zentrales Fach soll die Arbeitslehre die Schüler auf die moderne Wirtschafts- und Arbeitswelt und auf den Eintritt in das Berufsleben vorbereiten, das Fach Sozialkunde auf die verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben. Der Menschen- und Persönlichkeitsbildung dient das von der Grundschule an durchgehende Fach Religionslehre, aber ebenso das neu eingeführte Fach Erziehungskunde, das den künftigen Erzieher für seine Aufgaben in der Familie ausrüsten will.

Als Schule, welche den Heranwachsenden mit ihrer unterschiedlichen Begabungen und Lernbereitschaft, ihren verschiedenen Interessen und beruflichen Neigungen fundierte Kenntnisse im Blick auf einen künftigen Beruf vermitteln soll, ist die Hauptschule, wie es im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gefordert wird, „hoch differenziert“. Das heißt sie muß ein relativ breites Angebot an berufsbezogener Allgemeinbildung anbieten. Die Bedeutung einer hinreichenden Allgemeinbildung anstatt einer vorschnellen einseitigen Spezialisierung fördert später jene Anpassung und Mobilität, die von einer sich ständig verändernden Wirtschaft und Gesellschaft erwartet wird. Leistungsdifferenzierungen in den Fächern Englisch, Mathematik und Physik/Chemie dienen der Förderung sowohl der besser Begabten als auch der schwächeren. Während zunächst zwischen den beiden Niveauebenen der A- und B-Kurse nur geringe Unterschiede in den lehrplanmäßigen Anforderungen bestehen, heben sich diese am Ende der Hauptschule deutlich voneinander ab und ermöglichen die verschiedenen Abschlüsse der Hauptschule: den einfachen Hauptschulabschluß und den qualifizierenden, welcher überdurchschnittliche Leistungen verbürgen soll. Auch wenn sich der qualifizierende Abschluß einer zunehmenden Wertschätzung in der Öffentlichkeit erfreut, so muß doch nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß auch der einfache Abschluß der Hauptschule eine solide Basis für das Berufsleben darstellt und in seinem Wert nicht verkannt werden darf. Er ist der eigentliche Abschluß der Hauptschule. Dabei erlauben es die Wahlmöglichkeiten aus dem

breiten und differenzierten Angebot des Wahlpflichtbereiches dem Hauptschüler Schwerpunkte zu setzen, die auf das künftige Berufsfeld hinweisen können, ihn aber nicht einengen oder festlegen.

Unter dieser Rücksicht gliedert sich der Wahlpflichtbereich für alle Hauptschüler in einen A-Bereich, der im wesentlichen die Prüfungsfächer für den qualifizierenden Abschluß umfaßt, und in einen B-Bereich, der ein breites Zusatzangebot, vor allem für die schwächeren Schüler enthält. Das Angebot von Wahlpflichtfächern erreicht in der 8. und 9. Jahrgangsstufe seine volle Breite. Der Schüler muß aus diesem Wahlpflichtangebot zwei Fächer auswählen, davon in der 7. Jahrgangsstufe eines, in der 8. und 9. Jahrgangsstufe zwei aus dem A-Bereich. Er kann dieses Angebot noch weiter ausschöpfen, wenn er von der Möglichkeit Gebrauch macht, sein Pflichtstundenmaß aufzustocken, und zwar in der 7. Jahrgangsstufe um ein weiteres Fach, in der 8. und 9. um bis zu zwei Fächer. Diese Ausweitung der Fächerwahl kann vielseitig genutzt werden, etwa um vorhandene Lücken in den Pflichtfächern zu schließen oder auch für Fächer, die dem Schüler Freude bereiten und seinen Neigungen entgegenkommen.

Das Lehrplanwerk der Hauptschule, welches nunmehr fertiggestellt ist, läßt ihr eigenständiges Profil sowohl im Ganzen als auch in den einzelnen Lernzielen sichtbar werden. Es versucht, den Bildungsauftrag der bayerischen Hauptschule zu erfüllen, wie er in Artikel 3, Absatz 2 des Volksschulgesetzes genannt wird: „In der Hauptschule werden die Schüler zu eigenem Denken, Werten und Handeln befähigt und zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten geführt, die für das Erlernen eines Berufes und für die Aufgaben in Gesellschaft und Familie notwendig sind“¹⁴. Abgesehen von der Wissensanforderung, welche der Lehrplan in Lernzielen und Lerninhalten sehr genau beschreibt und von denen im Rahmen dieses Kommentars noch bei jedem einzelnen Fach die Rede sein wird, legt er besonderes Gewicht auf die Erziehung der Heranwachsenden zu den Grundwerten unserer Gesellschaft und unseres Staates.

Besondere Aufmerksamkeit widmet das Lehrplanwerk den personalen und sozialen Werten. Der Schüler soll zur Eigenständigkeit im Denken und Handeln sowie zu einer verantwortungsbewußten Haltung befähigt werden. Er soll in die Lage versetzt werden, die Verhältnisse, in denen er lebt, zu beobachten und auch kritisch zu bewerten. Er soll zugleich „die Bedingtheit des eigenen Standpunktes in einer pluralistischen Gesellschaft kennen und verstehen“¹⁵ lernen. Der Jugendliche soll auch von der Schule her die Bedeutung der Familie für sein persönliches und für das gesellschaftliche Leben erkennen und im politischen Bereich vertraut werden „mit den Wertgrundlagen der freiheitlichen Gesellschaft und der rechts- und sozialstaatlichen Ordnung“¹⁶, auch in Abgrenzung zu totalitären und autoritären Systemen. Das Erlernen sozialer Verhaltensweisen, wie Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme, Solidarität und Mitverantwortung soll auf der Grundlage der vorausgegangenen Erziehung in Familie und Grundschule fortgesetzt werden und den Schüler hinführen zu einer konstruktiven Mitgestaltung der Verhältnisse in Gemeinde, Land und Bund.

Die Vorbereitung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt und auf einen Beruf soll ihm wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Grundlagen und Funktionsweisen unserer Industriegesellschaft vermitteln, vor allem sollen ihm Hilfen zu einer verantwortlichen Entscheidung bei der Wahl seines Berufes gegeben werden. Der junge Mensch muß wissen, daß die Anforderungen eines Berufes nur in persönlichem Einsatz bewältigt werden können, daß sie Sachkenntnis, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewußtsein voraussetzen.

Der Heranwachsende soll endlich im gesamten Unterricht immer wieder Hilfen für seine eigene Lebensorientierung erhalten. Es soll spüren, daß er in der Familie, in vielerlei Gemeinschaften, in der Tradition unseres Volkes und im religiösen Wertbereich verwurzelt ist. Dies gibt ihm Mut zur eigenen Entscheidung und Hoffnung für die Zukunft.

Diese erzieherischen Absichten sind nicht neu. Der Lehrplan greift hier auf, was auch in früheren „Bildungsplänen“ bereits angestrebt worden ist, und versucht, es in allen seinen Teilen zu verwirklichen.

Probleme der Hauptschule

Die Darlegung der Konzeption der bayerischen Hauptschule darf natürlich nicht darüber hinwegtäuschen, daß ihre Verwirklichung immer noch auf Probleme stößt, die nicht nur die Schulverwaltung bedrängen.

Die Hauptschule als eigenständiger, berufsbezogener Bildungsbereich ist, noch ehe sie sich durchgesetzt hat, durch die von der Bildungsrevolution bewirkten Folgen in Schwierigkeiten geraten. Die Bildungsvorstellungen am Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre liefen – wie heute alle Bildungsexperten zugeben – auf eine absolute Privilegierung der theoretisch-akademischen Bildung hinaus. Heute, nach wenigen Jahren, mutet es geradezu phantastisch an, wenn damals gefordert wurde, daß künftig 50 Prozent eines Jahrgangs ein akademisches Studium aufnehmen sollten. Dies hat dazu geführt, daß im allgemeinen Bewußtsein die theoretisch-akademische Bildung gleichgesetzt wurde mit der Vorstellung des mündigen und vollwertigen Staatsbürgers und daß derjenige, der diesen Bildungsweg nicht beschritten hat, sozusagen auch als Staatsbürger nicht mehr voll genommen wurde. Unter diesen Umständen war der eigenständige und gleichgewichtige Bildungsweg der Hauptschule prekär geworden. Es darf nicht verwundern, daß in der Öffentlichkeit die Meinung wuchs, als ob die Hauptschule für Minderbegabte da sei, für die, welche weder das Gymnasium noch die Realschule geschafft hätten. Viele Eltern haben geglaubt, ihre Kinder, auch wenn sie ausgesprochen handwerklich begabt sind, unter allen Umständen auf eine höhere Schule schicken zu sollen, weil sie nur so den gewünschten sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg zu erreichen können hofften. Diese Jugendlichen, für die die Hauptschule in ihrer gesamten Ausrichtung die „beste Schule“ gewesen wäre, müssen sich nicht selten an den höheren Schulen abquälen und sie fehlen der Hauptschule.

Erst die Ernüchterung, die in den letzten Jahren einsetzte und die Rückbesinnung darauf, daß die Menschen unterschiedlich begabt sind, daß aber auch die Gesellschaft auf diese unterschiedlichen Begabungen und Fertigkeiten angewiesen ist, hat die dringende Korrektur dieser ideologisch fixierten Orientierung bewirkt. Allerdings ist diese Besinnung, die bei den Bildungstheoretikern und bei den -politikern bereits sichtbar geworden ist, heute noch kaum bis zu den Eltern durchgedrungen. Die Hauptschule wird solange im Zwielicht stehen, als es nicht gelingt, diese verfehlte Einstellung zu überwinden, die Meinung auszuräumen, Kinder der Hauptschule seien minderbegabt und gleichsam Menschen zweiter Klasse. Erst wenn dieses Vorurteil überwunden ist, kann von einer Benachteiligung der Hauptschule nicht mehr gesprochen werden.

Ein weiteres Problem ist die Versorgung der Hauptschule mit entsprechend ausgebildeten Lehrern. Abgesehen von der immer noch zu geringen Anzahl, die zur Verfügung stehen, müssen noch sehr große Anstrengungen unternommen werden, um die Ausbildung den fachlichen Ansprüchen und den hauptschulspezifischen Bedürfnissen anzupassen. Zwar sieht das am 1. Oktober 1978 in Kraft getretene neue bayerische Lehrerbildungsgesetz auch für den Hauptschullehrer das Studium eines Faches und der Didaktik einer Fächergruppe von weiteren drei Fächern vor, was im Vergleich zur früheren Ausbildung ein wesentlich erweitertes fachwissenschaftliches Fundament bedeutet; vorläufig jedoch muß das neue Hauptschulkonzept von den Lehrern getragen werden, welche noch nicht nach dieser Ausbildungsordnung studiert haben.

Die Verwirklichung der zum Teil anspruchsvollen Unterrichtsinhalte des Lehrplans verlangt von ihnen eine verstärkte Anstrengung und eine intensive Fortbildung, die ihnen zwar zum

Teil durch staatlich eingerichtete Veranstaltungen geboten wird, die sie aber weitgehend in eigener Arbeit bewältigen müssen. Wenn auch nach den bisherigen Erfahrungen das Interesse und die Bereitschaft, sich in die vierspaltige Form und die Inhalte des Lehrplans einzulesen und einzuarbeiten groß ist und auch Hilfen in Form von Handreichungen und Kommentaren gegeben werden, so wird es doch einer Übergangszeit bedürfen, bis das neue Instrument so gehandhabt werden kann, daß die Möglichkeiten, die es bietet, auch wahrgenommen werden.

Hinzu kommt, daß infolge der Vielzahl der zu erteilenden Fächer ein Trend zur Spezialisierung eingesetzt hat, das heißt, daß die Lehrer jeweils nur wenige Fächer in verschiedenen Parallelklassen und Jahrgangsstufen erteilen. Das ist unbedenklich, so lange nicht zu viele Lehrer in einer Klasse unterrichten, da sonst der Klassenleiter nur noch eine unter vielen Bezugspersonen darstellt. Hauptschüler brauchen aber auch noch in den oberen Jahrgangsstufen einen Lehrer, dem sie sich erstrangig zugehörig fühlen, dem sie vertrauen und mit dem sie auch einmal ihre Fragen und persönlichen Probleme besprechen können, wenn die erzieherische Aufgabe der Schule ernst genommen werden soll. Das bedingt aber, daß der Klassenleiter eine entsprechend große Anzahl von Unterrichtsstunden in seiner Klasse erteilt, da sich bei zu großer Auffächerung durch zu viele Lehrer kein Zusammengehörigkeitsgefühl mehr entwickeln kann. Viele der erzieherischen Schwierigkeiten, von denen man gerade gegenwärtig immer wieder liest und hört, gehen auf dieses Problem zurück, das keinesfalls auf die Hauptschule allein beschränkt ist. Spezialisierung darf nicht zur Zersplitterung führen.

Die Konzeption der Hauptschule wird freilich erst dann wirksam, wenn – und dies ist das dritte Problem – die Verbindung von Hauptschule und Berufsschule glückt. Heute ist es leider vielfach noch so, daß die Hauptschule wenig von dem weiß, was ihre Schüler in der Berufsschule erwartet, daß aber umgekehrt auch die Berufsschule nicht immer das weiterführt, worauf sie aufbauen könnte. Zum ersten Mal ist im Lehrplan der Hauptschule dieser Übergang bedacht worden, weil nämlich die Inhalte insbesondere in den für beide Schularten bedeutsamen Fächern wie Arbeitslehre, Sozialkunde, Deutsch genau aufeinander abgestimmt worden sind. Es bleibt zu wünschen, daß auch in der Praxis des Unterrichts dies erkannt und verwirklicht wird, nicht nur in den angelaufenen Modellversuchen zum „Übergang von der Hauptschule in die Berufsschule“, sondern auch in allen übrigen Fällen, wo dies möglich ist. Das aufeinander abgestimmte Zusammenwirken von Haupt- und Berufsschule wird entscheidend sein für den Erfolg des gesamten Konzepts.

Es wird sich in der Praxis erweisen müssen, ob die dargestellte Konzeption der Hauptschule in der Lage ist, die beabsichtigten Ziele zu erreichen und die dafür geeigneten Wege einzuschlagen. Jede Konzeption muß offen sein für Verbesserungen oder auch nachhaltige Korrekturen, vor allem im Bereich einer praxisbezogenen Schulbildung. Die von der Praxis ausgehenden neuen Anstöße müssen berücksichtigt, der neue Lehrplan darf nicht festgeschrieben werden, wenngleich zunächst eine Zeit der Erprobung abgewartet werden wird. Allerdings ist die Hauptschule keine Experiment auf Landesebene. Dem Experiment eignet ein hoher Unsicherheitskoeffizient und es ist nur vertretbar innerhalb bestimmter Grenzen, wenn junge Menschen nicht zum Versuchsmaterial für Bildungszwecke werden sollen. Das Konzept der Hauptschule unterscheidet sich vom Experiment dadurch, daß es

- auf den heute gesicherten Erkenntnissen der Human- und Sozialwissenschaften aufbaut, daß es
- die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte, auch die Erkenntnisse gelungener Modelle einbezieht, und
- daß es durchaus offen ist für eine Gestaltung der Zukunft und nicht bestimmte Schemata auferlegt.

Verantwortlich für das Gelingen der Hauptschule sind neben der Schulverwaltung in erster Linie die Lehrer, welche diesem Konzept Geist und Leben einhauchen müssen, verantwortlich ist auch die öffentliche Meinung, die diesem Konzept nicht nur Skepsis entgegenbringen darf, sondern mithelfen muß, die Ziele zu erreichen, verantwortlich sind letztes Endes auch die Eltern, welche die nachweisbaren Vorteile der Hauptschule für die Zukunft ihrer Kinder erkennen, und das geschaffene Angebot positiv aufnehmen und unterstützen sollen.

Anmerkungen

- 1 Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946, in: Bay BS I, S. 3.
- 2 Vgl. zu diesem Abschnitt: Hubert Buchinger, Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970, München 1975.
- 3 Alois Braun, Die Kultusministerien der amerikanischen Zone zur Schulreform, in: Pädagogische Welt, 1. Jahrgang, Heft 2, Donauwörth 1947, S. 144.
- 4 Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, in: KMBI 1955, S. 428.
- 5 Ebda., S. 430.
- 6 Johannes Guthmann (Hg), Die Oberstufe der bayerischen Volksschule, Fachkommentare zu den Richtlinien von 20. Juni 1963, München 1964, S. 19.
- 7 Stellungnahme des BLLV zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, in: Bayerische Schule, Heft 19 (1966), S. 87.
- 8 Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, in: KMBI 1966, S. 192.
- 9 Ebda., S. 191.
- 10 Stenographische Berichte des Bayerischen Landtages 1946, S. 6.
- 11 Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 135, vom 22. Juli 1968, in: GVBl, S. 235.
- 12 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 385.
- 13 Hans Maier, Bildung und Beruf – ein Gegensatz, in: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 316.
- 14 Volksschulgesetz, KMBI 1977, S. 383.
- 15 Curricularer Lehrplan für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, in: KMBI I, So.-Nr. 5 (1976), S. 117.
- 16 Ebda., S. 117.

Katharina Rauscher

Lernzielorientierung, Wertgrundlagen und Freiraum

Einführung in Form und Gehalt der neuen Hauptschullehrpläne

Die in diesem Kommentarwerk zusammengefaßten Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen für die Hauptschule setzen mit Recht Kenntnis der Gesamtkonzeption der Hauptschule sowie Kenntnis des allgemeinen Lehrplanmodells, also sowohl der übergeordneten Zielsetzung, als auch der von Lehrplan zu Lehrplan gleichbleibenden Strukturen, voraus. Bezüglich des Wesens der Neugestaltung der Hauptschule, ihrer Leitziele bzw. Leitlinien, wird auf den Beitrag von K. Rauscher in diesem Band hingewiesen. Hier nun soll der Benutzer dieses Kommentars eingeführt werden in Fragen der allgemeinen Form der Lehrpläne, der didaktischen Kategorien, denen ihr Aufbau folgt, der Lernzielorientierung, der Sprache der Lernzielbeschreibung, der Verbindlichkeit, und schließlich soll die Rolle der Wertorientierung und des Erzieherischen im Lehrplan und die Funktion eines pädagogischen Freiraums in Lehrplan und Unterricht angesprochen werden. Was der Lehrer hier dargestellt findet, möchte sowohl dem Verständnis der einzelnen Fachkommentare, wie auch der leichteren Lesbarkeit und der Umsetzung der neuen Lehrpläne im Unterricht dienen.

1. Aufbau der Lehrpläne – Verbindlichkeit

In der Regel besteht jeder der neuen Lehrpläne aus *Vorbemerkungen* und dem in vier Spalten (Lernziele – Lerninhalte – Unterrichtsverfahren – Lernzielkontrolle) gegliederten *Fachlehrplan*. Nicht selten sind dem letzteren *Übersichten* über seine Hauptteile, die Abfolge der Themenbereiche oder über die Verflechtung mit Lehrplänen vorausgehender oder nachfolgender Jahrgangsstufen beigegeben.

Die Lehrpläne für Geschichte (5. Jgst.) oder für Mathematik (7.–9. Jgst.) bieten hierfür gute Beispiele. Der Lehrer muß nun wissen, daß nicht alle Teile eines Lehrplans gleichermaßen verbindlich sind. In den *Rahmen des Verbindlichen* fallen die gesamten Vorbemerkungen sowie grundsätzlich die Lernziele und Lerninhalte (Spalten 1 und 2) des jeweiligen Fachlehrplans. Als *nicht verbindliche Empfehlungen* sind dagegen alle Hinweise zum Unterrichtsverfahren (Spalte 3) und zu Lernzielkontrollen (Spalte 4) zu betrachten. Dies garantiert, zusammen mit der Beschränkung auf Grobziele – die verbindlichen Vorgaben reichen nicht bis in die Feinzielebene hinein – einen erheblichen Freiheitspielraum, dessen richtige Anwendung vom Lehrer pädagogisches Verantwortungsbewußtsein erfordert.

Wenn nun gesagt wird, daß in den Fachlehrplänen auch die Lerninhalte (Spalte 2) verbindlich sind, so gilt dies überall, wo nicht vom Lehrer auszuwählende Alternativen aufgeführt und als solche ausdrücklich gekennzeichnet sind. Die Behandlung der mit einem Stern (*) gekennzeichneten Ziele oder Inhalte ist dem Lehrer ebenfalls freigestellt.

Die *Verbindlichkeit der Vorbemerkungen* ergibt sich aus dem Grundsatzcharakter ihrer Aussagen. Sie sind richtungweisend für die Auslegung des zugehörigen Fachlehrplans, für das Verständnis des Faches, seiner Zielsetzungen im Rahmen der Hauptschule, seine Beziehungen zu anderen Fächern oder auch zu anderen Jahrgangsstufen des gleichen Faches. Im optimalen Fall bieten sie nicht nur einen Überblick über die fachlichen Richtziele und über didaktisch Wesentliches (z. B. die Einführung und Einübung fachrelevanter Arbeitsweisen), sondern auch eine Darstellung unerläßlicher *Wertgrundlagen*. Als Beispiel können die Vorbemerkungen zum Lehrplan Sozialkunde (7. Jgst.) dienen. Was dort unter

dem Titel „Grundlagen und Ziele“ ausgesagt wird, ist für den Lehrer von höchster Bedeutung:

„Der Unterricht im Fach Sozialkunde dient der sozialen und politischen Bildung. Verbindliche Richtschnur sind das Menschenbild und die Gesellschaftsordnung, wie sie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Freistaates Bayern verankert sind. Ziel ist der sachlich informierte, zu politischem Urteil befähigte und auf die verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben vorbereitete Bürger.“

„Der Schüler gewinnt Einblick in sachliche und institutionelle Bedingungen und Zusammenhänge des politischen Denkens und Handelns. Er wird vertraut mit den Wertgrundlagen der freiheitlichen Gesellschaft und der rechts- und sozialstaatlichen Ordnung, auch in Abgrenzung gegenüber anderen Systemen.“

„Die Würde des Menschen, seine Freiheit und seine Rechte zu achten und zu schützen, erkennt er als die oberste Aufgabe des Staates, dessen mitverantwortlicher Bürger er als Erwachsener sein wird. Ebenso wichtig ist die Förderung des Wohles der Menschen und der Gesellschaft. Als ein wesentliches Element des Staates wird politische Macht, aber auch die Notwendigkeit der Kontrolle dieser Macht einsichtig. Der Schüler erfährt, daß auf der Grundlage der Anerkennung der Menschenrechte politische Lösungen immer von neuem gesucht werden müssen. Träger der politischen Willensbildung sind in der parlamentarischen Demokratie die Parteien. Schwierigkeiten und Mängel sind nicht zu ignorieren, sondern als Anstöße zu verbesserndem Handeln zu betrachten.“

Daß Vorbemerkungen zu Lehrplänen von Lehrern nicht selten unbeachtet bleiben, scheint eine Tatsache zu sein. Wie wenig gerechtfertigt diese Gewohnheit ist, zeigt das letzte Beispiel, aber auch am Beispiel der Lehrpläne für Arbeitslehre und für Haushalts- und Wirtschaftskunde (beide 7. Jgst.) wird dies einsichtig: Die Vorbemerkungen zu den letztgenannten Lehrplänen enthalten nämlich nicht nur die Themenübersicht, sondern auch die notwendige Abstimmung zwischen beiden verwandten Fächern. Die zeitliche Koordination in der Behandlung der Inhalte beider Fächer könnte ohne Kenntnisnahme der Vorbemerkungen weder gewußt, noch verwirklicht werden. Dann aber wäre die Verwirklichung der Lehrpläne völlig in Frage gestellt. Was der Leser an diesen Beispielen einsehen kann, ist die Tatsache, daß die Präambeln zu den neuen Lehrplänen nicht mehr Leerformeln in der alten, viel kritisierten Manier enthalten, sondern Wesensaussagen, die für das Verständnis und die schulpraktische Umsetzung des Lehrplans von Wichtigkeit sind.

2. Abgrenzung des neuen Lehrplantyps vom „Curriculum“ und vom herkömmlichen „Stoffplan“

Die neuen Lehrpläne für die Hauptschule sind ohne Ausnahme nach dem Modell des Curricularen Lehrplans gestaltet, einem Lehrplanmodell, das am Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP), München entwickelt worden ist. Die Bezeichnung „Curricularer Lehrplan“ hat dabei die Funktion erfüllt, den neuen Lehrplantyp gegen die bis dahin gültigen älteren Richtlinien und Lehrpläne, im wesentlichen bloße Stoff-Inhalts-Kataloge, und andererseits gegen das geschlossene Curriculum, den curricular bis ins letzte geplanten und festgelegten Unterricht, abzugrenzen.

Für den Schulpraktiker ist auch heute noch interessant, von welchen Fragestellungen die Autoren des „Strukturplans“¹ des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1971 ausgingen, um den Begriff „Curriculum“ zu definieren:

„Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen soll der Lernende erwerben? Mit welchen Gegenständen und Inhalten soll er konfrontiert werden? Was soll er lernen? Wann und wo soll er lernen? In welchen Lernschritten, in welcher Weise und anhand welcher Materialien soll er lernen? Wie soll das Erreichen der Lernziele festgestellt werden? Dieser überaus komplexe Fragenbereich ist unter dem Begriff Curriculum zusammengefaßt.“¹

Und auf S. 58 des „Strukturplans“ heißt es: „Curriculum bedeutet im Kern die organisierte

Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele.“

Im Zusammenhang mit diesem Begriff des Curriculum und im Rahmen von Schulversuchen mit der Orientierungsstufe in Bayern wurden an diversen Versuchsschulen Curricula für die Fächer Mathematik und Physik/Chemie erarbeitet und erprobt. Sie liegen heute im Druck vor und können von den Lehrern beurteilt werden. Eine Ausweitung auf andere Fächer ist nicht geplant. Die Nachteile des geschlossenen Curriculum sind zu deutlich. Von den zahlreichen Gründen, die gegen Unternehmungen dieser Art vorgebracht worden sind, seien folgende angeführt:

Die Kosten sind zu hoch, die Entwicklungs- und Erprobungsdauer zu lang; kaum auf dem Markt, ist das Produkt unter Umständen veraltet. Infolge der Festlegung aller Lehr- und Lernschritte erlahmt die Initiative des Lehrers, während spezielle Bedingungen von Schulort und Schulklasse nur schwer berücksichtigt werden können. Und schließlich richten sich die Hauptbedenken gegen die totale Verplanung von Unterricht und Erziehung und gegen die nicht auszuschließende Möglichkeit der Indoktrination und Manipulation.

Im Vergleich und in Abgrenzung hierzu ist im letzten Jahrzehnt die Lehrplanarbeit in Bayern wesentlich andere Wege gegangen: Das Vorhaben, curriculare Lehrpläne für die Schulen zu erstellen, hat sich als mittelfristig realisierbar erwiesen. Die oben aufgezeigten Nachteile geschlossener Curricula konnten durch einen eigenen Ansatz vermieden werden, demgemäß ebensoviel Verbindlichkeit und Normierung wie nötig und soviel Freiheit für Lehrer und Schüler wie möglich zu garantieren waren.

„Allgemein gesprochen, bedeutet Curricularer Lehrplan eine moderne Lehrplanform, die sich nach den von der Wissenschaft erarbeiteten Prinzipien des Curriculum ausrichtet und in enger Verbindung von Theorie und Praxis eine in absehbarer Zeit verwirklichtbare Lösung des Lehrplanproblems anstrebt.“² Diese im Jahre 1974 getroffene Feststellung kann heute als bestätigt gelten, da nunmehr (1980) unter anderem sämtliche Lehrpläne für alle Fächer und Jahrgangsstufen der Hauptschule veröffentlicht vorliegen.

Ohne im weiteren auf die Entstehungsbedingungen und die theoretische Fundierung des Curricularen Lehrplans näher einzugehen (der interessierte Leser sei auf die im Literaturverzeichnis aufgeführte Schrift von K. Westphalen verwiesen), muß nun erwähnt werden, daß die im Hinblick auf die Schulpraxis wesentlichen Merkmale dieses Lehrplantyps bei den ausgewählten und als Ordnungsprinzip verwendeten *didaktischen Kategorien* und bei der *Lernzielorientierung* liegen. Diese gilt es zu verstehen.

3. Didaktische Kategorien als Leitbegriffe in Lehrplan und Unterricht

Die Praxisnähe des gewählten Ansatzes springt ins Auge: Jeder Unterricht, der bemüht ist, auf seiten der Schüler Lernergebnisse zu erreichen, orientiert sich an *Lernzielen*. Auf den Streit, ob man besser von „Lernzielen“ oder „Lehrzielen“ sprechen sollte, wird hier nicht eingegangen, da die Frage für das vorliegende Kommentarwerk ohne Belang ist: die zu kommentierenden Lehrpläne enthalten nun einmal „Lernziele“

Lernziele sind vom Schüler aus gedacht, das Moment der Schülerorientierung ist hier nicht zu übersehen. Sie besagen – allgemein gesprochen –, was ein Schüler nach stattgehabtem Unterricht in bezug auf bestimmte Lerninhalte (Stoffe, Themen) wissen und können soll. Von den *Lerninhalten* aus gesehen bezeichnen *Lernziele* den jeweiligen „didaktischen Schwerpunkt“, unter dem ein Stoff, eine Thematik, im Unterricht zu behandeln ist. Die Kategorien „Lernziel“ und „Lerninhalt“ stehen stets in einem engen Zusammenhang, sie dürfen nicht willkürlich voneinander getrennt werden. Die Gefahr einer Verabsolutierung des einen oder des anderen ist dann nicht gegeben. Zu diesen beiden Kategorien treten nun

noch die Kategorien „*Unterrichtsverfahren*“ und „*Lernzielkontrolle*“ hinzu. Die Begründer dieses Lehrplanmodells haben sich mit Recht (in Anlehnung an die Berliner Didaktikerschule) dazu entschlossen, diese beiden Kategorien in den Lehrplan aufzunehmen. Der Lehrer stellt sich in bezug auf bestimmte Ziele und Inhalte nämlich immer die Frage nach ihrer Verwirklichung im Unterricht, und es ist nur konsequent, daß er im Lehrplan selbst (in Spalte 3) erste Hinweise auf ein mögliches Vorgehen, auf Lernorganisation und Methodik, auf Medien und Zeitplanung bekommt. Da diese Hinweise – wie gesagt – nur Empfehlungscharakter haben, kann sie der Lehrer durch Anderes, Besseres, ihm und der Situation seiner Schüler und der jeweiligen Klasse Gemäßeres ersetzen, er kann sie aber auch verwerten. Mehr als erste Hinweise und Empfehlungen sollte der Lehrer allerdings auch wiederum nicht erwarten. Der Lehrplan kann und will die detaillierte Unterrichtsplanung durch den Lehrer, die Erstellung eines feenzielorientierten konkreten Unterrichtsentwurfs nicht ersetzen. Mehr als Anregungen können also nicht gegeben werden. Freilich ist zu erwarten, daß das im Lehrplan in der Spalte „*Unterrichtsverfahren*“ gemachte Angebot so beschaffen ist, daß seine Anwendung dem Lehrer hilft, einen Unterricht zu erteilen, der dem Schüler das Erreichen der gesteckten Lernziele ermöglicht.

Die letztere Frage, das Erreichen der gesetzten Ziele, ist Gegenstand der *Lernzielkontrolle*. Hierunter ist nicht in erster Linie Leistungsmessung zu verstehen, sondern eine fortlaufend den Unterricht begleitende Beobachtung („*Kontrolle*“) des Lernfortgangs innerhalb und als Ergebnis des kombinierten Lehr-/Lerngeschehens, des Lernzuwachses also, aber auch der Wirksamkeit des begangenen Lernweges, der eingesetzten Medien, des kontinuierlichen Aufbaus der angestrebten Lernleistungen. Eine so verstandene Lernzielkontrolle ist mit „*Kontrolle*“ zwar wenig gut beschrieben, aber sie ist aus didaktischen Gründen aus dem Unterricht nicht wegzudenken, sie kann auf flexible, mannigfach variierte Weise mündlich, schriftlich, grafisch oder praktisch durchgeführt werden. Hierzu werden in der Folge noch weitere Hinweise gegeben.

4. Lernzielorientierung

4.1 Vorzüge der Lernzielorientierung für Lehrer und Schüler

Betrachtet man die Lehrpläne, die in den letzten Jahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland erschienen sind, so fällt durchgängig die Orientierung an Zielen auf. Der Stoffplan älteren Typs ist überall preisgegeben. Die Gründe hierfür liegen in folgendem, und aus diesen Gründen sind auch die neuen Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern lernzielorientiert:

- Lernziele beinhalten ein Stück *Schülerorientierung*. Die Autoren der Lehrpläne haben sich zum Zwecke der Lernzielfindung (der Auswahl und Anordnung der Lernziele) stets gefragt, was und in welcher Intensität denn von den Schülern in einem bestimmten Fach und in einer bestimmten Jahrgangsstufe gelernt werden soll. Das lernende Kind steht hier im Mittelpunkt, nicht die Systematik eines Faches und auch nicht das fachegoistische Interesse. Es wird immer gefragt, was das Kind im Hinblick auf seine Lernvoraussetzungen, die es in einer bestimmten Altersstufe erwartungsgemäß mitbringt, und im Hinblick auf sein gegenwärtiges Leben als Kind und sein zukünftiges Leben als Erwachsener in dieser und der erwartbaren zukünftigen Gesellschaft lernen und können soll. Die Lernziele beschreiben – immer in Verbindung mit den Lerninhalten – Anforderungen bestimmter Niveaustufen, denen der Schüler gerecht werden soll.

- Durch Lernziele wird es möglich, *die stets ansteigende Flut der Lernstoffe einzudämmen*. Wenn definitionsgemäß „Einblick“ und „Überblick“ (Begriffe aus dem Lehrplan) „verschiedene Formen der ersten Begegnung mit einem Wissensgebiet“; „Vertrautheit“ dagegen ein „vertieftes Eindringen in ein Wissensgebiet“ bedeuten, so folgt für den Lehrer, daß er im ersteren Fall weniger ausladend und intensiv vorgehen, im letzteren Fall aber ein Wissensgebiet gründlich behandeln soll. Dies bedingt unterschiedlichen Zeitaufwand, und es entstehen auch unterschiedliche Qualifikationen (Verschiedenheit des stofflichen Umfangs) auf seiten des Schülers. Nicht jeder Lerninhalt („Stoff“) muß eben gleich wichtig genommen werden. In der Stufung der Anforderungen liegt die Eingrenzung. Ferner darf nicht übersehen werden, daß unter den Bedingungen der Lernzielorientierung auf manche Stoffe verzichtet werden kann (mag sie auch der Lehrer aus langer Tradition lieb gewonnen haben). Die Auswahlmöglichkeit für den Lehrer wird kaum beschränkt, da sich gleiche Lernziele an sehr unterschiedlichen Themen realisieren lassen.
- Lernziele im Lehrplan begünstigen im Unterricht die Zielorientierung und helfen dem Lehrer „zielblinde Lernstrecken“ zu vermeiden. Die Forderung geht heute so allgemein nach einem *lernzielorientierten Unterricht*, daß weitere Ausführungen hier als entbehrlich erscheinen. Als selbstverständlich kann ferner gelten, daß ein lernzielorientierter Unterricht seine ersten Planungsschritte vom Lehrplan her erhalten muß. So gesehen sind die Lernziele im Lehrplan Ausgangs- und (im Zusammenhang mit Lernzielkontrollen) Endpunkt der didaktischen Überlegungen und unterrichtlichen Schritte des Lehrers
- Für den Lehrer hat die Angabe von Lernzielen im Lehrplan einen weiteren erheblichen Wert: Lernziele geben im Hinblick auf die zu bewältigenden Lerninhalte (Stoffe) den *didaktischen Schwerpunkt* an. Voraussetzung ist, daß der Lehrer die „Zielklassen“ so identifiziert, wie sie definitorisch festgelegt sind (s. Nr. 4.2). Wenn also z. B. der Schlüsselbegriff in einem Lernziel „Kenntnis“ heißt, so ist damit die Zielklasse WISSEN (INFORMATIONEN) angesprochen, und das heißt für den Unterricht, die Inhalte dieses Wissens adäquat zu erarbeiten und dem Gedächtnis so einzuprägen, daß sie abrufbar vorhanden sind. Ganz anders liegen die Dinge, wenn der Schlüsselbegriff in einem Lernziel „Einsicht“ oder „Verständnis“ heißt, denn nun ist die Zielklasse ERKENNEN (PROBLEME) angesprochen. Hier müssen problemlösende Verfahren im Unterricht eingesetzt werden. Mitnichten genügt der Informationserwerb in solchen Fällen, und ließe der Lehrer den Stoff lediglich als Wissen einprägen, dann hätte er die Schüler um wichtige Schritte des empirischen und problemlösenden Arbeitens gebracht. Wie sollte dann der Schüler Ursachen und Gründe einsehen können, die er bei der Lösung neuer Probleme zusammen mit den gewonnenen methodischen Einsichten anwenden kann? Abgesehen einmal davon, daß die Unterscheidung der genannten Zielklassen Auswirkungen auf die Lernzielkontrolle zur Folge hat, zieht der Lehrer erheblichen Nutzen daraus, daß ihm der Lehrplan sagt, wo die aufwendigeren Verfahren des problemlösenden Unterrichts eingesetzt werden sollen und wo diese unterbleiben können.
- Schule und Unterricht können nicht Selbstzweck sein. Sie haben die Aufgabe, den jungen Menschen in seinem je gegenwärtig gelebten Leben auf das spätere Dasein vorzubereiten, auf sein Leben als Person, als dieser individuelle Mensch, dem sein Leben in verantwortlichen Bindungen mit anderen Menschen aufgegeben ist, und der sich bewährt in Familie, Beruf, Kultur, Staat und Gesellschaft, kurz, der imstande ist, sein Leben zu meistern. Schule unterstützt den personalen Entwicklungsprozeß auf allen Ebenen und in jeder Hinsicht und vermittelt hierdurch auch Leistungsdispositionen, die den jungen Menschen befähigen, in unserer hochtechnisierten und komplexen Berufswelt zu bestehen. Sowohl die allgemeinbildende, wie auch die berufsvorbereitende Dimension der Hauptschule im Rahmen ihres Profils sind hier angesprochen. Die Anforderungen, denen der Schüler genügen soll, sind in

den Lernzielen (zusammen mit den Lerninhalten) dargestellt. Die Lernzielorientierung – und sie allein – kann nun möglichste *Gleichheit in den Anforderungen* garantieren, die bloße Angabe beliebig weit interpretierbarer Stoffe kann es nicht. Im Interesse der *Wahrung des Gleichheitsgrundsatzes* haben die Schüler ein Recht auf möglichst klare Beschreibung derjenigen Anforderungen, denen sie in Prüfungen (Beispiel: Qualifizierender Abschluß) genügen sollen.

● In Fortführung dieser Gedanken ein weiterer Vorteil der Lernzielorientierung:

Da Unterricht ganz wesentlich dem Aufbau von Leistungspotentialen im Kind dient und die Lernziele Art, Umfang, Richtung und Intensität der schulischen Förderung beschreiben, kommt die Schule nicht um die Aufgabe der Feststellung des Gelingens dieser Intention herum, und hiermit ist das Problem der Leistungsfeststellung bzw. -überprüfung angesprochen. Im Rahmen einer Beschreibung der Vorzüge der Lernzielorientierung kann nun etwas sehr Wesentliches aufgezeigt werden, nämlich der Zusammenhang von Lernzielen mit einer nicht norm-, sondern *kriteriumsbezogenen Leistungsfeststellung* (vielleicht dürfte hier auch von Leistungsmessung gesprochen werden, da prinzipiell ein begründbares Meßmodell beigebracht werden kann). Mit Recht wird heute die rivalisierende Art der Leistungsbeurteilung als unpädagogisch bedauert. Schülerleistungen werden gruppenbezogen kontrolliert und (meist nachträglich) der Gauß'schen Normalverteilung unterworfen, so daß, relativ unabhängig von der individuellen Anstrengung und dem Einsatz eines Schülers, nicht die Frage im Vordergrund steht, wie weit er die gesetzten Anforderungen erfüllt hat, sondern die Frage, wie „gut“ er im Vergleich zu den Mitschülern ist. Der Wert seiner Leistung wird nur im Vergleich zum Wert der Leistung anderer Schüler anerkannt. Die Ausschließlichkeit dieser Art der Leistungskontrolle ist es, die bedenklich stimmt. Sie verschärft das Rivalitätsklima, läßt gerade das personelle, individuelle und damit kreative Moment in einer dargestellten Lernleistung außer acht, trägt zum Abbau der Motivation bei und wirkt sich u. U. sozial desintegrativ aus.

Welche Abhilfe gibt es? Eine *Pädagogisierung der- Leistungserhebung und -beurteilung* läßt sich nur durch sogenannte *lernzielorientierte Prüf- und Bewertungsverfahren* erreichen, also eben nur über Lernziele. Der lernzielorientierte Lehrplan kann deshalb legitimerweise als ein wichtiger Schritt in eine solche – heute wünschbare – Richtung gesehen werden. Die Literatur über lernzielorientierte Leistungsmessung bestätigt diese Auffassung seit geraumer Zeit (siehe Literaturverzeichnis: Rütter, 1973).

● Ein letzter, aber keinesfalls unwesentlicher Vorteil der Lernzielorientierung im Lehrplan kann in der *Einbringung von Erziehungszielen* (im engeren Sinne) und in der *Sicherstellung eines Freiraums* zur Wahrnehmung pädagogischer Aufgaben des Lehrers und zur Gestaltung des Schullebens gesehen werden. Im herkömmlichen Lehrplan als Stoffkatalog konnte ein curricular nicht verplanter, Lehrer und Klasse zur Verfügung stehender Zeitraum (Freiraum) nicht garantiert werden. Die neuen Lehrpläne der Hauptschule berücksichtigen von der zeitlichen Kalkulation her erstmals diesen Freiraum. (Beide Themen „Erziehung und Lehrplan“ und „Pädagogischer Freiraum“ werden im folgenden nochmals aufgegriffen.)

4.2 Lernzielebenen in den neuen Lehrplänen

Zum Verständnis der neuen Lehrpläne ist kein umfassendes Studium von Lernzieltaxonomien erforderlich. Wenn überhaupt, dann wird der Lehrer von der ersten Ausbildungsphase her die Ansätze von B. S. Bloom u. a. (deutsch 1973²), R. M. Gagné (1969), R. F. Mager (deutsch 1977), Christine Möller (1969) und H. Roth (1969) kennen. Hier genügt es, darauf hinzuweisen, daß bezüglich der Lernzielebenen die Unterscheidung nach Chr. Möller in

Leitziele, Richtziele, Grobziele und Feinziele weitgehende Verwendung findet. Obgleich die neuen Lehrpläne für die Hauptschule nicht feinziorientiert sind, sondern sich in der überwiegenden Mehrzahl (in Spalte 1) auf die Angabe von Grobzielen beschränken, sind doch – die Texte der „Vorbemerkungen“ mit eingerechnet – alle aufgezählten Lernzielebenen in den Lehrplänen enthalten. Sie sollen deshalb im folgenden kurz charakterisiert und durch Beispiele aus den Lehrplänen belegt werden.

Leitziele

Sie gelten oft für ein ganzes Schulwesen oder eine Schulart, sind – wie man sagt – schulartübergreifend, auf jeden Fall immer fächerübergreifend. Ihr Abstraktionsniveau läßt keine Festlegung auf Jahrgangsstufen zu, in aller Regel sind sie „Langzeit“-Ziele. Es läßt sich deshalb nicht angeben, wann ein Schüler ein Leitziel erreicht hat, nicht selten gelten sie auch für die berufliche und die Erwachsenenbildung. Auf eine „Operationalisierung“ wird bei der Beschreibung – weil nicht notwendig – nicht Rücksicht genommen, eine Überprüfung ist wegen ihrer Komplexität (und aus anderen Gründen) nicht möglich oder sinnvoll. Meist sind es keine Neuformulierungen, etwa von Curriculumspezialisten oder normativen Pädagogen vorgebracht, sondern man nimmt sie aus dem kulturellen Erbe, aus Religion, Philosophie, Anthropologie, dem politischen Denken und dem Niederschlag in Verfassungen (siehe Artikel 131, Abs. 1–3 Bayerische Verfassung) auf, indem man ihre Normativität, ihre Wünschbarkeit und breite Anerkennung, unter Berufung auf den Wertpluralismus, herstellt.

Beispiele hierfür sind:

- Achtung vor dem Leben
- Erziehung zu Freiheit, Toleranz
- Beachtung der Menschenwürde
- Friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung
- Demokratisches Staatsbewußtsein
- Verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben
- Verwirklichung personalen Lebens in sozialer Verantwortung
- Erziehung zu einer menschenwürdigen Umwelt

In den Lehrplänen sind Leitziele unschwer in den Präambeltexten wiederzufinden. Einige Beispiele:

- „Verantwortungsbewußtsein gegenüber allem Lebendigen, Interesse und Freude an der Natur, umweltgerechtes Verhalten und eine biologisch gesunde Lebensführung“ (Biologie 5./6. Jahrgangsstufe)
- „Ziel ist der sachlich informierte, zu politischem Urteil befähigte und auf die verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben vorbereitete Bürger.“ (Sozialkunde, 7. Jahrgangsstufe)
- „Förderung der auf Einsicht gründenden Entscheidungsfähigkeit“, „Urvertrauen zur Welt, zum Lebensinn und zum Mitmenschen“, „Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von grundlegenden Bedürfnissen und berechtigten Anliegen der Mitmenschen“. (Erziehungskunde, 7. Jahrgangsstufe)
- „Erziehung zu . . . verantwortungsvoller Gestaltung der Umwelt.“ (Biologie 8./9. Jahrgangsstufe)
- „Bereitschaft zur Anerkennung von Werten, die zu fundamentalen Voraussetzungen einer humanen Lebensgestaltung in der Welt geworden sind, und das Wissen um ihre Gefährdung“ (Geschichte, 7. Jahrgangsstufe)

Richtziele

Diese sind weniger allgemein, weniger hoch abstrahiert, lassen sich oft sowohl fachlich, wie überfachlich verstehen, können wegen der immer noch gegebenen Breite an zuordenbaren Inhalten und Verhaltensweisen kaum direkt überprüft werden und sind – was einen möglichen gesellschaftlichen Konsens anbetrifft – kaum umstritten. In den Lehrplänen finden sie

sich wiederum meist in den „Vorbemerkungen“, gelegentlich stecken sie auch in Gliederungsüberschriften im Lehrplan.

Beispiele

- „Einsicht in die Zweckhaftigkeit und Funktionsweise technischer Systeme, Produkte und Prozesse“, „Fähigkeit, elementare Arbeitsmittel (Werkzeuge, Geräte) entsprechend einzusetzen und zu handhaben“,
- „Fähigkeit, technische Probleme zu erkennen und geeignete Lösungsideen zu finden“,
- „Fähigkeit, technische Systeme, Produkte und Prozesse auch nach ihren sekundären Wirkungen zu beurteilen, z. B. Umweltgefährdung, Änderungen von Lebensbedingungen.“ (Arbeitslehre, 5./6. Jahrgangsstufe)
- „Kommunikative Fähigkeiten . . . deren die Schüler bedürfen, um in einer gegebenen Situation Mitteilungen zu verstehen und eigene kommunikative Absichten auszudrücken.“ (Englisch 5./6. Jahrgangsstufe)
- „Aufgeschlossenheit für Literatur und Bereitschaft, sich mit Texten selbständig und kritisch zu befassen.“ (Deutsch, 7.–9. Jahrgangsstufe)
- „Bereitschaft, durch die Beschäftigung mit Lokal- und Landesgeschichte das Wissen über die Heimat zu erweitern und das persönliche Verhältnis zu ihr zu vertiefen.“ (Geschichte, 7. Jahrgangsstufe)
- „Erkenntnis, daß Geschichte zur personalen Bereicherung, insbesondere zur Gewinnung und Klärung eines eigenen Standpunktes genutzt werden kann.“ (Geschichte, 7. Jahrgangsstufe)
- „Einblick in die Bedeutung und Anwendbarkeit der Mathematik in den Bereichen des täglichen Lebens.“ (Mathematik, 5./6. Jahrgangsstufe)
- „Fähigkeit, Symbole und Abkürzungen einer Fachsprache in ihrer Bedeutung zu erkennen und sie sinnvoll zu gebrauchen.“ (Mathematik, 5./6. Jahrgangsstufe)

Grobziele

Sie sind in der Regel fachlicher Natur, wiewohl eine überfachliche Lernzielorientierung auf dem Grobzielniveau denkbar wäre. Dieser Weg wurde aber in den neuen Lehrplänen der Hauptschule nicht beschritten.

Grobziele lassen dem Lehrer immer noch Spielraum in der Unterrichtsgestaltung, insbesondere zum Zweck der Berücksichtigung von individuellen Voraussetzungen bei den Schülern oder örtlichen Gegebenheiten, wenn solche eine variative Rolle spielen. Die folgenden Beispiele sind so ausgewählt, daß der Leser mit verschiedenen Lernzielklassen und -stufen bekannt gemacht wird und ferner auch mit kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen:

- „Einblick in den Stoffkreislauf eines Gewässers.“ (Physik/Chemie, 7. Jahrgangsstufe)
- „Vertrautheit mit Verhaltensregeln beim Umgang mit elektrischem Strom.“ (Physik/Chemie, 7. Jahrgangsstufe)
- „Fähigkeit, eine originelle Spielfigur zu entwerfen und plastisch zu gestalten. Freude am phantasievollen Gestalten.“ (Kunsterziehung, 7. Jahrgangsstufe)
- „Kenntnis verschiedener Auffassungen über Erziehung.“ (Erziehungskunde, 8. Jahrgangsstufe)
- „Kenntnis von Hilfen, die die Eltern ihren Kindern geben können, damit diese mit den Veränderungen fertig werden, die die Schule mit sich bringt.“ (Erziehungskunde, 8. Jahrgangsstufe)
- „Einsicht in die Aufgaben des Marktes.“ (Arbeitslehre, 7. Jahrgangsstufe)
- „Überblick über verschiedene Märkte.“ (Arbeitslehre, 7. Jahrgangsstufe)
- „Bereitschaft, Entscheidungshilfen für ein überlegtes, verantwortungsvolles Konsumverhalten anzunehmen.“ (Arbeitslehre, 7. Jahrgangsstufe)
- „Kenntnis der Bedingungen der Entstehung öffentlicher Meinung.“ (Sozialkunde, 7. Jahrgangsstufe)
- „Fertigkeit in der Bearbeitung von Papier, Karton, Pappe.“ (Technisches Werken, 5./6. Jahrgangsstufe)

Feinziele

Feinziele gehen aus der weiteren Differenzierung von Grobzielen hervor. Sie sind vom Lehrer im Rahmen seiner Unterrichtsplanung zu entwerfen. Nachfolgende Beispiele aus einem Lehrplan zeigen jedoch, daß es gelegentlich sinnvoll ist, die intendierten Grobziele so zu formulieren, daß sie den Charakter von Feinzielen annehmen.

Beispiele:

- „Kenntnis guter und schlechter Wärmeleiter.“ (Physik/Chemie, 5. Jahrgangsstufe)
- „Kenntnis: Bei zwei-, drei- . . . facher Länge ergibt sich eine zwei-, drei . . . fache Längenveränderung (bei gleicher Temperaturänderung).“ (Physik/Chemie, 5. Jahrgangsstufe)
- „Kenntnis, daß elektrischer Strom dann fließt, wenn die Pole einer Stromquelle durch einen Leiter verbunden sind.“ (Physik/Chemie, 7. Jahrgangsstufe)

Im übrigen muß angemerkt werden, daß sich die Zuordnung von einer Reihe von Feinzielen zu einem Grobziel immer dann empfiehlt, wenn ein hierarchischer Aufbau von Lernleistungen im Unterricht Berücksichtigung finden soll oder wenn ein Grobziel so komplex ist, daß man ohne eine weitere Differenzierung in Feinziele keine Klarheit über die Organisation der Lehr- und Lernschritte erhält. Im besten Fall enthält die Folge von Feinzielen zu einem Grobziel die besten Hinweise auf zielbezogene Lerntätigkeiten der Schüler im Unterricht und auf zuordenbare sinnvolle Lernzielkontrollen. Der Lehrer sollte allerdings berücksichtigen, daß eine Einteilung der Feinziele in kognitive, affektive und psychomotorische nicht immer zweckmäßig ist und daß eine Auflistung zu vieler Ziele der Komplexität des Unterrichts einerseits und der Eigenart des menschlichen Lernens andererseits (Lernen geschieht nicht immer, wie die Theorie des programmierten Unterrichts behauptet, ausschließlich in kleinen und kleinsten Schritten, sondern auch in Diskontinuitäten und Sprüngen) oft nicht gerecht wird. Man muß sich ferner vergegenwärtigen, daß z. B. Akte des Wertens kognitive, emotionale und motivationale Anteile oft ununterscheidbar enthalten, daß in jede „Operation“ in irgendeiner Form Wissen (Information) eingeht, daß eine Trennung von „Wissen“ und „Erkennen“ u. U. insofern verhängnisvolle Auswirkungen haben kann, als der Lehrende aufgrund der mißverstandenen Terminologie oder überspitzter Trennungen versucht sein kann, den Schülern Gedächtnisstoff ohne gedankliche (erkennende) Aneignung und Durchdringung zu vermitteln. Dies alles schließt nicht aus, daß der Lehrer ausgehend von einem oder mehreren zusammengehörenden Grobzielen des Lehrplans Feinziele formuliert, die der Funktion nach „die Unterrichtseinheit für bestimmte Schüler“ gliedern, die dem Merkmal „höchster Grad an Eindeutigkeit und Präzision“ unter Ausschluß von Alternativen gerecht werden und die der Formulierung nach eine „Endverhaltensbeschreibung“ darstellen³.

Als Beispiele mögen die folgenden Feinlernziele zur Unterrichtseinheit „Gesagtes und Gemeintes“⁴ aus dem Deutschunterricht der 8. Jahrgangsstufe dienen:

Grobziel: Fähigkeit, sprachliche Äußerungen daraufhin zu überprüfen, ob Gesagtes und Gemeintes übereinstimmen.

Feinziele zum Unterrichtsmodell:

Die Schüler sollen . . .

- den Sinn eines Textes erfassen und dessen Inhalt in Beziehung zum eigenen Erfahrungsbereich bringen können
- ihr bisheriges Wissen über technische Sachverhalte bereitstellen, kritisch überprüfen und auch (wenn erforderlich) neu strukturieren können
- einen Textinhalt auf das Wesentliche reduzieren und dementsprechend kennzeichnen können
- für gegebene Beispiele entsprechende (und sich voneinander unterscheidende) Oberbegriffe finden können
- aus dem Bereich Technik stammende Ausdrucksweisen (= Gesagtes) nicht nur als solche erkennen, sondern auch auf menschliche Verhaltensweisen (= Gemeintes) übertragen können
- Verständnis dafür entwickeln, daß sich Äußerungen aus dem Bereich der Technik nicht immer und ausschließlich auf technische Sachverhalte beziehen müssen.

4.3 Beschreibung der Lernziele im Lehrplan

Um Lernziele auf der Grobzielebene möglichst eindeutig für die Zwecke des Lehrplans formulieren zu können, wurden „vereinbarte, feststehende Begriffe“⁴⁵ verwendet. Diese muß der Lehrer kennen und unverändert festhalten. Sie betreffen die *Verhaltenskomponente* in Lernzielen, beziehen sich auf den Lernenden, indem sie die angestrebte Lernleistung als relatives Endverhalten charakterisieren, und müssen stets zusammengesehen werden mit der *Inhaltskomponente*, die meist pauschal Art und Umfang des „Stoffes“ beschreibt.

Beispiele:

Verhaltenskomponente	Inhaltskomponente
Überblick	über die Entstehung der Schrift
Fähigkeit	ein Gespräch zu führen
Bewußtsein	angemessenen Erziehungsverhaltens
Einsicht	daß der Familie in der Gesellschaft ein besonderer Eigenwert zukommt

Am letzten dieser Beispiele kann gezeigt werden, daß die Inhaltskomponente im Lernziel ihre weitere Darstellung in der Regel in Spalte 2 des Lehrplans findet:

Spalte 1	Spalte 2
<i>Lernziel</i> (Verhaltens- und Inhaltskomponente)	<i>Lerninhalt</i> (weiter ausdifferenzierte Inhaltskomponente des Lernziels)
Einsicht, daß der Familie in der Gesellschaft ein besonderer Eigenwert zukommt	<ul style="list-style-type: none"> Eigenwert der Familie – Intim- und Schutzraum für alle Mitglieder – Erfahrungsraum für personale Gegenseitigkeit und Offenheit – Begegnung der Geschlechter und Generationen zugleich – Gegengewicht gegen gesellschaftliche, bes. berufliche Zwänge (Spannungsausgleich) – Unersetzbarkeit in der Erziehung der Kinder Eigenwert der Familie für die Gesellschaft – Sorge für den Weiterbestand der Gesellschaft – Weitergabe von Wertorientierungen Gefährdung der Familie – Benachteiligung kinderreicher Familien – Verbreitung des Leitbildes der kinderlosen Familie – Abwertung der elterlichen Erziehung – Schwindendes Bewußtsein vom Eigenwert der Familie

Der Lehrer muß zunächst beachten, welcher Zielklasse ein Begriff angehört. Im Überblick sei folgende Darstellung wiedergegeben:

Tabelle 1: Matrix der Lernzielbeschreibungen

Zielklassen					
	WISSEN Informationen	KÖNNEN Operationen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen	
Anforderungsstufen	Einblick	Fähigkeit ...	Bewußtsein	Offenheit	Neigung ...
	Überblick			Interesse ...	
	Kenntnis	Fertigkeit	Einsicht	Achtung Freude ...	Bereitschaft ...
	Vertrautheit	Beherrschung	Verständnis	...	Entschlossenheit ...

Die Beschreibung der Begriffe (Niveaustufen) der einzelnen Zielklassen wird nun so wiedergegeben, wie sie den Arbeitskreisen zur Erstellung der Hauptschullehrpläne als Grundlage dienen⁶:

Wissen

Es werden folgende vier Stufen unterschieden:

- Die erste Stufe des Wissens ist der (flüchtige) *Einblick*, der aus einer ersten Begegnung mit dem Wissensgebiet erwächst.
Beispiel: Einblick in Faktoren, die den Bedarf einer Familie bestimmen können.
- Die zweite Stufe ist der systematische *Überblick*, den sich der Schüler erst verschaffen kann, wenn er in mehrere Teilbereiche des Wissensgebietes Einblick gewonnen hat.
Beispiel: Überblick über verschiedene Märkte
- Die dritte Stufe ist die genaue *Kenntnis* eines Sachverhaltes oder eines Wissensgebietes. Kenntnis setzt den Überblick voraus, fordert aber zusätzlich detailliertes Wissen und einen Grad gedächtnismäßiger Verankerung, der zu einer zutreffenden Beschreibung befähigt.
Beispiel: Kenntnis von Bedingungen der Entstehung öffentlicher Meinung.
- Die vierte (höchste) Stufe wird mit *Vertrautheit* bezeichnet. Vertrautheit bedeutet, daß der Lernende erweiterte und vertiefte Kenntnisse über einen Sachverhalt oder ein Wissensgebiet besitzt und über diese geläufig verfügen kann.
Beispiel: Vertrautheit mit einem bestimmten Bearbeitungsverfahren.

Können

Die verschiedenen Formen des Könnens werden in den Curricularen Lehrplänen ebenfalls in einer Stufenfolge verwendet:

- Fähigkeit* bezeichnet allgemein dasjenige Können, das zum Vollzug einer Tätigkeit notwendig ist.
Beispiele: Fähigkeit, ein Protokoll abzufassen. Fähigkeit, einen Arbeitsablauf zu planen.
- Fertigkeit* bezeichnet ein durch reichliche Übung eingeschliffenes, sicheres, fast müheloses Können.
Beispiele: Fertigkeit im Stenographieren. Fertigkeit im Umgang mit Werkzeugen.
- Beherrschung* beschreibt einen sehr hohen Grad von Können.
Beispiele: Beherrschung der Berechnungsverfahren zur Bestimmung von Flächeninhalten in einfachen Fällen. Beherrschung der Prozentrechnung.

Erkennen

Hier werden folgende drei Stufen unterschieden:

- a) *Bewußtsein* bezeichnet eine Vorstufe des Erkennens, die zum Weiterdenken anregt.
Beispiele: Erkennen (Bewußtsein) von Problemen im städtischen regionalen und staatlichen Bereich, die Planung notwendig machen.
- b) *Einsicht* ist die grundlegende Anschauung, die erworben und beibehalten wird, wenn ein Problem eingehend erörtert und einer Lösung zugeführt ist.
Beispiele: Einsicht in technische Zusammenhänge. Einsicht, daß die Erhaltung des ökologischen Gleichgewichts eine vordringliche Aufgabe des technischen Zeitalters ist.
- c) *Verständnis* ist die Ordnung von Einsichten und ihre weitere Verarbeitung zu einem begründeten Urteil:
Beispiele: Verständnis für das Entstehen von Konflikten und Kenntnis von Möglichkeiten, sie zu lösen.

Werten

Im Bereich des Wertens, das auf kognitiven Prozessen aufbauen sollte, handelt es sich letztlich um affektive Lernziele, die nur begrenzt überprüfbar sind. Solche Lernziele werden als wichtige Ergänzung zur sonst überwiegend intellektuellen Ausbildung angestrebt, z. B. Bereitschaft. Sie entsteht, wenn Werte anerkannt und als persönliche Ziele gesetzt werden. Beispiel: Bereitschaft, Entscheidungshilfen für ein überlegtes, verantwortungsbewußtes Konsumverhalten anzunehmen.

Die hier wiedergegebenen Definitionen der einzelnen Begriffe der Matrix von Lernzielbeschreibungen wurden nach Abschluß der Arbeit an den Hauptschullehrplänen verbessert, vor allem etwas schärfer gefaßt. Da diese Neufassung insbesondere für den Unterricht von Interesse ist, wird sie als Anhang diesem Beitrag angefügt.

4.4 Vergleich der ISP-Matrix mit anderen Beschreibungsmodellen

Da anzunehmen ist, daß viele Lehrer von ihrer Ausbildungszeit oder von der Fortbildung her in anderen Lernziel-Taxonomien als der ISP-Taxonomie zu denken gewohnt sind, soll im folgenden anhand der Tabelle 2 ein Vergleich durchgeführt werden, der ausschließlich dem Zweck dient, dem Lehrer eine Zuordnung der verschiedenen Lernzielbegriffe zueinander auf der Grundlage gegebener struktureller Ähnlichkeit der verschiedenen Ansätze zu ermöglichen.

Erläuterung: Die Übersicht soll zeigen, daß die taxonomischen Hauptbegriffe überall in nahezu gleicher Form vorkommen. Sie entsprechen eben landläufigen Unterscheidungen. In der Darstellung ist weder Überschneidungsfreiheit beabsichtigt, noch auch ist die Reihenfolge (etwa bei Bloom u. a.) in der ursprünglichen Hierarchisierung beibehalten. „Application“ (Anwendung) geht z. B. der „Comprehension“ (Einsicht) nicht voraus, sondern folgt ihr nach. In der ISP-Taxonomie kommt „Anwendung“ nicht als eigene Lernzielklasse oder -stufe vor, sondern ist überall möglich. Dennoch ist der Vergleich sinnvoll, weil er auch Licht auf die ISP-Taxonomie wirft: Problemlösendes Denken, das Einsicht, Übertragung und Umstrukturierung als wesentliche Momente enthält, wird weithin unter „kognitive Operationen“ (z. B. bei Piaget und Aebli) eingeordnet. Die Prozeßhaftigkeit des Denkens wird in der ISP-Taxonomie zugunsten mehr statischer Begriffe wie „Bewußtsein“, „Verständnis“ verwischt, besonders auch, wenn man bedenkt, daß Lernziele relative Endverhaltensweisen beschreiben. Der Leser tut gut daran, nicht zu vergessen, daß Lernzieltaxono-

Tabelle 2: Vergleich einiger Lernziel-Taxonomien

ISP-Matrix		Bloom u. a.	Guilford
Zielklassen	Stufen		
1. Wissen (Informationen)	Einblick Kenntnis Vertrautheit	<u>Knowledge:</u> Wissen Kenntnis	<u>Gedächtnis</u> Behalten Wiedergeben
2. Können (Operationen)	Fähigkeit Fertigkeit Beherrschung	<u>Application</u> Anwendung Transfer Analyse Synthese	Divergierendes und Konvergierendes <u>Denken</u>
3. Erkennen (Probleme)	Bewußtsein Einsicht Verständnis	<u>Comprehension</u> Einsicht Verständnis Verstehen	<u>Kognition:</u> Einsicht Verstehen
4. Werten (Einstellungen)	Offenheit Neigung Interesse Bereitschaft Freude Entschlossenheit 	<u>Evaluation:</u> Beurteilen Werten Allgemeine Einstel- lungen Verhaltenskodex auf ethischen Prinzipien	<u>Werten</u>

mien ein „heuristisches Instrument“⁴⁷ darstellen und in der Regel keiner fundierten psychologischen Theorie entspringen.

Bei den Zielklassen der ISP-Matrix gilt es zu beachten, daß diese nicht gestuft sind, daß jedoch bei Bloom u. a. eine hierarchische Stufung als durchlaufend zumindest intendiert ist.

Die beiden letzten in Tabelle 2, Spalte 3, enthaltenen Einträge: „Allgemeine Einstellungen“ und „Verhaltenskodex auf ethischen Prinzipien“ gehören bei Bloom u. a. dem affektiven Bereich der Taxonomie an. Zum Zwecke des Vergleichs möge diese Auswahl und Umstellung ebenso gestattet sein wie die hier vorgenommene Vereinfachung der Guilford'schen Taxonomie. Diese ist umfassender, als die Darstellung in der Tabelle zeigt. Guilford kombiniert die hier berücksichtigten Verhaltensbeschreibungen mit inhaltlichen Komplexitätsstufen (Einheit, Klassen, Beziehungen, Systemen usw.) und ferner noch mit Klassen von Denkinhalten (figural, symbolisch, semantisch, verhaltensbezogen).

4.5 Gründe für eigene Lernzielbeschreibungen

Nach diesem Vergleich wird sich mancher Leser fragen, warum in den bayerischen Lehrplänen der Hauptschule nicht eine der bereits bekannten Lernzieltaxonomien verwendet, sondern eine neue geschaffen wurde. Als Gründe lassen sich nennen:

- Lernziele in Fachlehrplänen sollten sich lediglich auf das Grobzielniveau beschränken. Hierfür eignet sich ein „gröberes“ Raster besser; d. h. es genügt, wenn Haupttypen des Verhaltens wie WISSEN, ERKENNEN, WERTEN usw. und eine handhabbare Anzahl von Niveaustufen (z. B. Einblick-Überblick-Kenntnis-Vertrautheit) zur Verfügung stehen.
- Die Klippe der „Operationalisierbarkeit“ tritt gar nicht erst auf. Aus den Lehrplänen werden keinesfalls Ziele und Inhalte ausgeschlossen, weil sie angeblich nicht zureichend operationalisierbar sind. Die ISP-Matrix entgeht damit neben anderen Gründen dem „Behaviourismus“-Vorwurf.
- Die ISP-Taxonomie verpflichtet den Lehrer nicht zur An- oder Übernahme einer bestimmten Psychologie, deren Termini und Theorien. Die Begriffe sind ebenso offen wie definit (weil klar beschrieben), kommen aber aus der Alltagssprache und sind allgemein verständlich.
- Wenig zweckmäßige Überschneidungen konnten vermieden werden. Deshalb gliedert die ISP-Matrix die Lernziele nicht in kognitive, psychomotorische und affektive Lernziele (obwohl die Unterscheidung in mancher Hinsicht sinnvoll bleibt). Viele Fähigkeiten („Operationen“) die der Schüler erlernt, sind komplex und enthalten nicht selten Anteile aller drei Bereiche.
- Ein letzter Grund für die Einführung einer eigenen Lernzielsprache mag in der Notwendigkeit gesehen werden, ein nicht fachspezifisch festgelegtes und möglichst für alle Lernstufen gleichbleibendes Beschreibungssystem zur Verfügung zu haben, damit sich die Lehrer nicht von einem Lehrplan zum anderen auf eine neue Sprachregelung einstellen müssen.

Der Leser mag aus diesen Gründen ersehen, daß die Zugrundelegung einer eigenen Taxonomie von Lernzielbeschreibungen durchaus berechtigt und sinnvoll ist.

5. Lernzielkontrollen

5.1 Zum allgemeinen Verständnis

Im Abschnitt 3 wurde ausgeführt, daß „Lernzielkontrollen“ (oder wie immer man sie sonst nennt) im Sinner einer didaktischen Kategorie aus dem Unterricht nicht wegzudenken sind. Aus der Zielbezogenheit des Unterrichts selbst, eben der Richtung des Unterrichts auf Ergebnisse, folgt die Notwendigkeit, nach diesen Ergebnissen zu fragen, sie irgendwie festzustellen und zu beurteilen. Die Frage lautet also ganz allgemein: Hat im Schüler, gemessen an der Zielsetzung, wirklich Lernen stattgefunden, und ist dies als Lernzuwachs oder Lerngewinn auch nachweisbar? Es wurde ferner bereits darauf hingewiesen, daß „Lernzielkontrollen“ auch auf die Frage nach dem richtigen Lernweg und der Wirksamkeit der eingesetzten Medien bezogen werden sollen. Insbesondere dann, wenn ein größerer Teil der Schüler einer Klasse – entgegen der Erwartung des Lehrers – die Lernziele nicht oder nur unzureichend erreichen kann, muß sich der Lehrer fragen, ob die Gründe hierfür nicht bei ihm selbst bzw. bei dem von ihm beschrittenen Unterrichtsweg oder bei den vielleicht nicht gegebenen Lernvoraussetzungen der Schüler liegen. Unter „Lernzielkontrollen“ wird somit die laufende Beobachtung des Lehr-/Lerngeschehens in Richtung auf den gewollten Lernzuwachs beim Schüler verstanden, als auch der Sachverhalt der Leistungsfeststellung in Form von Prüfungen.

5.2 Zur Konsistenz von Lernzielen und Lernzielkontrollen

In den Lehrplänen selbst findet der Lehrer in Spalte 4 Empfehlungen zu den Lernzielkontrollen. Ausgehend von der allgemeinen und aus pädagogischen Gründen allein haltbaren Forderung, daß nur abgeprüft werden darf, was in den Lernzielen verlangt wird, und was im Unterricht an Leistungen adäquat aufgebaut bzw. vermittelt worden ist, und ausgehend von der Tatsache, daß diese Forderung nicht selten zuungunsten der Schüler nicht beachtet wird (siehe einen Teil der heutigen Schulkritik!), wurden Lernzielkontrollen im Lehrplan insbesondere im Hinblick auf ihre Verträglichkeit, ihren stimmigen Zusammenhang (Konsistenz) mit den Lernzielen erarbeitet. Der Lehrer kann die Empfehlungen, die ihm in Spalte 4 des Lehrplans gegeben werden, durch anderes ersetzen. In jedem Fall sollte er jedoch darauf achten, daß der angesprochene Zusammenhang nicht zerrissen wird. Obwohl die nachfolgenden Fachkommentare im einzelnen auf Möglichkeiten der Durchführung von Lernzielkontrollen eingehen werden, seien hier – mehr allgemein – einige Beispiele erörtert:

Beispiel 1:

Lernziel: „Überblick über europäische Entdeckungs- und Eroberungsfahrten im 16. Jahrhundert.“
Lernzielkontrolle: „Wiedergeben wichtiger Fakten der Entdeckungsgeschichte an Hand einer Karte über Entdeckungsfahrten“ (Lehrplan Geschichte, 7. Jahrgangsstufe)

Erläuterung: Der Begriff „Überblick“ weist im Lernziel auf die Zielklasse WISSEN hin und zwar auf die unterste Anforderungsstufe: „Einblick und Überblick bezeichnen verschiedene Formen der ersten Begegnung mit einem Wissensgebiet“⁸. Es ist ganz im Sinne der geforderten „Konsistenz“ zwischen Lernziel und Lernzielkontrolle, wenn in bezug auf letztere im Lehrplan ein „Wiedergeben wichtiger Fakten der Entdeckungsgeschichte“ vorgeschlagen wird. Der Zusatz, daß dies z. B. „an Hand einer Karte über Entdeckungsfahrten“ geschehen könne, will den Lehrer lediglich auf eine Möglichkeit aufmerksam machen, er will aber seinen Handlungsspielraum nicht einengen. Ein „Wiedergeben“ gelernter Informationen ist auf mehrerlei Weise möglich. Jedoch wäre es z. B. ein Konsistenzbruch, wollte man angesichts des Lernziels vom Schüler verlangen, die Folgen aufzuzeigen, die die Entdeckungsfahrten für europäische Länder (z. B. Spanien) und deren Wirtschaft und Währung im 16. Jahrhundert hatten. Die Voraussetzungen vom Lernziel her wären nicht erfüllt.

Beispiel 2:

Lernziel: „Einsicht, daß stets gleich ablaufendes Verhalten durch Vererbung oder Prägung bestimmt ist“

Lernzielkontrolle: „Begründen der Bedeutung von Kaspar-Hauser-Versuchen / Auffinden weiterer Beispiele für Prägungsvorgänge in der Fachliteratur / Begründen der Anhänglichkeit junger Hunde“ (Lehrplan Biologie für die 8. Jahrgangsstufe)

Erläuterung: Der Begriff „Einsicht“ im Lernziel verweist auf die 2. Anforderungsstufe der Zielklasse „ERKENNEN“ und beinhaltet das Lösen eines Problems bzw. die Beantwortung von Problemfragen. Es ist also richtig, wenn bei der Lernzielkontrolle Akte des „Begründens“ verlangt werden. Das Anwenden von Gelerntem auf Neues ist gleichfalls angesprochen: Im Lerninhalt werden zum Thema „Verhaltensprägung“ Beispiele zur Auswahl genannt (Prägung eines Gänsekükens auf Menschen oder Objekte, eines Hundes auf Menschen, einer Nachtigall auf Schwarzplättchengesang⁹), bei der Lernzielkontrolle wird empfohlen „die Anhänglichkeit junger Hunde zu begründen“. Ein „Transfer“ kann aus der Sache heraus nicht unbegrenzt stattfinden, da der Hauptschüler nur mit einem vergleichsweise geringen Teil an Ergebnissen moderner Verhaltensforschung bekannt gemacht werden kann.

Beispiel 3:

Lernziel: „Fähigkeit, Fügeverbindungen herzustellen“ und „Fähigkeit, erlernte Arbeitsverfahren (zur Herstellung von Fügeverbindungen) anzuwenden“

Lernzielkontrolle: „Vergleichende Betrachtung hergestellter Fügeverbindungen“ und „Zusammenstellen der Arbeitsschritte in einer Tabelle“ (Lehrplan Technisches Werken, 7. Jahrgangsstufe)

Erläuterung: Der Begriff „Fähigkeit“ in beiden (zusammengehörenden) Lernzielen verweist auf die

2. Anforderungsstufe der Zielklasse KÖNNEN und intendiert auf seiten des Schülers „dasjenige Können, das zum Vollzug einer Tätigkeit notwendig ist“. Um den Zusammenhang mit der Lernzielkontrolle hier richtig verstehen zu können, muß der Lehrer erstens beachten, daß im zugeordneten Unterrichtsverfahren (Spalte 3 des Lehrplans) das Anfertigen verschiedener Fügeverbindungen (z. B. „Dübelverbindung“, „Ecküberplattung“ usw.), also die eigentliche praktische Erfahrung, das Tun selbst, genannt sind und zweitens, daß es nicht Aufgabe der Hauptschule sein kann, jedem Schüler die Fähigkeit zu vermitteln, derartige Werkarbeiten mit Holz jederzeit handwerklich korrekt und sauber auszuführen. Bei der Lernzielkontrolle wird demnach nicht verlangt, ein neues Werkstück in vorgegebener Zeit herzustellen. Das wäre nur in der beruflichen Schule gerechtfertigt. Für den Bedarf des Werkunterrichts in der Hauptschule sind die im Lehrplan angegebenen Lernzielkontrollen als genau angemessen zu betrachten.

5.3 Auswahl und Zuordnung von Lernzielkontrollen

In den zuletzt gegebenen Beispielen wurde bereits deutlich, daß bei der Auswahl von Lernzielkontrollen auf ihre (konsistente) Zuordnung zu den betreffenden Lernzielen zu achten ist, daß aber auch der Charakter der Hauptschule als teils allgemeinbildender, teils berufsvorbereitender Schule, ihre Schülerschaft, ihr oft praktisch ausgerichteter Unterricht sowie vorgängig schon allgemeine Zielsetzungen Berücksichtigung finden müssen. In den angesetzten Lernzielkontrollen zeigt sich schließlich das Profil der Schulart ebenso, wie in den Lernzielen und -inhalten, man denke nur an den Qualifizierenden Hauptschulabschluß und seine Anforderungen. Da die in den neuen Lehrplänen angegebenen Lernzielkontrollen fakultativ sind und überdies nur das Grobzielniveau betreffen, muß der Lehrer in der Lage sein, selbst Lernzielkontrollen zu formulieren und „unterrichtsbegleitend“ und in Prüfungen einzusetzen. Gewiß bieten die Fachlehrpläne (Spalte 4) immer eine Hilfe. Fachspezifische Hilfen erhält der Lehrer ferner aus den nachstehenden Fachkommentaren. Was nun im Rahmen dieses Beitrags zur allgemeinen (vorfachlichen oder auch fächerübergreifenden) Orientierung noch geboten werden kann, ist eine Zuordnung von kognitiven und psychomotorischen Leistungsformen zu den Zielklassen und Anforderungsstufen der ISP-Matrix von Lernzielbeschreibungen.

Zielklasse 1: WISSEN (INFORMATIONEN)

„Einblick“ („Überblick“): Der Schüler zeigt, daß er das Lernziel erreicht hat durch

- | | |
|--|---|
| - Aufzählen | - Ergänzen (von lückenhaft Dargebotenen) |
| - Nennen, Benennen | - Ordnen (z. B. tabellarisch), Zuordnen, |
| - Zeigen (auf einer Karte) | Umordnen |
| - Beschreiben | - Erarbeiten einer Übersicht (verbal, grafisch) |
| - Beschriften (z.B. einer Umrisskizze) | |
| - Auswählen des Richtigen aus Vorgegebenem | |

„Kenntnis“ kann erfaßt (nachgewiesen) werden durch

- | | |
|--|---|
| - eingehendes Beschreiben (Darstellen) oder Darlegen | - Darlegen von Zusammenhängen zwischen Teilinformationen |
| - Vergleichen | - Lesen einer Geschichtskarte (Herausholen der Information) |
| - eingehendes Erläutern | |
| - Ordnen, Ergänzen | |

„Vertrautheit“ (wie bei „Kenntnis“, jedoch in bezug auf die Inhalte ziemlich umfassend, relativ vollständig)

Zielklasse 2: KÖNNEN (OPERATIONEN)

Eine „Fähigkeit“ kann als vom Schüler erworben betrachtet werden, wenn dieser in der Lage ist, die verlangte Leistung (Operation) in einfacher Form zweckgerecht und sachkundig auszuführen, also z. B. Sägen, Hämmern, Bohren; Addieren, Multiplizieren; einen Taschenrechner benutzen; eine geografische Karte lesen; eine Skizze zeichnen; mit bestimmten Materialien künstlerisch gestalten usw.

Die vom Schüler erbrachte Leistung ist erheblich höher, wenn es sich um mehrere Operationen (linear oder verzweigt) handelt und erst recht natürlich, wenn die Operationen mit Denkvorgängen gekoppelt sind, wie z. B. beim Lösen von Sachaufgaben in Mathematik.

„Fertigkeit“ und „Beherrschung“ erfordern analoge Lernzielkontrollen, die Ausführung der verlangten kognitiven oder psychomotorischen Operationen erfolgt lediglich in einem gewissen Steigerungsgrad (Beispiel: Beherrschung der 1×1 -Sätze. Der Schüler kann sogleich nach Stellung des Problems die Lösung sagen.)

Zielklasse 3: ERKENNEN (PROBLEME)

„Bewußtsein“ (kommt im Lehrplan selten vor): Lernzielkontrollen beschränken sich auf den Nachweis des Schülers, daß er z. B. eine „Problemlage in ihren wichtigen Aspekten erfaßt“ hat (siehe Anhang).

- | | |
|--|--|
| – Erkennen eines Problemhorizontes | – Beschreibung der Problemlage |
| – Herausheben (Isolieren) des Problems | – Strukturieren eines Problemzusammenhangs |

„Einsicht“ (in . . . , daß . . .): Der Schüler zeigt, daß er das Lernziel erreicht hat durch

- | | |
|---|--|
| – gründliches Beschreiben einer Problemlage oder eines Problems | – Anwenden eines Lösungsweges auf neue, veränderte Bedingungen |
| – Ausarbeiten einer Lösung | – Begründen |
| – Darlegen (Erklären) eines Lösungsweges | – logisches Schließen |
| – Vergleichen von Lösungsalternativen | – Beweisen |

„Verständnis“ im Sinne von „Ordnung von Einsichten und ihre weitere Verarbeitung zu einem begründeten Urteil“ folgt denselben Gesichtspunkten wie bei „Einsicht“.

„Verständnis“ als 3. Stufe der Problemdurchdringung kommt in den Lehrplänen für die Hauptschule selten vor. Eine Lernzielkontrolle würde hier (über die Stufen „Bewußtsein“ und „Einsicht“ hinaus) verlangen, daß eine Problemlösung in einen größeren Zusammenhang gestellt und überprüft wird oder daß z. B. die Leistungsfähigkeit einer Theorie (Beispiel: Atomtheorie) umfassend erkannt wird. An dieser Stelle ist der Boden der Hauptschule verlassen.

5.4 Lernzielkontrollen bei der Zielklasse „Werten“?

Die neuen Lehrpläne für die Hauptschule enthalten nicht nur kognitive und psychomotorische, sondern auch affektive Lernziele, also Ziele im Bereich des Erlebens, Wertens, Motiviertseins, Engagements sowie psycho-soziale Ziele. Auch erklärtermaßen ethische Zielsetzungen, Erziehungsziele im engeren Sinne, kommen vor. Man durchdenke die folgenden Beispiele:

Lehrplan *Kunsterziehung*, 7. Jahrgangsstufe:

- Freude am farbigen Gestalten (Lz. 3.4)

- Bereitschaft, sich über persönliche Empfindungen zu äußern (Lz. 3.3)
- Bereitschaft, in Zusammenarbeit mit anderen eine Spielidee zu verwirklichen (Lz. 2.2)
- Interesse am Leben und Schaffen des Künstlers (Lz. 4.1)

Lehrplan *Arbeitslehre*, 8. Jahrgangsstufe

- Bereitschaft, sich bei der Wahl eines Berufs verantwortlich zu entscheiden (Lz. 1.3)
- Bereitschaft, sozialpflegerische und pädagogische Dienstleistungen als dringende Gemeinschaftsbedürfnisse anzuerkennen (Lz. 2.17)

Lehrplan *Biologie*, 7. Jahrgangsstufe

- Interesse an der Wiederherstellung und Erhaltung des biologischen Gleichgewichts (Lz. 15)
- Bereitschaft zum Tier- und Pflanzenschutz (Lz. 17)

Lehrplan *Deutsch*, 5./6. Jahrgangsstufe

- „Erziehungsaufgaben“ im Rahmen der Thematik „Diskussion“ und „Gespräch“:
 - Selbstdisziplin
 - aufeinander hören
 - warten, bis man an der Reihe ist
 - die Meinung des Gesprächspartners gelten lassen
- den Gesprächspartner anerkennen
(Lerninhalt zum Lz. 1.4)
- Aufgeschlossenheit für Gedichte, Kinder- und Jugendbuch (Lz. 3.7)
- Offenheit für ästhetische Gestaltungsprinzipien (Lz. 3.1)

Die aufgeführten Lernziele zeichnen sich alle dadurch aus, daß sie den Schüler in seinem personalen, sozialen oder ethischen Verhältnis zu Lebens- und Daseinsbereichen ansprechen und zwar in Richtung auf bestimmte Einstellungen und Wertungen, die er in sich entwickeln und kultivieren soll. Alle diese Ziele sind dem Schüler langfristig gegeben, auch dann, wenn sie ihm an einer bestimmten Stelle im Unterricht einer bestimmten Jahrgangsstufe bewußt gemacht werden. Eine Lernzielkontrolle wie bei Lernzielen der anderen Bereiche ist demnach nicht sinnvoll. Sie ist ferner aus Gründen des pädagogischen Taktes nicht erwünscht. Der Lehrplan läßt deshalb bei diesen Zielen die Spalte 4 frei.

Dies bedeutet nicht, daß der Lehrer sich nicht um den Erziehungserfolg in seiner Klasse kümmern soll oder daß z. B. Einstellungen aufseiten der Schüler nicht erkennbar wären. Der Pädagoge wird es immer bejahen, wenn er bei einem Schüler ein Interesse erwachen sieht, Offenheit (z. B. für Ästhetisches), Aufgeschlossenheit (z. B. für religiöse, soziale oder Umweltfragen), Verantwortungsbereitschaft (z. B. für den gemeinsam geplanten Unterricht oder bei der Berufswahl) vorfindet, und er wird jede dieser Regungen positiv unterstützen. Nur eben eine periodische Lernzielkontrolle wird er nicht durchführen. Er wird immer wieder anregen, loben, seine Freude zum Ausdruck bringen, aber auch Zurückhaltung üben. Und schließlich darf nicht vergessen werden, daß jedes dieser Ziele im Bereich der Einstellungen und des Wertens einen Appell an den Lehrer darstellt. Beispielsweise: Unterrichte so, daß „Freude am Gedicht“ bei den Schülern spontan entstehen kann. Unterrichte so, daß die Schüler z. B. „Aufgeschlossenheit für Wertfragen“ entwickeln können. Grundlage für all diese Dinge ist, daß der Lehrer sich seiner Vorbild-Wirkung bewußt ist, daß sein Unterricht bestimmte unverzichtbare Qualitäten aufweist, daß der Lehrer überhaupt Raum schafft und Zeit gewährt; denn die Entstehung von Einstellungen (auch mittels der Auseinandersetzung mit Sachverhalten und menschlichen Motiven) stellt einen personalen Entwicklungsprozeß dar, der nur gelingen kann, wenn Anregungen geboten werden und eine kontinuierliche Wirkung angestrebt und gesichert wird.

6. Zur Idee und Verwirklichung eines „pädagogischen Freiraumes“

Zu den fachübergreifenden Aufgaben des Lehrers gehört neben dem Erzieherischen (oder besser: zusammen mit ihm) die Gestaltung dessen, was man als *Schulleben* bezeichnet. Darunter sind pädagogische Aufgaben zu verstehen, die über den eigentlichen Unterricht, über seine Zielorientierung und Einstellung auf Leistung hinausgehen, d. h. Aufgaben, die in einer zur Verfügung stehenden nicht curricular verplanten Unterrichtszeit bewältigt werden können und sollen.

Beispiele:

- Das erzieherische Gespräch des Lehrers mit dem Schüler und der Klasse
- das Gespräch zwischen den Schülern über ein Thema, das nicht im Zuge der Erfüllung des Lehrplans auftaucht
- die Vertiefung einer Erfahrung im Unterricht, wenn bei vielen Schülern Interesse da ist
- das weitere Verfolgen einer (z. B. naturwissenschaftlichen) Thematik, das nicht in Prüfungen einbezogen wird
- das Aufgreifen aktueller Themen (aber nicht leistungsbezogen)
- Musische Aktivitäten wie Schulspiel, Buchausstellung, Ausstellung künstlerischer Arbeiten, musikalische Umrahmung einer Feier, literarischer Vorleseabend, Vortrag (selbstgedichteter) Lieder zur Gitarre bei verschiedenen Anlässen (z. B. Fasching) usw.
- Besuch im Museum, einer Wanderausstellung usw.
- Schülerwanderung, Klassenfahrt, Schullandheimaufenthalt
- Bildung von Neigungsgruppen (Lektürekurs, Skikurs, Theatergruppe usw.)
- Tätigkeiten aus sozialem Engagement (z. B. Hilfeleistung für alte und kranke Menschen, Gestaltung eines Kinderspielplatzes oder eines Naturlehrpfades)
- Wettbewerbe aller Art
- Feste und Feiern
- Tag der offenen Tür.

Was haben solche Anregungen, wird der Leser fragen, mit dem Thema „Lehrplan“ zu tun? Der Zusammenhang wird klar, wenn man bedenkt, daß hinter jeder Art, Schule zu gestalten, eine bestimmte *Theorie von Schule* steht, und hier wird nun die Auffassung vertreten, daß die Erfüllung von Lehrplan-Solls, die Stoffvermittlung im leistungsbezogenen Unterricht (oder wie immer man das nennen mag) nicht das einzige sein kann, was Schule ausmacht, und vor allem, was Schule für das Kind (den Schüler) interessant und wertvoll macht. Schule zielt freilich, ihrem Wesen gemäß, immer auch auf Leistung ab, aber nicht nur. Schule soll darüber hinaus Lebensraum für das Kind und den Jugendlichen sein, nur so kann sich der Jugendliche mit der Schule und ihren Zielen identifizieren. Die heute gang und gäbe *Schulkritik*, die insbesondere die Tendenzen zur „Verwissenschaftlichung“, zur „Vernotung“, zur „Uniformierung“, zur „Verplanung“ von Erziehung und Schule geißelt, wehrt sich vielfach gegen diese einseitige Auffassung von Schule, dergemäß das Wohl des Kindes zu etwas Sekundärem zu werden droht. Das bayerische Kultusministerium und das Staatsinstitut für Schulpädagogik, München, haben mit der Kürzung älterer Lehrpläne und mit dem Entschluß, in allen neuen Lehrplänen der Hauptschule einen gewissen Freiraum an nicht verplanter Unterrichtszeit zu berücksichtigen, aus der Schulkritik (soweit sie berechtigt ist) Konsequenzen gezogen. Dies ist leider noch viel zu wenig bekannt.

Zum erstenmal wurde, was heute mit Recht „pädagogischer Freiraum“ genannt wird, ihm Lehrplan Deutsch, 5. und 6. Jahrgangsstufe angesprochen.

In den Vorbemerkungen heißt es:

„Die Umsetzung der Lernziele in Unterrichtsvorhaben ist so zu gestalten, daß die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht völlig curricular verplant wird. Es ist dafür Sorge zu tragen, daß ein Freiheitsspielraum bleibt für die Erfüllung pädagogischer Aufgaben, für das Eingehen auf Aktuelles, für Schulspiel und Musisches.“

Der Lehrer, der die Fachlehrpläne liest und in die Praxis umsetzt, muß den „pädagogischen Freiraum“ von etwa 20 % der gesamten zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit aufgrund der Zeitrichtwerte im Lehrplan beachten und seinen Unterricht so planen, daß er den Freiraum an die Klasse weitergibt, d. h. der Klasse wirklich zugute kommen läßt. Gemeinsam kann dann an die Gestaltung dieses Freiraums herangegangen werden. Die Schüler müssen erfahren, daß es diesen Freiraum gibt und welche Möglichkeiten bestehen, ihn zu füllen. Auf die Mitwirkung der Schüler muß nachdrücklich bestanden werden. Wenn die Schülerorientierung irgendwo Sinn hat und realisierbar ist, dann hier. Zurückhaltung des Lehrers, Lernen durch Handeln, Freiheit von Prüfungen und Noten, das sind hier sinnvolle Forderungen. Die gemeinsame Gestaltung dieses pädagogischen Freiraums vermag nicht nur ein Gegengewicht zur „Leistungsschule“ zu schaffen und eine der personalen Entwicklung des Jugendlichen förderliche Rhythmik des Schullebens herzustellen, sie kann auch eine Fülle von Erziehungsmöglichkeiten zum Tragen bringen und verhindern helfen, daß die Jugendlichen ihre Orientierung in starkem Maße außerhalb von Schule und Elternhaus suchen.

7. Zur Frage nach der Wertorientierung

Die nachfolgenden Beiträge setzen sich in der einen oder anderen Form und im Rahmen der jeweiligen fachlichen Möglichkeiten mit diesem Thema auseinander. Der Leser darf aber mit Recht voraus einige allgemeine Ausführungen im Hinblick auf alle Hauptschul-Lehrpläne erwarten.

7.1 Wertorientierung der Hauptschullehrpläne

Für die Lehrplanarbeit, für das Gesamtprojekt, wie für jeden einzelnen Arbeitskreis, war von Anfang an der „Erziehungs- und Bildungsauftrag“ für die bayerischen Schulen, wie er in der Verfassung des Freistaates Bayern (Art. 131, Abs. 1-3) enthalten ist, bindend. Dieser ist ferner im Volksschulgesetz (VoSchG) und in der Allgemeinen Schulordnung (ASchO) rechtsverbindlich dargelegt. Die Schüler werden gemäß den obersten Bildungszielen der bayerischen Verfassung und den „gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse“ (Art. 7 VoSchG) unterrichtet und erzogen. Damit ist die Wertgrundlage für die staatlichen Lehrpläne gegeben.

Dies zeigt deutlich der entsprechende Text aus der Verfassung:

„(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“

(Art. 131 Verfassung des Freistaates Bayern)

Sechs Wertbereiche lassen sich abgrenzen, die zugleich Leitzielcharakter für das Schulwesen haben (siehe Anm. 9):

1. „Ehrfurcht vor Gott“ und „Achtung vor religiöser Überzeugung“
2. Achtung „vor der Würde des Menschen“; personale und sittliche Werte wie „Selbstbeherrschung“, „Verantwortungsgefühl“, „Hilfsbereitschaft“
3. „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“
4. Bekenntnis zum „Geist der Demokratie“

5. „Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk“

6. „Völkerversöhnung“

Was nun die neuen Hauptschullehrpläne anbetrifft, so kann allgemein behauptet werden: Die Lehrpläne versuchen insgesamt, den Erziehungs- und Bildungsauftrag der bayerischen Verfassung zu erfüllen. Alle der aufgeführten sechs Leitziele (Wertbereiche) stehen über dem gesamten Lehrplanwerk, gewissermaßen als anordnender Faktor, aber auch als ausschließender Faktor: Alle Lernziele in den Lehrplänen ordnen sich den Leitzielen unter, keines der Lernziele und keiner der Lerninhalte sind gegen die *Wertgrundlagen der Verfassung* und das *Menschenbild*, das sie charakterisieren, gerichtet. Indoktrination oder einseitige Ausrichtung auf gewisse, von der Verfassung nicht getragene Wertbestrebungen in der Gesellschaft oder extreme Positionen bleiben mit aller Entschiedenheit ausgeschlossen.

Die Vorbemerkungen zu den Lehrplänen versuchen, die Leitziele weiter zu konkretisieren. Auch dort, wo nicht ausdrücklich auf die erziehungsrelevanten Verfassungsnormen Bezug genommen wird, sind die Wertgrundlagen jederzeit aufzeigbar. Erziehung kann ihrem Wesen nach nicht als Verwirklichung von Unwerten, sondern nur als Wertverwirklichung verstanden werden. Oft gehen aber auch die Vorbemerkungen ausdrücklich auf Wertvoraussetzungen ein. Gute Beispiele hierfür sind die Lehrpläne für Sozialkunde, Erziehungskunde und Biologie:

Sozialkunde (7. Jahrgangsstufe):

„Der Unterricht im Fach Sozialkunde dient der sozialen und politischen Bildung. Verbindliche Richtschnur sind das Menschenbild und die Gesellschaftsordnung, wie sie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Freistaates Bayern verankert ist.“

Und: „Durch Beobachtung der verschiedenen Interessen und Konfliktmöglichkeiten lernt der Schüler gegensätzliche Standpunkte in einer pluralistischen Gesellschaft kennen und verstehen. Der Schüler sieht ein, daß Konflikte nur im Rahmen von gemeinsam anerkannten Verfahrensregeln und in der Bereitschaft zum Ausgleich zu lösen sind.“

Der Unterricht vermittelt ein Grundwissen über spätere Möglichkeiten einer verantwortlichen Teilnahme und Mitwirkung in verschiedenen Bereichen des politischen Lebens und informiert über Institutionen, Gruppen, Verbände und Parteien. Das Erlernen sozialer Verhaltensformen soll auf der Grundlage vorausgegangener Sozialerziehung in Familie und Schule fortgesetzt werden. Dies kann nur in einem Unterricht geschehen, der anhand konkreter Beispiele Grundlagen menschlichen Zusammenlebens gemeinsam sachlich erörtert, Möglichkeiten der Kooperation bereitstellt und soziales Verhalten immer wieder positiv bekräftigt. Wo es möglich ist, sollen die Schüler auch selbst – entsprechend ihrer Verantwortungsbereitschaft – an der Planung für die Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden.“

Erziehungskunde (8. und 9. Jahrgangsstufe):

„Die Heranwachsenden sollen . . .

- Anregung erhalten, sich selbst (aufgrund zunehmender Fähigkeit zur Reflexion) besser zu verstehen, indem sie ihr personales und soziales Selbstbild prüfen, über Erziehungsziele und Wertorientierung . . . nachdenken,
- Gelegenheit bekommen, sozial verständiges Handeln einzuüben. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von grundlegenden Bedürfnissen und berechtigten Anliegen der Mitmenschen soll dabei bewußt gefördert werden.“

Biologie (8. und 9. Jahrgangsstufe):

Unter der Überschrift „Grundlagen und Ziele“ wird ausgeführt: „Der Biologieunterricht soll zu Freude und Interesse an der Natur führen, zur Achtung vor dem Lebendigen erziehen und in Verbindung mit anderen Fächern das Selbstverständnis des jungen Menschen klären helfen. Der Hauptschüler soll vor allem die Wechselbeziehungen der Lebewesen mit ihrer Umwelt erkennen und bereit werden, aktiv bei der Erhaltung der Tier- und Pflanzenwelt mitzuwirken. Von besonderer Bedeutung ist die Erziehung zu gesunder Lebensführung und verantwortungsvoller Gestaltung der Umwelt.“

Um diese Aufgaben zu verwirklichen und späteres Weiterlernen zu ermöglichen, sollen die Schüler Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten aus den Teilgebieten der Biologie erwerben. Aus der Fülle des sich anbietenden Wissens ist dabei eine auf den Hauptschüler zugeschnittene Auswahl zu treffen, die seine Interessen und Lernvoraussetzungen berücksichtigt und in den Unterricht das einbezieht, was für den Hauptschüler als jungen Menschen und als späteren Erwachsenen von Bedeutung erscheint.“

Hinweise auf Wertgrundlagen enthalten dann natürlich auch die einzelnen Fachlehrpläne:

Beispiel: Erziehungskunde (9. Jahrgangsstufe): Wertbereich „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung“

Lernziel 3.2: „Bewußtsein von Aufgaben der religiösen Erziehung“

- „Notwendigkeit einer Entscheidung“
- „Aufgaben einer religiösen Erziehung“
- „Religiöse Sichtweisen . . . eröffnen“
- „Religiöses Leben in der Familie erfahren lassen“
- „die Gottesvorstellung aufbauen helfen“ usw.

Lernziel 4.2: „Wissen wie Eltern zur Gewissensbildung der Kinder beitragen können“

- „Aufbau von Grundhaltungen (z. B. Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Mut zum eigenen Standpunkt)“
- „Notwendigkeit und Sinn von Anordnungen, Normen und Vereinbarungen“
- „Leitgedanken christlicher Lebensgestaltung erklären“
- „Bereitschaft der Eltern, ihre Wertmaßstäbe zu überdenken“

Lernziel 5.2: Finden „persönlicher Wertorientierungen“ „Einstellung zu Religion und Kirche“

Wertbereich „Menschenwürde“

- Entfaltung der eigenen Person: Siehe Lernziele 1.1, 3.1, 4.2, 5.3 und 6.3!
- Leben mit anderen Menschen: Siehe Lernziele 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 4.1, 5.2, 6.2, 6.3/5.1
- Erziehung zur Wertentscheidung/persönliche Wertorientierung:

Lernziel 4.3: „Erkennen, wie die Entscheidungsfähigkeit von Kindern gefördert werden kann“

- „Entscheidungsfähigkeit als Erziehungsmittel“
- „Eröffnen von Bereichen, in denen Kinder selbst entscheiden lernen sollen (z. B. Taschengeld, freie Zeit, Freundschaften, Kleidung, Konsum, Lektüre)“
- „Erhellung von Motiven menschlichen Handelns“
- „Entscheidungsfähigkeit im Familiengespräch einüben“
- „Vorbildwirkung beachten“

Lernziel 5.2: „Bewußtsein, daß der Jugendliche in der Pubertät persönliche Wertorientierungen finden soll“

„Begründung für die Notwendigkeit persönlicher Wertorientierungen: eigenverantwortlich handeln können“

Lernziel 6.1: „Kenntnis wichtiger Erziehungsziele“

- „Erziehungsziele
- der Bayerischen Verfassung Art. 131, Abs. 2
- im Lehrplan Erziehungskunde (8. und 9. Jahrgangsstufe)

Wertbereich: Demokratische Staatsform

Lernziel 5.2: (wie oben zitiert) und:

„Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben“

7.2 Wertgebundenheit des pädagogischen Handelns

Das pädagogische Handeln des Lehrers, sei es Erziehen, Unterrichten, Beraten oder Beurteilen, ist in gleicher Weise wie die Schulgesetzgebung oder die Lehrpläne dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Verfassung verpflichtet und damit auch den dadurch gesetzten Wertgrundlagen. Idealerweise kann man zwar sagen, daß das pädagogische Tun von sich aus nicht anders gedacht werden kann, als wertgebunden: Dem Erzieher geht es in der Erziehung nicht um sich selbst, sondern um das Kind, und zwar um das Wohl des Kindes in seinem gegenwärtigen und zukünftigen Leben. Im Symbol des pädagogischen Eros, der Liebe zum Kind, drückt sich nichts anderes aus als das Ethische im Erziehungsverhältnis. Ein Mensch übernimmt allein dadurch, daß er die Rolle eines Lehrers und Erziehers bewußt akzeptiert, die ethischen Verpflichtungen, die ihm aus dem Erziehungsverhältnis erwachsen. Im Falle der Elternschaft verhält es sich nicht anders. Aber zu diesem idealen Standpunkt muß hinzutreten, daß der Lehrer in einem realen Schulsystem sich den Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht selbst geben kann. Und was die Wertgrundlagen anbetrifft, darf nicht

vergessen werden, daß angesichts der Vielfalt und Heterogenität menschlicher Wertauffassungen und der Bestrebungen, Werte in Erziehung und Leben durchzusetzen, ein verpflichtender (Minimal-) Konsens unerlässlich ist. Im demokratischen Staat kann nur die Verfassung, die für alle Bürger gilt, eine solcherart normierende Kraft ausüben. Zu berücksichtigen ist ferner die Tatsache, daß die Väter der Verfassung (der Bayerischen Verfassung, wie die des Bonner Grundgesetzes) die Grundwerte und Normen nicht selbst geschaffen, sondern aus der christlich-abendländischen Kultur und dem Wertdenken der Menschheit aufgenommen haben. Primär sind also die Werte als solche in ihrer normgebenden Kraft. Durch Verfassungen werden sie zur Norm für alle im staatlichen Territorium, für das eine Verfassung gilt, Lebenden.

Der Lehrer muß sich diesen Zusammenhang klar machen. Er hat den staatlichen Erziehungsauftrag übernommen und mit ihm zugleich (mit seinem Eid auf die Verfassung) seine Verpflichtung auf die Wertgrundlagen. Angesichts der heutigen Unsicherheit über Werte einerseits und der Gefährdung der Jugend (Suchtverhalten, Aggressivität, Kriminalität) andererseits, vermag gerade diese Besinnung dem Lehrer eine elementare Sicherheit zu geben, die allein verhindert, daß er zum Spielball widerstreitender gesellschaftlicher Kräfte wird.

7.3 Werterziehung in der Schule

Die Wertgrundlagen für Erziehung und Unterricht wurden in den beiden letzten Punkten besprochen, die Wertgebundenheit des pädagogischen Handelns klar herausgestellt. Hinzu trifft nun die *Wernerziehung* in der Schule. Dieses Thema ist keinesfalls neu, es ist schon immer unter dem Titel „*moralische Erziehung*“ bekannt oder auch als „*eigentliche*“ Erziehung (Erziehung im engeren Sinn), die allem anderen übergeordnet ist. Der Leser kann hier weitgehend auf die inzwischen zahlreich gewordene Literatur verwiesen werden. Nur vom Zusammenhang mit den neuen Lehrplänen für die Hauptschule her und angesichts der Aktualität des Themas soll folgendes ergänzt werden:

- Werterziehung kann im Grunde genommen *im gesamten Schulleben*, im Unterricht und bei den sog. Freiraumaktivitäten stattfinden. Wichtig ist, daß der Schüler Schule selbst, das Lernen, Arbeiten und Gestalten, die Beziehung zu den Lehrern und Mitschülern, *seine schulische Umwelt und sein eigenes junges Leben also, als etwas Wertvolles erfahren und erleben* kann.
- Der Lehrer soll – wo immer dies passend ist – Gelegenheit schaffen, *Werte und Wertaspekte des Verhaltens aufzugreifen*, so daß sich die Schüler bewußt damit emotional und kognitiv auseinandersetzen können. Sie lernen auf diese Weise nicht nur, Werte und Wertpositionen zu erfassen und zu würdigen, sondern auch eigene Werteinstellungen zu reflektieren und ihr Verhalten durch Normen zu kontrollieren. Damit gewinnen sie Einsicht in die *Bedeutung von Normen und Werten für das eigene Leben und für das Leben der Menschen* insgesamt, sowohl in der Geschichte, wie auch im gegenwärtigen und zukünftigen Leben. Letztlich geht es ja um nichts weniger, als um die Fortsetzung und Unterstützung des *Aufbaus eines personalen Wertsystems im Jugendlichen, das in den wesentlichen Positionen mit kulturell anerkannten Werten übereinstimmt*, das die notwendige Kontrolle des Verhaltens leistet (siehe auch Gewissensbildung!), das dem Jugendlichen und späteren Erwachsenen ermöglicht, ein wertvolles, menschlich erfülltes Dasein zu führen, und das ihn schützt vor Sucht, Kriminalität, Abgleiten in Sinnlosigkeit, Terrorismus oder sonstigem moralischen Scheitern.
- An *methodischen Möglichkeiten* fehlt es nicht: Zu den bewährten Praktiken der Wertbe-

gegnung wie Gespräch, Diskussion, Rollenspiel, Textanalyse, Analyse menschlichen Verhaltens mögen neue Wege hinzutreten, beispielsweise die jüngst bekannt gewordenen Methoden der „Wertklärung“^{10, 11}.

8. Planungsschritte vom Lehrplan zum Unterricht

Dem Lehrer obliegt angesichts der neuen Lehrpläne die Aufgabe, seinen Unterricht und die Planung dieses Unterrichts auf die neuen Gegebenheiten umzustellen. Er muß Form und Gehalt des Neuen erfassen und sich vielleicht von manchem lieb gewordenen Thema, von mancher eingefahrenen Gewohnheit und Routine trennen. Die Arbeit des Eindringens in das Neue (beileibe nicht alles ist wirklich neu!), die Mühe seiner Aneignung, muß einmal geleistet werden. Der Lehrer, der sich bereitwillig auf die neuen Lehrpläne einläßt und erkennt, wo ihn die amtlichen Vorgaben zwar binden, aber ihm auch Sicherheit geben, und wo sie ihm Freiheit in der Planung und Durchführung des Unterrichts belassen, wird bald Vorteile herausfinden, die keiner der früheren Lehrpläne, keine der früher gültigen Richtlinien hatten und haben konnten. Anlage, Struktur und Sprache der Lehrpläne sind mit Absicht gleichartig gestaltet, so daß der Lehrer nicht von einem Lehrplan zum nächsten umlernen muß. Wenn sich der Blick einmal für das Wesentliche geschärft hat, werden die Vorteile dieses Planungsinstrumentes einsichtig, insbesondere sein didaktischer Anreizungsgrad.

Welche Planungsschritte sind nun vom Lehrplan zum Unterricht zu tun? Eine Reihe von Arbeitsschritten läßt sich aufzählen, Schritte, die, allgemein betrachtet, bei der Planung in jedem Fach durchlaufen werden müssen, in welcher Reihenfolge auch immer! Eine Kenntnis des Modells des Curricularen Lehrplans, die Bedeutung der Lernzielklassen und -begriffe und eine zumindest einmalige genaue Lektüre des Fachlehrplans, um dessen Umsetzung es jeweils geht, muß vorausgesetzt werden. Als selbstverständlich muß auch die Kenntnis des aktuellen Lernstandes der Klasse und einzelner Schüler (Differenzierung!) beim Lehrer, der an die Planung des neuen Unterrichts herangeht, erwartet werden.

- Genaues Lesen des Lehrplanabschnitts, von dem die neue Unterrichtseinheit oder Lehr-/Lernsequenz ausgeht
- Berücksichtigung des vorausgehenden Lehrplanabschnittes, bzw. des Bezuges zum Ganzen
- Vergegenwärtigung übergeordneter Zielsetzungen (Leitziele, fachliche und überfachliche Richtziele)
- Erfassen des didaktischen Schwerpunktes (aus dem Lernziel) in bezug auf den Lerninhalt (Leitfrage: Geht es um Informationen oder Problemlösungs- bzw. empirische Verfahren?)
- Alternativen im Lehrplan (Inhalte zur Wahl) berücksichtigen
- spezielle Bedingungen (Schüler, Klassensituation, Schulort) in Betracht ziehen
- zu den Grobzielen Feinziele formulieren (nicht zu viele, nicht zu stark verästelt, jedoch so, daß klar wird, was die Schüler lernen bzw. können sollen. Bereits hier Lernzielkontrollen überlegen)
- Skizzieren des erzieherischen Schwerpunktes dieser Einheit oder Sequenz. (Leitfrage: Wo ergeben sich Ansätze für Wertbegegnung, Wertklärung?)
- nach der Klarheit über die Ziele, die Schüler der Klasse in ihrer Eigenart mit den Lernzielen in einen prüfenden Denkbezug setzen (Lernvoraussetzungen im Hinblick auf mögliche Differenzierung überdenken)

- Erarbeiten der Struktur des Lerngegenstandes (Lerninhalts), sachliche Probleme durch Nachlesen klären. Auf genaue Formulierung bedacht sein
- Kontrolle von Zielsetzung und inhaltlichem Umfang am Lehrplan. Beachten der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit
- Zuordnen von Lehr- und Lerntätigkeiten zu den Feinzielen (z. B. Art der Gewinnung von Information, Schüler-, Lehrerversuch, gemeinsames Suchen nach Lösungen, Vergleiche, Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten) ggf. Auswertung der Spalte 3 des Lehrplans
- Überlegen einer brauchbaren Motivation
- Finden von Veranschaulichungsmöglichkeiten, Wählen zweckvoller Medien
- erwartbare Probleme der Versprachlichung (Lehrer- und Schülersprache antizipieren. Wichtige Stellen schriftlich formulieren
- Zwischenresultate festhalten (Zusammenfassung der unterrichtlichen Teilziele), Tafelbild skizzieren
- Skizzieren der Abfolge der ineinandergreifenden Lehr- und Lerntätigkeiten in einer psychologisch und didaktisch ausgewogenen Durchgliederung. Zeitmarken anbringen, Übungsphasen einplanen. Überlegen von Hausaufgaben
- Planen geeigneter Lernzielkontrollen, ggf. Testblatt oder Prüfungsaufgaben auswählen oder entwerfen
- abschließende Überprüfung des Gesamtentwurfes an der Zielsetzung, ggf. Änderungen vornehmen.

Anhang

Überarbeitete Fassung der Matrix von Lernzielbeschreibungen⁵

1. Zielklasse: Wissen

1.1 Die Zielklasse Wissen hebt als didaktischen Schwerpunkt *das Behalten von Informationen* sowie das *Verfügen* darüber hervor.

Die *Informationen* können Einzelheiten, Fakten, Strukturen, Zusammenhänge und Systeme betreffen. Die Beschaffenheit der Informationen kommt in der Inhaltskomponente des Lernziels zum Ausdruck. Zur Aufnahme und zum langfristigen Behalten vor allem von komplexen Informationen ist ein strukturierendes, sinnbezogenes Lernen unentbehrlich; entsprechende methodische Hinweise enthält die Kategorie Unterrichtsverfahren.

Wenn die Schüler über bestimmte Informationen *wörtlich verfügen* sollen (z. B. beim Aufsagen eines Gedichtes), so ist dies bei den Hinweisen zur Lernzielkontrolle zu vermerken.

1.2 Die *Anforderungsstufen* in der Zielklasse Wissen bezeichnen die unterschiedlichen Grade des Eindringens in ein Wissensgebiet.

1.2.1 *Einblick* und *Überblick* bezeichnen verschiedene Formen der ersten Begegnung mit einem Wissensgebiet. Sie unterscheiden sich dadurch, daß

bei *Einblick* ein oder mehrere Ausschnitte eines Wissensgebietes angeeignet werden, während

bei *Überblick* dessen wichtige Teile im Zusammenhang gesehen werden.

1.2.2 *Kenntnis* bezeichnet die mittlere Stufe des Eindringens in ein Wissensgebiet. Auf ihr wird eine stärkere Differenzierung der Inhalte angestrebt; je nach Sachverhalt müssen Zusammenhänge zwischen den Teilinformationen betont werden.

1.2.3 *Vertrautheit* bezeichnet vertieftes Eindringen in ein Wissensgebiet. Im Vergleich zu

den vorhergehenden Stufen wird besonderer Wert darauf gelegt, über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge souverän zu verfügen.

2. Zielklasse Können

2.1 Die Zielklasse Können hebt als didaktischen Schwerpunkt das *Ausführen von Operationen* hervor.

Dabei umfaßt diese Klasse *Operationen* unterschiedlichster Art, angefangen vom mechanischen Nachvollzug eingeübter Verfahrensmuster bis zur selbständigen, kreativen Bearbeitung komplexer Aufgaben.

Eine strikte Trennung der Zielklasse Können in einen *kognitiven* bzw. *motorischen* Bereich ist wegen der ganzheitlichen Struktur des Menschen nicht möglich. Häufig umfassen Operationen gleichzeitig den kognitiven wie auch den motorischen Bereich, wie das z. B. bei „Schreiben“ der Fall ist.

2.2 Die Anforderungsstufen in der Zielklasse Können berücksichtigen verschiedene Kriterien. Einerseits bezeichnen die Begriffe Fähigkeit, Fertigkeit und Beherrschung unterschiedliche Grade der *Geläufigkeit* bzw. *Sicherheit* bei der Ausführung von Operationen. Andererseits umfaßt der Begriff Fähigkeit auch unterschiedliche Grade der *Selbständigkeit*, die durch adverbiale Zusätze wie „aufgrund einer Vorlage, ohne nähere Anweisung“ ausgedrückt werden können, sowie unterschiedlich *komplexe Handlungen*, die durch die Inhaltskomponente, z. B. „ein gleichschenkliges Dreieck konstruieren“, bestimmt werden. Insofern zieht sich der Begriff Fähigkeit über alle drei Anforderungsstufen hin.

Bei Bedarf können besondere Anforderungen wie z. B. eine festgelegte *Geschwindigkeit* oder *Genauigkeit* durch Zusätze in der Inhaltskomponente des Lernziels, im Lerninhalt selbst oder in der Lernzielkontrolle angegeben werden.

2.2.1 *Fähigkeit* bedeutet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist.

2.2.2 *Fertigkeit* bezeichnet ein durch vermehrte Übungen eingeschliffenes, fast müheloses Können.

2.2.3 *Beherrschung* bezeichnet ein Können, bei dem über die eingeübten Verfahrensmuster souverän verfügt wird.

3. Zielklasse: Erkennen

3.1 Die Zielklasse Erkennen hebt als didaktischen Schwerpunkt die *Auseinandersetzung mit Problemen* hervor.

Als *Probleme* begegnen Schülern aller Jahrgangsstufen Sachverhalte, die noch wenig strukturiert und im Hinblick auf Lösungen offen erscheinen.

Problemorientierter Unterricht heißt, daß der Schüler zu einer *Auseinandersetzung* mit Problemen veranlaßt wird. Dabei muß der Schüler zunächst die Problemlage *erfassen* und dann von verfügbaren Mitteln aus nach eigener Überlegung und Entscheidung Lösungsmöglichkeiten *suchen* und *erproben*. Bei der Lernzielkontrolle wird vom Schüler erwartet, daß er Problemlösungen nicht nur wiedergibt, sondern den *Prozeß* der Problembearbeitung aufzeigen und begründen kann.

Wertbezogene Probleme lassen eindeutige Lösungen vielfach nicht zu, sie sind im Zusammenhang mit der Zielklasse Werten zu sehen.

3.2 Die *Anforderungsstufen* der Zielklasse Erkennen bezeichnen unterschiedliche Grade der Durchdringung von Problemen. Dabei kann die jeweilige Stufe entweder als Phase im

Prozeß der Problembearbeitung verstanden werden oder als eine für sich allein sinnvolle didaktische Aufgabe.

3.2.1 *Bewußtsein* bezeichnet die erste Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe wird die Problemlage in ihren wichtigen Aspekten erfaßt.

3.2.2 *Einsicht* (in . . . , daß . . .) bezeichnet die zweite Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe werden eine Lösung bzw. Lösungen des Problems ausgearbeitet.

3.2.3 *Verständnis* (eines Sachverhaltes oder für einen Sachverhalt) bezeichnet die dritte Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe wird eine Problemlösung in einem größeren Zusammenhang (Alternativen!) gebracht, überprüft und ggf. anerkannt.

Um einen affektiven Nebensinn (Verständnis für . . .) auszuschließen, kann auch der Begriff *Erkenntnis* verwendet werden.

4. Zielklasse: Werten

4.1 Da der *affektive Bereich* in der Erziehung eine überragende Rolle spielt, müssen auch die Lehrpläne für ihn offen sein. Daher wird im folgenden ein gegliederter Katalog von Begriffen angeboten, der sowohl in *Präambeln* und erklärenden *Zwischentexten* als auch in *Ergänzung* zu kognitiven Lernzielen verwendet werden kann. Es muß aber ausdrücklich gewarnt werden vor einer naiven Verplanung der Erziehung des Menschen und vor der Messung von Einstellungen zum Zwecke der Benotung.

4.2 Die Begriffe aus der Klasse Werten beschreiben *Einstellungen*, die sich auf *Werte* beziehen und zu entsprechenden *Handlungen* disponieren. Sie werden in der folgenden Tabelle in diese zwei Gruppen unterteilt und entsprechend der Stärke der emotionalen Beteiligung angeordnet.

Wertbezug	Handlungsbezug
Offenheit, Aufgeschlossenheit, Interesse . . .	Neigung . . .
Hochschätzung, Achtung, Freude . . .	Bereitschaft . . .
Liebe, Verehrung, Begeisterung . . .	Entschlossenheit . . .

Die obigen Begriffe sind exemplarisch ausgewählt und werden je nach Kontext umgeformt bzw. ergänzt werden müssen. Begriffe wie Liebe, Begeisterung sind lediglich zur Verdeutlichung der Steigerung aufgenommen; sie werden jedoch im Lehrplan kaum Verwendung finden.

Literaturhinweise

- Bloom, B. S. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972
 Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1971
 Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969
 Mager, R. F.: Zielanalyse. Weinheim/Basel 1977
 Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim/Basel 1971
 Mauermann, L.: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths/Harmin/Simon – Darstellung und Kritik. In: Mauermann L./Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978
 Peterßen, W. A.: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg 1974
 Raths, L. E./Harmin, M./Simon S. B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976
 Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969
 Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976
 Rütter, Th.: Formen der Testaufgabe. München 1973
 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP), München (Hrsg.): Curriculumarbeit in Bayern, 2. Folge. Modelle und Ergebnisse. München 1974
 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP), München (Hrsg.): Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die 7.-9. Jahrgangsstufe der Hauptschule. Donauwörth 1977
 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP), München: Matrix von Lernzielbeschreibungen im Rahmen des Modells Curricularer Lehrplan, München 1978
 Westphalen, K. (Hrsg.): Praxisnahe Curriculumentwicklung. Donauwörth 1975³

Anmerkungen

- 1 Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1971, S. 58
- 2 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) München (Hrsg.): Curriculumarbeit in Bayern, 2. Folge. Modelle und Ergebnisse München 1974, Seite 7.
- 3 W. A. Peterßen: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg 1974, S. 56
- 4 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) München: Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die 7.-9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, Donauwörth 1977. S. 88 und S. 91
- 5 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) München: Matrix von Lernzielbeschreibungen im Rahmen des Modells Curricularer Lehrplan, München 1978, S. 2
- 6 Nach Westphalen: Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1975³, Seite 38 ff
- 7 Rudolf Messner in: L. Roth (Hrsg.) Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München 1976, S. 428
- 8 ISP München, Matrix von Lernzielbeschreibungen im Rahmen des Modells Curricularer Lehrplan, München 1978, S. 4
- 9 Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP): Oberste Bildungsziele in Bayern. München 1979
- 10 L. E. Raths / M. Harmin / S. B. Simon: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976
- 11 L. Mauermann, Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths / Harmin / Simon – Darstellung und Kritik. In: Mauermann, L. / Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978, S. 210 - 223

Walter Plössl

Studentafel für die Hauptschule*

Unterrichtsfach	Jahrgangsstufe				
	5	6	7	8	9
1. Pflichtfächer					
1.1 Religionslehre	2	2	2	2	2
1.2 Deutsch	5	5	4	4	4
1.3 Englisch	4	4	3	3	3
1.4 Mathematik	5	5	4	4	4
1.5 Physik/Chemie	1	1	2	2	2
1.6 Biologie	1	1	1	1	1
1.7 Geschichte	1	1	2	2	2
1.8 Erdkunde	2	2	1	1	1
1.9 Erziehungskunde	–	–	–	1	1
1.10 Sozialkunde	–	–	1	1	1
1.11 Arbeitslehre	–	–	1	2	2
1.12 Haushalts- und Wirtschaftskunde	–	–	2	–	–
1.13 Sport	2	2	2	2	2
1.14 Musik	2	2	1	1	1
1.15 Kunsterziehung	2	2	–	–	–
1.16 Verfügungsstunde	1	1	–	–	–
Pflichtstunden im Bereich der Pflichtfächer	28	28	26	26	26

* Anlage 4 zu § 1 Nr. 12.1.2 der Ergänzenden Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen

Unterrichtsfach	Jahrgangsstufe				
	5	6	7	8	9
2. Wahlpflichtfächer					
			Wahlpflichtbereich A		
2.1 Kunsterziehung	—	—	2	2	2
2.2 Technisches Werken	2	2	2	2	2
2.3 Technisches Zeichnen	—	—	—	2	2
2.4 Textilarbeit	—	—	2	2	2
2.5 Haushalts- und Wirtschaftskunde	—	—	—	2	2
2.6 Handarbeit/Hauswirtschaft	2	2	—	—	—
2.7 Maschinenschreiben	—	—	—	2	2
			Wahlpflichtbereich B		
2.8 Musik	—	—	2	2	2
2.9 Chorgesang oder Instrumentalunterricht	—	—	2	2	2
2.10 Musisches Werken	—	—	—	2	2
2.11 Schulspiel	—	—	—	2	2
2.12 Kurzschrift	—	—	—	2	2
2.13 Deutsch	—	—	2	2	2
2.14 Mathematik	—	—	2	2	2
2.15 Englisch	—	—	2	2	2
2.16 Physik/Chemie	—	—	2	2	2
2.17 Technik	—	—	—	2	2
Pflichtstunden im Bereich der Wahlpflichtfächer	2	2	4	4	4
3. Wahlfächer					
3.1 Chorgesang oder Instrumentalunterricht	2	2	—	—	—
3.2 Alle Fächer der Wahlpflichtbereiche A und B	—	—	2	2	2
Höchstzahl der Unterrichtsstunden im Bereich der Wahlpflichtfächer	2	2	4	4	4

Bestimmungen zur Stundentafel für die Hauptschule:

1. Zahl der Unterrichtsstunden

- 1.1 Die Zahl der Pflichtstunden (Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer) beträgt für alle Schüler der Hauptschule 30.
- 1.2 Die Höchstzahl der Unterrichtsstunden (Pflichtfächer, Wahlpflichtfächer und Wahlfächer) beträgt
 - 1.2.1 in den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7: 32
 - 1.2.2 in den Jahrgangsstufen 8 und 9: 34
- 1.3 Zu den in den Nummern 1.1 bis 1.2.2 genannten Unterrichtsstunden kommen noch zwei Stunden differenzierter Sportunterricht als Pflichtstunden hinzu, bei deren Durchführung die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zu berücksichtigen sind.

2. Unterricht in Wahlpflichtfächern

- 2.1 Bei der Entscheidung nach § 1 Nr. 10.3.1 EBASchOVO müssen die beiden Wahlpflichtfächer der Jahrgangsstufen 5 und 6 angeboten werden. In den Jahrgangsstufen 7 mit 9 sind die Fächer aus dem Wahlpflichtbereich A vorrangig anzubieten.
- 2.2 Die Wahl der Wahlpflichtfächer erfolgt durch schriftliche Entscheidung der Erziehungsberechtigten.
- 2.3 In den Jahrgangsstufen 5 und 6 muß eines der beiden Wahlpflichtfächer gewählt werden.
- 2.4 In der Jahrgangsstufe 7 muß eines der beiden Wahlpflichtfächer aus dem Wahlpflichtbereich A, das andere aus dem Wahlpflichtbereich A oder dem Wahlpflichtbereich B gewählt werden.
In den Jahrgangsstufen 8 und 9 müssen zwei Wahlpflichtfächer aus dem Wahlpflichtbereich A gewählt werden.
- 2.5 Wahlpflichtfächer können nur zweistündig angeboten und gewählt werden.

3. Wahlfächer

Für die Wahlfächer gilt die Bestimmung Nr. 2.2 entsprechend.

4. Differenzierung in Pflichtfächern

In folgenden Fächern wird der Unterricht differenziert nach Leistungskursen erteilt:

in Englisch	in den Jahrgangsstufen 5 mit 9
in Mathematik	in den Jahrgangsstufen 7 mit 9
in Physik/Chemie	in den Jahrgangsstufen 7 mit 9

5. Verfügungsstunden

Die Verfügungsstunde in der 5. und in der 6. Jahrgangsstufe ist jeweils für den Unterricht in Deutsch und Mathematik zu verwenden. Die Verfügungsstunde ist für alle Schüler Pflichtstunde.

Curricularer Lehrplan für das Fach DEUTSCH für die Orientierungsstufe

VORBEMERKUNGEN

Sprache, vor allem Muttersprache, ist von grundlegender Bedeutung für das Werden der Person und für die Bewältigung der Aufgaben, die das Leben und Zusammenleben der Menschen in den verschiedenen Bereichen der modernen Gesellschaft stellen. Entwicklung und Vermittlung von Kultur sind an Sprache gebunden. Dem Deutschunterricht fallen somit bedeutende Erziehungsaufgaben zu.

1. Ziele und Aufgaben

Der vorliegende Curriculare Lehrplan gibt die Ziele an, die dem muttersprachlichen Unterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe als den Eingangsjahren in die Sekundarstufe I zugrunde liegen.

Er baut auf dem Lehrplan für die Grundschule auf. Aufgabe des Unterrichts ist es, die Schüler zu einer zunehmend besseren mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Muttersprache zu führen. Dies bedeutet Kenntnis und Anwendung sprachlicher Formen, Ausdrucksmöglichkeiten und Normen.

Sprachbeherrschung bezieht sich hierbei auf die Verwendung allgemein gültiger und anerkannter Formen der deutschen Sprache, wie sie gegenwärtig von sprachfähigen und sprachkundigen Personen gesprochen und geschrieben wird (meist als „Gemein“- oder „Verkehrs“-sprache bezeichnet).

Sprachbegegnung im Unterricht bleibt jedoch nicht auf diesen häufig nur situationsgebundenen Sprachgebrauch, auf Sach- und Gebrauchstexte beschränkt. Sie umfaßt vielmehr auch Sprache als Dichtung, als Träger von Sinn und Überlieferung.

Die Begegnung mit Literatur — auf die Fassungskraft dieser Altersstufe abgestimmt, meist mit epischen Kleinformen und Gedichten — vermittelt Grundkenntnisse literarischer Formen, stellt Hilfen zur Erschließung bereit und führt die Schüler zur Wertschätzung von Literatur.

Gebrauchstexte des täglichen Lebens verlangen neben dem Erfassen und Verstehen oft auch nach sachlicher und wertender Prüfung. Zu beidem soll der Schüler befähigt werden.

Anhand von Sachtexten sollen die Schüler einen ersten Einblick in die Bedeutung fachlicher Ausdrucksweisen erhalten.

Der Deutschunterricht erfüllt eine Reihe von wichtigen erzieherischen Aufgaben: Erziehung zur mitmenschlichen Zuwendung und Anerkennung, zu werterfüllten Haltungen und Einstellungen, zu klarem, richtigem und angemessenem Sprechen und nicht zuletzt zu fortschreitender Selbsterziehung.

2. Aufbau und Anwendung des Curricularen Lehrplans

Der Curriculare Lehrplan gliedert sich in fünf Bereiche:

- Mündlicher Sprachgebrauch
- Schriftlicher Sprachgebrauch
- Literatur und Gebrauchstexte
- Sprachlehre und Sprachkunde
- Rechtschreibung

Für diese fünf Bereiche werden als fachliche Ziele nur Grobziele aufgeführt, um dem Lehrer den nötigen Frei-

heitsspielraum bei der Planung und Durchführung des Unterrichts zu garantieren. Die Grobziele sind nach Gesichtspunkten ihrer Bedeutsamkeit für das Erlernen der Muttersprache in dieser Altersstufe ausgewählt und in einer systematischen Folge angeordnet. Bei der Ausarbeitung von Lernsequenzen kombiniert der Lehrer in der Regel mehrere Ziele aus verschiedenen Bereichen. Hilfen hierzu werden in einer „Handreichung für den Deutschunterricht in der Orientierungsstufe“ erscheinen.

Die Verteilung der Lernziele und Lerninhalte auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 ist im Curricularen Lehrplan dort vorgegeben, wo sie bedingt ist durch den Kenntnisstand der Schüler, durch didaktische oder unterrichtsorganisatorische Gesichtspunkte. In der Mehrzahl der Fälle bleibt sie dem Lehrer überlassen, was allerdings bei der Unterrichtsplanung Ausgewogenheit erfordert.

Durch eine Zusammenarbeit der Lehrer kann eine Grundlage für größere Vergleichbarkeit des Unterrichts und der Schülerleistungen geschaffen werden.

3. Regelung der Verbindlichkeit

Alle im Curricularen Lehrplan aufgeführten Lernziele sind verbindlich, einschließlich der genannten Erziehungsaufgaben.

Den Lernzielen sind Lerninhalte zugeordnet. Ist zu einem Lernziel nur ein Lerninhalt angegeben, so ist dieser verbindlich. Im allgemeinen können Lernziele mittels verschiedener Lerninhalte erreicht werden; in diesem Falle stecken die Angaben über die Lerninhalte den verbindlichen Rahmen ab, innerhalb dessen der Lehrer wählen und Schwerpunkte setzen kann.

Zur Durchführung eines lernzielorientierten Unterrichts geben die Spalten „Unterrichtsverfahren“ und „Lernzielkontrollen“ im Lehrplan unverbindliche Anregungen.

Die Gewichtung mündlicher und schriftlicher Leistungen bei der Notengebung ist in der Allgemeinen Schulordnung (ASchO) geregelt.

4. Hinweise zum Unterricht

Im Verlauf der Orientierungsstufe ändert sich das Verhältnis des Schülers zur Muttersprache. Sein naives Sprachverhalten wird abgelöst durch einen bewußteren Gebrauch der Sprache.

Der Unterricht bietet eine Fülle lebensnaher Sprechsituationen und -anlässe. Der Lehrer soll sie nicht nur zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten und Einstellungen nutzen, sondern auch dafür Sorge tragen, daß ein dem jeweiligen Lernziel gemäßes Sprachniveau erreicht wird. In der Sprachbetrachtung, im gemeinsamen Denken und Reden über Sprache — insbesondere auch über Werke der Dichtung — erfahren die Schüler die Vielfalt menschlichen Sprachgebrauchs und die kulturhistorische Bedeutung von Sprache und Literatur.

Beim Untersuchen situationsgebundenen Sprachgebrauchs kann einem vereinfachten Kommunikationsmodell eine ordnende und klärende Funktion zukommen.

Kindliche, dialektgebundene oder umgangssprachliche Redeweisen haben im Unterrichtsgespräch ihre Berechtigung. Trotzdem muß auch hier die Verwendung der Gemeinsprache Ziel des Unterrichts sein. Dies betrifft sowohl die Form der Sprache, als auch den Wortschatz.

Zur Sicherung erreichter Lernergebnisse muß im Unterricht für genügend Übungsmöglichkeiten gesorgt werden.

Die Umsetzung der Lernziele in Unterrichtsvorhaben ist so zu gestalten, daß die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht völlig curricular verplant wird. Es ist dafür Sorge zu tragen, daß ein Freiheitspielraum bleibt für die Erfüllung pädagogischer Aufgaben, für das Eingehen auf Aktuelles, für Schulsport und Musik.

5. Zur schulartübergreifenden Anlage des Lehrplans

Der Curriculare Lehrplan Deutsch für die Orientie-

rungsstufe ist im Interesse der Durchlässigkeit schulartübergreifend angelegt. Dies heißt jedoch nicht, daß alle Schüler alle Lernziele in derselben Weise und in gleichem Umfang erreichen können. Eine Anpassung an die Bedingungen, wie sie in den an der Orientierungsstufe beteiligten Schularten gegeben sind, kann durch das methodische Vorgehen, insbesondere durch eine variierte Anschauungsnähe, eine geeignete Auswahl von Arbeitsthemen, Sprechanläßen und Texten und somit durch eine unterschiedliche Feinziendifferenzierung geleistet werden.

<p>10. Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>
<p>11. Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>
<p>12. Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>
<p>13. Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>	<p>Die Schüler sollen in der Lage sein, die sprachliche Gestaltung von Texten zu analysieren und zu beurteilen.</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
----------	------------	----------------------	-------------------

1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch

Die Lernziele 1.1 bis 1.4 betreffen den mündlichen Sprachgebrauch, der im gesamten Deutschunterricht aber auch im übrigen Fachunterricht angemessen zu fördern ist. Gelegentlich sind eigene Unterrichtseinheiten dafür anzusetzen.

Die Lernziele 1.5 bis 1.9 umfassen den mündlichen wie den schriftlichen Bereich. Der mündliche Sprachgebrauch ist dabei immer entsprechend zu berücksichtigen. Die Anwendung stilistischer Mittel ist im Zusammenhang mit allen sprachlichen Gestaltungsaufgaben entsprechend zu üben. Didaktische Verknüpfungsmöglichkeiten mit den anderen Bereichen des Deutschunterrichts sind wahrzunehmen.

<p>1.1 Fähigkeit zu situationsgerechtem mündlichem Sprachgebrauch</p>	<p>Höflichkeitsformen anwenden, z. B. Begrüßen, Bedanken, Entschuldigen</p> <p>Informationen erfragen, z. B. Befragen von Personen, Fachleuten</p> <p>Auskünfte erteilen, z. B. über die eigene Person, Familie, Schule, Freizeit</p> <p>Erklären, z. B. von Gegenständen, Vorgängen</p> <p>Meinungen äußern, z. B. Ablehnen und Zustimmung, vorwiegend aus dem Erfahrungs- und Interessensbereich des Schülers</p> <p>Verständnis zeigen, z. B. Ermutigen, Anerkennen</p> <p>Argumentieren, z. B. eine begründete Stellungnahme abgeben, überzeugen, auf Argumente eingehen und sie ggf. widerlegen, Schlüsse ziehen, vorwiegend aus dem unterrichtlichen Bereich</p> <p>Interessen vertreten, z. B. Wünsche, Vorstellungen äußern; Appellieren; angemessene Ausdrucksmittel der Durchsetzung und der Verteidigung finden</p>	<p>Anwenden in Alltagssituationen, Rollenspiel</p> <p>Ausarbeiten sach- und adressatenbezogener Fragen zum gestellten Problem</p> <p>Befragen im Rahmen von Unterrichtsvorhaben, z. B. über kommunalpolitische Probleme, Konsumverhalten, Freizeit</p> <p>Auswerten von Interviews</p> <p>Anlässe: sich in verschiedenen Situationen vorstellen, Erlebnisse mitteilen, Kurzinformationen geben über Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes</p> <p>Verdeutlichen von Sachverhalten vor allem für Mitschüler, z. B. Gerät, Skizze, Weg, Hausaufgabe</p> <p>Aufgreifen von Anlässen aus dem Alltag, z. B. Schulordnung, Schülerverhalten, Texte; spontane Meinungsäußerung</p> <p>Übernehmen der Rolle einer Person mit anderer Meinung</p> <p>Gegenüberstellen von Argumenten, sachliches Begründen, Annehmen bzw. Ablehnen</p> <p>Adressaten: z. B. Mitschüler, Lehrer, Schulleiter; Sportverein, Elternbeirat, Mieter/Vermieter, Gemeinderat</p> <p>Gegenüberstellen von Einzel-, Gruppen- und Allgemeininteressen</p>	<p>Vorgegebene Situationen sprachlich bewältigen</p>
---	--	--	--

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>bezuges; Regeln des Gesprächs</p> <p>Regeln der einfachen Diskussion, z. B. Aufgaben des Diskussionsleiters, Vereinbarung des Themas, Einhaltung der Reihenfolge von Wortmeldungen</p> <p>Folgende Erziehungsaufgaben sind hierbei zu beachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Selbstdisziplin — aufeinander hören — Warten, bis man an der Reihe ist — die Meinung des Gesprächspartners gelten lassen — den Gesprächspartner anerkennen 	<p>regeln bei den verschiedenen Gesprächsformen; Anhören und Auswerten von Tonbandaufnahmen; Einsetzen von Schülern als Beobachter des Gesprächsverlaufs und evtl. Besprechen der Ergebnisse</p> <p>Aufsuchen der wichtigsten Spielregeln durch die Schüler; Diskussionsanlässe, z. B. Vorbereitung und Abschluß eines Unterrichtsvorhabens</p>	<p>Beobachten von Schülern bei der Diskussion; Aufzeichnung mit dem Tonband — Auswertung</p>
<p>1.5 Fähigkeit, sinn- und formgerecht vorzulesen bzw. vorzutragen</p>	<p>Epische Kleinformen; Gedichte; Gebrauchstexte (siehe 3)</p>	<p>Bearbeiten von Texten zum Vorlesen (Bezeichnen der Pausen, Unterstreichen der betonten Stellen, Kennzeichnen der Satzmelodie); Leseübungen mit vorbereiteten und unvorbereiteten Texten; Bewußtmachen des eigenen Leseverhaltens durch Tonbandaufzeichnung; Vorlesewettbewerb</p>	<p>Beurteilen der Lesefähigkeit</p>
<p>1.6 Fähigkeit, Rollen aus dem Stegreif oder nach Spieltexten darzustellen</p>	<p>Stegreifspiele; Spiele nach fremden oder selbstgeschaffenen Textvorlagen</p>	<p>Gemeinsame Wahl eines Spielanlasses bzw. Spieltextes; Durchführen des Spiels mit anschließender Besprechung</p>	<p>Beobachten der darstellerischen Fähigkeiten; Aufführungen bei verschiedenen Anlässen</p>

2. Schriftlicher Sprachgebrauch

Brief und sachliche Mitteilung

<p>2.1 Fähigkeit, Briefe persönlichen Inhalts zu schreiben (5)</p>	<p>Brief persönlichen Inhalts</p> <ul style="list-style-type: none"> — Adresse — Briefkopf — Anrede- und Schlußformen — persönlich gehaltene briefliche Mitteilung 	<p>Vergegenwärtigung von Schreibenlaß und Briefpartner; Klären der Briefintention; Diskussion über die Zweckmäßigkeit der Mitteilungsform „Brief“; Entwurf eines Briefes und eines Antwortbriefes (Umschlag u. Briefbogen);</p>	<p>Entwurf und Ausfertigung von Briefen unter Beachtung der angemessenen Form</p>
--	--	---	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2.2 Fähigkeit, Briefe sachlichen Inhalts zu schreiben (6)</p>	<p>Sachlich abgefaßte briefliche Mitteilung (z. B. Einladungs-, Entschuldigungsschreiben, Krankmeldung, Leserbrief u. ä.)</p>	<p>Bewerten eines Briefes hinsichtlich Zweck und Mitteilungsform; Lesen und Gespräch über geeignete Briefe berühmter Schriftsteller, Musiker, Künstler oder Politiker</p> <p>Wahl eines geeigneten Schreibenanlasses; Erarbeiten von sprachlichen Mitteln der sachlichen Darlegung und Begründung; Bewerten der sprachlichen Form eines Schreibens; Überlegungen zur Angemessenheit und Wirksamkeit; Besprechung von Leserbriefen und Zeitungstexten</p>	<p>Wie oben!</p>
<p>Information über Vorgänge und Situationen</p> <p>2.3 Fähigkeit, schriftlich über Sachzusammenhänge zu informieren (6)</p>		<p>Erfassen eines Schreibenanlasses; Schulung im genauen Beobachten (Vorführung, Pantomime); Verdeutlichung der Funktionszusammenhänge (Gebrauchsanweisung, Wegbeschreibung); Planung einer genauen Übermittlung (Stichwortkatalog, Lückenlosigkeit und Ordnung der Information); Übungen im Bereich der Fachsprache (Verdeutlichung der Begriffsinhalte von Fachbezeichnungen, Wortfelder); Übungen mit Satzgefügen, die lokale, temporale und kausale Bezüge berücksichtigen</p>	<p>Entwurf und Ausfertigung einer Vorgangsbeschreibung</p>
<p>2.4 Fähigkeit, schriftlich zu berichten</p>	<p>Bericht z. B. über eine Tätigkeit, ein Ereignis, ein Vorhaben (Sprache und Zeit richten sich nach Anlaß und Absicht des Berichts)</p>	<p>Untersuchung von Textbeispielen auf Informationsdichte; räumliche und zeitliche Einordnung eines Vorfalles; Planung eines Berichts nach Schwerpunkten, ausgerichtet auf den Empfänger; Vergleich von Inhalt und Darstellungsmitteln eines berichtenden und erzählenden Textes; Übungen zur indirekten Rede und zum Konjunktiv</p>	<p>Entwurf und Ausfertigung eines Berichtes</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Erzählende Sprachgestaltung</p> <p>2.5 Fähigkeit, ein erlebtes oder erfundenes Geschehen sprachlich auszugestalten und unterhaltsam oder eindrucksvoll darzustellen</p>	<p>Erzählen erlebter oder erfundener Geschichten; Stilelemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erzählschritte — Spannungsaufbau und -steigerung — Personalisierung und Emotionalisierung — Konkretisierung — Anschaulichkeit 	<p>Berichten wirklich erlebter und Erzählen erfundener Geschehnisse durch Kinder; gemeinsames Klären des Inhaltes und Erzählwertes; Ordnen von Geschehensabläufen; Gliedern mittels Teilüberschriften (auch von geeigneten Lesestücken); Entwerfen einer Bildgeschichte zu einer Erzählung, einer Erzählung zu einer Bildgeschichte, Erarbeiten sprachlicher Mittel der Spannung und Überraschung und des lebendigen Erzählens: Wortbildungen, Analogien, Bilder; Vergleiche und ihre sprachlichen Mittel (Adjektive, Adverbien, aktionsstarke Verben u. a.)</p>	<p>Ordnen von Bildreihen; Schreiben einer Erzählung nach einem bestimmten Thema; Überprüfen auf Unterhaltungs- und Spannungswirkung durch Vorlesen von Aufsätzen oder Aufsatzteilen</p>
<p>3. Literatur und Gebrauchstexte</p> <p>3.1 Einblick in die Unterschiede zwischen Wirklichkeit und Dichtung; Offenheit für ästhetische Gestaltungsprinzipien</p>	<p>Dichtung und ihr Verhältnis zu</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zeit und Raum — Wirklichkeit und Phantasie — Autor und Publikum; äußere Gestaltungsprinzipien, z. B. graphische Anordnung, Metrik und Reim; Stilprinzipien, z. B.: Größere Freiheit im Satzbau, vom aktuellen Gebrauch abweichende Wortwahl, sprachliche Bilder 	<p>Vergleich eigener Kenntnisse, Erlebnisse und Beobachtungen mit Dichtung</p>	<p>Feststellen einfacher Merkmale künstlerischer Gestaltung in Erzählungen und Gedichten</p>
<p>Epische Kleinformen</p> <p>3.2 Einblick in die Merkmale epischer Kleinformen</p>	<p>Erzählung: Erzählungsausschnitt, Schwank, Märchen, Fabel, Sage; kürzere „Ganzschriften“ wie z. B. Kurzgeschichte, Erzählung, Reiseschilderung, Tiergeschichte (im Zusammenhang mit Lernziel 3.3) Beispiele für Merkmale: Schwank: Das komische als Mittel der Charakteristik menschlicher Schwächen</p>	<p>Lesen und Erschließen geeigneter Beispiele für epische Kleinformen und Ganzschriften</p> <p>Auf die Pointe zulesen; Charakterisieren der Personen (Kontrastprofil)</p>	<p>Erkennen der Merkmale an Paralleltexten</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Wort- und Situationskomik; List als Waffe des vermeintlich Schwächeren; Gegensatz der handelnden Personen</p> <p>Märchen: Dreigliedriger Aufbau; Sprachliche Wiederholungen; Kontrastfiguren; Urmotive, z. B. Streben nach Reichtum, Gesundheit; Schuld und Sühne; wunderbares und phantastisches Geschehen; Einleitungs- und Schlußformel</p> <p>Fabel: Wesen der Gleichnisgeschichte; Kontrastfiguren und dramatischer Ablauf; Pointe (Wende- bzw. Höhepunkt); Lehrcharakter (vordergründiges Geschehen und Gemeintes)</p> <p>Sage: Anlässe der Sagenbildung; historischer Kern und dichterisches Beiwerk in Heimat-, Natur-, Helden- und Göttersagen; Sagen gestalten</p>	<p>Wie oben!</p> <p>Schrittweises Erlesen; zeichnerisches Darstellen des Aufbaus; Verdeutlichen der dramatischen Zuspitzung des Fabelgeschehens durch entsprechende Steuerung der Klangführung; Textvergleiche; Finden von Anwendungsbeispielen zur „Lehre“</p> <p>Eigene Vermutungen anhand des Textes; Verwendung von Nachschlagwerken; Vergleich mit der Gegenwart</p>	<p>Wie oben!</p> <p>Verfassen einer Fabel unter Vorgabe der Handlung oder der Personen oder der Lehre</p> <p>Wie oben!</p>
<p>3.3 Fähigkeit, epische Kleinformen anhand der erarbeiteten Merkmale zu erschließen</p>	<p>Einfache Hilfen zur Erschließung von Beispielen der unter 3.2 genannten epischen Kleinformen und Arten von Ganzschriften</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sinnwörter und Erzählschritte — Ort, Zeit, Personen, Handlungsverlauf — Beziehung zwischen äußerem und innerem Geschehen, Höhepunkt(e) — sprachliche Darstellungsmittel — Bedeutung wichtiger Textteile (Titel, Anfang, Höhepunkt, Schluß) — Rolle des Erzählers gegenüber dem Erzählten 	<p>Abschnittweises Lesen und Besprechen; Erschließen durch Leitfragen; Abgrenzen durch Schrägstriche; Bilden von Überschriften zu Abschnitten; Nacherzählen; Vergleich von erzählter Zeit und Erzählzeit; Weitererzählen einer Geschichte; Ergünden der Vorgeschichte; Ändern der Erzählperspektive</p> <p>Das Erlesen von Ganzschriften erfolgt teils im Unterricht, teils durch häusliches Lesen</p>	<p>Erschließung von Paralleltextrn; Beantworten von Fragen zum Text; Nacherzählen (auch unter verändertem Standpunkt)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Bild und Wort</p> <p>3.4 Einblick in die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten von sprachlicher und bildlicher Darstellung</p>	<p>Epische Kleinformen, Bilder, Bildgeschichten; verschiedene Wirkung unterschiedlicher Gestaltungsmittel</p>	<p>Vergleich themengleicher Bilder und Texte; Entwerfen einer Erzählung zu einer Bildgeschichte, einer Bildgeschichte zu einer Erzählung</p>	<p>Anwenden des Erarbeiteten auf weitere Beispiele</p>
<p>3.5 Einblick in die wichtigsten Gestaltungselemente von Bildgeschichten und Comics (6)</p>	<p>Bild, Bildzeichen für innere Vorgänge; Worte zum Bild</p>	<p>Darbietung einiger Beispiele (evtl. mit Hilfe des Epidiaskops); Klassengespräch: — Unterschiede der Darstellungsformen (Wort, Bild) — Figuren, Rollen — wichtige Gestaltungselemente</p>	<p>Erläutern der gelernten Gestaltungselemente an einem Beispiel</p>
<p>3.6 Kenntnis inhaltlicher Bewertungsmaßstäbe für Comics; Fähigkeit zum distanzierteren Lesen von Comics (6)</p>	<p>Bewertungsmaßstäbe in bezug auf — Inhalt — Verfälschung von Lebenssituationen und Gefühlsäußerungen — Stereotypen — absatzsteigernde Mittel (Aufmachung, Serie)</p>	<p>Vergleichende Untersuchung von Text und Bild; Überprüfen der Darstellung auf ihren Realitätsgehalt; Untersuchen von Titelblättern, Aufmachung, Werbepraktiken</p>	<p>Anwenden der erarbeiteten Kriterien</p>
<p>Gedichte</p> <p>3.7 Einblick in Formelemente des Gedichts; Aufgeschlossenheit für Gedichte</p>	<p>Gedichte von formal und inhaltlich verschiedenem Charakter Bedeutung der Formelemente für die Gesamtwirkung; Strophe, Vers, Reim, Rhythmus, Klang; Wortwahl, Bildhaftigkeit; Gehalt</p>	<p>Vortrag von Gedichten durch Lehrer oder Schüler; Nachvollzug des inhaltlichen Ablaufs; Ermitteln von Bedeutungen durch Vergleich mit eigenen Erlebnissen Erschließendes Lesen; Gliedern des Textes; Vergleich verschiedener Gedichte; Vergleich mit nichtpoetischen Texten (lautliche, bedeutungsmäßige, grammatikalische Unterschiede); Interpretieren mit Hilfe anderer Medien (z. B. Bilder, Musik); Beschreibung des Kontextes zu einzelnen Wörtern; Erschließung der Bilder aus dem Kontext heraus; graphische Darstellung (z. B. der rhythmischen Struktur)</p>	<p>Wiedergabe des vom Gedicht hervorgerufenen (subjektiven) Eindrucks; Lesen und freies Vortragen von — auch selbstgewählten — Gedichten Feststellen einfacher Elemente an unbekanntem Gedichten; selbständige Auswahl von Gedichten zum Vortrag und zur Interpretation mit Begründung</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Kinder- und Jugendbuch 3.8 Fähigkeit, Kinder- und Jugendbücher bewußt zu lesen und darüber zu berichten	Wiedergabe des Inhalts von Kinder- und Jugendbüchern	Durchsicht von Katalogen und Inhaltsangaben, Vergleich mit eigenen Erfahrungen	Nacherzählen oder Berichten
3.9 Kenntnis von Maßstäben für die eigene Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern (6)	Bewertungsmaßstäbe im Hinblick auf: — Arten von Jugendbüchern — Inhalt und Sprache — Bedeutung für den Schüler	Auswerten von Kontrasttexten; Sammeln von Bewertungsmaßstäben; Aufstellen einer geordneten Kriterienliste; Vortragen von Textproben; Klassengespräch über Textausschnitte	Angeben von einsichtigen Gründen für das jeweilige Urteil; Anwenden der Maßstäbe auf weitere Textbeispiele
3.10 Bereitschaft, Kinder- und Jugendbücher zur Freizeitgestaltung zu nutzen	Informationen über geeignete Kinder- und Jugendbücher	Gespräch über vielgelesene Kinder- und Jugendbücher; Aufstellen und Auswerten eines Fragebogens zum Leseverhalten in der Klasse; Aufbau einer Buchausstellung aus Beständen der Schüler- und der Schulbibliothek; Entwerfen eines Werbeplakats für Kinder- und Jugendbücher (in Zusammenarbeit mit Kunst-erziehung)	Berichte über gelesene Bücher
Gebrauchstexte und Informationsmittel			
3.11 Fähigkeit, sachbezogene Texte zu erschließen	a) Einzelinformationen b) wichtige und nebensächliche Fakten c) thematische Abschnitte d) inhaltlicher Zusammenhang der Textabschnitte e) Informationskern f) Funktion von Überschrift, Textanfang und Textschluß	Darstellen als Stichwortreihe; Bilden von Überschriften; Klären von Unverstandenen aus dem Kontext und/oder mit Hilfe von Nachschlagewerken; Reduzieren des Textes auf Kernsätze; Textvergleich unter verschiedener Fragestellung; graphische Verdeutlichung des Textaufbaus	Wiedergeben des Inhalts und der zentralen Aussagen mit eigenen Worten
3.12 Kenntnis verschiedener Informationsquellen und Fähigkeit, sie zu benutzen (6)	Verschiedene Informationsquellen, z. B. Sachbuch, Lexikon, Zeitung, Zeitschrift; Gebrauchsanweisung, Bedienungsanleitung, Rundfunk- und Fernsehprogramm; Gesichtspunkte für die Auswahl von Informationsangeboten	Feststellen des Informationsstandes der Schüler zu bestimmten Themen; Sammeln und Ordnen von Informationen aus verschiedenen Quellen; Rollenspiel: Informierter-Unwissender	Bericht über Ergebnisse bei der Benutzung von Informationsmitteln

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
3.13 Einblick in die Entstehung und Verbreitung von Büchern	Kinder- und Jugendbücher; Autor, Verlag, Buchhandel	Feststellen des Informationsstandes der Schüler; Sammeln und Auswerten von Informationen aus Sachbüchern, Nachschlagewerken (evtl. Lesebuch)	Bericht über Ergebnisse
3.14 Fähigkeit, Zugangsmöglichkeiten zu Büchern zu nutzen	Buchhandel, Schülerbibliothek, öffentliche Bibliothek	Gemeinsamer Besuch einer Schüler- oder Jugendbibliothek; Auftrag an einzelne Schüler oder Schülergruppen, die entsprechenden Institutionen zu besuchen; Vergleich der Erfahrungen	Wie oben!
4 Sprachlehre und Sprachkunde			
4.1 Kenntnis eines vereinfachten Kommunikationsmodells	Kommunikationsmodell: Sprecher/Verfasser, Hörer/Leser, Nachricht, sprachliche und nichtsprachliche Zeichen Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Absichten und Wirkungen; Situation; Zeichen und Regeln	Untersuchen einfacher Kommunikationssituationen; Auffinden nichtsprachlicher Zeichen und Zeichensysteme: Verkehrszeichen, Signale, Gebärden; Verständigung unter Tieren; Beobachten, Untersuchen und Beschreiben von Sprache und Sprachgebrauch im täglichen Leben anhand einer Gesprächsaufzeichnung (Tonband, Protokoll)	Anwenden des Modells; Nennen von Beispielen für sprachliche und nichtsprachliche Zeichen
4.2 Fähigkeit, den Sinngehalt neuer Wörter zu erschließen und sie richtig zu verwenden	Erweiterter Wortschatz (wie er beim Umgang mit Texten, im Sachunterricht, in der Freizeit, in Funk- und Fernsehen begegnet); Verhältnis Zeichen — Bezeichnetes	Erläuterung durch Schüler und Lehrer; Erschließen aus dem Textzusammenhang; Nachschlagen in verschiedenen Lexika; Anwenden in Sprechsituationen	Gegenseitige Kontrolle der richtigen Verwendung des neuen Wortschatzes; Finden von Synonyma; richtige und gewandte Benützung eines Wörterbuches oder Lexikons
4.3 Fähigkeit, sprachliche Bilder in einfachen Beispielen zu erkennen	Einzelwörter in ihrer ursprünglichen und übertragenen Bedeutung; Redensarten; bildhafte Darstellung in Gedichten	Vergleichen der ursprünglichen mit der übertragenen Bedeutung; Finden neuer Beispiele; Anleitung zur Verwendung bildlicher Ausdrucksweisen; Rollenspiel, z. B. Geschichten von Herrn „Wörtlich“ und Herrn „Bildlich“	Auffinden u. Erläutern einfacher bildlicher Ausdrucksweisen

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4.4 Einblick in die Möglichkeit, durch Zusammensetzung und Umbildung Wörter mit neuer Bedeutung zu schaffen</p>	<p>Zusammengesetzte Wörter; Leistung von Grund- und Bestimmungswort; Vor- und Nachsilben; Wortfamilien</p>	<p>Isolieren von Wortelementen; Erkennen ihrer Leistung; Umstellproben; Anregungen zum spielerisch-sprachschöpferischen Umgang mit Wörtern und Wortelementen; Einordnen der neuen Wörter in Bedeutungszusammenhänge (ggf. Vergleich mit Bildungsweisen in Fremdsprachen)</p>	<p>Kontrolle des richtigen Gebrauchs von Zusammensetzungen und Neubildungen</p>
<p>4.5 Einblick in die Mehrdeutigkeit von Wörtern</p>	<p>Beispiele für Mehrdeutigkeit; Abhängigkeit der Bedeutung vom Kontext</p>	<p>Deuten aus dem Textzusammenhang; Aufbau von Bedeutungsfeldern; Nachschlagen in Wörterbüchern; Rätsel</p>	<p>Erklären mehrdeutiger Wörter</p>
<p>4.6 Fähigkeit, Wörter als Ober- und Unterbegriffe richtig zu gebrauchen</p>	<p>Unterbegriff, Oberbegriff; Begriffshierarchie; gemeinsame und unterscheidende Merkmale</p>	<p>Untersuchen bzw. Ergänzen von Begriffshierarchien; einfache Definitionsversuche</p>	<p>Ordnen vorgegebener Begriffe in einer Hierarchie; Zuordnen von Wörtern zu Unter- und Oberbegriffen</p>
<p>4.7 Beherrschen der wichtigsten syntaktischen Grundmuster</p>	<p>Strukturen der Hauptsatzarten: Aussage-, Aufforderungs-, Fragesatz; Satzverbindung — Satzgefüge; Zeichensetzung; Bestandteile einfacher und komplexer Sätze; Abhängigkeiten und Beziehungen der Satzglieder bzw. Teilsätze</p>	<p>Füllen von Satzstrukturen mit unterschiedlichen Inhalten; Ausdrücken gleicher Inhalte in unterschiedlichen Satzstrukturen; grafische Darstellung von Satzstrukturen; Aufgliedern von Sätzen in Satzglieder (Umstellproben, Ersatzproben); Kennzeichnen des Kernsatzes; Erweitern von Satzkerne</p>	<p>Erkennen syntaktischer Grundmuster; Durchführen einfacher Umformungen; Erkennen und Benennen von Satzgliedern; sinngemäßes Unterteilen eines ungegliederten Textes durch Satzzeichen</p>
<p>4.8 Kenntnis der Leistungen verschiedener Gliedsätze (5, 6)</p>	<p>Umstandssätze des Ortes, der Zeit, des Grundes; Funktion des Bindewortes</p>	<p>Umformen von Satzreihen zu Satzgefügen und von Satzgefügen zu Satzreihen; Untersuchen von Darstellungsform und Wirkung</p>	<p>Wahl der angemessenen Darstellungsform (Satzreihe oder Satzgefüge?)</p>
<p>4.9 Kenntnis von Wortarten und ihrer Funktion im Satz</p>	<p>Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Pronomen; Unterscheidungsmerkmale: Leistung im Satz, Möglichkeit der Flexion, Formelemente</p>	<p>Zerlegen von Satzgliedern und Sätzen in Wörter; Untersuchen der Leistung der Wörter im Kontext</p>	<p>Klassifizieren; Austauschproben (Wechsel der Wortart)</p>
<p>4.10 Kenntnis der Flexion</p>	<p>Grundform und flektierte Form; Leistung der Flexion von Verb, Substantiv und Adjektiv</p>	<p>Zurückführen flektierter Wörter auf ihre Grundform im Wörterbuch</p>	<p>Richtiges Anwenden der Flexion</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
5. Rechtschreibung			
5.1 Fähigkeit, Wörterbücher sachgemäß zu benutzen	Umgang mit Wörterbüchern — Aufbau und Anlage — alphabetische Ordnung — Bedeutung von Abkürzungen und Symbolen	Lesen der Erklärungen zur Benutzung des Wörterbuches; Ordnen von Wörtern nach dem Alphabet; Erkennen des Ordnungsprinzips im Wörterbuch; Erklären von Abkürzungen; Gewöhnen an den regelmäßigen Gebrauch des Wörterbuches durch häufiges Nachschlagen	Richtiges Benützen des Wörterbuches
5.2 Fähigkeit, Wörter mit langen Vokalen richtig zu schreiben	Schwierige Fälle der Dehnung: — Vokalverdoppelung — Dehnungs-h — ie; silbentrennendes h	Ordnen nach gleichartiger Schreibweise; Erarbeiten wichtiger Regeln; Einprägen durch häufiges Üben	Richtiges Schreiben der entsprechenden Wörter
5.3 Fähigkeit, Wörter mit Doppelkonsonant, ck und tz richtig zu schreiben	Wörter mit Doppelkonsonant, ck, tz	siehe 5.2	siehe 5.2
5.4 Fähigkeit, Wörter mit verschiedenen S-Lauten richtig zu schreiben	Wörter mit S-Lauten	siehe 5.2	siehe 5.2
5.5 Einsicht in unterschiedliche Rechtschreibung gleich- und ähnlich klingender Wörter und Wortteile	Gleich- und ähnlich klingende Wörter und Wortteile	Aufsuchen und Gruppieren der Wörter; akustischer Vergleich; Lösungshilfen: — Wortfamilie — Pluralformen — Sinngehalt	siehe 5.2
5.6 Fähigkeit, als Substantiv gebrauchte Wörter groß zu schreiben	Großschreibung der substantivisch gebrauchten Verben, Adjektive und Partizipien	Aufsuchen entsprechender Beispiele; tabellarisches Ordnen nach substantivierten Verben, Adjektiven und Partizipien; Umformen von Sätzen durch Substantivierung	siehe 5.2
5.7 Beherrschen der Grundregeln der Silbentrennung	Silbentrennung	Erfinden und Lösen von Silbenrätseln; Nachschlagen in Wörterbüchern Einüben im Rahmen der Erfordernisse des schriftlichen Sprachgebrauchs	Richtige Silbentrennung

Curricularer Lehrplan Deutsch
für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkung

1. Grundlagen und Aufgaben

Sprache, insbesondere Muttersprache, ist von grundlegender Bedeutung für die geistige und soziale Entwicklung des Heranwachsenden und für die Bewältigung der Aufgaben, die das Leben und das gesellschaftliche Zusammenwirken der Menschen stellen.

Da Sprache Deutungsweisen des Lebens, der Geschichte und der Welt ermöglicht, ist die Selbstfindung des jungen Menschen und die Vermittlung der Kultur an die Übernahme der Sprache und an die Auseinandersetzung mit ihr gebunden. Aber auch die Fortentwicklung der Kultur und die Ausgestaltung des Menschenbildes stehen in engstem Zusammenhang damit, wie sprachliches Ausdrucksvermögen gebildet und erweitert und die Sprache selbst praktisch verwendet wird.

Somit fallen dem Deutschunterricht grundlegende Erziehungsaufgaben zu, die im Rahmen der fachlichen Ziele wahrzunehmen sind.

2. Fachliche Ziele

Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich in allgemein anerkannten Formen verantwortlich auszudrücken, Fähigkeit und Bereitschaft, über Sprache nachzudenken, um Verständnis für Bedeutungsgehalte, Verwendungszusammenhänge und Baugesetzmäßigkeiten der Sprache zu gewinnen,

Aufgeschlossenheit für Literatur und Bereitschaft, sich mit Texten selbständig, verständig und kritisch zu befassen,

Neben der Hochsprache soll auch der Dialekt in seinem Eigenwert und seinen besonderen Ausdrucksmöglichkeiten berücksichtigt werden.

Auf die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der Aufgeschlossenheit für sprachliche Ausdrucksformen der Mitwelt ist in allen Fächern des Unterrichts besonderer Wert zu legen.

3. Lernbereiche

Der Lehrplan ist in vier Lernbereiche eingeteilt:

- Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch
- Arbeit mit Texten
- Sprachlehre und Sprachkunde
- Rechtschreibung

4. Anlage eines klassenbezogenen Lehrplans

Die angeführten Lernbereiche dienen der Verdeutlichung der fachlichen Schwerpunkte im Unterricht; es wird jedoch häufig erforderlich sein, mehrere Lernziele — auch aus verschiedenen Lernbereichen — in einer Unterrichtsstunde zu verfolgen.

Nur ein Teil der Ziele und Inhalte ist einzelnen Jahrgangsstufen fest zugeordnet. In allen übrigen Fällen gelten die Ziele und Inhalte für alle drei Jahrgangsstufen. Im Hinblick auf seine Schüler achtet der Lehrer auf eine angemessene Abstufung des Schwierigkeitsgrades.

Verbindlich für die Gestaltung des Unterrichts sind Lernziele und Lerninhalte. Lernziele, die mit einem Stern (*) gekennzeichnet sind, können behandelt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Bei Lerninhalten, die im Lehrplan als Beispiele ausgewiesen sind, wird der Lehrer eine Auswahl treffen. Die Angaben zum Unterrichtsverfahren und zur Lernzielkontrolle stellen Empfehlungen dar.

Eine äußere Differenzierung des Deutschunterrichts ist nicht vorgesehen. Die Möglichkeiten der inneren Differenzierung sollen genutzt werden. Insbesondere ist darauf zu achten, daß dadurch einzelnen Schülern Gelegenheit geboten wird, individuelle Lerndefizite allmählich auszugleichen.

Im Deutschunterricht der 7.—9. Jahrgangsstufe der Hauptschule werden Texte und Sprachaufgaben vor allem auch danach ausgewählt, ob sie für die Berufs- und Lebensorientierung sowie für die praktische Lebensbewältigung des Schülers einen Beitrag leisten.

Aus diesen Hinweisen wird deutlich, daß dem Lehrer erhebliche Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird. Die Erstellung eines klassenbezogenen Lehrplans ist notwendig. Dabei berücksichtigt der Lehrer die Motivierbarkeit und den Lernstand der Schüler und setzt die Anforderungen des Curricularen Lehrplans entsprechend um. Auf intensive Sicherung und vielfältige Übung ist besonderer Wert zu legen; gegebenenfalls sind dafür eigene Unterrichtsstunden anzusetzen. Wo es möglich und sinnvoll ist, soll die Beziehung zu anderen Fächern hergestellt werden.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch</p> <p>Die Lernziele 1.1 bis 1.4 betreffen den mündlichen Sprachgebrauch, der im gesamten Deutschunterricht aber auch im übrigen Fachunterricht angemessen zu fördern ist. Gelegentlich sind eigene Unterrichtseinheiten dafür anzusetzen.</p>		<p>Die Lernziele 1.5 bis 1.9 umfassen den mündlichen wie den schriftlichen Bereich. Der mündliche Sprachgebrauch ist dabei immer entsprechend zu berücksichtigen. Die Anwendung stilistischer Mittel ist im Zusammenhang mit allen sprachlichen Gestaltungsaufgaben entsprechend zu üben. Didaktische Verknüpfungsmöglichkeiten mit den anderen Bereichen des Deutschunterrichts sind wahrzunehmen.</p>	
<p>1.1 Fähigkeit zu situationsgerechtem mündlichem Sprachgebrauch</p>	<p>Höflichkeitsformen anwenden, z. B. Begrüßen, Bedanken, Entschuldigen</p> <p>Informationen erfragen, z. B. Befragen von Personen, Fachleuten</p> <p>Auskünfte erteilen, z. B. über die eigene Person, Familie, Schule, Freizeit</p> <p>Erklären, z. B. von Gegenständen, Vorgängen</p> <p>Meinungen äußern, z. B. Ablehnen und Zustimmung, vorwiegend aus dem Erfahrungsbereich des Schülers</p> <p>Verständnis zeigen, z. B. Ermutigen, Anerkennen</p> <p>Argumentieren, z. B. eine begründete Stellungnahme abgeben, überzeugen, auf Argumente eingehen und sie ggf. widerlegen, Schlüsse ziehen, vorwiegend aus dem unterrichtlichen Bereich</p> <p>Interessen vertreten, z. B. Wünsche, Vorstellungen, Bedürfnisse äußern; Appellieren; angemessene Ausdrucksmittel der Durchsetzung und der Verteidigung finden</p>	<p>Anwenden in Alltagssituationen, Rollenspiel</p> <p>Ausarbeiten sach- und adressatenbezogener Fragen zum gestellten Problem</p> <p>Befragen im Rahmen von Unterrichtsvorhaben, z. B. über kommunalpolitische Probleme, Konsumverhalten, Freizeit</p> <p>Auswerten von Interviews</p> <p>Anlässe: sich in verschiedenen Situationen vorstellen, Erlebnisse mitteilen, Kurzinformationen geben über Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes</p> <p>Verdeutlichen von Sachverhalten vor allem für Mitschüler, z. B. Gerät, Skizze, Weg, Hausaufgabe</p> <p>Aufgreifen von Anlässen aus dem Alltag, z. B. Schulordnung, Schülerverhalten, Texte; spontane Meinungsäußerung</p> <p>Übernehmen der Rolle einer Person mit anderer Meinung</p> <p>Gegenüberstellen von Argumenten, sachliches Begründen, Annehmen bzw. Ablehnen</p> <p>Adressaten: z. B. Mitschüler, Lehrer, Schulleiter; Sportverein, Elternbeirat, Mieter/Vermieter, Gemeinderat</p> <p>Gegenüberstellen von Einzel-, Gruppen- und Allgemeininteressen</p>	<p>Vorgegebene Situationen sprachlich bewältigen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
1.2 Bereitschaft, die eigene Sprechfertigkeit zu verbessern	Sprechtempo, Sprechmelodie, Sprechrhythmus Genauere Artikulation,	Gestaltendes Lesen, freies Vortragen Zusammenstellen regionaler mundartlicher Besonderheiten Abhörkontrollen von Tonbandaufzeichnungen Berichtigungen durch eigene Versuche	Vorlesen; freies Vortragen, Stellungnahmen zu Tonbandaufzeichnungen
1.3 Fähigkeit, einfache rhetorische Mittel anzuwenden	Modulation der Stimme, Tempowechsel, Strukturierung Pause, Kontrast, Wiederholung, rhetorische Gestik und Mimik Frage	Anwenden einfacher rhetorischer Mittel in Kurzvorträgen Untersuchen von Redeauszügen (Tonträger) aus den Bereichen Politik, Geschichte usw.	Kurzreferate Erkennen und Begründen der in einer Rede verwendeten rhetorischen Mittel
1.4 Fähigkeit, sich an einem Gespräch bzw. einer Diskussion zu beteiligen	Unterhaltendes und sachorientiertes Gespräch Diskussion (Podiumsgespräch, Debatte) Regeln für Teilnehmer und Leiter Unterscheiden zwischen sachlicher und persönlicher Argumentation, zwischen fördernden, blockierenden und ausgleichenden Verhaltensweisen (8/9)	Auswählen geeigneter Themen durch Schüler und Lehrer Einüben von Verhaltensregeln bei den verschiedenen Gesprächsformen Anhören und Auswerten von Tonbandaufzeichnungen fehlerhafter und gelungener Diskussionen Verfolgen und Besprechen von Rundfunk- und Fernsehdiskussionen Einsetzen von Schülern als Beobachter des Gesprächsverlaufs (mit gezielten Aufgaben) Finden der wichtigsten Spielregeln durch die Schüler	Gemeinsames Bewerten von Verlauf und Ergebnis bei Gespräch und Diskussion
1.5 Fähigkeit, Erlebnisse (7), Vorstellungen (7) und entsprechende Textvorgaben (8/9) sprachlich auszugestalten	Erzählung, Phantasiegeschichte, Reizwortgeschichte Gestaltungsgesichtspunkte Gestalten von Teilen literarischer Kleinformen	Finden von Erzählsituationen Erarbeiten von Gestaltungselementen Untersuchen von Gestaltungsmöglichkeiten Herausarbeiten von Gestaltungsgrundsätzen Gliedern in Spielszenen Spielversuch und Nachbesprechung Lesen und Analysieren von Texten, z. B. Fabel, Schwank, Märchen, Kurzgeschichte Bewußtmachen von Funktionen und Gestaltungsmerkmalen Gestaltungsversuche einzeln, in Gruppen Vergleichen von Vorgabe und eigener Gestaltung	Abfassen von Erzählungen, Phantasiegeschichten, Reizwortgeschichten

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
*1.6 Fähigkeit zum kreativen Umgang mit Sprache	Wort- und Sprachspiele, auch in Anlehnung an konkrete Poesie (visuelle Poesie)	Vorgabe von literarischen Beispielen: Wort- und Satzfiguren, Bildgedichte Erarbeiten charakteristischer Gestaltungsmittel, z. B. Zusammenhang Schriftbild/Aussage eigenes spielerisches Umgehen mit Sprache	
1.7 Fähigkeit, Vorgänge, Zustände und Sachverhalte mündlich und schriftlich wiederzugeben (7/8)	Beschreiben von Gegenständen und Personen, z. B. Inserat, Spielanleitung, Steckbrief Berichten über Vorgänge, z. B. Unfall Gestaltungsgesichtspunkte	Ausgehen von wirklichen oder wirklichkeitsnahen Sprech- und Schreibenanlässen Adressaten: Mitschüler, Freunde, Eltern, Presse, Versicherung Festhalten der Beschreibungsmerkmale; Identifizieren von Gegenständen und Personen nach Beschreibungen Sammeln von Detailangaben Gegenüberstellen von Erzählung und Bericht Gestaltungsübungen (auch ausschnittsweise)	Mündliches und schriftliches Beschreiben und Berichten
1.8 Fähigkeit, den Inhalt von Texten mündlich und schriftlich wiederzugeben (8/9)	Gliederung, Stichwortsammlung, Zusammenfassung usw. von sachbezogenen Texten, Erzählungen, Rundfunk- und Fernsehsendungen	Erkennen und Nachzeichnen der Gliederung Festhalten jeweils wichtiger Aussagen in Stichworten über Handlung, Personen, Informationen, Meinungen, Themen Erschließen der Argumente Bericht an den Partner, in der Gruppe; Kurzvortrag	Erstentwürfe nach bekannten Gesichtspunkten selbst überarbeiten Vergleichen von Wiedergabe und Ausgangstext
1.9 Fähigkeit, sich mit einem Problem mündlich und schriftlich auseinanderzusetzen (8/9)	Gestaltungsgesichtspunkte für eine Erörterung Stellungnahmen, z. B. in Leserbrief, Beschwerde Erörtern von Themen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler	Erkennen, Entfalten und Gliedern eines Problems Sammeln von Argumenten, z. B. durch Einholen von Auskünften, Information aus Texten Finden von Begründungen für eigene und fremde Meinungen Vertreten der eigenen Meinung Gestaltungsversuche	Darstellen von Problemen und Lösungsansätzen Ausarbeiten einer Erörterung

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
1.10 Fähigkeit, sich in den gebräuchlichsten Formen des Alltagschriftverkehrs auszudrücken	<p>Persönliche Mitteilung, z. B. Anteilnehmen, Gratulieren, Erzählen, Einladen</p> <p>Sachliche Mitteilung, z. B. Bestellen, Bitten, Bewerben, Entschuldigen</p> <p>Mitteilungsformen: Karte, Brief, Telegramm (7)</p> <p>Gesuch, Bewerbung, Lebenslauf (8/9)</p> <p>Gestaltungsgesichtspunkte</p>	<p>Sich auf Schreibanlaß und Partner einstellen</p> <p>Auswählen einer geeigneten Mitteilungsform</p> <p>Entwerfen eines Briefes oder eines Antwortschreibens</p> <p>Verfassen von Schreiben gleichen Inhalts an verschiedene Personen</p> <p>Lesen und Besprechen von Musterbriefen</p>	<p>Schreiben von Mitteilungen</p> <p>Bewerten von äußerer Form und sprachlicher Darstellung</p>

2. Arbeit mit Texten

Ziel des Unterrichts ist die möglichst selbständige Erschließung und Beurteilung von Texten.

Die Lernziele 2.1 bis 2.4 betreffen den Umgang mit einzelnen Textarten, wobei der Schwerpunkt bei den literarischen und sachgebundenen Texten liegt. Die Lernziele 2.5 bis 2.7 stellen höhere Anforderungen und sind deshalb für die Abschlußklassen vorgesehen.

2.1 Fähigkeit, literarische Texte zu erschließen	<p><i>Epische Texte</i> Formen zur Auswahl: Erzählung, Kurzgeschichte, Anekdote, Novelle; Roman (8/9)</p> <p>Merkmale: Verlauf, Art, Umfang und Aufbau der Erzählung; Ort, Zeit, Personen; sprachliche Darstellungsmittel</p> <p><i>Lyrische Texte</i> Formen zur Auswahl: erzählendes Gedicht (Ballade), Naturlyrik; zeitkritisches Gedicht (8/9)</p> <p>Merkmale: gebundene Form der Gestaltung, z. B. Metrik, Rhythmus, Sprache, Schriftbild</p> <p><i>Dramatische Texte</i> (8/9) Formen zur Auswahl: Fernsehspiel, Film, Hörspiel, Theaterstück</p> <p>Merkmale: szenische Darstellung, z. B. Aktion und Reaktion der Personen, Gesprächsführung, v. a. Monolog, Dialog; Szenenabfolge</p>	<p>Formulieren von Leitfragen an den Text</p> <p>Anstellen von Vermutungen zu Überschrift oder Fortgang der Handlung</p> <p>Aufsuchen von Höhe- und Wendepunkten, sprachlichen Bildern, Pointen</p> <p>Klären von Sachverhalten durch gezieltes Nachlesen</p> <p>Ermitteln der Grundaussagen und Intentionen eines Textes</p> <p>Stellungnahmen</p> <p>Lesen mit verteilten Rollen</p> <p>Abheben der Besonderheiten eines literarischen Textes von der Umgangssprache, v. a. im Wortschatz und Satzbau</p> <p>Vergleichen von unterschiedlichen Auslegungen einer Textstelle</p> <p>Erarbeiten von Kriterien für die Beurteilung von literarischen Texten</p> <p>Gegenüberstellen von Merkmalen der einzelnen literarischen Gattungen</p> <p>Siehe außerdem „Techniken“ bei LZ 2.2 (UV)</p>	<p>Sinngestaltendes Lesen</p> <p>Vorgegebene Erschließungsfragen zu einem Text selbständig beantworten</p> <p>Nachweisen typischer Merkmale eines literarischen Textes</p>
--	---	--	--

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2.2 Fähigkeit, sachgebundene Texte zu erfassen und auszuwerten</p>	<p><i>Texte zur Information</i> z. B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Sach- und Jugendbüchern, Reiseprospekten</p> <p>Erschließungshilfen: z. B. Inhaltsverzeichnisse, Register, alphabetische und sachbezogene Anordnung von Informationen (z. B. Lexikon, Telefonbuch, Fahrplan), Abkürzungen, Symbole</p>	<p>Analyse von Texten Aufsuchen und Auswählen zusätzlicher Informationsquellen und Informationen für den jeweils gegebenen Verwendungszweck, z. B. Planung einer Reise, Vorbereitung eines Kurzreferats</p> <p>Techniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Textzeilen nummerieren — unbekannte Wörter unterstreichen — Textstellen durch vereinbarte Zeichen hervorheben — Schlüsselwörter finden — Hauptinformationen suchen — Gliederung des Textes herausstellen 	<p>Entnehmen von möglichst vielen Detailinformationen aus vorgegebenen Informationsmaterialien</p>
	<p><i>Texte mit Aufforderungscharakter</i> z. B. Werbeanzeige, Aufruf, Kommentar, Vortrag; Verordnung, Satzung, Gesetz, Vertrag</p> <p>Gesichtspunkte zur Beurteilung</p>	<p>Untersuchen von Werbetexten</p> <p>Verfassen von Werbetexten (z. B. Produkt- und Ideenwerbung)</p> <p>Analyse einer politischen Rede</p> <p>Herausstellen der sprachlichen Mittel</p> <p>Darstellen der rechtlichen Seite von Entscheidungssituationen mit Hilfe von Gesetzestexten (z. B. Jugendschutzgesetz)</p> <p>Überprüfen von Texten auf Vollständigkeit, Wirksamkeit, Eindeutigkeit usw.</p> <p>Unterscheiden zwischen sachlicher und subjektiver Darstellung</p> <p>Vergleichen von Intention und sprachlichen Mitteln</p>	<p>Erkennen und Begründen der sprachlichen Mittel in den jeweiligen Texten</p> <p>Beurteilen von vorgegebenen Informationsmaterialien</p>
<p>2.3 Einblick in einige wesentliche Merkmale für die Beurteilung trivialer Texte</p>	<p>Texte zur Auswahl: Comics, Schlager, Chanson, Groschenroman, Unterhaltungsroman</p> <p>Merkmale: Sprachliche Darstellungsmittel, Struktur der Handlung, Zeichnung der Charaktere, Wirklichkeitsnähe usw.</p> <p>Gesichtspunkte zur Beurteilung</p>	<p>Ermitteln von Lesegewohnheiten in der Familie, in der Schule usw.</p> <p>Sammeln von Gründen, weshalb bestimmte Texte häufiger, andere weniger häufig gelesen werden (Beschäftigung mit Bestsellerlisten)</p> <p>Lesen und Herausarbeiten typischer Merkmale trivialer Texte</p> <p>Vergleichen eines trivia-</p>	<p>Vergleichen verschiedener Texte mit gleichem Thema (Motiv) Stellungnahmen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<p>len Textes mit einem literarischen Text (aus LZ 2.1)</p> <p>Befragen von Texten im Hinblick auf Nähe oder Ferne zur (erlebten) Wirklichkeit, Bestätigen oder Infragestellen der Erfahrung des Lesers</p> <p>Vergleichen der Darstellung von Arbeits- und Berufsfeldern mit sachorientierter Information bzw. eigener Erfahrung</p> <p>Diskutieren von Texten unter dem Aspekt der Lebenshilfe</p> <p>Aufzeigen von Alternativen zu Verhaltensweisen von Personen bzw. Problemlösungen</p>	
<p>2.4 Einsicht in die Eigenart von Texten der Massenmedien</p>	<p>Presse: Publikationsorgane, z. B. Programm- und Jugendzeitschriften, regionale und überregionale Tageszeitungen, Illustrierte Textarten, z. B. Nachricht, Kommentar, Anzeige</p> <p>Eigenheiten der Darstellung, z. B. Bild-Text-Verhältnis, Meinungsbildung und Information, Sprache, Aufbau</p> <p>Fernsehen (Film): Programmangebote, z. B. Jugendsendungen, Familien- und Unterhaltungsserien, Nachrichten- und Werbesendungen Kennzeichen der Fernseh-Sprache, z. B. Zusammenhang Sprache - Bild, Kameraeinstellung, Länge und Verknüpfung einzelner Abschnitte (Sequenzen) Wirkung des Fernsehens</p> <p>Funk, Tonträger (z. B. Schallplatte, Kassette)</p>	<p>Vergleichen von Angeboten der Massenmedien</p> <p>Sammeln von Gründen, weshalb bestimmte Angebote der Massenmedien bevorzugt werden</p> <p>Unterscheiden von Merkmalen der Nachrichten in den verschiedenen Massenmedien Unterscheiden der Arten von Zeitungen nach den Adressatengruppen Vergleichen von Berichten über ein aktuelles Ereignis in verschiedenen Zeitungen Vergleichen eines informativen Textes (Berichts) und eines Kommentars zum selben Thema Verfassen einer Leserschrift bzw. Reportage</p> <p>Herausarbeiten von Möglichkeiten der Informationsvermittlung in der Presse (z. B. Druckbild, Farbe, Bild-Text-Verhältnis, Schaubild, Karikatur) und Vergleichen nach ihrer Wirkung</p> <p>Vergleichen von Vorankündigung und Kritik einer Fernsehsendung Besprechen des Zusammenspiels von Bild und Ton in einer Informationssendung</p>	<p>Gegenüberstellen sprachlicher Mittel in Darstellungsformen der Massenmedien</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
2.5 Überblick über die unterschiedliche Verwendung von Texten (8/9)	<p>Information, z. B. auch Werbung als Information; literarische Texte als Ausdruck historischer oder politischer Gegebenheiten</p> <p>Meinungsbildung, z. B. auch durch unterhaltende und informative Texte</p> <p>Verhaltensregelung, z. B. auch durch unterhaltende und informative Texte</p> <p>Unterhaltung, z. B. auch Nachricht als Unterhaltung</p>	<p>Ermitteln möglicher Intentionen eines vorgelegten Textes</p> <p>Herausarbeiten von Informationen aus Texten mit Aufforderungscharakter (z. B. Stellenangebote, Reiseprospekte, Klappentexte von Büchern)</p> <p>Untersuchen von literarischen Gebrauchsformen (z. B. Sachbuch, Reportage) auf ihren informativen Gehalt hin</p> <p>Herausfinden von meinungsbildenden Elementen in unterhaltenden und informativen Texten (Sendungen)</p>	Für vorgelegte Texte mögliche Verwendungsaufgaben aufzeigen
2.6 Einsicht in die mögliche Wirkung von Texten auf Leser (8/9)	<p>Sinnfindung, Aufklärung, Identifikation, entprechend oder entgegen der Erwartung</p> <p>Textmerkmale mit der gleichen Wirkung auf viele Leser, z. B. spannende Darstellung bewirkt Interesse; gehäufte, unverständliche Fachausdrücke rufen Ablehnung hervor</p>	<p>Herausfinden von typischen Erwartungshaltungen bei Lesern, z. B. anhand massenhaft verbreiteter Literatur (Kriminal-, Heimatroman, Illustrierte, Science Fiction)</p> <p>Nachdenken, wovon die Leseerwartung und das Verständnis des Lesers abhängen können (Lesegewohnheiten, Gruppenzugehörigkeit, religiöse Bindung, politische Einstellung)</p> <p>Untersuchen von Leserreaktionen (Leserbriefe, Bestsellerlisten)</p>	<p>Angeben, wie ein Text auf einen selbst gewirkt hat</p> <p>Begründen aus Textmerkmalen</p>
* 2.7 Einsicht in den Zusammenhang der Intention des Autors mit den verwendeten Darstellungsmitteln (8/9)	<p>Texte, deren Intentionen deutlich sind, z. B. Werbesendung (Kaufanreiz), Satire (Aufzeigen menschlicher Schwächen, Provokation)</p> <p>Sprachliche Mittel, z. B. Veranschaulichen Übertreiben, Bevorzugen bestimmter Wortarten, Wortbildungen und syntaktischer Grundmuster</p> <p>Gebrauch von Phrasen, Schlagwörtern, Wiederholungen</p>	<p>Nachweisen sprachlicher Mittel des Überzeugens bzw. Überredens anhand einer aufgezeichneten Sendung oder eines Textes</p> <p>Nachweisen von gruppenspezifischen Sprachmustern, z. B. in Jugendzeitschriften</p> <p>Vergleichen von Werbemaßnahmen bei unterschiedlichen Zielgruppen bzw. Produkten</p> <p>Nachweisen verdeckter Handlungsaufforderungen in Höflichkeitsformen</p>	Untersuchen von Texten
2.8 Bereitschaft, die eigene Lesefertigkeit zu vervollkommen	Lesetechniken	Sinnerfassendes Lesen nach Arbeitsaufträgen Vortragendes Lesen	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>3. Sprachlehre und Sprachkunde</p> <p>Der Unterricht in Sprachlehre und Sprachkunde zielt ab auf die Erweiterung des Wortschatzes und die Richtigkeit des Sprachgebrauchs.</p> <p>Der Heranwachsende wird zunehmend fähig, von eigenen und fremden Sprachäußerungen Abstand zu</p>		<p>nehmen und über sie nachzudenken. Deshalb kann der Unterricht zur vertieften Einsicht in Sprache, ihre Beweglichkeit und Leistungsfähigkeit führen.</p> <p>Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Unterrichtsfächern und vor allem mit den Aufgaben des schriftlichen Sprachgebrauchs sind wahrzunehmen.</p>	
<p>3.1 Einsicht in die Bedeutung von Satzbau und Satzbauperänderung (7/8)</p>	<p>Äußerungen als kleinste kommunikative Einheiten</p> <p>Satzbau von Äußerungstypen, z. B. Bitten, Auffordern, Versprechen, Fragen</p> <p>Äußerungen mit verschiedenen syntaktischen Grundmustern</p> <p>Leistung von Satzteilen</p>	<p>Auffinden und Beschreiben von Sprechsituationen des täglichen Lebens (z. B. Gesprächsaufzeichnungen)</p> <p>Erklären von Sprechsituationen (z. B. in der Familie beim Fernsehen, in der Jugendgruppe)</p> <p>Ermitteln von Inhalten und Intentionen</p> <p>Rollenspiel (z. B. sich verteidigen, den eigenen Standpunkt erläutern)</p> <p>Wiedergeben gleicher Inhalte mit unterschiedlichen Satzstrukturen</p> <p>Graphisches Darstellen von Satzstrukturen</p> <p>Erweitern einfacher Sätze (z. B. zur genaueren Information)</p> <p>Kürzen komplexer Sätze (z. B. zur rascheren Information)</p> <p>Erkennen und Benennen von notwendigen Ergänzungen und freien Angaben</p> <p>Aufgliedern von Sätzen in Satzglieder (Verschiebe- und Ersatzproben)</p>	<p>Angemessener Sprachgebrauch in entsprechenden Situationen</p> <p>Bestimmen syntaktischer Grundmuster</p> <p>Textumformungen</p> <p>Bestimmen von Satzgliedern</p> <p>Erklären der Leistung von Satzgliedern</p>
<p>*3.2 Fähigkeit, sprachliche Äußerungen daraufhin zu überprüfen, ob Gesagtes und Gemeintes übereinstimmen (8/9)</p>	<p>Auslegung sprachlicher Äußerungen</p> <p>Gesichtspunkte für die Auslegung:</p> <p>Situation</p> <p>Kontext</p> <p>Tonfall</p> <p>Gestik und Mimik</p>	<p>Versuche der Schüler, sprachliche Äußerungen auszulegen</p> <p>Erarbeiten von Gesichtspunkten</p> <p>Erkennen und Erklären möglicher Mißverständnisse anhand von Gesprächsprotokollen</p>	<p>Benennen und Anwenden von Gesichtspunkten für die Auslegung sprachlicher Äußerungen</p>
<p>3.3 Einsicht in die Leistung von Aussageweisen</p>	<p>Grundbedeutung und Formen (Indikativ, Imperativ, Konjunktiv)</p> <p>Mündlicher Gebrauch des Konjunktivs</p> <p>z. B. bei berichteter Rede, in höflichen Bitten bei Äußerungen von Wünschen</p> <p>Mundart und Konjunktiv</p>	<p>Herausstellen und Vergleichen von Stilformen in Arbeitsanweisungen (z. B. in Kochbüchern, Bedienungsanleitungen)</p> <p>Abfassen kurzer Texte, in denen der Konjunktiv gefordert ist</p> <p>Untersuchen entsprechender Mundarttexte</p>	<p>Ergänzen von Lückentexten in der geforderten Aussageweise</p> <p>Umformen wörtlicher Rede in berichtete Rede</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
3.4 Kenntnis von Möglichkeiten und Leistungen der Satzverbindung und des Satzgefüges	Satzverbindungen Satzgefüge (vgl. LZ 4.4)	Zusammenhänge (z. B. zeitliche, ursächliche) in entsprechenden Satzverbindungen bzw. Satzgefügen zum Ausdruck bringen Ersetzen bzw. Erweitern von Satzgliedern durch Gliedsätze Erproben möglicher Stellungen von Gliedsätzen Graphisches Darstellen von Satzstrukturen	Gestalten sinnvoller Satzverbindungen und Satzgefüge aus vorgegebenen Sätzen und Gliedsätzen
3.5 Fähigkeit, einen zusammenhängenden Text zu gestalten	Sprachmittel zum Aufbau eines Textes aus Sätzen, z. B. Fühwörter Bindewörter Verhältniswörter	Erstellen eines zusammenhängenden Textes aus Einzelsätzen Herausarbeiten der Sprachmittel zur stilistischen Verbesserung Anwenden der Sprachmittel bei der Überarbeitung von Aufsatzentwürfen	Überarbeitung eines Textes
3.6 Einsicht in die Wortbedeutung	Wortkörper und Wortinhalt Bedeutungswandel von Wörtern Wortfamilien Sprachliche Felder Fachsprache Mode- und Schlagwörter Wörter des Jargons Fremdwörter, Lehnwörter	Erschließen von Bedeutungsverschiebungen Untersuchen von Inhaltsveränderungen verschiedener Wortkörper und von Wörtern mit mehreren Bedeutungen Erarbeiten von Wortfamilien Zusammenstellen sprachlicher Felder Untergliedern eines sprachlichen Feldes nach gemeinsamen Bedeutungsmerkmalen Aufsuchen und Besprechen von fachsprachlichen Besonderheiten, von Mode- und Schlagwörtern Bewußtmachen von Assoziationen zu Modewörtern, Schlagwörtern, Ausdrücken des Jargons Zusammenstellen eines Grundstocks von gebräuchlichen Fremdwörtern Erläutern häufiger Fremdwortteile (z. B. — graph —)	Erkennen sprachlicher Unverträglichkeiten Feststellen von Bedeutungsverschiebungen Finden treffender Ausdrücke zu vorgegebenen Situationen bzw. Sachverhalten Erklären von Fremdwörtern, Fachausdrücken usw.
3.7 Überblick über Arten der Wortbildung und Einblick in deren Leistung	Arten der Wortbildung, z. B. Zusammensetzung Ableitung Abkürzung Verkürzung Moderne Wortneubildungen Bedeutung von Vorsilben	Nachweisen von Wortneubildungen in Werbetexten, Schlagern usw. Aufsuchen von Ableitungen, Verkürzungen usw. in Zeitungen, Zeitschriften, Plakaten Erkennen verschiedener Bedeutungen von Vor-	Ordnen vorgegebener Wörter nach der Art der Wortbildung Erklären der Wörter

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<p>silben Bilden von neuen Wörtern durch spielerischen Umgang Sammeln und Erklären von gebräuchlichen Abkürzungen Nachdenken über den Zweck verkürzender Wortneubildungen (z. B. in der Industrie)</p>	
<p>*3.8 Einsicht in den Zusammenhang von Sprachverwendung und Sprechsituation (8/9)</p>	<p>Situationsgerechte Verwendung von: Hochsprache, Mundart Fachsprache Gruppensprache</p>	<p>Bewußtmachen einiger sprachlicher Besonderheiten von Hochsprache, Mundart, Fachsprache, Gruppensprache, z. B. hinsichtlich Wortschatz, Lautfärbung, Sprachmelodie Vorgegebene Sachverhalte, Appelle usw. je nach Situation in Hochsprache, Mundart, Jargon formulieren Untersuchen, wie Stilebene und Sprechsituation zusammenhängen</p>	<p>In Gesprächsaufzeichnungen angemessene und unangemessene Sprachverwendungen benennen</p>
<p>3.9 Einsicht in die besondere Leistung der Sprache gegenüber anderen Zeichen bzw. Zeichensystemen</p>	<p>Sprachliche und außersprachliche Zeichen Leistung außersprachlicher Zeichen bzw. Zeichensysteme z. B. Unterstützung, Vorbereitung von Kommunikation Bedeutung der Sprache als Zeichensystem</p>	<p>Sich verständigen durch Pantomimen und erkennen der Zeichen, die die Verständigung ermöglichen haben Suchen und Zusammenstellen von Zeichen verschiedener Zeichensysteme Erfinden einfacher Zeichen Aufsuchen von analogen Weisen der Verständigung (Piktogramme u. a.) im Bereich der öffentlichen Verkehrsmittel, bei internationalen Veranstaltungen Untersuchen, inwieweit Zeichen vereinbart sind Versuche, einen Text bzw. Begriffe (z. B. Vertrauen) in andere Zeichensysteme zu übersetzen Gegenüberstellen vorwiegend sprachlicher bzw. nichtsprachlicher Verständigung, z. B. in Arbeitsvorgängen, bei zwischenmenschlichen Beziehungen</p>	<p>Erklären von Vereinbarungen, insbesondere Zeichen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4. Rechtschreibung</p> <p>Die bisherigen Kenntnisse im Rechtschreiben werden vorwiegend dadurch gesichert und erweitert, daß Rechtschreibfälle situativ und schwerpunktmäßig aufgegriffen und geklärt werden. Die Grundsätze systematischer Übung sind angemessen zu berücksichtigen. Möglichkeiten des individuellen Ubens und der inneren Differenzierung sind wahrzunehmen.</p> <p>Auf die Förderung des Rechtschreibens (besonders des Gebrauchswortschatzes) soll im gesamten Unterricht geachtet werden.</p>			
4.1 Beherrschung der Nachschlagetechnik	Rechtschreib- und Fremdwörterduden	Lesen und Besprechen der Vorbemerkungen und der Legende eines Wörterbuchs, Dudens, usw. Aufzeigen von Ordnungs- und Aufbauprinzipien z. B. alphabetische Reihenfolge, Abkürzungen, Stichwortverzeichnis	Sicheres und rasches Nachschlagen in Rechtschreiblexika
4.2 Fähigkeit, Lösungshilfen bei rechtschriftlichen Problemen anzuwenden	Lösungshilfen: Ableitung Regelwissen Sprech- und schreibmotorische, auditive und visuelle Hilfen Analogiebildung Speichern von Wörtern	Ausgangssituation: Fehler in Schülerarbeiten Ableitungsübungen (z. B. Zurückführen auf das Stammwort) Erarbeiten und Wiederholen wichtiger Regeln Sprech- und Hörübungen, Aufschreibübungen Sammeln von Wörtern mit gleicher Rechtschreibschwierigkeit Analyse schwieriger Wörter	Lückentext, Nachschrift, Diktat
4.3 Fähigkeit, wichtige Schreibvereinbarungen anzuwenden	Großschreibung, z. B. als Substantiv gebrauchte Verben und Adjektive; Namen und Titel; Anrede für Wörter Kleinschreibung, z. B. ursprüngliche Substantive in besonderen Verbindungen Schwierige Fälle der Silbentrennung Zusammen- und Getrennschreibung Fremdwörter	Ausgangssituation: Fehler in Schülerarbeiten Zusammenstellen der wichtigsten Schreibvereinbarungen Anfertigen von persönlichen, amtlichen und geschäftlichen Schreiben Einsatz von Wörterbuch und Duden Herausstellen, Üben und Anwenden von Regeln	Lückentext, Nachschrift, Diktat
4.4 Fähigkeit, die wichtigsten Regeln der Zeichensetzung anzuwenden	Schwierige Fälle: Komma, z. B. bei Hauptsatz und Gliedsatz, Aufzählung Strichpunkt Gedankenstrich Anführungszeichen Zeichensetzung im Schriftverkehr	Bewußtmachen der Zeichensetzung in Satzgefüge und Satzverbindung (in Verbindung mit dem Sprachlehreunterricht) Graphisches Darstellen von Satzgliedern mit Zeichensetzung Untersuchen von Sach- und Erzähltexten im Hinblick auf die Zeichensetzung Gliedern von Texten nach Sinnschriften Vorgabe von Texten ohne Satzzeichen	Überprüfen von Texten auf richtige Interpunktion Anwenden der Regeln

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<p>Verwenden von Lösungshilfen, z. B. Angabe der Zahl der erforderlichen Satzzeichen, graphische Darstellung</p>	
<p>4.5 Einblick in die Bedeutung rechtschriftlicher Normen (9)</p>	<p>Bessere Verständigung durch einheitliche Schreibweise</p>	<p>Untersuchen von Texten, die von der Normschreibweise abweichen, im Hinblick auf Verstehensschwierigkeiten</p> <p>Lesen, Schreiben und Beurteilen von Texten in verschiedener Schreibweise</p>	<p>Begründen der Vor- und Nachteile genormter Rechtschreibung</p>

Deutsch
(Wahlpflichtbereich B)
Jahrgangsstufen 7–9

Vorbemerkungen

Grundlage für den Unterricht im Wahlpflichtfach oder Wahlfach Deutsch ist der Curriculare Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule. Ziel des Kurses ist in erster Linie die Übung und Sicherung des im Pflichtbereich Gelernten. Darüber hinaus soll er einen Anreiz zur Beschäftigung mit Sprache in verschiedenen Lebensbereichen geben.

Aus jedem der nachstehend aufgeführten Arbeitsbereiche Sprache, Literatur, Medien/Öffentlichkeit ist im Verlauf eines Schuljahres mindestens ein Thema zu bearbeiten.

ten. Der Lehrer hat die Möglichkeit, entweder aus den vorgeschlagenen Beispielen auszuwählen oder sie durch entsprechende eigene Themenstellungen zu ersetzen.

Um einen abwechslungsreichen Unterricht zu gewährleisten, sind innerhalb der einzelnen Unterrichtsprojekte alle Bereiche des Lehrplans zu berücksichtigen. Es empfiehlt sich, von Texten (Lehrplanbereich 2) auszugehen. Die daran anschließende Sprachbetrachtung (Lehrplanbereich 3) mündet in die schriftliche Sprachgestaltung (Lehrplanbereich 1) ein. Auf die Rechtschreibung (Lehrplanbereich 4) ist zu achten.

Wenn aufgrund mangelnder Beteiligung eigene Kurse für Deutsch oder Schulspiel nicht zustandekommen, ist eine Zusammenlegung zu einem Kurs Deutsch/Schulspiel möglich.

Arbeitsbereiche und Themenvorschläge

Sprache	Literatur	Medien/Öffentlichkeit
Beispiele:	Beispiele:	Beispiele:
Sprachspiele	Zukunftsromane	Wir machen ein Hörspiel
Rätsel	Märchen und Märchenparodien	Wir schreiben eine Schülerzeitung
Karikaturen und Witze	Unsere Lieblingsbücher	Wie eine Zeitung entsteht
Unsere Mundart	Aus der Werkstatt eines Schriftstellers	Wirksame Werbung
Schlagertexte unter der Lupe	Wir ermitteln Leseinteressen	Der kritische Fernsehzuschauer
Zeitungsanzeigen	Balladen	Hinter den Kulissen des Fernsehens
Metaphern, Vergleiche	Lyrische Gedichte mit ähnlicher Thematik	Wie eine Nachrichtensendung entsteht
Sprache im Wandel	Wir erstellen einen Spieltext	Freizeit und Urlaub in unserem Ort
Lernen, wie man lernt	Wir untersuchen einen Theater-spielplan	Wir führen ein Interview durch
	Vorlesewettbewerb	Wir planen ein Preisausschreiben

Schulspiel
(Wahlpflichtbereich B)
Jahrgangsstufen 8 und 9

Zielsetzung

Beim Schulspiel soll die Freude am darstellenden Spiel geweckt und gefördert werden. Die Entfaltung schöpferischer Kräfte steht im Vordergrund. Das geschieht zunächst an kurzen, szenenartigen Formen des Spiels. Darauf aufbauend soll auch die Gestaltung größerer Vorlagen versucht werden. Im Zusammenhang damit führt dieses Fach auch in die Ausdrucksmöglichkeiten des Theaters und in die technischen Voraussetzungen einer Aufführung ein. Allgemeine Hinweise:

Das Schulspiel besitzt von der freien bis zur streng gebundenen Form eine Reihe von Möglichkeiten: das Spiel innerhalb einer festgelegten Situation, das Spiel nach einem Handlungsabriß, einer Dialogskizze, einem selbstverfaßten Rollentext, einer Textbearbeitung, einer übernommenen Vorlage.

Bei der Auswahl der Stücke ist darauf zu achten, daß diese der Verständnissfähigkeit der Schüler entsprechen, ihrer Erfahrungs- und Vorstellungswelt entgegenkommen und im Schwierigkeitsgrad darstellerisch zu bewältigen sind. Stücke, die diesen Kriterien zunächst nicht genügen, aber dennoch lohnend erscheinen, sind entsprechend zu bearbeiten. Um den Schülern eine möglicherweise anfänglich vorhandene Scheu vor dem darstellenden Spiel zu nehmen, empfiehlt sich der Einbau von geselligen Spielformen, vor allem im Kreis. Hier können Schüler auch die Spielleitung übernehmen.

Die Verbindung zu anderen Fächern, insbesondere Deutsch, Kunsterziehung (Lernfeld „Spiel“ in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe), Technischem Werken, Musischem Werken und Musik, bietet sich an und sollte ständig hergestellt

werden. Dort, wo sich nicht genügend Schüler aus einer Jahrgangsstufe befinden, kann sinnvollerweise eine jahrgangübergreifende Gruppe „Schulspiel“ gebildet werden.

Die nachstehend aufgeführten Bereiche enthalten jeweils eine Reihe von Vorschlägen, aus denen ausgewählt werden kann.

Bereiche

Figurenspiel:	Maskenspiel Schattenspiel Puppenspiel mit jeweils einfacher Handlung, z. B. Fabel, Märchen, Parabel, Verwechslungs-, Verwicklungs-, Streitszene, Kurzkriminalstück
Personenspiel:	Pantomime Scharade Stegreifspiel Bewegungs- und Tanzspiel Entscheidungsspiel Textspiel (Witz, Sketch, Parodie; Jugendspiel; Schwank, Kriminalstück; literarische Szenen und Stücke)
Theater/Bühne:	Besprechung von Theaterstücken (Fernsehauzeichnungen) Theaterbesuch Teilnahme an einer Theaterprobe Besichtigung der Bühneneinrichtung Bau, Technik und Ausstattung der eigenen Bühne.

Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch

1. Fachwissenschaftliche, pädagogische und fachdidaktische Grundpositionen im lernzielorientierten Lehrplan Deutsch

Wer die Ziele und Aufgaben des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs im Blick auf den lernzielorientierten Lehrplan beschreiben und begründen will, kommt nicht daran vorbei, tradierte Formen der sprachgestaltenden Aufsatzlehre und die kommunikativen Ansätze eines wirklichkeits- und partnerbezogenen Sprechens und Schreibens zu vergleichen, Gemeinsamkeiten aufzunehmen, aber auch berechtigte Kritikpunkte am sprachgestaltenden Aufsatz und offene Fragen des kommunikativen Sprachgebrauchs zu nennen. Eine Überprüfung der sprachgestaltenden Aufsatzlehre und der didaktischen Intentionen des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs ist notwendig, um die Ziele und Inhalte des Lehrplans richtig zu interpretieren und entsprechende Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu ziehen.

1.1 Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung

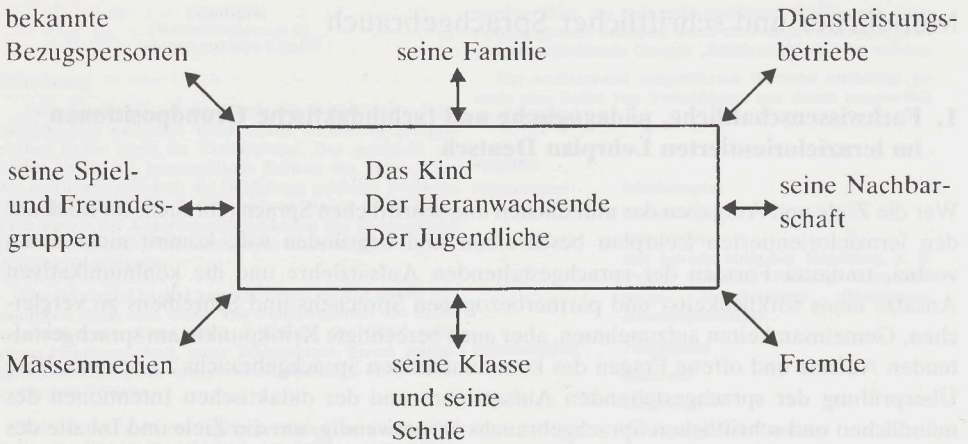
Mündlicher Ausdruck und schriftliche Sprachgestaltung in früheren Lehrplänen (Richtlinien 1966) waren einerseits geprägt von der Erlebnissprache und Zwecksprache und darauf aufbauenden Stilformen – Erlebniserzählung, Bericht, Beschreibung, Schilderung, Erörterung –, andererseits von der Orientierung an dichterischen Sprachformen und entsprechender „normpoetischer“ Sprachpflege. Sprachgestaltung allein mit dieser Intention überfordert einen Teil der Hauptschüler, weil die geforderte „Klarheit und Genauigkeit in Ausdruck und Aussprache“ (vgl. „Schulreform in Bayern 1970“) nicht oder nur halbwegs aufgebracht werden kann. Einwände gegen die „Pflege des mündlichen Ausdrucks“ und die „schriftliche Sprachgestaltung“ sind in diesen Punkten berechtigt:

- Die Sprache wird zu einseitig zur genauen Wiedergabe von Erlebnissen gebraucht.
- Andere Sprachintentionen wie z. B. Argumentieren, Appellieren, Informieren werden zugunsten der Intention „Erlebnisse erzählen und berichten“ vernachlässigt.
- Schriftliche Sprachgestaltung wird zu Einübung „idealtypischer Stilformen“ gebraucht, die oft zu einer künstlichen Hochform stilisiert werden, anstatt Mittel zum Zweck zu sein.
- Eine zu starke und einseitige Ausrichtung auf vorbildlich empfundene Dichtungsarten und deren normpoetische Sprache kann für den Hauptschüler zur Überforderung werden, wenn er reproduktiv ähnliches leisten soll, zur Freude, wenn er an den Inhalten dieser literarischen Erzählformen seine eigenen Empfindungen, Erfahrungen und Vorstellungen mit seiner Sprache einbringen kann.

1.2 Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch

Schon das Wort „Sprachgebrauch“ deutet an, daß Sprache als Mittel zum Zweck gelehrt bzw. gelernt werden soll. Der Hauptschüler als Heranwachsender und Jugendlicher gebraucht Sprache in vielfältigen Situationen und Formen, mit verschiedenen Intentionen und Zielsetzungen.

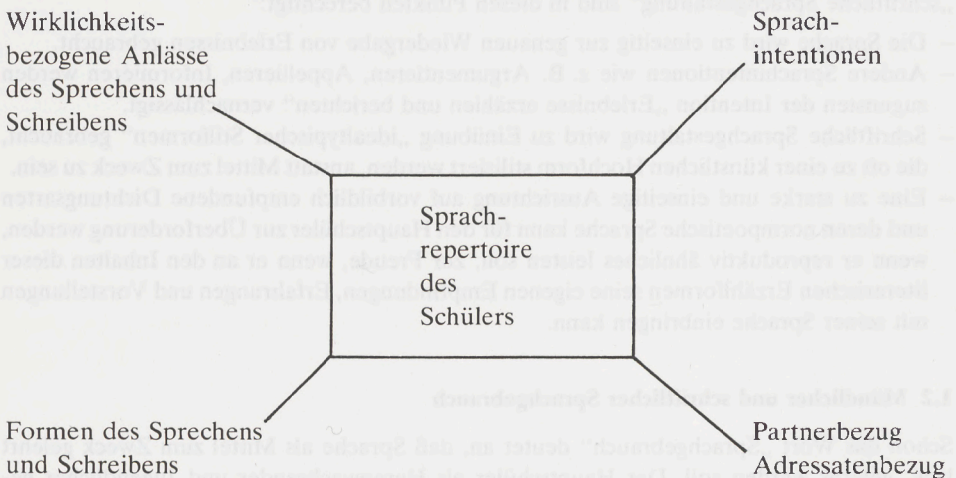
Es ist ein vorrangiges Ziel des Lehrplans und damit des Unterrichts, wirklichkeitsbezogene Sprech- und Schreibenanlässe aus den verschiedenen Kommunikationsbereichen des Schülers als Ausgangs- und Zielpunkt der sprachlichen Förderung zu betrachten. Folgende Skizze soll die verschiedenen Kommunikationsbereiche verdeutlichen:



Dieser Orientierung an Lebensbereichen, entsprechenden Sprachformen und am Sprachrepertoire des Schülers liegt die Forderung zugrunde,

- Sprache als Verkehrs- und Gebrauchssprache zu erlernen,
- die Wirkung von Sprache aufzuzeigen bzw. selbst in entdeckendem Lernen herauszufinden,
- vielfältige Gesprächs- und Schreibformen in eigener Sprachproduktion zu verwenden,
- die Bedingungsfaktoren und Gesetzmäßigkeiten des Sprechens und Schreibens zu analysieren und beim eigenen Sprachgebrauch zu berücksichtigen.

Beim mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch in der Hauptschule müssen gerade diese Bedingungsfaktoren und deren Wechselbeziehungen lehrplanorientiert durchschaubar gemacht und in eigene mündliche oder schriftliche Äußerungen einbezogen werden:



Wirklichkeitsbezogene Anlässe des Sprechens und Schreibens richten sich

- nach Interessen und Bedürfnissen des Schülers,
- nach aktuellen Ereignissen im Lern- und Erfahrungsraum des Schülers,

- nach pragmatischen Anforderungen des Sprechens und Schreibens
- nach dem jeweiligen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstand des Schülers.

Dabei können wirklichkeitsbezogene Anlässe real durchführbar oder fiktiv durchspielbar sein – im didaktischen Vorgriff, falls diese Situation einmal eintritt.

Sprachintentionen bringen die Absicht des Sprechers bzw. Schreibers zum Ausdruck. Dieser intentionale Aspekt wurde in der bisherigen Praxis des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs ebenfalls zu wenig berücksichtigt. Folgende Leitfragen fördern beim Schüler die Besinnung auf die jeweilige Sprachabsicht, und befähigen ihn, mündliche und schriftliche Sprache zu analysieren und intentionsbezogen zu gebrauchen:

- Warum spreche bzw. schreibe ich?
- Welche Absicht verfolge ich mit meinem Beitrag?
- Was will ich bei meinem Partner bzw. Adressaten erreichen?
- Wie wird der Partner bzw. der Adressat meine Äußerung (mündlich oder schriftlich) aufnehmen, wie wird er darauf reagieren?

Informieren, Appellieren, Erzählen (Unterhalten), Argumentieren und Werten werden als vorherrschende Sprachintentionen des Curricularen Lehrplans angesehen, wobei nicht immer klare Grenzen gezogen werden können, z. B. sind Werbetexte vorrangig appellativ angelegt, können aber auf sachliche Informationen nicht verzichten.

Mündliches „Sprachebrauchen“ und *schriftliche Darstellungsformen* haben nicht Selbstzweck und sollen nicht zu idealtypischen Stilformen abstrahiert werden.

Formen des Miteinander- und Zueinandersprechens initiieren wirklichkeitsbezogenes Sprachhandeln, fördern soziale Formen des Unterrichts und wirken über die Schule hinaus in die verschiedenen Kommunikationsbereiche des Kindes und Jugendlichen. Darüber hinaus können sie, wenn mehr das „Sprechendürfen“ als das „Sprechenmüssen“ vorherrscht, natürliche Sprach- und Erlebniskräfte freisetzen und die kindliche Kreativität fördern (vgl. auch Handreichungen der ISP zum Curricularen Lehrplan Deutsch, 5. und 6. Jahrgangsstufe, S. 33).

Schriftliche Darstellungsformen haben eine wichtige Funktion in dem Wechselgefüge Schreibanlaß – Schreibeabsicht – Adressat – zu erfüllen. Sie bringen die Absicht des Schreibers in eine konventionell gültige und rasch durchschaubare äußere Form, die für den Adressaten ebenfalls verständlich ist und eine entsprechende Wirkung erzielt. Im Gegensatz zum traditionellen Aufsatzunterricht will der schriftliche Sprachgebrauch mehr als drei, vier „reine“ Stilformen pflegen und den Hauptschüler mit einer reichen Palette von schriftlichen Darstellungsformen bekannt machen, die er dann in eigenen Entwürfen anwenden kann (z. B. Brief persönlichen und sachlichen Inhalts, Einladungs- und Entschuldigungsschreiben, Leserbrief, Krankmeldung, Bastelanleitung, Gebrauchsanweisung, Kochrezept, Inhaltsangabe, Protokoll, Reportage u. ä.).

Der Hauptschüler soll lernen,

- daß für bestimmte Adressaten auch bestimmte äußere Formen gebraucht werden, z. B. Anzeige, Formular, Antrag u. ä.
- daß Sprachintentionen oft erst durch eine entsprechende äußere Form die beabsichtigte Wirkung erzielen, z. B. Werbeplakat, Einladung, Flugblatt, u. ä.
- daß die Äußerungsformen sich durch spezifische sprachliche Gliederung, räumliche Aufteilung und äußere Gestaltung unterscheiden; z. B. Postkarte – Telegramm, Gedicht – Formular u. ä.

Partnerbezogenes Sprechen und Schreiben muß unter folgenden didaktischen Zielsetzungen im Unterricht Berücksichtigung finden:

- Der Schüler wird sich der Rolle des Adressaten und seiner Situation bewußt (Erwartungen, Interessenlage, Wissensstand, Sprachverhalten, psychophysischer Zustand des Adressaten).
- Der Schüler lernt, sich an verschiedene Adressaten zu wenden (an eine bekannte Bezugsperson, an eine Gruppe, an Vertreter einer Institution bzw. Vereinigung, an eine literarische Öffentlichkeit, an eine politische Öffentlichkeit).
- Der Schüler lernt situativen Sprachgebrauch, d. h. derselbe Inhalt muß mit unterschiedlicher Intention unter Verwendung entsprechender Sprechstrategien bzw. Schreibformen an verschiedene Adressaten weitergegeben werden.

Ein konkretes Beispiel zeigt die Wechselbeziehungen dieser Bedingungsfaktoren des Schreibens auf:

Konkreter Sprech- und Schreibenlaß: Renovierung oder Abriß eines historischen Gebäudes?

Adressat	Absicht	Schreibform
Mitschüler	informieren, appellieren	Schülerzeitung, Reportage
Stadtrat	appellieren, bitten	Brief
Zeitungsleser	informieren, argumentieren, appellieren	Leserbrief
Öffentlichkeit	informieren, argumentieren, appellieren	Plakat, Flugblatt, Befragung
Bürgermeister Heimatpfleger	informieren, bitten	Interview

Das sprachliche Repertoire des Schülers steht immer im Mittelpunkt dieses Bedingungsgefüges (siehe S. 60) des Sprechens und Schreibens.

Dieses gilt es in jeder Aufsatzstunde zu aktivieren und zu fördern. Sprache ist bei kommunikativer Ausrichtung des Schreibens – wie auch im traditionellen sprachgestaltenden Aufsatzunterricht – nicht nur Medium, sondern Ziel unterrichtlichen Bemühens und Leistungsfaktor für Sach- und Fachaufgaben. Der Schüler muß im Aufsatzunterricht Gelegenheit erhalten, sich sprachliche Mittel anzueignen, mit deren Hilfe er sein Fühlen, Denken und Handeln modifizieren, differenzieren und präzisieren kann. Der Lehrer sollte sich deshalb neben der Frage nach der kommunikativen Perspektive (ist das Schreiben jeweils den Absichten, Zielen und Adressaten angemessen?) immer wieder auf folgende Grundfragen des Schreibens besinnen:

Welche psychischen Gegebenheiten und Prozesse bestimmen die sprachlichen Aktivitäten des Schülers?

Wie und unter dem Einfluß welcher Faktoren lernt der Schüler mündliche und schriftliche Sprache?

Daraus ergeben sich folgende unterrichtliche Konsequenzen:

Die Sprachumwelt des Schülers muß im Aufsatzunterricht berücksichtigt werden.

Der Schüler muß an vorgegebene Texte, Formen, Strukturen und Wortbestände herangeführt werden (Spracherwerb durch Nachahmung).

Die eigene Sprachproduktion des Schülers muß im Mittelpunkt aufsatzbegleitender Sprachrezeption und -reflexion stehen.

Sprachliche Äußerungen des Schülers müssen aufgenommen und deren sprachliche Fehler durch „richtige“ Sprachformen ersetzt werden, ohne daß permanent die Sprachleistung bewertet und beurteilt wird.

1.3 Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch – Eigenständigkeiten und Gemeinsamkeiten dieser Lernbereiche

Mündlicher Sprachgebrauch und schriftlicher Sprachgebrauch sind zunächst eigenständige Lernbereiche und verfolgen bereichsimmanente Ziele. Vorrangige Ziele im mündlichen Sprachgebrauch sind

- sprachliche Äußerungen anderer hören, aufnehmen und verstehen
- sich selbst sprachlich deutlich und verständlich ausdrücken und eigene Intentionen einbringen und weitergeben
- Formen des Miteinander- und Zueinandersprechens beherrschen
- situativ und partnerbezogen zu sprechen.

Der mündliche Sprachgebrauch besitzt unter diesen Zielsetzungen Eigenwert. Er darf nicht nur als Dienstfunktion für den schriftlichen Sprachgebrauch oder als Unterrichtsprinzip aufgefaßt werden, wie es im tradierten Aufsatzunterricht einseitig geschah.

Noch eine andere didaktische Dimension spricht gegen die nur Dienstfunktion der mündlichen Sprache, die Behr, K. u. a. als unterschiedliche Gesetzmäßigkeiten der beiden Sprachenebenen bezeichnen: „Das Sprechen erfordert eine völlig andere kognitive Strategie als das Schreiben. Die ‚Verfertigung der Gedanken beim Reden‘ führt dazu, daß der Satz nicht wie in der schriftlichen Kommunikation eine Aussage repräsentiert, sondern den Prozeß, der zur Aussage führt“ (Behr, K. u. a., S. 117)

Sauter/Pschibul vergleichen beide Sprachenebenen und skizzieren bei dieser Gegenüberstellung folgende Unterscheidungsmerkmale:

gesprochene Sprache

1. Gesprochene Sprache ist in der Regel nach erfolgter Produktion nicht mehr verfügbar. Gespräche können zwar mittels Tonträger festgehalten werden, einzelne wichtige, den Sprechakt begleitende Faktoren, wie Gestik, Mimik usw. können dadurch nicht repräsentiert werden. Das Gesamtverhalten läßt sich nur aufwendig durch Bild-Ton-Aufzeichnungen festhalten (Film . . .). Für den Hörer bedeutet die Zeitgebundenheit der gesprochenen Sprache, daß er die Lautzeichen nur innerhalb einer kurzen Zeitspanne auditiv wahrnehmen kann. Sprecher wie Hörer müssen sich deshalb bewußt und aufmerksam einander zuwenden.
2. Der Sprecher unterstreicht sein sprachliches Verhalten durch eine Reihe von nonverbalen Möglichkeiten. Beispiele hierfür sind:
akustisch-intonatorischer Bereich:
Sprechgeschwindigkeit, Tonhöhe, Melodieführung (Betonung), Sprechpausen, Lautstärke . . .
gestisch-mimischer Bereich:
Mienenspiel, Körperhaltung, Gesten . . .
3. Der Sprecher befindet sich direkt innerhalb eines situativen Geschehens. Es ist ihm deshalb möglich, während des Sprechakts Reaktionen seines Partners abzuschätzen und darauf zu reagieren. Die Rückmeldung auf sein sprachliches und soziales Verhalten erfolgt unmittelbar.

geschriebene Sprache

Geschriebene Sprache ist fixiert, dauerhaft und steht jederzeit zur Verfügung. Sie ist deshalb einer Beurteilung leichter zugänglich. Schriftliches ist darauf angelegt, Informationen über längere Zeiträume zugänglich zu machen. Der Charakter geschriebener Sprache ist daher endgültiger und absoluter. Normen der Hochsprache sind schriftliche Normen.

Der Schreiber ist gezwungen, zu komplizierten Umschreibungen zu greifen, um die den Sprechakt begleitenden Hilfen darzustellen. Dies geschieht z. B. durch verbale Umschreibungen, Interpunktionszeichen oder Hervorhebungen (unterstreichen, Schriftart . . .)

Zwar ist auch geschriebene Sprache in einen situativen Kontext eingebunden. Jedoch sind vom Schreiber die Situation und die möglichen Partner im Voraus zu bedenken. Die Reaktion kann nicht unmittelbar erfolgen, sondern das Geschriebene wird im Hinblick auf mögliche Partner, deren Reaktionen, Kenntnisse usw.

4. Gesprochene Sprache bezieht Dialekt und Soziolekt ein und weist zudem andere text-immanente Merkmale als geschriebene Sprache auf. Dies zeigt sich z. B. an bestimmten syntaktischen Besonderheiten wie der häufigen Verwendung von Kurzsätzen, Nachtragungen, unvollständigen Sätzen, größerer Freiheit bei der Stellung einzelner Satzglieder, Wiederholungen, Einschüben usw. Dies verleiht der gesprochenen Sprache eine höhere Flexibilität. Der Sprecher muß sich ja jeweils den augenblicklichen situativen Sprechanforderungen stellen: durch die unmittelbare Rückkoppelung kann ein begonnener Satz sofort unterbrochen, eine Aussage berichtigt und erweitert, plötzliche Einfälle sofort untergebracht werden. Diese jeweilige und notwendige Einstellung auf den Gesprächspartner und die Situation beeinflusst die Struktur der gesprochenen Sprache. Daneben benutzt jeder Sprecher sog. Gliederungssignale, mittels derer er seine Äußerungen zu unterstreichen bzw. zu strukturieren sucht, z. B. Sprechpausen, Stimmhöhe und -stärke, Gesten, Einschübe wie „äh“ „gell“ usw.

verfaßt. Der Kontextbezug muß durch die Gestaltung und Art des Schreibens hergestellt werden, d. h. er muß in die schriftliche Äußerung einbezogen werden.

Geschriebene Sprache orientiert sich in der Regel an den Normen der sog. Hochsprache. Diese Normierungen beziehen sich sowohl auf das grammatikalische Ordnungssystem wie auch die Schreibweise von Buchstaben, Lauten, Wörtern, ebenso auf stilistische Gegebenheiten, wie sie besonders in den sog. Normschreiben zum Ausdruck kommen (z. B. Lebenslauf, Geschäftsbrief, aber auch im traditionellen Aufsatzunterricht mit seinen Stilgattungen, Erlebniszerzählung, Bericht, Beschreibung . . .). Die Regeln der Schriftsprache sind starr. Die schriftsprachliche Norm gilt als Orientierungspunkt sprachlichen Verhaltens. Normen und Regeln geschriebener Sprache stehen so auch im Mittelpunkt unterrichtlicher Betrachtungen. Die Beherrschung schriftsprachlicher Normen trägt eindeutig Qualifikationscharakter.

(Vgl. Sauter, H./Pschibul, M., S. 91 ff. und Pschibul, M. in Päd. Welt 10/1977, S. 596 f.)

Mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch ist das sprachliche Handeln in wirklichkeitsbezogenen Situationen gemeinsam. So sehr wir eigenständige Zielsetzungen und Handlungsfelder des mündlichen Sprachgebrauchs bejahen, darf es einen solchen Lernbereich per se nicht geben. Aus Sprechanlässen können und sollen sich auch weiterhin Schreibenanlässe ergeben, aus Textproduktionen wieder Sprechsituationen, aus beiden wieder Möglichkeiten der Textrezeption und Sprachreflexion. Greil/Kreuz zeigen die Verknüpfung der einzelnen sprachlichen Handlungsfelder an folgendem Modell auf:

Die mündliche Sprache ist in diesem „Regelkreis“ das hervorragende Medium:

● Sie gibt gelesene und durch Eigenerfahrung bekannte Spielanleitungen reproduktiv wieder (Sprachrezeption).

1. *Sprachrezeption:*

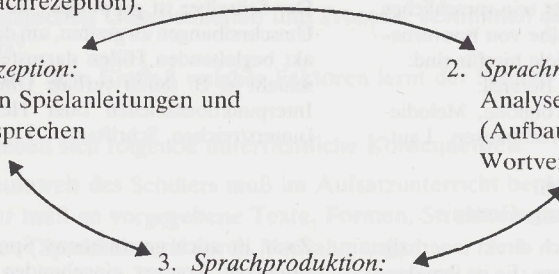
Lesen von Spielanleitungen und darüber sprechen

2. *Sprachreflexion:*

Analyse von Spielanleitungen (Aufbau, Satzstrukturen, Wortverwendung)

3. *Sprachproduktion:*

Mündliches und schriftliches Verfassen von Spielanleitungen



(vgl. Greil/Kreuz, in Päd. Welt 11/1977, S. 657)

- Sie gibt logische Aufbaustrukturen, semantische Bedeutsamkeit von Wörtern und Satzstrukturen einer Spielanleitung wieder und trägt den Erkenntnisprozeß der Sprachreflexion.
- Sie stellt Sprachstrukturen für die schriftliche Textproduktion bereit, ergänzt bzw. korrigiert schriftliche Ergebnisse.
- Sie trägt letztendlich den sprachlichen Handlungsprozeß in der realen Spielsituation.

Wir können diesen „Regelkreis“ sprachlicher Handlungsfelder auch auf andere Sprachanlässe, wie sie der Lehrplan anbietet, übertragen, z. B. Briefe schreiben, Bestellungen aufgeben, eine Bewerbung verfassen, sachbezogene Texte analysieren, gliedern und mündlich bzw. schriftlich wiedergeben.

Diese Wechselbeziehung kann durch weitere didaktische Überlegungen verstärkt werden:

- Die Fertigkeit im Verfassen von Texten lernt der Schüler nachhaltig durch den Wechselprozeß Textrezeption – Textproduktion.
- Lesen als Erfassen eines Sinnganzen bedeutet Orientierungshilfe für das Schreiben, denn der Schreibende muß sich seiner Formulierungen, seiner Wortwahl, seiner schriftlich fixierten Gedanken durch prüfendes Lesen vergewissern.
- Literarische Formen bieten eine Fülle praktischer Möglichkeiten, ähnliche Texte zu verfassen und damit auch gleichzeitig der Forderung nach kreativer Sprachverwendung nachzukommen.
- Gebrauchstexte und Alltagssprache, vor allem die Sprache der Werbung, kann dem Hauptschüler besonders durch begleitende Textproduktion durchschaubar gemacht werden. Der Schüler schreibt selbst einen Werbespot, verfaßt Texte für ein Plakat oder eine Anzeige, stellt sein eigenes Fernsehprogramm zusammen oder schreibt Ereignisse für eine Kinderzeitschrift auf.
- Textrezeption muß auch die Textentwürfe der Schüler erfassen. Je häufiger Schülertexte auf der Stufe der Korrektur und Überarbeitung als Unterlagen für stilistische, inhaltliche oder strukturelle Übungen verwendet werden, desto stärker wird die kommunikative Auseinandersetzung, desto echter das Angesprochensein der Schüler und der reale Adressatenbezug.

Es geht also nicht um die Nachahmung normpoetischer Sprache und dichterischer Kunstformen wie im sprachgestaltenden Aufsatzunterricht, sondern – wie schon angedeutet – um kreativen Sprachgebrauch und Durchschauen der Sprache.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß beide Ansätze – Eigenständigkeit und Verbindung dieser zwei Lernbereiche –, begründet sind. Der Lehrer muß nach den Prinzipien Schülerorientierung, Wirklichkeitsnähe der Sprachsituationen und handelndes Lernen entscheiden, ob der didaktische Schwerpunkt des Unterrichts auf eigenständige Lerneinheiten im jeweiligen Lernbereich oder auf die Kombination mit Zielen aus anderen Bereichen des Deutschunterrichts zu legen ist. Der Curriculare Lehrplan räumt dem Lehrer durch die Bereichsgliederung bzw. durch die Zielsetzungen des mündlichen Sprachgebrauchs diese Wahlmöglichkeit ein:

Vorbemerkungen zum mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch in der 5. und 6. Jgst.:

Die Ziele des mündlichen Sprachgebrauchs „sind im folgenden als sprachliche Fähigkeiten formuliert und in einem Block zusammengefaßt. Sie können im Unterricht in gesonderten Einheiten oder auch kombiniert mit Zielen aus den anderen Bereichen behandelt werden, da sie für den gesamten Deutschunterricht Bedeutung besitzen: Im Unterrichtsgespräch, bei der Erschließung von Literatur, der Auswertung von Sach- und Gebrauchstexten, der Betrachtung und Einübung sprachlicher Formen und Normen, der Erweiterung des Wortschatzes und der Vorbereitung schriftlicher Arbeiten.“ (Curricularer Lehrplan für das Fach Deutsch für die Orientierungsstufe S. 2).

Vorbemerkungen zum mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch in der 7.–9. Jahrgangsstufe:

„Die Lernziele 1.1 bis 1.4 betreffen den mündlichen Sprachgebrauch, der im gesamten Deutschunterricht, aber auch im übrigen Fachunterricht angemessen zu fördern ist. Gelegentlich sind eigene Unterrichtseinheiten dafür anzusetzen. Die Lernziele 1.5 bis 1.9 umfassen den mündlichen wie den schriftlichen Bereich. Der mündliche Sprachgebrauch ist dabei immer entsprechend zu berücksichtigen. Die Anwendung stilistischer Mittel ist im Zusammenhang mit allen sprachlichen Gestaltungsaufgaben entsprechend zu üben. Didaktische Verknüpfungsmöglichkeiten mit den anderen Bereichen des Deutschunterrichts sind wahrzunehmen.“

(Curricularer Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule.)

1.4 Erzieherische Aufgaben des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs

Unterricht im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch verfolgt neben fachlichen und fachdidaktischen Zielen „eine Reihe wichtiger erzieherischer Aufgaben“. Leitziel des Sprachgebrauchs ist der mündige Mensch, der „am Kommunikationsprozeß durch das Medium Sprache“ aktiv teilnimmt und Sprache verantwortungsvoll anwendet, um wirklichkeitsbezogene und reale Sprachsituationen angemessen zu bewältigen.

Der lernzielorientierte Lehrplan differenziert weiter in einige erzieherische Richtziele:

„Erziehung zur mitmenschlichen Zuwendung und Anerkennung, zu werterfüllten Haltungen und Einstellungen, zu klarem, richtigem und angemessenem Sprechen und nicht zuletzt zu fortschreitender Selbsterziehung“ (Curricularer Lehrplan für das Fach Deutsch für die Orientierungsstufe).

Diese erzieherischen Aufgaben können nicht losgelöst von fachlichen Aufgaben und Vorhaben gesehen werden, sondern ergeben sich aus den Erziehungskräften der Lerninhalte und Lernmethoden bzw. aus wirklichkeitsbezogenen Sprachsituationen. So kann das Ziel „Erziehung zur mitmenschlichen Zuwendung und Anerkennung“ auf zwei Ebenen angestrebt werden:

- a) Die Schüler lernen Einstellungen und Verhaltensweisen, die ein partnergerichtetes Gespräch fördern, an geeigneten Sprachsituationen:
 - Bereitschaft, auf den Gesprächspartner einzugehen, ihm aufmerksam zuzuhören und dies auch durch nonverbale Äußerungen zu zeigen
 - Bereitschaft, Gefühle, Empfindungen und Erlebnisse des Gesprächspartners zu verstehen, Äußerungen aufzugreifen und zu bestätigen
 - Bereitschaft, Gefühle, Empfindungen und Erlebnisse des Gesprächspartners anzunehmen und zu respektieren, ohne eigene Gefühle aufzugeben
 - Fähigkeit, eigene Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen ins Gespräch zu bringen und sich selbst darzustellen

Diese Verhaltensweisen und Einstellungen eines partnergerichteten Gesprächs können nicht verbal vermittelt werden; zur Einübung brauchen sie sprachliche Handlungsfelder.

- b) Zuwendung zum anderen ist auch von äußeren Voraussetzungen und Methoden des Lehrens und Lernens abhängig. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch muß durch „offenen Unterricht“ geprägt sein:
 - miteinander an Sprachprojekten arbeiten,
 - Themenbereiche selbst auswählen und gestalten können,
 - die sprachliche Leistung des anderen anerkennen und entsprechend würdigen

Die Aufgabe einer elementaren und vertiefenden Werterziehung im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch muß ebenso durch die Auswahl entsprechender Lerninhalte

und die Anwendung sprachlicher Umgangsformen verfolgt werden. Beispiele dazu werden bei der Interpretation des lernzielorientierten Lehrplans aufgezeigt.

Formulieren wir im Sinne Robinsohns das Ziel des Unterrichts als „Erwerb von Qualifikationen für Situationen“, oder haben wir vielmehr die obersten Bildungsziele der Verfassung im Auge, „nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern Herz und Charakter bilden“, dann gewinnen die erzieherischen Aufgaben im Lernbereich Sprachgebrauch hohe Bedeutung. Nur so kann das Lehren und Lernen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zur Daseinsbewältigung *und* Daseinsbereicherung des Schülers beitragen.

1.5 Die Anlage eines klassenbezogenen Lehrplans

Der Curriculare Lehrplan für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch fordert vom Lehrer die Entscheidung der Verteilung auf die verschiedenen Jahrgangsstufen. Bei diesem Verteilungsplan sollen folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- a) Einige Lernziele sind durch entsprechende Kennzeichnung bereits eindeutig einer Jahrgangsstufe zugeordnet (in Klammern steht die jeweilige Jahrgangsstufe).
- b) Lernziele, die nicht eindeutig einer Jahrgangsstufe zugeordnet sind, sollen durch entsprechende Sprachsituationen bzw. Schreibanlässe in allen Jahrgangsstufen spiralig erfüllt werden.
- c) Ein klassenbezogener Lehrplan berücksichtigt das Lernniveau, die Motivierbarkeit und die Erfahrungen der Schüler und örtliche Gegebenheiten der jeweiligen Umwelt. Themenbereiche werden aktuell aufgenommen und ergänzen die langfristig geplanten Intentionen des Lehrers.
- d) Der klassenbezogene Lehrplan stellt Querverbindungen zu den anderen fachlichen Bereichen des Deutschunterrichts und, wenn es sich sinnvoll anbietet, auch zu anderen Fächern her. Im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch können mehrere Lernziele auch in *einer* Lehrsequenz angestrebt werden.
- e) Der klassenbezogene Lehrplan ist eine Arbeitsunterlage des Lehrers. Er kann am Anfang des Schuljahres als Grobgerüst entworfen werden, das sich während des Schuljahres mit Inhalten und didaktisch-methodischen Anmerkungen des Lehrers füllt.
- f) Der klassenbezogene Lehrplan soll eine Zeiteinteilung zur Grundlage haben, die nicht starr nach dem Kalender fixiert ist, sondern die sich in die Gesamtheit des Deutschunterrichts angemessen einfügt und auch die Chance eines vertiefenden Epochalunterrichts nützen kann, um eine Lehrsequenz nicht über mehrere Wochen hinzuzuziehen und dadurch Motivationskräfte der Schüler abzubauen.
- g) Bei dieser Zeiteinteilung muß das Anliegen des pädagogischen Freiraums beachtet werden. Es darf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht total verplant werden. Der pädagogische Freiraum bleibt für die Erfüllung erzieherischer Aufgaben, für freie und nicht curricular gebundene Gespräche, für Projekte und Vorhaben, für die Einbeziehung wirklichkeitsnaher und aktueller Ereignisse, für die Gestaltung von Spielszenen und Schulspiel. Diese Überlegungen liegen auch folgendem Entwurf von klassenbezogenen Lehrplänen zugrunde. Sie bieten zwar Anregungen für die Einteilung, die inhaltliche Planung und methodische Verwirklichung, können aber so nicht in eine beliebige Hauptschulklasse übernommen werden.

Mündlicher Sprachgebrauch 5. Jahrgangsstufe

Lernziel	Inhalte/Anlässe/Themen/Methoden	Ergänzungen während des Schuljahres
1.1 1.4	<i>Ein Neuer in der Klasse</i> – Der „Neue“ – Marc stellt sich vor – Begrüßung, Vorstellung, Verabschiedung in verschiedenen Situationen	
1.3 1.5 1.6	<i>Ich erzähle, hört mir zu!</i> – Selbsterfundene Geschichten, Phantasiegeschichten nach Bildern, Fernsehsendungen u. ä. – Nacherzählen und Nachgestalten von epischen Kleinformen, z. B. Fabeln nach Texten oder Bildfolgen, Geschichten weitererzählen in Spielform	
1.2 1.6	<i>Raten und Spielen</i> – Kimspiele wie Gegenstände erkennen, Geräusche erraten – Nach Bildern raten, Suchspiele – andere Ratespiele, Rätselfragen u. ä.	
1.4 1.2 1.1	<i>Gespräch und Diskussion – aber wie?</i> – Die Zehn-Minuten-Diskussion, Regeln zur Gesprächs- und Diskussionsrunde, Erproben der Regeln – Themenauswahl zur Zehn-Minuten-Diskussion durch die Schüler selbst – Familiendiskussion über Fernsehen, Taschengeld u. ä. – Durchspielen solcher Diskussionsthemen mit Rollenverteilung	
1.6 1.5	<i>Spiele für Zuschauer</i> – Szenenspiel aus einer Textvorlage erstellen, für eine Veranstaltung einüben, Tätigkeiten bei einem Szenenspiel für alle Schüler – Stegreifspiel ohne große Vorbereitung, Nachspielen von Witzen, lustigen Situationen u. ä.	

Mündlicher Sprachgebrauch 6. Jahrgangsstufe

Lernziel	Inhalte/Anlässe/Themen/Methoden	Querverbindungen
1.1	<i>Telefonieren</i> – verschiedene Telefongespräche, persönliche und sachliche – Fragen stellen und Fragen beantworten – Merkzettel anfertigen zu einem Telefongespräch	Sprachlehre: 4.1 schriftl. Sprachgebrauch: 2.3, 2.4, 2.5
1.3 1.5	<i>Zeit für Geschichten</i> – Erlebnisse außerhalb der Schule, am Wochenende, auf einer Fahrt – Märchen und Kalendergeschichten, Fabeln u. ä. – Erzählen nach Bildern, Comics, Fotos aus der Klasse u. ä.	schriftlicher Sprachgebrauch: 2.5 Literatur: 3.2, 3.4, 3.5, 3.6
1.2 1.4	<i>Beschreiben und Berichten</i> – Tatzeuge gesucht, Bayern III, Fernsehsendung XY – Zeuge bei einem Verkehrsunfall – in fernen Ländern	schriftlicher Sprachgebrauch: 2.2, 2.3, 2.4 Literatur: 3.11, 3.12

	– Vorhaben der Klasse, z. B. Ausflug, Wandertag, Bücherecke	
1.2	<i>Interview und Reportage</i>	schriftlicher Sprachgebrauch: 2.3, 2.4
1.4	– Fragen stellen – Auskunft geben, für Schülerzeitung Bezugspersonen fragen – Mit dem Reporter unterwegs, beim Autorennen, Fußballspiel u. ä. – Reportage über ein Schulfest, Sportfest, Skifahrt	Literatur: 3.11, 3.12 Sprachlehre: 4.1, 4.7, 4.8
1.4	<i>Gespräch und Diskussion</i>	Literatur: 3.4, 3.8, 3.12
1.1	– Ausländerkinder – anders als wir? Anlaß an der Schule oder am Wohnort – Meinungsstreit und Meinungsverschiedenheiten z. B. Ein Junge weint nicht, nur Mädchen sind Babysitter u. ä. – Gesprächsrunde und Diskussionskreis, Podiumsgespräch – Gesprächs- und Diskussionsregeln herausarbeiten und anwenden	Sprachlehre: 4.2, 4.1, 4.5, 4.8, 4.9

Mündlicher Sprachgebrauch 7. Jahrgangsstufe

Lernziel	Inhalte/Anlässe/Themen/Methoden	Ergänzungen während des Schuljahres
1.1	– <i>sprachliche Umgangsformen</i> : Spielen von Begegnungsszenen zwischen Bekannten, Fremden	
1.4	– <i>Informationen erfragen, Auskunft geben</i> : Bezugspersonen ansprechen, Reportage mit Rekorder, Sport- oder Schwimmfest der Schule mit Interview, Fragebogen entwerfen	
1.5	– <i>Erklären von Gegenständen und Vorgängen</i> : Ziel des Wandertages, Helfen bei der Hausaufgabe, neues Telespiel u. ä. – <i>Begründen und Überzeugen, Annehmen und Ablehnen von Argumenten</i> : Kinder in unserer Gemeinde oder Stadt, Schulbus und Schulbushaltestelle, Hausordnung in der Schule, Umzug in eine andere Wohnung – <i>Interessen vertreten und Wünsche äußern</i> : Sportplatzfragen, Schulbücherei, Einrichtung eines Fotolabors, eines Tonstudios	
1.2	– <i>Vortragen und Zuhören</i> : Sachtexte, Reisebeschreibungen, eigene Erlebnisse, Aufzeichnung auf Tonband, Achten auf Sprachtempo, Sprechmelodie und Sprechrhythmus	
1.3	Einbezug verbaler Signale wie Gestik, Mimik	
1.4	– <i>Gespräch und Diskussion</i> : Ereignisse aus der Tageszeitung, Entscheidung über ein Ausflugsziel, alltägliche Gespräche in der Familie, in anderen Gruppen, Gesprächsregeln analysieren und neu verfassen	

Verteilungsplan der Grobziele des schriftlichen Sprachgebrauchs für die 5./9. Jahrgangsstufe

5. Jahrgangsstufe

Grobziele	Anlässe, Inhalte, Schreibformen	Ergänzungen während des Schuljahres
2.1 Briefe persönlichen Inhalts	<ul style="list-style-type: none"> – Kontaktaufnahme mit einer anderen Klasse – an einen Onkel, eine Tante, an einen Freund schreiben – Karte, Brief, Telegramm – formalpragmatische Bedingungen (3 Aufsätze, 2 begleitende Stilübungen) 	
2.4 Schriftliches Berichten	<ul style="list-style-type: none"> – über die Vorbereitung eines Wandertages, eines Festes – über ein Ereignis an der Schule, am Wohnort, z. B. Markt, Zirkus – über ein Vorhaben im Unterricht, z. B. ein Aquarium einrichten, ein Wasserrad basteln, u. ä. (3 Aufsätze, 2 begleitende Stilübungen) 	
2.5 erlebtes Geschehen sprachlich ausgestalten und unterhaltsam darstellen; erfundene Geschehen unterhaltsam bzw. eindrucksvoll darstellen	<ul style="list-style-type: none"> – im schulischen Bereich: Gäste im Schulzimmer, Wandertag, Tiere im Schulzimmer – im Alltagsbereich: gefährliches Spiel, Floßfahrt, u. ä. (2 Aufsätze, 2 Stilübungen) – Nachgestalten von Eulenspiegelgeschichten, Münchhauseniaden zu Fabeln – Rätselgeschichte – Bildgeschichte (3 Aufsätze, 2 Stilübungen) 	

6. Jahrgangsstufe

Grobziel	Anlässe, Inhalte, Schreibformen	Ergänzungen während des Schuljahres
2.2 Briefe sachlichen Inhalts	<ul style="list-style-type: none"> – an eine Institution schreiben, z. B. Fremdenverkehrsamt, Schulfernsehen – an eine Behörde schreiben, z. B. Landratsamt, Ministerium für Umweltschutz u. ä. – ein Entschuldigungsschreiben, eine Einladung abfassen – einen Leserbrief kennenlernen und an eine Kinder- oder Jugendzeitschrift schreiben (3 Aufsätze, 2 Stilübungen) 	
2.3 über Zusammenhänge informieren	<ul style="list-style-type: none"> – eine Spielanleitung über bekannte Spiele verfassen oder neue Spiele erfinden – eine Gebrauchsanweisung verfassen z. B. über ein Spielgerät, über ein technisches Gerät, u. ä. – eine Wegbeschreibung nach Textvorlage oder nach bekanntem Weg verfassen – einen Werbespot verfassen – ein Kochrezept aufschreiben, nach Stichpunkten, nach einer Erzählung – ein Phantasierezept erstellen – Merktzettel anlegen (4 Aufsätze, 2 Stilübungen) 	
2.4 Schriftliches Berichten	<ul style="list-style-type: none"> – über sachliche Beobachtungen, z. B. Arbeit beim Hausbau, auf der Rolltreppe im Kaufhaus u. ä. 	

- über ein Ereignis, z. B. Fußballspiel, Unfall, Turnhallenbau u. ä. aus der Umwelt des Schülers
(2 Aufsätze, 1 Stilübung)

2.5 über erlebtes oder erfundenes Geschehen erzählen

- im schulischen Bereich: lustiger Zwischenfall beim Spielen, auf einer Wanderung
- im Alltagsbereich: Wochenendfahrt, Angst, Freude, Schrecken
- Phantasiegeschichte ohne Vorlage
- Nachgestalten literarischer Vorlagen, z. B. Schwank, Kalendergeschichte
(2 Aufsätze, 1 Stilübung)

7. Jahrgangsstufe

Grobziel	Anlässe, Inhalte, Schreibformen	Ergänzungen während des Schuljahres
1.5 Erlebnisse und Vorstellungen schriftlich ausgestalten	<ul style="list-style-type: none"> – eine unheimliche Begegnung – wie ich mir . . . vorstelle – nach Reizwörtern oder nach einer kritischen Bildfolge schreiben, z. B. Lorient – wie sehe ich mich selbst – Anekdote nachgestalten – lyrisches Gedicht, z. B. Herbst, Sturz, (3 Aufsätze, 2 Stilübungen) 	
1.6 Kreatives Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> – Textkaleidoskop – Gedicht in konkreter Poesie – Bildgeschichte (1 Aufsatz, freiwillige Beispiele) 	
1.7 Vorgänge, Zustände und Sachverhalte schriftlich wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> – Inserate verfassen, z. B. über individuelle Gebrauchsgegenstände – Spielanleitung zu bekannten Spielen im Freien entwerfen oder neue Spiele erfinden – Suchmeldung verfassen – einen Aufruf verfassen, z. B. Bushaltestelle u. ä. – für eine Sache, Veranstaltung u. ä. werben (4 Aufsätze, 2 Stilübungen) 	
1.10 gebräuchliche Formen des Alltagsschriftverkehrs	<ul style="list-style-type: none"> – eine Einladung schreiben – zu einem Ereignis gratulieren – eine Bestellung schreiben, z. B. Warenhauskatalog – eine Ansichtskarte von einem Ausflug schreiben – ein Telegramm erstellen (3 Aufsätze, 2 Stilübungen) 	

8. Jahrgangsstufe

Grobziele	Anlässe, Inhalte, Schreibformen	Ergänzungen während des Schuljahres
1.5/1.8 Textvorgaben, ausgestalten/Inhalt von Texten wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> – Werbetext analysieren und „Antiwerbetexte“ schreiben – Vorgabe einer literarischen Gattung – Umgestalten bzw. Ergänzen, z. B. Märchen von Bert Brecht, Kurzgeschichte, Schwank u. ä. – Vorgabe einer Glosse zu einem lokalen Ereignis – Finden einer ähnlichen Gestaltung – Vorgabe einer Stichwortsammlung, z.B. Tourenvorschlag für eine Wanderung – Ausgestalten zu einer 	

- Beschreibung des Weges, der Landschaft u. ä.
- nach Inhaltsangabe ein Buch beschreiben
- ein Stichwortprotokoll anlegen über eine Fernseh-
sendung u. ä.
- ein Interview machen und in eine Zusammenfassung
umschreiben
- eine gedruckte Nachricht (Zeitung, Broschüre,
Handzettel u. ä.) analysieren, zusammenfassen oder
einen Kommentar schreiben.
(4 Aufsätze, 2 Stilübungen)

1.7 Vorgänge,
Zustände und
Sachverhalte
schriftlich wieder-
geben

- Arbeitsplanung zu einem Vorhaben, z. B. Betriebs-
erkundung
- eine Stellungnahme zu einem Ereignis im Wohnort
abgeben, z. B. Bau einer Tennisanlage, Abholzung
eines Grünstreifens u. ä.
- einen Arbeitsvorgang beschreiben, z. B. Selbstbedie-
nung an der Tankstelle
(2 Aufsätze, 1 Stilübung)

1.9 sich mit Pro-
blemen schriftlich
auseinandersetzen

- Analyse eines Ereignisses in der Umwelt, z. B. Bau
einer Autobahn, eines Hochhauses u. ä., Sammeln
von Argumenten
- Analyse von Texten und kritisch-argumentative Stel-
lungnahme, z. B. Zeitungsnachricht, Werbetext, po-
litischer Text
- Argumentieren und Begründen, z. B. Auswahl des
Wohnplatzes, Berufswahl, Erziehungsfragen, Aus-
länder, u. ä.
- ausführliches schriftliches Protokoll, z. B. über eine
Unterrichtsstunde, eine mündliche Diskussion u. ä.
- Ereignisse in der Schule, im Wohnort, im regionalen
Bezugsraum kritisch werten, z. B. Gebietsreform,
Gemeindeauflösung u. ä.
(3 Aufsätze, 2 Stilübungen)

1.10 Alltags-
schriftverkehr

- einen Brief persönlichen Inhalts schreiben
- ein Gesuch schreiben, z. B. um einen Besuch des
Betriebs nachsuchen
- über sich selbst schreiben, sich darstellen
- eine Bestellung aufgeben
(2 Aufsätze, 1 Stilübung)

9. Jahrgangsstufe

Grobziele

Anlässe, Inhalte, Schreibformen

Ergänzungen wäh-
rend des Schuljahres

1.5/1.8 Textvor-
gaben ausgestal-
ten Texte schrift-
lich wiedergeben

- ein Formular ausfüllen
- einen Fragebogen ausfüllen
- Exzerpte oder Inhaltsangaben gestalten
- politische Texte, Werbetexte, Presstexte gliedern,
zusammenfassen, wichtige Aussagen, thesenartig
herausstellen, vergleichen und gegenüberstellen
- literarische Texte (Novelle, Erzählung, Gebrauchstext) in
Kurzfassung wiedergeben
(3 Aufsätze, 2 Stilübungen)

1.9 sich mit Pro-
blemen schriftlich
auseinandersetzen

- Stichwortprotokoll über Sachverhalte oder Ereignis-
se anlegen, z. B. Verkehrsdichte im Innenraum der
Stadt, Umweltgefährdung durch . . .

- Stellung nehmen zu einem Problem, z. B. Alkoholismus, Drogen, Rüstung und Frieden u. ä.
- Reden von Politikern, Gewerkschaftsführern, Interessenvertretern u. ä. analysieren und schriftlich kommentieren
- eine Beschwerde (Reklamation) verfassen
- einen Leserbrief verfassen
- eine Feature erstellen, z. B. Behinderte in unserem Wohnort
- Gegenüberstellen von fremder und eigener Meinung (4 Aufsätze, 2 Stilübungen)

- 1.10 Alltags-
schriftverkehr
- eine Bittschrift verfassen z. B. an den Schulträger
 - Bewerbungsschreiben verfassen
 - Lebenslauf (tabellarisch) schreiben (2 Aufsätze, 1 Stilübung)

2. Der lernzielorientierte Lehrplan – didaktische Begründung und unterrichtspraktische Ausformung

Im folgenden begründen wir die Notwendigkeit der Lernziele und Lerninhalte, untersuchen ihre erzieherischen und didaktischen Intentionen und veranschaulichen sie durch unterrichtspraktische Gestaltungselemente.

2.1 Mündlicher Sprachgebrauch in der 5./6. Jahrgangsstufe

Lernziel 1.1: Fähigkeit, sprachliche Umgangsformen situationsgerecht anzuwenden

Didaktische Zielsetzung

Der Schüler kennt sprachliche Umgangsformen wie Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung, Gespräch beginnen und durch Fragen weiterführen u. ä. aus vielfältigen Gesprächssituationen in seiner Umwelt. Diese gebräuchlichen Umgangsformen sollen nicht stundenplanmäßig und lehrplanmäßig gelehrt bzw. eingeübt werden, sondern brauchen spontane, wirklichkeitsbezogene Situationen, in denen sie real angewendet werden können. Der Schüler lernt dabei, auf den Partner zu hören, seine Fragen zu beantworten, selbst Fragen zu stellen, an Ereignissen Teilhabe und Anteilnahme zu zeigen, sich selbst ins oder aus dem Gespräch zu bringen, von dritten Personen Grüße oder Informationen auszurichten. Er soll dabei die Fähigkeit erwerben, der Situation entsprechend zu reagieren, auf den Partner einzugehen und eigene Intentionen ins Gespräch einzubringen. Eine erzieherische Aufgabe dabei ist es, konventionelle „Wettergespräche“ abzubauen, Offenheit und Ehrlichkeit beim Gespräch zu zeigen und mitmenschliche Umgangsformen als Teil des Personseins zu verstehen.

Unterrichtspraktische Situationen

- Ein neuer Schüler stellt sich vor
- Der neue Schüler stellt Fragen, die anderen wollen von ihm etwas wissen
- Bekannte treffen sich auf dem Sportplatz
- Ein Fremder fragt einen Passanten nach dem Weg
- Der Klassensprecher eröffnet das Sommerfest für Mitschüler und Eltern
- Besuch eines kranken Mitschülers

Diese wirklichkeitsbezogenen Situationen werden in kurzen Szenen- oder Rollenspielen

durchgespielt, auf Tonband aufgenommen und sprachlich analysiert. Als Leitfragen der Analyse sind folgende möglich:

- Wie gehen die Gesprächspartner aufeinander zu?
- Wie gehen die Gesprächspartner aufeinander ein?
- Wie wird das Gespräch in Gang gehalten?
- Wie werden Fragen gestellt und beantwortet?
- Wie begrüßen bzw. verabschieden sich die Gesprächspartner voneinander?

Besonders motivierende Gesprächssituationen ergeben sich durch reale Telefongespräche.

Beispiele aus einer Unterrichtseinheit:

Telefongespräch A: Einladung zur Geburtstagsparty

Hallo Max. Hier ist Rudi. Ich möchte dich zu meiner Geburtstagsparty einladen . . . Morgen nachmittag in unserem Gartenhaus . . . Bring doch dein Pfeilwurfspiel mit, damit wir ein Wettkampfspiel austragen können . . . Zum Essen? Ach was, meine Mutter bäckt eine Schwarzwälder Torte. Außerdem gibt es für jeden von euch noch Mohrenköpfe und Schlotfeger . . . Freilich, Hans, Roland und Gerhard kommen auch. Also, vergiß das Wurfspiel nicht. Tschüs, bis morgen . . .

Telefongespräch B: Rückfragen beim Versandhaus

Hier Erika Reimer. Guten Tag. Verzeihen Sie bitte die Störung, könnte ich die Versandabteilung sprechen? . . . Ja, ich warte . . . Bin ich jetzt mit der Versandabteilung verbunden? . . . Ich möchte nachfragen, ob meine Bestellung eines Kühlschranks bei Ihnen nicht eingegangen ist. Ich habe sie schon vor 14 Tagen aufgegeben . . . Ich glaube, es war am 24. Juni . . . Augenblick, ich schaue schnell im Katalog nach. Richtig, Bestellnummer 1923 . . . Wann kann ich dann mit der Lieferung rechnen? . . . Gut. Ich verlasse mich darauf. Auf Wiederhören.

Aufgaben

1. Die beiden Telefongespräche sind nicht vollständig. Die Aussagen des angerufenen Gesprächspartners fehlen. Versucht die Äußerungen der jeweiligen Gesprächspartner zu finden und zu ergänzen
2. Die Gespräche unterscheiden sich stark voneinander. Mit wem würdest du so sprechen wie im Gespräch A, mit wem wie im Gespräch B? Begründe!
3. Spielt die Telefongespräche in der Klasse. Achtet dabei auf das Verhalten der Gesprächspartner:
 - Wie begrüßen bzw. verabschieden sie sich?
 - Wie gehen Sie aufeinander ein?
 - Werden alle wichtigen Informationen des Sprachanlasses ausgetauscht?
 - Welche Fehler werden gemacht bzw. können gemacht werden?

Lernziel 1.2: Fähigkeit, mündlich zu beschreiben und zu berichten

Didaktische Zielsetzung

Mündliches Beschreiben und Berichten wird an vielfältigen Ereignissen und Texten bereits in der Grundschule gefördert.

Die Hauptschüler sollen

- Möglichkeiten der sprachlichen Gestaltung und Gliederung beim Beschreiben und Berichten erarbeiten,
- durch anschauliche und angemessene Sprachstrukturen betreffende Sachverhalte klar und eindeutig darlegen,
- anhand zusätzlicher Textvorlagen (Lexikon, Karten, Bilder u. ä.) die Informationen über Sachverhalte, Gegenstände oder Vorgänge verdichten und sachliche Genauigkeit anstreben
- sprachliche Kriterien für passendes Beschreiben und Berichten herausfinden und internalisieren

- Formen des Berichtens und Beschreibens kennenlernen, miteinander vergleichen und beurteilen,
- Formen des Berichtens und Beschreibens in realen Gesprächssituationen anwenden und überprüfen

Dieses Lernziel kann mit den ähnlich strukturierten Lernzielen 2.3 und 2.4 des schriftlichen Sprachgebrauchs eng gekoppelt werden. Mündlicher Sprachgebrauch übernimmt dann drei Aufgaben:

- a) Sprachmaterial für die schriftliche Textproduktion aufzubereiten,
- b) schriftliche Ergebnisse zu überprüfen und zu überarbeiten
- c) schriftliche Ergebnisse mündlich in passenden Situationen anzuwenden

Unterrichtspraktische Ausformung

Beispiele zur methodischen Gestaltung des Lernziels:

Raten und Spielen

Kimspiele sind bei Kindern und Erwachsenen gleichermaßen beliebt. Kennst du Kinderspiele? Habt ihr in der Schule, bei einer Geburtstagsparty oder bei Regenwetter schon solche Spiele gespielt?

Kimspiel 1: Gegenstände erraten

Der Spielleiter trägt auf einem Tablett 20–30 Gegenstände herein, z. B. Streichholzschachtel, Flaschenöffner, Eierbecher, Kugelschreiber, Briefmarke, Bleistift, Radiergummi, Spielauto u. ä. Alle Gegenstände sollen auf den ersten Blick erkennbar sein. Nach zwei Minuten wird das Tablett wieder hinausgetragen. Jeder Mitspieler hat jetzt eine Minute Zeit, alle Gegenstände aufzuschreiben, die er sich gemerkt hat. Wer die meisten Gegenstände errät, ist Sieger.

Kimspiel 2: Geräusche erkennen

Die Tür zu einem Nebenzimmer (zum Gruppenraum) wird geöffnet und mit einem Tuch verhängt. Die Mitspieler nehmen im größeren Raum Platz und legen sich Bleistift und Papier zurecht. Hinter dem Vorhang hat der Spielleiter Gegenstände bereitgelegt, mit deren Hilfe er verschiedenartige, originelle Geräusche erzeugt.

Beispiele für Geräusche:

- Ball hüpfen lassen
- Nüsse knacken
- Stoff zerreißen
- Bierflasche öffnen
- Holz sägen
- Kaffee mahlen
- Papier zerreißen
- Luftballon aufblasen
- Streichholz anzünden u. ä.

Jeder Mitspieler schreibt auf, welche Geräusche er erkannt hat oder erkannt zu haben glaubt. Wer die meisten richtigen Geräusche erraten hat, ist Sieger.

Aufgaben

1. Beschreibt und erklärt die Spielregeln und den Spielablauf der Kimspiele eurem Nachbarn, einer anderen Klasse oder den Geschwistern zu Hause und spielt diese Kimspiele!
2. Du kannst beide Kimspiele erweitern und neue Spielregeln erfinden. Versuche sie!

Für Leute mit Köpfchen

Karin hat sich für ihre Geburtstagsfeier ein paar Ratespiele ausgedacht. Sie erklärt ihren Gästen:

Das Ratespiel heißt Berufe raten.

Einer von uns muß vor der Tür warten. Die Spieler im Zimmer denken sich einen Beruf aus und machen dazu eine entsprechende Handbewegung, z. B. der Tischler hobelt, der Metzger schneidet Wurst ab, der Schneider näht, der Taxifahrer lenkt sein Auto usw. Der hereingerufene Spieler muß erraten, welche Berufe dargestellt werden. Wer am meisten Berufe erkennt, ist Sieger.

Das zweite Ratespiel heißt Nasen raten.

Hinter einem großen Wandschirm oder einer mit Karton verhängten Türöffnung stehen ein paar Mitspieler. In Gesichtshöhe der Verkleidung ist ein kleines rundes Loch, durch das die Mitspieler nacheinander ihre Nase stecken. Die zweite Gruppe vor dem „Nasentheater“ muß erraten, wem die Nase gehört. Für jede richtig herausgefundene Nase gibt es einen Punkt. Nach dem ersten Durchgang wechseln die beiden Gruppen ihre Plätze.

Aufgaben

1. Beschreibt noch einmal beide Ratespiele und spielt sie in der Gruppe.
2. Findet noch andere passende Spielregeln dazu.
3. Kennst du noch andere Ratespiele? Erzähle!
4. Vergleicht Kim- und Ratespiele. Was haben sie gemeinsam, worin liegen Unterschiede?
5. Beschreibt einen Gegenstand so, daß die Mitspieler ihn erraten können, z. B. Blumenvase, Kalender, Ofen u. ä.
6. Berichte über Spiele im Zimmer oder im Freien, die du mit anderen gespielt hast. Welche Spiele bzw. Spielabläufe haben dir dabei besonders gut gefallen? Begründe!
7. Legt eine Karte über bekannte und selbsterfundene Spiele an und erweitert sie im Laufe des Schuljahres.

Lernziel 1.3: Fähigkeit, mündlich zu erzählen und nachzuerzählen

Didaktische Zielsetzung

Dieses Lernziel wird nicht nur die sprachliche Kompetenz der Schüler ausweiten, sondern bei konsequenter und intentionaler Gestaltung integrative Wirkung erreichen. Literaturunterricht und schriftlicher Sprachgebrauch werden ebenso davon profitieren wie das Leben im Klassenzimmer und in der Schule selbst. Darüber hinaus kann der Schüler vielfältige Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung erhalten. Dabei ist zweitrangig, welche Texte zum Erzählen ausgewählt oder entworfen werden. Das Angemutetsein von einer solchen ruhigen, nicht belastenden „Erzählstunde“ kann schulisches Leben und Erleben vertiefen und neue Motivationskräfte für das Lernen freisetzen.

Unterrichtspraktische Möglichkeiten

Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch, Literaturunterricht und Schulspiel sollen bei der Verwirklichung dieses Lernziels eine Synopse ergeben. Beispiele aus der Schulpraxis erhärten diesen Anspruch:

- Gestaltung eines Schildbürgerstreichs in einem Szenenspiel
- Einrichten einer Lesecke
- Planung und Durchführung einer Kinder- und Jugendliteraturausstellung mit mündlichen und schriftlichen Textproduktionen der Schüler
- Geschichten erzählen und sammeln
- Geschichten aus dem Alltag der Schüler und Lehrer
- Selbsterfundene Geschichten

Beispiel eines Schülers:

Modernes Märchen

Zwei Nägel lagen einmal auf der Straße. Der erste war ein guter Nagel. Immer wenn ein Auto oder ein Fahrrad vorbeikam, rollte er sich beiseite, um die Reifen nicht zu durchstechen. Einmal lief ein Junge barfuß über die Straße und achtete nicht auf den Nagel. Es hätte nicht viel gefehlt und der Junge wäre mit der Ferse in den Nagel getreten. Im letzten Augenblick rollte sich der gute Nagel in eine Fahrtrille und verletzte den Jungen nicht.

Der böse Nagel freute sich, wenn er den Menschen Schaden zufügen konnte. Er durchbohrte Auto- und Fahrradreifen und riß ein großes Loch in die Jackentasche des Herrn Maier, der ihn von der Straße

aufhob. Doch die Strafe folgte bald. Ärgerlich über das Loch in der Jackentasche warf Herr Maier den Nagel weg. Er landete in einer schmutzigen Pfütze, wo er bald rostete und brach. Der gute Nagel jedoch wurde von einem aufmerksamen Fußgänger entdeckt und mit nach Hause genommen. Er darf heute ein schönes Bild im Wohnzimmer des Finders halten.

Lernziel 1.4: Fähigkeit zu Gespräch und Diskussion

Didaktische Zielsetzung

Eines der wichtigsten Lernziele im mündlichen Sprachgebrauch der Hauptschule und nicht nur der 5./6. Jahrgangsstufe ist „die Fähigkeit zu Gespräch und Diskussion“. Die Schüler sollen neben Technik und Methodik der Gesprächsführung und Diskussion vor allem auch die ethische Grundhaltung eines partnerbezogenen Gesprächs kennen und danach handeln. Dieses erzieherische Ziel muß Anlässe, Inhalte und Verlauf des Gesprächs bzw. der Diskussion mitbestimmen. Darüber hinaus sollen die Schüler in wirklichkeitsbezogenen und aktuellen Gesprächsanlässen die Wirkungen eines Gesprächs beim Partner bzw. bei sich selbst erleben, z. B.

- Das Gespräch entlastet von Sorgen und Ängsten
- Das Gespräch ist Zeichen der Anteilnahme und Wertschätzung
- Das Gespräch bewirkt Verständnis, Vertrauen und Zusammengehörigkeit
- Das Gespräch regelt Meinungsverschiedenheiten
- Das Gespräch schafft Beziehungen und Bindungen zu anderen Menschen

Voraussetzung für ein geregeltes und wirkungsvolles Gespräch sind Gesprächsregeln, die über den formalen Ablauf des Gesprächs hinaus erzieherische Intentionen wie Selbstdisziplin, aktives Zuhören, Toleranz gegenüber Andersdenkender, Anerkennung u. ä. zu verwirklichen versuchen.

Methodische Möglichkeiten

● Gemeinsames Erstellen von Gesprächsregeln:

Die Klasse 5a hat folgende Diskussionsregeln aufgestellt, die von jedem beachtet werden müssen:

- a) Der Diskussionsleiter legt den Ablauf des Gesprächs und die Reihenfolge der Gesprächsteilnehmer fest.
- b) Wir hören zunächst auf den anderen, bevor wir selbst etwas sagen.
- c) Zeige an, daß du etwas zu sagen hast!
- d) Warte, bis du an der Reihe bist!
- e) Beschränke dich auf das Wesentliche und nimm den anderen keine Zeit weg!
- f) Laß die Meinung anderer auch gelten und überprüfe deine Meinung noch einmal!
- g) Denke mit und schweife nicht vom Thema ab!
- h) Lobe deinen Gesprächspartner auch, wenn er gute Gedanken oder Vorschläge äußert.

● Gesprächsanlässe und Gesprächssituationen aus dem Bereich „Schule“:

- eine Hausordnung entwerfen
- Mitschüler befragen über Hausordnung, Hausaufgabe, Taschengeld, Arbeit der Schülermitverwaltung
- Konfliktfälle in der Pause, im Bus, im Warteraum
- gemeinsame Aktivitäten für eine schulübergreifende Veranstaltung (Sportfest, Weihnachtsbasar, Elternfest u. ä.)

● Gesprächsanlässe und Gesprächssituationen aus dem Bereich der „peer groups“:

- Wo wir spielen können bzw. nicht können

- Spiele erfinden
- Außenseiter beim Spiel
- Stören unsere Spiele die Erwachsenen oder die Erwachsenen unsere Spiele?
- Einladung zu einer Schüleraktion (Umweltsäuberung, Verhalten im Verkehr u. ä.)
- Vorbereitung eines Kinderfestes im Wohnviertel

● Diskussion über Gespräche in der Familie

Beispiel: Miteinander im Gespräch bleiben

Ein 12jähriges Mädchen beurteilt die Beziehung zu seiner Mutter folgendermaßen: „Irgendwann kam der Punkt, da konnten wir einfach nicht mehr miteinander sprechen. Wenn ich ihr von meiner Befürchtung erzählte, eine Arbeit verhauen zu haben, dann verstand sie nichts. Sie fing statt dessen an, mich zu beschimpfen und wurde sehr wütend auf mich. Ich begann zu lügen. Ich wollte es eigentlich nicht, aber der ewige Ärger machte mich verrückt . . . Schließlich waren wir wie Fremde zueinander, keiner zeigte seine wahren Gefühle.“

(nach Gordon, Th., S. 72/73)

Überlegt und spricht miteinander:

- Warum sprechen Tochter und Mutter nicht miteinander?
- Welche Ursachen können dem Verhalten der Mutter zugrunde liegen?
- Wie wirkte das Verhalten der Mutter auf das Verhalten der Tochter?
- Welche Gefühle sollen in einem Gespräch gezeigt werden?

● Diskussion über Entscheidungen in der Familie

Beispiel: Auswahl des Fernsehprogramms (siehe Seite 103)

Welche Sendung will Herr König, welche wollen seine Kinder sehen?

Wie kann das Problem „unterschiedliches Fernsehprogramm“ gelöst werden? Diskutiert darüber und spielt es in einem Rollenspiel durch!

Dieses Lernspiel „Fähigkeit zu Gespräch und Diskussion“ kann und soll nicht einseitig an bestimmten Lerninhalten erfüllt werden – es ist integrativ und übergreifend zu verwirklichen. Sowohl andere Lernfelder des mündlichen Sprachgebrauchs bzw. andere fachliche Bereiche des Deutschunterrichts (z. B. Lernziele 2.3, 2.4 und 2.5 des schriftlichen Sprachgebrauchs, Lernziel 4.1 der Sprachlehre) als auch andere Fächer des Unterrichts in der Hauptschule (z. B. Sozialkunde, Arbeitslehre, Erziehungskunde) bauen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, die Lerninhalte und Gesprächsmethoden dieses Lernzielbereiches dem Schüler vermitteln. Wir sehen in diesem Lernziel und seinen zugeordneten Lerninhalten bzw. Lernmethoden das zentrale Arbeits- und Handlungsfeld des mündlichen Sprachgebrauchs in der Hauptschule.

Lernziel 1.5: Fähigkeit, sinn- und formgerecht vorzulesen bzw. vorzutragen

Didaktische Zielsetzung

Mündlicher Sprachgebrauch umfaßt nicht nur freies Sprechen über frei gewählte Themen. Durch das Vorlesen und Vortragen von Texten erreicht der Schüler auch einen bewußten Gebrauch der Sprache unter reflektorischen Momenten. Seine Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit erhöht sich, sein Lese- und Sprechverhalten wird transparent und gibt ihm Mut, selbständig aus Texten Informationen zu entnehmen und in Gesprächen einzubringen, andere durch seinen Vortrag zu informieren bzw. zu unterhalten. Dieses Lernziel muß sehr eng mit dem Lernbereich 3 „Literatur und Gebrauchstexte“ gesehen und im Unterricht

SA

6. Mai

1. PROGRAMM

- 13.55** Programmvorschau
- 14.25** Tagesschau
- 14.30** Sesamstraße
- 15.00** Spiel ohne Grenzen
WDR Vorentscheidung für das internationale Städteturnier auf dem Sportplatz Kränchen in Lahnstein. Teilnehmer des ersten Wettkampfes: Lahnstein, Bad Ems, Friedrichsthal, Sobernheim und Weilburg. Spielleiter: Manfred Erdenberger und Heribert Faßbender.
- 16.30** ARD-Ratgeber:
SWF **Auto und Verkehr**
Geplante Themen: Autotest Peugeot 104 / Richtige Ernährung für Autofahrer / Tips für Motorradfahrer / Schnellere Schadensregulierung / Kinder-Verkehrsspiele
Moderator: Wolf Littmann
- 17.15** Maiandacht
BR aus der Hofkirche der Würzburger Residenz. Ansprache: Monsignore Max Rössler, Würzburg
- 17.45** Tagesschau
- 17.48** Die Sportschau

Regional-Programme

- BR: 18.40 Nachrichten
18.40 Unter einem Dach: Safe 373
19.10 Samstagsclub
- SDR/SWF: 18.30 Abendjournal
19.00 Sandmännchen: Hilde, Teddy, Puppi
19.10 Ach du lieber Himmel. Wo ist Jane?
19.45 Landesschau

2. PROGRAMM

- 13.00** Programmvorschau
- 13.30** Jugoslavijo, dobar dan
- 14.15** Aqui España
- 14.58** Heute
- 15.00** Das alte Dampfroß
3. Folge: „Nächtlicher Spuk“
- 15.20** Mach was draus
Heute: Optimisten segeln
- 15.30** Die goldigen Fünfinger
Schlager und Stichworte eines Jahrzehnts. Mit Heidi Brühl, Katja Ebstein, Gitte, Peggy March, Tonia, Anita, Roberto Blanco, Costa Cordalis, Rex Gildo, Peter Horton, Bata Illic, Peter Kraus, Tony Marschall, Bill Ramsey, Chris Roberts, Peter Rubin und Erik Silvester (Wh. v. 3. 1. 74)
- 16.30** Die Muppets-Show
Gaststar: Mummenschanz
- 16.59** Der große Preis
Bekanntgabe der Wochengewinner
- 17.00** heute
- 17.05** Länderspiegel
Heute u. a.: „Bunte“ oder „grüne“ Liste: Chancen bei den Juni-Wahlen?
- 17.50** Sieh mal an
Man kann's nicht allen recht machen
- 17.55** Auf Wiedersehen, Charlie!
Dreizehnteilige Serie
Heute: „manga manga“
Mit Andrew Keir als Charlie
- 19.00** heute
Um 19.30 Die Straße. Spielserie

entsprechend ausgeformt werden. Ein Lesewettbewerb in der Klasse, ohne Diffamierung der leseschwachen Schüler, soll zusätzliche Anreize für sinnvolles Lesen und für die Hinwendung zum Buch bringen.

Methodische Möglichkeiten

● Teilnahme an einem Kinder- und Jugendbuchpreisausschreiben:

Kinder- und Jugendbuchpreisausschreiben

Liebe Kinder,

wieder könnt Ihr 200 schöne Bücher bei unserem Lies-Mit-Preisausschreiben gewinnen. Es ist ganz einfach. – Ihr müßt nur die vier Fragen gut durchlesen und die entsprechenden Zeilen ankreuzen. Sendet Euren Teilnahmechein ausgefüllt bis zum 1. November an die Stadtbücherei.

1. Frage: Vier moderne Bücher erhalten jedes Jahr den Deutschen Jugendbuchpreis. Welche der folgenden acht Bücher wurden schon ausgezeichnet?

<input type="radio"/> Daniel Defoe, Robinson Crusoe	<input type="radio"/> Karl May, Old Shatterhand
<input type="radio"/> Michael Ende, Momo	<input type="radio"/> Peter Härtling, Oma
<input type="radio"/> Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen	<input type="radio"/> Judith Kerr, Als Hitler das rosa Kaninchen stahl
<input type="radio"/> Otfried Preußler, Krabat	<input type="radio"/> Robert L. Stevenson, Die Schatzinsel

2. Frage: Woher bekommt Ihr Eure Bücher? (Mehrere Antworten sind möglich.)
 - Ausleihen in der Stadt- oder Gemeindebücherei
 - Geschenke von Eltern und Verwandten
 - Ausleihen von Freunden
 - Kauf in der Buchhandlung
 - Ausleihe in der Pfarrbücherei
 - Ausleihe in der Schulbücherei

3. Frage: Wie viele Bücher (ohne Schulbücher) besitzt Du?
 - 1 bis 5 Bücher
 - 6 bis 10 Bücher
 - 11 bis 20 Bücher
 - 20 bis 40 Bücher
 - mehr als 40 Bücher

4. Frage: Welche Bücher interessieren Dich am meisten? Du kannst auch hier mehrere Antworten geben.

<input type="radio"/> Comics	<input type="radio"/> Märchenbücher
<input type="radio"/> Mädchenbücher	<input type="radio"/> Sachbücher (z. B. Chemie, Technik)
<input type="radio"/> Abenteuerbücher	<input type="radio"/> Tierbücher
<input type="radio"/> Sportbücher	<input type="radio"/> Lexika
<input type="radio"/> Bücher über ferne Länder	<input type="radio"/> Bilder- und Fotobücher

● Informationsgewinnung aus Sachtexten für eigene Handlungsbereiche

Beispiel: Anleitung zur Fahrradkontrolle

Alle paar Wochen sollte jeder Radfahrer sein Fahrrad gründlich überprüfen. Die nachfolgende Fragenliste (Check-Liste von engl. check = überprüfen) kann dir viel nützen.

1. Sind die Kopfmuttern oder Flügelschrauben an den Ausfallenden der Vordergabel fest genug angezogen?
2. Liegen unter den Kopfmuttern die Unterlagscheiben? Ohne Unterlagscheiben können die Ausfallenden leicht brechen!
3. Hat die Vorderachse Spiel, das heißt, wackelt sie, weil der Konus nicht richtig angezogen ist?
4. Sind die Speichen zu locker und zu stramm? In beiden Fällen kann die Felge einen Schlag bekommen!
5. Sind alle Speichennippel fest genug angezogen?

6. Liegt der Dynamo im richtigen Winkel an der geriffelten Seitenfläche des Reifenmantels auf? Wenn er verkantet aufliegt, zerstört er die Seitenwand des Mantels!
7. Sitzen Gabel und Lenkervorbau fest im Halterohr des Rahmens?
8. Ist diese Kopfschraube fest genug angezogen? Das ist ganz wichtig, weil sich sonst Lenker und Gabel lockern!
9. Sind die beiden Halteschrauben am Sattel und am Stützrohr genügend angezogen? Du willst doch nicht, daß der Sattel während der Fahrt wackelt oder das Stützrohr in den Rahmen rutscht!
10. Sind die Achsen der Pedale ohne Spiel in die Gewinde der Kurbelarme kräftig eingedreht?
11. Hat die Kette nicht mehr als zwei Zentimeter Spielraum, und auch nicht weniger?
12. Sitzt das Hinterrad fest genug in den Ausfallenden?
13. Hast du auch hier Lagerspiel, Speichenspannung, Speichennippel und die Kontrollinie an der Seitenwand des Reifens geprüft?
14. Funktioniert das Rücklicht, ist es sauber?
15. Leuchten die gelben Rückstrahler an den Pedalen oder sind sie schmutzig?
16. Ist der Frontscheinwerfer hell genug und ist er auf die richtige Entfernung eingestellt? Der Lichtkegel soll nach zehn Metern auf den Boden zeigen.
17. Sitzt die Handglocke fest an der Lenkstange und kannst du sie bequem mit dem Daumen betätigen, ohne daß du dabei die Hand vom Griff nehmen mußt?
18. Sind alle Schrauben der Handbremse fest angezogen und kannst du den Bremsgriff bequem mit der Innenfläche der Finger greifen, ohne den Handballen vom Griff nehmen zu müssen?
19. Preßt sich der Bremsgummi beim Bremsen fest auf den Reifen, oder, wenn du Seilzugbremsen an deinem Fahrrad hast, greifen die Bremsgummis kräftig an die Felgenhörner?

*Lernziel 1.6: Fähigkeit, Rollen aus dem Stegreif oder nach Spieltexten darzustellen**

Didaktische Zielsetzung

Stegreifspiel, Szenenspiel und Schulspiel haben langjährige Tradition im Deutschunterricht der Hauptschule. Doch wurden diese Formen des Spiels und die damit intendierten Lernziele bisher nicht verbindlich ausgewiesen. Spiele dieser Art sind handlungsorientiert, fordern sowohl von Lehrer und Schüler Kreativität, Einfallsreichtum, Beweglichkeit und Spontaneität – konstitutive und notwendige Aspekte eines offenen Unterrichts.

Neben diesen didaktischen Aspekten muß die Gewinnung sozialer Erfahrungen und Verhaltensweisen durch das Darstellen von Rollen im Blickpunkt dieses Bereiches stehen, z. B. miteinander planen, miteinander handeln, andere Rollen besser verstehen lernen, sich selbst in eine andere Rolle hineinversetzen u. ä.

Methodische Möglichkeiten

● Stegreifspiele

- Zwei Autofahrer nach einer Karambolage
- Streit beim Fußballspiel
- Den Zug verpaßt!
- Ein Treffen nach 50 Jahren
- Polizist und Radfahrer
- Bestellung beim Ober
- Schlüssel verloren

● Pantomimische Spiele

- Der Dirigent
- Flohzirkus
- Eine Fliege fangen
- Der stumme Schneemann

* Vgl. hierzu den Abschnitt 7.3 „Elemente und Formen des Schulspiels“ im Beitrag Karl Stocker „Leseunterricht/Literarische Erziehung/Schulspiel“.

● Szenenspiel nach Textvorlagen

Beispiel: Wie Till Eulenspiegel einem Esel das Lesen lehrt

Die 1. Szene spielt auf dem Marktplatz. Viele Bürger sind zusammengelaufen, um sich über die Neuigkeiten zu unterhalten, die ein Sprecher soeben verkündet (Spieltext einer Klasse zur 1. Szene):

- Sprecher: Till Eulenspiegel ist in eine neue Stadt gekommen. Am Marktplatz schlägt er ein großes Plakat an. Auf ihm steht: „Liebe Leute groß und klein, ich tricht're jeder Kreatur das Lesen ein.“ (Hammerschläge; dazwischen Stimmengewirr, das immer deutlicher wird; die Hammerschläge hören auf; Bürger unterhalten sich aufgeregt)
- Bürger 1: Hast du den Mann schon einmal gesehen?
- Bürger 2: Von wo mag er wohl abstammen?
- Bürger 3: Kennt ihr ihn?
- Bürger 1: Nein, ich habe nie in meinem Leben von ihm gehört.
- Bürger 4: Seht nur, was hier steht: Liebe Leute groß und klein, ich tricht're jeder Kreatur das Lesen ein.
- Bürger 3: Ein Lehrer.
- Bürger 4: Habt ihr schon einmal von dieser Wunderkunst gehört?
- Bürger 3: Nein, noch nie!
- Bürger 2: Das wird bestimmt ein berühmter Mann sein.
- Bürger 1: Ist denn so ein berühmter Mann schon einmal in unserer Stadt gewesen?
- Bürger 4: Nein, ich glaube nicht. Das müssen wir gleich dem Rektor der Universität erzählen!
- Bürger 3: Ja! Kommt, gehen wir sofort zum Rektor.
- Bürger 1: Ja glaubt ihr das, was der da schreibt?
- Bürger 2: Vielleicht ist er ein Wissenschaftler?
- Bürger 4: Ja, ganz bestimmt. Sonst könnte er nicht solche Künste vollbringen. (Die Stimmen werden leiser)

Aufgaben

1. Lest den Text mit verteilten Rollen.
2. Versucht, diese Szene jetzt in der Klasse zu spielen. Dabei kann die ganze Klasse mitspielen.
3. Versucht nun selbst, die anderen Szenen zu gestalten und zu spielen. Überlegt dabei, welche Rollen notwendig sind.

2. Szene: In der Universität

Bürger der Stadt erzählen den Professoren und dem Rektor der Universität, welche Kunst Till Eulenspiegel vorführen will. Die Professoren beraten, welchem Tier Eulenspiegel das Lesen beibringen soll. Nach langen Beratungen einigen sie sich auf einen Esel. Eulenspiegel wird hereingeholt. Er bekommt 3 Jahre Zeit, dem Esel das Lesen beizubringen. Als Voraussetzung für seine Arbeit verlangt er 50 Gulden.

3. Szene: Eulenspiegel im Stall

Eulenspiegel weiß zunächst nicht, wie er dem Esel das Lesen beibringen soll. Es hilft kein Zureden und keine Gewalt. Der Esel wird nur noch störrischer, Eulenspiegel findet schließlich eine List. Er streut Haferkörner zwischen die Seiten. Der Esel blättert beim Suchen des Futters wie wild im Buch und schreit I-A, I-A. Er kann also schon sein erstes Wort.

4. Szene: Professoren, Bürger und Eulenspiegel im Stall

Nach einigen Tagen kommen die Professoren, um sich zu überzeugen, ob der Esel schon etwas gelernt hat. Eulenspiegel hat ein Buch mit vielen Fragen vorbereitet, auf die der Esel nur mit ja zu antworten braucht. Eulenspiegel streut wieder Futter zwischen die Seiten, liest die Fragen vor und der Esel antwortet immer mit J-A. Professoren und Bürger sind erstaunt. Sie können sich kaum beruhigen und Eulenspiegel verlangt noch einmal 50 Gulden Belohnung. Aber nachts macht er sich heimlich aus dem Staube, bevor der Schwindel auffliegt. Seine letzte Frage an den Esel lautet: „Die Professoren sind ja noch dümmer als 3 Esel zusammen, nicht wahr, Langohr?“ Und der Esel antwortet natürlich mit J-JA.

Zusammenfassung:

Die Lernzielformulierungen des mündlichen Sprachgebrauchs beziehen sich vorrangig auf die konkrete Handlungsebene. Alle sechs Lernziele (1.1–1.6) der Anforderungsstufe „Fä-

higkeit“ sind aus der Zielklasse „Können“. Als didaktischer Schwerpunkt weist diese Zielklasse „das Ausführen von Handlungen und Operationen“ aus. Dabei umfaßt die Anforderungsstufe „Fähigkeit“ nicht nur die Geläufigkeit und Sicherheit bei der Ausführung von Handlungen, sondern auch selbständige Problemfindung und -lösung, Durchführung komplexer Handlungen, Innovationsfähigkeit u. ä. So gesehen werden an den Schüler im Unterricht des fachlichen Bereichs „Mündlicher Sprachgebrauch“ hohe Anforderungen gestellt, die er jedoch durch die Betonung des handelnden Lernens und der Ausrichtung an seinem sprachlichen Erfahrungsbereich bewältigen kann.

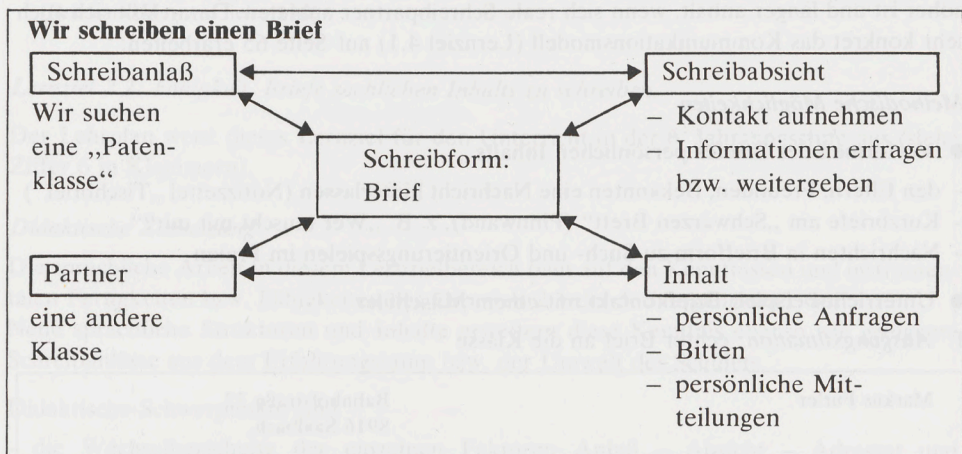
2.2 Schriftlicher Sprachgebrauch in der 5./6. Jahrgangsstufe

Lernziel 2.1: Fähigkeit, Briefe persönlichen Inhalts zu schreiben

Der Lehrplan weist dieses Lernziel für den Unterricht in der 5. Jahrgangsstufe aus (siehe Ziffer 5 in Klammer).

Didaktische Zielsetzung

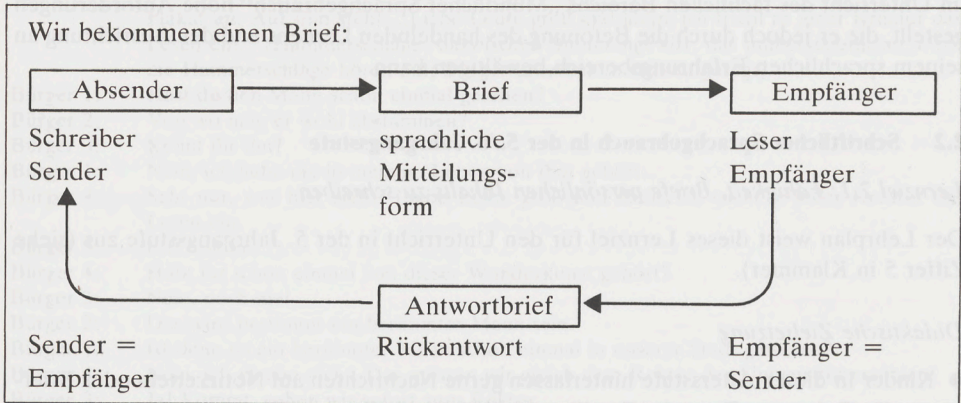
● Kinder in dieser Altersstufe hinterlassen gerne Nachrichten auf Notizzetteln oder Briefbogen für Bekannte, Freunde, Familienmitglieder u. ä. Dieses „Etwas-Zu-Sagen-Haben“, „Sich-Mitteilen“ und „Auf-andere-Wirken“ kann, ohne seine Spontaneität zu verlieren, im schriftlichen Sprachgebrauch aufgegriffen und an realen Schreibenanlässen geübt werden. Dabei lassen sich schon die Gesetzmäßigkeiten des Schreibens (Anlaß – Absicht – Schreibform – Adressat) sehr wirklichkeitsbezogen herausstellen. In der Verwendungsphase läßt sich dann über die Schreibform „Brief“ reflektieren:



● Neben diesen Gesetzmäßigkeiten kommunikativen Schreibens soll der Schüler auch die pragmatisch-formalen Gesichtspunkte der Anlage eines Briefes persönlichen Inhalts kennen- und beherrschen lernen:

- Wie baue ich meinen Brief auf?
- Wie muß der Briefkopf gestaltet werden?
- Welche Anrede- und Schlußformeln verwende ich?
- Wie gestalte ich den Inhaltsteil?
- Wie muß der Briefumschlag adressiert werden?

Dieses mehr formale Lernvorhaben kann und muß durch Vergleich verschiedener Briefe, auch geeigneter Briefe von Schriftstellern oder Künstlern, induktiv gestaltet werden. Der Schüler soll erkennen, daß eine gewisse äußere Gestaltung eines Briefes notwendig ist, damit die Beförderung nicht verzögert wird, der Adressat den Brief annimmt, die Erwartungen des Adressaten erfüllt werden und eine Rückantwort erfolgt.



● Der Schüler soll nicht nur Briefe persönlichen Inhalts an ihm Vertraute richten, sondern auch auf Briefe einen Antwortbrief verfassen. Antwortbriefe erfordern zunächst den realen Brief eines Partners oder –, wenn keine vertraute Bezugsperson an die Klasse bzw. einzelne Schüler schreibt, einen fiktiven Brief, den die Schüler beantworten können. Aus der praktischen Unterrichtserfahrung heraus müssen wir jedoch sagen, daß die Schreibmotivation höher ist und länger anhält, wenn sich reale Schreibpartner anbieten. Daran läßt sich auch sehr konkret das Kommunikationsmodell (Lernziel 4.1) auf Seite 65 erarbeiten:

Methodische Möglichkeiten

- Vorformen des Briefes persönlichen Inhalts
 - den Eltern, Freunden, Bekannten eine Nachricht hinterlassen (Notizzettel „Tischbrief“)
 - Kurzbriefe am „Schwarzen Brett“ (Pinnwand), z. B. „Wer tauscht mit mir?“
 - Nachrichten in Briefform zu Such- und Orientierungsspielen im Freien
 - Unterrichtsbeispiel: Briefkontakt mit einem Mitschüler
1. *Ausgangssituation:* echter Brief an die Klasse

Markus Furler

Bahnhofstraße 32
8916 Saalbach

Liebe Klassenkameraden!

Es ist nun schon fast ein Vierteljahr vergangen, seit meine Eltern und ich von Neustadt weggezogen sind. Gestern kramte ich in meinem Fotoalbum und fand ein Klassenfoto vom letzten Jahr. Da dachte ich mir, ich schreibe Euch, um zu erfahren, wie es Euch geht.

Was nehmt Ihr gerade in der Schule durch? Wir haben vor ein paar Tagen einen Brief an den Schulverband geschrieben, daß wir viel zu wenig Bälle in der Turnhalle haben. Da brauchen wir mehr. In Erdkunde haben wir einen großen Bauernhof angeschaut. Robert und ich haben an den Bauern Fragen gestellt und seine Antworten mit dem Kassettenrekorder aufgenommen. Das hat uns sehr gut gefallen. Vor den Osterferien dürfen wir noch den Tiergarten besuchen. Das wird sicher sehr interessant, vor allem die vielen Raubtiere wie Löwen, Tiger oder Panther.

Am Nachmittag fahren wir oft Rollschuh oder spielen Fußball. Ich bin auch in unserer Schüler-

mannschaft der Torwart Nr. 1. In der Nähe unseres Wohnviertels steht ein kleines Wäldchen, in dem wir oft spielen. Wir haben uns ein tolles Laubhaus gebaut. Vor zwei Wochen machten wir ein großes Suchspiel. Mein neuer Freund Klaus hat sich dabei ganz schlimm den Fuß verstaucht und kann bis heute noch nicht in die Schule gehen. Der hat's schön!

Schreibt mir doch, was Ihr in der Schule und in der Freizeit macht! Wie weit ist die neue Turnhalle gebaut? Wie steht es um die Schülermannschaft? Welche Ereignisse gibt es in Eurer Klasse?

Schickt mir doch ein Bild von Euch oder eine Zeichnung!

Herzliche Grüße
Euer Markus

2. Mündliche und halbschriftliche Gestaltungsphase

a) Arbeit am Briefftext

- an wen der Brief gerichtet ist,
- was Markus über die neue Schule erzählt,
- was Markus über seine Freizeit erzählt,
- wie Markus den Brief beginnt,
- wie der Brief endet!

Herausschreiben entsprechender Textteile

b) Aufbau- und Inhaltselemente für einen Antwortbrief

- Wir erzählen über den Unterricht in einzelnen Fächern
- Wir bedanken uns für den Brief und seine Nachricht
- Wir suchen eine passende Anrede
- Wir erzählen, wie wir unsere Freizeit gestalten
- Wir beantworten die gestellten Fragen
- Wir schreiben unsere Adresse auf den Briefkopf
- Wir beschließen den Brief mit unseren Grüßen und der Bitte, wieder einmal zu schreiben
- Wir stellen neue Fragen, z. B. über den Wohnort und über seine Klassenkameraden

Formale Gesichtspunkte für die Anlage eines Briefes an bekannten Briefen erarbeiten
(Briefumschlag auf Seite 110)

Lernziel 2.2: Fähigkeit, Briefe sachlichen Inhalts zu schreiben

Der Lehrplan weist dieses Lernziel für den Unterricht in der 6. Jahrgangsstufe aus (siehe Ziffer 6 in Klammern).

Didaktische Zielsetzung

Die sprachliche Arbeit in diesem Lernzielbereich baut auf den Kenntnissen und instrumentalen Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten des Lernziels 2.1 der 5. Jahrgangsstufe auf.


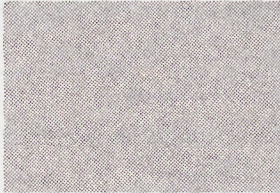
Neue sprachliche Strukturen und Inhalte erweitern diese Kenntnis ebenso wie geeignete Schreibenanlässe aus dem Erfahrungsraum bzw. der Umwelt des Schülers.

Didaktische Schwerpunkte sind

- die Wechselbeziehung der einzelnen Faktoren Anlaß – Absicht – Adressat und Schreibform
- die formal-pragmatische Anlage eines Briefes sachlichen Inhalts
- der Vergleich selbstgestalteter Briefe
- die Ausweitung dieser Schreibform durch Kennenlernen von ähnlichen Texten (z. B. Leserbrief, Einladungsschreiben u. ä.)

Methodische Möglichkeiten

- Der Vergleich von Briefen persönlichen und sachlichen Inhalts
- Textvorlage beider Briefarten

	Anschrift
Absender	

Vorname, Name	Ort, Datum . . .
Grußformel	
Inhalt	
Schlußformel	

- Herausarbeiten von unterschiedlichen Kriterien

Schreibe die Tabelle in dein Aufsatzheft (deine Aufsatzmappe) und ergänze sie. Die Ergänzungen findest du durch vergleichendes Lesen der Briefe.

Brief sachlichen Inhalts

Anrede ohne persönliche Grußformel

sachliche Informationen erfragen oder weitergeben, Kontakt aufnehmen, Verbindung herstellen

höfliche Schlußformel

Brief persönlichen Inhalts

persönliche Anrede

gemeinsame Erlebnisse oder Interessen ansprechen

Kontakte und Bindungen vertiefen, lebendig und anschaulich erzählen
persönliche Schlußformel

- sprachliche Übungen zum Inhalt, zur Gruß- bzw. Schlußformel

● Schreibenanlässe für Briefe sachlichen Inhalts

- Fremdenverkehrsämter, um Informationen über eine Stadt oder eine Landschaft zu bekommen
- an das Staatsministerium für Landesentwicklung und Umweltschutz (München, Arabellastraße), um Bilder und Texte über den Umweltschutz in Bayern zu bekommen
- an die Sparkasse oder eine andere Bank, um Sachspenden für einen Weihnachtsbasar zu bekommen
- an Bezugspersonen wie Bürgermeister, Förster, Heimatpfleger u. a., um ein Problem des Wohnortes zu besprechen
- eine Entschuldigung oder Absage
- Ausschreibung der Schulmeisterschaft im Fußball oder Volleyball
- Aufforderung an die Parallelklasse, bei einem Schulausflug ein gemeinsames Ziel zu vereinbaren
- Aushang am schwarzen Brett über eine Aktion der 6. Klasse, z. B. Säuberung des Stadtwaldes
- Auskunft über die Pflege des Aquariums
- Brief an den Schulverband, die Stadtverwaltung, den Sportverein oder andere Gruppen, um ein Anliegen der Klasse oder der Schule vorzutragen

● Grundregeln für Briefe sachlichen Inhalts

1. Sachlich abgefaßte Mitteilungen brauchen auch eine entsprechende äußere Form, damit sie den Adressaten erreichen und ihm sagen, wer der Absender ist und was dieser ihm mitteilen will:
2. Sachlich abgefaßte Mitteilungen brauchen entsprechende Anrede- und Schlußformeln, die zum Inhalt und zur Schreibabsicht passen.
3. Der Inhalt sachlich abgefaßter Mitteilungen muß knapp und genau sein. Abschweifungen sind zu vermeiden. Der Leser muß schnell und umfassend informiert werden.
4. Überflüssige Höflichkeitsformeln oder persönliche Erlebniserzählungen sind zu vermeiden.

Das Diagramm zeigt den Aufbau eines Briefes mit folgenden Elementen:

- Oben rechts: Ein rechteckiger Kasten für den Adressaten.
- Oben links: Ein rechteckiger Kasten für den Absender.
- Mitte links: Ein rechteckiger Kasten für den Betreff.
- Mitte: Ein großer, zentraler rechteckiger Kasten für den Briefinhalt.
- Unten rechts: Ein rechteckiger Kasten für die Grußformel.

Diese Regeln stehen erst am Ende der Lehrsequenz „Briefe sachlichen Inhalts“ und sollen von den Schülern anhand entsprechender eigener und fremder Texte gefunden werden. Gewarnt werden muß an dieser Stelle aus Gründen der kognitiven und emotionalen Angemessenheit vor einer zu frühen Einführung des allgemeinen Geschäftsbriefes. Dieser bleibt der 8./9. Jahrgangsstufe vorbehalten.

Lernziel 2.3: Fähigkeit, schriftlich über Sachzusammenhänge zu informieren

Der Lehrplan weist dieses Lernziel für den Unterricht in der 6. Jahrgangsstufe aus.

Didaktische Zielsetzung

Die klassische Beschreibung ging von gesetzten und genormten Stil- und Strukturgesetzmäßigkeiten aus: „Wenn wir beschreiben, versuchen wir das Gleichbleibende, immer Gültige zu erfassen.“ Sinnvoller und schülergemäßer ist es jedoch, nicht einseitig von solchen Aufbauregeln auszugehen, sondern den Schüler in verschiedene Situationen des Beschreibens versetzen und ihm so die Voraussetzungen, Bedingungen, Abhängigkeiten der jeweiligen Situationen kennenlernen zu lassen. Die vielfältigen Beschreibungsarten (Wegbeschreibung, Spielanleitung, Kochrezept, Gebrauchsanweisung u. ä.) setzen genaues Beobachten einer Situation, eines Gegenstandes, eines Sachverhaltes oder eines Vorgangs voraus. Diese Schulung erfolgt an realen Beobachtungs- und Handlungssituationen. Dadurch erkennt der Schüler den Funktionszusammenhang und lernt Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Das entsprechende Sprachmaterial (Fachausdrücke, Satzstrukturen, Wortbedeutungen, stilistische Strukturen und Wendungen) kann durch die Analyse passender Textvorlagen ergänzt werden (siehe „Verknüpfung sprachlicher Handlungsfelder“). Aus diesen Gründen finden wir im Lehrplan nicht mehr die Formulierung klassischer Stilgattungen wie „Beschreibung“ oder „Bericht“, sondern die Auffächerung in eine große Palette von Schreibformen, die je nach Funktion und Absicht verschiedenartige Adressaten finden. So muß vor allem für dieses Lernziel gelten: An Stelle von Schreibregeln Situationsanalyse und Handlungsorientierung!

Methodische Möglichkeiten

● Gegenstandsbeschreibung am Textvergleich

1. Verlustanzeige in der Zeitung

Gestern, gegen 15 Uhr, ist mir mein Kanarienvogel entfliegen. Sein Aussehen: die Bauchseite ist hellweiß gefiedert mit einigen braunen Tupfen, Rücken und Flügel haben eine knallgelbe Farbe, Kopf und Kehle sind mit bläulich-weißen Federn besetzt. Der Kanarienvogel hört auf den Namen Hansi. Dem Finder geht eine Belohnung in Höhe von 30 DM zu. Der Vogel kann zu jeder Tageszeit bei

Hermann Mayr
Dillinger Str. 16
Tel. 673
abgegeben werden.

Mein Collie ist mir entlaufen. Wer hat ihn gesehen? Wer kann mir das treue, anhängliche Tier wiederbringen?
Ich zahle eine angemessene Belohnung.
Fundmeldungen nimmt die Wertinger Zeitung entgegen.

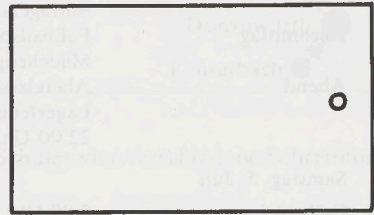
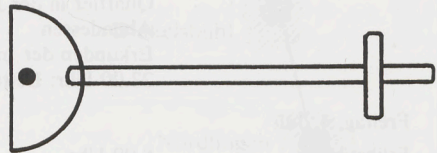
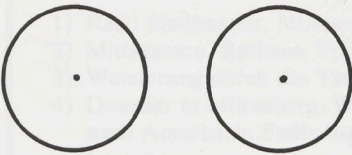
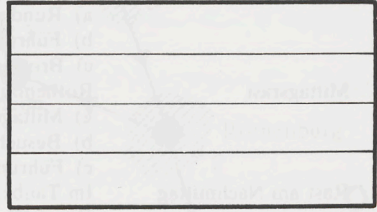
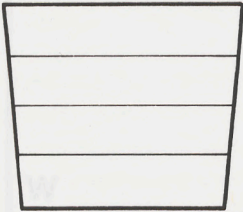
(Zeitungsanzeigen der Augsburgener Allgemeinen)

2. Vergleiche die beiden Verlustmeldungen! Welche gefällt dir besser? Begründe dies in kurzen Sätzen!
3. Setze eine Verlustanzeige über deine Armbanduhr (.....) auf!

● Arbeitsanweisung unter Verwendung von Zeichnung und Fachsprache

1. Materialteile (Konstruktionszeichnung)

Bezeichne die Materialteile und zeichne die fehlenden auf!



2. Stelle zusammen, welche Materialteile und Werkzeuge du zum Bau eines Kinderspielwagens brauchst!

Materialliste

vier gummibereifte Räder, zwei Achsen aus Eisen, eine Deichsel mit Lenkkreis, Fichtenbretter, Leim, ein Päckchen Schrauben, eine Dose Lack, Bodenplatte, fünf lange Schrauben mit Muttern

Werkzeug

Säge, Feile, Hobel, Bauplan, Hammer, Meterstab, Schraubenzieher, Wasserwaage, Holzraspel, Rostpapier, Bohrer, Schraubstock, Pinsel

3. Gib eine Arbeitsanweisung zum Bau des Wagens! Folgende Verben helfen dir: besorge dir, nimm, spanne ein, säge, leime, schraube, ...

(Ergänzen der Verben in Partnerarbeit)

● Unterrichtsbeispiel: Wir planen eine dreitägige Reise in den Spessart

1. Phase: Vorplanen durch Informationsentnahme

Gruppe 1: Notieren von Reisezielen anhand eines Reiseprospekts

Gruppe 2: Notieren der Fahrtroute

Gruppe 3: Notieren der individuellen Wünsche der Schüler der Klasse

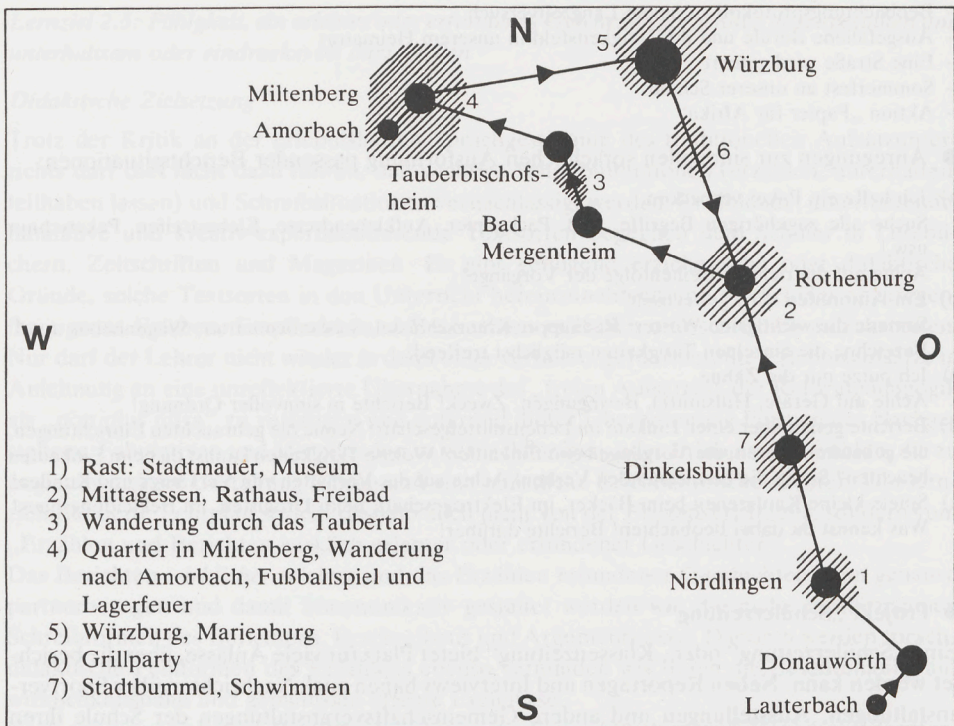
2. Phase: Zusammentragen der Gruppennotizen und Erstellen eines Reiseplanes

Reiseplan:

Donnerstag, 3. Juli	
Abfahrt:	7.00 Uhr in Lauterbach
erste Rast	Nördlingen
	a) Rundgang auf der Stadtmauer oder
	b) Führung durch das historische Museum
	c) Brotzeit
Mittagsrast	Rothenburg o. d. Tauber
	a) Mittagessen
	b) Besuch des Freibades oder
	c) Führung durch das Rathaus
Rast am Nachmittag	Im Taubertal
	Kurze Wanderung durch das Taubertal bei Bronnbach
Ankunft	18.00 Uhr in Miltenberg
	Quartier in der Jugendherberge
	Abendessen
	Erkunden der Innenstadt
	22.00 Uhr: Bettruhe
Freitag, 4. Juli	
Frühstück	8.00 Uhr
Vormittag	Wanderung nach Amorbach
	Mittagessen in Amorbach
Nachmittag	Fußballspiel und Völkerballspiel gegen die Schülermannschaft bzw. Mädchengruppe der Volksschule Amorbach
Abend	Abendessen bei Familien
	Lagerfeuer mit offenem Singen in Amorbach
	22.00 Uhr: Rückfahrt mit Bus
Samstag, 5. Juli	
Frühstück	8.00 Uhr
Vormittag	Fahrt nach Würzburg
	Besichtigung der Marienburg
Mittagsrast	Grillparty bei Randersacker
Rast am Nachmittag	Dinkelsbühl
	a) Schwimmen
	b) Stadtbesichtigung
	c) Einkaufsbummel
Abend	Ankunft in Lauterbach

Lernziel 2.4: Fähigkeit schriftlich zu berichten**Didaktische Zielsetzung**

Dieses Lernziel soll in beiden Jahrgangsstufen durch wirklichkeitsbezogene Schreibanlässe und Schreibsituationen konkretisiert werden. Die Darstellungsform Bericht ist jedoch nicht Ausgangs- oder Zielpunkt bei der Verwirklichung dieses Lernziels, sondern erwächst funktional aus unterschiedlichen Beobachtungs- und Handlungssituationen. Differenzierte Formen des Berichtens helfen bei der Versprachlichung von Beobachtungen und Erfahrungen, verstärken die Schreibintention „Informieren“ und sind auf den jeweiligen Partner zugeschnitten. Für den Schüler ist es sicher interessanter und lebensbedeutsamer, situativen Sprachgebrauch anstatt einer verfestigten Stilgattung zu lernen.



An der Sprachsituation „Verkehrsunfall“ können die Schüler vier verschiedene Schreibformen des Berichtens lernen und anwenden:

Adressat	Absicht	Schreibform
● Freund Bekannter	Darstellung des unmittelbar Erlebten	subjektiv gefärbter Erlebnisbericht
● Polizei	objektive Klärung des Sachverhalts	Protokoll
● Versicherung	objektive Klärung des Sachverhalts, Angabe von genauen Daten	Formular, Situationsskizze
● Zeitungsleser	Informationen weitergeben	Nachricht in der Tagespresse, Zeitungsbericht

Deshalb ist das Berichten nicht um seiner selbst willen zu pflegen, sondern die vielfältigen Darstellungsformen wie Nachricht, Mitteilung, Protokoll, Werkbericht, Stichwortsammlung, Reportage und Interview transportieren durch ihre spezifische Funktion die Absicht des Schreibers weiter, um beim Empfänger entsprechende Wirkung zu erzielen.

Methodische Möglichkeiten

- Auswahl von Situationen des Berichtens
 - Zeuge bei einem Verkehrsunfall
 - Bau einer Straße, eines Hochhauses
 - Sportveranstaltung bzw. Sportfest

- Beobachtungsprotokoll zu einem Langzeitversuch
- Ausgefallene Berufe und ihr Tätigkeitsfeld in unserem Heimatort
- Eine Straße wird geteert
- Sommerfest an unserer Schule
- Aktion „Papier für Afrika“

● Anregungen zur sinnvollen sprachlichen Ausformung passender Berichtssituationen:

- a) Ich helfe ein Paket verpacken.
Suche alle zugehörigen Begriffe, z. B. Packpapier, Aufklebeadresse, Klebestreifen, Paketschnur usw.!
- b) Ein Autoreifen wird gewechselt.
Sammle die wichtigsten Wörter: Radkappe, Kreuzschlüssel, Schraubenmutter, Wagenheber usw.!
- c) Ich putze mir die Zähne.
Achte auf die richtige Reihenfolge der Vorgänge!
- d) Ein Autoreifen wird gewechselt.
Sammle die wichtigsten Wörter: Radkappe, Kreuzschlüssel, Schraubenmutter, Wagenheber usw.!
- e) Bezeichne die einzelnen Tätigkeiten möglichst treffend!
- f) Ich putze mir die Zähne.
Achte auf Geräte, Hilfsmittel, Bewegungen, Zweck! Berichte in sinnvoller Ordnung!
- g) Berichte genau über einen Einkauf im Lebensmittelgeschäft! Nenne die gebrauchten Einrichtungen, die gekauften Waren, die Vorgänge beim Einkaufen! Welche Tätigkeiten kannst du beim Einkaufen beachten? Suche die bezeichnenden Verben! Achte auf das Verhalten von Verkäufer und Kunden!
- h) Spiele kleine Kaufszenen beim Bäcker, im Elektrogeschäft, beim Drogisten, im Bekleidungshaus!
Was kannst du dabei beobachten! Berichte darüber!

● Projekt „Schülerzeitung“

Eine „Schülerzeitung“ oder „Klassenzeitung“ bietet Platz für viele Anlässe, über die berichtet werden kann. Neben Reportagen und Interviews haben auch Nachrichten über Sportveranstaltungen, Ausstellungen und andere Gemeinschaftsveranstaltungen der Schule ihren Platz in einer solchen Zeitung.

● Unterrichtsbeispiel: Verkaufsbasar für die Hilfsaktion „Kartei der Not und des Elends“

1. Phase: Zeitungsaufruf zu dieser Hilfsaktion.
Diskutieren der Hilfsmöglichkeiten der Klasse
2. Phase: Herstellen von Bastel- und Werkarbeiten
3. Phase: Aufruf an die Bevölkerung zum Besuch des Verkaufsbasars
- Gruppe 1: Das Vorhaben von der Idee bis zum Verkaufstag
- Gruppe 2: Begründung der Aktion Verkaufsbasar für „Kartei der Not und des Elends“
- Gruppe 3: Angebot des Verkaufsbasars
- Gruppe 4: Aufruf mit Zeit- und Ortsangabe
4. Phase: Zusammenstellen der Gruppenergebnisse zu einem Klassen- und Elternbrief
Ergebnis der Gruppe 4 als Pressenotiz
5. Phase: Tag der „offenen Schultür“ – Spendenverkauf für die Hilfsaktion „Kartei der Not und des Elends“

Zeitungsnachricht:

In wochenlanger Handarbeit und Werkarbeit haben die Schüler der Klasse 5a der Verbandschule Pfaffenhofen a. d. Zusam Gebrauchsgenstände, Schmuck, Mobiles und noch viele andere Bastelarbeiten entworfen und gestaltet, die nun für die Hilfsaktion „Kartei der Not und des Elends“ zum Spendenverkauf anstehen.

Eine Idee hat sich durchgesetzt: Weihnachtsbasar für arme, kranke und verlassene Menschen, die unter uns leben.

Schüler, Eltern und die gesamte Bevölkerung des unteren Zusamtales sind aufgerufen, am kommenden Wochenende durch ihre Spende diesen Menschen zu helfen und dafür noch eine gelungene Bastelarbeit mit nach Hause zu nehmen.

Der Weihnachtsbasar befindet sich in der Oberthürheimer Schule.

Öffnungszeiten:

Samstag 9–12 Uhr

Sonntag 9–17 Uhr

Lernziel 2.5: Fähigkeit, ein erlebtes oder erfundenes Geschehen sprachlich auszugestalten und unterhaltsam oder eindrucksvoll darzustellen

Didaktische Zielsetzung

Trotz der Kritik an der erlebnishaften Sprachgestaltung des traditionellen Aufsatzunterrichts darf dies nicht dazu führen, daß wichtige Schreibintentionen (erzählen, unterhalten, teilhaben lassen) und Schreibsituationen vernachlässigt werden. Erzählende, unterhaltende, fabulative und kreativ-experimentierende Textsorten begegnen dem Schüler in Lesebüchern, Zeitschriften und Magazinen. Es gibt genügend erzieherische oder didaktische Gründe, solche Textsorten in den Unterricht hereinzunehmen und die Schüler anzuregen, ihr eigenes Erleben, Empfinden und Beobachten mündlich und schriftlich aufzuarbeiten. Nur darf der Lehrer nicht wieder in den Fehler verfallen, gefühlsbetonte Erlebnisauflätze in Anlehnung an eine unreflektierte Übernahme des „freien Aufsatzes“ der Reformpädagogik als „non plus ultra“ zu verlangen und aufgrund dieser Überbetonung Formen des Nachgestaltens, Fabulativen und Mitteilenden zu vernachlässigen, oder Erlebnisse zu wählen, die zu unglaubwürdiger Gestaltung führen und eine künstliche Erlebnissprache züchten. Der lernzielorientierte Lehrplan spricht deshalb auch nicht von der *Erlebniserzählung*, sondern vom „Erzählen und Berichten wirklich erlebter oder erfundener Geschichten“.

Das Berichten *wirklicher erlebter* und das Erzählen erfundener Geschichten kann genauso partnerbezogen und damit kommunikativ gestaltet werden wie die mehr sachbezogenen Schreibformen des Berichtens, Beschreibens und Argumentierens. Dadurch werden sprachdidaktische Fehlformen des Erzählens ebenso vermieden wie durch die Beschränkung auf wirklichkeitsnahe und gemeinsam erlebte Ereignisse.

Nach wie vor spielen im Bereich „Erzählen erfundener Geschichten“ literarische Textformen wie Schwank, Münchhausiaden oder Fabeln eine wichtige Rolle,

- weil der Schüler solche Textformen durch eigene schriftliche Verwendungsbeispiele besser durchschauen lernt,
- weil Möglichkeiten kreativen Schreibens genützt werden können,
- weil der Schüler zu eigener Freude und zu eigenem Nutzen schreiben kann,
- weil eine reale Chance besteht, über solche Textsorten eine „literarische Öffentlichkeit“ herzustellen (Veröffentlichung in der Schülerzeitung, in einer Jugendzeitschrift, an einem Elternabend, in einem literarischen Klassenbuch u. ä.).

Methodische Möglichkeiten

● Auswahl entsprechender Schreibsituationen

<i>Sprachhaltung Stilgattung</i>	<i>Gestaltungsaufgaben (Auswahl)</i>	<i>Lernziele</i>	<i>Didaktisch-methodische Hinweise</i>
<i>Mitteilende und unterhaltende Sprachhaltung</i> 1. Gemeinsames oder Einzelerlebnis	● Im schulischen Bereich: – Ein Tier im Unterricht – Lustiger Zwischenfall beim Spiel- und Sportunterricht	● Fähigkeit, Erlebnisse mündlich darstellen zu können ● Erkennen der Struktur und der Bauteile einer Erlebniserzählung an einem Beispiel ● Fähigkeit, eigenes Erleben sprachlich richtig zu fassen: Einengung der Begebenheit, kurze erklärende Einleitung, ansteigende Spannung, Höhepunkt, kurzer Schlußteil	Hektogramm mit Beispiel Einsatz des Lesebuches Analyse einer mündlichen Erzählung mit Tonband
	● Im Alltagsbereich: – Ins Wasser gefallen	● Anwenden objektiver, wertfreier Sprache im eigenen Gestaltungsversuch	Freies Sprechen üben Partnerhilfe

	<ul style="list-style-type: none"> – Eine tolle Wettfahrt (Rad, Rollschuhe, Seifenkiste) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fähigkeit zu selbstkritischer Arbeitsrückschau und zur Überarbeitung des Entwurfs mit Partnerhilfe und Gestaltungshilfen ● Steigerung der sprachlichen Mitteilungsfähigkeit durch gezielte Wortschatzerweiterung 	<p>Arbeitsblatt</p> <p>Folie</p> <p>Spiele- rische Übung</p>
2. Phantasieerzählung (frei, nach Bild, nach Reizwörtern)	<ul style="list-style-type: none"> ● Science fiction: <ul style="list-style-type: none"> – Wir fliegen zum Mond – Rundfahrt mit dem Mondauto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kennenlernen phantasievoller Erzählungen ● Erweitern des adjektivischen Wortschatzes ● Unterscheiden von Realität und irrealer Übertreibung ● Gestalten von Phantasieerzählungen in echter phantasievoller Darstellung ● Vermeiden von Phantastereien 	<p>Hektogramm mit Beispiel</p> <p>Einsatz eines Lesebogens</p> <p>Analyse einer negativen utopischen Erzählung</p>
3. Nachgestaltung a) nach literarischer Vorlage: Schildbürgerstreich Fabel	<ul style="list-style-type: none"> ● Die Schildbürger wählen ihren Bürgermeister ● Zwei Esel zwischen zwei Heuhaufen ● Der Spatz und der Adler 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kennenlernen literarischer Erzählformen und ihrer Gestaltungsmerkmale und Sprachelemente ● Nachgestalten eines Schildbürgerstreichs bzw. einer Fabel ● Einbringen der typischen Sprachelemente in die selbständigen Gestaltungsversuche ● Fähigkeit, neue Fabeln nach zutreffenden Sprachelementen zu erfinden. ● Sammeln der Gestaltungsarbeiten, Vergleichen mit den literarischen Vorlagen und an eine Adressatengruppe richten (Jugendzeitschrift) 	<p>Lesebuch</p> <p>Analyse eines Szenenspiels</p> <p>Gruppenarbeit als Szenenspiel mit Akten in Mundart</p>
b) nach Textteilen und Reizwörtern	<ul style="list-style-type: none"> ● Jungen – Fußball – Fenster-scheibe – Taschengeld (Ball – Straße – Auto – Krankenhaus) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mündliches Gestalten nach Textvorlage, Erkennen des Sinnzusammenhangs ● Mündliches Erzählen ähnlicher Tatbestände ● Einsicht in den Sinnzusammenhang der Wörter gewinnen ● Fähigkeit, mit den Reizwörtern ein Sprachganzes nach den Strukturgesetzen einer Erzählung zu gestalten ● Fähigkeit, aus einem Angebot von Gestaltungshilfen richtige Wörter bzw. Satzstrukturen zu wählen und in der eigenen Sprachgestaltung sinngerecht zu verwenden ● Fähigkeit zur kritischen Überarbeitung in kooperativer Form 	<p>Spielen der einzelnen Szenen an Jugendzeitschrift senden</p> <p>auch zunächst als Bildfolge gestalten</p> <p>Einsatz eines Arbeitsblattes</p> <p>Partnerarbeit Differenzierung</p>

● Beispiele der Textproduktion in Verbindung mit literarischen Textsorten

Literaturunterricht

Aufsatzunterricht

Fabeln

- Strukturmerkmale einer Fabel
- Eigenschaften der Figuren
- bildliche Szenenfolge
- Szenenspiel

1. Nachgestalten von Fabeln
 - Bildgeschichte „Der Rabe und der Krug“
 - Rollengespräch „Der Wolf und das Lamm“
2. Wir erfinden selbst eine Fabel: Maus und Elefant

Münchhausiade

- Kennenlernen der Münchhausengeschichten
- Strukturmerkmale einer Lügengeschichte
- Rollenspiel: Wer kann am besten aufschneiden?

- Nachgestalten und Erfinden einer Lügengeschichte
- nach Reizwörtern: Fischfang mit Magnetkraft
 - mit offenem Schluß: Wie ich mit einem Spiegel ein Reh (Hasen usw.) fing

Eulenspiegeleien

- Kennenlernen von Eulenspiegelgeschichten
- Gliederung einer Eulenspiegelgeschichte: Auftrag – Absicht – Ausführung
- Sammeln und Deuten von Redensarten
- Bildliche Darstellung von Metaphern

- Nachgestalten nach Redensarten: „An die große Glocke hängen“
„Honig um das Maul schmieren“
- Nachgestalten nach einer Metapher: „Pfeife“, „Halm“

Schildbürgerstreich

- Kennenlernen und Analysieren eines Schildbürgerstreiches
- Aussagen eines Schildbürgerstreiches
- Rollengespräch zum Schildbürgerstreich
- Stegreifspiel

- Nachgestalten eines Schildbürgerstreiches
- als Szenenspiel (in Mundart): Die Schildbürger wählen ihren Bürgermeister (s. Kap. III, 2.1.4)

Märchen

- Analysieren von Volksmärchen und Kunstmärchen
- Kriterien des Märchens: Gesellschaftskritik, phantastische Erklärungsversuche, optimistischer Grundton

1. Nachgestalten nach Modellvorlage (phantastisches Märchen)
„Das Märchen vom verlorenen Rollschuh“
2. Reklamiertes Märchen: mit Werbesprüchen ein bekanntes Märchen nachgestalten

Zusammenfassung

Der schriftliche Sprachgebrauch weist ebenso wie der mündliche nur Lernziele aus der Zielklasse „Können“ aus. Der Lehrer muß sich im Aufbau seines Lehrgangs und in der Auswahl seiner Feinlernziele bewußt sein, daß er im Unterricht die Intensitätsstufe „Fähigkeit“ erreichen soll. „Fähigkeit bedeutet dasjenige Können, das zum Vollzug einer Handlung notwendig ist.“ Im schriftlichen Sprachgebrauch der 5./6. Jahrgangsstufe müssen die Schüler demnach Fähigkeiten erwerben,

- um Briefe persönlichen bzw. sachlichen Inhalts zu entwerfen und unter Beachtung der Schreibintention, der Funktion eines Briefes und der Anforderungen, die der Empfänger an diesen Brief stellt, auszufertigen,
- um Sachverhalte, Vorgänge und Sachzusammenhänge in ihrem Funktionsgefüge für den Adressaten verständlich und eindeutig darzustellen,
- um über Ereignisse und Vorhaben informativ und adressatenbezogen zu berichten,
- um über wirklich erlebte Geschehnisse anschaulich, spannend und strukturiert zu berichten bzw. über erfundene Geschichten ebenso anschaulich, spannend und gegliedert zu erzählen und dabei den Leser emotional anzusprechen, zu unterhalten und sich diesem selbst mitzuteilen.

2.3 Mündlicher Sprachgebrauch in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe

Die Lernziele weisen klar die Orientierung an der tatsächlichen, wirklichkeitsbezogenen Sprachverwendung aus und bedeuten eine eindeutige Absage an unnatürliche, nur in der Schule geübte Sprachmuster. Mündlicher Sprachgebrauch erschöpft sich jedoch nicht nur im situationsgerechten Sprechen. Damit ein Gespräch stattfinden kann, muß es beim Hörer ankommen, d. h. der Hörer muß folgende Sprachakte vollziehen:

- Informationen eines Sprechers aufnehmen und entschlüsseln
- Meinungen und Argumente beachten und auf diese eingehen
- Meinungen und Argumente ebenfalls argumentativ zurückweisen
- eigene Meinungen und Gedanken ins Gespräch einbringen

Deshalb können die Lernziele 1.1–1.4 nicht losgelöst und isoliert im Unterricht umgesetzt werden, sondern sind integrativ und schwerpunktmäßig zu realisieren. Wir behalten jedoch bei folgender Interpretation die Gliederung nach Lernzielen bei, um eine schnellere Aufnahme und eine übersichtliche Strukturierung zu gewährleisten.

Lernziele 1.1: Fähigkeit zu situationsgerechtem mündlichem Sprachgebrauch

Didaktische und erzieherische Intentionen

Situationsgerechter Sprachgebrauch geht immer von echten Sprechanlässen aus, die zu sprachlichem Handeln herausfordern. Die oft geübte Praxis des bloßen Einübens von Redewendungen, die Kritik an „schlechtem“ Ausdruck oder an der Unvollständigkeit von Redestrategien befähigt den Schüler noch lange nicht, in entsprechenden Situationen passende Redewendungen, vollständige Sprechstrategien und eigene Sprechbedürfnisse anwenden zu können. Informationen erfragen, Meinungen äußern, Argumentieren oder sich verteidigen erfordern die Orientierung an der entsprechenden Situation, an der Interessen- und Bedürfnislage des Schülers und an echten sprachlichen Handlungsvollzügen. Als methodische Formen bieten sich das Gespräch, die Diskussion, das Streitgespräch, das Rollenspiel und das Rollenspiel an.

Methodische Möglichkeiten

- Informationen erfragen – Auskunft geben

Interview zum Bau der neuen Hauptschule

In Buchstadt wird eine neue Hauptschule gebaut. Die Redakteure der Schülerzeitung haben ein Interview mit dem Bürgermeister aufgenommen und auch einige Schüler nach ihrer Meinung gefragt:

Wann ist unsere Schule bezugsfertig?

Was geschieht mit dem alten Schulgebäude?

Wir fragten dazu unseren Bürgermeister, Herrn Heinrich.

Frage:

Herr Bürgermeister, Sie haben doch beim ersten Spatenstich gesagt, daß wir das Schuljahr 75/76 schon im neuen Schulhaus beginnen können. Kann dieser Einzugstermin eingehalten werden?

Antwort:

Nun, ich habe damals gesagt: Ich hoffe, daß das Schulhaus zum Beginn des neuen Schuljahres bezugsfertig ist. Dieser Einzugstermin kann leider nicht eingehalten werden. Das Schulgebäude wird – genau kann man dies auch jetzt noch nicht voraussagen – wahrscheinlich Ende Oktober fertig sein. Die Außenanlagen können jedoch erst im nächsten Frühsommer fertiggestellt werden. Ob ihr jetzt bereits im Herbst oder erst im nächsten Sommer einziehen könnt, darüber muß der Bauausschuß entscheiden. Auf jeden Fall könnt ihr aber bereits im Winter in der Turnhalle turnen.

Frage:

Könnten Sie uns jetzt auch noch sagen, was mit unserem alten Schulhaus geschieht?

Antwort:

Auch diese Frage kann ich nicht endgültig beantworten. Das alte Schulhaus steht unter Denkmalschutz. Es darf wahrscheinlich nicht abgerissen werden. Wenn das Gebäude stehenbleiben muß, läßt es die Gemeinde restaurieren. Es wird dann als Rathaus oder evtl. als Verwaltungsgebäude für die geplante Verwaltungsgemeinschaft Inchenhofen dienen.

Auswertung des Interviews:

- Wie bereiten wir ein Interview vor?
- Wie beginnen, wie beenden wir ein Interview?
- Welche Fragen stellen wir an verschiedene Interviewpartner (Rektor, Lehrer, Eltern, Geschäftsinhaber, Betriebsleiter u. ä.)?
- Interviewmöglichkeiten in unserer Schule (Was hältst du von der Schülerzeitung? Getränkeautomat in der Schule? Schulspiel und Schulfest?)
- Welche Fachleute können uns Auskunft geben über Fahrpläne von Zügen, Schonzeit der Waldtiere, Pflege von Topfblumen?

● Vergleich von Reportage und Interview

Das Wettrennen der Seifenkistenfahrer 5./7. Jahrgangsstufe

Beispiel der Versprachlichung einer Handlungssituation in den Formen einer Reportage, eines Kurzinterviews und eines Sportberichts:

1. Phase: Die Handlung wird geplant

1. Bau von Seifenkistenwagen in Arbeitsgruppen im Werkunterricht
2. Schüler bringen zum vereinbarten Starttermin ihre „Rennwagen“ mit
3. Appellativer Aufruf bzw. Anschlag in der Schule über das große Rennereignis.

Beispiel:

Wir suchen den
schnellsten,
sichersten,
elegantesten und
mutigsten Seifenkistenfahrer unserer Klasse 7a.

Wir veranstalten
das große Wettrennen am Samstag nach der Pause, auf der Rennstrecke des Kirchberges.

Wir bieten
freien Eintritt,
spannende Wettkämpfe
und den Siegern Schallplatten im Werte von „einigen“ DM.

Wir fordern
den Champion anderer Klassen heraus.
Verfolgt die Sensation der diesjährigen Rennsaison!
Samstag, nach der Pause, auf dem Kirchberg!

2. Phase: Die Handlung wird versprachlicht

1. Vorbereitungsmaßnahmen
Kennenlernen des Aufbaus einer Reportage (Rundfunk, Tonband)
Vorbereiten der notwendigen Geräte
2. Zusammenstellen von Reportergruppen
 - a) 1. Gruppe: Vorbereitungen am Start
 - b) 2. Gruppe: Beobachtung der Zuschauer

- c) 3. Gruppe: Verfolgen der Fahrt vom Start bis zum Ziel
 d) 4. Gruppe: Interview der Fahrer und der Zuschauer
3. Festhalten des Handlungsablaufes
 4. Auswerten der mündlichen Gestaltung – Gegenüberstellung der verschiedenen Sprachformen, die der Versprachlichung eines Handlungsablaufes dienen

Reportage

Die Handlung wird in ihrem Ablauf festgehalten, Höhepunkte werden besonders spannend gebracht, Spannung und Stimmung wird durch Sprache eingefangen, subjekt- und objektbezogene Sprache

Interview

Frage und Antwort wechseln sich ab, der Interviewer fragt den Gesprächspartner nach den persönlichen Eindrücken, verlangt detaillierte Auskunft über Einzelheiten vor, während und nach der Handlung, subjekt- und objektbezogene Sprache

● Fragebogen erstellen und auswerten

Fragebogen . . . Fragebogen

Ihr könnt in eurer Klasse oder in anderen Klassen eine Befragung über die Fernsehgewohnheiten durchführen. Dazu erstellt ihr einen solchen Fragebogen:

1. Wie lange siehst du fern?
während der Woche
am Wochenende?
2. Wie weit sitzt du vom Fernsehgerät entfernt?
3. Welche Sendungen siehst du gerne?
Kinderstunde Zeichentrickfilme
Krimis Sportsendungen
Western Musiksendungen
Abenteuerfilme politische Sendungen
Liebesfilme Tiersendungen
Gesundheitsmagazine bisher nicht genannte Sendungen
4. Bei welchen Tätigkeiten schaust du nebenbei fern?
5. Träumst du manchmal von Fernsehsendungen? ja nein
Hast du nach einigen Sendungen Schlafschwierigkeiten?
Beschäftigen dich Filme auch später noch?
(z. B. am nächsten Tag in der Schule)
Hält dich das Fernsehen von anderen Tätigkeiten ab?
6. Sprichst du über Sendungen
mit den Eltern, Geschwistern
mit deinen Mitschülern?
7. Welche Sendungen würdest du bevorzugen, wenn du das Programm mitgestalten könntest?
8. Wie wählst du Sendungen aus?
nach einem Fernsehprogramm
meine Eltern wählen für mich aus
ich schaue mir alles der Reihe nach an
9. Wer schaltet bei euch meistens das Gerät
ein
aus
10. Warum siehst du fern?
aus Langeweile
aus Interesse
weil es mir Spaß macht
um mitreden zu können
um zu lernen
weil die anderen Familienmitglieder auch fernsehen
11. Gibt es zwischen dir und deinen Eltern Schwierigkeiten wegen des Fernsehens?
nie
manchmal
immer
oft

12. Hast du ein eigenes Fernsehgerät?

- ja
- nein

Aufgaben

1. Überlegt euch, wie ihr die Fragebogen auswerten könnt. Denkt dabei auch an Möglichkeiten, die ihr in Erdkunde oder Mathematik kennengelernt habt.
2. Welchen Einblick in die Fernsehgewohnheiten der befragten Gruppe vermittelt die Auswertung? Welche Auswirkungen hat diese Auswertung auf dein eigenes Fernsehverhalten?
3. Diskutiert in der Klasse über die Auswahl von Sendungen, die Fernsehgewohnheiten der Erwachsenen, andere Freizeitmöglichkeiten zur gleichen Zeit u. ä.
4. Du kannst auch über andere Probleme einen Fragebogen erstellen, ausfüllen lassen und auswerten.
Beispiele:
 - Taschengeld
 - Umweltverschmutzung
 - Rauchen

● Mündliches und schriftliches Erklären bzw. Beschreiben von Sachverhalten

Unterrichtsbeispiel: Vogelschutzgebiet „Höll“

1. Phase: Erkundung des Vogelschutzgebietes (Biologie)
2. Phase: Auswertung der Beobachtungsaufgaben
3. Phase: Erstellen einer Wege- und Lagekarte und einer Beschreibung
 - Gruppe 1: Wie erreichen wir das Vogelschutzgebiet „Höll“? (Wegekarte)
 - Gruppe 2: Wo liegt das Vogelschutzgebiet „Höll“? (Lage- und Ortsplan)
 - Gruppe 3: Wichtige Beobachtungsstandorte innerhalb des Vogelschutzgebietes
 - Gruppe 4: Beschreiben: Vogelwelt, landschaftliche Besonderheiten
4. Phase: Zusammenstellen der Gruppenergebnisse –
Aushängen am schwarzen Brett der Schule
Hervorheben des Naturschutzgedankens

● Meinungen äußern, Argumentieren

Unterrichtsbeispiel: Wir brauchen einen größeren Sportplatz für unsere Schule

1. Vorüberlegungen zur Informationssammlung und -auswahl
 - a) Wer sind unsere Partner?
Schulleiter, Schulverband, Gemeinde, Sportverein
 - b) Warum geben wir diese Information an unsere Partner weiter?
 - Der Schulleiter übernimmt die Mittlerrolle zwischen Schule und Schulverband bzw. Gemeinde
 - Der Schulverband bzw. die Gemeinde ist Träger solcher Einrichtungen
 - Der Sportverein kann unser Anliegen ideell bzw. finanziell unterstützen
 - Unsere Partner wissen zu wenig über den modernen Sportunterricht der Schule
 - c) Was wissen unsere Partner über die Sachsituation?
 - Lage und Größe des Sportplatzes
 - Er ist für Leibesübungen wie Gymnastik, Lauf- und Körperschulung geeignet
 - d) Welche Informationen müssen wir unseren Partnern noch übermitteln?
 - Eine Weit- und Hochsprunganlage fehlt
 - Die Laufbahn ist nur 80 m lang
 - Für wichtige Mannschaftsspiele ist der Platz ungeeignet (für das Fußballspiel ist das Feld zu eng, für Korbspiele fehlen die notwendigen Spielvorrichtungen)
2. Ergebnis der Informationssammlung
Kurzdiskussion einzelner Arbeitsgruppen nach originaler Begegnung

Tafelbild:

Unsere Partner	Schulleiter, Schulverband, Gemeinde, Sportverein, Schülerzeitung, regionale Presse
Gründe für eine Information	Informationsrückstand Gemeinde als Träger Sportverein – Unterstützung des Anliegens
Vorwissen unserer Partner	Lage und Größe des Sportplatzes Bisherige Nutzung des Sportplatzes
Wichtigste Informationen	Gestaltung eines modernen Sportunterrichts Mängel des bisherigen Platzes Verbesserungen . . .

3. Realisierung des Vorhabens

- mit den jeweiligen Partnern sprechen
- eine „Denkschrift“ verfassen und den Partnern geben
- um eine Rückantwort bitten

● Argumentieren und sich Verteidigen im Rollenspiel

Ausgangssituation

In einer Familie läuft am Abendtisch folgendes Gespräch ab:

Vater: Mh, Schnitzel mit Kartoffelsalat und Spargel. Prima.

Inge: Du Papi, darf ich heute abend noch schnell zu Christa und Evi.

Vater: Was, so spät noch, kommt gar nicht in Frage.

Inge: Och, wir wollen heute abend doch . . .

Vater: Mädchen in deinem Alter gehen nach 19.00 Uhr nicht mehr aus dem Haus

Mutter: Was habt ihr denn vor?

Vater: Das ist doch egal. Als wir so alt waren, durften wir abends auch nicht mehr aus dem Haus. Basta.

Inge: Wir wollen doch heute abend endgültig das Programm für das Sommerfest gestalten, weißt du . . .

Vater: Da habt ihr doch lange genug Zeit gehabt.

Mutter: Laß sie doch, Christas Mutter bringt sie sicher wieder zurück, wenn ich sie telefonisch darum bitte.

Vater: Laß das, andere Leute belästigen. Du mußt ihr auch noch helfen. Natürlich, ich habe rein gar nichts mehr zu sagen. Tut doch, was ihr wollt. Ich gehe auch, jawohl, zum Kegelclub. Gute Nacht!

Verarbeitung

1. In diesem Gespräch werden verschiedene Meinungen vertreten. Wie spricht der Vater? Welche Meinung hat er? Warum spricht der Vater so und nicht anders? Wie würdest du sprechen, wenn du die Rolle des Vaters, der Mutter oder der Tochter übernehmen solltest? Spielt das Gespräch in der Klasse.
2. In Gruppen wie Familie, Klasse oder Verein kommt es im Gespräch oft zu verschiedenen Meinungen. Warum wohl? Wie können diese Gespräche verlaufen, ohne daß harte und böse Worte fallen oder daß es gar zu Streit kommt? Spielt folgende Gespräche in der Klasse und versucht, gemeinsame Lösungen zu finden:
 - Hans will noch nach 20 Uhr eine Tiersendung im Fernsehen anschauen (Vater, Mutter, Hans)
 - Der Jugendleiter des Sportvereins will mit der Schülergruppe eine Grillparty am Abend veranstalten (Vater, Mutter, Jugendleiter, Hans und Inge)
 - Die Klasse will vor Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer Schallplatten hören (Lehrer, Schüler)
 - Der Lehrer in Geschichte gibt zuviel Hausaufgabe auf (Klassenlehrer, Lehrer in Geschichte, Schüler)

- Der Hausmeister verbietet das Rollschuhlaufen auf den Parkplätzen vor dem Hochhaus (Hausmeister, Jungen und Mädchen, Bewohner und Autobesitzer)
Achtet dabei auch darauf, welche Gesten die Sprecher mit ihren Händen ausführen und welche Stimmung ihr Gesicht verrät.
- 3. Nicht nur durch Worte und Sätze können wir sprechen, auch die Hände, die Augen und das ganze Gesicht sprechen mit.
Spielt einmal in eurer Klasse ohne Worte
 - einen zornigen Autofahrer
 - einen glücklichen Lottogewinner
 - einen unzufriedenen Zuschauer im Fußballstadion
 - einen ängstlichen Buben (oder ein ängstliches Mädchen) in einem dunklen Wald
 - einen griesgrämigen „Frühaufsteher“
 Was stellt ihr fest? Vergleicht die einzelnen Gesichtsausdrücke. Wie „sprechen“ die Hände (und Füße) mit?
- 4. Nehmt Gespräche auf Tonband auf und versucht herauszufinden, welchen Gesichtsausdruck die einzelnen Gesprächsteilnehmer bei ihren Aussagen machen und wie ihr Körper (Hände, Füße, Achsel, Kopf usw.) „mitspricht“.

Lernziele 1.2 und 1.3: Bereitschaft, die eigene Sprechfertigkeit zu verbessern; Fähigkeit, einfache rhetorische Mittel anzuwenden

Didaktische Zielsetzung

Beide Lernziele stehen in engem Kontakt mit dem Lernziel 2.8 „Bereitschaft, die eigene Lesefertigkeit zu vervollkommen“ des Bereiches „Arbeit mit Texten“.

Vorlesen, gestaltendes Lesen und freies Vortragen sollen in eigenen Lehrsequenzen geübt, beobachtet, analysiert, reflektiert und verbessert werden. Sprechfertigkeiten und Sprechtechniken brauchen eine intensive Schulung und Übung. Bei ihrer Beherrschung geben sie dem Sprechenden Sicherheit, erhöhen das Verständnis des Gesprochenen beim Partner, verstärken die Sprechfreudigkeit und die Reflexion über die eigenen Kräfte bzw. das eigene Verhalten.

Wichtigstes Arbeitsmittel bei dieser Aufgabe ist das Tonband bzw. die Cassette. Vorträge und freie Sprechäußerungen werden aufgezeichnet, analysiert und durch die Schüler selbst gewertet.

Durch die Beobachtung des Sprechenden lernen die anderen, wie wichtig Sprechtechniken (Artikulation, Modulation, Frage, Tempowechsel) und nonverbale Signale (Mimik, Gestik) für die Annahme bzw. Ablehnung eines Vortrags sind.

Methodische Möglichkeiten

Vortrag bzw. Referat

Unterrichtsbeispiel: Wohin soll die gemeinsame Klassenfahrt führen?

Vorbemerkung

Vortrag oder Referat stellen eine gebräuchliche Möglichkeit dar, Informationen über Dinge oder Sachverhalte zu übermitteln. Ein Vortrag gilt dann als geglückt, wenn sich der Redner von seinem schriftlichen Konzept lösen und auf seine Zuhörer einstellen kann. Hier geht es darum, daß ein Vortrag der Auslöser für eine Diskussion sein kann. Dies gilt vor allem dann, wenn in einem Referat verschiedene Standpunkte angeschnitten werden, wenn Widerspruch geweckt wird oder die Zuhörer das Bedürfnis nach mehr Information oder Klärung von Sachfragen haben.

In der Regel werden bei Klassenfahrten verschiedene Ziele vorgeschlagen. Es ist deshalb nötig, eine Entscheidung zu treffen. Je umfassender die Informationsgrundlage ist, desto leichter lassen sich Vor- und Nachteile analysieren. Der Entscheidungsprozeß soll hier erleichtert werden, indem sich einzelne Gruppen über die verschiedenen möglichen Ziele der Klassenfahrt informieren und den übrigen Schülern in einem Kurzreferat vorstellen.

Lernziele:

- sich Informationsmaterial beschaffen (Prospekte, briefliche Anfragen usw.)
- Information zu wichtigen Aspekten des Themas zusammenstellen (Kostenfrage, Zug-/Busverbindung, Öffnungszeiten usw.)
- Stichpunktnotizen anfertigen und anhand dieser den Vortrag üben
- den Vortrag durch Bildmaterial und sonstige Informationsunterlagen ergänzen

*Unterrichtsskizze**Einheit 1: Vorbereitungsphase*

- Sammeln der Fahrtenziele
- Festlegen von Gruppen, die jeweils ein vorgeschlagenes Ziel zur Überarbeitung übernehmen
- in Gruppen: Beschaffen von Informationen, Zusammenstellen des Referates

Anregungen für die Referatserstellungen:

Arbeits- und Zeitplan aufstellen

Beispiel: Zeit 10 Tage

1. Tag: Schriftliche Maßnahmen, z. B. Anschreiben eines Reisebüros, der Jugendherberge, des Fremdenverkehrsverbandes
- 2./3. Tag: Örtliche Informationsbeschaffung, z. B. Bahn-/Busverbindung, Fahrtkosten, örtliches Reisebüro aufsuchen, evtl. Filmverzeichnis, Erdkundebücher usw. durchschauen; im Bekanntenkreis fragen usw.
4. Tag: Die einzelnen Gruppenmitglieder sichten und ordnen ihr bisheriges Material.
5. Tag: Information der Gruppenmitglieder untereinander, Festlegen der Informationsschwerpunkte, Gliederung des Referats.
6. Tag: Die einzelnen Gruppenmitglieder bearbeiten ihren jeweiligen Schwerpunkt
7. Tag: Gemeinsam: Ergänzen des Referats durch das Informationsmaterial, das schriftlich eingegangen ist; Skizzen anfertigen; Auswahl des Bildmaterials (Medieneinsatz)
8. Tag: „Hauptprobe“:
Probereferat in der Gruppe (ein einzelner hält das Referat oder die Gruppenmitglieder übernehmen abwechselnd Teile des Geamtreferats); Bedingung und Koordination der Medien festlegen (Stichworte)
9. Tag: Reservetag
10. Tag: Halten des Referats vor der Klasse

Einheit 2: Informationsphase

Vorträge mit der Möglichkeit der anschließenden Befragung

Einheit 3: Entscheidungsphase

Vergleich der Vor- und Nachteile der einzelnen Ziele im Klassengespräch
Entscheidung für ein Ziel

● Gebundenes Vorlesen und Vortragen

Unterrichtsbeispiel: Nach einem Stichwortzettel vortragen

Michael hat den Auftrag bekommen, der Klasse in Biologie einen Kurzvortrag über „Der Teich, eine Lebensgemeinschaft“ zu halten. Er findet in zwei Büchern Texte, die ihm bei seinem Vortrag helfen können.

Biologie 3, 7. Schuljahr (Verlag Oldenbourg):

Der Lebensraum unserer Gewässer, der Bäche, Flüsse, Teiche, Weiher und Seen wird von einer großen Zahl der verschiedenartigsten Lebewesen besiedelt. Sumpfpflanzen, Wasserpflanzen und winzige Algen bieten Pflanzenfressern in Übermaß Nahrung. Diese wieder werden von Fleischfressern verzehrt. Jede dieser Lebensweisen erfordert eine Reihe von Anpassungen an den Aufenthaltsraum und die Ernährungsform. Immer dort, wo sich in der Natur nahrungsreiche „Lücken“ oder „Nischen“ befinden, werden sie bald von Lebewesen besetzt, die sich im Laufe der Zeit auf das Leben in diesem Bereich einstellen. Sie passen sich an oder spezialisieren sich. Sehr deutlich zeigen dies die vielen Vögel, die auf und an unseren Gewässern leben.

Leben überall – neu, 6. Jahrgangsstufe (Verlag Auer):

Besondere Lebensbedingungen finden wir am Teich. Auffallend beim natürlichen Teich (der vom Menschen nicht „ausgeräumt“ wird) ist der Reichtum an Pflanzen, die in verschiedenen Zonen des Ufergebietes wachsen. Diese Zonen bezeichnen wir als Gürtel, wobei vom Ufer-, Sumpf-, Röhrich-, Schwimmblattpflanzen-, Tauchpflanzen- und Schwimmpflanzengürtel gesprochen wird.

Alle Pflanzen, also auch die Wasserpflanzen, geben Sauerstoff ab und nehmen Kohlendioxid auf. So versorgen sie die Wasserbewohner mit Atemluft. Daneben bieten sie vielen Tieren Wohn- und Brutstätten. Nicht zuletzt dienen die Pflanzen vielen Tieren als lebensnotwendige Nahrung.

Zahlreiche Tiere besorgen die „Reinigungsarbeit“. Faulende Pflanzenreste werden von Wasserflöhen, von Schleie und Karpfen vertilgt, tote Wasserbewohner werden von Asseln und Schlammschnecken verzehrt. Bodentiere nehmen abgesunkene Tier- und Pflanzenreste auf, Bakterien zersetzen alle Überreste, dabei werden wieder Nährstoffe für die Pflanzen frei – der Kreislauf der Stoffe im Teich ist wieder geschlossen!

Daneben bilden viele Kleintiere die Nahrung größerer Tiere. Fische ernähren sich von Insektenlarven, Würmern und Schnecken, Raubfische von Fischbrut und Friedfischen. Immer ist dafür gesorgt, daß eine Art erhalten bleibt, aber auch dafür, daß sie nicht überhandnimmt. Der Kreislauf des Lebens wird in einem natürlichen Teich nie unterbrochen, wenn der Mensch nicht eingreift.

Aufgaben

1. Lest die beiden Texte und vergleicht sie.
Welcher Text enthält mehr Informationen über Michaels Vortragsthema? Begründet!
2. Michael legt sich einen Merktzettel für seine Aufgabe an:

Der Teich, eine Lebensgemeinschaft

- Viele Pflanzen wachsen am Teich
- Die Pflanzen sorgen für Sauerstoff und geben pflanzenfressenden Tieren Nahrung
- Die Tiere am und im Teich sind Pflanzenfresser und Fleischfresser
- Die Tiere reinigen den Teich
- Die Tiere passen sich dem Lebensraum Teich an
- Im Teich gibt es einen „Kreislauf des Lebens“.
- Der Mensch darf in diese Lebensgemeinschaft nicht eingreifen, sonst zerstört er den Teich.

Kann er mit Hilfe dieses Merktzettels einen kurzen Vortrag halten? Findet ihr eine andere Anordnung und noch weitere Stichpunkte, die wichtig sind? Sprecht darüber.

Lernziel 1.4: Fähigkeit, sich an einem Gespräch bzw. einer Diskussion zu beteiligen

Didaktische Zielsetzung

Dieses Lernziel baut auf den Fähigkeiten der Schüler, Gespräche bzw. Diskussionen zu führen, auf, die sie in der 5./6. Jahrgangsstufe erworben haben. Dabei sollen folgende Grundqualifikationen der Gesprächserziehung vertieft bzw. erweitert werden:

Grundqualifikationen**Teilleistungen**

- | | |
|--|---|
| 1. Mit jemanden in Kontakt treten können | – jemanden anreden (Partneranrede)
– ein Gespräch beginnen können |
| 2. Zuhören und Verstehen können, d. h. neben dem Verstehen einer sachbezogenen Information (z. B. Erklärung eines Experiments), auch erschließen können der Auffassung, des Standpunktes und der Absicht des Sprechers | – sich jemanden aufmerksam zuwenden (Blickkontakt)
– den jeweiligen Sprecher ausreden lassen
– konzentriert zuhören können, (z. B. Laute und andere phonologische Merkmale gesprochener Sprache unterscheiden und in ihrer Bedeutung wahrnehmen (Silben, Wörter, Sinnenheiten, Redeteile . . .)
– visuelle (Gesten, Mimik) Eindrücke wahrnehmen, verstehen und mit auditiven Wahrnehmungen verknüpfen können |

- die Bedeutung von sprechbegleitenden Faktoren (Betonung, Lautstärke, Satzmelodie . . .) erfassen und mit dem Gesprochenen bedeutungsrichtig verknüpfen können
 - zuhören können unter erschwerten Bedingungen, z. B. wenn mehrere reden, vor einer Geräuschkulisse (Radio, Fernseher läuft usw.)
 - den Faden (das Thema) des Gesprächs im Auge behalten können und seine Beiträge zum richtigen Zeitpunkt bringen können
3. Seine Anteilnahme am Gespräch bekunden können
- durch Erkundigungen und Rückfragen (s. unter 4.)
 - durch Bestätigungen: „Das ist bei uns genauso.“ „Mir ist es ähnlich ergangen“ usw.
4. Fragen stellen können
- sachbezogen: sich über einen Gegenstand, einen Vorgang usw. informieren: „Was ist? Wie ist? Wo? Wann? In welchem Zusammenhang?“ usw.
 - partnerbezogen: „Wie siehst du? Was meinst du? Welche Frage hast du? Von welchem Standpunkt aus sprichst du?“ usw.
 - gesprächsbezogen: sich über Stand und Teilergebnisse des Gesprächs informieren: „Wo stehen wir? Um welche Frage geht es? Wie kommen wir weiter? Was haben wir erreicht? Was bleibt offen?“ usw.
5. Klar darstellen können
- Sachverhalte: z. B. Beobachtungen an Gegenständen, Vorgängen usw. eindeutig beschreiben können
 - die eigene Meinung, den eigenen Standpunkt verständlich umreißen können
 - die eigene Absicht darlegen können
6. Antworten können
- auf gezielte Fragen eines einzelnen oder mehrerer Gesprächspartner eingehen können in Form einer Wiederholung der vorher gegebenen Erläuterungen oder einer Ergänzung bzw. Weiterführung der ursprünglichen Äußerung
7. Stellung nehmen können
- zur geäußerten Meinung oder Absicht eines Sprechpartners
 - zum Verlauf des Gesprächs
8. Über unterschiedliche Redeformen verfügen und diese situationspezifisch und adressatenbezogen anwenden können
- z. B. appellieren, eine Person oder eine Sache verteidigen, für etwas werben, jemanden beeinflussen, jemand überzeugen, argumentieren, beurteilen, werten usw.
9. An Planung und Weiterführung des Gesprächs teilnehmen können
- sich zu Wort melden können
 - das Wort an andere weitergeben können
 - Gesprächsregeln einhalten können
 - sich auf Beiträge der Vorredner beziehen, sie u. U. vergleichen, bewerten und in die eigenen Überlegungen einbeziehen können
 - Gesprächsziele feststellen und mitteilen können
 - Teilaspekte von Sachverhalten, Problemen usw. erkennen und darauf hinweisen können
 - vorläufige Gesprächsergebnisse feststellen, u. U. in Beziehung zueinander setzen können
 - weiterführende Fragestellungen erkennen, formulieren und festhalten können
 - Zusammenfassungen des Gesprächsstandes geben, offene Fragen erkennen und festhalten können
 - selbständige Lösungsstrategien entwickeln und einbringen können, um eine Klärung der aufgetauchten Fragen zu veranlassen (z. B. vermuten, beurteilen, analysieren . . .)
10. An der Gesprächsleitung mitwirken bzw. diese übernehmen können
- eine Rednerliste führen können
 - das Wort erteilen können
 - auf Einhaltung der Gesprächsregeln achten können

- verschiedene Beiträge zusammenfassen und den weiteren Verlauf des Gesprächs aufzeigen können
 - persönliche Angriffe zurückweisen können
 - Gesprächsnotizen machen können, um Teilergebnisse festhalten zu können
11. Über den Ablauf eines Gesprächs sprechen können (Metakommunikation)
- einen Gesprächsverlauf analysieren können
 - Gründe für das Mißlingen/Gelingen eines Gesprächs erkennen und nennen können
 - Kommunikationsmodelle verstehen und erklären können
 - Rollenfunktionen durchschauen und rollenspezifisches Verhalten erklären können.

(vgl. Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch in der Grund- und Hauptschule, nach Manuskript)

● **Gesprächsanlässe und Gesprächssituationen aus den Bereichen „Schule“ und „Umwelt“**

Unterrichtsbeispiel: Streitgespräch

1. Phase: Motivationsphase

1. Aktualisieren natürlicher Streitansätze der Schüler
Schaffen mündlicher Rollensituationen und Durchspielen der Streitsituationen
2. Erweitern der Streitsituationen durch Modelle
Einsatz der konkreten Gestaltungshilfe:

I. *Erstes Streitgespräch*: Marktfrau und Kunde streiten um Tomaten

Kunde:

Ware zu teuer – fleckige und weiche Tomaten – sogar eine angefaulte – ich will mein Geld zurück – Gesundheitspolizei

Marktfrau:

billige Ware – weiche Tomaten müssen auch verkauft werden – an anderen Marktständen ist die Ware auch nicht billiger und besser – nichts zurücknehmen – Kauf ist abgeschlossen

1. Was können sich beide noch vorwerfen?
2. Wie ist der Streit entstanden? Wie wird er enden? Denk dir den Anfang und das Ende der Streitgeschichte aus!

II. *Zweites Streitgespräch*: Streit nach Autounfall

BMW-Fahrer:

Ja, können Sie nicht besser aufpassen? Ich habe doch Blinkzeichen gegeben, daß ich nach links abbiegen will!

VW-Fahrer:

Was, Sie behaupten, Abbiegezeichen gegeben zu haben? Daß ich nicht lache! Als ich Sie gerade überholen wollte . . .

1. Zeichne ein Bild des Verkehrsunfalls
2. Führe das Gespräch weiter! Folgende Wörter und Satzteile helfen dir: geschlafen – Kotflügel verbeult – bezahlen – Polizei rufen – wohl betrunken – mein schönes Auto – 20 Jahre Führerschein und noch nie einen Unfall – nicht schuld – Sonne geblendet – zu schnell gebremst – nach links ausgesichert

● **Gruppengespräch und Plenumsdiskussion**

Unterrichtsbeispiel: Das Nasa-Spiel

1. Phase der Einzelarbeit

Anweisung für die Einzelarbeit:

Du bist Astronaut. Euer Raumschiff ist auf der beleuchteten Mondoberfläche gelandet, und du hast zusammen mit vier anderen Astronauten einen größeren Ausflug gemacht. Plötzlich hat euer Mondauto einen Defekt, der nicht mehr zu reparieren ist. Wenn ihr euer Leben retten wollt, müßt ihr hundert Kilometer weit zu Fuß gehen. Dabei könnt ihr natürlich nur das Notwendigste mitnehmen.

Der Lehrer übergibt eine Liste mit 15 Dingen, die sich in dem Mondauto befinden. Die Schüler sollen in

Einzel- oder Partnerarbeit entscheiden, wie wichtig die einzelnen Dinge sind. Sie numerieren nach dem Grad ihrer Bedeutung durch.

Ausrüstungsliste:

1 Schachtel Streichhölzer	2 Tanks je 100 Liter Sauerstoff
15 m Nylonseile	1 Magnet-Kompaß
30 m Fallschirmseide	1 Rettungsfloß mit CO ₂ -Flaschen
Nahrungskonzentrat (in fester Form)	25 Liter Wasser
1 Kocher	Signalpatronen
2 Pistolen	1 Erste-Hilfe-Koffer (mit Injektionsnadeln)
1 Schachtel Trockenmilch	Sender und XEmpfänger (mit Sonnenbatterien)
1 Sternkarte	

2. Phase der Gruppenarbeit:

Die Klasse teilt sich in Gruppen von 5–6 Mitgliedern. In der Gruppe wird die Reihenfolge der Gegenstände in ihrer Wichtigkeit neu festgelegt. Die Festlegung muß einstimmig erfolgen. Dabei gelten folgende Regeln:

1. Niemand zwingt den anderen seine Meinung auf. Man muß Gründe finden.
2. Es wird nicht abgestimmt. Die Gruppe muß sich wirklich einigen. Jeder einzelne sollte wenigstens einigermaßen mit dem Gruppenergebnis einverstanden sein können.
3. Jeder Kuhhandel ist verboten, d. h. es ist nicht erlaubt zu sagen: „Wenn du hier zustimmst, dann stimme ich bei dem anderen Punkt zu.“

Jede Gruppe erhält eine Liste nach folgendem Muster:

Gegenstände	Vorentscheidungen der Gruppenmitglieder					Gruppenergebnis
	1	2	3	4	5	
Streichholzschachtel						
Nylonseil						
Fallschirmseide						

Anschließend wählt die Gruppe einen Vertreter, der ihren Vorschlag im Plenum vertreten soll.

3. Phase der Plenumsdiskussion:

Die Schüler sitzen im Kreis. In der Mitte des Kreises befinden sich die einzelnen Vertreter der Gruppe. Die Ausrüstungsliste wird ein drittes Mal festgelegt. Die Schüler im Außenkreis beobachten die Diskussion. Im Anschluß an die Fertigstellung der Liste erfolgt eine Reflexion über das Gesprächsverhalten der Gruppenvertreter und die gesamte Spieleinheit.

Das Gesamtergebnis kann mit einem Auswertungsschlüssel verglichen werden, der von Vertretern der NASA erarbeitet wurde (n. Sikora 1976, S. 113 f.):

Rangplatz	Gegenstand	Kommentar
1	Sauerstofftank	
2	Wasser	ergänzt Wasserverlust
3	Sternkarte	eines der wichtigsten Mittel zur Richtungsfindung
4	Nahrungskonzentrat	notwendige Tagesration
5	Sender und Empfänger	Notrufsender, Kontakt zur Erde
6	Nylonseil	nützlich beim Klettern
7	Erste-Hilfe-Koffer	orale Pillen und Injektionsmedizin (Einspritzventile)
8	Fallschirmseide	Schutz gegen Sonnenstrahlen
9	Rettungsfloß	CO ₂ -Flaschen zum Selbstantrieb
10	Signalpatronen	Notruf, wenn in Sichtweite

2.4 Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe

„Die Lernziele 1.5–1.9 umfassen den mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauch. Der mündliche Sprachgebrauch ist dabei immer entsprechend zu berücksichtigen.“ Diese Aussage der Präambel im lernzielorientierten Lehrplan bedeutet, daß einerseits eigene Unterrichtseinheiten für den mündlichen Sprachgebrauch anzusetzen sind und andererseits mündliches „Sprachebrauchen“ das Schreiben unterstützt und darüber hinaus als Unterrichtsprinzip den gesamten Unterricht fördert. Die Aufgabenfelder des mündlichen Sprachgebrauchs in der Hauptschule lassen sich wie folgt darstellen:

<i>Mündlicher Sprachgebrauch</i>		
<i>als eigener fachlicher Bereich</i>	<i>in Wechselwirkung mit dem schriftlichen Sprachgebrauch</i>	<i>als Unterrichtsprinzip</i>
Schwerpunkte: situationsgerechter Sprachgebrauch, methodische Formen des mündlichen Sprachgebrauchs, Sprachhandlungssituationen	Schwerpunkte: Motivation und aktionale Vorbereitung des Schreibens, Vergleich von mündlicher und schriftlicher Sprache, selbständige Überarbeitung und Korrektur schriftlicher Texte	Schwerpunkte: Gebrauch der Fachsprache, Methoden des Sprechens als Form der Sachtransformation, Sprechen als Vehikel sozialen Handelns, Sprechen zur Zurrücknahme der Lehreraktivität

Wir wollen in den Lernzielen 1.5 bis 1.9 didaktische Schwerpunkte und methodische Möglichkeiten aufzeigen und dabei sinnvolle Verknüpfungen des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs berücksichtigen. Dennoch bleibt es dem einzelnen Lehrer überlassen, welche Form der Sprachverwendung (mündlich oder schriftlich) er dabei wählt. Auch hier gilt: die Absicht und die Situation des Sprachgebrauchs und der Adressat bestimmen die Form der Sprachverwendung. Das Lernziel 1.10 „Fähigkeit, sich in den gebräuchlichsten Formen des Alltagsschriftverkehrs auszudrücken“ fordert vor allem schriftliche Ergebnisse; mündlicher Sprachgebrauch hat dabei nur Dienstfunktion.

Lernziel 1.5: Fähigkeit, Erlebnisse (7), Vorstellungen (7) und entsprechende Textvorgaben (8/9) sprachlich auszugestalten

Didaktische Zielsetzung

Der Lehrplan fordert zwar in Fortsetzung der 5./6. Jahrgangsstufe die sprachliche Gestaltung von Erlebnissen und Vorstellungen, beschränkt diese Forderung allerdings auf die 7. Jahrgangsstufe. Der Lehrer muß selbst entscheiden,

- wie seine Klasse durch solche Schreibenanlässe motiviert wird,
- welche sprachlichen Ziele mit Erzählungen, Reizwort – oder Phantasiegeschichten in seiner Klasse erreicht werden und
- welchen Raum solche Sprech- und Schreibsituationen einnehmen sollen.

Eine Gewichtung dieser Lerninhalte im mündlichen Bereich scheint angemessener als im schriftlichen.

Die Gestaltung nach Textvorgaben soll in der 8./9. Jahrgangsstufe breit angelegt sein. Sie verstärkt das didaktische Anliegen, Textproduktion und Textrezeption zu verbinden und bietet vor allem leistungsschwächeren Schülern die Chance, sich an bedeutsamen Ausdrücken, stilistischen Sprachelementen und sprachlichen Ordnungsstrukturen zu orientieren.

Durch kurze Textproduktionen in diesem Bereich wird die Hürde des Unerreichbaren genommen und die Überschaubarkeit des eigenen Textes bzw. der Textvorlagen gewonnen. Darüber hinaus lernt der Schüler, sprachliche „Bausteine“ zu verwerten und sich zu eigen zu machen.

Methodische Möglichkeiten

● In einer „Erzählstunde“ Erlebnisse erzählen

- Meine erste Fahrt mit dem Moped
- Krach mit meinem Nachbarn
- Mein Fahrrad ist verschwunden
- „Schlappe“ der Schülermannschaft

● Nachgestalten literarischer Kleinformen

Gestaltungsaufgabe (Auswahl)	Lernziele	Didaktisch-methodische Hinweise
a) Lügengeschichte – Wie ich einen Hasen fing – Fischfang mit Magnetkraft	<ul style="list-style-type: none"> ● Erkennen und Verstehen von Lügengeschichten in der literarischen Begegnung (Münchhausen) ● Erkennen von Strukturelementen einer Lügengeschichte und Fähigkeit der mündlichen Nachgestaltung ● Schriftliches Nachgestalten einer Lügengeschichte nach Reizwörtern, mit offenem Schluß u. ä. ● Gestaltungshilfen mit passenden Sprachelementen anwenden können ● Anreichern der sprachlichen Phantasie und Steigern des kreativen Denk- und Sprachvermögens 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lesen und Analysieren einer Münchhausiade ● Vergleich von Erlebniserzählung und Lügengeschichte ● Vorgabe durch Arbeitsblatt/Tafel ● Arbeitsblatt
b) Lyrisches Gedicht – Herbstmorgen – Thema „Sturz“	<ul style="list-style-type: none"> ● Kennenlernen von lyrischen Gedichten, ihrer Gestaltung, ihrer Aussageweise ● Erkenntnis, daß der Dichter mit der Sprache Stimmungsbilder „zeichnen“ kann ● Einsicht in die Strukturgesetzlichkeit lyrischer Sprache ● Fähigkeit, nach vorgegebenen Sprachelementen lyrische Gedichte eigenständig zu gestalten ● Vergleichen der eigenständigen Gestaltungsentwürfe 	

● Unterrichtsbeispiel: Nachgestalten eines Herbstgedichts 7./8. Jahrgangsstufe

didaktisch-methodische Entscheidungen

1. *Hinführung*
Lehrervortrag
freie Schüleräußerungen
2. *Erarbeitung*
stilles Erlesen der Schüler

stoffliche Abfolge

H. Hesse: September
vorläufiger Eindruck

2.1 Erarbeiten von Bildern

Impuls

Du könntest Bilder malen:

1. Regen auf die Blumen
2. Blätterfall
3. Rosenblüte

2.2 Aufbau

Das Gedicht reimt sich,
pro Strophe zwei Sätze.

2.3 Aussage

Anweisung

Wir schauen uns die Sätze genau an und versu-
chen darzustellen, was der Dichter damit meint.

Vorgehen nach folgenden Stichwörtern:

1. Garten trauert – Sommer schauert
 2. Sommer lächelt matt
 3. Sommer sehnt sich nach Ruh – tut Augen zu
- Ein Mensch kann schauen, lächeln, Augen zutun . . .
Personifizierung des Sommers
dichterische Freiheit

Impuls

Möglichkeit und Unmöglichkeit der
Personifizierung

3. Gestaltendes Lesen

Direkt an das gestaltende Lesen schließt sich die Aufforderung an, selbst ein Herbstgedicht zu gestalten.

4. Ergebnisse der Schüler (Auswahl)

I) Herbst

Die Blumen knicken und sagen
auf Wiedersehn.Die Vögel ziehen langsam ab,
denn sie haben kein Futter mehr. (Friedrich Sch.)

II) Der Herbst

Herbst ist es geworden.

Die Blätter kreisen
im pfeifenden Wind zu Boden.

Das Laub wird fortgeweht.

Es ist nicht mehr da
genauso wie der Sommer. (Leo Sch.)III) Die Rosen fangen zu welken an,
die Nacht wird kalt.Am frühen Morgen
tropft der Tau vom Baum.Das Laub ist gelb geworden,
die Blätter fallen herunter.Überall bei den Laubwäldern
ist es durchsichtig geworden. (Leo D.)

● Erzählungen in Spielszenen umgestalten

- Anekdoten aus dem eigenen Erfahrungsbereich
- Eine Erzählung von Karl Valentin
- Schildbürgerstreich

*Lernziel 1.6: Fähigkeit zum kreativen Umgang mit Sprache**Didaktische Zielsetzung*Bei der Verwirklichung dieses Lernziels geht es nicht um die Beherrschung einer differen-
zierten Schreibform, sondern um

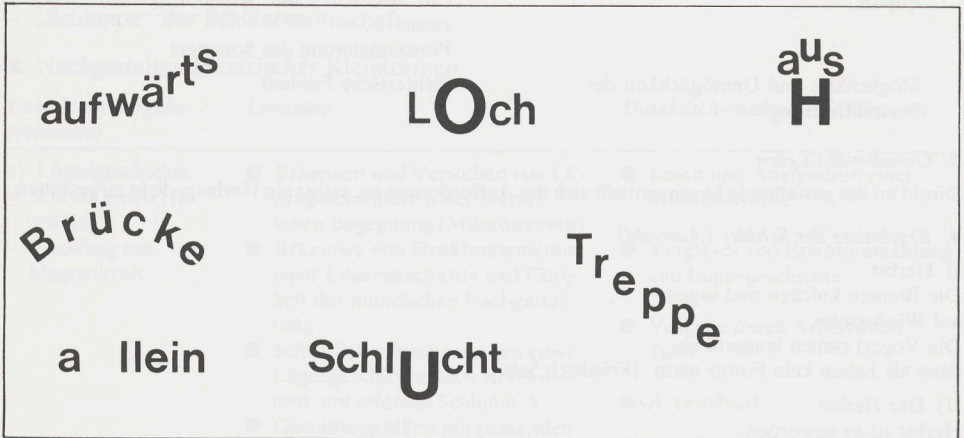
- sprachliche Sensibilität beim Hören und Schreiben phonologischer, syntaktischer und
semantischer Bedeutungsträger

- spielerisch-assoziierende Verfahren, die dem Schüler Spaß und Freude bereiten
- Rezeptions- und Produktionsbereitschaft
- das Durchschauen der Funktion von Sprache.

Wort- und Sprachspiele, Bildgedicht und Textkaleidoskop als mögliche Formen kreativen Sprachgebrauchs brauchen keine lange Vorbereitungszeit, stellen eine überschaubare Aufgabe und führen bei allen Schülern zu Lösungen, die nicht nach einer Beurteilung, sondern verbaler Würdigung und Verstärkung verlangen.

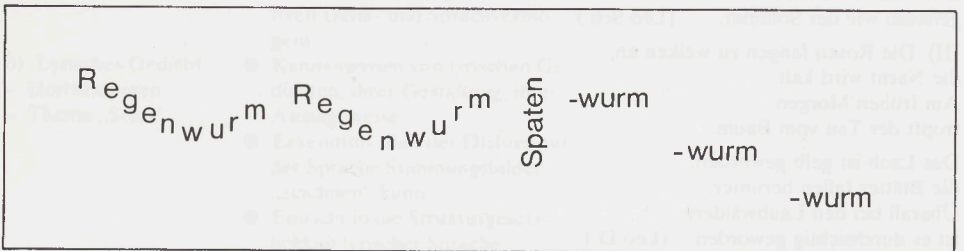
Methodische Möglichkeiten

- Spielerei mit Buchstaben und Wörtern



- Strukturgedicht

Beispiel eines Schülers:



- Wortmaschine

Aus Buchstaben, Wortfetzen und Sprachfetzen, die in eine Maschine eingefüttert werden, entstehen neue Satzganze

- lyrischer Humor

– Gedicht in fremder Sprache (Tiersprache):

Beispiele eines Schülers:

gaga gagu gagi kikeriki
 mumu muma mume mutsch
 mimu mima mime mimitsche
 wuwu wuwu wuwa wauwauwe

- Lautgedicht zu einem Thema
Beispiele von Schülern:

Im Hühnerstall
kikeriki ki ki
ga gag pflatsch
ki . . . ka ka katsch
Au lau blau kakadau
ög ög nau dau kakadau

Am Wasser
tschim schim pf murmel
gluck psch pfam pfam
psch tsumm platsch
glucker glucker zischsch
plätscher gluck gluck ritsch
issisch psch psch
klicker klicker, schschsch

● Text-Kaleidoskop

Anbieten eines Textes (Schlagzeilen einer Zeitung):

Wer rettet die SPD?
VW setzt auf Sicherheit
Therapie mit der Hundeschnauze
Netzer zu Schalke 04?
Verwaltung bürgernah gestalten

Beispiel eines Schülers:

Wer rettet VW
Setzt die SPD auf Sicherheit
Netzer mit der Hundeschnauze
Schalke zu VW 04
rettet Verwaltung
SPD bürgernah
Hundeschnauze gestalten
bürger rettet Hundeschnauze
Netz zu bürgernah
er rettet Hunde
schnauze bürger
VW SPD 04
waltung
schnauze
auze
au s.s.s . . .

Lernziel 1.7: Fähigkeit, Vorgänge, Zustände und Sachverhalte mündlich und schriftlich wiederzugeben

Didaktische Zielsetzung

Das Lernziel steht im Mittelpunkt der „Aufsatzarbeit“ der 7. Jahrgangsstufe. Durch vielfältige reale und wirklichkeitsnahe Schreibanlässe sollen ebenso vielfältige Adressaten erreicht werden: Mitschüler, Freunde, Eltern, Presse u. ä. Schreibformen sind vorrangig beschreibender und berichtender Natur:

- Inserat

- Spielanleitung und Spielregeln
- Bastelanleitung
- Personenbeschreibung als Steckbrief oder Suchmeldung
- Gebrauchsanweisung
- Wegbeschreibung
- Anzeige (Geburts-, Heirats- Todesanzeige)
- Unfallbericht
- Reportage und Interview
- Zeitungsbericht
- Radionachricht
- Funksprache
- Kommentar (Zeitung, Radio, TV)

Der Lehrer muß sich grundlegend informieren, auf welche sprachlichen Vorleistungen der 6. Jahrgangsstufe er seine Lernziele und Sprech- bzw. Schreibsituationen aufbauen kann. Durch Vergleich unterschiedlicher Schreibformen (Formen des Erzählens, Berichtens, Beschreibens) und durch Identifizierungsübungen anhand realer Textproduktionen (Identifizieren von Gegenständen, Personen, Wegen, Landschaften; Nachahmen von Koch-, Bastel- und Spielanleitungen) wird dem Schüler die funktionale Wechselbeziehung von Absicht und Wirkung einsichtig, seine Handlungsbereitschaft erweitert und verstärkt.

Methodische Möglichkeiten

● Entsprechende Sprech- und Schreibsituationen

Sprech- und Schreibformen	Gestaltungsaufgabe (Auswahl)	Lernziele	Didaktisch-methodische Hinweise
1. Arbeitsplanung	● Wir bauen einen Kran	<ul style="list-style-type: none"> ● Fähigkeit, Sachverhalte und Sachvorgänge schriftlich vorzuplanen ● Fähigkeit, nach einem Arbeitsplan vorzugehen 	Modell eines Krans Zeichnung der Einzelteile
2. Stichwortprotokoll	● Wir planen eine dreitägige Reise in den Spessart	<ul style="list-style-type: none"> ● Fähigkeit, Sachverhalte nach optischen Informationen (Karte, Bilder u. ä.) schriftlich darzustellen ● Überprüfen des Reiseplanes bei der Durchführung der Reise 	Landkarte Bildkarte Prospekte Reisebeschreibung
3. Interview	<ul style="list-style-type: none"> ● Wie Gastarbeiter in unserer Gemeinde leben ● Beschwerde über den Schulbushalteplatz ● Wie lebt ein Spitzensportler? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fähigkeit, Interviewfragen themenbegrenzt und sachpräzise zu stellen ● Fähigkeit, den Interviewpartner zu themenbegrenzten und sachpräzisen Aussagen zu bringen ● Einsicht in die informative Funktion eines Interviews ● Fähigkeit, ein Interview aufzuzeichnen ● Fähigkeit, ein Interview auszuwerten und die Informationen objektiv darzustellen ● Aufbauen überdauernder Motivation durch Verfremdungsformen und Gebrauchswert der Beschreibung 	Gespräch mit Ausländerkinder und ihren Eltern Informationen über den Tagesablauf eines Spitzensportlers durch Zeitungsberichte und Befragen eines Sportlers in der Klasse

- | | | | |
|------------------------------|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ● Vergleichen der Strukturmerkmale
Beschreibung – Bericht ● Vertiefen der objektbezogenen Sprache durch literarische Vergleiche ● Begleitende Übungen: adjektivi-scher Wortschatz, Bild, Prospekt | |
| 4. Personen-
beschreibung | <ul style="list-style-type: none"> ● Suchanzeige mit Bild <ul style="list-style-type: none"> – Wer kennt diesen Jungen? – Die Kriminalpolizei bittet um Mithilfe! | <ul style="list-style-type: none"> ● Vertiefen der ausführlichen und „abbildenden“ Sachsprache durch Kennenlernen von amtlichen Suchanzeigen ● Herausheben der auffälligen Merkmale in mündlicher Gestaltung und in spielerischen Formen (Beschreibung eines Klassenkameraden, eines Lehrers u. ä.) ● Gestalten eines Vordruckes mit einer Vielzahl von Personenmerkmalen (Erweitern des adjektivi-schen Wortschatzes) ● Schriftliches Gestalten einer Personenbeschreibung nach einer realen Bezugsperson bzw. nach Bild ● Vergleichen einer Erzählung über eine Person und einer Personenbeschreibung ● Einsicht in die Notwendigkeit verschiedener Beschreibungsformen | <ul style="list-style-type: none"> ● Rotkreuz-Such-bild ● Steckbrief der Polizei ● Vordruckformular mit Eigenschaften ● Bild
Klassenkamerad, Rot-Kreuz-Such-bild ● Bezug zur Umwelt |
| 5. Spielbe-
schreibung | <ul style="list-style-type: none"> ● Spielregeln und Spielverlauf ● Wir erfinden Spiele | <ul style="list-style-type: none"> ● Spielen unbekannter Spiele im Freien und im Raum ● Unterscheiden der verschiedenen Spielarten ● Erkennen, daß jedes Spiel einen Spielgedanken (Spielidee) enthält, Spielvoraussetzungen geschaffen werden müssen und Spielregeln den Ablauf des Spieles lenken ● Erkennen, daß Spielbeschreibungen eine informative und appellative Sachsprache erfordern ● Fähigkeit, Spielgedanke, Spielvoraussetzungen und Spielverlauf eines bekannten Raumspiels in einem Merkzettel aufzuschreiben und mündlich darzulegen ● Erkennen, daß die genannten Kriterien eines Spiels sich aufeinander beziehen müssen ● Erfinden eines neuen Spiels auf den Grundstrukturen eines schon bekannten (Variation) ● Schriftliches Gestalten einer Spielbeschreibung ● Spielen der aufgeschriebenen Spiele | <ul style="list-style-type: none"> ● Reise nach Jerusalem ● Eierslalom ● Raumspiele, Tischspiele, Brettspiele, Denksportspiele, Spiele mit und ohne Spielmaterial u. ä. ● Spiel nach lückenhaften Spielregeln ● Anlegen eines Stichwortzettels ● Spielidee – Spielvoraussetzungen – Spielverlauf ● im Klassenzimmer |

- | | | | |
|----------------------------|---|--|--|
| 6. Gegenstandsbeschreibung | <ul style="list-style-type: none"> ● Verlustanzeige Armbanduhr verloren ● Inserat – Suche Tonbandgerät zu kaufen! | <ul style="list-style-type: none"> ● Erkennen der Strukturelemente einer Anzeige ● Erkennen und Nachweisen der zwingenden Notwendigkeit dieser Strukturelemente (Verlustanzeige) ● Erlernen einer genauen, ausführlichen und „abbildenden“ Sachsprache ● Kennen- und Anwendenlernen der Strukturelemente durch Gestaltungshilfen und aufgabenbezogene Stilhilfen | <ul style="list-style-type: none"> ● Inserate aus der Zeitung ● realer Gegenstand, z. B. Uhr |
|----------------------------|---|--|--|

● *Unterrichtsbeispiel: Wir bauen einen Kran*

1. Phase: Betrachten und Beobachten eines Kranes bei der Arbeit
2. Phase: Notizen anfertigen zur Konstruktion und Arbeitsweise eines Kranes

Konstruktion Materialteile

Arbeitsweise

Schienen Laufräder Gewichtskasten Seilwinde Mast mit Streben Mastarm mit Streben Motor Lenkgestänge Seile ...	fahrbar, drehbare Achse, Mastarm kann steil oder waagrecht gestellt werden, Mastarm schwenkt nach allen Richtungen aus, ...
--	---

3. Phase: Anfertigen eines Konstruktionsplanes und einer Bauanweisung
4. Phase: Ausführen im Technischen Werken

Lernziel 1.8: Fähigkeit, den Inhalt von Texten mündlich und schriftlich wiederzugeben

Didaktische Zielsetzung

Diese im Lernziel 1.8 angestrebte Fähigkeit ist durch die Formen des Nacherzählens, Nachgestaltens, Gliederns und Stichwortsammelns in der 5. bis 7. Jahrgangsstufe schon intensiv geschult worden. In der 8. und 9. Jahrgangsstufe geht es vorrangig um

- das Lesen und Deuten sachbezogener Texte
- das Üben formallogischer und sprachlogischer Denkkakte durch selbständiges Erlesen, Gliedern, Zusammenfassen und Wiedergeben von Texten
- das Erschließen und Abwägen von Argumenten und Gegenargumenten auf der Grundlage von Aussagen anderer
- den Vergleich von Ausgangstext und eigener Textproduktion

Dazu soll der Lehrer Texte aus Magazinen, Sachbüchern, Rundfunk- und Fernsehsendungen verwenden. Schülern ist ein Entscheidungs- und Handlungsraum zu geben, um Texte selbst auswählen zu können, die besprochen, diskutiert und schriftlich ausgewertet werden sollen.

Methodische Möglichkeiten

● Schreibsituationen	Gestaltungsaufgabe	Lernziele	Didaktisch-methodische Hinweise
1. Stichwortprotokoll Schwerpunkt: mündlich informieren	● Ich informiere meine Mitschüler über mein Hobby	<ul style="list-style-type: none"> ● Anlegen eines Stichwortprotokolls ● Darstellen eines komplexen Sachverhaltes in verständlicher Form ● Abschätzen des voraussetzbaren Wissens ● Gebrauch und Erläuterung von Fachbegriffen ● freies Reden mit Hilfe eines Konzepts 	<ul style="list-style-type: none"> – Einführen und Üben des Stichwortprotokolls im Sachunterricht (Gruppenarbeit) – Kurzinformationen über Buchinhalte, Fernsehsendungen, Filme mittels Stichwortprotokolle – Kenntnis der verschiedenen Arten von Stichwortprotokollen (z. B. Wortreihe, Satzstücke im Infinitiv bzw. der Personalform)
2. Stichwortprotokoll Schwerpunkt: Sammeln von Informationen zu einer ausführlichen Darstellung	● Probleme der Umweltgefährdung	<ul style="list-style-type: none"> ● Auswerten von geschriebenem/ gesprochenem Material, Bildern, graf. Darstellungen ● Strukturieren von Inhalten nach Wichtigkeit (z. B. durch Unterstreichen) ● Anfertigen von Zusammenfassungen ● Anlegen eines Zettelkastens bzw. einer Informationskartei 	<ul style="list-style-type: none"> – Analyse von Texten, Bildern und Grafiken – Üben von Zusammenfassungen im Sachunterricht (Teilzusammenfassungen unterrichtlicher Ergebnisse) – Anlage einer persönlichen Kartei
3. Ausführliches schriftliches Protokoll	● Unterrichts-, Diskussionsprotokolle	<ul style="list-style-type: none"> ● stichpunktartiges Festhalten der wichtigsten und sinntragenden Elemente bzw. des Grobverlaufes ● Zusammenfassen wichtiger Beiträge ● schriftliche Anfertigung eines Protokolls 	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung in die Anlage eines Protokolls
4. Referat	<ul style="list-style-type: none"> ● Themenkatalog (Auswahl) <ul style="list-style-type: none"> – Die Frau in der Arbeitswelt – Gastarbeiter unter uns – Die Situation behinderter Kinder – Unsere Gemeinde hat zu wenig Spielplätze – Übersicht über den Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> ● Thema erkennen und nach Schwerpunkten aufschlüsseln ● Informationsmaterial sammeln, auswerten und ordnen (Stichwortprotokoll, Zettelkasten . . .) ● Materialsammlung nach Gesichtspunkten gliedern und ausarbeiten ● Sinnabschnitte machen und Zusammenfassungen einfügen ● Referat so vortragen, daß das Interesse der Hörer geweckt wird 	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitstellen von Informationshilfen – Beratung bei der Abfassung des Referats

- eines(r) . . .
- Die Rechte und Pflichten von Schülern und Lehrern nach der ASchO

Gespräch
Schwerpunkt:
Meinungen
vertreten und
begründen

- *Rollenverteilung der Geschlechter:*
„Soll der Mann für das Geld sorgen und die Frau den Haushalt führen?“
- *Generationsunterschied:*
„Die Erwachsenen haben immer recht“
- *Schulkonflikte:* „Ist es sinnvoll, einen Schüler sitzen zu lassen?“

- Darstellen der eigenen Meinung mit jeweiliger Begründung des Standpunktes
- Auf die Argumente anderer hören
- Eingehen auf Beiträge der Gesprächspartner mit Zustimmung oder begründeter Ablehnung oder Fortführung des Gedankens

- Einüben der Diskussionsform (Diskussionsleiter, Einhalten der Wortmeldungen . . .)
- Anlegen einer Rednerliste
- Zurückhaltung des Lehrers (gleichberechtigter Partner!)
- evtl. Bereustellen von Informationsmaterial

● Formen der Textwiedergabe

a) Inhaltsangabe:

Die Einleitung einer Inhaltsangabe soll den Leser (oder Hörer) informieren

- wie die Überschrift der Geschichte lautet,
- wie der Verfasser heißt,
- um welche Art von Geschichte es sich handelt.
- Welchen Sinn hat die Geschichte?
- Was will der Verfasser damit sagen?

Der Hauptteil einer Inhaltsangabe soll den Inhalt eines Textes gerafft wiedergeben. Du mußt dich also fragen: Was kann man zusammenfassen, ohne daß der Sinn verloren geht?

Der Schluß bringt eine kurze subjektive Überlegung zum Text.

b) Vortrag

- Die Vorbereitung eines Vortrags geschieht durch eine Stoffsammlung. Hilfsmittel wie Fachbücher, Zeitungen und Lexika bringen dazu Informationen.
- Die Stoffsammlung wird geordnet und gegliedert. Dabei soll die logische Reihenfolge der Aussagen und ihre zeitliche Anordnung beachtet werden.
- Im Vortrag muß die persönliche Meinung zu Fragen und Problemen zum Ausdruck kommen.

c) Protokoll

Ein Protokoll faßt die wichtigsten Teile einer Rede, eines Vortrags, eines Verhörs oder eines Gesprächs zusammen.

d) Stichwortsammlung

Eine Stichwortsammlung beinhaltet nur Detailfragen einer Rede, eines Gesprächs oder eines Textes, die den Hörer bzw. Leser am meisten ansprechen und auf die er selbst antworten will.

Lernziel 1.9: Fähigkeit, sich mit einem Problem mündlich und schriftlich auseinanderzusetzen

Didaktische Zielsetzung

Dieses Lernziel bleibt ebenfalls der 8. und 9. Jahrgangsstufe vorbehalten. Dabei sind Problemfragen und Sprach- bzw. Schreibsituationen zu Problemkreisen aus dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler zu wählen. Der Aufbau eines Problembewußtseins für solche Themen und Situationen ist langfristig und oft langwierig. Der erste Schritt der

Problemerkennntnis und Problemlösung besteht darin, den Schülern die Realität und Notwendigkeit des Spannungsfeldes Individuum – Gruppe, Gruppe – Gesellschaft aufzuzeigen. Die Erörterung von Sachfragen und Streitfragen im mündlichen/schriftlichen Sprachgebrauch darf nicht zum Selbstzweck werden, sondern soll dem jungen Menschen helfen,

- sich über ein Problem klar zu werden,
- Problemfragen nicht aufzuschieben bzw. zu verdrängen, sondern zu klären
- eine Orientierung in Wertfragen zu erfahren.

Dies kann der Heranwachsende nur leisten, wenn er lernt,

- wie und wo man Informationen einholt,
- wie Argumente mit Gegenargumenten zu entkräften sind,
- wie er seine eigene Meinung begründen kann.

Dies sind Aufgaben des genannten Lernzielbereichs.

Methodische Möglichkeiten

● Sprech- und Schreibsituationen	Gestaltungsaufgaben	Lernziele	Didaktisch-methodische Hinweise
<i>Informative Sprachhaltung Erörterung:</i>	● „Wie siehst du die Stellung der Frau in der Arbeitswelt?“	<ul style="list-style-type: none"> ● Sammeln von Information; Auswerten in Form eines Stichwortprotokolls ● Darstellen der Situation der Frau in der Arbeitswelt 	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitstellen von Informationsmaterial – gemeinsame Stoffsammlung
einen Sachverhalt erläutern und dazu Stellung nehmen	<ul style="list-style-type: none"> ● „Sollen Schüler ihre Hausarbeiten in Gruppen oder allein erledigen?“ ● „Können Jugendliche gegenüber Erwachsenen eine eigene Meinung vertreten?“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Abwägen verschiedener Meinungen und begründete Darstellung der eigenen Meinung ● Sammeln von Information zu verschiedenen Positionen ● Festhalten der Hauptpunkte in einem Stichwortprotokoll (Stoffsammlung) ● Entwurf einer Gliederung ● Darstellen der verschiedenen Gesichtspunkte mit Begründung der eigenen Position ● Erarbeiten einer Stoffsammlung ● Auflösen des Themas nach Schwerpunkten, Entwurf einer Gliederung ● Darstellen des Problems anhand von Beispielen mit begründeter Stellungnahme 	<ul style="list-style-type: none"> – Planung einer Gliederung (Hauptpunkte) – Bereitstellen von Informationsmaterial – Anbieten von Gliederungshilfen (z. B. Hektogramm mit Hauptgliederungspunkten, Finden von Unterpunkten) – evtl. Klassendiskussion
<i>Informative/appellative Sprachhaltung</i>	● Anfertigen von Flugblättern, Plakaten, Appellen	<ul style="list-style-type: none"> ● zum Nachdenken anregen und evtl. entsprechendes Handeln anstoßen ● für eine Ausstellung werben ● Abstimmung von visuellem Eindruck und sprachlichem Appell 	<ul style="list-style-type: none"> – Bereitstellen von Materialien – Sammeln und Auswerten von Informationen – Kooperative Zusammenarbeit mit entsprechenden Fächern
Aufbau einer Ausstellung zum Umweltschutz oder über Gefahren des Rauchens oder über Gefahren von Suchtmitteln (Alkohol, Rauschgift)			

● *Unterrichtsbeispiel: Wo würdest du lieber wohnen, in der Stadt oder auf dem Land?*

	geeignet/nicht geeignet
1) <i>Einleitung</i>	
1. In München ist schon sehr starke Luftverpe- stung. Manche Menschen halten es bald nicht mehr aus. In Dörfern geht die Umweltver- schmutzung an. Das ganze Wasser wird einmal verseucht werden.
2. Stadt braucht Land, Land braucht Stadt.
3. Im Sommer machen viele Stadtbewohner auf dem Land Urlaub.
4. Die Menschen in der Stadt und auf dem Land haben Vor- und Nachteile.
5. Der Trend zur Großstadt nimmt ständig zu. Es stellt sich die Frage, fühlt man sich in der Groß- stadt tatsächlich so wohl?
Aufgabe: Untersuche, welche Gedanken für die Einleitung geeignet sind!	
2) <i>Schluß</i>	
Ich wollte nicht in der Großstadt und nicht im Dorf wohnen.
Ich wollte niemals in der Großstadt leben.
Mir gefällt es auf dem Land sehr gut.
Beiden geht es gut. Keiner ist benachteiligt.
Stadt und Land sind auf die Bewohner angewiesen.
Untersuche, ob die einzelnen Sätze hier richtig stehen, ob sie ausreichend sind (was muß evtl. ergänzt werden?)	

Erläuterungen: Der Schüler muß jeweils eine individuelle Entscheidung treffen, die er anschließend in der Diskussion begründend vertreten können sollte

3) *Übung zur Gliederung*

B) <i>Hauptteil</i>
Vorteile für das Leben in der Stadt: mehr Ausbildungsmöglichkeiten, Verkehrsverbindungen, bessere Einkaufsmöglichkeiten, . . .
Nachteile für das Leben in der Stadt: zuwenig Spielplätze, mangelnde Grünanlagen, Umweltver- schmutzung, . . .
Vorteile für das Leben auf dem Land: größere Gemütlichkeit, reine Luft, sehr viel weniger Aufregung, . . .
Nachteile für das Leben auf dem Land: geringe Ausbildungsförderungsmöglichkeiten, schlechte Verkehrsverbindungen, schlechte Einkaufsmöglichkeiten . . .
Gliedere richtig und übersichtlicher! Finde weitere Punkte!

4) *Schreibe kürzer*

Schlechte Verkehrsverbindungen erschweren die günstigen Einkaufsmöglichkeiten, die uns die Stadt oft bieten kann.
Die Dörfer sind so klein, daß jeder über den ande- ren Bescheid weiß.

In seiner Freizeit hat man mehr Vergnügungsmöglichkeiten.

Die Kriminalität nimmt laut Statistik immer mehr zu.

Die Leute, die in den riesigen Betonbauten wohnen, kennen sich meist nicht.

Es stehen einem mehr Betriebe zur Auswahl, außerdem kann man sich besser weiterbilden (Abendkurse).

Man kann beim Einkaufen viel auswählen, man kann auch wieder gehen, ohne etwas zu kaufen.

Zusatzaufgabe für Gruppe A: Finde zu 4) Beispiele, welche die Argumente besser verdeutlichen!

Lernziel 1.10: Fähigkeit, sich in den gebräuchlichsten Formen des Alltagsschriftverkehrs auszudrücken

Didaktische Zielsetzung

Dieses Lernziel intendiert sehr stark kommunikatives Schreiben. Dem Schüler muß bewußt werden,

- wie stelle ich den Schreibanlaß dar,
- welche Aussagen erwartet der Partner von mir,
- mit welcher Mitteilungform kann ich meine Absichten am besten darstellen.

Dabei kann er auf handlungsorientierte und formale Erfahrungen der 5. und 6. Jahrgangsstufe zurückgreifen (siehe S. 114 ff.). Er wiederholt und vertieft Anlässe, sprachliche Darstellungen und Formen persönlicher und sachlicher Mitteilungen, vergleicht sie, bewertet auf der Grundlage von vorgegebenen Mitteilungen die sprachliche Darstellung und die äußere Form seiner eigenen Briefe, Karten oder Mitteilungen anderer Art (Telegramm, Bewerbungsschreiben, Gesuch, Lebenslauf).

Im Blick auf sofortige Anwendungssituationen kommen gerade der Abfassung von Lebenslauf, Gesuch und Bewerbungsschreiben erhöhte Bedeutung zu. Dabei muß sowohl das Prinzip der Imitation (Musterbriefe, Musterlebenslauf) als auch die individuelle, persönliche Ausformung und die selbständige Artikulation eigener Interessen berücksichtigt werden.

Hubert hat sich ein neues Modellflugzeug bestellt. Er findet ein Merkblatt in der Packung, auf dem steht: „Bei Reklamationen bitte beim Werk rückfragen.“ Das Steuerruder ist zerbrochen, deshalb schreibt er an die Herstellerfirma.

Modellflugzeugbau GmbH
Nußbaumstraße 26–28

8001 Selze

Sehr geehrte Herren,

als ich letzten Samstag Ihr Modell Nr. 2501 kaufte, bemerkte ich erst zu Hause, daß das Steuerruder abgerissen ist. Bitte schicken Sie mir möglichst schnell ein neues.

Mit besten Grüßen

Herbert Deißer

Aufgaben

1. Welche Angaben mußt du auf einer Bestellkarte machen? Welche Geschäfte arbeiten vor allem mit Bestellkarten? Welchen Zweck erfüllen Bestellkarten?
2. Suche aus einem Warenhauskatalog, aus einer Zeitschrift oder aus einem Jugendbuch Bestellkarten, vergleiche sie und fülle sie aus. Welche Unterschiede kannst du feststellen? Welche gemeinsamen Merkmale haben die Bestellkarten?
3. Bestell mit einer Bestellkarte eine Ware (Kleidungsstück, Wäsche, technisches Gerät u. ä.) und schicke sie ab. Besprich dich aber vorher mit deinen Eltern.
4. Vergleiche die Angaben auf einer Bestellkarte mit Herberts Brief. Warum schickt Herbert keine Bestellkarte? Das wäre doch sicher einfacher.
5. Herberts Brief ist ungenau geschrieben. Versetze dich in die Rolle Herberts und schreibe den Brief. Denke dabei an deine Anschrift, an das Datum, an das Fachgeschäft, in dem du das Modellflugzeug gekauft hast und an die Grußformel.

● Schriftlich entschuldigen

Aufgaben

1. Vergleiche die Entschuldigungsschreiben! Stelle Unterschiede und gemeinsame Merkmale fest! An wen richten sich die Entschuldigungsschreiben? Ist die Form des Schreibens von der Person abhängig, an die es sich richtet?
2. Du hast die Zusammenkunft der Jugendgruppe (der Fußballgruppe, der Gymnastikgruppe) gestern vergessen. Schreibe eine Entschuldigung an den Leiter (die Leiterin).
Beachte dabei:
 - a) die Anrede
 - b) Wie lang der Text werden soll
 - c) Welcher Kerngedanke im Mittelpunkt steht
 - d) Ob du die Entschuldigung in einem Brief schreiben mußt oder ob eine Postkarte genügt!
3. Hans, Richard und Erwin haben am Zaun, der um Frau Maiers Haus führt, einige Zaunlatten

Margarete Müller
Blumenstraße 26

26. 10. 1979

8532 Papferding

Krankheitsmeldung

Sehr geehrter Herr Zahn,

mein Sohn Ulrich kann heute den Unterricht nicht besuchen, weil er an Masern erkrankt ist. Der Arzt meint, daß er mindestens 10 Tage die Schule nicht besuchen kann.

Mit freundlichen Grüßen

Margarete Müller

Lieber Klaus,

entschuldige, daß ich nicht mehr auf Dich gewartet habe. Frau Röller hat mich zum Einkaufen mitgenommen. Das Essen steht in der Küche.

Herzlichst

Mutti

beschädigt. Sie wollen den Schaden wieder gutmachen, trauen sich aber nicht, persönlich mit Frau Mayer zu sprechen.

Versetzt euch in die Rolle der drei Jungen und schreibt einen Entschuldigungsbrief, der auch eine Art der Wiedergutmachung enthält.

4. Überlegt, bei welchen Anlässen eine mündliche oder schriftliche Entschuldigung notwendig ist. Spiele einige Anlässe im Rollenspiel bzw. entwerft in eurer Gruppe ein passendes Entschuldigungsschreiben:

- Karls Seifenkiste demoliert
- Juttas Bluse zerrissen
- eine Abmachung vergessen
- einen Besuch bei Verwandten verschieben müssen
- aus Versehen den Schal eines Mitschülers mitgenommen
- ein Spiel mit einer anderen Klasse absagen
- wegen Krankheit beim Bastelkurs (bei der Musikstunde am Nachmittag) fehlen

● Bewerbungsschreiben

1. Lernziele

- 1.1 Die Schüler sollen vorgegebene Bewerbungsschreiben auf ihre Strukturmerkmale hin analysieren:
 - Art der Kontaktaufnahme mit dem Adressaten
 - Darstellung der eigenen Fähigkeiten
 - Wirkung auf den Leser
 - Gliederung eines Bewerbungsschreibens
 - Textelemente eines Bewerbungsschreibens (Briefkopf, Anrede, Bezugnahme auf ein Angebot bzw. eine Anzeige, Textelemente des Schlußteils)
- 1.2 Die Schüler sollen bei der Abfassung eines Bewerbungsschreibens
 - sich auf ein Stellenangebot beziehen
 - die für die Stelle erforderlichen Kenntnisse aufführen
 - eigene Interessen und Fähigkeiten genau beschreiben
 - ungünstige Angaben vermeiden
 - Übertreibungen und Selbstlob vermeiden
- 1.3 Die Schüler sollen unter Beachtung der bisher entwickelten Gesichtspunkte (Lernziel 1.1 und 1.2) ein Bewerbungsschreiben entwerfen
 - im Blick auf von ihnen bevorzugte Berufsfelder und Ausbildungsplätze
 - im Bezug auf vorausgegangene mündliche Vereinbarungen bzw. erster persönlicher Vorstellung in einem Betrieb, Geschäft u. ä.

2. Methodischer Ablauf

- 2.1 Bisherige Erfahrungen der Schüler analysieren
- 2.2 Zwei „Musterbewerbungsschreiben“ sprachlich und inhaltlich analysieren und entsprechende Merkmale herausstellen
- 2.3 „Schreibregeln“ eines Bewerbungsschreibens durch mündliche Vorstellung im Rollenspiel erweitern
- 2.4 selbständig ein Bewerbungsschreiben aufgrund einer Anzeige oder mündlicher Absprache entwerfen
- 2.5 Die Bewerbungsschreiben in der Klasse vergleichen

3. Besondere Fragen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung im schriftlichen Sprachgebrauch

3.1 Lehr- und Lernphasen der schriftlichen Sprachgestaltung

1. Phase

Didaktisch-methodische Planung

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Festlegen der Lernziele – Auswahl komplexer Schreibsituationen aus dem Erlebnis-, Handlungs- und sachlichen Aussageraum – Präzisierung der Themenstellung – Planen des methodischen Vorgehens – Bereitstellen von Arbeitsmaterialien: Bilder, Zeitungsausschnitte, Tonband . . . | <p><i>Lehrer</i></p> <p>plant und organisiert im Vorfeld des Unterrichts</p> |
|--|--|

2. Phase

Motivationsphase

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Schaffen freier Erzählsituationen – Aufzeigen bzw. Aufgreifen von Konflikt- und Handlungssituationen – Einsatz von Lern- und Arbeitsmaterialien | <p><i>Lehrer</i>
motiviert und aktiviert die Schüler zum Sprechen</p> <p><i>Schüler</i>
identifizieren sich mit der Situation bzw. mit der Aufgabe</p> |
|---|--|

3. Phase

Mündliche und halbschriftliche Gestaltungsphase

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Mündliches und halbschriftliches Sprachtraining mit Gestaltungshilfen – Herausarbeiten von Inhalts- und Gestaltungsstrukturen – gezielte und sprachliche Fördermaßnahmen für sprachschwächere Schüler | <p><i>Lehrer</i>
aktiviert und unterstützt den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch</p> |
|---|--|

4. Phase

Gestaltungsphase

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – individueller Entwurf – Einsatz schriftlicher Gestaltungshilfen – Hilfen für die schwächeren Schüler – heterogene Arbeitsgruppen | <p><i>Lehrer</i>
innoviert und unterstützt die Gestaltungsarbeit</p> <p><i>Schüler</i>
arbeiten selbständig</p> |
|---|---|

5. Phase

Überarbeitungs- und Korrekturphase

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Aufbau von zielgerichteten Leseaufgaben – Partnerlesen – individuelle Korrektur – Lehrerkorrektur als Arbeitshinweis – Lehrerkorrektur mit Übungshinweis und Korrekturzeichen – gemeinsame sprachliche und inhaltliche Verbesserung mit der Klasse bzw. Gruppe an spezifischen Unsicherheiten – Einsatz schriftlicher Gestaltungshilfen | <p><i>Schüler</i>
führen Selbst- und Partnerkontrolle durch</p> <p><i>Lehrer</i>
verbessert mit Signalhilfen</p> <p><i>Schüler</i>
verbessern mit gezielten Hilfen</p> |
|---|--|

Nach 4. und 5. Phase

Bewertung

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Werten nach inhaltlichen sprachgestalterischen, themabezogenen Kriterien | <p><i>Lehrer</i>
wertet</p> <p><i>Schüler</i>
werten</p> |
|--|--|

6. Phase

Verwertungsphase

<ul style="list-style-type: none"> – Lesemappe – Lehrgangsmappe (statt Eintragsheft) – Veröffentlichung in der Klasse – Schülerzeitung – erweiterte sprachliche Übung – Rückbesinnung bei ähnlichen Themen 	<p><i>Schüler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> lesen die Ergebnisse, veröffentlichen greifen auf Arbeitsergebnisse zurück
--	--

Unterrichtsbeispiel: Spielanleitung schreiben

6.–8. Jahrgangsstufe

I. Fachdidaktische und lehrplangemäße Grundlegung

<p><i>Schreibanlaß:</i></p> <p><i>Schreibabsicht:</i></p> <p><i>Schreibform:</i></p> <p><i>Adressat:</i></p>	<p>Spiele im Zimmer</p> <p>informieren, eine Spielanleitung aufschreiben, mit anderen Kontakt aufnehmen</p> <p>Spielanleitung, Beschreiben eines Vorgangs</p> <p>die Klasse, andere Schüler</p>
--	---

II. Lernziele des Unterrichtsbeispiels

Die Schüler sollen

- eine Spielanleitung verstehen und mündlich bzw. schriftlich wiedergeben,
- eine Spielanleitung in das reale Spiel umsetzen,
- mit Hilfe von Text- und Bildvorgaben Spiele und Spielregeln finden und aufschreiben,
- nach Stichpunkten eine Spielanleitung schreiben

III. Methodische Verlaufsskizze

1. Motivationsphase

- Schüler hören die „Botschaft“ anderer Schüler auf Tonband
- erste Zielstellung: übermittelte Spielanleitung analysieren, aufschreiben und das Spiel in der Klasse ausprobieren

2. Mündliche und halbschriftliche Gestaltungsphase

2.1 Bekanntes Spiel

- das „Atomspiel“ mündlich wiedergeben, einzelne Spielschritte aufschreiben,
- das „Atomspiel“ spielen, den Ablauf des Spiels mit der Spielanleitung vergleichen und die Spielanleitung nach Bedarf bzw. Vorschlag ergänzen,
- andere, bekannte Spiele nennen und mündlich darstellen (Vorwissen der Schüler)

2.2 Ordnen des Spielablaufs und der Spielregeln

- Textvorlage mit einem Bewegungsspiel
- die einzelnen Anweisungen der Spielanleitung analysieren und schriftlich ordnen bzw. ergänzen
- das Bewegungsspiel spielen und den Spielablauf mit der Spielanleitung vergleichen

2.3 Zu Bildern eine Spielanleitung finden (2. Unterrichtseinheit)

- Bildvorlage
- zu den Bildern sprechen
- mögliche Spielformen erfinden und aufschreiben (Partnerarbeit)
- Spiel nach den erfundenen Spielschritten spielen
- Spielablauf und Spielanleitung vergleichen
- Erkenntnisse über Anlage und Anordnung einer Spielanleitung formulieren und merken (evtl. Tafelanschrift)

3. Schriftliche Gestaltungsphase

- eine Spielanleitung nach Stichpunkten schreiben

- Textvorlage mit Wort- und Satzstrukturen auflegen und eine individuelle Auswahl der schriftlichen Aufgabe anstreben
- eine Spielanleitung schreiben und anderen zur Durchführung übergeben

Arbeitsblatt

**Wir schreiben eine Spielanleitung auf –
Wir spielen Spiele nach einer Spielanleitung**

1. Was meinst du zu dieser Spielanleitung?

Beliebig viele Spieler marschieren um zwei Stuhlreihen.
Dabei spielt Musik.

In der Mitte des Spielplatzes stehen Stühle.

Es steht immer ein Stuhl weniger als es Mitspieler sind.

Das Spiel heißt „Reise nach Jerusalem“.

Wer als letzter übrigbleibt und sich auf einen Stuhl setzen kann, hat gewonnen.

2. Welche Spielmöglichkeiten findet ihr zu dieser Bilderkarte?



3.2 Schülergemäße Korrektur- und Überarbeitungsformen

Das oberste Prinzip der Korrektur- und Überarbeitungsphase sollte lauten: *Der Schüler soll möglichst viel selbst erkennen und berichtigen.* Die Korrektur durch den Lehrer sollte Hilfestellung für den Schüler bedeuten. Der Schüler soll Mittel in die Hand bekommen, welche die Möglichkeiten einschließen, daß die aufgetretene sprachliche Schwäche bei einer ähnlichen gestalterischen Übung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit als bisher auftritt. Zugleich ergeben sich für den Lehrer durch die erste Korrekturphase diagnostische Möglichkeiten. Er kann feststellen, woran es dem einzelnen Schüler noch mangelt, und danach Hilfsprogramme für bestimmte Schülergruppen entwerfen. Das Ziel, den Schüler mit möglichst vielen sprachlichen Kriterien auszurüsten, die ihm eine echte Selbständigkeit in der Beurteilung seiner sprachlichen Leistung ermöglicht, läßt sich nicht von heute auf morgen erreichen. Es ist ein Langzeitprogramm, das eingebettet im gesamten Deutschunterricht entwickelt werden muß. Eine stärkere Beachtung in den Lehrplänen sowie konkrete Untersuchungen, was, wann, unter welchen Umständen und Voraussetzungen vom Schüler geleistet werden kann, ist dringend zu wünschen. Die nachfolgenden Möglichkeiten in der Korrektur- und Überarbeitungsphase enthalten realisierbare Angebote im Sinne eines Langzeitprogramms. Zugleich deuten sie variable und damit motivationskräftige Möglichkeiten an und führen so weg vom allzusehr eingefahrenen Schema:

Erstentwurf – Lehrerkorrektur mit anschließender Stilübung – Zweitentwurf – Reinschrift

Durch Differenzierung auch und gerade im Aufsatzunterricht kann der Lehrer gezielt und effektiv die Fähigkeit der Schüler fördern und weiterbilden.

Die unmittelbare Schülerkorrektur

Die Korrekturphase verspricht um so effektiver zu werden, je besser der Aufsatz vorbereitet wurde, d. h. je klarer dem Schüler bewußt war, welches die verfolgten Ziele waren. Die Korrektur setzt also bereits bei der Aufsatzvorbereitung ein.

Die eigentliche Korrekturphase beginnt sofort nach der Fertigstellung des Erstentwurfs. Der Schüler selbst wird tätig: nochmals Überlesen des Gesamtproduktes mit Aufbau einer entsprechenden Arbeitshaltung (Stellung gezielter Aufgaben und Akzente). Die Leseakzente könnten folgende Gestaltungspunkte beinhalten:

- | | |
|--|---|
| a) spezielle Gestaltungsanforderungen: | Habe ich meinen Aufsatz durch die Verwendung wörtlicher Rede interessanter gemacht? |
| b) inhaltliche Gestaltungsanforderungen: | Richtige Ordnung, Reihenfolge?
Stimmt alles (Wahrheitsgehalt)?
Ist etwas überflüssig? |

- | | |
|--|--|
| c) stilistische/grammatikalische Gestaltungsanforderungen: | Anweisung: „Lies und bessere alle Fehler aus, die du ausbessern kannst – was du schon gelernt hast“,
z. B. treffende Wörter, als-Sätze
... |
| d) rechtschriftliche Gestaltungsanforderungen: | Partnerarbeit: Austausch der Entwürfe, spezielle Arbeitsaufträge, Helfersystem: der Raschere (auch Bessere?) hilft, Einsatz des Schülerdudens |

Die Lehrerkorrektur als Arbeitsanweisung für den Schüler

Nur diejenigen sprachlichen oder inhaltlichen Fehler oder Schwächen sollten vom Lehrer ganz übernommen werden, welche der Schüler aufgrund seines Könnens nicht selbständig, auch nicht mit Hilfsmitteln, in einer vertretbaren Zeit leisten kann. Nur in einem solchen gegebenen Fall darf der Lehrer die Arbeit des Schülers durch eigene Wendungen ergänzen. Die Überarbeitung durch den Lehrer muß überlegt dosiert erfolgen. Wichtiger und die Selbständigkeit fördernder sind Arbeitsanweisungen durch den Lehrer, die er am Ende eines Aufsatzes vermerkt, und die der Schüler selbständig durchführen kann, z. B. die Zeichensetzung der wörtlichen Rede ist nicht richtig, den 3., 4. und 5. Satz hast du gleich begonnen . . . u. ä. Allerdings müssen solche Arbeitsanweisungen sparsam verwendet werden (2–4 Anweisungen), präzise sein und vom Schüler ohne Nachfragen geleistet werden können.

Nur so erfüllen sie das Ziel, selbständiges Arbeiten zu fördern und sprachliches Handeln zu initiieren.

Beispiel: Der Herr mit dem Spazierstock

Der Herr mit dem Spazierstock

E^r ist ein alter und eingebildeter Herr⁽¹⁾ und korrekt.⁽²⁾ Er hat glattrasierte~~ß~~ Wangen, blaue Augen, das Halten⁽³⁾ eines Senators, er ~~ist~~ benimmt sich sehr vornehm, kümmert sich um niemand und ist schon ziemlich alt, er ist etwas Besseres, er denkt nur an sich.

1. Bringe diesen Satzteil wie „alt“ und „eingebildet“ als Beifügung!
2. Dieser Satz ist dir sehr lang geraten. Du vermeidest die Aufzählung, wenn du mehrere kleine Sätze bildest und zu den aufgezählten Eigenschaften Beispiele anfügst!
3. Verwende das Nomenwort: halten – . . . -ung!

Korrekturanweisung mit Übungsverweis

Die Korrektur durch den Lehrer sollte Aufforderungscharakter an den Schüler haben: „Das kannst du selbständig leisten!“ . . . „Das haben wir schon gelernt!“ Um das Erinnerungsvermögen des Schülers aufzufrischen, kann der Lehrer dem Schüler eine entsprechende Übung empfehlen oder auf ein Kapitel im Deutschunterricht (Sprachlehre-Rechtschreiben) zur Information verweisen, bzw. beide Möglichkeiten koppeln, nämlich Informationsverweis plus Übungsempfehlung. Damit wird auch die Selbständigkeit des Schülers und das Gefühl für die eigene Leistung verstärkt. Der Schüler wird stärker motiviert im Unterrichtsablauf dabei zu bleiben, da er erkennt, daß sprachliche Übungen nicht im luftleeren Raum hängen, sondern Hilfen anbieten, deren er sich z. B. bei der sprachgestalterischen Arbeit bedienen kann und soll.

Übungsverweise erfordern eine integrative Spracharbeit, d. h. Sprachlehreeinheiten mit wichtigen Bausteinen für den schriftlichen Sprachgebrauch sollten parallel und begleitend verlaufen.

Wenn der Lehrer sinnvolle sprachliche Übungen für die Schüler anbieten will, muß er sich – bevor er eine Gestaltungsaufgabe angeht – klar werden:

- Welche konkreten sprachlichen Ziele werden mit der angestrebten Darstellungsart verfolgt?
- Welche Trainingsprogramme sind durchzuführen, um die angegebenen Ziele zu erreichen?
- Wie bauen sich einzelne Übungen zu einer geforderten Endleistung auf?
- Welches sind die Kriterien, die angeben, wie und was gemessen werden soll?

Jetzt kann der Lehrer Übungsprogramme ablaufen lassen, die sich sowohl aus grammatikalischen, inhaltlichen wie stilistischen Hilfen zusammensetzen und welche dem Schüler die nachfolgende Sprachgestaltung erleichtern sollen. Grundsätzlich soll der Lehrer „auch im sprachlichen Bereich nichts verlangen, was vorher in der Schule nicht ausreichend geübt wurde“. Die angesetzten Übungen vermitteln dem Lehrer auch Einsichten, wo er noch unmittelbar ansetzen muß, wo er mit differenzierenden Maßnahmen noch welche Hilfen anbieten muß. Übungen in Sprachlehre bleiben aber nicht auf die Vorbereitungsphase eines Aufsatzes beschränkt; sie werden immer wieder unterstützend im Verlauf des Gestaltungsprozesses dort eingefügt, wo sie sich notwendig erweisen. Bei einer Schülergruppe wird z. B. im Verlauf der Arbeit klar, daß kaum Abwechslung in den Satz schemata besteht. Hier wird sich eine Wiederholungsübung über die Vertauschung von Satzgliedern sowie über die Bildung von Gliedsätzen anbieten.

Eine Gestaltungsarbeit sollte nie beendet werden ohne Reflexion darüber, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden, wo noch nachgearbeitet werden muß, was sich für die nächste Gestaltungsarbeit nutzen läßt.

So stehen Aufsatzunterricht und Grammatikunterricht in einem sinnvollen Wechselbezug. Dem Schüler wird einsichtig, daß grammatikalische Übungen nötig sind, um seine Sprachkompetenz zu verbessern, weil er am Ergebnis seines Gestaltungsprodukts unmittelbar anhand der vorausgegangenen bzw. eingeschobenen Übungen kontrollieren kann, ob er die gestellten Anforderungen erfüllt hat. Der Grammatikunterricht wiederum erfährt eine Bereicherung, weil er nicht isoliert dasteht, sondern durchaus „lebensnah“ konzipiert ist. Eine letzte Forderung hierzu heißt: Die sprachlichen Übungen sollten jederzeit griffbereit











sein und nicht in einem gesonderten „schönen“ Sprachlehreheft in irgendeinem Fach des Aktenschranke schlummern. Deshalb empfehlen wir schon der Grundschule eine Aufsatzmappe zu führen, in der alle Materialien, die Dienstfunktion für das Schreiben erfüllen, abgelegt werden und sofort für den Schüler und den Lehrer zugänglich sind.

Korrektur mit Korrekturzeichen als Signale

Um die Korrekturarbeit zu vereinfachen und zeitlich abzukürzen, kann der Lehrer mit den Schülern ein bestimmtes Zeichenrepertoire absprechen, um bestimmte Informationen, die er dem Schüler zukommen lassen will, auf kleinem Raum unterzubringen. Besser ist es noch, wenn sich die Deutschlehrer einer ganzen Schule auf ein einheitliches Zeichensystem einigen können. Das erspart dem Schüler Umlernen und dadurch Mißverständnisse

Allgemeine Korrekturzeichen

Diese Zeichen helfen dir beim Überarbeiten deines Aufsatzes:

am Rand deines Blattes	Bedeutung der Zeichen
A 	Hier kannst du ein besseres Wort oder einen genaueren und lebendigeren Ausdruck suchen.
W 	Hier hast du dich in deinen Ausdrücken wiederholt. Wechsle in der Wortwahl ab!
Z 	Achte auf die gleiche Zeitform der Verben (= Zeitwörter)!
R 	Dieses Wort hast du falsch geschrieben.
¥ 	Hier fehlt ein Wort oder ein Satzteil.
S 	In diesem Satz drückst du dich nicht gut oder falsch aus. Du mußt die Satzglieder anders stellen oder einiges umändern (Mehrzahl – Einzahl, Verbindung zum Vorhergehenden).
?? 	Man versteht nicht, was du meinst. Versuche genauer zu erklären.
B 	Dieses Wort ergibt hier keinen eindeutigen Sinn, die Verbindung zum Vorhergehenden fehlt.
	Verbinde beide Sätze (oder Wörter).
	Achte besonders auf diesen Abschnitt bei deiner Überarbeitung.

Arbeitshilfen in der Korrektur- und Überarbeitungsphase

Die Überarbeitung des Aufsatzes sollte nicht mit der Erledigung der Korrekturanweisungen des Lehrers beendet sein. Unter Umständen bietet sich von vornherein eine gemeinsame Übungsmöglichkeit an, weil ein Fehler gehäuft auftrat, z. B. stereotype Satzanfänge, Wiederholungen von Verben bei Berichten oder Beschreibungen usw. Weitere Übungsansätze ergeben sich, wenn gezielt ein Teil des Aufsatzes unter die Lupe genommen werden soll: Einleitung oder Schluß bei der Erörterung, Höhepunkt bei der Erzählung usw. In keinem Fall sollte der Bogen überspannt werden und daraus der Versuch resultieren, mit einer

Übung möglichst viele Schwächen ausmerzen zu wollen. Hier heißt es häppchenweise vorgehen und die Übungen geschickt von Korrekturphase zu Korrekturphase zu verteilen. Zwischenübungen lassen sich in anderen Stunden des Deutschunterrichts einbringen, z. B. im Sprachlehreunterricht: Training variabler Satzanfänge (Satzglieder lassen sich vertauschen); Wortfeldübungen (variable Einsatzmöglichkeiten bedeutungsähnlicher Wörter) usw. Hier gilt: die Korrekturphase eines Aufsatzes fängt lange vor seinem Schreiben an.

Beispiel: Sprach- und aufgabenbezogene Gestaltungshilfen während der Korrektur- und Überarbeitungsphase mittels Arbeitsblätter:

Anlehnung an die Gestaltungsergebnisse der Schüler. Dabei lassen sich aber auch gezielt längerfristige Probleme behandeln.

Aufgabe 2 greift z. B. das Gestaltungsproblem „Schluß“ in der Erlebniserzählung auf. Das nächste Arbeitsblatt bzw. die nächste Stilübung könnte sich mit der Einleitung, eine weitere Hilfe mit der Gestaltung des Höhepunktes bei der Erlebniserzählung beschäftigen.

Unterrichtsbeispiel: Lustiges Treiben im Schnee

5. Jahrgangsstufe

1. Wir helfen Monika, noch genauer und interessanter zu erzählen:

Beim Schlittenfahren

Am Samstag, als ich zum Schlittenfahren ging, kam auch Anna. Wir fuhren hinunter, dann kam auch Rita. Sie sagte: Du kannst ja gar nicht bremsen. Als sie fuhr, plumpste sie in den Graben. Wir lachten so, daß wir uns den Bauch halten mußten. Als sie heraufkam, streckte sie uns die Zunge heraus . . .

Welche Stellen gefallen dir?

Welche Teile können wir noch besser erzählen?

2. Gefallen dir diese Schlußgedanken?

Wir wollten gerade noch einmal hinaus, da schrie unsere Mutter zum Essen und wir gingen heim. Als ich die Burg noch einmal festklopfte, ging meine Schwester in die Burg hinein und schupfte sie um und alles flog auf mich hinauf.

Wir rollten die Schneekugel den Berg rauf. Nach einer Stunde waren wir endlich fertig.

3. Diese Sätze können wir genauer schreiben:

Alle zwei Rollen waren kaputt –

Wir gingen den Berg hinauf –

Als wir fertig war –

Da flog ich hin –

Da kam ein Bub –

Als wir droben waren –

Wir machten eine Schneekugel –

4. Für *fallen* gibt es viele andere Zeitwörter:

stürzen, purzeln

Erläuterungen zu dieser Gestaltungsaufgabe

Aufgabe 1 wird gemeinsam gelöst. Zunächst werden die Stellen, welche gefallen, individuell unterstrichen. Anschließend setzt eine Aussprache ein, welche begründend auf die individuelle Auswahl eingeht. Die verbesserungswürdigen Teile werden ebenso behandelt. Sinnvoll ist es, Ergebnisse an der Tafel festzuhalten. Auch Aufgabe 2 behandeln wir wie oben.

Aufgaben 3 und 4 richten wir weniger an die Allgemeinheit, sie lassen sich bei Bedarf individuell von den Schülern bearbeiten, die hier entscheidende Nachholbedürfnisse haben.

Arbeitsblätter dieser oder ähnlicher Art bieten den Vorteil, daß sie gezielt Fehler aufgreifen, die Schülern bei der gestellten Aufgabe unterlaufen sind. Ihre Erstellung geschieht daher nach vollzogener Erstkorrekturarbeit des Lehrers und in enger Anlehnung an die Gestaltungsergebnisse der Schüler.

3.3 Lernzielorientierte Aufsatzbewertung anstelle lehrerzentrierter Aufsatzbeurteilung

Zur Praxis der Aufsatzbeurteilung

Trotz vielfältiger theoretischer Erhebungen zum Problem „Aufsatzbeurteilung“ ist diese Aufgabe nach wie vor für den Lehrer die schwierigste. Am ehesten sind sich Fachdidaktiker und kritische Schulpraktiker noch darüber einig, was *nicht* in die Beurteilung einfließen darf:

- a) das Schriftbild
- b) die Rechtschreibleistung
- c) die Rolle des Schülers innerhalb der Klasse
- d) die Leistungen des Schülers in anderen Fächern
- e) die Stellung der Eltern
- f) das Verhalten des Schülers im Unterricht

Schon allein die Aufzählung dieser Kriterien läßt darauf schließen, daß sie punktuell zur Beurteilung der schriftlichen Leistung herangezogen worden sind (oder herangezogen werden).

Als weitere Leitlinien können gelten:

a) Verbindliche Lernzielangaben

Der Schüler muß die Lernziele kennen, die er an diesem Arbeitsvorhaben erreichen soll. Erst wenn Vorleistungen, Sprachübungen, Trainingsprogramme zu einer Gestaltungsaufgabe vom Schüler bewältigt worden sind, kann er selbst Texte schreiben. Die Aufgabe „Wir informieren die Eltern über den Ausfall von Unterricht“ kann erst dann schriftlich erfüllt werden, wenn die Schüler

- verschiedene Absichten des Informierens kennengelernt haben (appellieren, auffordern, Vorschläge unterbreiten),
- verschiedene Schreibformen kennengelernt und die passende ausgewählt haben,
- den Sprachintentionen passende Sprachstrukturen (Wörter, Sätze) zuordnen können.

b) Transparenz des Lehrerurteils

Der Lehrer muß seine Beurteilungskriterien dem Schüler offen darlegen. Das bedeutet, daß

- die Schüler Einblick in die Analysekarte (siehe 3.3.2) erhalten,
- Bewertungskriterien im gemeinsamen Gespräch thematisiert und diskutiert werden,
- die Schüler selbst einmal mit der Analysekarte arbeiten,
- die schriftliche Würdigung mehr aussagt als „Eine recht befriedigende Arbeit“ oder „Du hast dir Mühe gegeben“. Schriftliche Würdigungen sind auf alle Fälle der Ziffernbeurteilung vorzuziehen, müssen dem Schüler aber Orientierung und Hilfe sein. Er muß erfahren, was er richtig bzw. falsch gemacht hat, worauf er besonders achten muß, welche Teile er selbst überarbeiten und üben kann.

c) Schriftliche Würdigung der Schülerleistung

Beispiel: „Eine spannende Geschichte, die du da erzählst, Werner! Besonders anschaulich fand ich deine wörtlichen Reden auf dem Höhepunkt deiner Darstellung. Ich konnte mich richtig in das Geschehen hineinversetzen!“

Schriftliche Bemerkungen sollen für den Schüler wegweisend sein und konkreten Hinweischarakter besitzen. Selbst das wohlwollendste: „Du hast dir viel Mühe gegeben“ hilft nicht, wenn es um den Ausbau der Gestaltungsfähigkeit geht.

Schriftliche Bemerkungen sollen

- sachlich gehalten sein (keine persönliche Enttäuschung)
- überwiegend positiv formuliert sein (das Gelingen erwähnen)
- Mangelhaftes behutsam und wohlüberlegt ansprechen (Möglichkeiten des Bessermachens andeuten)
- Orientierungshilfe und persönliche Leistungsrückmeldung sein (Kommunikation geschieht immer zwischen Partnern)
- permanent die Pädagogik der Ermutigung zum Tragen kommen lassen.

d) Der Lehrer muß sich als „Beratungspartner“ offen zeigen

Der Schüler erhält das Gefühl, daß er seinen Aufsatz nicht umsonst geschrieben hat, sondern daß er ernst genommen wird. Er hat im Lehrer einen echten Dialogpartner gefunden, der sich mit ihm auseinandersetzt, der selber – wenn nötig – zurücksteckt und sein Urteil revidiert oder mit Nachdruck einen Sachverhalt vertritt. Der Lehrer sollte sich nicht scheuen, sein Suchen und Bemühen um eine gerechte Bewertung darzulegen, der Schüler wird es ihm danken.

e) Rechtschreiben als Kriterium der Aufsatzbeurteilung?

Erfährt bereits die Aufsatznote eine Überbewertung im Rahmen der Gesamtleistung eines Schülers, so trifft dasselbe auch für die Rechtschreibleistung zu. Das rechtschriftliche Können gar noch zu einem Kriterium der Aufsatzbeurteilung und -bewertung zu machen, scheint uns deshalb die Überbewertung des Rechtschreibens zu fördern. Der Schüler sollte sich nicht noch dadurch eingeengt fühlen und des Restes seiner Spontaneität und Kreativität beraubt sehen, daß das Auge des Lehrers unerbittlich über seiner Orthographie wacht. Viel vernünftiger scheint es uns, dem Schüler Hilfen bereitzulegen, die Rechtschreibfehler vermindern helfen, z. B. Rechtschreibbücher oder entsprechende Arbeitsmappen wie auch die Möglichkeit, einfach den Lehrer zu fragen.

f) Schwerpunkte bei der Beurteilung setzen!

Bei jeder Textproduktion gilt die Regel, daß der Schüler wissen muß, wo der Schwerpunkt der Gestaltung liegt:

- auf grammatischen Strukturen, z. B. Satzbau, Verwendung oder Zeiten, Wortverwendung u. ä.
- auf inhaltlicher Gestaltung, z. B. Vollständigkeit, logische Strukturierung, Verständlichkeit
- auf kommunikativen Schreibakten (sich entschuldigen, anfragen, beschweren u. ä.) und Schreibstrategien (Interview, Gebrauchsanweisung, Brief u. ä.).

Dieser Schwerpunkt wird dann auch bei der Beurteilung des geschriebenen Textes die gewichtigste Rolle spielen.

Abschließend muß aus der Praxis der Aufsatzbeurteilung für die Schulpraxis und damit für den Lehrer vor Ort gesagt werden, daß trotz genauer und objektiver Analyse eines Aufsatzes Unbehagen oder gar Unzufriedenheit bleiben. Man spürt, daß man nicht allen Schülern gleichermaßen gerecht wird und Aufsatzbeurteilung nach wie vor ein „persönlichkeitsbedingtes Werturteil“ bleibt. Aus diesem Dilemma kann der Lehrer nur ausbrechen, wenn er

- a) sich laufend an der theoretischen Fachliteratur orientiert,
- b) seine eigene Beurteilungspraxis kritisch reflektiert,
- c) Kollegen zu Rate zieht und gemeinsam mit ihnen Beurteilungen bzw. Beurteilungskriterien aufstellt
- d) und möglichst alle Kollegen der Schule sich auf Leitlinien und eine Anzahl von Grundkriterien in der Leistungsbeurteilung von Aufsätzen einigen.

Die Analysekarte

Aufwendig, aber ratsam ist die Erstellung einer Analysekarte für jeden einzelnen Schüler. Auf dieser Karte wird eingetragen, welche Schwächen als typisch für den jeweiligen Schüler gelten. Der Lehrer bewahrt sich so eine exakte Übersicht über Können und Leistung jedes einzelnen Schülers und braucht nicht mit irgendwelchen vagen Begriffen hantieren, wenn es um die exakte Beurteilung der sprachlichen Leistung eines bestimmten Schülers geht. Außerdem ergibt sich der Vorteil, ad hoc Fördergruppen einrichten zu können, für die der Lehrer spezielle Übungsprogramme entwickelt.

Die Analysekarte ist eine erste Maßnahme zur Objektivierung der „Aufsatznote“.

Analysekarte für _____	
Sprachintention: _____	
Themenbereich: _____	
Schreibform: _____	
Kriterien	verbale Feststellung
1. <i>Grammatische Richtigkeit</i>	
1.1 Satzstrukturen	
1.2 stilistische Besonderheiten	
1.3 variable Verwendung	
2. <i>Semantische Genauigkeit</i>	
Auswahl zutreffender Wort- und Satzstrukturen	
3. <i>Inhalt</i>	
3.1 Vollständigkeit	
3.2 Strukturierung und Reihenfolge	
3.3 Richtigkeit und Verständlichkeit	
4. <i>Kommunikative Adäquanz</i>	
ein der Absicht, der Situation und dem Adressaten angemessenes Schreiben	
5. Kreatives Sprachgestalten	
6. Besondere Schwierigkeit	

Diese Analyse der Leistung des einzelnen Schülers eröffnet die Möglichkeit, dem Schüler als Einzelpersönlichkeit und seiner Lernleistung gerechter zu werden, seine sprachliche Leistung im Laufe der Jahresarbeit zu vergleichen und die „Aufsatznote“ zu objektivieren. Der Schüler muß schon vor Beginn des Schreibens wissen, auf welchen Kriterien der Schwerpunkt bei dieser oder jener Gestaltungsaufgabe liegt. Selten werden alle Kriterien gleichzeitig verlangt werden müssen.

3.4 Handlungsorientierte und sprachliche Verwertung der Schülerergebnisse

Das Ergebnis ist überarbeitet, abschließend beurteilt und lagert bis zum nächsten Mal im Aufsatzheft oder in der Aufsatzmappe. Das Unterrichtsergebnis ist nachweisbar, aktenkundig; korrigiert und wohlbewahrt wartet es auf den Schulrat. Dafür die ganze Mühe – vielen Lehrern erscheint der Aufwand einer Reinschrift dafür doch zu groß.

Reinschriften nur deswegen anfertigen zu lassen, um Vorzeigbares zu besitzen, unterhöhlt die Motivation der Schüler. Schließlich wird an dem Sprachergebnis des Schülers ein langdauernder Prozeß deutlich, der nicht einfach zu den Akten geheftet werden sollte. Die Gesamtergebnisse lassen sich ohne Mühe und mit Gewinn im Unterricht einbauen und weiterverwenden.

Lesephase

Unmittelbar im Anschluß an die beendete Aufsatzarbeit sollte man die einzelnen Ergebnisse der Öffentlichkeit zeigen. Öffentlichkeit sind zunächst die eigenen Mitschüler. Da nicht ca. 40 Aufsätze an einem Vormittag heruntergelesen werden können, bietet sich der Austausch von Aufsatzheften oder -mappen an, zunächst vielleicht von Partner zu Partner, später von Gruppe zu Gruppe. Um die Schüler darin zu aktivieren, sich für die Gestaltungsergebnisse der übrigen Mitschüler zu interessieren, kann man für diese Lesephase besondere Stunden einplanen, in denen auch einzelne Ergebnisse diskutiert werden können.

Lesemappe

Ganz „mutige“ Klassen gehen einen Schritt weiter und lassen eine Lesemappe, in der Aufsatzergebnisse abgeheftet sind, in einer Nachbarklasse zirkulieren und sichten kritisch die Ergebnisse ihrer Tauschpartner.

Über einen längeren Zeitraum hinaus kann die Lesemappe auch zu einer Vorleseschrift für die Klasse werden. In sog. Vorlesestunden dürfen nach Wahl Aufsätze ausgewählt und der Klasse vorgelesen werden.

Statt Eintragsheft – Arbeits- und Lehrgangsmappe

Die Reinschrift als „Persilschrein“, als Nachweis sauberen Arbeitens ist gewiß nicht der Nachweis gesteigerter Sprachfähigkeit des Schülers. Der Eintrag steht am Ende eines Lernprozesses, in dem er durch intensive Gestaltungsarbeit eine neue, gezielte Ausformung seiner sprachlichen Fähigkeiten erfahren hat. Sprachliche Vorarbeiten und Gestaltungsentwürfe wären ebenso wertvoll, um „eingetragen“ zu werden. In vielen Klassen spielen jedoch solche Vorarbeiten, Sammlungen von Wortmaterial und Satzbaumustern, Erstentwürfe und überarbeitete Entwürfe keine große Rolle – sie werden auf Zetteln notiert und landen nach der Reinschrift meist im Papierkorb, und mit ihnen 75 Prozent der bisher geleisteten Arbeit. Dem Schüler wird eine kontinuierliche Entwicklung seiner sprachlichen Arbeit nicht bewußt, wenn ihm das feed-back zur Ausgangssituation im Sinne einer echten Arbeitsrückschau vorenthalten wird. Er soll erleben können, wie er die ihm gestellte Gestaltungsaufgabe löst, welche sprachlichen Anstrengungen er vollzieht, um zu einer zielklaren und lesenswerten schriftlichen Gestaltung zu gelangen.

In der Lehrgangsmappe werden die Gestaltungsaufgaben von der Gestaltungseinstellung bis hin zur Reinschrift gesammelt.

Veröffentlichung

Zunächst bietet sich die Schülerzeitung an. Da Schülerzeitungsredakteure immer über Mangel an Beiträgen zu klagen haben, eröffnen sich für den einen oder anderen Möglichkeiten einer Veröffentlichung. Gleichzeitig kann die Schülerzeitung als Anregung für den Aufsatzunterricht dienen. Man braucht vielleicht ein Interview, eine Sportreportage eines Klassenspiels . . . Wäre das für Lehrer und Schüler nicht Anregung und Motivation genug? Seltener ergeben sich Möglichkeiten, Schüleraufsätze in Zeitschriften oder Zeitungen zu veröffentlichen. Doch haben Jugendzeitschriften eine Seite, in der die Leser zu Wort

kommen, nicht nur durch Leserbriefe, sondern auch durch eigene Beiträge. Vielleicht würden sich viel mehr Gelegenheiten ergeben, wenn der Aufsatzunterricht mehr auf die Ansprüche der Zeitschriften bzw. Zeitungen ausgerichtet wäre. So gibt es sicher ab und zu Möglichkeiten, besondere Vorhaben einer Klasse, z. B. Betätigung als Umweltschützer, oder einer Schule (Sportfest!) in der Presse selbst darzustellen.

Veröffentlichungen heißt auch, Lösungsvorschläge zu Umweltproblemen an entsprechende Bezugspersonen bzw. -stellen weiterzuleiten. Der angesprochene Kreis bleibt kleiner als bei einer Presseveröffentlichung, fühlt sich aber durch diese unmittelbare Ansprache eher betroffen, es erfolgt auch eher eine Rückmeldung an die Klasse bzw. an den Schreiber, Aktionen werden in Gang gesetzt und weiter verfolgt . . .

Die Wandzeitung im Klassenzimmer

Neben den Möglichkeiten der Veröffentlichung in der Schülerzeitung, in Zeitschriften und Zeitungen ergibt sich die Anlage einer Wandzeitung im Klassenzimmer, die Beiträge aus dem Aufsatzunterricht ebenso allen Schülern näherbringt wie Pressenotizen, Bilder zum Sachunterricht u. ä. Oft regt eine solche Wandzeitung zu außerordentlicher schriftlicher Kommunikation an: Aufrufe, Hinweise und Inserate erscheinen, die den Schülern ein Angebot an Tauschobjekten, an Veranstaltungen und Hilfen anbieten.

Geschriebene Aufsätze und Vorgaben als sprachliche Übungsmittel

Jeder geschriebene Aufsatz kann Ausgangspunkt einer neuen sprachgestalterischen Übung sein. Für Lehrer und Schüler ist das fertige Ergebnis Anschlußelement an weitere, ähnliche Möglichkeiten. Jederzeit kann bei Übungen, beim Aufbau einer neuen Aufsatzeinheit auf das fertige Produkt zurückgegriffen werden.

Reinschrifthefte oder Aufsatzmappen halten also keinen Dornröschenschlaf oder vervollständigen die Sammlung eines Lehrers. Die fertigen und vom Äußeren her gut gestalteten Ergebnisse sollten der Ausdruck eines vielseitigen und lebensnahen Aufsatzunterrichts sein. Aufsatzunterricht besteht nicht darin, pro Schuljahr 10, 20, 30 Aufsätze zu produzieren. Der Schüler X erreicht nicht dadurch bessere Leistungen, daß er 5 Berichte, 3 Beschreibungen, 10 Erlebniserzählungen usw. von sich gegeben hat. Vielleicht wäre sein zweiter Bericht inhaltlich und sprachlich „besser“ ausgefallen, wenn zwischen erstem und zweitem Bericht eine Reihe sprachlicher Übungen gestanden hätte; z. B. könnte man üben, sich sachlich auszudrücken – man müßte variable Übungsmöglichkeiten zur Unterscheidung eines erlebnishaften Stils und eines sachbetonten Stils einschieben – man könnte Texte analysieren – man könnte, man müßte . . .

Und wenn man schon eine Norm von vorzeigbaren Einträgen erfüllen will, sind sprachliche Übungen keine Alternative zu einer Quantität von schriftlichen Machwerken, die auf Kosten der Qualität gehen? Auch in den Übungen kommt der Schüler nicht darum herum, Sprache zu vollziehen, in gelenkten Bahnen versteht sich, die dort ansetzen, wo er Fehler aufarbeiten muß. Übung nur im Mathematikunterricht? – Übung auch beim schriftsprachlichen Gestalten! Auch ein Bericht kann schrittweise aufgebaut werden. Man muß nicht gleich aufs Ganze gehen. Also doch gebundener Aufsatz? Dort wo eine Struktur gelernt werden soll, wird man nicht auf die freien Kräfte vertrauen dürfen und darauf warten können, bis eine Form entsteht, die dem Ziel ähnelt. Wo es aber um die sprachliche Eigenart geht oder um das Spiel mit Sprache, um Einfallsgabe, oder wenn die Struktur eines Modells erfaßt wurde, sind Gängelungen fehlt am Platze. Nur ist die freie Entfaltung nicht überall möglich. Bestimmte Aufsatzformen verlangen eben eine konventionelle Norm, die es zu erfüllen gilt, solange Lehrpläne und Lernzielkataloge bzw. gesellschaftliche Bedürfnisse sie fordern.

Literaturhinweise*Fachbücher*

- Beck, O. / Payerhuber F. J.: Aufsatzunterricht heute. Freiburg 1977
- Beck, O. / Payerhuber, F. J.: Aufsatzbeurteilung heute. Freiburg 1975
- Beck, O.: Kriterien zur Aufsatzbeurteilung. Mainz 1974
- Beck, O.: Aufsatzzerziehung und Aufsatzunterricht. Bad Godesberg 1971², Band 2
- Behr, K. u. a.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Weinheim 1975³
- Geiling, H. (Hrsg.): Grundschule. Lernziele – Lerninhalte – Methodische Planung. Band 5 Deutsch. München 1976³
- Gordon, Th.: Familienkonferenz. Hamburg 1973
- Ostermann, F.: Kreative Prozesse im Aufsatzunterricht. Paderborn 1973
- Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch. Verstehen und Anwenden gesprochener Sprache. Donauwörth 1979
- Sauter, H. / Pschibul, M.: Vom Aufsatzunterricht zur sprachlichen Kommunikation in der Sekundarstufe I. Donauwörth. 1979⁵
- Sauter, H.: Mündlicher Sprachgebrauch in der Grund- und Hauptschule. In: Lehrer in Ausbildung und Fortbildung. Band 3. Donauwörth 1977
- Sauter, H.: Schriftlicher Sprachgebrauch in der Grund- und Hauptschule. In: Lehrer in Ausbildung und Fortbildung. Band 3. Donauwörth 1977
- Sauter, H.: Modelle des schriftlichen Sprachgebrauchs in der Grundschule. Donauwörth 1978
- Sowinski, B. (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln/Wien 1975
- Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5 und 6 an Hauptschulen und Gymnasien. Donauwörth 1978
- Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 an Hauptschulen. Donauwörth 1978
- Stocker, K. (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. 1. Band A–L, 2. Band M–Z. Kronberg/Frankfurt 1976
- Weber, A.: Dialektik der Aufsatzbeurteilung. Donauwörth 1975²

Aufsätze aus Fachzeitschriften

- Greil/Kreuz: Ist unser Aufsatzunterricht nicht antiquiert?. Päd. Welt 1977/Nr. 11. Donauwörth 1977
- Härle, H.: Zum Problem der Aufsatzbeurteilung, In paed. Nr. 3/1975. München 1975
- Kochan, D.: Sprache als soziales Handeln. In: Praxis Deutsch, Nr. 3, März 1974. Velber 1974
- Ludwig, O./Menzel, W.: Schreiben. In: Praxis Deutsch, Nr. 9, März 1975. Velber 1975
- Menzel, W.: Kreativität und Sprache. In: Praxis Deutsch, Nr. 5, Juli 1974. Velber 1974
- Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch. Inhalte und Möglichkeiten. Projektorientierter Deutschunterricht. In: Päd. Welt Nr. 10/1977
- Stritzke, R.: Arbeitsphasen eines intensiven Aufsatzunterrichts. In: Welt der Schule 1972/3, Ausgabe Grundschule
- Sauter H.: Aufgaben und Möglichkeiten mündlicher Sprachgestaltung in der Grundschule. In: Pädagogische Welt, Heft 2/1975. Donauwörth 1975
- Sauter, H.: Lehr- und Lernphasen schriftlicher Sprachgestaltung. In: Pädagogische Welt, Heft 11/1974. Donauwörth 1974
- Sauter, H.: „Wie bin ich denn“? Schreiben als Mittel der Selbstwahrnehmung. in: Praxis Deutsch, Nr. 23, November 1977. Velber 1977
- Sauter, H.: Aufsatzunterricht und kommunikativer Sprachgebrauch – unterrichtspraktische Möglichkeiten zur schriftlichen Sprachgestaltung in der Grundschule. In: Pädagogische Welt, Heft 11/1977. Donauwörth 1977
- Sauter, H.: Wirklichkeitsnahe Schreibenlässe im Aufsatzunterricht der Hauptschule. In: Päd. Welt. Nr. 11/1977

Schülerarbeitsbücher

- Muttersprache – neu, Band 5, 6, 7 und 8. Donauwörth 1979

Leseunterricht

Literarische Erziehung

Schulspiel

1. Zur Lehrplan-Konzeption des Faches Deutsch in der Hauptschule

Lernzielorientierte Lehrpläne erschließen Mittel und eröffnen Wege des Ordnen von Lehr- und Lernvorgängen. Sie schlüsseln Stoffbereiche auf, die verbindlich sind und sehen Verfahrensweisen vor, die zusätzlich, d. h. fakultativ, behandelt werden können. Lehrpläne sind, was sie von den wissensmäßig ausgerichteten Katalogen in „Stoffplänen“ früherer Jahre deutlich unterscheidet, orientiert auf *Ziele*, denen das zu Lernende untergeordnet werden soll. Dies geschieht getreu der von niemandem geleugneten Einsicht, daß Gelerntes nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck ist, Voraussetzung für Selbstverwirklichung, für *erstrebten Erfolg* in Schule und Beruf, für Lebensglück. Der Grundgedanke, daß man nicht für die Schule, etwa allein für sie, lernt, ist durch die Lehrplan-Konzeption unmißverständlich unterstrichen. Aber Lehrpläne sind das eine, Konzeption, ihre Anwendung, Praktikabilität und Umsetzung ist das andere: Darin liegen Möglichkeiten, Probleme und dankbare Aufgaben zugleich.

Dem „Was“ der Lerninhalte und dem „Wie“ der unterrichtlichen Verfahrensweisen und Unterrichtsmethoden ist das „Warum“ der Lernzielbegründung zu- bzw. übergeordnet. Diese Denkweise ist pragmatisch, ist zeitgemäß, und sie trägt der Tatsache Rechnung, daß sich bei fortlaufend vermehrendem Wissen auf allen Lebensgebieten und im nach wie vor als Kernfach anzusprechenden Sach- und Fachgebiet „Deutsch“, Deutsch als Muttersprache, der Ruf nach einem zeitgemäßen Unterricht schlichtweg aufdrängt: Dies bedeutet, daß einzelne Lernbereiche des Faches geordnet, überschaubar gemacht, von unnötigem Ballast befreit und den Anforderungen einer modernen Gesellschaft in der Welt von heute gerecht werden müssen.

Diese Hinwendung zum *Heute* muß sich verbinden lassen mit einem zu bewahrenden Sinn für die Bedeutung der *Tradition*, und die ästhetische Dimension von Sprache und Literatur wird kein verantwortlicher Lehrer aus dem Auge verlieren wollen, ebensowenig wie er auf Wertvorstellungen verzichten wird, die sonst allzu schnell ein Vakuum des geistigen Lebens ergeben, in das interessenorientierte Ideologien stoßen. Die Geschichte des Deutschunterrichts nicht erst seit der Jahrhundertwende zeigt ihn als Spiegelbild von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen, beweist auch, daß gerade der Deutschunterricht für Außenlenkung anfällig ist, stärker vielleicht als andere Fächer, selbst Geschichte. Um so notwendiger ist es für den Lehrenden wie für den Lernenden, sich den Rahmen des „Warum“ immer wieder kritisch – das heißt auch: selbstkritisch – vorzuhalten. Dies vermag nur ein Lehrer, der über dem Stoff steht, und der auf möglichst gediegener Wissens- und Studiengrundlage dieses *Wissen* pädagogisch, d. h. altersgerecht, entwicklungsgerecht, lerngerecht *umzusetzen* vermag.

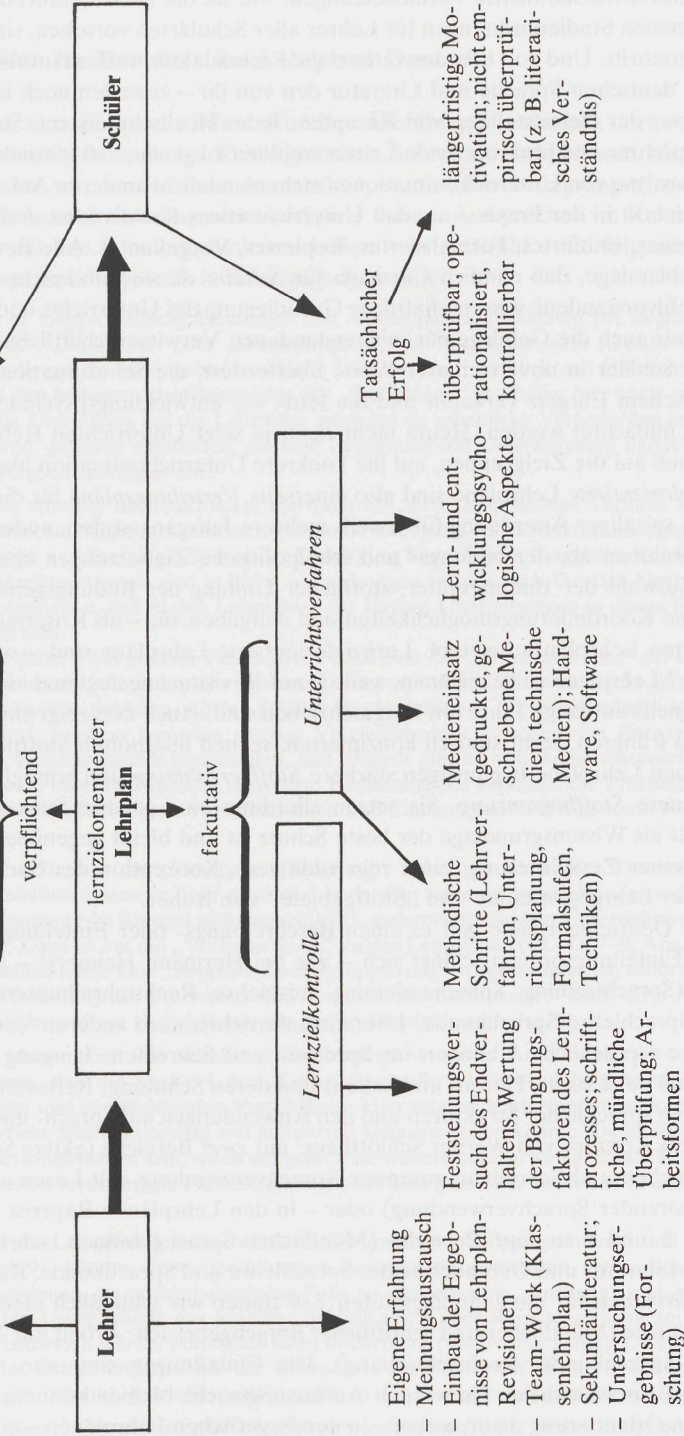
Aus dieser Perspektive wird jedermann einsehen, daß die „vierte Spalte“ der Lehrpläne mit der Lernzielkontrolle befaßt sein muß; er wird es begrüßen, daß ihm im schulischen Raum – mit großzügig gehaltenen „weißen Flecken“ in der bewußten „Lehrplanspalte 4“ – ein erheblicher Spielraum, damit aber auch eigene Verantwortlichkeit, pädagogische Entscheidungsmöglichkeit, lern- und entwicklungspsychologisch auszufüllender Ermessensspielraum eingeräumt sind. Nicht die Stofffülle kann es sein, war es nie, die den Wert des Unterrichts ausmacht, sondern das *Exemplarische*, anhand dessen Einsichten gewonnen werden; Lernen durch *Einsicht*, *entdeckendes Lernen*, *aufsammelndes Lernen*, *exemplarisches Lernen*,

Situations-Analyse zum didaktischen Dreieck: Lehrer – Lehrplan – Schüler

- Fortbildung (staatlich, überregional, regional), Weiterbildung
- Kontaktstudium

- Kognitive Lernziele
- affektiv/emotive Lernziele
- pragmatische Lernziele
- psycho-motorische Lernziele

Verpflichtende und z. B. spiraleurricular abzudeckende *Lerninhalte*



kategoriales Lernen und *strukturierendes* Lernen sind keine Leerformeln, sondern beachtenswerte, für die Gegenwart wie für die Zukunft des Schülers lebenswichtige Aufgaben und Chancen.

Die *fachwissenschaftlichen* Voraussetzungen, wie sie die neue Lehrerbildung einplant, wie sie die neuen Studienordnungen für Lehrer aller Schularten vorsehen, sind ein entscheidender Fortschritt. Und von hier aus verliert die Fachdidaktik, verliert insbesondere die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur den von ihr – zuweilen noch immer – verlangten Charakter der Bereitstellung von Rezepten: Jeder Hochschuldozent, Seminarrektor, Ausbildungslehrer und praktizierende Lehrer weiß nur zu genau, daß „Stundenbilder“ am Ende einer Analyse von Unterrichtssituationen stehen und nicht an deren Anfang: Sie erkennen – wohlgernekt in der Praxis – an, daß Unterricht etwas Kreatives ist und nicht etwas Nachvollzogenes, Imitiertes, Formalisiertes, Kopiertes, Vorgekauftes. Alle Beteiligten wissen um die Problemlage, daß nämlich Curricula für *Schüler* da sind und nicht umgekehrt, daß es eine wohlverstandene wissenschaftliche Grundlegung des Unterrichts und des Unterrichtens gibt, aber auch die Gefahr einer mißverstandenen Verwissenschaftlichung von Unterricht, wo der Schüler in unververtretbarer Weise überfordert, die Schulsituation aus Profilneurose und falschem Ehrgeiz verkannt und die lern- wie entwicklungspsychologischen Grundansichten mißachtet werden. Heute mehr denn je setzt Unterrichten Reflexion voraus, und diese muß auf die Zielgruppen, auf die konkrete Unterrichtssituation hin ausgerichtet sein. *Lernzielorientierte* Lehrpläne sind also einerseits *Verteilungspläne* für die Stoffgebiete, und zwar in spiraliger Anordnung für jeweils mehrere Jahrgangsstufen; andererseits stecken sie einen Rahmen ab, der bildungs- und schulpolitische Zielsetzungen einschließt. Bildungssinn, Auswahl der Bildungsgüter, stofflicher Umfang der Bildungsgehalte, deren Anordnung und Koordinierungsmöglichkeiten sind Aufgaben, die – als Kriterien – einen lernzielorientierten Lehrplan ausweisen. Lernzielorientierte Lehrpläne sind – wie in Bayern – als „offene“ Lehrpläne zu bezeichnen, weil sie auf Revision angelegt und nicht vom Datum des Erscheinens auf lange Jahre hin festgeschrieben sind. Auch dies zeigt ein deutliches Abrücken von früheren, recht statisch konzipierten, schnell überholten Stoffplänen.

Die neuen Lehrpläne begünstigen stärkere *Stoffverzahnung* und ermöglichen dadurch unterschiedenere *Stoffbegrenzung*. Sie setzen allerdings eine gewisse Souveränität voraus, die zunächst als Wissensgrundlage der beste Schutz ist und bleibt gegenüber einer „Atomisierung“, einer Zersplitterung, einer rein additiven „Konzeption des Nacheinander“ unverbundener Lehrgegenstände und „Stoffgebiete“ von früher.

Für die Deutschlehrpläne galt es einen Beschreibungs- oder Einteilungsmodus zu finden. Dieses Einteilungsprinzip schlägt sich – wie bei Hermann Helmers¹ – in *sieben* Bereiche nieder (Sprachtraining, Sprecherziehung, Leselehre, Rechtschreibunterricht, Gestaltungslehre, Sprachlehre/Sprachkunde, Literaturunterricht), nach anderen Vorstellungen in *drei* Bereiche (sprachliche Übungen im Sprechen und Schreiben; Umgang mit Texten unter Einschluß des Lesens, Hörens und Sehens und deren Schulung; Reflexion über Sprache mit Erkennen sprachlicher Strukturen und den Anwendungen auf Sprech- und auf Schrifttexte), nach dem Konzept von Werner Schlotthaus² auf *zwei* Bereiche (aktive Sprachverwendung, mit Sprechen und Schreiben; rezeptive Sprachverwendung, mit Lesen und audio-visueller sowie hörender Sprachverwendung) oder – in den Lehrplänen Bayerns für die Jahrgangsklassen 5 und 6 in *fünf* Bereiche (Mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Literatur und Gebrauchstexte, Sprachlehre und Sprachkunde, Rechtschreibung); in den Lehrplänen für die Jahrgangsstufen 7–9 finden wir schließlich eine Aufgliederung in *vier* Bereiche (Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch, Arbeit mit Texten, Sprachlehre und Sprachkunde, Rechtschreibung). Die Einteilungen sind also, so ist zu folgern, letztlich Ermessenssache. Sie werden Auffassungssache bleiben können, die der Erleichterung von Orientierung dient, wobei – in den bayerischen Lehrplänen – ein Zug zu stärkerer

Straffung und stofflicher Verdichtung erkennbar ist, beispielsweise, wenn der Abschnitt „Umgang mit Texten“ sowohl sachbezogene (pragmatische), Texte der Massenkultur (darunter „triviale“ Texte), Jugendschrifttum und literarische Texte einschließt.

2. Verständnishilfen für Benutzer des Lehrplans Deutsch

Die Lehrpläne sind zum Zeitpunkt ihrer offiziellen Einführung besonders dort, wo man nicht darauf vorbereitet war, auch auf Kritik gestoßen. Sofern sie sachlich war, hat sie die Diskussion belebt, sie war immer dann konstruktiv, wenn „Berührungsangst“ und eine daraus resultierende Lernblockierung nicht im Spiele waren. Aussprachen im Rahmen der Lehrerfortbildung und von Schulhospitationen haben – in Auswahl – die folgenden Gesichtspunkte ergeben, auf die jeweils kurz eingegangen sei:

- Zweifelsohne gibt es unterschiedliche Deutungs- und Auslegungsmöglichkeiten bei Begriffen wie „Einblick“, „Überblick“, „Fähigkeit“ oder „Wertschätzung“, die in der Tat nicht so ohne weiteres „abprüfbar“ sind: Wo liegen die Merkmalsunterschiede etwa zwischen Einblick und Überblick?
- Wer jahrelang mit den früheren Richtlinien oder mit „Stoffplänen“ gearbeitet hat, wird – und dies ist ganz natürlich – die Umstellung auf die Lehrpläne zunächst als erhebliche Veränderung in Unterrichts-Vorbereitung und -planung empfinden, die eine Begegnung mit Ungewohntem darstellt. Hier wird erst noch Erfahrung einzubringen sein.
- Probleme bedeuten einzelne Fachausdrücke, bewirken als „neu“ empfundene Termini. Dem sei entgegengehalten: Immerhin haben fachwissenschaftliche Grundlegung, Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie, Schulpädagogik und Soziologie Spuren der Einwirkung hinterlassen; Linguistik, Kommunikationstheorie, Sprechhandlungstheorie sind in ihren Auswirkungen auf das Fach Deutsch hinzugekommen. Es ist vorab festzustellen, daß in den Lehrplänen für Bayern Überreibungen in dieser Richtung weitgehend vermieden sind.
Zu berücksichtigen ist dabei – aus anderer Perspektive –, daß eine Art „Normensprache“ der Lehrpläne unerlässlich ist. Erstens sind die Lehrpläne Ausdruck einer von vielen Seiten zu Recht geforderten solideren – aber nicht zu übertriebenen und den Schüler überfordernden – Verwissenschaftlichung von Studium und Lehrberuf, zweitens war eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Entwürfen der einzelnen Länder der Bundesrepublik herzustellen, und drittens gibt es wohl keine wissenschaftliche Disziplin mehr, die heute ohne Fachsprache, also ohne Fachausdrücke auskäme; die Präzisierung der Fachausdrücke fördert schließlich deren Verständlichkeit und Eindeutigkeit und hilft somit Fehlinterpretationen zu verhindern.
- Bemängelt wurde wiederholt die „Vierspaltengliederung“: dabei vor allem die „Trennung“ von Lernzielen und Lerninhalten einerseits (und diese sind in der Tat untrennbar miteinander verbunden, was die gegebene Anordnung im übrigen nicht ausschließt), andererseits die von Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle. Dazu ist auf die „Vorbemerkung“ zu den Lehrplänen (CL-D, 7–9, Abschnitt 4) hinzuweisen, wo eigentlich schon eine „doppelte Zweiergruppierung“ vorgenommen ist, wenn es heißt: „Verbindlich für die Gestaltung des Unterrichts sind Lernziele und Lerninhalte.“ Und: „Die Angaben zum Unterrichtsverfahren und zur Lernzielkontrolle stellen Empfehlungen dar.“
- Kein Lehrer, der immer noch den Schüler in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt, wird darüber ungehalten sein können, daß die Spalte 4 der „Lernzielkontrolle“ wohlthuend freigehalten ist von gehäuften Anweisungen und verpflichtenden Vorschlägen: Hier zeigt sich am sinnfälligsten, daß lernzielorientierter Unterricht Stoffüberlastung und Schulstreß abbauen helfen könnte. Denn dies scheint uns – ausdrücklich – erforderlich zu sein, wo es nur geht. Eine weitere oder zu weit gehende Reglementierung sollte (als zuweilen vernehmbare Forderung seitens der Schulpraktiker an die Lehrplaninstitute) lieber unterbleiben.
- Die Tatsache, daß die Lehrpläne jeweils mehrere Jahre umfassen (Jahrgangsstufen 5 und 6, Jahrgangsstufen 7, 8 und 9), könnte einen unerfahrenen Benutzer dazu verleiten, eine „Leseart des Nacheinander“ vorzunehmen, im problematischsten Falle so, daß etwa als „Krönung“ und Abschluß der beiden gesonderten Lehrplanteile das jeweilige Schlußkapitel über Rechtschreibung am Stufen- oder Schuljahresende behandelt würde, womöglich dann wochenlang (und vorher kaum): Dies wäre eine glatte Verkennung der Gliederungsstruktur der Lehrpläne; denn natürlich ist die Rechtschreibung integrativ von Anfang an sowohl in den Sprachlehre- wie in den Aufsatzunterricht hereinzunehmen.
- Es wird sich aus diesen Gründen empfehlen, immer wieder einen Blick in die Vorbemerkungen

(Präambeln) der Lehrpläne zu werfen. Dort heißt es in dem schon zitierten Abschnitt 4 (CL-D, 7-9) ausdrücklich:

„Nur ein Teil der Ziele und Inhalte ist einzelnen Jahrgangsstufen fest zugeordnet. In allen übrigen Fällen gelten die Ziele und Inhalte für alle drei Jahrgangsstufen.“

Und weiter:

„Im Hinblick auf seine Schüler achtet der Lehrer auf eine angemessene Abstufung des Schwierigkeitsgrades.“

Planung in diesem Sinne kennzeichnet man treffend als spiralcurriculares Vorgehen. Es handelt sich dabei um ein über mehrere Jahrgangsstufen verteiltes längerfristiges Konzept. Die Angaben „8/9“ (z. B. bei literarischen Texten, CL-D, 7-9, LZ 2.1) machen diese Vorstellung eines Stufenmodells deutlich.

- Eine weitere Fehleinschätzung wäre es, die gewährten und erwünschten erzieherischen Freiräume zu mißachten, den personalen Lehrer-Schüler-Bezug in den Hintergrund zu rücken und starr „abgehackte“ Lehrplankontexte ohne die Bündelung und Konzentration von Lernzielen durchzuziehen: Dies wäre nämlich ein Rückfall auf frühere „Stoffpläne“.
- Ein vergleichbares Manko wäre demgemäß ein nicht-flexibles Vorgehen von Lernziel zu Lernziel; es bestünde dann die Gefahr, daß die ganzheitliche Sicht des Unterrichts verlorengeht und eine Aufspaltung erfolgt, die einerseits auf Dynamik und „Offenheit“ angelegten Lehrplankonzeption diametral entgegensteht: Eine solche „Atomisierung“ des Unterrichts kann man früheren Stoffplänen vorwerfen.
- Die Sicherung oder auch „Rückgewinnung“ des Erzieherischen wäre unmöglich, ginge man davon aus, daß „der“ Schüler für „die“ Lehrpläne da sei: Mangelnde Übung in der Festlegung der – frei zu wählenden – Feinziele kann Anfangsschwierigkeiten ebenfalls festschreiben.

Aus dem hier Skizzierten mag hervorgehen, daß die *Lehrpläne* als solche die eine Seite sind, daß ihre *Anwendung* die andere Dimension darstellt. Dazwischen können wahre Barrieren liegen. Eine zu betonte „ziffernmäßig-tabellarische“ Vorgehensweise halten wir bei einer Lehrplankommentierung deshalb für problematisch, weil die Lehrpläne für Bayern ausdrücklich auf *Revision* angelegt sind und diesen „offenen“ Charakter bewahren sollen. Nicht die „Tabelle“, sondern die unterrichtliche *Situation* in der entsprechenden Klasse wird letztlich den Ausschlag geben über schülergerechte, über lern- und entwicklungspsychologische Gesichtspunkte und über solche der Auswahl. Schließlich heißt es in den Vorbemerkungen (CL-D, 7-9): Es werden „... Texte und Sprachaufgaben vor allem auch danach ausgewählt, ob sie für die Berufs- und Lebensorientierung sowie wie für die praktische Lebensbewältigung des Schülers einen Beitrag leisten.“

3. Schwerpunkte der Textarbeit in der Orientierungsstufe

3.1 Literarische Textformen

Die Lerninhalts-Bereiche verlangen das Eingehen auf folgende Textformen:

Erzählung (CL-D, 5/6, LZ 3.2):

Erzählungen sind Darstellungen wirklicher oder erfundener Geschehnisse. In einem weitesten Sinne versteht man darunter eine Art Überbegriff aller epischen Textformen. Im engeren Sinne sind Erzählungen kürzer, weniger komplex und umfangreich als z. B. Epos oder Roman. In aller Regel begegnet man dabei Prosa-Erzählungen, doch gibt es auch Vers-Erzählungen.

Schwank (LZ 3.2):

Unter einem Schwank versteht man komisch-scherzhafte, meist kürzere Erzählungen, die oft in Prosa, die aber auch in Versen verfaßt sein können. Die Absicht des Schreibens reicht von der Unterhaltung bis zur Darstellung von Lehrhaftem. Dramatische Schwänke sind zu kennzeichnen als eine „beschwingte Lustspielart“, die sich gut eignet für Situationskomik, Typenkomik oder Charakterkomik.

Märchen (LZ 3.2):

Auch das Märchen ist zu kennzeichnen als kürzere, volkstümliche, unterhaltende Prosadarstellung meist phantastischer Geschehnisse. „Sprechende“ Tiere (und sogar Pflanzen), dann Eingriffe überirdischer, übernatürlicher Kräfte, das unbekümmerte Nebeneinander von Diesseits, Jenseits und Einflüsse von Zwischenreichen sind Eigenheiten und Ebenen des Märchens. Einfacher, z. B. in der Form, sind die Volksmärchen, die von Unbekannten verfaßt und mündlich überliefert sind. Anspruchsvoller in Stil und Form, von Anfang an schriftlich fixiert und von namentlich bekannten Schriftstellern stammend, ist das Kunstmärchen. Märchen kann man insgesamt als eine epische Urform „wunderbaren“ Inhalts bezeichnen.

Fabel (LZ 3.2):

Fabeln sind Begebenheiten, die episch – nämlich als Prosafabeln – oder auch dramatisch abgehandelt sind. In der – meist lehrhaft – angelegten Fabel kommen besonders gern Tiere „zu Wort“. Fabeln kreisen um allgemein anerkannte Wertvorstellungen oder moralische Einsichten, die durch verschiedene Darstellungsmittel veranschaulicht werden. Zwischen Witz und Satire einerseits sowie moralisch-belehrender „Behandlung“ eines Motivs andererseits geht es bei der Fabel vor allem um „Wirkung“. Die Charaktereigenschaften von Tieren sind gewissermaßen Gleichheitszeichen zum menschlichen Leben, zu „menschlichen“ Verhaltensweisen.

Sage (LZ 3.2):

Im Gegensatz zum Märchen ist die Sage meist an Örtliches, Zeitliches, an bestimmte Personen oder „Helden“ gebunden. Nicht selten steht ein geschichtliches Ereignis im Hintergrund, das durch Nacherzählen Gestalt annimmt. So kann Sage durchaus ein Stück Geschichte sein. Dämonisch-jenseitige Kräfte können eingreifen, was wiederum an das Märchen erinnert (das jedoch orts- und zeitlos konzipiert ist: und hier liegt einer der wesentlichen Unterschiede). Die Forschung hat „Wandersagen“ auf ihrem Weg über regionale und nationale Sprachgrenzen hinweg verfolgt. Natursagen, Ortssagen, Hexen- oder Gespenstersagen, Toten- oder Heldensagen sind nur einige Beispiele aus dem breiten Spektrum, das vor allem die Volkssage aufweist.

Gedichte (LZ 3.7):

Im weitesten Sinne bedeutet „Gedicht“ soviel wie jedwede Form von Dichtung; im engeren Sinn wird Dichtung in metrischer Gliederung, in Strophenform, in Reimverwendung oder in freier Rhythmik verstanden, weshalb sie zur Dichtungsgattung der Lyrik zu rechnen ist. Lyrik ist eine Urform der Dichtung, die wohl subjektivste. In der Orientierungsstufe mag es noch „Erinnerung“ geben an Kinderreim und Kindergedicht (mit Naturlyrik, Geschehnislyrik, Humor in der Lyrik), dann an Gedichte, die mehr erzählend, denn lehrhaft oder liedhaft gehalten sind: Nicht vergessen sei das Kinderlied, das auch lyrische Komponenten hat. Besonders sinnvoll und natürlich sind Anknüpfungen an Sprachspiele, von denen im Zusammenhang mit visueller Poesie (als Teil der konkreten Poesie) im letzten Abschnitt die Rede sein soll.

3.2 Gebrauchstexte (LZ 3.11-3.14):

Ein beachtenswerter Vorzug der vorliegenden Lehrpläne z. B. gegenüber den früheren Richtlinien besteht darin, daß den Gebrauchstexten – wohlverstanden: neben den literarischen Texten – jene Beachtung geschenkt ist, die ihnen zusteht aufgrund ihrer Verbreitung und ihrer Bedeutung für das Leben des Jugendlichen wie des Erwachsenen von heute. Auch wer sich nicht mit dieser – in der Tat vereinfachten – Zweiteilung (Dichotomie) im Textbe-

reich abfinden mag oder ein Skeptiker gegenüber allem ist, was mit Gebrauchstexten zu tun hat, wird dieses „Nebeneinander“ bedeutender Textbereiche anerkennen. Es ist somit müßig, immer wieder für begrenzte Zeit auf Mode-, Sprach- und Inhaltsregelungen zu reagieren und mal dem einen, mal dem anderen der beiden Textbereiche absoluten Vorrang zu geben.

Unmißverständlich sind übrigens die literarischen Texte – und wir finden dies nach wie vor begrüßenswert – jeweils an den Anfang der Lehrplaneinheiten (Jahrgangsstufen 5/6 und 7-9) gestellt: Dadurch wird u. a. eine gewisse Nichtbeachtung ebenso verhindert wie eine – ebenfalls denkbare – recht kursorische und verkürzte Behandlung literarischer Texte zum Schuljahrsende.

Gerade den Wert eines parallel angelegten, eines transfer-bezogenen Vorgehens sollte man dabei nicht verkennen, d. h. daß *autorbezogene* (z. B. Briefe), *sachbezogene* (z. B. Beschreibungen, Erörterungen) und *adressatenbezogene* Texte (z. B. Werbetexte und Texte der Verhaltenssteuerung) eine gediegene Vorbereitung auf die unterrichtliche Behandlung von literarischen Texten darstellen. Da in einem eigenen Abschnitt zu den Lehrplänen der Jahrgangsklassen 7-9 Textarten, Texttypen und Textsorten ausführlich berücksichtigt werden, begnügen wir uns hier mit diesen Verweisen.

3.3 Informationsmittel (LZ 3.12-3.14):

Information und Kommunikation gehören zu den für unsere Zeit typischen Signalbegriffen. Information bedeutet soviel wie Nachricht oder Mitteilung, ist damit soviel wie Unterrichtung, Belehrung, Anweisung, auch wenn man im Sprachgebrauch der Massenkommunikation noch zwischen der „Information als Hintergrundinformation“ und der Nachricht als einer sogenannten „reinen Tatsachenmitteilung“ unterscheidet. In thematisch einschlägigen Werken wird ferner differenziert zwischen der aktuellen (z. B. Tages-) Nachricht und der allgemeinen Information (oder Informiertheit) im weitesten Sinn.

Information ist weiterhin Grundlage der Vermittlung von Bildung, daher Schulung von Denken und Fühlen. Sie ist die Voraussetzung für Meinungs- und Urteilsbildung, ist im besten Sinne Grundlage fachlicher Schulung, deren Ergebnis die Bildung von Wertmaßstäben ermöglicht. Informationsmittel der sprachlichen und nichtsprachlichen Art bedeuten Bekanntschaft mit einer Reihe von Möglichkeiten der Einflußnahme – von der Meinunglenkung bis zur Verhaltenssteuerung, von der Aufklärung bis zur Manipulation, von der Propaganda bis zur Lüge. Damit sollte keineswegs „Angst vor der Sprache“ beim Schüler erzeugt werden; vielmehr sind Informationsübertragung und -verarbeitung, ist die Dreieit von *Produktion*, *Distribution* und *Rezeption* der Information (wobei es als Zielsetzung schon viel wäre, diese vom *Kommentar* oder von *Wertungen* unterscheiden zu lernen) ein für unsere technisierte Welt grundlegender Vorgang.

Hierher gehören zu Recht die im Lehrplan ausdrücklich angesprochenen *Informationsquellen* und *-angebote* wie auch die Wirkung von Büchern (LZ 3.12), zählen die Verbindungen zwischen Autor oder Autorenteam zu Verlag, Buchhandel und Abnehmerschaft bzw. Publikum bis hin zu öffentlichen und zu Schülerbibliotheken (LZ 3.13). Schulische Ausführungen zur Bedeutung von Information und zu den Informationsquellen in der Vergangenheit (Buch, Flugschrift, Zeitung, Zeitschrift) und der Gegenwart (Rundfunk, Fernsehen, Film), in der die kritische Wahlmöglichkeit aus einer Überfülle von Informationsangeboten eine echte Lebens- und Bewältigungshilfe für Jugendliche wie für Erwachsene darstellt.

3.4 Kinder- und Jugendbuch (LZ 3.8-3.10):

Man versteht darunter, allgemein, Schrifttum, das von Jugendlichen gelesen wird oder das,

im engeren Sinne, speziell für Kinder und für jugendliche Leser geschrieben ist. Bearbeitungen von Werken der Weltliteratur rechnet man ebenso dazu wie Sach- und Unterhaltungsschrifttum.

„Jugendbuch“ ist zugleich eine Sammelbezeichnung für Schrifttum, das für Jungen und Mädchen in ihren jeweiligen Altersstufen, Leseinteressen und Erwartungshaltungen als angemessen betrachtet wird. Die dem Jugendbuch zuerkannte Bedeutung wird aus den Förderungsmaßnahmen ersichtlich, zu denen in der Bundesrepublik z. B. der jährlich vergebene Deutsche Jugendbuchpreis sowie Zuwendungen aus dem Bundesjugendplan gehören; nicht vergessen sei, auf die Arbeit der Vereinigten Jugendschriftenausschüsse hinzuweisen.

Die Hauptproblematik und damit eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts besteht in einem didaktisch fundierten und methodisch überlegten Einbau von Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht. Neben dem Kinder- und Jugendbuch, das für entsprechende Zielgruppen geschrieben wird, gibt es seit längerem auch Beiträge *von* Kindern *für* Kinder. Es besteht kein Anlaß, schon bei der Nennung von Kinder- und Jugendschrifttum oder -literatur (wir gebrauchen diese Begriffe unterschiedslos, weil die Angebote vom Bilderbuch bis zum Jugendroman, vom Kinder- und Jugendsachbuch über das triviale Jugendbuch bis zu literarischen Produkten reichen) in Schwärmerei und unreflektierte Rührung zu verfallen.

Denn auch auf diesem Gebiet ist der Trend zur Kommerzialisierung unverkennbar: Er ließ das Stichwort einer „Kinderkulturindustrie“ aufkommen, was gleichermaßen gilt für das „Harmonie-Modell“ der „Yes-Books“ wie für das sogenannte progressive Kinderbuch vom Typ des „Konflikt-Modells“ der „No-Books“.

In einer Hörfunksendung des Bayerischen Rundfunks wurden kürzlich Fragen nach „Heidis Comeback“ gestellt. „Heidi“ ist, wie erinnerlich, ein Werk der vielgelesenen Autorin Johanna Spyri (1827-1901). Ein Kritiker schrieb dazu:³

„Die Kinderbuch-Heidi ist und war ein Bestseller – geschätzte Weltauflage des Buches: 20 Millionen Exemplare. Weit aus gigantischer aber ist es, was die Heidi-Nachfolgeindustrie nun anstellt. Die Kinder von heute kennen Heidi aus dem Fernsehen, von Schallplatten, aus Kassetten. Nicht genug: Es gibt auch Heidi-Joghurt, Heidi-Luftballons, Heidi-Puzzles, Heidi-Tapeten und ein Heidi-Schaumbad. Die Biene Maya, Pinochio und andere wurden ebenso vermarktet. Schaden fragwürdige Reproduktionen liebenswerter Vorbilder der Phantasie unserer Kinder? Macht die Kinderkulturindustrie die Kreativität kaputt?“

Noch einmal: Solche und ähnliche Fragen sollte sich der Lehrende vor der Auswahl und der Behandlung von Kinder- und Jugendbüchern im Unterricht stellen. Der Lehrer weiß nur zu genau, daß er hier nur an einzelnen Beispielen und somit im besten Sinne „exemplarisch“ arbeiten muß. Zitiert sei in diesem Zusammenhang auszugsweise, was der Literatur-Nobelpreisträger des Jahres 1978, Isaak Bastievis Singer, in seiner Rede beim Ehren-Bankett in Stockholm in eigener Sache zum *Schreiben von Kinderbüchern* gesagt hat:⁴

„Es gibt 500 Gründe dafür, daß ich für Kinder zu schreiben begann: aber um Zeit zu sparen, erwähne ich nur zehn von ihnen:

1. Kinder lesen Bücher, nicht Buchbesprechungen. Sie scheren sich einen Pfifferling um die Kritiken.
2. Kinder lesen nicht, um ihre Identität zu entdecken.
3. Sie lesen nicht, um Schuldgefühle loszuwerden, um ihre Aggressionslust abzureagieren oder sich von der Entfremdung zu befreien.
4. Sie halten nichts von Psychologie.
5. Sie verachten Soziologie.
6. Sie bemühen sich nicht darum, Kafka zu verstehen oder ‚Finnegans Wake‘.
7. Sie glauben noch an Gott, an die Familie, an Engel, an Teufel, Hexen, Gnomen, Logik, Klarheit, Satzzeichen und andere so antiquierte Sachen.
8. Sie lieben atemberaubende Geschichten, keine Kommentare, Lebenshilfen oder Fußnoten.
9. Wenn das Buch langweilig ist, dann gähnen sie völlig ungeniert ohne Scham- oder Schuldgefühle oder Angst vor Experten.

10. Sie erwarten von ihrem Lieblingsautor nicht, daß er die Menschheit retten werde; in ihrer Jugendfrische wissen sie, daß das nicht in seiner Macht steht und daß nur Erwachsene derartige kindliche Illusionen pflegen.“

Wer sich heute mit Kinder- und Jugendschrifttum befaßt, muß diesen Begriff insofern erweitert sehen, als er vom Gesamtangebot auf diesem Gebiet auszugehen hat, das neben den gedruckten Büchern oder – als Kernangebot – auch den immer größer werdenden Bereich der technischen Massenmedien einschließt: Hier ist wie bei der schulischen „Lektüre“ das Gedruckte eine (aber nicht die einzige) von vielen Begegnungsmöglichkeiten. Eine Aufschlüsselung, die durchaus als vorstrukturierende Lernhilfe für die Hand des Jugendlichen aufgefaßt werden darf, die die Auswahl erleichtern soll, könnte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – so aussehen:

Bereiche der Kinderliteratur sind:

- Bilderbuch
- Kinderreim, Kinderlied, Versgeschichte
- Volks-, Kunst- oder Dichtermärchen
- Geschichten phantastischen Inhalts
- Götter-, Helden-, Rittersagen
- Volksbücher in Umarbeitungen und Neubearbeitungen
- Prosa Kurzformen, darunter Rätsel, Fabel, Schwank
- Volks- und Heimatsagen
- Legenden; religiöse Kinderbücher
- Kinderzeitschriften, Anteile an Kurzformen in Schülerzeitschriften
- Kinderseiten in Illustrierten, Zeitschriften, Zeitungen
- Kinderliteratur auf Tonträgern: Schallplatte (besonders Märchenschallplatten in Erzähl- oder Hörspielform), Kasette, Tonband, Rundfunksendungen
- Kinderfilm, Trickfilm, Puppenspielfilm; Tonbildschau
- Kinderserien, Kindersendungen in den (Nachmittags-)Programmen des Fernsehens
- Verfilmte Kinderliteratur

Bereiche des Jugendschrifttums sind:

- Jungenbuch
- Mädchenbuch
- Umweltbuch
- Abenteuerbuch
- Biographien, Selbstbiographien
- Historische Erzählungen, Geschichten; Romane historischen Inhalts
- Bücher zur Zeitgeschichte (Wort- und Bildanteile)
- Tiergeschichten und -romane
- Religiöses Jugendbuch
- Sachbuch, belehrendes Jugendbuch, Jugendlexikon
- Textreihen für die Zielgruppe der 14- bis 18jährigen
- Jugendzeitschriften, Jugendzeitungen; Schülerzeitungen
- Jugendbücher zur Information, zur Entspannung, zum Zeitvertreib
- Jugendfilm, Jugendfernsehen, Hörspiele aller Art und Thematik
- Erwachsenen-Programme in Rundfunk und Fernsehen, „jugendfreier“ Spielfilm
- Schulfilm, Schulfunk, Schulfernsehen; Telekolleg

Auswahlkriterien zum Jugendschrifttum sind in der Regel so gruppiert:⁵

- a) Literarischer Aspekt,
- b) pädagogisch-funktionaler Aspekt,
- c) psychologisch-soziologischer Aspekt.

Mit dem zuletzt genannten Punkt sind z. B. angesprochen: Lern- und entwicklungspsychologische Gesichtspunkte, Grad der Angemessenheit, Frage nach einer eventuellen Unter- oder Überforderung, Alterstypologie, Fragen nach dem Leser als Rezipient und als Kommunikationspartner, sozialpsychologische, soziale und kultur-anthropologische Aspekte.⁶

An *Grundsätzen* einer Didaktik und Methodik der Kinder- und Jugendliteratur erkennt Malte Dahrendorf:⁷

- „Besondere Bemühungen um die epischen Langformen (Großformen),
- Herstellung einer Verbindung von häuslicher und schulischer Lesesituation,
- deshalb Zurückhaltung im Verschulen der Kinder- und Jugendliteratur, die – wegen bestimmter Aufgaben, z. B. Vermittlung von Lese- und Literaturkompetenzen – nicht ganz auszuklammern ist,
- Vermeidung der Diskriminierung häuslicher Lesegewohnheiten,
- Einbeziehung der Elternhäuser (Werbung, Aufforderung, die Schularbeit zu stützen),
- Verdeutlichen des Lebensbezuges;
- Texte sind nicht zur Erzeugung von Ehrfurcht und Unterwerfung anzubieten, sondern als ‚Materialien‘, an denen die Leser ihre eigene Situation aufarbeiten und bestimmte Lernprozesse vollziehen können.“

Für den *Unterrichtenden* ist wichtig, daß er (a) Schülern wie Eltern kompetent Auskunft geben kann über lesenswerte Kinder- und Jugendbücher und vor allem über beachtenswerte Neuerscheinungen, daß er (b) orientiert ist z. B. über prämierte Bücher (Jugendbuchpreis), daß er (c) sporadische Kontakte mit Büchereien, mit privaten, kommunalen, städtischen oder staatlichen Jugendbibliotheken, mit Buchhandlungen, Jugendschriftengremien pflegt, d. h. (d) autoren-, sach- und leserbezogene Literatur zu unterscheiden versteht, daß er sich (e) Ergebnisse der Rezeptionsforschung und Erkenntnisse zu Formen der allgemeinen Rezeption zugänglich machen und sie verwerten kann, (f) daß er Auswahlkriterien kennt (und diese immer wieder selbst-kritisch reflektiert), daß er schließlich (g) Kinder- und Jugendschrifttum einzuordnen weiß (z. B. in Vorpoesie, in triviale oder Konsumliteratur, als vorwiegend literarisch oder als pädagogisch-didaktisch relevante Objekte).

Wenn wir diesmal die Lehrplananmerkungen (zum Kinder- und Jugendbuch in den Jahrgangsstufen 5/6) gewissermaßen „nachstellen“, so hat das seinen Grund in der Überlegung, daß man den Lehrplänen nicht nur Motivationen entnehmen wird, sondern daß man auch hinreichende *Kenntnisse* einbringen und investieren muß, um z. B. die angesprochenen Lerninhalte souverän einlösen zu können: Dann ist es eben nicht das nächstbeste Kinder- und Jugendbuch, das herangezogen wird, sondern nach Möglichkeit das qualitativ beste und das für die Zielgruppe günstigste, und zwar nach Inhalt wie nach Sprache und Form. Informationen über geeignete Kinder- und Jugendbücher, wie sie LZ 3.10 als „Lerninhalt“ verlangt, bedarf fundierter *Vorinformation*, bedingt einen *Überblick* zum (vgl. Spalte Unterrichtsverfahren) „Auswerten von Kontrasttexten“ (z. B. Romananfänge, Romanschlüsse, motivgleiche oder motivähnliche oder wirklich konträre Kern- und Gelenkstellen), bedarf gründlicher *Vorüberlegungen* zum „Sammeln von Bewertungsmaßstäben“, die man schließlich nicht alle von den Kindern im Unterrichtsgespräch „herausholen“ kann. Und ein „Klassengespräch über Textauschnitte“ setzt voraus, daß der Unterrichtende geeignete Materialien zur Verfügung und sie didaktisch und methodisch aufbereitet hat. Denn auch der Schüler wird gefordert: „Nacherzählen oder Berichten“ (LZ 3.8, Lernzielkontrolle), „Angaben von einsichtigen Gründen für das jeweilige Urteil; Anwenden der Maßstäbe auf weitere Textbeispiele“ (LZ 3.9, 6. Jahrgangsstufe) und „Berichte über gelesene Bücher“ (LZ 3.10).

Verbindlich vorgeschrieben sind (CL-D, 5/6, LZ 3.8-3.10):

Lernziel:

- 3.8 Fähigkeit, Kinder- und Jugendbücher be-
wußt zu lesen und darüber zu berichten
- 3.9 Kenntnis von Maßstäben für die eigene
Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern (6)

Lerninhalt:

- Wiedergabe des Inhalts von Kinder- und Ju-
gendbüchern
- Bewertungsmaßstäbe im Hinblick auf:
- Arten von Jugendbüchern
 - Inhalt und Sprache
 - Bedeutung für den Schüler

3.10 Bereitschaft, Kinder- und Jugendbücher zur Freizeitgestaltung zu nutzen

Informationen über geeignete Kinder- und Jugendbücher

Und die Vorgehensweise, die auf alle Lehrplan-Anwendung übertragbar ist: (a) Lehrplanstudium, (b) Textauswahl, (c) Unterrichtsvorbereitung, (d) Unterrichtskontrolle durch erneuten kursorischen Lehrplanvergleich. –

4. Überlegungen zur Erarbeitung einer Unterrichtseinheit

Es ist im folgenden nicht geplant, Unterrichtsskizzen, Stundenbilder oder Unterrichtsvorbereitungen für Lesen, Textarbeit, Literaturbetrachtung oder Spiel in Serie aufzuführen, so leicht dies wäre aufgrund von regelmäßigen Kontakten zu Schulen, zu Lehrern, zu Ausbildungslehrern und Seminarrektoren, im Rahmen der Fortbildung und als Ergebnis punktueller und seriell angelegter Schulbesuche und Hospitationen sowie der studienbegleitenden Praktika. Die Gefahr eines Kopierens wäre dabei ebenso gegeben wie bei der „Meisterlehre“, d. h. dem mehr oder weniger unreflektiert übernommenen Imitieren eines vorgeführten Lehrstils. Fachdidaktik verkennt ihre Aufgabe, wenn sie zur Rezeptologie wird; sie wird sich hüten, die von Fall zu Fall unterschiedliche „Situation vor Ort“ vorschreiben oder präjudizieren zu wollen. Wer Unterrichts-Rezepte bereitstellt oder kritiklos übernimmt, verkennt die Tatsachen von Lerngeschehen und Lernerfolg; Voraussetzungen des Lernerfolgs haben sehr wohl mit den vorgefundenen und nur in den wenigsten Fällen mit direkt „übertragbaren“ Unterrichtsbedingungen zu tun.

Diese hängen vielmehr ab (a) vom *Schüler* bzw. vom *Klassen- oder Gruppenverband* (Intelligenz, Abstraktions- und Kombinationsfähigkeit; allgemeine Leistungsfähigkeit, Arbeitseinstellung, -disziplin und -erfahrung; Verhältnis Lehrer-Schüler, Schüler-Klasse; Zusammensetzung nach Geschlechtern usw.), (b) vom *Lehrer* selbst (Persönlichkeit, Berufsauffassung, Einstellung zum Fach oder zu den zu erteilenden Fächern, Erwartungshaltungen, kritisch und selbstkritisch reflektierte Einstellungen; Innovationsbereitschaft, Unterrichtsgestaltung, Lehrgabe, Weiter- und Fortbildungswille, Verhältnis Lehrer-Klasse und Schüler-Lehrer), (c) von den *äußeren Gegebenheiten* der betreffenden Schule (Arbeitsbedingungen, Vorhandensein von Mediotheken; Lehr- und Lernmittel, Art der Differenzierung; Gesamtausstattung, Eigenausstattung mit Unterrichtsmedien, Erreichbarkeit von Materialien und Quellen; Fachräume, Gruppenräume; Schulweg und, natürlich, Klassenstärke) sowie (d) vom *sozialen Raum* (Einzugsgebiet, Bildungsstand der Elternschaft, Berufstätigkeit der Eltern; deren Leistungserwartungen; Größe und Struktur der Familien; persönliche Umwelt und Lebensbedingungen des Schülers usw.).

Der „Praktiker“ (in wohlverstandenen Sinne) weiß sehr wohl, daß sich im Spannungsbogen der Unterrichtsdramaturgie zwischen Motivation, Ergebnissicherung oder Lernzielkontrolle und Transfer, zwischen Unterrichtsintention und -effizienz viel Differenziertes und Individuelles abspielt. Robert M. Gagné sagt dazu:⁸

„Jedoch fordert das Lernen eines vollständigen Gegenstandes oder Themas, daß der Schüler das gesetzte Ziel ausdauernd über eine Spanne von Zeit, während der er mit einer Vielzahl von Tätigkeiten beschäftigt sein kann, aufrechterhält. Also ist noch notwendig, Mittel zu erfinden, um den Schüler interessiert zu erhalten. Man muß einen Weg finden, seine Motivation aufrechtzuerhalten, bis die Lernaufgabe vollendet ist.“

Zu den Komponenten des Unterrichts sagt Gagné:⁹

„Es scheint drei wesentliche Teile des Unterrichtskomplexes zu geben, die sich kontrollieren oder gestalten lassen. Zunächst ist es möglich, die *Reizsituation* zu kontrollieren, womit die Gegenstände oder Ereignisse, die das Zentrum des Lerninteresses bilden, gemeint sind (. . .). Die zweite Unterrichtskomponente ist die *sprachliche Kommunikation*, die man einsetzt, um die Aufmerksamkeit des Schülers

zu richten, das Lernen einzuleiten und die richtige Abfolge von Handlungen, neben anderem, zu sichern (...). Drittens stellt sich die Frage nach der *Rückmeldung*, die der Schüler aus den Lernvorgängen erfährt. Wie der Lernende erfährt, ob er das Ziel eines Lernakts erreicht hat und wie solche Information zur Bekräftigung gestaltet werden kann, ist dabei zu beachten.“

Die Aufgabe der Hochschule ist es, wie immer wieder beteuert wird, den *fähigen* Lehrer auszubilden; der *fertige* Lehrer wird aufgrund seiner Erfahrung, der Fremd- wie der Eigenbeobachtung und der Bereitschaft, veränderten Situationen, (reflektierten) Innovationen, Entwicklungen der wissenschaftlichen, pädagogischen, didaktischen Diskussion und Forschung Rechnung tragen und für Revisionen – auch für Lehrplanrevisionen bei „offenen“ Curricula – Verständnis haben: Dies zur Begründung, warum im folgenden nur ein verkürztes Modell für die Erarbeitung einer Unterrichtseinheit für den Lese-, Text- bzw. Literaturbereich vorgestellt werden soll, das im übrigen zeigen mag, daß der *didaktischen Vorbesinnung* vor der Erstellung eines Stundenaufresses entscheidende Bedeutung zukommt. Die didaktische Reflexion ist grundlegender Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung; sie schließt das Durchstudieren der Lehrpläne und der möglichst optimalen Einlösung ihrer Anforderungen und Möglichkeiten als selbstverständlich ein. Und noch einmal: in aller Regel hat jede einzelne Unterrichtsstunde ein thematisches und zeitliches *Davor* und *Danach*, einen retro- und zugleich prospektiven Aspekt. Sie kann das Informatorische oder die Motivationsebene betonen, sie kann – ähnlich wie Sendungen des Schulfunks, des Schulfernsehens, wie Unterrichtsfilme – am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer thematischen Unterrichtseinheit stehen. Ein Grobraster zu einer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung soll diese Überlegungen abschließen, wobei auf jeden Charakter eines „Formblattes“ bewußt verzichtet ist:

4.1 Beispiel 1: Vorschlag für eine allgemeine Verfahrensweise

A. Didaktische Vorbesinnung

- I. Frage nach den *Lernzielen* (Richtziel, Grobziele, Feinziele); Frage nach der pädagogischen oder lebenspraktischen Bedeutung des Gegenstandes, nach dem Inhaltsaspekt und nach dem intendierten Endverhalten; Abwägen der Möglichkeit einer Operationalisierung der Feinziele
- II. Analyse des *Unterrichtsgegenstandes*:
 1. Sinn- und Sachzusammenhang
 2. Sachstruktur des Gegenstandes
 3. Motivationsebenen und Anschauungsmöglichkeiten
 4. Erfolgssicherung und Transfer
- III. *Psychologische Situation* des Schülers (der Klasse, der Gruppe) in Hinblick auf Lernziele und Lerninhalte
- IV. Folgerungen für die *stoffliche Auswahl* (Angemessenheit, Kindgemäßheit, Schwerpunktbildung, Exemplarik)
- V. Wahl der unterrichtlichen *Verfahrensweisen* (Unterrichtsphasen, Begründung der methodischen Maßnahmen; Fragen nach Lehrer- und Schüleraktivitäten, nach Lernzielkontrolle, Unterrichtsformen, Unterrichtstechniken, Unterrichtsmitteln, Alternativen, nach der Zeitplanung).

B. Aufriß der Unterrichtseinheit (Literatur-, Text-, Leseunterricht)

1. Hinführung (Einführung, Einstimmung, Eröffnung, Impulse, Fragen, Motivationen, Medienauf-takt)
2. Sprachbegegnung (Art der Textbegegnung; z. B. Lesetext, Hörtext, audio-visuelle Aufnahme)
3. Sprachbesinnung (Vertiefungsphase; Auswertung spontaner Begegnung)
4. Sprachanwendung (Übung anhand des Gelernten, der erkannten, „entdeckten“, aufgesammel-ten, zu klassifizierenden Ergebnisse)

5. Weiterführung (verzögerte Nachtests; Hausarbeit; Einordnen in größere Zusammenhänge; Erstellen eines Sekundärtextes).

Zusatz: Frage nach (a) Unterrichtsmitteln, (b) nach Medien, (c) speziell nach dem Tafelbild, (d) nach Sozial- oder Übungsformen; (e) Nachüberlegungen (z. B. zu Schwierigkeitsgrad, Angemessenheit; Unterrichtsmethodik, Disziplin; Zeiteinteilung und Phasengliederung der Unterrichtseinheit; geplante und nicht geplante Schüleraktivitäten; Ergebnisse).

4.2 Beispiel 2: Gedichtbetrachtung

(Doppelstunde; Einzelstunde)

A. Didaktische Vorbesinnung

- I. *Sachstruktur:*
 1. Wesen und Bedeutung der Großstadtlyrik (Thema)
 2. Formen und Kennzeichen von Großstadtlyrik
- II. *Lernvoraussetzungen:*
Anknüpfung, Vergleich, Rückgriff; Lesebuch
- III. *Arbeitsmittel:*
 1. Texte, Sammlung, Anthologie, Lehrbuch; Auszug
 2. Photos, Skizzen, Großphotos, Schaukasten
 3. Strukturierende Lernhilfen: Biographisches, Sozialkundliches, Heimatkundliches; Einzelhinweise zur Motivgeschichte vom Naturalismus bis zur Gegenwart
- IV. *Tafelbild:*
Kontextbezüge, textexterne Faktoren, informative und ästhetische Kodierung (Kodierungsfaktoren)
- V. *Lernziele:*
 1. Lehrplanbezug (z. B. CL-D, 7-9; LZ 2.1, Lyrik)
 2. Lernziele zum Unterrichtsmodell (Festlegung bis zur Feinzielebene: Der Schüler soll ...)
- VI. *Literaturhinweis:*
Wolfgang Rothe (Hrsg.): Deutsche Großstadtlyrik vom Naturalismus bis zur Gegenwart. Reclam Verlag, Stuttgart 1973; Gedichtanthologien usw.

B. Aufriß der Unterrichtsskizze

(eingeklammert: Alternativen)

1. *Motivation* (Bildimpuls, Lehrerimpuls, stummer Impuls; Einstimmung, Einführung, Hinführung, Anknüpfung; Dichterkunde; Ausstellung, Kunsterziehungsunterricht, Exkursion, Planspiel usw.)
2. *Textbegegnung* (Textdarbietung: Vorlesen, Mitlesen, stilles Lesen; Spannungsmoment; im Ausnahmefall; medial-technische Unterstützung)
3. *Textanalyse* (Kernsituation, spezifische textinterne Sprach- und Stilmittel, textexterne Faktoren; Verhältnis von Sprachdarstellung und Wirklichkeit; Autorabsicht, erreichte Wirkung)
4. *Textauswertung* (Sinnerhebung, Vertiefung; eventuell Heranziehen eines Komplementär- oder Kontrastbeispiels oder zusätzliche Unterrichtsstunde für ein Kontrastgedicht: inhaltlich, formal)
5. *Phase der Nachgestaltung* (sinnerfassendes Lesen, lautgestaltendes Lesen und Lautproben; Textrückorientierung; Lernzielkontrolle)
6. *Weiterführung* (Lernen zur Vortragsreife; Transfer, vertikal und horizontal; innere Differenzierung lt. CL-D, 7-9, Vorbemerkung, Absatz 4/Anlage eines klassenbezogenen Lehrplans: „Die Möglichkeiten der inneren Differenzierung sollen genutzt werden. Insbesondere ist darauf zu achten, daß dadurch einzelnen Schülern Gelegenheit geboten wird, individuelle Lerndefizite allmählich auszugleichen.“ – Konsequenzen sind fakultativ-freiwillige ‚eigene‘ Darstellung, schriftliche oder mündliche Fortführung; Ergänzung durch Zeichnen, Malen, Collagen, Bereitstellen von Photos, Dias; Einbeziehen von Schulfunk und Schulfernsehen).

5. Leselehre und Leseverfahren

Zu klären sind in diesem Abschnitt die Voraussetzungen eines wichtigen Lernziels (CL–D, 7–9, LZ 2.8):

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Unterrichtskontrolle
2.8 Bereitschaft, die eigene Lesefertigkeit zu vervollkommen	Lesetechniken	Sinnerfassendes Lesen nach Arbeitsaufträgen Vortragendes Lesen	

Lesen ist eine der grundlegenden Kulturtechniken und Teil des Gesamtunterrichts der Schule. Mit Gert Kleinschmidts wissenschaftlicher Definition ist dies so ausgedrückt:¹⁰ „Lesen zielt auf die Rückgewinnung der Rede aus den Zeichen der Schrift. Diese Rückgewinnung bedingt die Teilleistungen *Zeichenerkennung* und *Zeichenwiederherstellung*.“ Hier wird der Bezug zur Zeichenlehre (Semiotik als Lehre von den kommunikativen Signalen und deren Systemen) deutlich. Es geht beim Lesen um das Erfassen von visuellen Zeichen; Lesen ist somit ein Prozeß des Erkennens, und zwar von Buchstabenformen (*Graphemen*) über zusammengehörige *Graphemfolgen* usw. zu höheren inhaltlichen Einheiten, vom *Wort* über das *Satzglied* zum *Satz*. Die Satzzeichen haben dabei nicht nur die Aufgabe, den Leseablauf von Sätzen rhythmisch zu gliedern, sondern auch Satzmelodie und Betonungen von Wörtern mit zu ordnen. Lesen ist somit eine „Wiederherstellung“ von vorgegebenen Satzstrukturen, ausgehend von *Satzgliedern* über *Satzgliedfolgen* zum *Satz* und schließlich zum *Kontext*, in den der Satz eingeordnet ist.

Lesen dient nicht nur der Entspannung, sondern auch der Belehrung; denn Lesen ist nach wie vor die wichtigste Form der Informationsaufnahme und damit ein wesentlicher Beitrag zum Lernen, zum *Erlernen des Lernens*, wozu das Unterscheiden-Können von Information und „Nicht-Information“ gehört. Solche Teile der Nicht-Information nennt man *Redundanz*; Redundanz ist eine Art „Überbestimmung“ eines sprachlichen Ausdrucks durch mehrfache Nennung gleicher Bedeutung, ist zusätzliche, wenn nicht sogar überflüssige Information. So herrschen in Texten für Schüler kürzere Wörter und Sätze vor, wobei z. B. ein Text um so schwerer zu lesen und zu verstehen ist, je länger die darin benutzten Wörter sind.

Unser heutiges Leben ist wesentlich mit-bestimmt von einer Informationsflut, die ausgewählt und die in ihrem unterschiedlichen Umfang erst verarbeitet und ausgewertet sein will. Ernst Ott sagt dazu:¹¹

„Obwohl wir allmählich in einer Informationsflut zu ertrinken drohen, können wir es uns nicht leisten, wichtige Informationen einfach zu ignorieren. Im Gegenteil: Um den ständig steigenden Anforderungen, die unser gesellschaftliches und berufliches Leben fordert, gerecht zu werden, müssen wir immer mehr Informationen aufnehmen und kritisch verarbeiten. 85 Prozent des Gelernten haben wir durch Lesen erworben; Lesen ist lernen und umgekehrt. Wollen wir also ‚mithalten‘, dann müssen wir Abschied nehmen von zeitraubenden Lesegewohnheiten wie Vokalisieren, Buchstabieren usw. Höhere Lesegeschwindigkeiten, bessere Selektionstechnik und sicheres Behalten sind für jeden von uns unumgänglich.“

Zwar ist hier ein für die Schule nicht in Frage kommendes „Schnellesen“ gemeint, doch ist die generelle Aussage auch für die Schule bemerkenswert. Dem „Erstlesen“ folgt noch in der Grundschule das „weiterführende Lesen“. Um eine Grundlegung dieser Weiterführung – und Differenzierung – des Lesens geht es uns im folgenden. Denn hier wird in Schule und Studium noch immer viel versäumt. Fritz J. Raddatz vermerkt:¹²

„Man hat uns das Lesen nicht beigebracht – diesen Satz in vielerlei Varianten kann jeder hören, der mit jüngeren Menschen zu tun hat; ob in der Schule oder an der Universität. Literaturstudenten geben ohne Umschweife zu, noch nie einen Roman ‚ganz‘ gelesen zu haben. Photokopierte Exzerpte der

Sekundärliteratur haben das Buch verdrängt, der Genuß des Lesens ist der informatorischen Lektüre gewichen.“

Fritz J. Raddatz fährt fort:¹³

„Lesen aber als die große Wanderung durch das Unwirkliche, gerade in unserer Zeit der optischen Inflation, ist die Chance zur Besinnung, zur Selbstbegegnung. Wer sich dem Sog fremder Phantasie nie ausgesetzt hat, kann sehr schwer eigene entwickeln; kann Bedrohungen und Zwängen der wirklichen Welt kaum Aktivität entgegensetzen, nicht einmal Toleranz. Denn wer Muße nicht kennengelernt hat, bleibt ohne Initiative. Der Mensch, der nicht träumt, wird wahnsinnig. Eine Gesellschaft, die den Traum wegfiltert, ist anfällig dem Wahn.“

Lesen hat also beides: einen pragmatisch-zweckgebundenen und einen ästhetisch-daseinserhöhenden Sinn. Das eben ist die Chance des Arbeitens mit Lehrplänen: daß man über sein Tun nachdenkt, Stoffgebiete als Teilsektoren eines größeren Ganzen in Zusammenhänge stellt, diese dem Schüler immer wieder einmal vor Augen führt. Zu solcher Reflexion gehört z. B. das Nachdenken über die Zusammenhänge (und Unterschiede) zwischen Schreiben und Lesen: beides sind grundlegende schulische Aktivitäten. Gert Kleinschmidt grenzt diese Begriffe so ab:¹⁴

„*Schreiben* ist die Reduzierung der lebendigen Rede auf einen Teilbereich und das Umsetzen und Umhören dieses Teilbereichs auf wenige graphische Zeichen hin. Schrift weist einen hohen Aktionsgrad auf, d. h. sie gibt zu dem, was die Lebendigkeit des Sprechens ausmacht, nahezu nichts wieder.

Lesen verlangt entsprechend ein Wiedererkennen und Wiederherstellen eines ganzen lebendigen Satzes, der besteht aus grammatischer Struktur, Wortinhalten, grundlegender Redeabsicht und der ihr entsprechenden Melodie- und Druckverteilung. All dies ist aus dem Lautzeichen zu rekonstruieren. Lesen kommt so einem Erraten gleich, es beruht auch auf der Hinzufügung von Eigenem. Kleine Hilfen geben dabei die Melodiezeichen (Frage- und Ausrufezeichen)!

Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß wir eine langsam gewachsene Sprache und eine ebenso gewachsene Schrift haben. Im Laufe der Zeit hat das Deutsche unzählige Wörter aus anderen Sprachen übernommen, wobei die Schreibweise nur teilweise angeglichen wurde. So kommt es, daß den 59 Lauten, die wir in unserer Sprache unterscheiden können, nicht weniger als 530 Schreibweisen gegenüberstehen.“

Die Lehrplan-Rubrik „Lesetechniken“ setzt die Kenntnis der folgenden *Verfahrensweisen* voraus, wobei Wortbedeutung, Satzstruktur und Klanggestalt (und ihre Wechselbeziehungen) wichtige Fixpunkte schulischer Leseerziehung sind:

(1) *Worterschließendes Lesen*: Worterschließung kann in der Regel nur durch die Aufschlüsselung der Textsituation geschehen; gemeint ist da das Erfassen von Inhaltlinien, die als „Referenzen“ von einem Satz zum anderen führen; die Inhalte und damit die Bedeutungen von Wörtern lassen sich meist nur aus dem Kontext erschließen. Es geht dabei um drei Faktoren, nämlich um das mit einem Wort *Meinbare*, um den festen *Wortinhalt* und um den *Wortkörper* (Lautgebilde, Melodie, Rhythmus).

(2) *Klanggestaltendes Lesen*: Sätze haben einen Klangwert, eine „Klanggestalt“. Über den Satz sind, so er länger (also ‚komplexer‘) ist, *Redekerne* verteilt. Es ist nicht nur eine Sache der Intelligenz, sondern auch der Übung, wenn man beim lauten Lesen sofort merkt, ob der Lesende mit dem *Klangbild* auch die *Bedeutung* des Satzes bzw. der über den Satz verstreuten Redekerne erfaßt hat. Hier ist eine „Satzzeichen-Automatik“ nicht aufschlußreich genug. Die Klanggestalt eines Redekerns im Satz hat fast immer ein Davor und ein Danach, und ein Redekern bedingt normalerweise Momente eines Rückgriffs oder der „Erinnerung“ wie solche einer Vorwegnahme bzw. einer Erwartung. Klanggestaltendes Lesen üben heißt regelrecht „sinnerfassendes Erschließungstraining“ betreiben, und natürlich ist *lautes Lesen* dabei eine wichtige Übungsform:¹⁵

„Wir lesen im allgemeinen still, und wir müssen dies auch tun, wollen wir den Leseanforderungen, die die Lebenswirklichkeit an uns richtet, auch nur einigermaßen gerecht werden. Welchem Beruf man auch immer angehört – man muß mehr lesen, als man laut lesend bewältigen könnte. Denn schnelles

Lesen bedingt immer ein leises Lesen, einfach deshalb, weil Auge und Gehirn ungleich rascher arbeiten, als unsere Sprechwerkzeuge es vermögen, sie erfassen ganze Blöcke mit *einem* Zugriff. Sicher ist dieses schnelle, stille Lesen immer auch von Klangvorstellungen begleitet, vor allem dann, wenn das Gemeinte durch die Satzstruktur nicht eindeutig festgelegt ist, sondern sich erst durch eine vom Zusammenhang gesteuerte klangliche Interpretation ergibt. Erst recht nützen wir beim stillen Lesen die rhythmische Gliederung des Textes aus.

Stilles Lesen und klanggestaltendes Lesen sind insofern durchaus keine Gegensätze. Das eine baut auf dem anderen auf. Wir können still lesen, weil wir zuvor gelernt haben, laut zu lesen, d. h. beim stillen Lesen setzen wir die beim lauten Lesen erworbenen Hörfahrungen ein.“

(3) *Struktur erfassendes Lesen*: Wenn Lesen als Prozeß des Ordnen zu verstehen ist, wollen für das Auge und für das – äußere bzw. innere – Ohr innerhalb einer bestimmten Zeit („Lesegeschwindigkeit“) Satzteile in ihrer Zuordnung zum (vor allem verbal zu „sehenden“) Satzkern erfaßt sein: Die Binnenordnung des Einzelsatzes ist in Bezug zu setzen zu satzübergreifenden Textverknüpfungen und -verflechtungen. Von der je *individuellen Textstruktur* gelangt der Leser dann zur Bestimmung der *Textsorte*: Struktur erfassendes Lesen geht somit von der Erkenntnis aus, daß Lesen ein fortwährendes geistiges Ordnen ist, daß es auf dem Erkennen und Anrufen von Strukturen beruht.

Mit den im Lehrplan angesprochenen (LZ 2.8) *Lesetechniken* haben auch zu tun Überlegungen hinsichtlich (a) eines schrittweisen Erlesens (Hans Glinz), (b) Überlegungen zu Ganzheit und Lehrervortrag, (c) zu Möglichkeiten und Grenzen des „imitierenden“ Lesens, (d) zum Erarbeiten-Lassen und Abhalten von Referaten und Vorträgen, (e) zum lauten und/oder stillen Lesen; nicht vergessen sei der Hinweis auf „Fehlformen“ beim Lesen, so z. B. auf das Nacherzählen und das „Überschriftensuchen“.

Der Unterrichtende wird sich in diesem Zusammenhang an die *Leselehmethoden* erinnern, die dem weiterführenden Lesen vorausgehen, wie sie z. B. umfassend dargelegt sind im Handbuch „Lesen“, hrsg. von Alfred Clemens Baumgärtner:¹⁶ Im einzelnen – hier in alphabetischer Reihenfolge genannt – sind abgehandelt: Analytische (ganzheitliche), analytisch-synthetische Leselehmethode, ferner: Anlautmethode, Buchstabiermethode, Fingerlesemethode, Ganzsatzmethode, Ganzwortmethode, Interjektionsmethode (dem Sinnlautverfahren ähnlich), Lautbildmethode, Lautiermethode, Méthode dynamique (Beginn mit ganzen Sätzen, dann Spaltung in Teile von Sätzen, schließlich in Wörter, Silben und schließlich Buchstaben bzw. Laute), Naturlautmethode, Normalwortmethode, phonomimische Methode (Laute sind mit Gesten gekoppelt), rein ganzheitliche Methode, Sinnlautmethode, Stichwortmethode, synthetische (additive) und Vokalisationsmethode.

Wer im Sinne des LZ 2.8 (CL-D 7-9) eben die „Bereitschaft, die eigene Lesefertigkeit zu vervollkommen“, wecken oder vertiefen will, wird ferner an die hilfreichen Kategorien denken, wie sie Hans E. Giehrl mit seinen Ausführungen über *Hauptarten des Lesens* (informatorisches, evasorisches, kognitives, literarisches Lesen, andere Arten des Lesens) und über *Lesertypen* (funktional-pragmatischer, emotional-phantastischer, rational-intellektueller, literarischer Leser) dargelegt hat.¹⁷

6. Texte der Massenkultur: Modell einer Lehrplananwendung nach Querstreifen

6.1 Anmerkungen zur Begriffsbestimmung

Ein früher mit Vorbehalt aufgenommener, immer noch umstrittener Textbereich ist der der „trivialen“ Texte. Bei der Behandlung solcher Texte im Unterricht (CL-D, 7-9, LZ 2.3) sind folgende Fehleinschätzungen und Fehlerquellen denkbar:

(1) Die Bezeichnung von Texten als „trivial“ kommt einer Wertung a priori gleich; der

Ersatzausdruck „massenhaft verbreitete Texte“ führt nicht viel weiter, da es zum Glück auch literarische *Bestseller* gibt, die nationale und eventuell übernationale Verbreitung gefunden haben.

Literatur für die Massen ist „Massenliteratur“: geschrieben, inszeniert, verfilmt, visualisiert oder realisiert nach dem Geschmack, nach den Bedürfnissen der „Masse“. Der Ausdruck „Massenliteratur“ erscheint in der Tat am zutreffendsten.¹⁸ Die Gefahr ist sonst, daß „gleichzeitig“ der Leser „trivialer“ Texte als „trivial“ angesehen und entschieden abgewertet wird. – Nirgendwo ist Zeigefingermentalität so problematisch, kommt unterrichtliche Behandlung einem Eindringen in die Privatsphäre des Jugendlichen gleich wie hier bei der Frage nach „Massenliteratur in der Schule“.¹⁹

(2) Wer Texte der Massenliteratur kontrastiert mit motivgleichen oder -ähnlichen Texten der „hohen“ Literatur, kann für den Augenblick triumphieren. Aber erstens sind die Grenzen zwischen Kunst und Kitsch fließend, zweitens ist durch solche für Massenliteratur in der Regel wenig schmeichelhafte Gegenüberstellung vorab schon entschieden, wie der vorgegebene „Vergleich“ ausfällt, und drittens kann relativ leicht ein „Stufenmodell“ durch die (zumindest vorstellbare) Praxis der Auswahl entstehen, nämlich einen besonders dürftigen Massentext mit einem besonders gelungenen literarischen Text zu konfrontieren, dem es vermutlich auch nicht bekommt, aus dem „Vergleich“ Qualitäten „zugestanden“ zu erhalten, die er ohnedies aufweist.

(3) Unangemessen und ein bißchen heuchlerisch war die Taubheit der Schule gegenüber jener „tatsächlich“ gelesenen Literatur, unredlich ihre Entrüstung über den weit geringeren Beliebtheitsgrad gehobener Literatur. Auch diese Einstellung ist, wie die vergangenen Jahre gezeigt haben, Wandlungen unterworfen. Nicht immer hatte Literatur den unbestrittenen Stellenwert, den man ihr heute zubilligt. Dabei hätte man immer schon davon ausgehen müssen, daß es noch andere Dimensionen des Lebens gibt als die funktionale Erziehung gerade des Hauptschülers für Werkstatt, Arbeitsplatz, Schalter, Tresen oder Fließband.

(4) Was nach außen hin wie ein „Kompromiß“ aussieht, ist in Wirklichkeit ein Teilergebnis, ist sachlich begründbare Aufklärung; z. B. über den *Klischeecharakter* vieler Produkte der Massenliteratur. Diese Aufklärung sollte zeitliche und neigungsbestimmte Spielräume freisetzen, für die der Jugendliche alternative Möglichkeiten weiß. Dies muß die Schule leisten, ohne daß das eine auf-, das andere abgewertet wird. Kann ein motivierendes Einbeziehen instruktiver und pädagogisch wertvoller Programme der Medien (einschließlich von Lektüre-Vorschlägen) erreicht werden, dann ist damit ein Beitrag zur Freizeitpädagogik erreicht, der die Anerkennung nicht nur der „Schule“, sondern auch des Elternhauses und der Öffentlichkeit finden dürfte.

6.2 Unterrichtliches Vorgehen nach Querstreifen des Lehrplans

Dem Vorgehen in *Längsstreifen* steht das Verfahren nach *Querstreifen* gegenüber. Dies sei am Beispiel des Lehrplans zum Bereich „Trivialtexte“ (CL-D, 7-9, LZ 3.2) gezeigt:

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
Einblick in einige wesentliche Merkmale für die Beurteilung trivialer Texte	Texte zur Auswahl: Comics, Schlager, Chanson, Groschenroman, Unterhaltungsroman Merkmale: Sprachliche Darstellungsmittel, Struktur der Handlung,	Ermitteln von Lesegewohnheiten in der Familie, in der Schule usw. Sammeln von Gründen, weshalb bestimmte Texte häufiger, andere weniger häufig gelesen werden	Vergleichen verschiedener Texte mit gleichem Thema (Motiv) Stellungnehmen

Zeichnung der Charaktere, Wirklichkeitsnähe usw. Gesichtspunkte zur Beurteilung	(Beschäftigung mit Bestsellerlisten) Lesen und Herausarbeiten typischer Merkmale trivialer Texte Vergleichen eines trivialen Textes mit einem literarischen Text (aus LZ 2.1) Befragen von Texten im Hinblick auf Nähe oder Ferne zur (erlebten) Wirklichkeit, Bestätigen oder Infragestellen der Erfahrung des Lesers Vergleichen der Darstellung von Arbeits- und Berufsfeldern mit sachorientierter Information bzw. eigener Erfahrung Diskutieren von Texten unter dem Aspekt der Lebenshilfe Aufzeigen von Alternativen zu Verhaltensweisen von Personen bzw. Problemlösungen
---	--

(1) Die Koppelung der Spalten 1 und 2 (Lernziele und Lerninhalte) bedeutet beim Hinweis „Einblick“ soviel wie „Überblick“: Groschenroman, Schlager bzw. Chanson und Unterhaltungsroman sind Beispiele für eine Reihe von vielfachen Angeboten, die drei verschiedenen Gattungen angehören, die die stattliche Bandbreite des modernen Freizeit-Angebots aufzeigen. Schüler werden im übrigen wenig Mühe haben, diese „Lebensbegleiter“ zu klassifizieren und mit Beispielen, Einzel- und Reihentiteln aus ihrem eigenen Lese- und Konsumverhalten zu belegen:

a) *Epische* Formen von Massenerliteratur sind:

Groschenroman (Heftform), Unterhaltungsroman (Buchform); „triviale“ Jugendbuch; Science-Fiction-Stoffe; Kriminal-, Detektiv-, Westernromane, Heimat-, Schicksalsromane usw.

b) *Lyrische* Formen von Massenerliteratur sind:

Schlager, „Hit“, Chanson (in Verbindung mit Musik bzw. Rhythmus), „triviale“ Gebrauchs- und Emotionslyrik, verkitschte und sentimentale Hymnen.

c) *Dramatische* Formen von Massenerliteratur sind:

Comics, visualisierte Formen der unter a) genannten Texte, „triviale“ Bühnen- und Hörstücke; Fernsehserien; Western-, Detektiv-, Kriminal-Filme.²⁰

(2) Es bedarf keiner zeitaufwendigen „Lektüre“ und Analyse verschiedener Texte und Ganzschriften, um den Merkmalen von Massenerliteratur auf die Spur zu kommen. In jedem Falle sollte ein „geeigneter“ Text (Heft, Roman oder Auszug) als Ausgangspunkt herangezogen werden; von ihm wären dann die bewußten Merkmale in der Art des *entdeckenden Lernens* abzuleiten. Dieses „Verfahren auf Augenschein“ ist günstiger und redlicher als das vor-urteilende Aufzählen oder Ins-Heft-Diktieren von Merkmalen bzw. Negativmerkmalen.

Kennzeichen von Texten der Massenerliteratur können sein:

- Massenerliteratur ist „Gebrauchsliteratur“, einmal gelesene, dann weitergeliehene, -verschenkte oder weggeworfene Verschleißware.
- Der Warencharakter ist offenkundig, Verkaufszahlen sind wesentlicher als Qualität, der Wert liegt in der Umsatzquantität.

- Der „Seriencarakter“ gilt für Hefte, Romane und vor allem für Fernsehserien und für die „soap operas“.
- Schon die Aufbruchssituationen (Einleitungen) und Gestaltungen der Schlüsse können klischeehaft sein.
- Die Adjektiv-Substantiv-Koppelungen als Zweier- (der würdige, alte Herr) bzw. Dreierfiguren (der rauschende, glitzernde, muntere Bach) sind auffallend; Anreicherungen des Wortschatzes sind mit Vorliebe den Bereichen von Technik, Wissenschaft und Medizin entnommen.
- Freund- und Feindbild, Antagonisten und Protagonisten sind Bestandteile eines Weltbildes, das eher auf Beharrung, nicht auf Veränderung zielt.
- Kennzeichnend ist die Vorhersagbarkeit von Handlungs-, Motiv-, Charakterisierungs-, Wort- und Strukturklischees.
- Typisch ist die Häufung des Episodischen, der Aktionen („action“), der Geschehensabläufe.
- Bemerkenswert ist die Vertauschbarkeit von Rollen, Vorstellungen, Problemen, von Räumlichem (Vergangenheit: Ritter; Gegenwart und Zeitgeschichte: Landser; Zukunft: Science-fiction-Welt), sind unterschwellig vermittelte, nicht immer harmlose und keineswegs unpolitische Tendenzen.
- Von Interesse sind dazu jeweils die Strategien der vorgeführten Konfliktbewältigung.
- Das „entdeckende“ Lernen kann schon ansetzen bei einer exemplarischen Auflistung von vorkommenden Familien- und Ortsnamen, Autorennamen (bzw. -pseudonymen), beim Analysieren der Titelblätter („Titelseitensemantik“) und der dort verwendeten „Zeichensysteme“ (Photos, Zeichnungen, Symbole, Farben, Komposition, Druck, Blickfang, Blickführung).²¹

Möglichkeiten des *methodischen Vorgehens* sind vorschlagsweise:

- Vorlage eines Einzeltextes, eines Heftes, einer „Ganzschrift“, Auswertung ergiebiger Kernstellen;
- Herausarbeiten von Gesichtspunkten und Ansätze zum Selberfinden von Beurteilungskriterien;
- kritisches Vergleichen mit der Wirklichkeit (Bergszene, Strand; Inland, Ausland; Stadt- oder Landmilieu; Berufs- und Arbeitsplatz usw.);
- die Vergegenwärtigung von Schlagertexten ist der wohl kürzeste Weg zur Frage nach einer „Lebenshilfe“, die der „Literatur“ selbst kaum zugestanden wird oder werden sollte;
- Versuch einer – möglicherweise auch graphischen – Darstellung von schematischer Charakterisierung, von Personenkonstellationen (In-group, Out-sider usw.);
- die Zeichensysteme Wort und Bild bei Comics, die Kongruenz von Text und musikalischer Begleitung bei Schlager und Schnulze, und die Text-Bild-Komponenten bei Unterhaltungstoffen sind Ansatzpunkte der unterrichtlichen Interpretation²² von Beispielen der Massenkultur.

7. Schulspiel – Modell eines spiralcurricularen Vorgehens

7.1 Deutsch als Lernfach und musikalisches Spielfach

Alle Ansätze eines Spiralcurriculums gehen davon aus, daß Problem- und Gegenstandsbe-
reiche, Lernziele und Lerninhalte situationsgerecht und in Phasen, die dem Entwicklungs-
stand der Schüler entsprechen, in den Lehrplan einzubauen sind. Dies gilt gerade für ein
erziehlich so wichtiges Lernfeld wie das Spiel: Unterschiedliche Schwierigkeitsstufen, Ab-
straktionsgrade, lernpsychologische, psychologische, pädagogische und therapeutische

Überlegungen führen zu fachinterner und zu fächerübergreifender Planung und zur Differenzierung²³ (CL-D: Jahrgangsstufen 8/9).

Die Bereiche des Spiels, des Spielens in der Schule und der Spieldidaktik sind unterrichtlich nicht auf einzelne Jahrgangsstufen begrenzt, sondern regelrecht *schulbegleitend*, selten „nur“ Lehrgegenstand, möglicherweise ein Kurssystem²⁴, häufiger ein *Unterrichtsprinzip*. Auch wenn man Spiel als eine im Gegensatz zu „Arbeit“ stehende Betätigung aufzufassen geneigt ist, die nicht auf einen außerhalb ihrer selbst liegenden „praktischen“ Zweck und Nutzen hingeordnet ist, sondern gewissermaßen ihrer selbst wegen betrieben wird, ist Spiel mehr als eine Art Kontrastprogramm, z. B. zum sonstigen Unterricht, etwa der sogenannten Kern- oder auch „nur“ Lernfächer. Schon das Fach Deutsch selbst ist in sich sowohl *Lernfach* als auch *Spielfach*, das Spiel ein in die Schule integriertes Lernfeld. Die anthropologische Sicht des Spiels ist die Anerkennung einer gesteigerten Form menschlichen „Beisich-Seins“; Spiel kann andererseits „Simulation von Ernst“ sein: Wir sprechen von sogenannten *Ernstspielen*, wobei die „Ernsthaftigkeit“ wiederum im Gegensatz zur bloßen „Spielerei“ steht.

Für das *Spiel als Prinzip* von Unterricht und Erziehung gibt es eine Reihe von Argumenten und Theorien, die wir hier nur summarisch andeuten können.

Zu den „klassischen“ *Spieltheorien*²⁵ gehören Begründungen wie

- Erholungsfunktion bei partieller Ermüdung (J. Scholler)
- Ventil zur Abreaktion von Instinkten, Impulsen oder Gefühlen (H. Carr)
- Vorübung und Selbstausslegung unfertiger Anlagen und Instinkte (K. Groos)
- Spiel als „Wiederholung der Phylogenese“ (W. Wundt)
- Spiel als Folge überschüssiger Energie (H. Spencer).

Merkmale des Spiels sind u. a.: (a) Freiheit von Erfolgs- oder Ergebniszwängen, (b) Freiwilligkeit, (c) Symbolhaftigkeit durch ein Nichtgebundensein an Realität, (d) Dynamik und Aktivität, (e) Spannung und (f) Kreativität.

Wenn es in der *Zielsetzung* zum Lehrplan (CL-D, 8/9) einleitend heißt: „Beim Schulspiel soll die Freude am darstellenden Spiel geweckt werden. Die Entfaltung schöpferischer Kräfte steht im Vordergrund“, so entspricht dies der grundlegenden Ansicht von Johan Huizinga²⁶, für den das Spiel ein den Menschen kennzeichnendes Urphänomen von eminent kulturschaffender Bedeutung darstellt. Aus dieser Sehweise muß vieles am heutigen „Spiel-Betrieb“ als problematisch erscheinen, besonders im sportlichen Wettbewerb, wo es um Erfolgserlebnisse, Bestätigungszwänge, Gruppeninteressen, materiellen Gewinn, persönliche Profilierungssucht, lokales, regionales oder nationales Prestige geht – man denke nur an die „inoffiziellen“ Nationenwertungen im Rahmen Olympischer Spiele der Gegenwart . . . In gewissem Sinne sind der Hochleistungs- und Profisport eine Pervertierung der ursprünglichen Idee von Sport und Spiel: Die ursprüngliche Idee des Spiels und die Fragen nach Spieltheorien und nach Funktionswerten des Spiels in der Erziehung gehen davon aus, daß Fest, Feier und Muße das Spiel erhöhen und umgekehrt. Man wird seine religiösen und kultischen Vorformen dabei ebensowenig vergessen wie die mit der musischen Erziehung in der Schule verbundene Idee des Spiels. Der Lehrplan (CL-D, 8/9) macht das deutlich: „Die Verbindung zu anderen Fächern, insbesondere Deutsch, Kunsterziehung (. . .), Technischem Werken, Musischem Werken und Musik bietet sich an und sollte ständig hergestellt werden.“ Ein Zusatzvorschlag, der mehr dem Organisatorischen dient, lautet: „Dort, wo sich nicht genügend Schüler aus einer Jahrgangsstufe befinden, kann sinnvollerweise eine jahrgangsübergreifende Gruppe ‚Schulspiel‘ gebildet werden“.

7.2 Querverbindungen zu den Lehrplänen für Musik und Kunsterziehung

Daß und wie die Lehrpläne auf interdisziplinäres Planen hin angelegt sind, mögen Beispiele zur Musikerziehung (Ausgreifen) und zur Kunsterziehung (Rückgriff) im Zusammenhang mit dem Spielcurriculum des Faches Deutsch zeigen:

Beispiel 1 (CL-Musik, 7-9, LZ 1.4, Abschnitt 1: Rhythmische Erziehung):

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1.4 Fähigkeit und Bereitschaft, rhythmische Abläufe in Bewegung umzusetzen.	<p>Musik, die den Schülern aus ihrem außermusikalischen Erfahrungsbereich her vertraut ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Spontane und geplante Bewegungsabläufe – Punktierung und Synkope – gerade und ungerade Taktarten – Betonungsordnungen <p>Möglichkeiten, sich in freier Entfaltung zu Musik zu bewegen. Formen einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit (Musik – Kunsterziehung – Deutsch – Sport). Variationsbreite rhythmischer Gestalten und entsprechender Bewegungsformen.</p>	<p>a) Experimentierversuche der Klasse: Hand-, Fuß- und Körperreaktionen der Schüler auf unterschiedliche rhythmische Signale des Lehrers hin. Koordination und Verbindung der einzelnen Bewegungsabläufe.</p> <p>b) Improvisation eines Bewegungsablaufs durch den Schüler zu einem vorgegebenen Rhythmus bzw. Musikstück.</p> <p>c) Ausführen bestimmter Bewegungstechniken, z. B. Anstellschritte, Vor-seit-rückwärts, Ausfallschritte, Wippen (am Platz und in der Fortbewegung).</p> <p>d) Rhythmische Begleitung von Bewegungsabläufen, evtl. mit Hilfe von Instrumenten.</p>	<p>a) –</p> <p>b/c) Ausführen von Bewegungsformen zu einem Musikstück.</p> <p>d) Erfinden einer rhythmischen Begleitung zu vorgegebenen Bewegungsabläufen.</p>

Beispiel 2: Im Lehrplan für Kunsterziehung (CL-Kunsterziehung, 7. Jahrgangsstufe) wird den Vorschlägen im Deutschlehrplan (CL-D, 8/9) zum Schulspiel bemerkenswert „vorgearbeitet“.

LZ 2.1: „FÄHIGKEIT, eine originelle Spielfigur zu entwerfen und plastisch zu gestalten, Freude am plastischen Gestalten“

LZ 2.2: „FÄHIGKEIT, eine Spielhandlung für den Einsatz von Spielfiguren zu entwickeln“
„BEREITSCHAFT, in Zusammenarbeit mit anderen die Spielidee zu verwirklichen“

Interessant ist vor allem LZ 2.3 (in der Spalte „Unterrichtsverfahren“, aus Raumgründen verkürzt wiedergegeben):

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
2.3 BEREITSCHAFT, persönliche Spielwünsche zu äußern und FÄHIGKEIT, sie zu verwirklichen	Gestaltung einer Spielstunde bzw. eines Spielnachmittags nach den persönlichen Spielwünschen der Schüler	Motivation: Gestaltung eines Faschingsnachmittags in Art der TV-Sendung „Spiel ohne Grenzen“	

BEWUSSTSEIN vom Wert des Spielens	Spielformen/Spielarten: z. B. – freie Spiele (Einwickeln von Personen, Malaktionen, Objektmontagen, Geschicklichkeitsspiele im Umgang mit Spielobjekten usw.) – vorbereitete Spiele (Flipperspiel, Maskenspiel, Ordnungs- und Unordnungsspiele usw.)	Sammeln von Ideen und Material: – Sammeln von Spielvorschlägen im Klassengespräch. Auflisten und Ordnen, Prüfen und Auswählen geeigneter Vorschläge – Sammeln von Spielmaterialien (Abfallprodukte der Industrie) als Hausaufgabe – Sichten des Materials in Hinblick auf seine Verwendbarkeit (. . .)	Zusammenstellen von persönlichen Spielwünschen auf einer Vorschlagsliste Ordnen der Spielvorschläge nach gegebenen Gesichtspunkten (z. B. freie, vorbereitete Spiele) Begründen der Auswahlentscheidung
-----------------------------------	---	---	---

7.3 Elemente und Formen des Schulspiels

Der Lehrplan (CL-D, 8/9) führt drei Bereiche mit unterrichtspraktikablen Vorschlägen auf, aus denen wiederum ausgewählt werden kann. Angesichts der Fülle von Aspekten, Spielarten- und -möglichkeiten, die insgesamt „verfügbar“ sind²⁷ und die im folgenden nur gestreift werden sollen, darf man dies erneut als Beweis dafür ansehen, daß die Anforderungen gewiß nicht überzogen sind („Spielstreß“). Der Lehrplan sieht – für das Schulspiel der Jahrgangsstufen 8 und 9 u. a. vor:

Figurenspiel (Masken-, Schatten-, Puppenspiel, Kurzspiele),
 Personenspiel (Pantomime, Scharade, Stegreif-, Bewegungs- und Tanzspiel, Entscheidungs-, Textspiel (davon: Witz, Sketch, Parodie; Jugendspiel; Schwank, Kriminalstück), literarische Szenen
 Theater/Bühne (Besprechungen von Theaterstücken und Fernsehaufzeichnungen, Theaterbesuch)

Zur Erleichterung der An- und Einordnung erinnern wir nochmals an das Wesen des Spiels in der Schule:

- *Spiel als zweckfreies Handeln* (der Zweck liegt, wie schon ausgeführt, im Spiel selbst; das bedeutet wiederum nicht, daß das Spiel ohne Zweck wäre für den Pädagogen, der es als Prinzip oder Methode einsetzt);
- *Spiel als Scheinwirklichkeit* (Spielhandlung oder Spielsituation haben eine Quasi-Realität, aus der Rollen übernommen oder geformt werden; dies kann bedeuten Probe- wie Ersatzhandlung, Kompensation wie Distanz zum Leben, und es kann der Wertorientierung dienen);
- *Spiel als Ablauf einer „inneren Ordnung“* (Nachahmung der Ordnungssysteme der Umwelt, Möglichkeiten des Rollentauschs innerhalb eines Systems der Werte);
- *Spiel als freiwilliges Handeln* (Spiel hat zu gelten als Motivation an sich; der kreative oder auch funktionstragende Prozeß des Spiels übt eine Faszination aus: Aktivität führt zu Lusterlebnissen, und solchermaßen „sichtbar“ werdende „Ergebnisse“ führen zu Erfolgserlebnissen; persönliche Anteilnahme wird im – überschaubaren – Rahmen motiviert; Dynamik ist gegeben im Wechsel zwischen Spannung und Lösung).

Diese kursorische Betrachtung sei ergänzt durch den Hinweis auf *Funktionen* des Spiels in der Schule:

- *Kompensation* (Spielsystem und Bestätigungs- wie Erfolgserlebnisse können ein Gegengewicht, einen Ausgleich herstellen zum lehrergesteuerten Prinzip der Leistungsschule; es darf dies freilich nicht der einzige Beitrag in Richtung Streß-Abbau sein).
- *Mittel zur Schulung der Kräfte* (die Entfaltung schöpferischer Kräfte ist eine der Urfunktionen des Spiels);
- *Mittel zur Diagnose* (das Diagnostizieren von Fehlverhalten, von Erziehungsfehlern, das Überwinden mangelnden Selbstvertrauens und Aggressionsabbau sind im Rahmen der Spieltherapie – durch Musik, Sprache, Farbe, Bewegung usw. – im heilpädagogischen Sinn sehr wichtig).

Spiel und Spielen in der Schule sollten also nicht primär unter dem – eher defensiven Aspekt eines Ausgleichs kognitiver Lernziele durch affektive und emotive Lernziele gesehen werden, sondern als notwendiges Teil-, als Ergänzungs- („Enrichment“-) Programm: Es ist integrativer Bestandteil schulischen Erziehungsauftrags, und es sollte nicht als überflüssiges oder als lästig empfundenes „Ausweichprogramm“ angesehen werden. Eine andere Problematik zeichnet sich allerdings ab im *Mißbrauch* kindlichen Spiels durch Ziel- und Zweckbestimmungen seitens des Erwachsenen. In diese Richtung geht die Warnung von Andreas Flitner:²⁸

„Spiele als Realunterricht, als Kognitionstraining, als Sprachübung und Leseleiter, als Mengenlehre, als Sozialerziehung, als Anpassungsübung, als Konflikterprobung, als Emanzipationshilfe, als proletarisches Kindertheater – das alles ist Ausnutzung und Bedrohung des Spiels für andere Zwecke.“

Als Alternative oder Korrektiv dazu sei ein Hinweis von Klaus Göbel angeführt:²⁹

„Die entscheidende Funktion des Spiels liegt in der fast unbeschränkten Möglichkeit zur Simulation von Partnerbeziehungen, Raumbestimmungen, Handlungseinheiten (Voraussetzungen – Durchführung – Lösungsangebote) usw. Verfestigtes Rollenbewußtsein und Rollenerwartungen werden erkannt als Denkschemata und Wertungsprinzipien einer nicht-dynamischen Gesellschaft in ihrem Verhältnis zum angepaßten Einzelnen. Rollendramaturgie und -praxis lehren den Spieler Möglichkeiten, Gefahren und Alternativen der übernommenen Rolle erkennen. Einführung und Distanzierung, Rollenillusion und Rollenkritik bestimmen den Prozeß der spielerischen Gestaltung.“

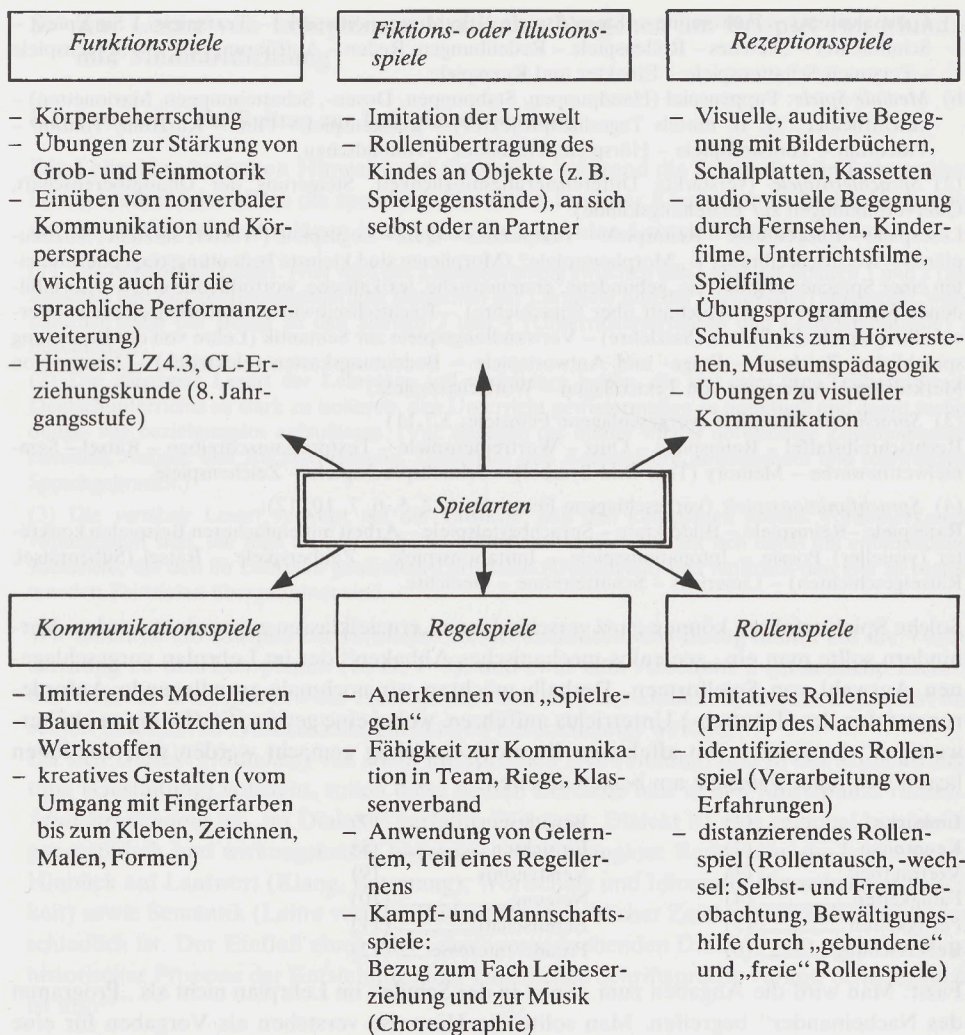
Daß Spielversuche bis in den Vorhof des Künstlerisch-Ästhetischen führen können, zeigen Versuche, wie sie z. B. Doris Schmieder und Gerhard Rückert zum kreativen Umgang mit konkreter Poesie in Grund- und Hauptschule durchgeführt haben:³⁰

„Wesentliche Elemente der Konkreten Poesie und insbesondere des Ideogramms kommen den Bedürfnissen und Interessen der Schüler auf dieser Altersstufe entgegen: die visuelle Komponente, das Neuartige und bisweilen Rätselhafte, die spielerisch-experimentelle Dimension, die Vielfalt der Assoziations- und Gestaltungsmöglichkeiten.“

An Ergebnissen leiten die Autoren, auszugsweise zitiert, ab:³¹

- „Es wurde eine deutliche Sensibilisierung für den eigenen und fremden Sprachgebrauch erreicht. Die Schüler lernten, selbständiger und selbstverständlicher Fragen an Texte zu stellen und eigene Ansichten zu artikulieren. Sie wurden sprachbewußter, kritischer gegenüber Sprachklischees.“
- Sie wurden sensibilisiert für die Struktur literarischer Texte und gewannen Einsichten in den künstlerischen Gestaltungsprozeß (. . .) Damit ergab sich ein Beitrag zur literarisch-ästhetischen Erziehung.“
- Die Phantasie der Schüler wurde geweckt und gefördert. Sie erlebten ihre Fähigkeit zu kreativem Gestalten und lernten, daß hierzu auch Konzentration und Durchhaltevermögen nötig sind. Die herkömmliche Leistungshierarchie innerhalb der Klasse geriet in Bewegung.“

Da sich Spiel in der Hauptschule, Schulspiel, zwar (Zitat Lehrplan) „innerhalb einer festgelegten Situation . . . nach einem Handlungsabriß, einer Textbearbeitung, einer übernommenen Vorlage“ vollzieht, weniger in Form eines geschlossenen Kurses, sondern im Sinne eines begleitenden unterrichtlichen Prinzips, ist es notwendig, z. B. über variabel einzusetzende *Spielarten* nachzudenken, die sehr wohl den Teilbereichen des Deutschunterrichts wie mündliche Spracharbeit, schriftliche Spracharbeit und Aufsatzlehre, Sprachlehre und Sprachkunde, Text- und Literaturunterricht³² zu-, unter- oder beigeordnet werden können. Man kann diese so einteilen wie es die Darstellung auf der nächsten Seite zeigt. Verbale und nicht-sprachliche Darstellungsspiele, Sprachlernspiele, sprachliche Wettspiele und Sprachfunktionsspiele greifen denn auch – lehrplanbegleitend – in fast alle Lernbereiche (Teilbereiche) des Deutschunterrichts ein, die Rechtschreibung etwa ausgenommen. Spiel sollte man nicht „verordnen“ wollen; dies setzt dann voraus, daß Spielen eine ganz bestimmte „spielträchtige“ Situation in Klasse oder Gruppe erfordert (so wie man von natürlichen Sprech- und Schreibsituationen spricht). Dennoch ist vor einer Spiel-Euphorie



zu warnen. Sicherlich könnte ein Großteil der Lernziele im Deutschunterricht auf dem Weg oder Umweg über das Spiel „abgehakt“ werden: Es wäre jedoch problematisch, zu viele spielerische Elemente in den Deutschunterricht der Hauptschule zu drängen; denn jede Überfütterung mit zunächst durchaus positiven Reizen – in Spiel und Umfeld des Spiels führt auch hier zu Abstumpfung, zu Verkrampfung, Routine und Motivationsschwund. Wir möchten uns für eine flexible und kreative *Unterrichtsdramaturgie* aussprechen, die den Wechsel der Methode einschließt und die Kenntnis verschiedener Möglichkeiten des Vorgehens voraussetzt. (Eingeklammerte „Feinzielhinweise“ beziehen sich auf die am Ende des Abschnitts gegebene Vorschlagsskala.)

Einige – wohl für jedermann umsetzbare – Auswahlmöglichkeiten seien im folgenden aufgelistet, und zwar mit Blick auf den Lehrplan:

(1) *Verbale und nicht-sprachliche* Darstellungsspiele können sein:

a) *Personale Spiele*: Szenisches Spiel – Szenenspiel (im Zusammenhang mit der Lektüre dramatischer

Ganzschriften) – Pantomime – Stegreifspiele – Improvisationsspiele – Textspiele – Singspiele – Schultheater – Sketches – Rollenspiele – Redeübungen, Reden – Aufführungsspiele – Sprechspiele – Personen-Schattenspiele – Einakter und Kurzspiele.

b) *Mediale Spiele*: Puppenspiel (Handpuppen, Stabpuppen, Dosen-, Schattenpuppen, Marionetten) – „Lichttheater“ (z. B. mittels Tageslichtprojektor) – Maskenspiel – Film – Kurzfilm, Tonfilm – Videofilm – Tonbandspiele – Hörspiele, Hörbilder – Tonbildschau.

(2) *Sprachlernspiele* (verstärkte Differenzierungsmöglichkeit, Steigerung der Übungsbereitschaft, Querverbindungen zur Erziehungskunde):

Lesespiele – Lückentexte – Reimspiele – Textpuzzles – Quiz – Legespiele (Wörter, Satzteile, Satzbaupläne) – Rechtschreibräder – „Morphemspiele“ (Morpheme sind kleinste bedeutungstragende Einheiten einer Sprache: es gibt freie, gebundene, grammatische, lexikalische, wortbildende und wortformbildende Morpheme: s. a. Abschnitt über Sprachlehre) – Rechtschreibwürfel, Rechtschreibpfeil – Verwandlungsspiele zur Syntax (Satzlehre) – Verwandlungsspiele zur Semantik (Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen) – Frage- und Antwortspiele – Bedeutungskasten (elektrisch) – Lernen von Merktexen – Anfertigen von Textcollagen – Wortschatzspiele.

(3) *Sprachliche Wettspiele* (vorgeschlagene Feinziele: 3,7,11)

Rechtschreibstaffel – Reimspiele – Quiz – Wortreihenspiele – Textpreisausschreiben – Rätsel – Sammelwettbewerbe – Memory (Text-Bild-Symbol) – Schnellsprechspiele – Zeichenspiele.

(4) *Sprachfunktionsspiele* (vorgeschlagene Feinziele: 1, 2, 5, 6, 7, 10, 12):

Ratespiele – Reimspiele – Bilddiktate – Sprachbastelspiele – Arbeit mit einfacheren Beispielen konkreter (visueller) Poesie – Intonationsspiele – Imitationsspiele – Zauberspiele – Rätsel (Silbenrätsel, Rätselgeschichten) – Limericks – Schüttelreime – Gedichte.

Solche Spielverfahren können ganz verschiedenen Lernzielklassen zugeordnet werden. Verhindern sollte man ein „seelenlos-mechanisches Abhaken“ der im Lehrplan vorgeschlagenen Auswahl von Spielformen. Deshalb möchten wir nochmals grundlegende Anforderungsstufen des (Deutsch-) Unterrichts aufführen, wobei eine gewisse Staffelung zu „höherwertigen“ Lernzielen (im affektiven Bereich) einsichtig gemacht werden soll; aus ihnen lassen sich dann *Feinziele* am besten ableiten:

Einblicke _____ (1)	Bewußtsein _____ (7)
Kenntnisse _____ (2)	Einsichten _____ (8)
Vertrautheit _____ (3)	Verständnis _____ (9)
Fähigkeiten _____ (4)	Neigung _____ (10)
Fertigkeiten _____ (5)	Bereitschaft _____ (11)
Beherrschung _____ (6)	Freude/Interesse _____ (12)

Fazit: Man wird die Angaben zum „Spiel in der Schule“ im Lehrplan nicht als „Programm des Nacheinander“ begreifen. Man sollte die Hinweise verstehen als Vorgaben für eine Anerkennung des Spiels und seiner Bedeutung für die Entwicklung des Jugendlichen:³³ *Persönlichkeitsbildung* als Zielsetzung „spielt sich ab“ im geistigen Bereich (situationsgerechtes, kreatives Denken), im sozialen Bereich (Kontaktpflege, Partner- und Gruppenarbeit, Selbstbehauptung und sinnvolle Einordnung zwischen Freiheit und Bindung), im physisch-motorischen Bereich (allgemeine Motorik, Gestik, Mimik, Performanztraining -vgl. Diagramm zu den „Spielformen“-), Ausdruck durch außersprachliche Mittel) und schließlich im sprachlichen Bereich (Anwendungen im mündlichen Gebrauch von Sprache, Rückwirkung auf schriftliches Arbeiten).

8. Zur Lesart von Lehrplänen: Vertikales Vorgehen am Beispiel von Mundart und Mundartdichtung

8.1 Lesarten – ein Beitrag zur Lehrplananwendung

Die Lehrpläne enthalten Hinweise auf Grobziele, während die Feinziele dem Lehrer überlassen bleiben, der allein die spezifische Situation in seiner Klasse kennt. In der Diskussion um die Arbeit mit Lehrplänen haben sich die folgenden Lesarten herausgebildet:

(1) Die *horizontale* Lesart: Hier wird der Zusammenhang zwischen den Lehrplan-Spalten 1 und 2 (also zwischen den eng zusammengehörigen Bereichen der Lernziele und der Lerninhalte) hergestellt, wobei natürlich auch der Bezug zu den Spalten 3 und 4 (Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle) zu beachten ist.

(2) Die *diagonale* Lesart der Lehrpläne soll verhindern helfen, die vier oder fünf Teilbereiche des Deutschunterrichts zu stark zu isolieren, den Unterricht gewissermaßen zu punktuell und damit verbindungs- wie beziehungslos aufzufassen. (Vgl. dagegen die immer wieder notwendige Zusammenschau zwischen Aufsatz und Rechtschreibung, Textarbeit und Aufsatzlehre, mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch.)

(3) Die *vertikale* Lesart verweist auf die Tatsache, daß den Lehrplänen jeweils Vorbemerkungen vorangestellt sind, die man als „Präambeln“ auffassen kann; es handelt sich dabei um entscheidende *Richtziele*, die den im Lehrplan genannten Lernzielen (Grobzielen) und natürlich den erst zu bestimmenden Feinzielen übergeordnet sind.

Wir möchten ein Beispiel zur *vertikalen* Lesart ausführen, das Bezug nimmt auf die Vorbemerkung zu den Lehrplänen (L, D, 7–9), und zwar zum Abschnitt 2 („Fachliche Ziele“); dort heißt es u. a.: „Neben der Hochsprache soll auch der Dialekt in seinem Eigenwert und seinen besonderen Ausdrucksmöglichkeiten berücksichtigt werden.“ –

Da sich Dialekt (Mundart) vor allem im Sprechen (Anwendung) und in der Mundartdichtung (Gestaltung) vollzieht, sollen diese beiden Bereiche hier in den Mittelpunkt rücken.

Mundartdichtung ist „im Dialekt“ verfaßte Dichtung. Dialekt ist eine regional bestimmte, geographisch und wirkungsmäßig begrenzte, eher zwanglose Redeweise, die besonders im Hinblick auf Lautwert (Klang, Betonung), Wortschatz und Idiomatik (Spracheigentümlichkeit) sowie Semantik (Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen) landschaftlich unterschiedlich ist. Der Einfluß eines oder „des“ vorherrschenden Dialekts geht nach der Regel historischer Prozesse der Entstehung einer künstlichen Schriftsprache voraus. *Schriftsprache* ist also³⁴

„die geschriebene, d. h. im gesamten Schrifttum einer Sprachgemeinschaft niedergelegte besondere Sprache im Gegensatz zur mündlich gesprochenen Sprache (Mundart), doch ständig daraus bereichert. Sie ist trotz der Möglichkeit einer formalen Übereinstimmung durchaus zu unterscheiden von der Literatursprache im engeren Sinne oder Dichtersprache, die als eine nach Wortschatz, Stellung und Lautform stilisierte Kunstsprache nicht im alltäglichen Schriftgebrauch, sondern nur in den dichterischen Denkmälern einer Sprache erscheint, an bestimmte hochentwickelte Kulturformen gebunden ist, mit denen sie entsteht und wieder erlischt . . .“)

Ist Mundartdichtung die schriftliche Fixierung von sprachlicher Gestaltung in Mundart, so gibt es auch eine eigene Dialektdichtung, die man als *Schriftmundart* bezeichnet. Schriftmundarten sind Mundarten mit „eigenentwickelter“ Literatur: Sie können Reminiszenzen darstellen an historische Sonderentwicklungen oder Ausdruck geschlossener Sprachgebiete sein, etwa innerhalb isolierter Sprachinseln, in denen die betreffende Mundart dominiert. Mundart ist, wie schon ausgeführt, landschaftlich gebundene und regional begrenzte „Teilsprache“ innerhalb eines nationalen Sprachraums. Der Vorzug regionalen Ausdrucks bedingt den Nachteil einer natürlichen Abgrenzung von anderen (schon von benachbarten oder – erst recht – von weiter entfernten) Sprachgebieten. Dies sei aufgezeigt am Beispiel des Bairischen. Zur Frage von „Schriftsprache und Dialekt“ schreibt Benno Hubensteiner:³⁵

„Noch im barocken Bayern hat eigentlich jeder Dialekt gesprochen. Freilich einen fein abgestuften Dialekt – von der groben Mundart der Bauern über den treuherzigen Ton der Bürger bis hinauf zum ‚Adelsbayerisch‘ der Schlösser. Die ‚Bildung‘ lag höchstens in dem Maß, in dem einer lateinische, französische oder italienische Brocken mitlaufen ließ. Auch die Höfe haben in diesen Dingen keine Ausnahme gemacht.“

Und weiter:³⁶

„Überhaupt, warum bekommen wir nicht, was unsere Nachbarn in Österreich schon lange haben: nämlich einen Duden-Sonderband ‚Wie sagt man in Bayern?‘ – Wohlgermerkt, wir reden jetzt von der Hochsprache, die gefährdet erscheint und von fremden Ausdrücken überstaut. Wir reden nicht vom breiten Dialekt. Das ‚Boarische‘ selber ist nämlich mit dem europäischen Regionalismus zum neuen Leben gekommen, erweist seine Unverwüstlichkeit jeden Tag auf der Straße und im Wirtshaus – und in einer frisch aufgesungenen Lyrik. Auch wenn seit Schmellers berühmtem ‚Baierischen Wörterbuch‘ von 1827 auch in der Mundart gewaltige, soziologische Umschichtungen vorgegangen sind. – Aber wenn schon die Hochsprache immer neue Einschüsse aufnehmen muß, um nicht zu erstarren – warum dann nicht aus dem eigenen Dialekt?“

Dies ist überhaupt eine zusätzliche Schwierigkeit, bairisch zu *schreiben*. Zu den – einsehba-
ren – orthographischen Freiheiten, die sich die Mundartschriftsteller nehmen (müssen), sagt Ludwig Merkle:³⁷

„... so kann es beim Mundartschreiben jeder halten, wie er will, und trotzdem nur wenige Fehler machen. – Dazu, eine wirklich phonetische Schreibung des Dialekts zu erzielen und jeden Laut unmißverständlich ausdrücken, fehlen dem Alphabet die Buchstaben (. . .) Es bleibt nichts andres übrig, man muß mit den 26 Buchstaben des Alphabets auskommen. Und steht vor der Wahl: die Mundart bloß ganz sanft anzudeuten; sie so lautgetreu wie mit den geringen Mitteln möglich zu orthographieren; oder einen Mittelweg, näher beim einen oder näher beim anderen Extrem, zu beschreiben. (. . .) Die Mehrzahl der Mundartautoren zeigt sich deshalb vorsichtshalber lieber kompromißbereit und schreibt zwar deutliche Mundart, aber doch so, daß jeder sie mit gutem Willen lesen kann. Dieses Bemühen kann zu höchst unterschiedlichen Resultaten führen.“

Wer es ganz exakt haben und machen möchte, müßte sich schon der Lautschrift zuwenden . . . Für die Schule ist eher davor zu warnen, Mundartliches schriftlich fixieren zu lassen, um es dann vielleicht gar noch zu benoten.

In einem Basisartikel „Dialekt im Unterricht“ hat Otto Schober die Hauptaspekte des Bereiches Dialekt angesprochen, und zwar ausgehend von der Definitionsproblematik (was ist Dialekt, was ist Mundart, was ist Umgangssprache?) und von Merkmals- und Funktionsbestimmungen: ältere Formen der Berücksichtigung des Dialekts in der Schule, die neue schulische Beachtung des Dialekts als Sprachbarriere und als Beeinflussungsmoment verschiedener schulischer Leistungen; situationsangemessener Gebrauch von Dialekt wie von Hochsprache sowie Verwendungsweisen von Dialekt als Gegenstand der ‚Reflexion über Sprache‘, gegenwärtige Mundartdichtung und damit verbundene sprach- und literaturdidaktische Perspektiven, Zielsetzungen der einzelnen Modelle.³⁸

Noch einmal: wir können diese und andere Probleme hier lediglich anschneiden. Allein die Hinweise aber dürften zeigen, daß das Nachdenken über Mundart und Mundartdichtung (oder Dialekt und Dialektdichtung: wir können hier nicht ins Detail gehen und nicht die synonymen wie differenzierten Verwendungsarten nach Forschungsstand und Lehrmeinungen einander gegenüberstellen) unerläßlicher Teil dessen darstellt, was man unter „Reflexion über Sprache“ versteht. Die Problematik, auch die Spannung zwischen Sprachnorm und Sprachwirklichkeit wird nirgendwo, in Stadt und „Land“, so deutlich wie auf diesem Gebiet.

8.2 Anmerkungen zum Thema „Mundartdichtung im Unterricht“

Es ist hier auch nicht entfernt Raum, einen Aufriß älterer und neuerer Mundartdichtung in Bayern geben zu wollen. Wir müssen uns vielmehr beschränken auf *Anmerkungen* zu einer *Didaktik* von Mundart und Mundartdichtung im Unterricht und ziehen deshalb die Theseform vor, wobei Sprach- und Literaturunterricht als Einheit gesehen werden:

- (1) *Toleranzeinstellung* ist eine pädagogische, dem Lehrer anzurathende Grundhaltung: dies schon angesichts der Tatsache, daß nach wie vor ein hoher Prozentsatz der Schüler in Bayern „Mundartsprecher“ ist. Es wäre andererseits nicht vertretbar, in der Schule keine Alternativen aufzuzeigen und die Schüler (beispielsweise durch „konsequent beibehaltene“ mundartlich bestimmte Unterrichtssprache) im Nur-Dialekt-Sprechen zu bestätigen.
- (2) Es ist somit legitim, den *Dialekt* (als Mundart, die in einem regionalen Teilgebiet gesprochen wird) und seinen Stellenwert „neben“ dem *Soziolekt* (in einer sozialen Gruppe gesprochene Sprache oder auch „Fachsprache“) und dem *Idiolekt* (von einem Sprecher beherrschter Teil der Sprache; Sprache der individuellen Besonderheiten) zu berücksichtigen.
- (3) Eine Aktivierung des Dialekts ist möglich z. B. im kommunikativen *Rollenspiel* (s. a. Abschnitt über das „Spiel in der Schule“).
- (4) Deutlich zu machen ist, als unterrichtliches Ziel, daß Dialekt eine echte *Alternative* („Alternativhypothese“) zur Hochsprache darstellt und *kein Defizit* signalisiert („Defizithypothese“).
- (5) Das Vordringen der Mundart (und der Umgangssprache) in die „hohe“ Literatur auf Bühne, Filmleinwand, Bildschirm sowie im Hörfunk ist ein Faktum, auf das die Schule reagieren, das sie – ebenso wie die Germanistik – zur Kenntnis nehmen muß. *Begegnungsformen* sind in Fülle gegeben: Texte, Schallplatten, Tonträger, Autorenlesungen, der inzwischen recht stattlich gewordene Bestand an „Bavarica“ in den Buchhandlungen. Auch hier stehen, wie anderswo auch, Kitsch und Kunst nebeneinander, auch hier gibt (oder gäbe es) Wertungsprobleme und -aufgaben.
- (6) Mundart wirkt auch deshalb auf Dichtung ein, weil diese sich, vor allem seit Beginn der 70er Jahre unseres Jahrhunderts auf die *Materialität* von Sprache einstellt, d. h. Mundartliches und Umgangssprachliches in epische, lyrische und dramatische Aussage- und Gestaltungsformen einbezieht und dadurch aufwertet; der O(riental)-Ton hält gewissermaßen Einzug in die „Sphäre der Dichtung“; es ist die Rede von einem „Sprachmaterialismus“, von „vorgefundenen Texten“, von „sprachlichen Ready-mades“, von der „Sprache der Eigentlichkeit“, deren Plastizität, Originalität und Ausdruckskraft man neu entdeckt und wiederbelebt hat.
- (7) Dies alles hat nicht nur „modische“ Betrachtungs-, sondern auch kritische Wertungsaspekte: Neben dem volkstümlichen gibt es auch „volkstümelndes“ Schrifttum in Mundart, dies in recht unterschiedlicher Qualität, wobei die notwendigerweise uneinheitliche „Lautschrift“ des Bairischen vom einzelnen Autor individuell gewählt und das Phonologische (d. h. Probleme der Aussprache) unterschiedlich „gelöst“ werden; auch vermischen sich oft Nostalgie-Welle und kommerzielles Interesse.
- (8) Trotz des an sich regionalen Zuschnitts von Mundartdichtung wird der Unterrichtende nicht umhin können, sich im Sinne der Lehrplan-Richtziele Gedanken über das Gesamtangebot auf diesem Gebiet zu machen. Der gelegentliche Ausgriff auf den österreichischen (auch Südtiroler) Raum ist im Rahmen wohlverstandener alpenländischer Nachbarschaft (Schulfahrten, Exkursionen) ebenso ratsam, wie der Deutschunterricht generell auf Hinweisse zu deutschsprachiger Literatur in Österreich, der Schweiz und in der DDR nicht verzichten

ten wird. Ernst Jandl, H. C. Artmann oder Helmut Qualtinger, um nur einige österreichische Beispiele zu nennen, finden sich zu Recht in deutschen Lesebüchern und Textanthologien für die Schule berücksichtigt. Angesichts der beklagenswert geringen Zahl von Deutschstunden in einem Kernfach sind dabei *Auswahlgesichtspunkte* wie *-kriterien* unerlässlich.

(9) Der „Dialekt der Region“ (Altbayern, Franken etc.) ist Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts mit natürlich-organischen Bezügen zur *Heimatkunde*, zum *Geschichts-* oder zum *Religionsunterricht* (religiöses Brauchtum, Jahreszeiten-Thematik), Teil der „Aufarbeitung“ von Historischem und Gegenwartig-Zeitgeschichtlichem.

(10) Dem aufmerksamen Beobachter der Mundart-Szene wird in den beiden letzten Jahrzehnten allerdings nicht entgangen sein, daß gerade die Mundartdichtung eine ganze Reihe von sozialkritischen Werken hervorgebracht hat („niederbayerisch-österreichischer Realismus“, etwa von Wolfgang Bauer bis Martin Sperr). Der Vor-, Aus- oder Rückgriff auf Mundartdichtung ist deshalb per se alles andere als eine „Flucht ins Idyll“ oder ein Ausweichen in die vermeintliche und bequeme Kontrastwelt eines „Harmoniemojells“.

(11) Moderner, linguistisch fundierter Sprachunterricht wird angesichts der bunten Mischung der einzelnen Jahrgangsstufen (besonders in städtischen und industriellen Ballungszentren) auf Fragen der *Bilingualität* (Zweisprachigkeit bei mehr oder weniger gleichzeitigem Erlernen zweier Sprachen), auf die unterschiedlichen äußeren Voraussetzungen von Muttersprache und *Fremdsprache* (*Zielsprache*) *Deutsch*³⁹ bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache in deutschen Schulen sowie auf Fragen der *Diglossie* (ein Sprecher beherrscht dann sowohl mundartliche wie hochsprachige Lautung in etwa gleich „gut“) einzugehen wissen.

(12) Die Frage des Stellenwerts von Mundart und Mundartdichtung im Deutschunterricht ist mehr als etwa eine Stundenskizze wert. Sie ist ein *Unterrichtsprinzip*, und sie greift mitten hinein in die sprachliche, pädagogische und ideologische Diskussion unserer Tage.

So ist zu wünschen, daß Mundart und Mundartdichtung als solche aus der *zentralen* „Sprachbarrieren-Diskussion“ ausgeklammert werden: Schließlich ist Dialekt nicht gleichzusetzen mit dem „restringierten Kode“ der sogenannten Unterschicht; Dialekt ist alles andere als ein „Soziolekt der Unterschicht“ (von der Wertungsträchtigkeit solcher Benennungen einmal ganz abgesehen). Natürlich gibt es da Überlagerungen, Erschwerungen und Verunsicherungen vor allem beim Sprechen; bekannt ist die unbeholfene Stakkato-Betonung bei versuchter hochsprachlicher Lautung durch Mundartsprecher, und auch im Rechtschreibunterricht ist auf die Inteferenzerscheinungen zwischen Dialekt und Hochsprache hinzuweisen.⁴⁰

Mit diesem Thema haben wir versucht, die Bedeutung von Problem und Aufgabe „Mundart und Mundartdichtung im Unterricht“ aufzugreifen. Es geht nicht darum, einem „Trend“ zu huldigen, es geht auch um ein Stück Lebenshilfe. Man wird die Relationen aufzeigen, zeitliche Möglichkeiten einzuordnen wissen, man wird hinweisen auf die Plastizität, die Ausdruckskraft, den Sprachreichtum, die Komplettierung sprachlicher Variation. Man wird davor warnen, die Mundart zu „verurteilen“ oder ihr und den sprachlichen Gestaltungsformen der *Mundartdichtung* gegenüber eine Geringschätzung zu zeigen, die allzu schnell auf den *Mundartsprecher* selbst übergreift, – mit allen Aus- und Rückwirkungen auf Schüler, Eltern und Öffentlichkeit. Man wird aber auch Grenzen aufzeigen und die Notwendigkeit begründen, die Hochsprache nicht zu vernachlässigen. Die richtige Synthese ist vielmehr Voraussetzung für einen vernünftig dosierten, vorurteilsfreien, auch hier nicht einseitigen Deutschunterricht.

9. Lernzielbündelung am Beispiel von Texten der Massenmedien

Massenmedien oder Massenkommunikationsmittel sind technische Vervielfältigungs-, Verbreitungs- oder Distributionsmittel. Sie richten indirekte Mitteilungen und Aussagen an ein verzweigtes (dispersed) Publikum, eben die Öffentlichkeit. Die besonderen, je spezifischen Eigenheiten eines Mediums bestimmen Art und Form der Verständigung. Man unterscheidet:

1. *Optische* Medien, vor allem Print-Medien, d. h. Druckerzeugnisse (Geschriebenes, Gedrucktes, zum Lesen oder Ablesen Bestimmtes),
2. *akustische* Begegnungsformen, nämlich über Tonträger, Ton-Kassette, Schallplatte, Tonband, Hörfunk;
3. *audio-visuelle* Medien sind Fernsehen, Film, Tonbild-Schau usw.

Je nach Erscheinungsform sind solche Medien zeitgebunden (Nachrichtensendungen; Nachmittags-, Abend-, Nachtprogramme) oder nicht zeitgebunden (Lektüre einer Zeitschrift, eines Buches bei Gelegenheit, zu jeder denkbaren Tages- oder Nachtzeit).

LZ 2.4 (CL-D, 7-9) handelt von solchen „Texten der Massenmedien“. Hier empfiehlt sich der Verweis auf zwei Hauptgruppen einschlägiger Texte:

Gruppe 1:

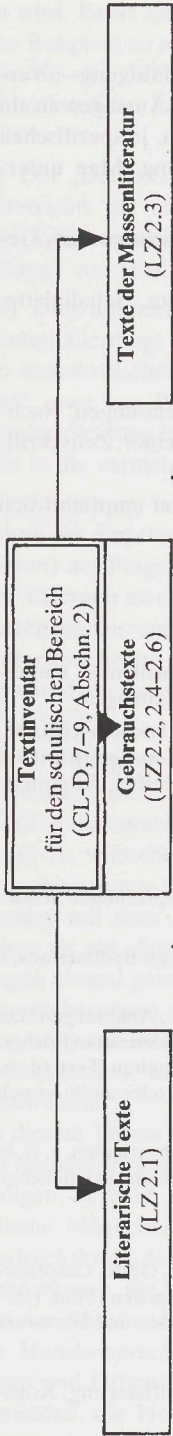
- *Tageszeitungen*: Tagespresse, regionale und überregionale, nationale und übernationale, mutter- und fremdsprachige Zeitungen, Wirtschafts-, Boulevard-, Wochen- und Sonntags-Zeitungen;
- *Zeitschriften*: Illustrierte, Rundfunk- und Fernseh-Programmzeitschriften, Nachrichtenmagazine, Wochenzeitschriften mit Unterhaltungscharakter („Regenbogenpresse“), Kultur-Monatszeitschriften, Frauenzeitschriften, Mode-, Gesellschafts-, Motor-, Sportzeitschriften; Jugendzeitschriften, Elternzeitschriften, Zeitschriften für Kulinarisches und Gastronomie.

Gruppe 2:

- *Rundfunk und Fernsehen*: Hörfunk, Schulfunk, Fernsehen, Schulfernsehen, entsprechende Sende- und Programmformen regionaler und überregionaler Sender, Dritte Programme;
- *Filme* (Spielfilme, Kulturfilme, Schul-, Unterrichts- und Lehrfilme, Unterhaltungs-Beifilme usw.), Unterrichtsfilme, Schulfilmveranstaltungen;
- *Übungen zur Informationsentnahme* beim Lesen (auch das *Buch* ist ein Medium); Anleitungen zum Lernen aus Lehrbüchern, Schulbüchern, Nachschlagewerken; Benutzen von Sekundärliteratur (Bücher, Zeitschriften, Zeitungen); kreatives Schreiben: Antwort auf einen medial vermittelten Text (d. h. Verfassen eines einfacheren „Sekundärtextes“ aufgrund eines gelesenen, gehörten oder audio-visuell aufgenommenen „Primärtextes“);
- Auswertung von *Statistiken* möglichst neuesten Datums über Lese-, Hör- und Sehverhalten, z. B. in der Bundesrepublik, in verschiedenen Bundesländern, in städtischen Ballungszentren und in ländlichen Regionen;
- Diskussion über *eigenes* „mediales“ Verhalten;
- Berücksichtigen *personaler* („menschlicher“) *Informationsträger* (Lehrer, Schüler, Gäste, Gesprächspartner) und *apersonaler Medien* (technische Informationsträger), dabei von technischen (Film, Hörfunk, Fernsehen) und von Print-Medien (Bücher, Hefte, Quellentexte), von Software und Hardware (Einsatz im Unterricht, Anwendung bei Schülerreferaten und Korreferaten).

Didaktische Ansatzpunkte zur *Bündelung* (d. h. auch: Strukturierung, Klassifizierung, Kombination) von *Lernzielen* können sein:

- Untersuchungen von ausgewählten Textbeispielen zur „F-Sprache“ der Medien, also der „Sprache“ von (in) Film-, Funk- und Fernsehertexten;
- Arbeit mit der Spalte „Lerninhalt“ (zu LZ 2.4): Analysieren von Programmangeboten in



- (Benennung auch: Poetische Texte
- fiktionale Texte
 - ästhetisch kodierte Texte
 - ästhetische Diskurse
 - ästhetische Botschaften)
 - Bereich von der Mundartdichtung bis zur übernationalen, zur „Welt“-Literatur
- epische }
lyrische }
dramatische }
- Texte
- Kurz- und Sparten der Lyrik (Erlebnis- bis Gedankenlyrik)
 - Großformen (Einakter oder Dreiminuten-spiel bis zum abendfüllenden Bühnenwerk)
 - Kurz- und Großformen (Einakter oder Dreiminuten-spiel bis zum abendfüllenden Bühnenwerk)
 - Epos und Roman)

- (Benennungen auch: Expositorische Texte
- sachbezogene Texte
 - pragmatische Texte
 - zweckorientierte Texte, darunter Texte der Massenmedien)
 - Wort-Bild-Relationen)
- Einteilungsmöglichkeiten:
- Nach (dominierenden) Textformanten:
 - Informierende Texte
 - belehrende Texte
 - kommentierende, kritisierende, wertende Texte
 - appellative, werbende, verhaltenssteuernde Texte
 - gesprochene Texte, Texte rhetorischer Kommunikation, Briefformen
 - Texte mit besonders gestalteter äußerer Einteilung und Struktur
 - Texte von besonderer historischer Dimension, Bedeutung und Wirkung
 - Texttypologie nach Grundfunktionen der Sprache:
 - Autorbezug
 - Sachbezug
 - Partnerbezug

- (Benennungen auch: Massenhaft verbreitete Texte
- „triviale“ Texte)
 - Epische Texte
 - lyrische Texte
 - dramatische Texte (von Massenkultur)
- c) Summarische Einteilung:
- Informative Texte
 - appellative Texte
 - regulative Texte
- d) Inhaltsorientierte Aufteilung:
- Z. B. Politik, Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft, Sport usw.
- e) Aufteilung nach Art der Speicherung:
- Texte in Presse, Film, Fernsehen, Funk
 - Produktions-, Distributions-, Rezeptionsformen

verschiedenen Fernsehkanälen oder Rundfunksendern, von Programmformen und Sendeblöcken über einen gewissen (begrenzten oder längeren) Zeitraum hinweg;

- Möglichkeiten der Spontanbegegnung (Übungen zur Informationsentnahme; Feststellen des Fremdwort-Corpus, Sprachformen in gehörten Nachrichtensendungen oder Kommentaren, Verfolgen von ausgewählten Fernsehübertragungen aus Bundestag oder Landtag;
- Verwenden von Sendereihen über Wesen und Formen von Massenmedien (vgl. Sendereihe im Schulfunk des Bayerischen Rundfunks);
- Fortsetzung, Anknüpfung oder Motivation der Arbeit mit Gebrauchstexten, Beispiele zu Unterscheidungen von Information und Kommentar;
- Übungen zum Hörverstehen: Informationsgewinn einer direkten (Vortrag, Referat) oder einer indirekten Hörbegegnung (Rundfunkbeitrag, Schulfunksendung, Geräuschgeschichten, Durchsagen usw.);
- Übungen zum audio-visuellen Aufnehmen.

Die Bündelung von Lernzielen kann unter mehrfacher Hinsicht erfolgen, z. B. (a) unter *Kontext-Beachtung* des „Davor“ und des „Danach“ einer Unterrichtseinheit, (b) zu Beginn, in der Mitte oder gegen Ende einer größeren *Unterrichtseinheit* über Texte, (c) in Form eines *projektorientierten* Unterrichts (der in der Regel die Phase der Motivation und Zielentscheidung, die Planungsphase, die eigentliche Phase der Ausführung und die Phase der kritischen Reflexion umfaßt) und (d) mit Hilfe von *strukturierenden Lernhilfen* (Übersichten, Aufstellungen: man kann sie vorstrukturierend, begleitend – als Ergänzung und Vertiefung –, nach-strukturierend als Zusammenfassung konzipieren und anlegen).

Bündelung bedeutet Anknüpfen an Lernziele wie z. B. „Fähigkeit, sachgebundene Texte zu erfassen und auszuwerten“ (LZ 2.2), „Einblick in einige wesentliche Merkmale für die Beurteilung trivialer Texte“ (LZ 2.3), „Einsicht in die Eigenart von Texten der Massenmedien“ (LZ 2.4), „Überblick über die unterschiedliche Verwendung von Texten“ (LZ 2.5), „Einsicht in die mögliche Wirkung von Texten auf Leser“ (LZ 2.6) mit der notwendigen Erweiterung (Jahrgangsklassen 8/9 vom Leser auf den Hörer, Beobachter, auf den Rezipienten allgemein). Schließlich kann die Bündelung von Lernzielen, situationsgerecht angegangen und sinnvoll dosiert, einen wertvollen Beitrag für die Befähigung des Schülers zu visueller, auditiver und audio-visueller Kommunikation leisten: Hier liegt ein entscheidender Vorzug gegenüber der viel stärker additiven und viel weniger integrativen Anlage früherer „Stoffpläne“.

10. Literarische Erziehung

10.1 Plädoyer für Literatur in der Hauptschule

Auch die Frage nach der Literatur in der Schule hat ihre Geschichte: Das *literarische Lesebuch* erhielt Konkurrenz durch das *Sachlesebuch*, nach 1968 wurde Literaturunterricht in der Hauptschule verschiedentlich als Luxus, als schädliche Zeitverschwendung, als bürgerliche Affirmation, wurden literarische Texte als – eher problematische – „Abweichungen“ von „eigentlichem Schrifttum“ angesehen. Erinnern wir uns: Noch vor einem halben Jahrzehnt bedurfte es intensiver Begründungen, geduldiger Information und Langzeit-Motivation und nicht geringer Überzeugungskraft, in Lehrerbildung und -fortbildung für Literatur in der Schule einzutreten. Der Hinweis, daß es Wichtigeres, für die Gesellschaft und ihren Nachwuchs „Relevanteres“ gebe, war ebenso vernehmbar wie der auf die Belange

der „Schweigenden Mehrheit“. So schrieb Konrad Wünsche über die „Wirklichkeit des Hauptschülers“:⁴¹

„Was ist Literatur der Schweigenden Mehrheit? Und gibt es für die Schweigende Mehrheit Literatur? Denn eine Literatur für die Schweigende Mehrheit ist eben nicht die Literatur der Schweigenden Mehrheit, das heißt, was von ihr handelt und was sie liest, das sind zwei ganz verschiedene Dinge, und daß die Literatur, die die Schweigende Mehrheit zum Gegenstand hat, völlig verschieden ist von der Literatur, die die Schweigende Mehrheit liest, das ist wieder eins der Hauptkennzeichen der Schweigenden Mehrheit.“

Dieser nüchternen bis resignativen und letztlich lösungslosen Auffassung sei ein Zitat von Rudolf Riedler, Initiator der Schulfunkreihe „10 Minuten Lyrik“ hinzugefügt, wo das Problem weit differenzierter – am Beispiel Gedicht – angesprochen ist:⁴²

Es „... ist nicht zu übersehen, daß die Schule noch immer ein gebrochenes Verhältnis zum Gedicht hat, vermutlich vor allem, weil viele Lehrer, wie eben überhaupt viele Menschen, ein gebrochenes Verhältnis zum Gedicht haben. Für sie ist Lyrik in einer Tabu-Zone angesiedelt, die jedenfalls freiwillig, kaum betreten wird. Was die Schule betrifft, läßt sich diese Schwellenangst – die Angst des Lehrers vorm Gedicht – durch scheinbar plausible Gründe mühelos legitimieren (...) kurz: die Leistungsschule könne es sich nicht leisten, Zeit und Kraft an einen so elitären und nutzlosen Gegenstand wie ein Gedicht zu verschwenden.– Und/oder: Kinder im frühen Hauptschulalter seien ohnehin nicht in der Lage, Lyrik, zumal moderne, zu erfassen. Sie verfügen nun einmal noch nicht über das ästhetische Sensorium und gedankliche Instrumentarium und schon gar nicht über den Fundus an Lebenserfahrung, die unerläßlich seien, solche Dichtung begreifbar zu machen. Anspruchsvolle Lyrik gehe schlicht über ihre Köpfe hinweg. – Ist das so?“

Der Verfasser dieser zitierten Zeilen beweist dann, daß dem nicht so ist. Und die von uns – s. u. – festgehaltenen Meinungen von praktizierenden Lehrkräften über „Dichtung im Unterricht“ unterstreichen es im Sinne eines deutlichen „Zurück zur Literatur“, wie Albrecht Weber es ausdrückt:⁴³

„Literaturunterricht soll an den Modellen der Literatur

- Sprachkompetenz steigern,
- Sensibilität, Geschmack, Denk- und Urteilsfähigkeit ausbilden,
- Wissen, Horizonte und Bewußtsein erweitern,
- soziale und historische Relationen aufzeigen,
- Lebenssituationen entlasten.

Literaturverweigerung wäre demgegenüber Sprach-, Denk- und Formverweigerung, auch eine Verweigerung von Sozialisation und Chancengleichheit, von Erziehung. – Literaturunterricht ist unverzichtbar für eine Kulturnation, für eine fortgeschrittene Gesellschaft. Wenn sogar Deutsch- und Literaturlehrer heute Literaturverzicht verkünden, handeln sie verantwortungslos. (...) Jugend denkt auch durchaus anders. – Umgang mit Literatur ist ein unaufhörlicher Prozeß. Sie gilt es in unseren Horizont zu bringen und in den unserer Schüler zu vermitteln. Literaturdidaktik verweist zurück zur Literatur.“

Im Lehrplan (CL-D, 7-9) ist Literatur dem Abschnitt 2 („Arbeit mit Texten“) zugeordnet; hier geht man wohl aus Gründen der Vereinfachung von der – nicht unumstrittenen – Gegensätzlichkeit (Dichotomie) *sachgebundener* und *literarischer* Texte aus und stellt, völlig richtig, die literarischen Texte an den Anfang: Der Deutschunterricht liefere, so auch unsere Einschätzung, sonst Gefahr, sich im Gestrüpp alltäglicher textueller Kleinformen wie Werbeanzeigen, Heiratsannoncen und Gebrauchsanweisungen zu verlieren und damit an Dimension einzubüßen. Deutlich ist unterschieden zwischen einer *Anfangsphase* (LZ 2.1-2.4) und einer höheren *Anforderungsstufe* (LZ 2.5-2.7), die auf die Abschlußklassen entfällt. (Übergeordnetes) „Ziel des Unterrichts ist die möglichst selbständige Erschließung und Beurteilung von Texten.“ In der Präambel des Lehrplans werden verlangt: Aufgeschlossenheit für Literatur und Bereitschaft, sich mit Texten selbständig, verständig und kritisch zu befassen.

10.2 Zur Frage der Zielsetzungen des Literaturunterrichts

Wir haben im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen bei Gruppendiskussionen zur Text- und Literaturdidaktik (zuletzt 1978) die Frage nach dem Wozu von Literatur in der (Haupt-)Schule gestellt. Die Aussagen haben – in Auswahl aufgeführt – folgende Vorstellungen ergeben, die hier in der Reihenfolge der Zielnennung aufgelistet sind, und die das breite Spektrum einer (im übrigen durchwegs positiven Einstellung) zeigen. (Überschneidungen sind nach Möglichkeit vermieden.)

Im einzelnen: *Der Schüler soll*

– Anregungen zur Beschäftigung mit anspruchsvollen Texten erfahren – Bildung erfahren –
 – einer Erweiterung des Urteils- und Geschmackshorizontes zugeführt werden – etwas von einer Verpflichtung gegenüber unserer Kultur mitbekommen – Einblick in das Denken und Empfinden anderer Zeitepochen erhalten – in kultureller, poetischer und ästhetischer Hinsicht unterwiesen und für dieses Gebiet motiviert werden – Freude am „guten Buch“ haben und bereit sein, diese in seinem späteren Leben beizubehalten – mit Literatur auch in seinem außer- und nachschulischen Leben etwas „anfangen“ können – eine kritische Haltung gegenüber allem Geschriebenen einnehmen lernen – Hilfen zur Lebens- und Daseinsbewältigung, „Lebenshilfe“ erhalten – einen Ausgleich zur Überfülle sachbezogener und oberflächlich unterhaltender Texte erfahren – Verständnis für „andere“ Verhaltensweisen aufgezeigt bekommen – Qualitätskriterien und Wertungsgesichtspunkte kennenlernen – zum wohl ersten und vielleicht letzten Male intensiver und systematisch mit literarischen Texten bekannt gemacht werden – erfahren, daß Literatur zur Welterschließung und Selbstfindung beitragen und die eigene Phantasie und Kreativität anregen kann – Hilfen bekommen für die Auswahl geeigneter (in Buchform oder durch die technischen Medien vermittelter) literarischer Texte – allgemein Zugang zum Buch und zur Wiederentdeckung des Lesens motiviert werden – zu einem vernünftigen und erfüllten Freizeitverhalten angeregt werden – Möglichkeiten von Darstellung und von Ausdruck mittels Sprache analysiert bekommen – Literatur aus ihrer Zeit und in ihrer geschichtlichen Dimension begreifen und akzeptieren lernen – literarische Texte von massenhaft verbreiteten und von rein pragmatischen Texten, literarische Gattungen von autor-, sach- und adressatenbezogenen Textsorten unterscheiden lernen – in seiner Meinung über ausgewählte literarische Texte und Ganzschriften ernst genommen werden („wenn schon soviel die Rede ist vom Verhältnis Literatur und Leser“) – die Macht wie die Ohnmacht der Sprache, von der moralischen Aussagekraft über manipulative Möglichkeiten bis zu Problemen und Formen von Literatur der äußeren oder inneren Emigration kennenlernen – die vielen Transfermöglichkeiten von dem anhand von sachgebundenen Texten (Information, Appellstrukturen, Verhaltenssteuerung), Gelerntem auf literarische Texte mit-anwenden lernen – nicht kritiklos am Textkonsum unserer Zeit teilnehmen, sondern eine kritische und auswählende Haltung einnehmen lernen – Freude empfinden können an Geschriebenem und Gesprochenem mit Qualitätsanspruch – lernen, den Mut und den Willen aufzubringen, für einige Zeit in einer fiktiven Welt zu leben („als Gegenwelt zu dem sonst allzu nüchternen Leben draußen“) – begreifen lernen, was es mit dem z. B. durch die Medien erweiterten Literaturbegriff und mit verschiedenen und vielfältigen Begegnungsformen auf sich hat – befähigt werden, so wie bei sachbezogenen Texten Information und Kommentar: bei literarischen Texten Identifikation und Distanz zu unterscheiden – Übung bekommen, sich zu Texten, deren Inhalt und Form selbständig äußern zu lernen, und zwar verbal wie auch schriftlich – ein Gefühl bekommen für „Zeitlosigkeit“ in der Literatur wie für literarische Eintagsfliegen, Verständnis sich aneignen für affirmative wie für „kritische“ Interpretationen – sprachliche Sensibilität vermittelt bekommen (mit Rückwirkung auf eigenes Sprachverhalten), was eine Hauptaufgabe des Literaturunterrichts wäre – Abbildhaftes und Sinnbildhaftes (vgl. dokumentarische und z. B. surrealistische Dichtung) mit Toleranz und Verständnis aufnehmen lernen – die Schwellenangst (angeblich für Hauptschüler kennzeichnend) vor dem Buch (und dem Buchladen wie der Bibliothek) überwinden – von der Analyse literarischer Texte zur „Produktion“ einfacherer Art zu gelangen (mit Anleitung) – Exemplarik in der Durchnahme des weiten Feldes „Literatur“ vorgeführt erhalten – Wesen und vor allem Funktion(en) von Dichtung reflektieren – Wort-Bild-Relationen und mediale Gebundenheit von Literatur bewältigen bzw. begreifen lernen – erfahren, daß Dichtung auch Unterhaltung und Heiterkeit bieten, bedeuten und auslösen kann – Möglichkeiten der Erweiterung seiner sprachlichen und ästhetischen Kompetenz aufgezeigt bekommen (Teilnahme am kulturellen Leben) – im kritischen Lesen, Hören und Sehen geschult werden – „aufsammlenden Unterricht“ (Texte der Literatur, über Literatur, des literarischen Vorfelds) betreiben lernen und aktiv an der Auswahl wie an der Unterrichtsgestaltung mitwirken wollen – den literarischen „Markt“ beobachten und beurteilen lernen – wichtige Autoren, literarische NeufORMen, Strömungen zur Kenntnis nehmen, um sie später selbständig weiter verfolgen

zu können – Toleranzeinstellung gegenüber Ungewohntem (z. B. konkrete Poesie) gewinnen und vertiefen lernen – das Rüstzeug erhalten, sich selbständig weiterhin mit Dichtung früherer Zeit und der Gegenwartsdichtung zu befassen.

Es war (und ist) nicht beabsichtigt, hier „nachträglich“ nach *Lernzielebenen* zu differenzieren oder die – ohnehin unscharfe – Trennlinie zwischen Lehrzielen und Lernzielen von Fall zu Fall nachzuzeichnen.⁴⁴

Insgesamt könnte eine Auswertung das bei den praktizierenden Lehrkräften offenkundige Gespür für einen differenzierten Literaturunterricht unterstreichen. Hingewiesen sei auf folgende Einzelheiten: (a) Die Lernziele (CL-D, 7-9) des Abschnitts 2 („Arbeit mit Texten“) setzen für *literarische* Texte bzw. deren Erschließung die Jahrgangsstufen 8 und 9 fest, was nur so interpretiert werden darf, daß Arbeit mit *sachgebundenen* Texten vorausgeht und wertvolle Stützfunktionen zu leisten vermag. (b) Die LZ 2.1-2.4 betreffen den Umgang mit „einzelnen Textarten“; die Einlösung der LZ 2.5-2.7 ist, den gehobenen Anforderungen entsprechend, wiederum den Abschlußklassen vorbehalten. Unter Anwendung der Möglichkeiten vom *sinngestaltenden* Lesen (LZ 2.1) bis zum *sinnerfassenden* und zum *vortragenden* Lesen (LZ 2.8) ist die Arbeit mit Texten im Sinne der Lehrpläne in folgende Synthese zu bringen, die wir mit *Ziele des Literaturunterrichts*⁴⁵ (vor allem in bezug auf LZ 2.1) bezeichnen möchten, die selbstverständlich in aller Regel alternativ gebündelt werden:

1. *Ästhetischer Ansatz:*

- Ästhetische Kompetenz des Schülers
- ästhetisches Lernen
- polyästhetische Bildung
- kulturelle Kompetenz (möglichst sogar mit aktiver Teilnahme des einzelnen am kulturellen Leben)

2. *Kritischer Ansatz:*

- Richtiges Texteinschätzen (Information, Fiktion, Dokumentation)
- reflektierendes, kritisches Lesen, Gegen-den-Strich-Lesen
- Unterscheiden von Information und Kommentar
- Unterscheiden von Gesagtem und Gemeintem
- sachbezogenes Lesen als Wirklichkeitserfassung und ästhetisches Lesen
- Zielsetzung der Information, Aufklärung, Mündigkeit

3. *Erziehlicher Ansatz:*

- Wertorientierte Erziehung (Grundrechte, Menschenrechte, allgemeine sittliche Normen)
- Horizonterweiterung: Denk-, Urteilsvermögen, Geschmacksbildung, Wertungskompetenz

4. *Literaturbezogener Ansatz:*

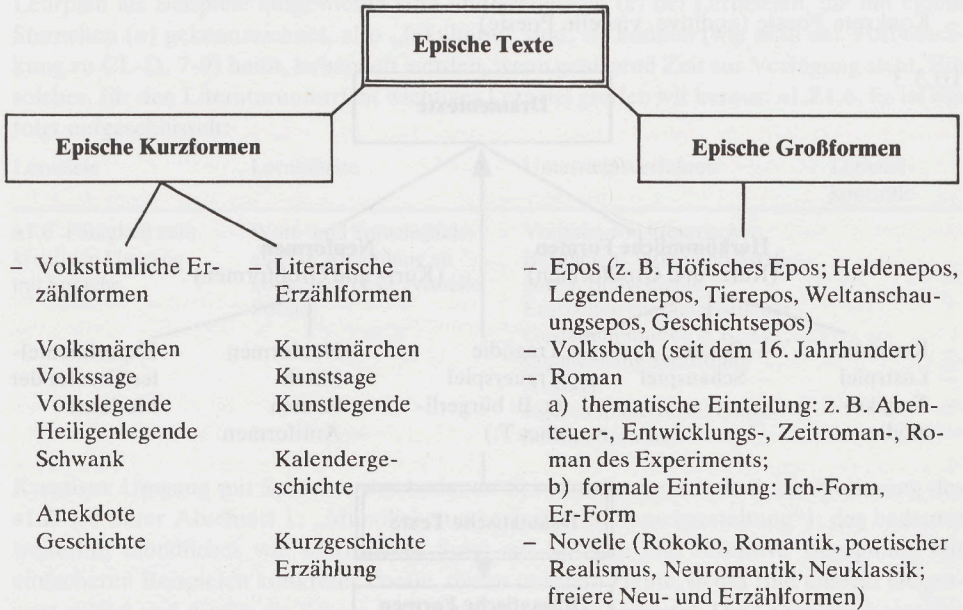
- Merkmale epischer, lyrischer, dramatischer Texte
- Kenntnis literarischer Gattungsformen
- Beurteilungskriterien für literarische Texte und deren Abgrenzung
- Hilfen für möglichst selbständige Erschließung und Beurteilung von Texten

5. *Ansatz der Leseerziehung:*

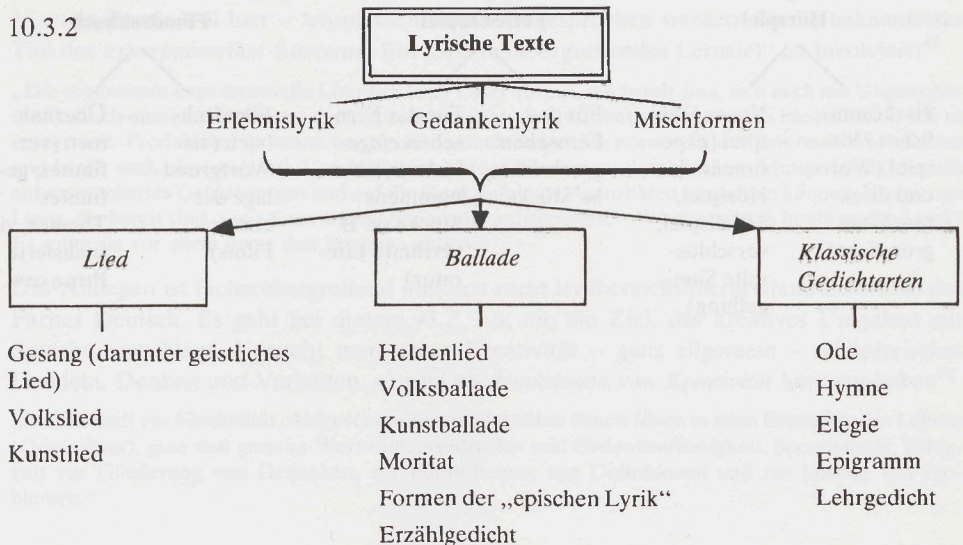
- Erkennen von Leseabsichten (Auswahl, Methode)
- Produktions-, Distributions-, Rezeptionsabsichten
- Einbeziehen der Lesetechniken (LZ 2.1, 2.8)
- Reflexion über Sprache in Texten: Sprache u. a. als Mittel von Kommunikation, Information, Appellation
- Aufweis kognitiven, emotiven und pragmatischen Lesens auch bei literarischen Texten (*Denotation*, vorzugsweise bei *sachbezogenen* Texten: Begriffliches, Informationsaussage, ohne Berücksichtigung z. B. affektiv-emotiver Nebenbedeutungen oder „Begleitvorstellungen“; *Konnotation*, vorzugsweise bei *literarischen* Texten: inhaltliche Nebenkomponenten, Bedeutungsnuancen, mehrdeutige, polyvalente Aussagen bis hin zu Assoziationen; affektiv-emotive Mitvorstellungen „nicht-einklagbarer“ Art.)

10.3 Orientierungshilfen: Bestandsaufnahme gattungsbezogener literarischer Texte zur Abstimmung auf den Lehrplan

10.3.1



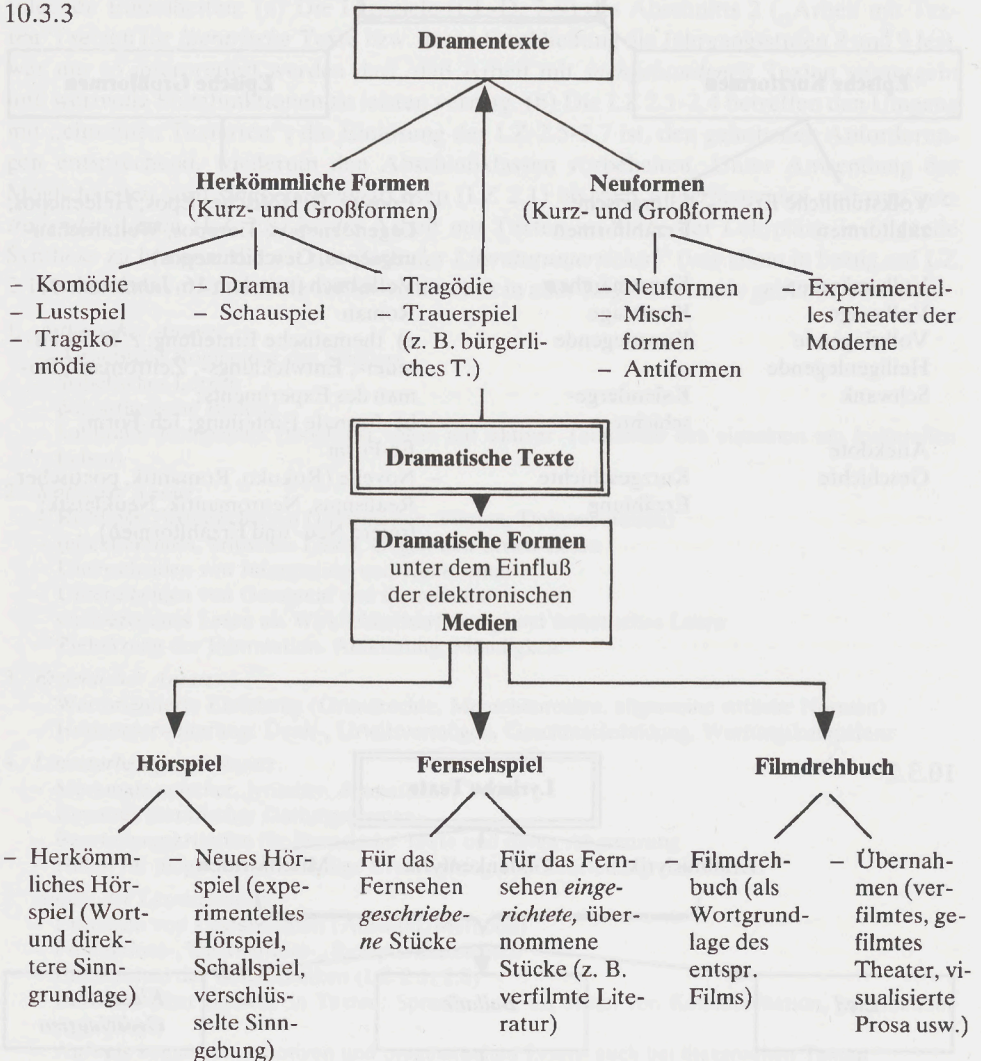
10.3.2



Einteilungs-Aspekte können sein:

- Darbietungsform (Gesang, „Buchlyrik“, Gedichtsammlungen)
- Metrisch-strophische Muster (Ode, Hymne)
- Sprechhaltungen (Nennen, Ansprechen, Appellation)
- Strukturmerkmale, epochenspezifisch (Bildlichkeit, Stil)
- Strukturmerkmale der modernen Poesie (Neu-, Misch-, Antiformen)
- Konkrete Poesie (auditive, visuelle Poesie)

10.3.3



11. Fakultative Lernziele, dargestellt am Beispiel visueller Poesie

11.1 Vom spalten- zum fächerübergreifenden Vorgehen

Wiederholt war von *Auswahlmöglichkeiten* bei der Benutzung des Lehrplans die Rede, und zwar (a) im Zusammenhang mit der Lernzielbündelung, (b) bei Lerninhalten, die im Lehrplan als Beispiele ausgewiesen sind und schließlich (c) bei Lernzielen, die mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet, also „fakultativ“ sind; sie können (wie es in der Vorbemerkung zu CL-D, 7-9) heißt, behandelt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht. Ein solches, für den Literaturunterricht wichtiges Lernziel greifen wir heraus: *LZ1.6. Es ist wie folgt aufgeschlüsselt:

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
*1.6 Fähigkeit zum kreativen Umgang mit Sprache	Wort- und Sprachspiele, auch in Anlehnung an konkrete Poesie (visuelle Poesie)	Vorgabe von literarischen Beispielen: Wort- und Satzfiguren, Bildgedichte Erarbeiten charakteristischer Gestaltungsmittel, z. B. Zusammenhang Schriftbild/Aussage eigenes spielerisches Umgehen mit Sprache	

Kreativer Umgang mit Sprache: das bedeutet Sprachreflexion (deshalb die Notierung des *LZ 1.6 unter Abschnitt 1: „Mündliche und schriftliche Sprachgestaltung“); das bedeutet weiterhin mündliches wie schriftliches Spiel mit Sprache und rezeptive Begegnung mit einfacheren Beispielen konkreter Poesie, die zu unserem Heute, in das Bild unserer Gegenwart gehört und die für die Schule eine Herausforderung bedeutet. Die Lehrpläne begreifen diese Form der Lyrik erfreulicherweise als eine Begegnung mit Ungewohntem, vielleicht nicht nur für den Schüler. Siegfried J. Schmidt sagt darüber:⁴⁶ „Die Gebildeten finden dann in der konkreten Dichtung zu wenig Tiefsinn, die ‚Linken‘ zu wenig gesellschaftliches Engagement, die Konsumenten zu wenig Stoff – kein Wunder, daß die konkrete Dichtung sich schwertut . . .“ Konkrete Poesie teilt sich auf in akustische und in visuelle Poesie, die sich wiederum in eine graphisch und eine begrifflich orientierte „Richtung“ aufteilen läßt. Visuelle Poesie soll hier – lehrplankonform – angesprochen werden. Sie ist bekanntester Teil der *experimentellen Literatur*. Ein „spaltenübergreifendes Lernziel“ ist involviert:⁴⁷

„Die sogenannte experimentelle Literatur setzt Leser voraus, die bereit sind, sich auch mit Ungewohntem kritisch auseinanderzusetzen; die Literatur nicht als etwas betrachten, was so bleiben muß, wie es immer war. Produktive, spontane Leser, die Veränderungen als notwendig und interessant betrachten und bereit sind, ohne gelernte Vorurteile neue Möglichkeiten zu durchdenken. Mutige Leser, die sich auf ungesichertes Gebiet wagen und auf die Rockzipfel von Autoritäten verzichten können. Neugierige Leser, die bereit sind, neue Entwürfe zu finden und aufzugreifen. – Wo aber gibt es heute solche Leser? Es sollte sie vor allem unter den Jüngeren geben.“

Das Anliegen ist fächerübergreifend und erst recht lernbereichsübergreifend innerhalb des Faches Deutsch. Es geht bei diesem *LZ 1.6, um ein Ziel, das kreatives Umgehen mit Sprache vorschlägt. Versteht man unter Kreativität – ganz allgemein – schöpferisches Handeln, Denken und Verhalten, so sind als *Funktionen von Kreativität* hervorzuheben⁴⁸

„Bereitschaft zur Flexibilität, Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen in allen Bereichen des Lebens (Originalität), gute und gezielte Wortwahl, Ausdrucks- und Gedankenflüssigkeit, Spontaneität, Fähigkeit zur Gliederung von Gedanken, zur Formulierung von Definitionen und zur Lösung von Problemen.“

11.2 Ein Beitrag zur Frage nach dem klassenbezogenen Lehrplan:

Im Abschnitt 4 der Vorbemerkung zum CL-D, 7-9 ist ausgeführt:

„Die Erstellung eines klassenbezogenen Lehrplans ist notwendig. Dabei berücksichtigt der Lehrer die Motivierbarkeit und den Lernstand der Schüler und setzt die Anforderungen des Curricularen Lehrplans entsprechend um. (...) Wo es möglich und sinnvoll ist, soll die Beziehung zu anderen Fächern hergestellt werden.“

Die Konsequenzen daraus sind zu ziehen unter Bezug auf Konstruktion und Form der Lehrpläne und – das sei hier herausgestellt – auf die Lesetechnik bei der Arbeit mit Lehrplänen.

Es bieten sich dafür zur Auswahl oder zur Kombination an,⁴⁹ wobei wir strikt bei unserem Beispiel bleiben (LZ*1.6):

a) *Lehrplan-Aggregat*: Elemente des Lehrplans werden montiert im Sinne eines Mosaikverfahrens (Aufbauverfahren). Visuelle Poesie zählt zum (literarischen) Textbereich; also ergeben sich Affinitäten zwischen Lernzielbereichen.

b) *Lehrplan-Agglomerat*: Einzelelemente werden durch einen „gestaltenden Gedanken“ zusammengeschlossen, der dem Thema „Wort-Bild-Relationen“ im weitesten Sinne (vom Werbetext bis zum „Bildgedicht“) zugeordnet werden kann.

c) *Lehrplan-Konglomerat*: Hier ist gefragt nach der passenden Zusammengehörigkeit der Elemente, nach deren Zusammensetzen zu einem überschaubaren Gefüge. Historische Beispiele (von der Barockzeit bis zur Gegenwart) helfen aufzeigen, daß es sich bereits um eine Traditionsgeschichte handelt; Übungs- und Anwendungsbeispiele schlagen legitime Brücken vom Deutsch- zum Kunsterziehungsunterricht.

d) *Der organische Lehrplan*: Ein Klassenlehrplan ist – vom Vorgehen her – einem Bauplan nach Ordnungsprinzipien zu vergleichen. Das kann zu einem projektorientierten (also längerfristig ausgreifenden) oder zu einem spiralcurricularen Vorgehen führen, wobei einzelne Etappen „schneckenförmig“ betont werden, etwa in einem „leichteren“ und einem schwierigeren und anspruchsvolleren – u. U. wiederholenden – Durchgang in zwei Jahrgangsstufen (8/9).

Mehrfache Überlegungen bieten sich deshalb an, weil das Thema u. a. von vier verschiedenen Aspekten her betrachtet werden kann: (a) Von der Sprachlehre (Syntax, Semantik) und sogar von der Sprachkunde her (historische Entwicklung), (b) von der (sachbezogenen) Textarbeit, (c) von der Betrachtung literarischer Texte aus und (d) von der Idee des Spiels (fächerübergreifendes Prinzip). Dies läßt *Rückgriffe* zu (auf den Lehrplan früherer Jahrgangsstufen), *Ausgriffe* auf verwandte Lernbereiche des Deutschunterrichts und ein *Übergreifen* auf andere musische Disziplinen und ihre Lehrpläne (wie z. B. Kunsterziehung). Dazu ein Beispiel, das solche Möglichkeiten (in Auszügen die Zitate) berücksichtigt:

Ausgangspunkt: Fakultatives Lernziel *1.6 (CL-D, 7-9)

„Fähigkeit zum kreativen Umgang mit Sprache“:

Rückgriff: (Leitfrage: was ging in dieser Richtung und Thematik voraus, was ist somit als bekannt vorauszusetzen?):

LZ 3.4 (CL-D, 5/6) „Einblick in die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten von sprachlicher und bildlicher Darstellung“

Lernzielkontrolle: „Anwenden des Erarbeiteten auf weitere Beispiele“

Ausgriff (1): CL-D, 7-9, LZ 2.1 „Fähigkeit, liter. Texte zu erschließen“ (Jahrgangsstufe 7)

Lernzielkontrolle: „Nachweisen typischer Merkmale eines literarischen Textes“

LZ 2.2 „Fähigkeit, sachgebundene Texte zu erfassen und auszuwerten“ (7)

Davon besonders Lerninhalt: „Texte mit Aufforderungscharakter, z. B. Werbeanzeige, Aufruf, Kommentar, Vortrag, Verordnung, Satzung, Gesetz, Vertrag“

LZ 2.3 „Einblick in einige wesentliche Merkmale für die Beurteilung trivialer Texte“

Davon besonders Lerninhalt: Texte zur Auswahl: Comics. Allgemein: Gesichtspunkte zur Beurteilung (7)

LZ 2.4 „Einsicht in die Eigenart von Texten der Massenmedien“. Davon besonders Unterrichtsverfahren: „Herausarbeiten von Möglichkeiten der Informationsvermittlung in der Presse (z. B. Druckbild, Farbe, Bild-Text-Verhältnis, Schaubild, Karikatur) und Vergleichen nach ihrer Wirkung“ (7)

LZ 2.5 „Überblick über die unterschiedliche Verwendung von Texten“ (8/9); Anmerkung: visuelle Poesie kann übrigens „artistisch“ und artifiziell, kann aber auch „engagiert“ sein

Lerninhalte (Auszüge): „Literarische Texte als Ausdruck historischer oder politischer Gegebenheiten“

LZ 2.6 „Einsicht in die mögliche Wirkung von Texten auf Leser“ (8/9)

Lerninhalt: „Sinnfindung, Aufklärung, Identifikation, entsprechend oder entgegen der Erwartung“

LZ 2.7 „Einsicht in den Zusammenhang der Intention des Autors mit den verwendeten Darstellungsmitteln“ (8/9) Lerninhalt: „Texte, deren Intentionen deutlich sind, z. B. Werbesendung (Kaufanreiz), Satire (Aufzeigen menschlicher Schwächen, Provokation)“

Sprachliche Mittel, z. B. Veranschaulichen, Übertreiben, Bevorzugen bestimmter Wortarten, Wortbildungen und syntaktischer Grundmuster

Gebrauch von Phrasen, Schlagwörtern, Wiederholungen“

Ausgriff (2): Sprachlehre, Sprachkunde

LZ 3.6 „Einsicht in die Wortbedeutung“

Lerninhalt: „Wortkörper und Wortinhalt, Bedeutungswandel von Wörtern, Wortfamilien, sprachliche Felder; Fachsprache, Mode- und Schlagwörter, Wörter des Jargons“

LZ 3.9 „Einsicht in die besondere Leistung der Sprache gegenüber anderen Zeichen bzw. Zeichensystemen“

Lerninhalt: „Sprachliche und außersprachliche Zeichen bzw. Zeichensysteme, z. B. Unterstützung, Vorbereitung von Kommunikation; Bedeutung der Sprache als Zeichensystem“.

(Interdisziplinäres) Übergreifen:

CL – Kunsterziehung (7)

LZ 5.1 „Fähigkeit, einfache Druckverfahren im Hinblick auf eine bestimmte Verwendungsabsicht zu erproben und zu beurteilen“

LZ 5.3 „Fähigkeit, ausgewählte Druckerzeugnisse unter gestalterischen Gesichtspunkten zu beurteilen“

In Ergänzung:

8. Jahrgangsstufe: KUNSTBETRACHTUNG: Bildzeichen

9. Jahrgangsstufe: BILDNERISCHES GESTALTEN: Bildcollagen, notierendes Zeichnen.

Für alle an Lehre, Ausbildung und Forschung in Schule und Hochschule, als Ausbildungslehrer, Seminarrektoren und Hochschuldozenten Tätigen dürfte, im übertragenen Sinne, das bekannte chinesische Sprichwort gelten, das wir einer Rezeptologie entgegenstellen: „Gib den Hungernden einen Fisch und Du machst ihn für diesen Tag satt. Lehrst Du ihn aber das Fischen, wird er niemals verhungern.“

Literaturhinweise (Auswahl)

Alfred Clemens Baumgärtner (Hrsg.): Lesen. Ein Handbuch. Hamburg: Verlag für Buchmarktfor-schung 1973.

Ortwin Beisbart/Dieter Marenbach: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth: Auer 1975.

Ortwin Beisbart et al.: Textlinguistik und ihre Didaktik. Donauwörth: Auer 1976.

Lothar Bredella: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer 1976.

Klaus Breslau et al. (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule. Hannover: Schroedel 1978: darin: Michael Kaiser: Zur Frage des Aufbaus von Werten im Literaturunterricht, S. 88 ff.

Karl-Dieter Bunting/Detlef C. Kochan: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1973².

- Hans E. Giehl: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer 1972².
- Josef Greil/Anton Kreuz: Umgang mit Texten in der Grund- und Hauptschule. Reihe Exempla 15. Donauwörth: Auer 1976.
- Elisabeth Gülich/Wolfgang Raible (Hrsg.): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt/M.: Athenäum 1972.
- Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett 1976⁹.
- Hartmut Heuermann et al.: Literatur und Didaktik. Bd. 1: Berichte und Kommentare. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973.
- Detlef C. Kochan/Wulf Wallrabenstein (Hrsg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Kronberg/Ts.: Scriptor 1975.
- Gerhard Köpf: Die Ballade: Probleme in Forschung und Didaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.
- Hans Kügler: Literatur und Kommunikation. Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht. Didaktische Theorie und methodische Praxis. Stuttgart: Klett 1975².
- Jakob Lehmann (Hrsg.): Umgang mit Texten. Bamberg: Buchner 1973.
- Helmut Melzer/Walter Seifert: Theorie des Deutschunterrichts. München: Ehrenwirth 1976.
- Harro Müller-Michaels (Hrsg.): Arbeitsmittel und Medien für den Deutschunterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.
- Franz-Josef Payrhuber/Albrecht Weber (Hrsg.): Literaturunterricht heute – warum und wie? Eine Zwischenbilanz. Freiburg i. Br.: Herder 1978.
- Herta-Elisabeth Renk: Dramatische Texte im Unterricht. Stuttgart: Klett 1978.
- Wolfgang Schemme: Trivilliteratur und literarische Wertung. Stuttgart: Klett 1975.
- Otto Schober: Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeption für den schulischen Umgang mit Texten. Analysen und Materialien. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.
- Karl Schuster: Literaturunterricht unter kommunikativem Aspekt. Baltmannsweiler: W. Schneider 1978.
- Bernhard Sowinski (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln u. Wien: Böhlau 1975.
- Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor u. Frankfurt/M.: Hirschgraben 1976; darin: Literaturdidaktik. S. 244-264.
- Karl Stocker: Praxis der Arbeit mit Texten. Zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache. Donauwörth: Auer 1977³.
- Karl Stocker: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Auer 1979².
- Albrecht Weber: Grundlagen der Literaturdidaktik. München: Ehrenwirth 1975.
- Albrecht Weber: Das Phänomen Simmel. Zur Rezeption eines Bestsellerautors unter Schülern und im Literaturunterricht. Freiburg i. Br.: Herder 1977.
- Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Darstellung, Analyse. Baltmannsweiler 1979³.

Anmerkungen

- 1 Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1976⁹.
- 2 Werner Schlotthaus: Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung 4/1971, S. 15-22.
- 3 Rainer Buck: Heidis Comeback: Notizen zur Kinderkulturindustrie. In: SZ, Nr. 290 v. 16./17. 12. 1978, S. 27.
- 4 Isaac Bashevis Singer: Einige von 500 Gründen. Rede beim Nobelpreis-Bankett in Stockholm. Übers.: Hans Lamm. In: SZ (Feuilleton), Nr. 290 v. 16./17. 12. 1978.
- 5 Vgl.: Karl Ernst Maier: Zur Beurteilungsproblematik bei Kinder- und Jugendbüchern. In: Blätter für Lehrerfortbildung 12/1977, S. 493-498.
- 6 Dazu: Kurt Franz/Bernhard Meier: Was Kinder alles lesen. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. München: Ehrenwirth 1978, cf. S. 13 ff.
- 7 Malte Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor und Frankfurt/M.: Hirschgraben 1976, S. 165.
- 8 Robert M. Gagné: Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1970, S. 173.
- 9 Ebenda, S. 175 f.
- 10 Gert Kleinschmidt: Lesen. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Op. cit., S. 224.
- 11 Ernst Ott: Optimales Lesen. Schneller lesen – mehr behalten. Ein 25-Tage-Programm. Hamburg: Rowohlt 1972, Vorwort.

- 12 Fritz J. Raddatz: Die ZEIT-Bibliothek der 100 Bücher. In: DIE ZEIT, Nr. 45 v. 3. 11. 1978, S. 41.
- 13 Ebenda.
- 14 Gert Kleinschmidt: Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt/M.: Diesterweg 1968, S. 83.
- 15 Ebenda, S. 122.
- 16 Alfred Clemens Baumgärtner: (Hrsg.) Lesen. Ein Handbuch. Lesestoff, Leser und Leseverhalten, Lesewirkungen, Leseerziehung, Lesekultur. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung 1974.
- 17 Hans E. Giehl: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer 1972².
- 18 Cf. Alfred Clemens Baumgärtner: Massenhaft verbreitete Literatur. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. A. a. O., S. 307.
- 19 Zu diesem Problemfeld vgl.: Karl Stocker: Massensliteratur und ihr Stellenwert im Deutschunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung 12/1977, S. 482-492.
- 20 Zu Orientierungshilfen und Fragen des Umgangs mit Texten der Massensliteratur vgl. auch: Karl Stocker: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. In: W. Altmann/F.-J. Gaßner/S. Gruber (Hrsg.): Seminar und Schule, Bd. 3. München: Oldenbourg 1977, S. 25 ff.
- 21 Beispiele finden sich u. a. bei Günter Waldmann: Theorie und Didaktik der Trivialsliteratur. Modellanalysen, Didaktikdiskussion, literarische Wertung. München: Fink 1973, S. 11 ff.
- 22 Dazu: Helmut Melzer: Trivialsliteratur I. München: Oldenbourg 1974, z. B. S. 46 ff. und S. 60 ff.
- 23 Für Anregungen und Hinweise bedankt sich der Verfasser bei Horst D. Pointner, München.
- 24 Dazu: Harro Müller-Michaels: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 1975² und Basisartikel in: Praxis Deutsch 31/1978, S. 15.
- 25 Dazu: Helmwart Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler: W. Schneider 1978, Teil 2, S. 774 ff.
- 26 Vgl.: Johan Huizinga: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt 1956, rde 21, vor allem S. 9 ff. u. S. 22 ff.
- 27 Detaillierte Anregungen für die Sekundarstufe I/II gibt Karl Stocker in: Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts (Abschnitt: Dramatische Texte im Unterricht). Baltmannsweiler: W. Schneider 1979³.
- 28 Fragen zum Schulspiel sind behandelt auch bei: Ursula Coburn-Staege: Spielen in der Schule? In: Pädagogische Welt 5/1978, S. 293-302.
- 28 Zit. n.: Jugendschutz heute: Informationen, Arbeitshilfen, Meinungen. 5/1978, S. 1 f.
- 29 Klaus Göbel: Spieldidaktik und Deutschunterricht. In: Bernhard Sowinski (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln und Wien: Böhlau 1975, S. 304 f.
- 30 Doris Schmieder/Gerhard Rückert: Kreativer Umgang mit konkreter Poesie. Freiburg i. Br.: Herder 1977, S. 12.
- 31 Ebenda, S. 110.
- 32 Dazu: Karl Stocker: Hochschuldidaktische Überlegungen und Programme als Voraussetzung für einen innovativen Dramenunterricht in der Sekundarstufe. In: Klaus Göbel (Hrsg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977, S. 169-189.
- 33 Perspektiven in: Benita Daublebsky: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett 1974² (praktische Beispiele vgl. Teil I, S. 17-179); immer noch bewährt: Edmund Johannes Lutz: Das Schulspiel. München: Don Bosco 1957.
- 34 Cf. Gero von Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner ²1959, S. 555.
- 35 Benno Hubensteiner: Schriftsprache und Dialekt. Eine Anmerkung zum Bayerischen Sein und Reden. In: Beilage der SZ., Nr. 88 v. 17. 11. 1978.
- 36 Ebenda.
- 37 Ludwig Merkle: Die Schwierigkeit, bayrisch zu schreiben. Die orthographischen Freiheiten, die sich die Mundartschriftsteller nehmen. In: Beilage der SZ., Nr. 66 v. 1. 9. 1978.
- 38 Otto Schober: Dialekt im Unterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. H. 27 (1978), S. 12-21, zit. n. S. 12. – Literaturhinweis: Ludwig G. Zehetner: Bairisch. Reihe: Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht. H. 2. Düsseldorf: Schwann 1977.
- 39 Vgl. dazu den Abschnitt und die Lehrpläne zu „Fremdsprache Deutsch“ in diesem Kommentarband.
- 40 Cf. Heinrich Löffler: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974; Joachim Hasselberg: Dialekt und Bildungschancen. Weinheim: Beltz 1976; János Juhász: Interferenzlinguistik. In: Hans Peter Althaus et al. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer 1973, S. 457-462.
- 41 Konrad Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1972, S. 97.

- 42 Rudolf Riedler: *Kinder, Dichter, Interpreten: Zehn Minuten Lyrik. Vom angstfreien Umgang mit Gedichten.* München: Oldenbourg 1979, S. 7.
- 43 Albrecht Weber: *Grundlagen der Literaturdidaktik.* München: Ehrenwirth 1975, S. 176
- 44 Vgl. dazu: Albrecht Weber: *Wissenschaftsverständnis des Faches Deutsch.* In: *Pädagogische Welt* 3/1978, S. 143.
- 45 Ein lernzielorientiertes Konzept des Dramenunterrichts ist Grundlage in: Karl Stocker: *Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht.* Donauwörth: Auer 1979².
- 46 Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): *konkrete dichtung. texte und theorien.* München: Bayer. Schulbuchverlag 1972, S. 10.
- 47 Ebenda, S. 6 f.
- 48 Cf. Peter Köck/Hanns Ott: *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.* Donauwörth: Auer 1976, S. 226; dazu: J. P. Gilford: *Kreativität.* In: Günther Mühle/Christa Schell: *Kreativität und Schule. Texte.* München: Piper 1970, S. 13-36, vor allem S. 13 f. (Definitionen); zudem: Erika Landau: *Psychologie der Kreativität.* München u. Basel: Reinhardt 1969, z. B. S. 10 f.
- 49 Cf. *Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die 7.-9. Jahrgangsstufe der Hauptschule.* München u. Donauwörth: Auer 1977, S. 29 ff.

Karl Stocker

Sprachlehre/Sprachkunde

1. Problem: Grammatikunterricht

1.1 Die Problematik des Lernbereichs Sprachlehre/Sprachkunde

Schulverdrossenheit und Schulumüdigkeit haben verschiedene Ursachen. Man wird sie nur oberflächlich analysieren, wenn man ausschließlich Gesellschaft, Elternhaus und desinteressierte Schüler auf die Anklagebank zu bringen versucht. Das Problem erweist sich wesentlich komplexer und wird erst dann in seiner ganzen Breite bewußt, wenn auch die Lehrerschaft zur pädagogisch-didaktischen Gewissenerforschung bereit ist. Zu den zentralen Fehlern, die wir Lehrer tagein tagaus begehen, gehört zum Beispiel die Nichtbeachtung eines didaktischen Artikulationsrhythmus, wie er durch Pädagogik, Psychologie und Soziologie einsichtig gemacht wird. Mangelnde Kenntnis wissenschaftlicher Forderungen, ungeübte didaktische Kreativität und fehlende Frustrationstoleranz den Schülern und ihren „Leistungen“ gegenüber, sind einige der Ursachen, warum der Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde erkennbar zu den unbeliebtesten Fächern in der Hauptschule zählt. Grammatikunterricht müßte aber – vom Fachdidaktischen her gesehen – nicht Schlußlicht in der „Hitliste“ der Schülerbeliebtheit sein. Seine Problematik liegt darin, daß es vielerorts nicht verstanden wird, die zahlreichen guten methodischen Vorschläge in Unterrichtsarbeit umzusetzen. Statt Sprachbetrachtung auf kommunikativer Grundlage dominieren weiterhin formalistische Drillübungen „alter Schule“. So aber wird ein didaktischer Teufelskreis deutlich: Ein Lehrer, der die Sinnfrage des Grammatikunterrichts nicht oder nur unvollständig beantworten kann, auf dem angemoderten Stand alter Schulgrammatik stehen geblieben ist¹ und lediglich sprachliche Exerzierübungen im Manöverfeld Grammatik anordnet, „erzieht“ Schüler, die seinen Anforderungen zunächst motivations-, und schließlich ergebnislos gegenüberstehen. Ein dergestalt negatives Feedback *könnte* beim selbstkritisch reflektierenden und fortbildungsbereiten Pädagogen Veränderungen in Einstellungen und Verhalten auslösen. In der Regel aber kommt es zu diesem notwendigen, die Unterrichtsmethode positiv beeinflussenden Veränderungsprozeß *nicht*. Es erscheint leichter, die Schuld beim Fach, bei den Schülern, bei der Gesellschaft etc. zu suchen. Die Folge: ein weiter resignierender Lehrer, noch weniger motivierte Schüler, Disziplinprobleme, rigide Autorität usw. Kurzum ein didaktischer Teufelskreis, aus dem es kein Entrinnen zu geben scheint.

Rechtfertigung auf wackeligen Beinen: Das wenig durchdachte Grammatik-Plädoyer

Seit Grammatik zentrales Schulfach mit einer bis zur antiken Rhetorik zurückreichenden Geschichte ist, bemühen sich engagierte Fachvertreter dieser so wenig beliebten Schul„disziplin“ eine „tragfähige Sinnmitte“² auszumachen und „Rechtfertigungsgründe für die ‚Behandlung‘ von Grammatik im Deutschunterricht“³ aufzuzählen. Wie sehr hier tradierte Argumente häufig unkritisch aufgenommen und gutgläubig weitergegeben werden, wie sehr hier oftmals nach dem Motto „Wo lassen Sie denken?“ verfahren wird, beweist eine Aufstellung von Ernst Nündel⁴ in „Wozu Grammatik in der Schule?“ Den in der Praxis immer wieder auftauchenden gleichlautenden Argumenten *für* den Grammatikunterricht setzt der Nürnberger Ordinarius überzeugende anderslautende Auffassungen gegenüber:

Behauptung:**Gegenmeinung:**

Grammatikunterricht
erzieht zum richtigen
Gebrauch der Sprache

Bisher fehlt jeder Nachweis, daß die Beschäftigung mit Grammatik zu einer Verbesserung des Sprachgebrauchs führt. Helga Schwenk: „Damit ist . . . die Möglichkeit der Transferierbarkeit grammatischen Wissens ausgeschlossen, und dem Grammatikunterricht muß dieser Sinn, nämlich in die Sprache hineinzuwirken, generell abgesprochen werden.“⁵

Grammatikunterricht fördert das formal-logische Denken

Grammatische und logische Kategorien und Ordnungen müssen nicht identisch sein.

Jakob Grimm: „Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört . . . werde.“⁶

Grammatikunterricht schafft Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht

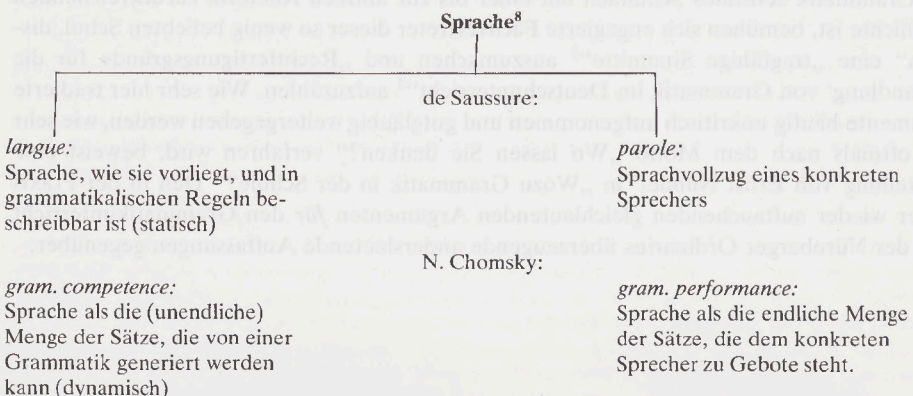
Die direkte Methode des fremdsprachigen Anfangsunterrichts unterwirft sich anderen Überlegungen.

R. Dietrich: Traditionelle Grammatik „erweist sich als unzureichend, sprachliche Gegebenheiten feiner zu differenzieren und systematisch zu beschreiben und als um so unangemessener, in je weniger strukturellen Eigenschaften die zu beschreibende Sprache dem Lateinischen ähnlich ist. Es ist z. B. unangemessen, in traditionellem Sinne von Adjektiv und Verb im Koreanischen zu reden oder von Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt als den Vergangenheitstempora des Französischen.“⁷

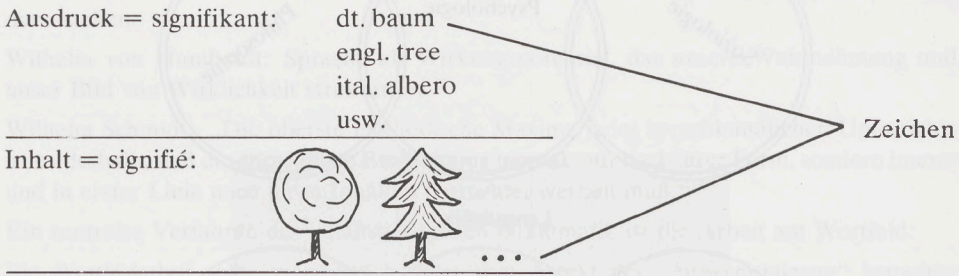
Inflation fachwissenschaftlicher Innovationen: der überforderte (Allround-)Lehrer

Sämtliche Fachbereiche der Grund- und Hauptschule erfuhren in den vergangenen zwei Jahrzehnten einen bisher nicht gekannten Zuwachs fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und gesellschaftswissenschaftlicher Innovationen. Neben anderen Disziplinen des Deutschunterrichts mußte sich in besonderem Maße der Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde – jahrzehntelang von traditionellen Zielsetzungen einer formalen Grammatik bestimmt – modernen linguistischen Erkenntnissen öffnen. Das bedeutete (um nur einen Ausschnitt zu zeigen) die erforderliche intensive Auseinandersetzung des Lehrers mit folgenden Termini und den sie bestimmenden Theorien:

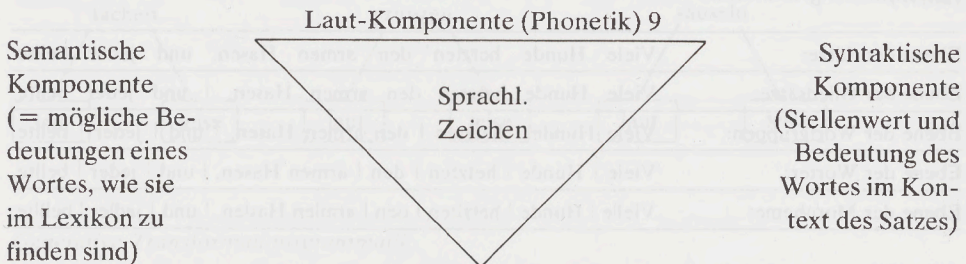
- Die dichotomische Aufgliederung des Begriffs „Sprache“ durch Ferdinand de Saussure und Noam Chomsky



● Aussagen über den Zeichencharakter von Sprache



Sprachliche Zeichen sind „arbiträr“, d. h. ihre phonetische oder graphische Erscheinungsform allein läßt keinen Rückschluß auf ihren Inhalt zu. Als Ausnahme von dieser Arbitrarität können nur gewisse onomatopoeitische (= lautmalende) Wörter gelten, vor allem Wörter aus der Sprache des Kleinkindes, wie z. B. Wauwau, Muhmuh, Mähmäh. Bei der Inhaltsbestimmung der sprachlichen Zeichen wirken *drei* Komponenten zusammen, wie folgendes Dreieck veranschaulichen soll:

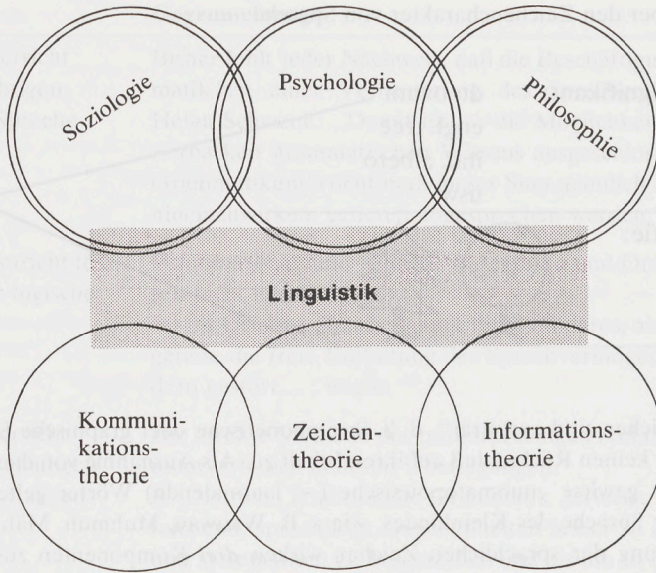


● Diachronie und Synchronie als grundlegende Methoden der Sprachbetrachtung
„Da im Prinzip jede linguistisch relevante Erscheinung sowohl *diachronisch* als auch *synchronisch* beschrieben werden kann, haben wir es zunächst einmal mit zwei großen Gruppen von Grammatiken zu tun: Grammatiken, in denen Einheiten und Zusammenhänge im wesentlichen im Hinblick auf ihre sprachgeschichtliche Entwicklung (*diachronisch*) beschrieben sind, heißen *historische* Grammatiken, *nicht-historische* heißen *synchronische*.“¹⁰

● Soziolinguistik, Psycholinguistik und Sprechhandlungstheorie als Ergebnis von Überschneidungen des linguistischen Fachbereichs mit der Soziologie, Psychologie und Philosophie¹¹

● Grammatik als Erklärungsmodell der Zusammenhänge und Leistungen von Sprache (mit der für viele Lehrer eher bedrückenden als befreienden Erkenntnis, daß es nicht die Grammatik gibt, sondern „konkurrierende Grammatiken, (die) sich nicht durch mehr oder weniger große Richtigkeit unterscheiden, sondern durch ihren unterschiedlichen Aspekt auf Sprache und sprachliche Vorgänge.“)¹²

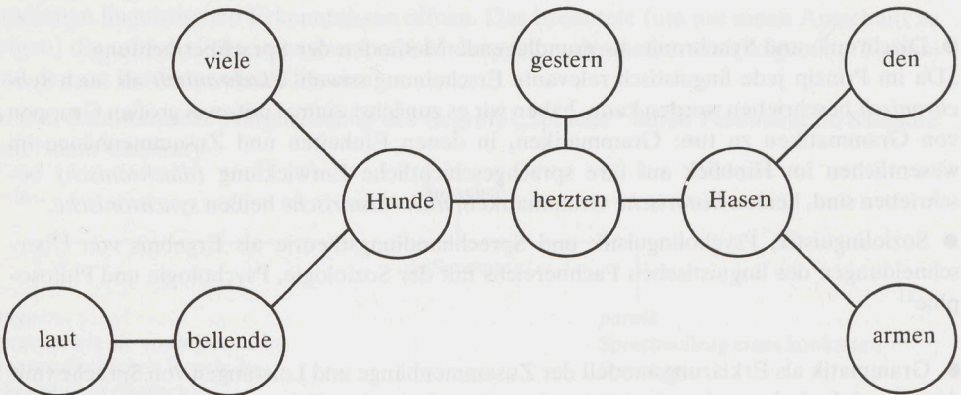
In den neuen lernzielorientierten Lehrplänen sind – zumindest ansatzweise – folgende Grammatikmodelle vertreten:



Konstituentengrammatik¹³

Ebene der Sätze:	Viele Hunde hetzten den armen Hasen, und jeder bellte.
Ebene der Gliedsätze:	Viele Hunde hetzten den armen Hasen, und jeder bellte.
Ebene der Wortgruppen:	Viele Hunde hetzten den armen Hasen, und jeder bellte.
Ebene der Wörter:	Viele Hunde hetzten den armen Hasen, und jeder bellte.
Ebene der Morpheme:	Vielle Hunde hetzten den armlen Hasen, und jedler bellte.

Dependenzgrammatik¹⁴



Beide Modelle „beschränken sich auf die Segmentierung und Klassifizierung des Sprachmaterials. Sie sind interessiert an den sinnlich wahrnehmbaren Elementen und ihren Abhängigkeiten – und an sonst nichts.“

Inhaltsbezogene Grammatik

Sie versucht – laut Nüdel – den wechselseitigen Zusammenhang von Sprache und Weltbild darzustellen.

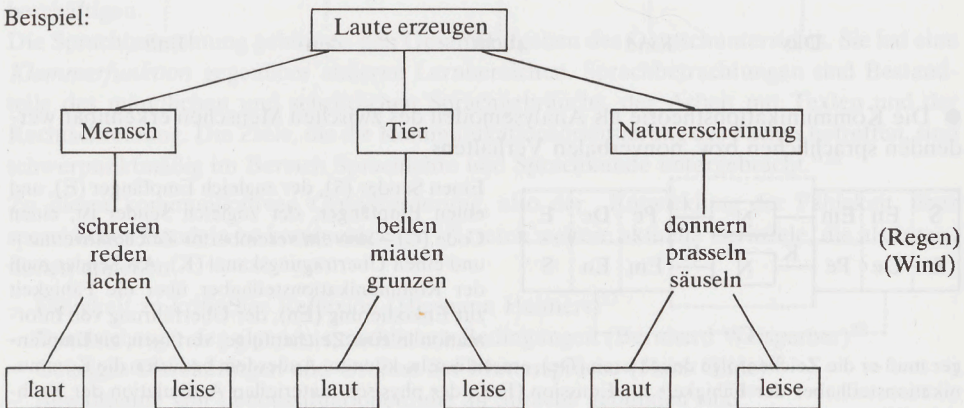
Wilhelm von Humboldt: Sprache als Wirkungspotential, das unsere Wahrnehmung und unser Bild von Wirklichkeit strukturiert.¹⁵

Wilhelm Schmidt: „Die oberste methodische Maxime jedes sprachkundlichen Unterrichts ist es deshalb, daß die sprachliche Erscheinung niemals nur nach ihrer Form, sondern immer und in erster Linie nach ihren Inhalten betrachtet werden muß.“¹⁶

Ein zentrales Verfahren der inhaltsbezogenen Grammatik ist die Arbeit am Wortfeld:

Die Wortfeldarbeit sollte grundsätzlich unter dem Aspekt des „Aussegmentierens“ betrachtet werden.¹⁷

Beispiel:



Generative Transformationsgrammatik

„Sie beschreibt die Kompetenz eines idealisierten Sprecher/Hörers. Man kann sich diese als eine Konstellation von *Teilfertigkeiten* vorstellen; deren wichtigste sind

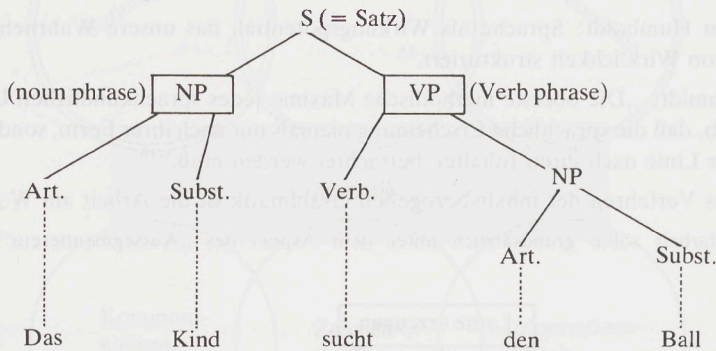
- Eine *beliebig* große Zahl von Sätzen seiner Sprache bilden und verstehen.
- Urteile über die *Richtigkeit* von Sätzen fällen können.
- Unterschiedliche Arten von *Abweichungen* beurteilen können.
- Unterschiedliche Äußerungen gegebenenfalls als *Realisierungen* ein und desselben Satzes identifizieren können.
- Strukturelle *Ähnlichkeiten* zwischen verschiedenen Sätzen erkennen können.
- Über *Mehrdeutigkeit* urteilen können.
- Über die *Bedeutungsgleichheit* äußerlich verschiedener Sätze urteilen können.“¹⁸

Als weitere Annahme gehört zu diesem Modell die Konstruktion von Tiefenstruktur und Oberflächenstruktur. Sätze unterschiedlicher Oberflächenstruktur können die gleiche Tiefenstruktur, Sätze gleicher Oberflächenstruktur können unterschiedliche Tiefenstrukturen haben. Die Überführung der Tiefenstruktur in eine Oberflächenstruktur ist auf vielerlei Weise möglich: durch Tilgung von Elementen (Deletion), Hinzufügung von Elementen (Addition), Ersetzung von Elementen (Substitution) und Umstellung von Elementen (Permutation).

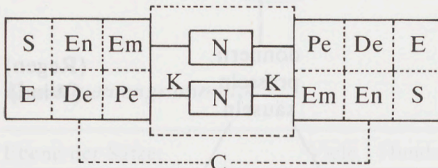
Bei unserem Beispielsatz sähe das so aus:

- Deletion: Hunde hetzen den Hasen.
 Addition: Bellende Hutze hetzen den armen Hasen.
 Substitution: Die Köter jagen Meister Lampe.
 Permutation: Der Hase wird von Hunden gehetzt.“¹⁹

Optisches Erkennungszeichen dieses Grammatikmodells sind die Satzbaustämme, die „auch ohne ein Eindringen in ‚Tiefen- und Oberflächenstrukturen‘ Arbeit am Satz und seinen Bauformen“ ermöglichen.²⁰



● Die Kommunikationstheorie als Analysemodell des zwischen Menschen erkennbar werdenden sprachlichen bzw. nonverbalen Verhaltens



Einen Sender (S), der zugleich Empfänger (E), und einen Empfänger, der zugleich Sender ist, einen Code (C) – also ein vereinbartes Zeicheninventar – und einen Übertragungskanal (K). Als Sender muß der Kommunikationsteilhaber über die Fähigkeit zur Einkodierung (En), der Überführung von Information in eine Zeichenfolge, verfügen, als Empfänger muß er die Zeichenfolge dekodieren (De), entschlüsseln, können. Außerdem bedürfen die Kommunikationsteilhaber der Fähigkeit zur Emission (Em), der physisch-materiellen Artikulation der Nachricht (N) – und der Fähigkeit zur Perzeption (Pe), ihrer sinnlichen Wahrnehmung.²¹

Empfänger muß er die Zeichenfolge dekodieren (De), entschlüsseln, können. Außerdem bedürfen die Kommunikationsteilhaber der Fähigkeit zur Emission (Em), der physisch-materiellen Artikulation der Nachricht (N) – und der Fähigkeit zur Perzeption (Pe), ihrer sinnlichen Wahrnehmung.²¹

1.2 Versuch einer Zielanalyse des Lernbereichs Sprachlehre/Sprachkunde

„Die deutschdidaktische Fragestellung kann deshalb weder lauten: ‚Wieviel Grammatik braucht der Mensch?‘, noch: ‚Welche Grammatik braucht der Mensch?‘, sondern sie muß lauten: ‚Wozu braucht der Mensch Grammatik?‘“ (Ernst Nüdel)²²

Falsche Zielvorstellungen eines traditionellen Sprachlehre- und Sprachkundeunterrichts

Grammatikunterricht in der Schule litt und leidet an tradierten „Zielvorstellungen“, die häufig zu den oben beschriebenen Defiziten (Unbeliebtheit → Ineffizienz) führen:²³

- Anhäufung mehr oder weniger isolierter Begriffe und Regeln als Gedächtnisstoff
- Erstarrung in Regeln und Systematik
- Verkürzte praktische Anwendung gewonnener Begriffe und Verfahren in konkreten Situationen
- Stilübungen ohne ersichtliche Funktion
- Verunsicherung und Verwirrung statt Klärung und Verwendung
- Keine oder geringe „Reflexion über Sprache“ bzw. „Förderung der Sprachkompetenz“
- Ungenügende Beobachtung und Analyse der Wirkung sprachlicher Ausdrücke
- Sprachübungen ohne tatsächlichen Partner. Wenig situationsgerechte Sprachverwendung. Soziale Funktion und sprachliche Struktur werden zu wenig gekoppelt.
- Sprachlehreunterricht ohne erkennbaren Zweck verkümmert zum Selbstzweck und verleumdet so seine dienende Funktion

Peter Franke ist zuzustimmen, wenn er feststellt: „In Schüleraugen erscheint Grammatikun-

terrichtet häufig als Beweis für lebensfernes, nicht verwendbares Lernen: Nur für die Schule deklinieren, konjugieren, definieren wir – nicht für das Leben.“²⁴

Aktuelle Anforderungen an den Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde

Grammatikunterricht, der nicht zum Selbstzweck erstarrt, sondern subsidiäre Aufgaben übernehmen will, muß aus dem Getto formalistischer Sprachübungen in größere, an den Curriculumdeterminanten Kind-Wissenschaft-Gesellschaft orientierte Zielbereiche vorstoßen. In den Handreichungen zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die 7.–9. Jahrgangsstufe der Hauptschule fordert daher Peter Igl:

„Der Grammatikunterricht kann sich nicht auf Satzbau und Wortschatz beschränken. Über die Untersuchung von Sprache als einem System von Regeln und Zeichen hinaus ist es wichtig, sich mit dem *Zustandekommen* und dem *Funktionieren von Verständigung* zu beschäftigen.

Die Sprachbetrachtung gehört zu den Gesamtaufgaben des Deutschunterrichts. Sie hat eine *Klammerfunktion* gegenüber anderen Lernbereichen. Sprachbetrachtungen sind Bestandteile des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs, der Arbeit mit Texten und der Rechtschreibung. Die Ziele, die die Kommunikationsorientierung des Faches betreffen, sind schwerpunktmäßig im Bereich Sprachlehre und Sprachkunde untergebracht.“²⁵

Zu dieser kommunikativen Grundforderung, also der „Entwicklung der Fähigkeit, über sprachliches Handeln zu kommunizieren“²⁶ treten weitere aktuelle Lernziele, die als Intentionen anpeilen

- Fähigkeit zu kritischer Reflexion (Hermann Helmers)²⁷
- Durchschauen der eigenen sprachlichen Bedingungen (Bernhard Weisgerber)²⁸
- Geistiges Durchdringen und Ordnen der Muttersprache (Hans Glinz)²⁹
- Bewältigung von Lebenssituationen, die an Sprache gebunden sind³⁰

Gerade die letzte Zielsetzung deutet auf das Grundanliegen curricularer Reform hin, „Qualifikationen für Situationen“³¹ des täglichen (Sprach-)Lebens zu schaffen. Der Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde der neuen Lehrpläne erfüllt demnach seine Aufgabe nur dann, wenn er dem Schüler Hilfen für sein Leben (jetzt und später) anbietet.

Eine sehr klare Zusammenfassung aller Intentionen in dieser wichtigen Disziplin muttersprachlicher Arbeit bietet Helmut Sauter:³²

Ziele des Sprachlehreunterrichts

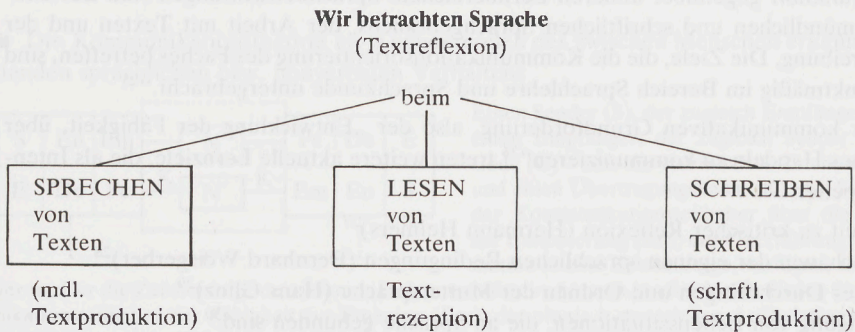
- Sprachlehreunterricht als „Reflexion über Sprache“ ist ein wichtiges Glied im Sprachlernprozeß des Kindes. Sprachgebrauch und Sprachbeherrschung gründen auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Sprache zu analysieren, Sprachstrukturen zu durchschauen, sinnvoll aneinanderzureihen und dadurch sein eigenes Denken und Handeln immer mehr zu differenzieren.
- Der Sprachlehreunterricht fördert die allgemeine Kommunikationsfähigkeit des Schülers. Der Schüler erfährt Einsicht in den Bau des Kommunikationsmittels Sprache, lernt die eigenen kommunikativen Fähigkeiten einschätzen und schärft sein kritisches Bewußtsein gegenüber sprachlichen Gebilden.
- Der Sprachlehreunterricht soll einen Beitrag zur Daseinsbewältigung und Daseinsbereicherung leisten. Situationen, die im alltäglichen Leben erst durch Sprache bewältigt werden können, sind ebenso in den Unterricht einzubringen und sprachlich zu üben wie Situationen, die den Schüler durch ihre Sprachverwendung anmuten und emotional bereichern (z. B. literarische Texte, Gedichte, Reime, Verse u. ä.)
- Der Sprachlehreunterricht nimmt Erfahrungen, Beobachtungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler im *gesprochenen Wort* (Gespräch, Tonbandaufnahme, Rollen- oder Planspiel, Schulfunk- oder Fernsehsendung) oder im *geschriebenen Wort* auf und arbeitet an diesen Situationen sprachliche Handlungsmuster heraus.
- Der Sprachlehreunterricht bedeutet „Übung an und mit Sprache“. Sprachliche Muster (syntaktische Grundformen, stilistische Variationen, semantische Unterschiede u. a.) werden eingepreßt und bil-

den die Grundlage für die Fähigkeit, permanent richtige Sätze, Worte, syntaktische Verkoppelungen u. ä. bilden, verstehen und auch grammatisch bewerten zu können. Dabei dürfen grammatische Übungen nicht zum stumpfsinnigen Drill ausarten. Üben mit Sprache heißt wieder „Reflexion über Sprache“ und Transfer sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten auf ähnlich strukturierte, aber auch neue Sprachsituationen.

- Der Sprachlehreunterricht kann die Verbindlichkeit mancher Normen des Sprachsystems nicht ausschließen. Er kommt nicht umhin, diese Normen anzuerkennen und den Schülern entsprechend nahezubringen. Gefährlich einseitig wird es erst dann, wenn nur sprachliche Normen im Unterricht gedrillt werden oder der Lehrer seine eigenen sprachlichen Vorstellungen und Äußerungen zur Norm macht.

Die Verknüpfung aktueller Zielvorstellungen und didaktischer Anforderungen in einem schülerorientierten Deutschunterricht

Grammatikunterricht definiert als „Betrachten von Sprache“ bzw. „Sprachreflexion“ darf sich keineswegs auf die wenigen zur Verfügung stehenden Stunden beschränken (siehe dazu S. 14 u. 39), sondern erfaßt alle Lernbereiche der muttersprachlichen Bildungsarbeit



„Der Schüler kann seine Sprechabsichten planvoller verwirklichen, v. a. aber soll er die Absichten seines Kommunikationspartners gezielter . . . analysieren.“

„Der Schüler soll Texte als schriftlich fixierte Sprachhandlungen sich verständlich machen, in ihren Elementen erkennen, in ihren Wirkungen analysieren.“

„Der Schüler soll sprachliche Variationsmöglichkeiten als unterschiedliche Muster erproben und durch sprachsystematische Übungen ihre Beherrschung überprüfen.“³³

Darüber hinaus bestehen enge Verbindungen zwischen den Lernbereichen Sprachlehre/Sprachkunde und Rechtschreiben. „Die Einsicht in grammatische Probleme hilft dem Schüler auch bei Entscheidungen im Bereich der Rechtschreibung.“³⁴

2. Die Umsetzung der Lehrplanvorgaben für die 5. und 6. Jahrgangsstufe im Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde im lernzielorientierten Unterricht

Lehrplanforderung

Ausgehend vom fachlichen Leitziel des Deutschunterrichts, „die Schüler zu einer zunehmend besseren mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Muttersprache zu führen. Das bedeutet Kenntnis und Anwendung sprachlicher Formen, Ausdrucksmöglichkeiten und Normen“³⁵, hat der Lehrer im Lernbereich Sprachlehre und Sprachkunde zehn Grobziele didaktisch zu differenzieren.

Sie handeln im einzelnen von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen (Bedingungen der Kommunikation); Sinngehalt neuer Wörter (Erweitern des Wortschatzes); ursprünglicher und übertragener Bedeutung (sprachliche Bilder, Redensarten, bildhafte Darstellung in Gedichten); Wortbildung (Zu-

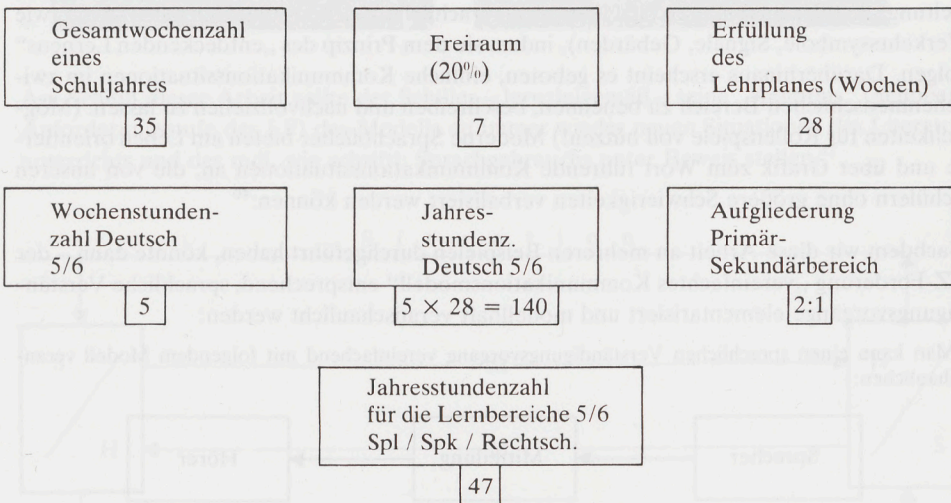
sammensetzung, Ableitung, Wortfamilien); Mehrdeutigkeit von Wörtern (Wörterbücher, Rätsel); Begriffshierarchien (Ober- und Unterbegriffe, einfache Definitionsversuche); syntaktischen Grundmustern (Satzarten, Satzverbindung – Satzgefüge, einfache und komplexe Sätze, Abhängigkeit und Beziehungen der Satzglieder bzw. Teilsätze); Leistungen verschiedener Gliedsätze (Umstandssätze des Ortes, der Zeit, des Grundes; Funktion des Bindeworts); Wortarten und ihrer Funktion im Satz (Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Pronomen; Unterscheidungsmerkmale: Leistung im Satz, Möglichkeit der Flexion, Formelemente); Kenntnis der Flexion (Grundform und flektierte Form); Leistung der Flexion von Verb, Substantiv und Adjektiv).³⁶

Grammatik als Fach und Prinzip

Die Bedeutung der Lernbereiche Sprachlehre/Sprachkunde/Rechtschreibung, die im Fachterminus „Betrachten von Sprache“ bzw. „Sprachreflexion“ zum Ausdruck kommt, läßt zunächst auf ein Stundendebütat von beträchtlichem Ausmaß schließen. Als Gründe für die wesentlich ungünstigere Zeitverteilung werden zwei Argumente genannt:

- „Die verschiedenen Lernbereiche des Deutschunterrichts können von ihrer Bedeutung her in zwei Gruppen zusammengenommen werden. Dem *Primärbereich* gehören demnach der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch sowie die Arbeit mit Texten an, dem *Sekundärbereich* Sprachlehre und Sprachkunde sowie Rechtschreibung.“³⁷
- „Für das Sprechen über Sprache liefern Sprachlehre und Sprachkunde (= SprL/SprK) das Werkzeug. Da Sprachbetrachtung zu den gesamten Aufgaben des Deutschunterrichts zählt, wird der Teilbereich SprL/SprK zur Klammer aller Deutschteilbereiche.“³⁸

Diese „Klammerwirkung“ bedeutet auch die Integration mit Lernzielen aus den anderen Bereichen des Deutschunterrichts.



Zeitliche Planung

Die zeitliche Planung für den Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde und Rechtschreiben muß eine Reihe von Einzelfaktoren berücksichtigen. Dabei ergibt sich folgendes Bild.

Für den planmäßigen Unterricht in Sprachlehre, Sprachkunde und Rechtschreiben stehen dem Deutschlehrer der 5./6. Jgstf. im Schuljahr etwa 47 Stunden zur Verfügung. Dazu kommt – wie oben angesprochen – das weite Feld der Sprachreflexion in den übrigen Lernbereichen des Deutschunterrichts.

Aufgliederung der Lernziele:

Die 10 Lernziele des Lehrplans 5/6 lassen sich unschwer in drei verschiedene Gruppen aufgliedern:

- Lernziele mit mehr kommunikationsorientierter Intention (4.1)
- Lernziele mit mehr sprachkundlicher Ausrichtung (diachronische Aufgaben) (4.2–4.6)
- Lernziele mit Aufgabenstellungen aus dem vorwiegend der Sprachlehre zugehörigen Arbeitsbereichen (synchronische Aufgaben) (4.7–4.10)

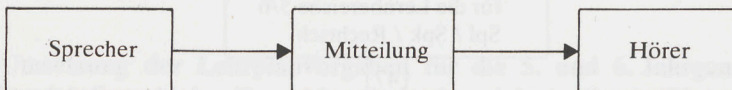
Lernziel 4.1: Kenntnis eines vereinfachten Kommunikationsmodells

„Der Hilfsfunktion von SprL/SprK entspricht es, das „vereinfachte Kommunikationsmodell“ in dieses „Fach“ hereinzunehmen. Soweit Umgang mit der Sprache, wie das in allen Teilbereichen zu geschehen pflegt, als eine Form menschlichen Handelns verstanden wird, bedeutet dies, die Schüler anzuhalten zu einem Besinnen über die Vorgänge beim Aufnehmen durch Hören und Lesen wie beim Hervorbringen von Sprachlichem durch Sprechen und Schreiben. Ein Grundwissen über die Bedingungen der Kommunikation ist demnach aus methodischen Gründen als Hilfe zu analysierender Betrachtung notwendig geworden. Dabei ist zwei Gefahren zu begegnen: Das Phänomen der sprachlichen Kommunikation soll nicht zum zentralen Bezugspunkt allen Deutschunterrichts werden. Andererseits soll keine Verengung auf ein mechanistisches Kommunikationsmodell eintreten, womit die Mehrdimensionalität der Kommunikation außer acht geriete. Ein bloßer Informationsaustausch als Wesenszug des Sprachgebrauchs verkennt die Bedeutung der emotionalen Dimension.“³⁹

Es steht außer Zweifel, daß dieses Lernziel nicht zufällig an erster Stelle steht. Sprache muß Verhalten verständlich machen und somit Hilfe für Alltagssituationen bereitstellen. Aus der Bedeutung des Lernziels erwächst die Forderung nach einer intensiven didaktischen Verarbeitung: Schüler informieren sich über nichtsprachliche Zeichen- und Zeichensysteme (wie Verkehrssymbole, Signale, Gebärden), indem sie dem Prinzip des „entdeckenden Lernens“ folgen. Darüberhinaus erscheint es geboten, einfache Kommunikationssituationen im zwischenmenschlichen Bereich zu benennen, beschreiben und nachvollziehen zu lassen. (Möglichkeiten für Rollenspiele voll nützen!) Moderne Sprachbücher bieten am Leben orientierte und über Grafik zum Wort führende Kommunikationssituationen an, die von unseren Schülern ohne größere Schwierigkeiten verbalisiert werden können.⁴⁰

Nachdem wir diese Arbeit an mehreren Beispielen durchgeführt haben, könnte dann – der LZ-Forderung „vereinfachtes Kommunikationsmodell“ entsprechend, sprachliche Verständigungsvorgänge elementarisiert und modellhaft veranschaulicht werden:

„Man kann einen sprachlichen Verständigungsvorgang vereinfachend mit folgendem Modell veranschaulichen:



Wer ist in den oben abgebildeten Gesprächssituationen jeweils Sprecher, wer Hörer? Worin besteht die Mitteilung?

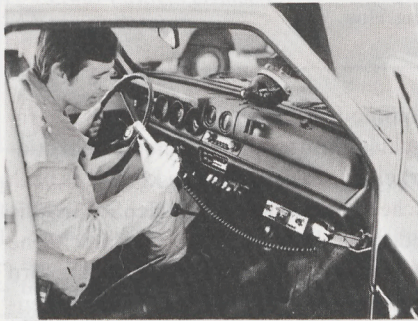
Welche technischen Einrichtungen werden zur Übertragung der Mitteilung benutzt? Welche Übertragungsmöglichkeiten sind noch denkbar?

Welche Vorteile und Nachteile ergäben sich bei ihrer Benutzung?⁴¹

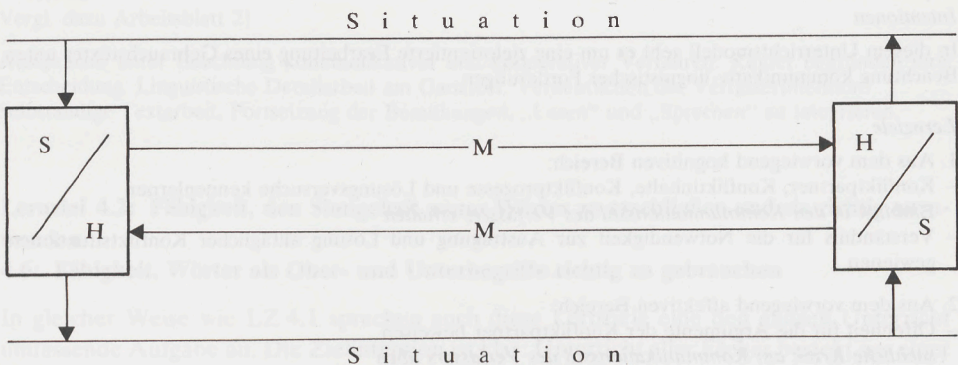
Notruf und Hilfe



Einfaches Kommunikationsmodell



Am Schluß dieser Arbeit sollte der Schüler – lernzielgemäß – seine „Kenntnis“ (gehobene Anforderungsstufe des LP) des Modells an immer wieder neuen Situationen des Literaturunterrichts und des mdl. wie schriftl. Sprachgebrauchs unter Beweis stellen.⁴²



Wer den genauso verbindlichen Inhaltsaspekt dieser kommunikativ-linguistischen Arbeit in seinem Unterricht verwirklichen möchte, sieht sich umfangreichen stofflichen Anforderungen gegenüber. Wie sehr die Lerninhalte „Angemessenheit der sprachl. Mittel; Absichten und Wirkungen“ auch vom Wissenschaftlichen mitgetragen werden (ohne etwa im Unterricht „verwissenschaftlicht“ zu werden) zeigt die Grafik auf S. 216 aus dem „Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik.“⁴³

Mensch a mit bestimmten Sprecher/ Hörer-Eigenschaften:	spricht das heißt	zu Mensch b mit bestimmten Sprecher/ Hörer-Eigenschaften:
I physischen	VI erzeugt gegliederte Reihen (Ketten) von	I physischen
II psychischen	1 Lauten	II psychischen
III sozialen	2 Morphemen (= Bestandteilen von	
IV regional bedingten	Wörtern)	
1 nationalsprachl.	3 Wörtern	
2 mundartlichen	4 Sätzen	
V mit einer bestimmten	mit denen er	
Kenntnis realer und	VII Sachverhalte ausdrückt	
nichtrealer Sachverhalte	VIII in der Absicht , bei diesem	
in der Welt	etwas zu erreichen: einen	
	Wissenszuwachs, eine	
	Meinungsänderung, eine	
	Erlaubnis	

Daß die „Kenntnis des vereinfachten Kommunikationsmodells“ auch den aktuellen Literaturunterricht bestimmt, macht das Studium der einschlägigen fachdidaktischen Publikationen deutlich. (Hier besonders: Stocker, Praxis der Arbeit mit Texten.) Dabei kommt es auch zu einer Integration fachlicher und gesamtpädagogischer Intentionen: Wenn der Schüler die Absicht eines Autors (z. B. in einem politischen Gedicht) erkennen und deren sprachliche Umsetzung analysieren kann (= kommunikativ-linguistische Analyse eines Textes), wird ein nicht unerheblicher Beitrag zur Persönlichkeitserziehung geleistet. (Identifikation, Neutralität oder Ablehnung.) „Mündigkeit zu echter Entscheidung“ als höchstes affektives Lernziel⁴⁴ bleibt dann nicht mehr pädagogische Theorie, sondern wird im Unterricht eingeplant und verwirklicht. Diese Verbindung von Sprachbetrachtung und Literaturunterricht können folgende Beispiele verdeutlichen:

Journalistische Berichterstattung als Gegenstand kritischer Reflexion⁴⁵

Intentionen

In diesem Unterrichtsmodell geht es um eine zielorientierte Erarbeitung eines Gebrauchstextes unter Beachtung kommunikativ-linguistischer Forderungen.

Lernziele

1. Aus dem vorwiegend kognitiven Bereich:

- Konfliktpartner, Konflikthalte, Konfliktprozesse und Lösungsversuche kennenlernen
Einblick in den Kommunikationsstil des Verfassers erhalten
- Verständnis für die Notwendigkeit zur Austragung und Lösung alltäglicher Konfliktsituationen gewinnen

2. Aus dem vorwiegend affektiven Bereich:

- Offenheit für die Argumente der Konfliktpartner beweisen
sachliche Kritik am Kommunikationsstil des Verfassers üben
- Interesse und Bereitschaft zur Analyse ähnlicher Konflikte zeigen.

3. Aus dem vorwiegend instrumentalen Bereich:

- die für die Analyse des Inhalts notwendigen Informationen entnehmen
diese Informationen nach inhaltlichen und formalen Ordnungsgesichtspunkten darstellen

„Von Wölfen bedroht“⁴⁶

Sachinformativischer, kommunikativ-linguistischer und normativ-ethischer Umgang mit einem Text von Selma Lagerlöf (4.–6. Schuljahr)

Lernziele

vorwiegend kognitiver Art

Die Schüler sollen anhand der Erzählung „Von Wölfen bedroht“

- Einsicht in die lebensbedrohende Situation des von Wölfen verfolgten Bauern nehmen,
- seine Handlungsweise kritisch analysieren,
die Absicht der Verfasserin herausarbeiten
die von der Verfasserin benutzten sprachlichen Mittel erkennen
- die Gewissensentscheidung des Bauern reflektieren

Kommunikativ-linguistische Textanalyse

L: Als Selma Lagerlöf uns diesen Text aufschrieb, hatte sie eine ganz bestimmte Absicht

Folie:

Mit dem Text „Von Wölfen bedroht“ will uns Selma Lagerlöf

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> etwas Lustiges erzählen | <input type="radio"/> zum Nachdenken anregen |
| <input type="radio"/> traurig machen | <input type="radio"/> belügen |
| <input type="radio"/> einen Bären aufbinden | <input type="radio"/> belehren |
| <input type="radio"/> humorvoll unterhalten | <input type="radio"/> zum Nachmachen anhalten |
| <input type="radio"/> informieren | <input type="radio"/> zu etwas überreden |
| <input type="radio"/> zum Weinen bringen | |

L: Versucht die Absicht der Verfasserin im Gruppengespräch herauszufinden!

L: Berichtet darüber in der Klasse!

L: Sucht nun Textstellen, die uns ganz deutlich zeigen, wo Selma Lagerlöf uns

- informieren,
- belehren,
- zum Nachdenken anregen will!

S geben Seite und Textzeile an. Sie lesen entsprechende Stellen vor.

S wird zum gedanklichen Partner des Autors. Er versucht seine Intentionen zu erkennen und die sprachliche Transposition dieser Absichten in dem Text deutlich zu machen.

Multiple-choice-Verfahren, um Kinder

- a) in die relativ neue Art der Textanalyse einzuführen,
- b) einen Beitrag zur Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit auf der Basis von Informationen zu leisten.

Vergl. dazu Arbeitsblatt 2!

Aussprache unter Beachtung kommunikativer und kooperativer Verfahren. Kinder begründen ihre Entscheidung. Linguistische Detailarbeit am Ganztext. Verdeutlichen der Verfasserintention. Selbständige Textarbeit, Fortsetzung der Bemühungen, „Lesen“ und „Sprechen“ zu integrieren.

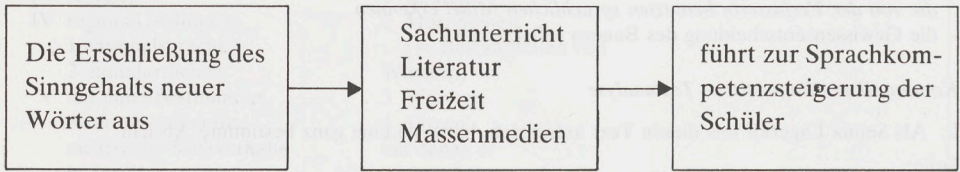
Lernziel 4.2: Fähigkeit, den Sinngehalt neuer Wörter zu erschließen und sie richtig anzuwenden

4.6: Fähigkeit, Wörter als Ober- und Unterbegriffe richtig zu gebrauchen

In gleicher Weise wie LZ 4.1 sprechen auch diese Lernziele eine den ganzen Unterricht umfassende Aufgabe an. Die Zielintention ist klar: Unterricht aller Fächer besteht aus einer Fülle von Informationen, die nicht selten in einem die psycho-physische Gesamtkompetenz des Schülers erkennbar überfordernden Weise den Schüler überfallen. Als Ergebnis präsentieren sich dann häufig Worthülsen und Satzleichen, die vielleicht noch im Kontext aber keinesfalls in Transferphasen verwendbar sein mögen.

In dieser beklagenswerten Situation sollen beide Lernziele Abhilfe leisten. Das im Umgang mit Texten, im Sachunterricht, in der Freizeit und durch Massenmedien dem Schüler zugänglich gewordene Sprachmaterial wird durch den behutsam führenden Lehrer in Klassenarbeit erläutert, aus Textzusammenhängen heraus erschlossen und bei Einsatz von

Wörterbüchern aller Art (siehe Rechtschreiben, Lernziel 5.1 (5/6) bzw. 4.1 (7/9) vertieft sowie für eine möglichst häufige Anwendung in (kommunikativen) Sprechsituationen erschlossen. Ferner werden gemeinsame und unterscheidende Merkmale von Wörtern gefunden und durch die Herausarbeitung von Ober- und Unterbegriffen Begriffshierarchien gebildet.



Die sinnerschließende Arbeit am neuen Wortmaterial verlangt vom Lehrer die Beachtung zahlreicher pädagogisch-didaktischer Anforderungen:

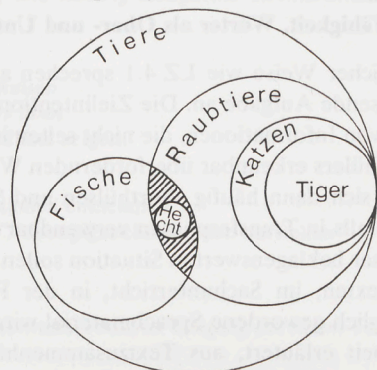
- Die konsequente Beschränkung auf relativ wenige – aber sehr wichtige Vokabeln und Begriffe („Multum – non multa“)
- Die Veranschaulichung des neugewonnenen semantischen Materials durch Bild und Bewegung
- Den bewußten Verzicht, Wörter ausschließlich durch (andere) Wörter zu erklären
- Die Steigerung der sprachlichen Diskriminationsfähigkeit durch Übungen aller Art



Prüfe, welche der nachfolgenden Verben die einzelnen Vorgänge treffend bezeichnen: laufen, rennen, springen, klettern, schnellen, aufprallen, sausen, rasen, fliegen, stemmen, schleudern, zerschmettern, flicken, verfolgen, stürzen, jagen, starten, bremsen, spannen, klammern, zerreißen, töten, erlegen.⁴⁷

- Die häufige und planmäßige Verwendung des erschlossenen neuen Wortmaterials in einem anderen Kontext
- Die wiederholte orthographische Absicherung
- Das bewußte Einbetten des neuen Wortmaterials in Wortfamilien- und Wortfeldübungen (Verbindung mit LZ 4.4)
- Umbildung des Wortmaterials (Zusammensetzungen; Vor- u. Nachsilben)
- Erarbeitung sprachlicher Hierarchien (Ober-, Unterbegriffe)

„Die Über- und Unterordnungsrelationen werden häufig auch mit Kreisscheibendiagrammen dargestellt, wie z. B. beim Wortfeld Tier. Nachdem evtl. am Beispiel des Zoos Gliederungsversuche in der Tierwelt angefangen wurden, lassen sich Ober- und Unterbegriffe graphisch verdeutlichen:⁴⁸



- Betonung der selbständigen Arbeit der Schüler (Forderung der Lernzielanforderungsstufe „Fähigkeit“).
- Die Anlage von klasseneigenen Wortlisten oder Sammelmappen („Unsere neuen Wörter“).

Eine Verbindung dieses Lernziels (4.2) zum Medienunterricht ist unbedingt zu beachten. Nach Sendungen des Schulfunks und des Schulfernsehens sollte das neue Wortmaterial systematisch überprüft und vertieft werden.

Schülerarbeitsbogen Verbraucherschutz: 1. Sendung: Maßnahmen beim Erzeuger⁴⁹

Erkläre bitte folgende Fachbegriffe, die in unserer Sendung mehrfach vorkamen:⁴⁹

Antibiotika – chemische Präparate – Fleischbeschauer – innere Organe – Lebensmittelchemiker – Lebensmittelgesetz – Nährstoffbedarf des Bodens – Pflanzenschutzmittel – pharmakologische Mittel – Staatliche Lebensmittelüberwachung – Umweltbelastung – Verbraucherschutz – „Zartmacher“.

Arbeitsaufträge zur Sendung: Wenn einer eine Reise tut . . .

Eine Reise mit dem Flugzeug⁵⁰

- a) Versuche einem Gastarbeiterkind aus Deiner Klasse (das die deutsche Sprache nur unzulänglich beherrscht), folgende Ausdrücke (u. a. auch zeichnerisch) zu erklären:

-hafen
-zeug
FLUG -reise
-zeit
-verkehr

- b) Fertige mit diesen Stichworten (und nach den Eindrücken unserer Sendung) eine Sachniederschrift zum Thema „Eine Reise mit dem Flugzeug“!⁵⁰

Lernziel 4.3: Fähigkeit, sprachliche Bilder in einfachen Beispielen zu erkennen

4.5: Einblick in die Mehrdeutigkeit von Wörtern

Erfahrungsgemäß gehören diese Lehrplanintentionen zu den bei Lehrern und Schülern beliebtesten Teilarbeiten im an sich wenig begeisternden Lernbereich Spl/Spk. Sie verzichten bewußt auf trockene formalistische Analysen und lassen bei ausgezeichneten didaktisch-methodischen Möglichkeiten, Sprache als lebendige, sich immer wieder erneuernde menschliche Ausdrucksform verstehen.

Der didaktische Ort dieser Lernziele:

Wie bei anderen LZ im Lernbereich Spl/Spk ist auch hier eine wiederholte Ausdifferenzierung im Unterricht notwendig. Einige Beispiele mögen das verdeutlichen:

- Bei Arbeiten am Lernziel 4.2 stoßen wir auf Wörter, die in ursprünglicher und übertragener Bedeutung verwendet werden können

**Gepäckträger
gesucht!**

Angebote unter Nr. 37 an die
Zeitungsredaktion.

Auf diese Anzeige in einer Zeitung schrieb Klaus einen Brief:

Ich habe von meinem alten Fahrrad noch einen Gepäckträger übrig. Er ist aus Leichtmetall, gar nicht verbogen und auch die Feder ist noch gut.

*Klaus Meier
Hauser Straße 17*

Später stellte sich heraus, daß der Inserent der Chef eines Hotels war. Was hatte er wohl mit seiner Anzeige im Sinn? Warum kam es zu diesem Mißverständnis?
Entwirf eine unmißverständliche Anzeige.⁵¹

Was ist nur gemeint?

Aus einem Gespräch während einer Autoreparatur:

Wo ist die Mutter?



Gib mir mal die Kerze!



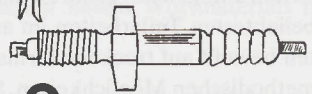
Die Haube ist zerdrückt. ?



oder



oder



oder



Woran erkennen wir, welche Bedeutung gemeint ist?⁵²

- Überschriften in Zeitungen mit mehrdeutigen Aussagen⁵³

Bild-Zeitung vom 17. 11. 1969

Prinz Philip ging mit Kieselsteinen auf die Tiger-Jagd

● Bei bewußten Nonsensübungen („Spiele mit Sprache“)⁵⁴

Sind Sie technisch begabt?

Sind Sie flink und wendig?

Wollen Sie den Dingen auf den Grund gehen?

Wollen Sie Offenheit in jeder Hinsicht?

Dann sollten Sie sich bei uns als

Flaschenöffner bewerben!

Wir bieten Ihnen:

Gute Bezahlung, rosthemmendes Arbeitsklima und, bei Bewährung, Aufstiegsmöglichkeit zum Dosenöffner.

Bitte rufen Sie uns an!

DEUTSCHE FLASCHEN m. b. H., Gluckersheim

● Bei der kommunikativ-linguistischen Analyse (siehe LZ 4.1) einer Eulenspiegel-Geschichte

Eulenspiegelien⁵⁵

Die kennst sicher Geschichten von Till Eulenspiegel. Meist sind sie deshalb so lustig, weil Till alles wörtlich nimmt, was im übertragenen Sinne gemeint ist, und dadurch seine Mitmenschen hereinlegt.

Wie Eulenspiegel Erde kaufte

Erich Kästner

Der Graf von Anhalt war nicht der einzige deutsche Fürst, der Eulenspiegel mit dem Galgen bedrohte. Genau dasselbe tat, wenig später, der Herzog von Lüneburg. Till hatte nämlich auch im Herzogtum Lüneburg irgendwelche Dummheiten ausgefressen. Und der Herzog hatte ihm daraufhin gesagt: „Mach, daß du über die Grenze kommst! Wenn du dich wieder vor mir blicken läßt, wirst du gehängt!“

Eulenspiegel war damals wie der Blitz aus Lüneburg verschwunden. Später aber mußte er auf seinen Fahrten doch wieder durch das Gebiet des Herzogs, falls er keinen zu großen Umweg machen wollte. Er kaufte sich deshalb ein Pferd und einen Karren; und in der Nähe von Celle hielt er an einem Acker still, den ein Bauer pflügte, und kaufte dem Bauern für einen Schilling soviel Ackererde ab, daß der Karren bis obenhin voll davon wurde. Dann setzte sich Till in den Karren, so daß nur der Kopf und die Arme aus der Erde hervorschauten. Und so kutschte Eulenspiegel durch das ihm verbotene Herzogtum. Er sah fast aus wie ein fahrender Blumentopf.

Als er an der Burg Celle vorbeifuhr, begegnete er dem Herzog, der mit seinem Gefolge zur Jagd ritt. Der Herzog hielt an und sagte: „Ich habe dir mein Land verboten. Steig aus! Jetzt wirst du gehängt!“

„Ich bin ja gar nicht in Eurem Land“, erwiderte Eulenspiegel. „Ich sitze in meinem eigenen Land. Ich hab' es rechtmäßig von einem Bauern gekauft. Erst gehörte es ihm. Nun gehört es mir. Euer Land ist es nicht.“ Der Herzog sagte: „Scher dich mit deinem Land aus meinem Land, du Galgenstrick! Und wenn du noch einmal hierherkommst, hänge ich dich samt Pferd und Wagen!“

Laßt drei Mitschüler die Geschichte vor der Klasse nacherzählen. Vergleiche und stelle fest, wer es am besten kann. Begründe eure Meinung.

Erfinde zu einer der folgenden Redensarten eine Eulenspiegelgeschichte:

- ins gleiche Horn blasen
- Honig ums Maul schmieren
- jemandem einen Stein in den Weg legen
- seinen Senf dazugeben

● Bei der sprachlichen Vertiefung von Ergebnissen des Sachunterrichts (z. B. Biologie)

Die Hand hat für den Menschen eine wichtige Bedeutung in seinem Leben. In vielen Redensarten von der Hand spiegelt sich das wider:

- von der Hand in den Mund leben
- Hand aufs Herz
- alle Hände voll zu tun haben

Erkläre die Redensarten und suche weitere, in denen die „Hand“ eine Rolle spielt.

Suche Redensarten, in denen menschliche Körperteile (Kopf, Bein u. a.) vorkommen, und erkläre sie: mit dem Kopf durch die Wand wollen, den Kopf verlieren, ...

jemandem ein Bein stellen, sich kein Bein ausreißen, ...

Aus welchem Bereich stammen folgende Redensarten:
Die Flinte ins Korn werfen, einen Hund nicht zum Jagen tragen,
von etwas Wind bekommen, die Löffel stellen⁵⁶

● Bei Redensarten, auf die wir (wann auch immer) stoßen:

Erkläre, was bei den folgenden Redensarten ursprünglich wörtlich gemeint war und jetzt im übertragenen Sinn verstanden wird. (Du kannst sie auch zeichnen oder pantomimisch als Scharade darstellen.)
die erste Geige spielen

einem die Suppe versalzen

den Mund nicht zu voll nehmen

Geld zum Fenster hinauswerfen

eine lange Leitung haben

unter den Tisch fallen lassen

einem den Mund wäbzig machen

den Faden verlieren

mit einem blauen Auge davonkommen

ein Haar in der Suppe finden⁵⁷

● Bei bildhaften Darstellungen in Gedichten: (+ Lernziel: Bedeutungswandel erkennen)

Als Textgrundlage sei hier eine Ballade gewählt, die trotz ihrer z. T. altertümlichen Sprachhaltung die meisten Schüler durch ihre vordergründige Aussage emotional anspricht, nämlich Ludwig Uhlands „Schwäbische Kunde“, deren Inhalt hier wohl als bekannt vorausgesetzt werden kann. Der Text bietet Beispiele altertümlicher Wortwahl und Wortstellung, die von den Schülern einer 7. Klasse wenigstens z. T. in selbständiger Arbeit festgestellt werden können.

1. Kaiser Rotbart *lobesam* (= ehrenwert; nachgestelltes Attribut)
2. *erhub* sich große Not: *hub* = Lautstand der VI. Ablautreihe im Mittelhochdeutschen, wie er in der Imperfekt-Form *fuhr* von *fahren* heute noch erhalten ist, während er sich bei *heben* – *hob* verändert hat).
3. hat den Trunk sich abgetan = ist vor Durst umgekommen.
4. Mähre: germanisches Wort = Pferd, vgl. *mariscalk* = Pferdeknecht. Gegenläufiger Bedeutungswandel festzustellen, nämlich:
Bedeutungs- verbesserung: „Marschall“: höchster mil. Rang
verschlechterung: Mähre: wertloses Pferd
(Siehe auch unten die Wortfeldübung!)
5. *Herr* aus Schwabenland: Im Text die ursprünglichere Bedeutung des Wortes: nicht nur die allgemeine übliche Anrede eines männlichen Erwachsenen, sondern Bezeichnung eines adeligen Ritters. (Vergleiche auch die Wortgeschichte von „Frau“)
6. spöttlich: Wortbildungssuffix, das heute in diesem Paradigma durch *-isch* ersetzt ist.
7. *Arbeit*: Im Text gebraucht im höheren Sinne der mittelalterlichen Ritter- und Epensprache: Heldentat, die unter dem Zwang der Ereignisse aus moralischer Verpflichtung geleistet wird. (Vergleiche den Beginn des Nibelungenlieds:
„Uns ist in alten maeren wunders vil geseit
von heleden lobebaeren, von grozer *arebeit* . . .“
Bedeutungsnähe zu dem Wort „Abenteuer“ (*aventure*, vom lat. *advenire* = auf jemand *zukom-
mend!*)⁵⁸

Methodische Möglichkeiten bei der Verwirklichung dieser Lernziele

Didaktischer Bereich „Redensarten

1. Kurzcharakteristik:

„Redensarten finden sich oft in der Umgangssprache. Sie stehen zwischen Redewendung und Sprichwort und sind oft formelhaft erstarrt. Ihre Herleitung ist nur über sprachliche und kulturgeschichtliche Studien möglich.“

2. Methodische Maßnahmen:

- a) Redensarten suchen und notieren
- b) Redensarten von einer bildhaften Darstellung abheben
- c) Unvollständige Redensarten ergänzen
- d) Verworfene Bedeutungen den richtigen Redensarten zuordnen
- e) Redensarten durch sinnverwandte Aussagen ersetzen

- f) Gelegenheiten ausdenken, für welche eine Redensart treffend paßt
- g) Redensarten auswählen und eine passende Geschichte dazu schreiben, welche mit der entsprechenden Redensart endet
- h) Zu einer Redensart eine Geschichte erfinden, welche auf deren wörtliche Bedeutung zielt, und eine andere, die sich auf deren übertragbare Bedeutung richtet

Didaktischer Bereich „Bildhaftigkeit der Sprache“

1. Kurzcharakteristik:

„Der Bildgehalt der Sprache (ist) entstanden durch das Bestreben nach Anschaulichkeit, nach Umdeutung komplizierter Prozesse in einfachere, aus dem Wunsch nach stilistischer Variation.“

2. Methodische Maßnahmen:

- a) Unterscheiden, in welchem Satz ein bestimmter Wortinhalt wörtlich und in welchem er bildhaft verwendet wird;
- b) Ausdrücke auf ihren Bildgehalt überprüfen;
- c) Feststellen, aus welchen Lebensbereichen sprachliche Bilder stammen.⁵⁹

Eine bewährte Methode des sprachkundlichen Unterrichts ist die am gut strukturierten Tafelbild anschaulich gemachte Gegenüberstellung „heutige Bedeutung – frühere Bedeutung“.

Tafel:

Redensart:	heutige Bedeutung:	frühere Bedeutung:
Die Ratten verlassen das sinkende Schiff	sich von einer Sache absetzen: (z. B. Politiker)	Ratten spüren den nahen Untergang eines Schiffes und bringen sich in Sicherheit

Vor den in der Spalte Unterrichtsverfahren genannten „Herren Wörtlich“ bzw. „Bildlich“ warne ich eindringlich. Kinder dieser Altersstufe brauchen solche Formen pseudo-motivationaler Aktivierung nicht.⁶⁰

Lernziel 4.4: Einblick in die Möglichkeit, durch Zusammensetzung und Umbildung Wörter mit neuer Bedeutung zu schaffen

Wesentliches Merkmal der Sprache ist das Faktum ihrer Veränderbarkeit. Aufgabe eines sprachbetrachtenden Unterrichts ist es daher, Kinder auf dieses Faktum – häufig unbeachtet – aufmerksam zu machen, für Arbeit an und mit der Sprache zu sensibilisieren. Zu den unterrichtlichen Möglichkeiten dieser sprachlichen Sensibilisierung gehört das Lernziel 4.4. Es knüpft an die sprachvorbereitenden Übungen der Grundschule an und versucht nun – mit erweitertem Wortmaterial, wofür das LZ 4.2 Vorarbeit leisten kann – die curricular geforderten „Einblicke“ auszulösen. Zunächst wird es darum gehen, zusammengesetzte Wörter als solche zu erkennen, in ihrer Leistung zu beschreiben sowie – gleichsam als Übung bzw. Transfer – neue Wortbildungen vornehmen zu lassen. Umstellproben erweisen sich als gute, aber leider viel zu selten verwendete methodische Möglichkeit.

Welche Bezeichnungen für die einzelnen Abteilungen werden in dem Plan auf Seite 224 verwendet? Kennst du andere?

Solche Wörter sind häufig aus mehreren Teilen zusammengesetzt:

Süßwaren – damit ist gemeint: Schokoladentafeln, Schokoladeneier, Kräuterbonbons, Hustenbonbons, Lebkuchen usw. Alle diese Dinge sind für den Händler Waren.

„Waren“ ist das Grundwort.

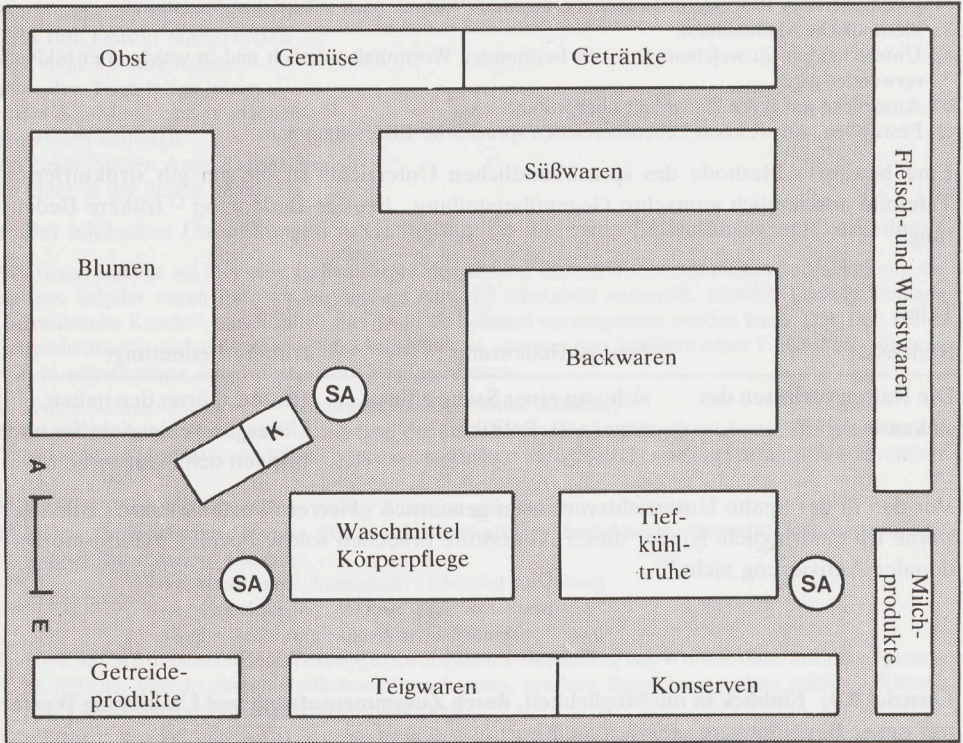
Alle diese Dinge haben dazu eine Gemeinsamkeit, die besonders hervorsteht: sie sind süß.

„süß“ ist das (nähere) Bestimmungswort.

Untersuche in der gleichen Weise weitere Wörter, wie du sie 1.3.7 entnehmen kannst. Schreibe sie in dein Heft in folgender Weise:

Bestimmungswort	Grundwort
süß	Waren
...	...

Welche Wortart herrscht in der Spalte „Grundwort“ vor?
 Für ganz Schlaue: Wie heißt das Grundwort von „Grundwort“?



E = Eingang K – Kasse A = Ausgang SA – Sonderangebote

Wenn (wie bereits oben geschehen) von „Arbeit an und mit der Sprache“ die Rede war, sollte nicht vergessen werden, daß schulische Arbeit und Freude am Spiel („Spielen mit Sprache“) keinen didaktischen Antagonismus bedeuten. Es ergibt sich vielmehr die vom Lehrplan intendierte „Anregung zum spielerisch-sprachschöpferischen Umgang mit Wörtern und Wortelementen“.

Lerninhalte eines „mit Sprache spielenden“ Unterrichts⁶²

Spiele mit Sprache sind Prozesse kreativen Sprachverhaltens. Ihre (Lern-)Inhalte sind – dem Wesen von Spielen entsprechend – äußerst vielseitig. Im didaktisch abgesicherten Bereich des Schulalltags könnten (u. a.) folgende Aufgabengebiete verwirklicht werden:

Veränderung am Wort

Buchstaben vertauschen, Silben verändern, Wortstrukturen umgestalten; vgl. auch die von Kindern mit Leidenschaft durchgeführten Arbeiten mit dem Setzkasten im Erstunterricht.

Neubildung von Wörtern

wie z. B. Witternachsersage, Regenküsse, und vor allem:

Erfreulicherweise unterstützen die meisten modernen Sprachbücher diese Intentionen in erkennbarer Weise. So bringt z. B. „denken sprechen handeln“ Aufforderungen zu Wortneuschöpfungen und

Hinweise über traditionelle und von Kindern erfahrungsgemäß gerne durchgeführte Sprachspiele wie „Telefonieren“, das Gegenstandsrautespiel oder das Zusammensetzspiel.

Klaus fand manche Wörter aus den Beschreibungen der Zelte so lustig, daß er neue dazu erfand – für seinen neuen Katalog:

Hochentlüftung	–	Tiefentwässerung
Vordach	–	Hinterdach
Faulstreifen	–	Fleißigstreifen
Hauszelt	–	Wolkenkratzerzelt

Wie hat Klaus seine neuen Wörter gebildet? Entwerft eine Reklame aus diesen oder ähnlich umgebildeten Wörtern.

Ein weiterer verbindlicher Lerninhalt innerhalb dieser wichtigen Teilaufgabe des Lernbereichs Spl/Spk ist die Wortumbildung durch Vor- und Nachsilben. Hier werden zahlreiche gute methodische Strategien angeboten, die auch von Schülern gerne mitvollzogen werden:

Unterrichtsmodell: Die Leistung der Vorsilbe „miß-“

Sequenz I:

AS₁: Vorbereitende Hausaufgabe (Schülerlexikon)

AS₂: Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse (Tafelanschriften durch mehrere Schüler)

AS₃: Problemverdeutlichung: (Unterstreichen – farbiges Hervorheben – Überkleben mit Signalstreifen)

Sequenz II:

AS₄: Funktionsnachweis der Vorsilbe miß- (Auf- und Abbau der Vorsilbe durch verbale Übungen bzw. „Spielformen“ wie Interpretation von Bildern, Organisation von Stegreifspielen, Lösung von Rätselsituationen)

AS₅: Bedeutungs- und Strukturanalyse der Vorsilbe miß-

AS₆: („Wer benützt wann, was, wie, wo, warum?“)

Sequenz III:

AS₇: Sprachliche Kreativitätsübungen (Verbindung der Vorsilbe mit beliebigen Wörtern, Bewußtwerden semantischer Übereinkünfte)

AS₈: Erfolgskontrolle durch Lückentext

AS₉: Textproduktion nach Stichwort „mißlungen“

AS₁₀: Kombination von Sprache und Bild (Entwerfen von Bildgeschichten)

Bekannteste unterrichtliche Möglichkeit der Verwirklichung von LZ 4.4 ist die Arbeit mit Wortfamilie und Wortfeld. Wilhelm Pleiner vermittelt dazu folgende Anregungen⁶⁴:

Didaktischer Bereich „Wortfamilien“

1. Kurzcharakteristik:

„Eine Wortfamilie oder Wortsippe umfaßt Wörter verschiedener Wortarten, die in den Stammmorphemen übereinstimmen.“

2. Methodische Maßnahmen:

- Zu einer Wortfamilie gehörende Wörter aufschreiben
- Ordnen des zu einer Wortfamilie gehörenden Wortmaterials
- Wortstamm-Gleichheiten überprüfen
- Inhalte stammverwandter Wörter abklären

3. Anmerkung:

Etymologische Arbeit hat in der Volksschule nur einen sehr engen Rahmen. Denn: Für sie ist ein anspruchsvoller und umfangreicher Informationsbestand Voraussetzung.

Didaktischer Bereich „Wortfelder“

1. Kurzcharakteristik:

Ein Wortfeld ist eine nach systematischen Gesichtspunkten angeordnete Gruppierung von Wörtern. Dabei hat jedes Wort der Gruppierung seinen festen Platz, der von der Struktur des Feldes abhängig ist.

2. Methodische Maßnahmen:

- Einpassen von Einzelwörtern in eine Skala; z. B.: anständig unanständig essen: Ordne tafeln, mampfen, speisen, sich den Bauch vollschlagen usw. ein!

- b) Wortinhalte paarweise gegenüberstellend vergleichen (z. B. waten – marschieren)
 c) Suchen des Hauptgesichtspunkts der Überschrift, des Archilexems, für ein Wortfeld; z. B.: „Flüssigkeiten in einen Behälter geben“ für auftanken, einflößen, einträufeln, trinken, hineinschütten, -gießen, -pumpen etc.
 d) Polaritäten und Überschneidungen innerhalb eines Wortfeldes feststellen
 e) Suchen des „mittleren Wortes“ z. B.: bei Wortfeld „klug – dumm“ = begabt
 f) Inhaltskomponenten-Analyse anhand eines Wortfeldes durchführen

Beispiel: Wortfeld „Gewässer“

Lexeme	fließend	stehend	natürlich	künstlich	groß	klein
Fluß	+	-	+	-	+	-
Bach	+	-	+	-	-	+
Kanal	+ -	+ -	-	+	+	-
Graben	+	-	-	+	-	+
See	-	+	+	-	+	-
Talsperre	-	+	-	+	+	-
Tümpel	-	+	+	-	-	+
Teich	-	+	-	+	+	-

Die Auswertung einer solchen Matrix ergibt: Je mehr gemeinsame inhaltsunterscheidende Komponenten zwei Lexeme miteinander gemeinsam haben, desto näher stehen sie sich inhaltlich und umgekehrt.

- g) Erproben der Wortinhalte; d. h. Einpassen einzelner Glieder eines Wortfeldes in einen Textzusammenhang (= Lückentext)

Lernziele 4.7–4.10

Allgemeine Hinweise

Die Lernziele 4.7 mit 4.10 intendieren vorrangig (wenn auch nicht ausschließlich) Aufgaben der traditionellen *Sprachlehre*. Die Analyse des Lehrplans in diesem Teilbereich ergibt interessante curriculum-theoretische Feststellungen in Hinblick auf Zielklassen und Anforderungsstufen des Lehrplans.

Allen vier Lernzielen gemeinsam ist der hohe Anforderungs- oder Intensitätsgrad:

Kenntnis

- 4.8 Kenntnis bezeichnet die mittlere Stufe des Eindringens in ein Wissensgebiet.
 4.9 Auf ihr wird eine stärkere Differenzierung der Inhalte angestrebt;
 4.10 je nach Sachverhalt müssen Zusammenhänge zwischen den Teilm Informationen betont werden.

Beherrschung

- 4.7 Beherrschung bezeichnet ein Können, bei dem über die eingeübten Verfahrensmuster souverän verfügt wird.

Während die Lernziele 4.8/4.9/4.10 schwerpunktmäßig der Zielklasse Wissen zugeordnet wurden, ist Lernziel 4.7 dem didaktischen Schwerpunkt Können beigegeben. Übergriffe in die jeweils anderen Zielklassen sind nicht unstatthaft, sollten aber nie das curriculare Schwerpunktanliegen (wie es durch die Vokabeln „Kenntnis“ bzw. „Beherrschung“ ausgedrückt ist), verdrängen.

Lernziele 4.9: Kenntnis von Wortarten und ihrer Funktion im Satz

4.10: Kenntnis der Flexion

Auf den ersten Blick möchte man hier Lernziele und Lerninhalte der traditionellen Sprachlehre zuordnen. Die Kenntnis der Wortarten Verbum, Substantiv, Adjektiv, Artikel und Pronomen bzw. die Flexion zählten ja immer schon zum „eisernen Bestand“ des Grammatikunterrichts. Eine genaue Analyse des Lernziels-Lerninhaltsblockes – häufig das Problem

für weite Teile der Lehrerschaft – zeigt aber eine relativ neue zweite Aufgabe: „Leistung (der Wortarten) im Satz.“ Lernzielintention ist also (auch hier) die Integration von alten mit neuen Aufgaben des Sprachlehreunterrichts, oder, um mit Peter Franke zu sprechen: „Dieser . . . Lehrplan kann für den Grammatiksektor als interessanter Versuch gelten, aktuelle fachdidaktische Strömungen in die Schularbeit einzuführen, ohne sich total von der traditionellen Sprachlehre zu lösen.“⁶⁵

Die verschiedenen Wortarten sind von der Grundschule her bekannt und – hoffentlich nicht durch unterrichtliche Exerzierübungen bzw. zermürbende Hausaufgaben – eingeübt. Nun geht es darum, ihre Unterscheidungsmerkmale genauer zu analysieren, vertiefte Möglichkeiten der Flexion wahrzunehmen und vor allem ihre Leistung im Satz zu bestimmen. Zentrale Fragestellung dieses Lernziels ist immer der Impuls: „Prüft nach, was dieses (Hauptwort, Eigenschaftswort, Tätigkeitswort etc.) in unserem Text (verstanden als Einzelsatz oder Satzgefüge) leistet.“ Arbeiten dieser Art sollten weniger am isolierten Wort als vielmehr im Zusammenhang mehrerer Sätze oder einer „Geschichte“ durchgeführt werden. Austauschproben (Wechsel der Wortart) und Klassifikationsübungen (Texte zerschneiden und die Worte gruppieren) übernehmen die Funktion (dem Schüler) dienender Lernzielkontrollen. Formale Drillübungen im Flexionsbereich aber sollten endgültig der Vergangenheit angehören, da sie sich als zentrale Auslöser von Schulverdrossenheit erwiesen haben. (Siehe Seite 1 f.)

Helmut Sauter möchte die Leistung des Adjektivs in folgender Unterrichtsskizze verdeutlichen:

1. Der Lehrinhalt im Zusammenhang:⁶⁶

Wiederholung: Kennenlernen des Adjektivs, Unterscheiden-Lernen des Adjektivs von anderen Wortarten

Nachfolgendes: Die Leistung des Adjektivs in den Vergleichsformen

2. Lernziele:

Am Ende der Stunde haben die Schüler erkannt:

- Identifikation und Diskrimination von Wortarten
- Adjektive sagen etwas Genaues aus: sie bezeichnen eine Person, ein Tier, einen Gegenstand genau und machen sie anschaulich und vorstellbar
- der eigene Sprachschatz wird ausgeweitet und gefestigt, die eigene Sprachleistung erhöht

3. Arbeitsformen:

- a) Spielform: „Teekesselspiel“
- b) Lesen und Deuten von Anzeigen, Wetterberichten . . .
- c) Ratespiel (Kennzeichnen eines Klassenkameraden)
- d) Ausfüllen eines Sprachganzen

4. Geplanter Verlauf

4.1 Reizsituation

Wir spielen „Ich sehe, was du nicht siehst!“

Schüler raten: Ist es groß, klein, hölzern . . . blond?

Zielorientierung: Was das Adjektiv aussagen kann

4.2 Gestaltungssituation

- a) Anzeigen aus der Zeitung (bringen die Schüler mit) Lesen, Auswerten, Vergleichen, Ergründen
Beispiel: Hausgehilfin gesucht: ehrliches, zuverlässiges, kinderliebes Mädchen
- b) in Partnerarbeit werden selbst Anzeigen gestaltet: Heiratsanzeige, Suchmeldung der Polizei, verloren/gesucht . . . Vergleichen, Auswerten, Erkennen der Leistung des Adjektivs bei den Anzeigen

4.3 Erkenntnissituation/Transfer

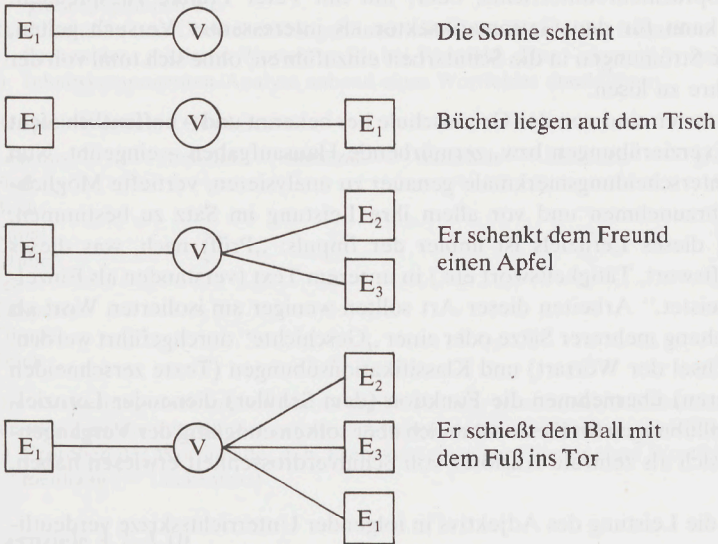
a) Puzzlespiel

Sammeln von Adjektiven, passende Anzeigen zusammensetzen wie Suchmeldung, Wetterbericht
Auswerten, Vergleichen, Erkennen der Leistung, Fixierung in einem knappen Merksatz

b) Rätselspiel (Gruppenarbeit)

Die Gruppe beschreibt ein Mitglied einer anderen Gruppe in Rätselform

Josef Greil und Anton Kreuz lassen die Bedeutung des Verbs für den Satz in Strukturbildern deutlich werden:

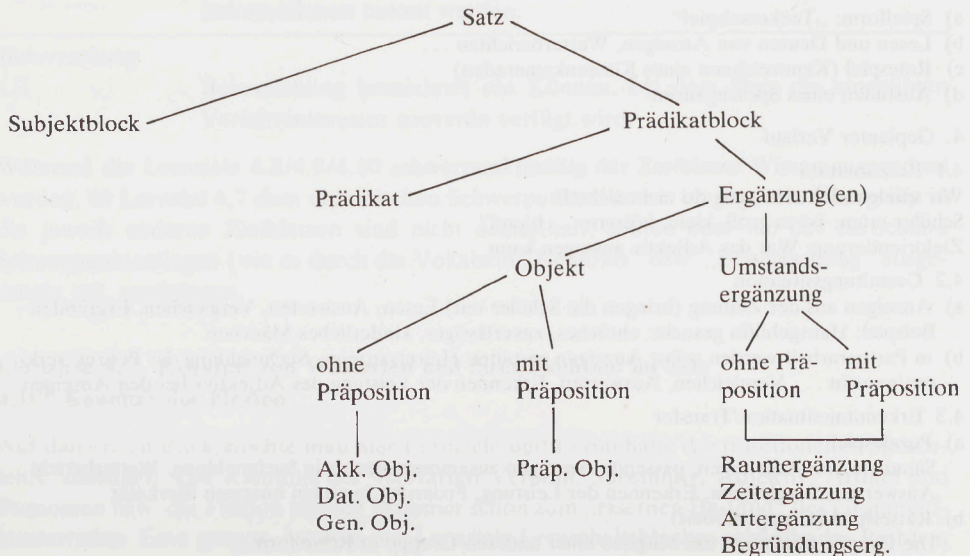


Merke: Von der Aussageabsicht und der Wertigkeit des Verbs hängt die Zahl der Ergänzungsbestimmungen in einem Satz ab.⁶⁷

Lernziel 4.7: Beherrschung⁶⁸ der wichtigsten syntaktischen Grundmuster

4.8: Kenntnis der Leistungen verschiedener Gliedsätze

Auch in dieser Lernzielbündelung – die zweifellos zu den bedeutendsten im Lernbereich Sprachlehre zählt – finden sich zunächst zahlreiche bekannte Elemente einer traditionellen Grammatik wieder: Hauptsatzarten; Satzverbindung-Satzgefüge; Gliedsatz (mit den Lerninhalten der Zeichensetzung).



Zu den moderneren Aufgaben eines sprachbetrachtenden Unterrichts zählt weniger das Analysieren der Bestandteile einfacher und komplexer Sätze, als das Aufdecken von Abhängigkeiten, Beziehungen und Leistungen der Satzglieder bzw. Teilsätze. Als tragende Unterrichtsverfahren dieser Lernziele erweisen sich

● die grafische Darstellung von Satzstrukturen

Wie du weißt, unterscheidet man im Satz eine Reihe von Satzgliedern; einige davon findest du hier benannt:

- (1) Die Kinder füttern die Stallhasen am Morgen mit Klee und Rüben.
 - (2) Mittags bekommen sie etwas Wasser.
 - (3) Christoph streicht den Lattenzaun mit brauner Farbe.
 - (4) Sein bester Freund hilft ihm.
 - (5) Luise gräbt mit der Schaufel ein Loch in den Sand.
 - (6) Fredi nimmt sich täglich der kleinen Häschen an.
- Bestimme alle Satzglieder. Ermittle die Satzglieder mit der Umstellprobe. Benenne auch die Wortarten, mit denen die Satzglieder gebildet sind.⁶⁹

● der Einsatz von Umstell-, Ersatz- und Klangproben

Vater und ich wollen im Sommer ans Meer reisen.

Wir wollen im Sommer ans Meer reisen.

Wir werden im Sommer ans Meer reisen.

Wir werden in den Ferien ans Meer reisen.

Wir werden in den Ferien an die Ostsee reisen.

Was bewirkt die Veränderung der einzelnen Wörter?

Mache bei folgenden Sätzen auf ähnliche Weise eine Ersatzprobe.

Die Mannschaft trainiert eifrig für den Wettkampf.

Die Straßensperre führt zu einer großen Verkehrsstauung.⁷⁰

Schreibe den folgenden Satz auf einen Streifen Papier:

Die Schülerin kaufte das Brot in der Schule

Schraffiere nun einzelne Abschnitte nach folgendem Muster:



Zerschneide die Streifen so, daß acht Abschnitte entstehen, wobei auf jedem nur ein Wort steht, z. B.



Mische die Abschnitte durcheinander und versuche dann, mittels dieser Wortabschnitte so viele Aussagesätze wie nur möglich zu bilden. Wie viele Sätze lassen sich bilden?

Was fällt dir auf, wenn du auf die Farben achtest?

Wie viele Farben treten in den einzelnen Sätzen jeweils links vom Verb auf?

Kannst du aufgrund der soeben gemachten Erfahrungen folgende Formulierungen verdeutlichen:

1. Diejenigen Teile des Satzes, die bei der Umstellprobe zusammenbleiben, sich also nur gemeinsam umstellen lassen, bezeichnen wir als Satzglieder.
2. Vor der Personalform des Verbs steht im Aussagesatz immer nur ein Satzglied. Führe zum Zweck der Verdeutlichung die Umstellprobe noch einmal durch.⁷¹

Was ändert sich, wenn man einen Satz mit unterschiedlicher Betonung spricht, also die Klangprobe durchführt?

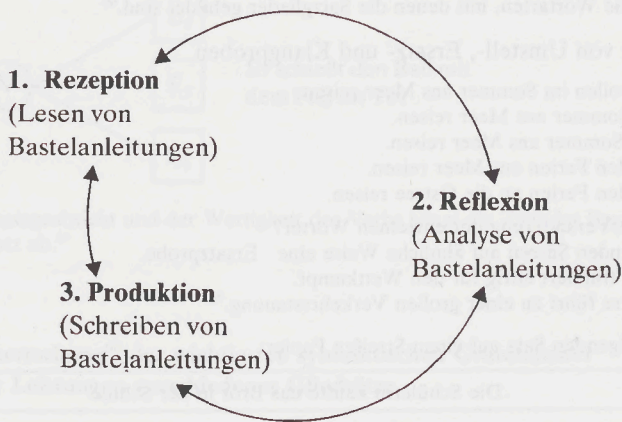
(Der Kursivdruck gibt jeweils an, welche Stelle durch Betonung besonders hervorgehoben werden soll.)

1. *Ich* wünsche mir schon lange ein neues Fahrrad.
2. Ich *wünsche* mir schon lange ein neues Fahrrad.
3. Ich wünsche mir *schon lange* ein neues Fahrrad.⁷²

● Das sinngemäße Unterteilen eines ungegliederten Textes durch Satzzeichen.

(Eine der zahlreichen Verbindungen des Lernbereichs Sprachlehre zum Lernbereich Rechtschreiben).

Die vorliegenden Sprachbücher haben zur Verwirklichung dieser Lernziele zahlreiche Aufgaben entwickelt, die hier nicht weiter kommentiert zu werden müssen. Für die Arbeit mit dem Lehrplan wichtiger erscheint ein anderes – oben angesprochenes – Unterrichtsanliegen: der Zusammenhang der Sprachhandlungsfelder Rezeption-Reflexion-Produktion von Texten. In einem bereichsübergreifenden Unterrichtsprojekt läßt Josef Greil Bastelanleitungen lesen, betrachten und neu herstellen, was aus folgender Grafik deutlich wird.⁷³



Eine *eigene Unterrichtsstunde* ist dabei dem Thema: „Wir untersuchen Bastelanleitungen“ gewidmet. Am nachfolgenden methodischen Vorschlag werden wiederum tradierte und moderne Sprachreflexionsübungen durchgeführt.

„Wir untersuchen Bastelanleitungen“⁷⁴ (Skizzierung)

1. Texte

1. Text „Zauberbilder“ (siehe 1. Stunde)

2. Text „Klebearbeiten in Stroh“ (siehe 2. Stunde)

3. Text:

... Spalte die Strohhalme längs und presse sie mit einem schweren Gegenstand (Bügeleisen, Buch usw.). Bestreiche eine Goldpapierscheibe mit Alleskleber und lege die sechs Strohhalme in Sternform darauf. Verbinde immer wieder Halm mit Halm durch Alleskleber. Klebe dann die zweite Scheibe auf. Durchstich dann das Ende eines Halmes und ziehe einen Faden durch, binde eine Schlaufe ...

4. Text

... Netzhaut mit Linse wird in die Aderhaut gesetzt, diese wiederum wird in die weiße Augenhaut gelegt. Der Sehnerv wird durch die Ausschnitte nach außen gezogen. Das fertige Auge wird auf einen festen Pappring oder einen kleinen selbstgebastelten Holzständer aufgelegt.

5. Text

... Wollt ihr farbige Steinchen gewinnen, so rührt zuerst in einem Glase Wasserfarbe aus eurem Malkasten oder aus Tüncherfarben an! Nun bereitet ihr in einer Büchse aus gleichen Teilen Gips und Wasser einen Brei! Auf die Glasplatte, die ihr zuvor mit Kernseifenwasser eingerieben habt, legt ihr den Leistenrahmen! Nun gießt ihr den Gipsbrei ...

6. Text

... Damit die Streifen richtig aufeinanderpassen, kannst du dir in der folgenden Weise helfen: Du mißt die Breite ab und markierst die Eckpunkte. Von diesen Punkten aus schneidest du bis zur Mitte der Breitseite. Mit einem scharfen Messer löst du nun ...

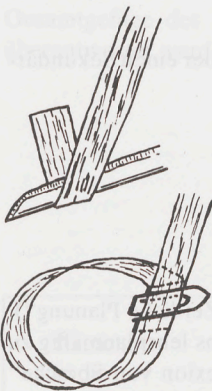
7. Text

... Ein runder Spiegel wird in der Mitte mit einem Rund aus Papier – etwa tellergroß – abgedeckt. Man klebt das Papier mit Pelikanol einfach auf den Spiegel. Der nun noch überstehende Spiegelrand wird mit Plaka-Weiß bemalt. Dabei führt man die Pinselstriche vom Papier zum Außenrand hin. Nicht umgekehrt, sonst läuft die Farbe unter das Papier und verschmiert die Konturen. Ist die Farbe trocken, wiederholt man diesen Vorgang. Inzwischen wird ein fester Zeichenkarton ...

8. Text

... Auch hier die durchgezogenen Linien ausschneiden und die gestrichelten nur anritzen. Das Zusammenfallen erkennst du aus II b und c. Die Lappen werden mit Leim festgeklebt. Bis dieser angezogen hat, bringst du vier Wäscheklammern an. Wenn ihr einen Bürohefter (mit Klammern) besitzt, könnt ihr auch damit den Lappen befestigen! – Den Deckel fertigst du ebenso an, nur ...

9. Text



Holzspäne in Wasser einweichen und mit Messer knicken.

Die Enden zusammenbiegen und mit Büroklammern zusammenhalten. Nach dem Trocknen festkleben.

II. Unterrichtsliche Möglichkeiten

1. Die Schüler vergleichen die Texte bzw. Textauschnitte 2–6 und stellen die verschiedenartigen sprachlichen Darstellungsmöglichkeiten heraus (Handlungssätze mit „wir“; Imperativ-Sätze; Passiv-Sätze; ...). Sie beurteilen die einzelnen sprachlichen Mittel hinsichtlich ihrer Funktion und Leistung in der Textsorte „Bastelanleitung“.
2. Die Texte 2–6 bringen teilweise recht einförmige sprachliche Darstellungen mit stereotypen Formulierungen. Ein Vergleich mit Text 7 zeigt Möglichkeiten der Abwechslung im sprachlichen Ausdruck auf.
3. Stereotype Formulierungen vermeidet auch Text 8. In einer genaueren Analyse des Textes lassen sich jedoch sprachliche Schwächen (z. B. unlogischer Wechsel von „du“ und „ihr“) herausstellen.
4. Text 9 bringt eine neue Art der sprachlichen Abfassung von Bastelanleitungen: Zeichnungen werden durch verkürzte bzw. unvollständige Sätze erläutert. Satzanalysen zeigen auf, welche Satzglieder, Satzgliedteile, ... im Sinne der traditionellen Grammatik fehlen. Die Umformungsprobe führt zur Erkenntnis, daß auch diese Sätze von der Funktion her vollständig und für die Textsorte „Bastelanleitung“ sinnvoll sind. Übungen zur sprachlichen Straffung anderer Bastelanweisungen mit Hilfe von Satzverkürzungen können sich anschließen.
5. Die Schüler analysieren einzelne Texte (2–8) im Hinblick auf die Häufigkeit der vorkommenden Satzarten. Der funktionale Zusammenhang zwischen der Wahl der Satzart und der Textsorte „Anleitung“ kann einsichtig aufgezeigt werden.
6. Eine Analyse der Syntax der Anleitungstexte (Texte 2–8) zeigt auf, daß die Sätze einfach und kurz gehalten sind. Satzgefüge werden meist vermieden, Satzverbindungen bevorzugt: Eine Anweisung soll man Schritt für Schritt nachvollziehen können.
7. Abschließend kann die Bastelanleitung „Zauberbilder“ (Text 1) sprachlich analysiert werden. Die Schüler finden Textauschnitte, die sich für eine Bastelanleitung wenig eignen. Eine Überarbeitung des Textes bietet sich an.

3. Die Umsetzung der Lehrplanvorgaben für die 7.–9. Jahrgangsstufe im Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde im lernzielorientierten Unterricht

Lehrplanforderung

Als fachliches Leitziel des Lernbereichs Sprachlehre/Sprachkunde fordert der Lehrplan: „Fähigkeit und Bereitschaft über Sprache nachzudenken, um Verständnis für Bedeutungsgehalte, Verwendungszusammenhänge und Baugesetzlichkeiten der Sprache zu gewinnen.“⁷⁵ Diese Intention steht erfahrungsgemäß in der Gefahr, ausschließlich traditionell definiert zu werden. Das aber könnte bedeuten, „den Schülern dieser Altersstufe die Freude am Deutschunterricht insgesamt zu verleiden. Der Lehrplan enthält deshalb zwar Ziele, die die Arbeit früherer Jahre sichern und teilweise erweitern sollen. Er versucht aber zugleich, neue Akzente zu setzen, von denen zu hoffen ist, daß sie da und dort erstarrte Formen des Unterrichts auflockern.“⁷⁶

Grammatik als Fach und Prinzip

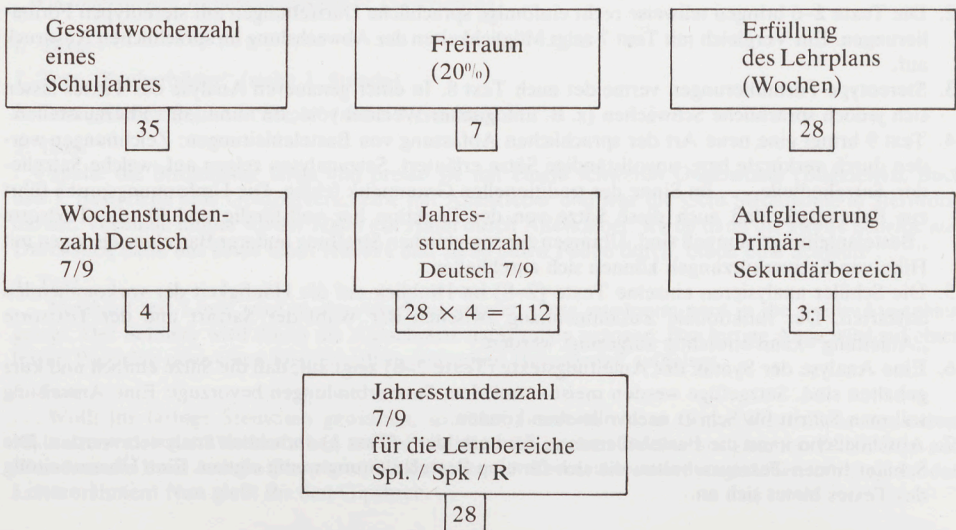
Wie in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe unterscheiden wir auch hier einen Sekundär- und Primärbereich des Deutschunterrichts.

Primärbereich:	Arbeit mit Texten Mündlicher Sprachgebrauch Schriftlicher Sprachgebrauch
Sekundärbereich:	Sprachlehre/Sprachkunde Rechtschreiben

Beide Bereiche stehen in einem zeitlichen Verhältnis von 3:1 (siehe „Zeitliche Planung“). Um die wichtigen und umfangreichen Lerninhalte des Sekundärbereichs lehrplanmäßig zu erfüllen, muß die zentrale Aufgabe „Sprachbetrachtung“ bzw. „Reflexion von Sprache“ auch als Unterrichtsprinzip den Primärbereich durchdringen. Gelegenheiten dazu bieten sich u. a. im sogenannten „Bereichsübergreifenden Unterricht“.

Zeitliche Planung

Die zeitliche Planung für die Lernbereiche Sprachlehre/Sprachkunde und Rechtschreiben basiert auf den Einzelfaktoren wie sie die folgende Darstellung zeigt.



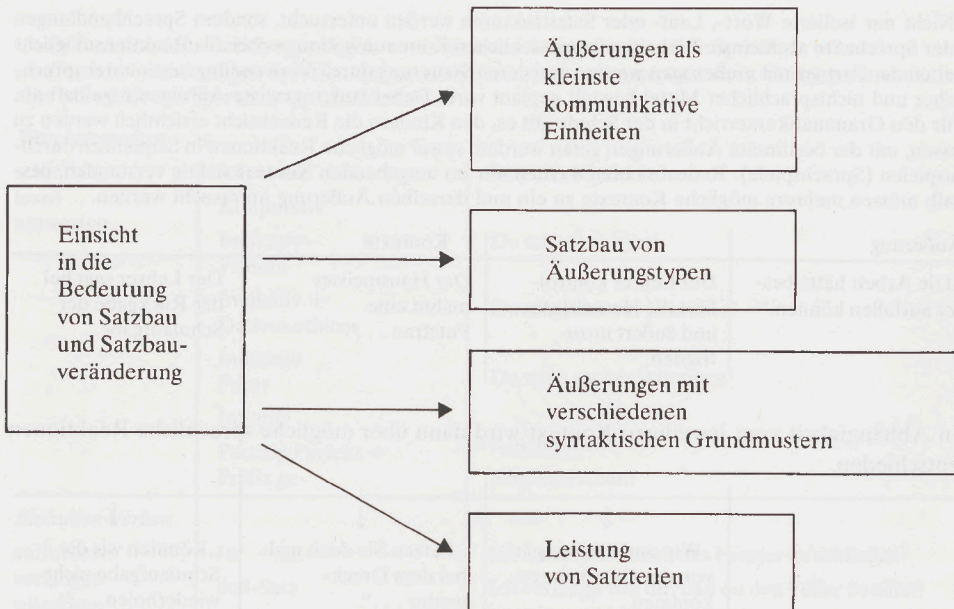
Für den *planmäßigen* Unterricht in den Lernbereichen Spl/Spk bzw. Rechtschreiben stehen demnach im Schuljahr 28 Stunden zur Verfügung. (Eine Wochenstunde.) Hinzu treten aber alle Unterrichtsaktivitäten, die durch die o. g. Leitaufgabe „Sprachreflexion“ in den Handlungsfeldern „Textrezeption“ und „Textproduktion“ ausgelöst werden. (Klammerwirkung des Lernbereichs Spl/Spk.)

Aufgliederung der Lernziele

„Die Ziele lassen sich – wenn auch nicht überschneidungsfrei – in drei Gruppen einteilen: Äußerung und Satz (LZ 3.1 bis 3.5), Wort (LZ 3.6 und 3.7) und Sprache als Verständigungssystem (LZ 3.8 und 3.9).“⁷⁷

Lernziel 3.1: Einsicht in die Bedeutung von Satzbau und Satzbauveränderung

Ein Blick auf den überdurchschnittlich großen Umfang dieser Lehr- und Lernintention im Gesamtgefüge des Lehrplans zeigt die Fülle unterrichtlicher Aufgaben, die dem Lehrer überantwortet werden.



Dieses „Superlernziel“, dessen didaktischer Ort die gesamte 7. und 8. Jahrgangsstufe umfaßt, (was ein häufiges Aufgreifen in der 9. Jgstf. keinesfalls ausschließt), gehört, curriculumtheoretisch analysiert, der Zielklasse „Erkennen“ an. (Didaktische Schwerpunktsetzung: Auseinandersetzung mit sprachlichen Problemen). Diese Einteilung ist nicht zufällig. Als Hauptaufgabe sollen (pragma-)linguistische Probleme gesehen und Lösungen ausgearbeitet werden. Das setzt zwar grammatische Informationen voraus, darf aber den Lehrer nicht dazu verleiten, im Zielbereich „Wissen“ zu verharren. Eine Gegenüberstellung – als Transfer auch für andere Intentionen des neuen bayerischen Lehrplanmodells gedacht – soll den Unterschied verdeutlichen.

Bedeutung von Satzbau und Satzveränderung

Einblick: (Definition)	Einsicht: (Definition)
„Einblick . . . bezeichnet verschiedene Formen der ersten Begegnung mit einem Wissensgebiet“ ⁷⁸	„Einsicht . . . bezeichnet die zweite Stufe der Problemdurchdringung.“ ⁷⁹
Unterrichtliche Konsequenz:	Unterrichtliche Konsequenz:
Die Schüler erfahren ausschließlich die Bestandteile eines Satzes und Möglichkeiten der Veränderung	Die Schüler erkennen Sprech- und Schreibsituationen, die gleiche Inhalte aber unterschiedliche Satzstrukturen aufweisen. Durch Veränderungen am Satz lernen sie die Leistung des einzelnen Sprachfalls kennen.
<i>Falsche Lehrplaninterpretation</i>	<i>Richtige Lehrplan-Interpretation</i>

Beachtenswerte unterrichtliche Hinweise zu diesen Lerninhalten des LZ 3.1 bietet Bernd Stadler an⁷⁹:

„Nicht nur isolierte Wort-, Laut- oder Satzstrukturen werden untersucht, sondern Sprechhandlungen oder Sprechakte als kleinste Einheiten der sprachlichen Kommunikation, wobei alle Reaktionsmöglichkeiten der Partner mit einbezogen werden und deren Steuerung durch Verwendung bestimmter sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel bewußt geplant wird. Dabei laufen gewisse Abfolgen regelhaft ab. Für den Grammatikunterricht in der Schule gilt es, den Kindern die Redeabsicht ersichtlich werden zu lassen, mit der bestimmte Äußerungen getan werden, sowie mögliche Reaktionen in Sequenzen durchzuspielen (Sprachspiele). Redeabsichten werden nur im umgebenden Kontext richtig verstanden, deshalb müssen mehrere mögliche Kontexte zu ein und derselben Äußerung untersucht werden.“

Äußerung	Kontexte		
„Die Arbeit hätte besser ausfallen können.“ ...	Der Lehrer kontrolliert die Hausaufgabe und äußert unzufrieden:	Der Hausmeister mahnt eine Putzfrau . . .	Der Lehrer sagt bei der Rückgabe der Schulaufgabe: ...

In Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext wird dann über mögliche sprachliche Reaktionen entschieden.

↓	↓	↓
„Wir sind erst so spät von der Oma heimgekommen . . .“	„Putzen Sie doch mal bei dem Dreckwetter . . .“	„Könnten wir die Schulaufgabe nicht wiederholen . . .“
↓	↓	↓

Interessant ist es, die Auswirkung winziger sprachlicher Mittel, der sogen. Satzpartikel, auf die Intention der Aussage zu beobachten. Die Wörtchen „ja, nun, denn, wohl, nanu, bestimmt, aber, doch“ steuern häufig den Sinn des Gesagten, werden aber in der Schulgrammatik meist vernachlässigt. So kann dasselbe sprachliche Grundgerüst unter Verwendung dieser Partikel ganz verschiedene Intentionen gewinnen.

Variation der Illokution	Äußerung	Kontext	Gegenäußerung
Auffordern	Du kannst bitte die Tafel löschen ↓	Beim Stundenwechsel fordert der Lehrer einen Schüler auf, die Tafel freizumachen.	Mit dem Schwamm oder nur mit dem Lappen?

Überzeugen	Du kannst bestimmt die Tafel löschen ↓	Ein Schüler meint, daß der Tafeltext vom Fachlehrer noch benötigt wird; der Lehrer weiß aber das Gegenteil und möchte den Jungen überzeugen.	Hoffentlich wird Herr Huber nicht wieder schimpfen wie letztes Mal?
Bestätigen	Ja, du kannst die Tafel löschen ↓	Der Tafeldienst ist sich unsicher, ob abgelöscht werden darf und fragt vorsichtshalber an	Dürfen wir die Seitentafel auch abwischen?
Überraschung zeigen	Nanu, du kannst die Tafel löschen? ↓	Ein Schüler schützte im Turnunterricht eine Armverletzung vor, um kneifen zu können, und der Lehrer ist deshalb überrascht, ihn beim Tafelablöschen vorzufinden	Ja, jetzt geht's schon wieder besser mit dem Ellenbogen . . .

Unter funktionalem Gesichtspunkt geht es als nächstes darum, die für einen Sprechakt wie z. B. „auffordern“ notwendigen Sprachmittel zu analysieren und zusammenzustellen: Einige grammatikalische Mittel für den Sprechaktyp „auffordern“

Tätigkeitsverben

schreiben lesen antworten ...	Imperativ Konjunktiv Indikativ – Präsens Indikativ + Dativus ethicus Indikativ Futur Infinitiv Partizip Perfekt + Präfix ge-	Schreibt Kinder! Du schreibst jetzt! Du schreibst mir ja sauber! Du wirst sauber schreiben! Abschreiben! Abgeschrieben!
--	--	--

Illokutive Verben

auffordern verlangen wünschen ...	Inf. + zu daß-Satz Verbnominalisierung	Ich fordere dich auf, das Fenster zu schließen! Ich verlange von dir, daß du den Füller benützt! Ich erwarte von dir die Beendigung dieser Nachlässigkeiten!
--	--	--

Modalverben

sollen müssen mögen haben ...	Infinitiv Infinitiv + zu <i>Verstärkung</i> d. Aufforderung durch modale Adverbien (bestimmt, doch . . .) und durch Wiederholung	Du sollst mit dem Schwätzen aufhören! Du mußt jetzt ins Heft eintragen! Du möchtest zum Rektor kommen! Du hast hier zu antworten! Du sollst bestimmt kommen! Du mußt jetzt antworten, das mußt du!
---	--	---

Abschwächung
durch mod. Adverbien
(wenigstens)

Schreib wenigstens sauber!

Beim Aufspüren von Situationen des Aufforderns werden Kinder feststellen, daß je nach Absicht und Situation der Aufforderungscharakter verschiedene Stärkegrade durchläuft, wobei die Sprachmittel diesen angemessen sein müssen.

Bitte	Anweisung	Rat	Befehl	Warnung	Drohung	usw.
...

Lernziel 3.2: Fähigkeit, sprachliche Äußerungen daraufhin zu überprüfen, ob Gesagtes und Gemeintes übereinstimmen

Die Zielformulierung dieser Lehrplanintention deutet auf drei verschiedene aber sehr beachtenswerte Momente hin:

- Das vor dem LZ 3.2 stehende * weist darauf hin, daß es sich um eine mögliche, aber nicht verbindliche Lehraufgabe handelt. (Die bayerischen Lehrpläne bieten Alternativmöglichkeiten oder auch unverbindliche Lernziele an, die durch * oder das Wort „z. B.“ signalisiert werden).
 - Die Vokabel „Fähigkeit“ verweist dieses Lernziel in die Klasse „Können“.
- „Die Zielklasse Können hebt als didaktischen Schwerpunkt das *Ausführen von Operationen hervor*.

Dabei umfaßt diese Klasse *Operationen* unterschiedlichster Art, angefangen vom mechanischen Nachvollzug eingeübter Verfahrensmuster bis zur selbständigen, kreativen Bearbeitung komplexer Aufgaben.

Eine strikte Trennung der Zielklasse Können in einen *kognitiven* bzw. *motorischen* Bereich ist wegen der ganzheitlichen Struktur des Menschen nicht möglich. Häufig umfassen Operationen gleichzeitig den kognitiven wie auch den motorischen Bereich, wie das z. B. bei LZ. 3.2 der Fall ist.

Fähigkeit bedeutet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist.⁸⁰ Unterrichtslicher Schwerpunkt ist demnach die Aktivität der Schüler (selbständig ausgeführte Operationen – nicht Frontalunterricht des Lehrers), wie er auch im konsistent zugeordneten Unterrichtsverfahren (3. Spalte des Lehrplans) erkennbar wird: „Versuche der Schüler, sprachliche Äußerungen auszulegen.“

- Verbindliche Lerninhalte⁸¹ wie die Prüfungskriterien Situation, Kontext, Tonfall, Gestik und Mimik verdeutlichen das zentrale kommunikative Anliegen dieses Lernziels. (Vergleiche dazu die Skizze: „Mensch spricht zu Mensch“, Seite 18).

Auch hier wird also das erzieherische Anliegen des Grammatikunterrichts erkennbar: durch das Betrachten von Sprache wird das Verhalten („Kommunikation“) der Menschen reflektiert. Nicht das Wort oder der Satz oder der ganze Text wird (zum Beispiel positiv oder negativ) bewertet, sondern die Absicht des Sprechenden (Schreibers) in gleicher Weise beurteilt. „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Verhaltensaspekt“ – dieses Zentralaxiom der Kommunikationstheorie kann gerade im modernen Grammatikunterricht (z. B. am LT 3.2) pädagogisch fruchtbar gemacht werden.

Wie die Sachstruktur einer didaktischen Einheit zu diesem Lernziel aussehen könnte, beschreibt F. Schaurer⁸² in dem Unterrichtsmodell „Gesagtes und Gemeintes“

„Die Einbeziehung sog. „moderner Redewendungen“ stellt eine der Möglichkeiten für die Realisierung dieses Lernziels im Unterricht dar. Die vermeintliche Statik der deutschen Sprache soll dabei dadurch widerlegt werden, daß die Bedeutung von Sätzen entscheidend davon abhängen kann, in welchem Kontext sie verwendet werden. Das vom Partner so Gesagte kann durch die Kontextgebundenheit so

beeinflusst werden, daß das Wie des Gemeintes eine andere Bedeutung erhält bzw. ausdrückt. Durch die Kommunikationsabsicht können „gleiche“ Sätze in verschiedenen Kontexten Unterschiedliches bedeuten. Vereinfacht gesagt, nicht nur „der Ton macht die Musik“ (z. B. Sie kommen doch morgen? – Sie kommen doch morgen!), sondern auch die Art und Verwendung von Sprachmitteln unter dem Aspekt einer ganz besonderen Absicht.

Für die Realisierung dieses Lernziels bieten sich als Alternative sprachliche Situationen an, bei denen trotz ein- und desselben Kontextes eine Äußerung Unterschiedliches bedeuten kann. Diese Möglichkeit könnte z. B. mit Hilfe der Doppelbödigkeit von Witzen⁸³ demonstriert werden; ihr wird jedoch im vorgelegten Unterrichtsmodell nicht nachgegangen.“

Interessant ist auch die vom gleichen Verfasser vollzogene Ausdifferenzierung des Grobziels in konsistente Feinziele:

Grobziel

Fähigkeit, sprachliche Äußerungen daraufhin zu überprüfen, ob Gesagtes und Gemeintes übereinstimmen (3.2)

Feinziele zum Unterrichtsmodell

Die Schüler sollen . . .

- den Sinn eines Textes erfassen und dessen Inhalt in Beziehung zum eigenen Erfahrungsbereich bringen
- ihr bisheriges Wissen über technische Sachverhalte bereitstellen, kritisch überprüfen und auch (wenn erforderlich) neu strukturieren
- einen Textinhalt auf das Wesentliche reduzieren und dementsprechend kennzeichnen
- für gegebene Beispiele entsprechende (und sich voneinander unterscheidende) Oberbegriffe finden
- aus dem Bereich Technik stammende Ausdrucksweisen (= Gesagtes) nicht nur als solche erkennen, sondern auch auf menschliche Verhaltensweisen (= Gemeintes) übertragen
- Verständnis dafür entwickeln, daß sich Äußerungen aus dem Bereich der Technik nicht immer und ausschließlich auf technische Sachverhalte beziehen müssen

Lernziel 3.3: Einsicht in die Leistung von Aussageweisen

Als weiterer Beitrag des Lernbereichs Sprachlehre zur problemorientierten Sprachreflexion weist sich – durch die Vokabel „Einsicht“ deutlich gemacht – Lernziel 3.3 aus. Im Gegensatz zum traditionellen Grammatikunterricht stehen *nicht* isolierte Grundbedeutungen und Formen im Mittelpunkt der Arbeit, sondern die von ihnen im Gesamtgefüge eines Textes erbrachte Leistung. Daß gerade die moderne Textarbeit auf die subsidiäre Funktion der Sprachreflexion angewiesen ist, beweisen die unverbindlichen, aber sehr empfehlenswerten Hinweise der Lehrplanspalte „Unterrichtsverfahren“. („Herausstellen und Vergleichen von Stilformen in Arbeitsanweisungen, z. B. in Kochbüchern und Bedienungsanleitungen“) Wie die relativ schwierige unterrichtliche Arbeit am Lerninhalt „Indikativ – Konjunktiv“ erleichtert werden kann, zeigen Max Beisbart, Klaus Breslauer und Günter Gramsamer (u. a.)⁸⁴

Wirklichkeitsform – Möglichkeitsform

Bürgerinitiativen

	Alle sagen,	Manche denken, auch wenn sie kaum an eine Verwirklichung dieser Pläne glauben,
Es ist unverantwortlich, wenn die Straße durch dieses unberührte Tal geführt wird.	es sei unverantwortlich, wenn . . . geführt werde.	es wäre unverantwortlich, wenn . . . geführt würde.
Das darf unter keinen Umständen geschehen.	Das dürfe unter keinen Umständen geschehen.	Das dürfte (allerdings) unter keinen Umständen geschehen.
Da muß man sich wehren.	Da müsse man sich wehren.	Da müßte man sich (freilich rechtzeitig) wehren.

Das geht alle Bürger an.

Das gehe alle an.

Das ginge (dann ohne Zweifel)
alle Bürger an.

Hier hast du dreimal dieselben Aussagen in verschiedener sprachlicher Form. Überlege nun, welchen Sicherheitsgrad die verschiedenen Aussagen haben!

Konkrete Unterrichtsplanung bietet abermals Helmut Sauter an:

Indikativ und Konjunktiv – welcher Unterschied?
(8. Jahrgangsstufe)

1. Der Lehrinhalt im Zusammenhang

Vorausgegangenes: Wunschsätze

Nachfolgendes: Vergleichen der Aussageweise von Konjunktiv I und Konjunktiv II

2. Lernziele:

- a) Erkennen der tatsächlichen und der nichttatsächlichen, wünschenswerten Aussageweise an einer konkreten Sprech- und Sprachsituation
- b) Ergründen der Leistung beider Aussageweisen im Vergleich
- c) Transfer einer Sprachsituation vom Indikativ in den Konjunktiv

3. Arbeitsformen:

Analysieren eines Gedichts

Bildbetrachtung mit Gespräch

szenische Darstellung

Hörbild auswerten

4. Unterrichtsplanung

4.1 *Sprachbegegnung*

Gedicht von E. Kästner „Trostlied im Konjunktiv“

Aussprache, Formanalyse

Erinnerung an eigene Träume: Wenn ich reich wäre . . . Wenn ich mich unsichtbar machen könnte . . .

Zielorientierung: Die Aussageweise und -kraft des Konjunktiv ergründen

4.2 *Erweitern des Sprachdenkens und Sprachgefühls*

a) Bilder eines Sportlers – eines Nichtsportlers

Entsprechenden Text entwickeln

Ich bin ein guter Sportler – Ich wäre ein guter Sportler

Vergleichen des Inhalts, der Form der Sprache

Erkennen: so ist es tatsächlich – so ist es nur zu denken

Die Formen des Verbs ändern sich, das Verb ändert auch seine Leistung

b) erster Transfer

Spielform: Millionär – sein Diener

Üben der Konjunktivform gebräuchlicher Verben

c) Festhalten des Gesprächs auf Tonband: Vergleichen, Erkennen, Konjunktiv ist eine Wunschform, Indikativ feste Aussage

4.3 *Sprachgebrauch:*

Wie wünschst du mit 65 zu leben . . .⁸⁵

Lernziel 3.4: Kenntnis von Möglichkeiten und Leistungen der Satzverbindung und des Satzgefüges

3.5: Fähigkeit, einen zusammenhängenden Text zu gestalten

Schülerorientierter Unterricht will Qualifikation für Situationen vermitteln. Zentrale sprachliche Qualifikation ist die Befähigung, zusammenhängende Texte – mündlich oder schriftlich – formulieren zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, muß der Schüler in der Lage sein, Teilsätze zu Satzverbindungen und Satzgefügen zu ergänzen. Die Lernziele 3.4 und 3.5 sollten daher als curriculare Einheit gesehen werden:



3.4: Teilsätze + Satzverbindungen → Satzgefüge

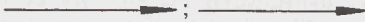
3.5: Satzgefüge → Zusammenhängende Texte

Möglichkeiten und Leistungen des Satzgefüges sollten den Schülern an zahlreichen Beispielen verdeutlicht werden. Hier ein Vorschlag aus „deutsch“⁸⁶:

Die sprachlichen Erscheinungen, deren Leistung wir in den drei vorhergehenden Abschnitten überprüften, ordnet die herkömmliche Grammatik folgendermaßen:

1. Von einer Satzreihe wird gesprochen, wenn zwei oder mehrere gleichwertige Sätze – vor allem selbständige Hauptsätze – zu einer Aussageeinheit zusammengefaßt werden.

a) Ich verreise diesmal nicht; ich habe zuviel zu tun.



b) Der Mensch denkt; Gott lenkt.



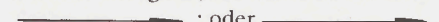
c) Sie wollen mich für morgen einladen; lieber wäre mir übermorgen



d) Der Wald steht schwarz und schweiget, und aus den Wiesen steigt ...



e) Vielleicht kaufe ich eine Kleinigkeit, oder ich bastle etwas.



f) Ich werde den Brief schreiben; aber ich tue es nicht gern



g) Bleibe bei uns; denn es will Abend werden.

2. Von einem *Satzgefüge* wird gesprochen, wenn ein oder mehrere Sätze einem anderen – dem Hauptsatz – eingegliedert werden.

Der Gliedsatz übernimmt dabei die Rolle eines Satzteil (Satzglied).

Wir lernten kennen:

a) den Weilsatz, der *eine Begründung* gibt: (Kausalsatz)
wegen seiner Erkrankung → Er kam nicht zur Schule,
weil er krank war.

Da er sich unschuldig wußte, ging er getrost in die Verhandlung.

b) den Satz, der *einen Gegensatz* ausspricht: (Adversativsatz)

Die Neue wird von manchen Mitschülerinnen für hochnäsiger gehalten,
während sie doch nur schüchtern ist.



c) den Satz, der *einen Gegengrund* benennt, der jedoch nicht ausreicht, das Verhalten im Hauptsatz zu hindern. Er wird auch als *Einräumungssatz* bezeichnet, mit dem Zugeständnisse (Konzessionen) gemacht werden. (Konzessivsatz)

Obwohl er krank war, ließ er es sich nicht nehmen, die Gäste zu begrüßen.

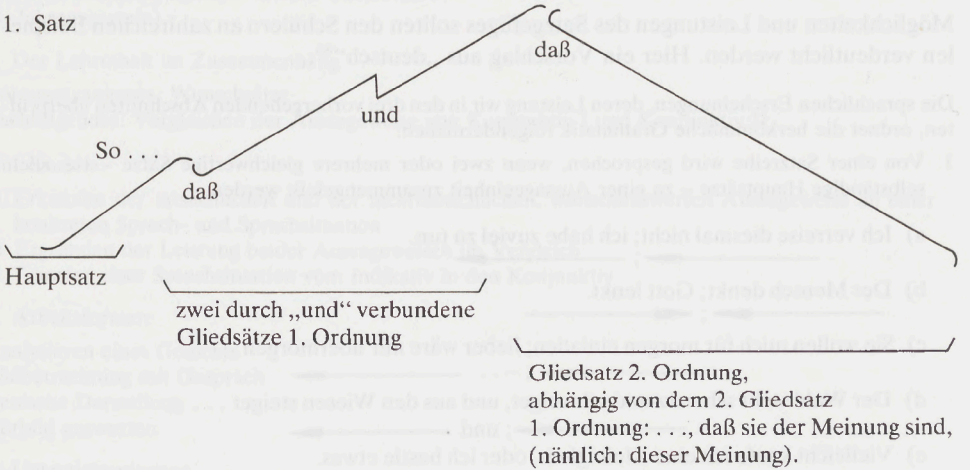
Wenn es auch finster ist, finde ich doch meinen Weg.

Das gleiche Sprachbuch vermittelt auch Hilfen zur Analyse von sprachlichen Leistungen der Satzgefüge: Nach der Arbeit am Gedicht „Nachricht“ von Hans Kasper („Frankfurt, Zehntausend Fische ersticken im öligen Main . . .“) vergleichen die Schüler die folgenden Sätze, die aus einer Entschließung des Landesfischereiverbandes Bayern stammen:

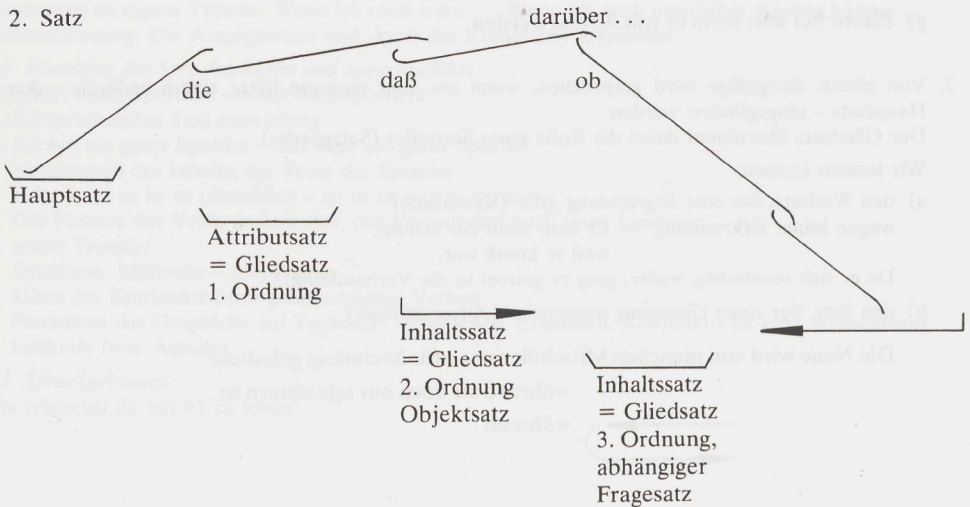
Die Lage ist so kritisch, daß viele Fischereiberechtigte schon jede Hoffnung aufgeben und der Meinung sind, daß kaum noch mit einer wirklichen Gesundung unserer Gewässer gerechnet werden kann . . . Bei Strafverhandlungen sind Tatbestände bekannt geworden, die mit aller Deutlichkeit erkennen lassen, daß der Vollzug der Wassergesetze und die Kontrolle darüber, ob die gestellten Bedingungen und Auflagen erfüllt werden, noch sehr im argen liegen . . .

Dabei werden Konstruktion und Leistung der Satzgefüge bewertet . . .

1. Satz



2. Satz



. . . und entsprechende Ergebnisse erarbeitet:

In einem Satzgefüge sind die Gliedsätze vom Hauptsatz, dem Stammsatz und auch oft wieder voneinander abhängig. So werden ihre Einzelaussagen in einen engen Zusammenhang gebracht und als ein Gedankengefüge dargestellt.

Satzgefüge und ihre Leistungen können auch sehr anschaulich in Textvergleichen erkannt und beurteilt werden:⁸⁷

Prinz Philip verärgert Pop-Star Tom Jones

Herzog fragte: „Gurgeln Sie mit Kieselsteinen?“

LONDON (dpa)

Prinz Philip von Edinburgh, der Gemahl der britischen Königin, hat erneut durch öffentliche Bemerkungen Schlagzeilen gemacht: Pop-Star Tom Jones, einer der Spitzenreiter in der britischen Volksgunst, ist über die Kritik des Herzogs an seinem Gesang erbost.

Dabei fing es zunächst recht harmlos an. Bei der Vorstellung der Künstler nach der königlichen Varieté-Gala am vergangenen Wochenende hatte Prinz Philip den Pop-Star gefragt: „Gurgeln Sie eigentlich mit Kieselsteinen?“ Diese Bemerkung nahm Tom Jo-

nes noch gelassen auf. Am folgenden Tag erklärte der Herzog jedoch bei einer Diskussion mit Unternehmern, daß er nicht verstehen könne, wie man soviel Geld durch solche scheußlichen Lieder verdienen könne.

Als der Sänger von dieser Attacke hörte, war er „sauer“. Durch seinen Presseagenten ließ er darauf hinweisen, daß er zugunsten von Wohltätigkeitsverbänden bei der Gala-Schau aufgetreten sei und nicht, um Prinz Philip vorzusingen. Die Kritik sei um so unverständlicher, als er riesige Steuersummen in Großbritannien bezahle und auch zu den Exporterfolgen beitrage.

Satzbau

- 5 Einfachsätze
- 3 einfache Gefüge
- 1 gestuftes Gefüge
- 0 Nominalsätze

Liegt mit dem Anteil der Gefüge über der Durchschnittsnorm der Gegenwartssprache (ca. 32%)
 „Gurgeln Sie eigentlich mit Kieselsteinen?“

Prinz Philip ging mit Kieselsteinen auf die Tiger-Jagd

Von PETER MICHALSKI

sad. Lonon, 17. November
 Englands Prinz Philip (48) ist auf „Tiger-Jagd“ gegangen: Er feuerte gegen Schlag-
 gerstar Tom Jones (29) eine volle Breitseite ab.

Bei der „Königl. Show“ nahm der Ehemann der finanzgeplagten Queen den 30 Mill. Mark schweren Popsänger auf die Schippe: Womit gurgeln Sie eigentlich? Mit Kieselsteinen?

Und später gab der Herzog dann noch einen Blattschuß auf Englands Export-Nr. 1 ab: Seine Songs sind doch wirklich gräßlich.

Ich kann wirklich nicht begreifen, wie jemand soviel Geld damit machen kann.

Zuerst lachte der Tiger nur über die Frozeleien des Prinzen. Aber jetzt zeigte er doch seine Krallen: Wenn das Philips Einstellung ist – warum kam er dann überhaupt zu der Show? Er hätte lieber seine Karten für eine wohltätige Spende verkaufen sollen.

Dann aber besann sich der walisische Bergmannssohn und bot sogar die Versöhnungshand. Der Star-Sänger: Ich habe gehört, daß dem Hof der Buckingham-Palast zu teuer wird. Falls Philip auch im nächsten Jahr noch Wohnungssorgen hat, kann er jederzeit und gern bei mir einziehen.

Satzbau

- 10 Einfachsätze
 - 4 einfache Gefüge
 - 0 gestufte Gefüge
 - 2 Nominalsätze
- (Satzeinheiten ohne Prädikat)

Liegt unter der Durchschnittsnorm der Gegenwartssprache

Einfacher und – durch die Nominalsätze – gestischer: „Womit gurgeln Sie eigentlich? Mit Kieselsteinen?“

Auf die pädagogisch-didaktische Notwendigkeit, gerade diesen Lernbereich humorvoll anzugehen, wurde bereits mehrfach verwiesen. Entsprechende Möglichkeiten, bei der Leistungsanalyse von Temporalkonjunktionen, zeigen G. Findeisen u. a.⁸⁸ in „Praxis Deutsch“ auf:

Familienalbum

Meine Verwandten Kunz und die Fußball-Weltmeisterschaft
Setze bitte das Wort, das im Kästchen steht, in die Lücke

Lies zuerst das Beispiel:

..... die Fußball-Weltmeisterschaft begann, sah Familie Kunz ganz normal aus.

ehe

So muß es heißen:

Ehe die Fußball-Weltmeisterschaft begann, sah Familie Kunz ganz normal aus.

Gib gut acht! Einmal stehen zwei Worte im Kästchen. Nur eins ist richtig.

1. die Fußball-Weltmeisterschaft anfang, kaufte Vater Kunz Karten für alle Spiele.

bevor

2. nun eine Mannschaft gegen eine andere spielte, sah die ganze Familie sich das Spiel an.

sooft

3. reisten sie von einem Ort zum anderen und schrienen sich die Kehle heiser.

bevor, damals

4. Liechtenstein Weltmeister geworden war, ließen sie ein Familienphoto machen.

nachdem

5. sie das Photo sahen, bekamen sie einen Riesen-schreck.

als



Übersicht der Lernziele mit mehr sprachkundlicher Aufgabenstellung:

Lernziele

3.6 Einsicht in die Wortbedeutung

3.7 Überblick über Arten der Wortbildung und Einblick in deren Leistung

3.8 Einsicht in den Zusammenhang von Sprachverwendung und Sprechsituation

Lerninhalte

Wortkörper und Wortinhalt; Bedeutungswandel von Wörtern; Wortfamilien; Sprachliche Felder; Fachsprache; Mode- und Schlagwörter; Wörter des Jargons; Fremdwörter, Lehnwörter

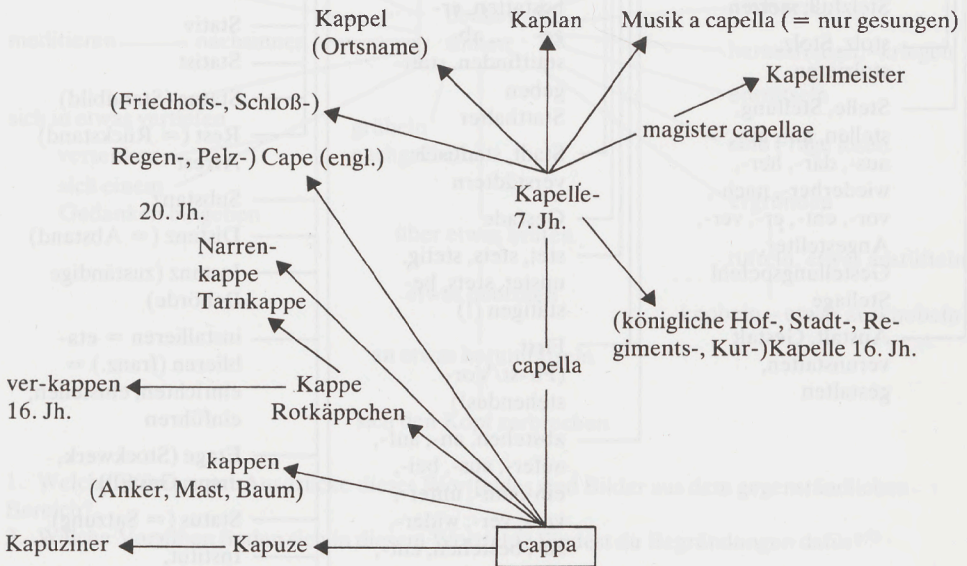
Arten der Wortbildung, z. B.: Zusammensetzung, Ableitung, Abkürzung, Verkürzung; Moderne Wortneubildungen; Bedeutung von Vorsilben

Situationsgerechte Verwendung von Hochsprache, Mundart, Fachsprache, Gruppensprache⁸⁹

Lernziel 3.6: Einsicht in die Wortbedeutung

Mit diesem für die Spracharbeit der 7.–9. Jahrgangsstufe zentralen Lernziel werden die Aufgabenbereiche des 5. und 6. Schuljahres wieder aufgegriffen (LZ 4.2 etc.) und entsprechend vertieft.⁹⁰ Es ist weiterhin davon auszugehen, daß unsere Schüler – Folge der optischen und akustischen Reizüberflutung – über Wortmaterial („Wortkörper“) verfügen, dem sie materiell („Wortinhalt“) wie formal nicht gewachsen sind.

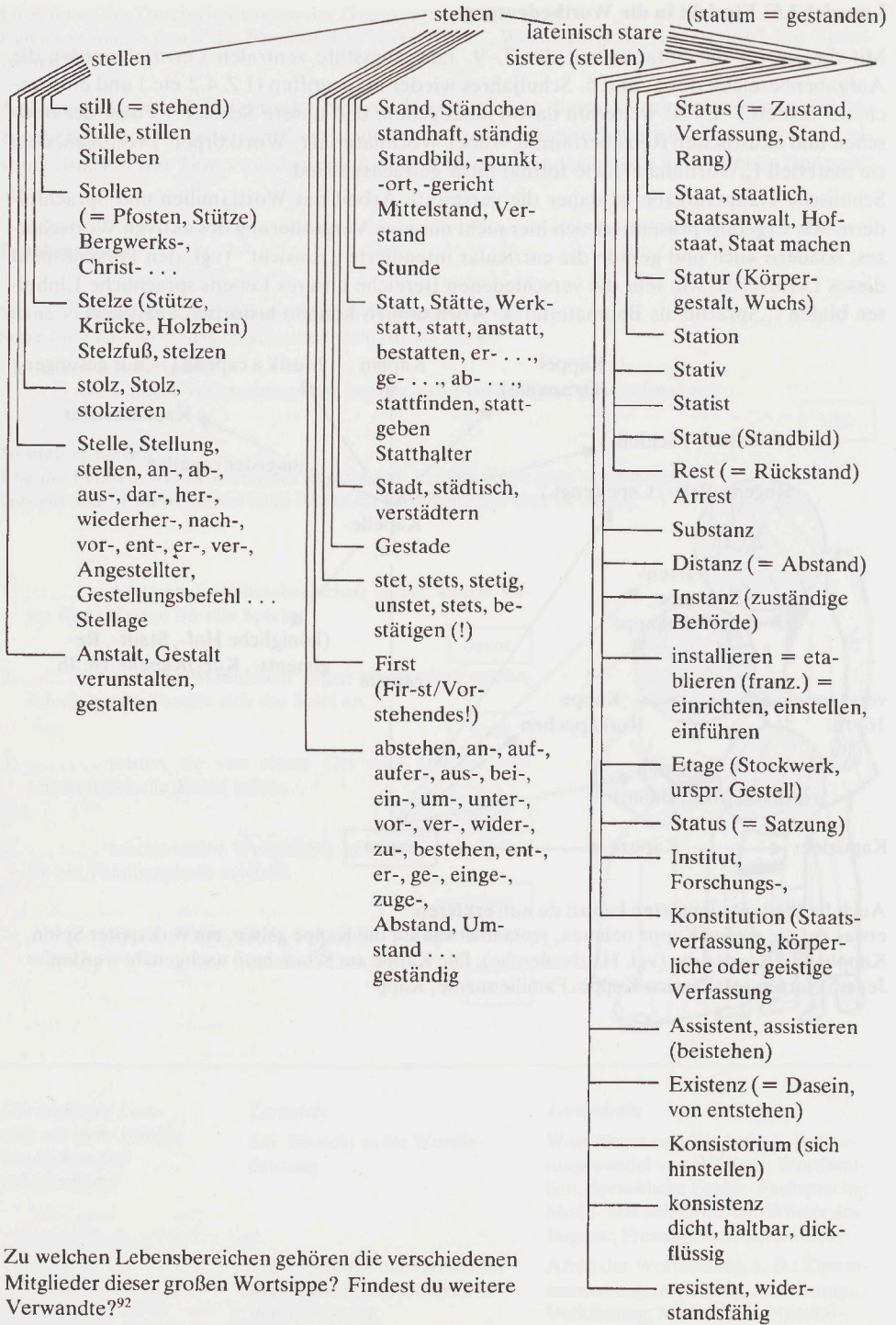
Schulische Hauptaufgabe ist daher die verstärkte Arbeit mit Wortfamilien und Sprachfeldern. Als Ergebnis präsentiert sich hier nicht nur eine Vergrößerung des aktiven Wortschatzes, sondern auch und gerade die curricular intendierte „Einsicht“ (vgl. den Personaspekt dieses Lernziels!), wie sehr die verschiedenen Bereiche unseres Lebens sprachliche Einheiten bilden („Sprache als Baumaterial“). Wortfamilien können historisch analysiert . . .



Auch folgende Redensarten kannst du nun erklären:

etwas auf die eigene Kappe nehmen, jemand etwas auf die Kappe geben, ein verkappter Spion, Kappbaum, Kapptaube (vgl. Haubenlerche). Die Kappe am Schuh muß nachgenäht werden. Jedem Narren gefällt seine Kappe. Familienname: Kapp

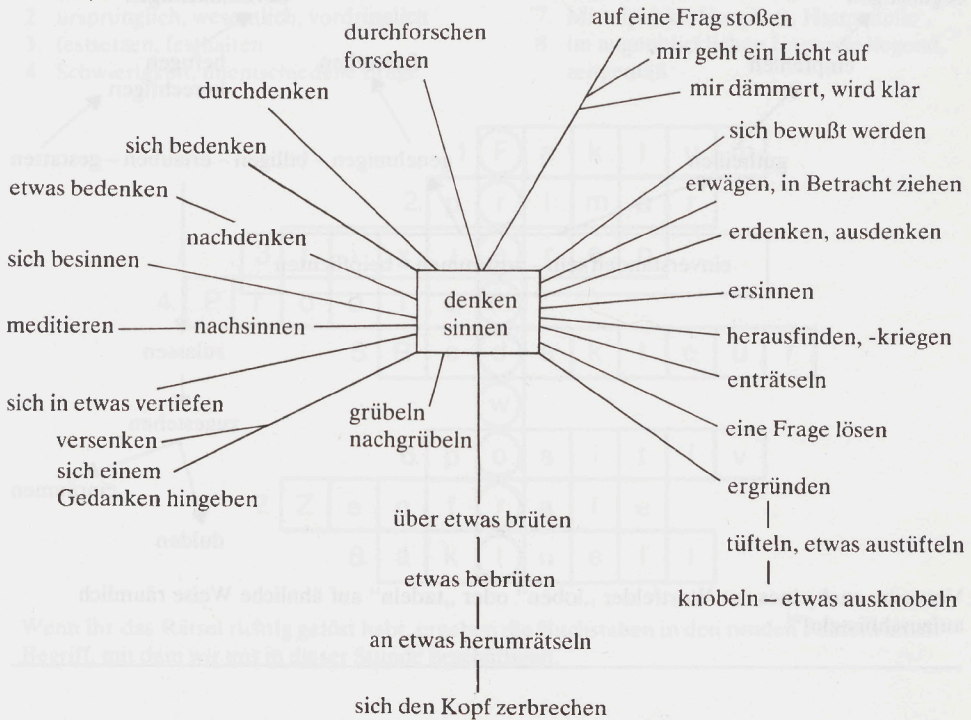
. . . oder ganzheitlich erarbeitet werden:



Zu welchen Lebensbereichen gehören die verschiedenen Mitglieder dieser großen Wortsippe? Findest du weitere Verwandte?⁹²

Die sprachliche Leistung von Wortfeldern machen folgende Übersichten deutlich:

Denken, Fühlen und Wollen



1. Welche Wörter und Ausdrücke dieses Wortfeldes sind Bilder aus dem gegenständlichen Bereich?
2. Welche Vorsilben finden sich in diesem Wortfeld? Findest du Begründungen dafür?⁹³

Fachsprachen aller Art, Mode- und Schlagwörter, Wörter des Jargons, Fremd- und Lehnwörter, bestimmen weitgehend die Sprache unserer Umwelt und dürfen daher nicht – zum Beispiel aus falscher Deutschtümelei – aus dem Qualifikationsbereich der Schule entfernt werden. Unter diesen Lerninhalt des LZ 3.6 fällt auch alles das, was wir „Sprache der Gegenwart“ nennen:

„Was ist das: Sprache der Gegenwart?“

Will Deutschunterricht Sprachkompetenz und Sprachperformanz steigern, muß er auch die Sprache der Gegenwart in seine Ziele, Inhalte und Verfahren miteinbeziehen. Als „Sprache der Gegenwart“ stellen sich – wie Karl Stocker herausgearbeitet hat – acht aktuelle Bereiche dar:

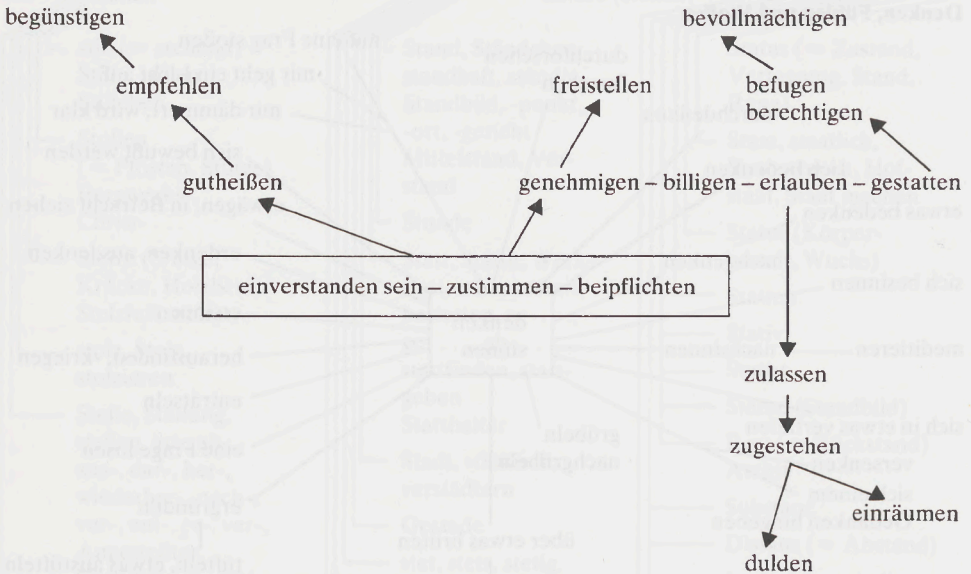
– Die Sprache der Medien

Was steht in Zeitungen? Wer liest es? Unterschied zwischen A- und B-Presse (Abonnement/Boulevard). Sprache in Funk und Fernsehen: Besonderheiten und Abweichungen gegenüber der Alltagssprache.

– Die Sprache der Werbung

Wie stellt Werbung ihre Produkte dar? Welche Sprecherintentionen sind zu erkennen Mit welchen (psychologischen) Maßnahmen wird versucht, Ware zu verkaufen?

Denke die folgende Darstellung eines Wortfeldes durch!



Versuche auch eines der Wortfelder „loben“ oder „tadeln“ auf ähnliche Weise räumlich aufzuschlüsseln!⁹⁴

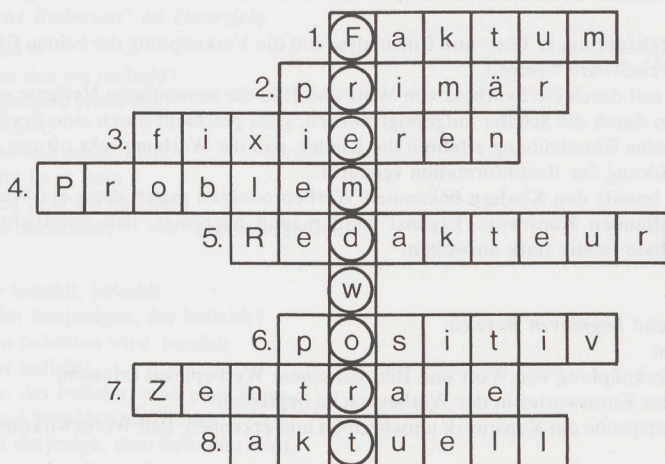
- Die Sprache der Wirtschaft
In welcher Sprache sind Vertragstexte abgefaßt, Warenbegleitbriefe formuliert? Welcher speziellen Vokabeln und Kürzeln bedient sich die Wirtschaft? Die Eigenart von „Gebrauchstexten“ aus dem Bereich der Wirtschaft.
- Die Sprache der Trivilliteratur
Comics und ihre „Sprache“, Comics als „Sinnbild, Abbild oder Vorbild“? Relation von Text und Bild, Sprachklischees (und ihre Möglichkeiten der „Demaskierung“)
- Die Sprache von Pop-art und Op-art
Gelungene Plakate u. dgl. – namentlich wenn sie von Schülern „konsumiert“ werden, sollten im Unterricht sprachlich analysiert werden
- Die Sprache der Verwaltung
Was sind Merkmale der Sprache in einer „verwalteten Welt“ und im „technischen Zeitalter“?
- Die Sprache der Politik
Als Ansätze zu solchen Analysen bieten sich an: Sprache der Politiker, Sprache in der Politik, Sprache von Versammlungsrednern in Stadt und Land, Sprache von Parlamentsreden, Sprache der Regierungserklärungen u. a. m.
- Die Sprache moderner Dichtung
als ein Teil der für Schule verfügbaren Bereiche.⁹⁵

Hier bietet sich die Chance, an zahlreichen, gut motivierten Übungen, die ihr Sprachmaterial aus aufgezeichneten Nachrichtensendungen des Hörfunks oder Fernsehens beziehen⁹⁶, das Lernziel „Einsicht in die Wortbedeutung“ und kommunikative Zusatzaufgaben zu erfüllen. Im entdeckenden Verfahren sammeln, analysieren, deuten *und* verwenden die Schüler das so reflektierte Sprachgut. Eine beliebte Art der Erfolgssicherung im Sinne einer am Schüler orientierten Lernzielkontrolle sind Rätsel (hier: „Goldene Mitte“) wie sie im Zusammenhang mit diesem Lernziel R. Stritzke und K. Wenzel⁹⁷ vorstellen:

Rätsel

1. (nachweisbare) Tatsache
2. ursprünglich, wesentlich, vordringlich
3. festsetzen, festhalten
4. Schwierigkeit, unentschiedene Frage

5. Schriftleiter; jemand, der Beiträge für die Veröffentlichung bearbeitet
6. bejahend, zutreffend, günstig, gut
7. Mittelpunkt, Hauptort, Hauptstelle
8. im augenblicklichen Interesse liegend, zeitgemäß



Wenn ihr das Rätsel richtig gelöst habt, ergeben die Buchstaben in den runden Feldern einen Begriff, mit dem wir uns in dieser Stunde beschäftigen.

Lernziel 3.7: Überblick über Arten der Wortbildung und Einblick in deren Leistung

Ein zweites Mal greift der Lehrplan 7/9 Aufgaben der 5. und 6. Jahrgangsstufe auf. So gilt es zunächst wiederum die Ergebnisse sprachbetrachtender Arbeit der Vorjahre zu sichten („Kennen meine Schüler die Bedeutung der Vorsilben und ihre Leistung am Wortstamm bzw. Kontext eines Satzes?“) und ggf. entsprechend zu sichern. Im weiteren Verlauf werden Ableitungen, Abkürzungen und Verkürzungen erkannt und (v. a. in ihrer Leistung) untersucht. Als Grundlage für die sprachsammelnde Arbeit dienen Werbetexte, Schlager, Plakate, Tankündigungen und Zeitungen aller Art. Das in der Spalte Unterrichtsverfahren empfohlene „Nachdenken über den Zweck verkürzender Wortneubildungen“ hat neben sprachlichen auch pädagogische Aufgaben zu erfüllen: Wo und wie unterliegt Sprache der Gefahr über-rationalisiert und dadurch unmenschlich zu werden?

Ein besonderer Schwerpunkt dieses Lernziels ist die Analyse moderner Wortneubildungen wie sie vor allem im Bereich der Werbung aktuelle Bedeutung erlangt haben. Am Beispiel „Frischwärts mit Coca-Cola“ wurde versucht, die unterrichtliche Transformation des Lernziels 3.7 aktuell und schülernah durchzuführen:

Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit Deutsch – Sprachkunde: „Wortneubildungen in Werbetexten und ihre Leistung“ (Beispiel: „Frischwärts Coca-Cola“)⁹⁸

a) Allgemein:

Die Werbesprache strömt täglich in Form von optischen und akustischen Reizen auf die Kinder suggestiv ein. Sie wird aufgenommen aber nicht reflektiert.

Die neuere Didaktik der deutschen Sprache betont den kommunikativen Aspekt. „Gerade die Werbesprache mit ihrer Unzahl von Wortneuschöpfungen wirft doch die Frage auf, wie aus dem begrenzten

Repertoire sprachlicher Elemente eine solche Vielzahl von Kombinationen entwickelt werden kann, die dann grammatisch akzeptiert werden können oder nicht, je nachdem, ob zu dem neuentstandenen Lautzeichen auch eine Vorstellung zugeordnet werden kann. Daß hier auch Aspekte der Normierung mit hereinspielen, sei nur am Rande erwähnt.“ (Stadler, Bernd, Sprechhandeln und Grammatik I, München 78, S. 129)

b) Methodische Vorerwägungen

Motivation: Die Kinder werden durch Ausgabe der Markenzeichen Coca-Cola eingestimmt für das Stundenziel.

Analyse: Die Aufgliederung in Text- und Bildanalyse soll die Verknüpfung der beiden Elemente durch das Kunstwort „Frischwärts“ zeigen.

Reflektion: Hier soll durch die Synthese von Wort und Bild die semantische Variante gegenüber den Einzelmorphemen durch die Schüler aufgezeigt werden. Dies geschieht durch eine Ersatzprobe.

Transfer: Durch eine Einsetzübung erfahren die Kinder, daß die Werbung sehr oft mit Kunstwörtern die suggestive Wirkung der Restinformation verstärkt.

Anwendung: Zu bereits den Kindern bekannten Werbeprodukten malen diese ein Werbeplakat mit einem neuzuschaffenden Kunstwort. Ergänzt werden muß allerdings, daß unterrichtshygienischen Gründen diese Phase relativ stark ausweiten.

c) Lernziele

aus dem vorwiegend *kognitiven* Bereich:

Die Schüler sollen

- die situative Verknüpfung von Wort und Bild auf einem Werbeplakat erfassen,
- die Funktion des Kunstwortes in der Werbesprache begreifen,
- durch eine Ersatzprobe ein Kunstwerk umschreiben und erkennen, daß Werbewirksamkeit darunter leidet.

Lernziele vorwiegend *instrumentaler* Art:

Die Schüler sollen

- bekannte Kunstwörter aus der Werbesprache in bekannte Slogans einsetzen.

Lernziele

aus dem vorwiegend *affektiven* Bereich:

Die Schüler sollen

- Eindrücke über die Werbewirksamkeit eines Plakates äußern,
- Freude an der Gestaltung eines Werbeplakates und der Neuschöpfung eines Kunstwortes haben.

d) Medien:

- Plakatserie Coca-Cola 1974 mit freundlicher Genehmigung zur Verfügung gestellt durch Coca-Cola GmbH, Essen

Lernziel 3.8: Einsicht in den Zusammenhang von Sprachverwendung und Sprechsituation

Schon bei der ersten Analyse des Lernzieltextes fallen uns drei

– für den Unterricht entscheidende – Momente auf:

- Wie Lernziel 3.2 ist auch dieses LZ mit einem Sternchen versehen. Die Durchführung der Lehraufgabe ist damit in das Belieben des Lehrers gegeben.
- Die Anmerkung „(8/9)“ verdeutlicht, daß dieses Lernziel (wenn überhaupt) erst in den beiden Abschlußklassen der Hauptschule verwirklicht werden sollte
- Die Anforderungsstufe „Einsicht“ signalisiert, daß nicht Informationen (über Hochsprache, Mundart, Fachsprache und Gruppensprache) in reichlicher Zahl übergeben werden sollen, sondern daß ein sprachliches Problem („Wann sagt wer? was? wie?“) gelöst werden soll.

Für den Unterricht ist die letzte Beobachtung von besonderem Wert. Die Schüler sollen demnach den Einfluß der Sprechersituation auf die Form der verwendeten Sprache untersuchen. Peter Igl meint dazu⁹⁹: „Hierbei ist auch auf die Eigenart dieser Sprachformen, die

aufgrund unterschiedlicher Sozialnormen (Dialekt, Soziolekt) und Gebrauchsnormen (schriftlicher und mündlicher Gebrauch, Telegrammstil, Behördenstil usw.) entstanden sind, einzugehen.“ Als Verdeutlichung des Lernzielanliegens soll ein Unterrichtsmodell von G. Köpf dienen, in dem ein Mundartgedicht auf seine syntaktische, semantische und pragmatische Leistung untersucht wird¹⁰⁰:

Wea zoid schafd o

Eine „bayerische Redensart“ im Unterricht

Wea zoid schafd o

& wea zoid den dea wo oschafd?

dea dem wo ogschafd wead zoid

den dea wo oschafd

weil dea wo oschafd muas a lem

damit a oschaffa ko & zoin

sunst dad ja dea dem wo ogschafd

wead fahungan faschdesd? (Benno Höllteufel)

Übersetzung:

Derjenige, der bezahlt, befiehlt.

Und wer bezahlt denjenigen, der befiehlt?

Derjenige, dem befohlen wird, bezahlt

denjenigen, der befiehlt,

denn derjenige, der befiehlt, muß auch leben,

um befehlen und bezahlen zu können.

Sonst würde ja derjenige, dem befohlen wird,

verhungern. Verstehst du das?

1. Semantischer Vergleich von *schafd o* mit adäquaten normsprachlichen Verben:

oschaffa: anordnen, befehlen, bestellen, Arbeitsauftrag geben, das Sagen haben, Anweisung geben . . .

Befund: Für einen dialektalen terminus können verschiedene normsprachliche Ausdrücke mit differenzierter Bedeutungsbreite verwendet werden, wobei keiner mit der Bedeutung im Dialekt identisch ist.

Erkenntnis: Die Normsprache hat mehr Wortmaterial, der Dialekt aber ist eindeutiger und knapper in seiner Semantik.

2. Syntaktischer Vergleich von *wea* und *derjenige, der*:

Befund: Der Dialekt hat nur ein Wort (Relativpronomen *wer*). In der Normsprache steht dafür das Demonstrativpronomen *derjenige* und der Relativsatz (*der . . .*).

Erkenntnis: Der Dialekt reduziert Relativsätze.

3. Syntaktischer Vergleich von *weil dea wo oschafd muas a lem* mit *denn derjenige, der befiehlt, muß auch leben*.

Befund: Die Konjunktion *weil*, die in der Normsprache einen Nebensatz einleitet, wird hier für einen Hauptsatz benützt. Es erfolgt eine Umstellung von finitem und infinitem Verb, denn *weil* als untergeordnete Konjunktion müßte einen Nebensatz einleiten. Deshalb müßte das finite Verb am Satzende stehen.

Erkenntnis: Erneut zeigt sich eine syntaktische Verkürzung. Die Wortstellung erfolgt weniger nach grammatikalischen Regeln, als nach den Regeln der Argumentationsstrategie (Bedeutung, Betonung, Hervorhebung von *muas a lem*). Begründungen werden im Dialekt stets mit *weil* eingeleitet, wobei keine Unterscheidung von Nebenordnung und Unterordnung stattfindet.

4. Konjunktivbildung: *dad ja – würde ja* (Zeile 7)

Befund: Konjunktivbildung erfolgt im Dialekt nicht mit dem Verb *werden*, sondern mit *tun*.

Erkenntnis: Der Dialekt vereinfacht in der Bildung grammatikalischer Formen.

Lernziele:

Die Schüler

- verstehen Form, Inhalt und Aussage des Gedichtes von Höllteufel;
- erfassen die Intention der Autoren;
- sind fähig zur sinn- und wortgetreuen Übersetzung des Mundarttextes in die Normsprache;
- erkennen die semantischen, syntaktischen und pragmatischen Besonderheiten des Dialektgedichtes;
- lernen, den Text auf seine Argumentationsstrategie hin zu untersuchen;
- erkennen die syntaktischen, semantischen und pragmatischen Funktionen des Gedichtes durch den jeweiligen Vergleich mit den Möglichkeiten der Normsprache.

Lernziel 3.9: Einsicht in die besondere Leistung der Sprache gegenüber anderen Zeichen bzw. Zeichensystemen

In den Lernzielen 3.8 und 3.9 wird der Aspekt „Sprache als Verständigungssystem“ besonders thematisiert. Das letzte Lernziel des Lehrplans 7/9 geht dabei der Frage nach, wie Verständigung zustandekommt (P. Igl).

Für Schüler stellt diese Lehrplanintention erfahrungsgemäß etwas Aufrüttelndes, mitunter sogar Sensationelles dar. Sie haben zwar – nolens volens – Einblick in die Strukturen von Sprache, in ihre Formen und Zwänge erhalten – aber daß Sprache mehr ist, eben „Verständigungssystem“ mit semantischen Vereinbarungen, die nicht folgenlos übergangen werden dürfen, löst teilweise erkennbares Erstaunen aus. Der Lernbereich Spl/Spk müßte eine seiner größten unterrichtlichen Chancen aufgeben, wenn der Lehrer gerade diesem Lernziel nicht die gebührende Aufmerksamkeit widmen würde.

Als Stufengang – dem Inhaltsblock verpflichtet – empfiehlt sich folgende unterrichtliche Reihung, deren didaktischer Ort nicht etwa in den prüfungsfreien Wochen der Abschlußklasse angesiedelt ist, sondern sehr bald in der 7. Jahrgangsstufe eingeplant werden sollte.

- Formen nonverbaler Kommunikation (Zeichen, Gebärden, Mimik bei Begründung, warum man über den „Gesprächsinhalt“ verfügen konnte)
- Suchen, Auffinden und Beschreiben von Zeichen verschiedener Zeichensysteme (Atlas, Wanderkarte, Geheimschriften, Pfadfinderzeichen, Morsealphabet etc.)
- Erkennen und Beschreiben analoger Weisen der Verständigung (Piktogramme)

Die Forschungsgesellschaft für das Straßenwesen hat folgende schwarzweißen Piktogramme vorgeschlagen. Sie sollen den Wirrwarr der vielen Zusatzschilder auf den deutschen Straßen beseitigen. Man glaubt, sie seien so leicht verständlich, daß auch Ausländer, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, mit ihnen zurechtkommen.



Piktogramme finden sich auch auf Textilien. Sind sie wirklich ohne Hilfe durch Worte verständlich – (ohne „Schlüssel“ oder „Legende“)?¹⁰¹



● Untersuchen semantischer Übereinkünfte; Analysieren von Wirkungen, die bei Nichterhaltung eintreten können. Als bekanntestes Beispiel wird hier meistens am Text „Ein Tisch ist ein Tisch“ von Peter Bichsel gearbeitet. Genauso empfehlenswert ist ein Unterrichtsmodell, das Gerda Petig in Praxis Deutsch (Heft 6/September 1974, S. 39) vorstellt und das der Verfasser aus Platzgründen gerafft anbietet: „Kann man die Sonne auch Mond nennen?“ (siehe Seite 61)

Eine sehr ausführliche unterrichtspraktische Darstellung des gesamten Lernziels 3.9 stellt auch der Beitrag von Josef Greil „Sequenz: Sprache als Zeichensystem“ in der Handreichung Deutsch (7/9) des ISP dar (S. 98–130).

Unterrichtsmodell

Eine andere didaktische Variante stellt folgendes dar (Quelle: Praxis Deutsch) *Kann man die Sonne auch Mond nennen?*

Lernziele:

Der Schüler lernt,

- daß der Autor eines Textes mit der Schilderung eines sprachlichen Fehlverhaltens auf sprachliche Sachzusammenhänge hinweisen kann
- daß ein Text, der mit sprachlichen Sachverhalten spielt, nur verstanden werden kann, wenn man diese Sachverhalte kennt
- auf dem Hintergrund dieses Sachverhaltes eigene Sprachspielgeschichten zu erfinden

Unterrichtsverfahren: 1. Stunde;

Sequenz I:

AS₁: Textübergabe: Jemand fragt ein Kind: „Hätte man die Sonne auch Mond und den Mond auch Sonne nennen können?“ „Nein“, sagt das Kind. „Und warum nicht?“ „Weil die Sonne heller scheint als der Mond.“ „Wenn nun aber alle Menschen die Sonne Mond und den Mond Sonne genannt hätten, würden wir dann wissen, daß es falsch ist?“ „Ja“, sagt das Kind, „weil die Sonne immer größer ist, bleibt sie immer wie sie ist und auch der Mond bleibt immer wie der Mond.“ „Ja, aber die Sonne wird doch gar nicht verändert, sondern nur ihr Name. Könnte man sie nicht auch Stern nennen?“ „Nein“, sagt das Kind, „das geht nicht, weil die Sonne am Tag am Himmel steht.“ (Nach Jean Piaget)

AS₂: Freie Äußerungen der Kinder über den Text

AS₃: „Entdecken“ des Oberbegriffs „Himmelskörper“

Sequenz II:

AS₄: Entwickeln der Merkmale der drei Himmelskörper

<i>Sonne</i>	<i>Mond</i>	<i>Sterne</i>
groß	weniger groß	erscheinen kl.
sehr hell	weniger hell	noch weniger h.
.....

- AS₅: Ersetzen der Bezeichnungen durch einfache Zeichen nach Wahl der Kinder (z. B. Kreis, Dreieck, Quadrat). (Erkenntnis der Willkürlichkeit und Austauschbarkeit.)
- AS₆: Semantische Analyse und Erkenntnis
(Bezeichnungen der Himmelskörper als „Vereinbarung von Menschen. Konsequenzen für die Kommunikation!)

Sequenz III: = 2. Stunde:

- AS₇: Fertigen einer Parallelgeschichte durch die Schüler
(Vorschläge: Fliege-Vogel-Flugzeug; Käse-Wurst-Obst)
- AS₈: Arbeit mit einer anderen Gruppe von Wörtern zur Vertiefung der gewonnenen Einsichten:
- | | | |
|-----------------|-------------------|-------------|
| a) die Wörter | die Merkmale | die Zeichen |
| Füller | macht Kleckse | 0 |
| Bleistift | läßt sich spitzen | - |
| Schreibmaschine | braucht Farbband | + |
- b) Darstellung an der Magnettafel – Vertauschen der M
- c) Erkennen, daß Merkmale nicht vertauschbar sind. Konsequenzen für die Kommunikation.
- d) Erkenntnis, daß Zeichen willkürlich zugeordnet w. k. Konsequenzen für die Kommunikation.
- e) Lückentexte mit Zeichen füllen und „Lesen“ lassen.
- f) Zusammenstellen von Lügensätzen. Erkenntnis: Auch Wörter sind Zeichen, die nicht umbenannt werden.
- g) Text von AS₁ lesen und nun analysieren.

Literaturhinweise

Sehr reichliche und zum Teil auch rezensierte Literaturangaben findet man in:

Josef Schläger: Fachbereich Deutsch: Sprachkunde und Sprachlehre. In: Otto Meißner/Helmut Zöpfl (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. 3, München 1974.

Staatsinstitut für Schulpädagogik München:

- Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5 und 6 an Hauptschulen und Gymnasien. Donauwörth 1978.
- Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, Donauwörth 1977.

Bernd Stadler: Linguistische Ansätze und didaktische Modelle, Sprechhandeln und Grammatik (Band I und II), München 1978.

Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik (hier vor allem: Linguistik und Grammatik), Frankfurt 1976.

Helfried Stöckel: Sprachlehre in Grund- und Hauptschule. In: Barsig/Berkmüller/Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II, Donauwörth 1978.

Ferner bieten folgende Zeitschriften große Literaturübersichten an:

Blätter für Lehrerfortbildung, Zeitschrift für das Seminar 1/30 (Januar 1978)

Pädagogische Welt 1/32 (Januar 1978)

Praxis Deutsch:

- Spielen mit Sprache Heft 5 (Juli 1974)
- Grammatik als Sprachförderung Heft 6 (September 1974)
- Sprache und Öffentlichkeit Heft 12 (September 1975)
- Sprachübungen Heft 15 (März 1976)
- Sprachbilder Heft 16 (Mai 1976)
- Bedeutungen Heft 17 (Juli 1976)
- Sprache im Wahlkampf Heft 18 (August 1976)
- Dialekt Heft 27 (Januar 1978)
- Gestörte Kommunikation Heft 30 (Juli 1978)
- grammatik in situationen Heft 34 (März 1979)
- Sonderheft: Kreativität (Dezember 1977)

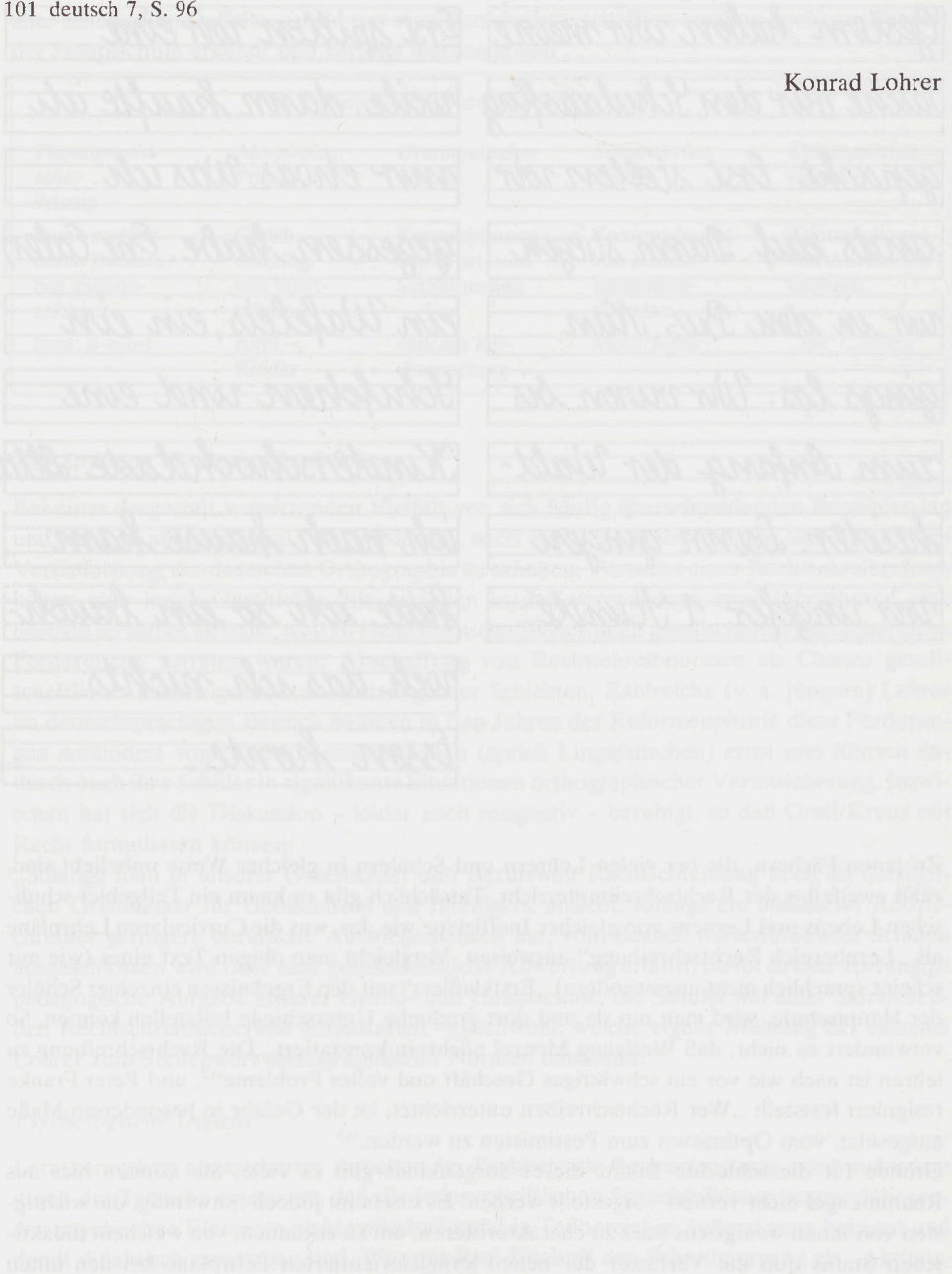
Anmerkungen

- 1 Ohne engagierte Fortbildung geht es nicht
- 2 Peter Franke: Artikulationsbeispiele in Sprachlehre und Sprachkunde. In: Pädagogische Welt, 1/32 (Jan. 1978), S. 49
- 3 Ernst Nündel: Wozu Grammatik in der Schule? In: Pädagogische Welt 1/32 (Januar 1978), S. 24 ff.
- 4 Ernst Nündel: a. a. O., S. 24–26
- 5 Helga Schwenk: Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: Diskussion Deutsch 29/1976, S. 222
- 6 Jakob Grimm: Vorrede zur deutschen Grammatik. Von E. Nündel nach Geffert (Hrsg.) zitiert: Der Unterricht in der Muttersprache. Weinheim, Beltz 1956, S. 63
- 7 R. Dietrich: Grammatik. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik Bd. A-L. Frankfurt/Main 1976, S. 141 und 147
- 8 Hubert Schießl: Zur Sprachreflexion. Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht. In: Christ und Schule 11/21 (November 1975), S. 290
- Saussure, Ferdinand de: Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Deutsche Übersetzung Berlin 1967²
- Chomsky, Noam: Syntactic Structures. Mouton, s'Gravenhage 1957 (aufgeführt nach Schießl)
- 9 Hubert Schießl: a. a. O., S. 291
- 10 R. Dietrich: a. a. O., S. 140
- 11 Bernd Stadler: Grammatikunterricht in der Volksschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar 1/30 (Januar 1978), S. 33
- 12 Ernst Nündel, a. a. O., S. 26
- 13 Ernst Nündel, a. a. O., S. 27
- 14 Ernst Nündel, a. a. O., S. 28
- 15 Zitiert nach Nündel, a. a. O., S. 28
- 16 Schmidt, Wilhelm: Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin, Volk und Wissen, 1967³
- 17 Helfried Stöckel: Sprachlehre in Grund- und Hauptschule. In: Barsig, Berkmüller, Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II, Donauwörth 1978, S. 166
- 18 R. Dietrich: a. a. O., S. 146 (unter Zitierung von Bechert et al.: Einführung in die generative Transformationsgrammatik, München 1970)
- 19 Ernst Nündel, a. a. O., S. 29
- 20 Ingrid Schaper: Zielorientierte und schülergemäße Sprachlehre im Unterricht der Hauptschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 1/30, S. 40
- 21 Ernst Nündel, a. a. O., S. 30
- 21 Ernst Nündel: a. a. O., S. 31
- 23 Zusammenstellung nach: E. Nündel, I. Schaper, B. Stadler
- 24 Peter Franke, a. a. O., S. 49
- 25 ISP: Handreichungen zum Curricularen Lehrplan Deutsch (7–9) HS, S. 31
- 26 Ernst Nündel: a. a. O., S. 32
- 27 Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1972, S. 264
- 28 Bernhard Weisgerber: Theorie der Sprachdidaktik, Heidelberg 1974, S. 162
- 29 Hans Glinz: Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. In: Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten 1963, S. 222
- 30 Ernst Nündel: a. a. O., S. 31
- 31 Curriculumansatz nach Saul B. Robinsohn
- 32 Helmut Sauter: Sprachlehreunterricht in der Grund- und Hauptschule. In: paed/KEG, 2/78, S. 1
- 33 Dorothea Ader: Grammatik als Sprachförderung. In: Praxis Deutsch, 6/74, S. 18
- 34 Dorothea Ader: a. a. O., S. 18
- 35 Curricularer Lehrplan für das Fach Deutsch für die Orientierungsstufe/Vorbemerkungen
- 36 A. Angermeyer: Fachliche Schwerpunkte. In: ISP: Handreichungen zum Curricularen Lehrplan Deutsch (5/6), S. 44
- 37 Fachliche Schwerpunkte. In: ISP: Handreichung für den Curric. LP. Deutsch (7/9). S. 38
- 38 A. Angermeyer, a. a. O., S. 44
- 39 A. Angermeyer, a. a. O., S. 45
- 40 Giehl/Lehmann: denken sprechen handeln, Donauwörth 1977, S. 9
- 41 Giehl/Lehmann: denken sprechen handeln 6, a. a. O., S. 10
- 42 Giehl/Lehmann: a. a. O., S. 12
- 43 R. Dietrich: Linguistik S. 235

- 44 Vgl. dazu: Otmar Schießl: Lehren als Erziehungsprozeß, Donauwörth, und Konrad Lohrer: Die Wiedergewinnung des Erzieherischen in der modernen Leistungsschule. In: Schulreport 3/78
- 45 Konrad Lohrer, Unterrichtsmodell in: Praxis Deutsch, Heft 13 (Nov. 1975), S. 44 ff.
- 46 Jutta Schachner/Konrad Lohrer: Von Wölfen bedroht. In: Die Scholle 1/74, Seite 24–32
- 47 Giehl/Lehmann, a. a. O., S. 120 f.
- 48 Bernd Stadler, a. a. O., S. 30
- 50 Konrad Lohrer: Arbeitsaufträge zur Sendung: Wenn einer eine Reise tut . . . , Schulfernsehen 3/13 (Nov. 1976), S. 188
- 49 Konrad Lohrer: Thema Verbraucherschutz, Schulfunk Heft 377 (April 1979), S. 327
- 51 Giehl/Lehmann, 5, S. 34
- 52 Giehl/Lehmann, 6, S. 12
- 53 Praxis Deutsch
- 54 Giehl/Lehmann zitiert in Konrad Lohrer: Spiele mit Sprache. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 1/30 (Jan. 1978), S. 14 f.
- 55 Giehl/Lehmann 5, S. 163
- 56 Giehl/Lehmann 5, S. 102
- 57 Giehl/Lehmann 5, S. 102
- 58 Hubert Schießl, a. a. O., S. 292
- 59 Wilhelm Pleiner, a. a. O., S. 24 f.
- 60 Im Sachrechnen trifft man auf ähnliche Fehlformen („Heizer Schaufele“ etc.)
- 61 Giehl/Lehmann 5, S. 14–15
- 62 Konrad Lohrer, Spiele mit Sprache, S. 14
- 63 Konrad Lohrer: Schulnahe „Sprachkunde“ auf kommunikativ-linguistischer Grundlage. In: Blätter für Lehrerfortbildung 12/26 (Dezember 1974), S. 454 f.
- 64 Wilhelm Pleiner: a. a. O., S. 25 f.
- 65 Peter Franke: a. a. O., S. 53
- 66 Helmut Sauter: a. a. O., S. 4
- 67 Greil/Kreuz: Strukturelemente einer Sprachlehreeinheit. In: Pädagogische Welt, 1/78 (Januar 1978), S. 37
- 68 Der CuLP verwendet die heute nicht mehr übliche Vokabel „Beherrschen“
- 69 Giehl/Lehmann: 5, S. 80
- 70 Giehl/Lehmann: 5, S. 42
- 71 Giehl/Lehmann: 5, S. 38
- 72 Giehl/Lehmann: 6, S. 13 f.
- 73 Josef Greil: Bereicheübergreifender Unterricht: Bastelanleitung. In: ISP: Handreichungen zum Curricularen Lehrplan Deutsch 5/6, Seite 118
- 74 Josef Greil: a. a. O., S. 130 ff.
- 75 CuLP Deutsch 7/9 – Präambel
- 76 ISP: Handreichungen Deutsch 7/9, S. 36
- 77 ISP: Handreichungen Deutsch 7/9, S. 36
- 78 ISP: Matrix von Lernzielbeschreibungen
- 79 Bernd Stadler: a. a. O., S. 34 ff.
- 80 ISP: Matrix von Lernzielbeschreibungen
- 81 „Verbindlich“ nur für den Fall, daß dieses LZ überhaupt unterrichtlich umgesetzt wird
- 82 ISP Handreichungen Deutsch 7/9, S. 88 ff.
- 83 Vgl. dazu Peter Hell: Der Witz. Ein Unterrichtsbeispiel für die 7./8. Jahrgangsstufe. In: Pädagogische Welt 6/32 (Juni 1978), S. 370 ff.
- 84 deutsch. Ein Sprachbuch für Hauptschulen. 8. Jgstf., S. 88 f.
- 85 Helmut Sauter: a. a. O., S. 4
- 86 deutsch, 8. Jgstf., S. 80 f.
- 87 K. Gerth: Die unterhaltende Nachricht: Prinz Philip und Tom Jones. In: Praxis Deutsch 2/74, S. 43 ff.
- 88 G. Findeisen/U. Kropff/H. Messelken/H. Windgassen-Fritz: Temporalkonjunktionen. In: Praxis Deutsch 6/74, S. 50 ff.
- Der obige Übungsbogen wurde angeregt durch B. Stépáns: Familienalbum (München 1972³)
- 89 Wilhelm Pleiner: a. a. O., S. 21
- 90 Vgl. dazu die entspr. Lernziele bei 6/6
- 91 deutsch 7, S. 88
- 92 deutsch 7, S. 91
- 93 deutsch 8, S. 94
- 94 deutsch 7, S. 94

- 95 Konrad Lohrer: Moderner Deutschunterricht – Zum gegenwärtigen Diskussionsstand des Deutschunterrichts. In: Barsig/Berkmüller/Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule I, Donauwörth 1977, S. 22
- 96 Weitere Möglichkeiten: Pressenachrichten, Plakate, Amtl. Schreiben, Bekanntmachungen, Tonbandaufnahmen von Gesprächen etc.
- 97 Reinhard Stritzke und Klaus Wenzel: Methodische Planung in der Sprachlehre, aufgezeigt am Thema „Fremdwörter“. In: Pädagogische Welt, 1/32 (Jan. 1978), S. 48
- 98 durchgeführt auf Anregung des Verfassers durch Günter Rychlik
- 99 ISP Handreichung Deutsch 7/9, S. 37
- 100 Gerhard Köpf: Wea zoid schafd o. In: Praxis Deutsch, Heft 27 (Jan. 78), S. 47 f.
- 101 deutsch 7, S. 96

Konrad Lohrer



Rechtschreibung

1. Sorgenkind Rechtschreibunterricht

Mein erster Schulausflug

Gestern haben wir meine

Tasche für den Schulausflug

gepackt. Erst stellten wir

uns auf. Dann stiegen

wir in den Bus. Nun

ging's los. Wir waren bis

zum Anfang der Wald-

heider. Dann gingen

wir ungefähr 1 Stunde.

Dann waren wir am Ziel.

Erst spielten wir eine

Weile. dann kaufte ich

mir etwas. Was ich

gegessen habe. Eine Cola,

ein Wafeleis, ein ein

Schafchen und eine

Kinderschokolade. Als

ich nach Hause kam

habe ich so ein Bauch-

weh das ich nichts

Essen konnte.

Zu jenen Fächern, die bei vielen Lehrern und Schülern in gleicher Weise unbeliebt sind, zählt zweifellos der Rechtschreibunterricht. Tatsächlich gibt es kaum ein Teilgebiet schulischen Lebens und Lernens von gleicher Ineffizienz wie das, was die Curricularen Lehrpläne als „Lernbereich Rechtschreibung“ ausweisen. Vergleicht man obigen Text eines (wie mir scheint sprachlich nicht ungewandten) „Erstkläblers“ mit den Ergebnissen einzelner Schüler der Hauptschule, wird man nur da und dort graduelle Unterschiede feststellen können. So verwundert es nicht, daß Wolfgang Menzel nüchtern konstatiert „Die Rechtschreibung zu lehren ist nach wie vor ein schwieriges Geschäft und voller Probleme“², und Peter Franke resigniert feststellt „Wer Rechtschreiben unterrichtet, ist der Gefahr in besonderem Maße ausgesetzt, vom Optimisten zum Pessimisten zu werden.“³

Gründe für die schlechte Bilanz dieses Sorgenkinds gibt es viele. Sie können hier aus Raumangel nicht vertieft vorgestellt werden. Es erscheint jedoch notwendig, die wichtigsten von ihnen wenigstens kurz zu charakterisieren, um zu erkennen, von welchem didaktischen Status quo die Verfasser der neuen lernzielorientierten Lehrpläne bei den unten

kommentierten Handlungsanweisungen ausgehen mußten und welche schulischen Intentionen sie dabei verfolgten. Folgende Problembereiche sind nicht zu übersehen:

Prinzipienwirrwar der deutschen Orthographie

„Die deutsche Orthographie ist von unterschiedlichen Prinzipien bestimmt, von zweckmäßigen und für unsere Zeit unzulässigen, die noch dazu sich teilweise überlagern und gegenseitig einschränken; und es gibt auch dies: Prinzipienlosigkeit, Ausnahmen, orthographische ‚Fossilien‘.“⁴ Menzel nennt fünf orthographische Prinzipien, die – Grundursache aller schulischen Defizite – nicht nur vom Sprachwissenschaftler, sondern auch vom Schüler der Hauptschule erkannt und verfolgt werden sollen . . .

Prinzipien der deutschen Orthographie				
<i>Phonographisches</i> Prinzip	<i>Morpholog.</i> Prinzip	<i>Grammatisches</i> Prinzip	<i>Semantisches</i> Prinzip	<i>Pragmatisches</i> Prinzip
Laute werden durch Buchstaben gekennzeichnet	Gleichschreibg. von Wortstämmen	Kennzeichnung von Wort- und Satzformalien	Kennzeichnung von Bedeutungsunterschieden	Kennzeichnung von Adressatenbezügen
bunt: b-u-n-t	Kind – Kinder	daß/das Zeichensetzung	Moor/Mohr	„Sie“/„Ihnen“

Der Streit um die Rechtschreibreform

Bei einer dergestalt verwirrenden Vielfalt von sich häufig überschneidenden Prinzipien lag und liegt es auf der Hand, die Forderung nach einer Vereinheitlichung und damit auch Vereinfachung der deutschen Orthographie zu erheben. Versuche einer Rechtschreibreform haben eine lange Geschichte. Sie erhielten in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine deshalb so starke Brisanz, weil zu fachwissenschaftlichen auch gesellschaftswissenschaftliche Forderungen getreten waren: Abschaffung von Rechtschreibnormen als Chance gesellschaftlicher Emanzipation unterprivilegierter Schichten. Zahlreiche (v. a. jüngere) Lehrer im deutschsprachigen Bereich nahmen in den Jahren der Reform euphorie diese Forderungen zumindest vom Fachwissenschaftlichen (sprich Linguistischen) ernst und führten dadurch auch ihre Schüler in signifikante Situationen orthographischer Verunsicherung. Inzwischen hat sich die Diskussion – leider auch resignativ – beruhigt, so daß Greil/Kreuz mit Recht formulieren können:

„Solange man in unserer Gesellschaft und Berufswelt Rechtschreibung noch als untrüglichen Gradmesser für Gebildetheit und Intelligenz ansieht, solange ein unsicherer Rechtschreiber geringere berufliche Aufstiegschancen hat, vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen wird oder eine gesellschaftliche Abwertung erfährt, bleibt es eine vorrangige pädagogische Aufgabe unserer Grund- und Hauptschule, die Schüler mit einer hinreichenden Rechtschreibsicherheit auszustatten – gleichwohl, welche eigene Meinung der einzelne Lehrer zum Stellenwert orthographischer Normen einnimmt.“⁵

Psychologische Defizite

Lerntheoretisch abgesichertes Arbeiten im Fachbereich Rechtschreibung wird außerdem durch die Tatsache erschwert, daß die jeder schriftlichen Sprachäußerung zugrundeliegenden psychischen Elemente nicht vollständig und in Teilbereichen äußerst vage bekannt und damit didaktisch umsetzbar sind. Wer mit Paul Bischoff den Schreibvorgang als „Aktions-

ketten“ definiert, „an denen die Begriffsregion, das sensorische Sprachzentrum, das motorische Sprachzentrum, das Lesezentrum und das motorische Schreibzentrum beteiligt sind“⁶, muß eingestehen, daß die wissenschaftliche Detailanalyse der einzelnen Glieder dieser Kette bisher nur erste, aber keinesfalls ausreichende Ergebnisse erbracht hat. Damit aber fehlt die Möglichkeit, bis in Einzelheiten des Rechtschreibunterrichts hinein didaktische Empfehlungen wissenschaftlich verbindlich zu machen.

Didaktisch-methodische Unzulänglichkeiten

Trotz einer Fülle von Aussagen über die Möglichkeit, „mit einem Minimum an Kraft, Zeit und Materialaufwand möglichst ein Maximum an Schülerleistungen zu erzielen“⁷, bedauert W. Menzel erneut, „Keine Innovationen, keine neuen Erkenntnisse. Eine Didaktik der deutschen Orthographie als Unterrichtswissenschaft gibt es bis heute noch eigentlich nicht.“⁸

Was es gibt – und hier die Zahl erfreulich groß – ist eine beachtliche Summe praxisnaher methodischer Impulse und Anregungen für eine in sich logische, abwechslungsreiche, lustbetonte und dadurch auch (ein wenig) wirkungsvolle Unterrichtsgestaltung. Leider werden – wie so häufig im didaktischen Alltagsgeschäft der Schule – diese Hinweise oftmals nicht beachtet. In Anlehnung an W. Menzel⁹ sind es 10 Effektivitätskriterien einer modernen Rechtschreibdidaktik im Hauptschulbereich, die Beachtung finden müßten, wenn die verbindlichen Grobziele unserer lernzielorientierten Lehrpläne erfolgreich umgesetzt werden sollen:

Effektivitätskriterium

Forderungen

Zielorientierung

Die Schüler sollen genau wissen, welche Teilziele des Lernens in einer Rechtschreibstunde angepeilt werden. Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle bilden auch und gerade im Rechtschreibunterricht eine konsistente Einheit.

Begrenzung des Übungsmaterials

Keine „reichhaltige und differenzierte Illustration orthographischer Schwierigkeiten und Sonderprobleme“, sondern „Sicherung häufig vorkommender Wörter“ (Gebrauchswortschatz).¹⁰

Lernen über mehrere Kanäle/Beteiligung aller Komponenten beim Rechtschreiblernen

„Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden gefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation.“¹¹

Kombinatorischer Einsatz von Komponenten wie

- die visuelle (das wiederholte Lesen)
- die akustische (aufmerksames Hören)
- die sprechmotorische (deutliches Sprechen)
- die schreibmotorische (gegliedertes Schreiben)
- die semantische (die Verbindung der Laut-/Buchstabenketten mit der Bedeutung)
- die kognitive (Erfassen von Gesetzmäßigkeiten)
- die mnemotechnische (das Einprägen von nicht-gesetzmäßigen Besonderheiten und Ausnahmen, wie etwa beim Erlernen von Fremdwörtern).¹²

*Ausgedehnte Verteilung
des Lernstoffes*

„Der Übungserfolg . . . wird durch Wiederholung gesichert. Kurze, über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen sind bei weitem ergiebiger als langes gehäuftes Üben.“¹³

Bestätigungslernen

Rechtschreibübungen nicht als permanente Frustration, sondern als Chance des Aufbaus von Erfolgsgefühlen. Individuelle Leistungsverbesserungen akzeptieren. Zusammenhang von Lehr- und Lernleistung erkennen.

Motivation

Die einzelnen Phasen des Rechtschreiblernens sollen der Forderung nach „motivierender Verpackung“ (F. Vester) entsprechen.

Vermeidung von Interferenz

Beachtung der „Ranschburgschen Hemmung“:
„Der Gedächtnisumfang (ist) weiter, die Gedächtnisfestigkeit größer, die Reproduktionszeit kürzer . . . für heterogene als für homogene, einander ähnliche, d. h. teilweise identische Inhalte.“¹⁵

Übertragung und Aktualisierung

Alle Übungen müssen so angelegt sein, daß sie immer wieder auf die verschiedensten Situationen des Schreibens (siehe „Leitziel“!) transferierbar sind.

*Unmittelbare Kontrolle
und differenzierende Korrektur*

Das vom Schüler – wo auch immer – Geschriebene sollte nicht „irgendwann“ sondern so rasch wie möglich an Hand von Wörterlisten (Einzel- und Partnerarbeit) verbessert werden. „Man lernt Rechtschreiben nicht aus seinen Fehlern, sondern – neben den Regeln – von den richtigen Wortbildern.“¹⁶

Verselbständigung

Rechtschreibunterricht erreicht seine Ziele erst dann, wenn eine gewisse Fehlersensibilisierung beim Schüler und die „Beherrschung der Nachschlagetechnik“ erkennbar werden.

2. Die Arbeit mit den lernzielorientierten Lehrplänen im Rechtschreibunterricht der Hauptschule

Zu den bedeutendsten Ergebnissen der „Bildungsreform als Revision des Curriculum“¹⁷ gehört die in der breiten schulischen Wirklichkeit viel zu wenig gewürdigte Tatsache, daß unterrichtliche Arbeit heute nicht mehr durch Stoffkataloge, sondern durch klar ausgewiesene und demokratisch legitimierte Lernzielanforderungen bestimmt ist. Die neuen Lehrpläne für die 5. und 6. bzw. 7. mit 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule tragen dieser Tatsache Rechnung, indem sie zwölf (7/5) Grobziele des Rechtschreibunterrichts vorstellen, die – im Gegensatz zu Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen – Verbindlichkeitscharakter aufweisen.

Aus der Curriculumtheorie ist bekannt, daß *Grobziele* nicht isoliert im didaktischen Raum stehen können, sondern ihre Legitimation von „höheren“ Zielen des Lehrens und Lernens erfahren sollten. Ungeachtet aller wissenschaftlichen Problematik, die mit der Ableitung von Lernzielen verbunden ist, muß daher im „Lernbereich Rechtschreiben“ zunächst und vorrangig die Frage nach den *Leit- oder Richtzielen* der orthographischen Arbeit gestellt werden.

2.1 Leit- und Richtziele des Rechtschreibunterrichts

Gefahr einer isolierten Sichtweise

Überblickt man die schulischen Bemühungen in diesem Fach, so erhält man vielfach den Eindruck, daß von falschen Leitzielvoraussetzungen ausgegangen wird. Das ist deshalb so verhängnisvoll, weil rechtschriftliche Detailarbeit im Alltag der Schule nur dann sinnvoll erscheint, wenn die konkreten Feinzeile einer Einführungs- oder Übungsstunde ihre konsistente Ausrichtung am Gesamtvorhaben (Leitziel) dieser Unterrichtsdisziplin erkennen lassen. Wenn – und das ist nicht selten – „*rechtes und schönes Schreiben*“ zur zentralen Aufgabe der Schule erhoben wird („Die Schüler sollen Lesen, Schreiben und Rechnen lernen – alles andere ist Spielerei!“) passiert etwas Unverantwortliches: Eine *Teilaufgabe* von Schule erhebt absoluten Prioritätsanspruch. Teilaufgabe deshalb, weil „Rechtschreiben ja zunächst nichts anderes ist als eine didaktische Reduktion des Schreibens überhaupt“.¹⁸ Erst wenn man aber erkennt, daß Rechtschreiben „nichts für sich selbst Gültiges ist“¹⁹, daß es also Dienstfunktion für höhere Aufgaben wahrzunehmen hat, wird man eher in der Lage sein, die Qualifikationsaufgabe der Schule wahrzunehmen.²⁰

Rechtschreiben als Qualifikation für Situationen des täglichen Lebens

Was verstehen wir unter dieser übergeordneten Qualifikationsaufgabe der modernen Schule? Mit W. Menzel bin ich der Meinung: „Die Ziele des Rechtschreibunterrichts müssen als Teilziele der Fähigkeit zu schriftlicher Kommunikation angesehen und diesen im Unterricht zugeordnet werden. . . . Als allgemeinstes Ziel des Rechtschreibunterrichts sehen wir die Fähigkeit an, alltägliche Schreibsituationen rechtschriftlich bewältigen zu können.“²¹ Um dieses Leitziel zu erreichen, muß der Schüler die beiden zentralen Komponenten rechtschriftlicher Fähigkeit zu erreichen versuchen: „orthographische Sicherheit“ und „orthographische Selbständigkeit“. Was die bayerischen Lehrpläne darunter verstehen, soll folgende Zusammenschau verdeutlichen:

<i>Richtziel:</i>	CuLP 5/6		CuLP 7/9	
Orthographische	5.2	5.3	4.3	4.4
Sicherheit	5.4	5.5		
	5.6	5.7		
Orthographische Selbständigkeit	5.1		4.1	4.2

Wenn auch – bei Beachtung der tatsächlichen Fähigkeiten und Kenntnisse unserer Hauptschüler – die Teilaufgabe „Orthographische Sicherheit“ dominiert, darf gerade das andere Richtziel („Orthographische Selbständigkeit“) nicht zu gering veranschlagt werden. Orthographische *Selbständigkeit* ist nämlich nicht nur eine fachliche Aufgabe des aktuellen Deutschunterrichts, sondern – mehr noch – ein pädagogischer Beitrag zur *Mündigkeit* des jungen Menschen!

2.2 Die unterrichtliche Umsetzung der Grobziele

Am Anfang des Lernbereichs Rechtschreibung bringt der neue Lehrplan für die 7.–9. Jahrgangsstufe folgenden wichtigen Hinweis: „Die bisherigen Kenntnisse im Rechtschreiben werden vorwiegend dadurch gesichert, und erweitert, daß Rechtschreibfälle situativ und

schwerpunktmäßig aufgegriffen und geklärt werden.“ Da die Forderung nach einem sowohl „situativen“ wie „schwerpunktmäßigen“ Unterricht auch als didaktisches Prinzip für die 5./6. Jahrgangsstufe gelten kann, soll hier noch einmal auf die Notwendigkeit der Integration beider didaktischer Möglichkeiten verwiesen werden. Rechtschreibunterricht wird dann seine Aufgaben ganz erfüllen, wenn er einen lehrgangsgemäßen Aufbau zeigt, aber auch die Flexibilität zur Analyse aktueller Rechtschreibfälle beweist. In behutsamer und nicht aufdringlicher Weise sollten daher Lehrer *aller* Fächer die orthographische Sicherung des angefallenen Wortmaterials zum Unterrichtsprinzip machen. Das erscheint um so erforderlicher als die überaus beschränkte Stundenzahl für den Gesamtbereich des Deutschunterrichts (5/6: 5 Unterrichtsstunden – 7/9: 4 Unterrichtsstunden) ein solches Vorgehen gleichsam unentbehrlich macht.

2.3 Lernbereich Rechtschreibung: 5./6. Jahrgangsstufe

Lernziel 5.1: Fähigkeit, Wörterbücher sachgemäß zu benutzen

Erfreulicherweise bringt der Lehrplan dieses Lernziel an erster Stelle. Wenn nämlich – wie oben nachgewiesen – die orthographische Selbständigkeit eine der zentralen Komponenten rechtschriftlicher und *gesamtpädagogischer* Schulung darstellt, hat dieses Unterrichtsvorhaben absoluten Primat vor allen anderen Inhalten der Lernziele 5.2–5.7. Analysieren wir zunächst die eigentliche Lernzielformulierung. Wir unterscheiden hier (wie auch sonst) den Person-, Schüler- oder Verhaltensaspekt vom Inhalts-, Stoff- oder Gegenstandsaspekt.

Lernziel	
<i>Personaspekt</i>	<i>Inhaltsaspekt</i>
Fähigkeit, sachgemäß zu benutzen	Wörterbücher

Die Vokabel „Fähigkeit“ verweist auf die Lernzielklasse „Können“. Hier sind – bedeutende didaktische Vorentscheidung – *schwerpunktmäßig* „Operationen“, also Handlungen, Tätigkeiten, Aktionen der Schüler geplant. Natürlich wird die Erfüllung dieses Lernziels auch die Vermittlung von Wissen, das Erkennen von Problemen und die Vertiefung von (Wert-)Einstellungen und Haltungen initiieren – die zentrale schulische Unterweisung erfolgt aber im „Fähigmachen“, mit Wörterbüchern sachgemäß umgehen zu *können*.

<i>Didaktischer Schwerpunkt:</i>	<i>Weitere didaktische Möglichkeiten:</i>		
<i>Können</i>	<i>Wissen</i>	<i>Erkennen</i>	<i>Werten</i>
Die Schüler benutzen die zur Verfügung stehenden Wörterbücher sachgemäß	Die Schüler erhalten Informationen: Aufbau/Gestaltung/ Abkürzungen im Wörterbuch	Die Schüler erkennen Probleme beim Aufsuchen schwieriger Wörter (z. B. Ableitungen) und lösen sie.	Die Schüler steigern ihre Bereitschaft und Ausdauer. Steigerung der Erfolgsgefühle

Die Vokabel „Fähigkeit“ läßt aber – neben der gerade analysierten Zielklasse – auch die *Anforderungs- oder Intensitätsstufe* des Lernens erkennen. Dabei ist zu beachten, daß unser

bayerisches Lehrplanmodell „Fähigkeit“ klar gegen „Fertigkeit“ und „Beherrschung“ abgrenzt.

„Die Anforderungsstufen in der Zielklasse Können berücksichtigen verschiedene Kriterien. Einerseits bezeichnen die Begriffe Fähigkeit, Fertigkeit und Beherrschung unterschiedliche Grade der *Geläufigkeit* bzw. *Sicherheit* bei der Ausführung von Operationen. Andererseits umfaßt der Begriff Fähigkeit auch unterschiedliche Grade der *Selbständigkeit*, die durch adverbiale Zusätze wie „aufgrund einer Vorlage, ohne nähere Anweisung“ ausgedrückt werden können, sowie unterschiedlich *komplexe Handlungen*, die durch die Inhaltskomponente, z. B. zur Verfügung stehende Wörterbücher bestimmt werden. Insofern zieht sich der Begriff Fähigkeit über alle drei Anforderungsstufen hin.

Fähigkeit bedeutet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist.

Fähigkeit bezeichnet ein durch vermehrte Übungen eingeschliffenes, fast müheloses Können.

Beherrschung bezeichnet ein Können, bei dem über die eingeübten Verfahrensmuster souverän verfügt wird.“²²

Diese Abgrenzungen stellen nicht etwa semantische Spielereien am grünen Planungstische des Staatsministeriums oder des ISP dar, sondern signalisieren, daß Hauptschule hier (5./6. Jgstf.) nur vorbereitende Arbeit leisten kann. Im Lernziel 4.1 des CuLP Deutsch 7/9 sowie in den Lehrplänen der Realschule, des Gymnasiums und der beruflichen Schulen (v. a. BAS, BOS, FOS) wird das Begonnene fortgeführt und über „Fertigkeit“ sogar „Beherrschung“ im sachgemäßen Umgang mit Wörterbüchern angepeilt. Die gleiche *Verbindlichkeit* wie das Lernziel (5.1) hat auch der konsistent zugeordnete *Lerninhalt*. Ein Lehrer der 5./6. Jgstf. Hauptschule sollte daher nachweisen können, daß seine Schüler fähig sind,

- den Aufbau und die Anlage von einfachen Wörterbüchern zu erklären
- die alphabetische Ordnung einzuhalten
- die Bedeutung und Abkürzung von Symbolen wahrzunehmen

Um Lernziel und Lerninhalt zu verwirklichen, bedarf es effizienter *Unterrichtsverfahren*. Als unverbindliche, aber sehr empfehlenswerte methodische Hilfen seien hier genannt:

Übungen mit Vorbereitungscharakter:

- Arbeit mit Wörterlisten zum Übungsdiktat
- Anlage von Wortlisten durch die Schüler

Lernzielbezogene Übungen:

- Aufsuchen einfacher Verben, Adjektive und Substantive im Wörterbuch
- Erkennen des Problems
(Aufsuchen schwieriger Wörter)
- Einsicht in die Ordnungsprinzipien von Wörterbüchern
- Lesen und Verarbeiten der Benutzungshinweise
- Aufsuchen schwieriger Wörter
- Erklären von Abkürzungen
- Nachschlagen als Prinzip
(Ergebnisse auf Arbeitsblatt, Block oder Folie)

Moderne Sprachbücher, die den Intentionen der neuen Lehrpläne entsprechen, greifen dieses Anliegen auf und setzen es didaktisch um:

Wie wird das Wort bloß geschrieben? – Arbeit mit dem Rechtschreibwörterbuch

Die wichtigsten Wörter der deutschen Sprache sollte jeder jederzeit richtig schreiben können. Aber es wird immer wieder Wörter geben, über deren Schreibweise man sich nicht ganz sicher ist. Hier helfen Rechtschreibwörterbücher weiter! Freilich muß man sie kennen und richtig benutzen. Das ist leicht zu erlernen. Die erste Voraussetzung für den Gebrauch eines Rechtschreibwörterbuches ist – wie beim Lexikon – die sichere Kenntnis des Alphabets. Zum zweiten muß man die besonderen Zeichen und Erläuterungen eines jeden Wörterbuches kennen und verwenden lernen. Auf den ersten Seiten finden sich meist alle Hinweise, die für den Gebrauch des Buches wichtig sind.

1. Beispiel:

Einfache Pfeile	Alle Pfeile haben die Grundbedeutung „siehe!“ bzw. „vergleiche!“
↓ ↓ Meltau	Prüfe auch dieses Stichwort! Es steht weiter unten im Alphabet.
↓ die Achse ; axial ↓	„axial“ ist weiter unten im Alphabet noch eigens aufgeführt.
↑ ↑ Mehltau	Prüfe auch dieses Stichwort! Es steht weiter oben im Alphabet.
↓ aber: die Uhrzeit ↑	„Uhrzeit“ ist weiter oben im Alphabet aufgeführt.
<> die Deutsche Mark <DM>	In spitzen Klammern stehen Abkürzungen und Zeichen.
[] lesen [9]	In der mit einer Zahl bezeichneten Gruppe findest du mehr über das Stichwort, in Gruppe 9 z. B. alle wichtigen Beugungsformen. Die Gruppenzahl steht oben rechts bzw. links auf allen Seiten, die dem Wörterverzeichnis folgen.
[] neb[e]llig	Buchstaben oder Buchstabengruppen in eckigen Klammern können weggelassen werden.
[] die Garage [garasche]	<i>Kursivschrift</i> in eckigen Klammern: Aussprachehilfen. <i>sch</i> wie das letzte -g- in Garage, <i>ng</i> wie die beiden -n- in Bonbon.
[] [Stall-laterne]	Normalschrift in eckigen Klammern: Hinweise auf die Schreibung bei Zeilenwechsel (Silbentrennung)
Andere Zeichen	
Dienstag; darlauf	Senkrechte Striche sind ebenfalls Hinweise auf die Silbentrennung beim Schreiben.
u das Tabu	Striche und Punkte sind Hilfen für die richtige Betonung. Sie stehen unter den Selbstlauten der betonten Silben Striche: langgesprochene Selbstlaute Punkte: kurzgesprochene Selbstlaute
a das Tandem	

Lies die Hinweise genau durch und prüfe, ob die verwendeten Zeichen klar verständlich sind.

Die Forderung der *Lernzielkontrolle* „Richtiges Benützen des Wörterbuches“ muß – da vier Kategoere in des Lehrplans im gleichen Abstraktionsniveau ausgeführt sind – ebenfalls auf die Ansprüche des täglichen Unterrichts reduziert werden. Es handelt sich auch nicht um *eine*, sondern um mehrere, den verschiedenen Unterrichtsverfahren (s. o.: Übungen) zugeordnete Teilkontrollen unterrichtlicher Arbeit. Hier wie überall gilt die Regel, daß eine am Schüler orientierte, *humane* LZK zunächst ausschließlich als Hilfe für den Lernenden aufzufassen ist. Die „Fähigkeit, Wörterbücher sachgemäß zu benutzen“ wird also nicht

schon nach zwei oder drei Arbeitsstunden mit dem Notenbuch überprüft, sondern dem Schüler als Chance zu einem besseren, erfolgreicherem und dadurch auch motivierterem Schreiben verständlich gemacht.

Lernziele 5.2 – 5.3 – 5.4 – 5.6 – 5.7

Zum Priorität besitzenden Lernziel 5.1 treten in den Lernzielen 5.2–5.4 und 5.6–5.7 Aufgabenbereiche, die *spezifisch orthographische Detailprobleme* (von großer Fehlerrelevanz) beinhalten. Im einzelnen geht es dabei um die Fähigkeiten der Rechtschreibung von

- Wörtern mit langen Vokalen (schwierige Fälle der Dehnung)
- Wörter mit den Doppelkonsonanten ck und tz
- Wörter mit verschiedenen S-Lauten
- Verben, Adjektiven und Partizipien, die substantivisch gebraucht werden.

Außerdem wird die „Beherrschung“ der Grundregeln deutscher Silbentrennung thematisiert.

Während beim letztgenannten Lernziel (5.7) zu Recht die höchste Anforderungsstufe (siehe obige Definition) angewendet wurde, beschränken sich die restlichen Aufgabenbereiche auf den Intensitätsgrad „Fähigkeit“. Die Vokabeln „Fähigkeit“ und „Beherrschung“ signalisieren abermals die Zugehörigkeit zur Lernklasse *Können* und damit den didaktischen Schwerpunkt des Handelns (hier: Rechtschreiben von . . .).

Aus den Lernzielformulierungen ist bereits der verbindliche *Lerninhalt* zu erkennen. Dabei handelt es sich nicht um Neueinführungen, sondern um planvolle Fortsetzung der schon in der Grundschule begonnenen orthographischen Detailanalyse. Die zugelassenen Sprachbücher bringen zu den betreffenden Lerninhalten neben einer großen Zahl von Wortbeispielen aller Art auch interessante Vorschläge zur Modernisierung der Unterrichtsverfahren:

Lies folgende Wörter mit einem langen Vokal, schreibe die Tabelle ab und ordne sie ein: Saal, Ton, Huhn, Trieb, was, mir, sehr, Mal, wer, Boot, Sohn, ihr, nun, leer, gut, Pfahl

ohne Dehnungszeichen	mit Dehnungs-e (langes „i“)	mit Dehnungs-h	mit doppeltem Vokal
----------------------	--------------------------------	----------------	---------------------

Kannst du weitere Beispiele finden?

Kastenrätsel²⁵

Stadt im Ruhrgebiet

Flüssigkeit

Körperteile des Fisches

Starter beim Auto

Gerät zum Aufschließen

Geldinstitut

das Gesicht verziehen

Gefäß aus Porzellan

europäische Hauptstadt

Bundesland

säuerliche Flüssigkeit

	S	S							
		S	S						
			S	S					
				S	S				
					S	S			
						S	S		
	G	R	I	M	A	S	S	E	N
					S	S			
			S	S					
		S	S						
	S	S							

Löse das Kastenrätsel. -ss für scharf gesprochenes s steht hier zwischen zwei kurzen Vokalen.

Schreibe die Wörter ab und unterstreiche das lang gesprochene i. Schau im Lexikon nach, wenn du einige Wörter nicht verstehst.

Automobil	Gardine	Violine	Vitamin	Tiger
Margarine	Apfelsine	Benzin	Marine	Primel
Fibel	Kaninchen	Magazin	Familie	Kino
Stil	Klima	Ventil	Rosine	Ruine
Mine	Adjektiv	Bibel	Maschine	Turbine
Termin	Kabine	Medizin	Stativ	Vampir ²⁶

Beispiel: Substantivisch gebrauchte Adjektive (aus: Muttersprache 7, S. 118 f.)

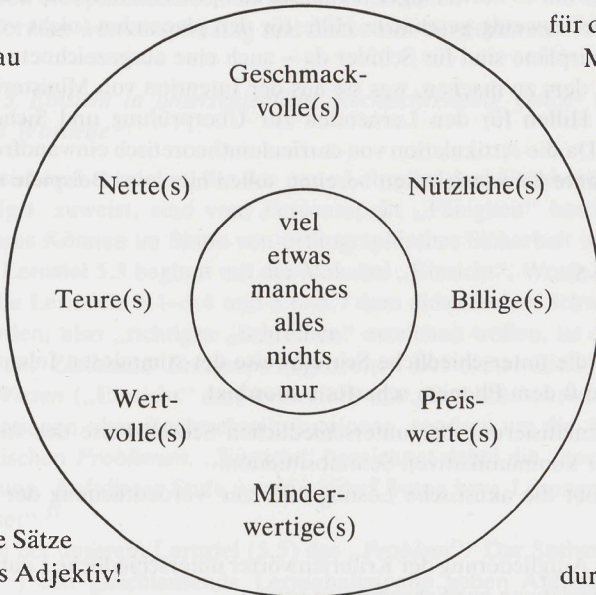
Einsatzübung

Frau Gruber kauft immer nur . . . Herr Lang versucht stets, etwas . . . Frau Bergler ist dafür bekannt, daß sie nichts . . . ersteht. Herr Frei verlangt meistens etwas . . . für ein Geburtstagsgeschenk. Herr Kern kommt nur samstags und läßt sich viel . . . fürs Wochenende einpacken. Frau Hoser hat die Auffassung, alles . . . sei nichts wert. Frau Klein will nur . . . nach Hause bringen. Sie hat für ihren Mann schon manches . . . erworben.

Herr Kern kommt

sich viel
packen. Frau
sung, alles
Frau Klein
Hause
für
manches

nur samstags und läßt
für das Wochenende ein-
Moser hat die Auffas-
. . . sei nichts wert.
will nur . . . nach
bringen. Sie hat
ihren Mann schon
. . . erworben.



Ergänze die Sätze
gebrauchtes Adjektiv!
innerhalb der zwei Kreise!

durch ein substantivisch
Verwende dabei nur Ausdrücke

Ergänze die Sätze durch ein substantivisch gebrauchtes Adjektiv! Verwende dabei nur Ausdrücke innerhalb der zwei Kreise!²⁷

Die Spalte Unterrichtsverfahren gibt zu dieser Lernzielbündelung eine Reihe von methodischen Vorschlägen, die erfahrungsgemäß zu guten Lehr- und Lernergebnissen führen können. Dabei empfiehlt sich folgende didaktische Sequentierung:

● Sammeln des in Frage kommenden Sprachmaterials in Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Klassenarbeit (ggf. sinnvolle Möglichkeiten für vorbereitende Hausaufgaben bei Einsatz der Wörterbücher)

- Ordnen des Sprachmaterials in Tabellen oder anderen grafischen Formen (Benützung von Tafel, Arbeitsblock, Arbeitsblatt, Folie)
- Einsatz akustischer, visueller und motorischer Lösungshilfen
- Erarbeiten von Gesetzmäßigkeiten im Sinne des entdeckenden Lernens
- Anwenden der Erkenntnisse an ähnlichen Sprachbeispielen
- Transfer in unterschiedliche Sprachbeispiele
- Einprägendes Üben bei Einsatz motivationaler Arbeitsformen

Der Vergleich mit Sprachbeispielen ähnlicher, unterschiedlicher oder gegensätzlicher Art (Schreibung des Lautes /i:/ durch ie, ih, ieh, i) darf keinesfalls (trotz gegenteiliger Praxis) bereits in der Sprachbegegnungsphase erfolgen (Vermeidung von Interferenz: Ranschburgsche Hemmung, s. o.). Auch hier aber bestätigen Ausnahmen die Regel: „Nun darf man aber nicht, . . . auch solche Zugleichbehandlungen von Rechtschreibfällen ablehnen, die sich durch Einsatz in das Gesetzmäßige ihres Unterschiedes erst voneinander abgrenzen lassen. So ist beispielsweise die Zugleichbehandlung von ss in dem Falle durchaus zweckmäßig, wo das ß als Kontraktion von ss zu sehen ist (Güsse-Guß), da sich hier das eine allein aus dem anderen erklärt.“²⁸

Ausgesprochen schwach bestückt ist die letzte Spalte des Lehrplans mit dem lapidaren Hinweis „Richtiges Schreiben der entsprechenden Wörter“. Da solche LZK-Angaben auf relativ hohem Abstraktionsniveau stehen und überdies nur „orthographisches Endverhalten“ intendieren, ist es um so notwendiger, Feinziele zu operationalisieren. Diese Feinziele sind nicht nur eine viel zuwenig geschätzte Hilfe für den planenden (nicht verplanenden) Lehrer, sondern – Lehrpläne sind für Schüler da – auch eine ausgezeichnete Möglichkeit, Lernzielkontrollen zu dem zu machen, was sie aus der Intention von Ministerium und ISP sein sollen: humane Hilfen für den Lernenden zur Überprüfung und Sicherung seiner (neuen) Fähigkeiten. Da die Artikulation von curriculumtheoretisch einwandfreien Feinzielen noch hochsignifikante Schwierigkeiten bereitet, sollen hier zwei Beispiele zum Lernziel 5.4 angefügt werden:

Das stimmlose Inlaut-S:

Lernziele:²⁹

1. Der Schüler lernt die unterschiedliche Schreibweise des stimmlosen Inlaut-S, indem er die Allographe ss und ß dem Phonem scharfes s zuordnet.

Qualifikation: Problematisierung der unterschiedlichen Schreibweise des stimmlosen Inlaut-S innerhalb einer kommunikativen Schreibsituation.

2. Der Schüler erprobt die akustische Lösungshilfe zur Verdeutlichung der orthographischen Regel.

Qualifikation: Durch Aufgliederung der Kriterienwörter unterschiedliche Lautstruktur nennen können und in Beziehung zur Schreibweise setzen.

3. Der Schüler wendet im Umgang mit der Sprache Wörter mit Inlaut-S richtig an.

Qualifikation: Erprobung unterschiedlicher Lösungshilfen in neuen sprachlichen Zusammenhängen.

ss oder ß?

Lernziele³⁰

aus dem vorwiegend kognitiven Bereich

Die Schüler sollen

– eine fiktive Sportreportage anhören und sprachlich auswerten

- aus dem Sprachganzen das Rechtschreibproblem (ss-ß) herauslösen
- weitere Sprachbeispiele für Schärfungen im genannten orthographischen Bereich finden
- die konsistente Zuordnung der Sprachbeispiele vornehmen
- die Rechtschreibung der einzelnen Wortbeispiele (schrittweise) analysieren und begründen
- die Anwendung ihres Wissens an neuen Beispielen vornehmen

aus dem vorwiegend affektiven Bereich

Die Schüler sollen

- durch ein Sportposter affektiv eingestimmt werden
- in einer Sportreportage emotional angesprochen werden
- orthographische Bewertungen durchführen
- die vorgegebenen Wortsammlungen mit Interesse selbständig erweitern
- (erneut) spüren daß Rechtschreiben auch Freude bereiten kann

aus dem vorwiegend instrumentalen Bereich

Die Schüler sollen

- einem akustischen Medium erste Informationen entnehmen
- aus einem Folientext vertiefte Informationen erarbeiten
- in Partnerarbeit weiteres Sprachmaterial zusammenstellen
- in weiteren Kooperationsformen zusammenarbeiten
- Übungsformen wettkampfmäßig und lustbetont durchführen

Lernziel 5.5 Einsicht in unterschiedliche Rechtschreibung gleich- und ähnlich klingender Wörter und Wortteile

Sechs von sieben Lernzielen, die der neue Lehrplan dem Fachbereich Rechtschreibung in der 5./6. Jgst. zuweist, sind vom Personaspekt „Fähigkeit“ bestimmt, intendieren also nachweisbares Können im Sinne von orthographischer Sicherheit und Selbständigkeit. Lediglich das Lernziel 5.5 beginnt mit der Vokabel „Einsicht“. Worin liegt der Unterschied? Während die Lernziele 5.1–5.4 und 5.6–5.7 dem didaktischen Schwerpunkt *Können* zugewiesen wurden, also „richtiges „Schreiben“ erreichen wollen, ist dieses Lernziel schwerpunktartig der Zielklasse *Erkennen* zugeordnet. Bei dieser Zielklasse geht es im Unterschied zu *Wissen* („Einsicht“ darf keinesfalls mit „Einblick“ verwechselt werden) weniger um Informationen über Rechtschreibsituationen, sondern um die Auseinandersetzung mit orthographischen *Problemen*. „Einsicht“ bezeichnet dabei die „zweite Stufe der Problemdurchdringung. Auf dieser Stufe werden eine Lösung bzw. Lösungen des (orth.) Problems ausgearbeitet“.³¹

Was ist nun bei unserem Lernziel (5.5) das „*Problem*“? Der Sachaspekt des Lernziels und die (leider³²) fast gleichlautende Lerninhaltsspalte geben Aufschluß: „Unterschiedliche Rechtschreibung gleich- und ähnlich klingender Wörter und Wortteile.“ Auch hier geben uns die Sprachbücher eine Reihe von inhaltlichen wie methodischen Anregungen.

Bei welchen der folgenden mehrdeutigen Wörter kannst du einen Zusammenhang erkennen, bei welchen nicht?

Presse	(Frucht	– Zeitungswesen)
Mark	(Geld	– Knochen)
Steuer	(Auto	– Finanzamt)
Schloß	(Tür	– Bauwerk)
Pflaster	(Straße	– Wunde)
Leiter	(Vorsteher	– Steigerät)

Bank	(Geldinstitut	–	Sitzmöbel)
Blatt	(Baum	–	Papier)
Feder	(Vogelkleid	–	Schreibgerät)
Ball	(Spielgerät	–	Tanzveranstaltung)

Ordne die zusammenhängenden und nicht zusammenhängenden Wörter in zwei Gruppen.

i oder ie

Lid – Lied

Mine – Miene

Fiber – Fieber

Stil – Stiel

wider – wieder

Erkläre die Bedeutung dieser zehn Wörter.

Kannst du noch weitere Wörter zu dieser Gruppe finden?

Setze die richtigen Wörter in die Lücken des folgenden Textes ein:

1. Das Leck am Boot wurde mit glas ausgebessert.
2. Das hohe konnte kaum gesenkt werden.
3. Seine verdüsterte sich rasch.
4. Das ist doch kein guter
5. Er trällerte ein vor sich hin.
6. Für den Rechen brauchen wir einen neuen
7. Es war unsere Abmachung.
8. Die ist seit langem ausgebeutet.
9. Ein Splitter verletzte ihn am
10. Der Reporter kam immer zu uns.³³

Sollen – wie das Lernziel in seinem Personaspekt fordert – diese orthographischen Probleme gesehen und einer Lösung zugeführt werden, empfiehlt sich eine methodische Sequentierung, die beim Aufsuchen, Gruppieren und Analysieren der einzelnen Wortpaare oder Wortgruppen außer den erforderlichen akustischen Vergleichen auch noch grammatische und semantische Lösungshilfen anbietet.

Lösungshilfen

Traditionelle Sprachlehre

Linguistische Analyse
und Modifikation
des Wortstamms
Pluralformen
etc.

grammatische

Traditionelle Sprachkunde

Aufbau und Erklärung
von Wortfamilien
und Wortfeldern.
Wortgeschichte
etc.

semantische

Lösungshilfen

Unterrichtsstunden aus diesem Lernzielbereich gehören – wenn der Lehrer nur behutsam

führt und die sprachliche Kreativität der Kinder freien Raum hat – zu den auch von den Schülern dieser Altersstufe gerne geleisteten Arbeiten.

2.4 Lernbereich Rechtschreibung: 7.–9. Jahrgangsstufen

Lernverdrossenheit und Schulmüdigkeit kennzeichnen häufig, wenn auch nicht immer, die Unterrichtssituation der Abschlußklassen der Hauptschule. Lehrer, die hier der Versuchung erliegen, „Opas Rechtschreibunterricht“ zu neuem Leben zu erwecken, werden bei den Schülern scheitern. Junge Menschen, denen dreimal und öfter die Befähigung zum Besuch anderer weiterführender Schulen abgesprochen wurde, sind kaum mit der antimotivationalen Zielangabe „Und heute wollen wir uns mit der Rechtschreibung von ‚das‘ – ‚daß‘ beschäftigen . . .“ von den Sitzen zu reißen. Was ist nun in solchen Situationen zu tun? Die Antwort ist nicht neu aber häufig unverwirklicht: Einsatz aller zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Motivationen zur Verstärkung der Kompetenz des Schülers. Als eines der wichtigsten Lernziele erscheint mir daher – wenn auch auf der letzten Seite des Lehrplans fast versteckt –

Lernziel 4.5: Einblick in die Bedeutung rechtschriftl. Normen

Die Intention dieses Unterrichtsvorhabens ist klar: die Schüler sollen „die Bedeutung des Rechtschreibens für den Kommunikationsprozeß“³⁴ erfahren und die Chancen besserer Verständigung durch eine einheitliche Schreibweise kennenlernen. Die vom Lehrplan vorgeschriebene Lernklasse *Wissen* verdeutlicht die Aufgabe, dem Schüler Informationsmaterial zur Hand zu geben. Wie überall im pädagogischen Bereich der Abschlußklassen der Hauptschule sollte sich die Aufgabe des Lehrers keinesfalls darauf beschränken, (möglicherweise unglaubliche) Rechtschreib-Norm-Bekanntnisse abzulegen. Sauberer und erfolgreicher ist das Verfahren, den Schüler – Zentrum des Unterrichts – selbständig und kritisch zu entsprechenden kommunikationsorientierten Einsichten gelangen zu lassen. Eine moderne, wenn auch nicht unkritisch zu lesende Unterrichtskonzeption bieten hier Hiesland, Rastetter und Stern in ihrem Unterrichtsmodell „Rechtschreibregeln – Wir suchen Alternativen“³⁵. Die vom neuen Lehrplan verbindlich genannte Zielkonzeption („Einblick in die Bedeutung rechtschriftlicher Normen“) sowie die unverbindlich angebotenen Unterrichtsverfahren („Unterscheiden von Texten, die von der Normschreibweise abweichen im Hinblick auf Verstehensschwierigkeiten“) werden hier folgendermaßen didaktisiert:

Lernziele:

(Erkenntnisse/Einsichten:)

1. Normen und deren Einhaltung sind Voraussetzung für eine ungestörte Kommunikation.
2. Viele der derzeitigen Rechtschreibregelungen sind unlogisch, verwirrend und nicht erlernbar.
3. Normen sind historisch gewachsen und beruhen auf Übereinkunft: Damit sind sie veränderbar.

(Fähigkeit:)

4. Experimentieren mit und Aufstellen von Rechtschreibnormen, die leichter als die bestehenden erscheinen und gemeinsame Bewertung der neuen Vorschläge.

(langfristige Verhaltensweise:)

5. Einsatz für eine sinnvolle Weiterentwicklung der bestehenden Rechtschreibnormen.

Erarbeitungsvorschlag 1:

Das Lernziel kann u. a. erreicht werden über einen fiktiven Brief eines deutschen Jungen an

seinen ausländischen Brieffreund. Der deutsche Schüler hält sich nicht an die momentan geltenden Rechtschreibnormen und bringt damit seinen Freund in Schwierigkeiten.

Einige *Eingangsfragen* können zum Thema hinführen, z. B.: „Wer von euch hat einen Brieffreund? Was könntest du einem Briefpartner schreiben?“ Die Schüler berichten kurz. Nun folgt die Überleitung: „Heute wollen wir uns einen Brief anschauen, den Peter, ein deutscher Schüler in euerem Alter an seinen amerikanischen Freund geschrieben hat. Sein Brieffreund James lernt aber erst die deutsche Sprache und kann deshalb nicht alle Wörter verstehen.“

Variante a: Er unterstreicht deshalb die Wörter, die ihm neu und fremd vorkommen, und schlägt sie im Wörterbuch nach (Wörter sind in der Materialvorgabe schon unterstrichen).

Oder Variante b: Er schlägt deshalb vorsorglich alle Wörter im Wörterbuch nach (keine Unterstreichungen in M 1).

M 1: Brief

Lieber James,

heute möchte ich Dir von einer kleinen Exkursion berichten, die unsere Klasse gestern durchführte. Niemand fehlte, außer Klaus: er hatte Krippe.

Wir waren in einer Fabrik mit großen Maschinen aus Schtaal. Ich mußte den Arbeitsplatz eines Schleifers erkunden. Seine Maschine schleift raue Flächen klatt, indem sie alle paar Sekunden zwei centel Millimeter vom Werkstück abschleift. Dabei entsteht ein leuchtender Funkenregen. Mir hat diese Arbeit gut gefallen. Vielleicht werde ich auch einmal Schleifer. Welchen Beruf möchtest Du erkreifen?

Viele Grüße:

Dein Peter

Arbeitsaufträge:

- Beim Nachschlagen der Wörter hat James Schwierigkeiten. Warum? (Falschschreibungen erschweren oder verunmöglichen das Auffinden der Wörter.)
- James zeigt den Brief einem Deutschen in Amerika. Kann dieser den Text verstehen? Warum? (phonographisches Prinzip wird berücksichtigt.)
- Könnte James sich selbst auch helfen? Unter welchen Voraussetzungen? (Brief laut lesen – siehe b.)
- Was beweist dieses Beispiel von Peter und James? (Rechtschreibnormen sind für ungestörte schriftliche Kommunikation notwendig.)

Zu Beginn der Erarbeitungsphase wird der Brief mit den Arbeitsaufträgen ausgeteilt. Nach dem Lesen können vorstehende Fragen in Gruppen-, Partner- oder Stillarbeit oder in einem Unterrichtsgespräch bearbeitet werden. Die Ergebnisse dieser Unterrichtsphase müssen in der Klasse besprochen werden. Das erste Lernziel ist erreicht, wenn die Jugendlichen erkennen, warum der amerikanische Junge Schwierigkeiten hatte und daraus folgern, daß Normen auch für den Bereich Schreiben unumgänglich sind.

Lernziel 4.1: Beherrschung der Nachschlagetechnik

„Alle neueren Lehrpläne weisen die „Beherrschung der Nachschlagetechnik“ als ein bedeutsames Lernziel des Rechtschreibunterrichts aus. Die Schüler sollen lernen, *mit orthographischen Wörterverzeichnissen umzugehen*, um sich mit deren Hilfe selbständig über die Schreibweise von Wörtern informieren zu können.

Der Griff nach dem Wörterbuch sollte von Schülern und Erwachsenen als eine Selbstverständlichkeit und sichere Möglichkeit, sich Gewißheit über die Orthographie oder die Bedeutung eines Wortes zu verschaffen, angesehen werden.“³⁶

In der Tat greift dieses Lernziel die Intentionen des Lehrplans 5/6 auf und führt sie zielkonstant weiter. Hatte der Lehrplan damals lediglich „Fähigkeit“ der Schüler anbahnen wollen, geht es hier bereits eindeutig um die „Beherrschung“ dieser zentralen Arbeitstechnik. Aus diesem Grund müssen die oben dargestellten Arbeitsweisen intensiviert und

projektartig wie auch als Unterrichtsprinzip realisiert werden. Soll der Lehrplan in dieser wichtigen Aufgabe nicht unterlaufen werden, sind Lernzielkontrollen (keine Gleichsetzung mit konstanter Leistungsmessung!) erforderlich, die sich der Anforderungsstufe drei („Beherrschung“) angemessen zeigen.

Lernziele 4.2–4.4

Nachdem die Grundschule in ihren Rechtschreiblehrgängen die Basis für das zentrale Richtziel „Orthographische Sicherheit“ gelegt hat, und in den beiden ersten Jahrgangsstufen der Hauptschule durch die Lernziele 5.2–5.7 diese Intentionen weitergeführt wurden, geht es in der 7.–9. Jahrgangsstufe der Hauptschule darum, die mehrfach grundgelegten Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten auszuweiten, zu vertiefen und (soweit verantwortbar) zu automatisieren. Daß es sich bei den Lernzielen 4.2–4.4 um jeweils die gleiche Aufgabenstellung in anderen Themenbereichen handelt, beweist die Analyse des Personaspekts der im Lehrplan angeführten Grobziele.

Lernziel:	Personaspekt:	Inhaltsaspekt:
4.2	Fähigkeit, anzuwenden	Lösungshilfen bei rechtschriftlichen Problemen
4.3	Fähigkeit, anzuwenden	wichtige Schreibvereinbarungen
4.4	Fähigkeit, anzuwenden	die wichtigsten Regeln der Zeichensetzung

Auch steht hier zu Recht das *Können* der Schüler im Vordergrund und zwar jenes Können, das zum Vollzug (orthographischer) Operationen notwendig ist. Welche „Operationen“ damit gemeint sind, erläutert uns der Inhaltsaspekt der drei verbindlichen Grobziele: Lösungshilfen und Rechtschreibvereinbarungen. Diese Schreibvereinbarungen bedürfen keines weiteren Kommentars. Sie greifen alles auf, was im bisherigen Rechtschreibunterricht grundgelegt wurde. Entscheidender ist die Forderung des Lehrplans, „Lösungshilfen“ zur Verfügung zu stellen. Als Lösungshilfen nennt die Lerninhaltspalte des CuLP neben dem bereits seit sechs Schuljahren vermittelten orthographischen Regelwissen und der Fähigkeit, Ableitungen (Wortstamm!) durchzuführen, den Einsatz optischer, akustischer und sprech- bzw. schreibmotorischer Übungen. Solche Lösungshilfen sind Kernstück didaktischer Arbeit und entsprechen genau den Forderungen, die in Teil A dieses Kommentars beschrieben und von W. Menzel als „Lernen über mehrere Kanäle“ bzw. „Beteiligung aller Komponenten beim Rechtschreiblernen“³⁷ definiert wurden. Das im Lerninhalt ebenfalls verbindlich gemachte „Speichern von Wörtern“ ist Grundvoraussetzung erfolgreicher orthographischer Vertiefungsarbeit, darf sich aber auch nicht auf nur einen „Kanal“ beschränken. Die Annahme, „Rechtschreiblernen sei vor allem ein Speichern von ‚Wortbildern‘, sei in erster Linie ein über die Motorik verlaufender Prozeß, ist falsch; denn erstens lernen die einzelnen Schüler bevorzugt über *bestimmte* Kanäle, also eher über das Auge oder eher über das Ohr oder eher über die Schreibmotorik . . . und zweitens kommen bei der Vermittlung bestimmter orthographischer Probleme ganz unterschiedliche Komponenten ins Spiel. Manche Schwierigkeiten, wie etwa die Schreibung anlautender Konsonanten b oder p, g oder k usf. können gar nicht unter Verzicht auf das Akustische und Sprechmotorische gelöst werden; andere, wie die Unterscheidung von daß – das, sind auf die kognitive Komponente angewiesen. Sehen und Sprechen helfen hier allein nicht weiter.“³⁸

Sehr reichhaltig sind die unverbindlich vorgestellten, aber durchaus empfehlenswerten Aussagen im Bereich der Spalte 3 (Unterrichtsverfahren):

● Als *Ausgangssituation* dienen Fehler in Schülerarbeiten. Aus pädagogischen Gründen zitieren wir jedoch lediglich fiktive Schülerarbeiten und vermeiden ein Abgleiten ins Persönlich-Diskriminierende. Moderne Sprachbücher brechen hier übrigens mit einem Tabu, das *zum Teil* auch heute noch bei einer Schulaufsicht, die sich nicht des breiten Instrumentariums wissenschaftlich abgesicherter Unterrichtsanalyse bedient, Verwendung findet: der optischen Präsentation orthographischer Verstöße!

Frau Holzer findet während der Arbeitspause in ihrer Tasche einen Zettel. Ihr Sohn Franz, der erst kurze Zeit zur Schule geht, erinnert sie darauf:

*Liebe Mama,
 wenn du um 5 Uhr gest bring Jane mit
 für den Kuchen. Wir tuhn doch heute
 backen
 dein Son Franz*

Welche Wörter hat Franz falsch geschrieben? Schreibe sie fehlerfrei heraus und unterstreiche die Vokale (Selbstlaute). Wo tut sich Franz schwer?³⁹

Dieses Umdenken kann nur begrüßt werden, da der Wert einer heute allenthalben geforderten „Fehlersensibilisierung“ wesentlich höher anzusetzen ist, als die Befürchtung, Falsches könne im Gedächtnis haften bleiben.

● *Sprech-, Hör- und Schreibübungen* stehen im Mittelpunkt eines didaktisch artikulierten Rechtschreibunterrichts. Die breitgestreute methodische Literatur nennt hier eine Fülle motivierender und effizienter Angebote.

● Neben selbstgefertigten Dokumentationen im Literaturunterricht („Unsere Gedichte“) und in der schriftsprachlichen Kommunikation („Unsere schönsten Geschichten“) sollte auch der Bereich Sprachbetrachtung die *Arbeitsergebnisse* von einzelnen Schülern, Gruppen oder der ganzen Klasse in übersichtlicher Form präsentieren. Solche Dokumentationen, die an gut erkennbarer Stelle im Klassenzimmer jederzeit für alle Kinder zugänglich sind, könnten z. B. wichtige, von der Klasse „wiederentdeckte“ Schreibvereinbarungen, orthographische Lösungshilfen, Beispiele für amtliche und geschäftliche Schreiben etc. beinhalten.

● Wenn sich auch der moderne Rechtschreibunterricht als Teilbereich der „Fähigkeit, Schreibenanlässe sprachgerecht zu bewältigen“⁴⁰ definiert, darf neben dem Bezug zum Lesen (Textrezeption) und Schreiben (Textproduktion) die stete *Verbindung zum Grammatikunterricht* (Textreflexion) nicht übersehen werden. Sprachbetrachtender Unterricht wird dabei immer den engen Zusammenhang von Sprachlehre und Rechtschreiben aufzeigen und entsprechende Transfers vollziehen. In besonderer Weise eignen sich dafür graphische Darstellungen von Satzgliedern, die zum „Bewußtmachen der Zeichensetzung in Satzgefüge und Satzverbindung“ dienen.⁴¹

● *Lehr- und Lernmittel* Nr. 1 bei der Verwirklichung der Zielaufgaben 4.2–4.4 sind das Schülerwörterbuch und der Duden. Sie liegen griffbereit am Arbeitsplatz des Schülers und werden gezielt und planmäßig von *allen* Lehrern aller Fächer eingesetzt. (s. o.)

Bei den *Lernzielkontrollen* führt der Lehrplan im Lernzielbereich 4.2–4.4 mehrfach die Begriffe „Nachschrift, Lückentext, Diktat“ auf. Zugegebenermaßen kann der Rechtschreib-

unterricht auf solche Formen der Übung nicht verzichten. Allerdings sollten grobe didaktische und methodische Fehler vermieden werden. Lückentexte sind z. B. grundsätzlich nur auf der Stufe der Übung und Anwendung einzusetzen, keinesfalls aber – wie häufig feststellbar – in der Phase der Sprachbegegnung (Gefahr der Fehlerverstärkung). Das Diktat als Lernzielkontrolle erscheint noch problematischer. Greil/Kreuz klagen zu Recht:

„Das Schreiben von Diktaten, das in vielen Klassen als eine Art kultischer Handlung mit beinahe zeremoniell anmutenden Riten durchgeführt wird, ist nur dann didaktisch sinnvoll und angebracht, wenn es als *eine* Möglichkeit unter vielen anderen zur Überprüfung aufgestellter und in vorausgegangenen Lernprozessen behandelte Lernziele dient.“¹²

Auch sonst ist ihnen hier voll zuzustimmen:

„Beim Schreiben von Diktaten wird *primär getestet und geprüft*. Ein Rechtschreibunterricht, der die Diktatarbeit überbetont, besteht vorwiegend aus einer Kette von Prüfungssituationen. Echte Lernprozesse vollziehen sich beim Diktatschreiben somit nicht.

– Der Rechtschreibunterricht sollte sich – wie andere Fächer auch – *nach konkreten Lernzielen ausrichten*. Das Ziel der gängigen Diktatpraxis, alle Wörter eines Ganztextes orthographisch richtig zu schreiben, ist als Lernziel viel zu global.

– Prüfungs- und Testsituationen, wie sie Diktate nun einmal sind, bringen für die Schüler *Angst, Streß sowie Lern- und Leistungsblockierungen*. Echte Lernmotivationen lassen sich nicht durch Leistungsdruck und Prüfungsangst aufbauen und erhalten, sie sind nur durch den bewußten Einsatz von positiven Verstärkungen und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen zu erreichen.

– Der Rechtschreibunterricht soll Fehler vermeiden helfen und nicht Fehler produzieren! Mögliche *Fehlervermeidungsstrategien*, wie die Verwendung des Wörterbuches, Maßnahmen zur Fehlersensibilisierung, . . . finden in der Diktatpraxis keine Anwendung.

– Die Notwendigkeit der individuellen Förderung einzelner Schüler ist im Rechtschreibunterricht besonders groß. „Das übliche Einheitsdiktat erschwert die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler sowie ihrer individuellen Arbeitsweisen“ (Spitta 1976, S. 478). *Das Lernniveau der Klasse findet kaum Berücksichtigung*. Der Lehrer wählt Diktattexte vorwiegend deswegen aus, weil sie zum Sachunterricht passen, weil sie zufällig im Sprachbuch stehen, oder weil bei bestimmten Textwörtern ein behandelter Rechtschreibfall auftritt.

Unberücksichtigt bleibt, ob einzelne Wörter von den Schülern bereits geschrieben werden können, ob im Diktattext Wörter des Grundwortschatzes vorkommen, ob die Rechtschreibschwierigkeiten verschiedener Wörter bereits unterrichtlich behandelt wurden usw.

– Das bei der Diktatbewertung angewandte Beurteilungsverfahren zielt immer darauf ab, daß *ein Teil der Schüler scheitern muß*. Ob es sich nun um eine leistungsstarke oder leistungsschwache Klasse handelt, nach den Ergebnissen der Diktatbewertung gibt es in der Regel wenig gute, viele durchschnittliche und etwa so viele schlechte wie gute Schüler.

– Nur ganz wenige Schüler im oberen Leistungsbereich empfinden einen echten *Lernzuwachs* beim Diktatschreiben. Während beispielsweise eine Verbesserung von 3 auf einen Fehler schon einen Sprung von der Note gut auf sehr gut bedeuten kann, wird etwa die Leistungsverbesserung eines Schülers von 34 auf 21 Fehler gleichbleibend mit der Note ungenügend beurteilt.

Einige der aufgeführten Argumente gegen die übliche Diktatpraxis treffen auch für die Übungsnachschrift zu.“⁴³

Wirkungsvoller als Diktat und Nachschriften, die einem falschen Verständnis von Lernzielkontrolle (Leistungsmessung) entstammen, sind motivationale Formen der Übung, die Leistung verlangen ohne Furcht und Schrecken zu verbreiten. Ein Beispiel mit Nachah-

mungswert, das neben der Steigerung von orthographischer Sicherheit und orthographischer Selbständigkeit (Richtziele) auch die (übergeordneten) pädagogischen Intentionen der Schule, im Sinne von Verstärkung der Sozialkompetenz, verwirklichen hilft, soll diese Behauptung abschließend untermauern.

Gemeinsame Planung und Durchführung von Übungen

(I) Lernziele

1.1 Allgemeine Lernziele

- Vertrautwerden im spielerischen Umgang mit Hilfsmitteln wie Wörterbuch, Lexikon, Register, Karteikarten, Schreibmaschine
- Schulung der Fertigkeiten im Umgang mit technischen Medien wie Tonband, OHP, Vervielfältigungsapparat
- Einüben unterschiedlicher Verfahren der Informationsspeicherung und der Selbstkontrolle
- Weiterentwickeln der Fertigkeiten, Übungsmaterialien und Übungsformen für den Unterricht zu konzipieren
- Eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Teilphasen des Unterrichts

1.2 Lernziele der Übungseinheit

- Schüler entwickeln einen Diktattext nach Wortvorgabe in Gruppenarbeit
- Schüler stellen in Gruppenarbeit Übungsmaterialien her und denken sich entsprechende Aufgabensstellungen aus
- Schüler fertigen Lösungshilfen zur Selbstkontrolle an
- Schüler planen die Organisation des Übungsablaufs
- Schüler führen Unterrichtsphasen in eigener Verantwortung durch

(II) Lerninhalt

Ein Wochendiktat soll von den Schülern relativ selbständig vorbereitet und geübt werden. Sachgemäßer Umgang mit Hilfsmitteln und die Aneignung unterschiedlicher Arbeitstechniken sind grundlegende Bedingungen für einen Lernprozeß, der zunehmend mehr durch den Schüler in eigener Verantwortung gesteuert und organisiert werden soll. Ein vom Lehrer durchstrukturierter, bis ins Detail vorgeplanter Unterricht steht diesem Lernziel dann entgegen, wenn er als konkurrenzlose Methode Verwendung findet. Daher sollte es immer wieder Übungsphasen dieser Art geben, in denen Schüler *auch* für die Planung und Durchführung von Unterricht Verantwortung übernehmen können.

(III) Unterrichtsverfahren/Lernzielkontrolle

3.1 Konzeption des Diktattextes (30') (Phase I)

Der Lehrer übergibt eine Liste mit dem Übungswortschatz dieser Woche. (Auswahlkriterien: Rechtschreiblehrgang oder Sachunterricht oder Aktualität) Arbeitsgruppen nach Wahl entwerfen Texte aus diesem Übungswortschatz. Die Vorschläge werden ausgehängt, von allen gelesen und diskutiert. Wahl des „Wochendiktates“.

3.2 Herstellen der Übungsmaterialien und Entwickeln der Übungsformen (30') (Phase II)

Die Schüler erhalten das (von ihnen entwickelte) Wochendiktat auf einem A.-blatt. Der Lehrer fordert auf, in Gruppenarbeit Vorschläge für Übungsformen und -materialien zu entwickeln. Hinweis: „Euch stehen Geräte (Tonband oder Kassette, Schreibmaschine, OHP, Vervielfältigungsgerät) zur Verfügung. Benützt auch die Materialien (Matrizen, Karteikarten, Haftetiketten und Kartons)!“
Planungsgespräche in den Gruppen. Veröffentlichung der Vorschläge/Tafel).
Abstimmung der einzelnen Vorhaben. Ausarbeitung in den einzelnen Gruppen.

Möglichkeiten:

Gruppe 1: Arbeit mit OHP. Folien mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Lösungsblättern zur Kontrolle der Arbeit. Aufgabe a: Unvollständige Wörter ergänzen; Aufgabe b: Lückentext vervollständigen. Partnerarbeit: Schüler 1 ergänzt oder vervollständigt; Schüler 2: Kontrolle.
Gruppe 2: Tonband (Kassette) mit Grundwortschatz oder Wochendiktat besprechen. Wörter nach Banddiktat aufschreiben und mit Lösungsbogen vergleichen.

Gruppe 3: Matritze mit Lückenwörtern und Haftetiketten mit einzelnen Buchstaben beschriften. Matritze vervielfältigen. Aufgabe: Unvollständige Wörter auf Arbeitsbogen mit Buchstaben (auf den Etiketten) ergänzen; Wörter neu schreiben und mit Lösungsblatt vergleichen.

Gruppe 4: Geheimschriften auf Matritze entwerfen (Rückwärts geschriebene Wörter, Wortsalat, Wörter im Telegrammstil, Endloswörter). Lösungsblatt entwerfen. Aufgabe: entschlüsseln und neu schreiben. Kontrolle am L.-blatt

Gruppe 5: einfaches Kreuzworträtsel entwerfen (Grundwortschatz!). Matritze! Kontrollblatt mit ausgefülltem Kreuzworträtsel.

Gruppe 6: Spielkarten für Würfelspiel entwerfen. (Kleine Karten mit Diktatwörtern beschriften, Grundkarte mit farbigen Feldern herstellen).

Aufgabe: Der Spieler setzt mit seinem Spielstein nach der Anzahl der gewürfelten Augen. Weiße Felder \triangleq Ausruhen. Bunte Felder: Wortkarte vom Stapel nehmen und Mitspielern diktieren. Sofortige Kontrolle.

Gruppe 7: Kartonstreifen mit Sätzen aus dem Diktattext beschriften. Streifen zerschneiden und Wörter in Umschläge stecken. Aufgabe: Aus Wörtern den gesamten Text zusammenpuzzeln und kontrollieren.

Gruppe 8: Karteikarten mit schwierigen Wörtern (in Großbuchstaben) beschriften. Aufgabe: Partner nennen die Wörter und lassen sie sich buchstabieren.

(Weitere Aufgaben: dem Partner Wörter in die Schreibmaschine diktieren) Galgenspiel: Wörter erraten (bekannt sind nur der 1. Buchstabe und Anzahl der weiteren Buchstaben). Aus Buchstabenkarten Wörter zusammenpuzzeln. Silbenrätsel lösen).

3.3 Organisation des Übungsablaufs (einmalig 30–45') (Phase III)

Aus dem Erstleseunterricht kennen die Kinder das Verfahren, daß unterschiedliche Arbeitsangebote des Lehrers auf den Tischen ausgelegt werden, aus denen sich die Schüler eine Arbeit nach Wahl aussuchen dürfen. Die Tische heißen „Stationen“ und erhalten Nummern. Jeder kann seinen Übungsrundgang an einem beliebigen Tisch beginnen. Wer mit seiner Arbeit fertig ist, sucht sich die nächste „Station“ aus. Jeder notiert sich die Nummern der „Stationen“, an denen er schon geübt hat. Ziel: etwa 6 Stationen in 30 Minuten.

3.4 Durchführung des Übungsrundgangs (30') (Phase IV)

Die einzelnen Gruppen erläutern ihre Aufgaben.

Partner oder Gruppen finden sich zusammen.

„Durchlaufen“ der einzelnen Stationen. (Lehrer löst Organisationsprobleme mit den Kindern.)

Sondertraining für besonders schwache Rechtschreiber durch Lehrer oder Schüler.

Nach Ideen und sprachlicher Abfassung (C. Haux. In: Praxis Deutsch, 21/77, Seite 19 f.) didaktisch aufgliedert durch den Verfasser.

Literaturhinweise

Breite und teilweise auch rezensierte Literaturangaben findet man in:

Greil, Josef: Rechtschreiben in der Hauptschule. Donauwörth

Praxis Deutsch, Heft 4/1974

Praxis Deutsch, Heft 32/1978

Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP): Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe und die Jahrgangsstufen 5 und 6 an Hauptschulen und Gymnasien

Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP): Handreichung zum Curricularen Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Stocker, Karl (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik, Bd. 2, S. 373

Roland Würth/Erhard Zausig: Rechtschreibunterricht in der Hauptschule. In: Barsig/Berkmüller/Sauter: Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II, Seite 138, Donauwörth 1978

Anmerkungen

- 1 Schülertext aus Praxis Deutsch, Heft 4 (Mai 1974), S. 5
- 2 Wolfgang Menzel: Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch, Heft 32 (November 1978), S. 14
- 3 Peter Franke: Gliederungsbeispiele im Rechtschreibunterricht. In: Pädagogische Welt, 2/1978, S. 115
- 4 Wolfgang Menzel: a. a. O., S. 15
- 5 Josef Greil/Anton Kreuz: Aspekte eines neuzeitlichen Rechtschreibunterrichts. In: Pädagogische Welt 2/78 S. 93
- 6 Paul Bischoff: Grundlagen und Grundsätze für einen effektiven Rechtschreibunterricht. In: Blätter für LFB 2/78 S. 56 f.
- 7 Paul Bischoff: a. a. O., S. 56
- 8 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 14
- 9 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 17 ff.
- 11 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20
- 12 Frederic Vester, Denken. Lernen. Vergessen. München 1978, S. 142 f.
- 13 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20
- 14 Odenbach Karl: Allgemeine Übungsgesetze. In: Gudrun Spitta (Hrsgb.): Rechtschreibunterricht. Braunschweig 1977 S. 123
- 15 Karl Ranschburg: Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion. In: Journal für Psychologie und Neurologie, Bd. V, Leipzig 1905, S. 124
- 16 Meinolf Schönke: Weniger Rechtschreibfehler. In: betrifft: Erziehung 4/1969, S. 24
- 17 Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum Berlin 1967
- 18 Wolfgang Menzel: a. a. O., S. 22
- 19 Wolfgang Menzel: a. a. O., S. 22
- 20 Curriculumansatz nach S. B. Robinsohn
- 21 Wolfgang Menzel: a. a. O., S. 17
- 22 Matrix von Lernzielbeschreibungen im Rahmen des Modells Curricularer Lehrplan. Redaktion: Dr. Klaus Westphalen. Staatsinstitut für Schulpädagogik. Mai 1978
- 23 Gierl/Lehmann, denken, sprechen, handeln, Sprachbuch für die Hauptschule in Bayern, Auer, 1977, 5. Jgstf., S. 129
- 24 denken sprechen handeln, 5, S. 57
- 25 Mein Sprachbuch – neu 6, S. 93 zitiert nach Roland Würth/Erhard Zausig: Rechtschreibunterricht in der Hauptschule. In: Barsig, Berk Müller, Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II, S. 130
- 26 denken, sprechen handeln, 5, S. 58
- 27 Roland Würth/Erhard Zausig: a. a. O., S. 129
- 28 Wolfgang Menzel, a. a. O.: S. 22
- 29 Wolfgang Finke: Das stimmlose Inlaut-S. Rechtschreibunterricht in Schreibsituationen. In: Praxis Deutsch, Heft 32/78, S. 47
- 30 Konrad Lohrer: Lernzielorientierte Planung und Organisation im Rechtschreibunterricht. In: Barsig, Berk Müller, Sauter, a. a. O., S. 87
- 31 Matrix von Lernzielbeschreibungen, a. a. O., S. 7
- 32 Spalte 1 und 2 des CuLP erfüllen verschiedene Aufgaben
- 33 denken – sprechen – handeln, a. a. O. S. 66
- 34 Roland Würth/Erhard Zausig, a. a. O., S. 98
- 35 W. W. Hiesland/H. Rastetter/R. Stern: Rechtschreibregeln – Wir suchen Alternativen In: Praxis Deutsch, Heft 32/78, S. 58 f.
- 36 Josef Greil/Anton Kreuz, a. a. O., S. 95
- 37 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20
- 38 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20 f.
- 39 denken sprechen handeln, 5, a. a. O. S. 57
- 40 Vergleiche Helmut Sauter/Manfred Pschibul: Vom Aufsatzunterricht zur sprachlichen Kommunikation in der Sekundarstufe I, Donauwörth
- 41 Lehrplanaussage
- 42 Josef Greil/Anton Kreuz: a. a. O., S. 100 f.
- 43 G. Spitta: Wozu überhaupt Diktate? In: Die Grundschule 9/76

Faded, illegible text at the top left of the page, likely bleed-through from the reverse side.

ENGLISCH

Second column of faded, illegible text on the left side of the page.

Third column of faded, illegible text on the left side of the page.

Fourth column of faded, illegible text on the left side of the page.

Faded, illegible text at the top right of the page, likely bleed-through from the reverse side.

Fifth column of faded, illegible text on the right side of the page.

Sixth column of faded, illegible text on the right side of the page.

Seventh column of faded, illegible text on the right side of the page.

Eighth column of faded, illegible text on the right side of the page.

Ninth column of faded, illegible text on the right side of the page.

Tenth column of faded, illegible text on the right side of the page.

Curricularer Lehrplan Englisch

für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkung

(Jahrgangsstufen 5 und 6)

1. Allgemeine Hinweise

Im Englischunterricht begegnet der junge Mensch einer Sprache, die als weltweites Verständigungsmittel verwendet wird. Er erwirbt dabei sprachliche Fertigkeiten, die in einer Zeit vielfältiger internationaler Kontakte wichtige Informationsquellen erschließen, einen neuen Zugang zu kulturellen Werten eröffnen und die Bereitschaft zum Gespräch mit Menschen anderer Länder fördern können.

Für die Altersstufe der Zehn- bis Zwölfjährigen liegt das Hauptgewicht im Sprachunterricht auf alltäglichen Sprechsituationen, die die Schüler zur Kommunikation anregen. Intensive Schulung der Sprechfertigkeit und Beschäftigung mit einfachen schriftlichen Übungsformen legen den Grund für die spezifische Arbeit des fremdsprachlichen Unterrichts der einzelnen Schularten. Kernstück des Englischunterrichts in der 5. und 6. Jahrgangsstufe der Hauptschule ist das weitgehend auf englisch zu führende Unterrichtsgespräch.

Der Curriculare Lehrplan ist in folgende Richtzielbereiche (Rz) eingeteilt:

Rz 0. Einstellungen, Haltungen
(allgemeine, auch affektive Ziele)

Rz 1. Kommunikative Fähigkeiten
(ausgewählte Sprecherabsichten)

Rz 2. Sprachliche Fertigkeiten
(die „vier Fertigkeiten“)

Innerhalb der Richtzielbereiche werden die einzelnen Lernziele als „Grobziele“ definiert, d. h. als Lernziele, die erst durch weitere Differenzierung und Präzisierung zu Feinzielen und durch didaktische Anordnung zu Lernsequenzen oder Units in Unterricht umgesetzt werden müssen. Diese Umsetzung ist Sache der unmittelbaren Unterrichtsplanung und gestattet sowohl dem Lehrer als auch den Herstellern des didaktischen Materials (z. B. Lehrbuchautoren) den notwendigen individuellen Spielraum, durch den insbesondere gewährleistet wird, daß die verschiedenen Bedürfnisse der einzelnen Lerngruppen gebührende Berücksichtigung finden können.

Die in dem Curricularen Lehrplan aufgeführten Lernziele und Lerninhalte sind für alle Schüler verbindlich. Die Lerninhalte sind häufig in der Form von (austauschbaren) Beispielen aufgeführt, z. B. „Bring the hammer“. (Rz 1, Lz 5.1). Das Wort „hammer“ hat hier nur Beispielfunktion, während die Satzform als solche verbindlich ist.

Die Angaben zum Unterrichtsverfahren und zur Lernzielkontrolle stellen Empfehlungen dar.

2. Zu den kommunikativen Fähigkeiten

Im Kernbereich des Lehrplans stehen die als „kommunikative Fähigkeiten“ definierten Lernziele. Unter „kommunikativen Fähigkeiten“ werden hier jene sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, deren die Schüler bedürfen, um in einer gegebenen Situation Mitteilungen zu verstehen und eigene kommunikative Absichten auszudrücken. Die sprachlichen

Mittel, deren sie sich dabei bedienen, können mehr oder weniger anspruchsvoll (elaboriert) sein. Wesentlich ist, daß jeder Schüler in die Lage versetzt wird, bestimmte „kommunikative Fähigkeiten“ zu erlangen, ohne von vornherein schon komplizierte sprachliche Formen bewältigen zu müssen. So kann er zum Beispiel ein Lernziel, das als „Fähigkeit, um etwas zu bitten“ definiert wird, erreichen, indem er zunächst etwa sagen kann: „A glass of water, please“, jedoch noch nicht gezwungen ist, Ausdrucksweisen wie „May I have a glass of water, please?“ zu meistern. Das jeweilige Lernziel muß von jedem Schüler erreicht werden können, wenn auch u. U. auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen. Zusätzliche Redemittel, die im Sinne der Binnendifferenzierung von gewandteren Schülern erwartet werden können, sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet.

Die den einzelnen „kommunikativen Fähigkeiten“ zugeordneten Lerninhalte bestehen zunächst aus der Angabe von Sprechanlässen (warum oder unter welchen Bedingungen kommen die genannten Äußerungen zustande?), sodann aus der Liste von sprachlichen Mitteln (Typen von Sätzen, Teilsätzen, — idiomatischen — Wendungen), die zur Realisierung des Lernziels notwendig sind. Diese Hinweise sollen die Intention der Lernziele mit den zugeordneten sprachlichen Mitteln verdeutlichen und dienen der Unterrichtsgestaltung und der Herstellung von didaktischem Material. Auswahlkriterien für die Hinweise waren Häufigkeit, Anwendbarkeit und Schwierigkeitsgrad der „kommunikativen Fähigkeiten“ für die Rollenträger bei den Sprechanlässen. Überschneidungen deuten auf didaktisch wünschenswerte Wiederholungen hin.

3. Zu den sprachlichen Fertigkeiten

Im Verlauf des Unterrichts werden die Fertigkeiten des Hörverstehens, des Sprechens, des Leseverstehens und des Schreibens an lebendigen Sprechsituationen geübt. Dabei haben Hören und Sprechen den Vorrang. Im Bereich des Hörverstehens wird frühzeitig auf eine annähernd normale (nicht unnatürlich verlangsamte und gedehnte) Sprechweise unter Beachtung der Wortbindungen hingearbeitet. Dabei ist es erforderlich, z. B. durch die Verwendung von Tonband und Schallplatte, dem Schüler eine Auswahl verschiedener Sprecher zu bieten, da nur auf diesem Weg Hörverstehen voll entwickelt wird.

Im Bereich der Sprechfertigkeit wird von Anfang an durch entsprechende Übungen auf möglichst flüssiges Sprechen, angemessenes Tempo, Bindungen, Intonation usw. hingearbeitet. Als Norm gilt auf dieser Stufe ein einfaches, gut anwendbares und allgemeinverständliches Englisch. Praktische Bewältigung von Sprechsituationen und Bereitschaft zum Sprechen stehen im Vordergrund der Bemühungen. Die Annäherung an authentisches Umgangsg Englisch (near-nativeness) sollte nur in dem Maße versucht werden, in dem es im Rahmen der unterrichtlichen Gegebenheiten sinnvoll und realisierbar erscheint. Im Interesse der Lernmotivation und Sprechbereitschaft sollte der Lehrer in Unterrichtsphasen, die auf möglichst ungehemmtes Sprechen abgestimmt sind (z. B. Dialogspiele), nur dann korrigierend eingreifen, wenn die Verständigung beeinträchtigt ist, oder die Gefahr besteht, daß sich falsche Sprechgewohnheiten herausbilden.

Was das Lesen und Schreiben betrifft, so beschäftigt sich der Schüler mit dem Schriftbild erst dann, wenn er den betreffenden Ausdruck zuvor gehört, verstanden und nachgesprochen hat. Lautes Lesen sollte erst gefordert werden, wenn der Schüler die Bestandteile des Textes durch wiederholtes Hören und Nachsprechen eingeübt hat.

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in der englischen Sprache sind aus drei Gründen für alle Schüler notwendig:

1. Das Schriftbild dient als Lernhilfe. Es bietet zusätzliche Fixierung sprachlicher Zeichen im Gedächtnis; Gedächtnisstütze beim Sprechen von Dialogen, Nacherzählen von Geschichten usw.; Unterlage bei Übungen aller Art wie Satzbaufafeln, Einsetz- und Umformungsaufgaben; Hilfe beim selbständigen (häuslichen) Lernen.
2. Das Lesen und Schreiben ermöglicht einen Tätigkeitswechsel im Unterricht und wirkt dadurch motivationsfördernd, es bietet einen Ausgleich zum vorwiegend mündlich geführten Unterricht, der hohe Konzentration und rasches Reagieren erfordert, gestattet langsames und überlegteres Arbeiten. Übermäßige Betonung und Überbewertung orthographischer Fertigkeiten sind jedoch als Gefahr der Motivationshemmung zu erkennen.
3. Lesen und Schreiben sind auch in der Fremdsprache wichtige Techniken der Kommunikation.

Die grundlegenden grammatischen Erscheinungen sind ausgehend von Sinnzusammenhängen als Strukturmuster (patterns) zu lernen und auf unterschiedliche Inhalte anzuwenden (Aneignung von speech habits). Auf formalgrammatische Unterweisung wird verzichtet, wo es sich um Erscheinungen handelt, die von der Muttersprache her kein Fehlverhalten befürchten lassen. Soweit eine Hinführung zum Verständnis grammatischer Gesetzmäßigkeiten erfolgt, geschieht dies auf induktivem Wege.

Texte und Wortschatz (einschließlich der idiomatischen Wendungen) orientieren sich nicht nur am Leben des Kindes, sondern beziehen sich auch auf die Welt der Erwachsenen. Zusätzliche Lesetexte (einfache Ganzschriften, Sprachzeitschriften usw.) bilden besonders für die leistungsstärkeren Schüler — gegebenenfalls schon im Laufe des zweiten Lernjahres — eine wichtige Ergänzung der schulischen und häuslichen Arbeit. Diese Texte sollen die Freude am Lesen fördern und daher nicht wesentlich über den bekannten Wort- und Strukturschatz hinausgehen.

Die Her-Übersetzung als Zielleistung entfällt in der 5. und 6. Jahrgangsstufe zugunsten der intensiven einsprachigen Arbeit am Text. Sie kann jedoch zur punktuellen Verständniskontrolle herangezogen werden. Die Hin-Übersetzung sollte **nur** in didaktisch besonders begründeten Fällen eingesetzt werden.

4. Zur Übersicht über die Satzbaumuster

Im Anschluß an den Curricularen Lehrplan wird eine systematische Übersicht über die in der Lerninhaltspalette bei den „kommunikativen Fähigkeiten“ (Richtzielbereich 1) angeführten sprachlichen Strukturen gegeben. Die Übersicht dient nur der Orientierung für Lehrer, Lehrbuchautoren usw. Sie kann den eigentlichen, Curricularen Lehrplan nicht ersetzen.

Es wird darauf hingewiesen, daß einige der in der Übersicht aufgeführten Satztypen und Wortarten bzw. Wortformen an ganz bestimmte Sprechsituationen und Sprechabsichten gebunden sind und in diesem Rahmen zunächst als einzelne Wendungen gelernt werden. Inwieweit darüber hinaus auf weitere Formen und Anwendungsweisen dieser nur als Wendungen gelernten Strukturen eingegangen wird, hängt von den in den jeweiligen Lerngruppen gegebenen Möglichkeiten ab.

5. Vorschläge zu situativen Rahmen und Rollen

Die als Lerninhalte im Richtzielbereich 1 angegebenen Sprechanlässe werden erst dann konkretisierbar, wenn sie in situative Rahmen eingebettet sind und wenn ent-

schieden ist, welche Rollen dem Lernenden in diesen situativen Rahmen zugeordnet sind. Als Gestaltungshilfe für den Unterricht wird im folgenden eine Zusammenstellung solcher möglicher situativer Rahmen gegeben. Rollen, die für die Schüler besonders naheliegend sind und sich für simulierte Situationen besonders eignen, sind kursiv gedruckt. Rollen, die einen aktuellen Realitätsbezug für die Schüler haben und deshalb besonders zu berücksichtigen sind, sind halbfett gedruckt.

I Tätigkeiten und Interaktionen

1. Im familiären Bereich

(Fest etablierte, sich wiederholende Beziehungen mit entsprechenden Kommunikationsabläufen)

1.1 — in der eigenen Familie

z. B.

im Haus und Garten; bei Verrichtungen verschiedener Art (etwa Tischdecken, Aufräumen, Reparaturen, Umzug, Einrichten, . . .); beim Essen; bei Geburtstagsfeiern, . . .

● Rollen:

Familienangehörige wie Mutter, Vater, Sohn, Tochter, Geschwister

in verschiedenen Funktionen wie Geburtstagskind — Helfer, Gastgeber, Vermieter, . . .

unter sich oder im Kontakt mit anderen wie Verwandten, Besuchern (Fremden), Handwerkern, Geschäftsleuten, Untermietern, . . .

1.2 — in einer anderen Familie

z. B.

Besuch bei einer Familie; Aufenthalt in einer Gastfamilie.

● Rollen:

deutscher Gast (Schüler) — englische/amerikanische Gastfamilie, englischer/amerikanischer Gast — **deutsche Familienangehörige**

2. Im beruflichen Bereich

2.1 — am Arbeitsplatz

● Rollen:

Besucher — Betreuer, Auftraggeber/Kunde — . .

2.2 — in der Schule

Unterrichtssituationen allgemein (simulierte Situationen);

die aktuelle Situation im Englischunterricht: Hier sind insbesondere die im Verlauf des auf englisch geführten Unterrichts notwendigen „kommunikativen Fähigkeiten“ (classroom discourse, classroom interaction) von Bedeutung, wie:

Fragen nach Bedeutungen; Bitte um Wiederholung; Stellungnahme zu Äußerungen von Mitschülern und Lehrer; Entschuldigung bei Zuspätkommen, Versäumnissen und dergleichen; . . .

● Rollen:

Lehrer — Schüler, Schüler unter sich, Rektor — Schüler, Besucher — Schüler/Lehrer

3. Im öffentlichen Bereich

(„Umwelt“, zufällige Begegnungen mit wechselnden Beziehungen und entsprechend „offenen“ Kommunikationsabläufen)

3.1 — Verkehr (Bewegung) in der Stadt und auf dem Land

z. B.

auf der Straße (etwa Erkundigung nach Weg, Sehenswürdigkeiten, Verkehrsverbindungen), am Bahnhof; auf dem Flugplatz, in der Straßenbahn/S-Bahn/Eisenbahn, im Bus, im Straßenverkehr etwa angemessenes, nicht angemessenes Verhalten im Verkehr; Kenntnis, Beachtung oder Übertretung von Verkehrsregeln („Verkehrserziehung“); Verkehrsunfall; Hilfeleistung; ... ; ...

● Rollen:

Ortsfremder/Ortsunkundiger — Einheimischer/Ortskundiger, Verkehrsteilnehmer — Verkehrsteilnehmer, Verkehrsteilnehmer — Polizist/Politesse, Reisender/Fahrgast — Schaffner/Taxifahrer/Schalterbeamter, Auskunftsuchender — Auskunftsbeamter, Hilfesuchender — Helfer, ...

3.2 Dienstleistungsbetriebe aller Art

z. B.

beim Arzt; beim Friseur; im Restaurant; beim Einkaufen (etwa im Warenhaus, im Spezialgeschäft, am Markt); im Reisebüro; an der Tankstelle, ...

● Rollen:

Patient — Arzt, Kranker — Pfleger/Sprechstundenhilfe, Kunde/Gast — Verkäufer/Kellner/Friseur/usw., Autofahrer — Tankwart/Helfer, ...

3.3 — Institutionen

z. B.

im Postamt; bei der Polizei; im Fundbüro; ...

● Rollen:

Kunde/Hilfesuchender/usw. — Beamter/usw.

4. Im Freizeitbereich

(vgl. 3)

auf Ferienreisen, auf einem Campingplatz; bei einer Besichtigung; bei Spiel und Sport, auf einem Sportplatz;

● Rollen:

Ferienreisender (Tourist) — Ferienreisender (Tourist), Freunde unter sich, Kinder — Erwachsene, Feriengast — Personal, Fremder — Fremdenführer, Teilnehmer an Sportveranstaltungen,

II Gespräche über Sachfelder und Themen

Gesprächssituationen können sich in allen unter I, 1—4 genannten Bereichen ergeben, wobei die oben genannten Rollen folgende Funktionen (zusätzlich) übernehmen:

Berichterstatter — Zuhörer — Unwissender/Informationssuchender, Interviewer — Interviewter, Neuling, Inländer — Ausländer, Besitzer (einer Sache) — Betrachter/Bewunderer,

1. Personen

z. B.

Name, Adresse, Familienstand, Alter, Geburtstag; Lebenslauf; Aussehen; Schule, Beruf; Interessen, Neigungen; ...

2. Gesundheit und Körperpflege

z. B.

Befinden, Krankheit, Unfälle, ärztliche Betreuung, ...

3. Hobbies und Interessen

z. B.

Sport; Radio, Fernsehen, Kino; Basteln, Gartenarbeit und ähnliches; interessante Gegenstände, die man besitzt oder kaufen will; ...

4. Leben in der Familie

z. B.

Beziehungen zwischen Familienmitgliedern; Tageslauf der Familie; Familienfeste, gemeinsame Unternehmungen; Wohnung; ...

5. Urlaub, Reisen und dergleichen

z. B.

Empfehlungen von Urlaubsorten, Sehenswürdigkeiten usw.; ...

6. Land und Leute, Umwelt

z. B.

Landschaften, klimatische Verhältnisse; Lebensbedingungen; ...

7. Zwischenmenschliche Beziehungen

z. B.

Freundschaften; Konflikte; ...

Richtzielbereich 0; Einstellungen, Haltungen

1. Bereitschaft, die englische Sprache als Kommunikationsmedium zu akzeptieren

1.1 Bereitschaft, die Andersartigkeit der englischen Sprache anzuerkennen

1.2 Bereitschaft, bei jeder sich bietenden Gelegenheit englisch zu sprechen (trotz begrenzter Kompetenz) und möglichst viel englisch zu hören und zu lesen (ohne jedes Wort verstehen zu können)

2. Bereitschaft zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache

2.1 Bereitschaft, durch wiederholtes Nachahmen und ständiges Üben sprachliche Fertigkeiten zu erlangen

2.2 Bereitschaft zur Übernahme zunehmend anspruchsvoller Rollen im Rahmen der vertrauten Sprechsituationen

2.3 Bereitschaft zur Erweiterung des sprachlichen Repertoires im Hinblick auf die Bewältigung neuer und zunehmend anspruchsvoller Sprechsituationen

3. Bereitschaft, mit englisch sprechenden Ausländern ins Gespräch zu kommen.

4. Freude an der gegenseitigen Verständigung mit Hilfe der englischen Sprache

5. Bereitschaft zum Üben und Sprechen der englischen Sprache in der Gruppe, insbesondere Bereitschaft, auf begrenzte Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit anderer Rücksicht zu nehmen.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Richtzielbereich 1: Kommunikative Fähigkeiten			
<p>1. Fertigkeit im Benennen und Identifizieren</p> <p>1.1 Fähigkeit, Fragen zur Person zu stellen und zu beantworten</p> <p>¹⁾ Grundsätzlich wird hier die Kurzform geschrieben, um anzudeuten, daß es sich um gesprochene Sprache handelt. Wo sich jedoch die Gefahr der Verwechslung ergibt (z. B. Genetiv), werden die Formen ausgeschrieben. Selbstverständlich sollten die Schüler beim Sprechen die üblichen Kurzformen (z. B. [maɪ'neɪmz]) anwenden. Wichtig ist, daß sie sich beim Hören von Anfang an an den Gebrauch der Kurzformen gewöhnen.</p>	<p>Sprechanlässe: unbekannte Personen stellen sich vor oder werden vorgestellt</p> <p>What's¹⁾ your name? My name is¹⁾ Jack. Who are you? I'm Jack.</p> <p>What's her/his name? Her/His name is Jane/Jack Jack Who's she/he? She/He's Jane/Jack. Who's this/that? This is/That's Mike. Are you Mike? Yes (,I am) / No (,I'm not). Are you Mike or Jim? What's your job? What are you? I'm a cook. Are you English? Is she/he German? Are you English? Yes (,she/he is). No (,she/he isn't).</p>	<p>Die folgenden Vorschläge für Uv und Lzk beziehen sich auf den gesamten Richtzielbereich 1 und sind bei den einzelnen Lz entsprechend anzuwenden.</p> <p>Darbietung (Vermittlung) der neuen sprachlichen Mittel möglichst in Sinnzusammenhängen (kommunikativen Situationen):</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch Vorsprechen (Vorlesen) — über Tonträger (Tonband, Platten) — über audio-visuelle Medien (Fernsehen, Film, Dia und Sprache) <p>Klärung der Bedeutung der Wörter und Sätze (in den jeweiligen Kontexten):</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch Vorzeigen, Vormachen, etc. (deiktische Verfahren) 	<p>Ausführen der jeweiligen Sprachhandlungen aufgrund der jeweils gegebenen Sprechanlässe</p> <p>Mündliches oder schriftliches Reagieren auf einzelne kommunikative Stimuli</p> <p>Übernahme von Sprecherrollen mit gut eingeübten Ausdrucksweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reproduktion gelernter Dialoge (parts in dialoges) — leichte Umgestaltung in Dialogen <p>Einsetzen fehlender Teile in Lückendialoge</p>
<p>1.2 Fähigkeit, Gegenstände zu benennen und nach deren Benennung zu fragen. Fähigkeit, auf diese Fragen zu antworten</p>	<p>Sprechanlässe: Jemand informiert sich oder wird informiert</p> <p>A chair/Chairs/Milk. That's a chair/an apple. This is a .../an ... Is this/that a .../an ...? Is it a .../an ...? — Yes (,it is). — No (,it isn't). Is this a .../an ... or a .../an ...? It's a .../an ... What's this/that? — Are these apples or pears? • These are apples and those are pears.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — aus dem Situationszusammenhang (Kontext) — u. U. durch (verbale) Erklärung möglichst auf englisch <p>Wo nötig Erklärung grammatischer Strukturen („induktives Verfahren“):</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch anschauliche Darstellung (Graphiken, Übersichten) — durch Einführung und Bedeutungserklärung der notwendigen Termini — auch durch Gegenüberstellung von englischen und deutschen Strukturen und Systemen (Sprachvergleich). <p>Gewöhnung an die neuen sprachlichen Mittel durch Sprechen in Sprechsituationen</p>	
<p>2. Fähigkeit, Beziehungen zwischen Gegenständen/Personen und Ort ausdrücken</p>	<p>Sprechanlässe: Jemand oder etwas wird gesucht oder ist versteckt</p> <p>Jemand beschreibt einem anderen, wo sich etwas befindet</p> <p>Jemand sagt, wo jemand (etwas) hinkommen soll</p>	<p>Aufschreiben der Wendungen und Sätze zur besseren Einprägung und zur Unterstützung des Gedächtnisses</p> <p>Einüben von Wendungen durch Sprechen in kleinen Dialogen: Nachsprechen, auswendig sprechen.</p> <p>Partnersprechen (Schüler üben mit dem Partner das Sprechen von Dialogen)</p>	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
2.1 Fähigkeit auszusagen, wo sich Personen/ Tiere/Gegenstände befinden 2.2 Fähigkeit, Anweisungen im Zusammenhang mit Ortsangaben zu erteilen	The cat is on the bed. There's a cat under the table. Put the box in the car. Please, stand near the door. Go to the window, please.	Gemeinsame Besprechung (anfänglich auch auf deutsch) von (Lehrbuch-) Dialogen hinsichtlich Situation, Rollen, Sprechanlässen, Redeabsichten und gemeinsamer Gestaltung neuer, ähnlicher Dialoge durch Variation der bekannten Redemittel	
2.3 Fähigkeit zu fragen, wo sich Personen, Tiere, Gegenstände befinden bzw. was sich an einem Ort befindet 2.4 Fähigkeit, nach dem Weg zu fragen und darüber Auskunft zu geben	Is the book on the desk? Is there a dog in the garden? Where's Peter? Where's my purse? Where are your keys? What's in the box? • Who's at the door? Where's . . . ? How can I get to . . . ? Go (straight) down . . . Cross . . . Turn right/left Turn into . . . • Take a number 5 bus. Get on at . . . Change at . . . Get off at . . .	Kleingruppenarbeit: Erstellung von Dialogen in Anlehnung an Muster — Sprechen dieser Dialoge Sprechen gelernter Dialoge in Spielszenen (angenommene Sprechsituationen) „freies“ Sprechen (Variationen innerhalb vorgegebener Dialogmuster) Häufiges Wiederholen der gelernten „kommunikativen Fähigkeiten“ in größeren Zeitabständen, möglichst in variierten Kontexten (Situationen);	
3. Fähigkeit, über Besitzverhältnisse zu sprechen	Sprechanlässe: Jemand hat etwas Neues bekommen und zeigt es her Streit um Besitz Suchen und Finden Vergleich von Besitz		
3.1 Fähigkeit zu fragen, wem etwas gehört und Fähigkeit, darüber Auskunft zu geben	Whose pencil is it/this/that? It's/This is/That's my/your/ Tom's pencil. Is it/this/that your/ Tom's book? Yes (,it is). — No (,it isn't).		
3.2 Fähigkeit zu fragen, wer etwas besitzt (hat), und Fähigkeit, darauf zu antworten	Have you got a football? Has he got a . . . ? Yes (,I have/he has). No (,I haven't/he hasn't). Who has got a . . . I have./Tom has. • Who has got no . . . ? — I haven't. (Look,) I've got a car.		
4. Fähigkeit, über Können und Möglichkeiten zu sprechen	Sprechanlässe: Geschicklichkeiten vergleichen Um Hilfe (Gefälligkeit) bitten		
4.1 Fähigkeit, nach Können und Möglichkeit zu fragen und sich darüber zu äußern	Can John swim? Can Susan read the letter? Yes, (he/she can). --		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>No (he/she can't). I can open the tin with my knife. John can't carry the table to the van. • Can you come to see me? • Yes (I can/I can come/ I can come at six).</p>		
5. Fähigkeit, zum Her- und Wegbringen aufzufordern	Sprechanlässe: Dienstleistung wird benötigt		
5.1 Fähigkeit, zum Herbringen aufzufordern	<ul style="list-style-type: none"> • Get me that book, please. • Fetch me a glass of water. Bring the hammer. 		
5.2 Fähigkeit, zum Wegbringen aufzufordern	Take the letter to the post office.		
6. Fähigkeit, Zahlen und Mengen zu benennen	<p>Sprechanlässe: Aufforderung zum Abzählen</p> <p>Jemand erkundigt sich nach der Zahl vorhandener Personen oder Dinge, nach dem Preis</p> <p>Jemand möchte eine bestimmte Menge von einer Sache haben</p> <p>Bekanntgabe von Meßergebnissen</p>		
6.1 Fähigkeit zu zählen	(Count the children) One, two, ...		
6.2 Fähigkeit, über die Anzahl von Personen und Gegenständen zu sprechen	<p>How many books are there on the shelf? (There are) twenty. How many dolls has she got? (She has got) five. Please, give me ten apples.</p>		
6.3 Fähigkeit, über Preise zu sprechen	<p>How much is it? How much is the butter? How much are the carrots? It's ... p./They're £ ...</p>		
6.4 Fähigkeit, über Mengen zu sprechen	<p>The farmer has got a lot of/lots of (plenty of) cows. I haven't got much time. • Can I have a bottle of milk/a pound of sugar/half a pound of salt? There are no eggs in the fridge.</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
7. Fähigkeit, Uhrzeiten, Daten ... zu benennen	Sprechanlässe: Jemand will die Uhrzeit wissen, will Auskunft über Feiertage, An- und Abfahrtszeiten von Zügen		
7.1 Fähigkeit, nach der Zeit zu fragen und darüber Auskunft zu geben	What time is it? It's five o'clock.		
7.2 Fähigkeit, nach dem Datum zu fragen und darüber Auskunft zu geben	What's the date? (Today is) 3rd June When's your birthday? (My birthday is) on 1st April		
7.3 Fähigkeit, nach Monaten, Wochentagen, Jahreszeiten zu fragen und darüber Auskunft zu geben	<ul style="list-style-type: none"> • When's Easter this year? • — In April. • What day is it today? (It's) Monday. • When do you go skiing? • — In winter. 		
7.4 Fähigkeit, nach dem Zeitpunkt zu fragen und darüber Auskunft zu geben	When can you come? — At a quarter to eight/At noon/ After dinner/On Monday.		
8. Fähigkeit, Eigenschaften zuzuordnen	Sprechanlässe: Jemand möchte eine Person oder einen Gegenstand genau beschreiben Personen oder Dinge sollen verglichen werden		
8.1 Fähigkeit, Eigenschaften zu benennen	<p>My cap is blue. It's a big bus. Jane is a good dancer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Susan is good at sports. 		
9. Fähigkeit, eine Bitte, eine Aufforderung oder einen Wunsch auszudrücken	Sprechanlässe: Jem. braucht etwas, hat einen Wunsch.		
9.1 Fähigkeit, um etwas zu bitten bzw. etwas zu verlangen	A/some/another ... please. Give me ... , please. Can I have ... ?		
9.2 Fähigkeit, zu einer Handlung aufzufordern, von einer Handlung abzuraten (abzuhalten).	Let's play football. Clean the board. Go to ... Stop, please! Don't touch the vase.		
9.3 Fähigkeit, auf eine Bitte oder Aufforderung zu reagieren	All right. Very well. Here it is. Here you are.		
9.4 Fähigkeit, einen Wunsch zu äußern	I want to ...		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
10. Fähigkeit, etwas anzubieten und sich für etwas zu bedanken	Sprechanelle: Jemand braucht etwas. Jemand bedankt sich.		
10.1 Fähigkeit, etwas anzubieten	Here's a/some/ another ...		
10.2 Fähigkeit, Hilfe anzubieten	Can I help you?		
10.3 Fähigkeit, auf Angebote zu reagieren	Yes, please. No, thank you.		
10.4 Fähigkeit, sich zu bedanken und auf Dank zu reagieren	Thank you (very much). Thanks. That's all right. Not at all. (You're welcome)		
11. Fähigkeit, Aspekte von Handlungen und Vorgängen auszudrücken	Sprechanelle: Jemand möchte wissen, was (für ihn unsichtbar) vor sich geht Mittelungsbedürfnis über das, was gerade vor sich geht, was andere tun		
11.1 Fähigkeit, Handlungen und Vorgänge zu benennen, die nicht abgeschlossen sind	(Where's Jack?) (What's Jack doing?) He's hiding in the garden. (Look) Jack's reading a book. It isn't raining now.		
11.2 Fähigkeit, Handlungen zu benennen, die (gewohnheitsmäßig) aufeinander folgen	I live in ... I go to school in ... My mother works at ... When do you write ...?		
12. Fähigkeit, Gefallen oder Mißfallen auszudrücken	Sprechanelle: Jemand mag etwas gern, mag etwas nicht		
12.1 Fähigkeit, Gefallen oder Mißfallen zu äußern	I like coffee I don't like tea		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Richtzielbereich 2: Sprachliche Fertigkeiten			
1. Fähigkeit, Laute, die einen Bedeutungsunterschied bewirken können (Phoneme), zu unterscheiden	<p>Alle Phoneme der englischen Sprache, insbesondere „minimal pairs“ wie:</p> <p>pen — pan; free — three seat — sit; pack — back feel — fill; glass — class bear — beer; Sue — zoo cat — cut; where — there; walk — work; white — wait.</p> <p>auch Unterschiede wie: Thursday — thirsty thirty — thirteen food — foot</p>	<p>Vor- und Nachsprechen (Chor, Gruppe, einzeln) Spezielle Übungen zur Lautunterscheidung, z. B.</p> <p>— Zuordnen gehörter Wörter in die richtigen Spalten einer nach bestimmten Lauten angelegten Tabelle</p>	<p>— Zuordnungsaufgabe (In der Tabelle sind Nummern für die jeweils gehörten Wörter einzusetzen) — Unterscheidungsaufgabe (bei den Kategorien Same und Different sind jeweils die Nummern der gehörten Paare oder Dreiergruppen einzusetzen)</p>
2. Fähigkeit, in Laut- und Wortfolgen, die deutlich aber flüchtig, d. h. mit den üblichen Bindungen und Verschleifungen gesprochen werden, die einzelnen Laute und Wörter zu unterscheiden (Segmentierung)	<p>Bindungen wie bread and butter [bredn'bΔte]</p> <p>Kurzformen wie He is [hi:z] Jack is [djaeks] I have [aiv]</p> <p>schwachtonige Silben wie in vegetable ['vedztabl]</p> <p>Wortfolgen wie a nice girl [a' nais 'ge:l] an ice-cream [an' ais 'kri:m]</p>	<p>Vor- und Nachsprechen in Kontexten</p> <p>Abhören von Tonband und Platte (mehrfaches Wiederholen der gleichen Texte)</p>	<p>— Mehrfachauswahlaufgaben (multiple choice) z. B. Auswahl des gehörten Satzes aus einer Auswahl geschriebener Sätze — Kleine Diktate (Kriterium: Hördiskrimination, z. B. Erkennen von Wortgrenzen)</p>
3. Fähigkeit, nicht nur die Stimme des deutschen Lehrers, sondern auch Stimmen von „native speakers“ (Tonband, Schallplatte), die sehr deutlich und klar sprechen, im o. g. Sinne (Segmentierung) zu verstehen	<p>Tonbandaufnahmen, Schallplatten, Fernsehsendungen (u. U. auch Filme), die für die Zwecke des Sprachunterrichts besonders hergestellt wurden — meist in Verbindung mit dem Lehrwerk (Medienpaket)</p>	<p>wie bei Lz. 2</p>	<p>s. bei Lz. 4—5</p>
4. Fähigkeit, die Bedeutung von gesprochenen Einzelwörtern zu verstehen	<p>Alle Wörter, die zur Realisierung der „kommunikativen Fähigkeiten“ (vgl. Rz. 1) im Rahmen der alltäglichen Sprechsituationen notwendig sind.</p>	<p>Zuordnen von Klangbild und Bezeichnetem: Gegenstand, Person, Handlung, Eigenschaft usw. (real oder abgebildet)</p>	<p>— Zuordnungsangaben (z. B. Es ist aus mehreren Gegenständen in Abbildungen der auszuwählen, den das gehörte Wort bezeichnet)</p>
5. Fähigkeit, die Bedeutung von gesprochenen Wortfolgen (i. d. R. Sätze) zu verstehen	<p>Wörter, Strukturen und Wendungen, die im Zusammenhang mit den Sprechsituationen oder in einfachen (beschreibenden) Texten auftreten und dem „passiven Sprachschatz“ (der rezeptiven Kompetenz) zuzuordnen sind.</p>	<p>Zuordnen von Klangbild und Bezeichnetem: einfache Sachverhalte, komplexere Handlungen, Eigenschaften usw. (real oder abgebildet);</p> <p>Ausführen von Tätigkeiten aufgrund von gehörten Aufforderungen;</p> <p>Bestätigung richtiger und Berichtigung falscher gehörter Aussagen;</p>	<p>— Zuordnungsangaben (w. o. sinngemäß) — Mehrfachauswahlaufgaben (multiple-choice-test) — Richtig-Falschaufgaben (true-false-test)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		Beantworten von Fragen zu gehörten Wortfolgen (Sätzen).	
<p>6. Fähigkeit, zusammenhängend gesprochene kurze Texte¹⁾ mit bekannten Elementen in nicht bekannter (neuer) Anordnung zu verstehen</p> <p>¹⁾ Unter „kurzer Text“ wird hier eine sprachliche Äußerung verstanden, die sich über mehrere Sätze erstreckt bzw. mehrere Dialogteile umfaßt.</p>	„Neue“ Texte im Zusammenhang mit bekannten Sachverhalten und Situationen, z. B. Dialoge mit Varianten zu bekannten Dialogen, Begleittexte zu Bildern und Bildfolgen mit veränderten Einzelheiten	<p>Einführen der Elemente (Wörter, Wendungen, Strukturen) eines Textes, Anhören des Textes (gesprochen vom Lehrer, über Tonband, Platte), dann Nachsprechen, Hinweisen auf entsprechende Bilder einer Bildfolge.</p> <p>Beantworten von Fragen, Stellen von Fragen, Reagieren auf Dialogteile (Übernahme einer Rolle)</p>	w. o. Lückendiktate, Verständnisfrage
7. Fertigkeit im Unterscheiden solcher Laute, die einen Bedeutungsunterschied bewirken (Phoneme)	Alle Phoneme der englischen Sprache, insbesondere: „minimal pairs“ vgl. Lz. 1	Vor- und Nachsprechen einzelner Wörter (Musterwörter) und kontrastierender Wortpaare — Übung im richtigen Aussprechen der entscheidenden Phoneme in kleinen Kontexten (Mustersätze)	Nachsprechen Vorlesen (read-and-look-up) Vorsprechen (gelernter „Texte“) auch auf Tonband (Analyse der Aufnahme nach jeweils relevanten Gesichtspunkten) Sprechen bei versch. Gelegenheiten (Beobachtung und Beurteilung, Aussprache, Intonation nach jeweils relevanten Gesichtspunkten)
8. Fertigkeit in der Bildung von englischen Lauten, die von der Muttersprache her nicht vertraut sind: für den „naive speaker“ verständlich		w. o. u. U. Nachahmen isolierter Laute zum genaueren Erfassen der Besonderheit Einfache Erklärungen mit Hilfen zur Lautbildung	vgl. Lz. 7
9. Fähigkeiten, Wortgruppen und Sätze so zu sprechen, daß ihre Bedeutung (Sprechabsicht) zu erkennen ist: verständliche Intonation, Sprechrhythmik	Die grundlegenden Intonationsmuster: Aussage (neutrale Mitteilung) Frage (Wort- und Satzfrage) Wortbindungen, Verschleifungen: „normale“ (nicht abgehackte oder überdehnte) Sprechweise von Wortgruppen und Sätzen	Übung im gebundenen Sprechen von Wortgruppen und Sätzen Besondere Intonationsübungen in Kontexten (Sprechsituationen), Abbau eventuell auftretender störender Übertreibungen Besondere Übungen im Hinblick auf regional oder individuell bedingte Schwierigkeiten (u. U. Bewußtmachung der Unterschiede zwischen muttersprachlicher Gewohnheit und englischer Norm)	vgl. Lz. 7
10. (Aktive) Beherrschung eines Grundwortschatzes und eines Grundstocks an Redewendungen (maximal 300 Wörter)	(Zahl und Art der lexikalischen Einheiten richten sich nach Zahl und Art der zu bewältigenden Sprechsituationen: situative Rahmen, Gesprächsthemen)	Einüben der Wörter durch Sprechen in Kontexten (Sätzen) und in Sprechsituationen gelegentliches Zusammenstellen von Wortfeldern (Sachfeldern)	Benennen von Gegenständen, Personen, Tieren, Beantworten von Fragen (die zur Verwendung bestimmter Wörter herausfordern) Sprechen in Zusammenhängen

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
11. (Aktive) Beherrschung der grundlegenden syntaktischen Strukturen, Wortarten und Wortformen	s. Beispiele zu den „kommunikativen Fähigkeiten“ und angefügte Strukturenübersicht	Einüben der Satzbauster (patterns) durch Strukturübungen (pattern practice) möglichst in situativen Kontexten	Ergänzungsaufgaben, Umformungsaufgaben, Beantwortung von Fragen (die zur Verwendung bestimmter Strukturen herausfordern)
12. Fähigkeit, gelernte sprachliche Mittel situations- und rollengerecht anzuwenden	s. bei den „kommunikativen Fähigkeiten“ vorgeschlagene sprachliche Mittel, Sprechanlässe.	Teilhabe der Schüler an der Gestaltung von Sprechsituationen (Besprechung der Sprechabsichten, der Rollen und des situativen Rahmens);	
13. Fähigkeit des sinnentnehmenden Mitlesens (der Wortlaut eines geschriebenen Textes mit bekannten sprachlichen Zeichen ¹⁾ wird vorgelesen, während die Schüler mitlesen)	Texte ¹⁾ , deren Elemente im mündlichen Unterricht gut vorbereitet wurden (vertraute Strukturen und Lexis) mit bekannter Anordnung der sprachl. Zeichen ²⁾ („bekannte“ Texte)	Gewöhnung der Schüler an das Schriftbild der vom mündl. Unterricht her vertrauten sprachl. Zeichen: — behutsame Einführung des Schriftbildes, nachdem die Wörter wiederholt gesprochen wurden: Anschreiben einzelner Wörter an die Tafel — Vor- und Nachsprechen; Anschreiben von Wortgruppen (Wendungen, kleinen Sätzen) — Vor- und Nachsprechen; — Vorlage — auch über Tageslichtprojektion — gedruckter Texte (Lehrbuch, Arbeitsbögen), deren Elemente in der oben angeführten Weise vertraut gemacht wurden, Vorlesen bzw. Vorspielen (Tonband/Platte) des Wortlautes, wobei die Schüler sinnentnehmend mitlesen	Verständniskontrolle Richtig-Falsch-Aufgaben (true-false tests) Mehrfachauswahlaufgaben (multiple-choice tests) mündlich und/oder schriftlich
¹⁾ Unter „Text“ wird hier jede Form von zusammenhängender sprachlicher Äußerung verstanden (z. B. Dialoge, kurze Beschreibungen, u. U. auch einzelne Sätze als Bildunterschriften usw.)	²⁾ Diese sprachl. Zeichen können in maßvollem Umfang über die im Bereich der „kommunikativen Fähigkeiten“ aktiv (produktiv) zu beherrschenden sprachlichen Mittel hinausgehen: passiver (rezeptiver) Sprachschatz		
²⁾ Der Ausdruck „sprachliches Zeichen“ wird hier als Sammelbegriff für alle Arten sprachlichen Äußerungen verwendet. Sprachl. Zeichen können sein: einzelne Wörter, Wortgruppen, Teilsätze, Satzteile, Sätze			
14. Fähigkeit des sinnentnehmenden stillen Lesens	wie bei Lz. 13	vgl. bei Lz. 13, dazu Hinführung zum selbständigen Umgang mit geschriebenen Texten: — Vorlage eines gedruckten Textes — auch Tageslichtprojektion —; Aufforderung, diesen Text, der nun nicht mehr vorgelesen wird, still zu lesen und zu verstehen	wie bei Lz. 13
15. Fähigkeit, einzelne Wörter oder Wortgruppen ausgehend vom Schriftbild richtig zu sprechen (richtige Lautsprechung, richtiger Wortakzent)	Sprachl. Zeichen, die durch Nachsprechen und Sprechen in Kontexten und Sprechsituationen gut eingeübt sind (Störung der Aussprache durch das Schriftbild weitgehend ausgeschaltet)	Vorbereitung auf das Vorlesen (Übertragung des Schriftbildes in Klangbild): — durch Vor- und Nachsprechen mit Blick auf das Schriftbild	Vorlesen (möglichst nach der read-and-look-up technique) einzelner Wörter oder Wortgruppen: — Beachtung der Sicherheit im Übertragen des Schriftbildes in das Klangbild (Kenntnis der Be-

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<ul style="list-style-type: none"> — durch stilles Lesen und anschließend Aussprechen ohne Blick auf das Schriftbild (read-and-look-up technique) — unter Verwendung der Wandtafel bzw. Tageslichtprojektion 	<p>deutung der graphischen Zeichen in verschiedenen Zusammensetzungen)</p> <p>— Beachtung der Aussprache (Lautbildung, etc. s. Lz. 7—9)</p>
16. Fertigkeit im orthographisch richtigen Abschreiben von Texten	Bekannte (besprochene und verstandene) Texte im Lehrbuch, Arbeitsbuch, an der Tafel bzw. Projektionswand (Tageslichtprojektion)	<p>Üben im Erfassen und Einprägen der einzelnen Elemente des Schriftbildes von Wörtern und Wortgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch unmittelbares Abschreiben von einer Vorlage <p>Üben im ganzheitlichen Erfassen und Einprägen des Schriftbildes von Wörtern und Wortgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch Schreiben, ohne auf die Vorlage zu blicken <p>Hinweise auf Besonderheiten der Schreibung (z. B. ee — ea, cat — kite, usw.)</p> <p>Aufforderung, beim Schreiben (leise) das jeweilige Wort richtig englisch auszusprechen</p> <p>Abschreiben von Texten</p> <p>Schreiben von Texten (Sätzen) nach Satzbaufafeln (substitution tables)</p>	Abschreiben eines vorliegenden Textes Abschreiben eines Textes, der nach einer Einprägungszeit beim Schreiben teilweise nicht mehr sichtbar ist
17. Kenntnis der Orthographie der einzelnen Wörter	Wörter und Wortgruppen, die im Rahmen der behandelten Texte einen großen Häufigkeitswert haben (keine seltenen, orthographisch besonders schwierigen Wörter)	Zusammenstellen von Wortfeldern (im Zusammenhang mit Zeichnungen) Worträtsel, Zuordnungsspiele Übung von Lückendiktaten	Lückendiktate, auch Diktat einzelner Wörter
18. Fertigkeit im orthographisch richtigen Niederschreiben von Einzelwörtern oder Wortgruppen aus vertrauten ¹⁾ Texten	vgl. Lz. 17	(Dem Schüler liegt ein geschriebener Text vor. Im Text sind Aussparungen, die nach Diktat: Vorlesen des vollständigen Textes — zu ergänzen sind) Zusammenstellen von Wörtern nach bestimmten orthographischen Besonderheiten	vgl. Lz. 17

¹⁾ „vertraut“ bedeutet hier: die Schüler kennen den Text, sie verstehen ihn gut und wissen, wie die einzelnen Wörter oder Wortgruppen gesprochen werden

A SATZBAUMUSTER

1.	Grundmuster		Beispiele:
1.1	SUBJEKT (<i>subject</i>)	PRÄDIKAT (<i>predicate</i>)	(aus dem Richtzielbereich 1 „kommunikative Fähigkeiten“ — Die Ziffern in Klammer verweisen auf die Lernziele)
1.1.1	Verb: <i>be</i> + Ergänzung: Eigenschaftswort (<i>verb: be + subject complement: adjective</i>)		<i>My cap is blue.</i> (8.1)
1.1.2	= Verb: <i>be</i> + Ergänzung: Nominalphrase (<i>verb: be + subject complement: noun-phrase</i>)		<i>My name is Jack.</i> (1.1) <i>That's a chair.</i> (1.2) <i>Jane is a good dancer.</i> (8.1)
1.1.3	= Verb: <i>be</i> + Ortsangabe (<i>verb: be + adverbial of place</i>)		<i>The cat is on the bed.</i> (2.1)
1.1.4	= Verb: <i>be</i> + Zeitangabe (<i>verb: be + adverbial of time</i>)		<i>My birthday is on 1st April.</i> (7.2) <i>It's five o'clock.</i> (7.1)
1.1.5	= Hilfsverb: <i>be</i> + Verb: — <i>ing</i> Form + Ergänzung (Objekt) (<i>auxiliary: be + verb: — ing form + object</i>)		<i>Jack is reading a book.</i> (11.1)
1.1.6	= Hilfsverb + Verb: Infinitiv + Ergänzung (Objekt) (<i>auxiliary + verb: infinitive + object</i>)		<i>I can open the tin . . .</i> (4.1) <i>I've got a car.</i> (3.2)
1.1.7	= Verb: Gegenwartsform + Ergänzung(en) (<i>verb: simple present + object(s)</i>) (erste Ergänzung nur Pronomen)		<i>I brush my teeth.</i> (11.2) <i>I want to . . .</i> (9.4)
2.	Erweiterung der Grundmuster		Beispiele:
2.1	— durch Ortsangabe am Ende des Satzes (<i>adverbial of place in end position</i>)		<i>He's hiding in the garden.</i> (11.1) <i>I live in . . .</i> (11.2) <i>I go to school in . . .</i> (11.2) <i>My mother works at . . .</i> (11.2)
2.2	— durch Zeitangabe am Ende des Satzes (<i>adverbial of time in end position</i>)		<i>(I can come) on Monday.</i> (7.4) <i>(I go skiing) in winter.</i> (7.3)
3.	Abwandlungen der Grundmuster		Beispiele:
3.1	Befehlssatz (<i>command</i>)		
3.1.1	Vollverb + Umstandsangabe		<i>Please, stand near the door.</i> (2.2)
3.1.2	Vollverb + eine Ergänzung (Objekt)		<i>Bring the hammer.</i> (5.1)
3.1.3	Vollverb + zwei Ergänzungen (2 Objekte: erstes Objekt nur Pronomen oder Eigennamen; Objekt + Ortsangabe)		<i>Put the box in the car.</i> (2.2)
3.1.4	<i>Let's . . .</i>		<i>Let's play football.</i> (9.2)
3.2	Fragesatz (<i>question</i>)		
3.2.1	Fragesatz ohne Fragepronomen (<i>yes/no-question</i>)		
3.2.1.1	— mit dem Verb <i>be</i>		<i>Are you Mike or Jim?</i> (1.1)
3.2.1.2	— mit den Hilfsverben: <i>be, can, have (+ got), would (+ like)</i>		<i>Can Susan read the letter?</i> (4.1) <i>Have you got a football?</i> (3.2)
3.2.2	Fragesatz mit Fragepronomen (<i>who-question</i>)		
3.2.2.1	— Fragepronomen = Subjekt		
3.2.2.2	— Fragepronomen = anderer Satzteil		<i>How many books are there . . . ?</i> (6.2)
3.2.2.2.1	— mit dem Verb: <i>be</i>		<i>What's your name?</i> (1.1) <i>How old are you?</i> (1.1) <i>How much are the carrots?</i> (6.3) <i>Where's Peter?</i> (2.3) <i>Whose pencil is this?</i> (3.1) <i>What time is it?</i> (7.1)
3.2.2.2.2	mit den Hilfsverben: <i>be, can, have (+ got), would (+ like)</i>		<i>(What's Jack doing?)</i> (11.1) <i>How can I get to . . . ?</i> (2.4) <i>How many dolls has she got?</i> (6.2)
3.2.2.2.3	— mit dem Hilfsverb: <i>do</i>		<i>When do you write . . . ?</i> (11.2)

Beispiele:

- 3.3 **Verneinung (negation negative sentence)**
- 3.3.1 — *not* in allen Grundmustern in den Formen: *isn't, aren't, can't, haven't/hasn't (+ got)*
It isn't raining now. (11.1)
John can't carry the table. . . (4.1)
I haven't got much time. (6.4)
- 3.3.2 — *Don't* vor allen Arten von Befehlssätzen
Don't touch the vase. (9.2)
- 3.4 Bejahende und verneinende Kurzwort (*short answer*) mit den Hilfsverben *be, can, have (+ got)*
 . . . — *Yes (,I am)/No (,I'm not) (1.1)*
 . . . — *Yes (,it is)/No (,it isn't) 1.2)*
 . . . — *Yes (,I can)/No (,I can't) (4.1)*
 . . . — *Yes (,he has)/No (,he hasn't) (3.2)*
- 3.5 *there + be + Subjekt (+ Ortsangabe)*
There's a cat under the table. (2.1)
How many books are there on the shelf?
There are twenty. (6.2)
- 3.6 *Here + be + Subjekt*
Here's some . . . (10.1)

B TEILE DER SATZBAUMUSTER

4. **Verb**

- 4.1 Arten des Verbs
- 4.1.1 Hilfsverb (*helping verb, auxiliary*)
can, can't, be (+ -ing form), have (+ got) (vgl. Beispiele bei den Satzbaumustern)
- 4.1.2 Vollverb (*main verb, full verb*) entsprechend den im Rz. 1 bei den „kommunikativen Fähigkeiten“ aufgeführten Beispielen (vgl. Beispiele bei den Satzbaumustern)
- 4.2 Formen des Verbs
- 4.2.1 Gegenwartsform (*present tense simple form*) des Vollverbs
First I brush my teeth, then I wash my face. (11.2)
- 4.2.2 Mittelwort der Gegenwart (*-ing form, present participle*) in Verbindung mit den Gegenwartsformen von *be* zur Bildung der Verlaufsform der Gegenwart (*present progressive/continuous form*)
He's hiding . . . (11.1)
- 4.2.3 Infinitiv (*infinitive*) nach Hilfsverben und *let*; mit *to* nach *want* (vgl. Beispiele bei den Satzbaumustern)
- 4.2.4 Kurzformen der Hilfsverben (*short forms*) Bei Wiedergabe direkter Rede geschrieben als: *I've, I'm, I'm not, I can't etc.* (nicht aber *he's* für *he has*; *Peter's* für *Peter is/has*) (vgl. Beispiele bei den Satzbaumustern)

5. **Substantiv, Nomen (noun)**

- 5.1 Arten des Substantivs
- 5.1.1 Substantive zur Benennung von zählbaren Dingen und Begriffen (*countables*)
toys, days etc.
- 5.1.2 Substantive zur Benennung von nicht zählbaren Dingen und Begriffen, die nur im Singular vorkommen (*uncountables*)
milk, fun etc.
- 5.1.3 Substantive zur Benennung von Mengenangaben in Verbindung mit *of*
a glass of milk, a pound of sugar etc.
- 5.1.4 Eigennamen (*proper nouns*)
Mary, London etc.
- 5.2 Formen des Substantivs
- 5.2.1 Pluralformen (*plural forms*) mit *-s* (lautliche und orthographische Besonderheiten)
dogs, hats, matches, cherries
- 5.2.2 Andere Pluralformen („irregular“ plurals)
men, children, teeth etc.
- 5.2.3 Besitzform im Singular (*possessive form singular*)
Tom's book

		Beispiele:
6.	Bestimmungswörter (determiners)	
6.1	<i>the</i> (<i>definite article</i>) — beide Ausspracheformen — Verwendung, wo in Übereinstimmung mit dem Gebrauch des bestimmten Artikels im Deutschen — Nichtverwendung (\emptyset): bei Eigennamen bei einzelnen Wendungen	<i>with Father, in January, on Sunday, near Trafalgar Square- in class, go to school, after dinner etc.</i>
6.2	<i>a, an</i> (<i>indefinite article</i>) — Verwendung, wo in Übereinstimmung mit dem Gebrauch des unbestimmten Artikels im Deutschen	
6.3	<i>no</i>	<i>There are no eggs in the fridge. (6.4)</i>
6.4	<i>many</i> (nur in der Frage)	<i>How many books . . . ? (6.2)</i>
6.5	<i>a lot of, lots of</i>	<i>The farmer has got lots of/a lot of cows (6.4)</i>
6.6	<i>that, this</i>	<i>Is this/that your book? (3.1)</i>
6.7	Zahlen (<i>numbers</i>)	
6.8.1	Grundzahlen (<i>cardinal numbers</i>) bis 1000	
6.8.2	Ordnungszahlen (<i>ordinal numbers</i>): <i>1st</i> bis <i>31st</i> (geschrieben jedoch nur: <i>first, second, third</i>) beim Datum — gesprochen: <i>second of May, nineteen seventy five</i> — geschrieben: <i>2/5/75 (2nd May, 1975)</i>	
6.9	Besitzanzeigendes Pronomen (<i>possessive pronoun</i>) <i>my, your, his, her, their</i>	<i>Is this your book? (3.1)</i>
6.10	Besitzfall des Substantivs (<i>possessive case</i>)	<i>It's Tom's pencil. (3.1)</i>
7.	Adjektiv (adjective)	
7.1	vor dem Substantiv	<i>It's a big bus. (8.1)</i>
7.2	nach dem Verb <i>be</i>	<i>My cap is blue. (8.1)</i>
8.	Pronomen (pronouns)	
8.1	Personalpronomen (<i>personal pronouns</i>) als Satzgegenstand (<i>in subject position</i>) (alle Formen)	<i>I'm Jack. (1.1)</i>
8.2	Hinweisendes Pronomen (<i>demonstrative pronoun</i>) <i>this, that,</i>	<i>That's a chair. (1.2) What's this? (1.2)</i>
8.3	Fragepronomen (<i>interrogative pronouns, question words</i>): s. 3.2.2	
9.	Adverbien (adverbs)	
9.1	der Zeit (<i>of time</i>): <i>now, today etc.</i> (vgl. 2.2)	<i>What day is it today? (7.3)</i>
9.2	des Ortes der Richtung (<i>of place, of direction</i>): <i>here, there, upstairs</i>	<i>How long can you stay here? (7.3) Turn right/left. (2.4)</i>

**CURRICULARER LEHRPLAN
ENGLISCH
für die 6. Jahrgangsstufe der Hauptschule**

Richtzielbereich 0: Allgemeine und fachübergreifende Lernziele

1. Bewußtsein, daß Englisch als Weltsprache in vieler Weise wichtig und nützlich ist.
2. Einblicke in Probleme der Mehrsprachigkeit (z. B. Kinder in Grenzgebieten, Kinder von Gastarbeitern).
3. Bewußtsein, daß es viele verschiedene Ausprägungen der englischen Sprache gibt (Dialekte, britisches und amerikanisches Englisch, gesprochene und geschriebene Sprache usw.).
4. Bewußtsein von der Vielgestalt der Lebensweisen in den angelsächsischen Ländern (Vermeidung von festen Klischeevorstellungen).
5. Einblicke in die Überlegungen des Lehrers und der Lehrmittelautoren hinsichtlich Zielsetzung und Gestaltung des Unterrichts (Lernziele, Methoden, Medieneinsatz usw.).

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Richtzielbereich 1: Kommunikative Fähigkeiten			
1. Fähigkeit, stark formalisierte Sprechhandlungen auszuführen		Die folgenden Vorschläge für Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle beziehen sich auf den gesamten Richtzielbereich 1 und sind bei den einzelnen Lernzielen entsprechend anzuwenden.	
<p>1.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <p>— jemand begrüßen</p> <p>— sich von jemand verabschieden</p> <p>— sich oder jemand anderen vorstellen</p> <p>— einen Glückwunsch aussprechen</p> <p>1.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>	<p>Good morning/afternoon/evening, ... Hallo, ... How are you? — Fine. And you?</p> <p>Good bye, ... *Bye, bye, ... *Cheerio, ... Good night, ...</p> <p>My name is ... This is ... Hallo. — Hallo.</p> <p>Merry Christmas and a Happy New Year. The same to you. Happy birthday, ... Thank you, ...</p>	<p>Darbietung (Vermittlung) der neuen sprachlichen Mittel möglichst in Sinnzusammenhängen (kommunikativen Situationen):</p> <p>— durch Vorsprechen (Vorlesen), — über Tonträger (Tonband, Platten), — audio-visuelle Medien (Fernsehen, Film, Dia und Sprache)</p> <p>Klärung der Bedeutung der Wörter und Sätze (in den jeweiligen Kontexten):</p> <p>— durch Vorzeigen, Vormachen, etc. (deiktisches Verfahren), — aus dem Situationszusammenhang (Kontext),</p> <p>— u. U. durch (verbale) Erklärung möglichst auf Englisch</p> <p>Wo nötig Erklärung grammatischer Strukturen („induktives Verfahren“):</p> <p>— durch anschauliche Darstellung (Graphiken, Übersichten); — durch Einführung und Bedeutungserklärung der notwendigen Termini; — auch durch Gegenüberstellung von englischen und deutschen Strukturen und Systemen (Sprachvergleich)</p>	<p>Ausführen der jeweiligen Sprechhandlungen aufgrund der jeweils gegebenen Sprechanlässe</p> <p>Mündliches oder schriftliches Reagieren auf einzelne kommunikative Stimuli</p> <p>Übernahme von Sprecherrollen mit gut eingeübten Äußerungen: — Reproduktion gelernter Dialoge (parts in dialogues)</p> <p>— leichte Umgestaltung in Dialogen</p> <p>Einsetzen fehlender Teile in Lückendialogen Übernahme von Sprecherrollen mit teilweise „frei“ zu formulierenden Aussagen Kriterien der Beurteilung: Angemessenheit der Äußerung (in der Situation), Verständlichkeit und Flüssigkeit der Sprechweise (Aussprache, Intonation usw.) Sprachliche Korrektheit (Satzbau, Wortwahl usw.)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2. Fähigkeit, Kontakte, Beziehungen zu anderen herzustellen bzw. zu regeln und zu gestalten</p>		<p>Gewöhnung an die neuen sprachlichen Mittel durch Sprechen in Sprechsituationen (Dialogspiele, partnersprechen); Aufschreiben der Wendungen und Sätze zur besseren Einprägung und zur Unterstützung des Gedächtnisses</p>	
<p>2.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — jemanden ansprechen (ohne spezifische Absicht wie im folgenden), bzw. auf Kontaktaufnahme reagieren — jemandem Anteilnahme, Interesse zeigen, bzw. auf Anteilnahme, Interesse reagieren — jemanden um Hilfe bitten, jemandem seine Hilfe anbieten, sich nach seinen Wünschen, Anliegen erkundigen, bzw. auf Angebote, Erkundigungen dieser Art reagieren — jemanden auffordern, etwas zu tun bzw. zu unterlassen, etwas anfordern, Anweisungen geben, Anordnungen treffen, bzw. auf Anordnungen usw. reagieren — jemanden ermuntern (etwas zu tun, weiterzumachen usw.); jemandem Mut zusprechen; jemanden ermahnen (etwas zu tun oder zu unterlassen), bzw. auf Ermunterung, Ermahnung reagieren 	<p>Nice day today, isn't it. Yes (it is). Can/May I . . . ? Yes, of course.</p> <p>You look happy/sad/ . . . Oh. I like your . . . Thank you. What's your hobby? I collect . . . Can I see them?</p> <p>(Excuse me.) Can you help me, please? Yes. What can I do for you? Can I have a . . ., please?</p> <p>(Imperative) . . ., please All right. Can somebody/anybody . . ., please? Please, don't . . . Can I see / have your . . . ? Ye (sir). Here it is. / Here you are. Sorry, I haven't got it here</p> <p>Come on! Good! Don't worry. *Never mind. Try again. *Don't give up. Don't forget to . . . Don't forget . . . *Remember to . . . All right.</p>	<p>Einüben von Wendungen; Sprechen in kleinen Dialogen: nachsprechen, auswendig sprechen, Partnersprechen (Schüler üben in Paaren das Sprechen von Dialogen, u. U. mit Variationen)</p> <p>Gemeinsame Besprechung (anfänglich auch auf deutsch) von (Lehrbuch-) Dialogen hinsichtlich Situation, Rollen, Sprechansätzen, Redeabsichten und gemeinsame Gestaltung neuer, ähnlicher Dialoge durch Variation der bekannten Redemittel</p> <p>Kleingruppenarbeit: Erstellung von Dialogen in Anlehnung an bekannte Muster, Sprechen dieser Dialoge</p> <p>Sprechen gelernter Dialoge in Spielszenen (angenommenen Sprechsituationen); Sprechen von „frei“ formulierten Dialogparts in Anlehnung an gelernte Muster (Transfer) „Spontanes“ Entwickeln von Dialogen aufgrund vorgegebener Situationen, z. B. Bilder, Bildfolgen, Schilderung einer Situation durch den Lehrer</p> <p>häufiges Wiederholen der gelernten kommunikativen Fähigkeiten“ in größeren Zeitabständen, möglichst in variierten Kontexten (Situationen): Anwendung und Transfer Erklärung und Besprechung des (meth.) Vorgehens im Unterricht</p>	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> — um Erlaubnis, Genehmigung bitten, bzw. Erlaubnis erteilen oder verweigern — zusagen, versprechen, sich verpflichten (etwas zu tun) 	<p>Can I...? No, I'm sorry, you can't (...). You must... I'll..., of course. I won't...</p>		
<p>2.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>	<p>Can I...? (modal auxiliaries can, may, must)</p>		
<p>2.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Don't forget... (positive/negative command)</p>		
<p>3. Fähigkeit, zu Äußerungen anderer (unmittelbar) Stellung zu nehmen</p>			
<p>3.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — rückfragen; — Verständnis bestätigen; — akzeptieren, beipflichten, ergänzen — nicht akzeptieren, widersprechen, ablehnen 	<p>I beg your pardon. Sorry. What do you mean? I see. Yes, it is. You're right. I... too. Yes, and... is very/so... I don't... either. Well, yes. No, it/he isn't. I don't think so. Of course we can. 'That's not true. 'Nonsense. (I'm afraid) that's not right...</p>		
<p>3.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>3.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Yes, it is. No, it/he isn't. (short answers — positive and negative)</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4. Fähigkeit, (eigene) Gefühle, Empfindungen, Einstellungen, Haltungen zum Ausdruck zu bringen</p> <p>4.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gelassenheit, Zufriedenheit, Erleichterung, Gefallen, Freude, Wohlempfinden ausdrücken — Enttäuschung, Bedauern, Unzufriedenheit, Ungeduld, Mißfallen ausdrücken — Zuversicht, Sicherheit ausdrücken — Unsicherheit, Angst, Resignation ausdrücken — Verwunderung, Erstaunen ausdrücken 	<p>'I'm not worried. That's a good job. Very nice! What a delicious ... !</p> <p>That's too bad. What a pity/shame! 'I'm fed up Oh no!</p> <p>'Please, be quiet. Stop it!</p> <p>Of course. It doesn't matter. 'I hope our team is going to win. 'Don't get excited.</p> <p>I'm frightened. It's no good. I can't do it.</p> <p>No! 'Really? Why? 'How strange! Oh. That's funny.</p>		
<p>4.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>4.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Struktur</p>	<p>What a ...! (exclamations)</p>		
<p>5. Fähigkeit, Auskünfte zu ertragen und zu erteilen, sowie Fähigkeit, spontan darzulegen und zu berichten</p> <p>5.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Auskünfte über Personen einholen bzw. geben in bezug auf 	<p>Where do you live? In Munich, Germany. What's your address? 38 Schillerstraße. Where are you staying? At the youth hostel in Earls Court.</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
• Herkunft	*What's your nationality? I'm Greek.		
• Alter	How old are you? I'm 17. When were you born? On April 8, 1967. How old is your father? He's 45.		
• Merkmale	What size shoes do you take? I don't know the English sizes. Who's that boy with the broken leg? I don't know him. What's wrong with John? He's in hospital. What's Anne like? I think she's very nice.		
• Gewohnheiten	Do your parents always watch TV at that time of the day? No, they usually watch TV in the evening. Does your father smoke? No.		
• Erfahrungshintergrund	Where did you learn/get . . . ? What did you do in . . . ? I worked as a waiter.		
• Absichten	What are you going to do next Sunday? We'll go for a ride in the country.		
— Auskünfte über Sachen einholen bzw. geben in bezug auf			
• Ausehen	What does a . . . look like? How big is your house?		
• Funktion	How do you turn this radio on? Does this . . . work?		
• Lage	Where's the . . . ? Is there a . . . ?		
— Auskünfte über Ereignisse einholen bzw. geben in bezug auf			
• Zeitpunkt	When will you be back?		
• Begleitumstände	How did it happen? How did you get . . . ?		
• Grund	Why did they plant these trees? They're here to break the wind.		
• Ausführungsart	Will the plane land at Cologne? I'm sorry, we must go to Düsseldorf.		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>— etwas berichten</p>	<p>*Tell me, what happened when you got home? Well, we got out of the car. The front door was wide open. Mother rushed in. Then she came out again and shouted, „Burglars!“ ...</p> <p>*Did everything go all right at the customs? Well, first the man said, „Have you anything to declare?“ I said „No.“ „Well, open your suitcase.“ He saw my camera and said, „Where did you buy it?“ ...</p> <p>*Tell me the story of Peter in London. Peter arrived at Liverpool Street Station. He took the tube to Piccadilly Circus. There he met his friend Bill. ...</p>		
<p>5.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>5.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>They usually watch TV in the evening. (place of adverbs) What does a ... look like? (simple present) What will you do next Sunday? (future tense) We got out of the car. (simple past)</p>		
<p>6. Fähigkeit, logische Verknüpfungen auszudrücken</p> <p>6.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <p>— vergleichen</p> <p>— auf etwas schließen</p> <p>— auf Folgen hinweisen</p>	<p>It's not as practical as that one. *What's the difference between a lorry and a van? I think a lorry is bigger and more powerful than a van. (Susan's dog is a funny creature, isn't it?) *Oh yes. It's as fat as a pig.</p> <p>His light's not on, so he can't be in.</p> <p>Drive slowly, or you'll miss the turning.</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
— begründen	It's raining, so we can't go out (anyway). (O, you've still got a Beattle record. Play it for me, please). I can't. It's very old and it makes a horrible noise. *Why is it so cold in here? Because the window is open.		
6.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen			
6.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	A lorry is bigger and more powerful than a van. (comparison of adjectives)		

Richtzielbereich 2: Sprachliche Fertigkeiten

1. Fähigkeit, in Laut- und Wortfolgen, die deutlich aber flüssig, d. h. mit den üblichen Bindungen und Verschleifungen gesprochen werden, die einzelnen Wörter (auch Wortgruppen) zu unterscheiden (Segmentierung)	Entsprechende Erweiterung gegenüber der 5. Jahrgangsstufe in bezug auf Wortschatz und Sprechtempo	Spezielle Übungen zur Lautunterscheidung (vgl. 5. Jahrgangsstufe); Abhören von Tonband und Platte (u. U. mehrfache Wiederholung des gleichen Textes oder einzelner Passagen); Nachsprechen einzelner (schwieriger) Stellen des gehörten Textes zur Verdeutlichung der Wortgrenzen bzw. der Grenzen einzelner Wortgruppen (Segmentierung)	Multiple-choice tests z. B. Auswahl des gehörten Satzes aus einem Angebot von mehreren geschriebenen Sätzen
2. Fähigkeit, nicht nur die Stimme (Aus-sprache, Intonation, Tonlage des eigenen Lehrers, sondern auch die Stimmen von (anderen) „native speakers“ (Tonband, Schallplatte), die deutlich und klar sprechen, zu verstehen	Tonmaterial: z. B. Tonbandaufnahmen, Schallplatten, Schulfunk- und Fernsehsendungen, die besonders für die Zwecke des Sprachunterrichts hergestellt werden	Üben des Hörens in Kontexten unter Verwendung von Tonträgern, dabei behutsame Gewöhnung an das Verstehen unterschiedlicher Sprecher im Rahmen des britischen Englisch Anhören von gut vorbereiteten Texten (u. U. vom Lehrer vorher gesprochen); Anhören von Texten mit visuellen Hilfen; Anhören von Texten ohne besondere Vorbereitung oder Hilfen	true-false tests; multiple-choice tests; Beantwortung von Verständnisfragen
3. Fähigkeit, zusammenhängend gesprochene kurze Texte (auch Dialoge) mit bekannten Elementen in neuer Anordnung zu verstehen	„Neue“ Texte im Zusammenhang mit bekannten Sachverhalten und Situationen, z. B. Dialoge mit Varianten zu bekannten Dialogen, Begleittexte zu Bildern und Bildfolgen mit veränderten Einheiten	Einführung der neuen Elemente (Wörter, Wendungen, Strukturen) unabhängig vom Text, Darbietung des Textes (gesprochen vom Lehrer oder über Tonband/Platte); die Schüler zeigen auf entsprechende Bilder einer	true-false Tests; multiple-choice tests; Zuordnungsaufgaben z. B.: Es ist aus mehreren Bildern das auszuwählen, das zu einem gehörten Text paßt; es ist ein Bild zu ergänzen bzw. zu verändern; Beantwortung

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<p>Bildfolge; sie haben Bilder vor sich und verändern bzw. ergänzen sie entsprechend den Aussagen eines gehörten Textes, z. B. hören sie „I like your flowers.“ — „Aren't they pretty?“ (auf dem Bild ist nur eine Vase ohne Blumen zu sehen): die Blumen sind einzuzeichnen; sie beantworten Fragen (auch multiple-choice und true-false Aufgaben) sie stellen Fragen, sie reagieren auf Äußerungen (übernehmen Rollen in einem Dialog)</p>	<p>von Fragen; Übernahme von Rollen in einem Dialog</p>
<p>4. Fähigkeit, zusammenhängend gesprochene kurze Texte mit einigen unbekanntem Elementen, deren Bedeutung aus dem Zusammenhang gut erschließbar ist, zu verstehen (kombinatorisches Hörverstehen)</p>	<p>Texte (auch Dialoge), die einfache, leicht faßbare Sachverhalte zum Inhalt haben; in zunehmendem Maße auch erzählende Texte</p>	<p>Vorlesen kleiner Dialoge, Beschreibungen, Geschichten, Berichte durch den Lehrer, Abhören von Tonband/Platte Üben des aufmerksamen Zuhörens über eine längere Zeitspanne. Üben im kombinatorischen Verstehen (u. U. Unterbrechung des Vortrags durch gezielte Fragen bzw. Hilfen zum Verständnis) Aufforderung an einzelne Schüler, durch Wiedergabe des Gehörten in eigenen Worten anderen zu helfen; u. U. auch (zusammenfassende, freie) Wiedergabe in der Muttersprache</p>	<p>true-false tests; multiple-choice tests; Beantwortung von Fragen</p>
<p>5. Fähigkeit, englische Wörter, Wortgruppen und Sätze so auszusprechen, daß sie von einem Hörer (vor allem „native speaker“), der die deutsche Artikulations- und Intonationsweise nicht kennt, gut verstanden werden können</p>	<p>Alle Wörter, Wendungen und Satztypen, die im Bereich der „kommunikativen Fähigkeiten“ (Rz 1) gelernt werden</p>	<p>Intensive Ausspracheschulung bei allen Gelegenheiten während des gesamten Schuljahres: Vorsprechen durch den Lehrer bzw. durch „native speakers“ (über Tonträger); Nachsprechen (einzeln, in Gruppen, im Klassenschor); wo nötig, Hinweise auf Besonderheiten der englischen Lautbildung und Sprechweise und Eingehen auf besondere (individuell oder regional bedingte) Schwierigkeiten</p>	<p>Nachsprechen; Vorlesen (read and look up); Vorsprechen (gelernte Texte) — auch auf Tonband (zum Zwecke anschließender Analysen durch den Lehrer — u. U. zusammen mit der Klasse); Sprechen bei verschiedenen Gelegenheiten (in Sprechsituationen); Kriterien der Beurteilung: korrekte Lautbildung (vor allem Unterscheidung der Phoneme); Beachtung der richtigen Betonung (Wortakzent) und des Unterschiedes zwischen Schwach- und Starkton; Flüssigkeit (Bindung, Verschleifungen); Intonation (Beherrschung der Grundmuster)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>6. Fertigkeit im deutlichen Unterscheiden der Phoneme in Einzelwörtern und in gebundenen Äußerungen sowie Fertigkeit in der Bildung von englischen Lauten, die von der Muttersprache her nicht vertraut sind: für den „native speaker“ gut verständlich</p>	<p>Alle Phoneme der englischen Sprache</p>	<p>Vor- und Nachsprechen einzelner Wörter (Musterwörter) und kontrastierender Wortpaare (minimal pairs z. B. peas: piece, bowl: ball); Übung im Aussprechen der entscheidenden Phoneme in kleinen Kontexten (Mustersätzen) z. B.: He saw his friend Pat [s - z, e - æ]. Gelegentliche Zusammenstellungen aus dem bekannten Wortschatz nach phonetischen Gesichtspunkten. u. U. Nachahmung isolierter Laute zum genauen Erfassen der Besonderheiten. Einfache Erklärungen mit Hilfen zur Lautbildung</p>	
<p>7. Fähigkeit, Wortgruppen und Sätze so zu sprechen, daß ihre Bedeutung (Sprechabsicht) gut zu erkennen ist: verständliche Intonation, Sprechrhythmik</p>	<p>Die grundlegenden Intonationsmuster: Entscheidungs- und Bestimmungsfragen, Verschleifungen in normaler Sprechweise</p>	<p>Übung im gebundenen Sprechen von Wortgruppen und Sätzen; Klärung der Sprechabsichten mit Hinweis auf das entsprechende Intonationsmuster; besondere Intonationsübungen in Kontexten (Sprechsituationen); Abbau eventuell auftretender störender Übertreibungen; besondere Übungen im Hinblick auf regional oder individuell bedingte Schwierigkeiten (u. U. Bewußtmachung der Unterschiede zwischen muttersprachlicher Gewohnheit und englischer Norm)</p>	
<p>8. Beherrschung eines gegenüber der 5. Jahrgangsstufe erweiterten Grundwortschatzes und eines Grundstocks an Redewendungen, sowie Beherrschung der grundlegenden syntaktischen Strukturen, Wortarten und Wortformen</p>	<p>Die Art der lexikalischen Einheiten richtet sich nach der Art der zu bewältigenden Sprechsituationen. Umfang des aktiven Wortschatzes am Ende der 6. Jahrgangsstufe: ca. 600 Wörter.</p> <p>Art der Strukturen: siehe Rz 1: „kommunikative Fähigkeiten“ und Übersicht über die Satzbaumuster und Teile der Satzbaumuster</p>	<p>Einübung der Wörter durch Sprechen in Kontexten (Sätzen) und in Sprechsituationen, gelegentliche Zusammenstellung von Wortfeldern (Sachfeldern)</p> <p>Einüben der Satzbaumuster (patterns) durch Strukturübungen (pattern practice) möglichst in situativen Kontexten</p>	<p>Benennung von Gegenständen, Personen, Tieren, Beantwortung von Fragen (die zur Verwendung bestimmter Wörter herausfordern)</p> <p>Ergänzungsaufgaben, Umformungsaufgaben (in situative Kontexte eingebettet) Beantwortung von Fragen (die zur Verwendung bestimmter Strukturen herausfordern)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>9. Fähigkeit, geschriebene Texte¹⁾ zu verstehen (sinnentnehmendes Lesen)</p> <p>¹⁾ Unter „Text“ wird hier jede Form von zusammenhängender sprachlicher Äußerung verstanden (z. B. Dialoge, kurze Beschreibungen, u. U. auch einzelne Sätze als Bildunterschriften usw.)</p>	<p>Verschiedenartige Lesetexte in einfacher aber authentischer Sprache, die auf Grund ihrer Inhalte und Darstellungsweisen auf die Schüler informativ und anregend wirken. Dazu gehören u. a.: bildbegleitende Texte (Bild-erläuterungen, Dialoge, auch in der Art von comics usw.); Sachtexte. (Beschreibung von Tätigkeiten, z. B. auch Gebrauchsanleitungen u. a. m.);</p> <p>Reportagen und Interviews; Berichte (z. B. von Erfahrungen im Ausland); Erzählungen (humorous, thrilling etc. stories) u. U. auch in Dialogform.</p> <p>Wortschatz und Syntax dieser Texte können in maßvollem Umfang über die im Bereich der „kommunikativen Fähigkeiten“ aktiv (produktiv) zu beherrschenden sprachlichen Mittel hinausgehen: passiver (rezeptiver) Sprachschatz.</p>	<p>Behandlung der Texte, wie im folgenden dargestellt</p>	
<p>10. Fähigkeit des sinnentnehmenden Mitlesens von Texten mit unbekanntem, aus dem Kontext gut erschließbaren Elementen</p>	<p>Texte, deren Elemente im Unterricht so vorbereitet sind, daß sie von den Schülern zumindest im ganzen verstanden werden können</p>	<p>Übung im Erfassen des Schriftbildes bei allmählicher Steigerung des Lesetempos</p>	<p>True-false, multiple-choice tests; Beantwortung von Fragen zum Text (mündlich oder schriftlich). Kriterien der Beurteilung: richtiges Erfassen der wesentlichen Informationen des Textes; richtiges Erfassen wichtiger Detailinformationen</p>
<p>11. Fähigkeit des sinnentnehmenden stillen (selbständigen) Lesens von Texten mit unbekanntem, aus dem Kontext gut erschließbaren Elementen</p>	<p>Einfache, didaktisch aufbereitete Texte (simplified readers) mit möglichst anregendem (instruktivem) Inhalt (Schlüsselwörter bzw. wesentliche syntaktische Strukturen oder Idioms müssen entweder bekannt oder gut erschließbar sein, so daß ein ungehindertes globales Verstehen gewährleistet ist.)</p>	<p>Üben der Techniken des selbständigen Lesens von Texten Hinführung zum rascheren (stillen) Lesen: z. B. — kurzes Vorzeigen leichter Textpassagen (u. U. Bilder mit Unterschriften) über Tageslichtprojektoren; — Begrenzung der Leszeit eines vorliegenden Textes</p>	<p>Fragen zum Textverständnis (auch multiple-choice-Aufgaben); durch Leitfragen gelenkte „Nacherzählung“</p>
<p>12. Bewußtsein, daß es in der Orthographie englische Wörter gewisse Regelmäßigkeiten gibt</p>	<p>Zusammenstellungen von Wörtern nach bestimmten orthographischen Besonderheiten. Beispiele: fat — fate cat — Kate</p>	<p>Gemeinsames Sammeln und Gruppieren von Wörtern; Besprechung und Erklärung der Besonderheiten; Gruppenarbeit; Wettspiele</p>	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>(deutsch „ch“, englisch „gh“) laugh, fight, night, eight ... y – ie carry – carries, lady – ladies,</p>		
<p>13. Fertigkeit im orthographisch richtigen Niederschreiben von Einzelwörtern oder Wortgruppen</p>	<p>Die im Rahmen der „kommunikativen Fähigkeiten“ gelernten Wörter und Wendungen, die im Rahmen der behandelten Texte einen großen Häufigkeitswert haben</p>	<p>Üben im ganzheitlichen Einprägen des Schriftbildes von Wörtern und Wortgruppen: Schreibspiele; Silbenrätsel; Kreuzwörterrätsel; Lückendiktate</p>	<p>Lückendiktate; Aufschreiben von Wörtern zu Sachfeldern (u. U. mit optischen Vorgaben) — Kriterien der Beurteilung: orthographische Korrektheit</p>
<p>14. Fähigkeit, vertraute Textpassagen — u. U. leicht verändert — orthographisch richtig niederzuschreiben</p>	<p>Texte, die im Unterricht behandelt werden und deren sprachliche Mittel den aktiven (produktiven) sprachlichen Fähigkeiten (schriftlichen Ausdrucksmitteln) der Schüler zuzurechnen sind (kleine seltenen, orthographisch besonders schwierigen Wörter)</p>	<p>Übungsformen, bei denen die Schüler ihre Äußerungen nicht unmittelbar abschreiben können, wie Einsatzübungen; Umformungsübungen; Antworten auf Fragen bzw. Formulierung von Fragen zu vorgegebenen Antworten; Formulierung von Fragen ungenauen Aussagen; zu unvollständigen bzw. Lückendiktate</p>	<p>Einsetzungsaufgaben; Umformungsaufgaben; Lückendiktate; gelegentlich kurze Diktate. Kriterium der Beurteilung: orthographische Korrektheit</p>
<p>15. Fähigkeit, (mit vorgegebenen Hilfen) eigenständige Äußerungen zu bekannten Sachverhalten (Texten) schriftlich zu formulieren</p>	<p>Die im Richtzielbereich 2 als „kommunikative Fähigkeiten“ geübten sprachlichen Themen und Sachverhalte: aus Texten, die im Unterricht behandelt werden</p>	<p>Üben eigenständiger schriftlicher Äußerungen in Form von gelenkten Aufgaben wie: guided composition; Ergänzung von Dialogen; Umformungen; Beantwortung von Fragen</p>	<p>Einsetzungsaufgaben; Ergänzungsaufgaben; guided composition; „Nacherzählung“ mit Hilfe von Leitfragen; Beantwortung von Verständnisfragen zu Texten. Kriterien der Beurteilung: Verständlichkeit (inhaltliche Richtigkeit); sprachliche (lexikalische, syntaktische) Richtigkeit; sprachliche und sachliche Angemessenheit</p>

Übersicht über die Satzbaumuster und Teile der Satzbaumuster

A SATZBAUMUSTER

1. GRUNDMUSTER

Beispiele:
(aus dem Richtziel 1.2 „kommunikative Fähigkeiten“)

1.1 Einfacher Satz (simple sentence)
SUBJEKT — PRÄDIKAT
(subject) (predicate)

1.1.1 — Verb: be + Ergänzung:
(subject complement)

That's a good job. (4.1)
You're right. (3.1)

1.1.2 — Verb + Objekt: to-Infinitiv
(object: to-infinitive
phrase/ group)

He wants to see your father. (5.1)

1.1.3 — Verb + Objekt + Adverbiale
(object + adverbial)

We'll go for a ride in the country. (5.1)
He took the tube to Piccadilly Circus. (5.1)

1.2 Gliedsatz (complex sentence)

1.2.1 Objektsätze (object clauses)

I think she's very nice. (5.1)

1.2.2 Relativsätze (relative clauses)
mit Relationspronomen (relative pronoun)

she's ... who ... (5.1)

2. ERWEITERUNG DER GRUNDMUSTER

2.1 — durch Zeitangabe am Anfang des Satzes
(adverbial of time in front position)

Then she came out again. (5.1)

2.2 — durch (weitere) Umstandsangaben am Ende des
Satzes
(adverbials in end-position)

We'll go for a ride in the country. (5.1)

2.3 — durch Adverbien im Verbalteil

They usually watch TV in the evening. (5.1)

3. ABWANDLUNGEN DER GRUNDMUSTER

3.1 Befehlssatz (command)

(Imperative), ... please. (2.1)
Don't forget ... (2.1)

3.2 Fragesatz (question)

3.2.1 Frage ohne Fragepronomen (yes/no-question)

Can I see/have your ...? (2.1)

3.2.2 Frage mit Fragepronomen (wh-question)

3.2.2.1 — — Fragepronomen = Subjekt

Who's that boy? (5.1)

3.2.2.2 — — Fragepronomen = anderer Satzteil

Where did you learn/get? (5.1)
How old are you? (5.1)
What's Ann like? (5.1)

3.3 here + subject + be

Here you are. (2.1)

- | | | |
|-----|-------------------|---|
| 3.4 | elliptische Sätze | The same to you. (1.1)
Yes, it is. (2.1) |
| 3.5 | Ausrufesätze | Very nice! (4.1)
What a delicious ...! (4.1) |

B TEILE DER SATZMUSTER

4. VERB (ARTEN, FORMEN und GEBRAUCH)

4.1 Arten des Verbs

- | | | |
|----------------------|---|---|
| 4.1.1 | Hilfsverb (auxiliary)
can (Möglichkeit, Erlaubnis)
may (Frage nach Erlaubnis)
must (Verpflichtung)
will/won't (Voraussage, Versprechen, Zusage) | What can I do for you? (2.1)
May I ...? (2.1)
You must ... (2.1)
I'll ... (2.1)
I won't ... (2.1) |
| 4.1.2 | be + going to ... (Absicht) | What are you going to do next Sunday? |
| 4.2 Formen des Verbs | | |
| 4.2.1 | -ing-Formen | Where are you staying? (5.1) |
| 4.2.2 | Infinitiv (infinitive)
mit to (to-infinitive phrase/group) | Don't forget to ... (2.1) |
| 4.2.3 | Vergangenheitsformen (past-tense forms) | We got out of the car (5.1)
Peter arrived at Liverpool Street Station. (5.1) |

5. SUBSTANTIV, NOMEN (noun)

- 5.1 Formen des Substantivs
Besitzform des Substantivs (possessive form)
— — Verwendung in der Struktur it's + ...'s

6. ADJEKTIV (adjective)

- | | | |
|-----|--|---|
| 6.1 | im Vergleich | It's not as practical as that one. (6.1) |
| 6.2 | mit Steigerungsformen:
sog. unregelmäßige Formen und more | A lorry is bigger and more powerful than a van. (6.1) |

7. PRONOMEN UND PRO-FORMEN

- | | | |
|-----|--|--|
| 7.1 | Possessivpronomen (possessive pronoun) | How big is your house? (5.1) |
| 7.2 | one (auch als sog. Stützwort) | It's not as practical as that one. (6.1) |
| 7.3 | somebody/anybody | Can somebody/anybody ... , please? (2.1) |
| 7.4 | so | I don't think so. (3.1) |

CURRICULARER LEHRPLAN ENGLISCH

für die 7. Jahrgangsstufe
der Hauptschule

Vorbemerkungen:

Wie in den Jahrgangsstufen 5 und 6, so wird auch in den curricularen Lehrplänen 7–9 davon ausgegangen, daß die Beschäftigung mit der englischen Sprache in erster Linie als Erwerb eines praktisch verwendbaren internationalen Verständigungsmittels gesehen werden muß. Der Lehrplan steuert daher direkt die in alltäglichen Kommunikationssituationen am häufigsten vorkommenden Sprachfunktionen an. Im Unterschied zu früheren Stoffverteilungsplänen wird also bewußt auf eine grammatische Progression verzichtet. Die Redemittel werden jeweils in enger thematischer Bindung eingeübt; nur dort, wo besonders häufig Fehler zu erwarten sind, wird eine grammatische Durchleuchtung als zusätzlich nötig erachtet. Es liegt in der Natur des gewählten pragmatischen Ansatzes, daß das Gewicht von den herkömmlich gelehrt grammatischen Strukturen auf die mehr idiomatischen Redewendungen der gesprochenen Sprache verlagert wird.

1. Zu den Zielen

In einer Zeit zunehmender internationaler Kontakte und vielfältiger sprachlicher Minderheiten auch in der unmittelbaren Umgebung der Schüler erscheint die Beschäftigung mit einer Fremdsprache als besonders geeignet, die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Sprechern anderer Sprachen zu fördern, überkommene Vorurteile in bezug auf Angehörige anderer Völker und Kulturen zu überprüfen, Kommunikationsschwierigkeiten zu erkennen und Wege zu ihrer Überwindung zu suchen.

Englisch wird nicht als Sprache eines einzelnen Landes, sondern als internationales Verständigungsmittel gelehrt. In seiner Verbreitung und Bedeutung in der Welt, in der Allgegenwart englischsprachiger Einflüsse in unserem Kulturkreis und u. U. in seiner Nützlichkeit in Beruf und Freizeit ist die Legitimation von Englisch als Pflichtfach an Hauptschulen zu erblicken.

Die fachspezifischen Ziele dürfen einerseits die Leistungsfähigkeit der Mehrzahl der Hauptschüler und andererseits die Qualifikationen, deren sie in ihrem späteren Leben bedürfen, nicht aus dem Auge verlieren. Aus diesem Grund wird im Lehrplan deutlich getrennt zwischen Lernzielen, die nur auf Sprachrezeption ausgerichtet sind (rezeptiver Bereich) und Lernzielen, die darüber hinaus die aktive fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit anstreben (interaktiver Bereich). Die Lernziele im rezeptiven Bereich haben große lebenspraktische Bedeutung für den Hauptschüler und sind auch von solchen Schülern zu bewältigen, die vermutlich nicht zu einem ausreichenden Minimum an aktiver Sprachbeherrschung geführt werden können.

Im interaktiven Bereich werden die zu erlernenden Sprechakte unter thematischen Aspekten gruppiert. Dadurch entstehen Bündel von Sprechakten, die jeweils in Verbindung mit einem Thema die globalen Qualifikationen (d. h. Grobzielbereiche) ergeben, deren Erwerb als wünschenswert erachtet wird. Die angeführten Sprechakte sind weder als Feinziele (d. h. konkrete Stundenziele) noch als Dialog-Schemata zu verstehen. Sie stellen vielmehr eine rein logische Aufgliederung der globalen sprachlichen Qualifikationen dar, zu denen der Schüler befähigt werden soll.

Die Themen, die im interaktiven Bereich das Gliederungsprinzip des Lehrplans bedeuten, entsprechen folgenden Kriteriumsfragen:

a) In welchen Typen von Situationen werden Hauptschüler am wahrscheinlichsten rezeptive oder aktive Englischkenntnisse benötigen?

- b) Welche Rolle werden sie dabei wahrscheinlich übernehmen?
- c) Welche dieser Typen von Situationen sind für die Altersstufe sprachlich und thematisch nachvollziehbar?

Im 7. Schülerjahrgang werden vorwiegend berufs unabhängige Themen gewählt, die zur englischsprachigen Kommunikation im Unterricht selber, bei Auslandsaufenthalten oder bei persönlichen Briefkontakten mit Ausländern führen sollen. Vom 8. Schülerjahrgang an werden sodann im Hinblick auf die besondere berufsvorbereitende Ausrichtung der Hauptschule zunehmend Themen aus speziellen Berufsrichtungen gewählt. Sie sollen als exemplarisch für ähnliche Situationstypen verstanden werden.

Im rezeptiven Bereich werden solche Texte gewählt, die:

- a) Wünschenswerte Qualifikationen darstellen,
b) geeignet sind, zur selbständigen Beschäftigung mit der englischen Sprache zu führen,
c) der Altersstufe angemessen sind.

In der 7. Jahrgangsstufe überwiegen die erzählenden Texte, während ab der 8. Klasse zunehmend Sachtexte an Bedeutung gewinnen. Die Wahl von anspruchsvolleren Textarten darf jedoch auch in den Klassen 8 und 9 auf keinen Fall zu einer sprachlichen oder sachlichen Überforderung der Schüler führen. Den Interessen der Schüler ist Rechnung zu tragen. Im Rahmen der rezeptiven Lernziele gibt der Lehrplan in der Inhaltsspalte ab der 8. Jahrgangsstufe Alternativen an. Dadurch wird die Bildung von Interessengruppen möglich.

Die 7. Klasse soll in erster Linie für alle in der Hauptschule verbliebenen Schüler eine gemeinsame Ausgangsbasis schaffen. Das Hauptgewicht liegt daher auf der Wiederholung und Verfügbarmachung von Sprechakten, die teilweise in der 5. und 6. Klasse schon gelernt worden waren. Für schnellere Lerner sind zwar bei einzelnen Sprechakten zusätzliche Redemittel (Strukturen) angeführt. Eine Leistungsdifferenzierung wird aber nicht erstrebt, was jedoch eine methodisch-didaktische Differenzierung nicht ausschließt. Ab Jahrgangsstufe 8 dagegen sieht der Lehrplan zwei Leistungsniveaus (A und B) vor, denen die Lernziele im interaktiven Bereich gemeinsam sind, an die aber im rezeptiven Bereich unterschiedliche Anforderungen gestellt werden:

- a) Leistungsniveau A strebt das Hör- und Leseverstehen der angegebenen Textarten an und wird zusätzlich in der Fähigkeit geschult, in englischer Sprache über diese Texte zu sprechen.
- b) Leistungsniveau B strebt lediglich das Hör- und Leseverstehen an.

Die Grenze zwischen den beiden Leistungsniveaus ist als fließend zu betrachten. Auch Gruppen des Leistungsniveaus B sollten von Fall zu Fall dazu ermuntert werden, Teile von Texten in englischer Sprache nachzuerzählen oder zu besprechen.

Die Reihenfolge, in der die Lernziele behandelt werden, ist dem Lehrer freigestellt. Interaktive und rezeptive Lernziele sollten sich dabei in sinnvoller Weise abwechseln. Innerhalb der Lernziele sind Umgruppierungen der Sprechakte jederzeit möglich. Die hier sehr global vorgeschlagenen Themen müssen im Unterricht in frei wählbare konkrete Situationen umgewandelt werden, wobei auf möglichst große Transferwirkung zu achten ist.

2. Zu den Inhalten

Den Lernzielen sind die zu ihrer Erreichung notwendigen Lerninhalte zugeordnet. Diese bestehen aus:

- a) Wörtern
- b) Strukturen und idiomatischen Wendungen
- c) Texten

Zwischen aktivem und passivem Wortschatz muß sorgfältig unterschieden werden. Die neu zu erlernenden Wörter des aktiven Wortschatzes ergeben sich aus den vorgegebenen Themen, die des passiven Wortschatzes aus den gewählten Texten. Für den aktiven Wortschatz ist die Wörterliste im Anhang zum Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe als Richtschnur zu betrachten.

Strukturen und idiomatische Wendungen werden im Lehrplan soweit aufgezählt, wie sie zur Realisierung der Sprechakte auf einem elementaren Niveau notwendig sind. Die mit *) gekennzeichneten Strukturen sind nicht verbindlich, sondern wollen als zusätzlicher Lernanreiz für leistungstärkere Gruppen verstanden werden.

Gelegentlich werden zu ein und demselben Sprechakt mehrere Äußerungsmuster angeführt, die scheinbar dasselbe bedeuten, wie z. B. „I don't care“ — „That doesn't matter“. Der Lehrer muß hier darauf achten, daß solche parallele Ausdrücke u. U. nicht beliebig austauschbar sind, sondern daß ihre Wahl durch die Rolle des Sprechers und die beabsichtigte Auswirkung auf den Hörer bestimmt wird.

Da es sich bei den aufgezählten Satzstrukturen fast ausschließlich um Äußerungsmuster der gesprochenen Sprache handelt, sollten hier die Kurzformen („contracted forms“) weitestgehend Verwendung finden, sofern es die Satzlänge und der Satztone nicht als unangebracht erscheinen lassen.

Die Redemittel werden nur innerhalb des angegebenen Themas, aber in mehreren situativen Abwandlungen geübt. Das heißt, daß auch grammatische Regelmäßigkeiten nur innerhalb der angegebenen Sprechakte gelernt werden. Durch ihr Wiederkehren in weiteren Themen wird ein Fortschreiten und Vertiefen im Sinne der Lernspirale ermöglicht. Als kognitive Lernhilfe und zur Sicherung des Transfer erscheint es jedoch nützlich, einige grammatische Besonderheiten, die erfahrungsgemäß häufige Fehlerquellen darstellen, im Sinne der Bewußtmachung und der formalen Übung möglichst in kontextualisierter Form zu festigen. Eine systematische Grammatikschulung ist aber auch hier nicht anzustreben. Ziel der Sprachbetrachtung und der Formalübung ist lediglich, den richtigen Gebrauch einzelner grundlegender Redemittel zu stützen und dem Schüler Kriterien für seine eigenen Sprechversuche an die Hand zu geben.

Die zu erlernenden Sprechakte werden im Unterricht in der Regel in Dialoge eingebettet sein. Nicht-dialogisierte Prosatexte, sowohl rein mündlich vermittelte als auch geschriebene, stellen jedoch ebenfalls wesentliche Lerninhalte, besonders im Bereich der rezeptiven Lernziele, dar. Die Texte müssen inhaltlich interessant, altersstufengemäß abgefaßt und an den Zielen des Englischunterrichtes in der Hauptschule orientiert sein. Für den sprachlichen Schwierigkeitsgrad ist die Leistungsfähigkeit der Mehrzahl der Hauptschüler als Maßstab zu betrachten.

3. Zu den Methoden

Als Anregungen enthält der Lehrplan eine Reihe von Vorschlägen zur Erstellung von Lernsequenzen, zu Unterrichtsformen, Darbietungstechniken, Übungstypen und

zum Einsatz von Medien und Arbeitsmaterialien, die durch die Konzeption des Lehrplans nahegelegt werden. Häufig stellen die Angaben zur Methode eine Erläuterung und Präzisierung der Lerninhalte und der Lernziele dar und sind daher von besonderer Bedeutung. Die Zeitangaben haben vor allem Gewichtungsfunktion.

Den methodischen Empfehlungen liegen u. a. folgende Vorentscheidungen zugrunde:

- a) Die Einsprachigkeit der Unterrichtsführung wird nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Erreichung eines Mindestmaßes an Eintauchung in die Fremdsprache gewertet. Es wird akzeptiert, daß es Unterrichtssituationen gibt, in denen die Ausgangssprache ihren notwendigen Platz hat, wie z. B. bei Dolmetschübungen, bei der Sprachbetrachtung oder bei Textbesprechungen auf dem Leistungsniveau B. Ein grundsätzlich zweisprachiger Unterricht jedoch würde die angestrebten Ziele des Englischunterrichts stark gefährden.
- b) Die Erreichung der kommunikativen Absicht, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, hat grundsätzlich Vorrang vor sprachlicher Richtigkeit. Das darf aber nicht bedeuten, daß nicht versucht werden soll, den richtigen Gebrauch der vorgegebenen Redemittel zu erreichen und häufig auftretenden Fehlern durch geplante Übung entgegenzuwirken. Dies gilt nicht nur für den grammatikalischen, sondern auch für den phonetischen Bereich.
- c) Ein rein imitativ-reaktives Lehrverfahren wird als einseitig abgelehnt. Es ist zwar nicht zu bestreiten, daß imitatives Lernen im Sinne des Wiederholens, Abwandeln und Analogiebildens ein notwendiger Schritt zur Spracherlernung ist. Es muß jedoch stets engen Bezug zum sprachlichen Kontext wahren und sollte auch in der Hauptschule ergänzt werden durch Bewußtmachung und je nach Bedarf durch Regelbildung.
- d) Der Vorrang des Mündlichen wird im Bereich der interaktiven Lernziele betont. In gewissen Grenzen gehört aber auch das Schreiben zu den Qualifikationen des Hauptschülers. Die Wörter des aktiven Wortschatzes sollten dementsprechend nicht nur phonetisch, sondern auch orthographisch gesichert werden. Bei den schriftlichen Arbeiten muß jedoch eine Fehlertoleranz einkalkuliert werden, die dem Leistungsvermögen der jeweiligen Gruppe angemessen ist.

Die Verwirklichung des Lehrplanes erfordert, daß bestehende Lehrwerke für den Englischunterricht nicht blind zur alleinigen Richtschnur des Unterrichts gemacht werden. Es ist zu überlegen, wie die grammatischen Progressionen des jeweiligen Lehrbuches mit den im Lehrplan angestrebten fremdsprachlichen Qualifikationen in Einklang gebracht werden können. Dies wird in der Regel eine umsichtige Auswahl von Dialogen, Texten und Übungen erforderlich machen.

Die Wahrung der Authentizität der Sprache, die Einübung des Hörverstehens bei unterschiedlichen Sprechern, die Intensivierung der mündlichen Übung und die Simulierung von Kommunikationssituationen erfordern den verstärkten Einsatz von Bild- und Tonträgern. Auch der szenischen Gestaltung kommt besondere Bedeutung zu.

4. Zu den Lernzielkontrollen

Im Einklang mit den Lernzielen und Lerninhalten richten sich die Empfehlungen zur Lernzielkontrolle nach folgenden Grundsätzen:

- a) Fremddiktate und schriftliche deutsch-englische Übersetzungen ergeben keinen Maßstab für die in diesem Lehrplan gesteckten Ziele.

- b) Einfache Dolmetschübungen, sowohl ins Englische als auch ins Deutsche, sind als Kontrollformen angesichts der angestrebten Qualifikationen durchaus gerechtfertigt.
- c) Die Lernziele des rezeptiven Bereichs werden durch Kontrollformen überprüft, bei denen der Schüler keine freien englischen Formulierungen gebrauchen muß, Mehrfach-Auswahl-Aufgaben, Zuordnungs-Aufgaben, aber auch deutsche Stellungnahmen und Inhaltswiedergaben sind denkbar.
- d) Oberstens Gebot bei der Durchführung von Lernzielkontrollen ist nicht die Auswertungsobjektivität, sondern die Gültigkeit in bezug auf die vom Lehrplan vor-

gegebenen Lernziele. Das heißt u. a., daß sogenannte objektive Tests immer ergänzt werden müssen durch offene Aufgabenstellungen, in denen die tatsächliche Kommunikationsfähigkeit des Schülers erfaßt wird. Einheitliche Kriterien für die Bewertung solcher Aufgaben sind anzustreben.

- e) Zur Überprüfung der kommunikativen Fähigkeiten im interaktiven Bereich sind individuelle mündliche Kontrollen unumgänglich. Die Ergebnisse dieser mündlichen Prüfungen sind gewichtsmäßig den Ergebnissen der schriftlichen Prüfungsteile gleichzusetzen und sollten im Rahmen der Hauptschule bei der Gesamtbewertung im Zweifelsfall den Ausschlag geben.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Richtzielbereich 1: Kommunikative Fähigkeiten</p> <p>I. Interaktiver Bereich</p> <p>1. Fähigkeit, sich im Unterricht mit Lehrer und Mitschülern englisch zu verständigen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft, eine Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu verwenden – Bereitschaft zu „classroom interaction“ 			
<p>1.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – um Erklärung bitten – um Erlaubnis bitten – fragen und rückfragen – um Hilfe bitten – um Bestätigung bitten – sich rechtfertigen 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Lehrer-Schüler-Gespräch</p> <p>I beg your pardon. I don't understand ... What's ... in German? What does ... mean? • Are we supposed to ...?</p> <p>May I ...? Please let me/us + (inL.)</p> <p>How much time ...? Must we ...? Do you want us to ...? What must I ...?</p> <p>Please + (imper.) • Would you please ...</p> <p>Is that right?</p> <p>Sorry, I didn't ... / I wasn't ... I can't/couldn't ... because ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung in kontextualisierter Form oder mit muttersprachlicher Übersetzung – Bildung von Reihensätzen auf mündlicher und schriftlicher Basis – Schriftlich: Bearbeiten von substitution tables auch mit mehrfacher Substitution – Immanente Anwendung im Unterrichtsgeschehen <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE, verteilt auf das gesamte Schuljahr</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrer beschreibt Unterrichtssituation auf deutsch Schüler reagiert englisch (mündlich oder schriftlich) – Schüler reagiert auf Bilder und Gesten – Lehrer gibt schriftlich Schüleräußerungen vor, Schüler entscheidet, welche davon situationsgerecht sind
<p>1.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>1.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Do you ...? What does ...? (questions with "to do")</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — auffordern, appellieren — fragen <ul style="list-style-type: none"> — Inkompetenz zugeben — um etwas bitten — etwas verbieten — sachlich feststellen — etwas erklären 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Zusammenhang mit kooperativen Arbeitsweisen</p> <p>Let's ... What's ...? Who can ...? Have you ... + (past part.)? What have we got to ...? Why don't you ...? * Do you know how to ...? * Can you tell me ...? Sorry, I don't know.</p> <p>(Imperative) ... , please.</p> <p>Don't ... + (infinitive) * Stop ... + (-ing form)</p> <p>I've ... + (past part.)</p> <p>That's ... You can't ... That means ... You've got to ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Situative Einführung — Erarbeitung der Sprechrollen durch auditives und visuelles Material (Folien, Tonträger, Texte, Satzkarten etc.) — Verdeutlichung der einzelnen Sprechakte, auch durch muttersprachliche Hinweise — Aufgliedern des Gesamtdialoges und Einüben einzelner Dialogteile — Einüben in realen Gruppensituationen bei konkreten Arbeitsaufträgen — Action drill — Anwendung in neuem Gruppenauftrag — Wiederholende Verwendung der sprachlichen Mittel als Unterrichtsprinzip (Langzeiteffekt) <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE, verteilt auf das gesamte Schuljahr</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Nachsprechen — Nachspielen — Dolmetschübungen („Was sagst du zu deinem Gruppennachbarn, wenn ...“) — Ständiges Überhören der Gruppenarbeit durch Lehrer oder Medium (z. B. Kassettenrekorder, der während der Gruppenarbeit aufzeichnet) — Situationsgerechtes Reagieren auf Äußerungen von Mitschülern
<p>1.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen.</p>			
<p>1.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>I've ... (past part.) (present perfect simple form)</p>		

2. Fähigkeit, im außerschulischen Bereich Auskunft zu erfragen

Fächerübergreifende Ziele:

- Fähigkeit, sich in unbekannter Umgebung zurechtzufinden
- Bereitschaft, außersprachliche Kommunikationshilfen anzuwenden

<p>2.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sachverhalte benennen 	<p>Sprechanlaß: Fragen im Informationsbüro</p> <p>I'm from ... I'm looking for ... I'd like to ... I want ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Situative Hinführung (z. B. Ankunft in London) — Einüben der neuen Wendungen durch Tonträger — Arbeit am geschriebenen Dialog — Phonetische Sicherung des Dialogs 	<ul style="list-style-type: none"> — Verständnisfragen — Entscheidungsaufgaben — Lückentexte — Zuordnen von Fragen und Antworten — Die Schüler übernehmen die fehlenden Äußerungen in einem Lückendialog
--	---	--	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> — um Hilfe bitten — fragen — sich interessiert zeigen — sich vergewissern — um Rat fragen 	<p>Can you ...? How/where/when can I ...? Is there a ...?</p> <p>Where is ...? When does ...?</p> <p>• Can you tell me how/where/when ...?</p> <p>That's very ... Oh good.</p> <p>That's ..., isn't it?</p> <p>Which ... is (compar./superl.) ...?</p> <p>• Which ... would you recommend?</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Gebundenes Rollenspiel — Gebrauch der gelernten Redemittel in anderen Situationen <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Aufzeichnen von Schülerleistungen mit Vergleich zum native speaker
<p>2. Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>2.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>..., isn't it? (question tag)</p>		
<p>2.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Kontakt aufnehmen — fragen nach Orten — rückfragen — fragen nach Möglichkeiten — sich bedanken 	<p>Sprechanlaß: Orientierungsfragen in unbekannter Umgebung</p> <p>Excuse me, ...</p> <p>I'm looking for ... Where can I ...? Where ...? What did you say? • Can you tell me where ...?</p> <p>Sorry, I didn't understand./I beg your pardon? • Could you repeat that, please?</p> <p>Can/May I ...? • Do you know if ...? • Is it possible to ...?</p> <p>Thank you.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Mediengestützte situative Dialogdarbietung: auditiv und audiovisuell — Verdeutlichung der Sprecherrollen (Fragender/Auskunftgebender) durch Demonstration, Skizzen mit Sprechblasen, etc. — Einübung der Wendungen im Kontext (Lehrer oder Medium übernimmt Rolle des Auskunftgebenden) — Nachsprechen ganzer Dialogteile — Sprechen von Dialogteilen auf Grund verbaler oder nichtverbaler Impulse — Leseübung — Auswendiges Vortragen von Dialogteilen — Szenisches Darstellen des Gesamtdialoges <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Selbstkontrolle durch Vergleich mit Musterlösungen (auditiv oder schriftlich) — Partnerkontrollen (Partner hat Musterlösung: Austausch) — Ausfüllen von Lücken innerhalb eines Sprechaktes (mündlich oder schriftlich vervollständigen) — Ordnen des ungeordneten Dialoges — Fragen und Antworten zuordnen — Zu gegebenen Auskünften die Fragen formulieren lassen — Gestaltung der Dialogteile des Auskunftsuchenden nach Angabe der Bedürfnislage (muttersprachliche oder englische Vorgabe) — Aufzeichnen von Dialogteilen oder des Dialoges auf Tonspielder
<p>2.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>2.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Where's ...? Where can I ...? (questions with auxiliary verbs)</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>3. Fähigkeit, Gespräche über Sachverhalte zu führen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereitschaft zur Kommunikation auch mit Sprechern anderer Sprachen — Einsicht in Verständigungsschwierigkeiten <p>3.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — einen Wunsch äußern — Sachverhalte benennen — kommentieren — fragen — sich entscheiden 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Zusammenhang mit einem Kaufabschluß</p> <p>I need ... I'd like a ... / to ... I'm looking for ... Could I / you ... ? Have you got ... ? (Do you have ... ?)</p> <p>In Germany my size is ... That's too ... That's ...</p> <p>That fits quite well. That looks ... I like ... / I don't like ... I'm afraid that's too ...</p> <p>How much is it? Do you accept ... ?</p> <p>Well, I'll take ... Give me ... please.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Einführung von Wortschatz und Strukturen (mit AV-Medien) — Phonetische Sicherung durch Nachsprechen — Arbeit am geschriebenen Dialog: Lesen in verteilten Rollen — Lückentexte zur schriftlichen Sicherung — Halbfreies szenisches Spiel — Sammlung von Begriffs- und Sachfeldern <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Anwendung der Redemittel in verschiedenen situativen Rahmen zum Themenbereich "shopping" (Schuhe, Kleidung, Nahrungsmittel ...) — Minidialoge (schriftlich oder mündlich) — Frage-Antwort-Ketten — Bildung von Satzreihen mit "to look for" und "to try on" — Dolmetschübungen
<p>3.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>3.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>... looking for try on ... (some verbal phrases)</p>		
<p>3.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — etwas bestellen — fragen — kommentieren — einen Wunsch äußern — reklamieren 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Restaurant</p> <p>Can I have ... The ..., please. / A ..., please. I'd like ... Would you bring me ..., please.</p> <p>Excuse me, is this seat taken?</p> <p>It was ...</p> <p>Waiter, please. The bill, please.</p> <p>Excuse me, I didn't order ... Excuse me, the ... is ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Einführung des Wortschatzes und der Strukturen durch AV-Medien — Satzweises Nachsprechen — Einüben des Schriftbildes — Arbeit am geschriebenen Dialog: Lesen in verteilten Rollen — Szenisches Spiel: Spielen analoger Szenen — Zusammenstellung von Begriffs- und Sachfeldern unter Oberbegriffen <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Dolmetschübungen — Selbständige Zusammenstellung eines Menüs nach einer Speisekarte — Übernahme der Rolle des Gastes in einem Lückendialog

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
3.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen			
3.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	... some any ... (indefinite pronouns)		
<p>3.7 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ein Gespräch einleiten — Sachverhalte feststellen — einen Wunsch äußern — eindringlich zu reden — sich entschuldigen — sich verabschieden 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Verlauf einer telefonischen Vereinbarung</p> <p>Hallo, is that ... ? ... speaking.</p> <p>I'm ... I've got ... I've just ... + (past part.) There's ...</p> <p>I'd like to ... Could you ... ? I want to ... • It would be nice if ... • Would you mind ... + (-ing form)</p> <p>But you must ...</p> <p>Sorry to ... • I hate to ...</p> <p>Thank you. Good-bye. I'll see you ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Situative Einführung in den Sachbereich — Darbietung des Dialoges durch AV-Medien — Nachsprechübungen — Lesen in verteilten Rollen (auch gruppenweise) — Telefonieren — Dialog erweitern (transferieren) auf Situationen, in denen telefonische Vereinbarungen getroffen werden könnten. — Schülerdialog ohne Sichtverbindung zwischen den Partnern (Telefonspiel) <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Entscheidungsaufgaben — Lückentexte — Zuordnen von Antworten zu Fragen — Freie Erstellung eines Telefongesprächs und Darbietung in kooperativen Arbeitsformen
3.8 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen			
3.9 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	I'd like to ... Sorry to ... (infinitive with "to" after to like, to want, to be sorry)		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4. Fähigkeit, Gespräche über persönliche Belange zu führen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereitschaft, mit Sprechern anderer Sprachen in persönlichen Kontakt zu treten — Bereitschaft, Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden <p>4.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — über das Wetter sprechen — sich interessiert zeigen — kommentieren — sich vorstellen — fragen — einladen — sich entschuldigen 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen beim Anknüpfen persönlicher Kontakte</p> <p>It's ... , isn't it. What (a) ...! Isn't it (a) ... I think it's going to ... I'm sure it's going to ...</p> <p>Do you think so? I think so, too. Yes, it's really ...</p> <p>I hate ... /I love ... I like ... /don't like ... I prefer ... I enjoy ... I don't mind ...</p> <p>I'm ... My name 's ...</p> <p>Where/What do you ... ? What/where are you ... ?</p> <p>Let's ... What about ... ?</p> <p>Sorry, I've got to ... (I have to ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Kurze Feststellungen zum Wetter mit entsprechendem Kommentar als Unterrichtsprinzip bereits in vorausgehenden Englischstunden — Bewußtmachung der sprachlichen Äußerungsmöglichkeiten zum Wetter bei wechselnder Kulisse in Dialogen L - S; S - S — Freies Gespräch über das Wetter, in dem die Gesprächspartner auf die gegenseitigen Äußerungen spontan eingehen — Mit akustischen Mitteln, zeichnerischen Darstellungen und konkreten Gegenständen die entsprechende Szenerie vorgeben: Menschen begegnen sich im Zugabteil, auf einer Party, auf dem Campingplatz, etc. — Aus Schülervorschlägen ein Gespräch aufbauen (idiomat. Wendungen vom L) — Den so entwickelten Dialog fixieren (Tonband, TA, OHP) — Darin enthaltene neue Wendungen einüben — Mit Hilfe der gelernten Äußerungsmuster Gespräch frei führen, bzw. variieren lassen <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Zuordnung von Äußerungen zu Bildern — Selbständige Kontaktaufnahme in simulierter Situation — Vervollständigung von vorgegebenen Gesprächsätzen zu einem Dialog — Umwandlung eines erzählenden Textes in einen Dialog
<p>4.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>4.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>It's going to ... (future) I have to ...</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Vorgänge benennen — sich angetan zeigen — sich enttäuscht zeigen — fragen — Auskunft geben 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Gespräch mit einer englischen Gastfamilie</p> <p>We ... at ... (o'clock). First we ... to said that told us that ... We had ...</p> <p>I like ... I thought it was ... It was ...</p> <p>It's a pity/shame that is/was rather disappointing</p> <p>Do you know ...? How did you like ...? What do you think of ...? What's ... like? Have you been to ...?</p> <p>... we usually is (not) as ... as ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Situative Einführung durch Dialogszenen mit visuellen und auditiven Mitteln — Mediengestütztes Einüben der Redemittel — Fixieren durch Dialogteilen durch Zuordnen zu Situationsbildern — Lesen der Dialoge — Nachsprechen der Dialoge — „Read-and-look-up-technique“ — Auswendiglernen von Dialogteilen — Spielen der Dialoge, möglichst bei Simulation alltäglicher Situationen (z. B. Tee trinken) — "Round-Table"-Dialoge <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Prüfen des Hörverstehens durch Bild-Dialog-Zuordnung — Entscheidungs- und Zuordnungsaufgabe — Prüfen des Leseverständnisses durch Dialog-Bild-Zuordnungen im "Multiple-Choice"-Verfahren — Dialoglückentexte — Satztransformationen Antwort — Frage Präsens — Präteritum — Mündliche interaktive Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> a) Lehrer — Schüler b) Schüler — Schüler c) "Round-Table"-Dialoge — Erzählen zu Bildfolgen — Schriftliche Schüleräußerungen auf verbale Lehrerimpulse — Ordnen von Sätzen zu einem bildlich gegebenen Handlungsablauf
<p>4.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>4.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>I thought it was great. (simple past)</p>		

5. Fähigkeit, Briefe zu beantworten

Fächerübergreifende Ziele:

- Bereitschaft zu Kontakten mit Sprechern anderer Sprachen
- Bereitschaft, überkommene Vorurteile in bezug auf die Sprecher anderer Sprachen zu überprüfen

<p>5.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Schreibanslasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — sich bedanken — ein Angebot annehmen — Bedenken äußern 	<p>Schreibanlaß: Beantwortung einer Einladung (siehe auch Lz. 9)</p> <p>Thank you very much for ...</p> <p>Of course, I'll ...</p> <p>I'd love to ..., but ... I must ... before ... I hope that ... I'll ... if ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Kontextualisierte Einführung der Briefformeln anhand eines fertigen Briefes — Ordnen der Briefformeln nach Intentionen — Produzieren eines Briefes mit Lückentextvorgabe — Freies Produzieren eines orthographisch richtig geschriebenen Briefes mit globaler Vorgabe des Inhalts <p>Zeitaufwand: ca. 4 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Erstellen eines Briefes mit Lückentextvorgabe — Lückendiktat — Freies Abfassen eines Briefes unter Beachtung der Orthographie
---	---	--	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> — kommentieren — Auskunft geben und erfragen — Beherrschung der Briefformeln 	<p>I'm looking forward to ...+ (-ing form) It'll be nice to ... I'm sorry that ... By the way, the film which you told me about, ...</p> <p>(je nach Situation mit bekannten Redemitteln)</p> <p>Goethestraße 23 D-8900 Augsburg June 23rd, 1976</p> <p>Dear Bill./Dear Mrs./Miss Brown, I'm looking forward to hearing from you soon. Love./Yours sincerely, John</p>		
5.2 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	The film which you told me about ... (nondefining relative clause; im Vergleich dazu auch defining relative clause)		

6. Fähigkeit, Erzählungen mit Erlebnischarakter zu verstehen

Fächerübergreifende Ziele:

- Bereitschaft, sich selbständig mit fremdsprachlichen Texten zu befassen
- Einblick in besondere Lebensgewohnheiten im englischsprachigen Raum

6.1 Fähigkeit, den Erzählzusammenhang beim Lesen global zu erfassen	<p>Texte von erzählendem Charakter,</p> <ul style="list-style-type: none"> — die das Interesse der Dreizehnjährigen ansprechen, 	<p>Bei extensiver Behandlung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Angabe des Erzählhintergrundes als Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> — Beantworten von Verständnisfragen zum Text — Auffinden von Textstellen zu Fragen
6.2 Fähigkeit, die Bedeutung einiger unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen	<ul style="list-style-type: none"> — deren Sprache vom Schüler selbständig erschlossen werden kann, 	<ul style="list-style-type: none"> — Wecken der Erwartungshaltung durch die Überschrift 	<ul style="list-style-type: none"> — Ordnen von Bildern in der Reihenfolge des Geschehens und Finden von Untertiteln
6.3 Fähigkeit, die Höhepunkte, die Handlungsträger und den Rahmen der Handlung im einzelnen zu erfassen	<ul style="list-style-type: none"> — die innerhalb 1 bis 3 UZE bewältigt werden können, — deren Handlung einfach strukturiert ist 	<ul style="list-style-type: none"> — Textbegegnung durch Erlesen in Sinnabschnitten oder durch Darbietung — Gemeinsames Finden und Klären von Schlüsselstellen in der Erzählung 	<ul style="list-style-type: none"> — Kennzeichnen von Schlüsselstellen im Text — Finden von Überschriften
6.4 Fähigkeit, kürzere Texte oder Textabschnitte nach einer inhaltlichen Klärung verständlich vorzulesen		<ul style="list-style-type: none"> — Aussprache in Gruppen (eventuell auch auf deutsch) — kurze Inhaltsangabe (nach Leitfragen, mit Lückentexten oder mit Bildstützen) — Beantworten von Verständnisfragen 	<ul style="list-style-type: none"> — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Inhaltsangabe auf deutsch
		<p>Bei intensiver Behandlung</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mediengestützte Wortschatzeinführung — Textpräsentation durch Medien 	<ul style="list-style-type: none"> — Entscheidungsaufgaben — Auswahl-Antwort-Aufgaben

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<ul style="list-style-type: none"> – Mit- und Nachleseübungen – Klären und Üben schwieriger Strukturen – Frage-Antwort-Übungen – Ausschnittweises Nacherzählen – Szenische Darstellung nach Vorbereitung in Gruppen Zeitaufwand: ca. 13 UZE	<ul style="list-style-type: none"> – Lückentexte – Umformungsaufgaben – Lautes Vorlesen – Punktuelle Übersetzung ins Deutsche

II. Rezeptiver Bereich

7. Fähigkeit, Comic-Texte zu verstehen

Fächerübergreifende Ziele:

- Fertigkeit, im Benutzen von Nachschlagewerken
- Fähigkeit, Dunkelstellen aus dem Gesamtkontext zu erschließen

7.1 Fähigkeit, die Personen der Handlung zu identifizieren und ihre Absichten zu erfassen 7.2 Fähigkeit, die Aussagen der handelnden Personen anhand der Bilder global zu erfassen 7.3 Fähigkeit, anhand der Bilder und Texte den Gesamtverlauf der Handlung zu erfassen 7.4 Fähigkeit, Schlüsselstellen der Erzählung zu finden und zu erkennen	Comic-Texte, die <ul style="list-style-type: none"> – leicht überschaubar (möglichst innerhalb 1 UZE zu bewältigen), – grafisch einwandfrei gestaltet, – inhaltlich interessant und – pädagogisch einwandfrei sind 	<ul style="list-style-type: none"> – Schilderung des Handlungsraumes – Vorstellen der handelnden Personen – Schrittweises Darbieten der Bild-Text-Kombinationen (Abdeckverfahren) – Spontane Schüleräußerungen zu den Bildern – Kommentieren von Einzelbildern, Bildgruppen und der ganzen Geschichte – Vermutungen über den weiteren Handlungsverlauf Zeitaufwand: ca. 6 UZE	<ul style="list-style-type: none"> – Bilder ordnen – Aussagen ohne Bilder ordnen – Bilder und Aussagen zuordnen – Auswahl-Antwort-Aufgaben – Entscheidungsaufgaben – deutsche Inhaltswiedergabe
---	---	---	---

8. Fähigkeit, mündliche Anweisungen zu verstehen

Fächerübergreifende Ziele:

- Fähigkeit, die Absichten von Gesprächspartnern zu erkennen
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit

8.1 Fähigkeit, unverstandene Textteile aus dem Zusammenhang zu erschließen	Mündlich vorgetragene Anweisungen <ul style="list-style-type: none"> – zu Gruppenspielen oder 	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung der neuen Redemittel in Kontexten 	<ul style="list-style-type: none"> – Ausführen der Anweisungen
--	---	--	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
8.2 Fähigkeit, Einzelheiten rasch und genau zu erfassen	— zu gemeinsamen Arbeitsprojekten	— Demonstration des Handlungsverlaufs — Bearbeitung der schriftlichen Anweisung — Action Drills (Ausführen von Anweisungen) — Gelenkte und freie Spiel- oder Handlungsdurchgänge	— Zuordnung von Anweisungen und Zeichnungen — Ordnen der Handlungsabläufe
8.3 Fähigkeit, Anweisungen auch bei leichten Abweichungen vom Standard (RP) und bei unterschiedlichen Sprechern zu verstehen		Zeitaufwand: ca. 4 UZE	

9. Fähigkeit, Briefe zu verstehen

Fächerübergreifende Ziele:

- Bereitschaft, sich über Menschen aus anderen Ländern zu informieren
- Bereitschaft, überkommene Vorurteile in bezug auf die Sprecher anderer Sprachen zu überprüfen

9.1 Fähigkeit, Briefformeln richtig zu interpretieren	Briefe , deren Inhalt — der Altersstufe angemessen ist, — den Charakter eines persönlichen Berichtes hat, — Einblick in das Leben von Gleichaltrigen in englisch-sprachigen Ländern gewährt, — möglichst authentisch ist	— Situative Einführung in die Umwelt des Schreibers — Einführung der Anrede- und Schlußformeln — Arbeit mit dem Text unter Verwendung von Nachschlagewerken im Sinne eines extensiven Lesens — Landeskundliche Information zum Verständnis des Inhalts — Dolmetschen — Bewußtmachen des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Mitteln und dem Vertrautheitsgrad der Briefpartner	— Beantwortung von Verständnisfragen zum Text (freie Beantwortung, "multiple choice"- "true-false"-Fragen, Partner- oder Gruppenarbeit zum Erstellen von Fragen) — Dolmetschaufgaben
9.2 Fähigkeit, die Aussagen des Briefes in Einzelheiten zu verstehen			
9.3 Fähigkeit, die Haltung und die Absicht des Schreibers zu erkennen			
		Zeitaufwand: ca. 3 UZE	

10. Fähigkeit, Liedertexte (auch Schlager) zu verstehen

Fächerübergreifende Ziele:

- Freude an Musik und Gesang
- Einblick in die Kultur anderer Völker

10.1 Fähigkeit, im gesungenen Liedertext bekannte sprachliche Elemente zu erkennen	Lieder die — aktuell, — rhythmisch und melodisch ansprechend, — sprachlich möglichst einfach und — pädagogisch auf der Altersstufe vertretbar sind.	— Einstieg mit Bildern — Zum Einhören Lied vorspielen — Analyse des Textes: Wiedererkennen von Bekanntem Klären unbekannter Ausdrücke — Herstellung von Zusammenhängen — Nachsprechen des Textes — Singen.	— — —
10.2 Fähigkeit, den geschriebenen Liedertext global zu verstehen.			
		Zeitaufwand: ca. 3 UZE	

Richtzielbereich 2: Sprachliche Fertigkeiten

1. Fähigkeit, Äußerungen in Britischem Englisch (RP) bei verschiedenen Sprechern und leichten Abweichungen vom Standard global zu verstehen.
2. Fähigkeit, die wesentlichen Informationen eines fremdsprachlichen Textes im Deutschen sinngemäß wiederzugeben (im Sinne einer einfachen Dolmetschübung)
3. Fertigkeit, im Deutschen nicht vorkommende Konsonanten und vom Deutschen abweichende Vokale richtig auszusprechen
4. Fertigkeit, typisch englische Diphthonge und schwer auszusprechende Konsonantengruppen („clusters“) richtig zu artikulieren
5. Fähigkeit, jedes Wort des aktiven Wortschatzes so auszusprechen, daß es von einem nicht-deutschen Hörer verstanden werden kann
6. Fähigkeit, einfache sprachliche Äußerungen in möglichst natürlichem Sprechtempo zu produzieren
7. Fertigkeit, Wörter innerhalb der Sätze sinnessprechend zu betonen
8. Beherrschung eines erweiterten Grundwortschatzes (ca. 900 Wörter) und eines Grundstocks an Redewendungen, sowie Beherrschung der grundlegenden syntaktischen Strukturen, Wortarten und Wortformen
9. Fähigkeit, Wörter, die in Lautschrift vorgegeben sind, richtig auszusprechen
10. Fähigkeit, einem bekannten Schriftbild das dazugehörige Lautbild zuzuordnen und wortübergreifende Sinnzusammenhänge zu erfassen
11. Fertigkeit, Texte mit bekannten Strukturen und bekanntem Wortschatz klangrichtig und in entsprechender Intonation vorzulesen
12. Fähigkeit, Kurzformen zu verstehen
13. Fähigkeit, Satzteile und Wortgruppen bei unbekanntem Texten als Sinneinheiten zu erkennen und zu lesen
14. Fähigkeit, einen Text beim ersten Lesen global zu verstehen
15. Fähigkeit, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen
16. Fähigkeit, Schlüsselstellen des Textes zu finden
17. Einsicht in die wichtigsten Laut- und Schriftbildentsprechungen
18. Fähigkeit, den aktiven Wortschatz ohne Sinnentstellungen (Gruppe A: orthographisch richtig) zu schreiben
19. Fähigkeit, frei produzierte (oder memorierte) Texte mit Hilfe von Nachschlagewerken orthographisch richtig zu schreiben
20. Einblick in besondere Lebensgewohnheiten im englischsprachigen Raum

Anhang**Übersicht über die aktiv zu beherrschenden Strukturen****A. Satzbaumuster**

(Explizite Sprachbetrachtung nur soweit im Lehrplan vermerkt)

1. Aussagesatz (declarative sentence)**1.1 Einfacher Satz (simple sentence)****1.1.1 Subjekt + [to be/to look/to find it ...]**

That's ... (1.4)
 That's too ... (3.1)
 That looks ... (3.1)
 I'm from ... (2.1)
 It was ... (3.4)
 Yes, it's really ... (4.1)
 ... is (not) as ... as ... (4.4)
 I thought it was ... (4.4)
 It'll be ... (5.1)

1.1.2 Subjekt + [Verbi]

Sorry, I don't know (1.4)
 Sorry, I didn't understand. (2.4)
 It's going to ... (4.1)
 I think so. (4.1)

1.1.3 Subjekt + [Verb + Objekt]

I want ... (2.1)
 I'm looking for ... (2.4)
 I need ... (3.1)
 I'd like a ... (3.1)
 I don't like ... (3.1)
 Well, I'll take ... (3.1)
 I didn't order ... (3.4)
 We had ... (4.4)

1.1.4 Subjekt + [Verb + Infinitiv mit "to"]

I'd like to ... (2.1)
 I want to ... (3.7)
 Sorry to ... (3.7)

1.2 Erweiterter Satz (expanded sentence)

In Germany my size is ... (3.1)
 That fits quite well. (3.1)
 I'll see you ... (3.7)
 ... we usually ... (4.4)

1.3 Satzgefüge (complex sentence)

I can't/couldn't ... because ... (1.1)
 ... said that ... (4.4)
 ... told us that ... (4.4)
 I'll ... if ... (5.1)
 I hope (that) ... (5.1)
 The film which you told me about ... (5.1)

2. Fragesatz (interrogative sentence)**2.1 Entscheidungsfrage (yes/no question)**

May I ...? (1.1)
 Must we ...? (1.1)
 Do you want us to ...? (1.1)
 Is that right? (1.1)
 Have you ... + (past part.)? (1.4)

Could you repeat that, please? (2.4)
 Have you got ...? (3.1)
 Do you accept ...? (3.1)
 Excuse me, is this seat taken? (3.4)
 Hello, is that ...? (3.7)
 Do you think so? (4.1)
 Are we supposed to ...? (1.1)

2.2 Bestimmungsfragen (WH-questions)

What's ... in German? (1.1)
 What does ... mean? (1.1)
 How much time ...? (1.1)
 What must I ...? (1.1)
 Who can ...? (1.4)
 What have we got to ...? (1.4)
 Why don't you ...? (1.4)
 How/Where/When can I ...? (2.1)
 When does ...? (2.1)
 Which ... is (compar./superl.) ...? (2.1)
 Where is/are ...? (3.4)
 Where/What do you ...? (4.1)
 What/Where are you ...? (4.1)
 What about ...? (4.1)
 How did you like ...? (4.4)
 What do you think of ...? (4.4)
 What's ... like? (4.4)

2.3 Question tag

That's ..., isn't it? (2.1)

3. Befehlssatz (imperative sentence)

Would you ... please. (3.4)
 (Imperative) + ... please. (1.4)
 Don't ... + (infinitive). (1.4)
 Give me ... please. (3.1)
 The ..., please. / A ..., please. (3.4)
 Let's ... (3.7)

4. Ritualisierte Sprachformen (formulaic utterances)

I beg your pardon. (1.1)
 Sorry, I ... (1.1)
 Oh good. (2.1)
 Excuse me, ... (2.4)
 Thank you. (2.4)
 How much is it? (3.1)
 This is ... speaking. (3.7)
 Good-bye. (3.7)
 Briefformeln (5.2)

B. Teile der Satzbaumuster

(Explizite Sprachbetrachtung nur soweit im Lehrplan vermerkt)

5. Verbalfeld (verb phrase)

5.1 Vollverben (main verbs)

5.1.1 Tempus- und Aspektformen:

- present continuous, z. B. I'm looking for ...
- simple present, z. B. That means ... (1.4)
- present perfect, z. B. I've ... + (past part.) (1.4)
- simple past, z. B. ... told us that ... (4.4)
- future, z. B. I'm sure it's going to ... (4.1)
 Of course, I'll ... (5.1)

5.1.2 Vollverben mit Partikeln:

- Verb + Präposition, z. B. I'm looking for ... (3.1)
- idiomatische Formen, z. B. Have you got ...? (3.1)

5.2 Hilfsverben (auxiliary verbs)

5.2.1 "to be" in den oben genannten Tempus- und Aspektformen

5.2.2 Modalverben mit einigen Ersatzformen:

- can, z. B.: Can I/you ...? (3.1)
- could, z. B.: Could you ...? (3.7)
- must, z. B.: But you must ... (3.7)
- have got to, z. B.: I've got to ... (4.1)
- may, z. B.: May I ...? (1.1)
- would, z. B.: Would you bring me ... (3.4)

6. Nominalfeld (noun phrase)

6.1 Substantive (nouns)

Notwendige unregelmäßige Pluralformen je nach Wortschatz

6.2 Pronomen (pronouns)

- Personalpronomen im Subjekt- und Objektfall
- Possessivpronomen
- Demonstrativpronomen: this, that, these, those
- Fragepronomen: what, where, when, how ..., what ..., who, whose, why
- Indefinitpronomen: some, something, somebody, any, anything, anybody
- Reflexionspronomen nur im Rahmen idiomatischer Wendungen je nach Wortschatz (z. B. I'm enjoying myself).

6.3 Adjektive (adjectives)

Notwendige Steigerungsformen je nach Wortschatz.

CURRICULARER LEHRPLAN ENGLISCH

für die 8. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkungen:

Wie in den Jahrgangsstufen 5 und 6, so wird auch in den curricularen Lehrplänen 7–9 davon ausgegangen, daß die Beschäftigung mit der englischen Sprache in erster Linie als Erwerb eines praktisch verwendbaren internationalen Verständigungsmittels gesehen werden muß. Der Lehrplan steuert daher direkt die in alltäglichen Kommunikationssituationen am häufigsten vorkommenden Sprachfunktionen an. Im Unterschied zu früheren Stoffverteilungsplänen wird also bewußt auf eine grammatische Progression verzichtet. Die Redemittel werden jeweils in enger thematischer Bindung eingeübt; nur dort, wo besonders häufig Fehler zu erwarten sind, wird eine grammatische Durchleuchtung als zusätzlich nötig erachtet. Es liegt in der Natur des gewählten pragmatischen Ansatzes, daß das Gewicht von den herkömmlich gelehrt grammatischen Strukturen auf die mehr idiomatischen Redewendungen der gesprochenen Sprache verlagert wird.

1. Zu den Zielen

In einer Zeit zunehmender internationaler Kontakte und vielfältiger sprachlicher Minderheiten auch in der unmittelbaren Umgebung der Schüler erscheint die Beschäftigung mit einer Fremdsprache als besonders geeignet, die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Sprechern anderer Sprachen zu fördern, überkommene Vorurteile in bezug auf Angehörige anderer Völker und Kulturen zu überprüfen, Kommunikationsschwierigkeiten zu erkennen und Wege zu ihrer Überwindung zu suchen.

Englisch wird nicht als Sprache eines einzelnen Landes, sondern als internationales Verständigungsmittel gelehrt. In seiner Verbreitung und Bedeutung in der Welt, in der Allgegenwart englischsprachiger Einflüsse in unserem Kulturkreis und u. U. in seiner Nützlichkeit in Beruf und Freizeit ist die Legitimation von Englisch als Pflichtfach an Hauptschulen zu erblicken.

Die fachspezifischen Ziele dürfen einerseits die Leistungsfähigkeit der Mehrzahl der Hauptschüler und andererseits die Qualifikationen, deren sie in ihrem späteren Leben bedürfen, nicht aus dem Auge verlieren. Aus diesem Grund wird im Lehrplan deutlich getrennt zwischen Lernzielen, die nur auf Sprachrezeption ausgerichtet sind (rezeptiver Bereich) und Lernzielen, die darüber hinaus die aktive fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit anstreben (interaktiver Bereich). Die Lernziele im rezeptiven Bereich haben große lebenspraktische Bedeutung für den Hauptschüler und sind auch von solchen Schülern zu bewältigen, die vermutlich nicht zu einem ausreichenden Minimum an aktiver Sprachbeherrschung geführt werden können.

Im interaktiven Bereich werden die zu erlernenden Sprechakte unter thematischen Aspekten gruppiert. Dadurch entstehen Bündel von Sprechakten, die jeweils in Verbindung mit einem Thema die globalen Qualifikationen (d. h. Grobzielbereiche) ergeben, deren Erwerb als wünschenswert erachtet wird. Die angeführten Sprechakte sind weder als Feinziele (d. h. konkrete Stundenziele) noch als Dialog-Schemata zu verstehen. Sie stellen vielmehr eine rein logische Aufgliederung der globalen sprachlichen Qualifikationen dar, zu denen der Schüler befähigt werden soll.

Die Themen, die im interaktiven Bereich das Gliederungsprinzip des Lehrplans bedeuten, entsprechen folgenden Kriteriumsfragen:

a) In welchen Typen von Situationen werden Hauptschüler am wahrscheinlichsten rezeptive oder aktive Englischkenntnisse benötigen?

- b) Welche Rolle werden sie dabei wahrscheinlich übernehmen?
- c) Welche dieser Typen von Situationen sind für die Altersstufe sprachlich und thematisch nachvollziehbar?

Im 7. Schülerjahrgang werden vorwiegend berufsunabhängige Themen gewählt, die zur englischsprachigen Kommunikation im Unterricht selber, bei Auslandsaufenthalten oder bei persönlichen Briefkontakten mit Ausländern führen sollen. Vom 8. Schülerjahrgang an werden sodann im Hinblick auf die besondere berufsvorbereitende Ausrichtung der Hauptschule zunehmend Themen aus speziellen Berufsrichtungen gewählt. Sie sollen als exemplarisch für ähnliche Situationstypen verstanden werden.

Im rezeptiven Bereich werden solche Texte gewählt, die:

- a) Wünschenswerte Qualifikationen darstellen,
- b) geeignet sind, zur selbständigen Beschäftigung mit der englischen Sprache zu führen,
- c) der Altersstufe angemessen sind.

In der 7. Jahrgangsstufe überwiegen die erzählenden Texte, während ab der 8. Klasse zunehmend Sachtexte an Bedeutung gewinnen. Die Wahl von anspruchsvolleren Textarten darf jedoch auch in den Klassen 8 und 9 auf keinen Fall zu einer sprachlichen oder sachlichen Überforderung der Schüler führen. Den Interessen der Schüler ist Rechnung zu tragen. Im Rahmen der rezeptiven Lernziele gibt der Lehrplan in der Inhaltsspalte ab der 8. Jahrgangsstufe Alternativen an. Dadurch wird die Bildung von Interessengruppen möglich.

Die 7. Klasse soll in erster Linie für alle in der Hauptschule verbliebenen Schüler eine gemeinsame Ausgangsbasis schaffen. Das Hauptgewicht liegt daher auf der Wiederholung und Verfügbarmachung von Sprechakten, die teilweise in der 5. und 6. Klasse schon gelernt worden waren. Für schnellere Lerner sind zwar bei einzelnen Sprechakten zusätzliche Redemittel (Strukturen) angeführt. Eine Leistungsdifferenzierung wird aber nicht erstrebt, was jedoch eine methodisch-didaktische Differenzierung nicht ausschließt. Ab Jahrgangsstufe 8 dagegen sieht der Lehrplan zwei Leistungsniveaus (A und B) vor, denen die Lernziele im interaktiven Bereich gemeinsam sind, an die aber im rezeptiven Bereich unterschiedliche Anforderungen gestellt werden:

- a) Leistungsniveau A strebt das Hör- und Leseverstehen der angegebenen Textarten an und wird zusätzlich in der Fähigkeit geschult, in englischer Sprache über diese Texte zu sprechen.
- b) Leistungsniveau B strebt lediglich das Hör- und Leseverstehen an.

Die Grenze zwischen den beiden Leistungsniveaus ist als fließend zu betrachten. Auch Gruppen des Leistungsniveaus B sollten von Fall zu Fall dazu ermuntert werden, Teile von Texten in englischer Sprache nachzuerzählen oder zu besprechen.

Die Reihenfolge, in der die Lernziele behandelt werden, ist dem Lehrer freigestellt. Interaktive und rezeptive Lernziele sollten sich dabei in sinnvoller Weise abwechseln. Innerhalb der Lernziele sind Umgruppierungen der Sprechakte jederzeit möglich. Die hier sehr global vorgeschlagenen Themen müssen im Unterricht in frei wählbare konkrete Situationen umgewandelt werden, wobei auf möglichst große Transferwirkung zu achten ist.

2. Zu den Inhalten

Den Lernzielen sind die zu ihrer Erreichung notwendigen Lerninhalte zugeordnet. Diese bestehen aus:

- a) Wörtern
- b) Strukturen und idiomatischen Wendungen
- c) Texten

Zwischen aktivem und passivem Wortschatz muß sorgfältig unterschieden werden. Die neu zu erlernenden Wörter des aktiven Wortschatzes ergeben sich aus den vorgegebenen Themen, die des passiven Wortschatzes aus den gewählten Texten. Für den aktiven Wortschatz ist die Wörterliste im Anhang zum Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe als Richtschnur zu betrachten.

Strukturen und idiomatische Wendungen werden im Lehrplan soweit aufgezählt, wie sie zur Realisierung der Sprechakte auf einem elementaren Niveau notwendig sind. Die mit *) gekennzeichneten Strukturen sind nicht verbindlich, sondern wollen als zusätzlicher Lernanreiz für leistungsstärkere Gruppen verstanden werden.

Gelegentlich werden zu ein und demselben Sprechakt mehrere Äußerungsmuster angeführt, die scheinbar dasselbe bedeuten, wie z. B. „I don't care“ — „That doesn't matter“. Der Lehrer muß hier darauf achten, daß solche parallele Ausdrücke u. U. nicht beliebig austauschbar sind, sondern daß ihre Wahl durch die Rolle des Sprechers und die beabsichtigte Auswirkung auf den Hörer bestimmt wird.

Da es sich bei den aufgezählten Satzstrukturen fast ausschließlich um Äußerungsmuster der gesprochenen Sprache handelt, sollten hier die Kurzformen („contracted forms“) weitestgehend Verwendung finden, sofern es die Satzlänge und der Satzton nicht als unangebracht erscheinen lassen.

Die Redemittel werden nur innerhalb des angegebenen Themas, aber in mehreren situativen Abwandlungen geübt. Das heißt, daß auch grammatische Regelmäßigkeiten nur innerhalb der angegebenen Sprechakte gelernt werden. Durch ihr Wiederkehren in weiteren Themen wird ein Fortschreiten und Vertiefen im Sinne der Lernspirale ermöglicht. Als kognitive Lernhilfe und zur Sicherung des Transfer erscheint es jedoch nützlich, einige grammatische Besonderheiten, die erfahrungsgemäß häufige Fehlerquellen darstellen, im Sinne der Bewußtmachung und der formalen Übung möglichst in kontextualisierter Form zu festigen. Eine systematische Grammatikschulung ist aber auch hier nicht anzustreben. Ziel der Sprachbetrachtung und der Formalübung ist lediglich, den richtigen Gebrauch einzelner grundlegender Redemittel zu stützen und dem Schüler Kriterien für seine eigenen Sprechversuche an die Hand zu geben.

Die zu erlernenden Sprechakte werden im Unterricht in der Regel in Dialoge eingebettet sein. Nicht-dialogisierte Prosetexte, sowohl rein mündlich vermittelte als auch geschriebene, stellen jedoch ebenfalls wesentliche Lerninhalte, besonders im Bereich der rezeptiven Lernziele, dar. Die Texte müssen inhaltlich interessant, altersstufengemäß abgefaßt und an den Zielen des Englischunterrichtes in der Hauptschule orientiert sein. Für den sprachlichen Schwierigkeitsgrad ist die Leistungsfähigkeit der Mehrzahl der Hauptschüler als Maßstab zu betrachten.

3. Zu den Methoden

Als Anregungen enthält der Lehrplan eine Reihe von Vorschlägen zur Erstellung von Lernsequenzen, zu Unterrichtsformen, Darbietungstechniken, Übungstypen und

zum Einsatz von Medien und Arbeitsmaterialien, die durch die Konzeption des Lehrplans nahegelegt werden. Häufig stellen die Angaben zur Methode eine Erläuterung und Präzisierung der Lerninhalte und der Lernziele dar und sind daher von besonderer Bedeutung. Die Zeitangaben haben vor allem Gewichtungsfunktion.

Den methodischen Empfehlungen liegen u. a. folgende Vorentscheidungen zugrunde:

- a) Die Einsprachigkeit der Unterrichtsführung wird nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Erreichung eines Mindestmaßes an Eintauchung in die Fremdsprache gewertet. Es wird akzeptiert, daß es Unterrichtssituationen gibt, in denen die Ausgangssprache ihren notwendigen Platz hat, wie z. B. bei Dolmetschübungen, bei der Sprachbetrachtung oder bei Textbesprechungen auf dem Leistungsniveau B. Ein grundsätzlich zweisprachiger Unterricht jedoch würde die angestrebten Ziele des Englischunterrichts stark gefährden.
- b) Die Erreichung der kommunikativen Absicht, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, hat grundsätzlich Vorrang vor sprachlicher Richtigkeit. Das darf aber nicht bedeuten, daß nicht versucht werden soll, den richtigen Gebrauch der vorgegebenen Redemittel zu erreichen und häufig auftretenden Fehlern durch geplante Übung entgegenzuwirken. Dies gilt nicht nur für den grammatikalischen, sondern auch für den phonetischen Bereich.
- c) Ein rein imitativ-reaktives Lehrverfahren wird als einseitig abgelehnt. Es ist zwar nicht zu bestreiten, daß imitatives Lernen im Sinne des Wiederholens, Abwandeln und Analogiebildens ein notwendiger Schritt zur Spracherlernung ist. Es muß jedoch stets engen Bezug zum sprachlichen Kontext wahren und sollte auch in der Hauptschule ergänzt werden durch Bewußtmachung und je nach Bedarf durch Regelbildung.
- d) Der Vorrang des Mündlichen wird im Bereich der interaktiven Lernziele betont. In gewissen Grenzen gehört aber auch das Schreiben zu den Qualifikationen des Hauptschülers. Die Wörter des aktiven Wortschatzes sollten dementsprechend nicht nur phonetisch, sondern auch orthographisch gesichert werden. Bei den schriftlichen Arbeiten muß jedoch eine Fehlertoleranz einkalkuliert werden, die dem Leistungsvermögen der jeweiligen Gruppe angemessen ist.

Die Verwirklichung des Lehrplanes erfordert, daß bestehende Lehrwerke für den Englischunterricht nicht blind zur alleinigen Richtschnur des Unterrichts gemacht werden. Es ist zu überlegen, wie die grammatischen Progressionen des jeweiligen Lehrbuches mit den im Lehrplan angestrebten fremdsprachlichen Qualifikationen in Einklang gebracht werden können. Dies wird in der Regel eine umsichtige Auswahl von Dialogen, Texten und Übungen erforderlich machen.

Die Wahrung der Authentizität der Sprache, die Einübung des Hörverstehens bei unterschiedlichen Sprechern, die Intensivierung der mündlichen Übung und die Simulierung von Kommunikationssituationen erfordern den verstärkten Einsatz von Bild- und Tonträgern. Auch der szenischen Gestaltung kommt besondere Bedeutung zu.

4. Zu den Lernzielkontrollen

Im Einklang mit den Lernzielen und Lerninhalten richten sich die Empfehlungen zur Lernzielkontrolle nach folgenden Grundsätzen:

- a) Fremddikate und schriftliche deutsch-englische Übersetzungen ergeben keinen Maßstab für die in diesem Lehrplan gesteckten Ziele.

- b) Einfache Dolmetschübungen, sowohl ins Englische als auch ins Deutsche, sind als Kontrollformen angesichts der angestrebten Qualifikationen durchaus gerechtfertigt.
- c) Die Lernziele des rezeptiven Bereichs werden durch Kontrollformen überprüft, bei denen der Schüler keine freien englischen Formulierungen gebrauchen muß. Mehrfach-Auswahl-Aufgaben, Zuordnungs-Aufgaben, aber auch deutsche Stellungnahmen und Inhaltswiedergaben sind denkbar.
- d) Oberstens Gebot bei der Durchführung von Lernzielkontrollen ist nicht die Auswertungsobjektivität, sondern die Gültigkeit in bezug auf die vom Lehrplan vor-

gegebenen Lernziele. Das heißt u. a., daß sogenannte objektive Tests immer ergänzt werden müssen durch offene Aufgabenstellungen, in denen die tatsächliche Kommunikationsfähigkeit des Schülers erfaßt wird. Einheitliche Kriterien für die Bewertung solcher Aufgaben sind anzustreben.

- e) Zur Überprüfung der kommunikativen Fähigkeiten im interaktiven Bereich sind individuelle mündliche Kontrollen unumgänglich. Die Ergebnisse dieser mündlichen Prüfungen sind gewichtsmäßig den Ergebnissen der schriftlichen Prüfungsteile gleichzusetzen und sollten im Rahmen der Hauptschule bei der Gesamtbewertung im Zweifelsfall den Ausschlag geben.

Lernziele	Kontrollformen	Bewertungskriterien	Bewertung
<p>1. Hörverständnis</p> <p>1.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>1.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>1.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>1.1. Hörverstehensübungen</p> <p>1.2. Hörverstehensübungen</p> <p>1.3. Hörverstehensübungen</p>	<p>1.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>1.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>1.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>1.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>1.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>1.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>
<p>2. Hörsehverständnis</p> <p>2.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>2.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>2.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>2.1. Hörsehverstehensübungen</p> <p>2.2. Hörsehverstehensübungen</p> <p>2.3. Hörsehverstehensübungen</p>	<p>2.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>2.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>2.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>2.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>2.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>2.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>
<p>3. Leseverständnis</p> <p>3.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>3.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>3.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>3.1. Leseverstehensübungen</p> <p>3.2. Leseverstehensübungen</p> <p>3.3. Leseverstehensübungen</p>	<p>3.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>3.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>3.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>3.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>3.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>3.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>
<p>4. Sprachmittlung</p> <p>4.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>4.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>4.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>4.1. Sprachmittlungsübungen</p> <p>4.2. Sprachmittlungsübungen</p> <p>4.3. Sprachmittlungsübungen</p>	<p>4.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>4.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>4.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>	<p>4.1. Verstehen von Einzelwörtern und Sätzen</p> <p>4.2. Verstehen von Dialogen und Texten</p> <p>4.3. Verstehen von Hörspielen und Filmen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
----------	------------	----------------------	-------------------

Richtzielbereich 1: Kommunikative Fähigkeiten

I. Interaktiver Bereich

1. Fähigkeit, sich im Unterricht mit Lehrern und Mitschülern englisch zu verständigen

Fächerübergreifende Ziele:

- Bereitschaft zu partnerschaftlichem Verhalten
- Bereitschaft, sich an Vereinbarungen zu halten

<p>1.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unsicherheit ausdrücken – einen Vorschlag/ Gegenvorschlag unterbreiten – Wünsche äußern – Vermutungen äußern – bedauern – auf Entschuldigungen reagieren – um etwas bitten – verbieten und gebieten – warnen – einen Rat erteilen – einwenden – sich verteidigen 	<p>Sprechanlaß: Gespräch im Klassenzimmer</p> <p>I've got a problem. I don't know if/how to ...</p> <p>Can't/couldn't we ... instead?</p> <p>Would you please ...? Can I have my ... (+ past part)? Would you mind ... (+ ing form)?</p> <p>I suppose ...</p> <p>Sorry. I'm so sorry.</p> <p>That's all right. That's okay. That doesn't matter.</p> <p>Give/pass me the ... Can/could I have the ...</p> <p>You can't ... You must ...</p> <p>Mind the/your ... Don't ... You'd better ...</p> <p>You should/shouldn't ... Why don't you ...? It would be better to ... If I were you I'd ...</p> <p>I don't think/believe ...</p> <p>I haven't (+ past part) ... I didn't ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung in kontextualisierter Form – Bildung von Reihensätzen (Would you, Bestimmungsfragen, Entscheidungsfragen) auf mündlicher und schriftlicher Basis – Mündlich: Fehlendes Glied der Information ist entweder zu nennen oder bildlich zu veranschaulichen – Schriftlich: Bearbeiten von "substitution tables" mit mehrfacher Substitution – Immanente Anwendung im Unterrichtsgeschehen <p>Zeitaufwand: ca. 3 UZE, verteilt auf das gesamte Schuljahr</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrer beschreibt Unterrichtssituation auf deutsch, Schüler reagiert englisch (mündlich oder schriftlich) – Schüler reagiert auf Bilder und Gesten – Lehrer gibt schriftlich Schüleräußerungen vor, Schüler entscheidet, welche davon situationsgerecht sind
<p>1.2 Fähigkeiten, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2. Fähigkeit, in bekannter Umgebung Auskunft zu erteilen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Einsicht in Verständigungsschwierigkeiten — Fähigkeit und Bereitschaft, auch außersprachliche Kommunikationsmittel anzuwenden <p>2.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Hilfe anbieten — rückfragen — Alternativen vorschlagen — Anweisungen geben — begründen — sachliche Angaben machen <p>2.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p> <p>2.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Sprechanlaß: Äußerungen im Gespräch mit Ortsirenden</p> <p>Can I help you?</p> <p>Could you repeat that, please? All right? I didn't understand. Do you want to go to ...?</p> <p>Either ... or ... You can ... or ...</p> <p>Turn left/right at ... Cross ... Keep left/right. Go along ... as far as ... You needn't ...</p> <p>You mustn't/can't ... because ...</p> <p>It'll take you about ... It's about ... from here.</p> <p>You mustn't ... You needn't ... (negative form of modal verbs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Situative Einführung der neuen Redemittel mit Hilfe von Stadtplänen, Skizzen oder anhand der Wirklichkeit — Stadtpläne o. ä. kommentieren lassen (nach wichtigen Kreuzungen, Straßenzügen, öffentlichen Einrichtungen, markanten Gebäuden u. ä.) — "Action drills" (auch mediengestützt) — Handlungsanweisungen und Wegbeschreibungen bei vorgegebenem Ausgangs- und Zielpunkt mündlich und schriftlich geben lassen — Deutsche Anweisungen sinngemäß im Englischen ausdrücken lassen — Einübung von Dialogen durch Lesen in verteilten Rollen, durch Lückendialoge und mit Hilfe von Signalwörtern — Szenische Darstellungen, anfangs gebunden, dann frei <p>Zeitaufwand: ca. 4 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Pläne und dgl. beschriften/beschreiben — Wegbeschreibungen und Wegskizzen einander zuordnen — Mit Hilfe von Wegbeschreibungen einfache Skizzen erstellen, und umgekehrt — Simulierte Fahrten bzw. Gänge kommentieren — Korrektes Nachsprechen einfacher bis komplexer Dialogteile — Vervollständigen von Dialogen nach Bildvorlagen — Dolmetschübungen
<p>3. Fähigkeit, Gespräche über Sachverhalte zu führen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Einblick in die Nützlichkeit einer internationalen Sprache — Fähigkeit, sich in nicht genau planbaren Situationen zurechtzufinden <p>3.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sachverhalte benennen — Hilfe anbieten 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen eines Verkäufers gegenüber einem englischsprachigen Kunden</p> <p>That's over there. That's about ... in English money.</p> <p>Your size is ... Can/May I help you? What can I do for you?</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Einführung von Wortschatz und Strukturen unter Verwendung audio-visueller Medien — Phonetische Sicherung durch das Nachsprechen von Sätzen mit neuem Wortschatz bzw. neuen Strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> — Anwendung der Redemittel im textgleichen Dialogspiel oder in verschiedenen situativen Rahmen — Frage-Antwort-Ketten — Lückendialoge — Dolmetschübungen

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> — etwas anbieten — fragen — vor die Wahl stellen — bedauern — Inkompetenz zugeben 	<p>May I show you ...? We've got some ... — Anything else?</p> <p>What's your size? What ... would you like? Are you interested in ...? What are you looking for? Have you anything special in mind?</p> <p>would you like ... or ... ?</p> <p>Sorry, we can't/ ... Sorry we don't have it in stock. I'm afraid, we don't ...</p> <p>Sorry, I'm not sure. Sorry, I don't know. Just a moment, please.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Inhaltliche Sicherung mittels Frage-Antwort-Ketten oder Einsetzübungen — Simulierung von Einkaufssituationen — Lesen mit verteilten Rollen — Rollenwechsel — Sammlung von Begriffsfeldern <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE</p>	
3.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen			
3.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	<p>Would you like ... (forms of polite enquiry)</p>		
<p>3.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zustände feststellen — Wünsche äußern — fragen 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen eines Kunden in einem Dienstleistungsbetrieb</p> <p>The ... is ... The ... isn't working. I think the ... is out of order. There's something wrong with ...</p> <p>Please ... (imperative) I need a .../some ... Would you have a look at ...? I'd like ... Would you mind having a look at ...?</p> <p>How much is it? How long will it take? When can I have it back? Do you repair ...? How much would it cost?</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Mediegestützte situative Darbietung — Bedeutungsvermittlung durch Lehrerdarbietung, durch visuelle Mittel oder durch kontextualisierte Dialoge — Fixieren von Dialogteilen — Sichern der Dialogteile durch Umsetzen in kurze gespielte Handlungsabläufe oder durch Zuordnen zu Situationsbildern — Situationsgebundene Substitutionsübungen — Lesen von Dialogen — „Read-and-look-up“-technique — Szenische Darstellung <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Prüfen des Hörverstehens durch Ausführen von Handlungsaufträgen in simulierten Situationen oder durch Bild-Dialog-Zuordnungen — Entscheidungsaufgaben — Textzuordnungsaufgaben — Prüfen des Leseverständnisses durch Auswahl-Antworten oder durch Verständnisfragen — Dialogisieren von Bildgeschichten
3.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen			
3.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	<p>When can we ...? (Questions with main verbs and auxiliary verbs)</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4. Fähigkeit, Gespräche über persönliche Belange zu führen</p>			
<p>Fächerübergreifende Ziele:</p>			
<p>— Bereitschaft, über persönliche Erlebnisse zu sprechen</p>			
<p>— Bereitschaft, die Ansichten von Gesprächspartnern zur Kenntnis zu nehmen und gelten zu lassen</p>			
<p>4.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ein Gespräch eröffnen oder auf Kontaktaufnahme reagieren — sich erkundigen — nach Erlebnissen fragen — nach Neigungen fragen — Interesse zeigen — nach Eindrücken fragen — das Thema erweitern und vertiefen 	<p>Sprechanlaß: Fragen nach Neigungen, Erlebnissen und Eindrücken</p> <p>Where do you come from? How long are you going to stay here? It's likely to ... isn't it? How many times have you been to ...? Have you ever been to ...? What are you going to do ...? Tell me about ... What happened ...? Why did you like ...? Isn't it ...? What do you prefer? Are you interested in ...? What do you mean by ...? And then? Really? Did you enjoy ...? How did you like ...? Which ... did you like best? What do you think of ...? What is the difference between ...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Einführung durch Schilderung der Ausgangssituation oder durch Bilder — Sammeln, Ordnen und Fixieren situationsgemäßer Fragen mit bekannten Redemitteln — Entwerfen, Fixieren und Spielen eines Kurzdialogs mit bekannten Redemitteln — Einführung eines Dialogs mit neuen Wendungen durch AV-Medien — Mediengestütztes Einüben der neuen Redemittel — Fixieren einer Rolle des Dialogs durch Zuordnen zu vorgegebenen Antworten oder zu Bildern — Lesen und Spielen des Dialogs — Versuch einer freien Dialoggestaltung <p>Zeitaufwand: ca. 7 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Zuordnen von Fragen zu Antworten oder zu Bildern — Ordnen eines Dialogs in einer sinnvollen Reihenfolge — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Vervollständigen eines Lückendialogs — Erstellen eines freien Kurzdialogs
<p>4.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>4.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Have you ever been to ...? (present perfect)</p>		
<p>4.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — anknüpfen — Relationen der Zeit feststellen — Relationen des Ortes feststellen 	<p>Sprechanlaß: Erzählen eines Vorfalls</p> <p>By the way, ... • Just imagine what ... • That reminds me of ... Some ... ago ... During the last few ... For a while ... After that ... • Recently ... It wasn't far from ... There's a ... near ... We came as far as ... It was ... away from ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Bereitstellen von Anschauungsmaterial zur Illustration eines konkreten Erlebnisses — Dramatisierende Darbietung durch den Lehrer — Gemeinsames Herauskristallisieren von Schlüsselstellen der Erzählung — Verständnisfragen — Zusammenfassender Bericht über den Vorfall (mit verschiedenen Hilfen) — Textbegegnung 	<ul style="list-style-type: none"> — Freie Darbietung des vorgegebenen Erlebnisses — Transfer der neu erworbenen Redemittel auf einen Vorfall anderer Art — Verbalisieren von Bildfolgen — "Guided composition"

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> — Vorgänge verbalisieren und zeitlich ordnen — Ansichten äußern 	<p>As soon as ... Before he came she had already ... After I had apologized he ... When I arrived I realized ... I think ... We should/shouldn't have ... (past part) I suppose ... No doubt, ...</p>	<p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE</p>	
<p>4.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>4.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Before he came she had already ... After I had apologized he ... (Sequence of tenses: simple past and past perfect with "after" and "before")</p>		
<p>5. Fähigkeit, Briefe abzufassen</p>			
<p>Fächerübergreifende Ziele:</p>			
<p>— Bereitschaft, mit Ausländern in Briefkontakt zu treten</p>			
<p>— Fähigkeit, Informationen schriftlich einzuholen</p>			
<p>5.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — um Auskunft bitten — sich vergewissern 	<p>Schreibanlaß: Bitte um Auskunft</p> <p>Could you send me some ... I'd like to ... Please let me know where/when/what/if ... Could you explain what/why ...? I'm interested in ... Are you sure ...? Why/where/when do you want me to ...? Am I expected to ...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Kontextualisierte Einführung der Briefformeln anhand eines fertigen Briefes — Produzieren eines Briefes mit Lückentextvorgabe — Freies Abfassen eines orthographisch richtig geschriebenen Briefes mit globaler Vorgabe des Inhalts — Freies Erstellen eines Briefes ohne Vorgabe des Inhalts 	<ul style="list-style-type: none"> — Erstellen eines Briefes mit Lückentextvorgabe — Lückendiktat — Freies Produzieren eines Briefes unter Beachtung der Orthographie
<p>5.2 Beherrschung der Briefformeln</p>	<p>Konrad-Adenauer-Straße 20 D-7000 Stuttgart January 27th, 1976</p> <p>Dear Mary/Mr. Black/ Mrs. Black, Yours sincerely, Christian (Huber)</p>	<p>Zeitaufwand: ca. 4 UZE</p>	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
II. Rezeptiver Bereich			
6. Fähigkeit, Erzählungen A/B: zu verstehen			
Fächerübergreifende Ziele:			
<ul style="list-style-type: none"> — Freude am Lesen — Fertigkeit im Benutzen von Nachschlagewerken 			
<p>A/B:</p> <p>6.1 Fähigkeit, Texte mit zum Teil unbekanntem Redemitteln global zu verstehen</p> <p>6.2 Fähigkeit, den zeitlichen Ablauf der Erzählung zu verstehen</p> <p>6.3 Fähigkeit, die Handlungsweise und die Beweggründe der Hauptpersonen zu erkennen</p> <p>6.4 Fähigkeit, die Stufen des Handlungsablaufs zu erfassen</p>	<p>A/B:</p> <p>Erzählungen, in denen die Probleme Jugendlicher angesprochen werden, oder Abenteuererzählungen oder Reiseerzählungen</p> <ul style="list-style-type: none"> — deren Sprache und Inhalt den Schülern des 8. Schülerjahrgangs angemessen sind, — deren Handlungsablauf übersichtlich ist, — die einen möglichst authentischen britischen oder amerikanischen Hintergrund aufweisen, — deren Inhalt die Schüler zum selbständigen Weiterlesen motiviert, — die innerhalb von 2 bis 4 UZE bewältigt werden können. 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Einführung durch Schilderung des Erzählhintergrunds, Schilderung der Ausgangssituation, Vortragen einer spannenden Textstelle oder durch Bilder zum Text — Textbegegnung durch Erlesen in Sinnabschnitten oder durch Darbietung — Heraussuchen und Vorlesen der für den Handlungsablauf wichtigen Szenen — Nachspielen von Dialogen — Gliedern des Textes und Finden von Überschriften zu Sinnabschnitten — Beantworten von Verständnisfragen — Unterrichtsgespräch (evtl. auch auf deutsch) — Kurze Inhaltsangabe durch Ordnen von vorgegebenen Sätzen in einer logischen Reihenfolge — Vervollständigen eines Lückentextes 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Beantworten von Verständnisfragen — Auffinden und Vorlesen von Szenen, die für den Handlungsablauf wichtig sind — Finden von Überschriften zu Sinnabschnitten — Inhaltsangabe auf deutsch — Entscheidungsaufgaben — Auswahl-Antwortaufgaben — Ergänzen eines Lückentextes zur Erzählung — Ordnen von vorgegebenen Sätzen in einer logischen Reihenfolge
<p>A: (interaktiv)</p> <p>6.5 Fähigkeit, den Ablauf der Handlung mündlich oder schriftlich wiederzugeben</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereits bekannte Redemittel — Zur Wiedergabe des Textes notwendige spezielle Redemittel 	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — grobe inhaltliche Zusammenfassung — Nacherzählen einzelner Abschnitte nach vorgegebenen Stichpunkten — freies Nacherzählen einzelner Szenen — Übernehmen einer Rolle in einem Gespräch aus dem Text — Nacherzählen der Handlung aus der Sicht einer der handelnden Personen <p>Zeitaufwand ca. 12 UZE</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Nacherzählen einzelner Szenen mit Hilfe von Stichpunkten — Inhaltsangabe (mündlich oder schriftlich) mit Hilfe von Stichpunkten

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>7. Fähigkeit, Texte mit Sachinformation A/B: zu verstehen; A: englisch zu besprechen (interaktiv)</p>			
<p>Fächerübergreifende Ziele: — Fähigkeit, geschriebenen Texten Information zu entnehmen — Einblick in Aspekte des Lebens in anderen Ländern</p>			
<p>A/B: 7.1 Fähigkeit, die Bedeutung des sachbezogenen Wortschatzes zu erfassen 7.2 Fähigkeit, den Sachzusammenhang zu erfassen 7.3 Bereitschaft, für Verhältnisse und Gewohnheiten in englischsprachigen Ländern Verständnis zu zeigen</p>	<p>A/B: Sachtexte über sozio-geographische oder wirtschaftliche oder berufsbezogene oder geschichtliche Aspekte des englischsprachigen Raums, — die zum Verständnis für dortige Verhältnisse beitragen — die eine Orientierung des Schülers ermöglichen</p>	<p>A/B: — Bereitstellen von Arbeitsmaterial in Form von Karten, Kurzfilmen, Dias, graphischen Darstellungen — Einführung in den entsprechenden Sachverhalt (bei besonders schwierigen Inhalten u. U. auch in deutscher Sprache) — Vorlesen oder Erlesen des Textes — Verständnisfragen im Unterrichtsgespräch — Vergleiche mit Verhältnissen in der BRD ziehen</p>	<p>A/B: — Freies Gespräch über wesentliche Aspekte des Textes (in deutsch) — Heraussuchen von Belegstellen zu Verständnisfragen — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Entscheidungsaufgaben</p>
<p>A: (interaktiv) 7.4 Fähigkeit, die wesentlichen Inhalte eines Textes herauszustellen 7.5 Fähigkeit, gewonnene Informationen wiederzugeben</p>	<p>A: (interaktiv) — Bereits bekannte Redemittel — Zur Besprechung des jeweiligen Textes notwendige spezielle Redemittel</p>	<p>A: (interaktiv) — Üben der speziellen Wörter und Ausdrücke — Inhaltswiedergabe in englisch — Freie Beantwortung von Verständnisfragen Zeitaufwand: ca. 12 UZE</p>	<p>A: (interaktiv) — Freies Beantworten von Verständnisfragen — Freies Gespräch über einzelne Aspekte des Textes (auf englisch) — Freies Wiedergeben von wesentlichen Fakten aus dem Text (mündlich oder schriftlich)</p>
<p>8. Fähigkeit, mündliche und schriftliche Anleitungen A/B: zu verstehen; A: zu wiederholen (interaktiv)</p>			
<p>Fächerübergreifende Ziele: — Bereitschaft, fremdsprachliche Informationsquellen zu benutzen — Fähigkeit zu sinnvoller Freizeitgestaltung</p>			
<p>A/B: 8.1 Fähigkeit, Bezeichnungen für Material, Werkzeuge und Tätigkeiten zu verstehen 8.2 Fähigkeit, Form- und Zustandsbeschreibungen zu erfassen 8.3 Fähigkeit, Beziehungen zwischen Material und Handlungen in ihrer logischen Abfolge zu erfassen</p>	<p>A/B: Vereinfachte Gebrauchstexte: Gebrauchsanleitungen (z. B. Automaten, Freizeitgeräte, Konsumgüter) oder Werkanleitungen oder Kochrezepte oder Spielregeln, — die im gegenwärtigen oder zukünftigen Erlebnisbereich von Hauptschülern liegen, — die sprachlich auf die Hauptschüler abgestimmt sind,</p>	<p>A/B: — Einführung der neuen Redemittel anhand wirklich vorliegenden Materials oder vorhandener Geräte — Erwerb der Tätigkeits- und Materialbezeichnungen durch Demonstrieren und Hantieren — "Action drills" (durch Lehrer und Mitschüler) — Nennen von Tätigkeiten zur Herstellung des Gegenstands</p>	<p>A/B: — Korrekte Ausführung nach mündlicher und schriftlicher Anweisung — Zuordnung von Zeichnung (z. B. als Piktogramm) und mündlich oder schriftlich vorgegebener Anweisung — Zuordnung von Material- zu Tätigkeits- bzw. Maßbezeichnungen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
8.4 Fähigkeit, Maßangaben zu verstehen und eventuell umzurechnen 8.5 Fähigkeit, Anleitungen in Handlungen umzusetzen	— die den Interessen von 14/15-Jährigen entsprechen	— Unterscheiden von Material-, Werkzeugbezeichnungen und Tätigkeitsanweisungen (z. B. durch verschiedenfarbiges Unterstreichen im Text) — Mit Hilfe von Skizzen und Bilderfolgen Handlungsabläufe verdeutlichen — Ordnen schriftlicher Anweisungen — Bewältigung von Werkvorhaben in verschiedenen Sozialformen	— Zuordnung von Werkzeug- zu Tätigkeitsbezeichnungen — Tätigkeitsbeschreibungen in sachlogische Ordnung bringen
A: (interaktiv) 8.6 Fähigkeit, gegebene Anleitungen zu wiederholen 8.7 Fähigkeit, auftauchende Schwierigkeiten in englisch zu besprechen	A: (interaktiv) — Bereits bekannte Redemittel — In der Anleitung zu verwendende spezielle Redemittel	A: (interaktiv) — Üben der Fachausdrücke, die für die Anleitung wichtig sind — Erstellen von eigenen Anleitungen zu vorgegebenen Handlungsabläufen — Übersetzen von Anleitungen ins Deutsche Zeitaufwand: ca. 6 UZE	A: (interaktiv) — Erstellen einfacher Anleitungen zu Selbstgefertigtem (Werkstücke, Spiele) — Wiederholen der wesentlichen Punkte einer vorgegebenen Anleitung — Freies Rekonstruieren der Anleitung bei bildhaft oder mimisch vorgegebenem Handlungsablauf

9. Fähigkeit, Briefe

A/B: zu verstehen; A: zu beantworten (interaktiv)

Fächerübergreifende Ziele:

- Fähigkeit, die Absichten und Interessen eines Briefschreibers zu verstehen
- Bereitschaft, Kontakte mit Menschen in anderen Ländern zu schließen

A/B: 9.1 Fähigkeit, die Aussagen des Briefes in Einzelheiten zu verstehen	A/B: Briefe folgenden Inhalts: Unterbreiten eines Angebots oder Absprache/Vereinbarung oder Bitte um Auskunft	A/B: — Situatives Einführen in die sachlichen und landeskundlichen Voraussetzungen des Absenders — Kontextualisiertes Einführen der Briefformeln — Erarbeiten des Brieftextes unter Verwendung von Nachschlagewerken im Sinne des extensiven Lesens	A/B: — Deutsche Inhaltswiedergabe — Entscheidungsaufgaben — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Textbezogene Verständnisfragen
9.2 Fähigkeit, die Haltung und Absicht des Schreibers zu verstehen		— Erarbeiten des Brieftextes unter Verwendung von Nachschlagewerken im Sinne des extensiven Lesens	
9.3 Fähigkeit, Briefformeln zu verstehen und richtig zu interpretieren	Die Briefe sollen — in Inhalt und kulturellem Hintergrund authentisch sein, — sprachlich auf den Wissensstand der Schüler abgestimmt sein — eine Antwort fordern	— Deutsche Inhaltswiedergabe	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>A: (interaktiv)</p> <p>9.4 Fähigkeit, eine inhaltlich angemessene Antwort zu verfassen</p> <p>9.5 Fähigkeit, im Antwortschreiben Briefformeln richtig zu verwenden</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereits bekannte Redemittel und Briefformeln — Wendungen, die zur Beantwortung des jeweiligen Schreibens notwendig sind 	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sammeln und Bereitstellen der zum Antwortbrief notwendigen Redemittel — Sichern der sprachlichen Mittel durch Lückentexte und Substitutionsübungen — Gestalten des Antwortbriefes nach vorgegebenen sprachlichen Mitteln in Gruppen- und Partnerarbeit <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lückentexte — Schreiben eines Briefes nach vorgegebenen Sprachmustern und festgesetztem Inhalt — Schreiben eines Briefes nach vorgegebenen Bildfolgen
<p>10. Fähigkeit, Filme</p> <p>A/B: zu verstehen; A: in englischer Sprache zu besprechen (interaktiv)</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fähigkeit, audio-visuellen Medien Informationen zu entnehmen — Bereitschaft, persönliche Empfindungen und Wertungen zu äußern 			
<p>A/B:</p> <p>10.1 Fähigkeit, den Handlungsablauf zu erfassen</p> <p>10.2 Fähigkeit, den Film-dialog global zu verstehen</p>	<p>A/B:</p> <p>Filme und TV-Sendungen die</p> <ul style="list-style-type: none"> — dem Sprachvermögen der 8. Jahrgangsstufe angemessen sind — im Handlungsablauf einfach strukturiert sind — zum Sprechen anregen — möglichst authentischen kulturellen Hintergrund aufweisen 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Hinführung durch gezielte englische oder muttersprachliche Information — Semantisierung des im Film vorkommenden Wortschatzes und Strukturmaterials — Übung dieses Sprachmaterials durch "preparation drills" (Tb) — Erste Darbietung des Films — Nachprüfen des Verständnisses durch Verständnisfragen (mit oder ohne freie Formulierung) — Zweite Darbietung mit (evtl. muttersprachl. Kommentar) 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Verständnisfragen — Kommentieren (in Muttersprache) des Films in der Stummfassung — freie Äußerung zum Film
<p>A: (interaktiv)</p> <p>10.3 Fähigkeit, Inhalte wiederzugeben</p> <p>10.4 Fähigkeit, zu Filmen Stellung zu nehmen</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereits bekannte Redemittel — Redemittel, die zur Besprechung des jeweiligen Filmes notwendig sind 	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Übung der Redemittel durch "follow-up-drills" (Tb) — Situative Anwendung der Redemittel im szenischen Spiel durch Übernahme von Sprecherrollen — Transfer auf andere Situationen <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Übernahme von Sprecherrollen in simulierten Situationen — Lückendialoge

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
11. Fähigkeit, formalisierte Texte A/B: zu verstehen; A: englisch zu erläutern (interaktiv)			
Fächerübergreifende Ziele:			
– Fähigkeit, sich in fremdsprachiger Umgebung zu orientieren – Einblick in einige Aspekte des Lebens in anderen Ländern			
A/B: 11.1 Fähigkeit, die gebräuchlichsten Abkürzungen zu verstehen 11.2 Fähigkeit, die Bedeutung von Fachausdrücken zu erfassen 11.3 Fähigkeit, aus vorliegenden Materialien eine sinnvolle Auswahl zu treffen	A/B: Gebrauchstexte: Speisekarten oder Fahrpläne oder TV- und Radioprogramme in Ausschnitten, die – überschaubar sind – im Bereich des wahrscheinlichen Erlebnis-kreises von Hauptschülern liegen – authentisch sind	A/B: – Schilderung der Situationen, in denen die gewählten formalisierten Texte angetroffen werden – Simulierung von Kommunikationssituationen – Erläutern der Abkürzungen und Fachausdrücke – Eine Auswahl aus dem Material nach vorgegebenen Gesichtspunkten treffen: Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – Übertragen auf leicht veränderte Situationen	A/B: – Erklären von Abkürzungen – Deutsche Erklärung des formalisierten Textes – Individuelles Zusammenstellen einer Speisenfolge (eines Fahrplanes, eines Freizeitprogramms) nach vorgegebenen Gesichtspunkten
A: (interaktiv) 11.4 Fähigkeit, formalisierte deutschsprachige Texte englisch zu erläutern 11.5 Fähigkeit, über auftauchende Unklarheiten zu sprechen	A: (interaktiv) – Deutsche Speisekarten, Fahrpläne, Programme, etc. – Bereits bekannte Redemittel – Die für den jeweiligen Sachzusammenhang notwendigen Fachausdrücke	A: (interaktiv) – Erbitten von Information bei Unklarheiten – Erklären von deutschen formalisierten Texten für englischsprachige Partner Zeitaufwand: ca. 5 UZE	A: (interaktiv) – Lückendialoge kombiniert mit formalisierten Texten – Englische Erläuterungen zu deutschen Texten
12. Fähigkeit, Liedertexte (auch Schlager) zu verstehen (A/B)			
Fächerübergreifende Ziele:			
– Einblick in den kulturellen Hintergrund von Liedern – Einblick in angelsächsische Einflüsse auf unseren Kulturraum			
A/B: 12.1 Fähigkeit, einen Text mit z. T. unbekanntem sprachlichen Erscheinungen global zu verstehen 12.2 Fähigkeit, Zusammenhänge zu verstehen 12.3 Fähigkeit, ungewöhnliche Verbindungen zu entdecken 12.4 Fähigkeit, Englisch unter erschwerten Bedingungen zu verstehen: – ohne Gestik und Mimik – durch Musikbegleitung verfremdet 12.5 Kenntnis einiger englischer Lieder	A/B: Lieder , die – aktuell sind – musikalisch ansprechend sind – pädagogisch vertretbar sind – sprachlich leicht über dem aktiven Wortschatz liegen – typisch für englischsprachige Länder sind	A/B: – Motivation durch Bilder oder Hintergrund-erzählungen – Klären von sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten – Lesendes Erfassen des Textes – Phonetische Sicherung des Textes – Mitsingen oder selbständiges Musizieren Zeitaufwand: ca. 5 UZE	

Richtzielbereich 2: Sprachliche Fertigkeiten

1. Fähigkeit, Äußerungen in Britischem Englisch (RP) bei verschiedenen Sprechern und leichter Abweichung vom Standard global zu verstehen.
2. Fähigkeit, Äußerungen in Amerikanischem Englisch (GA) bei verschiedenen Sprechern und deutlicher Artikulation global zu verstehen.
3. Fähigkeit, Äußerungen, die durch Medien leicht verzerrt sind, global zu verstehen.
4. Fertigkeit, im Deutschen nicht vorkommende Konsonanten und vom Deutschen abweichende Vokale richtig auszusprechen.
5. Fertigkeit, typisch englische Diphthonge und schwer auszusprechende Konsonantengruppen ("clusters") richtig zu artikulieren.
6. Fertigkeit, jedes Wort des aktiven Wortschatzes so auszusprechen, daß es von einem nicht-deutschen Hörer mühelos verstanden werden kann.
7. Fähigkeit, einfache sprachliche Äußerungen in möglichst natürlichem Sprechtempo zu produzieren.
8. Fertigkeit im sinnentsprechenden Betonen der Wörter innerhalb von Sätzen.
9. Fertigkeit im Produzieren der typischen englischen Frageintonationen.
10. Fähigkeit, englischsprachige Äußerungen (Sprechhandlungen) auf einen deutschen Impuls hin zu produzieren (im Sinne einer einfachen Dolmetschübung).
11. Fähigkeit, die wesentlichen Informationen eines fremdsprachlichen Textes im Deutschen sinngemäß wiederzugeben (im Sinne einer einfachen Dolmetschübung).
12. Einblick in einige kulturelle Aspekte und in einige Probleme im englischsprachigen Raum.
13. Fähigkeit, einem bekannten Schriftbild das dazugehörige Lautbild zuzuordnen und wortübergreifende Sinnzusammenhänge zu erfassen.
14. Fertigkeit, Texte mit bekannten Strukturen und bekanntem Wortschatz deutlich, lautrein und in entsprechender Intonation vorzulesen.
15. Fähigkeit, standardisierte Abkürzungen zu entschlüsseln.
16. Fähigkeit, ein unbekanntes Schriftbild aufgrund bekannter Aussprachemuster zu lesen.
17. Fähigkeit, Sinneinheiten im Text zu erkennen und entsprechend zu lesen.
18. Fähigkeit, einen Text beim Lesen global zu verstehen.
19. Fähigkeit, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen.
20. Fähigkeit, Schlüsselstellen des Textes zu finden.
21. Fähigkeit, den aktiven Wortschatz ohne Sinnentstellungen (A: orthographisch richtig) zu schreiben.
22. Einsicht in einige Laut- und Schriftbildentsprechungen.
23. Fähigkeit, frei produzierte (oder memorierte) Texte mit Hilfe von Nachschlagewerken orthographisch richtig zu schreiben.

Anhang**Übersicht über die aktiv zu beherrschenden Strukturen****A. Satzbaumuster**

(Explizite Sprachbetrachtung nur soweit im Lehrplan vermerkt)

1. Aussagesatz (declarative sentence)**1.1 Einfacher Satz (simple sentence)**

- 1.1.1 Subjekt + [to be ...]
That's about ... from here. (2.1)
That's over there. (3.1)
Sorry, I'm not sure. (3.1)
Your size is ... (3.1)
The ... is ... (3.4)
I think the ... is out of order. (3.4)
It wasn't far from ... (4.4)
There's a ... near ... (4.4)
It was ... away from ... (4.4)
I'm interested in ... (5.1)

1.1.2 Subjekt + [Verb]

- I didn't understand. (2.1)
Sorry, I don't know. (3.1)
The ... isn't working. (3.4)

1.1.3 Subjekt + [Verb + Objekt]

- I haven't ... (+ past part). (1.1)
We've got some ... (3.1)
Sorry, we don't/can't ... (3.1)
We should/shouldn't have ... (4.4)
I need a .../some ... (3.4)

1.1.4 Subjekt + [Verb + Infinitiv mit oder ohne "to"]

- I'd like to ... (5.1)
You can ... or ... (2.1)
You needn't ... (2.1)
You mustn't/can't ... (2.1)

1.2 Erweiterter Satz (expanded sentence)

- Some ... ago ... (4.4)
During the last few ... (4.4)
For a while ... (4.4)
After that ... (4.4)

1.3 Satzgefüge (complex sentence)

- You mustn't/can't ... because ... (2.1)
Just imagine what ... (4.4)
Before he came she had already ... (4.4)
After I had apologized he ... (4.4)
As soon as ... (4.4)
I think the ... is out of order. (3.4)
I don't know if/how to ... (1.1)
I don't think/believe ... (1.1)

2. Fragesatz (interrogative sentence)**2.1 Entscheidungsfragen (yes/no questions)**

- Can I help you? (2.1)
Could you repeat that, please? (2.1)
Do you want to go to ...? (2.1)
May I show you ...? (3.1)
Are you interested in ...? (3.1)
Have you anything special in mind? (3.1)
Could you check ...? (3.4)
Would you have a look at ...? (3.4)

- Have you ever been to ...? (4.1)
- Isn't it ...? (4.1)
- Are you interested in ...? (4.1)
- Did you enjoy ...? (4.1)
- Are you sure ...? (5.1)
- Can't we/couldn't we ...? (1.1)
- Can/could I have the ...? (1.1)

- 2.2 Bestimmungsfragen (WH-questions)**
 - What's your size? (3.1)
 - What ... would you like? (3.1)
 - What are you looking for? (3.1)
 - Would you like ... or ...? (3.1)
 - How long will it take? (3.4)
 - When can I have it back? (3.4)
 - Where do you come from? (4.1)
 - How long are you going to stay here? (4.1)
 - How many times have you been to ...? (4.1)
 - What are you going to do ...? (4.1)
 - What happened ...? (4.1)
 - Why did you like ...? (4.1)
 - What do you mean by ...? (3.1)
 - How did you like ...? (4.1)
 - What do you think of ...? (4.1)
 - What is the difference between ...? (4.1)
 - Why/where/when do you want me to ...? (5.1)
 - Why don't you ...? (1.1)

- 2.3 Question tag**
 - ... isn't it? (4.1)

- 2.4 Indirekte Frage (indirect question)**
 - Please let me know where/when/what/if ... (5.1)
 - Could you explain what/why ...? (5.1)

- 3. Befehlsatz (imperative sentence)**
 - Turn left/right at ... (2.1)
 - Cross ... (2.1)
 - Keep left/right. (2.1)
 - Go along ... as far as ... (2.1)
 - Please ... (imperative) (3.4)
 - Tell me about ... (4.1)
 - Give/Pass me the ... (1.1)
 - Mind the/your ... (1.1)
 - Don't ... (1.1)
 - You'd better ... (1.1)
 - You should/shouldn't ... (1.1)

- 4. Ritualisierte Sprachformen (formulaic utterances)**
 - I'm sorry (1.1)
 - That's all right. (1.1)
 - That doesn't matter. (1.1)
 - What can I do for you? (3.1)
 - Just a moment, please. (3.1)
 - It's about ... in English money (3.1)
 - How much is it? (3.4)
 - And then? (4.1)
 - Really? (4.1)
 - (Briefformeln) (5.1)

B. Teile der Satzbaumuster

(explizite Sprachbetrachtung nur soweit im Lehrplan vermerkt)

- 5. Verbalfeld (verb phrase)**

- 5.1 Vollverben (main verbs)**
 - 5.1.1 Tempus- und Aspektformen:**
 - present continuous, z. B.: What are you looking for? (3.1)
 - simple present, z. B.: That reminds me of ... (4.4)
 - present perfect, z. B.: Have you ever been to ...? (4.1)
 - simple past, z. B.: We came as far as ... (4.4)
 - past perfect, z. B.: After I had apologized ... (4.4)
 - future, z. B.: How long will it take? (3.4)
What are you going to do ...? (4.1)
 - 5.1.2 Vollverben mit Partikeln:**
 - verbal phrases, z. B.: What do you think of ...? (4.1)

- 5.2 Hilfsverben (auxiliary verbs)**
 - Modalverben mit einigen Ersatzformen:
 - can, z. B.: You can ... or ... (2.1)
 - could, z. B.: Could you send me some ...? (5.1)
 - mustn't, z. B.: You mustn't/can't ... because ... (2.1)
 - needn't, z. B.: You needn't ... (2.1)
 - may, z. B.: May I show you ...? (3.1)
 - would, z. B.: Would you like ... or ...? (3.1)
 - should, z. B.: We should/shouldn't have ... (+ past part.) (4.4)

- 6. Nominalfeld (noun phrase)**

- 6.1 Substantive (nouns)**
 - Notwendige unregelmäßige Pluralformen je nach Wortschatz

- 6.2 Pronomen (pronouns)**
 - Personalpronomen im Subjekt- und Objektfall
 - Possessivpronomen
 - Demonstrativpronomen: this, that, these, those
 - Fragepronomen: what, where, when, how ... ,
what ..., who, whose, why
 - Indefinitpronomen: some, something, somebody,
any, anything, anybody
 - Reflexivpronomen nur im Rahmen idiomatischer
Wendungen je nach Wortschatz

- 6.3 Adjektive (adjectives)**
 - Notwendige Steigerungsformen je nach Wortschatz

CURRICULARER LEHRPLAN ENGLISCH

für die 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkungen:

Wie in den Jahrgangsstufen 5 und 6, so wird auch in den curricularen Lehrplänen 7—9 davon ausgegangen, daß die Beschäftigung mit der englischen Sprache in erster Linie als Erwerb eines praktisch verwendbaren internationalen Verständigungsmittels gesehen werden muß. Der Lehrplan steuert daher direkt die in alltäglichen Kommunikationssituationen am häufigsten vorkommenden Sprachfunktionen an. Im Unterschied zu früheren Stoffverteilungsplänen wird also bewußt auf eine grammatische Progression verzichtet. Die Redemittel werden jeweils in enger thematischer Bindung eingeübt, nur dort, wo besonders häufig Fehler zu erwarten sind, wird eine grammatische Durchleuchtung als zusätzlich nötig erachtet. Es liegt in der Natur des gewählten pragmatischen Ansatzes, daß das Gewicht von den herkömmlich gelehrt grammatischen Strukturen auf die mehr idiomatischen Redewendungen der gesprochenen Sprache verlagert wird.

1. Zu den Zielen

In einer Zeit zunehmender internationaler Kontakte und vielfältiger sprachlicher Minderheiten auch in der unmittelbaren Umgebung der Schüler erscheint die Beschäftigung mit einer Fremdsprache als besonders geeignet, die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Sprechern anderer Sprachen zu fördern, überkommene Vorurteile in bezug auf Angehörige anderer Völker und Kulturen zu überprüfen, Kommunikationsschwierigkeiten zu erkennen und Wege zu ihrer Überwindung zu suchen.

Englisch wird nicht als Sprache eines einzelnen Landes, sondern als internationales Verständigungsmittel gelehrt. In seiner Verbreitung und Bedeutung in der Welt, in der Allgegenwart englischsprachiger Einflüsse in unserem Kulturkreis und u. U. in seiner Nützlichkeit in Beruf und Freizeit ist die Legitimation von Englisch als Pflichtfach an Hauptschulen zu erblicken.

Die fachspezifischen Ziele dürfen einerseits die Leistungsfähigkeit der Mehrzahl der Hauptschüler und andererseits die Qualifikationen, deren sie in ihrem späteren Leben bedürfen, nicht aus dem Auge verlieren. Aus diesem Grund wird im Lehrplan deutlich getrennt zwischen Lernzielen, die nur auf Sprachrezeption ausgerichtet sind (rezeptiver Bereich) und Lernzielen, die darüber hinaus die aktive fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit anstreben (interaktiver Bereich). Die Lernziele im rezeptiven Bereich haben große lebenspraktische Bedeutung für den Hauptschüler und sind auch von solchen Schülern zu bewältigen, die vermutlich nicht zu einem ausreichenden Minimum an aktiver Sprachbeherrschung geführt werden können.

Im interaktiven Bereich werden die zu erlernenden Sprechakte unter thematischen Aspekten gruppiert. Dadurch entstehen Bündel von Sprechakten, die jeweils in Verbindung mit einem Thema die globalen Qualifikationen (d. h. Grobzielbereiche) ergeben, deren Erwerb als wünschenswert erachtet wird. Die angeführten Sprechakte sind weder als Feinziele (d. h. konkrete Stundenziele) noch als Dialog-Schemata zu verstehen. Sie stellen vielmehr eine rein logische Aufgliederung der globalen sprachlichen Qualifikationen dar, zu denen der Schüler befähigt werden soll.

Die Themen, die im interaktiven Bereich das Gliederungsprinzip des Lehrplans bedeuten, entsprechen folgenden Kriteriumsfragen:

- a) In welchen Typen von Situationen werden Hauptschüler am wahrscheinlichsten rezeptive oder aktive Englischkenntnisse benötigen?

- b) Welche Rolle werden sie dabei wahrscheinlich übernehmen?
- c) Welche dieser Typen von Situationen sind für die Altersstufe sprachlich und thematisch nachvollziehbar?

Im 7. Schülerjahrgang werden vorwiegend berufsabhängige Themen gewählt, die zur englischsprachigen Kommunikation im Unterricht selber, bei Auslandsaufenthalten oder bei persönlichen Briefkontakten mit Ausländern führen sollen. Vom 8. Schülerjahrgang an werden sodann im Hinblick auf die besondere berufsvorbereitende Ausrichtung der Hauptschule zunehmend Themen aus speziellen Berufsrichtungen gewählt. Sie sollen als exemplarisch für ähnliche Situationstypen verstanden werden.

Im rezeptiven Bereich werden solche Texte gewählt, die:

- a) Wünschenswerte Qualifikationen darstellen,
b) geeignet sind, zur selbständigen Beschäftigung mit der englischen Sprache zu führen,
c) der Altersstufe angemessen sind.

In der 7. Jahrgangsstufe überwiegen die erzählenden Texte, während ab der 8. Klasse zunehmend Sachtexte an Bedeutung gewinnen. Die Wahl von anspruchsvolleren Textarten darf jedoch auch in den Klassen 8 und 9 auf keinen Fall zu einer sprachlichen oder sachlichen Überforderung der Schüler führen. Den Interessen der Schüler ist Rechnung zu tragen. Im Rahmen der rezeptiven Lernziele gibt der Lehrplan in der Inhaltsspalte ab der 8. Jahrgangsstufe Alternativen an. Dadurch wird die Bildung von Interessengruppen möglich.

Die 7. Klasse soll in erster Linie für alle in der Hauptschule verbliebenen Schüler eine gemeinsame Ausgangsbasis schaffen. Das Hauptgewicht liegt daher auf der Wiederholung und Verfügbarmachung von Sprechakten, die teilweise in der 5. und 6. Klasse schon gelernt worden waren. Für schnellere Lerner sind zwar bei einzelnen Sprechakten zusätzliche Redemittel (Strukturen) angeführt. Eine Leistungsdifferenzierung wird aber nicht erstrebt, was jedoch eine methodisch-didaktische Differenzierung nicht ausschließt. Ab Jahrgangsstufe 8 dagegen sieht der Lehrplan zwei Leistungsniveaus (A und B) vor, denen die Lernziele im interaktiven Bereich gemeinsam sind, an die aber im rezeptiven Bereich unterschiedliche Anforderungen gestellt werden:

- a) Leistungsniveau A strebt das Hör- und Leseverstehen der angegebenen Textarten an und wird zusätzlich in der Fähigkeit geschult, in englischer Sprache über diese Texte zu sprechen.
- b) Leistungsniveau B strebt lediglich das Hör- und Leseverstehen an.

Die Grenze zwischen den beiden Leistungsniveaus ist als fließend zu betrachten. Auch Gruppen des Leistungsniveaus B sollten von Fall zu Fall dazu ermuntert werden, Teile von Texten in englischer Sprache nachzuerzählen oder zu besprechen.

Die Reihenfolge, in der die Lernziele behandelt werden, ist dem Lehrer freigestellt. Interaktive und rezeptive Lernziele sollten sich dabei in sinnvoller Weise abwechseln. Innerhalb der Lernziele sind Umgruppierungen der Sprechakte jederzeit möglich. Die hier sehr global vorgeschlagenen Themen müssen im Unterricht in frei wählbare konkrete Situationen umgewandelt werden, wobei auf möglichst große Transferwirkung zu achten ist.

2. Zu den Inhalten

Den Lernzielen sind die zu ihrer Erreichung notwendigen Lerninhalte zugeordnet. Diese bestehen aus:

- a) Wörtern
- b) Strukturen und idiomatischen Wendungen
- c) Texten

Zwischen aktivem und passivem Wortschatz muß sorgfältig unterschieden werden. Die neu zu erlernenden Wörter des aktiven Wortschatzes ergeben sich aus den vorgegebenen Themen, die des passiven Wortschatzes aus den gewählten Texten. Für den aktiven Wortschatz ist die Wörterliste im Anhang zum Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe als Richtschnur zu betrachten.

Strukturen und idiomatische Wendungen werden im Lehrplan soweit aufgezählt, wie sie zur Realisierung der Sprechakte auf einem elementaren Niveau notwendig sind. Die mit *) gekennzeichneten Strukturen sind nicht verbindlich, sondern wollen als zusätzlicher Lernanreiz für leistungsstärkere Gruppen verstanden werden.

Gelegentlich werden zu ein und demselben Sprechakt mehrere Äußerungsmuster angeführt, die scheinbar dasselbe bedeuten, wie z. B. „I don't care“ — „That doesn't matter“. Der Lehrer muß hier darauf achten, daß solche parallele Ausdrücke u. U. nicht beliebig austauschbar sind, sondern daß ihre Wahl durch die Rolle des Sprechers und die beabsichtigte Auswirkung auf den Hörer bestimmt wird.

Da es sich bei den aufgezählten Satzstrukturen fast ausschließlich um Äußerungsmuster der gesprochenen Sprache handelt, sollten hier die Kurzformen („contracted forms“) weitestgehend Verwendung finden, sofern es die Satzlänge und der Satzton nicht als unangebracht erscheinen lassen.

Die Redemittel werden nur innerhalb des angegebenen Themas, aber in mehreren situativen Abwandlungen geübt. Das heißt, daß auch grammatische Regelmäßigkeiten nur innerhalb der angegebenen Sprechakte gelernt werden. Durch ihr Wiederkehren in weiteren Themen wird ein Fortschreiten und Vertiefen im Sinne der Lernspirale ermöglicht. Als kognitive Lernhilfe und zur Sicherung des Transfer erscheint es jedoch nützlich, einige grammatische Besonderheiten, die erfahrungsgemäß häufige Fehlerquellen darstellen, im Sinne der Bewußtmachung und der formalen Übung möglichst in kontextualisierter Form zu festigen. Eine systematische Grammatikschulung ist aber auch hier nicht anzustreben. Ziel der Sprachbetrachtung und der Formalübung ist lediglich, den richtigen Gebrauch einzelner grundlegender Redemittel zu stützen und dem Schüler Kriterien für seine eigenen Sprechversuche an die Hand zu geben.

Die zu erlernenden Sprechakte werden im Unterricht in der Regel in Dialoge eingebettet sein. Nicht-dialogisierte Prosetexte, sowohl rein mündlich vermittelte als auch geschriebene, stellen jedoch ebenfalls wesentliche Lerninhalte, besonders im Bereich der rezeptiven Lernziele, dar. Die Texte müssen inhaltlich interessant, altersstufengemäß abgefaßt und an den Zielen des Englischunterrichtes in der Hauptschule orientiert sein. Für den sprachlichen Schwierigkeitsgrad ist die Leistungsfähigkeit der Mehrzahl der Hauptschüler als Maßstab zu betrachten.

3. Zu den Methoden

Als Anregungen enthält der Lehrplan eine Reihe von Vorschlägen zur Erstellung von Lernsequenzen, zu Unterrichtsformen, Darbietungstechniken, Übungstypen und

zum Einsatz von Medien und Arbeitsmaterialien, die durch die Konzeption des Lehrplans nahegelegt werden. Häufig stellen die Angaben zur Methode eine Erläuterung und Präzisierung der Lerninhalte und der Lernziele dar und sind daher von besonderer Bedeutung. Die Zeitangaben haben vor allem Gewichtungsfunktion.

Den methodischen Empfehlungen liegen u. a. folgende Vorentscheidungen zugrunde:

- a) Die Einsprachigkeit der Unterrichtsführung wird nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Erreichung eines Mindestmaßes an Eintauchung in die Fremdsprache gewertet. Es wird akzeptiert, daß es Unterrichtssituationen gibt, in denen die Ausgangssprache ihren notwendigen Platz hat, wie z. B. bei Dolmetschübungen, bei der Sprachbetrachtung oder bei Textbesprechungen auf dem Leistungsniveau B. Ein grundsätzlich zweisprachiger Unterricht jedoch würde die angestrebten Ziele des Englischunterrichts stark gefährden.
- b) Die Erreichung der kommunikativen Absicht, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, hat grundsätzlich Vorrang vor sprachlicher Richtigkeit. Das darf aber nicht bedeuten, daß nicht versucht werden soll, den richtigen Gebrauch der vorgegebenen Redemittel zu erreichen und häufig auftretenden Fehlern durch geplante Übung entgegenzuwirken. Dies gilt nicht nur für den grammatikalischen, sondern auch für den phonetischen Bereich.
- c) Ein rein imitativ-reaktives Lehrverfahren wird als einseitig abgelehnt. Es ist zwar nicht zu bestreiten, daß imitatives Lernen im Sinne des Wiederholens, Abwandelns und Analogiebildens ein notwendiger Schritt zur Spracherlernung ist. Es muß jedoch stets engen Bezug zum sprachlichen Kontext wahren und sollte auch in der Hauptschule ergänzt werden durch Bewußtmachung und je nach Bedarf durch Regelbildung.
- d) Der Vorrang des Mündlichen wird im Bereich der interaktiven Lernziele betont. In gewissen Grenzen gehört aber auch das Schreiben zu den Qualifikationen des Hauptschülers. Die Wörter des aktiven Wortschatzes sollten dementsprechend nicht nur phonetisch, sondern auch orthographisch gesichert werden. Bei den schriftlichen Arbeiten muß jedoch eine Fehlertoleranz einkalkuliert werden, die dem Leistungsvermögen der jeweiligen Gruppe angemessen ist.

Die Verwirklichung des Lehrplanes erfordert, daß bestehende Lehrwerke für den Englischunterricht nicht blind zur alleinigen Richtschnur des Unterrichts gemacht werden. Es ist zu überlegen, wie die grammatischen Progressionen des jeweiligen Lehrbuches mit den im Lehrplan angestrebten fremdsprachlichen Qualifikationen in Einklang gebracht werden können. Dies wird in der Regel eine umsichtige Auswahl von Dialogen, Texten und Übungen erforderlich machen.

Die Wahrung der Authentizität der Sprache, die Einübung des Hörverstehens bei unterschiedlichen Sprechern, die Intensivierung der mündlichen Übung und die Simulierung von Kommunikationssituationen erfordern den verstärkten Einsatz von Bild- und Tonträgern. Auch der szenischen Gestaltung kommt besondere Bedeutung zu.

4. Zu den Lernzielkontrollen

Im Einklang mit den Lernzielen und Lerninhalten richten sich die Empfehlungen zur Lernzielkontrolle nach folgenden Grundsätzen:

- a) Fremddiktate und schriftliche deutsch-englische Übersetzungen ergeben keinen Maßstab für die in diesem Lehrplan gesteckten Ziele.

- b) Einfache Dolmetschübungen, sowohl ins Englische als auch ins Deutsche, sind als Kontrollformen angesichts der angestrebten Qualifikationen durchaus gerechtfertigt.
- c) Die Lernziele des rezeptiven Bereichs werden durch Kontrollformen überprüft, bei denen der Schüler keine freien englischen Formulierungen gebrauchen muß. Mehrfach-Auswahl-Aufgaben, Zuordnungs-Aufgaben, aber auch deutsche Stellungnahmen und Inhaltswiedergaben sind denkbar.
- d) Oberstens Gebot bei der Durchführung von Lernzielkontrollen ist nicht die Auswertungsobjektivität, sondern die Gültigkeit in bezug auf die vom Lehrplan vor-

gegebenen Lernziele. Das heißt u. a., daß sogenannte objektive Tests immer ergänzt werden müssen durch offene Aufgabenstellungen, in denen die tatsächliche Kommunikationsfähigkeit des Schülers erfaßt wird. Einheitliche Kriterien für die Bewertung solcher Aufgaben sind anzustreben.

- e) Zur Überprüfung der kommunikativen Fähigkeiten im interaktiven Bereich sind individuelle mündliche Kontrollen unumgänglich. Die Ergebnisse dieser mündlichen Prüfungen sind gewichtsmäßig den Ergebnissen der schriftlichen Prüfungsteile gleichzusetzen und sollten im Rahmen der Hauptschule bei der Gesamtbewertung im Zweifelsfall den Ausschlag geben.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Richtzielbereich 1: Kommunikative Fähigkeiten</p>			
<p>I. Interaktiver Bereich</p>			
<p>1. Fähigkeit, Gespräche über Sachverhalte zu führen</p>			
<p>Fächerübergreifende Ziele:</p>			
<p>— Bereitschaft, trotz Kommunikationsschwierigkeiten Kontakt aufzunehmen</p>		<p>Kontakt aufzunehmen</p>	
<p>— Einsicht in Verständigungsschwierigkeiten</p>			
<p>1.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — eine Dienstleistung anbieten — informieren — sich nach besonderen Wünschen erkundigen — eine Bestätigung einholen 	<p>Sprechanlaß: Äußerungen eines Angestellten in einem Dienstleistungsbetrieb</p> <p>Can I help you? What can I do for you? What would you like? Anything else? Do you want ... Do you want a ... /some ... /any ...? Shall I ...? Do you want me to ...?</p> <p>(je nach Art des Dienstleistungsbetriebes)</p> <p>How about ...? How would you like ...? What kind of ...?</p> <p>Is that all right? All right?</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Motivation durch Begegnung mit der Situation (Tonbandszene) — Einführung und Einüben des Wortschatzes durch Zeichnungen, Wortstreifen, Satzreihen etc. — Aufgliedern des TB-Dialogs in einzelne Strukturen, z. B. durch Nachsprechen, "substitution tables", Satzreihen — Lesen des Gesamtdialogs in verteilten Rollen — gebundenes Rollenspiel (siehe CuLP 8, LZ 2.4) — Anwenden und Transferieren der Strukturen auf andere Situationen — Fixieren der Schülerdialoge, z. B. Tonbandaufnahmen — Sichern des Wortschatzes in Sachfeldern <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Verständnisfragen — Übernahme der Rolle des Angestellten in einem Lückendialog — Zuordnen von Fragen und Antworten (schriftlich) — Simulieren von Situationen (Lehrer als Kunde/Schüler als Angestellter, Schüler in beiden Rollen)
<p>1.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>1.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Shall I ...? (questions with modal verbs) Do you want some/any ...? (some, any)</p>		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen</p> <ul style="list-style-type: none"> — sich melden — rückfragen — auffordern — fragen — sich entschuldigen — Auskunft geben — Inkompetenz zugeben — sich verabschieden <p>1.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p> <p>1.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>Sprechanlaß: Äußerungen bei einer telefonischen Anfrage in Englisch</p> <p>Hallo.</p> <p>I beg your pardon? Would you say that again, please? Would you mind repeating that?</p> <p>Hold on a moment, I'll put you through to ...</p> <p>Who's speaking? Where are you speaking from? Is it a trunk call? What's your number? Can I phone you/give you a ring? Can I take a message?</p> <p>Sorry, this line's bad. Sorry, I can't understand you. Sorry, I'm rather busy at the moment.</p> <p>(je nach Art der Behörde)</p> <p>I'm sorry I can't do it ... I'll ask ...</p> <p>Thank you for ... (+ ing form)</p> <p>Sorry, I can't ... (use of auxiliary verbs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Darlegung der Aufgabenbereiche eines Angestellten — Einbettung der Dialoge in Sachtexte — situative schrittweise Einführung der Redemittel in Minidialogen durch auditive Medien — Nachsprechen und Lesen von Dialogteilen in verteilten Rollen (siehe CuLP 7, LZ 3.7) — Fixieren von Redemitteln auf Karten mit anschließender Einübung — Auswendiglernen — Dialogveränderung durch Abwandlung der Redeanlässe und Sachfelder <p>Zeitaufwand: ca. 5 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — flüssiges, intonationsgerechtes Nachsprechen — zu gegebenen Äußerungen aus einem Angebot die richtige Antwort auswählen lassen — Zuordnung von Redeteilen zu Gesprächspartnern — Zuordnung/Ordnung von Äußerungen innerhalb eines Dialogs — mündliche und schriftliche Ergänzung von Lückendialogen — Vorgabe von Telefonieranlässen; Gestaltung und Aufzeichnung von Dialogen in kooperativen Arbeitsformen — Simulieren von Telefongesprächen
<p>2. Fähigkeit, ein Gespräch über persönliche Belange zu führen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereitschaft, sich über Persönliches zu äußern — Bereitschaft, bei Entscheidungen die Meinung des Gesprächspartners einzubeziehen 			
<p>2.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ein Gespräch auf persönliche Dinge bringen — eine Situation darlegen 	<p>Sprechanlaß: Darlegen persönlicher Pläne</p> <p>Do you mind if I ... What do you think of ...? By the way ...</p> <p>... I'll have to ... If I ... I'll ... I've got the chance of ... + (ing form) I'd like to ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Mediengestützte Darbietung des Dialogs — Einüben der neuen Redemittel durch: Nachsprechen, Bildung von Satzreihen, Lesen und Fixieren von Dialogteilen, Zuordnen von vorgegebenen Antworten zu Fragen — Lesen in verteilten Rollen 	<ul style="list-style-type: none"> — Beantworten von Verständnisfragen — Zuordnungsaufgaben — Vervollständigen von Lückendialogen — Gestalten des Dialogteils des Auskunftgebenden mit Hilfe von Bildern, mit Hilfe eines erzählenden Textes, nach Vorgabe der neuen Situation

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> — ein Vorhaben äußern — verschiedene Möglichkeiten erwägen — den Gesprächspartner nach seiner Meinung fragen — Einwände abwägen — eine Entscheidung begründen — sich zuversichtlich zeigen, Vorfreude äußern 	<p>I'm going to ... (infinitive) I'm planning to ...</p> <p>It would be ... to ... but ...</p> <p>I could either ... or ...</p> <p>What would you do in my situation? What do you think of it? Don't you think it's a good idea to ...?</p> <p>Maybe. But I think ...</p> <p>In my opinion ...</p> <p>I can imagine that. But as I see it ...</p> <p>I've made up my mind to ... because ...</p> <p>I hate/enjoy ...</p> <p>I think it's better to ...</p> <p>I'd better ... (+ infinitive)</p> <p>I'd rather ...</p> <p>I'm sure/quite certain that ...</p> <p>I'll certainly ...</p> <p>I can hardly wait to ...</p> <p>I'm looking forward to ...</p> <p>I'm convinced that ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Substitutionsübungen — Ergänzen von Lückendialogen — Zusammenstellen eines Dialogs aus ungeordneten Sätzen — Erstellen eines Dialogs nach Bildern — Gestalten eines Dialogs in Anlehnung an einen geeigneten erzählenden Text — Auskunft geben über eigene Pläne <p>Zeitaufwand: ca. 9 UZE</p>	
<p>2.2 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen</p>			
<p>2.3 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen</p>	<p>I've made up my mind to ... (use of the infinitive form)</p> <p>I hate/enjoy ... (+ ing form) (use of the -ing form)</p>		
<p>2.4 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Sprechanlasses auszuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — unverbindlich zustimmen — Indifferenz äußern — Zustimmung äußern — Freude, Begeisterung äußern — Enttäuschung, Unzufriedenheit äußern 	<p>Sprechanlaß: Spontane Äußerungen und reflektierte Wertungen</p> <p>I see Is that so?</p> <p>Really? I don't mind. I don't care.</p> <p>It doesn't matter whether ...</p> <p>I think so, too. I don't ... either.</p> <p>I agree (with you).</p> <p>We're so glad ... How ... (+ adj.) That's ... (adj.)</p> <p>It's a pity that ... What a pity. Well, he's as ... as ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Herausforderung spontaner Äußerungen durch Konfrontation mit Filmszenen, Bildern oder Texten innerhalb eines Rahmenthemas, z. B. "holidays". — Darlegen von Wertungen mit Hilfe einer "formal debate", z. B. "The pros and cons of TV" <p>Zeitaufwand: ca. 7 UZE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Diskussion im Klassenverband, die spontane wie reflektierte Äußerungen verlangt!

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
-- nach Wertungen fragen	I'm afraid it's ... I thought it was ... (adj.) • We're convinced that ... • I think it would be better to ... They shouldn't have ... (+ past part) It wasn't a good idea to ... What about you? What do you think of ...? • What's your opinion about ...?		
2.5 Fähigkeit, die dazugehörigen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen			
2.6 Einsicht in die Bildung und Verwendung nebenstehender Strukturen	I thought it was ... (+ adj.) (comparison of adj.)		

3. Fähigkeit, Briefe zu schreiben

Fächerübergreifende Ziele:

- Bereitschaft zu Auslandskontakten
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Ausländern

3.1 Fähigkeit, folgende Sprechakte im Rahmen des nebenstehenden Schreibbanlasses auszuführen: -- anfragen -- Bezug nehmen -- Wünsche äußern -- zustimmen -- Beschluß mitteilen -- ablehnen -- informieren	<p>Schreibbanlaß: Vereinbarungen</p> Could you ...? Would you ...? Will you ..., please? In your last letter has informed me of ... I was told ... Please ... (+ imperative) I would like to ... I would be pleased to ... I agree that it's ... (+ ing form) I have decided on ... / to ... (+ infinitive) I am sorry ... I regret to ... (je nach Situation)	-- Festlegen des Briefinhaltes im Unterrichtsgespräch -- Kontextualisierte Einführung der notwendigen Redemittel -- "Guided Composition" -- Gemeinsames Erstellen eines Briefes als Muster -- Schreiben eines Briefes mit leicht verändertem Inhalt in Gruppen- oder Partnerarbeit Zeitaufwand: ca. 7 UZE	-- Erstellen eines Briefes mit Lückentextvorgabe -- Lückentext -- Freies Abfassen eines Briefes nach vorgegebenem Inhalt
3.2 Beherrschen der Briefformeln:	Franz Müller Goethestraße 23 D-8900 Augsburg July 15th, 1976 Dear Jack, Thank you very much for your letter. Kind regards to your family. Yours Herbert		

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
----------	------------	----------------------	-------------------

II. Rezeptiver Bereich

4. Fähigkeit, Erzählungen

A/B: zu verstehen; A: nachzuerzählen (interaktiv)

Fächerübergreifende Ziele:

- Bereitschaft zu sinnvoller Freizeitgestaltung
- Fähigkeit, sich beim Auftauchen unbekannter Wörter nicht entmutigen zu lassen

<p>A/B:</p> <p>4.1 Fähigkeit, Texte mit zum Teil unbekanntem Redemitteln global zu verstehen</p> <p>4.2 Fähigkeit, unverständige Stellen aus dem Kontext oder mit Hilfe von Nachschlagewerken selbständig zu erschließen</p> <p>4.3 Fähigkeit, Zusammenhänge innerhalb der Handlung zu erkennen</p> <p>4.4 Fähigkeit, geeignete Textabschnitte selbständig zu erschließen (inhaltlich und phonetisch)</p> <p>4.5 Fähigkeit, geeignete Textstellen vorzulesen</p>	<p>A/B:</p> <p>Erzählungen,</p> <ul style="list-style-type: none"> — die dem Interesse der Fünfzehnjährigen entgegenkommen, (auch unter Berücksichtigung gruppenspezifischer Neigungen) — die eine gewisse Komplexität aufweisen, (z. B. durch größere Anzahl der Personen, wechselnde Zeitebenen und Schauplätze, Veränderung des Erzählerstandpunkts, Nebenhandlungen) — deren Umfang überschaubar ist, — die auf einem Wortschatz von nicht mehr als 1500 Wörtern aufbauen, (jedoch im passiven Wortschatz ohne Häufung von "hard words" und Fachausdrücken) — die sprachlich angemessen sind (d. h. an der gesprochenen Sprache orientiert, im Satzbau einfach) — die den Schüler zum selbständigen Lesen anregen 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Klären des Sachhintergrunds und des schwierigen Wortschatzes — Textbegegnung durch Erlesen in Sinnabschnitten oder durch Darbietung — Anleitung zur selbständigen Informationsbeschaffung — Heraussuchen und Vorlesen der für den Handlungsablauf wichtigen Szenen — Reduzieren des Textes auf wesentliche Inhalte — Anleitung zur selbständigen Fragestellung <p>(vergl. CuLP 7 LZ 1)</p>	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Beantworten von Verständnisfragen — Inhaltsangabe auf deutsch — Entscheidungsaufgaben — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Ergänzen eines Lückentextes zur Erzählung
<p>A: (interaktiv)</p> <p>4.6 Fähigkeit, Inhalte mündlich oder schriftlich wiederzugeben</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereits bekannte Strukturen und im Text vorkommende neue Wörter 	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — grobe inhaltliche Zusammenfassung — freies Nacherzählen einzelner Szenen — Nacherzählen der Handlung aus der Sicht einer der handelnden Personen <p>Zeitaufwand: ca. 12 UZE</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Nacherzählen einzelner Szenen mit Hilfe von Stichpunkten — Inhaltsangabe (mündlich oder schriftlich) mit Hilfe der Stichpunkte

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>5. Fähigkeit, Texte mit Sachinformationen A/B: zu verstehen; A: englisch zu besprechen (interaktiv)</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fähigkeit, geschriebenen Texten Informationen zu entnehmen — Einblick in einige Aspekte anderer Kulturen und in aktuelle Probleme <p>A/B:</p> <p>5.1 Fähigkeit, die Bedeutung des Wortschatzes zu erfassen</p> <p>5.2 Einblick in die Gegebenheiten in englischsprachigen Ländern</p> <p>5.3 Fähigkeit zur selbständigen Informationsentnahme</p> <p>5.4 Fertigkeit im Umgang mit Nachschlagewerken</p>	<p>A/B:</p> <p>Sachtexte, die im Interessenbereich des Schülers liegen.</p> <p>Texte, die zum Verständnis der jeweiligen Verhältnisse beitragen, keine bloße Anhäufung von Fakten darstellen, nur die wichtigsten Fachbegriffe enthalten (überwiegend solche, die in der Muttersprache bekannt sind). Möglichkeiten zur Auswahl: Texte über geographische/soziale Gegebenheiten bzw. Probleme (z. B. Freizeitgestaltung, Reisebeschreibungen, Dienst- und Hilfeleistungen, politische Einrichtungen wie Trade Unions, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> — über wirtschaftliche Fakten (z. B. Geldwesen und Währungen, Maße und Größen, Verkehrswesen und Handel, Gemeinsamer Markt, Großbritannien, eine junge Ölmacht) — über Fragen des Berufslebens (z. B. Arbeitsbedingungen, Arbeitsstätten, Arbeitsabläufe) 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mediengestütztes Aufzeigen des Sachhintergrunds — Darstellen der grundlegenden Problempunkte — Mediengestützte Einführung der Fachbegriffe und des neuen Wortschatzes — Textbegegnung durch Erlesen in Sinnabschnitten oder durch Darbietung — Zusammenfassendes Klären der globalen Sinnzusammenhänge — Beantwortung von Verständnisfragen — Diskussion zum Inhalt (auf deutsch) 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zuordnen von Fachbegriffen und Textstellen zu Bildern — Beantworten von Verständnisfragen — Lückentext — Kennzeichnen von Schlüsselstellen im Text — Auswahl-Antwort-Aufgaben
<p>A: (interaktiv)</p> <p>5.5 Fähigkeit, die wichtigsten Informationen auf englisch wiederzugeben</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — bereits bekannte Strukturen — notwendige Fachausdrücke 	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sichern schwieriger Fachbegriffe und Strukturen durch Kontext- und Bildzuordnungen — Diskutieren über Sachprobleme (in englisch) <p>Zeitaufwand: ca. 13 UZE</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erläutern von Textinformationen durch einfache Kontexte — kurze Stellungnahme zu Problemsituationen im Text — Inhaltsangabe mit Hilfen

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>6. Fähigkeit, Briefe zu verstehen (A/B)</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fähigkeit, Absichten und Wünsche des Absenders zu verstehen — Fähigkeit, geschäftliche Kontakte mit ausländischen Firmen zu pflegen <p>A/B:</p> <p>6.1 Fähigkeit, die Aussagen des Briefes in Einzelheiten zu verstehen</p> <p>6.2 Fähigkeit, die Absicht des Schreibers zu verstehen</p> <p>6.3 Fähigkeit, die Briefformeln zu verstehen und zu interpretieren</p> <p>6.4 Fertigkeit, Angaben zu Daten, Preisen, Mengen und Gewichten umzusetzen</p> <p>6.5 Fähigkeit, den Inhalt eines Briefes global, an Schlüsselstellen detailliert wiederzugeben (auf deutsch)</p>	<p>A/B:</p> <p>Kurze Briefe von Firmen und amtlichen Stellen, mit denen Hauptschüler später möglicherweise konfrontiert werden</p>	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Situatives Einführen in sachliche und landeskundliche Voraussetzungen — Erarbeiten des Brieftextes unter Verwendung von Nachschlagewerken — Sinngemäße deutsche Inhaltswiedergabe — Auswählen eines Antwortschreibens aus einem Angebot verschiedener Briefe <p>Zeitaufwand: ca. 6 UZE</p>	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Deutsche Inhaltswiedergabe — Entscheidungsaufgabe — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Textbezogene Verständnisfragen — Lückentexte
<p>7. Fähigkeit, Gespräche</p> <p>A/B: zu verstehen</p> <p>Fächerübergreifende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereitschaft, Probleme im Gespräch anzugehen — Bereitschaft, andere Ansichten und Meinungen anzuhören und gelten zu lassen <p>A/B:</p> <p>7.1 Fähigkeit, die Thematik des Gesprächs zu erkennen</p> <p>7.2 Fähigkeit, die Absicht der Gesprächsteilnehmer zu verstehen</p> <p>7.3 Fähigkeit, die eigene Meinung zum Thema abzugeben (deutsch)</p>	<p>A/B:</p> <p>Gespräche in</p> <ul style="list-style-type: none"> — einfacher Sprache — normaler Sprechgeschwindigkeit — mit geringer Zahl von Gesprächsteilnehmern <p>zu Themen im Interessensbereich der Schüler</p> <p>Möglichkeiten zur Wahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Streitgespräch — Interview — Hörspielszene — Filmszene — „small talk“ 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bekanntmachen mit den sprechenden Personen — Aufhellen des Gesprächsrahmens — Begegnung mit dem Dialog (Medieneinsatz) — Klären von Schlüsselwörtern (Bedeutungserhellung), die die Thematik erkennen und die Absichten der Sprecher verstehen lassen — Abgeben der eigenen Meinung zu Schlüsselstellen im Dialogverlauf (deutsch) 	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Inhaltsangabe in deutsch — Kommentieren des Dialogs in einzelnen Abschnitten (deutsch) — Dolmetschen — Punktuelle Übersetzung ins Deutsche

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>A: (interaktiv)</p> <p>7.4 Fähigkeit, Sprecherhaltungen zu kommentieren und die Funktion einiger Redemittel zu erkennen (deutsch)</p>		<p>A: (interaktiv)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bewußtes Einhören in die verwendeten Redemittel — Bewußtes Hören auf die Sprecher, erkennen und kommentieren ihrer Haltungen (deutsch) — Nachvollziehen des Dialogs in geraffter Form <p>Zeitaufwand: ca. 12 UZE</p>	<p>A: (interaktiv)</p> <p>Übernahme der Rolle eines Dialogpartners</p>

8. Fähigkeit, englische Gebrauchstexte zu verstehen und zu kommentieren (A/B)

Fächerübergreifende Ziele:

- Einblick in die Bedeutung der Sprache in der Werbung
- Fähigkeit zur selbständigen Informationsentnahme aus Gebrauchstexten

<p>A/B:</p> <p>8.1 Fähigkeit, Fachausdrücke zu entschlüsseln</p> <p>8.2 Fähigkeit, den Inhalt eines Gebrauchstextes zu verstehen</p> <p>8.3 Fähigkeit, die Absichten der Texte zu erfassen</p> <p>8.4 Fähigkeit, englischsprachige Einflüsse in deutschen Gebrauchstexten zu erkennen</p>	<p>A/B:</p> <p>Gebrauchstexte wie z. B. Werbetexte, Prospekte, Annoncen, Anleitungen, Aufschriften, Plakate, Hinweisschilder, etc.</p>	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Darbietung der Texte durch Medien — Klärung der Fachausdrücke — Besprechung von Wortspielen, Doppeldeutigkeiten, etc. — Herausarbeiten des Informationskerns — Anleitung zum Erkennen der Textintention (z. B. appellativ, informativ) — Produzieren von eigenen Werbetexten — Sammeln von englischen Ausdrücken in deutschen Gebrauchstexten <p>Zeitaufwand: ca. 7 UZE</p>	<p>A/B:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zuordnen von Fachbegriffen und Textstellen zu Bildern — Beantworten von Verständnisfragen — Auswahl-Antwort-Aufgaben — Kennzeichnen von Schlüsselstellen im Gebrauchstext — Sinngemäße Wiedergabe des Inhaltes von Gebrauchstexten in deutscher Sprache — Informationsverdichtung von Gebrauchstexten
---	---	---	--

Richtzielbereich 2: Sprachliche Fertigkeiten

1. Fähigkeit, Äußerungen in Britischem Englisch (RP) bei verschiedenen Sprechern und leichter Abweichung vom Standard global zu verstehen.
2. Fähigkeit, Äußerungen in Amerikanischem Englisch (GA) bei verschiedenen Sprechern und deutlicher Artikulation global zu verstehen.
3. Fähigkeit, Äußerungen, die durch Medien leicht verzerrt sind, global zu verstehen.
4. Fähigkeit, die wesentlichen Informationen eines fremdsprachigen Textes im Deutschen sinngemäß wiederzugeben (im Sinne einer einfachen Dolmetschübung).
5. Einblick in einige kulturelle Aspekte und in einige Probleme im englischsprachigen Raum.
6. Fertigkeit, alle Laute der englischen Sprache auszusprechen.
7. Fertigkeit, jedes Wort des aktiven Wortschatzes so auszusprechen, daß es von einem nicht-deutschen Hörer mühelos verstanden werden kann.
8. Fähigkeit, einfache sprachliche Äußerungen in möglichst natürlichem Sprechtempo zu produzieren.
9. Fertigkeit, sprachliche Äußerungen ohne auffallende deutsche Intonation zu produzieren.
10. Fähigkeit, bekannte Redemittel intentionsgerecht anzuwenden.
11. Einblick in die unterschiedliche kommunikative Wirkung von Redemitteln.
12. Fähigkeit, englischsprachige Äußerungen (Sprechhandlungen) auf einen deutschen Impuls hin zu produzieren (im Sinne einer einfachen Dolmetschübung).
13. Fertigkeit, Texte mit bekannten Strukturen und bekanntem Wortschatz deutlich, lautrein und in entsprechender Intonation vorzulesen.
14. Fähigkeit, Wörter mit vorgegebener Lautschrift richtig auszusprechen.
15. Fähigkeit, standardisierte Abkürzungen zu interpretieren.
16. Fähigkeit, Satzteile und Wortgruppen bei unbekanntem Texten als Sinneinheiten zu erkennen und zu lesen.
17. Fähigkeit, einen Text beim Lesen global zu verstehen.
18. Fähigkeit, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen.
19. Fähigkeit, Schlüsselstellen des Textes zu finden.
20. Fähigkeit, den aktiven Wortschatz ohne Sinnentstellungen (A: orthographisch richtig) zu schreiben.
21. Einsicht in einige Laut- und Schriftbildensprechungen.
22. Fähigkeit, frei produzierte (oder memorierte) Texte mit bekannten Wörtern ohne Hilfsmittel orthographisch richtig zu schreiben.

Anhang 1**Übersicht über die aktiv zu beherrschenden Strukturen****A. Satzbaumuster**

(Explizite Sprachbetrachtung nur soweit im Lehrplan vermerkt)

1. Aussagesatz (declarative sentence)**1.1 Einfacher Satz (simple sentence)****1.1.1 Subjekt + [to be ...]**

Sorry, this line's bad. (1.4)
 That's ... (adj.) (2.4)
 Well, he's as ... as ... (2.4)
 It wasn't a good idea to ... (1.4)
 I thought it was ... (adj.) (2.4)

1.1.2 Subjekt + [Verb (+ Objekt)]

Sorry, I can't understand. (1.4)
 I'll put you through to ... (1.4)
 I'm sorry I don't ... (1.4)
 I'll ask ... (1.4)
 ... I'll have to ... (1.4)
 I've got the chance of ... (2.1)
 I'm going to ... (infinitive) (2.1)
 I could either ... or ... (2.1) I can imagine that. (2.1)
 I'm looking forward to ... (2.1)
 I don't ... either. (2.4)
 They shouldn't have ... (2.4)
 ... has informed me of ... (3.1)
 I've decided on/to ... (3.1)

1.1.3 Subject + [Verb + Infinitiv mit oder ohne "to"]

I'm planning to ... (2.1)
 I'd like to ... (2.1)
 It would be ... to ... , but ... (2.1)
 I have made up my mind to ... (2.1)
 I think it's better to ... (2.1)
 I'd better ... (infinitive) (2.1)
 I can hardly wait to ... (2.1)
 I've decided to ... (3.1)
 I'd be pleased to ... (3.1)
 I agree that it's ... (3.1)
 I regret to ... (3.1)

1.1.4 Subjekt + [Verb + -ing form]

I hate/enjoy ... (2.1)
 I don't mind ... (-ing form) (2.4)

1.2 Erweiterter Satz (expanded sentence)

I'll certainly ... (2.1)
 In your last letter ... (3.1)

1.3 Passiv (passive voice)

I was told ... (3.1)

1.4 Satzgefüge (complex sentence)

If I ... I'll ... (2.1)
 I would be ... to, but ... (2.1)
 I have made up my mind to ... because I ... (2.1)
 I'm sure/quite certain that ... (2.1)
 We're so glad ... (2.4)
 It's a pity that ... (2.4)
 I'm afraid it's ... (2.4)

2. Fragesatz (Interrogative sentence)**2.1 Entscheidungsfragen (yes/no questions)**

- Can I help you? (1.1)
- Do you want .../me to ...? (1.1)
- Do you want a .../some .../any ...? (1.1)
- Shall I ...? (1.1)
- Is it right? (1.1)
- Would you mind repeating that? (1.4)
- Is it a trunk call? (1.4)
- Would you say that again, please? (1.4)
- Can I ring you up? (1.4)
- Can I take a message? (1.4)
- Could you ...? (3.1)
- Would you ...? (3.1)
- Will you ... please? (3.1)

2.2 Bestimmungsfragen (WH-questions)

- What would you like? (1.1)
- Anything else? (1.1)
- How about ...? (1.1)
- How would you like ...? (1.1)
- What kind of ...? (1.1)
- Where are you speaking from? (1.4)
- What's your number? (1.4)
- What do you think of ...? (2.1)
- What would you do in my situation? (2.1)

3. Befehlsatz (imperative sentence)

- Please ... (imperative) (3.1)

4. Ritualisierte Sprachformen (formulaic utterances)

- What can I do for you? (1.1)
- All right? (1.1)
- This is ... speaking. (1.4)
- (NN) here. (1.4)
- Who's speaking? (1.4)
- Thank you for ... (+ ing form) (1.4)
- Do you mind if I ... (2.1)
- By the way ... (2.1)
- Maybe. (2.1)
- I don't mind. (2.4)
- I think so, too. (2.4)
- How ... (adj)! (2.4)
- What a pity/shame. (2.4)
- What about you? (2.4)
- I'm sorry ... (3.1)

B. Teile der Satzbaumuster

(Explizite Sprachbetrachtung nur soweit im Lehrplan vermerkt)

5. Verbalfeld (verb phrase)**5.1 Vollverben (main verbs)****5.1.1 Tempus- und Aspektformen:**

- present continuous, z. B.: Where are you speaking from? (1.4)
- simple present, z. B.: What do you think of ...? (2.1)
- present perfect, z. B.: I have made up my mind to ... (2.1)
- simple past, z. B.: I found it ... (2.4)
- future, z. B.: I'll ask ... (1.4)
- I'm going to ... (+ infinitive) (2.1)

5.2 Hilfsverben (auxiliary verbs)**Modalverben**

- can, z. B.: I'm sorry I can't ... (1.4)
- could, z. B.: Could you ...? (3.1)
- would, z. B.: What would you like? (1.1)
- shall, z. B.: Shall I ...? (1.1)
- will, z. B.: Will you ... please? (3.1)

6. Nominalfeld (noun phrase)**6.1 Substantive (nouns)**

Notwendige unregelmäßige Pluralformen je nach Wortschatz

6.2 Pronomen (pronouns)

- Personalpronomen im Subjekt- und Objektfall
- Possessivpronomen
- Demonstrativpronomen
- Interrogativpronomen
- Indefinitpronomen
- Reflexivpronomen nur im Rahmen idiomatischer Wendungen je nach Wortschatz

6.3 Adjektive (adjectives)

Notwendige Steigerungsformen je nach Wortschatz

Anhang 2

1. Basiswortschatz

A (an)	(Ball-point-pen)	Bus	Company	Early
Able	(Football)	Business	Complain	Earth
About	Bank	Busy	Complaint	East
Accident	Basket	But	Cook, v. & n.	Easter
Across	(Paper-basket)	Butcher	Cool	Easy
Act	Boil	Butter	Collect	Easily
Add	Bone	Button	Copy	Eat
Address	Book	Buy	Corner	Egg
Advertise,	Boot	By	Cost	Electric
Advertisement	Border		Count	Electrician
Advice	Borrow	Cake	Country	Else
Afraid	Both	Call, v. & n.	Course =	Employ
After	Bottle	Camping	(Of Course)	Employee
Afternoon	Bottom	Can	Cover	Employer
Again	Box	Card	Cow	Employment
Against	(Letter-box)	(Postcard)	Cross, v. & n.	Empty, adj. & v.
Age	Boy	Care	Crowd	End
Ago	Bread	Careful	Cry, v. & n.	Engine
Agree,	Break	Careless	Cup	English
Agreement	Breakfast	Carpet	(Cupboard)	Enjoy
Air	Bridge	Carry	Curtain	Enough
All	Bright	Case	Cushion	Envelope
All right	Bring	(Suit-case)	Customs	Escape, v. & n.
Allow	Broad	Cash	Cut, v. & n.	Even
Alone	Bath	Cat		Evening
Along	Bathe	Catch	Damage	Ever
Aloud	Be (am, are, is,	Cent	Dance, v. & n.	(For ever)
Already	was, were, been)	Chair	Danger	Every
Also	Boring	Chalk	Dangerous	Everyone
Always	Beauty	Chance	Dark	Everywhere
Ambulance	Beautiful	(By chance)	Date	Example
Among	Because	Change	Daughter	(For example)
Amuse	Because of	Cheap	Day	Except
And	Become	Cheese	(Today)	Excited
Angry	Bed	Cheque	Dead	Exciting
Animal	Before	Cereal	Death	Expect
Another	Beg	Child	Dear	Expensive
Answer	Begin	Chicken	Decide	Eye
Any	Beginning	Chips	Deep	
Anyone	Behind	Chocolate	Desk	Face
Anything	Believe	Choose	Dictionary	Fair
Any more	Bell	Christian name	Die	Fall
Anywhere	Belong	Christmas	Difference	Family
Apple	Beside	Church	Different	Far
Argument	Between	Cigarette	Difficult	Farm
Arm	Big	Cinema	Dinner	Farmer
Arrange	Bike	City	Direction	Fast
As ... as	Bird	Class	Dirty	Fat
Ask	Birth	Clean, adj. & v.	Dish	Father
Ask for	Birthday	Clear	Do (did, done)	Feel
Asleep	Black	Clerk	Doctor	Fellow
At	Blanket	Clever	Dog	Few
At last	Blood	Climb	Dollar	(A few)
At once	Blow	Clock	Door	Field
At all	Blow	(o'clock)	Doubt	Fight, v. & n.
Aunt	Blue	Clothes	Down	Fill
Autumn	Board	(Table-cloth)	Draw	Film, v. & n.
Away	Boat	Cloud	Dream	Find
	Body	Cloudy	Dress, v. & n.	Fine
Baby	Brother	Coat	Drink, v. & n.	Finger
Back	Brown	Coffee	Drive, v. & n.	Finish, v.
Bad	Brush, v. & n.	Cold	During	Fire, n.
Bag	Build	Colour		Firm, n.
Bake	Building	Come	Each	Fish, n. & v.
Baker	Burn	Comfortable	(Each other)	Fit
Ball		Common	Ear	Fix

Flat, adj. & n.	He (him, his)	Least	Mix	Out
Floor	Head	Late	Money	(Out off, Outside)
Flower	Health	Laugh	Month	Over
Fly	Healthy	Law	Moon	Own
Follow	Hear	Lay	Morning	
Food	Heart	Lead, n.	Mother	Pack, v. & n.
Fool	Heavy	Leaf	Motor-bike	Page
Foolish	Help, v. & n.	Learn	Mountain	Pain
Foot	Here	Leather	Mouth	Paint, v. & n.
For	High	Leave, v.	Move	Painter
Foreign	Fill	Left, prep.	Mr., Mrs., Miss	Pair
Foreigner	Hit, v. & n.	Leg	Much	Pan
Forest	Hold	Lend	Music	Paper
Forget	Hole	Length	Musical	Parcel
Fork	Holiday	Lessen	Must	Pardon
Free	Home	Let		Parents
Fresh	Honest	Letter		Park
Friend	Hope, v. & n.	Library	Nail	(Car park)
Frighten	Horse	Lie, v. & n.	Name	Part
From	Hospital	Life	Narrow	Party
Front	Hot	Lift, v. & n.	Nasty	Pass, v. & n.
(In front of)	Hotel	Light, adj. & v. & n.	Nation	Past
Fruit	Hour		National	Patient
Fun	House	Like	Nature	Pavement
Funny	(Household)	Line	Near	Pay, v. & n.
Furniture	How	Listen	Nearly	Peace
Future	(How many)	Little	Neck	Pear
	Hungry	Live	Need, v. & n.	Pen
Game	Hurt	Alive	Needle	Pencil
Garden	Husband	Lock, v. & n.	Neighbour	Penny (Pennies,
Gate		Long	Never	Pence)
Gentleman	I (me, my, mine)	Look, v. & n.	New	People
Get	Ice	Lose	News, Newspaper	Perfect
Girl	Idea	Lot	Next	Perhaps
Give	If	A lot of	Nice	Person
Glad	Ill	Loud	Night	Petrol
Glass	Impossible	Love, v. & n.	No	Photo
Go	Important	Low	Not	Pick
God	In	Luck	Noise	(Pick up)
Gold	(Into)	Lucky	Nonsense	Picture
Good (better, best)	Inch	Lunch	North	Picture Postcard
Good-looking	Inside		Nose	Piece
Good at	Interesting	Machine	Note (one pound)	Pig
Goods	Island	Mad	Nothing	Pilot
Grandfather		Make	Notice	Pin
Grandmother	Jacket	Man	Now	Pipe
Grass	Jam	Manage	Number	Pity
Great	Job	Many	Nurse	Place
Green	Join	How many		Plan
Grey	Joke v. & n.	Map		Plane
Ground	Journey	Market	Oak	Plate
(Play-ground)	Juice	Marry	O'clock	Play
Group	Jump	Married	Of	Ployer
Grow	Just	Match v. & n.	Off	Pleasure
(Grown up)		Matter, v. & n.	(Take off, fall off)	Please
Guess, v. & n.	Keep	May	Office	Plenty
Guest	Key	Might	Officer	Pocket
Guide, v. & n.	Kick, v. & n.	Meal	Often	Point, v. & n.
	Kill	Mean	Oil	Police
Hair	Kind, adj. & n.	Meaning	Old	Polite
Hall	King	Meat	On	Pool
(Half-past)	Kitchen	Medical	Once	Poor
Hall	Knee	Medicine	(At once)	Possible
Hand	Knife	Meet	One	(Impossible)
Handkerchief	Knock, v. & n.	Meeting	(No one)	Post, v. & n.
Hang	Know	Mena	Only	Post Office
Happen		Message	Open	Pot
Happy		Metal	Opinion	Tea-pot
(Unhappy)	Lady	Middle	Opposite	Potato
Hard	Lake	Might	Or	Pound
Hardly	Lamp	Milk	Orange	Pour
Hat	Land, v. & n.	Mind v. & n.	Order	Powder, v. & n.
Hate	Language	Minute	Other	Power
Have (has, had)	Large	Mistake	Ounce	Practice

Practise	Rule	Six	Strength	Thumb
Practical	Ruler	Size	String	Thursday
Pray	Run	Skin	Strong	Ticket
Prayer		Skirt	Stupid	Tie
Prefer	Sad	Sky	Subject	Tights
Prepare	Safe, adj. & n.	Sleep	Succeed	Till
Present, n.	Sail, adj. & n.	Slow	Successful	Until
Press, n.	Sale	Slowly	Such	Time
Pretty	Sait	Small	Sudden	(Time-table)
Price	Same	Smell, v. & n.	Suddenly	(On time)
Prison	Sand	Smile, v. & n.	Sugar	Tin
Prisoner	Sandwich	Smoke, v. & n.	Suit, v. & n.	Tip
Prize	Satchel	Smooth	Suit-case	Tired
Promise, v. & n.	Sausage	Snake	Suitable	To
Pronounce	Save	Snow, v. & n.	Sum	Tobacco
Programme	Say	So	Summer	Today
Protest, v. & n.	Scene	(And so on)	Sun	Toe
Proud	School	(So that)	Sunlight	Together
Public	(School-bag)	Soap	Sunshine	Toilet
Pull	Science	Socks	Sunday	Tomorrow
Pupil	Scissors	Soft	Supper	Tongue
Purse	Sea	Soldier	Suppose	Tonight
Push	(Seaside)	Solid	Sure	Too
Put	Season	Some	Surely	Tool
(Put on)	Seat	Someone	Surprise, v. & n.	Tooth
	Second	Something	Sweet	Top
	See	Sometimes	Swim	Touch
Quality	Seem	Son	Switch	Tourist
Quarrel, v. & n.	Seldom	Song		Towards
Quarter	Sell	Soon		Towel
Question	Send	(As soon as)	Table	Tower
Quick	Sense	Sorry	(Table-cloth)	Town
Quiet	(Nonsense)	Sort	Take	Traffic
Quite	Sentence	Sound, v. & n.	Talk	Train
	Serious	Soup	Tall	Tram
Race	Service	Sour	Tape	Translate
Radio	Several	South	(Tape recorder)	Travel
Railway	Sew	Speak	Taste, v. & n.	Tree
Rain, v. & n.	Shadow	Special	Taxi	Trip
Rather	Shake	Speech	Tea	Trouble
Raw	Shall	Speed	(Tea-pot)	Trousers
Reach	Sharp	Spell, v.	Teach	True
Read	Shave	Spend	Teacher	Truth
Ready	She (her)	Spoil	Tear, v.	Try
Really	Sheep	Spoon	Telegram	Tuesday
Reason	Sheet	Sport	Telephone	Turn
Receive	Shelf	Spring, n.	(Telephone call)	(Turn off)
Record	Shine	Square, adj. & n.	Television	(Turn on)
(Record player)	Ship	Stair	Tell	Twelve
Red	Shirt	(Upstairs)	Temperature	Twenty
Refer	Shoe	(Downstairs)	Ten	Two
Regret	Shoot	Stamp, n.	Tennis	
Remember	Shop	Stand, v.	Tent	Ugly
Rent, v. & n.	Shore	Star	Terrible	Umbrella
Repair	Short	Start, v. & n.	Test	Uncle
Repeat	Should	Station	Text	Under
Rest, v. & n.	Shoulder	Stationery	Thank	Underground
Restaurant	Shout	Stay	That	Understand
Return	Show, v. & n.	Steal	The	Up
Rich	Shower, n.	Step	Theatre	Upside down
Ride	Shut	Stick, v. & n.	Then	Use
Right	Sick	Still, adv.	There	Useful
Ring, v. & n.	Side	Stock	They (them, their)	Useless
Ripe	Sight	Stomach	Thief	Usually
Rise	Sign	Stone	Thing	
River	Silver	Stop, v. & n.	Think	
Road	Simple	Store	This (these, those)	Valley
Rock, n.	Since	Storm	Thought	Vegetable
Roll, n.	Sincerely	Stormy	Thousand	Very
Roof	Sing	Story	Thread	View
Room	Sink, v. & n.	Straight	Three	Village
Rough	Sir	Strange	Throat	Visit
Round	Sister	Stranger	Through	Visitor
Rubber	Sit	Street	Throw	Voice

Wage(s)	Weak	While	Wipe	Wrong
Wait	Wear	White	Wire	(Go wrong)
Waiter	Weather	Who (whom)	Wish	
Wake	Wednesday	Whole	With	
Walk	Week	Whose	Without	Yard
Wall	Weigh	Why	Woman	Year
Wallet	Weight	Wide	Wonder	Yellow
Want	Welcome	Wife	Wood	Yes
War	Well	Wild	Wool	Yesterday
Warm	West	Will (won't, 'll)	Word	Yet
Wash	Wet	Win	Work	You (your, yours)
Waste	What	Winner	World	Young
Watch, v. & n.	Wheat	Wind	Worry	Youth
Water	When	Window	Worried	
Wave	Where	Wine	Worth	
Way	Whether	Wing	Would	Zero
We (us, our)	Which	Winter	Write	Zoo

2. Fakultativer Wortschatz

Zusätzlich zu diesen ca. 1100 Wörtern soll der aktive Wortschatz weitere ca. 700 Wörter umfassen, die sich aus

Themen interaktiver Ziele ergeben, z. B. Materialbezeichnungen, Warenbezeichnungen, Fachausdrücke, etc.

Englisch

(Wahlpflichtbereich B)
Jahrgangsstufen 7–9

Für den Englischunterricht im Wahlpflichtfach oder Wahlfach gelten folgende Richtlinien:

Der ergänzende Unterricht im Fach Englisch soll vor allem dem lernschwächeren, aber lernwilligen, an der englischen Sprache interessierten Schüler angeboten werden. Der Hauptakzent des Unterrichts liegt in der Anwendung des im Englischunterricht des Pflichtbereiches Gelernten. Dies geschieht vor allem in abwechslungsreichen Übungen mit dem Schwerpunkt im mündlichen Sprachgebrauch.

Eine Bereicherung kann der Unterricht erfahren durch die Wahl neuer Sprechanlässe und durch Hereinnahme

von englischen Liedern, Versen, szenischen Gestaltungen u. a., soweit diese im Bereich des Leistbaren liegen.

Der Unterricht ist grundsätzlich so zu gestalten, daß Leistungs- und Zeitdruck vermieden werden und bei den Schülern Freude am Sprechen der englischen Sprache erhalten bleibt bzw. neu entstehen kann. Auch für schwächere Schüler sollen Erfolgserlebnisse möglich sein.

Verbindlich bleiben die Anforderungen des Lehrplans für die 7.–9. Jahrgangsstufe und zwar alle dort angesprochenen Bereiche. Als Anspruchsniveau gelten ab der 8. Jahrgangsstufe die Leistungen für den B-Kurs; jedoch können diese in Richtung auf das Angebot des A-Kurses erweitert werden, um ggf. die Durchlässigkeit vom B- zum A-Kurs zu erhöhen.

1. Die Problematik des Faches im Curriculum der Hauptschule

Zehn Jahre nach der allgemeinen Einführung des Englischunterrichts an den bayerischen Hauptschulen ist dieses Fach zwar als fester Bestandteil des Hauptschul-Curriculums anerkannt; seine Problematik gegenüber den traditionellen Fächern bleibt jedoch bestehen, wie es die immer wieder aufflackernden Angriffe gegen dieses Fach, vor allem von außerhalb der Schule, zeigen. Diese Unsicherheit der Bevölkerung in der Beurteilung der Fremdsprache als Pflichtfach für alle Schüler hat vielerlei Ursachen, die ebenso im mangelnden Verständnis für die Inhalte des Faches wie auch in dem noch unzureichend ausgebildeten Selbstverständnis des Faches „Englisch an Hauptschulen“ und seiner Lehrer liegen. Der neue Lehrplan stellt in seiner konsequenten Ausrichtung auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten einen wichtigen Schritt zur Klärung der Probleme dar. Dabei erscheinen vier Gesichtspunkte für seine Verwirklichung in der Schulpraxis von besonderer Bedeutung:

- Die *Inhalte* des Faches beziehen sich auf die Sprache in ihrer Anwendung. Es wird nicht „Sprache“ gelehrt, sondern „Sprechen“ (und Schreiben!) sowie „Verstehen“ von Gesprochenem und Geschriebenem. Es geht also beim fremdsprachlichen Unterricht in der Hauptschule nur in ganz geringem Umfang um die Vermittlung von Wissensstoff; es dreht sich fast alles um die *Einübung von Verhaltensweisen*, wobei Einsicht, Gedächtnis, geistiges Reaktionsvermögen und Psychomotorik gleichermaßen gefordert werden.

Da in einem von den Lehrplänen zu Recht geforderten überwiegend einsprachig geführten Unterricht die Lerninhalte zugleich das Unterrichtsmedium sind, das erst Schritt um Schritt erlernt werden muß, sind Auswahl und Progression der zu erlernenden sprachlichen Phänomene besonders sorgfältig zu bedenken, denn die Sprache darf dabei nicht zu einer rudimentären oder gar unidiomatischen Schulsprache deformiert werden. Die besondere Schwierigkeit liegt also darin, daß bereits im elementaren Englischunterricht die Schüler in die Lage versetzt werden, idiomatisch und situativ richtige Formulierungen zu gebrauchen. Dies gelingt erfahrungsgemäß nur unter Verzicht auf formale Systematik zugunsten einer Systematik sprachlicher Handlungsmuster, für die den Schülern die Redemittel bereitgestellt und die dahinterliegenden Sprechabsichten deutlich gemacht werden müssen. Entscheidend ist, daß Englisch in der Hauptschule nicht als „Bildungsfach“ im Sinne einer formalen Allgemeinbildung, sondern als lebenspraktische, soziale Fertigkeit gelehrt wird. Dies hat grundsätzliche Auswirkungen auf die Lehrmethode.

- Die *Methode* des Englischunterrichts an Hauptschulen war lange Zeit vom Gymnasialunterricht beeinflusst; sie hat sich auch heute noch nicht überall davon gelöst und sieht daher oft nur die Notwendigkeit der Vereinfachung. Erst wenn die Hauptschule (und dasselbe gilt für die formallogisch weniger ansprechbaren unteren Leistungsgruppen von Gesamtschulen) die auf ihre Schülerschaft und deren Interessen bezogenen Arbeitsweisen entwickelt und in der Praxis verwirklicht, kann sie sich von dieser Abhängigkeit lösen und sich stärker auf die praktische Bedeutung dieses Faches für ihre Schüler konzentrieren. Eine derartige Umorientierung, die durch den kommunikativen Ansatz des neuen Lehrplans angeregt, ja gefordert wird, könnte, das sei nebenbei bemerkt, sogar wesentliche Impulse auch auf einen vielfach noch zu stark grammatikbezogenen gymnasialen Unterstufenunterricht zurückgeben. Für die Hauptschule muß die Fähigkeit des praktischen Umgangs mit der Sprache jedenfalls das entscheidende Kriterium für den Lernerfolg sein. Fächerübergreifende Interessen, wie sie der Lehrplan für die 7.–9. Jahrgangsstufe ausdrücklich anführt, sind dabei

nicht thematisch als Lerninhalte zu verstehen, sondern vielmehr als landeskundliche oder motivationale Nebenprodukte des eigentlichen Sprachtrainings. So sollten auch die Querverbindungen etwa zum Deutschunterricht, vor allem zur Sprachlehre, nur mit äußerster Vorsicht gezogen werden¹, wie auch nachgewiesenermaßen die Leistungen eines Schülers im Deutschen sich nicht unbedingt auf seine fremdsprachliche Leistungsfähigkeit auswirken, soweit darunter wirklich die Sprechfertigkeit und nicht formales Wissen über die Sprache verstanden wird.

Wichtig ist, daß das Fach Englisch nicht länger nur als zusätzliches Angebot im sprachlich-musischen Aufgabenfeld der Schule, sondern als eigenständiges und lebenspraktisches Fach verstanden wird, das mit seinen vier oder drei Wochenstunden immerhin dasselbe Gewicht hat, wie etwa die Mathematik oder die Arbeitslehre. Im Gegensatz zur Arbeitslehre, die zwar auch erst um ihre hauptschulgemäße Form ringen muß, die aber dabei als völlig neues Fach Gestalt gewinnt, geht es beim Englischen darum, aus einer traditionsreichen Fachdidaktik diejenigen methodischen Erkenntnisse abzuleiten, die für die Zielgruppe „Hauptschüler“ am besten geeignet sind, um richtiges Sprachverhalten zu trainieren. Dabei ist auch der Rückgriff auf die schuleigene Tradition des Englischunterrichts (die in den Hamburger Volksschulen bis ins Jahr 1870 zurückreicht) problematisch, da erst mit der durch das „Hamburger Abkommen“ im Jahr 1964 angeregten Einführung des Fremdsprachenunterrichts für *alle* Schüler die notwendige breite Basis, aber auch das große Gefälle in den sprachlichen Leistungsmöglichkeiten entstanden sind, die eine neue, hauptschulgemäße Arbeitsweise geradezu herausgefordert haben. Diese Situation bringt natürlich Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer mit sich.

- Wenn es bei dem neuen Fach eben nicht darum geht, daß der Lehrer mit den ihm vertrauten methodischen Mitteln lediglich neue Inhalte weiterzugeben hat, sondern darum, Verhalten vorzustellen und mit den Schülern einzuüben, dann muß es die vordringliche Aufgabe der *Lehrerfortbildung* sein, sprachliches Verhaltenstraining durchzuführen. In einem vorwiegend als Verhaltenstraining verstandenen Fach ist die Vorbildfunktion des Lehrers besonders augenfällig, und dies muß bei seiner Ausbildung natürlich Berücksichtigung finden. Es genügt also nicht, den Englischlehrern der Hauptschule einfach die neuesten fachdidaktischen Werke in die Hand zu drücken; auch das in vielen Fällen notwendige Auffrischen der eigenen Englischkenntnisse reicht nicht aus, wenn der Unterricht weg vom herkömmlichen Lese- und Übersetzungsstil und hin zu situativem und kommunikativem Sprechen geführt werden soll. Um in ihrem Unterricht Sprache in Aktion darzustellen, sollten sie die Aktionsmöglichkeiten der Sprache selbst erlebt haben – bei gleichzeitiger Reflexion der Möglichkeiten des Nachvollzugs durch die Schüler. Simulation und Rollenspiel, möglichst mit Fernsehaufzeichnung zur nachträglichen Überprüfung und Diskussion der Ergebnisse, aber auch das Durchspielen von neuen situativen Arbeitsformen sind wichtige Anregungen für die eigene Unterrichtsgestaltung.

Nur wenn eine auf breiter Basis durchgeführte Lehrerfortbildung, sei es durch Lehrgänge, Lehrbriefe oder über die Massenmedien, diese Erfahrungen exemplarisch vermittelt, wird die Gefahr gebannt, daß die Lernerfahrungen unserer Lehrer aus der eigenen Gymnasialzeit auf die Hauptschule übertragen werden und so eine hauptschulgemäße Arbeitsweise verhindern, die notwendig ist, um den Schülern nicht nur den Lernerfolg, sondern auch die gerade für das neue Fach Englisch entscheidende Lernmotivation zu vermitteln. Sie ist nämlich das vierte, vielleicht das wichtigste Problem.

- Die Mehrzahl der Hauptschüler entstammt einem *Milieu*, das mit Fremdsprachen wenig oder gar nicht befaßt ist. Dies erzeugt entweder von vornherein eine ablehnende Haltung gegenüber dem neuen Fach, dessen Notwendigkeit nicht eingesehen wird, oder aber eine übergroße Angst bei wohlmeinenden Eltern, die befürchten, ihren Kindern nicht ausrei-

chend oder überhaupt nicht dabei helfen zu können. In Englisch muß die Schule daher ganz besonders den Grundsatz beachten, der eigentlich für alle Fächer gelten sollte, daß nämlich Wissen und Können *im Unterricht* vermittelt und zu Hause in wohldosierten Übungen angewendet werden soll. Die Beschränkung der Lerninhalte, vor allem des Wortschatzes, im neuen Lehrplan trägt dieser Forderung sicherlich Rechnung. Zu verwirklichen ist er freilich nur, wenn die Schüler im Unterricht zum Lernen motiviert werden. Kontextloser sprachlicher Drill und formale Grammatikschulung dienen meist nicht der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten; sie sind auch wenig geeignet, um im bildungsfernen Milieu für die Fremdsprache zu werben. Alles was der Lehrer tut, sollte daher in erster Linie überzeugen. „Es genügt, wenn das, was der Lehrer von seinen Schülern an Leistung verlangt, auch wenn es Zumutungen enthält, überzeugt; es muß als sinnvoll anerkannt werden“, schreibt Ernst Höhne². Als sinnvoll wird Sprachunterricht dann anerkannt, wenn der Lernende das Gefühl erhält, daß er mit der Fremdsprache bei seinen Gesprächspartnern etwas bewirkt. Bei allen methodischen Entscheidungen, vor allem aber bei der Auswahl neuer Lehrbücher, muß daher der Gesichtspunkt vorherrschen, ob die im Unterricht gelehrt und gebrauchte Sprache glaubhaft und kommunikativ wirksam ist. Die Lehrwerke müssen darüber hinaus den Prinzipien der Anschaulichkeit, der Isolierung von Schwierigkeiten und der periodischen Wiederholung Geltung verschaffen. Sie sollen schließlich neben dem gedruckten Wort auch eine Vielzahl von visuellen und auditiven Medien enthalten, die sowohl für die Motivation der Schüler, als auch zur Entlastung des Lehrers von Bedeutung sind.

Auf keinen Fall sollte man einzelnen Schülern die Befähigung zum Verständnis oder zum Gebrauch einer zweiten Sprache prinzipiell absprechen. Zum einen zeigt die Erfahrung in den vielen mehrsprachigen Gebieten der Erde, daß jeder Mensch zumindest elementare Kenntnisse in mehreren Sprachen erwerben kann, wenn das Bedürfnis und der Anreiz dazu bestehen. Es ist aber zum andern auch nicht einsichtig, warum eine Schulart einzelnen Schülern das gleiche Recht auf Begegnung mit der anderssprachigen Kultur, ja mit der übrigen Welt überhaupt, verweigern oder diese Begegnung auf die fachlichen Perspektiven der muttersprachlich unterrichteten Sachfächer beschränken soll. Freilich ist es wichtig und notwendig, die Anforderungen im Fach Englisch zu differenzieren und infolgedessen auch in der Leistungsbewertung keine perfektionistischen Maßstäbe anzulegen. Der Lehrplan trägt diesen Gesichtspunkten Rechnung, etwa wenn er die Verständlichkeit über die Sprachnormen setzt oder wenn er für die B-Kurse den Schwerpunkt auf die rezeptiven Fähigkeiten legt.

Nach all dem bisher Gesagten erscheint die Aufgabe des Englischlehrers an der Hauptschule nicht leicht. Je mehr er sich jedoch von überkommenen Unterrichtsverfahren lösen und sich eine auf dem kommunikativen Ansatz des Lehrplans beruhende hauptschulgemäße Arbeitsweise zu eigen machen kann, um so mehr wird er für sich und seine Schüler an Befriedigung und praktischem Erfolg herausholen.

Eine Auseinandersetzung mit den neuen Lernzielformulierungen und den ihnen entsprechenden Lehrverfahren ist aber auch schon deshalb wichtig, weil, wie zu hoffen ist, bald Lehrbücher in den Schulen Eingang finden werden, die diesen Ansatz konsequent verfolgen. Bis dies der Fall ist, müssen noch Kompromisse geschlossen werden. Aber, wie im Verlauf dieses Beitrags anhand von Unterrichtsbeispielen gezeigt wird, läßt sich auch mit den bisher zugelassenen Lehrbüchern durchaus schon im Sinne des neuen Lehrplans arbeiten.

2. Der fachdidaktische Hintergrund

Als Vorbemerkungen zu den im März 1977 veröffentlichten Lehrplänen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie zu den ein Jahr später veröffentlichten Lehrplänen für die Jahrgangsstufen 7–9 wurden zwei programmatische Texte verfaßt, aus denen die Intentionen der Lehrplanautoren deutlich hervorgehen. Da sie die Sprache der neueren fachdidaktischen und -methodischen Literatur darin aufgreifen, erscheint es angebracht, die allgemeinen Forderungen des Lehrplans zunächst zu erläutern und auf einige konkrete Lernziele zu projizieren. Für die Definition der Fachtermini sei dabei auf die Begriffsbestimmungen unter Nr. 6 verwiesen.

In den Vorbemerkungen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 wird zunächst auf die Weltgeltung der englischen Sprache hingewiesen, sowie auf die Notwendigkeit, das affektive Lernziel der „Bereitschaft zum Gespräch mit Menschen anderer Länder“ zu verfolgen. Damit ist bereits auf den Richtzielbereich 0 verwiesen, dessen fünf Einzelpunkte wohl für sich selbst sprechen und den Lehrer vor die Aufgabe stellen, die Schüler in jeder Einzelstunde neu für das Fach zu motivieren, und zwar vor allem durch stets variierte Impulse, durch Abwechslung in den Arbeitsformen und durch den häufigen Einsatz technischer Medien. Diese ohnehin bekannten didaktischen Grundregeln sind für das Fach Englisch besonders bedeutsam, weil in ihm die aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht ausschlaggebend für den Lernerfolg ist und die häusliche Nacharbeit niemals die versäumte Mitarbeit im Unterricht ersetzen kann. Dabei ist es wichtig, die Schüler von Anfang an dazu zu erziehen, die weit verbreitete und durch die häuslichen Fernsehgewohnheiten noch verstärkte Konsumentenhaltung aufzugeben und, selbst in rezeptiven Phasen des Unterrichts, aktiv zu sein. Genaue Arbeitsanweisungen des Lehrers zu jedem neuen Unterrichtsschritt sind deshalb notwendig; Nachsprechübungen (vor allem Chorsprechen), häufige Rückfragen (anfangs notfalls auch auf Deutsch) und später die Anleitung zum *note-taking* sind geeignete Mittel, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu beeinflussen. Die Anweisung „*listen carefully*“ genügt nicht; es muß auch gesagt werden, zu welchem Zweck zugehört werden soll, um unbekannte Wörter zu entdecken, bekannte Wortfelder herauszuhören, nachzuerzählen, Sprechsituationen und -absichten herauszufinden usw.

Gerade die elektronischen Medien (Tonband, Fernsehen) sind wichtig, einerseits weil sie die Schüler frühzeitig an unterschiedliche Stimmen und Sprachfärbungen von *native speakers* gewöhnen, andererseits, weil sie es ermöglichen, die begrenzte Zahl der im Klassenzimmer situativ zu gestaltenden Sprechanlässe auszuweiten und die Begegnung mit dem fremdsprachlichen Lebensraum anschaulicher zu machen. Durch simulierte Sprechsituationen, Rollenspiele und kleine szenische Darstellungen, aber auch durch schriftliche Arbeitsformen, können die so zunächst rezeptiv erarbeiteten Redemittel dann eingeübt und aus der Anschauung heraus von den Schülern situativ eingesetzt und zu produktiven Sprachleistungen verarbeitet werden.

Natürlich können die Medien nicht das Vorbild ersetzen, das der Lehrer selbst zu geben hat, wiewohl sie ihn von dem Zwang, stets als alleinige Autorität vor den Schülern dazustehen, befreien. Sein Engagement wird stets auch als Werbung für das neue Fach verstanden und kann über die Schule hinaus auch auf die Haltung der Eltern einwirken.

Zwar kann der Unterricht nicht nur aus spielerischen Lernformen bestehen, und er braucht es auch nicht, wenn einmal die positive Haltung der Schüler geweckt ist. Allerdings ist es für einen kommunikativen Sprachunterricht auch unerlässlich, daß die Schüler die *Spielregeln* anerkennen: Gebrauch der Fremdsprache, auch wenn die muttersprachliche Kommunikation müheloser wäre, Übernahme von sozialen Rollen, auch wenn sie mit den eigenen Erfahrungen nicht übereinstimmen, und schließlich die Identifikation mit simulierten Gesprächssituationen und damit das Bemühen, Wörter und Satzstrukturen nicht nur um der

formalen Übung willen zu gebrauchen, sondern sie immer auch mit einem Mitteilungswert zu erfüllen. So ist der sprachlich einwandfreie Satz „*I usually walk to school*“ im Sinne dieser Spielregeln falsch, wenn der Schüler für gewöhnlich mit dem Schulbus fährt. Wenn der Schüler also nicht nur einen Satz mit dem Adverb *usually* bilden, sondern darüber hinaus auch noch eine Aussage machen soll, dann muß sie auch inhaltlich wahr sein. Anlaß für die zitierte Äußerung ist dann nicht die Satzerweiterung „durch Adverbien im Verbalteil“ (Satzbaumuster 2.3, 6. Jahrgangsstufe), sondern das Lernziel 5.1 „Auskünfte einholen bzw. geben in bezug auf Gewohnheiten“. Der situative Rahmen dazu könnte eine Umfrage in der Klasse über den Schulweg sein, die dann etwa als eine Wiederholung des Lernziels der 5. Jahrgangsstufe (Fähigkeit, Zahlen und Mengen zu benennen) oder als Hinführung zum Lernziel 6 der 6. Jahrgangsstufe („Vergleichen“) statistisch ausgewertet wird³.

Letztlich führt das Vereinbaren von Spielregeln also doch wieder auf das Spielerische zurück, das notwendig ist, um auch unter der Beschränkung auf wenige Wochenstunden und auf die vier Wände des Klassenzimmers bei den Schülern eine Vielzahl von Verhaltensweisen sprachlich zu entwickeln, die auch außerhalb der Schulsituation gültig sind.

Nur unter diesen Voraussetzungen wird es sinnvoll, nun im Lehrplan, statt von „Sprachkenntnissen“ oder „Sprachpflege“, von „sprachlichen Fertigkeiten“ und „kommunikativen Fähigkeiten“ zu sprechen. Dabei ist, wie später noch auszuführen sein wird, Sprachrichtigkeit zwar stets anzustreben; sie ist aber der Verständlichkeit im Sinne einer Verwirklichung kommunikativer Absichten unterzuordnen. Gutschow weist deshalb auf die Notwendigkeit hin „in vernünftigen Grenzen Fehlertoleranz walten zu lassen“⁴. Auch in den Vorbemerkungen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 (Ziffer 3) heißt es: „Die Annäherung an authentisches Umgangsg Englisch (near-nativeness) sollte nur in dem Maße versucht werden, in dem es im Rahmen der unterrichtlichen Gegebenheiten sinnvoll und realisierbar erscheint.“

Eine Konsequenz dieses Ansatzes ist es, daß ein und dieselbe Redeabsicht auf unterschiedlichem Anspruchsniveau verwirklicht werden kann. Dies ist wichtig für die innere Differenzierung, vor allem im Verlauf der ersten drei Lernjahre. Die Soziolinguistik spricht dabei von unterschiedlichen *codes*, die Textlinguistik von *Registern*. In der Praxis bedeutet dies, daß etwa eine verneinende Antwort je nach dem Leistungsniveau des einzelnen Schülers mit einem einfachen „*No*“, mit „*No, I don't*“ oder mit „*I'm afraid, not*“ ausgedrückt werden kann, wobei die letztere Formulierung, je nach der Situation, die Redeabsicht „Bedauern“ (Lernziel 3.1, 8. Jgst.) oder „Enttäuschung, Unzufriedenheit äußern“ (Lernziel 2.4, 9. Jgst.) verwirklicht.

In den Vorbemerkungen für die 7.–9. Jahrgangsstufe wird daher ausdrücklich vom „Fort-schreiten und Vertiefen im Sinne der Lernspirale“ gesprochen (Ziffer 2), die so an die Stelle einer linearen grammatischen Progression tritt. Mit zunehmender Erweiterung der Redemittel, werden so die Ausdrucksmöglichkeiten nuancierter, und die Notwendigkeit der Leistungsdifferenzierung wird offenkundig. Daher sind in den Lehrplänen für die Jahrgangsstufe 7–9 die Lernziele stärker aufgliedert als für die beiden ersten Jahre (Unterscheidung von interaktivem und rezeptivem Bereich).

Noch einmal wird in den Vorbemerkungen für die Jahrgangsstufen 7–9 auf die Absicht hingewiesen, Englisch „als internationales Verständigungsmittel“ und „nicht als die Sprache eines einzelnen Landes“ zu lehren (Ziffer 1). Dieser Hinweis und die Hereinnahme der fächerübergreifenden Ziele in die Liste der zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten macht noch einmal die konkrete Bedeutung des Faches für den einzelnen Schüler deutlich: er soll über die praktische Verständigungsmöglichkeit hinaus dazu befähigt werden, Abstand zu seinen eigenen Lebensumständen zu gewinnen und sich Fremdem vorurteilsfrei zu öffnen. Wohlgermerkt geht es dabei nicht darum, daß sich der Schüler durch die Annahme einer fremden Rolle sich selbst entfremdet, sondern gerade darum, sein Selbstbewußtsein zu stärken, indem er im Kontakt mit der fremden Sprache und fremden Kulturen seine eigene

Lebenssituation besser begreift. So gesehen hat der Fremdsprachenunterricht dann durchaus auch Rückwirkungen auf den Deutschunterricht, freilich nicht so sehr im Hinblick auf formale sprachliche Bildung, sondern in bezug auf den Deutschunterricht in seiner zentralen, integrierenden Funktion innerhalb des Fächerkanons der Hauptschule. Ausdrücklich betont der Lehrplan daher auch an dieser Stelle „die Legitimation von Englisch als Pflichtfach an Hauptschulen“.

Diese ist jedoch allein auch schon durch die fachspezifischen Ziele gegeben, die global mit dem Ausdruck „Verstehen und Verstandenwerden“ umschrieben sind. Es geht also um den Erwerb von Redemitteln (Vokabeln und Satzbaumustern sowie einer Anzahl fester Redewendungen), die in bestimmten für den Hauptschüler vorstellbaren Situationen gebraucht werden können. Dabei sind – je nach Situation – die rezeptiven Fähigkeiten unter Umständen wichtiger als die produktiven (interaktiven) Fähigkeiten.

Die vorherrschende Methode ist dabei Dialog und Rollenspiel, wobei die Dialoge auf kleinste Interaktionseinheiten zurückgeführt werden müssen und nur in Ausnahmefällen in längere (szenische) Dialogformen münden. Daneben soll jedoch auch nicht-dialogischen Formen genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es handelt sich dabei sowohl um Hörtexte als auch um altersstufengemäß abgefaßte Lesetexte sowie um einfache Formen des schriftlichen Ausdrucks. Gerade bei den schriftlichen Leistungen wird noch einmal darauf hingewiesen, daß „eine Fehlertoleranz einkalkuliert werden (muß), die dem Leistungsvermögen der jeweiligen Gruppe angemessen ist“ (Vorbem. 7–9, Ziffer 3d). Aber dieses Prinzip gilt nach dem Lehrplan auch für die mündlichen Übungsformen, denn es heißt: „Die Erreichung der kommunikativen Absicht, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, hat grundsätzlich Vorrang vor sprachlicher Richtigkeit“ (Ziffer 3b). Bedeutet das, daß Schreibfehler nicht mehr angestrichen, Aussprachefehler nicht mehr verbessert werden, solange man weiß, was gemeint war? Dies ginge sicherlich zu weit.

Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang zwischen informellen Lernzielkontrollen, wie sie laufend im Unterricht stattfinden, und benoteter Leistungsmessung. Im Grunde ist jede Anwendung von Sprache durch die Schüler für den Lehrer eine Lernzielkontrolle. Im engeren Sinne sind es alle Schüleräußerungen, in denen die in den Lernzielen für die laufende Unterrichtssequenz niedergelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten gezeigt werden sollen. Handelt es sich dabei um mündliche Äußerungen eines Schülers, so wäre es ungut, ihn mitten im Satz zu unterbrechen, solange Sprechabsicht und Inhalt der gemachten Aussage verständlich sind. Oft hindert zu leises Sprechen der Schüler die Verständigung mehr als ungenaue Aussprache oder falsche Wortwahl. Zu leises Sprechen ist aber meist ein Zeichen der Angst vor Zurückweisung einer falschen Antwort durch den Lehrer oder durch Mitschüler. Deshalb sollte eine Schülerantwort zunächst daraufhin beurteilt werden, ob sie der beabsichtigten Redeintention entspricht. Erst dann kann und muß der Schüler auf falsche Formen, Vokabeln, Wendungen oder Laute aufmerksam gemacht werden, wobei ihm dann allerdings unbedingt noch einmal die Gelegenheit gegeben werden muß, diese Fehler zu verbessern. Denn ebenso wie die Neueinführung eines sprachlichen Phänomens im Sprachunterricht nicht bedeutet, daß es damit auch gelernt ist, sondern daß es immer wieder geübt, verdeutlicht, erläutert und auf neue Situationen transferiert werden muß, so bedeutet auch die Korrektur eines Fehlers nicht, daß damit das Fehlverhalten schon verlernt sei.

Selbstverständlich geht in einem angeregten Unterrichtsdialog auch manche Ungenauigkeit unter. Bei schriftlichen Arbeiten bleiben die Fehler jedoch stehen. Es ist daher davon abzuraten, freie oder gelenkte schriftliche Hausaufgaben zu erteilen, wenn sie der Lehrer nicht bald darauf korrigieren und der Schüler verbessern kann. Am besten haben sich die heute allen Lehrwerken beigegebenen *Workbooks* bewährt, weil der Schüler dort nur wenige Dinge einzutragen hat und deshalb zu weniger Fehlern verleitet wird und weil die

Aufgaben vom Lehrer auch rascher durchgesehen werden können. Problematisch ist dagegen das Wörterheft. Von der Führung eines zweisprachigen Wörterhefts alten Stils ist ohnehin abzuraten, da dort viel zu viel passiver Wortschatz mitgeschleppt wird, der, wenn er gebraucht wird, auch im Lehrbuch selbst nachgeschlagen oder vom Lehrer neu angegeben werden kann. Außerdem widerspricht das zweisprachige Wörterlernen der einsprachigen Unterrichtsmethode, wie ja auch das „Abfragen“ von Wörtern nicht zweisprachig, sondern einsprachig in einem Gesprächskontext erfolgen soll. Das einsprachige Wörterheft andererseits ist in aller Regel voller Fehler und, wenn es nicht regelmäßig vom Lehrer durchgesehen wird, deshalb keine echte Lernhilfe. Bewährt hat sich dagegen ein *notebook* (der alte Begriff *copybook* ist im englischsprachigen Schulgebrauch so gut wie unbekannt!), in das gemeinsam angefertigte Wortschatzübungen ebenso eingeschrieben werden wie Grammatikeinträge oder landeskundliche Fakten. Das notwendige Schreiben des neuen Vokabulars kann dann, wenn es nicht im *workbook* ohnehin geschieht, in einem *exercise book* in Form von Textabschriften, Diktaten oder Übungen aus dem Lehrbuch erfolgen.

Fehlerkorrektur – dies kann zusammenfassend gesagt werden – muß also wie eh und je erfolgen; nur für die Fehlerbewertung gelten die im Lehrplan formulierten Prinzipien „gelungene Kommunikation geht vor sprachlicher Richtigkeit“ und „Fehlertoleranz bei schriftlichen Arbeiten“.

Wenn der einsprachige Unterricht als „Eintauchung in die Fremdsprache“ (Ziffer 3a) gewertet wird, das Mündliche Vorrang vor dem Schriftlichen hat und vor allem kommunikative Fähigkeiten geübt werden sollen, stellt sich natürlich die Frage nach den Grenzen der Leistungsfähigkeit von Hauptschülern. Über das Prinzip der Fehlertoleranz ist bereits gesprochen worden; andere Lösungsmöglichkeiten sind die Differenzierung der Schwierigkeiten und der Hilfen sowie das Weglassen ganzer Lernzielbereiche. So ist auf dem Leistungsniveau B von der 8. Jahrgangsstufe an zwar sowohl das Hör- und Leseverstehen als auch das Sprechen zu üben, als Lernziel und für die Leistungsbewertung genügen aber die rezeptiven Fähigkeiten.

Der kommunikative Ansatz kann allerdings nur verwirklicht werden, wenn in der Unterrichtspraxis die geeigneten Übungsformen zur Verfügung stehen. Sie müssen, wie es in den Vorbemerkungen weiter heißt, „stets engen Bezug zum sprachlichen Kontext wahren“ (Ziffer 3c), d. h. in ihrem situativen Bezug genau definierbar sein. Einzelsätze zur Übung eines sprachlichen Problems sind daher ungeeignet: es müßte sonst für jeden Einzelsatz erst ein neuer Situationsbezug hergestellt werden. Darauf sollte man bei der Auswahl von Lehrbüchern achten. Der Begriff der „kommunikativen Fähigkeiten“ darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß unsere Zeit auch in hohem Maße von schriftlicher Kommunikation lebt. Zwar tritt diese für den Hauptschüler im wesentlichen durch Gedrucktes in Erscheinung, so daß hierfür die rezeptiven Fähigkeiten ausreichen. Aber auch im interaktiven Bereich der Jahrgangsstufen 7–9 wird zumindest das Briefeschreiben als Lernziel formuliert, und zwar in folgender Steigerung:

7. Jahrgangsstufe: Fähigkeit Briefe zu beantworten (Lz. 5),
8. Jahrgangsstufe: Fähigkeit Briefe abzufassen (Lz. 5), und zwar vorwiegend Briefe formeller Art (um Auskunft bitten, sich vergewissern),
9. Jahrgangsstufe: allgemein die Fähigkeit, Briefe zu schreiben (Lz. 3).

In den ersten beiden Jahren und für einen Großteil der schriftlichen Übungen in den Jahrgangsstufen 7–9 handelt es sich bei der Fertigkeit des Schreibens im wesentlichen um die Niederschrift gesprochener Sprachmuster, weshalb auch im schriftlichen Sprachgebrauch auf die Kurzformen Wert gelegt werden sollte.

Was die rezeptive Fähigkeit des Textverstehens betrifft, so ist auch hier eine Behandlung wichtig, die den Text von seiner Textsorte her, d. h. also wieder situationsadäquat, einsetzt.

Lesetexte sollten deshalb zunächst nicht unbedingt vorgelesen, sondern der Textsorte gemäß still lesend verstanden werden. Daß sie danach zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs gemacht und – am besten vom Lehrer – laut vorgelesen werden, ist eine andere Sache. Dialoge werden selbstverständlich gesprochen; wenn sie laut abgelesen werden müssen, ist darauf zu achten, daß die Dialogpartner sich anschauen („*Read-and-look-up-Methode*“). Briefe werden, wie im Leben auch, still gelesen oder laut vorgelesen und dann schriftlich beantwortet, es sei denn, man antwortet mit einem Telefongespräch. Informative Texte (Gebrauchsanweisungen, Stadtführer etc.) können sofort, wenn sie lesend verstanden worden sind, in Form geeigneter Übungen weiterverarbeitet werden (zur Beantwortung von Fragen, Ausarbeitung eines Reiseplans, Beschreibung von Bildern u. a. m.).

Ungeachtet einer solchen situativen Behandlung von Texten gelten natürlich alle Verfahren der Texteingührung, vor allem hinsichtlich der vorausgehenden Entlastung von sprachlichen Schwierigkeiten. Diese Verfahren sind in der methodischen Literatur beschrieben und können hier nur angedeutet werden. Sie sind stichwortartig auch in der Spalte „Unterrichtsverfahren“ des Lehrplans als Vorschläge aufgeführt. Sie werden exemplarisch in den Unterrichtsbeispielen in Abschnitt 5 dargestellt.

Zum besseren Zurechtfinden sei hier noch einmal die Struktur der einzelnen Lehrpläne in einer Übersicht verdeutlicht:

Aufbau der Lehrpläne

Richtzielbereich 0: Einstellungen, Haltungen (allgemeine u. fächerübergreifende Ziele)⁵

Richtzielbereich 1: Kommunikative Fähigkeiten⁶

interaktiv

rezeptiv

Richtzielbereich 2: Sprachliche Fertigkeiten

Anhang: Redemittel (zu beherrschende Sprachstrukturen)

Gesamtanhang: Basiswortschatz (Aktiv zu beherrschender Grundwortschatz von ca. 1100 Wörtern, die im Verlauf der 5 Jahrgangsstufen der Hauptschule erworben werden sollen; weitere 700 Wörter sollen themenbezogen zusätzlich gelernt werden. Das entspricht einem jährlichen Zuwachs an aktivem Wortschatz zwischen 300 und 400 Wörtern.)

3. „Situation“ und „Rolle“ im Englischunterricht

Beim Vergleich der Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 5–6 und 7–9 fällt, neben den in den Anmerkungen 5 und 6 beschriebenen formalen Unterschieden, auch eine Verlagerung des inhaltlichen Schwerpunkts auf: Den Lehrplänen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 ist eine Themenliste vorangestellt. In ihr sind unter I (Tätigkeiten und Interaktionen) Vorschläge für geeignete kommunikative *Situationen* aus dem Alltag und die in ihnen vorkommenden *Sprecherrollen* aufgeführt; unter II (Gespräche über Sachfelder und Themen) sind die aus dem herkömmlichen Englischunterricht bekannten Lehrbuchmotive genannt. Auch hier taucht der Rollenbegriff auf, jedoch mit dem Aspekt (zusätzlicher) Rollenfunktionen.

Für die Jahrgangsstufen 7–9 werden den Lerninhalten des interaktiven Bereichs Sprech- (oder Schreib-)anlässe vorausgestellt, die auch wieder ganz bestimmte Situationen und Rollen implizieren. Dabei handelt es sich aber nicht mehr, wie in den Jahrgangsstufen 5 und 6 nur um thematisch bestimmte Situationen (Tischdecken, Aufräumen, Familienfeste; Sehenswürdigkeiten etc.), sondern um Handlungsmuster, aus denen die beteiligten Rollenfunktionen meist zwingend hervorgehen, so z. B. Äußerungen im Restaurant, Äußerungen

mit einer englischen Gastfamilie (7. Jgst.), Gespräch im Klassenzimmer, Erzählen eines Vorfalles (8. Jgst.), Äußerungen bei einer telefonischen Anfrage, Darlegen persönlicher Pläne (9. Jgst.).

Die Handlungsrollen können dabei von unterschiedlicher Art sein. So kann z. B. der Sprechelaß „Äußerungen im Restaurant“ mit den Lernzielen „etwas bestellen“, „fragen“, „reklamieren“ (3.4) gefüllt werden. Die in diesem Kontext aufgeführten Redemittel in der Spalte Lerninhalt könnten jedoch auch auf den darauffolgenden Sprechelaß „Äußerungen im Verlauf einer telefonischen Vereinbarung“ übertragen werden. Umgekehrt eignen sich auch die Lernziele dort (3.7) für Äußerungen im Restaurant (z. B. „einen Wunsch äußern“, „Sachverhalte feststellen“, sich entschuldigen“, „sich verabschieden“).

Die herkömmlichen Lehrbuchsituationen sind somit weitgehend austauschbar, da sich die Lerninhalte nicht mehr in erster Linie auf ein umfangreiches thematisches Vokabular beziehen, sondern auf Strukturmuster, mit denen ganz bestimmte Sprechabsichten realisiert werden können. Scheiterte das Bemühen, Lehrbuchtexte situativ zu verarbeiten bisher oft an der Schwierigkeit für die Schüler, sich mit den Rollen der Lehrbuchpersonen zu identifizieren, so sind jetzt echte Lebenssituationen im Spiel, die der Schüler psychisch nachvollziehen kann, gleichviel ob es sich um den situativen Vorwand eines Gesprächs im Restaurant oder um das reale Gespräch im Klassenzimmer handelt, bei dem Schüler „fragen“, „einen Wunsch äußern“, „reklamieren“, „sich entschuldigen“ usw. und der Lehrer sprachlich adäquat darauf reagieren muß.

Wir definieren also „Situation“ als Sprechelaß und „Rolle“ als die Verkörperung einer ganz bestimmten Sprechabsicht, wie sie der Lehrplan als „Lernziel“ aufführt. Der Schüler handelt in einer solchen Rolle also nicht mehr als Schauspieler, der eine fremde Person verkörpert, sondern er handelt sozusagen als er selbst in spielerischer Vorwegnahme möglicher Lebenssituationen.

Für das Rollenspiel im Unterricht hat dies zur Folge, daß man sich nicht mehr für vorgegebene Situationen die passenden Rollen ausdenken und sie dann sprachlich „unterlegen“ muß, sondern daß man von den Rollen und deren Sprechabsichten ausgeht. Es stellt sich also nicht mehr als erste Frage: Was sagt man im Restaurant? Was sagt man am Telefon? usw., sondern: Wo kommt man in die Situation, in der man um etwas bittet, reklamiert, sich entschuldigt usw.?

Die folgenden Beispiele sollen zeigen, wie die Redemittel und die dazu passenden Situationen in dem neuen, lernzielorientierten Lehrplan aufgefunden werden können. Dabei sind die Lernziele des interaktiven Bereichs, die im Lehrplan als „Fähigkeiten“ bezeichnet sind, als Sprechabsichten oder Sprechakte übernommen.

Sprechabsicht (Sprechakt)	Redemittel	mögliche Rollen	Sprechelaß (Schreibenlaß)
<i>Lernziel 3.1 (5. Jgst.):</i>			
– fragen, wem etwas gehört und darüber Auskunft geben	Is this your . . . Yes, it is.	Fragender Angesprochener (Befragter) – beide sind miteinander bekannt/einander unbekannt	Jemand hat auf der Straße/im Schulhaus etwas verloren; man hat selbst etwas verloren.
<i>in Verbindung mit Lernziel 9.1 (5. Jgst.):</i>			
– wie oben	Can I have . . . ?	wie oben	Man möchte vom andern die Erlaubnis, eine Sache (z. B. Stift) zu benutzen

Sprechabsicht (Sprechakt)	Redemittel	mögliche Rollen	Sprechanlaß (bzw. Schreibenlaß)
<i>in Verbindung mit Lernziel 2.1 (6. Jgst.):</i>			
– jemanden ermahnen etwas zu tun	Don't forget it.	wie oben	Beim Einpacken auf dem Campingplatz/im Schwimmbad etc.
<i>Lernziel 5.1 (6. Jgst.):</i>			
– Auskünfte über Ereignisse einholen bzw. geben	Fragekonstruktionen Fragepronomen	Fragender/Befragter Angeber Gastgeber/Gast	Begegnung mit Freunden Mahlzeit bei einer Gastfamilie
– etwas berichten	How did it happen? How did you . . . ? Past Tense	Vernehmender (Lehrer, Gruppenleiter, Polizist) Vernommener/Zeuge (Schüler, Gruppenmitglied, Verkehrsteilnehmer) Briefschreiber	Unfall auf dem Schulhof/ Verkehrsunfall Abfassen eines Protokolls
<i>in Verbindung mit Lernziel 5 (7. Jgst.) bzw. 5 (8. Jgst.):</i>			
– Briefe beantworten	wie oben	Briefschreiber	Man will seinem ausländischen pen-friend/dessen Eltern über ein Erlebnis berichten.
– Briefe schreiben	Dear . . . Love,/Yours/ Yours sincerely,		Man will seine Heimreise beschreiben. Man fragt nach näheren Umständen eines berichteten Ereignisses/eines Ereignisses, von dem man in der Zeitung gelesen hat.
<i>Lernziel 1.4 (9. Jgst.):</i>			
– sich (am Telefon) melden	Hello?	Angerufener	Man erhält einen Anruf aus dem Ausland (von Bekannten; von Geschäftspartnern in der Firma)
– rückfragen	This is . . . I beg your pardon Who's speaking	Auskunftgeber/Vermittler	Ausländer auf Deutschlandbesuch nehmen Kontakt auf.
– fragen	What's your number? Sorry!	Anrufer Bittsteller	Eigener Anruf bei Ausländern (bei Bekannten, bei Dienststellen, bei Firmen)
– sich entschuldigen			
– Inkompetenz zugeben etc.	Sorry, I can't/don't . . .		

Entscheidend für den Erfolg eines auf kommunikative Lernziele hin ausgerichteten Unterrichts ist es, daß auch die Schüler wissen, worum es geht. Vom Elternhaus nur dazu ermahnt „aufzupassen“ und gewohnt, darauf zu warten, daß der Lehrer den Namen nennt, um eine eng umschriebene Aufgabe zu geben, sind sie selten bereit, aktiv an der Gestaltung des Unterrichtsgesprächs mitzuwirken. Den Schülern muß also in jeder Unterrichtssituation klargemacht werden – und das kann, wenn es nicht aus dem Kontext oder auf visuellem Weg deutlich wird, notfalls auch auf Deutsch geschehen – in welche kommunikative Situation die von ihnen geforderten sprachlichen Äußerungen hineinzudenken sind. Nur so können sie das nachvollziehen, was in den Vorbemerkungen zum Lehrplan 5–6 (Ziffer 5) bestimmt wird: „Die als Lerninhalte im Richtzielbereich 1 (kommunikative Fähigkeiten, d. Verf.) angegebenen Sprechanlässe werden erst dann konkretisierbar, wenn sie in situative Rahmen

eingebettet sind und wenn entschieden ist, welche Rollen dem Lernenden in diesen situativen Rahmen zugeordnet sind.“ Es ist wichtig, daß auch bei elementaren Redeformen der situative Kontext deutlich gemacht wird und daß die Schüler dazu ermuntert werden, aus dem situativen Kontext heraus die ihnen bekannten Redemittel jeweils beizutragen. Sie sollen auch wissen, daß sie die geforderten Rollen und Situationen in ihrer Muttersprache (oder ihrem Dialekt) durchaus beherrschen. Anstatt aber die Redemittel aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu übersetzen – was gerade beim umgangssprachlichen Register nur in den seltensten Fällen gelingt – müssen nun sozusagen die Situationen ins Englische übersetzt und dabei die anhand der fremdsprachlichen Kontexte gelernten Redemittel mit den entsprechenden Redemitteln der Muttersprache kontrastiert werden.

Zweifellos behält zum Erlernen eines so verstandenen Rollenverhaltens auch das herkömmliche Rollenspiel, im Sinne eines in der Klasse szenisch aufgeführten Dialogs, weiterhin seine Bedeutung, da der Vortrag auswendig gelernter Dialogtexte, der wortwörtlich oder sinngemäß erfolgen kann, ein wichtiges Mittel darstellt, um die Schüler zum zusammenhängenden Sprechen in der Fremdsprache zu bringen. Es gilt allerdings, die dafür benutzten Dialogtexte genau daraufhin zu untersuchen, ob sie die Sprechabsichten der handelnden Personen deutlich wiedergeben oder ob sie nur aus dialogisch aneinandergereihten Grammatikbeispielen bestehen.

Selbst wenn gelegentlich zur Verdeutlichung sprachlicher Eigentümlichkeiten des Englischen, vor allem auch bei der einsprachigen Wortschatzarbeitung, Einzelsätze verwendet werden, sollten diese doch stets in ihrem situativen Kontext klar sein. So bedeutet der Satz „I beg your pardon“, am Telefon zur Nachfrage nach einer nicht verstandenen Information gebraucht, etwas grundsätzlich anderes als in einem Streitgespräch als Erwiderung auf einen ungerechtfertigten Vorwurf („Ich muß aber doch bitten!“), wobei allerdings auch die Intonation eine wichtige Rolle spielt.

Andererseits wird auch in den Vorbemerkungen zum Lehrplan 7–9 (Ziffer 2) ausdrücklich darauf hingewiesen, daß Äußerungsmuster, die zu ein und demselben Sprechakt aufgeführt sind, nur scheinbar dasselbe bedeuten (das Beispiel lautet: „I don't care“ – „That doesn't matter“); die zu treffende Wahl wird vielmehr „durch die Rolle des Sprechers und die beabsichtigte Auswirkung auf den Hörer bestimmt“.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Beachtung rollenspezifisch richtigen Verhaltens – und dazu gehört auch die Auswahl sprachlich plausibler Texte – am ehesten dazu führt, daß die Schüler Sprechgewohnheiten entwickeln, die für die Verständigung brauchbar sind. So wird die starke Beschränkung des Wortschatzes wettgemacht durch eine große Anzahl von auf bestimmtes Rollenverhalten bezogenen Redemitteln, die gelernt werden müssen und es auf lange Sicht vielleicht bewirken, daß unsere Schüler nicht mehr das ins Leben mitnehmen, was man immer abschätzig als „Schulenglisch“ bezeichnet.

4. Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

Wenn der Lehrplan die Lernziele und die Redemittel für jede Jahrgangsstufe verbindlich vorschreibt, so läßt er hinsichtlich der Reihenfolge und der situativen Bezüge dem Lehrer fast völlige Freiheit. Andererseits hat wegen der starken Bindung an Texte das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht eine dominierende Rolle für die Unterrichtsplanung. Allerdings muß man sich darüber klar sein, daß der kommunikative Ansatz des Lehrplans mehr als das bloße „Durchnehmen“ von Lehrbuchtexten und -übungen herkömmlicher Art erfordert. Der Lehrer sieht sich also zunächst vor die Aufgabe gestellt, das Angebot seines Lehrwerks in abwechslungsreiche, übungintensive und auf die Motivationslage der Hauptschüler bezogene situative Lernsequenzen zu transponieren. Dabei wird sich für eine Übergangszeit, in

der noch Lehrbücher verwendet werden, die nicht auf die curricularen Lehrpläne abgestimmt sind, häufig auch die Notwendigkeit der Auswahl ergeben. Dies ist in den Vorbemerkungen für die Jahrgangsstufen 7–9 (Ziffer 3) ausdrücklich gefordert.

Bei der Ausarbeitung des Stoffverteilungsplans wird man sich zweckmäßigerweise auf die thematische Gliederung des Lehrwerks stützen und dabei eine zweifache Konkordanz mit dem Lehrplan herstellen. Zum einen sollen die im Lehrplan aufgeführten Groblernziele der ersten Spalte durch den Lehrgang abgedeckt sein. Man muß also in einem ersten Schritt zu jedem Lernziel die entsprechende Stelle im Lehrmaterial aufsuchen und markieren. Zum anderen ist es notwendig, den thematischen Rahmen des Lehrbuchs weitgehend beizubehalten, schon allein deshalb, damit kontextlose Übungen vermieden werden und damit die Progression des Wortschatzes überschaubar bleibt. So besteht der zweite Schritt darin, Stoffe, die über die Lehrplanforderungen hinausgehen, auszulassen und für die notwendigen Übergänge Lernziele, die im Lehrwerk zu wenig oder gar nicht berücksichtigt sind, durch eigene Übungen mit einzubringen. Dies geschieht am besten dadurch, daß man in Situationen, die durch das Buch vorgegeben sind, die fehlenden Sprechakte noch mit einbaut. Die einfachste Form der Übung besteht dabei in den sog. Substitutionstafeln (oder Satzbaufeldern), bei denen je nach dem Übungsschwerpunkt Teile des Verbalglieds, Subjekt, Objekt, adverbiale Bestimmung usw. ausgetauscht werden.

Beispiel zum Lernziel 11.2 (5. Jgst.): Fähigkeit, gewohnheitsmäßige Handlungen zu benennen, zu äußern⁷

Dialogspiel: *A visit to the zoo*

An der Tafel steht:

<i>What animal is that?</i>	–	<i>It's</i>	<i>a</i>
			<i>an</i>
<i>What do s</i>	–	<i>They</i>	<i>eat</i>
			<i>eat</i>
			<i>drink</i>
			<i>like</i>
			<i>hate</i>

(An Vokabular muß hier das Wortfeld „Tiere im Zoo“ und das Wortfeld „Futter“ vorher erarbeitet sein; für *like* und *hate* kann man der Phantasie der Schüler freien Lauf geben, z. B. „*What do polar bears like?*“, „*They like cold water.*“)

Eine Alternative hierzu wäre, die Tiernamen und das Futter mit an die Tafel zu schreiben und dafür die Frageform und das -s der 3. Person Singular zu üben:

<i>What does a</i>	<i>monkey</i>	<i>eat</i>	–	<i>It . . . bananas.</i>
	<i>etc.</i>	<i>like</i>		<i>etc.</i>

Da die meisten Lehrwerke mehr als die im Lehrplan geforderten 300–450 Wörter des aktiven Wortschatzes pro Jahrgangsstufe enthalten, sind Auslassungen bei den Texten für den weiteren Fortgang des Unterrichts im allgemeinen nicht sehr folgenreich. Es handelt sich dabei vor allem darum, festzustellen, welche Vokabeln aus der als Anhang 2 zum Lehrplan für die 7.–9. Jahrgangsstufe veröffentlichten Liste bei den ausgelassenen Textpassagen neu eingeführt worden wären, und diese Vokabeln dann im Unterricht bei passender Gelegenheit mit einzuführen.

Die praktische Verwirklichung eines so vorbereiteten Unterrichts wird nur dem Lehrer Schwierigkeiten bereiten, der es bisher gewohnt war, streng nach dem Lehrbuch vorzugehen, d. h. meist bei geöffneten Büchern die einzelnen Texte und Übungen in der Reihenfolge ihres Vorkommens durchzunehmen. Ein solches Verfahren hätte auch schon bisher der Bestimmung widersprochen, daß die „mündliche Sprachpflege“ Grundlage des Unterrichts sei⁸. Mündliche Übung kann aber nicht darin bestehen, Übungen aus dem Buch herauszulesen; sie muß sich vielmehr aus dem Unterrichtsgespräch entwickeln und sich durch geschick-

te Steuerung in Richtung auf die Übungsformen des Buches bewegen. (Diese Steuerung kann z. B. durch den allmählichen Aufbau einer Substitutionstafel an der Wandtafel geschehen.) Die gedruckte Form der Übung im Lehrbuch kann den Schülern dann vor allem als Bestätigung und als Vorlage zur häuslichen Wiederholung dienen.

Ein weiteres Problem für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist die Beobachtung, daß hier noch weitgehend der Frontalunterricht vorherrscht. Natürlich ist im Fremdsprachenunterricht eine starke Steuerung des Unterrichtsablaufs durch den Lehrer vonnöten. Dieser befindet sich aber dadurch ständig in einer dreifachen Rolle, als *Informant*, der die Redemittel und die Sachinhalte zur Verfügung stellt, als *Gesprächspartner*, der das Gespräch anregt und intensiv mitgestaltet (d. h. die meisten Fragen stellt und die meisten Gesprächsbeiträge gibt) und schließlich auch noch als der *Trainer* und Korrektor, der die Aussprache verbessert, wiederholen läßt, einhilft usw. Untersuchungen von Unterrichtsverläufen haben gezeigt, daß der Frontalunterricht zum größten Teil nach dem Schema abläuft: Lehrer fragt – Schüler antwortet – Lehrer bestätigt/korrigiert/fragt zurück – der nächste Schüler antwortet usw. Ein echtes Gespräch zwischen Schülern ist damit so gut wie ausgeschlossen. Auch in einer sogenannten Diskussionsstunde haben die Schüler stets die Tendenz, als Gesprächspartner den Lehrer und nicht die Mitschüler zu wählen und stets bei ihm Bestätigung für ihre Äußerungen zu suchen. Dies ist zwar ein lobenswertes Verhalten für Abgeordnete im britischen Parlament und anderen Versammlungen, wo alle Beiträge an den *Speaker* oder den *chairman* gerichtet werden müssen. Im Englischunterricht werden die Schüler durch diese Haltung aber entmutigt, sich spontan zu äußern, und sprechen nur noch dann, wenn sie gewiß sind, dem Lehrer ihr Wissen zeigen zu können. Anstelle von situativ motivierten *Mitteilungen* äußern die Schüler dann eben nur *Sätze*, wenn möglich „ganze Sätze“, die vom Lehrer in aller Regel zunächst auf ihre Sprachrichtigkeit hin beurteilt werden und erst in zweiter Linie auf ihren Informationswert hin. Daß dabei die Schüler, die gerade nicht „dran“ sind, sich auch nicht sonderlich „angesprochen“ fühlen, liegt auf der Hand.

Lehrer unterstützen oft unbewußt, sowohl in ihrer frontalen Position zwischen Tafel und Lehrerpult, als auch durch ihr sprachliches Verhalten diese Verhaltensweise von Schülern, wie z. B. in folgendem Unterrichtsausschnitt:

Lehrer: *Which do you prefer? The green one or the red one?*

Schüler: *I prefer the red one.*

Lehrer (begeistert über den ganzen Satz und die Verwendung des Stützwortes *one*): *Right!*

In seiner Rolle als Gesprächspartner hat der Lehrer unangemessen reagiert, denn er hat nur die Sprachrichtigkeit der Schülerantwort beurteilt, statt auf dessen Äußerung einzugehen, daß ihm rot lieber ist. Eine solche Äußerung ist aber kaum als richtig oder falsch zu beurteilen. Eine situationsadäquate Äußerung des Lehrers wäre dagegen gewesen:

Lehrer: *O. K. Take the red one.*

Häufige vom Lehrer routinemäßig und oft unbewußt geäußerte *classroom phrases* laufen in genau dieselbe Richtung, z. B.:

Can you repeat your sentence, please? (Besser wäre: *Can you repeat what you just said?*)

Wiederum kommt es offenbar nicht auf die Aussage an, sondern auf die grammatikalische Richtigkeit. Kein Mensch würde am Telefon sagen, wenn er etwas nicht verstanden hat: „Sagen Sie bitte den letzten Satz nochmal!“ – Desgleichen:

Can you make a sentence with the word "beautiful"? (Besser wäre: *What can be beautiful?*)

Ein weiteres Beispiel:

This is a chair. (Besser wäre: *In English we call this a chair, bzw.: This is my chair.*)

Das letzte Beispiel ist deshalb situativ unangemessen, weil ja jedes Kind weiß, wie ein Stuhl aussieht. Angemessen wäre dieselbe Struktur nur in einer Situation, in der etwa eine ungenaue Tafelzeichnung erklärt werden muß: „*This is a cat*“ (not a dog).

5. Unterrichtsbeispiele

5. Jahrgangsstufe: Die erste Englischstunde

Kommunikatives Lernziel:

1.1 Fähigkeit, Fragen zur Person zu stellen und zu beantworten
(Daneben verschiedene Lernziele der Richtzielbereiche 0 und 2)

Lerninhalt (Redemittel):

What's your name? – My name's . . .

What's his/her name? – His/Her name's . . .

Sprecherrollen:

Klassenkameraden; Fragender/Befragter

Sprechanlaß (Situation):

Kinder schließen Bekanntschaft.

Kinder beginnen Rollenspiel (nehmen fremde Namen an).

Vorwissen der Schüler:

Deutsche Namen englischen Ursprungs; Namen von englischen/amerikanischen Pop-Stars; englische Ausdrücke im Deutschen z. B.: O. K.

Vorbemerkung:

Bereits die erste Stunde kann fast ausschließlich in der Fremdsprache gehalten werden. Als situativer Vorwand hat sich dabei das Verteilen von englischen Namen an alle Schüler bewährt. Die fremdsprachigen Namen – auf Kärtchen oder an der Tafel aufgeschrieben – bewirken gleich zu Anfang den notwendigen Verfremdungseffekt und zeigen gleichzeitig den großen Bekanntheitsgrad, den englischen Namen, wie auch eine Reihe anderer Fremdwörter unserer Umgangssprache, für die deutschen Schüler besitzen⁹.

Fast allen Schülern der Altersstufe, mit der wir es hier zu tun haben, macht das Hineinschlüpfen in eine fremde Rolle Spaß, und wir erzielen dabei gleich die Bereitschaft für viele weitere Rollenspiele (im Sinne des Richtzielbereichs 0: „Bereitschaft zur Übernahme von Rollen“ und „Freude an der gegenseitigen Verständigung mit Hilfe der englischen Sprache“ – Richtziele 2.2 und 4), ohne die der moderne Fremdsprachenunterricht nicht auskommt. Die englischen Namen bieten auch noch den weiteren Vorteil, daß im einsprachig geführten Unterricht der ganzen 5. Jahrgangsstufe und darüber hinaus die Artikulationsbasis für die Fremdsprache nicht ständig durch den Aufruf deutscher Namen wieder verlassen wird.

Stundenverlauf:

Der Lehrer eröffnet die Stunde mit der englischen Begrüßung, veranlaßt die Schüler auf Englisch – unterstützt durch Gesten – sich hinzusetzen und beschwichtigt die Unruhe der Schüler mit „O. K., O. K.“ Dann nennt er seinen eigenen Namen: „*My name's Mr . . ./Mrs . . .*“, wobei der Name in etwa englisch ausgesprochen und sodann an die Tafel geschrieben wird.

Man kann nun entweder die Begrüßungsformel für die Schüler im Chor einüben („*Good morning, Mr/Mrs . . .*“) oder gleich einige Schüler fragen: „*What's your name?*“, wobei man nach Möglichkeit solche Schüler(innen) auswählt, deren Namen auch in englischsprachigen Ländern vorkommen (Peter, Oliver, Evelyn, Sandra etc.). Einige Schüler werden dann, notfalls mit Einhilfen, bereits auf Englisch antworten.

Sodann kommentiert der Lehrer: „*Oliver, fine! That's an English name!*“ und es können weitere Namen daraufhin untersucht werden, wie sie englisch klingen.

Nun zeigt der Lehrer die an der Tafel oder auf Karteikarten vorbereiteten englischen Namen (wesentlich mehr als Schüler in der Klasse sind, um ihnen später die Möglichkeit der Auswahl zu geben). Die Namen werden jetzt alle gezeigt, vorgelesen und im Chor nachgesprochen, wobei der Lehrer bereits genau auf eine gute Imitation der schwierigen Laute durch die Schüler achtet (*Jim/dʒim/, Ralph/rælf/, Susan/su : zə/, Dorothy/dorəði/*).

Nun kann in einem kurzen Einschub in deutscher Sprache angesagt werden, daß jeder sich einen englischen Namen aussuchen darf. Dieser wird auf eine Tischkarte geschrieben und aufgestellt. Der Rest der Stunde ergibt sich von selbst: Jeder darf nun seinen neuen Namen nennen. L.: *What's your English name?* – Sch.: *My (English) name's ...*

Falls noch Zeit ist, dürfen sich nun die Schüler untereinander nach dem Namen fragen, am besten in Form einer Kettenübung, d. h.

Sch. 1: *What's your name?* – Sch. 2: *My name's ... What's your name?* – Sch. 3: *My name's ... What's your name?* usw.

Der nächste Schritt, der auch in die nachfolgende Stunde verlegt werden kann, besteht dann darin, daß der Lehrer die Übung unterbricht und jeweils den Banknachbarn des gerade befragten Schülers fragt: „*What's his/her name?*“, um die Antwort einzuüben: „*His/Her name's ...*“

5. Jahrgangsstufe: Verlaufsform im Präsens¹⁰

Kommunikative Lernziele:

2.3 Fähigkeit zu fragen, wo sich Personen . . . befinden

9.2/3 Fähigkeit, zu einer Handlung aufzufordern/auf eine Bitte oder Aufforderung zu reagieren

10.4 Fähigkeit sich zu bedanken und auf Dank zu reagieren

11.1 Fähigkeit, Handlungen und Vorgänge zu benennen, die nicht abgeschlossen sind.

Lerninhalt (Redemittel):

Hello, . . .

Is . . . in?

Can you . . .? Wait a minute!/Yes. All right, thank you.

he's . . . ing . . .

Sprecherrollen:

Angerufener/Anrufer (einander bekannt)

Sprechanlaß (Situation):

Jemand möchte eine dritte Person sprechen und bittet, sie zu holen.

Die dritte Person ist abwesend und der Angerufene bittet, es später noch einmal zu versuchen.

NB: Die Situation erfordert die *progressive form*, da der Anrufende außer Sichtweite ist und die zu beschreibende Tätigkeit eines dritten nicht selbst sehen kann. Es handelt sich nicht um die Beschreibung aufeinanderfolgender Handlungen (Lernziel 11.2).

Vorwissen der Schüler:

Bildung und einige Anwendungen des *simple present* und der *progressive form*

die Geschichte von dem 99-jährigen Mr Oldcastle, *ninety-nine years young*;

Nennung der Uhrzeit.

Stundenverlauf:

Die Schüler haben als Hausaufgabe aus der in den vorangegangenen Stunden als Lesc- und Erzähltext behandelten Geschichte stichwortartig den Tageslauf von Mr Oldcastle aufgeschrieben, und zwar arbeitsteilig, je die Hälfte der Klasse den Vormittag und den Nachmittag. Alle Sätze haben die Struktur: *He + simple present (+ object/adverbial)*.

Die Sätze der Hausaufgabe werden (je nach Leistungsfähigkeit der Klasse) bei geschlossenen Heften

wiedergegeben (mündliche Nacherzählung des Lesetexts) oder vorgelesen. Der Lehrer schreibt den Tageslauf mit Uhrzeiten an die Tafel.

Situativer Einstieg: Der Lehrer zeigt zwei alte Telefone (bei Fernmeldeämtern zu bekommen) und sagt: *You know, Mr Oldcastle lives next door, but he hasn't got telephone. I've got telephone. Now you want to talk to Mr Oldcastle on the phone. Mr Oldcastle's your grandfather* (folgt: Worterklärung *grandfather*) *I can see Mr Oldcastle when he's working in the garden.* (Lehrer schaut zum Fenster hinaus.) *Now you take the phone and try to call your grandfather. I'm Mr/Mrs Miller now. You call and say: Is my grandfather in?* (Einführung der Wendung) usw.

Rollenspiel:

Sch: Hello!

L.: Hello, this is Mr/Mrs Miller.

Sch.: (kann seinen Satz von der Tafel ablesen): Is my grandfather in?

L.: Yes, he's working in the garden. Wait a minute.

Sch.: Thank you.

Nachdem noch ein anderer Schüler den Dialog mit dem Lehrer durchgespielt hat, wird die Übung noch mehrmals mit jeweils zwei Schülern wiederholt (3–4mal). Dann kann der Text I und II im Buch nachgelesen und schließlich der erweiterte Dialog (III) neu eingeführt werden. Dieser wird dann für die nächste Stunde auswendig gelernt.

Lektionstext:

On the telephone

- I. Mr and Mrs Miller are Mr Oldcastle's neighbours. They know him very well, and they let him use their telephone. Sometimes Betty or Jack Oldcastle rings them up.
- II. Betty: Hello, Mrs Miller.
Mrs Miller: Hello, Betty.
Betty: Is my grandfather in?
Mrs Miller: Yes, he's working in the garden, I think. Wait a minute.
Betty: Thank you.
- III. Jack: Hello, Mr Miller.
Mr Miller: Hello, Jack.
Jack: Is my grandfather in?
Mr Miller: No, he's taking Pincher for a walk, I think.
Jack: Ah yes, he usually takes him for a walk at this time.
Mr Miller: Can you try again later?
Jack: Yes, thank you, Mr Miller.
Mr Miller: Bye-bye, Jack.

Material:

- 6.30 he has a shower
7.00 he has breakfast
7.30 he reads his newspapers
8.00 he cleans the house
9.10 he feeds the birds in the park
10.00 he tells stories to the boys and girls at the kindergarten
11.15 he gets one or two things at the supermarket
1.00 he gets his dinner ready
2.00 he takes Pincher for a walk
2.30 he works in the garden
4.00 he has tea
5.00 he plays table-tennis in the park
6.30 he plays Monopoly at a friend's house

Write a dialogue. Act it.

- | | |
|---|--|
| – Hello, Mrs Miller. | |
| Mr | |
| – Hello, . . . | |
| – Is my grandfather in? | |
| – Yes, he's . . . , I think. Wait a minute. | – No, he's . . . , I think. Try again later. |
| – O. K. Thank you. | – O. K. Thank you. |

Weiterführung:

In der darauffolgenden Stunde wird anhand des bereits erarbeiteten Tageslaufs von Mr Oldcastle der erweiterte Dialog abgewandelt, und zwar situativ in der Weise daß die Enkelkinder ihren Großvater dringend sprechen wollen, ihn aber nie erreichen. Eine Demonstrations-Uhr kann dabei die jeweilige Tageszeit angeben.

Nachdem der Dialog verstanden und auswendig gelernt ist, kann nun der Mittelteil je nach Tageszeit unter Verwendung des „*material*“ ausgetauscht werden. Die Übung eignet sich auch zur Durchführung eines abschließenden *partner work*, bei dem alle Schüler der Klasse gleichzeitig (bei geöffneten Büchern) den offenen Dialog mit mehreren Abwandlungen jeweils mit einem Mitschüler üben, wobei nach einiger Zeit innerhalb der einzelnen Partnergruppen die Rollen vertauscht werden können. Dieselbe Übung kann dann, da sie ausführlich geübt wurde, schriftlich als Hausaufgabe gemacht werden.

6. Jahrgangsstufe: Questions¹¹*Kommunikatives Lernziel:*

5.1 Auskünfte einholen in bezug auf Zeitpunkt und Begleitumstände

Lerninhalt (Redemittel):

When does/will . . . ?

Do we have to . . . ?

How much is . . . ?

Sprecherrollen:

Reisende

deutscher Schüler/englischer pen-friend in Deutschland

Ortskundiger/Ortsunkundiger

Sprechanlaß (Situation):

Der Schüler möchte mit einem englischen Besucher per Zug in die nächste Stadt fahren und informiert sich über die Verbindungen. Der ausländische Freund fragt nach Fahrzeiten und Fahrtkosten. (Die Situation kann auch auf eine Busfahrt übertragen werden.)

Vorwissen der Schüler:

Grundzahlen, Ordnungszahlen, Uhrzeit

Folgende im Lehrplan aufgeführte *Unterrichtsverfahren* werden hier eingesetzt: Einüben von Wendungen; Sprechen in kleinen Dialogen; Nachsprechen, auswendig Sprechen, Partnersprechen; gemeinsame Besprechung von Dialogen hinsichtlich Situation, Rollen, Sprechanelassen, Redeabsichten und gemeinsame Gestaltung neuer, ähnlicher Dialoge durch Variation der bekannten Redemittel; Gruppenarbeit: Erstellung von Dialogen in Anlehnung an bekannte Muster; Sprechen dieser Dialoge; in der nachfolgenden Stunde: Sprechen gelernter Dialoge in Spielszenen

Stundenverlauf:

Nach Durchnahme eines Textes über eine Zugreise nach London in der vorhergehenden Stunde benützt der Lehrer auf der geschlossenen Tafel als Impuls links die Zeichnung eines englischen Jugendlichen (Unterschrift: Jack) und rechts den örtlichen Fahrplan.

Situativer Einstieg: *This is your English pen-friend. He lives outside London. He's staying with your family. He's very interested in seeing . . . (Munich). Now here you are with him at the station/at the bus stop. Jack has a lot of questions.*

Die Schüler schlagen aus ihrem Sprachschatz einige Fragen vor, z. B.: *When does the train go? What does the ticket cost?* Der Lehrer korrigiert gegebenenfalls und läßt die Fragen von Mitschülern beantworten.

Darbietung der Redemittel:

Der Lehrer öffnet nun die Tafel, auf der folgende Redemittel enthalten sind (Lehrer liest vor, die Schüler sprechen nach):

When does our train go?

When will the train be in . . . ?

Do we have to change?

How much is the ticket?

Let's have a look at . . .

We must hurry! It's already . . .

I see. It's a through train.

Well, yes.

At . . .

At . . .

It's . . . deutschmarks.

Einleitung der Gruppenarbeit: Der Lehrer sagt: „*This looks like a dialogue. But it's not in the correct order. Put it right and write down the dialogue in your group.*“

Arbeitszeit: ca. 6 Min. Die Ergebnisse werden in jeder Gruppe auf eine Folie geschrieben.

Ergebnissicherung: Die Arbeiten von zwei Gruppen werden mit dem Overhead-Projektor gezeigt und korrigiert. Der Musterdialog wird mit verteilten Rollen gelesen und anschließend ins Heft eingetragen. Als Hausaufgabe wird der Text in der Weise auswendig gelernt, daß jeder Schüler eine der beiden Rollen sprechen kann. (Es empfiehlt sich, den ganzen Text aufzugeben, da manche Schüler sonst die „Einsätze“ nicht mitlernen und dann nur unzusammenhängende Redewendungen reproduzieren.)

7. Jahrgangsstufe: Textarbeit¹²

Interaktive Lernziele:

4.1 sich interessiert zeigen/fragen/kommentieren/Sachverhalte benennen (aus Lernziel 3.1)

Rezeptives Lernziel:

9.2 Fähigkeit, die Aussagen des Briefes in Einzelheiten zu verstehen

Lerninhalt (thematischer Rahmen):

Einblick in das Leben von Gleichaltrigen in England

Lerninhalt (Redemittel):

In our school we (don't) have . . .

play

What do you play in summer?

in winter

I'd like to . . .

Wortschatz: Sportarten, Schulfächer

Sprecherrollen:

Gastgeber/Besucher (beides Schüler)

Sprechanlaß (Situation):

Anknüpfen persönlicher Kontakte

Vorwissen der Schüler:

simple present

I like + Infinitive

I like + noun/-ing-form

Bezeichnungen einiger Schulfächer

Stundenverlauf:

Als Impuls zeigt der Lehrer das Photo (Dia) eines Rugby-Spiels (Knäuel von Spielern) und sagt: *This is a photo of a ball game. Do you think it's football?* Schüler (enttäuscht): *No!* (vielleicht sogar): *No, it isn't!* Anhand von weiteren Bildern oder Tafelzeichnungen wird der neue Sachwortschatz (*rugby, hockey, ice-hockey, cricket*) eingeführt. Ausdrücke wie *different, almost, complicated* müssen an Beispielen erklärt werden.

Situativer Einstieg: Der Lehrer sagt: *Imagine your school football (soccer) team is going to play a school football team from Liverpool. They will come here next week, and they have sent us a letter about their school. They are telling us a lot about school sports.* Nach der „situativen Einführung in die Umwelt des Schreibers“ (entsprechend dem empfohlenen Unterrichtsverfahren zum rezeptiven Lernziel 9) kann nun zusätzliche „landeskundliche Information zum Verständnis des Inhalts“ gegeben werden. Für die Arbeit mit dem Text bietet sich *group work* an, wobei in Ermangelung eines Wörterbuchs der Glossar des Lehrbuchs herangezogen werden kann. Die Schüler erhalten den Auftrag, gruppenweise in folgendes Schema die in dem Text enthaltenen Sportarten einzutragen:

GAMES	in summer	in winter
for boys		
for girls		

Der Text lautet:

In English schools one lesson a week is usually gymnastics, or gym for short. In this lesson the pupils do exercises in a big hall.

The other sports lessons are called "Games". This usually means team games outside. Boys and girls play different games in winter and summer.

In winter boys usually play football and rugby. Rugby is a kind of football with an egg-shaped ball. Sometimes they also play hockey – not on ice, but on grass.

Girls almost always play hockey in winter. In summer both boys and girls go swimming. Most schools have their own pool.

But the traditional boys' sport in summer is cricket. This is a very complicated game, which can last for up to five days.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Ergebnisse verglichen. Als Hausaufgabe sollten die Schüler (am besten im *workbook*) einen Lückentext ausfüllen, bei dem in Briefform über die Sportarten an der eigenen Schule berichtet wird.

In den darauffolgenden Stunden kann dann das erste Zusammentreffen mit dem englischen Team im Rollenspiel gestaltet werden. Kernstück wäre ein Frage- und Antwortspiel unter Verwendung der erarbeiteten landeskundlichen Information und der eingangs genannten Redemittel.

8. Jahrgangsstufe: Past Perfect¹³**Interaktive Lernziele:**

4.4 Relationen der Zeit feststellen/Relationen des Ortes feststellen/Vorgänge zeitlich verbalisieren und zeitlich ordnen

5.2 Beherrschung der Briefformeln (Wiederholung aus der 7. Jgst.)

Lerninhalt (Redemittel):

during the last few weeks . . .

first . . ., then . . .

after that . . .

after I had . . .

Dear . . .,

Lots of love,

Rollen:

Reisender/Briefschreiber

Schreibenanlaß (Situation):

Erzählen eines Vorfalles

Vorwissen der Schüler:

Bildung des *past perfect*

grobe Kenntnis der Landkarte der USA

Stundenverlauf:

Die Ausgangssituation der Amerikareise von Mike ist den Schülern aus dem vorangegangenen Unterricht bekannt. Auch die Form persönlicher Briefe wurde im rezeptiven Bereich behandelt.

Es geht nun um die folgenden, im Lehrplan empfohlenen Unterrichtsverfahren: Bereitstellen von Anschauungsmaterial zur Illustration eines konkreten Erlebnisses; zusammenfassender Bericht über den Vorfall; freies Abfassen eines orthographisch richtig geschriebenen Briefes mit globaler Vorgabe des Inhalts.

Als *situativer Einstieg* werden Bilder aus den Vereinigten Staaten (als Franks Ansichtskarten an Freunde deklariert) vorgezeigt. Im Lehrer-Schüler-Gespräch beschreiben die Schüler die verschiedenen Stationen der Reise. Dabei entsteht der folgende *Tafelanschrieb*:

visited the White House
 spent another day in Washington
 travellet along the coast to Florida
 went on a sightseeing tour round Cape Kennedy
 stopped in Miami
 looked at hotels and holiday makers
 drove to New Orleans

Nach der so vollzogenen Reaktivierung des Inhaltsvokabulars wird in *Gruppen-* oder *Partnerarbeit* ein Brief formuliert, den Mike an seine Eltern schreibt. Die eingangs angeführten Redemittel werden den Schülern zur Verfügung gestellt, so daß der Brief vorstrukturiert ist. Die auf Folie geschriebenen Lösungen müssen vom Lehrer und dann ins Heft übertragen werden; eine oder zwei können noch während der Stunde diskutiert werden.

Als Hausaufgabe eignet sich für die leistungsstärkeren Schüler die Abfassung eines formal ähnlichen Briefes, der persönliche Erlebnisse des Schülers zum Inhalt hat. (*Write a letter about what you did after you had left school last Friday/Saturday. Say that you could not accept an invitation, because you were too busy.*) Für leistungsschwächere Schüler des A-Kurses eignet sich folgende Aufgabenstellung: *Write down what you did yesterday before you went to school.*

Use: get up – wash myself
 wash myself – get dressed
 get dressed – have breakfast
 Have breakfast – go to school

Start with: After I had got up I . . .

(Dies ist der Typ von Aufgaben, die im *workbook* stehen. Falls die Schüler es nicht in Händen haben, müssen solche Aufgaben auf einem Arbeitsblatt abgezogen werden, da sonst die Fehlerwahrscheinlichkeit zu groß ist.)

9. Jahrgangstufe: Dolmetschen¹⁴**Kommunikatives Lernziel:**

1.1 eine Dienstleistung anbieten/informieren/sich nach besonderen Wünschen erkundigen

2.1 ein Vorhaben äußern/verschiedene Möglichkeiten erwägen/eine Entscheidung begründen

Lerninhalt (Redemittel):

Can/May I help you?

You can . . . You could . . .

Would you like to . . .? Would you prefer to . . .?

We're going to . . . (+ infinitive),
 planning

perhaps/maybe
I think it's better to

Sprecherrollen:

Angestellter im Verkehrsbüro (ortskundig)

zweisprachiger Schüler;

dessen Eltern ohne Fremdsprachenkenntnisse (nicht ortskundig)

Sprechanlaß (Situation):

Der Schüler ist auf Urlaubsreise in London, zusammen mit seinen Eltern. Sie planen einen Abstecher mit dem Auto in die Republik Irland. Man holt Erkundigungen im Verkehrsbüro ein. Der Vater braucht seinen Sohn/seine Tochter als Dolmetscher.

Vorwissen der Schüler:

Grober Überblick über die Landkarte der Britischen Inseln

Gebrauch der Hilfsverben *may, can, must*

if-Sätze (probable condition: *if you take your car you'll . . .*)

Stundenverlauf:

Zum Einstieg wird anhand einer Karte (Folie) der Britischen Inseln die politische Gliederung Großbritanniens und Irlands wiederholt. Auf die Schiffsverbindungen nach Irland wird besonders eingegangen. Nun wird den Schülern – in Abänderung des Lehrbuchtextes – zunächst die gängige, einsprachige Situation in einem englischen Verkehrsbüro vorgestellt. Im Unterrichtsgespräch sammeln die Schüler die für diese Situation erforderlichen Redemittel, wobei die Schüler ihre Reiseziele selbst bestimmen können. (Nach der Einleitung über Irland werden sicherlich einige dorthin reisen wollen.) Im Verlauf des Gesprächs werden einige Redemittel an der Tafel festgehalten, so daß die Schüler bereits einen englischen Dialog selbst gestalten können.

Tafelbild:

	CLERK	YOU
	May/Can I help you?	I'd like to . . .
	Do you want to go by boat or by plane?	I want to take my car/motor-bike along.
(Die linke Hälfte der mittleren Tafel bleibt frei)	I see. You want to take it along.	Yes I do.
	Would you like to go from Holyhead or from Fishguard?	Can you tell me which way is better/faster?
	If you want to see . . . it's better to travel from . . .	Can you tell me about the campsites in Ireland?
	Certainly. This booklet/Leaflet has all the information in it.	Thank you. Good-bye

Ehe der Dialog als ganzes gelesen wird, sollten die einzelnen Teile drillartig im Wechselgespräch geübt werden, damit möglichst viele Schüler beteiligt werden, z. B.:

May I help you? – I'd like to go to Scotland.

Can I help you? – I'd like to go to Liverpool. usw.

Oder:

Do you want to go by train?

– *No I want to go by plane.*

Do you want to go by plane?

– *No, I want to take my car.*

usw.

along.

Nun kann (bei geöffneter oder geschlossener Tafel – je nach dem beabsichtigten Schwierigkeitsgrad) der Dialog ins Heft diktiert und als Hausaufgabe auswendig gelernt werden.

In der darauffolgenden Stunde wird nach Möglichkeit das Tafelbild wiederverwendet. Zunächst ist es jedoch verdeckt. Nachdem die Hausaufgabe abgehört wurde, verwendet der Lehrer ausnahmsweise das Deutsche als Unterrichtssprache. Die Situation der vergangenen Stunde wird dahin abgewandelt, daß jetzt der Schüler mit seinen Eltern reist, die zwar etwas Englisch verstehen, aber es nicht sprechen können.

An der freigelassenen linken Tafelhälfte werden jetzt auf Deutsch die Dinge stichpunktartig aufnotiert, die die Eltern im Verkehrsbüro fragen wollen, z. B.:

- eine Woche nach Irland
- Auto auf dem Schiff mitnehmen?
- wo kann man buchen?
- von wo aus am besten?
- Autoreisezug (Motorail) von London aus?
- Campingplätze?

Wenn jetzt die rechte Tafelhälfte aufgeklappt wird, können die Schüler die Redemittel wiederfinden, die zur „Übersetzung“ der auf deutsch formulierten Fragen notwendig sind. Die Szene kann nun als Dolmetschübung, wie im Lehrbuch abgedruckt, gespielt werden.

Lehrbuchtext:

The Köhlers from Oldenburg are on holiday in Britain. They have suddenly decided to spend part of the time in Ireland, and they have gone to a tourist information centre in London to find out about the best way to get there. Herr and Frau Köhler do not speak much English, so their son Ralph helps them.

Clerk: May I help you?

Herr K: Sag ihm, daß wir gerne für eine Woche nach Irland fahren möchten.

Ralph: We'd . . .

Clerk: Do you want to go over by boat, or would you prefer to fly?

Ralph: Er will wissen, ob . . .

Herr K: Das Auto möchte ich nicht hierlassen, Ralph. Sag ihm, wir wollen das Auto auf dem Schiff mitnehmen, und frag ihn, ob wir hier Fahrkarten für das Schiff buchen können.

Ralph: . . .

Clerk: Oh yes. You can book here. Would you like to go from Holyhead or from Fishguard?

Ralph: . . .

Herr K: Oh, das weiß ich nicht. Vielleicht kann er uns sagen, was besser ist.

Ralph: . . .

Clerk: Well, if you want to see Dublin, it's better to travel from Holyhead. The Fishguard ferry takes you over to Southern Ireland. But there's a Motorail service between London and Fishguard. You could take your car with you on the train.

Ralph: . . .

Herr K: Gut. Dann nehmen wir den Autoreisezug. Frag ihn auch, ob er uns Auskunft über Campingplätze in Irland geben kann.

Ralph: . . .

Clerk: Of course. Take this little book. It's got a list of camping sites and a lot of interesting information about Ireland.

Ralph: . . .

Anmerkung:

Im vorstehenden Text wird die Dolmetschübung zweiseitig gefordert, d. h. der Schüler muß sowohl vom Deutschen ins Englische als auch umgekehrt dolmetschen. Indem wir annehmen, die Eltern verstehen ein wenig Englisch, können es aber nicht sprechen, vermeiden wir den ständigen Sprachenwechsel. Wenn der Lehrer dazu noch den sprachunkundigen Elternteil spielt, brauchen die Schüler in der Dolmetschübung die Muttersprache überhaupt nicht aktiv zu benutzen.

Im Kurs B kann das umgekehrte Verfahren benutzt werden. Dann braucht der Schüler die Fremdsprache nur rezeptiv zu beherrschen und kann die englischen Aussagen sinngemäß in der Muttersprache wiedergeben. (Als Situation könnte man die eines ausländischen Touristen in Deutschland annehmen, der zwar etwas Deutsch versteht, es aber nicht spricht.)

6. Begriffsbestimmungen

Alltägliche Sprechsituationen → Situation

Dialog: Die mündliche → *Kommunikation* vollzieht sich im Alltag in der Regel in Form des Dialogs (Wechselrede zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern). Kurze mono-

logische Kommunikationsformen, wie Befehl, Warnung, Beschimpfung etc. sind an Ausnahmesituationen gebunden. Die längeren Formen, wie Referat, Rede etc. kommen im Fremdsprachenunterricht der Hauptschule kaum vor. (Ausnahmen: die Wiedergabe kurzer auswendig gelernter Texte sowie das Vorlesen.) Auch das Unterrichtsgespräch hat vorwiegend Dialogform. Viele Lehrbuchtexte und -übungen sind daher heute dialogisch abgefaßt. Dabei ist zu prüfen, ob die Dialoge nicht nur formal als Wechselrede verfaßt sind, sondern auch die → *Sprechabsichten* der Gesprächspartner konsistent widerspiegeln und gleichzeitig in ihrer Sprachform plausibel sind (z. B. elliptische Formulierungen, Interjektionen, sinngemäßes Reagieren).

Dolmetschen: Obwohl das Dolmetschen im Lehrplan nicht als Lernziel genannt ist, kann es fächerübergreifenden Zielen dienen (z. B. der „Bereitschaft, die Andersartigkeit der englischen Sprache anzuerkennen“. Vorzüge gegenüber dem Übersetzen sind: 1. Man kann auf solche Textstellen zurückgreifen, für deren Inhalte den Schülern die Redemittel in der Fremdsprache geläufig sind. 2. Man kann solche Redemittel auswählen, die gerade *nicht* wörtlich übersetzbar sind. 3. Der Schüler lernt, Gedanken, die er in der Muttersprache gefaßt hat, nicht wörtlich, sondern idiomatisch angemessen in der Fremdsprache wiederzugeben. Nach Möglichkeit sollten die Schüler nicht vom Englischen ins Deutsche dolmetschen, sondern umgekehrt, damit die Klasse nicht Sprechzeit in der Fremdsprache verliert.

Einstellung, Haltung: Es entspricht dem verfassungsgemäßen Erziehungsauftrag der Schule, daß sie nicht nur kognitive, sondern auch affektive → *Lernziele* verfolgt. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich dabei neben bestimmten Arbeits- und Lernhaltungen auch um die Erziehung zur Aufgeschlossenheit gegenüber Anderssprachigen und den Abbau von Vorurteilen.

Feinziel → *Lernziel*

Fehlertoleranz: Oberstes Ziel im Englischunterricht der Hauptschule ist → *Verstehen und Verstandenwerden*. Deshalb ist bei der laufenden → *Lernzielkontrolle* im Unterricht wie auch bei der → *Leistungsmessung* die Verständlichkeit der gemachten Aussage, d. h. die richtige Wahl eines der → *Situation* und der → *Sprechabsicht* angemessenen Wortschatzes und der entsprechenden Satzstrukturen (→ *Redemittel*) sowie eine eindeutige Aussprache wichtiger als formale Richtigkeit. Selbstverständlich wird man grammatikalische und idiomatische Fehler der Schüler ebenso wie fehlerhafte Aussprache oder Orthographie, so weit es geht, *verbessern*. Für die Fehlerbewertung gilt dagegen, daß vor allem die Fehler zu zählen sind, die den Informationsgehalt einer Aussage beeinträchtigen. Dies gilt vor allem auf dem Leistungsniveau B für Leistungen der Sprachproduktion, die ausdrücklich als verpflichtende Lernziele ausgenommen worden sind.

Fertigkeiten: Der Lehrplan unterscheidet die beiden Richtzielbereiche → „*Kommunikative Fähigkeiten*“ und „*Sprachliche Fertigkeiten*“. Von den vier Fertigkeiten, die üblicherweise genannt werden, dienen zwei der Sprachrezeption: *Hörverstehen* und *Leseverstehen*. Die zwei anderen dienen der Sprachproduktion: *Sprechen* und *Schriftlicher Ausdruck*. Für den Anfangsunterricht gilt eine schrittweise Progression der vier Fertigkeiten derart, daß jedes neue → *Redemittel* vom Schüler zuerst gehört, dann gesprochen, danach erst gelesen und ganz zuletzt geschrieben werden soll. Die Übung der vier Fertigkeiten ist die Voraussetzung für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, wobei als weitere Elemente Wissen, Gedächtnis, Sprachgefühl und Sprechbereitschaft hinzutreten. Die einzelnen Fertigkeiten betreffen sowohl ganze Aussagen als auch deren einzelne Elemente: Laute, Wörter und ihre Bestandteile, feststehende Wendungen, Satzstrukturen.

Grammatik: Als Regelwerk zur Sprachbeschreibung ist die Grammatik nicht Lerngegenstand im Englischunterricht der Hauptschule. Statt dessen sollen sich die Schüler Struktur-

muster inhaltsbezogen einprägen. Dennoch empfiehlt der Lehrplan, „einige grammatikalische Besonderheiten, die erfahrungsgemäß häufig Fehlerquellen darstellen“ den Schülern in kontextueller Form bewußt zu machen. Soweit dabei Regeln formuliert werden, erarbeitet man diese mit den Schülern induktiv, d. h. von typischen Beispielen ausgehend.

Grobziel → *Lernziel*

Haltung → *Einstellung, Haltung*

Induktive Methode → *Grammatik*

Interaktiver Bereich → *Verstehen und Verstandenwerden*

Kommunikation: Gesprochene Sprache realisiert sich wesentlich im Dialog, der die wichtigste Form zweiseitiger Kommunikation darstellt. Daneben hat, vor allem durch die Massenmedien, die einseitige Kommunikation heute an Bedeutung zugenommen. Hör- und Lesetexte, sowie (Schul-)Fernsehsendungen sind daher auch für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung.

Kommunikative Absicht → *Sprechakt*

Kommunikative Fähigkeiten: Die im Lehrplan aufgeführten → *Redemittel* sollen die Schüler innerhalb bestimmter Sprechanlässe (→ *Situationen*) zum Ausdruck von Sprechabsichten befähigen (→ *Sprechakt*, → *Kommunikation*).

Kontext → *Text*

Leistungsmessung → *Lernzielkontrolle*

Lerninhalt: Die Lerninhalte des Lehrplans umfassen die → *Redemittel* (Laute, Intonation, Wortschatz, Strukturen etc.), *Texte* verschiedener Textsorten, sowie sprachliche und landeskundliche *Themen*. Die Lerninhalte sind verbindlich, jedoch in ihrer jeweiligen Zuordnung zu den Themen austauschbar.

Lernsequenz: Didaktische Anordnung von → *Lernzielen* und → *Lerninhalten*.

Lernziel: Beschreibung des erwarteten Schülerverhaltens am Ende einer → *Lernsequenz*. Die Lernziele im Englischunterricht der Hauptschule beziehen sich auf Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Einsichten (kognitive Lernziele) sowie Einstellungen, Haltungen und die Bereitschaft bzw. die Freude etwas zu tun (affektive Lernziele).

Hinsichtlich der Genauigkeit der Zielbeschreibung unterscheidet man Richtzielbereiche, Richtziele, Grobziele und Feinziele. Die einzelnen Lernziele im Lehrplan sind Grobziele, die im Hinblick auf bestimmte → *Lernsequenzen* und → *Lerninhalte* noch in Lernschritte aufgegliedert und so zu Feinzielen weiterentwickelt werden könnten. Die Formulierung von Lernzielen dient neben der Unterrichtsplanung auch der objektivierten Leistungsmessung.

Lernzielkontrolle: Während des Unterrichts führt der Lehrer laufend Lernzielkontrollen durch und überprüft damit, ob die Schüler die bisherigen Lernschritte mit vollzogen haben, und ob er zum nächsten Lernziel fortschreiten kann. Die genaue Definition von Lernziel ermöglicht erst eine objektive Lernzielkontrolle, auch zum Zweck der benoteten Leistungsmessung.

Lesen: Das Lesen ist eine der vier Grundfertigkeiten, die die Kenntnis des Alphabets und die Kenntnis von Wortbedeutungen und Satzstrukturen voraussetzt. Lesen als Grundfertigkeit bedeutet immer stilles Lesen, während das Vorlesen (Vortragen) von Texten zusätzliche Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzt (Aussprache, Intonation, gestalterische Fähigkeiten). Das Vorlesenlassen unbekannter Texte durch Schüler verhindert in der Regel das inhaltliche Erfassen, da sich der Schüler zu sehr auf die Form konzentrieren muß. Dagegen soll das Vorlesen von *bekannt*en Texten systematisch geübt werden.

Pattern drill: Das häufig kontextlose Üben von Satzstrukturen mit wechselnden Inhalten (Substitution), das vor allem als Arbeitsform im Sprachlabor bekannt ist. Pattern drill kann aber auch im Klassenzimmer sinnvoll eingesetzt werden, um in einem Erzählkontext mehrere Schüler mit demselben → *Satzbaumuster* zu konfrontieren. Als Hilfe beim Pattern drill dienen → *Substitutionstafeln*.

Redeakt → *Sprechakt*

Redemittel: Alle Bestandteile der Sprache, die für die Kommunikation von Bedeutung sind: Laute, Intonationsmuster, Wörter und ihre Bestandteile, Satzbau- (Struktur-)muster, idiomatische Wendungen.

Richtziel → *Lernziel*

Rolle: Bei allen Interaktionen zwischen Menschen werden Statuszuordnungen und Rollen bedeutsam. Es gibt uns zugeschriebene Rollen (Alter, Geschlecht, Nationalität etc.), erworbene Rollen (Beruf, Vereinsmitglied etc.), Handlungsrollen (Käufer, Bittsteller, Zuhörer etc.) und funktionale Rollen (einer der Zweifel ausdrückt, sich freut, einen Vorschlag macht etc.) Jede Rollenkombination, in der ein Mensch sich bewegt, hat Auswirkungen auf die Auswahl seiner → *Redemittel*.

Satzbautafel → *Substitutionstafel*

Schreiben: Eine der vier Grundfertigkeiten. Da das Englische die den deutschen Schülern vertraute Schrift benützt, liegen im Englischunterricht die Probleme im Bereich der Orthographie und im schriftlichen Ausdruck. Dieser bewegt sich in der Hauptschule fast ausschließlich im Bereich der Umgangssprache.

Situation: Äußere Umstände, in denen menschliche Interaktion stattfindet. Sie ist gekennzeichnet durch das Verhalten der Menschen in situationsadäquaten → *Rollen* (bei fehlender Übereinstimmung von Situation und Rollen entsteht Komik) und erfordert häufig ganz bestimmte → *Redemittel* und ein thematisches Vokabular. Im situativen Sprachunterricht werden bestimmten Situationen geeignete → *Sprechakte* zugeordnet.

Sprechabsicht → *Sprechakt*

Sprechakt: Sprache hat Mitteilungs- und Handlungscharakter. Indem der Sprecher eine kommunikative Absicht in Worte kleidet, handelt er auch, d. h. er übt Einfluß aus. Formalisierten Sprechakten sind in jeder Sprache ganz bestimmte → *Redemittel* zugeordnet. Durch die Zuordnung von elementaren Redemitteln zu bestimmten Sprechakten wird im Sprachunterricht eine Progression der Sprechakte (anstelle der herkömmlichen grammatikalischen Progression) versucht.

Sprechgewohnheit (speech habit): Unbewußter Gebrauch artikulatorischer und grammatikalischer Ausdrucksformen. Der Fremdsprachenunterricht muß sich bemühen, daß der Lerner sich möglichst wenige falsche Gewohnheiten aneignet, ihm solche Verhaltensweisen bewußt zu machen und durch Übung zu beseitigen helfen.

Substitutionstafel (Satzbautafel): Innerhalb eines → *Satzbaumusters* können durch Austausch eines oder mehrerer Satzglieder beliebig viele Sätze verschiedenen Inhalts gebildet werden. Der Sprachunterricht benützt diese Möglichkeit, um es dem Lehrer zu ermöglichen, ohne die Gefahr, Fehler zu machen, längere Sätze flüssig zu sprechen. Werden mehrere Sätze desselben Typs rasch hintereinander produziert, so spricht man von → *Pattern drill*. In dem Bemühen um situativen Unterricht kann man auch Substitutionstafeln so gestalten, daß alle Aussagen im selben Kontext bleiben (→ *Text*).

Text: Jede zusammenhängende sprachliche Äußerung ist ein Text. Der Sprachunterricht befaßt sich fast ausschließlich mit Texten. Diese können gehört, gesprochen, gelesen oder

geschrieben sein. Kontextloser Sprachunterricht sollte vermieden werden. Das Üben an Einzelsätzen entwickelt keine → *kommunikativen Fähigkeiten*.

Transfer: Übertragung der in bestimmten Situationen erlernten → *Redemittel* auf andere Situationen. Die Fähigkeit zum Transfer ist für die Entwicklung → *kommunikativer Fähigkeiten* entscheidend.

Übersetzen → *Dolmetschen*

Verstehen und Verstandenwerden: Das Hauptkriterium für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht der Hauptschule. Beim Leistungsniveau B, wo der Schwerpunkt auf dem Hör- und Leseverstehen liegt, soll ohne Leistungsdruck versucht werden, ebenfalls sprachliche Interaktionen anzubahnen. Beim Leistungsniveau A liegt der Schwerpunkt im interaktiven Bereich, wobei für die Leistungsbeurteilung die Verständlichkeit höher eingeschätzt wird, als die formale Richtigkeit der Äußerungen (Prinzip der → *Fehlertoleranz*).

Literaturhinweise

1. Handbücher zur Fachdidaktik und -methodik

- F. Lionel Billows: Kooperatives Sprachenlernen. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973.
 Marianne Direder: Paths to Spoken English. München: Hueber 1969.
 Harald Gutschow: Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts. Probleme und Arbeitsformen. Berlin: Cornelsen/Velhagen & Klasing 1978.
 Harald Gutschow (Hrsg.): Englisch. Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde. Materialien zur Fortbildung des Englischlehrers. Berlin: Cornelsen/Velhagen & Klasing 1974.
 Karlheinz Hecht: Englisch. Sekundarstufe I. Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung. Bd. 1. Grundlagen. Donauwörth: Auer 1974. Bd. 2. Unterrichtsgestaltung. Donauwörth: Auer 1977.
 Klaus H. Köhring/Richard Beilharz: Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. München: Hueber 1973. (Hueber Hochschulreihe. 10).
 Robert Lado: Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber 1971³.
 Käthe Lorenzen: Englischunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973³.
 Hans-Eberhard Piepho: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius 1974.
 Hans-Eberhard Piepho: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Limburg: Frankonius 1979 (auxilia didactica. 11).
 Konrad Schröder/Theodor Finkenstaedt (Hrsg.): Reallexikon der englischen Fachdidaktik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1977.
 Gertrud Walter: Englisch für Hauptschüler. Königstein: Scriptor 1979.

2. Bücher zu einzelnen Arbeitsformen

- Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen: Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie. München: Langenscheidt-Longman 1978.
 Anthony Chamberlain/Kurt Stenberg: Play and Practise. Stockholm: Esselte (Auslieferung: Stuttgart: Klett) 1976.
 Paul Davies/Jon Roberts/Richard Rossner: Situational Lesson Plans. Dortmund: Lensing/Macmillan 1973.
 Peter Doyé: Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Dortmund: Lensing/Hannover: Schroedel 1971 (Moderner Englischunterricht. Arbeitshilfen für die Praxis. 7).
 Reinhold Freudenstein: Unterrichtsmittel Sprachlabor. Technik, Methodik, Didaktik. Bochum: Kamp o. J. (Kamps Pädagogische Taschenbücher. 42).
 Helmut Heuer: Die Englischstunde. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsforschung. Wuppertal: Henn 1968.
 Helmut Heuer/Peter Parry: Hands Up. Classroom Phrases in English and German. Unterrichtssprache Deutsch-Englisch. Dortmund: Crüwell 1971.
 Günter Hillebrand: Situativer Englischunterricht. Berlin: Velhagen & Klasing 1973.

- Konrad Macht u. a.: Das darstellende Spiel im Englischunterricht Ansbach: Prögel 1977.
- Konrad Macht/Rudolf Schlossbauer: Englischunterricht audiovisuell. Donauwörth: Auer 1975. (Exemplar 10).
- Herbert Marchl/Hannelore Gottschalk (Hrsg.): Zur Didaktik des Englischunterrichts. München: TR-Verlagsunion 1972.
- Heinz Mundschau: Lernspiele für den neusprachlichen Unterricht München: Manz 1974.
- Hans-Eberhard Piepho: Moderne Unterrichtsgestaltung. Stundenvorbereitung Englisch für die Klassen 5 bis 10. Dornberg: Frankonius 1973².
- Hans-Eberhard Piepho: Die ersten Wochen Englischunterricht. Dortmund: Lensing/Hannover: Schroedel 1968 (Moderner Englischunterricht. Arbeitshilfen für die Praxis. 1).
- Harald Ponader: Englisch. In: Erwin Kitzinger/Gerhart Mahler/Harald Ponader (Hrsg.): Unterricht in der Hauptschule. Donauwörth: Auer 1974, S. 45 ff.
- Aribert Schroeder: Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius 1978 (auxilia didactica. 9).
- Inge Christine Schwerdtfeger: Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. Ein adaptives Konzept. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977 (Gruppenpädagogik, Gruppendynamik. 22).
- Wolfgang Strack: Fremdsprachen – audio-visuell. Bochum: Kamp o. J. (Kamps Pädagogische Taschenbücher. 63).
- Werner Tiggeemann: Unterweisungstechniken im mündlichen Englischunterricht. Dortmund: Lensing/Hannover: Schroedel 1968 (Moderner Englischunterricht. Arbeitshilfen für die Praxis. 3).
- Hermann J. Weiland: Film und Fernsehen im Englischunterricht. Theorie, Praxis und kritische Dokumentation. Königstein: Scriptor 1978
- Liselotte Weidner: Classroom Phrases. München: Hueber 1975³.

3. Lehrbücher

- Contacts. Basic Course. Situations 1–2, Topics 1–2. Bochum: Kamp 1977 (Projects 1–2 in Vorb.). Englisch. Ausgabe H. Bd. 1–5. Stuttgart: Klett 1970 ff.
- English is fun. Englischunterrichtswerk für die Hauptschule. Bd. 1–4. Hannover: Schroedel 1969 f.*
- The Good Companion. A New Guide. Bd. 1–4. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1975.*
- Good English. Allgemeine Ausgabe. Bd. 1–4. Hannover: Schroedel 1976 ff.*
- How do you do. Ausgabe C. Bd. 1–3, u. 4/5. Paderborn: Schöningh 1969 ff.*
- Learning English. Modern Course. HS 1–4. Stuttgart: Klett 1977 ff.
- Let's learn English. Bd. 1–5. Dortmund: Crüwell 1971 ff.*
- Off we go. Coursebook. München: TR-Verlagsunion 1971*.
- On we go. München: TR-Verlagsunion 1972*.
- Scenes and Topics. Abschlußband für Hauptschulen. Stuttgart: Klett 1978.
- Yes. New English Course. Grundaussage. 4 Bd. 1 u. 2 Hannover: Schroedel 1977 ff.

4. AV-Medien des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht

- Speak out. 7. Jgst., 16 Filme, 16 Tonbänder, 2 Schülerarbeitsmappen: Verlagsunion für neue Lernmedien (Auslieferung durch Schroedel, Hannover).
- Bridges, 8. Jgst., 6 VCR-Cassetten, 6 Tonbänder, 6 Schülerarbeitsmappen. Verlagsunion für neue Lernmedien (Auslieferung durch Schroedelverlag, Hannover).
- Speak for yourself. 6 VCR-Cassetten, 6 Tonbänder, 6 Schülerarbeitsmappen. Hannover: Schroedel.
- Issues. Issues 1: Baukästen für den Englischunterricht im 8. Schulj., 5 Tonbänder, 5 Schülerarbeitsmappen. München: Langenscheidt/Longman.
- Issues 2: Baukästen für den Englischunterricht im 9. Schulj., 5 Tonbänder, 5 Schülerarbeitsmappen. München: Langenscheidt/Longman.

Anmerkungen

- 1 Vgl. im Gegensatz hierzu die Formulierung in den „Richtlinien“ von 1966 (KMBI S. 304): „Das Erlernen der Fremdsprache dient zugleich der altersgemäßen Entwicklung der Sprachkraft und damit muttersprachlicher Bildung.“
- 2 Ernst Höhne: Jugend und Leistung. Versuch einer Klärung. Stuttgart: Klett 1979, S. 132.

* für bayerische Hauptschulen lernmittelfrei genehmigt.

- 3 Alle Lernzielangaben aus dem Richtzielbereich 1 „Kommunikative Fähigkeiten“.
- 4 H. Gutschow (1978), S. 134
- 5 Diese teils affektiven, teils kognitiven Lernziele sind für die Jahrgangsstufen 7–9 den Richtzielbereichen 1 und 2 zugeordnet und jeweils den einzelnen Richtzielen vorangestellt.
- 6 Die Unterteilung in interaktive und rezeptive Fähigkeiten beginnt erst im Lehrplan für die 7. Jgst. Von der 8. Jgst. an finden sich auch im rezeptiven Bereich interaktive Ziele, die dann aber für das Leistungsniveau B nicht verbindlich sind.
- 7 In Anlehnung an: „Off we go“ Unit 27. In einer Transfersituation kann von hier aus das Lernziel 12.1. (Fähigkeit, Gefallen oder Mißfallen zu äußern) erreicht werden, indem etwa die Schüler aufgefordert werden, sich zu der Frage zu äußern: „*What do you eat/drink/like for breakfast?*“ Zum Vergleich siehe die Verwendung derselben Struktur auf einer höheren Stufe im Unterrichtsbeispiel „Textarbeit“ in Abschnitt 5, 7. Jahrgangsstufe.
- 8 „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ KMBI. 1966 S. 304.
- 9 Namenlisten finden sich in den größeren Wörterbüchern im Anhang.
- 10 In Anlehnung an „Yes“. Grundaussage. Bd. 1, S. 73
- 11 In Anlehnung an: „Let's Learn English“ Bd. 2. Chapter X. (Unterrichtsentwurf von Ursula Groth)
- 12 In Anlehnung an: „Contacts 7“ Basic Course, S. 47 f.
- 13 In Anlehnung an English Ausgabe H Band 4, Unit 5a (Unterrichtsentwurf von Ursula Groth)
- 14 In Anlehnung an: Learning English. Modern Course. HS 4, S. 56.

Harald Ponader

GESCHICHTE

Bei Drucklegung des Werkes lagen nur die Lehrpläne für die 5.–7. Jahrgangsstufe vor; hierauf sind auch die Erläuterungen abgestellt. Mit dem Erscheinen einer Ergänzungslieferung, die Lehrpläne und Kommentierung für die Jahrgangsstufen 8 und 9 enthält, ist im Herbst 1980 zu rechnen. Der Bezug kann direkt über den Verlag erfolgen.

Curricularer Lehrplan Geschichte

für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkung

1. Ziele und Aufgaben

Der Geschichtsunterricht der 5. Jahrgangsstufe eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, **Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung** in ihrem geschichtlichen Wandel kennenzulernen. Dabei soll die in Elternhaus und Grundschule aufgebaute Vorstellungs- und Erfahrungswelt einbezogen, geordnet, differenziert und vor allem in ihrer zeitlichen Dimension erweitert werden. Die Rücksicht auf das Lernalter des Schülers verlangt, daß komplexe geschichtliche Verhältnisse, ohne sie zu verfälschen, auf elementare Formen, Vorgänge und Zusammenhänge zurückgeführt werden. Als besonders geeignetes Lern- und Erfahrungsfeld bieten sich vorgeschichtliche und antike Lebensbereiche an, denen die Schüler dieser Altersstufe in der Regel großes Interesse entgegenbringen.

Ein Einblick in unterschiedliche Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung läßt sich durch die Fragestellung gewinnen,

- wie sich Menschen vergangener Zeiten mit Nahrungsmitteln, Gebrauchsgütern und Wohnungen unter den vorgegebenen klimatischen, geographischen und kulturellen Bedingungen versorgt haben,
- wie sie das Zusammenleben in kleineren und größeren Gruppen gestaltet und geordnet haben,
- welche kulturellen Schöpfungen sie jeweils hervor gebracht haben und wie ihre religiösen und sittlichen Vorstellungen waren.

Ausführliche Informationen zum Verstehen der Menschen früherer Zeiten erhält man durch die Fragestellung,

- wie sie für ihre Nachkommen gesorgt und wie sie die Erinnerung an ihre Vorfahren gepflegt haben,
- in welcher Form sie besondere Probleme zwischenmenschlicher Beziehungen bewältigt haben.

Tiefe historische Einsichten lassen sich jedoch nur erreichen, wenn die einzelnen Bereiche nicht isoliert betrachtet, sondern wenn die gegenseitigen Wechselwirkungen jeweils deutlich herausgearbeitet werden. Das Kennen- und Unterscheidenlernen von Lebensformen und Lebensproblemen beinhaltet als weiteres Ziel, grundlegende historische Begriffe zu erwerben.

Eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die Einführung und Einübung **fachrelevanter Arbeitsformen**. Die Schüler sollen Gelegenheit erhalten, an einfachen Beispielen selbst zu erproben, welche spezifischen Mittel und Möglichkeiten historischer Informations- und Erkenntnisgewinnung es gibt und wo ihre Grenzen liegen. Sie sollen dabei befähigt werden, aus didaktisch aufbereiteten Materialien und einfachen historischen Quellen selbst Daten, Sachverhalte und Zusammenhänge zu erarbeiten. Gleichzeitig sollen sie die Erfahrung machen, daß Motive und Ergebnisse menschlichen Handelns je nach dem Standort früherer oder heutiger Betrachter verschieden beurteilt werden können.

Die Schüler sollen lernen,

- eigene Aussagen über Sachverhalte und andere Menschen an konkrete Belege zu binden,
- sich der eigenen Interessen, Werthaltungen und Einstellungen bewußt zu sein,
- sich in die Situation anderer Menschen zu versetzen und abweichende Standpunkte gelten zu lassen.

Der Geschichtsunterricht hat außerdem das Ziel, das **Zeitbewußtsein** der Schüler auszuweiten und zu differenzieren. Dazu trägt die grobe Ordnung des mitgebrachten historischen Wissens und die Erarbeitung einer einfachen Zeitleiste bei.

Nur wenn die jeweilige Einordnung neuer Lernerfahrungen während des ganzen Schuljahres konsequent fortgeführt wird, kann sichergestellt werden, daß die im Lehrplan vorgesehenen Vergleiche fruchtbar werden für die Grunderfahrung, daß Geschichte prozeßhaftes Geschehen in Zeit und Raum ist. Indem die Schüler die Phänomene und Probleme einzelner Lebensbereiche an ihrer Ursprungssituation aufsuchen und in großen Schritten über wichtige historische Situationen bis herauf zur Gegenwart verfolgen, können sie lernen,

- daß geschichtlicher Wandel nur in seltenen Fällen mit stetigem Fortschritt zu immer besseren Zustandsformen gleichzusetzen ist,
- daß vielmehr langdauernde Zeitaltschnitte mit oftmals nur geringen oder keinen Veränderungen und solche mit raschen, ja hektischen Veränderungen unterschieden werden könnten,
- daß der Wandel in den einzelnen Lebensbereichen sich nicht gleichzeitig und mit demselben Rhythmus vollzieht, sondern unterschiedlich schnell,
- daß es Bereiche gibt, in denen sich dieselben Probleme immer wieder neu stellen und von der jeweils lebenden Generation gelöst werden müssen.

2. Verbindlichkeit

Der Lehrplan zählt die Themen chronologisch auf. Eine umfassende Darstellung ist nirgends beabsichtigt und soll auch im Unterricht nicht angestrebt werden. Verbindlich sind alle im Lehrplan nicht besonders gekennzeichneten Lernziele. Aus den mit einem Stern (*) gekennzeichneten Lernzielen kann ausgewählt werden. Zur Erleichterung der Auswahl sind in der beigegebenen Übersicht die Lernziele nach Bereichen geordnet.

Die Lerninhalte sind ebenfalls verbindlich, soweit nicht ausdrücklich eine Wahlmöglichkeit angegeben ist. Die Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen stellen Empfehlungen dar.

Die für die 5. Jahrgangsstufe wesentlichen fachrelevanten Arbeitsformen sind in den Lernzielen 2, 3, 14, 15 und 25 aufgeführt. Sie sind jeweils dort zugeordnet, wo sie im Unterricht zum erstmaligen Bedeutung gewinnen. Sie bedürfen während des ganzen Schuljahrs der Übung und Anwendung.

Die Abkürzungen L (Lehrer), S (Schüler) und L/S (Lehrer/Schüler) weisen auf mögliche Unterrichtsformen hin.

Quellenhinweise finden sich im Anhang.

II. Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung in ihrer historischen Dimension

	1	2	3	4	5
	Versorgung mit Nahrungsmitteln, Gebrauchsgütern und Wohnungen unter den jeweils vorgegebenen klimatischen, geographischen und kulturellen Bedingungen	Ordnung und Gestaltung des Zusammenlebens in kleineren und größeren sozialen Gebilden (im staatlich-gesellschaftlichen Bereich)	Ausdruck kulturellen Schöpferturns und religiös-sittlicher Vorstellungswelt	Sorge für nachkommende Generationen, Pflege der Erinnerung an Verstorbene und an die Vergangenheit	Bewältigung inner- und intergesellschaftlicher Probleme (zwischenmenschliche Beziehungen)
Stein- und Metallzeit	Geräte aus der Stein- und Metallzeit (LZ 3) Die Wirtschaftsweise der Steinzeit; Sammler und Jäger in der Altsteinzeit; Bauern in der Jungsteinzeit (LZ 6) • Technische und wirtschaftliche Neuerungen in der Metallzeit (LZ 9)	Formen menschlichen Zusammenlebens in der Steinzeit (LZ 7) • Soziale Verhältnisse in der Metallzeit („Fürstengräber“)	Die Bedeutung der steinzeitlichen Kunstschöpfungen (LZ 8) • Handwerkliche und künstlerische Leistungen der Metallzeit (LZ 11)	• Die Aussagen stein- und metallzeitlichen Fundguts über zwischenmenschliche Beziehungen (zu Kindern, Alten, Kranken) (LZ 4) • Grenzen der Auswertbarkeit stein- und metallzeitlichen Fundguts (LZ 5)	• Steinzeitliche Kulturen heute; Probleme bei der Begegnung mit der modernen Zivilisation (LZ 12)
Ägyptische Hochkultur	Die Herausforderung technischer und wissenschaftlicher Entwicklungen durch Umweltbedingungen (LZ 13)	Aufbau des ägyptischen Staates (LZ 14)	• Religiöse Vorstellungen und Einrichtungen in Ägypten (LZ 16)	Die Erziehung im alten Ägypten (LZ 15)	• Typische Formen zwischenmenschlicher Beziehungen in einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft (LZ 17)
Griechische Demokratie und Kultur	Die erstmalige Erprobung demokratischer Lebensformen im antiken Griechenland (LZ 18)	Mythisches Weltbild und wissenschaftliches Denken in Griechenland (LZ 21) • Griechische Kunstwerke als Verkörperung ästhetischer und sittlicher Idealvorstellungen (LZ 22) • Die olympischen Spiele als nationales und religiöses Fest (LZ 23)	Die griechische Heldensage als Form geschichtlicher Erinnerung (LZ 20) Griechische Erziehung in Athen und Sparta (LZ 24)	Die Reichweite demokratischer Rechte innerhalb und außerhalb Athens (LZ 19)	
Römisches Weltreich	• Die Rolle der Technik bei der Eroberung und zivilisatorischen Erschließung des römischen Weltreiches (LZ 27)	Rom als Zentrum eines Weltreiches (LZ 25) • Die Bedeutung von Heer und Verwaltung im römischen Reich (LZ 26)	Römische Kultur in Bayern (LZ 31) Entfaltung und Schicksal des Christentums im Römerreich (LZ 32)	• Römische Ahnenverehrung und Traditionspflege (LZ 30)	Die Auswirkungen römischer Herrschaft für die Beherrschten (LZ 28) • Rechtfertigung und Kritik des römischen Herrschaftsanspruchs aus unterschiedlicher Sicht (LZ 29)
• Längsschnitt	Der Fortschritt landwirtschaftlicher Technik; Grenzen von Fortschritt und Technik (LZ 33)				

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
1. DIE ZEITLICHE DIMENSION DER GESCHICHTE			
1. Bewußtsein von der zeitlichen Dimension der Geschichte	Geschichtliche Ereignisse, Personen, Gegenstände stehen in zeitlicher Abfolge Zeitliche Abfolgen sind nicht umkehrbar	S: Ungeordnetes Sammeln bereits bekannten geschichtlichen Wissens (ggf. mit Bildmaterial), z. B. Steinzeit, Römer, Burg, mittelalterliche Stadt (Dom), 30-jähriger Krieg, Entdeckung Amerikas, Dampfmaschine, Weltkriege L/S: Ordnen des Materials nach dem Früher und Später L/S: Vergleichen und zeitliches Ordnen verschiedener Ansichten unserer Gemeinde: Vorkriegszustand, Zerstörung, Wiederaufbau	Zeitliches Ordnen ausgewählter Bilder
2. Fähigkeit, die zeitliche Dimension mit Hilfe räumlicher Darstellungsmittel zu veranschaulichen	Die Zeitleiste stellt die Zeit linear gerichtet dar Für unterschiedlich lange Zeiträume sind verschiedene Maßstäbe erforderlich	L/S: Skizze (Tafel, Wand): Zeitleiste: Gliedern der Zeitleiste nach Generationen, Jahrhunderten; Markieren von Christi Geburt als Zeitwende; Eintragen bereits bekannter geschichtlicher Ereignisse L: Demonstrieren zusätzlicher Veranschaulichungshilfen (Zeitleiste, Uhr, gewundenes Band) für: — Erdgeschichte — Menschheitsgeschichte	Herstellen einer verkleinerten Zeitleiste für die Arbeitsmappe
2. STEIN- UND METALLZEIT			
3. Fähigkeit, Funde als Quellen historischer Information und Erkenntnis zu benützen	Geräte aus der Stein- und Metallzeit (Originale im Museum, Nachbildungen oder Abbildungen): — Sie lassen sich je nach Bearbeitungsart zeitlich ordnen — Sie geben einen ersten Aufschluß über den technischen Fortschritt und die Veränderungen der Wirtschaftsform der Menschen in der Stein- und Metallzeit (Bereich 1)	L/S: Beschreiben, Deuten; chronologisches Ordnen von ungeordneten stein- und metallzeitlichen Geräten Schlußfolgern auf die Wirtschaftsweise; zeitliche Grobeinteilung in Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Metallzeit	Deuten weiterer gegenständlicher Quellen (bzw. deren Nach- oder Abbildungen)
* 4. Fähigkeit, aus materiellen und menschlichen Überresten Aussagen über zwischenmenschliche Beziehungen zu machen	Materielle und menschliche Befunde ermöglichen spärliche Rückschlüsse auf den Charakter zwischenmenschlicher Beziehungen, vor allem zu Kindern, Alten und Kranken	L/S: Auswerten einschlägiger Grabungsbefunde	Stellungnahmen zu weiteren Funden bzw. Befunden

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Im Fundgut der Stein- und Metallzeit lassen sich erstmals Spuren von Krieg feststellen</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>S: Selbständiges Auswerten einfacheren Materials (Felsbilder) und eindeutiger Befunde über Gewaltanwendung</p>	
<p>* 5. Bewußtsein von den Grenzen der Auswertbarkeit stein- und metallzeitlichen Fundgutes</p>	<p>Die Urgeschichtsforscher haben heute viele Möglichkeiten, ihr Fundgut zum Sprechen zu bringen (Feststellen des Alters, Ordnen nach Typen usw.)</p> <p>Auf wichtige, uns interessierende Fragen gibt es jedoch keine Antwort, z. B. über Sprache, Namen von Personen, Stämmen, Völkern, Orten</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L/S: Auswerten bisher kennengelernter Methoden und Inhalte L: Berichten: Datierungsmethoden; Einteilung der Kulturen und Menschen nach typischem Fundgut (Glockenbecherleute, Hallstattkultur usw.) Veranschaulichen durch die Karte L/S: Suchen von Fragen und Problemen, die am bisher kennengelernten Fundgut erprobt werden können; Zusammenstellen der Bereiche, über die keine konkreten Aussagen gemacht werden können</p>	<p>Nennen und Erläutern einiger Grenzbereiche der Auswertbarkeit</p>
<p>6. Kenntnis des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts, der sich während der Steinzeit feststellen läßt</p>	<p>Die Forscher können belegen, daß die Menschen der Altsteinzeit sich ihre Nahrungs- und Verbrauchsgüter als nomadisierende Sammler und Jäger aneignen</p> <p>Ihre Wirtschaftsform wird entscheidend beeinflusst von der eiszeitlichen Umwelt (Klima, Vegetation, Tierbestand)</p> <p>Im Fundgut der ausgehenden Steinzeit (hauptsächlich Jungsteinzeit) läßt sich ein grundlegender Wandel in der Wirtschaftsweise ablesen: Menschen werden sesshaft; das Bauerntum löst das Sammler- und Jägertum ab</p> <p>Neue Techniken: Töpfern, Spinnen, Weben, Hausbau, Steinbearbeitung</p> <p>Erzeugende Wirtschaftsform: Ackerbau, Viehzucht, Vorratswirtschaft</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>S: Rekonstruieren der Lebensweise anhand eines Grabungsberichts mit Angaben über Tier- und Pflanzenreste, Geräte usw.</p> <p>L/S: Auswerten von Tabellen und Karten, die Aufschluß über die Umweltbedingungen geben</p> <p>S: Rekonstruieren der neuen Kulturstufe aus der Deutung hauptsächlich neolithischer Fundobjekte (Museum oder Abbildungen) bzw. aus einem Grabungsbericht L/S: Erklären der neuen Techniken (Film- und Bildmaterial); Schließen aus der Beschaffenheit der Geräte auf die Arbeitsleistung des damaligen Menschen, eventuell im Vergleich mit heutigen Techniken</p>	<p>Beschreiben von Rekonstruktionszeichnungen (Höhlen- und Jagdszenen, neolithisches Dorfleben)</p>
<p>7. Einsicht, daß der Mensch der ausgehenden Steinzeit durch die Umgestaltung seines wirtschaftlichen und sozialen Lebens einen historisch wichtigen Kulturschritt vollzieht;</p>	<p>In der Altsteinzeit lassen sich die Formen menschlichen Zusammenlebens (Familie, Sippe, Horde) nur indirekt aus dem Fundgut erschließen</p> <p>Der Vergleich mit heute lebenden Jäger- und Sammlerkulturen liefert wertvolle Vorstellungshilfen</p>	<p>L/S: Auswerten des bereits verwendeten Materials hinsichtlich der Sozialformen, Wohnungen usw.</p> <p>S: Befragen und Vergleichen: einschlägiges Film- und Bildmaterial aus der Völkerkunde</p>	<p>Zusammenstellen von Merkmalen der neuen und der alten Kulturstufe</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Einblick in die methodischen Möglichkeiten des Vergleichs zur Gewinnung geschichtlicher Erkenntnisse	In der ausgehenden Steinzeit lassen sich gewandelte Formen des Zusammenlebens feststellen: Das Dorf und die Stadt entstehen (Bereich 2)	L/S: Vergleichen von alt- und jungsteinzeitlichen Siedlungsbefunden bzw. geeigneten Rekonstruktionszeichnungen L/S: Gespräch: Bedeutung der Sesshaftigkeit für die Entwicklung von Kultur und Zivilisation	
8. Bewußtsein der Bedeutung steinzeitlicher Kunstschöpfungen	Beispiele steinzeitlicher Kunst: Felsmalereien, Tier- und Menschenplastiken Deutungsmöglichkeiten: Abbild der steinzeitlichen Umwelt, Darstellung menschlicher Beziehungen zum Tier, Jagdzauber, Verehrung eines göttlichen Wesens Abhebung von der kunstlosen Epoche davor (Bereich 3)	L/S: Betrachten und Deuten ausgewählter Kunstwerke L/S: Gespräch über die Bedeutung der steinzeitlichen Kunst	Aufzählen von Deutungsmöglichkeiten an einem den Schülern unbekanntem steinzeitlichen Kunstwerk
*9. Einblick in technische und wirtschaftliche Neuerungen während der Metallzeit	Die Metallbearbeitung ermöglicht Fortschritte in der Geräteherstellung und Vermehrung von Nahrungsmitteln und Waren; Handelsverbindungen entstehen Keltische Eisenerzgruben in unserer Heimat; Bronze- und Eisengeräte; Metallguß; Bergbau (Bereich 1)	L/S: Beschreiben der Technik der Metallgewinnung (Bergbau) und der Metallverarbeitung (Metallguß); Schlußfolgern auf Anwendungsbereiche (Neuerungen) aus Rekonstruktionszeichnungen, Fundobjekten usw. L: Veranschaulichen an der Karte: Rohstoffe, Handelswege und -waren	Beschreiben einer metallzeitlichen technischen oder wirtschaftlichen Neuerung
*10. Einblick in die Möglichkeiten der Feststellung sozialer Verhältnisse in der Metallzeit	Metallzeitliche „Fürstengräber“ geben nahezu sichere Hinweise auf eine gegliederte Gesellschaft, z. B. der ‚Hochmichele‘ (Grabhügel) gibt sein Geheimnis preis (Bereich 2)	L/S: Auswerten des Fundguts der Ausgrabung; Schlußfolgern auf die soziale Stellung	Nennen der Kennzeichen von Rangunterschieden
*11. Einblick in handwerkliche und künstlerische Leistungen der Metallzeit	Metallzeitliche Handwerker vollbringen künstlerische Spitzenleistungen, z. B. Waffen, Schmuck, Kultgegenstände (Bereich 3)	L/S: Auswerten von einschlägigem Material (Schulbuch, Dia, Museum)	Aufzählen einiger Beispiele metallzeitlicher Handwerkskunst
*12. Bewußtsein, daß beim Zusammentreffen sehr unterschiedlich entwickelter Kulturen Probleme auftreten	In Randzonen unserer Erde haben sich steinzeitliche Kulturen bis heute erhalten Probleme, die für die „Steinzeitmenschen“ unserer Tage entstehen,	L/S: Betrachten und Beschreiben typischer Bild- und Textbeispiele (z. B. Touristen in Neuguinea oder Afrika) L/S: Sprechen über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von kulturel-	Sprechen über ein aktuelles Beispiel (aus Tagespresse oder Zeitschrift)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>wenn sie der modernen Zivilisation begegnen</p> <p>Beispiel: Touristenattraktion: Reise in die Steinzeit („Steinzeitmenschen“ begegnen der modernen Zivilisation)</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>lem und zivilisatorischem Gefälle (z. B. anhand von Berichten aus Entwicklungsländern)</p>	
3. ÄGYPTISCHE HOCHKULTUR			
<p>13. Einsicht, daß der Nil die Ägypter vor Aufgaben stellt, deren Bewältigung hohe gesellschaftliche Leistungen herausfordert</p>	<p>Der Nil stellt den Ägyptern Aufgaben: Bündigung der Wassermassen, Erweiterung der Anbaugebiete, Düngung der Anbauflächen, Speicherung des Wassers, Berechnen der Überschwemmungszeit</p> <p>Die Aufgaben werden bewältigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch technisch-wissenschaftliche Fähigkeiten: Vermessungs- und Rechenkünste, Technik der Bewässerung und der Landwirtschaft — durch organisierte Gemeinschaftsleistungen: Bau von Bewässerungsanlagen, gemeinsame Nutzung der Bauungsperiode — durch ein zentrales Regierungssystem <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Herausstellen der Bedeutung des Flusses für das ägyptische Leben durch Kartenarbeit und durch Quellenlektüre (Anm. 1)</p> <p>L: Darstellen: Jahresrhythmus der Nilfluten</p> <p>S: Feststellen möglicher Reaktionen der betroffenen Menschen auf den Gebieten Landwirtschaft, Technik, Regierungsform, Zusammenleben</p> <p>L: Erklären der Folgen für die soziale Organisation (Zeit der zurückgehenden Flut: Be- und Entwässern, Vermessen, Anbauen; Trockenzeit: Ernte; Überschwemmung: Arbeit an den Großbauprojekten der Pharaos)</p>	<p>Zusammenstellen: Die Arbeit des Ägypters im Jahreslauf</p>
<p>14. Überblick über den Aufbau des ägyptischen Staates; Fähigkeit, Bildquellen zu erschließen</p>	<p>Ägyptische Bildquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Der Pharaos ist Gott und König zugleich; als Garant der Ordnung und Wohlfahrt übt er seine Alleinherrschaft über ein großes Reich aus — Beamte organisieren und verwalten das Staatswesen — Handwerker, Bauern und Sklaven arbeiten im Dienste ihrer Herren für ihren Unterhalt <p>(Bereich 2)</p>	<p>L: Einführen in die Bildquellenarbeit: Darstellungen aus Gräbern; ursprüngliche Funktion der Bilder erläutern</p> <p>L/S: Feststellen und Deuten des Inhalts; Eingrenzen der Aussagefähigkeit des Bildes</p> <p>L/S: Erstellen einer schematischen Darstellung: Staatsaufbau im Pharaonenreich</p>	<p>Erklären der Aufgaben der einzelnen gesellschaftlichen Schichten in Ägypten</p> <p>Auswerten einer einfachen Bildquelle</p>
<p>15. Fähigkeit, Textquellen zu erschließen</p>	<p>Ägyptische Textquellen zur Erziehung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — „Weisheitslehren“ enthalten Erziehungsgrundsätze für Beamtenöhne — „Fürstenspiegel“ enthalten Verhaltensregeln für Könige <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Einführen in die Textquellenarbeit: zeitliche Entstehung, Absicht der Textquelle</p> <p>L/S: Herausarbeiten von Erziehungsgrundsätzen aus Quellen (Anm. 2)</p>	<p>Erklären einer einfachen Quelle</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
*16. Kenntnis religiöser Vorstellungen und Einrichtungen im ägyptischen Pharaonenstaat	<p>Die Ägypter wissen um die Vergänglichkeit des Menschen; sie glauben an das Totengericht und an ein Weiterleben nach dem Tode</p> <p>Mächtige Tempel- und Pyramidenbauten sind noch heute steinerne Zeugen der Verehrung von Göttern und verstorbenen Pharaonen</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>S: Betrachten von Bildmaterial: Pyramiden, Tempel L: Quellennaher Bericht: Mumifizierung der Toten (Anm. 3)</p> <p>L/S: Auswertung von Bild- und Textquellen, z. B. Totenbücher (Anm. 4)</p>	Erläutern der religiösen Vorstellungen der Ägypter am Beispiel der Totenbestattung
*17. Einblick in die Lebensweise einzelner sozialer Gruppen in Ägypten und in die Eigenart zwischenmenschlicher Beziehungen in einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft	<p>Die Lebensbedingungen im alten Ägypten sind nicht für alle gleich</p> <p>Es gibt eine soziale Rangordnung</p> <p>Verhaltensweisen und Einstellungen der sozialen Gruppen zueinander</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Bildanalyse: Lebensweise einzelner sozialer Gruppen L/S: Quellenarbeit: Rangordnung und Einstellung zu anderen sozialen Gruppen (Anm. 5) L/S: Erstellen eines Schaubildes über die soziale Schichtung in Ägypten L: Quellennaher Bericht: Soziale Spannungen in Ägypten (Anm. 6)</p>	Beschreiben der sozialen Rangordnung im alten Ägypten
4. GRIECHISCHE DEMOKRATIE UND KULTUR			
18. Kenntnis, daß im antiken Griechenland erstmals in der Geschichte demokratische Lebensformen erprobt werden	<p>Der Stadtstaat Athen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zur Zeit des Perikles üben die Athener Bürger die Herrschaft über ihre Stadt selbst aus — In der Volksversammlung diskutieren und entscheiden sie über wichtige Angelegenheiten: neue Gesetze, die Wahl von Beamten und Richtern, über Krieg und Frieden — Die Demokratie ist in der damaligen Zeit einmalig und hebt sich von anderen Staatsformen deutlich ab — Die athenische Demokratie hat Gegner <p>(Bereich 2)</p>	<p>L: Überblick über den Herrschaftsbereich des Stadtstaates Athen mit Hilfe einer Karte und eines Stadtplans L/S: Quellenarbeit: (Anm. 7) L: Bericht: Wie die Entscheidungen getroffen werden (z. B. Scherbengericht)</p> <p>L/S: Vergleich mit ägyptischer Pharaonenherrschaft</p> <p>L/S: Quellenarbeit: (Anm. 8)</p>	Zusammenstellen von Gründen für und wider die Demokratie in der damaligen Zeit
19. Einsicht, daß demokratische Rechte nicht allen Gruppen innerhalb und außerhalb des athenischen Stadtstaates gleichermaßen gewährt werden	<p>In Athen gibt es Minderberechtigte (Besitzlose, Frauen) und Rechtlose (Sklaven)</p> <p>Menschen, die körperliche Arbeit verrichten, werden geringgeschätzt betrachtet</p> <p>Den Menschen außerhalb des Stadtstaates werden keine bzw. nur geringe demokratische Rechte zugestanden, z. B. im Krieg</p>	<p>L: Erklären: Zusammensetzung der Bevölkerung und deren Rechte S: Quellenarbeit: Einstellung zu Frauen, Sklaven, zur körperlichen Arbeit (Anm. 9)</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Behandlung von Menschen in eroberten Gebieten und Städten (Anm. 10)</p>	Nennen einiger unterscheidender Merkmale demokratischen Lebens damals und heute

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Grundlagen der heutigen Demokratie sind die Freiheit und Gleichheit aller Menschen</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>L/S: Überlegen: Was verstehen wir unter Freiheit und Gleichheit heute?</p>	
<p>* 20. Einsicht, daß geschichtliche Sagen typische Formen der Erinnerung an ferne Vergangenheit sind</p>	<p>Die geschichtliche Sage umgibt tatsächliches Geschehen mit einem dichterischen Kleid</p> <p>Vielfach werden Taten und Charaktere vorbildlicher Gestalten dargestellt, die zur Nachahmung anregen sollen</p> <p>Beispiel: Homer erzählt den Kampf um Troja und berichtet von Helden und ihren Taten</p> <p>Die historischen Bestandteile der Sage können heute durch Ausgrabungen und Funde bestätigt werden</p> <p>oder:</p> <p>Ein lokalgeschichtliches Beispiel</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Erzählen: Der Kampf um Troja nach Homers Ilias (verkürzt)</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Tugenden, die Homer den Helden zuschreibt; das Eingreifen von Gottheiten</p> <p>L: Berichten: Schliemann findet Troja</p> <p>L/S: Suchen nach unterscheidenden Merkmalen eines historischen Berichts und einer historischen Sage</p>	<p>Nennen wichtiger Kennzeichen der geschichtlichen Sage</p>
<p>21. Einsicht, daß griechische Denker das mythische Weltbild durchbrechen und heutiges wissenschaftliches Denken grundlegen</p>	<p>Das mythische Weltbild führt den Wandel der Gestirne und das Wirken der Naturkräfte auf den Einfluß von Gottheiten zurück</p> <p>Griechische Denker finden berechenbare Regelmäßigkeiten bei Erscheinungen und Vorgängen der sichtbaren Welt</p> <p>oder:</p> <p>In der Antike werden Krankheiten oft auf den Einfluß von Gottheiten zurückgeführt</p> <p>Griechische Ärzte (z. B. Hippokrates) erforschen den Körper und die Lebensweise der Menschen</p> <p>Die Ärzte schwören den hippokratischen Eid</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Darstellen mit Bild oder Skizze: Götter bewegen die Gestirne am Firmament; Naturerscheinungen sind göttliche Zeichen</p> <p>S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: neue Weltklärung, Gesetze der Natur</p> <p>L/S: Besprechen der Folgerungen für die Menschen</p> <p>L: Darstellen: Mythische Vorstellungen über die Entstehung von Krankheiten</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Anm. 11</p> <p>S: Lesen des hippokratischen Eides; Versuch einer Interpretation</p>	<p>Vergleichen der Deutung einer Naturerscheinung damals mit deren Erklärung heute</p> <p>Vergleichen: Krankheit als göttliche Strafe — als Folge falscher Lebensweise</p>
<p>* 22. Bewußtsein, daß griechische Kunstwerke Idealvorstellungen von Schönheit und Maß verkörpern</p>	<p>Der griechische Tempel gilt als vollkommenes Kunstwerk; die Bauweise wird später vielfach nachgeahmt</p>	<p>L/S: Betrachten eines Tempels (Abbildungen)</p> <p>S: Sammeln von Bildern: Griechische Tempel in Griechenland, Italien, Deutschland</p>	<p>Herausfinden griechischer Kunstwerke aus Abbildungen verschiedener Kunstepochen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Die griechische Vasenmalerei zeugt vom hohen Können der Handwerker</p> <p>Die Plastiken zeigen ideale menschliche Maße</p> <p>Die Darstellung von körperlicher Schönheit ist Ausdruck für geistige Vollkommenheit</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Berichten über die Technik der Vasenmalerei</p> <p>L/S: Betrachten und Besprechen von Abbildungen</p> <p>L/S: Besprechen, wie sich die Griechen den Zusammenhang von schön und gut vorgestellt haben</p>	
<p>*23. Bewußtsein, daß die olympischen Spiele ursprünglich dem Einigungs- und Friedensgedanken dienen</p>	<p>Sportliche Wettkämpfe zu Ehren der Götter führen junge Griechen aller Stämme in Olympia zusammen</p> <p>Während der Spiele herrscht olympischer Friede; kein Stamm darf während dieser Zeit Krieg führen</p> <p>Die olympischen Spiele unserer Zeit sind Treffpunkt von Sportlern aus der ganzen Welt</p> <p>Völkerverständigung und Völkerfrieden sind die Grundideen der modernen olympischen Spiele</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Bericht über die Idee der Wettkämpfe und die Teilnehmer</p> <p>S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Ablauf der Spiele, Sportarten</p> <p>L: Erklären: Olympischer Friede</p> <p>L/S: Gespräch: Idee und Wirklichkeit der Spiele damals und heute</p>	<p>Nennen und Erklären der Ziele der olympischen Spiele bei den Griechen</p>
<p>24. Überblick über die Erziehung der Jugend im antiken Griechenland</p>	<p>In Privatschulen lernen die Söhne vornehmer und wohlhabender Athener Lesen und Schreiben, Zither- und Flötenspielen, später die Redekunst; im Gymnasium üben sie sich im sportlichen Wettkampf</p> <p>Die Mädchen sowie die Kinder von Handwerkern und Sklaven erhalten keine schulische Bildung</p> <p>In Sparta werden Knaben und Mädchen mit Härte und unter Zwang für den staatlichen Dienst erzogen</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht über Schule und Gymnasium in Athen</p> <p>L/S: Gespräch über die Rolle der Frau und die gesellschaftliche Stellung von Handwerkern und Sklaven</p> <p>S: Quellenarbeit: Erziehung in Sparta (Anm. 12)</p> <p>L/S: Gespräch über die Auswirkungen der Erziehung</p>	<p>Gegenüberstellen: Bildung in Athen und Sparta</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
5. ROMISCHES WELTREICH			
<p>25. Kenntnis, daß Rom zur Kaiserzeit Hauptstadt eines Weltreiches ist;</p> <p>Fähigkeit, aus Geschichtskarten historische Informationen zu entnehmen</p>	<p>Sage, Funde und Textquellen weisen Rom als sehr alte Stadt aus</p> <p>Rom ist zur Kaiserzeit eine glanzvolle, reiche Weltstadt</p> <p>Von Rom aus herrscht der Kaiser über ein Reich mit vielen Völkern, das fast die ganze damals bekannte Welt umfaßt</p> <p>Karten über das römische Weltreich geben Aufschluß über räumlich-zeitliche Veränderungen (Bereich 2)</p>	<p>L: Darstellen: Gründung und Anfänge Roms</p> <p>L/S: Erarbeiten aus Bildern (Rekonstruktionen) und Stadtplänen: Bauwerke, Größe der Stadt, zur Kaiserzeit</p> <p>L: Darstellen: Leben in Rom (kaiserliche Macht, Brot und Spiele)</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Entstehung des Weltreichs, maximale Ausdehnung, dazugehörige Völker</p> <p>L/S: Erarbeiten: Legende, Kartensymbole, Farben, Kartentyp</p>	<p>Lesen einer Geschichtskarte</p> <p>Erläutern von Darstellungen aus der Kaiserzeit</p>
<p>*26. Bewußtsein der grundlegenden Bedeutung von Heer und Verwaltung für die Erweiterung und Sicherung des römischen Reiches</p>	<p>Der römische Herrschaftsbereich wird durch Berufsarmee und die Flotte ausgedehnt und gesichert</p> <p>Das Reich ist in Provinzen eingeteilt, Statthalter und deren Beamte vertreten die Zentralgewalt; im ganzen Reich werden Steuern erhoben</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht: Anm. 13</p> <p>S: Erarbeiten aus Bild- und Textmaterial: Bewaffnung und Gliederung des Heeres, Art und Verlauf von Grenzbefestigungen; Rom als Seemacht</p> <p>L: Darstellen: Verwaltungs- und Besteuersystem</p> <p>L/S: Gespräch: Rolle des Heeres bei den Römern</p>	<p>Nennen der Aufgaben von Heer und Verwaltung im römischen Reich</p>
<p>*27. Bewußtsein, daß die hervorragenden technischen Leistungen der Römer wesentlich zu den militärischen Erfolgen und der raschen zivilisatorischen Erschließung des Reiches beitragen</p>	<p>Technik erleichtert die Überwindung großer Entfernungen (Straßen- und Brückenbau, Nachrichtensystem, Schiffsbau)</p> <p>Die Römer sind Meister auf dem Gebiet der Kriegstechnik (Angriffs- und Verteidigungsanlagen)</p> <p>Großbauten, die zum Teil bis heute erhalten sind, zeugen vom hohen Stand der Bautechnik (Wasserleitungsanlagen, Thermen, Wohnbauten)</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Informieren aus Bildern, Karten, Sachbuchtexten</p> <p>S: Erklären der Techniken (Bildmaterial)</p> <p>L: Quellennaher Bericht (z. B. aus Caesar, Gallischer Krieg)</p> <p>S: Auswerten von Texten, Bild- und Zahlenmaterial über den Entwicklungsstand anderer Völker in der damaligen Zeit</p>	<p>Erklären der Auswirkungen technischer Leistungen</p>
<p>28. Überblick über negative Auswirkungen römischer Machtausübung für die Beherrschten</p>	<p>Bisher selbständige Stämme und Völker werden unterworfen</p> <p>Der Reichtum Roms beruht zu einem großen Teil auf der Ausbeutung der Provinzen</p>	<p>S: Quellenarbeit: Triumphzug eines römischen Feldherrn (Anm. 14)</p> <p>L: Bericht über die Ausbeutung der Provinzen</p>	<p>Nennen von negativen Auswirkungen römischer Machtausübung auf die betroffenen Stämme und Völker</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Eine große Zahl von Menschen wird zu Sklaven gemacht</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Zur Situation der Sklaven (Anm. 15)</p>	
<p>* 29. Einsicht, daß der Herrschaftsanspruch Roms unterschiedlich bewertet wurde;</p> <p>Fähigkeit, aus Quellen unterschiedliche Standpunkte zu erschließen</p>	<p>Römische und nichtrömische Autoren nennen unterschiedliche Motive für die Ausdehnung römischer Herrschaft, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — eigene Sicherheit — Schutz Hilfesuchender — Herrschaft als göttlicher Auftrag — Raublust — wirtschaftliche Ausbeutung <p>(Bereich 5)</p>	<p>L: Darstellen der Belastungen für den Staat und den einzelnen durch dauernde Kriege (z. B. von 500–268 v. Chr. 140 Jahre Krieg)</p> <p>S: Äußern von Vermutungen über die Gründe und Überprüfen am angebotenen Quellenmaterial (Anm. 16)</p>	<p>Nennen möglicher Motive für die Ausdehnung römischer Herrschaft</p>
<p>* 30. Einblick in römische Ahnenverehrung und Traditionspflege</p>	<p>Die Römer verehren ihre Verstorbenen in besonderer Weise und halten die Erinnerung an die Geschichte ihrer Stadt und ihres Reiches wach</p> <p>Ahnenkult, Triumphbögen, Standbilder, Säulen, Münzen, Geschichtsschreibung</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Vorlesen bzw. Berichten: Ein römisches Begräbnis (Anm. 17)</p> <p>L/S: Besprechen: Inhalt, Form, Ziele der Verehrung und Erinnerung; Auswerten von Bildern, Inschriften, kurzen Auszügen aus Geschichtswerken</p>	<p>Berichten, wie die Römer versucht haben, die Erinnerung an ihre Verfahren, an die Geschichte ihrer Stadt und ihres Reiches wachzuhalten</p>
<p>31. Kenntnis des Einflusses römischer Herrschaft und Kultur im bayerischen Raum;</p> <p>Bewußtsein, daß dieser Einfluß auch nach dem Niedergang des römischen Reiches in der bayerischen Geschichte nachwirkt</p>	<p>Die Römer unterwerfen die keltische Bevölkerung in Süddeutschland</p> <p>Provinzen an Donau und Rhein sichern die Nordgrenzen des Reiches (Limes, Grenzkastelle; Hauptstadt Raetiens: Augusta Vindelicorum)</p> <p>Die Provinzen erhalten Anschluß an die römische Kultur und Wirtschaft (Romanisierung)</p> <p>Die Germanen verdrängen die Römer und übernehmen Teile des Weltreiches</p> <p>In der Mischbevölkerung aus Kelten, Römern und einwandernden Germanen lebt das römische Erbe weiter; die bayerische Geschichte beginnt</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L/S: Quellenarbeit: Keltische und römische Überreste in unserer Heimat geben Auskunft (Verwendung lokalgeschichtlichen Materials)</p> <p>S: Kartenarbeit: Übersicht über Provinzen, Befestigung, Städte, ländliche Siedlungen usw.</p> <p>L/S: Informieren über die Kultur in den Provinzen (aktuelle Ausgrabungsberichte, Schulbuchtexte, evtl. Museumsbesuch)</p> <p>L: Demonstration an Hand vereinfachter Kartenskizzen: Die Bedrohung und Auflösung des Reiches</p> <p>L: Darstellen: Die Geschichte der Bayern beginnt (Unsicherheit der Forschungslage miteinbeziehen)</p>	<p>Aufführen von Beispielen für die Beeinflussung der Kultur im bayerischen Raum durch die Römer</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
32. Überblick über die Entfaltung des Christentums im Römerreich	<p>Im Römerreich bestehen zahlreiche christliche Gemeinden</p> <p>Die Ideale der christlichen Lehre und des christlichen Lebens begeistern Menschen aus allen gesellschaftlichen Gruppen</p> <p>Die Christen verweigern den Kaiserkult und werden zeitweilig verfolgt</p> <p>Konstantin gewährt der christlichen Kirche Freiheit und Schutz</p> <p>Das Christentum wird Staatsreligion</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>L: Aufzeigen mit Hilfe einer Karte</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Herausstellen des Besonderen am Christentum und seine Wirkung auf die Menschen (Anm. 18)</p> <p>S: Quellenarbeit: Ausgewählte Märtyrerakten (Anm. 19)</p> <p>L/S: Gespräch über die Bedeutung des Kaiserkults</p> <p>L: Darstellen von Inhalt und Auswirkungen des „Mailänder Edikts“ (Anm. 20)</p> <p>S: Quellenarbeit: Anm. 21</p>	Kurzer Bericht über die Entwicklung des Christentums im Römerreich

* 6. GESCHICHTLICHER LÄNGSSCHNITT

33. Einsicht, daß der ständige Fortschritt der landwirtschaftlichen Technik eine wichtige Voraussetzung für die Ernährung der von der Antike bis heute wachsenden Bevölkerung ist, Technik und Fortschritt allein jedoch keinen sicheren Schutz vor Hunger und Not garantieren	<p>In der Stein- und Metallzeit: Siehe Lernziele 3,6,9 (Inhalt)</p> <p>Im alten Ägypten: Mit einfachen technischen Geräten (z. B. Hakenpflug, Sichel) bestellen die abhängigen Bauern unter staatlicher Kontrolle die Felder und bringen die Ernte ein; bei Hungersnöten wird die größte Not aus den zentralen Kornspeichern gelindert</p> <p>Im Römerreich: In der römischen Landwirtschaft werden Holzpflüge, Holzeggen, Wassermühlen, in manchen Provinzen auch Mähmaschinen verwendet; Technik wird jedoch weitgehend durch billige Sklavenarbeit ersetzt</p> <p>Im Mittelalter: Im Mittelalter kann eine wachsende Bevölkerung nur durch Vermehrung der Anbaufläche, neue Anbaumethoden, weiterentwickeltes Arbeitsgerät usw. ernährt werden; Kriege, Naturkatastrophen und Seuchen stürzen die großenteils abhängige Landbevölkerung immer wieder in verheerende Hungersnöte</p> <p>Im 19. Jahrhundert: Die künstliche Bodendüngung, neue Maschinen und Antriebskräfte</p>	<p>L: Jeweils kurze Einführung in die historische Situation bzw.</p> <p>S: Informieren aus dem Schulbuch, Sammeln einschlägigen Materials</p> <p>S bzw. L/S: Auswerten einschlägiger Bild- und Textquellen</p>	Beschreiben der einzelnen Entwicklungsstufen Darstellen von Entwicklungsschwerpunkten
--	--	--	--

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>(Dampf, Treibstoffe, Elektrizität) bewirken, daß immer weniger Menschen für die Landarbeit benötigt und immer mehr Nahrungsmittel für die rasch wachsende Bevölkerung erzeugt werden; trotzdem leiden viele Menschen mit niedrigen Einkünften immer wieder Hunger</p> <p>Heute: Die hochtechnisierte Landwirtschaft der Industrienationen erzeugt Überschüsse an Nahrungsmitteln. Zahlreiche Völker der Erde mit wenig entwickelter Landwirtschaft und steigender Bevölkerungszahl leben in Hunger und Armut. Sie bedürfen unserer Hilfe (Bereich 1)</p>		

Anhang: Quellenangaben

Die nachfolgenden Hinweise beziehen sich auf das Werk Lautemann, W./Schlenke, M. (Hrsg.): Geschichte in Quellen, Bd. I: Arend, W.: Altertum, München 1975 (2. Auflage)

- Anm. 1: Herodot: Ägypten, das Geschenk des Nils, Nr. 1
 Anm. 2: Weisheitssprüche des Ptahhotep, Nr. 5; Fürstenspiegel-Lehre, Nr. 8
 Anm. 3: Herodot: Die Bestattung, Nr. 3
 Anm. 4: Das Totengericht, Nr. 32; Das Lied des Harfenspielers, Nr. 9
 Anm. 5: Ermahnungen der Schreischüler, Nr. 30
 Anm. 6: Arbeiterstreik, Nr. 29
 Anm. 7: Thukydides: Die Rede des Perikles, Nr. 190
 Anm. 8: Herodot: Demokratie, Oligarchie, Monarchie, Nr. 172; Pseudo-Xenophon: Streitschrift, Nr. 196
 Anm. 9: Aristoteles: Politik, Nr. 251; Sklavenwirtschaft, Nr. 238; Handarbeit, Nr. 239; Stellung der Frau, Nr. 241
 Anm. 10: Thukydides: Bestrafung Mytilenes, Nr. 199; Thukydides: Melierdialog, Nr. 202

- Anm. 11: Hippokrates: Von der heiligen Krankheit, Nr. 173
 Anm. 12: Plutarch: Verfassung Spartas, Nr. 130
 Anm. 13: Polybios: Heeresaufgebot, Nr. 377; Plutarch: Belagerung von Syrakus, Nr. 382
 Anm. 14: Plutarch: Triumphzug des L. Ae. Paulus, Nr. 404
 Anm. 15: Diodoros: Die Lage der Bergbauklaven, Nr. 475; Varro: Der Feldsklave — Teil der Viehzucht, Nr. 495; Seneca: Sklaven sind Menschen, Nr. 606 e
 Anm. 16: Polybios: Schutz, Nr. 372; Cicero: Ausbeutung, Nr. 469; Sallust: Raublust, Nr. 474; Vergil: göttlicher Auftrag, Nr. 556
 Anm. 17: Polybios: Ein römisches Begräbnis, Nr. 349
 Anm. 18: Galen: Würdigung des Christentums, Nr. 695; Tertullian: Verteidigung des Christentums, Nr. 698; Paulusbriefe, z. B. 1 Kor 12/13, 2 Kor 8
 Anm. 19: Märtyrer von Scill, Nr. 696; Plinius d. J.: Behandlung der Christen, Nr. 631
 Anm. 20: Mailänder Edikt, Nr. 724
 Anm. 21: Theodosius: Erlaß, Nr. 757 (vgl. auch Nr. 760)

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
I. Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Weltreichs			
<p>1. Kenntnis frühmittelalterlicher Kultur im bayerisch-österreichischen Raum</p>	<p>Am Ende der Völkerwanderung: Auf dem Gebiet des heutigen Bayern und Österreich siedeln Bajuwaren, Schwaben, Franken und Slawen</p> <p>Regionalgeschichtliche Beispiele ihrer Kultur</p> <p>Die germanischen und slawischen Stämme werden christianisiert</p> <p>(Bereich 1/3)</p>	<p>S: Kartenarbeit: Überblick über das Siedlungsgebiet</p> <p>L/S: Auswerten regionalgeschichtlichen Fundguts, z.B. aus der Merowingerzeit</p> <p>L/S: Sammeln und Auswerten von Material zum Wirken eines Glaubensboten in der Heimat</p> <p>L: Darstellen: Slawisch-bayerische Kontakte; Missionierung, Klostergründung</p>	<p>Beschreiben der Siedlungsgebiete der einzelnen Stämme und ihrer Kultur</p>
<p>*2. Einsicht in die Bedeutung byzantinischer Kultur im osteuropäischen Raum</p>	<p>Kaiser Konstantin I. gründet im Osten des römischen Reiches die christliche Stadt Konstantinopel (Byzanz). Das „neue Rom“ wird der Mittelpunkt des byzantinischen Reiches, der byzantinischen Kultur und der orthodoxen Staatskirche</p> <p>Von Byzanz aus werden die Slawen christianisiert. Das byzantinische Reich hält lange Zeit die Araber und Türken von Mitteleuropa fern</p> <p>Die orthodoxe Kirche trennt sich im 11. Jahrhundert von Rom. Diese Spaltung von der katholischen Kirche besteht heute noch</p> <p>(Bereich 2/3/5)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht: Das neue Rom</p> <p>L/S: Bildarbeit: z. B. Hagia Sophia; Festhalten einiger Stilmerkmale</p> <p>S: Kartenarbeit: Einflüsse der byzantinischen Kultur</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 1)</p> <p>L: Darstellen: Ursachen der Spaltung und Einigungsbestrebungen</p>	<p>Zusammenstellen von Beispielen für die geschichtliche Bedeutung des oströmischen Reiches</p>
<p>3. Überblick über die Lehre Mohammeds und die Ausbreitung des Islam</p>	<p>Mohammed verkündet die Lehre des Islam. Der Koran weist dem Muslim die religiösen und sozialen Pflichten zu</p> <p>Die im Islam vereinigten arabischen Stämme führen einen „Heiligen Krieg“ zur Ausbreitung des Glaubens</p> <p>Der Kalif ist geistliches und weltliches Oberhaupt zugleich</p> <p>(Bereich 2/3/5)</p>	<p>L: Darstellen: Mohammeds Auftreten als Prophet</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 2)</p> <p>L: Erklären: Heiliger Krieg</p> <p>S: Kartenarbeit: Ausbreitung des Islam</p> <p>L/S: Gespräch: Entscheidungsgewalt des Kalifen in staatlichen und religiösen Angelegenheiten</p>	<p>Nennen der Grundpflichten eines Muslim</p> <p>Sprechen über das Vorbringen des Islam</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>*4. Einblick in die Bereicherung der europäischen Kultur durch den Islam</p>	<p>In Süd- und Südwesteuropa entstehen maurische Baudenkmäler</p> <p>Das Abendland übernimmt Wissen und Können aus dem Orient</p> <p>Der Handel mit dem islamischen Orient bringt wertvolle Güter nach Europa</p> <p>(Bereich 1/3)</p>	<p>L/S: Bildarbeit: Betrachten von Abbildungen der Alhambra</p> <p>L: Darstellen: Ablösung des römischen Zahlensystems durch das Dezimalsystem; Tätigkeit arabischer Ärzte und Wissenschaftler</p> <p>L/S: Erarbeiten aus einer historischen Darstellung: Güter aus dem Morgenland</p>	<p>Erklären von Lehnwörtern aus dem Arabischen</p>

II. Politische und gesellschaftliche Ordnung im Mittelalter

<p>5. Einsicht in die weltlichen und geistlichen Voraussetzungen mittelalterlicher Königsherrschaft</p> <p>6. Kenntnis der abendländischen Ausprägung mittelalterlichen Kaisertums</p>	<p>Der fränkische König <i>Karl der Große</i> schafft ein europäisches Großreich, indem er seine Herrschaft über andere Länder und Stämme ausdehnt</p> <p>Er beseitigt die Selbständigkeit des bayerischen Stammesherzogtums unter Tassilo III.</p> <p>Karl der Große als König</p> <ul style="list-style-type: none"> — ist oberster Richter, Heerführer und Kirchenherr in seinem Reich — herrscht durch persönliche Anwesenheit in seinen Pfalzen oder läßt sich durch Königsboten und Gaugrafen vertreten <p>Auf Grund seiner Machtstellung und durch päpstliche Krönung wird Karl der Große Kaiser des Abendlandes</p> <p>Nach dem Zerfall des Karolingerreiches entstehen selbständige Reiche, voran Frankreich und das Deutsche Reich</p> <p>Die Zeremonien bei der Krönung <i>Ottos I.</i> geben weitere Auskünfte über die Aufgaben eines mittelalterlichen Königs</p> <p>Otto stützt sein Königtum auf die Amtsherzöge und die Reichskirche</p>	<p>L: Darstellen: Ausbreitung des Frankenreiches</p> <p>L/S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Die Regierungsweise Karls des Großen</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 3)</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Europa im 9. Jahrhundert</p> <p>S: Quellenarbeit (Anm. 4)</p> <p>L: Darstellen: Otto I. als Kaiser</p>	<p>Beschreiben der Aufgaben eines mittelalterlichen Königs</p> <p>Nennen wichtiger Aufgaben eines mittelalterlichen Kaisers</p>
--	---	--	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Er erweitert das Deutsche Reich nach Osten/Norden und verteidigt es gegen einfallende Feinde (Schlacht auf dem Lechfeld)</p> <p>Als Kaiser ist Otto Schutzherr der Kirche und beansprucht eine Vorrangstellung unter den christlichen Königen</p> <p>(Bereich 2)</p>		
<p>7. Einblick in die Stellung des Papstes in der römischen Christenheit des Mittelalters</p>	<p>Der Papst als Nachfolger Petri und als Stellvertreter Christi auf Erden ist das geistliche Oberhaupt der römischen Christenheit</p> <p>Erzbischöfe, Bischöfe, Priester und Mönche verkörpern eine hierarchisch geordnete Kirche, die alle Lebensbereiche durchdringt</p> <p>Der Papst und der Kaiser kämpfen zeitweilig um die Vorherrschaft in der abendländischen Christenheit, dargestellt an Heinrich IV./Gregor VII. oder Friedrich I./Alexander III.</p> <p>(Bereich 2/3)</p>	<p>L: Darstellen: Papstwahl und Anspruch des Papstes</p> <p>L: Darstellen am regional- oder lokalgeschichtlichen Beispiel: Kirchliche Hierarchie und kirchlicher Einfluß im Mittelalter</p> <p>L/S: Vergleichen mit heutigen Verhältnissen</p> <p>L/S: Untersuchen des Konflikts (Schulbuchdarstellung)</p>	<p>Beschreiben der Stellung des Papstes gegenüber den Bischöfen und Priestern bzw. dem Kaiser</p>
<p>8. Kenntnis der Stellung des mittelalterlichen Herzogs in seinem Lande und zum König</p>	<p>Tassilo III. regiert sein bayerisches Herzogtum wie ein unabhängiger Herrscher</p> <p>Er gerät in Konflikt mit Karl dem Großen und wird abgesetzt (im Rückgriff auf LZ 5)</p> <p>Im Deutschen Reich bedarf der König der Zustimmung der Herzöge: Otto I. und die Herzöge</p> <p>Ein bayerischer Herzog wird König des deutschen Reiches: Heinrich II.</p> <p>Kaiser Friedrich Barbarossa muß seinen Herrschaftsanspruch gegen den mächtigen Heinrich den Löwen durchsetzen</p>	<p>S: Thematisch bezogene Wiederholung bzw. Auswertung von LZ 5</p> <p>L: Ergänzen: Vorgeschichte, Hintergründe und Folgen des Konflikts (Anm. 5)</p> <p>L: Darstellen: Ottos Verhältnis zu den Herzögen</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Die deutschen Herzogtümer zur Zeit Ottos</p> <p>L: Darstellen: Heinrich II. als deutscher König</p> <p>L/S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Absetzung Heinrichs und Übergabe Bayerns an die Wittelsbacher</p>	<p>Beschreiben des Verhältnisses von Herzog und König an einem Beispiel</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Otto von Wittelsbach erhält Bayern</p> <p>Rechte, Pflichten, Leistungen des Herzogs in seinem Herrschaftsbereich</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Zusammenstellen der Rechte, Pflichten, Leistungen aus dem Vorhergehenden</p>	
<p>9. Überblick über die Grundherrschaft und das Lehnswesen als zeitbedingte Formen mittelalterlicher Herrschaftsordnung</p>	<p>Die Grundherren (König, Herzöge, Ritter, Bischöfe, Klöster) verfügen über Land und Leute</p> <p>Die Grundherrschaft bestimmt die Lebensbedingungen der Mehrheit der Bevölkerung Die Abhängigen leisten für Schutz und Schirm ihrer Grundherren Abgaben und Dienste</p> <p>Lehnsherren und Vasallen stehen in einem gegenseitigen persönlichen Treueverhältnis. Mit Hilfe der adeligen Lehnmänner regiert und verteidigt der König das Reich</p> <p>(Bereich 1/2)</p>	<p>S: Quellenarbeit (Anm. 6) bzw. L: Darstellen eines lokalgeschichtlichen Beispiels</p> <p>L/S: Bildarbeit: Abgaben und Dienste, Verhältnis zwischen Grundherr und Bauer aus mittelalterlichen Darstellungen</p> <p>L/S: Erarbeiten der Funktionsweise des Lehnswesens anhand der Lehnspyramide</p>	<p>Gegenüberstellen von mittelalterlicher Herrschaftsordnung und heutigen Forderungen des Staates an seine Bürger</p>
<p>Bäuerliche Lebensformen</p> <p>10. Kenntnis bäuerlicher Lebens- und Wirtschaftsform im Mittelalter</p>	<p>Das Leben im mittelalterlichen Dorf ist sehr einfach</p> <p>Das dörfliche Zusammenleben wird großenteils genossenschaftlich geregelt</p> <p>Bäuerliche Kultur</p> <p>Die Vermehrung der Anbaufläche, neue Produktionsformen und die Verbesserung der Landbautechnik sind die Voraussetzungen für die Ernährung einer ständig steigenden Bevölkerung</p> <p>(Bereich 1/2/3)</p>	<p>L/S: Bildarbeit: Darstellungen bäuerlicher Lebensverhältnisse</p> <p>S: Quellenarbeit bzw. L: Quellennaher Bericht: Wohnung, Nahrung, Kleidung; dörfliche Ordnung (Anm. 7); religiöses Leben</p> <p>L/S: Bildarbeit: Dorf mit Gewinnflur, Dreifelderwirtschaft, bäuerliche Geräte</p> <p>L: Darstellen: Verbesserungen in der landwirtschaftlichen Technik</p>	<p>Beschreiben der bäuerlichen Lebensweise</p>
<p>11. Einblick in die wirtschaftliche Krisenzeit des ausgehenden Mittelalters</p> <p>Fähigkeit, einfache Statistiken und Diagramme auszuwerten</p>	<p>Hungersnöte und Pest bewirken einen Bevölkerungsrückgang in ganz Europa</p> <p>Landwirtschaftliches Siedlungsland wird wieder aufgegeben (Wüstungen)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht über Pest- und Hungerjahre Erläutern einer Statistik zur Bevölkerungsentwicklung</p> <p>L/S: Kartographischer Überblick über die Wüstungen im Spätmittelalter</p>	<p>Selbständiges Auswerten einer weiteren einfachen Statistik</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Die Preise für landwirtschaftliche Erzeugnisse fallen ständig</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Auswerten von Statistiken und Diagrammen zur Preis- und Lohnbewegung</p>	
<p>*12. Einblick in Ursachen und Möglichkeiten sozialer Mobilität in der bäuerlichen Bevölkerung</p>	<p>Möglichkeiten sozialen Aufstiegs, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mitwirkung an der Neusiedlung im Osten (Ostkolonisation) — Verwaltungs- und Kriegsdienst — Freilassung — Flucht in die Stadt (ausführlicher bei LZ 24) <p>Gründe für sozialen Abstieg, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — wirtschaftliche Not — Notwendigkeit eines wirksamen Schutzes — herrschaftlicher Druck — Verlust der Wehrfähigkeit — Erbrecht <p>(Bereich 2)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Stationen des Aufstiegs (Anm. 8)</p> <p>L: Berichten unter Verwendung einzelner Situationen aus Quellen (Anm. 9)</p>	<p>Nennen von Auf- und Abstiegsmöglichkeiten der mittelalterlichen Bauern</p>
<p>Adelige Lebensformen</p> <p>13. Einsicht, daß Adelige in der mittelalterlichen Gesellschaft eine führende Stellung einnehmen</p>	<p>Die Adelige sind von Geburt an bevorrechtet. Sie haben alle wichtigen Ämter im Reich inne</p> <p>Unfreien Dienstmannen gelingt über den Kriegs- und Verwaltungsdienst der soziale Aufstieg</p> <p>Innerhalb des Adels bestehen große Unterschiede in bezug auf Besitz und politische Einflußnahme</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Zusammenstellen wichtiger Ämter des Adels im Rückgriff auf Grundherrschaft/Lehenswesen</p> <p>S: Erarbeiten aus einer Darstellung im Geschichtsbuch</p> <p>L: Darstellen am Beispiel adeliger Geschlechter aus der Umgebung</p>	<p>Erklären von Funktionen adeliger Amtsträger</p>
<p>14. Einblick in die Lebensbedingungen der Ritter</p>	<p>Die Burg als befestigte Anlage</p> <p>Die wirtschaftliche Grundlage: Der Ritter als Dienstmann und Grundherr</p> <p>Das Alltagsleben auf der Burg</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Erkunden einer nahegelegenen Burg oder Erarbeiten aus Bildmaterial</p> <p>L: Darstellen: Ritterliches Leben</p> <p>L/S: Vergleichen mit idealisierenden Darstellungen und heutigen Wohnansprüchen</p>	<p>Nennen der Vor- und Nachteile des Lebens auf der Burg aus damaliger und heutiger Sicht</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>*15. Bewußtsein, daß sich im Rittertum eine einheitliche europäische Ständeskultur ausprägt</p>	<p>Im Rittertum vollzieht sich ein Wandel vom bloßen Kriegsdienst zu einem höfisch-verfeinerten Lebensstil</p> <p>In der Ritterdichtung wird das Idealbild des Ritters gezeichnet</p> <p>Die ritterliche Lebensweise wird zum Vorbild für die mittelalterliche Gesellschaft und wirkt lange nach</p> <p>(Bereich 3)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Ritterliche Tugenden, Tischsitten (Anm. 10)</p> <p>S: Lesen ausgewählter Stellen aus Rittersagen</p> <p>L/S: Bildarbeit: Ritterturnier</p> <p>Erarbeiten: Redensarten aus der Ritterzeit</p>	<p>Beschreiben typischer Merkmale ritterlichen Lebens</p>
<p>*16. Einblick in die ritterliche Erziehung</p>	<p>Die ritterliche Erziehung wird bestimmt von kriegerischen, christlichen und ästhetischen Idealen</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>S: Erarbeiten: Werdegang eines Ritters (Schulbuch)</p> <p>L: Darstellen: Fertigkeiten, die ein Ritter zu erlernen hat</p> <p>L/S: Vergleichen der Erziehung von Knaben und Mädchen</p>	<p>Beschreiben von Aufgaben, für die ein Ritter erzogen wird</p>
<p>*17. Einsicht in die Diskrepanz zwischen ritterlichem Dienstideal und Kreuzzugswirklichkeit</p>	<p>Die Kreuzzugs idee wird als Erfüllung christlicher Ritterschaft angesehen</p> <p>Kreuzzüge führen Ritter aus ganz Europa zusammen</p> <p>In der Kreuzzugswirklichkeit erweist sich die Fragwürdigkeit des Unternehmens:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ritterlicher Kampf / unmenschlicher Krieg — Glaubensüberzeugung/ politische und wirtschaftliche Interessen <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Quellenarbeit: Aufruf zum Kreuzzug (Anm. 11)</p> <p>L: Darstellen: Verlauf und Ergebnis des ersten Kreuzzugs</p> <p>S: Quellenarbeit: Methoden des Kampfes (Anm. 12)</p> <p>L/S: Diskutieren: Kreuzzüge aus damaliger und heutiger Sicht</p>	<p>Formulieren von Argumenten für und wider die Kreuzzugsbewegung</p>
<p>18. Einblick in die Rolle von Gewalt und von Friedensbemühungen in der mittelalterlichen Gesellschaft</p>	<p>Die Fehde ist lange Zeit ein rechtlich erlaubtes Mittel, sich in Selbsthilfe für erlittenes Unrecht zu rächen</p> <p>In den Gottes- und Landfriedensbewegungen versuchen Kirche und Staat, die Gewaltakte einzudämmen und friedliches Zusammenleben zu ermöglichen</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>S: Informieren aus dem Schulbuch: Begriff der Fehde; Auswirkungen auf die Beteiligten und die betroffene Bevölkerung</p> <p>S: Quellenarbeit: Wichtige Bestimmungen in Gottes- und Landfriedensordnungen (Anm. 13)</p> <p>L/S: Gespräch: Wandel in der heutigen Einstellung zur gewaltsamen Selbstjustiz</p>	<p>Nennen von Bemühungen zur Friedenssicherung</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Mönchische Lebensformen</p> <p>19. Überblick über das Leben im mittelalterlichen Kloster</p>	<p>Das mittelalterliche Benediktinerkloster ist eine große Lebensgemeinschaft mit besonderen Lebensformen</p> <p>Der Tagesablauf der Mönche vollzieht sich in einer strengen Ordnung von Gebets-, Arbeits- und Ruhezeiten</p> <p>Aus Klosteranlagen kann man heute noch Berufe und Tätigkeiten der Mönche erschließen</p> <p>Klöster sind Mittelpunkte religiösen Lebens, künstlerischen Schaffens und wissenschaftlicher Betätigung</p> <p>(Bereich 2/3)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht: Gelübde und ihre Inhalte (siehe Regel des hl. Benedikt)</p> <p>S: Quellenarbeit: Ausgewählte Texte aus der Regel des hl. Benedikt (Ann. 14)</p> <p>L/S: Besprechen des Tagesablaufs der Mönche</p> <p>L/S: Erkundung in einem Kloster oder Auswerten einer Bildquelle, z. B. Klosterplan von St. Gallen</p> <p>S: Zusammenstellen von Berufen und Tätigkeiten der Mönche</p> <p>L/S: Betrachten von Werken der Buchmalerei, z. B. Evangeliare</p>	<p>Erstellen des Tagesablaufs eines Mönches in einem bestimmten Beruf</p>
<p>*20. Einblick, daß durch die Arbeit der Mönche Landwirtschaft und Gewerbe einen Aufschwung erfahren</p>	<p>Mönche roden Wälder, entwässern Sümpfe und gewinnen neues Ackerland</p> <p>Die Bauern lernen von den Mönchen neue und bessere Methoden des Getreide-, Obst- und Gemüseanbaues</p> <p>Klöster sind Mittelpunkte handwerklichen Schaffens</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L: Quellennaher Bericht über Rodungsgebiete und Rodungserfolge</p> <p>S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Das Kloster als landwirtschaftlicher und gewerblicher Musterbetrieb</p>	<p>Beschreiben des Erfolgs der landwirtschaftlichen und gewerblichen Tätigkeit der Mönche</p>
<p>*21. Einsicht in die Bedeutung romanischer Bau- und Kunstwerke</p>	<p>Romanische Bauwerke sind Symbole religiöser und politischer Macht und Erhabenheit</p> <p>Romanische Bildwerke der Frühzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> — stellen Gott als Herrscher, Christus und seiner Mutter als König und Königin dar — zielen auf demütige Verehrung der Abgebildeten 	<p>L/S: Erarbeiten: Kennzeichen romanischen Stils durch Beschreiben und Vergleichen repräsentativer/lokalgeschichtlicher Objekte (Abbildungen)</p> <p>L: Erläutern: Romanische Kirchenbauten als Symbolträger</p> <p>S: Deutungsversuch an Bildwerken: Romanische Mariendarstellungen</p>	<p>Deutungsversuch an einem weiteren Objekt</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>--- liefern keine individuellen, sondern typisierte Abbilder mittelalterlicher Funktions-träger</p> <p>(Bereich 3)</p>		
<p>22. Einsicht, daß von Mönchen Anstöße zur Erneuerung religiösen und gesellschaftlichen Lebens ausgehen</p>	<p>Das Leben des Franz von Assisi steht im Gegensatz zur Lebensweise vieler Menschen seiner Zeit</p> <p>Mönche als Volksprediger prangern Mißstände in Kirche und Gesellschaft an</p> <p>Die franziskanische Bewegung erfaßt Menschen im ganzen europäischen Raum</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>L/S: Erarbeiten: Wichtige Stationen im Leben des Franziskus (Schulbuch)</p> <p>S: Quellenarbeit: Auszug aus einer Predigt, z. B. des Berthold von Regensburg, David von Augsburg oder einer anderen lokalgeschichtlichen Gestalt</p> <p>L: Aufzeigen der Verbreitung der franziskanischen Bewegung im 13./14. Jahrhundert</p>	<p>Berichten über die Auswirkung von Lehre und Beispiel des Franz von Assisi</p>
<p>Bürgerliche Lebensformen</p> <p>*23. Kenntnis der wirtschaftlichen und politischen Funktionen mittelalterlicher Städte</p>	<p>Die Geschichte der meisten unserer Städte beginnt im Mittelalter</p> <p>Die mittelalterlichen Städte sind wichtige geschützte Mittelpunkte für Handel und Gewerbe</p> <p>Das Geschäftsleben auf einem städtischen Markt ist streng geordnet</p> <p>(Bereich 1)</p>	<p>L/S: Erarbeiten des Beginns und des Wachstums von Städten aus historischen Stadtplänen</p> <p>L/S: Erarbeiten am Bild/Schulbuchtext: Marktplatz, Marktfriede, Mauer sind wichtige Kennzeichen städtischen Wirtschaftslebens</p> <p>S: Quellenarbeit: Zusammenstellen der Bestimmungen einer Marktordnung (Anm. 15)</p>	<p>Gegenüberstellen von Stadt und Dorf im Mittelalter</p>
<p>24. Einsicht, daß Bürger mittelalterlicher Städte politische Rechte und Freiheiten erringen, die zu wichtigen Voraussetzungen heutigen demokratischen Zusammenlebens werden</p>	<p>Die meisten Bürger leben anfangs in Abhängigkeit von einem Stadtherrn (z. B. Bischof, Herzog)</p> <p>Vielen Bürgergemeinden gelingt es, sich aus der Abhängigkeit vom Stadtherrn ganz bzw. weitgehend zu befreien</p> <p>Bürgerliche Rechte und Pflichten</p> <p>Die städtische Freiheit lockt zahlreiche Landbewohner in die Stadt</p>	<p>L: Darstellen: Stadtherren bestimmen, was in der Stadt geschieht</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Methoden und wichtige Schritte der Erringung der Unabhängigkeit (möglichst am lokalgeschichtlichen Beispiel dargestellt)</p> <p>S: Quellenarbeit: Auszüge aus Stadtrechten (Anm. 16)</p>	<p>Vergleichen wichtiger bürgerlicher Rechte und Pflichten damals und heute</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Der Spielraum der Freiheit damals und heute</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Gegenüberstellen in Beispielen: Rechte und Pflichten eines Grundholden/Leibeigenen, eines Bürgers in einer freien Reichsstadt und eines Staatsbürgers heute</p>	
<p>25. Kenntnis der sozialen Gruppen, ihrer Lebensformen und ihrer unterschiedlichen Teilhabe an der politischen Leitung der Stadtgemeinde</p>	<p>Patrizier bilden die städtische Führungsschicht</p> <p>Handwerker und Händler schließen sich zu Interessengruppen zusammen (Zünfte, Gilden) und übernehmen Aufgaben sozialer Sicherung und städtischer Selbstverwaltung</p> <p>Gesellen, Knechte, Mägde, fahrendes Volk nehmen die unterste Stelle im Sozialgefüge ein</p> <p>Die Juden sind eine wichtige Randgruppe mit wechselnder sozialer Anerkennung in der Stadt</p> <p>Einzelne Gruppen ringen um die Beteiligung an der politischen Leitung der Stadtgemeinde, z. B. die Zünfte</p> <p>(Bereich 2)</p>	<p>L/S: Bildarbeit: Patrizischer Lebensstil, politische Führungsfunktion, z. B. aus Ratsdarstellungen</p> <p>S: Quellenarbeit: Zunftsatzung (Anm. 17)</p> <p>L/S: Erstellen einer tabellarischen Übersicht: Die Vielfalt städtischen Gewerbes aus einem Handwerkerverzeichnis oder aus Bildern (Zunftzeichen)</p> <p>L: Darstellen: Stellung des niederen Volkes</p> <p>L/S: Erarbeiten: Gründe und Erscheinungsformen jüdischen Getto-Lebens</p> <p>L/S: Erarbeiten aus lokalgeschichtlichem Material</p>	<p>Erläutern einer unbeschrifteten graphischen Darstellung über den gesellschaftlichen Aufbau in der mittelalterlichen Stadt</p>
<p>26. Einsicht in die Bedeutung gotischer Bau- und Kunstwerke</p>	<p>Gotische Bürgerhäuser sind Zeugen des Reichtums und des politischen Selbstbewußtseins</p> <p>Kirchen sind z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zeugnis und Symbol tiefen religiösen Glaubens (gotische Kathedralen) — Zeichen einer gewandelten religiösen Gesinnung — Ausdruck neuer Ordensideale (Kirchen der Bettelorden) — Wahrzeichen reicher Stadtgemeinden — Ausdruck bürgerlicher Gemeinschaftsleistungen <p>oder</p>	<p>L/S: Erarbeiten: Wichtige Kennzeichen gotischer Bauwerke</p> <p>L: Erläutern: Gotische Kirchenbauten als Symbolträger</p>	<p>Eigener Deutungsversuch an einem neuen Objekt (Abbildung)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Bildwerke</p> <ul style="list-style-type: none"> — stellen Idealbilder ritterlicher Kultur dar — laden den Betrachter zum religiösen Einfühlen, zur Besinnung und zur Nachahmung ein <p>(Bereich 3)</p>	<p>S: Deutungsversuch: Gotische Bildwerke religiösen und profanen Charakters</p>	
<p>27. Einblick in die Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in der mittelalterlichen Stadt</p>	<p>Die wohlhabenden Stadtbürger gründen Schulen für ihre Kinder</p> <p>In der Arbeits- und Lebensgemeinschaft mit dem Meister und seiner Familie wird der zukünftige Handwerker ausgebildet</p> <p>Ein Teil der Kinder muß ohne Schule und Ausbildung aufwachsen</p> <p>(Bereich 4)</p>	<p>L: Darstellen: Ausbildung in städtischen Schulen</p> <p>S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Lehrlingsausbildung</p> <p>L: Kurzbericht</p>	<p>Erklären von Unterschieden in der Erziehung und Ausbildung</p>
<p>*28. Einblick in Erscheinungsformen sozialer Fürsorge in der mittelalterlichen Stadt</p>	<p>In den mittelalterlichen Städten gibt es viele Besitzlose und Arme</p> <p>Enges Zusammenleben und schlechte hygienische Verhältnisse begünstigen die Ausbreitung von Krankheiten und Seuchen</p> <p>Die Fürsorge der Bürger für Mittellose und Kranke ist im Mittelalter hauptsächlich religiös motiviert</p> <p>(Bereich 5)</p>	<p>L: Darstellen anhand lokalgeschichtlichen Materials</p> <p>S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Motive eines Stifters anhand einer Stiftungsurkunde für ein Spital</p> <p>L: Darstellen des Lebens in einem Spital (lokalgeschichtliches Beispiel)</p>	<p>Vergleich mittelalterlicher und heutiger sozialer Fürsorge und Krankenpflege</p>
<p>29. Überblick über die weltweiten Handelsbeziehungen spätmittelalterlicher Städte</p>	<p>Rohstoffe, Fertigwaren und Luxusartikel werden im Mittelalter weltweit gehandelt</p> <p>Kaufherrngeschlechter und Handelsorganisationen entstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ein lokalgeschichtliches Beispiel (Fugger in Augsburg, Rüntinger in Regensburg, Tucher in Nürnberg, Ligsalz in München usw.) <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> — Die Hanse <p>(Bereich 1)</p>	<p>S: Erstellen einer schematischen Skizze: Handelszentren und -verbindungen</p> <p>Tabellarisches Zuordnen von Gütern und Zentren</p> <p>L/S: Erarbeiten aus dem Schulbuch: Politische und wirtschaftliche Macht bedeutender Fernhandels Häuser (Arbeit an lokalgeschichtlichem Material)</p>	<p>Ergänzen einer vorgegebenen Kartenskizze: Wichtige Handelswege und -zentren</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>III. Geschichtlicher Längsschnitt</p> <p>*30. Einsicht, daß die Erziehungsformen und -inhalte jeweils die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse einer Zeit widerspiegeln</p>	<p>In der Antike:</p> <p>Erziehung im alten Ägypten, in Athen und Sparta (siehe Lehrplan für den 5. Schülerjahrgang)</p> <p>In Mittelalter:</p> <p>Die ritterliche Erziehung: siehe LZ 16 Die Söhne und Töchter der Adelligen werden in Klosterschulen unterrichtet und erzogen</p> <p>Ausbildung künftiger Handwerker: siehe LZ 27 Die meisten Landkinder bleiben ohne schulische Ausbildung</p> <p>In der Neuzeit:</p> <p>Die Forderung, daß alle Kinder eine grundlegende Schulbildung erhalten, wird im 18./19. Jahrhundert allmählich verwirklicht</p> <p>Die Kinder vieler Bauern und Arbeiter können Schulen nicht bzw. nur unregelmäßig besuchen, weil sie körperlich arbeiten müssen</p> <p>Heute:</p> <p>Die Ausbildung aller Kinder ist nicht in allen Ländern der Erde Selbstverständlichkeit; Millionen von Kindern bleiben ihr Leben lang Analphabeten (Bereich 4)</p>	<p>L: Jeweils kurze Einführung in die historische Situation bzw.</p> <p>S: Informieren aus dem Schulbuch, Sammeln einschlägigen Materials</p> <p>S bzw. L/S: Auswerten einschlägiger Bild- und Textquellen</p>	<p>Beschreiben der einzelnen Stationen</p> <p>Versuch, eine Entwicklung (Zusammenhang) aufzuzeigen enb-maHSuMführunat</p>

Anhang: Quellenangaben

Die aufgeführten Quellen sind folgenden Werken entnommen:

- Lautemann, W. / Schlenke, M. (Hrsg.): Geschichte in Quellen, Bd. I: Arend, W.: Altertum. 2. Auflage München 1975 (GiQ I); Bd. II: Lautemann, W.: Mittelalter, München 1975 (GiQ II)
- Franz, G.: Deutsche Agrargeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, 3. Auflage Stuttgart 1973 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Nr. 42441)
- Starke, D.: Herrschaft und Genossenschaft im Mittelalter, 2. Auflage Stuttgart 1973 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Nr. 4221)
- Anm. 1: Sphrantzes: Der Fall von Konstantinopel, GiQ II, Nr. 745
- Anm. 2: Auszüge aus dem Koran, GiQ II, Nr. 24
- Anm. 3: Römischer Bericht von der Krönung Karls des Großen, GiQ II, Nr. 73; Einhard: Kaiserkrönung, GiQ II, Nr. 74
- Anm. 4: Widukind: Die Krönung Ottos I., GiQ II, Nr. 145
- Anm. 5: Die Reichsannalen über Karl den Großen und Tassilo III., GiQ II, Nr. 92

- Anm. 6: Inventar des Hofes Staffelsee, GiQ II, Nr. 100
- Anm. 7: Boemus: Schilderung des Bauernstandes, Franz, Nr. 12; Dorfordnungen und Weistümer: Franz, Nr. 10; Starke, Nr. 99 bis 101
- Anm. 8: Sozialer Aufstieg: Freilassung, Starke, Nr. 80; Ministeriale, Starke, Nr. 84; Neusiedlung, Starke, Nr. 90
- Anm. 9: Sozialer Abstieg: Starke, Nr. 75, 89
- Anm. 10: Rothe, Ritterspiegel, GiQ II, Nr. 387 b
- Anm. 11: Bernhard von Clairvaux: Aufruf zum Kreuzzug, GiQ II, Nr. 331
- Anm. 12: Wilhelm von Tyrus: Eroberung Jerusalems, GiQ II, Nr. 330
- Anm. 13: Treuga Dei von Soissons, GiQ II, Nr. 228; Erlaß Friedrichs I. über den Reichsfrieden, GiQ II, Nr. 352 (vgl. auch Nr. 360 b)
- Anm. 14: Auszüge aus der Regel des hl. Benedikt, GiQ I, Nr. 847
- Anm. 15: Marktrechtliche Bestimmungen, GiQ II, Nr. 639 (vgl. auch Nr. 644)
- Anm. 16: Stadtrecht von Freiburg, Starke, Nr. 116
- Anm. 17: Zunftsatzen, Starke, Nr. 130 bis 135

<p>18. Die Krönung in Aachen (Lautemann, W. / Schlenke, M. (Hrsg.): Geschichte in Quellen, Bd. II: Lautemann, W.: Mittelalter, München 1975 (GiQ II))</p>	<p>Die Krönung Karls des Großen in Aachen ist ein zentrales Ereignis der Geschichte des Mittelalters. Sie symbolisiert die Verbindung von weltlicher und geistlicher Macht. Einhard beschreibt die Krönung als ein Ereignis, bei dem die Kirche die weltliche Macht segnet und legitimiert.</p>	<p>Die Krönung Karls des Großen in Aachen ist ein zentrales Ereignis der Geschichte des Mittelalters. Sie symbolisiert die Verbindung von weltlicher und geistlicher Macht. Einhard beschreibt die Krönung als ein Ereignis, bei dem die Kirche die weltliche Macht segnet und legitimiert.</p>	<p>Die Krönung Karls des Großen in Aachen ist ein zentrales Ereignis der Geschichte des Mittelalters. Sie symbolisiert die Verbindung von weltlicher und geistlicher Macht. Einhard beschreibt die Krönung als ein Ereignis, bei dem die Kirche die weltliche Macht segnet und legitimiert.</p>
<p>19. Die Krönung Ottos I. in Rom (Widukind: Die Krönung Ottos I., GiQ II, Nr. 145)</p>	<p>Die Krönung Ottos I. in Rom ist ein zentrales Ereignis der Geschichte des Mittelalters. Sie symbolisiert die Verbindung von weltlicher und geistlicher Macht. Widukind beschreibt die Krönung als ein Ereignis, bei dem die Kirche die weltliche Macht segnet und legitimiert.</p>	<p>Die Krönung Ottos I. in Rom ist ein zentrales Ereignis der Geschichte des Mittelalters. Sie symbolisiert die Verbindung von weltlicher und geistlicher Macht. Widukind beschreibt die Krönung als ein Ereignis, bei dem die Kirche die weltliche Macht segnet und legitimiert.</p>	<p>Die Krönung Ottos I. in Rom ist ein zentrales Ereignis der Geschichte des Mittelalters. Sie symbolisiert die Verbindung von weltlicher und geistlicher Macht. Widukind beschreibt die Krönung als ein Ereignis, bei dem die Kirche die weltliche Macht segnet und legitimiert.</p>

CURRICULARER LEHRPLAN GESCHICHTE

für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkung

7. bis 9. Jahrgangsstufe

1. Ziele und Aufgaben

Der Geschichtsunterricht der siebten bis neunten Jahrgangsstufe der Hauptschule setzt das Bemühen fort, grundlegende Formen menschlicher Lebensgestaltung in ihrem historischen Wandel sichtbar zu machen. Die bisherige Beschäftigung des Schülers mit Geschichte hat für ein differenziertes Eingehen auf die Vielgestaltigkeit und Verflochtenheit historischer Erscheinungen und Prozesse die Voraussetzungen geschaffen.

Der Geschichtsunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung eines historischen Bewußtseins leisten,

- das den Schüler befähigt, sich in der Welt, in die er hineingeboren wurde, zu orientieren und sie als geworden zu begreifen,
- das in ihm die Bereitschaft weckt, sich für die Gestaltung einer Welt mitverantwortlich zu fühlen, in der ein Leben in persönlicher Freiheit, sozialer Gerechtigkeit und gesichertem Frieden möglich ist.

Wichtige Bestandteile dieses historischen Bewußtseins und zugleich Leitlinien für die Stoffauswahl sind:

- Kenntnis der Entstehung demokratischer Lebensformen einschließlich ihrer Gegenmodelle und anderer wichtiger Gegenwartsphänomene und -prozesse im nationalen und internationalen Bereich;
- Bereitschaft zur Anerkennung von Werten, die zu fundamentalen Voraussetzungen einer humanen Lebensgestaltung in der Welt geworden sind, und das Wissen um ihre Gefährdung;
- Bereitschaft, die Welt als Schöpfung Gottes zu verstehen und das Leben aus christlichem Geschichtsverständnis zu gestalten;
- Bereitschaft, durch die Beschäftigung mit Lokal- und Landesgeschichte das Wissen über die Heimat zu erweitern und das persönliche Verhältnis zu ihr zu vertiefen;
- Erkenntnis, daß Geschichte zur personalen Bereicherung, insbesondere zur Gewinnung und Klärung eines eigenen Standpunktes genutzt werden kann;

- Wissen, daß die europäischen Völker trotz nationaler Vielfalt ein gemeinsames kulturelles Erbe besitzen, und Einsicht in die Notwendigkeit europäischer Einigung;
- Bereitschaft, sich mit den Problemen anderer Menschen, Gruppen und Völker sachlich auseinanderzusetzen, sich um eine von Vorurteilen freie Wertung zu bemühen und für die Belange Benachteiligter einzusetzen.

Um die Ziele des Lehrplans zu erreichen, ist es notwendig, daß die angeführten Inhalte vom Lehrer den individuellen Gegebenheiten seiner Klasse angepaßt werden. Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist eine Unterrichtsgestaltung, die das Interesse der Schüler weckt und wachhält und ihnen so oft als möglich die Gelegenheit zu selbständiger Auseinandersetzung mit Problemen der Geschichte gibt. Fachrelevante Arbeitsweisen sind weiterhin zu pflegen und in neuen Bereichen anzuwenden.

Die im Lehrplan aufgeführten Themen sind in erster Linie nach geschichtspädagogischen Aspekten ausgewählt. Eine chronologisch lückenlose Darstellung ist nicht beabsichtigt. Trotzdem sollten alle bearbeiteten Themen zur besseren Orientierung und zur Förderung des Zeitbewußtseins auf einer Zeitleiste markiert werden. Die Zeitleiste erleichtert den erforderlichen Rückgriff auf frühere Epochen, ermöglicht Vergleiche mit der Gegenwart und veranschaulicht thematische Längsschnitte. Sie ist daher in allen Jahrgangsstufen fortzuführen und zu ergänzen.

2. Verbindlichkeit

Verbindlich sind alle im Lehrplan nicht eigens gekennzeichneten Lernziele. Aus den mit einem Stern (*) gekennzeichneten Lernzielen kann ausgewählt werden. Die Lerninhalte einschließlich der angegebenen Jahreszahlen sind ebenfalls verbindlich, soweit nicht ausdrücklich eine Wahlmöglichkeit angeboten ist. Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen stellen Empfehlungen dar. Die Abkürzungen L (Lehrer), S (Schüler) und L/S (Lehrer/Schüler) weisen auf mögliche Unterrichtsformen hin. Die Unterrichtszeitangaben sind als Richtwerte zu verstehen.

Quellenhinweise finden sich im Anhang.

Übersicht

I. Betrachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte	ca. 2 Stunden
II. Bayerns Weg vom Mittelalter zur frühen Neuzeit	ca. 6 Stunden
III. Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit	ca. 7 Stunden
IV. Reformation und Dreißigjähriger Krieg	ca. 12 Stunden
V. Die europäischen Staaten im Zeitalter des Absolutismus	ca. 6 Stunden
VI. Politik und Kultur Bayerns im Zeitalter des Barock	ca. 6 Stunden
VII. Aufklärung und bürgerliche Revolutionen	ca. 12 Stunden
VIII. Geschichtlicher Längsschnitt: Nachbarvolk Polen	ca. 5 Stunden

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
----------	------------	----------------------	-------------------

I. Betrachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte (ca. 2 Stunden)

<p>1. Fähigkeit, die Vielschichtigkeit des geschichtlichen Geschehens in der Zeitleiste darzustellen und zu erkennen</p>	<p>Geschichte läßt sich betrachten und darstellen, z. B. als Weltgeschichte europäische Geschichte deutsche Geschichte Landes- und Heimatgeschichte</p> <p>politische und soziale Geschichte Kulturgeschichte Geschichte der Technik und der Wirtschaft</p> <p>Parallellaufende Zeitleisten machen das Neben- und Zueinander der verschiedenen historischen Bereiche deutlich</p>	<p>L/S: Eintragen auf der Zeitleiste: Ereignisse und Personen aus der Geschichte</p> <p>Aufbauen einer mehrschichtigen Zeitleiste im Rückgriff auf die Lehrplanbereiche Wirtschaft/Technik, Staat/Gesellschaft und Kultur/Religion aus der 5./6. Jahrgangsstufe</p> <p>L/S: Ergänzen im Laufe des Schuljahres</p>	<p>Sprechen über die Geschichte des Mittelalters anhand mehrerer paralleler Zeitleisten</p>
--	---	---	---

II. Bayerns Weg vom Mittelalter zur frühen Neuzeit (ca. 6 Stunden)

Richtziele: Einblick in das Werden von Territorien im Raum des heutigen Bayern
Überblick über Erscheinungsformen des Humanismus und der Renaissance

<p>2. Kenntnis der Entstehung von Territorialherrschaft in Bayern</p>	<p>Das Gebiet, auf dem sich der heutige bayerische Staat ausdehnt, besteht im Mittelalter aus herzoglichen, geistlichen, ritterschaftlichen und reichsständischen Gebieten. Das größte ist das Herzogtum Bayern Die Mehrzahl der Bewohner ist den Adels-, Kirchen- und Klosterherrschaften untertan</p> <p>Zur Auswahl: Die Wittelsbacher (seit 1180 Herzöge von Bayern) können zahlreiche Gebiete und Rechte erwerben und dadurch ihre unmittelbare Herrschaft über das Land ausdehnen</p> <p>Eine gesetzliche Regelung beendet die wittelsbachischen Erbteilungen und fördert die Entstehung eines geschlossenen Landes oder: Besonders in Franken und Schwaben behaupten Reichsritter, Reichsministeriale und Städte ihre Eigenständigkeit und erlangen königliche Rechte. Durch Erbteilungen werden die Herrschaftsgebiete zersplittert</p>	<p>L/S: Kartenüberblick: Raum des heutigen Bayern um 1300</p> <p>L: Berichten: Herrschaftsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf die Menschen</p> <p>L/S: Erkunden eines Beispiels wittelsbachischer Erwerbungen (Kauf, Tausch, Pfandschaft, Erbfall, Mitgift, Eroberung) unter Verwendung von Quellen</p> <p>L/S: Besprechen einer bayerischen Landesteilung</p> <p>L: Darstellen: Primogeniturgesetz von 1506</p> <p>L/S: Erkunden eines lokalgeschichtlichen Beispiels der Herrschaftsverhältnisse unter Verwendung von Quellen</p> <p>L/S: Besprechen königlicher Rechte (Wiederholung); z. B. Gerichts-, Münz-, Zollrechte; Bedeutung der Übertragung</p> <p>S: Kartenüberblick: Frankreichs bzw. Schwabens Herrschaftsgebiete</p>	<p>Darstellen wichtiger Vorgänge bei der Entstehung von Territorien</p>
---	---	---	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>oder:</p> <p>Bischöflichen Hochstiften insbesondere in Franken und Schwaben fallen durch Schenkungen Güter und Rechte zu</p> <p>Fürstbischöfe regieren ausgedehnte Herrschaftsgebiete</p>	<p>L/S: Erkunden eines lokalgeschichtlichen Beispiels unter Verwendung von Quellen</p> <p>S: Kartenarbeit: Ausdehnung der hochstiftlichen Gebiete</p>	
<p>3. Überblick über Kennzeichen der Landesherrschaft</p>	<p>Landesherrschaft in Altbayern:</p> <p>Der Landesherr empfängt die Huldigung der Stände und erläßt Gesetze und Landesordnungen</p> <p>Die Landstände besitzen althergebrachte Gerichts- und Steuerbewilligungsrechte und behaupten ein Mitspracherecht an der Regierung</p> <p>Das Land wird in Verwaltungs- und Gerichtsbezirke eingeteilt und von einem Mittelpunkt aus regiert</p>	<p>L: Bericht (oder Film): Vorgang und Bedeutung der Huldigung an einem Beispiel, etwa der Landshuter Fürstenhochzeit</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Auszug aus einer Landesordnung um 1500 (Anm. 1)</p> <p>L: Worterklärung: Landstände, Landtag</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Aus der Ottonischen Handfeste (Anm. 2)</p> <p>L/S: Gespräch über den Ausspruch: Wer dich richtet, ist dein Herr</p> <p>L: Quellennaher Bericht: Albrecht IV. macht München zur Landeshauptstadt</p>	<p>Unterscheiden: Standesherr — Landesherr</p> <p>Nennen konkreter Auswirkungen eines ständischen Rechtes und eines Landesgesetzes</p>
<p>4. Einblick in Ausprägung von Humanismus und Renaissance im Raum des heutigen Bayern</p>	<p>Baumeister (z. B. Elias Holl) nehmen Bauformen der Antike auf und schaffen prächtige Renaissancebauten in Reichs- und Fürstenstädten. Italien ist für sie das große Vorbild</p> <p>oder:</p> <p>Maler (z. B. Ailtdorfer, Dürer, Holbein) stellen Menschen und Landschaften in einer neuen naturnahen Weise dar und rücken von den Darstellungsformen früherer Epochen ab</p> <p>oder:</p> <p>Gelehrte (z. B. Celtis, Pirckheimer) zeigen in ihren Schriften ein gewandeltes Verhältnis zur Natur und Geschichte und betonen das kritische Denken</p>	<p>L/S: Erarbeiten grundlegender Kennzeichen von Renaissancebauten an regionalen Beispielen; Gegenüberstellen italienischer Beispiele</p> <p>L/S: Erarbeiten der neuen Auffassungen und Darstellungsweisen durch Vergleich von ausgewählten Gemälden und Plastiken der Gotik und Renaissance an regionalen Beispielen</p> <p>L/S: Erarbeiten der humanistischen Auffassungen an ausgewählten anschaulichen Texten von Humanisten</p>	<p>Angaben von Kennzeichen für das gewandelte Weltverständnis</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
III. Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit (ca. 7 Stunden)			
Richtziele: Wissen, daß die europäische Expansion zu Beginn der Neuzeit die übrige Welt entscheidend verändert Fähigkeit und Bereitschaft zu multiperspektivischer Geschichtsbetrachtung als Voraussetzung zu eigener Urteilsbildung			
5. Überblick über europäische Entdeckungs- und Eroberungsfahrten im 16. Jahrhundert	<p>Christoph Kolumbus entdeckt 1492 die Neue Welt</p> <p>Magellans Weltumsegelung liefert den Beweis für die Kugelgestalt der Erde</p> <p>Die Entdeckungsfahrten und Eroberungszüge der europäischen Mächte im 16. Jahrhundert leiten das Kolonialzeitalter ein, das in unseren Tagen zu Ende geht</p>	<p>S: Quellenarbeit: Reise, Ankunft, Beschreibung des Landes, Kontakte mit den Indianern usw. aus dem Tagebuch des Kolumbus (Anm. 3)</p> <p>L/S: Besprechen der Route Magellans auf der Karte, Eingehen auf die Leistung der Entdecker (Wagemut, Bedeutung)</p> <p>L: Überblick auf einer Weltkarte, Kartenvergleich: Die koloniale Situation um 1900 und heute</p>	Wiedergeben wichtiger Fakten der Entdeckungsgeschichte an Hand Karte über Entdeckungsfahrten
*6. Einblick in die Voraussetzungen und Motive der europäischen Expansion	<p>Die wissenschaftlichen und technischen Voraussetzungen:</p> <p>Der Wandel des Weltbildes im Laufe des 15. Jahrhunderts: Die Erde hat Kugelgestalt; sie dreht sich um die Sonne</p> <p>Neue Landkarten und verbesserte Hilfsmittel für die Seefahrt wecken das Interesse der Seefahrer</p> <p>Bei der Entdeckung und Eroberung der Neuen Welt vermischen sich unterschiedliche Motive: Suche nach neuen Handelswegen, Rohstoffgewinnung, politische Vormachtstellung, christliche Mission, Abenteuer</p>	<p>L/S: Erarbeiten des Unterschieds von altem und neuem Weltbild</p> <p>L: Berichten mit Hilfe von Bildmaterial: Verbesserte Steuertechnik der Schiffe, Kompaß, Taschenuhr, Sternhöhenmesser</p> <p>S: Quellenarbeit: Motive aus den Quellen bei Lernziel 5 und 8 herausuchen und zusammenfassen</p>	Nennen einiger Wandlungen auf wissenschaftlich-technischem Gebiet und von Motiven für die Entdeckungsfahrten
7. Einblick in die Kultur der südamerikanischen Bevölkerung vor der Ankunft der Europäer Bereitschaft zur Anerkennung der Leistungen fremder Kulturen	<p>Beispiel Peru: Das Inkareich ist im 15. Jahrhundert das größte Reich Südamerikas</p> <p>An der Spitze der stark gegliederten Gesellschaft steht der Inka, der als Sohn des Sonnengottes verehrt wird</p> <p>Monumentalbauten und Kunstprodukte zeugen von der hohen Kultur im Inkareich</p>	<p>L/S: Kartenarbeit: Lokalisierung indianischer Hochkulturen, insbesondere des Inkareiches</p> <p>L: Darstellen von Staat, Gesellschaft und Kultur des Inkareiches</p> <p>L/S: Auswerten von Bild-dokumenten</p>	Nennen charakteristischer Merkmale der Inka-kultur
8. Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Lebenssituation der betroffenen Völker während der Kolonialisierung zu versetzen	Den Indianern und den als Sklaven eingeführten Schwarzen wird europäische Lebens- und Arbeitsweise aufgezwungen	S: Quellenarbeit: Berichte über die Lebensverhältnisse der Indianer (Anm. 4)	Aufzeigen historischer Wurzeln heutiger Probleme in ehemals kolonisierten Ländern

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Christliche Proteste gegen die Unterdrückung der Indianer lösen eine Menschen- und Völkerrechtsdiskussion aus</p> <p>Die immer noch bestehende soziale Benachteiligung der Bevölkerung indianischer und afrikanischer Herkunft ist eine Nachwirkung europäischer Kolonisation</p>	<p>L: Berichten: Reaktionen der spanischen Krone und Diskussionen über Menschenrechte</p> <p>L/S: Erarbeiten aus Zeitungen, Berichten, Statistiken, Bild- und Textquellen</p>	
<p>9. Kenntnis der Auswirkungen europäischer Kolonisation auf die indianische Bevölkerung und auf die Mutterländer</p>	<p>Zerstörung, Ausbeutung und Krankheiten dezimieren die indianische Bevölkerung Die Kolonisten europäisieren den südamerikanischen Kontinent</p> <p>Der gewinnbringende Dreieckshandel zwischen Europa, Afrika und Amerika bewirkt keine Verbesserung der Lebensverhältnisse breiter Bevölkerungsschichten in Europa</p> <p>Die europäischen Mutterländer tragen ihre Konflikte häufig in den Kolonien aus</p>	<p>L: Darstellen mit Karte: Die Zerstörung des Inkareiches durch Pizarro; spanische und portugiesische Stadtgründungen</p> <p>L/S: Besprechen einer Statistik zum Bevölkerungsrückgang</p> <p>L/S: Erarbeiten anhand einer Skizze: Erste Fracht: Billige Waren von Europa nach Afrika; zweite Fracht: Sklaven nach Amerika; dritte Fracht: Wertvolle Waren nach Europa; Preissteigerung in Europa, wirtschaftliche Verelendung Spaniens, kein echter Handelsaustausch</p> <p>Behandeln eines kolonialen Konflikts</p>	<p>Zusammenstellen wichtiger Auswirkungen auf indianischer und europäischer Seite</p>

IV. Reformation und Dreißigjähriger Krieg (ca. 12 Stunden)

Richtziele: Einblick in die Wechselbeziehung religiöser, politischer und sozialer Prozesse im Zeitalter der Reformation

Einblick in Möglichkeiten und Grenzen des Wirkens einer Persönlichkeit in der Geschichte

Bewußtsein, daß Kriege sich häufig verselbständigen und alle Lebensbereiche der Menschen betreffen

<p>10. Einblick in die religiöse Situation in Europa zu Beginn der Neuzeit</p>	<p>Kirche und Papsttum sind verweltlicht und können der Forderung nach Reform nicht nachkommen In ihrer Heilsangst nehmen die Menschen in übersteigter Weise zu den kirchlichen Gnadenmitteln Zuflucht</p>	<p>L: Darstellen: Mißstände in Kirche und Papsttum</p> <p>L/S: Bildbetrachtung; Ablasshandel</p> <p>L: Ergänzende Information über übertriebenen Heiligen- und Reliquienkult</p>	<p>Nennen von Gründen für die religiöse Unzufriedenheit der Bevölkerung</p>
<p>11. Einsicht in die Bedeutung der Person und Lehre Martin Luthers für Ausbruch und Verbreitung der Reformation</p>	<p>Die Kritik Martin Luthers an der Kirche entzündet sich am Ablasshandel (1517) Seine Lehre fällt bei der religiös unzufriedenen Bevölkerung auf fruchtbaren Boden</p> <p>Die volkstümlichen Schriften und die unbefrbbare Haltung des Reformators führen rasch zur Verbreitung der Reformation und zum Höhepunkt ihres öffentlichen Ansehens</p>	<p>S: Quellenarbeit: Auszug aus den 95 Thesen (Anm. 5)</p> <p>L/S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Die Rechtfertigungslehre Luthers und ihre Wirkung</p> <p>S: Quellenarbeit: Auszug aus einer Lutherschrift (Anm. 6)</p> <p>L: Darstellen: Luther vor dem Reichstag in Worms</p>	<p>Aufzeigen der Bedeutung Luthers und seiner Lehre für die Reformation</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>12. Kenntnis der Verflechtung von Glaubensreform und sozialer Revolution im deutschen Bauernkrieg</p>	<p>Die Bauern berufen sich auf die Schriften Luthers, um ihre Forderungen nach Beseitigung ihrer rechtlichen und sozialen Minderstellung durchzusetzen</p> <p>Der Bauernkrieg von 1525 verläuft zunächst für die Bauern erfolgreich, scheidet dann aber an der geschlossenen Gegnerschaft der Fürsten:</p> <p>Luther verurteilt die Bauern als widersetzliche Aufführer. Sie wenden sich enttäuscht vom Reformator ab</p> <p>Folge des Kriegs: Die Lage der Bauern verschlechtert sich</p>	<p>L: Darstellen: Gründe für die Unzufriedenheit der Bauern</p> <p>S: Quellenarbeit: Die Forderungen der Bauernschaft (Anm. 7)</p> <p>L: Darstellen des Verlaufs des Bauernkrieges anhand einer Karte bzw. Auswerten lokalgeschichtlicher Vorgänge</p> <p>L/S: Erarbeiten der Gründe für das Scheitern</p> <p>S: Quellenarbeit: Luthers Stellung zum Bauernkrieg (Anm. 8)</p> <p>L/S: Erarbeiten: Ergebnis des Bauernkrieges aus dem Geschichtsbuch, evtl. aus einschlägigen Quellen</p>	<p>Darstellen von Ursachen, Verlauf und Folgen des Bauernkrieges</p> <p>Erläuterung der Bedeutung des Bauernkrieges für die Reformation</p>
<p>13. Einblick in die Wechselwirkung politischer und religiöser Motive während der Reformation</p>	<p>Viele Landesherren begünstigen die Reformation nicht nur aus religiösen, sondern auch aus politischen Gründen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unter dem Schutz seines Landesherren übersetzt Luther die Bibel ins Deutsche — Fürsten werden Oberherren der evangelischen Landeskirchen — Sie nützen ihre neue Stellung für den Ausbau größerer Unabhängigkeit gegenüber dem Kaiser <p>Der Kaiser versucht, die Einheit der katholischen Kirche wiederherzustellen und seine Macht im Reich zu festigen. Kriege mit äußeren Feinden hindern ihn daran</p> <p>Im Verlauf der Reformation nimmt der Einfluß Luthers auf die Geschehnisse ab</p>	<p>L: Darstellen: Motive und Handlungsweise von Territorialherren, die Luther und die Reformation begünstigen</p> <p>L/S: Erarbeiten aus Geschichtsbuch: Luther überträgt die Kirchaufsicht den Landesherren; Gründe dafür</p> <p>L: Darstellen: Die Politik Karls V. gegenüber Luther</p>	<p>Nennen der Vor- und Nachteile, welche die obrigkeitliche Förderung für die Reformation erbringt</p> <p>Darstellen des Verlaufs der Reformation und der Rolle Luthers</p>
<p>14. Einsicht, daß mit der Anerkennung der Gleichberechtigung konfessioneller Gruppen ein erster Schritt in der Geschichte der Duldung Andersdenkender getan wird</p>	<p>Nachdem die konfessionelle Spaltung nicht mehr rückgängig zu machen ist, entsteht das Problem der Anerkennung und Duldung Andersgläubiger innerhalb der Christenheit</p> <p>Der Augsburger Religionsfriede von 1555</p> <ul style="list-style-type: none"> — anerkennt die Gleichberechtigung (Parität) der katholischen und lutherischen Konfession 	<p>L/S: Gespräch: Das Problem der Gleichberechtigung und Duldung Andersdenkender und Andersgläubiger stellt sich in diesem Ausmaß erst im Gefolge der Reformation</p> <p>L/S: Erarbeiten aus den entsprechenden Bestimmungen des Augsburger Religionsfriedens (Anm. 9)</p>	<p>Erläutern der Bedeutung von Parität und Toleranz an Beispielen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>— gesteht nur den Landesherren die freie Glaubenswahl zu und berechtigt sie, die Religion ihrer Untertanen zu bestimmen. Ausnahmeregelungen werden bei geistlichen Fürsten und in den Reichsstädten getroffen</p> <p>— gesteht dem Andersgläubigen lediglich das Recht der Auswanderung zu</p> <p>Die völlige Freiheit in der Wahl seines Glaubens bekommt der Einzelne erst im 18./19. Jahrhundert</p>	<p>L: Darstellen: Situation in den Reichsstädten (Nebeneinander der Konfessionen), evtl. am lokalgeschichtlichen Modell</p> <p>Beispiele für Auswanderung</p> <p>L: Ausblick auf Toleranzgebote in späterer Zeit bzw. entsprechende Hinweise bei Lernziel 20, 26 und 31</p>	
*15. Überblick über die Erneuerungsbestrebungen in der katholischen Kirche	<p>Die katholische Kirche bemüht sich um Reformen auf dem Konzil von Trient</p> <p>Der bayerische Herzog unterstützt und lenkt die Reform in seinem Lande</p> <p>Der Jesuitenorden wird zum Träger der Reform</p> <p>Die Konfessionszugehörigkeit der Bevölkerung im Gebiet des heutigen Bayern um 1600</p>	<p>L/S: Erarbeiten der Ergebnisse aus dem Schulbuch: Formulierung der Glaubenslehre, Reform des Klerus, Festigung der Stellung des Papstes</p> <p>S: Quellenarbeit: Obrigkeitliche Vorschriften für christliche Lebensweise (Anm. 10)</p> <p>L: Das Wirken der Jesuiten in Bayern</p> <p>L/S: Überblick auf der Karte, evtl. Vergleich mit heutigen Verhältnissen</p>	Nennen einiger wichtiger Ergebnisse katholischer Reformbemühungen
16. Einsicht, daß der Dreißigjährige Krieg aus einem begrenzten Religionskonflikt zum politischen Machtkampf europäischer Staaten wird	<p>Konfessionelle Blöcke bieten am Beginn des 17. Jahrhunderts die Voraussetzung zur Ausweitung regionaler Auseinandersetzungen</p> <p>Bayern wird katholische Führungsmacht in Deutschland</p> <p>Unmittelbarer Anlaß zum Dreißigjährigen Krieg (1618—1648) ist der Konflikt böhmischer Protestanten mit dem Habsburger Kaiserhaus</p> <p>In der Ausweitung des Krieges geht es den beteiligten Ländern mehr und mehr um den Gewinn von Territorien und die Schwächung des politischen Gegners</p>	<p>L/S: Erarbeiten der geographischen und machtpolitischen Situation zu Beginn des 17. Jahrhunderts (Geschichtsbuch); Die Reichsexekution in Donauwörth 1607</p> <p>L: Darstellen: Führungsrolle Bayerns und Erhalt der Kurwürde Vorgänge des Kriegsbeginns</p> <p>S: Erarbeiten der Kriegsziele beteiligter Mächte anhand der Instruktionen für die Bevollmächtigten des Friedensschlusses von 1648</p>	Beschreiben verschiedener Stationen der Ausweitung des Konflikts
17. Kenntnis der Auswirkungen des Dreißigjährigen Krieges	<p>Die Bevölkerung leidet im Dreißigjährigen Krieg unter Gewalttaten, Seuchen und Hunger</p> <p>Im Krieg zerfallen die Grundformen menschlichen Verhaltens und Zusammenlebens</p> <p>Der wirtschaftliche Niedergang wird wesentlich beschleunigt</p>	<p>L/S: Auswerten von Bildern, Berichten und Tabellen, z. B. die Schilderung des Simplicius Simplicissimus, evtl. heimatgeschichtliche Quellen und Berichte</p>	Beschreiben der Situation der deutschen Bevölkerung bei Kriegsende

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>V. Die europäischen Staaten im Zeitalter des Absolutismus (ca. 6 Stunden)</p> <p>Richtziele: Kenntnis einer Staatsform, die Gegenmodell und zugleich Voraussetzung des modernen Staates ist Einblick in den Zusammenhang zwischen Herrschafts- und Wirtschaftsform Einblick in die Abwandlung einer Herrschaftsform innerhalb Europas</p>			
<p>18. Kenntnis der absolutistischen Herrschaftsform</p>	<p>Frankreich unter Ludwig XIV.: Die herausragende Stellung des Königs zeigt sich im prunkvollen Hofleben</p> <p>Der König drängt den Einfluß des Adels sowie der Stände zurück und regiert absolut über seine Untertanen. Er stützt sich auf Berufsbeamte und ein stehendes Heer. Die hohen Staatsausgaben müssen durch zusätzliche Einnahmen gedeckt werden</p> <p>Auch der moderne Staat kennt z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — zentrale Verwaltung — Berufsbeamtentum — stehendes Heer — vielfältige Besteuerung 	<p>L: Darstellen: Ein Tag am Hofe Ludwigs XIV. in Versailles</p> <p>S: Quellenarbeit: Unterdrückung der Stände (Anm. 11)</p> <p>L: Darstellen: Regierungsweise Ludwigs XIV.</p> <p>L/S: Zusammenstellen einer Ausgabenliste</p> <p>L/S: Gespräch über mögliche Einnahmequellen (vgl. Lernziel 19)</p> <p>L/S: Zusammenfassen: Kennzeichen eines modernen Staates</p>	<p>Vergleich von Maßnahmen eines absolutistischen und eines modernen Staates</p>
<p>19. Bewußtsein, daß der Merkantilismus die dem Absolutismus entsprechende Wirtschaftsform ist</p>	<p>Beispiel: Frankreich: Der Staat führt Verbrauchssteuern ein, erhebt Schutzzölle, setzt Preise fest</p> <p>Er fördert den Binnenhandel, die Einfuhr billiger Rohstoffe und die Ausfuhr von Fertigwaren</p> <p>Er betreibt die Errichtung von Manufakturen und führt neue Gewerbe ein</p> <p>Das Wirtschafts- und Besteuerungssystem hat eine fortschreitende Verarmung der Bevölkerung zur Folge</p>	<p>S: Quellenarbeit: Colbertsche Handelspolitik (Anm. 12)</p> <p>L: Darstellen von Einzelmaßnahmen zur Förderung des Handels und der Produktion</p> <p>L/S: Herausarbeiten einiger Merkmale des Merkantilismus durch Vergleich mit dem heutigen marktwirtschaftlichen System</p> <p>L: Darstellen: Lage der Bevölkerung (Anm. 13)</p>	<p>Erläutern eines Schaubilds zum Merkantilismus</p>
<p>20. Bewußtsein, daß der Absolutismus sich über ganz Europa ausbreitet und durch den Einfluß der Aufklärung Veränderungen erfährt</p>	<p>Die europäischen Fürsten ahmen den Regierungsstil des Sonnenkönigs nach und entwickeln ihn weiter</p> <p>Preußen: Der aufgeklärte Absolutismus Friedrichs II. zeigt sich z. B. in der Einführung der Religionsfreiheit und in der Humanisierung des Gerichtswesens</p> <p>oder</p>	<p>L/S: Kartographischer Überblick</p> <p>L: Erläutern: aufgeklärter Absolutismus</p> <p>S: Quellenarbeit: Abschaffung der Folter (Anm. 14)</p> <p>L: Ergänzen durch weitere Maßnahmen</p>	<p>Angeben möglicher Gründe für die Ausbreitung des Absolutismus</p> <p>Beschreiben von Veränderungen des Absolutismus in der Aufklärung</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	Osterreich: Der aufgeklärte Absolutismus findet sich in Ansätzen in der Regierungsweise Maria Theresias, entfaltet sich aber erst unter Josef II., z. B. Einführung der Religionsfreiheit, Aufhebung der Leibeigenschaft, Förderung des Schulwesens	S: Quellenarbeit: Aufhebung der Leibeigenschaft (Anm. 15) L: Ergänzen durch weitere Maßnahmen	
*21. Überblick über das Scheitern des Absolutismus und die Errichtung der parlamentarischen Monarchie in England	Das Parlament setzt der absolutistischen Staatsidee Widerstand entgegen und behält in der Auseinandersetzung mit dem König die Oberhand In der Bill of Rights werden die Rechte des Parlaments verbrieft	L/S: Herausarbeiten der gegensätzlichen Positionen von König und Parlament im Steuerstreit L: Kurze Darstellung des Verlaufs der Auseinandersetzung S: Quellenarbeit: Bill of Rights (Anm. 16)	Darstellen der von anderen Staaten abweichenden Entwicklung in England

VI. Politik und Kultur Bayerns im Zeitalter des Barock (ca. 6 Stunden)

Richtziele: Kenntnis der Ausprägung des Absolutismus in Bayern

Einsicht, daß die kulturelle Vielfalt Bayerns eine Nachwirkung der zahlreichen Herrschafts- und Kulturzentren ist

Bereitschaft, die kulturellen Leistungen vergangener Generationen anzuerkennen und sich für die Erhaltung der von ihnen geschaffenen Kulturgüter einzusetzen

*22. Überblick über die Herrschaft eines absoluten Fürsten in Bayern	Max Emanuel: Der Kurfürst entfaltet eine prächtige Hofhaltung nach französischem Vorbild Er kämpft auf Seiten Osterreichs gegen die Türken und erringt hohes Ansehen Seine ehrgeizigen Pläne verwickeln Bayern in einen europäischen Krieg und bringen es in große äußere und innere Bedrängnis Bayerische Bauern und Handwerker erheben sich gegen die österreichische Besatzung	L/S: Gespräch über den Aufwand bei Hofe anhand von Zahlenmaterial L/S: Erarbeiten der Leistungen Max Emanuels in den Türkenkriegen aus dem Geschichtsbuch L: Darstellen der verschiedenen Erbsprüche Überblick über die Ursachen und das Ergebnis des Spanischen Erbfolgekrieges mit Hilfe der Karte L: Berichten über die Sendlinger Mordweihnacht oder Darstellen des Verlaufes der Aufstände in Niederbayern (Anm. 17)	Vergleich der Herrschaft absoluter Fürsten in Bayern und Frankreich
23. Überblick über Barock und Rokoko als Kunst- und Lebensstil in den Herrschaftszentren	Schloß und Park sind Ausdrucksformen absolutistischer Herrschaft Bedeutende Künstler und Kunsthandwerker sind an den Fürstenhöfen tätig Im altbayerischen, schwäbischen und fränkischen Raum entsteht eine große Vielfalt von Kunstschöpfungen	L/S: Unterrichtsengang: Erarbeiten der Besonderheiten des Baustils am Beispiel eines heimatischen Schlosses oder einer Kirche L/S: Betrachten von Bildern bekannter Barockbauten aus dem altbayerischen, schwäbischen und fränkischen Raum L: Hinweisen auf bedeutende Künstler	Nachweisen an Beispielen, daß Barock- und Rokoko nicht so sehr Kunststil, sondern Lebensstil einer bevorzugten Gesellschaftsschicht einer Zeit sind

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	Barock und Rokoko prägen den Lebensstil einer Zeit und ihrer Gesellschaft	L: Darstellen am Beispiel eines Hoffestes: Zusammenklang zwischen Bauanlage, Gebäude, Ausstattung, Kleidung, Etikette und Musik	
24. Überblick über die Lebensverhältnisse der Untertanen in Bayern	Die gesellschaftliche Ordnung in Bayern zur Zeit des Absolutismus Die meisten Untertanen leben in ärmlichen Verhältnissen Die wohlhabenderen Bürger und Bauern übernehmen Formen barocken Lebensstils Formen ländlicher Kunst und Frömmigkeit, z. B. Dorfkirchen, Wallfahrten	L: Darstellen des ständischen Aufbaues und der prozentualen Bevölkerungsanteile S: Erarbeiten einer Ständepyramide L: Darstellen: Lebensumstände der unteren Schichten in Bayern L/S: Zusammenstellen von Dienstleistungen und Abgaben L/S: Erarbeiten, was in den Bereichen Umgangsformen, Sprache, Kleidung, bildende Kunst usw. geschaffen wurde L/S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch bzw. lokales Beispiel	Beschreiben der Lebensweise der verschiedenen Schichten
25. Einsicht in die Probleme des Schutzes historischer Denkmäler Bereitschaft, sich für ihre Erhaltung einzusetzen	Denkmäler aus der Vergangenheit bedürfen des ständigen Schutzes und der Pflege Maßnahmen zeitgemäßer Denkmalpflege, z. B. Objektschutz und Ensembleschutz, Restaurierung, Konservierung Probleme sinnvoller heutiger Nutzung Bei der Denkmalpflege treten oft Interessenkonflikte auf	L/S: Bearbeiten eines lokalen Falles L/S: Auswerten einiger ausgewählter Artikel des Denkmalschutzgesetzes	Zusammenstellen von Maßnahmen, die der Erhaltung der Kulturdenkmäler in der Heimat dienen

VII. Aufklärung und bürgerliche Revolutionen (ca. 12 Stunden)

Richtziele: Erkenntnis, daß mit den Ideen der Aufklärung Bemühungen um die Durchsetzung von Menschenrechten im staatlichen und gesellschaftlichen Leben einsetzen

Bewußtsein, daß die Wurzeln für soziale Konflikte damals und heute vielfach in der Vorenthaltung oder Beeinträchtigung der Menschenrechte liegen

Bereitschaft, sich für die Durchsetzung der Menschenrechte zu engagieren

26. Einsicht, daß Ideen der Aufklärung die gesellschaftliche und politische Neuordnung mitbestimmen	Wissenschaftliche Erkenntnisse von Vorgängen in der Natur lösen ein neues Weltverständnis aus: Der Mensch will mit Hilfe seines Verstandes und seiner Vernunft die Welt erklären und die Lebensverhältnisse bessern	L: Darstellen: Berechenbarkeit der Naturgesetze (am Beispiel Galilei oder Kepler) Übertragen des vernunftgemäßen Denkens auf die menschliche Gesellschaft	Nennen einiger Ideen der Aufklärung und der politischen Folgerungen
---	---	--	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Politische Denker verkünden vor allem</p> <ul style="list-style-type: none"> — die Gleichheit aller Menschen an Würde und Rechten — die Lehre von der Gewaltenteilung — den Gedanken der Souveränität des Volkes 	<p>L: Darstellen: Ideen z. B. von John Locke und Montesquieu</p> <p>L/S: Erarbeiten des Inhalts der Begriffe (keine Definition) durch Vergleich mit dem Absolutismus</p>	
<p>27. Einsicht, daß das Gedankengut der Aufklärung in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung politische Gestalt gewonnen hat</p>	<p>Im 17. Jahrhundert entstehen in Nordamerika zahlreiche europäische Kolonien</p> <p>Nordamerikanische Siedlerstaaten schließen sich zusammen und lösen sich vom Mutterland</p> <p>Die Unabhängigkeitserklärung von 1776 verwirklicht Ideen der Aufklärung</p> <p>Erstmals in der Geschichte werden Menschenrechte Bestandteil einer Verfassung</p>	<p>L/S: Kartenüberblick: Gründung europäischer Kolonien</p> <p>L: Berichten: Anlaß und Gründe für die Lösung vom Mutterland</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Unabhängigkeitserklärung (Anm. 18)</p> <p>L: Darstellen: Verankerung der Menschenrechte in der amerikanischen Verfassung</p>	<p>Nennen der Gründe, die zur amerikanischen Unabhängigkeitserklärung geführt haben</p>
<p>28. Kenntnis der historischen Wurzeln heutiger Rassenprobleme in den USA</p>	<p>Die in der Verfassung der USA niedergelegten Grundrechte werden lange Zeit den schwarzen Sklaven und den Indianern verweigert</p> <p>In der Sklavenfrage spalten sich im 19. Jahrhundert die USA in zwei feindliche Lager</p> <p>Auch nach dem Verbot der Sklaverei werden die Schwarzen von den Weißen nicht als gleichberechtigt anerkannt</p> <p>Probleme der tatsächlichen Gleichberechtigung von Weißen und Farbigen spielen in den USA auch heute noch eine wichtige Rolle</p>	<p>S: Auswerten einer historischen Erzählung über das Schicksal der Negerklaven</p> <p>L: Erarbeiten: Aneignung indianischen Landes durch westwärts ziehende Siedler</p> <p>L: Berichten: Anlaß und Ergebnis des Sezessionskrieges (Anm. 19)</p> <p>L/S: Sammeln und Auswerten: amerikanische Beispiele aus der jüngsten Zeit</p>	<p>Stellungnahmen zu Rassenproblemen</p>
<p>29. Einsicht, daß die Französische Revolution durch die Spannungen zwischen veralteten und neuen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnissen und Vorstellungen zum Ausbruch kommt</p> <p>Bereitschaft, für soziale Gerechtigkeit einzutreten</p>	<p>Im absolutistischen Ständestaat Frankreichs herrschen große Unterschiede zwischen Rechten und Pflichten der einzelnen Stände</p> <p>Das Ideengut der Aufklärung bringt die Unterschiede einer breiteren Bevölkerungsschicht zum Bewußtsein und verstärkt die Forderungen nach Reformen</p> <p>Wirtschaftlich erfolgreiche Bürger fordern politische Mitbestimmung und Gleichheit der Besteuerung</p>	<p>L/S: Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Die Stände und die Verteilung der Lasten und Pflichten</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Forderung nach Reformen (Anm. 20)</p>	<p>Angeben von Beispielen für soziale und politische Spannungen in der französischen Gesellschaft</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Wirtschaftliche Krisen und Missernten steigern die Forderung der unzufriedenen bäuerlichen und städtischen Bevölkerung nach sozialem Ausgleich</p> <p>Die Reformversuche des Königs scheitern am Widerstand des Adels</p> <p>Soziale Ungleichheit heute</p>	<p>L: Darstellen: Staatsschulden, Wirtschaftskrise, Hungersnöte; Auswirkung auf die Bevölkerung</p> <p>L: Kurzbericht: Scheitern der Reformversuche</p> <p>L/S: Besprechen einzelner Beispiele wie Benachteiligung der Frauen in einzelnen Bereichen, soziale Ungerechtigkeit im Gefolge der Rassentrennung</p>	
<p>30. Überblick über Veränderungen im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereich durch die Französische Revolution</p>	<p>Die Französische Revolution beginnt 1789</p> <p>In der ersten Phase der Revolution erklärt sich der dritte Stand zur Nationalversammlung, die die alte Gesellschaftsordnung weitgehend beseitigt und einen Kompromiß zwischen monarchischer und demokratischer Staatsform schafft (konstitutionelle Monarchie)</p> <p>Die zweite Phase der Revolution beginnt mit der Abschaffung des Königtums und der Ausrufung der Republik</p> <p>Die Revolution erfaßt das ganze Volk</p> <p>Interessengegensätze, Wirtschaftskrise und Bedrohung von außen führen zu einer Radikalisierung, die die revolutionären Errungenschaften zeitweilig beseitigt</p>	<p>S: Quellenarbeit: Forderungen des dritten Standes (Anm. 21)</p> <p>L: Darstellen: Der weitere Verlauf der Revolution</p> <p>L: Darstellen: Wirtschaftskrise und Kriege</p> <p>L/S: Gegenüberstellen von Verfassungsartikeln und Gesetzen bzw. Reden der radikalen Phase (Anm. 22)</p>	<p>Vergleichen von Ständeordnung und Ideen der Aufklärung in Beispielen</p>
<p>*31. Einsicht in die Bedeutung der Französischen Revolution für die Entstehung heutiger demokratischer Gesellschafts- und Staatsordnung</p> <p>Bereitschaft, für die Werte einzutreten, die einer human gestalteten Lebensordnung in Staat und Gesellschaft zugrundeliegen</p>	<p>Die Französische Revolution</p> <ul style="list-style-type: none"> — führt die Grundsätze der Gleichheit und individuellen Freiheit in das europäische Staats- und Gesellschaftsleben ein — verwirklicht das Prinzip der Volkssouveränität — bringt neue Rechte, aber auch Pflichten der Teilhabe am öffentlichen Leben (Wahlrecht, Wehrpflicht, Schulpflicht) — fördert in weiten Teilen Europas die Entstehung des Nationalgefühls — gibt in der radikalen Phase einen Einblick in totalitäre Erscheinungen 	<p>L/S: Gegenüberstellen einzelner Ergebnisse der Französischen Revolution und entsprechender absolutistischer und eventuell heutiger Verhältnisse</p> <p>L: Darstellen: Bedrohung von außen und Siege des revolutionären Heeres fördern die Bildung der französischen Nation, machen die Ideen der Re-</p>	<p>Aufzeigen der Bedeutung der Französischen Revolution für unsere Staats- und Gesellschaftsordnung an einem Beispiel</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>formen des modernen Staates</p> <p>— wirft das Problem der Bewältigung von sozialen und politischen Interessensgegensätzen in der Bevölkerung auf</p>	<p>volution in ganz Europa bekannt Ausblick auf totalitäre Staaten im 20. Jahrhundert</p> <p>L/S: Gespräch: Wie soll eine gerechte Staatsordnung aussehen? Problem der Gewalt und des Terrors als Mittel der Politik?</p>	
32. Einblick in den Weg Frankreichs unter Napoleon	<p>Die Lage in Frankreich nach den Wirren der Revolution und persönliche Voraussetzungen tragen zum Aufstieg Napoleons bei</p> <p>Unter der napoleonischen Herrschaft erringt Frankreich die Vormachtstellung auf dem europäischen Kontinent</p>	<p>L: Darstellen: Warum und wie Napoleon an die Macht gelangen konnte (Geschichtsbuch)</p> <p>L/S: Kartenarbeit: Territoriale Veränderungen als Folge des Großmachtstrebens Napoleons (1799–1812)</p>	Beschreiben und Interpretieren zeitgenössischer Karikaturen und Gemälde
33. Überblick über Ende und Auswirkungen der napoleonischen Herrschaft in Europa	<p>Die Befreiungskriege beenden die napoleonische Herrschaft in Europa</p> <p>Der Wiener Kongreß 1815 bringt eine Neuordnung der europäischen Staatenwelt</p> <p>Im Code Napoleon wirken die Grundideen der Französischen Revolution weiter</p>	<p>L/S: Quellenarbeit: Zeugnisse der Kriegsbegeisterung (Anm. 23)</p> <p>L/S: Kartenvergleich: Europa 1812 — Europa 1815</p> <p>L: Darstellen: Inhalte und Auswirkungen des napoleonischen Gesetzbuches</p>	<p>Berichten über die Ergebnisse der Befreiungskriege und des Wiener Kongresses</p> <p>Vergleichen von Regelungen des Code Napoleon mit heutigen Verfassungsgrundsätzen</p>

VIII. Geschichtlicher Längsschnitt: Nachbarvolk Polen (ca. 5 Stunden)

Richtziele: Einblick in die Geschichte eines osteuropäischen Nachbarvolkes

Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit geschichtlichen Vorgängen auseinanderzusetzen, die je nach nationalem Betrachtungsstandpunkt unterschiedlich beurteilt werden

34. Überblick über den slawischen Siedlungsraum	<p>Die Urheimat der Slawen wird zwischen Dnjepr und Weichsel angenommen</p> <p>Die Slawen siedeln nach Abzug der Germanen östlich der Elbe</p> <p>Der Stamm der Polanen sitzt im Bereich der Warthe</p>	<p>S: Kartenarbeit: Slawen und ihre Wanderungen</p> <p>L/S: Zusammenstellen: Siedlungsgebiete der Slawen</p> <p>S: Kartenarbeit: Wohnsitz der Polanen</p>	Beschreiben des slawischen Siedlungsraumes
35. Bewußtsein, daß die Piasten Polen erweitern und in den abendländischen Kulturbereich einbeziehen	<p>Die Piasten weiten ihr Herrschaftsgebiet aus</p> <p>Fürst Mieszko nimmt das Christentum an, heiratet eine deutsche Adelige und bindet sich an Kaiser und Papst</p> <p>Zwischen Polen und Deutschen entstehen Handels- und Kulturbeziehungen</p>	<p>S: Kartenarbeit: Herrschaftsbereich der Piasten um 1000</p> <p>L: Darstellen: Fürst Mieszko bezieht Polen in den abendländischen Kulturbereich ein</p> <p>S: Auswerten: Stammbaum der slawischen Herzöge aus dem Hause der Piasten</p> <p>S: Kartenarbeit: Handelsbeziehungen zwischen Polen und Deutschen</p> <p>S: Auswerten: Grundrisse von Städten (z. B. Posen, Lübeck, Krakau)</p>	Erklären der Einbeziehung in den abendländischen Kulturbereich

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>36. Bewußtsein, daß der polnische Landesausbau auch mit deutschen Siedlern und durch den Deutschen Orden geschieht</p>	<p>Herzöge, Bischöfe und Äbte rufen deutsche Bauern ins Land, vor allem nach Schlesien</p> <p>Deutsche Bauern erhalten persönliche Freiheit und Selbständigkeit in der Dorfgemeinschaft</p> <p>Städte mit deutschem Stadtrecht werden als Sitze des Handels und Handwerks gegründet</p> <p>Der polnische Herzog Konrad von Masowien holt den Deutschen Orden ins Land</p> <p>Der deutsche Ordensstaat gerät in Konflikt mit Polen</p> <p>Über die Ostsiedlung bestehen in deutschen und polnischen Geschichtsbüchern unterschiedliche Meinungen</p>	<p>L: Darstellen: Deutsche Siedler ziehen nach Osten; Hedwig von Andechs wird Herzogin von Schlesien</p> <p>L/S: Zusammenstellen von Gründen für die Ostsiedlung</p> <p>S: Kartenarbeit: Städte mit deutschem Recht im Osten</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Gründungsurkunden (Anm. 24)</p> <p>L: Darstellen: Der Staat des Deutschen Ordens (Aufgaben Wirkungsweise, Konflikte, polnische Sicht)</p> <p>S: Kartenarbeit: Territorium des Deutschen Ordens</p> <p>S: Vergleichen von Berichten über mittelalterliche deutsche Ostsiedlung in Schulbüchern</p>	<p>Beschreiben der deutschen Ostsiedlung</p> <p>Aufzeigen strittiger Punkte</p>
<p>*37. Kenntnis, daß im 18. Jahrhundert die führenden Mächte Europas den polnischen Staat aufteilen</p> <p>Einblick, daß das polnische Nationalbewußtsein fortbesteht</p>	<p>Polen besitzt am Ende des 18. Jahrhunderts keine einheitliche Staatsgewalt, kein stehendes Heer und keine zentrale Verwaltung</p> <p>Die rivalisierenden Großmächte Preußen, Österreich und Rußland teilen das machtlose Polen auf</p> <p>Die nationale Zusammengehörigkeit bleibt trotz der Teilung im polnischen Volk bestehen</p>	<p>L: Darstellen: Die Schwäche des Königtums in Polen</p> <p>L/S: Untersuchen: Motive für das Eingreifen Preußens, Österreichs und Rußlands</p> <p>S: Kartenarbeit: Überblick über die Teilungen Polens (Schulbuch oder Geschichtsatlas)</p> <p>L/S: Quellenarbeit: Polnischer Nationalismus (Anm. 25)</p>	<p>Zusammenfassen der Ergebnisse der polnischen Teilungen</p>

Geschichte

1. Grundintentionen und Möglichkeiten des lernzielorientierten Lehrplans Geschichte 5./6. Jahrgangsstufe

Auch der Lehrplan für das Fach Geschichte ist zu sehen als Ergebnis einer langen, teilweise in sehr theoretischen Dimensionen geführten Diskussion um neue bis in Details wissenschaftlich zu begründende Curricula und der immer drängenderen Forderung nach konkreten und praktikablen Hilfestellungen für die tägliche Schulpraxis. Es finden sich in ihm, was Zielsetzung und Inhaltsauswahl anbelangt, viele Aspekte traditioneller Geschichtslehrpläne wieder, nur werden sie in neuen Begründungszusammenhängen dargestellt, anders akzentuiert und schärfer und konkreter herausgearbeitet.

1.1 Begegnung mit „Grundformen und -problemen menschlicher Lebensgestaltung“ in der Geschichte

Geschichtsdidaktische und damit geschichtsunterrichtliche Akzentverschiebungen haben ihren Ausgangspunkt in *neuen Sichtweisen der Geschichtswissenschaft*. Nicht mehr so sehr die Chronologie, die Individualität personaler Handlungen und die Singularität kultureller Bildungen oder politischer Ereignisse stehen im Mittelpunkt, sondern es wird der Versuch unternommen, *naturhafte, soziokulturelle und herrschaftliche Urphänomene* zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Räumen in den Griff zu bekommen. Eine solche Betrachtungsweise zielt auf den Gewinn *generalisierbarer Einsichten*, „tendenzieller Gesetzmäßigkeiten“ mit begrenzter Reichweite. Kurz: Die Geschichtswissenschaft hat es auch und *vermehrt* auf jene Erscheinungen abgesehen, die dem permanenten und unerschöpflichen Wechsel des Geschehens relative Stabilität verleihen, wie z. B. auf geographisch-biologische Vorbedingungen, geistig-kulturelle Strömungen, religiös-moralische Werthaltungen und Traditionen und herrschaftliche Verfaßtheiten, auf sogenannte „*Strukturen*“.

Der vorliegende Lehrplan trägt dieser Sichtweise Rechnung, in dem er die Fülle historischer Entscheidungen, Handlungen und Zustände in ähnlich wiederkehrenden Kategorien zu bündeln sucht. Die jeweilige „Übersicht“ zu den „Grundformen und Grundproblemen menschlicher Lebensgestaltung“ ordnet das historische Material unter folgende Gesichtspunkte:

- Wie sichern Menschen unter jeweils spezifischen Vorbedingungen ihre Existenz, ihr Weiterleben, z. B. unter den geographischen, klimatischen und kulturellen Gegebenheiten des Niltals (LZ 13/5. Jgst.) oder innerhalb der sozioökonomischen Einheit eines mittelalterlichen Klosters (LZ 20/6. Jgst.),
- Wie ordnen und gestalten sie ihr Zusammenleben in gesellschaftlichen und staatlichen Zusammenschlüssen, z. B. innerhalb des zentral verwalteten und straff gelenkten römischen Imperiums (LZ 25 und 26/5. Jgst.) oder im Rahmen des Lehnswesens und der Grundherrschaft des Mittelalters (LZ 9, 10, 12 und 13/6. Jgst.),
- Welche kulturellen, religiösen und sittlichen Leistungen bringen sie hervor, z. B. in der Überwindung mythischer Vorstellungen durch wissenschaftliche Denkweisen im Griechentum (LZ 21/5. Jgst.) oder in der Christianisierung der Germanen und Slawen (LZ 1 und 2/6. Jgst.)

und hierzu ergänzend:

- Welche Zuwendung erhält jeweils die kommende Generation, und welche Rolle spielt darin die Tradierung der jeweiligen Lebens- und Staatsform, z. B. in der Erziehung zu Idealen des Ritterstandes (LZ 16/6. Jgst.) oder in der römischen Ahnenverehrung (LZ 30/5. Jgst.),
- Wie bewältigen Menschen Probleme, die zwischen und innerhalb von Gruppen auftreten, z. B. zwischen Eroberern und Beherrschten im römischen Weltreich (LZ 28 und 29/5. Jgst.) oder bei der Betreuung armer und kranker Menschen in einer mittelalterlichen Stadt (LZ 28/6. Jgst.).

Solche Fragerichtungen bzw. Kategorien haben jedoch keineswegs den Sinn, in soziologischem Zugriff eine allgemeine Theorie der Versorgung, des Staates, der Kultur, der Erziehung oder der gesellschaftlichen Beziehungen zu entwerfen. Geschichtlicher Fragestellung geht es, selbst wenn sie unter einer bestimmten Perspektive steht, immer um das *Konkrete der jeweiligen historischen Situation*, also z. B.: Wie bewältigen Menschen Probleme, die im Laufe der Geschichte immer wieder auftraten und auch unsere Gegenwart noch mitbestimmen unter den Bedingungen der Steinzeit oder des europäischen Mittelalters. Was Geschichtsunterricht dabei erhellen soll, sind jeweils „*Realtypen*“ von Personen, Verläufen oder Zuständen.

Didaktisch gewendet handelt es sich um nichts anderes als das „exemplarische Prinzip“, angewendet auf den Inhalt „Geschichte“. Darin eingeschlossen liegt ein wirksames Verfahren begründeter Stoffauswahl und Schwerpunktsetzung. Die in den „Grundformen und Grundproblemen“ vorgegebenen Kategorien ordnen die dem jeweiligen historischen Gesamtkontext *immanenten Zusammenhänge nach didaktischen Intentionen*, ohne sie zu verfälschen. Hierzu bedarf es allerdings des „Mutes zur Lücke“, d. h. zum Verzicht auf vielleicht liebgewonnene, den Kanon bisheriger Lehrpläne wesentlich mittragende Themen. Bestimmte Fragerichtungen konstituieren Lehrabsichten bzw. Lernziele, strukturierten den historischen Gegenstand und machen ihn lernbar. Da es sich bei den gewählten Blickrichtungen um überzeitlich geltende Ansatzpunkte zum Verstehen und Erklären menschlicher Existenz handelt, ergibt sich daraus die Möglichkeit des *Transfers* sowohl was die einzelnen Fragerichtungen als auch was ihre wechselseitige Zusammenschau bei der Entfaltung eines epochalen Themas, z. B. der „Ägyptischen Hochkultur“ (LZ 13 – 17/5. Jgst.), anbelangt. Freilich sind Transfereinsichten und daraus möglicherweise erwachsende Werthaltungen niemals ein Arsenal an Wissen und Gewißheiten, die der einzelne als Beurteilungs- und Handlungsanweisung auf andere Fälle oder auf seine Gegenwart einfach übertragen könnte. Der Bildungswert der Geschichte und des Geschichtsunterrichts liegt vielmehr darin, ein reiches *Reflexions- und Argumentationspotential* anzubieten, das in je neuen Zusammenhängen und Situationen Erschließungshilfen gewährt. Wer z. B. einmal das Zusammenspiel von wirtschaftlichen, politischen und religiösen Motiven, von Standesidealen, von durchgeistigter Innerlichkeit und roher Gewalt in der Epoche des Rittertums (LZ 13 – 18/6. Jgst.) erfüllt und erkannt hat, wird auch für andere Epochen und für die Gegenwart Kriterien für das Durchschauen und Begreifen einer Entwicklung oder eines Zustands gewinnen. Gerade die jeweilig andersartige Mischung von Elementen einer immer wiederkehrenden Grundsituation ermöglicht durch das Ingriffnehmen derselben eine anschauliche *Sättigung wichtiger Begriffe* wie Kultur, Staat, Gesellschaft, Demokratie, Reich usw.

Dies ist aber wiederum nur möglich durch *Elementarisierung* einer tatsächlich höheren Komplexität der geschichtlichen Wirklichkeit. *Komprimierung* der Geschichte, d. h. *Thematisierung* nach sachimmanenten Zusammenhängen, die der Lehrabsicht entsprechen, ist ein wesentlicher Weg dazu, der ohne Sachverfälschung gelingen kann.

Dabei gilt es, den psychologischen Voraussetzungen der Schüler entsprechend, Erfahrungen aus der Lebensumwelt und des Grundschulunterrichts, v. a. der Heimat- und Sachkunde (z. B. Tagesabläufe, Kalender, Generationen, Neues und Altes nebeneinander, heimatliche Erscheinungsformen des Geschichtlichen usw., vgl. Lehrplan für die Grundschule), in ihren zeitlichen und räumlichen Dimensionen zu erweitern. In ihrer wissenschaftlich-empirischen Qualität zwar kontrovers beurteilt, erscheint eine besondere Vorliebe dieser Altersstufe für Themen aus der Vorgeschichte, des Altertums und des Mittelalters als zumindest evident. Die Wahl dieser Inhalte zu Beginn des Geschichtslehrgangs in der Hauptschule bietet sich deshalb an, weil sie den natürlichen Explorationstendenzen dieser Stufe entgegenkommen.

1.2 Einführung in fachrelevante Arbeitsformen

Historische Kenntnisse und Einsichten sind kein fester, unangefochtener Katalog von Gewißheiten, den jeder in gleicher Inhaltlichkeit gewinnt, der sich mit den Spuren der Vergangenheit befaßt. Diese Erkenntnis über die Qualität historischen Wissens erschließt sich den Schülern erst, wenn sie sich selbst, zumindest in elementarer Weise, in die Rolle des Historikers begeben. Aus den verschiedensten Materialien, die auf je besondere Art Vergangenheit repräsentieren, lassen sich Informationen über das Geschehene gewinnen. Am dichtesten geben im allgemeinen *Textquellen* (zeitgenössische Berichte und Meinungen, Gesetze und Anordnungen, Annalen, Chroniken usw.) Auskünfte. Sie werden meist einer didaktischen Umgestaltung sowie Erschließungshilfen im Hinblick auf das angestrebte Lernziel bedürfen. Wesentliche Fragen an eine Textquelle sind dabei:

Welche Information über vergangenes Geschehen, welche Daten, Tatsachen, Zusammenhänge können wir entnehmen?

Wer hat die Quelle verfaßt?

Welche Absicht verfolgte der Autor mit der Niederschrift?

Konnte und wollte er die Wahrheit schreiben?

Welche größere Gruppe der damaligen Gesellschaft vertritt er? usw.

Diese nicht an alle Textquellen schematisch stellbaren Fragen verfolgen jedoch insgesamt gesehen die Anbahnung einer *elementaren Quellenkritik* und überhaupt kritische Aufnahme jeglicher Information.

In ähnlicher Weise, wenn auch in anderer Qualität, ermöglichen *Bildquellen, gegenständliche Überreste und Brauchtmer* Einblick in vergangene Epochen (Vgl. die Erläuterungen zu den einzelnen Lernzielen!)

Indem die Schüler angehalten werden, zumindest in Teilen ihr Wissen von der Geschichte und letztlich auch ihr Geschichtsbewußtsein selbst aufzubauen, gewinnen sie ein Gespur für den Charakter dieses Wissens. Sie erfahren,

- daß sich jeweils ein anderes „Bild“ von der Geschichte ergibt, wenn man sie in verschiedene Richtungen und von verschiedenen Standorten aus befragt,
- daß dieselben Ereignisse zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Historikern verschieden beurteilt werden können,
- daß stets neue Erkenntnisse hinzukommen und die alten abwandeln können,
- daß Geschichte niemals ein fertiges unumstößliches Tatsachensystem darstellt und daß jede Generation gezwungen ist, ihre Geschichte neu zu schreiben. Die sehr kontrovers beurteilte Geschichtserzählung, die nach wie vor ihren Platz im Geschichtsunterricht der Hauptschule besitzt, sofern sie sich in ihrem Kern auf belegbare Tatsachen stützt, wird durch diese Einsichten in ihrer Bedeutung relativiert. Gleichzeitig wird aber transparent, daß sie sich letztlich nur graduell, d. h. durch einen höheren Anteil an Intuition, von anderen Geschichtsdarstellungen unterscheidet.

Geschichtliche Erfahrung als *standortgebundenes, offenes, revisionsbedrftiges*, aber immer dem *rationalen Diskurs, der Wahrhaftigkeit und der Bindung an die Quellenaussagen verpflichtetes Wissen* um die Vergangenheit kann nicht zu festen „Geschichtsbildern“ führen. Es stattet aber den künftigen Bürger einer demokratischen Gesellschaft mit Einsichten und Tugenden aus, die sich mit den Methoden und Inhalten des Geschichtsunterrichts wie in keinem anderen Fach erzielen lassen.

Wer z. B. erlebt hat, mit welcher Akribie und Vorsicht man steinzeitliche Funde hinsichtlich ihrer Aussagen über Wirtschaftsformen und zwischenmenschliche Beziehungen deuten kann und darf (LZ 3, 4 und 5/5. Jgst.) oder wer angehalten wurde, seine Erkenntnisse über bäuerliches und mnchisches Leben an konkrete Quellenberichte zu binden (LZ 12 und 19/6. Jgst.), wird eigene Behauptungen bedchtigter und argumentativer untermauern und irrationalen Deutungen wacher gegenüberstehen.

Wer die Rolle der Minderberechtigten und Rechtlosen und die Einschätzung von Frauen, Sklaven und Handarbeit in der attischen Demokratie oder das Mit- und Gegeneinander der sozialen Gruppen in einer mittelalterlichen Stadt erfaßt hat (LZ 19/5. Jgst. und LZ 25/6. Jgst.), wird die „eigenen Interessen, Werthaltungen und Einstellungen“ bewußter wahrnehmen.

Ebenso wird derjenige, der es gewohnt ist, historische Sachverhalte von verschiedenen Standorten aus zu betrachten: das römische Imperium aus der Sicht eines traditionsbewußten Senators, eines wehrpflichtigen Bauern und eines Angehörigen eines unterworfenen Volkes oder ritterliches Leben in der Perspektive wirtschaftlicher Notwendigkeiten und ästhetischer, christlicher und kriegerischer Ideale (LZ 28 – 30/5. Jgst. und LZ 14 – 17/6. Jgst.), über historisches „Verstehen“ Schwarz-Weiß-Malerei und Freund-Feind-Bilder vermeiden und so die wesentliche Haltung der Toleranz aufbauen können.

1.3 Entfaltung des Zeitbewußtseins

Die Zeit ist die Fundamentalkategorie für das Erfassen des Geschichtlichen. Das Zeitbewußtsein bedarf deshalb einer permanenten Ausfüllung mit anschauungsgesättigten Vorstellungselementen. Vordergründig ist Zeit mathematisch-chronologisches *Ordnungsinstrument* und in der Zeitleiste und einem zugeordneten Geschichtsfries in die räumliche Dimension projizierbar; in dieser Funktion legt sie Grundvoraussetzungen für jedes Geschichtsdendenken, für das Verknüpfen von Vorherigkeit, Nachherigkeit oder Gleichzeitigkeit. Ein gewisser Bestand an eingepprägten Jahreszahlen ist deshalb, auch wenn der Lehrplan keinen verbindlichen Kanon festlegt, unverzichtbar. In einem noch tieferen Sinn stellt sie eine stets mitgedachte Dimension aller wesentlichen Beschreibungsschiffren für historische Phänomene wie *Entwicklung, Gewordensein, Aufstieg, Niedergang, Kontinuität* oder *Abbruch* dar. Die Definition von Geschichte als die „durch menschliche Intentionen ausgelösten Veränderungen in der Zeit“ (Faber) weist auf diese konstituierende Funktion hin.

Der Geschichtsunterricht der Hauptschule kann bei der Entfaltung des Zeitbewußtseins selbstverständlich auf einen naturhaften seelischen Entwicklungsgang im Innwerden der Zeit, verbunden mit systematischen Lehrabsichten des Grundschulunterrichts, aufbauen. *Zeitvorstellungen*, die im wesentlichen aus sachfundamentalen Einsichten (nicht wiederhol- bzw. vorholbar, gliederbar, meßbar), aus Erfahrungen des Unterschieds zwischen Gegenwart und Vergangenheit und des Gewordenseins heutiger Zustände und aus dem Wissen um allgemein bedeutsame Zeitmarken in regionalgeschichtlicher Perspektive bestehen, sollen nun chronologisch gestreckt und innerlich aufgefüllt, also ausgeweitet und differenziert werden.

Einer Vertiefung und Generalisierung dieser bereits gewonnenen Zeiterfahrungen dient die erste Lehraufgabe über die „zeitliche Dimension der Geschichte“ (LZ 1 u. 2/5. Jgst.). Dann kommen Vorgeschichte, frühe Hochkulturen, griechisches und römisches Altertum in den Blick und sprengen den heimatgeschichtlichen Rahmen. Auch innerhalb dieser „historischen Zeiten“ müssen die Schüler auf Binnenprozesse wie z. B. Entwicklung der attischen Demokratie, vom mythischen zum wissenschaftlichen Weltbild (LZ 18 u. 21/5. Jgst.) hingewiesen werden. Die Zeitmarke Mittelalter erhält schärfere Konturen z. B. durch das Aufzeigen der Veränderungen im Stadtleben: von der Abhängigkeit von einem Stadtherrn über partielle Selbstverwaltungsrechte zur freien Reichsstadt oder von der Allmacht der Patrizier zur Beteiligung der Zünfte am Stadtregiment (LZ 24 u. 25/6. Jgst.).

Geschichtliche Prozesse sind aber nicht nur an eine Zeitlinie gebunden, sondern sie finden immer und ausschließlich in einem mehr oder weniger abgegrenzten geographischen Raum statt. Zu zeitlich-räumlichen Verflechtungen wie beispielsweise bei der Fortentwicklung und Übertragung römischen Rechtsdenkens und christlicher Ideen auf ganz Mitteleuropa kann, aber muß es nicht kommen. Vielmehr bewirken die beiden geschichtlich relevanten Dimensionen *Zeit und Raum* für uns als Betrachter häufig die Erscheinungen der „*Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*“ (Kosellek).

Als im Nital eine Hochkultur, verbunden mit technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politisch-staatlichen Hochleistungen, sich entfaltet, leben die Bewohner Mitteleuropas unter jungstein-

zeitlichen Verhältnissen, gekennzeichnet durch einfache Techniken der Stein- und Knochenbearbeitung und durch allmählichen Übergang vom Jäger- und Sammlerdasein zur Sesshaftigkeit in Dörfern und Städten (LZ 13–17 u. 6–8/5. Jgst.). Noch markanter belegt das Vorhandensein steinzeitlicher Kulturen im Atomzeitalter, z. B. in Neuguinea, diesen Sachverhalt (LZ 12/5. Jgst.).

So ermöglicht die Kategorie „Wandel“ bzw. die Einsicht in seine verschiedenen Qualitäten und Geschwindigkeiten einen umfassenden Zugriff zum Gegenstand der Geschichte und seiner Zeitdimension. Von den jeweiligen Ursprungssituationen menschlicher Lebensbereiche ausgehend, lassen sich im Geschichtsunterricht die durch ein spezifisches *Wechselwirkungsgeflecht von Ursachen* bewirkten Formen des Wandels aufzeigen. Der lernzielorientierte Lehrplan Geschichte bündelt sie in folgende Einsichten:

1. Geschichtlicher Wandel muß nicht Fortschritt bedeuten

Beispiel:

Technische und zivilisatorische Leistungen des römischen Reiches haben zu keiner Verbesserung der konkreten Lebensumstände der Masse der wehrpflichtigen Bauern oder gar der eroberten Völker geführt (L 27 u. 28/5. Jgst.). Das Spätmittelalter brachte dem Bauerntum wirtschaftlich-existentielle Notsituationen und der weitere Verlauf allgemeinen sozialen Abstieg (L 12/6. Jgst.).

2. Es gibt langsame Entwicklungen und rasche Umwälzungen

Beispiel:

Einer unauffälligen Entwicklung über Jahrtausende hinweg steht der rasche Sprung in die Hochkultur im alten Ägypten um 3000 v. Chr. gegenüber (L 13/5. Jgst.), vergleichbar dem allerdings langsameren Umbruch in der Jungsteinzeit und Metallzeit in unseren Breiten (L 8 u. 9/5. Jgst.).

3. Wandel erfolgt in einzelnen Lebensbereichen arhythmisch und asynchron

Beispiel:

Demokratische Entwicklung in Athen sowie Fortschritt und Genuß von Kultur betrafen nur eine relativ kleine Schicht von reichen Vollbürgern. Sie gingen einher mit bleibender politisch-rechtlicher Benachteiligung von Frauen und Besitzlosen und einer Geringschätzung körperlicher Arbeit (L 19/5. Jgst.). Mit dem Aufstieg und der wirtschaftlich-politischen Kraftentfaltung des Bürgertums mittelalterlicher Städte stand teilweise die stärkere Unterdrückung des Bauernstandes und der Verfall des Rittertums in Zusammenhang (L 12, 18, 23–29/6. Jgst.).

4. In manchen Bereichen müssen Probleme jeweils neu, d. h. von der Ursprungssituation aus, gelöst werden

Beispiel:

Erziehungsformen und -inhalte mußten jeweils einer bestimmten neuen Gesellschafts- und Lebensform, dem ägyptischen, athenischen, spartanischen oder römischen Staatsverständnis und den ritterlichen, mönchischen oder bürgerlichen Idealen und Erfordernissen angepaßt werden (L 15, 24 u. 30/5. Jgst.; L 16, 27 u. 30/6. Jgst.).

Insbesondere die Längsschnitte über die Entwicklung von Landwirtschaft und Erziehungsfragen (L 33/5. Jgst. u. L 30/6. Jgst.) zeigen deutlich auf, daß die Menschen immer wieder gezwungen werden, konstante Lebensprobleme unter gewandelten Bedingungen in schöpferischer Weise zu bewältigen. Darüber hinaus ermöglicht eine spezifische Anordnung der Lernziele und -inhalte nach den Bereichen der senkrechten Spalten 1–5, entweder als Gestaltungsprinzip von Lehrsequenzen oder als zusammenfassende Wiederholung, eine Thematisierung der Erscheinungsformen historischen Wandels in verschiedenen Bereichen menschlicher Lebensgestaltung. Das Zeitbewußtsein, das durch solche Betrachtungen mit den Weisen menschlichen Handelns und Erleidens gefüllt wird, kann sich so zum eigentlichen *Geschichtsbewußtsein* weiterentwickeln. In ihm erkennt bzw. erahnt der Schüler das Bedingtheit seiner Existenz durch die Vergangenheit, seinen Platz und seine gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten in einem übergreifenden Prozeß, kurz: er wird sich mit zunehmender Klarheit seiner eigenen Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit bewußt.

1.4 Verbindlichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten für einen persönlichen Lehrplan

Die chronologische Anordnung der einzelnen Themen verweist auf die Tatsache, daß die Zeitlinie, trotz umgreifender strukturgeschichtlicher Betrachtungsweisen, ein wesentliches historisches Ordnungsprinzip bleibt und Lernen von Geschichte erleichtert. Allerdings repräsentieren die einzelnen Themenbereiche nur Marksteine einer sehr *reduzierten Chronologie*, da Lückenlosigkeit weder in der Geschichtswissenschaft noch im Geschichtsunterricht angestrebt werden kann. Die Übernahme dieser Anordnung für die Gestaltung des persönlichen Lehrplans bietet grundsätzlich eine günstige Voraussetzung für die Erreichung der im Lehrplan enthaltenen Intentionen.

Der Lehrer ist daran jedoch nicht gebunden. Denkbar wäre im Extremfall aber auch eine Gliederung nach *thematischen Längsschnitten* entsprechend den fünf „Grundformen und Grundproblemen menschlicher Lebensgestaltung“. In diesem Fall müßte aber intensive Nacharbeit am sukzessiv ergänzten Geschichtsfries auch eine *epochal-querschnittliche Betrachtungsweise*, z. B. der „Griechischen Demokratie und Kultur“, ermöglichen und eine Isolierung der einzelnen Bereiche vermeiden helfen.

Eine weitere Variante stellt eine *Mischform aus Querschnitts- und Längsschnittsbetrachtungen* dar, bei der zu dem sowieso vorgesehenen Längsschnitt (Landwirtschaft, Ernährungsprobleme/5. Jgst. und Erziehung/6. Jgst.) noch weiter hinzutreten könnten, z. B. über Kunstschöpfungen oder religiös-sittliche Vorstellungen (Bereich 3). Außerdem ermöglichen Längsschnittbetrachtungen unter bestimmten Fragestellungen am Ende eines überwiegend epochal-querschnittlich aufgebauten Lehrgangs eine produktive Reorganisation der Lerninhalte in anderen Zusammenhängen, somit eine Hochform der Erfolgssicherung.

Zum Zwecke besonderer Schwerpunktsetzung kann von vornherein, im Falle auftretender Probleme mit der Unterrichtszeit im nachhinein, eine *Auswahl* aus den mit einem Stern bezeichneten Themen getroffen werden. In beiden Fällen ist jedoch darauf zu achten, daß die Auswahl *ausgewogen* in bezug auf die fünf Bereiche der Übersicht erfolgt. Im Bereich 4 (5. Jgst.) z. B. könnten sonst theoretisch 4 von 6 Lernzielen wegfallen und dadurch eine Unterrepräsentation der angesprochenen Grundprobleme (Sorge für die nachkommende Generation, Traditionspflege) herbeiführen.

Die „Verbindlichkeit“ der Lernziel- und Lerninhaltsspalten ist nicht so zu verstehen, daß dieser Lehrplan eine Art „genormten“ Geschichtsunterricht zum Ziel hätte. Vielmehr geben die in beiden Spalten ausgedrückten Lernabsichten nur Zielrichtungen der Betrachtung an, die jeweils individuelle Realisationen ermöglichen. Die auf der *Grobzielebene* formulierten Lernziele lassen in einem geisteswissenschaftlichen Gegenstand wie Geschichte sowieso keine intersubjektiv verbindlichen *Feinzielableitungen* zu, so daß eine Vielzahl in sich stringenter Auslegungen eines Lernziel-Lerninhaltskomplexes denkbar ist. Schon die jeweils der *spezifischen Klassensituation* entsprechende Transformierung der Lerninhaltsaussagen in eine kindgerechte Sprache und deren Darstellung in verschiedenen Medien und Unterrichtsverfahren bedingt eine unbegrenzte Zahl von Varianten. Deshalb sind die Spalten „Unterrichtsverfahren“ und „Lernzielkontrolle“ lediglich als Anregungen gedacht, die ein sich seiner *didaktischen Freiheit* bewußter Lehrer nur von Fall zu Fall aufgreift. Dennoch kann nicht geleugnet werden, daß der lernzielorientierte Lehrplan Geschichte zumindest tendenziell eine *gewisse Standardisierung* von Geschichtskennntnissen mit sich bringt, was anders gewendet aber auch Chancengleichheit für Schüler verschiedener Schulen und Lehrer bedeuten kann.

Der Zusammenhang zwischen Lernziel und Lerninhalt besteht, vereinfacht gesprochen, darin, daß das erste ein bestimmtes unterrichtliches Anliegen aus den Bereichen des Wissens, Erkennens, Könnens und Wertens im zweiten *thematisiert*. Die Einleitungswörter zu den einzelnen Lernzielen beinhalten deshalb eine wichtige Aussage, weil sie über die Art

und Weise bzw. *Intensität* der Thematisierung Angaben machen. Diese wiederum können Einfluß auf den zeitlichen Aufwand bei der unterrichtlichen Behandlung eines Themas gewinnen. Die Begriffe „Einblick“, „Überblick“, „Kenntnis“ im Bereich des Wissens, „Bewußtsein“, „Einsicht“ im Bereich des Erkennens und „Fähigkeit“, „Fertigkeit“ im Bereich des Könnens bezeichnen einen jeweils zunehmenden Grad an Intensität der notwendigen Arbeit.

Ohne der Planung des Lehrers vorzugreifen, erscheint es für die Praxis als angemessen, z. B. für LZ 6./5. Jgst. („Kenntnis des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts, der sich während der Steinzeit feststellen läßt“) 2 UZE zu verwenden, hingegen LZ 9, 10 und 11 („Einblick in technische und wirtschaftliche Neuerungen . . . , in die Möglichkeiten der Feststellung sozialer Verhältnisse . . . , in handwerkliche und künstlerische Leistungen der Metallzeit“) notfalls in 1 UZE in mehr orientierendem Verfahren zu behandeln.

Einzelne Lernzielformulierungen enthalten ausschließlich oder in einem Teilaspekt die Aufgabe, in *fachrelevante Arbeitsformen* einzuführen (LZ 2, 3, 14, 15 u. 25/5. Jgst. und LZ 11/6. Jgst.). Damit soll lediglich angedeutet werden, daß die Arbeit mit der Zeitleiste, mit archäologischen Funden oder ihren Rekonstruktionen, mit Bild- und Textquellen, mit Geschichtskarten, Statistiken und Diagrammen sich an dieser Stelle als besonders günstig zur Einführung anbietet oder daß sie einen Schwerpunkt des Lernziels ausmachen soll. Die Arbeit mit diesen historischen Medien durchwirkt den gesamten Geschichtsunterricht und wird in immer neuen Varianten auftreten, zumal die Inhaltlichkeit der einzelnen Materialien und auch die Vorgaben des jeweiligen Lernziels verschieden akzentuierte Erschließungsverfahren nötig machen. Eine Standardisierung und Mechanisierung des Vorgehens würde der Vielfalt historischer Inhalte und Methoden nicht gerecht. Auch machen die Hinweise auf ein bestimmtes Lernziel betreffende Quellenausschnitte (Anm.) nicht die Vertrautheit des Lehrers mit dem in leicht zugänglichen Werken angebotenen Material überflüssig, das möglicherweise bessere Alternativen für die je spezifische Klassensituation bereithält. Dies ist um so wichtiger, als der Umgang oder zumindest der enge Kontakt mit Quellen als den unmittelbarsten Repräsentanten des historischen Gegenstandes ein wesentliches didaktisches Prinzip des Geschichtsunterrichts ist.

2. Entfaltung der Problematik der einzelnen Lernziel- und Lerninhaltsbereiche

Der folgende Teil der Erläuterungen hat zum Ziel, Lernziele und Lerninhalte von ihrem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hintergrund aus zu interpretieren. Hinweise zur Unterrichtsgestaltung werden nur insoweit gegeben, als sie die Vorschläge in den Spalten „Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle“ zu ergänzen vermögen.

2.1 Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe

2.1.1 Die zeitliche Dimension der Geschichte

Bedeutung des Themas

Die Zeit als Instrument der Gliederung und Messung einer gewaltigen Fülle von Tatbeständen, Ereignissen, langer und kurzer Entwicklungen, die jeweils durch menschliche Intentionen oder sachliche Zwänge ausgelöst wurden, ist das Thema dieser Einheit. Es soll bei den Schülern die Einsicht aufleuchten, daß die Zeit einen *Ordnungsfaktor* darstellt, der sich unerbittlich alles historische Geschehen unterwirft, Reihenfolge, vorher und nachher, Unwiederholbarkeit und Unvertauschbarkeit ein für allemal festlegt. Zeit ist somit universale Größe, ein umfassender Bezugspunkt für die Geschichte der Welt.

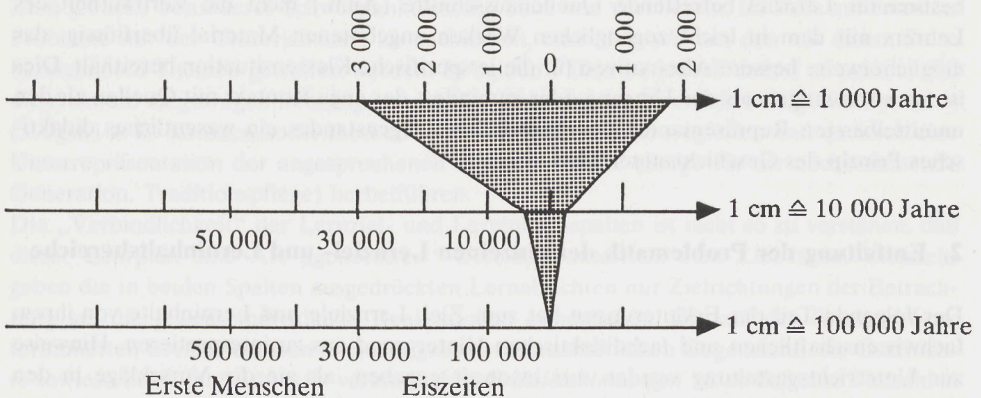
Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 1: Im Grunde werden hier die in der Grundschule erworbenen Vorstellungen über die Zeit und von historischen Ereignissen in ihr nochmals bewußtgemacht, wiederholt und ausgeweitet. Zu den aus dem Heimat- und Sachkundeunterricht bekannten historischen Fakten treten solche aus anderen Erfahrungsquellen der Schüler; z. B. aus Sachbüchern, Comics, Zeitschriften, Fernsehen, historischen Hörspielen des Rundfunks oder auf Tonkassetten. Heimatlicher Nahbereich und Welt werden im Sammeln historischen Faktenmaterials verknüpft, zunächst in einer sicher noch oberflächlichen Dimension. Jedoch scheint zumindest schemenhaft die Vorstellung von Erd- bzw. Menschheitsgeschichte durch. An Funden, Gebrauchsgegenständen, Bildern, Postkarten, Briefen, Fotos usw., die jeweils Zeiträume repräsentieren, zweckmäßigerweise an einem Wandbrett chronologisch aufgereiht, lassen sich Merkmale von „früher“ und „später“ erörtern und zeitgleiche Belege der Heimat- und Weltgeschichte einander zuordnen. Großepochen, wie Vorzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit, Zeit der Weltkriege usw., natürlich ohne wissenschaftliche Systematik, kristallisieren sich heraus.

LZ 2: Während es im LZ 1 nur um das richtige Nacheinander ging, sollen nun Zeiträume linear und maßstabsgetreu dargestellt werden. Dies führt zu den wichtigen Erkenntnissen,

- daß wir über bestimmte Zeiträume wenig oder viel wissen,
- daß in bestimmten Epochen relativ wenig geschieht oder sich Ereignisse häufen,
- daß unser Jahrhundert oder selbst die Zeit seit Christi Geburt verschwindend klein erscheint, wenn man Vor- oder gar Erdgeschichte miteinbezieht.

Methodische Möglichkeiten der Veranschaulichung ergeben sich, wenn man die in LZ 1 gereihten Relikte auf einer 2 oder 3 Klassenzimmerwände beanspruchenden Zeitleiste mit Jahrhundertmarken verteilt. Bei 30 m vorhandener Wandlänge ließe sich so der Zeitraum von 4000 v. Chr. (Jungsteinzeit) bis zur Gegenwart mit Zahlen und Gegenständen belegen (100 Jahre = 50 cm). Durch kontinuierliche Verkürzung des Maßstabs in einer Heftzeichnung kann bewußt gemacht werden, welche geringe Spanne auf jene Zeit trifft, aus der wir schriftliche Zeugnisse der Menschen besitzen.



Ähnlich anschaulich, wenn auch wegen der zyklischen Form problematischer ist die „Erdzeituhr“, bei der der Mensch auf der 12stündigen Skala ca. eine halbe Minute vor 12 erscheint.

2.1.2 Stein- und Metallzeit

Bedeutung des Themas

Die Zeitspanne, in der sich aus bescheidenen Anfängen intensive kulturelle Aktivitäten des Menschen entfalten, über die wir aber, zumindest was unseren Kulturkreis betrifft, keine schriftliche Überlieferung besitzen, ist der Inhalt dieser Einheit. Sie wird im allgemeinen als Ur- oder Vorgeschichte (Prähistorie) bezeichnet. Erkenntnisse über diesen Zeitraum, der regional verschieden weit in die eigentliche Geschichte hineinreicht, werden überwiegend aus der *Erschließung von Bodendenkmälern, Funden und Höhlenzeichnungen* gewonnen. *Grabungen, Luftbildauswertungen und Unterwasserarchäologie* sind bevorzugte Methoden.

Schichten- und Formenkunde ermöglichen in einer Zusammenschau die Gewinnung einer relativen Chronologie, deren Grundgerüst die Einteilung in Zeit- und Kulturstufen bildet: Altsteinzeit (600 000–100 000), Mittelsteinzeit (100 000–4000), Jungsteinzeit (4000–1800), Bronzezeit (1800–800) und Eisenzeit (ab 800). Daneben läßt sich mit naturwissenschaftlichen Verfahren (Radiokarbonmethode und Pollenanalyse) die historische Zeitrechnung relativ genau auf 50 000 Jahre ausweiten.

Die übergeordnete Zielsetzung dieser Einheit besteht darin, *Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnisgrundlagen* für diesen Zeitraum zu erkunden und den Schüler, zumindest in elementarer Form, in die Situation des Forschers zu versetzen, sowie Fortschritte, Umwälzungen und kulturelle Leistungen im Leben der damaligen Menschen erfahrbar zu machen und zu würdigen. Denn das Vermögen des Menschen, Kultur zu schaffen, den Rahmen dessen zu sprengen, was der Erhalt des bloßen Lebens fordert, wird schon in diesen frühen Zeiten als unverwechselbares *Merkmal des Humanen* sichtbar.

Zu den Lernzielen

LZ 3–5: Stein- und metallzeitliches Fundgut läßt nur innerhalb eines sehr engen Rahmens verbindliche Deutungen zu. An Funden aus dem heimatlichen Raum, die meist nur in Heimatmuseen zugänglich sind, aber auch an Nachbildungen für Schulzwecke oder guten Abbildungen lassen sich Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände vergleichen und auf Grund ihrer Bearbeitungsart und ihres Materials zeitlich ordnen. Von der Funktion der Gegenstände ergeben sich Schlüsse auf Lebens- und Wirtschaftsweise. Über zwischenmenschliche Beziehungen sind nur indirekte Schlüsse möglich, vor allem Sprechweise, Laute, Namen und Begriffsschatz bleiben im Dunkeln.

Da bei den Schülern dieser Altersstufe ein sehr reges Interesse an vorgeschichtlichen Fakten besteht, läßt sich an dem Material entdeckendes Lernen praktizieren. Aber auch längere Lehrerinformationen üben die geradezu detektivisch abenteuerliche Arbeit des Prähistorikers und seine oft verblüffenden Methoden werden gerne aufgenommen. Gute Hilfen bieten noch audio-visuelle Medien wie die Lichtbildreihe „Steinzeitliche Höhlenmalerei“ (R 248), die Filme „Ausgrabungen aus der Steinzeit“ (F 263) und „Mit den Eiszeitmenschen auf Mammutjagd“ (FT 5879).

LZ 6–11 konkretisieren und differenzieren die technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und künstlerischen Fortschritte, zunächst in der Steinzeit, dann in der Metallzeit. Besondere Bedeutung kommt dabei dem fundamentalen Entwicklungsschritt in der Menschheitsgeschichte zu, in dem der jungsteinzeitliche Mensch den Übergang vom Jäger- und Sammlerdasein zum seßhaften Bauern und Viehzüchter vollzieht (LZ 7). Er nimmt nicht mehr, was die Natur bietet, sondern bestimmt, daß sie ihm gibt, was er braucht. Ebenso bedeutet die Fähigkeit zur Metallbearbeitung und zur Herstellung besserer Geräte eine weitere Sicherung für das Überleben, Entlastung von existenzieller Not und damit Freiraum für künstlerische und musische Betätigung, religiöse Übung und gesellschaftliche und herrschaftliche Ausgestaltung. Es handelt sich hierbei um Leistungen, die uns, angesichts der damaligen Voraussetzungen, Respekt abverlangen.

Gute unterrichtsmethodische Möglichkeiten bietet hier der Besuch von prähistorischen Sammlungen oder technischen Museen (z. B. Deutsches Museum, München), wo Lebensweise, Wirtschaftsmethoden und handwerklich-technische Einrichtungen, z. B. frühe Metallgewinnungsverfahren, teilweise im Modell dargestellt sind. Einblicke auch in die Lebensverhältnisse gewährt der Film „Der Mensch entdeckt das Metall“ (FT 5884).

LZ 12 beinhaltet das Faktum, daß historisch-kulturelle Entwicklungen, je nach geographischem Raum, erheblich verzögert oder ganz anders verlaufen können. Glück und Unglück von der Zivilisation kaum berührter „Naturvölker“ abzuschätzen, dürfte rasch die Grenze der Urteilsfähigkeit dieser Altersstufe erreichen. Dennoch bietet sicher der Vergleich mit „Steinzeitmenschen unserer Tage“ wertvolle Aufschlüsse. Zur Veranschaulichung eignen sich, neben anderen leicht beschaffbaren Medien aus dem Bereich Erdkunde/Völkerkunde, der Film „Papuas auf Neuguinea“ (FT 568) und die Bildreihe „Indische Naturvölker“ (R 337).

2.1.3 Ägyptische Hochkultur

Bedeutung des Themas

Das alte Ägypten repräsentiert den exemplarischen Fall einer *Hochkultur*. Im Gegensatz zu früheren Richtlinien, die auch das Zweistromland und Israel gleichwertig miteinbezogen,

beschränkt sich der lernzielorientierte Lehrplan auf dieses Beispiel, um an ihm die generellen Merkmale einer frühen Hochkultur: *geschlossener Bereich* mit relativ einheitlicher Lebensgestaltung, weit entwickelte Verwaltung und Rechtspflege, Wissenschaft, Religion und Kunst auf beachtlichem Niveau, zu konkretisieren. Voraussetzungen, innere Ausprägung, lange Beständigkeit, aber auch erkennbare Schwachstellen der ägyptischen Hochkultur liefern Vergleichskategorien zu anderen Hochkulturen, mit denen es zu mannigfacher außerschulischer Begegnung (Buchlektüre, Ausstellungen, Rundfunk, Fernsehen, Reisen usw.) kommen kann. Selbstverständlich verzichtet der Lehrplan auf die systematisch-chronologische Einteilung dieses Sachgebiets, wie es die Ägyptologie in den Epochen der vordynastischen Zeit, des Alten, Mittleren und Neuen Reiches sowie deren jeweiligen Verfallperioden bietet. Vielmehr werden die Momente der naturhaften Voraussetzungen, des Staatsaufbaus, der Religion, der Erziehung und der Gesellschaft in zeitlich nicht immer festgelegten Perioden relativer Stabilität, in „Hoch-“zeiten, erörtert.

Zu den einzelnen Lernzielen

L 13: Kernbegriffe sind hier der „Nil“ und die von ihm geschaffenen naturhaften Bedingungen, weiter „Aufgaben“, „Bewältigung“ und „gesellschaftliche Leistungen“. Leicht ergibt sich bei der Behandlung des ersten Komplexes ein Ausgleiten in erdkundliche Betrachtungsweisen. Schon aus zeitökonomischen Gründen empfiehlt sich hier ein mehr darbietendes Verfahren. Der eigentliche historische Lerngewinn besteht erst im Erkennen des Impulses geographischer Faktoren für staatliche und kulturelle Hochleistungen. Hier liegt der produktive Schwerpunkt, die generalisierbare Entdeckung dieser Stunde. Brauchbare Hilfsmittel sind Querschnittzeichnungen des Niltales und die in Anm. 1 genannte Herodot-Quelle, deren idealisierende Schilderung sich geradezu zur Widerlegung als Lernzielkontrolle anbietet.

LZ 14 und 15 stellen Lernziele dar, die jeweils zwei Schwerpunkte besitzen: einerseits einen Überblick über den Aufbau des ägyptischen Staates bzw. Einblick in die Erziehungsgrundsätze für Königs- und Beamten söhne zu vermitteln, andererseits in die fachrelevanten Arbeitsweisen der Bild- und Textquellenerschließung einzuführen. Es gibt zahlreiche bildliche Darstellungen von Personen, die Ebenen des ägyptischen Staatsgefüges vertreten und Szenen aus dem Staatsleben wiedergeben (Pharaonen, Beamte, Schreiber, Handwerker, Bauern, Steuereintreibung usw.). In dieser Stufe einer Bildquellenerschließung geht es im wesentlichen um die Herausarbeitung sachlicher Aussagen wie Aussehen, Würdezeichen, Geräte zu bestimmten Zwecken, konkretes Handlungs geschehen. Hinweise auf die künstlerische Dimension lassen ein wichtiges Element einer Hochkultur erspüren. Bei Textquellen können hier schon kindgemäß Grundfragen einer Quellenkritik anklängen:

- Wie ist der Text zeitlich einzuordnen (Verfasser aus Lexika oder anderen Nachschlagewerken ermitteln)?
- Was ist der Inhalt der Erziehungsregeln (Ziele, Beurteilung der Ziele im Hinblick auf den Staat und Vergleich mit heute)?
- Welche Aufgaben hatte die Textquelle, was sollte erreicht werden?
- Konnte und wollte der Verfasser die Wirklichkeit wiedergeben, die Wahrheit sagen (z. B. Erörtern der Stellung des Ptahotep als engem Vertrauten des Königshauses, Anm. 2)?
- Was ist symbolhaft gemeint? Was läßt sich zwischen den Zeilen lesen (z. B. Der Staat soll ewig so bleiben)?
- Wie läßt sich die Aussage mit dem bereits Gelernten verknüpfen?

In solchen Erschließungsverfahren wird gleichzeitig der Unterschied zu dem ausschließlich auf archäologischen Funden beruhenden Erkenntnisgrad der Prähistorie offensichtlich.

LZ 16: Vorstellungen von einer Ordnung, deren moralische Begründung letztlich im Transzendenten ruht, deren Sittlichkeit aber stark die Tendenz des diesseitigen Lebens bestimmt, sind die Grundlage der ägyptischen Religion. Die Inkarnation der Götter Horus bzw. Osiris in der Person des Pharaos ist Garant für die Stabilität dieser Ordnung. Weise und gütige Gottheiten gewähren oder verhindern ein Weiterleben nach dem Tode nach Maßgabe eines guten oder schlechten Lebenswandels des Verstorbenen. Damit sind Züge einer Hochreligion, vergleichbar dem Judentum, dem Christentum und dem Islam, gegeben, die weit über ausschließlich dämonische und magische Denkweisen hinausführen. Die enge Verquickung des Religiösen mit dem sittlich Guten wird vor allem in den Gebeten beim Totengericht (Anm. 4) sichtbar, die, sprachlich leicht verständlich, auch gute Einblicke in das Alltagsleben gewähren. Der Glaube an die Göttlichkeit des Pharaos findet symbolhaften Ausdruck in den monumentalen Großbauten.

LZ 17: Die gesellschaftliche Hierarchie ist Spiegelbild des staatlichen Aufbaues und bleibt, wie er, über ungewöhnlich lange Zeiträume stabil. In den Beziehungen zwischen Bauern und Schreibern, zwischen Arbeitern und Aufsehern, aber auch zwischen hohen Beamten und Priestern und Königshäusern flackern gelegentlich Spannungen auf, die das scheinbar so festgefügte System bis auf den Grund erschüttern können.

Einblick in die Gesellschaft aus der Perspektive des Beamten gewährt der Film über die Grabbilder des „großen Herrn Ti“ (FT 2078). Die Bildreihen über Ägypten (R 215/16) sind unter kunsthistorischen Gesichtspunkten geordnet und bieten nur sporadische Einsatzmöglichkeiten für diese Einheit. Gute Farbdias zu Kultur, Staat, Verwaltung, Gesellschaft und Religion, sowie eine Schulserie werden vom Uni-Dia-Verlag angeboten (Großhessellohe, Georg-Kalb-Str. 6). Angesichts des nur bescheidenen Angebots der Bildstellen wird vor allem auf Material aus den vielen guten Bildbänden zurückgegriffen werden müssen. Verwiesen sei noch auf die Staatliche Sammlung Ägyptischer Kunst (München, Residenzstr. 1).

2.1.4 Griechische Demokratie und Kultur

Bedeutung des Themas

Diese Einheit setzt bewußt zwei Aspekte: *den demokratischen Gedanken* und die überraschende Entfaltung auf den verschiedensten *kulturellen* Gebieten im klassischen Griechenland. Andere Bereiche, die traditionell in Darstellungen zur griechischen Geschichte gleichgewichtige Schwerpunkte bilden, wie etwa die vordemokratische archaische Periode, der attische Seebund oder die Perserkriege, spielen in diesem Zusammenhang nur eine Rolle, insofern sie zum Verständnis der angesprochenen Aspekte nötig sind.

Der Begriff *Herrschaft des Volkes* (Demokratie) tritt als politische Realität erstmals in einigen griechischen Stadtstaaten, allen voran Athen, in die Geschichte ein. Demokratie, im idealisierten Sinne verstanden als die Herrschaft aller, ist die klassische Antithese zu der Herrschaft eines Einzelnen (Monarchie, Tyrannis) und der Herrschaft mehrerer (Aristokratie, Oligarchie). Sie ist eng verbunden mit dem Ideal der Freiheit und hat seither überall in der Welt hohes Ansehen gewinnen und Wurzeln schlagen können, wengleich der Bedeutungsinhalt dieser griechischen Wortschöpfung inzwischen so variiert, daß er sogar sich gegenseitig ausschließende ideologische Positionen umfassen kann.

Eng mit der relativ weitgehenden Verwirklichung von Freiheit für das Individuum hängt die Entfaltung menschlichen Geistes in den Leistungen naturwissenschaftlichen Denkens, tiefgründiger Philosophie und harmonischer Kunstschöpfungen zusammen. Sie sind überhaupt nur aus dem durch die politische Situation gewährten Spielraum heraus zu erklären. Spätere Epochen wie Renaissance, Humanismus und Neuhumanismus haben deshalb immer wieder diese Ursituation menschlicher Selbstverwirklichung zu beschwören versucht.

Aus der *Wechselwirkung von Staatsform und Kultur* ergibt sich auch die Konsistenz der Lernziele zu dieser Einheit. Demokratische Lebensformen ermöglichen, trotz vorhandener Einschränkungen in bezug auf große Menschengruppen, eine bislang einmalige Entfaltung wissenschaftlichen Denkens und künstlerischen Schaffens (LZ 18, 19, 21 u. 23). Erinnerungen und Pflege der Überlieferungen aus der Vorgeschichte der klassischen Epoche sowie bewußte Erziehung zu Inhalten und in Formen, die der Staats- und Gesellschaftsverfassung entsprechen, schaffen starke Identifikationskerne (LZ 20 u. 24). Der Gedanke, über den eigenen politischen und kulturellen Kreis hinauszublicken, unter den Geboten der Götter bzw. gemeinsam akzeptierter Normen Verständigung mit anderen zu suchen, ist die Leitidee der Olympischen Spiele (LZ 23) und gehört in das Zentrum demokratischer Tugenden, womit der grundlegend zu erstrebende Bildungsgewinn angedeutet ist.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 18 und 19: Wenn der Schüler für die Lebenssituation als mündiger Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden soll, muß er mit den sie tragenden Idealen, Zusammenhängen

und Mechanismen vertraut gemacht werden. Ohne auf einen voll ausdifferenzierten Begriff von Demokratie abzielen, sollte der Schüler zu folgenden Einsichten geführt werden:

- Alle Staatsbürger Athens haben gleiche Rechte
- Sie stimmen über bestimmte Angelegenheiten ab
- Die Entscheidung der Mehrheit gilt dann als die der Gesamtheit
- Es werden auch Gründe gegen die Demokratie vorgebracht
- Nicht alle Einwohner sind stimmberechtigte Staatsbürger. Frauen, Handwerker, Fremde und Sklaven sind am Staatsleben nicht beteiligt.
- Die Begründungen für diesen Ausschluß erscheinen uns heute als nicht stichhaltig.
- Dennoch war diese Staatsform damals einzigartig und hat weitergewirkt.

Die zweifellos gegebenen methodischen Schwierigkeiten, den abstrakten Sachverhalt von Realität und Grenzen der Demokratie 11jährigen Schülern nahezubringen, lassen sich nur dadurch verringern, daß Situationen des demokratischen Lebens und der Verweigerung voller Demokratisierung in lebendigen quellennahen Berichten dem Schüler vorgestellt werden. Eine Volksversammlung auf der Agora, ein Scherbengericht, ein Tag in einem Frauenleben oder Schmähreden auf „Banausen“ sind Kristallisationskerne, an denen die Schüler für demokratische bzw. antidemokratische Denkweisen sensibilisiert werden können. Selbst wenn es auf dieser Stufe noch nicht zur Systematisierung kommen sollte, sind diese zunächst isolierten Einblicke und Einstellungen ein wertvoller Gewinn für weitere Auffüllung und auch Generalisierung des Begriffs Demokratie.

LZ 20: Bei historischen Sagen ergeben sich in der Regel keine Motivationsschwierigkeiten in dieser Altersstufe. Dennoch muß, der Lernzielabsicht entsprechend, zu zwei Einsichten vorgedrungen werden:

- Die Griechen werden sich in den aufgeschriebenen Sagen ihrer Vergangenheit bewußt und fühlen sich durch sie miteinander verbunden.
- Die Geschichtssagen geben auch heutigen Forschern Hinweise auf die frühe, sonst nicht anschaulich belegte Geschichte.

Es ist nicht schwierig, aus ausgewählten Abschnitten der „Ilias“ oder „Odyssee“ Betrachtungen über Lebensweisen, Gedankenwelt und Lokalisierung von Ereignissen anzustellen. Das Beispiel einer heimatgeschichtlichen Sage bietet sich zu einem Transferversuch an.

LZ 21: Wie das mythische Denken, die Erklärung von Ereignissen als unmittelbar durch personalisiertes Eingreifen von Göttern verursacht, durch naturwissenschaftlich kausale Logik abgelöst wird, ist das Thema dieses Lernziels. Eine methodische Grundlinie ergibt sich aus der Gegenüberstellung von mythischen und naturwissenschaftlichen Erklärungen desselben Phänomens, z. B. der Fahrt des Feuerwagens des Gottes Helios über das Firmament und des heliozentrischen Systems des Aristarch von Samos oder der Beschreibung der Sonne als glühende Masse durch Anaxagoras. Dabei erscheint es als wesentlich, den Schülern bewußt zu machen, welchen Beitrag diese frühen griechischen Denker für unser heutiges Weltbild geleistet haben.

In LZ 22 sollen die griechischen „Idealvorstellungen von Schönheit und Maß“ zum Bewußtsein gebracht werden. Dabei ist von vornherein davon auszugehen, daß die Schüler beim Betrachten von ausgewählten Kunstwerken mehr empfinden, als sie verbalisieren können. Hierin liegt die Schwierigkeit der unterrichtlichen Behandlung des Themas. Nach ausgiebiger Möglichkeit zum Betrachten und nach spontanen Äußerungen zu ausgewählten Objekten wird der Lehrer unter Verzicht auf jede Systematik auf Elemente hinweisen, die Idealvorstellungen verkörpern:

- die Ausgewogenheit der Proportionen im Bauplan des griechischen Tempels, die scheinbare Schwereelosigkeit von Baukörper und -formen, etwa im attisch-jonischen Kapitell (z. B. Erechteion u. Nike-Tempel), in den Friesbändern oder den vorspringenden Gesimsen,
- die anatomisch exakte, organisch-ganzheitliche und künstlerische reiche Darstellung des menschlichen Körpers in der plastischen Kunst, die Würde und den Ernst, die aus Antlitz und Haltung sprechen,
- die ebenbürtigen Darstellungen der Malerei, die geschickt die Farben verwenden, Licht und Schatten sowie die Perspektive berücksichtigen.

Hauptziel muß jedoch bleiben, die Schönheit der Objekte zu erfühlen und zu dem Verständnis zu führen, warum die griechische Kunst bis in die heutige Zeit so viele Anregungen vermittelt. Dabei genügt es, auf einen Kunstbereich den Schwerpunkt zu setzen.

L 23: Ursprünglich als Huldigung an die gemeinsamen Götter gedacht, führen die Olympischen Spiele die häufig zerstrittenen griechischen Stämme regelmäßig zusammen. Gleiche Wertewelt, gleiche Geschichte, die Idee des Friedens und der Verständigung werden so permanent ins Bewußtsein gehoben

und entwickeln ein griechisch-hellenistisches Nationalgefühl. Auf die gesamte Welt ausgeweitet, leben diese ideellen Inhalte in dem Wunsch nach Besinnung auf das Humane und nach Völkerverständigung, wie er sich in den modernen Olympischen Spielen ausdrückt, fort. Die Parallelität und die Abweichungen zwischen vergangenem und gegenwärtigem Ritual, die einzelnen Disziplinen, aber auch gelegentliche Perversionen berühmter Ideale können Ausgangspunkte zu diesem Thema sein, das zumeist auf ein spontanes Interesse stößt.

LZ 24: Prinzipiell demokratische Verfaßtheit des Staatswesens, wissenschaftliches Denken, künstlerisch-musische Einstellungen und körperlich-militärische Anforderungen sind Quellen, aus denen Erziehungsziele für athenische Bürgersöhne stammten. Besondere Merkmale der athenischen Bildung waren der überwiegend private Charakter von Erziehung und die ausgewogene Verteilung der einzelnen Bildungsbereiche, die auch dem künstlerischen Ideal der Einheit von körperlicher Schönheit und geistiger Vollkommenheit entsprach. Analog dem mehr autoritativ-militärischen Charakter des spartanischen Staates verschob sich hier die Erziehungsrichtung hin zu körperlich-kriegerischen und staatsmännischen Zielen. Gemeinsam war beiden Erziehungssystemen die grundsätzliche Beschränktheit auf die künftige männliche Oberschicht. Aber auch in den erwähnten Einzelbereichen ist eine allzu strenge Entgegensetzung von athenischer und spartanischer Erziehung nicht zulässig, da beispielsweise über das Prinzip der Privaterziehung in Athen durchaus kein Konsens bestand und andererseits in Sparta auch geistig-rhetorische Fähigkeiten gepflegt wurden.

Motivationsfördernd könnte in diesem Lerninhalt der enge Bezug, die Identifikationsmöglichkeit mit der Situation des Schülers und Jugendlichen wirken. Desgleichen bieten anschauliche Schilderungen von Aristoteles bzw. Plutarch (Anm. 12) sowie Bildquellen Material für die Erarbeitung von Art und Weise sowie Inhalten griechischer Erziehung.

Als AV-Medien sind vor allem zu LZ 18 und 22–24 in Auswahl einsetzbar die Bildreihen „Das antike Athen“ (R 637), „Die Akropolis“ (R 578), „Sparta“ (R 225) und „Olympia“ (R 630). Der Film „Der griechische Tempel“ (FT 2252) bedarf einer intensiven Einführung, wenn er die Fassungskraft der 11jährigen nicht überfordern soll.

2.1.5 Römisches Weltreich

Bedeutung des Themas

Ebenso wie bei den Einheiten über ägyptische und griechische Geschichte die Begriffe „Hochkultur“ bzw. „Demokratie“ die thematische Leitlinie bestimmten, gibt jetzt der *Kernbegriff* „Weltreich“ die Betrachtungsrichtung an. Die bei den vorangegangenen Einheiten überwiegend ausgeblendeten Außenbeziehungen zu den unterworfenen bzw. abhängigen Gemeinwesen stehen jetzt im Zentrum. Es geht um *Entstehung, Aufrechterhaltung und Gefährdung* der zivilen und militärischen Befehlsgewalt, des „Imperiums“. Dieser Begriff ist spätestens seit Augustus die Bezeichnung für die weit über Rom hinausreichende Herrschaft. Das römische Imperium wird damit zum exemplarischen Fall für das Verständnis von Großreichen oder Kaiserreichen überhaupt, die retrospektiv in den Reichen Ägyptens und des Nahen Ostens gegeben waren und die im weiteren Verlauf des Geschichtsunterrichts den Schülern z. B. im Reich Karls des Großen oder im Napoleonischen Reich wieder begegnen werden.

Allgemeine Ansatzpunkte einer Ingriffnahme des Phänomens „Weltreich“ stellen folgende Betrachtungsebenen dar, die sich am römischen Beispiel konkretisieren lassen:

- Herrschaftsmittelpunkt und Ausdehnung (LZ 25)
- Voraussetzungen des Ausbaus und der Sicherung des Reiches wie Heer, Verwaltung und hoher technischer und zivilisatorischer Standard (LZ 26 u. 27)
- Begründungsversuche und Praktiken der Legitimation der Herrschaft (LZ 29 u. 23)
- Gefährdung bzw. Umformung des Herrschaftsanspruchs durch permanenten Widerstand der Unterworfenen und durch neue geistig-religiöse Ideen wie die christliche Lehre (LZ 28 u. 32)
- Fortwirken der kulturellen Kräfte des Großreiches in neuen Gemeinschaftsbildungen auf dem ehemaligen Herrschaftsgebiet, z. B. in Bayern (LZ 31)

Mit dieser Aufgliederung der Einheit wäre gleichzeitig ein sachlogischer Sinnzusammenhang gegeben.

Zu einzelnen Lernzielen:

LZ 25: Aus der Sage von der Gründung Roms soll für die Schüler das Bewußtsein erwachen, daß es sich um einen Siedlungskern mit alter Tradition handelt, aus dem die Hauptstadt des mächtigen Kaiserreiches entstand. Vergleiche mit den Sagen um Troja und Mykene bieten sich an. Ein Eindruck von der Größe und Pracht der Stadt läßt sich durch Abbildungen von den Ausgrabungsstätten oder von dem häufig verwandten Modell der Stadt Rom (z. B. FT 474) sowie durch zahlreiche Schilderungen des römischen Stadtlebens (z. B. durch den Griechen Strabon) vermitteln. Gleichzeitig ist die Veranschaulichung der Ausdehnung des Imperiums Anlaß, Informationsentnahme aus Karten zu erlernen (Verschiedene Farben für die Ausdehnungsabschnitte, Vergleich mit heutigen Grenzen usw.). Eine gute Hilfe, eventuell in Ausschnitten oder zur Zusammenfassung, stellt der Film „Die Entwicklung des Römischen Imperiums“ (FT 300) dar, der die Ausdehnung zwischen 500 v. Chr. und 250 n. Chr. anhand von Kartentricks schildert.

In LZ 26 und 27 soll vor allem herausgearbeitet werden, mit welchen Mitteln und Methoden sich das Reich permanent ausdehnen, im Griff behalten und ausbauen ließ. Es geht dabei um das Zusammenwirken sich jeweils ergänzender Faktoren. Ein schlagkräftiges Heer allein sicherte noch keinen Weltmachtsanspruch, wesentlich waren die Organisationsarbeit des Verwaltungsapparates und vor allem die imponierenden Leistungen in Technik und Kultur überall im Reich, die selbst bei den unterworfenen Völkern die Tendenzen zu einem Zugehörigkeitsgefühl stärkten.

LZ 28 stellt die Schattenseiten des Aufbaus eines Weltreiches heraus, dient also gewissermaßen der Relativierung der vorangegangenen Aspekte. Das Recht auf Eigenleben der Völker und Stämme sowie der Anspruch jeder Person auf Freiheit vor Entmündigung und Versklavung, also naturrechtliche Normen, sollten hier zumindest anklingen. Die Tatsache, daß sie schon von Zeitgenossen, etwa Seneca (Anm. 15), gesehen wurden, ist Indiz dafür, daß eine derartige Betrachtungsrichtung keine Vergewaltigung einer fernen Zeit durch heutige Wertvorstellungen ist.

In LZ 29 geht es um die Hinterfragung des römischen Herrschaftsanspruchs. Legitimationsversuchen aus einem göttlichen Sendungsauftrag heraus, werden nüchterne Motive wie Bereicherung, Machtgier und Täuschung unterer Schichten gegenübergestellt. Diese Thematik eignet sich besonders gut, die Standortgebundenheit geschichtlicher Betrachtung herauszuarbeiten, also die Beurteilung des römischen Machtstrebens aus der Perspektive des Militäradels bzw. alter Senatorengeschlechter, des verarmten Bauern, des im harten Dienst stehenden einfachen Soldaten oder gar des Unterworfenen (Anm. 16).

Eine Komponente der Ahnenverehrung und Traditionspflege (LZ 30) war im römischen Weltreich wie auch in anderen Reichs- und Staatsgebilden darauf gerichtet, das aus den negativen Begleiterscheinungen erwachsende Unbehagen zu überdecken. Das Bewußtsein, auch als armer Pächter und kleiner Soldat einem auserwählten Volk mit glanzvoller Geschichte und Zukunft anzugehören, half, manche Leiden leichter zu ertragen. Unabhängig davon ist aber den Schülern das natürliche, die menschliche Person konstituierende und Gemeinschaft ermöglichende Bedürfnis vor Augen zu führen, Angehörigen über den Tod hinaus Ehre zu erweisen und sich der Vergangenheit des eigenen Volkes zu erinnern.

LZ 31 hat zum Kern die Tatsache, daß römische Geschichte auch Teil deutscher, insbesondere bayerischer Frühgeschichte darstellt. Die historischen Denkmäler, als da sind: Verlauf von Römerstraßen, archäologisch erschlossene Landhäuser, Kastelle und Limesteile, sprachliche Überreste in Lehnwörtern, Orts- und Flußnamen sowie Mundartbegriffen, liefern lebensvolle Möglichkeiten des unmittelbaren Anknüpfens an die Geschichte. Schulausflüge zu den genannten Objekten und der Besuch entsprechender Museen (z. B. Römisches Museum in Augsburg oder Prähistorische Staatssammlung in München) können hierzu lebendige Eindrücke vermitteln.

Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang noch die Darstellung der Tatsache, daß nach der Niedergangphase des römischen Weltreiches im 6. Jh. der Stamm der Bajuwaren gesichert belegt in die Geschichte tritt. Die bis heute umstrittene Herkunft – Einwanderung aus dem Osten oder Neubildung eines lebenskräftigen Stammes aus keltisch-romanisch-germanischer Mischbevölkerung – ist ein sprechendes Exempel für die prinzipielle Offenheit und Revisionsbedürftigkeit von geschichtlicher Darstellung, die den Schülern nicht vorenthalten werden sollten, wengleich im Unterricht auf die detaillierten jeweiligen Begründungszusammenhänge verzichtet werden muß.

Wie die christliche Lehre in weiten gesellschaftlichen Gruppen als neue Sinnggebung des Lebens auf fruchtbaren Boden fällt, die geistigen und auch wirtschaftlichen Fundamente (Sklavenfrage) des Reiches unterhöhlt und schließlich zur Staatsreligion wird, ist die in LZ 32 enthaltene Darstellungslinie.

Wesentlich erscheint auch der Ausblick, daß in dieser Umwälzung jenes historischen Phänomen Gestalt annimmt, das wir seither in dem Begriff „christliches Abendland“ fassen. Die in der Spalte „Unterrichtsverfahren“ angegebenen Quellen (Anm. 17–21) können teilweise unmittelbar in den Unterricht eingebracht werden, eignen sich aber im übrigen vorzüglich für Gestaltung und Belegung quellennaher, lebendiger Berichte.

Veranschaulichungshilfen, die gesamte Einheit betreffend, bieten noch die Reihen „Pompeji“, „Herculaneum“ und „Römerzeit – gezeigt am Beispiel Regensburg“ (R 642, 643 u. 5557) sowie der Film „Ein römischer Kaufmann nördlich der Alpen“ (FT 5888), der mit Hilfe von Grabungsfunden, Bauwerken, Rekonstruktionen und Szenen ein Bild aus dem 1. Jh. n. Chr. entwirft.

2.1.6 Längsschnitt: Ernährungsprobleme in der Geschichte

Dieser Längsschnitt (LZ 33) ist dem Bereich 1 der „Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung“ zuzuordnen. Er thematisiert dabei das *Ringens des Menschen um ausreichende Ernährung*. Insbesondere sollte dabei auf folgende Einsichten das Schwergewicht gelegt werden:

- Die Ernährung des Menschen ist ein in keiner Epoche völlig gelöstes Problem.
- In allen Zeiten mußten jeweils neue technische und landwirtschaftliche Entdeckungen den Mehrbedarf befriedigen helfen.
- Selbst moderne Technik und teilweise Überschüsse verhindern bis heute nicht, daß Menschen in weiten Teilen der Welt an Hunger leiden und sterben.
- Bekämpfung des Hungers ist ein moralisches Anliegen und die große Zukunftsaufgabe.

Methodisch gesehen läßt sich bis zur römischen Zeit auf teilweise Gelerntes zurückgreifen. Für die weiteren Epochen können mit Hilfe von Bildmaterial (Landwirtschaftsgeräte, Bebauungsmethoden), Statistiken (Hektarerträge, Bevölkerungszunahme) und Presseberichten (Hungersnöte, Dritte Welt) die Problemzusammenhänge verdeutlicht werden. Auf zwei Bereiche sollte sich dabei die Arbeit konzentrieren:

- Welche Faktoren halfen, die Ernährungslage verbessern? (Verbesserung von Ackergeräten, Erweiterung der Anbaufläche, Düngung des Bodens, Züchtung ertragreicherer Getreide- und Tierarten, Einsatz neuer Antriebskräfte und modernster Technik)
- Welche Faktoren verhindern bis heute eine Sättigung aller Menschen? (Hungersnöte, Kriege, Seuchen, Festhalten an überholten Landwirtschaftsmethoden und Einstellungen, ungerechte Verteilung des Bodens, Egoismus reicher Völker)

Folgende AV-Medien für die Entwicklung seit dem Mittelalter können in Auswahl herangezogen werden: „Landwirtschaft in Germanien“ (TG 199), „Der Bauer im Spätmittelalter“ (R 125), „Deutsche Landwirtschaft vom Dreißigjährigen Krieg bis zur Bauernbefreiung“ (R 932/33), „Entwicklung der Landwirtschaft seit 1800“ (R 294), „Entwicklung des Pfluges“ (R 1486), „Der Bauer zwischen Gestern und Morgen“ (FT 745) und „Nicht genug Entwicklungshilfe“ (FT 2085).

2.2 Lehrplan für die 6. Jahrgangsstufe

Im Prinzip sind im Lehrplan für die 6. Jahrgangsstufe dieselben Ziele und Aufgaben intendiert wie in der 5. Jahrgangsstufe, die Vorbemerkungen weisen jedoch insbesondere auf

- die systematische Übung fachrelevanter Arbeitsformen,
- die intensive Arbeit mit Jahreszahl und Zeitleiste und
- die mannigfachen Kombinationsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Bereichen des Überblicks bei der Lehrgangsgestaltung hin.

2.2.1 Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Weltreiches

Bedeutung des Themas

Aus den nach dem Zerfall des römischen Weltreiches entstehenden neuen *Staats- und Gemeinschaftsbildungen* werden drei Bereiche herausgegriffen, welche für die Verhältnisse am Ende der Völkerwanderung exemplarische bzw. weiterweisende Bedeutung besitzen:

- der süddeutsche, ehemals weströmische Siedlungsraum, in dem verschiedene germanische Stämme und Slawen um die künftige staatliche Gestaltung ringen,
- das weiterbestehende Oströmische Reich, das wesentliche kulturelle Aufgaben in Osteuropa erfüllt und
- die Herrschaftsbildungen des Islam, die von Süd- und Südwesteuropa aus wissenschaftliche und kulturelle Impulse auf das entstehende Karolingerreich aussenden.

Es ist wichtig, die beiden letzten Kulturkreise, deren Bedeutung bei der weiteren ausführlichen Behandlung des deutschen Mittelalters leicht verdeckt werden könnte, in aller Prägnanz herauszustellen und als stets mitbeteiligte Faktoren der weiteren Entwicklung in Europa anzukündigen.

Zu den Lernzielen

LZ 1: Die Baiuwaren östlich des Lech und nach Norden über die Donau ausgreifend, die Alemanen westlich davon, die Franken nördlich von beiden vor allem in der Maingegend und im Osten eine noch nicht festgelegte slawische Grenze, das sind die Siedlungs- und Herrschaftsverhältnisse am Ende der Völkerwanderung auf dem heutigen bayerischen Gebiet. Bei aller Dominanz der Franken, die schon für die damalige Zeit angenommen werden muß, zeigt sich ein ausgeprägtes kulturelles und politisches Eigenleben der Stämme. Dies beweisen nicht zuletzt die zahlreichen Kunstfunde, etwa fein ziselierte Fibeln und der Tassilokelch, bzw. die Ausbildung einer verbindlichen Stammesordnung, wie sie sich z. B. in der Lex Baiuvariorum und im Herzogsgeschlecht der Agilofinger darstellt. Als wesentlicher Faktor der weiteren Entwicklung tritt das Christentum auf, das in mehreren Missionswellen zur bleibenden Religion wird. Zeugnisse dieser frühen Kulturen auf bayerischem Boden lassen sich, von Abbildungen abgesehen, in regionalen Museen, vor allem aber im Bayerischen Nationalmuseum München, auch eigens für Schulzwecke bereitgestellt (Museumspädagogisches Zentrum), besichtigen. Anknüpfungspunkte an die Missionsgeschichte bieten Klöster und Bischofsitze der jeweils näheren und weiteren Heimat.

Bei LZ 2 sollten die Schwerpunkte auf folgende Aspekte gelegt werden:

- Aus dem östlichen Teil des römischen Weltreiches entsteht ein politisch, kulturell und religiös eigenständiger Kreis.
- Byzanz ist lange Zeit Bollwerk gegen den Islam und hauptsächliche Quelle des Christentums für die Slawen.
- Die Trennung der orthodoxen Kirche von Rom wirkt bis heute nach.

Wesentlich ist es, sichtbar zu machen, daß die Trennung vom ehemals römischen Zentrum keine Abschirmung mannigfacher Einflüsse bedeutet und byzantinische und slawische Geschichte eng mit der westeuropäischen verbunden bleiben.

Die Verquickung und gegenseitige Steigerung religiöser, politischer und kultureller Energien ist die Thematik von LZ 3 und 4. Nach mehr orientierender Darstellung von Entstehung, Grundlehren und Ausbreitung des Islam, sollte der Hauptakzent auf die bleibende kulturelle Einflußnahme der Araber auf Europa gelegt werden. Wissenschaften, Baukunst und Güteraustausch haben aus dieser Begegnung, die politisch-territorial eine Episode blieb, auf Dauer profitiert und in neuen Berührungen (z. B. Kreuzzüge) immer wieder Impulse aufgenommen.

2.2.2 Die politische Ordnung im Mittelalter

Bedeutung des Themas

In den frühmittelalterlichen Stammesbildungen (LZ 1) sind schon Elemente politischer Ordnung sichtbar geworden. In dieser Einheit geht es nun darum, die *Weiterentwicklung, Konturierung und Institutionalisierung dieser Ordnung* aufzuzeigen. Dieser Vorgang spielt sich auf mehreren Ebenen ab:

- Der fränkische König Karl der Große gründet ein Großreich.
- Der fränkische König und seine Nachfolger treten in die Nachfolge des (west-)römischen Kaisertums ein.
- Das Papsttum stellt von Anfang an eine kooperierende und konkurrierende geistliche Gewalt neben dem Kaisertum dar.

- Eine weitere, Kaiser- und Königsgewalt einschränkende Kraft ist die immer wieder aufflackernde Macht der Stammesherzöge.
- Die mittelalterliche politische Ordnung ist „verfaßt“ im sog. Lehnswesen, das ein persönliches Treueverhältnis und eine Hierarchie zwischen verschiedenen adeligen Schichten begründet, und in der Grundherrschaft, die „Herrschaft über Land und Leute“ auf viele adelige Repräsentanten verteilt.

Dieser Betrachtungsweise folgen im wesentlichen die LZ 5–9 und greifen damit zentrale Punkte politischer Gewalt im Mittelalter auf. Es ist evident, daß es sich bei dieser Thematik um einen Sachverhalt handelt, der ein erhebliches *Abstraktionsvermögen* voraussetzt. Da aber Abstraktion als erste Voraussetzung *konkrete Erfahrungen* erfordert, von denen abstrahiert werden kann, empfiehlt sich an dieser Stelle des Lehrplans eine Umgruppierung von Lernzielen. Dabei sollten die Schüler zunächst einmal *anschauliche Einblicke* in das Leben von adelig-ritterlichen Grundherren, Bauern, Mönchen und Bürgern erhalten, bei denen die politische Ordnung am Rande mit anklingt. Dies würde im Extremfall eine Vorwegnahme der LZ 13–29 bedeuten. Im Anschluß daran ergeben sich viel mehr Ansatzpunkte für eine Zusammenfassung des vollen gesellschaftlichen Lebens in dieser staatlichen Ordnung des Mittelalters.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 5 und 6: Die Karolingerkönige konnten sich, im Gegensatz zu ihren Vorgängern, nicht mehr auf die Geblütheiligkeit eines Königsgeschlechts berufen, vielmehr kompensierten ihre tatsächliche Macht, ihr Rückhalt bei der Kirche, der sie als Eigenkirchenherr vorstanden, und ihre Berufung auf eine unmittelbare Erwählung durch Gott („Davidkönigtum“, *rex Francorum gratia Dei*) die ursprünglichen Voraussetzungen des Königtums. Kraft dieser weltlichen und geistlichen Voraussetzungen errang Karl der Große die Herrschaft über andere Länder und Stämme. Die einzelnen Eroberungsphasen können am Beispiel der Vertreibung des bayerischen Stammesherzogs Tassilo III. exemplifiziert werden. Im Grunde genommen handelt es sich bei diesem Vorgang um einen Schlußpunkt auf einem langen Weg unter fränkischer Abhängigkeit, in dem karolingischer Machtdrang und ungeschicktes agilolfisches Taktieren sich nicht mehr die Waage hielten. Im weiteren geht es um die Funktionen und die Regierungsweise des mittelalterlichen Königs, die an quellennahen Berichten in folgenden Situationen dargestellt werden können:

- Karl hält Kriegsgericht
- Königsboten rufen zum Heerbann
- Karl inspiziert ein Kloster
- Hofhaltung in einer Königspfalz
- Der Gaugraf vertritt den König

Durch die Kaiserkrönung wurde Karl der Große faktisch der Rechtsnachfolger des weströmischen Kaisers. Er selbst und der fränkische Hof verstanden sein Kaisertum aber als darüber hinausreichend und unmittelbar auf Gott gegründet. Die Konsequenzen, die sich aus dem Vermittleramt des Papstes ergaben, wurden früh erkannt.

Die hauptsächlich durch das fränkische Erbteilungsprinzip verursachte Aufspaltung des Karolingerreiches in selbständige Reiche (*regna*) hat dann den Erweis gebracht, daß der mit der Kaiserkrone verbundene Oberherrschaftsanspruch nur soweit reichte, wie die Macht des jeweiligen Inhabers. Erst unter Otto dem Großen fand eine Erneuerung des karolingischen Kaisertums, allerdings mit verengtem und verkirchlichtem Inhalt (*vicarius christi, advocatus ecclesiae*) statt. Als Herrscher dreier Reiche (Deutschland, Italien, Burgund) besaß Otto Anspruch auf die Kaiserkrone, die aber keinen Machtzuwachs über sein Königtum hinaus, sondern allenfalls einen Vorrang an Würde und Hoheit (*auctoritas*) bedeutete. So ist sein Wirken auch überwiegend auf die Konsolidierung königlicher Macht gegenüber den Stammesgewalten (Amtsherzöge, Reichskirche) und auf eine Erweiterung und Sicherung des Reiches nach Osten und Westen gerichtet.

LZ 7: Als Stellvertreter Christi auf Erden und Oberhaupt der Christenheit und der Bischöfe galt der Papst bereits seit den Anfängen des Christentums in Rom bzw. seit Konstantin (Konzil von Nicäa 325). Seit Karl dem Großen war ihm faktisch das Recht zuerkannt worden, die Kaiser zu salben und zu krönen. Eine kirchliche Hierarchie überspannte das gesamte Abendland und durchdrang alle Lebens-

bereiche, so daß mit Recht vom „christlichen Mittelalter“ gesprochen wird. Der Rang der Kirche und ihres Oberhauptes wird dann voll erfassbar, wenn man sie als die maßgebenden Instanzen einer Welt erkennt, die alles Geschehen im Hinblick auf die Ewigkeit (sub specie aeternitatis) sah. Nur so ist für den modernen Menschen verständlich, weshalb diese geistliche Macht zeitweise existenzbedrohend für Könige und Kaiser wurde, die auf Reichtümer und Waffen zählen konnten. Die Symbolik mittelalterlicher Darstellungen, in denen Christus dem Papst und dem Kaiser, in Zepter und Schlüssel oder in den beiden Schwertern, gleichwertige Anteile an der Macht übergibt, trifft deshalb einen realen Sachverhalt.

Unterrichtliche Schwerpunkte könnten sein: Die Entstehung der Vorrangstellung der Nachfolger Petri, die Verbindung der fränkischen Kirche mit Rom und der damit grundgelegte Loyalitätskonflikt der Bischöfe zwischen König und Papst sowie die Eskalation der Spannungen zwischen geistlicher und weltlicher Macht im Investiturstreit.

LZ 8: Die ursprüngliche Funktion des Herzogs, gewählter oberster Heerführer zu sein, schloß keine permanente Herrschergewalt ein. Erst in der Spätantike und in den Schwächeperioden des merowingischen Königtums konnten sich Herzöge Führerstellungen auf Dauer sichern. Das Ergebnis waren die älteren Stammesherzogtümer der Thüringer, Friesen, Alemanen, Aquitanier und Baiuwaren, die quasi königliche Hoheitsbereiche darstellten. Insbesondere der Baiuwarenherzog Tassilo hatte sich eine königliche Position mit Grafschaften als Verwaltungseinheiten geschaffen, die natürlich mit dem Machtanspruch Karls des Großen kollidieren mußte. Die mit dem Zerfall des Karolingerreiches sich von den Markgrafentümern aus bildenden neuen Stammesherzogtümer (Bayern, Schwaben, Sachsen, Franken) wurden Grundlagen des mittelalterlichen Deutschen Reiches. Versuche Ottos I. und Heinrichs IV., sie zu Verwaltungseinheiten mit amtsherzoglicher Gewalt zurückzustufen, scheiterten im Endeffekt. Die Herzöge wählten auch künftig den König, aus ihren Reihen gingen neue Königsgeschlechter hervor. Lediglich im Rahmen des Lehnrechts war der König oberster Lehnsherr. Sofern er die Stärke besaß und ein Kronvasall erheblich mit dem Lehnrecht in Konflikt geriet, konnte der König Absetzung, Neuvergabe und Aufteilung verfügen (Konflikt Friedrich I./Heinrich der Löwe).

Damit ist schon die Problematik des LZ 9 angesprochen. Das Lehnswesen als durchgängiges Ordnungsprinzip des mittelalterlichen Staates beruhte auf einem gegenseitigen persönlichen Treueverhältnis zwischen einem Lehnsherrn und dem Lehnsman (Vasall). Diese Beziehung zwischen Personen adeligen Standes, gegründet auf die Gefolgschaftstreue und den Erhalt eines Lehens (Grundbesitz zur persönlichen Nutzung), hielt, idealtypisch gesehen, das Staatsgefüge auf zwei Ebenen zusammen:

- zwischen König bzw. Kaiser und Kronvasallen (Herzöge, Grafen, Reichsbischöfe, Reichsäbte)
- zwischen Kronvasallen und Unter-(After-)Vasallen (Ritter, Dienstmannen, Ministerialen, Äbte, z. T. auch Freie)

Für die weitere Entwicklung des deutschen Königtums war von entscheidender Bedeutung, daß der Zwang zur Vergabe der Lehen, die Erbllichkeit der Lehen und die Beschränkung der gegenseitigen Treuebindung auf die Kronvasallen, und nicht bis hinunter zu den Aftervasallen, die königliche Macht (im Gegensatz etwa zu Frankreich) wesentlich beschnitt.

Die wirtschaftliche Basis dieser „Lehnspyramide“ stellte die Grundherrschaft dar. Die Vergabe von Lehen war gekoppelt mit der „Herrschaft über Land und Leute“. Herrschaft bedeutet dabei Gerichtshoheit über die bäuerlichen Grundholden, Entgegennahme von Abgaben und Diensten für gewährten „Schutz und Schirm“, somit einen ganzen Komplex von Herrschaftsrechten neben der Herrschaft von Kaisern, Königen und Päpsten. Da im Verlauf des Mittelalters eine zunehmende Nivellierung unter ehemals verschiedenen bäuerlichen Gruppen (Freie, Halbfreie, Knechte) erfolgte, kann die grundherrschaftliche Beziehung zwischen adeligen Herren und abhängigen Bauern als Grundform mittelalterlichen Lebens bezeichnet werden.

Für die Darstellung im Unterricht empfiehlt sich, der Sachlogik entsprechend, mit den Lehnverhältnissen an der Spitze zu beginnen und die Lehnspyramide nach unten mit der Grundherrschaft als Basis zu entwickeln. Die Anknüpfung an den Konflikt zwischen Krone und Kronvasall am Beispiel Friedrichs I. und Heinrich des Löwen liegt nahe. Anregungen und Veranschaulichungshilfen zur politischen Ordnung des Mittelalters bieten die Tonbänder „Wirtschaftsprüfung auf dem Königshof“ (TB 179) und „Kaiser Friedrich Barbarossa“ (TB 45) sowie die Reihe „Aus dem Leben des Adels im Hochmittelalter“ (R 466).

2.2.3 Gesellschaftliche Gruppen im Mittelalter

Bedeutung des Themas

Die Trennung einer mehr politisch-etatistischen von einer mehr gesellschaftlichen Blickrich-

tung, wie sie in der Aufgliederung des Lehrplans für die 6. Jahrgangsstufe erfolgt, hat selbstverständlich nur methodischen Charakter. Aspekte des vollen Lebens sind leichter nachvollziehbar, wenn sie in Grenzen isoliert betrachtet werden. Die historische *Wirklichkeit* ist stets als *Einheit von Gesellschaft und Staat* gegeben. Der große Raum, den dieser Lehrplan gesellschaftlichen Problemen einräumt, ist sicher ein Reflex auf das zunehmend sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Interesse der modernen Geschichtsschreibung. Andererseits handelt es sich hier um Bereiche, die Problemstellungen aus konkreten, nachvollziehbaren Fragen des Alltags ermöglichen und damit dem Erkenntnis- und Interessehorizont der Schüler nahekomen. Bauer, Ritter, Mönche und Bürger stellen *Grundtypen der mittelalterlichen Gesellschaft* dar, die jeweils in dem *Wechselwirkungsgeflecht* mannigfacher Lebensumstände: politisch-rechtlicher Stellung, wirtschaftlicher Basis, religiöser, kultureller und erzieherischer Normen, naturhafter Möglichkeiten und Begrenzungen sowie schicksalhafter Zwänge aufgesucht werden können. Aus dem jeweils verschiedenen Stellenwert, der denselben Faktoren im Leben der einzelnen Gruppen zukommt, ergibt sich in der Zusammenschau ein Blick in das Getriebe mittelalterlicher Lebensbedingungen, das „*Verstehen*“ im umfassendsten Sinne ermöglicht. Die in den Vorbemerkungen angesprochenen „Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung“ lassen sich in dieser Thematik am konkretesten herausarbeiten. Da zahlreiche *Querverbindungen* zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, z. B. unter dem Blickwinkel ihrer wirtschaftlich-sozialen Bedingungen und ihrer kulturellen Energien, möglich sind, sollten sie auch in die Lehrgangsgestaltung einfließen. Der *Ganzheitscharakter historischer Epochen* wird auf diese Weise leichter erfahrbar.

Zu den LZ 10–12 (Bäuerliche Lebensformen)

LZ 10/11: Das Bauernleben im Mittelalter war, was Wohnung, Kleidung und Nahrung angeht, sehr karg und einfach. Es erschöpfte sich jedoch beileibe nicht in „Fron“ und „Zins“. Jenseits des täglichen Existenzkampfes bildete sich eine bäuerliche Kultur aus, die aus dem dörflichen Gemeinschaftsleben herauswuchs (Brauchtum, Sitte, Kirchenjahr, weltliche Feste im Jahreslauf, elementare handwerkliche Kunst, Musik und Tanz). Die Bauern eines Dorfes, die oft verschiedene Grundherren hatten, erlebten das Dorf als den gewachsenen Bezugspunkt jenseits grundherrschaftlicher Bindungen. Hierzu trug wesentlich bei, daß seit altersher viele Aufgaben genossenschaftlich geregelt wurden (Nutzung von Allmende und Gewannen, Pflege und Ausbau von Hecken und Zäunen, Bestellung von Dorfhirten, Feldschützen und später auch Pfarrern, Wege- und Brückenbau, Betrieb von Gemeinschaftseinrichtungen wie Backhaus, Badehaus, Schmiede, Mühle, teilweise in Konkurrenz mit dem grundherrschaftlichen Meierhof). In „Weistümern“ waren die betreffenden Bestimmungen niedergelegt. Gewählte „burmester“ (Bauernmeister) überwachten die Einhaltung. Genossenschaftliches und grundherrliches Recht überlagerten sich in den bäuerlichen Gemeinden und gerieten oft in Widerstreit.

Obwohl neue Anbauverfahren, Bodendüngung, Züchtung besserer Tier- und Pflanzensorten sowie leistungsfähigere Geräte die Erträge steigern halfen und der Bedarf der entstehenden Städte Märkte schuf, was mitunter zu relativem Wohlstand führte, wurde die mittelalterliche Bevölkerung immer wieder von Krisen geschüttelt. Hungersnöte infolge von Mißernten, Schädlingsbefall und Seuchen erhöhten die Sterblichkeitsziffer erheblich. Insbesondere die Pest, die Mitte des 14. Jahrhunderts fast ganz Europa heimsuchte, hat ganze Landstriche entvölkert. Folgen waren die Aufgabe landwirtschaftlicher Siedlungen (Wüstungen) und der Verfall der Preise, da die Abnehmerschaft für Agrarprodukte schwand.

LZ 12: Eng mit diesen wirtschaftlichen Notzeiten hängt der Weg vieler Bauern in gänzliche Unfreiheit zusammen. Dem Grundherrn, der einem Saatgut, Wohnung, Sicherheit garantierte, übergab man letztendlich doch den eigenen Hof, um ihn als Pächter zurückzuerhalten. Wurde er dem ursprünglichen Eigentümer nur auf Lebenszeit überlassen (Zeitgeding), so waren die Nachkommen nicht automatisch die Erben, sondern der Gnade des Grundherrn ausgeliefert. Weitere Gründe, unter die „Munt“ (= Schutz) eines Herrn zu gelangen, waren die Zersplitterung des Hofes durch Erbteilung, das Unvermögen, Wehrdienst zu leisten, oder auch einfach Druck des Grundherrn, zumeist über seine Funktion als Gerichtsherr. Abstufungen im Grad der Abhängigkeit waren:

- freie Bauern unter der Gerichtshoheit eines Grundherrn,
- ehemals freie Bauern, jetzt als Pächter unter dem „Schutz und Schirm“ des Grundherrn,

- nachgeborene Pächter in „Erbleihe“ oder auf „Zeitgeding“ und
- Knechte auf den Frongütern (zusätzliche Bewirtschaftung kleiner überlassener Parzellen).

Dazwischen gab es mannigfache Übergänge. Im Laufe des Mittelalters erfolgte eine zunehmende Angleichung innerhalb des Bauernstandes.

Dennoch war auch sozialer Aufstieg denkbar:

- geringere Steuerlast und Abhängigkeit auf Neusiedelland
 - Bewährung in der grundherrlichen Verwaltung und im Kriegsdienst mit darauffolgender Freilassung.
- Die Veranschaulichung der bäuerlichen Umwelt erleichtern zahlreiche zeitgenössische Bildardarstellungen mit handlungsreichen, z. T. drastischen Schilderungen (Feldbestellung, Kirchweih, Bauernhochzeit) und leicht verständliche Quellentexte (s. Anm. 7–9). Empfehlenswert ist auch die Reihe „Der Bauer im Spätmittelalter“ (R 125).

LZ 13–18 (Adelige Lebensformen)

LZ 13: Der Ursprung des Adels ist nicht völlig geklärt. Eine entscheidende Wurzel war jedoch die hervorragende Bewährung in kriegerischen Auseinandersetzungen, die dann teilweise mit göttlicher Abstammung oder Kraft erklärt wurde (Uradel, Schwertadel, Geblütsadel). In der Verbindung dieser Eigenschaften mit erheblichem Grundbesitz entstanden die frühen Uradels- und Herzogsgeschlechter. Parallel hierzu ging aus dem Königsdienst, teilweise aus unfreiem Stand, der Dienstadel hervor, der als Kriegeradel oder in der Verwaltung (Ministerialen) bald die wichtigsten Positionen in Staat und Kirche (Adelskirche) innehatte. Das Hausmeiergeschlecht, aus dem die Dynastie der Karolinger hervorging, ist anschaulichstes Beispiel für soziale Mobilität im frühen Mittelalter. Am Ende dieses Prozesses stand eine nahezu völlige Vermischung von Geburts- und Amtsadel in den höchsten Ämtern. Insgesamt gesehen war der Adel das „genossenschaftliche“ Element im mittelalterlichen Staat, konkurrierende Gewalt zum Königtum. Die Heerschildordnungen geben einen Eindruck von der Vielfalt der Abstufungen innerhalb des Adels; sie bezeichnen gleichzeitig Grade politischer Einflußnahme. Im „Schwabenspiegel“ sind aufgeführt: Pfaffenfürsten, Laienfürsten (Herzöge), Grafen und Freiherrn, Freie und Ministerialen, Männer der Freien und Ministerialen.

LZ 14: Gemeinsam war den Mitgliedern dieser Gruppe, daß sie von einem oder mehreren Herrnsitzen bzw. Burgen aus als Lehnsträger Grundherrschaft ausübten. Reichtum oder Lebensbedingungen waren abhängig von der Größe des Lehens. Über die oft bescheidenen und unwirtschaftlichen Lebensbedingungen kleinerer Ritter gibt beispielsweise Ulrich von Hutten anschauliche Schilderungen. Wenn irgendetwas möglich sollten die Enge des Burglebens, aber auch die Schutzfunktionen von Burgen bei Erkundungen am realen Ort, an Burgruinen bzw. Rekonstruktionen, nachvollzogen werden.

LZ 15/16: Trotz der gravierenden Unterschiede in Besitz und Einfluß bildete sich im Laufe des Hochmittelalters ein einheitliches Bewußtsein heraus, das den Adel, vom Reichserzkanzler bis hinunter zum „armen Ritter“, zusammenschloß. Es wurde getragen von gemeinsamen Idealen kriegerischer, christlicher und ästhetischer Natur, die in nahezu ganz Europa die gleichen waren. Erziehung und Laufbahn des Ritters folgten gleichen Zielen und Ritualen; die ritterliche Dichtung ließ die Ideale Gestalt werden. Die Turnierfähigkeit war gleichbedeutend mit Exklusivität gegenüber allen anderen Gesellschaftsschichten, die an Reichs- oder Landesgrenzen nicht halt machte. Ritterlich zu sprechen, zu leben, sich ritterlich zu kleiden und zu geben, war zu einer gesamteuropäischen Mode geworden. Das Rittertum kann somit durchaus einen wichtigen historischen Bezugspunkt des Europagedankens bilden. Es ist nicht schwierig, den Schülern die Lebensideale des Rittertums an konkreten Situationen innerhalb der ritterlichen Laufbahn, des Kampfes, der höfischen Feste und Vergnügungen zu schildern. Ausschnitte aus der ritterlichen Dichtung, aus Rittersagen oder aus Erziehungsregeln (Anm. 10) ermöglichen eine quellenmäßige Fundierung und Belegung.

LZ 17: Zu den Aufgaben des mittelalterlichen Kaisers und Königs gehörte es, „Schutzherr der Kirche“ zu sein, was den aktiven Kampf gegen die Ungläubigen einschloß. Bekämpfung und Bekehrung heidnischer Stämme und Völker besaß, neben territorialer Expansion, stets auch dieses Grundmotiv. Hier lag auch der Bezugspunkt kämpferischer und christlicher Ideale der ritterlichen Dienstmannen. Die Kreuzzüge vom Ende des 11. bis zum Ende des 13. Jahrhunderts zur Befreiung der heiligen Stätten von den türkischen Seldschuken offenbarten in aller Deutlichkeit die Diskrepanz zwischen Idealen und menschlichen Leidenschaften, zwischen Glaubensinbrunst und reiner Raffgier, zwischen Hilfe für Arme, Witwen und Waisen und Mord, Plünderung und anderen Greueln an der Bevölkerung der Durchzugsgebiete und des Heiligen Landes, zwischen Einsatz für die christliche Lehre und kleinem Hader unter politischen Konkurrenten. Deshalb blieb die kulturelle Befruchtung Europas durch den Orient und nicht die Stärkung des Christentums im Heiligen Land der bleibende Erfolg der Kreuzzüge.

LZ 18: Übersteigerung ritterlicher Ehrbegriffe, aber ebenso auch Kalkulation wirtschaftlicher Vorteile begünstigten den Ausbruch endloser Streitigkeiten unter Adeligen, deren persönliche, gewaltsame Lösung in der „Fehde“ lange Zeit rechtlich erlaubtes Mittel war. Vor allem in der Zeit des Interregnums (1254–73) sahen sich viele Ritter beim Austrag von Rechtsstreitigkeiten einzig auf das „Fau-strecht“ angewiesen, bei dem selbst die gebräuchlichen ritterlichen Formen (Fehdebrief, Fehdehandschuh) mißachtet wurden. Kirche und Könige versuchten schon bald die oft in allgemeine Räubereien ausartenden Fehden, die zudem die Bevölkerung und die Wirtschaftskraft des Reiches schwer schädigten, einzudämmen. Nach Verkündigung von zahlreichen „Gottesfrieden“ (Androhung von Kirchenstrafen, Exkommunikation) und Landfriedensverordnungen (Bindung der Fehden an strenge Voraussetzungen bzw. gänzliches Verbot unter Androhung schwerster Strafen) trat eine allmähliche Besserung ein. 1495 wurden im „Ewigen Landfrieden“ die Fehden in allen Teilen des Reiches verboten. Erst die Rechtsschutz- und Vollstreckungsgewalt des entstehenden modernen Staates konnte ein auch inneres Umdenken erzwingen.

Insgesamt sollte, bei aller Würdigung der kulturellen Leistungen des Rittertums für eine ganze Epoche, im Unterricht auch der Versuch unternommen werden, die Gefahren des Mißbrauchs ursprünglicher Ideale zu fremden, ja entgegengesetzten Zwecken aufzuzeigen.

AV-Medien zu dieser Einheit: „Edelmann und Ritter am Ausgang des Mittelalters“ (R 134), „Aus dem Rechtsleben des Mittelalters“ (R 343) „Ritter und Landsknecht im Spätmittelalter“ (FT 5805).

LZ 19–22 (Mönchische Lebensformen)

Das Mönchtum war der Stand, der das religiös-geistige Leben des Mittelalters am stärksten prägte. Die asketischen Gelübde, in erster Linie als Symbol für die völlige Hingabe in den Dienst des Heiligen gedacht, stellten offenbar eine Kraftquelle dar, die das Mönchtum zu geradezu revolutionären Impulsen auf das gesamte mittelalterliche Leben befähigte. Hervorgegangen und angeregt durch vergleichbare Lebensformen in Ägypten, in der Ostkirche (Martin von Tours) und Irland (Kolumban), gab Benedikt von Nursia dem abendländisch-lateinischen Mönchtum die maßgebliche Form. Die klösterlichen Lebensgemeinschaften mit ihren streng geregelten Tagesabläufen, mit ihren autarken Wirtschaftsorganisationen und ihrer seelsorglichen Arbeit waren, jenseits ihrer Funktion als Grundherrschaft, Zentren des Umlandes in einem höheren kulturellen Sinn. Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, gesellschaftliche Neuorientierung erhielten vom Mönchtum aus wichtige Anstöße. Diesen Aspekten folgt auch die Folge der Lernziele.

Ausgehend von einem konkreten Fall eines Klosters mit seinen Lebensformen, Berufen, Gebäuden sowie seinen religiösen, künstlerischen und wissenschaftlichen Aktivitäten (LZ 19), wird dann der Blick auf dessen Außenwirkungen gelenkt.

LZ 20: Intensiver Erfahrungsaustausch, aber auch das Bewußtsein, für eine Gemeinschaft zu arbeiten, von der man wesensmäßig selbst ein Teil ist, hat die Mönche zu wesentlich höheren Leistungen in Landwirtschaft und Handwerk beflügelt als etwa die Hintersassen einer adeligen Grundherrschaft. Große Landschenkungen des Königs bzw. des Adels haben Mönchsgemeinschaften immer wieder neu vor die Aufgabe gestellt, ein gut funktionierendes Wirtschaftssystem „aus wilder Wurzel“ zu planen und zu realisieren. Gewachsene, oft komplizierte Herrschaftsverhältnisse konnten hier eine fortschrittliche Gestaltung nicht hemmen. Was wunder, wenn die Mönche auf dem Gebiet des Obstbaus, der Saatgutveredelung, der Tierzucht und des gesamten handwerklichen Schaffens die Lehrmeister des Umlandes wurden.

LZ 21: Nicht als alleiniger Schöpfer, aber zumindest als kräftiger Mitgestalter bei der Entwicklung der romanischen Kunst, hat das Mönchtum einige seiner Ideale in die Symbolik der Bau- und Bildwerke eingebracht. Das Erdverhaftete, in sich Ruhende, „auf Fels Gebaute“, aber gleichzeitig von einer jenseitigen Kraft überwölbt, findet einen erhabenen Ausdruck in den schweren Pfeilern, den massigen Türmen, den Rundbögen und Gewölben einer romanischen Basilika. Jenseits und Diesseits, „ora et labora“ sind hier Stein geworden. Gott als Allherrscher, Christus als König der Könige und seine Mutter als Königin sind Bezugspunkte einer hingebungsvollen Versenkung in bildlichen und plastischen Kunstwerken. Ihnen zu Ehre geschieht alles, die Ergebnisse künstlerischen Schaffens sind Symbolik ihrer Höhe und Unvergänglichkeit. Auch die romanischen Darstellungen von Herrschergestalten strahlen in ihrer würdevollen Form etwas von dieser transzendenten Quelle aller Ordnung aus.

LZ 22: Als die Harmonie zwischen Diesseitigem und Jenseitigem, wie sie in der romanischen Kunst zum Ausdruck kommt, in den realen Lebensbezügen der Kirche und in der gesamten Gesellschaft sich zugunsten des Weltlichen zu verschieben drohte, kamen die Erneuerungskräfte wiederum aus dem Mönchtum. Vor allem die Franziskaner und Dominikaner besannen sich auf das biblische Armutsideal, das in reich gewordenen Klöstern und ihren obersten Repräsentanten geschwunden war. Planung,

Betriebsamkeit und Erwirtschaftung großer Vermögen deckten die seelsorgliche Tätigkeit z. T. völlig zu. Die Franziskaner (Minoriten, Minderbrüder), die sich bis 1300 fast über ganz Europa ausbreiteten, versuchten nun drei Ziele zu verwirklichen: Beobachtung des Evangeliums, Preisgabe jeglichen Besitzes und Selbstheiligung sowie Dienst am Seelenheil des Nächsten. Sie ließen sich überwiegend in dicht besiedelten Gebieten und vor allem in größeren Städten nieder. Hier fanden ihre Predigten ein breites Publikum. Neben der Rettung der Kirche aus der zunehmenden Verweltlichung ging es ihnen um eine Hebung der sozialen Verhältnisse der unteren Volksschichten und Städte. Sie hielten dem immer reicher werdenden Bürgertum in aller Deutlichkeit, in modernen Kategorien gesprochen, die Sozialpflichtigkeit des Eigentums vor Augen und mahnten zur Besinnung auf ewige Werte. Nicht zuletzt als Beichtväter und Berater hochgestellter Persönlichkeiten übten sie großen Einfluß auf die Politik aus. Gerade an dem Thema über mönchisches Leben im Mittelalter sollte der regionalgeschichtliche Bezug deutlich in den Unterricht eingebracht werden. Bayern besitzt in sonst kaum anzutreffender Dichte Klostergründungen, so daß es wohl kaum einen Schulort geben wird, der nicht in irgendeiner Beziehung zu einem Kloster steht oder stand. Gerade bei den Minoriten ragen Gestalten wie Berthold von Regensburg und David von Augsburg heraus, auch der Einfluß des Münchner Minoriten-Klosters auf Kaiser Ludwig den Bayern (1314–1347) könnte einen Ansatzpunkt bieten. Mit AV-Medien ist diese Thematik wenig dargestellt. Zur Erneuerung der mittelalterlichen Kirche eignet sich vorzüglich der Dokumentarfilm „Bernhard von Clairvaux“ (FT 1543); er setzt allerdings eine intensive ereignisgeschichtliche Vorbereitung voraus. Ansonsten sei auf ausgezeichnete Schulfunk- und Schulfernsehsendungen des Bayerischen Rundfunks zu diesem Themenkreis verwiesen.

LZ 23–29 (Bürgerliche Lebensformen)

Wirtschaftliche Ursachen für die Gründung von Städten, Entstehung einer politischen Einheit mit Privilegien gegenüber dem bäuerlichen und z. T. auch dem adeligen Stand, mit zunehmenden Freiheiten und politische Rechte mehrerer Gruppen von Einwohnern führten zum Selbstverständnis eines neuen Standes: des Bürgers. In dem neuen Gemeinwesen entfalteten sich ein Rechts- und Verwaltungssystem sowie wirtschaftliche, kulturelle und auch soziale Kräfte, die es schließlich zum Modell für den entstehenden modernen, zunächst noch fürstlichen Staat erscheinen lassen. Dies ist die Gedankenlinie, die diese Einheit zusammenfaßt.

LZ 23/24: Hier liegt der Schwerpunkt auf Entstehung, Zusammenarbeit mit und Lösung von den Stadtherrn (meist Bischöfe oder Herzöge). Der Zusammenhang von wirtschaftlicher Potenz, gesellschaftlichem Ansehen und politischer Macht sollte deutlich werden. Die wirtschaftlichen Vorteile (Abgaben, Zölle, Versorgung des Herrschaftsmittelpunktes und des Umlandes), die einem Stadtherrn aus dem Vorhandensein geschützter Handelsplätze erwachsen, waren wichtigster Anlaß, die Kaufleute mit vielen Vorrechten auszustatten (freier Stand, eigenes Recht, Marktordnung, Stadtbefestigung, teilweise Selbstverwaltung durch Stadträte und Bürgermeister, Wahl des Vogtes und des Pfarrers, Freiheit „nach Jahr und Tag“ für Zugezogene u. a.). Gänzliche oder teilweise Befreiung aus der Abhängigkeit des Stadtherrn gelang durch Loskauf, durch Kampf und vor allem im Bündnis mit dem Kaiser, welcher den Aufstieg reichsfürstlicher Gewalt dadurch zu bremsen versuchte. Die Reichsunmittelbarkeit (freie Reichstädte) war das höchste Ziel dieses Lösungsvorgangs. Am Ende dieses Prozesses stand eine Selbstverwaltungskörperschaft, die zumindest formal-demokratische Strukturen besaß, die zunächst allerdings nur wenige Gruppen miteinbezogen.

LZ 25: Bürgerrechte waren ursprünglich an den Besitz von Grund und Boden innerhalb des Stadtgebietes gebunden und kamen nur den reichen alten Kaufmannsgeschlechtern zu. In der Vermischung mit den adeligen Amtsträgern (v. a. den Ministerialen des Stadtherrn) ging aus ihnen das städtische Patriziat hervor. Zuziehende Handwerker und kleinere Händler bewirkten ein weiteres Wachstum der Städte. Diese Personengruppe verblieb aber, trotz Eigenbesitz, in einem minderen Rechtsstatus. Sie genoß zwar viele bürgerliche Freiheiten, hatte aber keinen Anteil am Stadregiment. Das besitzlose Gesinde der festen Haushalte, Tagelöhner, fahrendes Volk, Bettler und „unehrliche Leute“ (z. B. Totengräber, Abdecker, Scharfrichter) besaßen keinerlei Mitspracherecht. Zwar nicht dem geschriebenen Recht nach, aber faktisch durch ihren teilweisen Reichtum (Geldverleiher) und durch Privilegien begünstigt, übten die Juden als städtische Randgruppe Einfluß auf die Geschicke des Gemeinwesens aus. Ihre Stellung und Anerkennung blieben aber stets labil. Ständiges Mißtrauen ihnen gegenüber, Ansiedlung in Gettos und oft unvermittelt ausbrechende Pogrome sind Indizien dafür.

Versuche, die inneren Machtverhältnisse der Städte zu verändern, stammten aus der mittleren Schicht der Handwerker und Händler. Ihr Anteil an der Produktion, am Steueraufkommen und an der Verteidigung drängte geradezu nach unmittelbarer Mitsprache im Rat durch Vertreter aus den eigenen Reihen. Durch Zusammenschluß zu Zünften und Gilden und durch regelrechte Aufstände gelangten sie im 14. Jahrhundert in den meisten Städten zur Mitregierung. Der Zunftaufstand in Augsburg (1368)

und die Weberschlacht zu Köln (1369/70) sind exemplarische Fälle solcher Machtkämpfe. In Frankfurt, Nürnberg und in den Hansestädten behauptete sich das Patriziat.

LZ 26: Die Ausbreitung des gotischen Baustils hängt in mehreren Bezügen mit dem aufstrebenden Bürgertum zusammen:

- Eine neue Gesellschaftsschicht stellt sich in neuer Weise (gegenüber dem romanischen Stil) dar.
- Gotische Bürger- und Rathäuser sind Ausdruck ihres Selbstbewußtseins.
- Im Bau riesiger Dome und in der Schöpfung sakraler Kunstwerke zeigt sich eine neue und vertiefte Hinwendung zum Jenseitigen, nicht zuletzt bewirkt durch den Einfluß der Bettelorden, teilweise auch der Versuch, den Himmel zu „erkaufen“.
- Dome sind Wahrzeichen der Kraft bürgerlicher Gemeinschaftsarbeit.

Dieses Lernziel bietet die Möglichkeit zur Arbeit am konkreten Objekt (Unterrichtsgänge bzw. -fahrten zu gotischen Bauten und Kunstwerken), es eignet sich aber auch zur Verknüpfung mit vorangegangenen Inhalten des Geschichtsunterrichts (Vergleich mit dem romanischen Stil, Bedeutung der Minoriten in den Städten). Reiches Bildmaterial bieten die Reihen „Gotische Baukunst in Deutschland I–III“ (R 1313/15).

LZ 27/28: Dem Selbstverständnis und den Bedürfnissen des aufstrebenden Bürgertums entsprachen die Erziehungsziele und -inhalte städtischer Bildungseinrichtungen. Weltliche und speziell auf Handel und Gewerbe bezogene Qualifikationen drängten die aus den Dom- und Stiftschulen übernommenen geistlichen und ritterlichen Ideale und Inhalte im Lehrplan der neugegründeten Stadt- und Ratsschulen zurück. Deutsche Sprache und moderne Fremdsprachen, neben dem weiterhin in der Rechtspflege gebrauchten Latein, Realienfächer, Handelsrechnen und Buchführung wurden neue Schwerpunkte. Zur Führung eines Handwerksbetriebs genühten die in den meist primitiven Schreib-, Lese- und Rechenschulen vermittelten Kulturtechniken, die im übrigen auch von weiblichen Schülern erlernt wurden. Die Zunftgemeinschaft regelte mit genauen Vorschriften den Weg vom Lehrling zum Gesellen innerhalb der Hausgemeinschaft des Meisters. Mehrjährige Wanderschaft, Sammeln von Welterfahrung waren in der Regel Voraussetzungen für den Erwerb des Meisterbriefes.

Diese von der Stadt- bzw. Zunftgemeinschaft her initiierten Ausbildungsinstitutionen standen aber einer großen Anzahl von Jugendlichen nicht offen. Abgesehen davon, daß der Besuch der Ratsschulen wegen des Schulgelds ohnehin nur reichen Bürgersöhnen vorbehalten blieb, fanden auch viele Jugendliche der Unterschicht keine Lehrstelle, insbesondere wurden keine unehelichen Kinder und keine Kinder „unehrlicher Leute“ als Lehrlinge in die Zünfte aufgenommen.

In allen Städten war der Anteil der Armen, d. h. der nicht durch ein bestimmtes Steueraufkommen in den Genuß von Bürgerrechten kommenden Einwohner hoch. Er betrug z. B. in Augsburg 1475 über 60%. Unter ihnen befand sich auch der Großteil der Arbeitsunfähigen oder unheilbar Kranken. Deren Zahl konnte sich infolge der unhygienischen Verhältnisse in den engen Städten durch rasch um sich greifende Seuchen bedrohlich erhöhen. Die Sorge um solche Einwohner bestand hauptsächlich in Spenden und Stiftungen reicher Bürger, dank derer religiöse Bruderschaften Armen- und Siechenhäuser unterhielten. Die Kirchen, vor allem die Franziskanische Bewegung, forderte die Reichen unablässig zur Hilfe auf. So gehört in den Unterricht über das bürgerliche Leben im Mittelalter neben das Bild vom prächtigen Patrizier und geschäftigen Zünftler auch das des Bettlers, des Krüppels oder gar des Aussätzigen, der durch eine Klapper auf sein Kommen aufmerksam machte und in einer durch seine Krankheit erzwungenen hoffnungslosen Isolation leben mußte.

LZ 29: Daß im Spätmittelalter das Bürgertum endgültig dem Adel den Rang abgelaufen hatten, zeigten augenfällig die weltweiten Handelsbeziehungen der großen Kaufmannsgeschlechter, z. B. der Fugger und Welser in Augsburg, der Ligsalz und Ridler in München oder der Tucher und Holzschuher in Nürnberg. Der in den Städten angehäufte Reichtum, die Summierung dieses Reichtums in Handelsorganisationen und Städtebünden war auch gleichzeitig ein Machtpotential, das die Politik der Kaiser und Fürsten weitgehend mitbestimmte. So lag z. B. die Finanzierung der Wahlkämpfe der Habsburgerkaiser oder anders gewendet, die Bestechung der Kurfürsten, überwiegend in der Hand der Familie Fugger. Desgleichen machten sich die aufstrebenden Territorialherren die Weltläufigkeit der Bürger, ihr Verwaltungsgeschick und ihr Kapital zunutze, um absolutistisch-zentralistische Staatsgebilde zu errichten, in denen die politische Macht der Bürger dann allerdings zugunsten reiner Dienstfunktionen schwand.

Den Schülern soll möglichst an heimatgeschichtlichen Beispielen (z. B. der Reichsstadt Augsburg) die damals weltumspannende Bedeutung der Städte, neben der Macht von Kaisern und Fürsten, dargelegt werden; zur Ausweitung genügt intensive Kartenarbeit, welche auch unschwer die Rolle der norddeutschen Hansestädte verdeutlichen kann.

Zur Veranschaulichung stehen eine große Anzahl von Bildreihen zur Verfügung. Im thematischen

Gesamtzusammenhang der Einheit eignen sich besonders „Mittelalterliche Stadt“ (R 574), „Von den Zünften und alten Zunftbräuchen“ (R 139) und „Stadtleben im späten Mittelalter“ (R 140). Empfehlenswert ist auch der Film „Leben in einer mittelalterlichen Stadt“ (FT 5934), der am Beispiel Nürnbergs und mit Hilfe von Bauwerken, Gegenständen, Bild- und Textquellen wirtschaftliche und kulturelle Elemente des Stadtlebens im Mittelalter z. T. szenisch darstellt.

2.2.4 Längsschnitt: Erziehung und kulturell-gesellschaftliche Verhältnisse

Der Lernzielintention (LZ 30) entsprechend soll insbesondere der *Zusammenhang* zwischen *staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Idealen* und den Erziehungsinhalten und -maßnahmen, mit denen diese geschaffen und gleichzeitig tradiert wurden, herausgestellt werden. Dies darf jedoch nicht zu einem statischen Bild von einzelnen „Erziehungs“-Epochen führen, vielmehr müssen auch Überlagerung mehrerer „Bildungsideale“, gegenseitige *Ablösung und Wandel* sichtbar werden. Unter Verzicht auf eine möglichst lückenlose Kleinform einer Geschichte der Pädagogik kommt es darauf an, in wenigen Epochen und Räumen den jeweiligen gesellschaftlich-pädagogischen Bezug aufzuzeigen und Entwicklungen herauszuarbeiten.

Dabei können folgende Zusammenhänge zu Schwerpunkten werden:

Ägypten:

in sich geschlossene, relativ beständige Staats- und Gesellschaftshierarchie, geführt von Gottkönigen und einer Beamten- und Priesterschicht

Regierungswissen für Königssöhne, Verhaltensmuster und Fertigkeiten von Beamten: Gehorsam gegenüber Höhergestellten, religiös-kultische Erziehung, Schreibkunst

Athen:

weit gediehene Ansätze demokratischen Lebens, vielseitige kulturelle Entwicklung

harmonische Kräfteentfaltung in intellektueller und musischer Bildung, rednerische Gewandtheit, Sachwissen, staatsmännisch-kriegerische Fähigkeiten, Erziehung der privaten Initiative überlassen

Sparta:

autokratisch-militärischer Staat unter einer kleinen Herrschicht

körperlich-militärische Ausbildung, staatsmännische Fähigkeiten, gelenkte Staatserziehung

Mittelalter:

gesellschaftliches und politisches Leben geprägt durch die Institution Kirche und durch adelige Vorrechte, Überlagerung durch das Bürgertum

christliche, kämpferische, staatsmännische und ästhetische Ziele, Klosterschulen und Adelhöfe als wesentliche Bildungseinrichtungen, praktisch-wirtschaftliche Ziele einer „bürgerlichen“ Bildung, Landbevölkerung ohne Bildung

Neuzeit:

moderner, zentralgelenkter Staat, Festlegung der Rollen einzelner Stände, erwachendes Bewußtsein von Freiheit und Gleichheit des Individuums

Herrschaftswissen für die adelige Oberschicht und die Beamtenschaft (Ritterakademien), nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten für einen tüchtigen und gehorsamen Untertan, Forderung nach allgemeiner Schulpflicht, schlechte Schulverhältnisse für Bauern- und Arbeiterkinder

Zeitgeschichte und Gegenwart:

überwiegend demokratische Staatswesen in Westeuropa

vielseitiges Wissen für die Rolle als mündiger Staatsbürger, Grundrecht auf Bildung und gleiche Bildungschancen für alle

Entwicklungsländer mit noch unfertiger Staatsform noch teilweise unklare Zielsetzungen, Analphabetentum, offene Entwicklung

Als Entwicklungen könnten festgehalten werden:

- von der Bildung weniger zur Bildung vieler, Chancengleichheit
- zunehmende Bedeutung der Mädchenbildung
- von der Erziehung durch Angst vor Strafe zum Bemühen um Einsicht
- von der Lernschule zur Selbsttätigkeit der Schüler

Es ist in dieser Altersstufe nicht entscheidend, daß diese Zusammenhänge schon abstrahiert werden. Situationsschilderungen von Erziehungsvorgängen (z. B. in einer ägyptischen Schreiberschule, in einer Klosterschule, in einer Schreib- und Rechenschule usw.) die den Schülern ihre eigene Rolle im Milieu vergangener Epochen vor Augen führen, besitzen ein großes Identifikations- und damit auf Motivationsmoment. Die Konfrontation dieser Situationen mit dem in anderen Geschichtsstunden über diese Epoche Gelernten kann die Einsicht in den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlich-politischen Grundgegebenheiten einer Epoche und der Erziehung zumindest aufleuchten lassen.

3. Der Lehrplan für die 7. Jahrgangsstufe

3.1 Zu den Vorbemerkungen

Die in der 5. und 6. Jahrgangsstufe geleistete Arbeit geht nahtlos über in das tiefere Eindringen in die Geschichte in den folgenden Jahrgangsstufen. Mit wachsender Fähigkeit zu komplexerem Denken sollen die „Vielgestaltigkeit und Verflochtenheit historischer Erscheinungen und Prozesse“ *differenzierter* ins Bewußtsein gehoben werden. Gerade hier liegt eines der wesentlichsten Bildungsmomente des Geschichtsunterrichts überhaupt. Die Analyse und die Zusammenschau der zahlreichen Faktoren, die einen Vorgang bzw. einen Zustand auf sehr komplizierte Weise bedingen, können unverzichtbare affektive Wirkungen für die *politische Bewußtseinsbildung* im Rahmen des demokratischen Wertebereichs erlangen: Abwehr aller eingleisigen Entschlüsselungsideologien der „schrecklichen Vereinfacher“, Abbau von Schwarz-Weiß-Malerei und Freund-Feind-Bildern, Bemühung um unvoreingenommenes und besonnenes Urteil, letztlich Toleranz.

Die den einzelnen Abschnitten des Lehrplans vorangestellten „Richtziele“ verweisen auf diese Intention. Die Herausarbeitung verschiedener Faktoren und Schichten gelingt leichter, wenn man ein Ereignis aus *verschiedenen Perspektiven* betrachtet, z. B. die europäische Expansion zu Beginn der Neuzeit aus dem Blickwinkel der spanischen Krone, der Konquistadoren und Soldaten, der Forscher und Entdecker, der christlichen Missionare und der Indianer (III, LZ 5–9, 7. Jgst.); ähnliches gilt für die Betrachtung der deutschen Ostsiedlung aus der Sicht der Polen und der Deutschen (VIII, LZ 36, 7. Jgst.). An der Epoche der Reformation und des Dreißigjährigen Krieges läßt sich in den Ursachen, Anlässen, handelnden Persönlichkeiten und beteiligten Staaten anschaulich belegen, daß Geschichte ein *multikausaler, auf verschiedenen Ebenen spielender und mannigfach verschlungener Wechselwirkungsprozeß* ist, dem man nur unter dem Aspekt des religiösen Konflikts nicht gerecht würde (IV, LZ 10–17, 7. Jgst.). LZ 1 der 7. Jahrgangsstufe thematisiert die *Mehrdimensionalität* und *Multiperspektivität* der Geschichte rückblickend auf die Lerninhalte der 6. Jahrgangsstufe.

Eindringen in diese Wesenszüge der Geschichte führt zu *historischer Bewußtseinsbildung*. Historisches Bewußtsein ist jedoch nicht nur distanzierte Schau der Vergangenheit, sondern immer auch Auslotung des Ortes, an dem die eigene Person innerhalb des Geschehens steht. Damit ist ein Zweifaches gemeint: die Bewußtmachung des *Werterahmens*, aus dem heraus der einzelne Stellung zur Vergangenheit bezieht, und der Chancen und Möglichkeiten, die ihm für eine verantwortliche *Teilhabe* an der weiteren Entwicklung der Geschichte gegeben

sind. Beides verweist auf Normen, deren Verwirklichung das Ziel einer auf christlichen, demokratischen und letztlich humanen Idealen gegründeten Gesellschaft sein muß. Gerade die Geschichte seit der Reformation und der Aufklärung erweist den inneren Zusammenhang zwischen dem unverstellten Kern der christlichen Botschaft von der Freiheit und Gleichheit der Menschen vor ihrem Schöpfer und der Projektion von der Würde und den Grundrechten der menschlichen Person. Demokratisches Ethos ist zu einem wesentlichen Teil säkularisierter christlicher Lehrbestand. Deshalb lassen sich Wertsetzungen wie Achtung der Menschenwürde, Bezogenheit individuellen Wollens auf Gemeinschaften, Hinwendung zu schwächeren Gliedern, Verzicht auf Gewalt, Verbundenheit über Staats-, Volks- und Rassegrenzen hinweg, Wille zu Zusammenarbeit und Friedenssicherung usw., die den Rahmen des Grundgesetzes und aller westlich-demokratischen Verfassungen ausmachen, von verschiedenen Sinnebenen einer pluralistischen Gesellschaft aus begründen. Ein deutliches Augenmerk innerhalb der historischen Bewußtseinsbildung richtet der Lehrplan auf die Erkenntnis der personalen Bereicherung durch Geschichte und auf die Bedeutung der *Lokal- und Landesgeschichte*. Es geht hierbei nicht um einen rein antiquierenden und ästhetisierenden Selbstzweck im Umgang mit der Geschichte, sondern die jeweilige Spiegelung wichtiger Ereignisse im heimatlichen Nahraum eröffnet große *Zuwendungsmotivationen* auch zur nationalen, europäischen und mitunter sogar globalen Geschichte; außerdem lassen sich viele Zusammenhänge und Entwicklungen, z. B. das Verhältnis zwischen Landesherr und Landständen im werdenden Territorialstaat (LZ 2 und 3, 7. Jgst.), unter landesgeschichtlichem Aspekt konkreter und verbindlicher darstellen. Darüber hinaus schafft das Wissen um die historische Dimension der Landschaften, Orte, Bau- und Kunstdenkmäler des Raumes (z. B. LZ 4, 22–25, 7. Jgst.), in dem der einzelne lebt, arbeitet und seine Freizeit verbringt, persönliche Bindungen in einer allzu fluktuierenden und raschlebigen Zeit, die ein Mehr an seelischer Lebensqualität oder auch, völlig unpathetisch gemeint, „Liebe zur bayerischen Heimat“ (Bayer. Verfassung, Art. 131) bedeuten können.

Die methodischen Anliegen,

- die Lerninhalte der jeweiligen Klassensituation, z. B. durch regionalen Bezug oder durch Steigerung oder Verminderung der Komplexität und Dichte, anzupassen,
- das Interesse und das selbständige Problembewußtsein der Schüler zu wecken, aufrechtzuerhalten und zu fördern,
- die fachrelevanten Arbeitsformen zu üben und zu intensivieren,
- die unter geschichtspädagogischen Aspekten gewählte und naturgemäß lückenhaften Themenfolge permanent der Zeitleiste zuzuordnen,

bleiben auch in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe unvermindert bestehen. Insbesondere erscheint die Darstellung der Lerninhalte der 7. und der folgenden Jahrgangsstufen in mehreren parallelen Zeitleisten, in ähnlicher Weise, wie dies in LZ 1 (7. Jgst.) dargelegt ist, zur Verdeutlichung verschiedener Blickweiten (Heimat- bis Weltgeschichte) und Geschehensebenen (Kultur, Wirtschaft, Politik usw.) geboten.

3.2 Entfaltung der Problematik der einzelnen Lernziel- und Lerninhaltsbereiche

3.2.1 Betrachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten von Geschichte

Grundsätzlich ist alles vergangene Geschehen dem historischen Zugriff zugänglich; Geschichtsbetrachtung ist tendenziell immer auf Totalität ausgerichtet. Räumlich gesehen ereignet sich Geschichte auf der ganzen Welt, in Europa, in Deutschland, in Bayern oder im heimatlichen Nahbereich; den *Lebensbereichen* nach betrachtet ist sie Staaten-, Gesell-

schafts-, Wirtschafts- oder Kulturgeschichte i. w. S. Hinzu kommt noch eine *zeitliche und räumliche Verflechtung* dieser Ebenen.

Diese *Geschichtsauffassung* steht im Gegensatz zu allen Erklärungsversuchen, die Geschichte als Ausfluß oder unter dem Primat einer Ebene zu sehen, seien es nun die geistigen Strömungen oder die wirtschaftliche Basis, marxistisch gesprochen die „Produktionsverhältnisse“. Sie relativiert außerdem eine überwiegend staatlich-politische Nationalgeschichte. Trotz des Wissens und des Bemühens um die Darstellung dieses *Gesamtzusammenhangs* wird Geschichtsschreibung einer bestimmten Fragestellung entsprechend einen oder wenige Aspekte besonders untersuchen. Ebenso können in verschiedenen Epochen die Einzelfaktoren von sich aus verschieden starkes Gewicht besitzen.

Unterrichtsmethodisch ergeben sich zum LZ 1 z. B. folgende Möglichkeiten:

- Darstellung eines Ereignisses, einer Entwicklung aus der bereits behandelten Epoche des Mittelalters, z. B. des Städtewesens, unter universalgeschichtlichem, europäischem, deutschem und regionalgeschichtlichem Blickwinkel; Kurztexte lassen sich aus Handbüchern, Lexikonartikeln usw. entwickeln
- Synoptische Zeitleiste des Mittelalters mit einer europäischen, einer deutschen und einer bayerischen Zeilenspur; Zusammenhänge aufzeigen
- Synoptische Zeitleiste des Mittelalters mit Zeilen Spuren zur staatlich-politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und religiösen Entwicklung
- Zusammenschau epochaler Beziehungen, z. B. 8./9. Jh.:

– Entstehung des fränkischen Großreiches in Europa	} Politik
– Aufkommen der Reiterheere	
– Ausbreitung der Grundherrschaft	} Gesellschaft
– Dreifelderwirtschaft, Verbesserung der Landwirtschaft	
– Kaiser, Schutzherr der Kirche	} Religion
– Klöster, Klosterschulen	
– Wessobrunner Gebet usw.	} Kultur

3.2.2 Bayerns Weg vom Mittelalter zur frühen Neuzeit

Bedeutung des Themas

Im 12./13. Jahrhundert erfolgte in Deutschland, so auch in Bayern, der Übergang vom *Personenverbandsstaat* des Mittelalters zum *Territorialstaat*. In ihm herrscht das gebietsstaatliche Prinzip im Gegensatz zum stammesstaatlichen. Nicht mehr personale Treue- und Gehorsamsbindungen, sondern der Erwerb eines Staatsgebietes zog automatisch die Staatsgewalt über die Bewohner nach sich. Der Landesherr besaß in seinem Territorium die höchste Gewalt; seit dem 15./16. Jahrhundert spricht man von Souveränität. Lehnbindungen an den Kaiser hatten nur noch formal konkurrierende Gewalt. Wesentliche Schritte auf diesem Weg waren die gesetzlichen Zugeständnisse Friedrichs II. an die geistlichen und weltlichen Fürsten 1220 und 1231 und die „Goldene Bulle“ Karls IV. 1356 in bezug auf die Kurfürsten.

Diese *Landeshoheit* wurde jedoch eingeschränkt durch die *Landstände* (Prälaten, landsässiger Adel, frühere Ministerialengeschlechter, Ämter, Städte, mancherorts auch Bauern), die sich aus Beratungsgremien auf den „Hoftagen“ großer geistlicher und weltlicher Reichsfürsten zu rechtsfähigen Institutionen mit Mitspracherechten bei der landesherrlichen Regierung weiterentwickelt hatten. In den Hochstiften entsprachen die Domkapitel, in den Reichsstädten die Ratsmitglieder den Ständen. In der ständischen Repräsentation liegen die Wurzeln der parlamentarischen Vertretung.

Es gilt in diesem Thema, diese Entwicklungen, in denen schon Elemente des späteren modernen Staates aufleuchten, an bayerischen Beispielen zu erläutern. Im Gegensatz zur Geschichte des Hochmittelalters trat jetzt die Kaiser- und Reichsidee zugunsten teilstaatlicher Souveränität zurück.

In geistiger Hinsicht bedeutete auch der *Humanismus* eine Lösung von der Tradition der universalen Mächte des Kaiser- und Papsttums und eine Entbindung der Kräfte des *Individuums*, orientiert an der idealisierten klassischen und christlichen *Antike*. Diese Geisteshaltung entfaltete sich jedoch, ebenso wie der Baustil der *Renaissance*, überwiegend in den Städten, während auf dem Land die Gotik unmittelbar in den Barock überging.

Zu den einzelnen Lernzielen

In LZ 2 geht es darum, den Schülern bewußt zu machen, daß sich auf dem Gebiet des heutigen Bayern eine Vielzahl von staatlichen Gebilden entwickelte, von denen das Herzogtum bzw. die Teilherzogtümer der Wittelsbacher zwar den größten Raum einnahmen, in ihrer reichsrechtlichen Stellung aber dieselbe Ebene mit zahlreichen Hochstiften (etwa Freising, Eichstätt, Würzburg u. a.), Reichsgrafschaften (z. B. Markgrafen- und Kulmbach-Bayreuth, Grafentümer derer von Hohenlohe und Oettingen), kleineren Reichsritterschaften, Reichstädten und Reichsdörfern, vor allem im schwäbischen und fränkischen Gebiet, teilten.

Den alternativ gebotenen Inhalten entsprechend, empfiehlt es sich, ein Territorium mit regionalem Bezug zu wählen,

- in Ober- und Niederbayern das Herzogtum Bayern, welches nach zahlreichen Teilungen im Primogeniturgesetz 1506 zu einem relativ geschlossenen Gebietsbesitz gelangte,
- in Franken z. B. die Territorialbildung der zollerischen Burggrafen von Nürnberg, die ähnlich wie die Wittelsbacher zahlreiche fränkische Gebiete erwarben, welche schließlich in die Markgrafschaften Kulmbach-Bayreuth und Ansbach-Bayreuth eingingen,
- in Schwaben z. B. das Hochstift Augsburg mit seinen zahlreichen Besitztümern westlich des Lech, im Allgäu und an der Donau.

Die kulturelle Vielfalt und die zahlreichen Mentalitätsunterschiede der bayerischen Landschaften und Menschen haben hierin ihren Ursprung.

LZ 3: Die Kennzeichen einer Landesherrschaft, d. h. der Dualismus zwischen Landesherr und Ständeherrn, lassen sich am leichtesten im Herzogtum Bayern (Altbayern) darstellen. Einerseits waren hier die Rechte der „Landschaft“ (= Vertretung der Landstände): das Steuerbewilligungsrecht, das Widerstandsrecht, die niedere Gerichtsbarkeit in den Hofmarken und sogar das Bündnisrecht – in der Schnaitbacher Urkunde 1302 (Oberbayern) bzw. in der Ottonischen Handfeste 1311 (Niederbayern), der „Magna Carta der Ständebewegung in Deutschland“ (Bosl), festgelegt; auch das Landrecht Ludwigs des Bayern (1314–1347) war ein Gesetzgebungswerk, an dem Stände und Landesherr in gleicher Weise mitwirkten. Andererseits überzog eine landesherrliche Verwaltungs- und Gerichtsorganisation mit Land- und Pfliegerichten auf unterer und Viztum- und Rentmeisterämtern auf mittlerer Ebene das Territorium und baute die Ständemacht, vor allem seit Albrecht IV. (1465–1508), zunehmend ab, so daß der Absolutismus in Bayern früher begann als anderswo in Deutschland. Insgesamt war das Verhältnis zwischen Landesherr und Landständen in Bayern ein sehr konstruktives. Die Stände als die gesellschaftlichen Kräfte repräsentierten weithin Zusammengehörigkeitsgefühl und bayerisches Bewußtsein.

In LZ 4 soll jeweils nur ein Einblick in die Merkmale des künstlerischen und geistigen Umbruchs vom Mittelalter zur Neuzeit gegeben werden. Dies läßt sich an kurzen Werkbetrachtungen exemplarischer Vertreter realisieren; z. B. an

Elias Holl (1573–1646) – Augsburger Rathaus:

Klassisch abgewogene Einteilung, in die Horizontale ausgreifend, fest auf der Erde ruhend, diesseitsgewandt, energisch aufstrebende Großform, repräsentiert die Kraft des Bürgers und der freien Persönlichkeit schlechthin

Albrecht Dürer (1471–1528) – Hieronymus im Gehäuse:

mathematisch exakte Übernahme der Wirklichkeit, bis in Kleinigkeiten durchgestaltet, der Mensch in seiner Individualität im Mittelpunkt (wie übrigens auch bei den vielen Porträts)

Willibald Pirckheimer (1470–1530) – Aus seiner Selbstbiographie (Hg. von K. Rück 1895):

Ausdruck der Weltläufigkeit des Nürnberger Patriziers, vielseitige Kenntnisse, kritische Einstellung gegenüber der Geschichte und der Kirche, aufgeschlossen für alle Lebensbereiche, besonderes naturwissenschaftliches Interesse

Medientechnisch kann die territoriale Entwicklung am besten auf selbstgestalteten OH-Folien aufge-

zeigt werden. Kompakt dargestellt sind die wesentlichen Veränderungen in Altbayern, Franken und Schwaben z. B. in Bosl 1971 (s. Lit. Verz.!) S. 111–165. Der Bereich Renaissance u. Humanismus läßt sich verdeutlichen mit den Reihen „Albrecht Dürer – Gemälde“ (R 378) und „Baukunst der Renaissance in Deutschland“ (R 1316/17). Einblicke in das Leben eines Gelehrten in der Spätrenaissance gewährt der Film „Nicolaus Copernicus – Chronik seines Lebens“ (FT 2489).

3.2.3 Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit

Bedeutung des Themas

Der Beginn der Neuzeit wird in der traditionellen Geschichtsschreibung mit ca. 1500 festgelegt. Auf diese Zeitmarke fallen wichtige geistige und politische Prozesse, die *Ein-schnitte in der gesamten Kulturentwicklung* bedeuten: Humanismus, Reformation, Entdeckungswesen und Erfindungen auf den verschiedensten Gebieten. Die besondere Wirkmächtigkeit dieser Epoche liegt darin begründet, daß gleichzeitig neue Möglichkeiten des Verkehrs, insbesondere der Schifffahrt, Voraussetzungen für die Ausbreitung europäischer Kultur, aber auch Herrschaft, über die gesamte Welt schufen.

Diese *Europäisierung der Welt* aus der Sicht der Europäer wie der der „Europäisierten“, Motive, Methoden und Auswirkungen darzustellen, ist der Kern der Zielrichtung dieser Einheit. Die Schüler sollen dabei erfahren, daß Objektivität in der Geschichte zumindest annäherungsweise erreicht werden kann, wenn der Geschichte Betrachtende bemüht ist, aus *vielerlei Blickrichtungen* (Multiperspektivität) Ereignisse und Zustände zu sehen und erst in dieser Zusammenschau zu einem Urteil zu gelangen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 5 und 6 thematisieren den Zusammenhang zwischen wissenschaftlich-technischen Voraussetzungen (Kugelgestalt der Erde, neue Landkarten, Navigationsgeräte, Schiffe) und der Verwirklichung von Entdeckungs- und Eroberungsreisen aus wirtschaftlichen, politischen und christlich-missionarischen Motiven. Neben der Multiperspektivität kann an diesem Sachverhalt auch die Multikausalität der Geschichte verdeutlicht werden. Selbst wenn wirtschaftliche und politische Faktoren einen hohen Stellenwert besitzen und wenn die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Unterworfenen geradezu schockierend sind, dürfen diese Vorgänge nicht ausschließlich unter diesem Aspekt gesehen werden. Reine Entdeckerfreude, Pionierstreben und Sendungsauftrag sind in das Motivationsgeflecht verweben.

LZ 7 eröffnet die Möglichkeit, bei den Schülern die Haltung anzubahnen, Kulturen und Leistungen fremder Völker mit anderen Wertvorstellungen ohne Vorurteile zu akzeptieren. Gerade der Inka-Staat, der unbeeinflusst von der europäischen Entwicklung in politischer, geistiger und künstlerischer Hinsicht im 15. Jahrhundert ein beachtliches Niveau erreicht hatte, ist anschauliches Beispiel gegen die Neigung, Europa als Zentrum der Kultur und die übrige Welt als im europäischen Sinne zu „entwickelnde“ Länder zu betrachten. Es wird hier überhaupt die Frage aufgeworfen, inwieweit sog. „hochentwickelte Länder“ berechtigt sind, anderen ihre Lebensweise, und sei es selbst in guter Absicht, zu vermitteln, ein Problem, das schon einmal am Beispiel heute noch lebender Naturvölker (LZ 12, 5. Jgst.) angeklungen ist.

Damit ist auch gleichzeitig der Verbindung zu LZ 8 gegeben. Hier liegt allerdings der Akzent auf der Beurteilung fremder Lebens- und Arbeitsweisen, die den Unterworfenen eindeutig aus ausbeuterischen Gründen aufgezwungen wurden. Die christliche Lehre gab damals und gibt heute den Wertmaßstab hierzu. Las Casas, der „Apostel der Indianer“, konkretisiert in seinen Schriften (Anm. 4) den Zusammenhang zwischen christlichen Postulaten und allgemeiner Menschenrechtsdiskussion, die hier wichtige Impulse erhielt und später in die Aufklärung einmündete (LZ 26). Sein Ringen, Erfolg und Mißerfolg, zeigen jedoch, wie christliche Grundsätze von politisch Mächtigen zwar häufig als Aushängeschild benutzt, jedoch im Zweifelsfalle reinen Machtinteressen geopfert wurden. Die heutige Situation der indianischen bzw. der aus Afrika verschleppten Bevölkerungsgruppen Amerikas ist ein Ergebnis dieser Politik, die in der Gegenwart keineswegs überall beendet ist.

LZ 9 stellt Motive und Auswirkungen dieser Politik nochmals unter außen- und wirtschaftspolitischen Aspekt zusammen und liefert weiteres Material zur Wertentscheidung in christlichem und demokratischem Sinn.

Die Veranschaulichung der Probleme dieser Einheit unterstützen in hohem Maße die Filme „Entdek-

kungsreisen europäischer Seefahrer“ (FT 901) und „Auf den Spuren der Inkas“ (FT 496). Auf teilweise gleichem Karten- und Bildquellenmaterial basieren die Reihen mit gleichen Titeln (TR 3 und R 284) sowie die Reihe „Die Entdeckung Amerikas“ (R 356).

3.2.4 Reformation und Dreißigjähriger Krieg

Bedeutung des Themas

Stellte die Expansion nach Übersee die Außenschicht der Umbruchsituation zu Beginn der Neuzeit dar, so handelt es sich bei der Reformation und den Auseinandersetzungen in deren Gefolge um die innere Dimension eines allgemeinen Kulturwandels in Europa. Sein nachhaltigstes Ergebnis war die Entstehung des Protestantismus und damit der staatsrechtlich sanktionierten *Spaltung der christlich-abendländischen Einheit*. Die Ursachen hierfür sind sehr vielschichtig, und es gibt kaum einen geschichtlichen Abschnitt, in dem sich die Wechselwirkung verschiedenster Faktoren, ihre gegenseitige Begünstigung und Hemmung, die Interdependenz geschichtlicher Kräfte so anschaulich nachweisen läßt:

- Sehnsucht nach tieferer Sinngebung des Lebens,
- Veräußerlichung kirchlich-institutioneller religiöser Formen,
- die historische Persönlichkeit, die einem allgemeinen Unbehagen Ausdruck verleiht,
- Fürsten, die in einer Lösung von Rom und dem katholischen Kaiser eine politische Aufwertung ihres Status erhoffen,
- ein Kaiser, der mit religiöser Einheit auch zentralistische Kräfte innerhalb des Reiches stärken will,
- Bauern, die in der neuen Lehre von der „Freiheit des Christenmenschen“ Chancen für die Verwirklichung von mehr sozialer Gerechtigkeit sehen und dann an den immer noch festen Strukturen der alten Ordnung, aber auch an eigenen Unzulänglichkeiten scheiterten.

Dies waren die Hauptfaktoren, welche schließlich zum Kompromiß des Augsburger Religionsfriedens 1555 und zu den Erneuerungsbestrebungen innerhalb der katholischen Kirche führten.

Mit diesem ersten Ursachenkomplex hing eng die 2. Phase der Auseinandersetzungen zusammen. Die Tatsache zweier religiöser Blöcke war nur mehr *Rahmen* einer Konfliktsituation, innerhalb derer sich *politische Interessen* verselbständigten und schließlich in einem Krieg ihre *eigene Dynamik* entwickelten:

- habsburgisches Streben nach kaiserlichem Absolutismus,
- bayerisches Lavieren um territorialen Zuwachs und um Aufwertung durch die Kurwürde,
- französische Abwehr der habsburgischen Umklammerung,
- schwedische Großmachtpläne oder auch nur
- unkalkulierbares politisches Abenteuerium, wie das eines Wallenstein.

Die Verselbständigung des Krieges führte schließlich zu einer totalen Zerrüttung menschlichen Miteinanders und zu einem wirtschaftlichen Chaos.

Zu den einzelnen Lernzielen

In LZ 10 und 11 geht es darum herauszuarbeiten, welche Kraft eine Persönlichkeit entfachen kann, wenn sie es versteht, einem weit verbreiteten Denken Ausdruck zu verleihen. Martin Luthers Bemühen galt einzig dem Ziel, durch Rekurs auf die Aussagen der Bibel das Verhältnis des Gläubigen zu seinem Schöpfer unmittelbar zu gestalten; es war also in erster Linie auf das ewige Heil gerichtet. Wenn als Weg dazu auch soziale Neuansätze vorgeschlagen wurden, so waren das Begleiterscheinungen („An den christlichen Adel deutscher Nation“).

So war eine Verflechtung der Glaubensreform mit einer sozialen Revolution niemals das Anliegen Luthers. Für die Bauern jedoch, die unmittelbar unter den Bedrückungen ihres Standes litten, ergab sich aus der Lehre des angesehenen Reformators ein logischer Zusammenhang zwischen Gotteskind-

schaft, Nächstenliebe, Befreiung von Lasten und Gewährung von mehr Rechten. Diesen Zusammenhang, das Verhalten Luthers und die Eskalation der Gewalt, gilt es in LZ 12 darzustellen und zu werten.

LZ 13 hat die Verflechtung religiöser und sozialer Motive auf Seiten der Landesherrn im Kampf für bzw. gegen die Reformation zum Inhalt. In der geistigen Situation der damaligen Zeit wogen sicher beide Aspekte stark. Vor allem die Resignation Kaiser Karls V. kann als Indiz für die persönliche Erschütterung über das Zerschlagen der universal-religiösen Idee gewertet werden.

Gewiß noch erzwungen durch eine politische Patt-Situation, weist der Augsburger Religionsfrieden von 1555 mit seinen Bestimmungen über eine Gleichberechtigung (Parität) der Konfessionen schon in eine spätere Zeit. Den Schülern muß in LZ 14 jedoch der grundlegende Unterschied zur heutigen Situation verdeutlicht werden: Die gegenseitige Anerkennung entsprang nicht einer toleranten Haltung, sondern einer Zwangslage; tatsächliche Freiheit in der Glaubenswahl besaßen nur die Landesherrn und die Bürger der Reichsstädte; alle anderen Untertanen mußten die Religion des Landesherrn annehmen, mit Ausnahme der Untertanen jener geistlichen Fürsten, die zur neuen Lehre übertraten und damit ihre Herrschaft verloren. Das Recht der Auswanderung in Konfessionsgebiete der eigenen Wahl glich eher einem Ausweisungsbefehl.

LZ 15 setzt den Schwerpunkt auf die innere Erneuerung der katholischen Kirche, wie sie auf dem Konzil von Trient (1545–1563) festgeschrieben wurde. Die Unterscheidungslehren gegenüber den Reformatoren wurden präzisiert, insbesondere die Lehre, daß neben der Schrift auch die Tradition des kirchlichen Lehramtes und damit das Wort des Papstes entscheidenden Einfluß auf die richtige Glaubenshaltung besitze, ferner die Lehre von den Sakramenten, der Erbsünde, der Rechtfertigung und über die Heiligenverehrung. Der Jesuitenorden wurde beauftragt, den neuen Bestimmungen in Schulen, Universitäten und in der politischen Beratung der Landesherrn zur Verwirklichung zu verhelfen. Parallel hierzu verlief die vorwiegend politisch bestimmte, gewaltsame Rekatholisierung protestantisch gewordener Gebiete, die unter dem umstrittenen Begriff der „Gegenreformation“ in die Geschichtsschreibung eingegangen ist. Die Festigung und Erweiterung des konfessionellen Besitzstandes hatte auf protestantischer Seite ein Äquivalent und führte schließlich zu den religiösen Blockbildungen in der protestantischen Union (1608) und in der katholischen Liga (1609). Es erscheint wesentlich, den Schülern in LZ 16

- diese Überlappung von politischem Machtstreben und religiösen Spannungen bewußt zu machen,
- ihnen den Unterschied zwischen diesen tieferen Ursachen des Dreißigjährigen Krieges und dem Anlaß im böhmischen Konflikt zu verdeutlichen und
- ihnen den Umschlag ursprünglich konfessionell motivierter Auseinandersetzungen in einen reinen Machtkampf in Europa während der Phasen des Krieges nachvollziehbar zu machen.

Die Erreichung des LZs 17 sollte die Einsicht miteinschließen, daß Kriege, gleichgültig aus welchen Gründen sie geführt werden, die Tendenz in sich bergen, außer Kontrolle zu geraten, und daß sie immer mit unsäglichen Leiden der Bevölkerung, mit sittlich-kulturellem Verfall und wirtschaftlichem Niedergang verbunden sind. Analyse von Ausgangskonflikten, verdeckten Motiven und Eskalationsmomenten, Überlegungen zu Verhinderungsschancen sind rationale Elemente einer letztlich im christlich-demokratischen Wertbewußtsein verankerten Friedenserziehung.

Geeignete AV-Medien: „Der Bauernkrieg“ (Tb 326), „Aus der Reformationszeit“ (R 5136), „Reformation“ (R 5275/79, 5 Teile) und „Der dreißigjährige Krieg“ (R 5138/39).

3.2.5 Die europäischen Staaten im Zeitalter des Absolutismus

Bedeutung des Themas

Nach den Formen des Frühabsolutismus (z. B. Friedrich II.) und des konfessionellen Absolutismus (z. B. Philipp II. von Spanien) wurde in der Epoche zwischen dem Ende des Dreißigjährigen Krieges und der Französischen Revolution der sogenannte *höfische* oder *Hoch-Absolutismus* die herrschende Regierungsform in fast allen europäischen Staaten. Kernbegriff zur Kennzeichnung dieser Erscheinung ist die *Souveränität* des Fürsten: Sie bedeutet höchste, unabhängige Gewalt, Verkörperung des Staates nach außen und innen. Einschränkungen liegen lediglich im göttlichen Gesetz und im persönlichen Gewissen. Der Fürst ist also „losgelöst“ (solutus) vom ständischen Adel, vom Volk und von menschlichen Gesetzen; er ist selbst das Gesetz („Wenn der König es will, will es das Gesetz“).

Die Organisationsform des Staates, mit der dieser Anspruch durchgesetzt werden konnte, besaß wesentliche Elemente, die der moderne demokratische Staat beibehalten konnte:

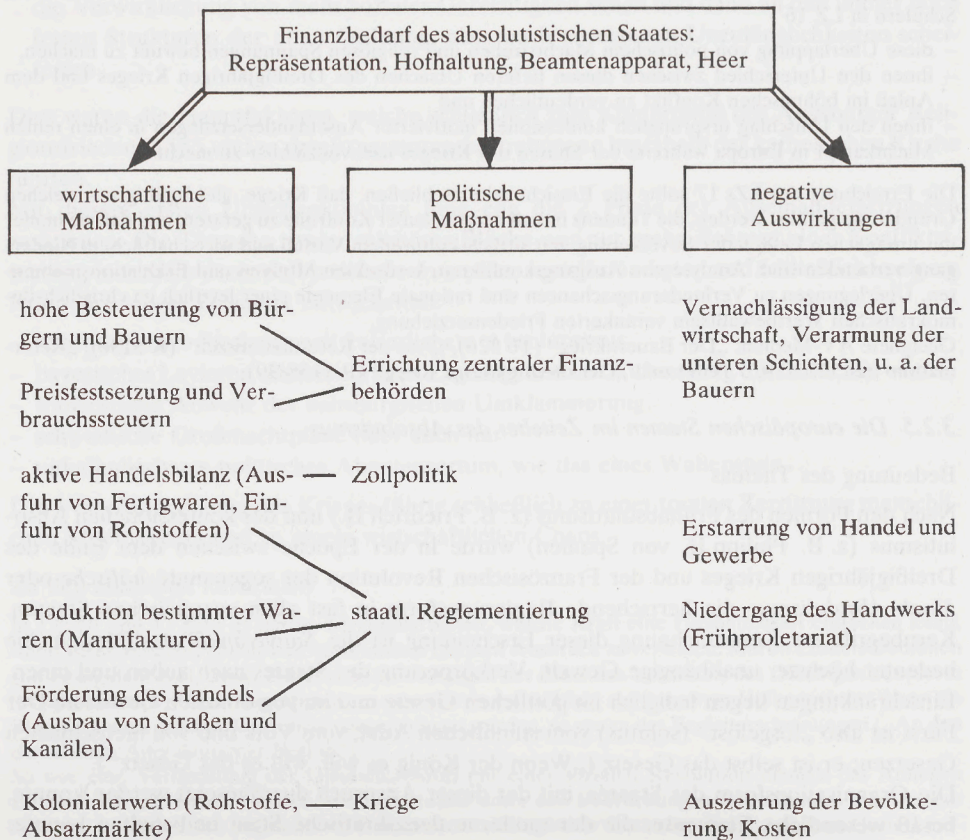
Rechtseinheit, zentrale Verwaltung, Berufsbeamtentum, Militärmacht, Steuersystem. Sie ist somit in formaler Hinsicht weitgehend historische Voraussetzung, Rahmenbedingung gegenwärtiger Staatsorganisation. Für Demokratien im westlichen Sinn wurde, vereinfacht gesprochen, das Prinzip der Fürstensouveränität fortschreitend durch das der Volkssouveränität ersetzt. Weil diese jedoch völlig andersartige anthropologische und staatsrechtliche Prämissen ins Spiel brachte, ist die quasi-religiös legitimierte Herrschaft des Fürsten auch *Geltemmodell zur Volksherrschaft*.

Zu den einzelnen Lernzielen

Am ausgeprägtesten tritt uns diese Herrschaftsform im Staate Ludwigs XIV. entgegen. Er führte die durch die Kardinäle Richelieu und Mazarin eingeleitete Entmachtung des Adels zu letzter Konsequenz. Gestützt auf ein stehendes Heer, auf ein ergebenes Berufsbeamtentum, einen Dienstadel von Königs Gnaden und auf die Wirtschaftskraft des Bürgertums, konzentrierte der König alle Fäden der Politik in seiner Hand. LZ 18 ist deshalb darauf gerichtet, Praktiken zu veranschaulichen, die zu diesem Staat führten und ihn dann funktionstüchtig erhielten. Als methodischer Rahmen eignet sich die Darstellung eines exemplarischen Tagesablaufs am Hofe von Versailles, die bei allen politischen, religiösen oder repräsentativen Handlungen den König im Zentrum zeigt.

Die wirtschaftliche Grundlage dieses politischen Systems wird in LZ 19 thematisiert. Einem Richtzielspekt der gesamten Einheit entsprechend soll vor allem der Zusammenhang zwischen Herrschafts- und Wirtschaftsform erhellt werden. Er läßt sich vereinfacht in folgendem Schema aufzeigen:

Wie sich mit der politischen Form auch die Wirtschaftsform ändert, läßt sich später an der amerikanischen bzw. französischen Revolution zeigen (LZ 27 u. 30), wo sich marktwirtschaftliche Prinzipien immer mehr durchsetzen.



An den negativen Auswirkungen der absolutistischen Herrschaft für das Individuum wie für die Gesellschaft entzündeten sich die geistigen Gegenkräfte. Vor allem in den größeren europäischen Staaten, die ursprünglich alle das französische Modell nachahmten, werden die Ideen der Aufklärung teilweise in die staatliche Politik eingebracht. In LZ 20 sollen diese Modifikationen alternativ am Beispiel Preußens oder Österreichs dargestellt werden. Der Landesfürst orientiert als „erster Diener“ des Staates seine Arbeit stärker an dem gemeinsamen Wohl, zumindest wie er es sieht; er richtet sich nach der öffentlichen Meinung und hört auf die Kritik der „Aufgeklärten“. Dies hat Konsequenzen in der Humanisierung des Gerichtswesens, in der Liberalisierung der Religionsausübung und in einer teilweisen Entlastung und Förderung der unteren Schichten. Jedoch wird sowohl am Beispiel Preußens wie Österreichs deutlich, daß Reformen schnell dort ihre Grenzen finden bzw. im Sande verlaufen, wo sie das System auszuhöhlen drohen.

LZ 21: Das Scheitern des Absolutismus in England läßt sich auf Grund der Entwicklung des Parlaments (Angehörige des Hofes, hohe Geistlichkeit und weltliche Große, Vertreter der Grafschaften) von einem gelegentlichen Beratungs- zu einem Kontrollorgan erklären. Im 17. Jahrhundert war es zu einem solchen Machtfaktor geworden, daß Gruppen unter seinen Mitgliedern in zwei Revolutionswellen schließlich die verfassungsmäßige Verbriefung der Oberherrschaft des Parlaments in der „Bill of Rights“ erzwangen. Allerdings muß dem Schüler deutlich werden, daß es sich hierbei nicht um eine Volksvertretung im demokratischen Sinne handelte. Das Parlament repräsentierte bis weit in das 19. Jahrhundert hinein überwiegend Adel und Besitzbürgertum. Erst 1918 wurden die Prinzipien des allgemeinen und gleichen Wahlrechts in vollem Umfang verwirklicht. Dennoch war allein die Existenz und Funktion eines solchen Gremiums permanenter Impuls für die Fortentwicklung des demokratischen Gedankens in Europa.

Zur Illustration der Verhältnisse in Frankreich und England eignen sich die Reihen „Frankreich im Zeitalter Ludwigs XIV.“ (R 877) und „England im 17. Jahrhundert“ (R 549). Das Tonband „Der Kronprinz“ (Tb 344) stellt den Konflikt zwischen der erbarmungslosen Maschinerie des absolutistischen Staates und aufklärerischem Wollen am Beispiel des Prozesses gegen den Jugendfreund Friedrichs des Großen, Katte, dar.

3.2.6 Politik und Kultur Bayerns im Zeitalter des Barock

Bedeutung des Themas

Trotz des gleichen Grundprinzips, der zentralen Stellung des Monarchen, führte die *Übernahme des französischen Modells* des Absolutismus zu zahlreichen Varianten vor allem auf deutschem Gebiet, wo Kleinfürsten, mittlere Mächte und Staaten von europäischer Dimension nebeneinander existierten. Gerade das Bestreben, zu *europäischer Größe* und entsprechendem Einfluß aufzusteigen, ist der Grundzug, der für das Verständnis der Politik des Kurfürstentums Bayern, der Dynastie der Wittelsbacher und insbesondere der Gestalt Max Emanuels wichtige Aufschlüsse gibt. Obwohl der bayerische Aufstieg an der eifersüchtig bewachten Statik der Machtverhältnisse, aber auch an Zufällen (Tod des für das spanische Erbe vorgesehenen bayerischen Kronprinzen) scheiterte, gleichen Politik und Person Max Emanuels in vielen Zügen der des Sonnenkönigs.

Überzeitlich bedeutsam blieb aus dieser Epoche das kulturelle Erbe auf dem Staatsgebiet des heutigen Bayern. Ohne jemals, wie die Wittelsbacher, europäische Ambitionen zu hegen, haben auch die zahlreichen Hochstifte, Fürsten- und Grafentümer in ihren baulichen Kunstschöpfungen jeweils individuelle und imponierende Ausprägungen der „repräsentatio maiestatis“ hinterlassen.

Es ist deshalb ein zweiter Schwerpunkt dieser Einheit, an landes- bzw. heimatgeschichtlichen Beispielen die kulturelle Dimension des Absolutismus, die sich im Kunst- und Lebensstil des Barock und Rokoko zeigt, zu verdeutlichen. Dabei sollen, bei aller Würdigung der Kunstschöpfungen in ihrem Wert für die damalige Zeit und für Nachwelt, die wirtschaftlichen und sozialen Begleitumstände nicht verschwiegen werden, unter denen diese Leistungen zustandekamen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 22: Der Hof des bayerischen Kurfürsten Max Emanuel eignet sich gut, um nochmals den Lebensstil eines absolutistischen Fürsten zu illustrieren, der sich, trotz wesentlich geringerer Ressourcen, im Prinzip nicht von dem des Sonnenkönigs unterschied. Ebenso zeigte die risikoreiche und wechsellvolle Außenpolitik augenfällig, daß das Hauptmotiv allen Handelns die Darstellung bzw. Vermehrung der Größe des Fürsten und seiner Dynastie war.

Der Präsentation dieser Größe mit friedlichen Mitteln dienten Schlösser, Parkanlagen, Sakralbauten, Musik, Malerei, plastische Kunst und die Etikette bei den zahlreichen Hoffesten. Die Symbolkraft all dieser Kunstbereiche verschmolz mit der Politik zu einem spezifischen Lebensgefühl, zum fürstlichen Barock, welches mehr ist als bloßer Kunststil. Diese Einsicht möchte LZ 23 vermitteln. Gleich ob es sich um die Eremitage zu Bayreuth, um die Würzburger Residenz oder um das Nymphenburger Schloß und seine Parkanlagen handelt, ihrer Erbauung lag immer das Motiv zugrunde, das der Fürst Oettingen-Wallerstein so formulierte: „Nichts ist gleichgültig, was dem Untertan durch äußerliche Zeichen die Hoheit seines Herrn anschaulich machen kann.“

Dieses Lebensgefühl war jedoch im wesentlichen Angelegenheit des Fürsten und des „zu Hofe befohlenen“ Adels. Auf welche Weise der Untertan, das waren im Bayern des 17. Jahrhunderts ca. 98% der Bevölkerung, davon betroffen war, hat LZ 24 zum Gegenstand. Die Untertanen hatten einerseits die finanziellen Mittel für das Hofleben bereitzustellen, andererseits strahlte dieser Lebensstil auch auf Bürger und Bauern aus, die in Kleidung, Brauchtum, Sprache und Kunst höfische Formen nachahmten.

Die Tatsache, daß die überschwengliche Lebensweise einer zahlenmäßig verschwindenden Oberschicht mit dem Elend und der Unterdrückung der meisten Kleinbauern, Handwerker und städtischen Unterschichten (ca. 70–80%) bezahlt wurde, könnte zu einem vorschnellen Urteil aus der Perspektive der Gegenwart verleiten. Besonnenes historisches Werten, zu dem die Schüler angehalten werden sollen, wird diesen Sachverhalt aber vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Gesamtumstände relativieren, innerhalb derer naturrechtliche Normen und demokratische Ideale noch keine Rolle spielten. Dennoch müßten neben der Würdigung der Verdienste, welche sich absolutistische Fürsten in der Förderung der Künste erworben haben, auch jene Punkte angesprochen werden, in denen sie sich, auch vom damaligen Werthorizont aus, gegen das Wohl der ihnen von Gott anvertrauten Untertanen versündigten.

Die Grundintention des LZs 25 besteht in der Einsicht, daß Kunstdenkmäler Größe, Glück und auch Leid vergangener Zeiten widerspiegeln und daß sie, abgesehen vom ästhetischen Genuß, den sie zu vermitteln vermögen, als verdinglichte Geschichte unseres Volkes und Raumes erhalten sind.

Ein unverzichtbarer methodischer Beitrag sollte gerade bei dieser Einheit eine heimatkundliche Fahrt zu Orten und Relikten des bayerischen Barock und Rokoko sein. Ein Glücksfall wie die Max-Emanuel-Ausstellung 1976 in Schloß Schleißheim, die viele Aspekte mit einbezog, ergibt sich nicht alle Jahre; der reich bebilderte Katalog zu dieser Ausstellung (Hirmer) sowie das eigens hierfür gestaltete Arbeitsmaterial (Museumspädagogisches Zentrum München) sollte in jeder Schul- bzw. Lehrerbibliothek zugänglich sein. Gute Einblicke in das Kunstschaffen dieser Epoche gewähren auch die Filme „Fürstliches Rokoko“ (FT 554) und „Das Rokoko der Markgräfin Wilhelmine“ (FT 716) sowie zahlreiche Dia-Reihen, von denen vor allem „Deutsche Residenzen im Zeitalter des Absolutismus“ (R 346) und „Baukunst der Barockzeit in Deutschland“ (R 1318/20) erwähnt seien.

3.2.7 Aufklärung und bürgerliche Revolutionen

Bedeutung des Themas

Die Aufklärung als geistige Strömung und der amerikanische Unabhängigkeitskampf sowie die Französische Revolution sind *Marksteine von weltgeschichtlicher Bedeutung*. In ihnen erfolgte eine Verbindung von universalen Menschheitsidealen, Vernunftidee und nationalem Gedanken, welche die überwiegend dynastisch und kirchlich-theologisch bestimmte Epoche des *ancien régime* beseitigte. Über die Generalstaaten nach England, Frankreich und Deutschland sich ausbreitend, erfaßte die Aufklärung ganz Westeuropa und die Kolonien in Übersee. Spinoza, Locke, Voltaire, Leibnitz und Kant sind Namen, die diesen Weg markieren. Die zumindest partielle Verwirklichung ihrer Ideen in Europa und Nordamerika begründete die „*eigentlich moderne Periode europäischer Kultur und Geschichte*“ (Troeltsch). Hier liegen die Grundlagen von Liberalismus, Demokratie, Industriegesellschaft und sozialen Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert.

Nachdem dieses Thema schon einmal unter dem Aspekt der Modifikation des absoluten

Staates hin zum aufgeklärten Absolutismus (LZ 20) angeklungen ist, wird es nun durch das Richtziel zu folgender Gedankenkette gebündelt:

1. Die Naturrechtsdiskussion der Aufklärung zielt auf die Durchsetzung von Grund- bzw. Menschenrechten.
2. Vorenthaltene Menschenrechte führen zu sozialen Konflikten und Revolutionen.
3. Verwirklichung von mehr Menschenrechten ist eine permanente Aufgabe, auch der Gegenwart.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 26: Die Übertragung des Vernunftgebrauchs in den entstehenden Naturwissenschaften auf die Ergründung der Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Zusammenlebens ist ein Ausgangspunkt für die Formulierung von Naturrechten. Dennoch erschöpft sich dieses Denken nicht in Empirismus und Rationalismus; normative Setzungen, größtenteils säkularisierte Forderungen der christlichen Lehre vom Menschen (Gleichheit und Erlöstheit der Kinder Gottes) kommen hinzu.

Es geht vor allem darum, den Schülern bewußt zu machen,

- daß die Aufklärer sich nicht auf eine göttliche Instanz, sondern allein auf ihren Verstand beriefen,
- daß sie mit seiner Hilfe gleiche Würde und gleiche Rechte allen Menschen postulierten und
- daß sie, in Abwehr der bestehenden politischen Verhältnisse, aus dieser Lehre Volkssouveränität und Gewaltenteilung forderten.

Methodisch gesehen bieten Lebensbilder und Quellenausschnitte zu ausgewählten Philosophen eine gute Grundlage.

LZ 27 und 28 sollen die Chancen und Hemmnisse für eine Verwirklichung der aufklärerischen Ideen aufzeigen. Die besondere Situation eines Kolonialgebietes, in dem die politischen Strukturen des Mutterlandes ihre Festigkeit verloren hatten, war ein günstiger Ausgangsboden für eine Neuordnung in Nordamerika. Die Umsetzung der Menschenrechte in die Praxis eines Kampfes und in eine Verfassung sollen hier thematisiert werden. In der Verweigerung der gesetzlichen und bis heute der faktischen Gleichberechtigung der farbigen Bevölkerungsteile offenbaren sich Motive, die einer konsequenten Demokratisierung vom Prinzip her immer entgegenstehen: Egoismus in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht, Auserwähltheitsbewußtsein einer bestimmten Rasse oder Gruppe, mangelhafter Wille zum Eingehen auf den jeweils anderen.

LZ 29, 30 und 32 haben die französische Variante des Ausbruchs, der Abbremsung, der Pervertierung und des Abbruchs einer Revolution zum Inhalt. Da es sich in der Französischen Revolution um den entscheidenden Umbruch in der neueren Geschichte Europas handelt, sollte hier versucht werden, die Verlaufsstruktur dieser Revolution, zu der es in den folgenden revolutionären Umgestaltungen in der ganzen Welt zahlreiche Analogien gibt, in den einzelnen Unterrichtsstunden deutlich zu markieren. Folgende Aspekte lassen sich unterscheiden:

- Ursachen:
die Reformbedürftigkeit des alten Regimes, politische, wirtschaftliche und soziale Ungerechtigkeiten auf Grund der Verweigerung von Menschenrechten, die Ideen der Aufklärung,
- Anlässe:
die Finanz-, Staats- und Wirtschaftskrise im Frankreich Ludwigs XVI., Uneinsichtigkeit des Adels, ungeschicktes Taktieren des Königs
- Formierung der Revolutionsträger:
der Dritte Stand erklärt sich zur Nationalversammlung („Ballhauschwur“), Ausarbeitung einer Verfassung
- 1. Revolutionsphase: gemäßigte Umgestaltung (1789/91)
Sturm auf die Bastille, Abschaffung der absoluten Monarchie (14. 7. 1789), Abschaffung der Feudalordnung (4./5. 8. 1789), Erklärung der Menschenrechte (26. 8. 1789), Verkündung der neuen Verfassung einer konstitutionellen Monarchie (3. 9. 1791)
- 2. Revolutionsphase: Radikalisierung (1792/93)
Agitation der Jakobiner, Bedrohung durch das Ausland, Fluchtversuch des Königs, Internierung der königlichen Familie, Frankreich wird Republik (10. 8. 1792), Septembermorde (2.–7. 9. 1792), das Problem des „Vierten Standes“ (Proletariat)
- 3. Revolutionsphase: Terrorherrschaft der Jakobiner 1793/94), Hinrichtung des Königs

(21. 1. 1793), Wohlfahrtsausschuß mit absoluter Vollmacht, Diktatur (Juli 1793), Terror in Paris und ganz Frankreich, Sturz Robespierres (27./28. 7. 1794)

- 4. Revolutionsphase: Parteienkämpfe unter dem Direktorium (1795/99), neue Verfassung (Sept. 1795) als Reaktion auf Terror und „Volksdiktatur“
- 5. Revolutionsphase: Beendigung der Revolution (1799/1804), Staatsstreich, Konsulat und Kaisertum Napoleons

In dieser innenpolitischen Periode Frankreichs von 1789 bis 1804 sind modellhaft Möglichkeiten, Entartungserscheinungen und permanente Gefährdung demokratischer Zielsetzungen eingeschlossen. Die Ablenkung von den ursprünglichen Revolutionsidealen und die Verschleierung ihrer faktischen Aufhebung gelangen immer dann, wenn außenpolitische Probleme und auch Chancen drängten. In der Bedrohung durch das absolutistische Ausland kam es zur Vereinigung demokratischer und nationaler Kräfte. Nationalen Großmachträumen gelang es dann sogar, den Willen zur demokratischen Reform zu überdecken. Dieser Sachverhalt läßt sich als zweite Zielrichtung der LZ 30 und 32 herausarbeiten.

LZ 33: Aber auch das Kaisertum Napoleons konnte und wollte die eingeleitete Entwicklung zur Demokratie nicht aufheben. Die Impulse aus Frankreich wirkten weiter auf das Ausland, z. B. auf Preußen. Hier erfolgte, gewissermaßen in Fortsetzung der aufgeklärten Politik Friedrichs des Großen, eine „Revolution von oben“ mit freiheitlicher Tendenz, die gleichfalls nationale Kräfte in den Befreiungskriegen zu mobilisieren vermochte. Revolutionäre Ideale gingen ebenso in den „Code Napoleon“ ein, der in den ehemals unterworfenen Gebieten, in einigen Rheinbundstaaten und indirekt in allen europäischen Ländern die künftige Rechts- und Verfassungsentwicklung hin zu mehr Freiheit und Gleichheit mitbestimmte.

Das LZ 31 zieht in einer Art Zusammenfassung das Fazit zur Bedeutung des epochalen Ereignisses der Französischen Revolution und versucht, eine Wertentscheidung für demokratische Grundsätze und Verhaltensweisen anzubahnen.

Als AV-Medien eignen sich für den Gesamtkomplex insbesondere die Dia-Reihen „Frankreich zwischen Ludwig XIV. und der Revolution“ (R 2060), „Die Französische Revolution“ (R 373) und „Der Aufstieg Napoleons“ (R 374) sowie die 3 Tonbänder zur Französischen Revolution (Tb 2267/69), die in Spielszenen und eingestreuten Dokumenten den Zeitraum bis zur Einsetzung Napoleons als Erster Konsul darstellen; die preußischen Reformen behandelt in Form eines Gesprächs das Tonband „Bauernbefreiung“ (Tb 177). Mit dem Problem der Aufklärung beschäftigt sich exemplarisch der Film „Leibnitz“ (FT 5596).

3.2.8 *Geschichtlicher Längsschnitt: Nachbarvolk Polen*

Bedeutung des Themas

Da sich unsere Geschichtsschreibung lange Zeit einer romanisch-germanischen Perspektive verschrieben hatte, folgte auch das tradierte Geschichtsbild der Schulgeschichte diesen Bahnen. Slawen gelangten nur in den intensiveren Berührungphasen mit der Reichsgeschichte in den Blick, meist in der Rolle der Angreifer oder der Eroberten. Es geht deshalb in dieser Einheit darum, das Bewußtsein zu schärfen, daß das Slawentum neben den Griechen, Römern und Germanen als eigenständiger Faktor die Geschehnisse Europas mitbestimmte. Am Beispiel des polnischen Volkes soll dabei aufgezeigt werden, wie sich ein slawischer Staat entwickelte, in dessen Geschichte unter anderem die Deutschen eine Rolle spielten, und daß die Polen diese Rolle anders werten als wir. Eine solche Betrachtungsweise kann in hohem Maße die Bereitschaft anbahnen, sich sachlich mit den Problemen anderer Völker auseinanderzusetzen und Vorurteile abzubauen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 34 soll deutlich machen, daß es sich bei den Slawen um eine große Völkerfamilie handelt, die ihre eigene Geschichte hatte, ehe sie in den Westslawen mit dem Frankenreich in Berührung kam. Im Stamm der Polanen entstand die Keimzelle des polnischen Volkes.

LZ 35 beinhaltet die polnische Staatsbildung durch die Dynastie der Piasten und die enge Verbindung mit dem westlichen Kulturkreis durch Annahme des Christentums, Heirat, Handel und allgemeinen

Kulturaustausch. Das auslösende Moment dieser Westorientierung war ein kriegerisches: die Niederlage Mieszkos gegen den Markgrafen Gero im Kampf um die Gebiete der Elbslawen; jedoch sind die unabhängige Stellung des Erzbistums Gnesen, die unmittelbare Bestätigung des künftigen Missionsauftrags durch Rom und die damit verbundene Aufwertung des Herrscheramtes Indizien für eine relative Freiwilligkeit dieser Westöffnung.

Die Forcierung der Beziehung zum Westen erfolgte dann in der deutschen Ostsiedlung. In LZ 36 sollen die vielschichtigen Ursachen dieser Bewegung dargestellt werden:

- Schwächung des polnischen Herrschaftsverbandes durch Thronwirren und Erbteilung
- selbständige Anlehnung der zu Herzogtümern gewordenen Außenprovinzen (Pommern, Schlesien, Masowien) an das Deutsche Reich
- verwandtschaftliche Beziehungen zum deutschen Adel, Wunsch nach Landesausbau und Schutz
- teilweise Überbevölkerung im Reich, Verschärfung bäuerlicher Abhängigkeit
- Streben nach neuen missionarischen und unternehmerischen Aufgaben usw.

Dieser, was das Verhältnis Polen–Deutsche betrifft, überwiegend friedliche Vorgang wurde erst unterbrochen, als im 14. Jahrhundert nach Entstehen eines polnisch-litauischen Großreiches der deutsche Einfluß, insbesondere die Machtstellung des Deutschen Ordens, zu groß erschien und es in der Folgezeit häufig zu Auseinandersetzungen mit deutschen Nachbarterritorien kam.

Aus diesem Klima heraus und vor allem aus der neuesten Geschichte entstanden dann die polnischen Bewertungen der Ostsiedlung in den Schulbüchern, die besonders in folgenden Punkten von den Auffassungen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland abweichen:

- Deutung der christlichen Missionstätigkeit als Verschleierung des Eroberungsdranges
- Negierung der Lehnsabhängigkeit Schlesiens und Pommerns vom Deutschen Reich
- Erklärung des vielschichtigen Vorgangs der Ostsiedlung als reines Expansions- und Aggressionsstreben des deutschen Feudaladels
- Abschwächung der Leistungen des Deutschen Ordens für das polnische Schutzbedürfnis und für die Landesentwicklung
- geringere Bewertung des Einflusses deutschen Rechts und deutscher Kulturleistung

Die polnische Schwäche und die wirtschaftliche und soziale Rückständigkeit der polnischen Adelsrepublik im 18. Jahrhundert gaben den Nachbarmächten Preußen, Österreich und Rußland Gelegenheit, sie als Spielball eigener Bestrebungen zu betrachten und sie zeitweise aus der politischen Landkarte zu löschen. Es geht in LZ 37 hauptsächlich darum, vorgeschobene und tatsächliche Motive des Eingreifens in einen anderen Staat zu bewerten und das Recht eines Volkes auf nationale Zusammengehörigkeit herauszustellen, woraus sich wiederum für die deutsche Gegenwart aktuelle Bezüge ergeben.

Insgesamt gesehen handelt es sich bei diesem Längsschnitt um den Versuch, nach sachlichen Erörterungen zu wichtigen Phasen der polnischen Geschichte, die Diskussion um das Verhältnis zwischen Polen und Deutschen durch Rekurs auf die historische Dimension langfristig aus emotionaler und nationaler Enge herauszuführen.

Literaturhinweise

Betrachtungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte

Zur Didaktik der Geschichte

- Behrmann, G. C./K.-E. Jeismann/H. Süßmuth: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978
- Beilner, H.: Geschichte in der Sekundarstufe I. 2. Aufl. Donauwörth 1978
- Filser, K. (Hg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Bad Heilbrunn 1974
- Fina, K.: Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens. München 1973
- Fürnrohr, W.: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Bamberg 1978
- Glöckel, H.: Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1979
- Hug, W.: Geschichte in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt u. a. 1977
- Metzger, St.: Die Geschichtsstunde. Donauwörth 1970
- Pfaffrath, H./H. Wagner/D. Wehnert: Geschichte konkret. Modelle für die Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 1979

Rohlfes, J.: Umriss einer Didaktik der Geschichte. 4. Aufl. Göttingen 1976

Zu den Themengruppen der 5. und 6. Jahrgangsstufe (insbes. Taschenbuchausgaben)

Vorgeschichte

Behn, F.: Aus europäischer Vorzeit. Stuttgart 1957 (Urban Tb 23)

Kühn, H.: Der Aufstieg der Menschheit. Frankfurt o. J. (Fischer Tb 82)

Müller-Karpe, H.: Handbuch der Vorgeschichte. München 1968

Ägyptische Hochkultur

Casson, L.: Ägypten. Die Pharaonenreiche. Reinbek 1971 (rororo Life 23)

Otto, E.: Ägypten – der Weg der Pharaonenreiche. Stuttgart 1966 (Urban Tb 80)

Wolf, W.: Das alte Ägypten. München 1968 (dtv 3201)

Griechische Demokratie und Kultur

Bengtson, H.: Griechen und Perser. Frankfurt 1965 (Fischer WG 5)

Lauffer, S.: Kurze Geschichte der antiken Welt. München 1971

Snell, B.: Die alten Griechen und wir. Göttingen 1962 (kl. Vandenhoeck)

Römisches Weltreich

Christ, H.: Das Römische Weltreich. Freiburg 1973 (Herder Tb 445)

Hadas, M.: Römisches Reich. Reinbek 1976 (rororo Life 32)

Vogt, J.: Römische Geschichte. Freiburg 1970 (Herder Tb 128/133)

Ernährungsprobleme der Geschichte

Engelsing, R.: Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Deutschlands. Göttingen 1973

Franz, G.: Geschichte des deutschen Bauernstandes vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. Stuttgart 1970

Henning, F. W.: Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. 1/2. Paderborn 1977 (UTB 398/145)

Kulturen auf dem Boden des ehemaligen römischen Reiches

Bosl, K.: Geschichte Bayerns. Bd. I. Vorzeit und Mittelalter. München 1952

Bosl, K.: Bayerische Geschichte. München 1976

Nöhbauer, H. F.: Die Bajuwaren. München 1979 (Droemer/Knaur Tb 583)

Spindler, M. (Hg.): Handbuch der bayerischen Geschichte. Bd. 1. Das Alte Bayern. Das Stammesherzogtum. München 1967

Dölger, F.: Byzanz und die europäische Staatenwelt. 2. Aufl. München 1964

Byzanz, Kaisertum zwischen Europa und Asien. Reinbek 1975 (rororo Life 30)

Büttner, F.: Reform und Revolution in der islamischen Welt. München 1972 (List Tb 1505)

Cahen, C.: Der Islam. Frankfurt 1968 (Fischer WG 14/15)

Herrschaft im Mittelalter

Bosl, K.: Geschichte des Mittelalters. 5. Aufl. München 1973

Beilner, H.: Von der mittelalterlichen Reichsidee zum souveränen Staat. Materialien und Modell für Studium und Unterricht. München 1976

Fremantle, A.: Kaiser, Ritter und Scholaren. Hohes und spätes Mittelalter. Reinbek 1973 (rororo Life 34)

Conrad, H.: Der deutsche Staat. Epochen seiner Verfassungsentwicklung. Berlin 1969 (Ullstein Tb 10)

Gesellschaft im Mittelalter

Bosl, K.: Staat, Gesellschaft, Wirtschaft im deutschen Mittelalter. München 1973 (dtv Tb 4207)

Abel, W.: Geschichte der deutschen Landwirtschaft vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. 2. Aufl. Stuttgart 1967

Mayer, Th. (Hg.): Adel und Bauern im deutschen Staat des Mittelalters. 2. Aufl. Darmstadt 1967

Pleticha, H.: Ritter, Burgen und Turniere. 4. Aufl. Würzburg 1969

Pleticha, H.: Bürger, Bauer, Bettelmann. Würzburg 1971

Mayer, H. E.: Geschichte der Kreuzzüge. Stuttgart 1968 (Urban Tb 68)

Mönche, Krieger, Lehensmänner. Reinbek 1973 (rororo Life 32)

Franzen, A.: Kleine Kirchengeschichte. Freiburg 1965 (Herder Tb 237/38)

Faber, K.-G.: Theorie der Geschichtswissenschaft. 2. Aufl. München 1972

Schieder, Th.: Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung. München – Wien 1965

Zu den Themengruppen der 7. Jahrgangsstufe

Erziehung in der Geschichte

- Ballauf, Th./K. Schaller: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. 3 Bde. München-Freiburg 1969 ff. (m. Quellen)
 Dietrich, Th.: Geschichte der Pädagogik. 18.–20. Jahrhundert, 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1975
 Bayerns Weg vom Mittelalter zur frühen Neuzeit
 Bosl, K.: Bayerische Geschichte. München 1976
 Handbuch der bayerischen Geschichte. Hg. v. M. Spindler, Bd. 2. Das alte Bayern. Der Territorialstaat vom Ausgang des 12. Jh. bis zum Ausgang des 18. Jh. München 1969

Die europäische Ausbreitung

- Hale, J. R.: Die Reisen der Entdecker. Reinbek 1971 (rororo Life 21)
 Hagen, V. v.: Sonnenkönigreiche: Azteken – Maya – Inka. München 1962 (Knaur Tb 125)
 Leonhard, J. N.: Amerika. Die indianischen Imperien. Reinbek 1971 (rororo Life 27)

Reformation und Dreißigjähriger Krieg

- Junghans, H. (Hg.): Die Reformation in Augenzeugenberichten. München 1973 (dtv 887)
 Lortz, J./E. Iserloh: Kleine Reformationsgeschichte. 2. Aufl. Freiburg 1971 (Herder Tb 342)
 Steinberg, S. H.: Der Dreißigjährige Krieg und der Kampf um die Vorherrschaft in Europa. Göttingen 1967 (kl. Vandenhoeck)

Die europäischen Staaten im Zeitalter des Absolutismus

- Hubatsch, W.: Das Zeitalter des Absolutismus 1600–1789. 3. Aufl. Braunschweig 1967
 Goubert, P.: Ludwig XIV. und 20 Millionen Franzosen. Berlin 1973
 Kellenbenz, H.: Der Merkantilismus in Europa und die soziale Mobilität. Wiesbaden 1965
 Löwenstein, K.: Der britische Parlamentarismus. Reinbek 1964 (rororo Tb)
 Carsten, F. L.: Die Entwicklung Preußens, Köln 1968
 Winter, E.: Barock, Absolutismus u. Aufklärung in der Donaumonarchie. Wien 1971

Politik und Kultur Bayerns im Zeitalter des Barock

- Hüttl, L.: Max Emanuel. München 1976.
 Kurfürst Max Emanuel. Bayern und Europa um 1700. 2 Bde. (Abhandlungen und Katalog zur Ausstellung v. 2. Juli bis 3. Oktober 1976) München 1976

Aufklärung und bürgerliche Revolutionen

- Bergeron, L./F. Furet/R. Koselleck: Das Zeitalter der europäischen Revolutionen. Frankfurt 1969 (Fischer WG 26)
 Gay, P./J. Kleinstück: Dichter, Denker, Jakobiner. Aufklärung und Revolution. Reinbek 1973 (rororo Life 39)
 Kleßmann, E.: Die Befreiungskriege in Augenzeugenberichten. München 1970 (dtv Tb)
 Maurois, A.: Napoleon. Reinbek 1966 (rororo Tb)
 Musulin, J. (Hg.): Proklamationen der Freiheit. Frankfurt 1959 (Fischer Tb 283)
 Schnabel, F.: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Freiburg 1964 (Herder Tb)

Nachbarvolk Polen

- Breyer, R. u. a.: Nachbarn seit tausend Jahren. Mainz o. J.
 Carl, H.: Kleine Geschichte Polens. Frankfurt 1960
 Meyer, E.: Deutschland u. Polen 1772–1914. Stuttgart 1966 (Klett Arb. H)

Quellensammlungen (insbes. f. d. Schulgebrauch geeignet)

- Lautemann, W./M. Schlenke (Hg.): Geschichte in Quellen. 5 Bde. München 1966 ff. (Schulbuch)
 Fernis, H.-G./E. Kaier/H. Meyer (Hg.): Grundzüge der Geschichte. 2 Bde. 5. Aufl. Frankfurt u. a. 1975 ff. (Diesterweg)
 Körner, H./H. Tümmler (Hg.): Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde. Stuttgart (Klett) – zahlreiche Hefte zu allen Epochen
 Lesewerk zur Geschichte. 9 Bde. München (Goldmann GGT 1812/20) – eingeleitete Quellen zu allen Epochen

ERDKUNDE

Die Erdkunde ist die Wissenschaft von der Erde und ihrer Erscheinungen. Sie beschäftigt sich mit der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der räumlichen Verteilung von Natur und Kultur. Die Erdkunde ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die Erkenntnisse aus der Geographie, Geologie, Biologie, Chemie, Physik, Soziologie und anderen Disziplinen integriert.

Die Erdkunde ist in zwei Hauptbereiche unterteilt: die physische Erdkunde und die menschliche Erdkunde. Die physische Erdkunde beschäftigt sich mit den natürlichen Gegebenheiten der Erde, wie dem Relief, dem Klima, der Vegetation und der Tierwelt. Die menschliche Erdkunde beschäftigt sich mit der menschlichen Nutzung der Erde, wie der Siedlungsentwicklung, der Wirtschaft und der Kultur.

Die Erdkunde ist eine wichtige Wissenschaft, die uns hilft, die Erde und ihre Ressourcen besser zu verstehen. Sie liefert wichtige Informationen für die Politik, die Wirtschaft und die Umwelt. Die Erdkunde ist auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung nachhaltiger Entwicklung.

Die Erdkunde ist eine wichtige Wissenschaft, die uns hilft, die Erde und ihre Ressourcen besser zu verstehen. Sie liefert wichtige Informationen für die Politik, die Wirtschaft und die Umwelt. Die Erdkunde ist auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung nachhaltiger Entwicklung.

Die Erdkunde ist eine wichtige Wissenschaft, die uns hilft, die Erde und ihre Ressourcen besser zu verstehen. Sie liefert wichtige Informationen für die Politik, die Wirtschaft und die Umwelt. Die Erdkunde ist auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung nachhaltiger Entwicklung.

Die Erdkunde ist eine wichtige Wissenschaft, die uns hilft, die Erde und ihre Ressourcen besser zu verstehen. Sie liefert wichtige Informationen für die Politik, die Wirtschaft und die Umwelt. Die Erdkunde ist auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung nachhaltiger Entwicklung.

Die Erdkunde ist eine wichtige Wissenschaft, die uns hilft, die Erde und ihre Ressourcen besser zu verstehen. Sie liefert wichtige Informationen für die Politik, die Wirtschaft und die Umwelt. Die Erdkunde ist auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung nachhaltiger Entwicklung.

Die Erdkunde ist eine wichtige Wissenschaft, die uns hilft, die Erde und ihre Ressourcen besser zu verstehen. Sie liefert wichtige Informationen für die Politik, die Wirtschaft und die Umwelt. Die Erdkunde ist auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung nachhaltiger Entwicklung.

**Curricularer Lehrplan
für das Fach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 5 und
6 der Hauptschule, des Gymnasiums und der Schul-
versuche mit der Orientierungsstufe**

Vorbemerkungen

1. Didaktischer Auftrag, Überblick über die Themenkreise
 - 1.1 Im Anschluß an die Grundschule stehen im Erdkundeunterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufe sozialgeographische Aspekte im Mittelpunkt. In zehn Leitthemen wird die Darstellung der Mensch-Raum-Beziehungen weiterentwickelt:
 - 1.1.1 Der Themenkreis „Wohnen“ ist weitergeführt in „Die Stadt und ihr Umland“; er taucht aber am Rande auch bei anderen Leitthemen auf.
 - 1.1.2 Die Daseinsfunktionen „arbeiten“ bzw. „sich versorgen“ werden unter neuen Aspekten in folgenden Leitthemen behandelt:
 - Bergbau: Nutzung der Bodenschätze als Wirtschaftsgrundlage
 - Industrie: Standortbedingungen und Auswirkungen der Industrieansiedlung
 - Energie: Zusammenhang zwischen Industrialisierung und Energiebedarf; Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Energieerzeugung
 - Landwirtschaft: Grundlagen und Probleme der Agrarwirtschaft.
 - 1.1.3 Im Leitthema „Erholungsräume“ wird die Daseinsfunktion „sich erholen“ erneut aufgegriffen.
 - 1.1.4 Das Thema „Am-Verkehr-Teilnehmen“ wird anhand der verschiedenen Verkehrseinrichtungen und ihrer Bedeutung weiterverfolgt: Probleme des Transports und des Verkehrs bei zunehmender wirtschaftlicher Verflechtung, steigendem Lebensstandard und wachsender Mobilität.
 - 1.1.5 Das Thema „In-Gemeinschaft-Leben“ wird durch die Darstellung größerer Verwaltungsräume und ihrer Abgrenzung ausführlicher erörtert: Problematik von Grenzziehungen, Gliederung der Bundesrepublik, staatliche Gliederung Europas.
 - 1.1.6 Beim Leitthema „Menschen leben an der Küste“ soll erstmals die Verflechtung der Daseinsfunktionen exemplarisch aufgezeigt werden. Die Küstenlandschaft bietet ein eindrucksvolles Beispiel für die raumgestaltende Aktivität des Menschen und für die Grenzen, die ihm dabei durch die Natur gesetzt sind.
 - 1.1.7 Beim Leitthema „Die natürlichen Oberflächenformen“ sollen einige der markantesten Reliefformen einbezogen, ihre Entstehung erläutert und ihre Bedeutung für verschiedene andere Daseinsfunktionen einsichtig gemacht werden.

2 Fachliche Ziele

- 2.1 Wesentliches kognitives Ziel ist die Vermittlung der Einsicht, wie einerseits viele räumliche Strukturen durch die Tätigkeit des Menschen bzw. menschlicher Gruppen geprägt sind und wie andererseits die Landesnatur die menschliche Raumgestaltung beeinflusst. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt also auf der Gewinnung von Einsichten in einfache Beziehungen zwischen Mensch und Raum. Didaktische Einheiten sind deshalb die Leitthemen, nicht Landschaften und/oder Staaten.

- 2.2 Gleichrangig neben den kognitiven Lernzielen steht die didaktische Aufgabe, im Rahmen der Leitthemen-Behandlung einen sich ständig erweiternden Bestand an topographischen Kenntnissen und geographischen Arbeitstechniken aufzubauen und zu festigen.

Dazu gehören:

- Die Einsicht in Distanz, Lage und Struktur geographischer Objekte
- die Kenntnis und sinnvolle Verwendung topographischer Fakten und geographischer Grundbegriffe
- der verständige Umgang mit erdkundlichen Hilfsmitteln
- die Beherrschung zeichnerischer und verbaler Darstellungsmethoden
- die Auswertung von Texten (Schilderungen, Sachberichten, Prospekten u. a.)
- die Auswertung von Bildern, Karten, Skizzen und Diagrammen.

- 2.3 Beide Lernzielbereiche sind nicht allein für sich denkbar; sie müssen daher auch in der Unterrichtsgestaltung in enger Verflechtung verwirklicht werden. Ausschließlich der so verstandene Erdkunde-Unterricht befähigt zu kritischer Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Er leistet einen fachwissenschaftlich fundierten Beitrag zur Heimat- und Weltkenntnis und zur politischen Bildung und schafft die notwendigen Voraussetzungen für die selbständige Urteilsfindung, insbesondere bei Planungsvorhaben.

3. Methodische Hinweise zur Unterrichtsplanung

3.1 Zur Reihenfolge der Leitthemen:

- 3.1.1 Die Reihenfolge der Leitthemen innerhalb der jeweiligen Jahrgangsstufe ist dem Lehrer freigestellt. Er soll sich bei seiner Wahlentscheidung von den unterrichtlich nutzbaren Gegebenheiten des Schulstandortes leiten lassen, aber auch seine eigenen Ausbildungsschwerpunkte und Raumkenntnisse berücksichtigen und aktuelle Ereignisse in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einbeziehen.

- 3.1.2 Für die Reihenfolge der Leitthemen innerhalb eines Schuljahres gibt es folgende Möglichkeiten:

An einer städtischen Schule:

5. Jahrgangsstufe: Die Stadt und ihr Umland — Verkehr — Erholungsräume — Die natürlichen Oberflächenformen — Bergbau
6. Jahrgangsstufe: Industrie (oder Energiewirtschaft) — Energiewirtschaft (oder Industrie) — Landwirtschaft — Menschen leben an der Küste — Räumliche Auswirkungen staatlicher Entscheidungen

An einer Schule mit ländlichem Umfeld wird man sich eher für eine der folgenden Leitthemen-Sequenzen entscheiden:

- I. Erholungsräume — Verkehr — Die Stadt und ihr Umland — Die natürlichen Oberflächenformen — Bergbau — Landwirtschaft — Industrie — Energiewirtschaft — Menschen leben an der Küste — Räumliche Auswirkungen staatlicher Entscheidungen
- II. Die natürlichen Oberflächenformen — Bergbau — Die Stadt und ihr Umland — Verkehr — Erholungsräume — (weiter wie unter I)

Die Wahl der Leitthemen bringt methodische Konsequenzen mit sich, vor allem für die Wahl der Raumbeispiele; denn einige Raumbeispiele sind im curricularen Lehrplan mehrmals genannt, etwa:

die Alpen im Leitthema „Die natürlichen Oberflächenformen“, eventuell im Leitthema „Bergbau“ (Erzbergwerk), beim Leitthema „Erholungsräume“ (Urlaub in den Alpen), im Leitthema „Landwirtschaft (Grünland — Landwirtschaft im Allgäu), beim Leitthema „Energiewirtschaft“ (Wasserkraftwerke in den Alpen bzw. an bayerischen Flüssen und Seen), oder das Ruhrgebiet im Leitthema „Bergbau“ (Steinkohlenbergwerk), beim Leitthema „Die Stadt und ihr Umland“ (Städteballung im Ruhrgebiet), beim Leitthema „Industrie“ (Ruhrgebiet) und eventuell im Leitthema „Energiewirtschaft“ (als Beispiel für ein Zentrum der Energieversorgung mit Kohle, Strom und Erdgas).

Dieses Mehrfach-Angebot gibt dem Lehrer die Möglichkeit, zwischen folgenden Verfahrensweisen zu wählen:

- a) Er verwendet bei der Behandlung verschiedener Leitthemen ein und dasselbe Raumbeispiel; dieser Raum wird dadurch im Laufe der 5. und 6. Jahrgangsstufe unter mehreren Aspekten und ihren Wechselwirkungen behandelt und auf diese Weise zum Beispielraum. Solche Beispiele sind etwa die Alpen, das Ruhrgebiet, die Nordseeküste, vor allem aber der Erfahrungsraum des Schulortes und seines Umlandes.
- b) Der Lehrer verwendet für die Behandlung der verschiedenen Leitthemen jeweils verschiedene Raumbeispiele: Dieses Verfahren gibt ihm die Möglichkeit, daß er bei jedem Leitthema andere Raumbeispiele heranzieht und damit die „räumliche Informationsdichte“ erhöht. Bei dieser Alternative würde also das Ruhrgebiet nur einmal behandelt, z. B. nur unter dem Leitthema „Industrie“; unter „Bergbau“ könnte ein Steinkohlenbergwerk im Saarland, unter „Die Stadt und ihr Umland“ die Städteballung im Untermainland oder auch in Mittelengland herausgegriffen werden.

- 3.1.3 Der Zeitaufwand für die Behandlung der einzelnen Leitthemen wird je nach der gewählten Reihenfolge und der unterrichtlichen Gewichtung verschieden sein müssen. So werden für die Leitthemen „Berg-

bau“ oder „Energiewirtschaft“ weniger Unterrichtsstunden angesetzt werden können als für die Leitthemen „Die Stadt und ihr Umland“ und „Industrie“. Vor allem wird der Lehrer für das Eingangsthema einer Jahrgangsstufe mehr Zeit beanspruchen als für die folgenden, da an ihm in besonderem Maße die Gegebenheiten am Schulstandort, themenübergreifende Grundeinsichten und geographische Arbeitstechniken (z. B. des Kartenlesens und des zeichnerischen und graphischen Darstellens) erarbeitet werden.

3.2 Zur Wahl der Raumbeispiele:

- 3.2.1 Die in der Lerninhaltsstaple des curricularen Lehrplans aufgeführten Raumbeispiele stellen ein reichhaltiges Angebot dar, aus welchem der Lehrer je nach der gewählten Leitthemenfolge, der Lage des Schulortes, der Aktualität und der Anschaulichkeit der Beispiele eine gezielte Auswahl treffen muß. Er darf also die im curricularen Lehrplan genannten Räume nicht als einen verpflichtenden Minimalkatalog mißverstehen, den er durchzunehmen hätte! Andererseits kann er sich bei dem einen oder anderen Leitthema auch für ein im Lehrplan nicht aufgeführtes geeignetes Raumbeispiel entscheiden. Bei der Erfüllung dieser Auswahlpflicht berücksichtigt er
- qualitativ-lernzielorientierte Gesichtspunkte: Er wählt (gegebenenfalls unter Beteiligung der Schüler) jene Raumbeispiele aus, die ihm am geeignetsten erscheinen, die Absichten des Lernzielkatalogs exemplarisch zu verwirklichen;
 - quantitativ-zeitbezogene Gesichtspunkte: Hinsichtlich des Stoffumfangs hat auf Grund der Erfahrungen aus der mehrjährigen Versuchs- und Erprobungsphase als Richtwert zu gelten, daß bei zweistündigem Unterricht je Leitthema im Durchschnitt nicht mehr als zwei Raumbeispiele behandelt werden können.

Wesentlich ist, daß alle verpflichtenden Lernziele der ersten Spalte des curricularen Lehrplans durch die gewählten Beispiele — ohne ermüdende und unergiebig Wiederholungen — erfüllt werden. Dabei können für ein Leitthema, das schwerpunktmäßig und ausführlicher zu behandeln ist, auch einmal drei oder vier Beispiele gewählt werden, während andere Leitthemen (z. B. Bergbau, Energiewirtschaft, Menschen leben an der Küste) nur durch zwei Beispiele abgedeckt werden.

- 3.2.2 Bei jedem Leitthema, bei dem dies möglich ist, muß als erstes ein Beispiel aus dem Bereich des Schulortes bearbeitet werden. Daran können sich Beispiele aus Bayern, der Bundesrepublik und ihren Nachbarländern anschließen. Nur wo es didaktisch geboten erscheint, können auch Beispiele aus anderen europäischen oder außereuropäischen Räumen behandelt werden.

Auf diese Weise wird dem Schüler eine relativ intensive Kenntnis der anschaulichen und aktuellen Gegebenheiten, Vorgänge und Probleme im unmittelbaren Heimat- und Erfahrungsraum vermittelt, und er lernt darüberhinaus — exemplarisch — eine mehr oder weniger große Zahl von Räumen aus dem bayerischen, deutschen und mitteleuropäischen Bereich kennen.

- 3.2.3 Eine quantitative Beschränkung der Raumbeispiele ist vor allem deshalb unerläßlich, weil neben den themenbezogenen kognitiven auch die topographischen und instrumentalen Lernziele erfüllt werden müssen. Da die bei den Leitthemen gewählten Beispielgebiete zwangsläufig räumlich getrennt liegen, ist in den Jahrgangsstufen 5 und 6 durch die Einschaltung von Übersichten (z. B. über mitteleuro-

päische Stadtregionen, über Binnenwasserstraßen usw.), durch intensive Arbeit mit Atlas und Wandkarten und durch Anfertigung von Lage- und Profilskizzen Schritt für Schritt eine zusammenhängende räumliche Vorstellung des Heimatraumes, Süddeutschlands und Mitteleuropas aufzubauen, die sich dann im Laufe der folgenden Schulstufen zu einem „geographischen Weltbild“ rundet und füllt. Der sachlogische Zusammenhang wird vor allem durch die Erarbeitung geographischer Grundbegriffe und der kausalen und funktionalen Beziehungen zwischen den natürlichen und menschlichen Faktoren im Rahmen der Leitthemen hergestellt.

Schließlich sind, aufbauend auf den in der Grundschule entwickelten Fertigkeiten des Beobachtens, Sich-Orientierens, Ordnen, Beschreibens und Darstellens, jene erdkundlichen Arbeitstechniken zu schulen, ohne deren Beherrschung weder die topographischen noch die kognitiven Lernziele erreicht werden können. (Siehe den Katalog erdkundlicher Arbeitstechniken für die Jahrgangsstufen 5 und 6 anschließend an den Lehrplan)

- 4. Verbindlichkeit und Freiheitsspielraum
- 4.1 Verbindlich sind alle Lernziele und die durch Fett- druck hervorgehobenen Teile der Lerninhaltspalte.
- 4.2 Durch die Formulierung in der Lerninhaltspalte „Mögliche Raumbispiele zur Auswahl“ ist deutlich ausgedrückt, daß im folgenden jeweils ein Angebot vorgelegt wird, aus dem der Lehrer eine Auswahl zu treffen hat! (Siehe hierzu die Hinweise unter 3.2.1)
- 4.3 Die Spalten 3 und 4 des Lehrplans — Unterrichts- verfahren und Lernzielkontrolle — enthalten unver- bindliche Vorschläge bzw. Anregungen.

5. Lernzielbeschreibungen im Curricularen Lehrplan

Die Definitionen des Curricularen Lehrplans für die einzelnen Lernzielbeschreibungen („Einblick“, „Über- blick“ usw.) sind genau zu beachten, damit die Akzentuierung der Unterrichtsarbeit und der zeit- liche Aufwand lehrplanmäßig erfolgen kann.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1. Kenntnis einiger innen- und außer- bürtigen Kräfte und ihrer Wirkung auf die Erdoberfläche</p> <p>2. Fähigkeit, einige Oberflächenformen richtig zu bezeichnen und die Entstehung verschiedener Formen grob zu beschreiben</p> <p>3. Einblick in Nutzung und Veränderung von Gegebenheiten der Erdoberfläche durch den Menschen</p>	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Die Oberflächen- formen in der Umgebung des Schulortes — Alpen und Alpenvor- land — Alb — Oberrheintal <p>Grundbegriffe:</p> <p>Gebirgsbildung, Vul- kanismus, Erdbeben, Hochgebirge, Mittel- gebirge, Grabenbruch, Hebung, Faltung, Senkung;</p> <p>Abtragung und Ablagerung (durch Kräfte, die von außen wirken: Wasser, Eis, Wind; durch den Menschen: Schuttberg, Halde, Baggersee); Aufschluß;</p> <p>Tiefeland, Eiszeit, Gletscher</p>	<p>Sammeln und Ordnen von Mineral- und Gesteinsproben</p> <p>Experimente, Sand- kastenversuche (z. B. Frostsprengung, Erosion)</p> <p>Auswertung insbesondere von Blockbildern, geologischen Karten eines bekannten Raumes und topo- graphischer Karten;</p> <p>Untersuchung des Zusammenhangs von Relief und Nutzung</p> <p>Herausarbeiten von Kausalbeziehungen an Einzelformen (z. B. Gefälle — Transportkraft des Wassers)</p> <p>Herausstellen des Gegenspiels von aufbauenden und zerstörenden Kräften</p>	<p>Einige Oberflächen- formen im Bereich des Schulortes angeben; ihren Bau und ihre Entstehung grob be- schreiben oder/und zeichnerisch darstellen</p> <p>Entstehung einer be- stimmten Oberflächen- form beschreiben</p> <p>In einer Karte (einem Relief, auf einem Bild) die Oberflächenformen richtig bezeichnen</p> <p>In einem richtigen Profil die zugehörigen Begriffe eintragen</p> <p>An einem Beispiel den Zusammenhang von Naturgegebenheiten und menschlicher Tätigkeit darstellen und kritisch beurteilen</p>
<p>Leitthema: Bergbau</p> <p>1. Einblick in die Ent- stehung und Lagerung aus- gewählter Bodenschätze anhand anschau- licher Beispiele</p> <p>2. Einsicht in die Bedeutung der</p>	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Der Abbau von Bodenschätzen im Bereich des Schul- ortes (auch Stein- bruch, Kies-, Sand- grube) 	<p>Beobachtungen (z. B. an ortsnahen Auf- schlüssen, Besichtigung eines Abbaubetriebes)</p> <p>Auswertung von Informationsmaterial (z. B. Lagerstätten- karten, Wirtschafts-</p>	<p>Die Bedeutung wichtiger Bodenschätze (Kohle, Erdöl) für unser tägliches Leben erklären</p> <p>Auf einer Karte der Bodenschätze von Europa bedeutende</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Bodenschätze für den Menschen</p> <p>3. Kenntnis einiger wichtiger Gewinnungsorte bzw. -gebiete</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Salzbergwerke — Steinkohlenbergwerk — Braunkohlentagebau — Erzbergwerk — Erdöl-/Erdgasfeld <p>Grundbegriffe:</p> <p>Bodenschätze, Abbau, Bergwerk, Untertagebau; Halde, Rekultivierung</p>	<p>karten, Blockbilder, Funktionsmodelle, Zeitungsberichte, Filme, Dias, etc.)</p>	<p>Fundorte aufzeigen und sie auf einer topographischen Karte (Deutschlands, Europas) lokalisieren</p> <p>Die räumlichen Auswirkungen des Tagebaus und die Probleme der Rekultivierung darstellen</p>
<p>Leitthema: Die Stadt und ihr Umland</p> <p>1. Bewußtsein, daß bestimmte Funktionen ein Stadtviertel bzw. eine Stadt prägen können</p> <p>2. Einblick in die Verflechtung von Stadt und Umland</p>	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unsere Stadt — Stadt mit Regierungssitz — Nachbarstädte (z. B. Nürnberg — Fürth — Erlangen) — Städteballung im Ruhrgebiet (oder im Rhein-Main-Gebiet) — Berlin, geteilte Stadt ohne Umland <p>Grundbegriffe:</p> <p>Stadt (zu erklären als Bevölkerungsballung, als Konzentration von Funktionen, als Mittelpunkt einer Region); Stadtentwicklung, Stadtplanung; Stadtanierung;</p> <p>Viertelsbildung (Viertel als Teil einer Stadt mit bestimmten Funktionen);</p> <p>Stadt-Umlandbeziehung (als Funktionsverflechtung); zentraler Ort, Pendler, Reichweite</p>	<p>Vergleich unterschiedlicher Viertel auch mit Hilfe von Photos, Karten, Flächennutzungsplänen</p>	<p>Aufzählen von Merkmalen, die zur Unterscheidung von Vierteln herangezogen werden können</p> <p>Veränderungen, die in einem Stadtviertel oder einer Siedlung ablaufen, erklären</p>
<p>Leitthema: Verkehr</p> <p>1. Einblick in natürliche und wirtschaftliche Bedingungen für die Entwicklung des Verkehrsnetzes</p> <p>2. Kenntnis der durch den Verkehrsausbau verursachten räumlichen Veränderungen</p>	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Verkehr am Schulort und Verkehrsbedingungen vom Schulort aus — europäische Verkehrswege — Binnenwasserstraßen — Flugverbindungen in alle Welt 	<p>Beobachtungen des Verkehrs und der Verkehrseinrichtungen am Schulort;</p> <p>verkehrsbezogene Auswertung von Stadt-/Ortsplänen, von Verkehrskarten und Luftbildern; Erklärung der Verkehrsbedürfnisse auf der Grundlage der Daseinsgrundfunktionen (z. B. bei</p>	<p>Aus dem Vergleich von alten und neuen Karten die Veränderung der Verkehrswege beschreiben</p> <p>Beurteilen, wie die Entwicklung des Verkehrs einen bestimmten Raum verändert hat</p> <p>Die unterschiedliche Verkehrsdichte auf verschiedenen Verkehrswegen (auch zu</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Grundbegriffe: Verkehrsmittel, Verkehrswege, Verkehrsbedürfnis, Verkehrsdichte, Verkehrsnetz, Verkehrslage, Verkehrserschließung</p>	<p>räumlicher Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz, Wohnung und Schule, bei Auswertung von Statistiken und Fahrplänen)</p>	<p>verschiedenen Zeiten) in einem bestimmten Raum erklären</p> <p>Wichtige Verkehrswege und Verkehrsmittel benennen, nach ihrer Bedeutung für die unterschiedlichen Verkehrsbedürfnisse unterscheiden und ordnen</p>
Leitthema: Erholungsräume			
<p>1. Kenntnis einiger Erholungsgebiete des Wohnortes</p> <p>2. Überblick über charakterisierte Merkmale von Erholungsorten oder Fremdenverkehrsgebieten</p>	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unsere Wochenend-Erholungsziele — Urlaub im Mittelgebirge — Urlaub in den Alpen — Badeaufenthalt am Meer — Im Kurort — Naturschutzparks/-gebiete <p>Grundbegriffe: Erholungsbedürfnis, Naherholung, Wochenenderholung, Urlaub; Freizeit-/Erholungswert; Fremdenverkehrsort/-gebiet, Erholungseinrichtungen, Naturschutzpark, Seebad;</p>	<p>Sammlung und Analyse von Informationen aus Reiseprospekten und anderem Werbematerial aus Fremdenverkehrsstatistiken und -karten, aus Wanderkarten, Wandervorschlägen und Reiseführern</p> <p>vergleichende Auswertung alter und neuer Bilder, Karten, Texte, Statistiken ausgewählter Fremdenverkehrsorte</p>	<p>Aufzählung von Gründen für das wachsende Erholungsbedürfnis der Menschen</p> <p>Vergleich zweier ausgewählter Fremdenverkehrsgebiete nach ihren natürlichen und den vom Menschen geschaffenen Voraussetzungen</p>
Leitthema: Landwirtschaft			
<p>1. Überblick über die wichtigsten Agrarräume der Bundesrepublik Deutschland</p> <p>2. Einblick in die natürlichen und historischen Voraussetzungen der Landwirtschaft in der Bundesrepublik</p>	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Landwirtschaft in der Umgebung des Schulortes — Grünland-Landwirtschaft (Allgäu, Marschgebiet) — Landwirtschaft in Gunstgebieten (Gäulandschaften, Börden) — Landwirtschaft in Ungunstgebieten (Mittelgebirge) — Landwirtschaft in der Nähe von Großstädten — Landwirtschaft in Gebieten mit Spezialkultur <p>Grundbegriffe: Vollerwerbsbetrieb, Nebenerwerbsbetrieb; Betriebsgröße, Marktlage, Bodengüte, Bodenverbesserung,</p>	<p>Informationen aus Klima-(Niederschlags-) und Bodenkarten entnehmen und für ein bestimmtes Gebiet erklären;</p> <p>Vergleich von Flurkarten</p>	<p>Verschiedene landwirtschaftliche Nutzungsarten nennen</p> <p>Ursachen für Probleme der Landwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland nennen und an bestimmten Räumen aufzeigen</p> <p>Angeben, welche Möglichkeiten der Strukturverbesserung in der Bundesrepublik versucht werden</p> <p>An einem Beispiel aufzeigen, wo beträchtliche Unterschiede zur Landwirtschaft der Bundesrepublik bestehen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Genossenschaft, Flurbereinigung, Spezialisierung, Mechanisierung; Spezialkultur; Sozialbrache;</p>		
<p>Leitthema: Industrie</p> <ol style="list-style-type: none"> Überblick über die Gliederung der Industrie in verschiedene Zweige Bewußtsein der Abhängigkeit der Industriebetriebe von verschiedenen Standortbedingungen Fähigkeit, die wichtigsten Standortfaktoren zu erläutern und einige Ursachen für Änderungen der Standortbedingungen zu nennen 	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> Industrie am Schulort Ruhrgebiet Leipziger Bucht Ostbayerisches Chemiedreieck Industrie in Großstädten (z. B. München, Nürnberg) <p>Auswahlkriterien:</p> <ol style="list-style-type: none"> Beispiel(e) für das Dominieren eines einzelnen Faktors; z. B. Rohstoff, Wasser, Energie, Arbeitskräfte, Absatzmarkt Beispiel(e) für das Zusammenwirken und für die Veränderung der Standortfaktoren; z. B. durch technische Entwicklung, Rohstofferschließung/-verknappung, politische Entscheidung <p>Grundbegriffe: Grundstoffindustrie, verarbeitende Industrie, Umweltschutz</p>	<p>Sammeln von Zeitungsausschnitten und Berichten, Fotos und Zeichnungen und ordnen nach Industriezweigen</p> <p>Auswerten von Spezialkarten (z. B. Rohstoffvorkommen, Standorte bestimmter Industriezweige usw.)</p> <p>Auswertung von Tabellen (Rohstoffförderung, Produktionsmengen, Bevölkerungsentwicklung); Anteil und Wohnorte der Beschäftigten in verschiedenen Industrien; Wasserversorgung, Wasserverschmutzung, Luftverschmutzung, Karte-Bild-Vergleiche über Landschaftsveränderungen in industrialisierten Räumen</p>	<p>Die Industriebetriebe des Ortes X (z. B. des Schulortes) nennen und in eine Liste der Industriezweige einordnen</p> <p>Beschreibung und Beurteilung der Standortfaktoren für einen Industriebetrieb (bzw. für die Industrie eines Ortes)</p> <p>Die Veränderung der Industriestruktur eines Raumes auf Grund des Vergleichs von Karten aus verschiedenen Jahren feststellen und die Veränderungen beurteilen</p> <p>Industrieflächen auf einem Flächennutzungsplan (bzw. auf Luftbildern) erkennen, ihre Lage zu Wohnungs- und Erholungsgebieten beurteilen</p> <p>Für einen Ort (bzw. ein Industriegebiet) umweltschädigende Auswirkungen der Industrie nennen</p>
<p>Leitthema: Energiewirtschaft</p> <ol style="list-style-type: none"> Einblick in die Bedeutung der Energieversorgung für unser heutiges Leben Überblick über die in der Bundesrepublik Deutschland genutzten Energieträger und über wichtige Kraftwerksstandorte 	<p>Mögliche Raumbispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> Energieversorgung des Schulortes Energiegewinnungsstandorte in der Bundesrepublik Wasserkraftwerke in den Alpen bzw. an bayerischen Flüssen und Seen Wärme- und Wasserkraftwerke (in ausgewählten Gebieten) <p>Grundbegriffe: Energie, Energiebedarf;</p>	<p>Spezialkarten über Kraftwerksstandorte in Bayern und/oder in der Bundesrepublik Deutschland auswerten</p> <p>Gründe für die Wahl Ingolstadts als bayerisches Raffineriezentrum suchen</p> <p>Die Vor- und Nachteile der einzelnen Kraftwerkstypen in Tabellenform zusammenstellen</p> <p>Eine Grafik über den Energiebedarf einer Großstadt (innerhalb</p>	<p>Die wichtigsten Energieträger und Energiearten nennen</p> <p>Einige Kraftwerksstandorte angeben und dabei die Standortbedingungen aufzeigen</p> <p>Die Umweltbelastung der verschiedenen Kraftwerkstypen nennen und gegeneinander abwägen</p> <p>Erklären, warum der Energiebedarf schwankt und wie er gedeckt wird</p> <p>Die Lieferländer für Erdöl und Erdgas für die</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	Energie träger, Energie umwandlung; Kraftwerk , Wasserkraftwerk , Wärmekraftwerk (u. a. Kernkraftwerk), Fernwärme ; Umwelt belastung; Energie transport, Verbund system	eines Tages, eines Jahres) auswerten Deckung der Spitzenbelastung aus dem Verbundsystem ermitteln	Bundesrepublik nennen und in einer Weltkarte lokalisieren
Leithema: Menschen leben an der Küste			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kenntnis küstentypischer Naturerscheinungen 2. Einsicht, wie der Mensch in vielfältiger Weise die naturbedingten Möglichkeiten des Küstenraumes nutzt und/oder sich gegen Gefährdungen wehrt 3. Einblick in die Ursachen der verstärkten Beeinträchtigung des ökologischen Gleichgewichts an der Küste durch verschiedene Nutzungsformen 	Mögliche Raumbispiele zur Auswahl: <ul style="list-style-type: none"> — die deutsche Bucht — die niederländische Küste — ein Abschnitt der Ostseeküste — die norditalienische Adriaküste Grundbegriffe: Gezeiten , Meeres strömungen, Sturm flut; Küsten formen, Watt ; Düne ; Küstenschutz , Deich ; Landgewinnung , Koog/Polder , Marsch ; Hafen , Kai , Reede , Werft , Dock ; Fahrrinne ; Fischerei ; Seebad , Meeres verschmutzung	Auswertung von Spezialkarten, z. B. Seekarten, Karten der Fischgründe, Hafenpläne, Karten über Veränderungen der Küstenlinie, Luftbilder und Dias; Modellversuche im Sandkasten (Arbeit des Wassers, Dünenbildung); Zeichnen von Profilen (Deichprofil, Kaiprofil); Auswertung von Textquellen (Schilderungen, Zeitungsberichte über Sturmflut, Überschwemmung, Seenotrettung)	Kennzeichnende Naturerscheinungen an der Küste aufzählen und — evtl. anhand einer Karte oder eines Blockbilds — erklären Durch Vergleich von Karten aus verschiedenen Zeitabschnitten Küstenveränderungen durch die Natur und den Menschen feststellen
Leithema: Räumliche Auswirkungen staatlicher Entscheidungen			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Einblick in die Bedeutung von Grenzen im Lebensbereich des Schülers 2. Einblick in die Gründe und Folgen von Grenzziehungen bzw. Grenzveränderungen im Bereich von Gemeinde, Landkreis, Bundesland, Staat(en) 3. Überblick über die Staaten Europas und ihre Zusammenhänge 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mögliche Beispiele für Grenzen (Grenzräume): <ul style="list-style-type: none"> — Besitzgrenzen — Naturgrenzen — Verwaltungsgrenzen — Staatsgrenzen 2. Mögliche Beispiele für Grenzziehungen/änderungen: <ul style="list-style-type: none"> — Gebietsreform — Neugliederung der Bundesländer — Abbau von Zollgrenzen — Änderungen von Staatsgrenzen durch Kriege oder Verträge 3. Staaten der Europäischen Gemeinschaft; Staaten des Rats für gegenseitige Wirtschaftshilfe; übrige europäische Staaten 	Feststellung von verschiedenen Grenztypen in Karten und in der Natur bzw. in der Gemeinde Sammeln von Zeitungsausschnitten und Berichten zur Gebietsreform Diskussion der dabei auftretenden Interessensgegensätze Auswertung und Zusammenschau von Plänen und thematischen Karten Anlegen und Auswerten von Tabellen (der Bevölkerungszahl, der Berufsgliederung) Grafiken, Karten und Deckpausen verschiedener politischer Räume (Ordnung nach Größe, Einwohnerzahl, Bevölkerungszahl usw.)	Veränderungen der heimatischen Gemeinde- und Landkreisgrenzen in einer Verwaltungskarte darstellen Einzugsbereiche zentraler Orte skizzieren Vergleich der verschiedenen Grenzabschnitte der Bundesrepublik Deutschland zu ihren Nachbarstaaten An einem einfachen Beispiel die räumliche Auswirkung einer staatlichen Maßnahme beschreiben In eine stumme Karte die Bundesländer und europäischen Staaten mit ihren Hauptstädten eintragen

Erdkundliche Arbeitstechniken in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

1. Beobachten

- Bestimmung der Himmelsrichtungen, Messen von Entfernungen und Höhen, Feststellung von Grenzen
- Wahrnehmung und Untersuchung der Geofaktoren im Experiment und im Gelände (z. B. Wetterbeobachtung/-messung, Feststellung der Bodenart/ Bodennutzung, Beobachtungen an Gewässern, Verkehrsbeobachtung)
- In der Karte dargestellte geographische Objekte in der Wirklichkeit feststellen

2. Arbeit mit Modellen

- Orientierung auf Modellen (Sandkasten, Relief)
- Phänomene des Raumes in die verkleinerte dreidimensionale Darstellung übertragen

3. Arbeit mit Bildern

- Bildmaterial (Dia, Film, Fernsehen) entsprechend dem geographischen Aussagewert beschaffen, auswählen und beurteilen
- Dem Bildmaterial geographische Informationen entnehmen
- Die Informationen in Verbindung mit anderen Anschauungsmitteln (z. B. Karten) interpretieren
- An ausgewählten Luftbildern Größen und Distanzen schätzen, Oberflächenformen, Bodenbewachung und Gewässer, Siedlungs- und Wirtschaftsformen sowie die Art der Verkehrserschließung erkennen und beschreiben

4. Arbeit mit Skizzen

- Lage- und Grundrißskizzen maßstäblich richtig und geordnet anlegen

- In Lage- und Grundrißskizzen geographische Sachverhalte eintragen
- Einfache Profilskizzen maßstäblich richtig zeichnen
- Einfache Kausalprofile entwerfen

5. Arbeit mit Plänen und Karten

- Auf Plänen und Karten unterschiedlichen Maßstabs sich orientieren sowie Lagebeziehungen und Distanzen richtig feststellen
- Auf Plänen Strukturen erkennen, beschreiben und interpretieren
- Aus kartographischen Chiffren eine Vorstellung von der Wirklichkeit entwickeln und diese beschreiben
- Die Aussagen verschiedener thematischer Karten synoptisch auswerten (z. B. Übertragung in transparente Deckblätter gleichen Maßstabs)

6. Arbeit mit Zahlen und graphischen Darstellungen

- Statistisches Material über einfache Sachverhalte durch eigene Erhebung beschaffen, auswerten, in eine Graphik einordnen
- Interpretation graphischer Darstellungen

7. Verbale Darstellung und Arbeit mit Texten

- Über eigene Beobachtungen und Untersuchungen berichten (mündlich, schriftlich)
- Geofaktoren beschreiben
- Geographische Aussagen aus Publikationen (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Prospekte etc.) ermitteln, entnehmen, ordnen und auswerten
- Geographische Aussagen aus Publikationen beurteilen und bewerten (z. B. nach subjektiver „Meinung“ oder Absicht und objektiver Darstellung trennen)

Curricularer Lehrplan Erdkunde
für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkung

1. Grundlagen und Ziele

Die erdkundliche Arbeit, die in der Grundschule mit dem Kennenlernen der örtlichen Lebenszusammenhänge begonnen hat, wird in der 5. und 6. Jahrgangsstufe fortgeführt durch die Behandlung beispielhaft ausgewählter Themen, welche den sozialgeographischen Aspekt mit den Forderungen der Länderkunde verbinden. In der 7. und 8. Jahrgangsstufe werden Leitthemen mit Raumbespielen aus der weiten Welt behandelt, während in der 9. Jahrgangsstufe wiederum mehr der Nahraum im Mittelpunkt steht. Der Schüler soll erkennen, daß sich unter ähnlichen geographischen Gegebenheiten bestimmte Lebensmöglichkeiten und Lebensformen entwickeln, die Ausdruck der Anpassung, der Überwindung oder der Veränderung durch den Menschen sind.

Im Hinblick auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler darf der Erdkundeunterricht nicht auf einseitige Vermittlung von Wissensstoff oder von formalen geographischen Strukturen abzielen.

Um die Lernfreude der Schüler zu erhalten und ein Weiterlernen auch im außerschulischen Bereich anzubahnen und zu fördern, soll sich der Lehrer bei der Gestaltung des Erdkundeunterrichts auch an den Interessen und Lebenssituationen des Hauptschülers orientieren.

Die notwendige, verantwortungsvolle Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt ist im Erdkundeunterricht besonders zu berücksichtigen.

2. Leitthemen

7. Jahrgangsstufe: Die Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen

- A) Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum
- B) Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushaltes durch den Menschen

8. Jahrgangsstufe: Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen

- A) Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen
- B) Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme

9. Jahrgangsstufe: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen

- A) Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen
- B) Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme

Hinweis: Um einen Überblick über die Erdteile zu gewinnen, sind die einzelnen Raumbespiele jeweils topographisch einzuordnen.

3. Arbeitstechniken

Voraussetzung für einen erfolgreichen Erdkundeunterricht ist die Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken. Dabei sollen die dem Schüler aus früheren Jahren bekannten Arbeitstechniken möglichst häufig eingesetzt, die neu auftretenden schrittweise vermittelt werden.

Für topographische Überblicke müssen im Unterricht immer entsprechende Standardkarten zur Verfügung stehen.

4. Verbindlichkeit

Verbindlich sind alle Lernziele und die durch Fettdruck hervorgehobenen Teile der Lerninhaltspalte. Wenn Lerninhalte durch Formulierungen wie „Mögliche Raumbespiele zur Auswahl“ oder „z. B.“ gekennzeichnet sind, muß der Lehrer aus dem Angebot eine Auswahl treffen.

Die Spalten 3 und 4 des Lehrplanes — Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle — enthalten unverbindliche Vorschläge bzw. Anregungen.

Erdkunde 7. Jahrgangsstufe

Leitthema: DIE AUSEINANDERSETZUNG DES MENSCHEN MIT NATURBEDINGUNGEN

1. Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum

Unterrichtszeit: 16 Stunden

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
1.1 Kenntnis von Ursachen und Wirkungen von Naturkatastrophen	<p>Naturkatastrophen: z. B. Erdbeben, Vulkanausbruch, Überschwemmung, Dürre, Orkan/Wirbelsturm, Lawinen</p> <p>Ursachen: Klimatisch und tektonisch bedingte Ursachen; durch menschliche Eingriffe bedingte Ursachen</p> <p>Wirkungen: Zerstörung von Natur- und Kulturlandschaft</p>	<p>Auswerten von Text- und Bildmaterialien: Arten von Naturkatastrophen</p> <p>Skizzen, Profil, Querschnitt, Modelle: Erarbeiten von Entstehungsursachen von Naturkatastrophen</p> <p>Augenzeugenberichte, Reportagen, Filme, Bilder: Auswirkungen von Naturkatastrophen</p>	<p>Ursachen verschiedener Naturkatastrophen erläutern</p> <p>Den Verlauf von Naturkatastrophen a) schildern b) in der richtigen Reihenfolge angeben (Umordnungsaufgabe)</p> <p>Quellentexte und Bilder in bezug auf die Wirkungen von Naturkatastrophen auswerten</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	→ existentielle Bedrohung des Menschen	Kartenarbeit: Lokalisieren und topographisches Einordnen der Raumbeispiele	Ausschlaggebende Begleitumstände der Naturkatastrophen nennen
1.2 Überblick über Katastrophengebiete	<p>Katastrophengebiete z. B. erd- und seebebengefährdete Gebiete:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Umrandung des Pazifiks — Azoren-Mittelmeereszentralasiatisches Hochgebirge — Ostafrikanische Grabenbrüche — Ozeanische Rücken <p>z. B. durch Vulkanismus gefährdete Gebiete: Weitgehend identisch mit den erdbebengefährdeten Gebieten</p> <p>z. B. wirbelsturmgefährdete Gebiete:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ostküste der USA — Südostasien — Australien/Ozeanien <p>z. B. dürrgefährdete Gebiete:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Steppe/Savanne 	<p>Topographisches Einordnen von katastrophengefährdeten Gebieten,</p> <p>Herstellen von Lagebeziehungen; Diskussion: Grenzen der Vorausehbarkeit und der Schutzmöglichkeiten</p> <p>Erklären von Luft- und Satellitenaufnahmen, aus denen die Bedeutung der Fernerkundung der Erde zur Überwachung von Naturkatastrophen hervorgeht</p> <p>Aufzeigen der weltweiten Verbreitung auf dem Globus</p>	<p>In eine Weltkarte eintragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — bedeutende Vulkan-, Seebeben- und Erdbebengefährdete Gebiete — wirbelsturmgefährdete Gebiete — dürrgefährdete Zonen
1.3 Einsicht in das Bedrohtsein des Menschen durch Naturkatastrophen und Möglichkeiten des Schutzes	<p>Schutzmaßnahmen: z. B. Lawinenschutz, Hochwasserwarndienst</p> <p>Mögliche Raumbeispiele zur Auswahl aus dem Bereich der Erdinnenkräfte: Erdbeben im Mittelmeerraum, z. B. Agadir, Friaul Vulkanausbruch, z. B. Heimaey (Island), Ätna</p> <p>Mögliche Raumbeispiele zur Auswahl aus dem Bereich der Erdoberflächenkräfte: Dürrekatastrophe, z. B. Sahel Überschwemmung/Sturmflut, z. B. Florenz, Hamburg Lawinen/Muren, z. B. Brenner</p>	<p>Auswerten von Bildern mit Schutzbauten (Lawinenverbauungen, Deichanlagen u. a.)</p> <p>Erörtern der Fortschritte der Wissenschaft in der Vorhersage von Naturkatastrophen sowie der Bedeutung von Katastrophenplänen und zivilen Hilfsdiensten</p> <p>wenn möglich: Besuch einer Station des Lawinenwarndienstes, einer Erdbebenwarte, einer Wetterstation</p> <p>Unterrichtsgang zu einer Flußmeisterstelle oder in ein Wasserwirtschaftsamt</p> <p>Diskussion darüber, warum sich die Menschen doch immer wieder in den gleichen gefährdeten Gebieten niederlassen</p> <p>Diskussion über die unterschiedliche Wirksamkeit von Spenden und Hilfsmaßnahmen</p>	<p>Einige Schutzmaßnahmen des Menschen gegenüber Naturkatastrophen nennen und beurteilen</p> <p>Erklären, warum Vulkanausbrüche und Erdbeben kaum vorhergesagt werden können</p> <p>Möglichkeiten der Vorsorge und des Verhaltens bei unvermutet eintretenden Naturkatastrophen nennen</p> <p>Hilfsmöglichkeiten für die von Naturkatastrophen Betroffenen nennen und Hilfsmaßnahmen beurteilen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1.4 Kenntnis unterschiedlicher Naturgegebenheiten und Einsicht, daß der Mensch von Naturbedingungen abhängig ist und versucht, sich ihnen anzupassen</p>	<p>Die Wirkung einzelner bestimmender Naturgegebenheiten:</p> <p>Klima (Temperatur, Wind, Niederschläge), Grundwasser, Boden, Vegetation, Lage, Relief, Meeresströmung</p> <p>Das Zusammenwirken verschiedener Naturgegebenheiten in unterschiedlichen Räumen und die sich daraus ergebenden Lebensbedingungen: Lage-Klima-Boden-Vegetation</p> <p>Formen der Anpassung</p> <p>Raumbispiele:</p> <p>Kältegebiete: z. B. Eskimos in Grönland, Lappen in der Tundra</p> <p>Gemäßigte Gebiete: z. B. Weinbauern in Frankreich, Schafzüchter in Schottland</p> <p>Subtropische Gebiete: z. B. Nomaden in der Sahara, Oasenbauern</p> <p>Tropische Gebiete: z. B. Pygmäen am Kongo, Wanderfeldbauern</p> <p>Meeresgebiete: z. B. Golfstrom im Nordatlantik</p>	<p>Auswerten von thematischen Karten, Diagrammen und Tabellen: Bestimmen der raumprägenden Naturgegebenheiten</p> <p>Auswerten von Texten, Bildmaterialien und Statistiken: Erarbeiten des Zusammenhangs zwischen der Raumausprägung und den Lebensbedingungen des Menschen (Anpassungsfähigkeit des Menschen)</p> <p>Informationsentnahme aus Bildmaterialien und Texten: Erarbeitung der besonderen Ausprägung eines Raumes</p> <p>Kartenarbeit/Arbeitsblatt: Topographische Einordnung der Raumbispiele und Vertiefung des topographischen Überblicks; Herstellung von Beziehungen</p>	<p>Die Wirkung von Naturgegebenheiten auf den Menschen anhand von Arbeitsmitteln beschreiben</p> <p>Die Unterschiede zwischen vorwiegend natur- oder kulturgeprägten Landschaften darstellen</p> <p>Lebensbedingungen des Menschen in verschiedenen Gebieten der Erde miteinander vergleichen</p> <p>Formen der Anpassung an extreme Naturbedingungen aufzeigen</p> <p>Verbesserungsmaßnahmen beurteilen</p> <p>Auswirkungen einer Meeresströmung auf die Lebensbedingungen der Menschen erklären</p>
<p>1.5 Einsicht, daß Gestalt, Stellung und Bewegung der Erde ursächliche Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung der Erdoberfläche darstellen</p>	<p>Die Atmosphäre als Voraussetzung für das Leben auf der Erde</p> <p>Gestalt der Erde und Stellung der Erdachse als Ursache für die Entstehung von Klimazonen (Einfallswinkel der Sonnenstrahlen)</p> <p>Erdrotation als Ursache für Tag- und Nachtwechsel (Zeitazonen)</p> <p>Achsenstellung und Umlaufbahn der Erde als Ursache für die Entstehung der Jahreszeiten (Polarkreis, Wendekreis, Äquator)</p>	<p>Die den beiden Lernzielen 1.5 und 1.6 zugeordneten Lerninhalte sind an geeigneter Stelle einzusetzen</p> <p>Folgende Integration ist denkbar:</p> <p>Raumbispiel: Eskimos in Grönland</p> <ul style="list-style-type: none"> — Polarnacht und Mitternachtssonne als Folge der Erdrotation und Achsenstellung der Erde — Eiswüste als Folge der Achsenstellung und Kugelgestalt der Erde <p>Entsprechend kann bei anderen Raumbspielen verfahren werden</p>	<p>Entstehung von Tages- und Jahreszeiten anhand von Zeichnungen erklären:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Stellung der Erde und Sonne bei Tag und Nacht — Einfallswinkel der Sonnenstrahlen am Heimatort zu verschiedenen Jahreszeiten — Einfallswinkel der Sonnenstrahlen am verschiedenen Großräumen

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1.6 Überblick über naturräumliche Ordnungsmuster</p>	<p>Beispiele für naturräumliche Ordnungsmuster: Klima- und Vegetationszonen Klimaarten</p>	<p>Topographisches Einordnen der Raumbispiele des Lernziels 1.4 in diese naturräumlichen Ordnungsmuster</p>	<p>Einige naturräumliche Ordnungsmuster der Erde aufzeigen Die Klimaarten in eine Skizze der Klimazonen eintragen Charakteristische Tiere und Pflanzen den Vegetationszonen zuordnen</p>
<p>1.7 Überblick über Möglichkeiten der Wettervorhersage; Einsicht in die Bedeutung der Wettervorhersage</p>	<p>Vorhersage des Wetters (Wind, Bewölkung, Niederschlag, Luftdruck, Temperatur) mit Hilfe von:</p> <p>Wetterdienst: Zusammenarbeit von nationalen und internationalen Wetterbeobachtungsstationen z. B. Arbeitsweise einer Wetterbeobachtungsstation</p> <p>Wettersatelliten: Informationen über die Wetterlage (Hoch- und Tiefdruckgebilde) eines ausgedehnten Gebietes Gute Voraussagemöglichkeit bei Wirbelstürmen, Nebelfeldern, Eisbergen</p> <p>Wetterkarte: Darstellung einer großräumigen Wetterlage für die Wettervorhersage z. B. Wetterkarte in Presse und Fernsehen</p>	<p>Langfristige Wetterbeobachtung am Heimatort Darstellen der Wetterbeobachtung in Diagrammen und Tabellen</p> <p>Gespräch: Bedeutung der Wettervorhersage für Wirtschaft und Verkehr</p> <p>Unterrichtsgang: Besuch einer Wetterbeobachtungsstation</p> <p>Auswerten von Bildmaterialien und Texten</p> <p>Wetterkarte/Wetterbericht: Auswerten, Vergleichen Unsicherheitsfaktoren aufzeigen, welche eine zuverlässige Wettervorhersage erschweren</p>	<p>Die Wettervorhersage für einen kurzen Zeitraum mit den entsprechenden Wetterkarten vergleichen</p> <p>Klimadiagramme verschiedener Orte (einschließlich des Heimatortes) vergleichen und den Klimazonen zuordnen</p> <p>Die wichtigsten Naturgegebenheiten und ihr Zusammenwirken beim Wettergeschehen, bei der Klimagegestaltung und bei der Bodenbildung erklären</p>

2. Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushaltes durch den Menschen

Unterrichtszeit: 12 Stunden

<p>2.1 Einsicht, daß sich durch die Nutzung von Naturgegebenheiten räumliche Änderungen ergeben können</p>	<p>Veränderungen durch Wirtschaftsformen: Plantagenwirtschaft (Monokultur): z. B. Kakao aus Ghana, Kaffee aus Uganda</p> <p>Bewässerungskulturen: z. B. Zitrusfrüchte aus Italien, Huertas in Spanien</p> <p>Viehwirtschaft: z. B. in Sahel, in Argentinien</p>	<p>Informieren über Nutzungsformen in ihrer räumlichen Auswirkung</p> <p>Vergleichen von Materialien zur Kennzeichnung der räumlichen Veränderungen z. B. mit Karten, Bildern, Statistiken, Diagrammen</p>	<p>Einige Möglichkeiten landwirtschaftlicher Nutzung und die dadurch bedingten Änderungen des Naturhaushaltes beschreiben</p>
--	---	--	---

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2.2 Überblick über landwirtschaftliche Anbauzonen</p>	<p>Mögliche Raumbispiele für kulturräumliche Ordnungsmuster: Nutzungsgürtel: z. B. Ackerbau, Weizen, Wein, Palmen, Kakao</p> <p>Begriff: Natur- und Kulturlandschaft</p>	<p>Auswerten von thematischen Karten</p> <p>Einsatz von Transparenten</p> <p>Klären der Begriffe Natur- und Kulturlandschaft</p>	<p>In eine stumme Karte Nutzungsgürtel grob einzeichnen und benennen</p> <p>Erläutern der Begriffe Natur- und Kulturlandschaft anhand von Beispielen</p>
<p>2.3 Kenntnis menschlicher Eingriffe in den Naturhaushalt; Fähigkeit, Auswirkungen von Eingriffen zu beurteilen</p>	<p>Eingriff in den Naturhaushalt</p> <p>Wasserhaushalt: z. B. Staudamm (Assuan); Flußregulierung (Rhein oder Nahraum) Versalzung durch Bewässerung (Israel, Pakistan)</p> <p>Luftverschmutzung: z. B. Smog über einem Ballungsraum Luftverschmutzung durch Industrie, Autos und Haushalte</p> <p>Bodenbildung: z. B. Bodenabtrag und Verkarstung im Mittelmeerraum Moorkultivierung in Norddeutschland</p>	<p>Darstellen in Kartenskizzen, Skizzen oder Tabellen</p> <p>Topographisches Einordnen der Raumbispiele</p> <p>Gegenüberstellen positiver und negativer Auswirkungen</p> <p>Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten zu einem Projekt</p> <p>Kritisches Bewerten der Meinungen</p> <p>Die Argumente einzelner Parteien übernehmen und im Rollengespräch darstellen</p> <p>Herstellen des Zusammenhangs mit den Aufgaben des Umweltschutzes (Lernziel 2.4)</p> <p>Beobachtungen zur Luftverschmutzung bei unterschiedlichen Witterungsverhältnissen</p> <p>Standortfrage von Industrieansiedlungen erörtern</p>	<p>Einen konkreten oder angenommenen Fall analog zu einem Unterrichtsbeispiel bearbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Vor- und Nachteile in Tabellenform zusammenstellen — Verschiedene Maßnahmen und Einrichtungen der Luftreinhaltung nennen — die Entstehung von Smogkatastrophen erklären — Möglichkeiten von Überwachungssystemen nennen
<p>2.4 Bereitschaft, die Ziele und Maßnahmen des Umweltschutzes zu unterstützen</p>	<p>Ziele des Umweltschutzes</p> <p>Maßnahmen des Umweltschutzes:</p> <p>Erhaltung ursprünglicher Landschaftstypen: z. B. Naturparks, Landschaftsschutzgebiete</p> <p>Alpenplan als Maßnahme</p> <p>Ostsee - Mittelmeer</p> <p>Schutz der Kulturlandschaft: z. B. Ringkanalisation und Kläranlage</p> <p>geordnete Mülldeponie</p>	<p>Auswerten von Informationsmaterialien über Umweltschäden</p> <p>Die räumliche Bedeutung von Umweltschutzmaßnahmen besprechen</p> <p>die Wirkungsweise von Anlagen erläutern (Kläranlage, Ringkanalisation, Müllverbrennungsanlage usw.)</p> <p>Vergleichen und Beurteilen einzelner Maßnahmen</p> <p>Besuch entsprechender Einrichtungen</p>	<p>Einer Aufstellung von Umweltschäden die Ursachen zuordnen</p> <p>Eine eigene Stellungnahme zu einem Umweltproblem aus dem Nahraum abgeben und begründen</p>

Erdkunde (8. Jahrgangsstufe)

Vorbemerkung

1. Grundlagen und Ziele

Die erdkundliche Arbeit, die in der Grundschule mit dem Kennenlernen der örtlichen Lebenszusammenhänge begonnen hat, wird in der 5. und 6. Jahrgangsstufe fortgeführt durch die Behandlung beispielhaft ausgewählter Themen, welche den sozialgeographischen Aspekt mit den Forderungen der Länderkunde verbinden. In der 7. und 8. Jahrgangsstufe werden Leitthemen mit Raumbeispielen aus der weiten Welt behandelt, während in der 9. Jahrgangsstufe wiederum mehr der Nahraum im Mittelpunkt steht. Der Schüler soll erkennen, daß sich unter ähnlichen geographischen Gegebenheiten bestimmte Lebensmöglichkeiten und Lebensformen entwickeln, die Ausdruck der Anpassung, der Überwindung oder der Veränderung durch den Menschen sind.

Im Hinblick auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler darf der Erdkundeunterricht nicht auf einseitige Vermittlung von Wissensstoff oder von formalen geographischen Strukturen abzielen.

Um die Lernfreude der Schüler zu erhalten und ein Weiterlernen auch im außerschulischen Bereich anzubahnen und zu fördern, soll sich der Lehrer bei der Gestaltung des Erdkundeunterrichts auch an den Interessen und Lebenssituationen des Hauptschülers orientieren.

Die notwendige, verantwortungsvolle Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt ist im Erdkundeunterricht besonders zu berücksichtigen.

2. Leitthemen

7. Jahrgangsstufe: Die Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen

- A) Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum
- B) Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushalts durch den Menschen

8. Jahrgangsstufe: Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen

- A) Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen
- B) Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme

9. Jahrgangsstufe: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen

- A) Räumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen
- B) Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme

Hinweis: Um einen Überblick über die Erdteile zu gewinnen, sind die einzelnen Raumbeispiele jeweils topographisch einzuordnen. Bei der Auswahl der Themen soll darauf geachtet werden, daß die Großräume Afrika, Asien und Amerika schwerpunktmäßig und unter Einbeziehung länderkundlicher Aspekte behandelt werden.

3. Arbeitstechniken

Voraussetzung für einen erfolgreichen Erdkundeunterricht ist die Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken. Dabei sollen die dem Schüler aus früheren Jahren bekannten Arbeitstechniken möglichst häufig eingesetzt, die neu auftretenden schrittweise vermittelt werden.

Für topographische Überblicke müssen im Unterricht immer entsprechende Standardkarten zur Verfügung stehen.

4. Verbindlichkeit

Verbindlich sind alle Lernziele und die durch Fettdruck hervorgehobenen Teile der Lerninhaltspalte. Wenn Lerninhalte durch Formulierungen wie „Mögliche Raumbeispiele zur Auswahl“ oder „z. B.“ gekennzeichnet sind, muß der Lehrer aus dem Angebot eine Auswahl treffen.

Die Spalten 3 und 4 des Lehrplanes — Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle — enthalten unverbindliche Vorschläge bzw. Anregungen.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
----------	------------	----------------------	-------------------

Leitthema: Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen

Hinweis: Von den im Lerninhalt vorgeschlagenen Raumbeispielen ist jeweils immer nur ein Beispiel auszuwählen. Es besteht auch die Möglichkeit, andere geeignete Raumbeispiele zu verwenden, sofern sichergestellt ist, daß die Schüler einen länderkundlichen Überblick über alle wichtigen Gebiete der Erde erlangen.

Um die wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen anderer Länder anschaulich darzustellen, empfiehlt sich immer wieder ein Vergleich mit der Bundesrepublik Deutschland.

1. Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen

Unterrichtszeit: ca. 15 Stunden

<p>1.1 Kenntnis von Unterschieden zwischen Entwicklungs- und Industrieländern; Einsicht in deren Ursachen</p>	<p>Unterschiede hinsichtlich der:</p> <p>— Bevölkerung (Bevölkerungsverteilung, Bevölkerungswachstum, Berufsgliederung) z. B. China — volkreichster Staat der Erde im Vergleich zu anderen Ländern</p> <p>— Infrastruktur (Verkehrerschließung, Gesundheits- und Ausbildungswesen, Versorgungseinrichtungen)</p> <p>Mögliche Raumbeispiele zur Auswahl aus dem Bereich der Industrieländer: z. B. USA Japan</p> <p>aus dem Bereich der Entwicklungsländer z. B. Indien Südamerikanischer Staat</p> <p>— Industrie</p> <p>Beispiele zur Auswahl aus dem Bereich der Industrieländer z. B. Schwerindustrie im Gebiet der Großen Seen Erze aus dem Ural</p> <p>aus dem Bereich der Entwicklungsländer z. B. Kupfer aus Chile Öl aus dem Iran</p> <p>— Landwirtschaft</p> <p>Beispiele zur Auswahl aus dem Bereich der Industrieländer z. B. Weizenanbau im amerikanischen Mittelwesten Getreide aus der Ukraine</p>	<p>Behandeln der Bevölkerungsexplosion als möglicher Einstieg in die Problematik einzelner Entwicklungsländer</p> <p>Erarbeiten z. B. der Landnutzung, der Oberflächenformen durch Luftbildauswertung, Flächennutzungspläne</p> <p>Auswerten von Zahlenmaterial, thematischen Karten (insbesondere Bevölkerungsverteilung) und wertende Stellungnahme</p> <p>Vergleichen der kennzeichnenden Grundgegebenheiten und Zusammenhänge in Entwicklungs- und Industrieländern (in Auswahl: z. B. Lage, Untergrund, Bodenschätze, Oberflächenformen, Klima, Gewässer, Böden, Pflanzen, Landnutzung, Siedlungen, Verkehr, Grenzen) z. B. mit Hilfe von Karten, Graphiken, u. a.</p> <p>Je einen Film oder Ausschnitte, z. B. zur Landwirtschaft in einem Industrie- und in einem Entwicklungsland vorführen; Gegenüberstellen ausgewählter Inhalte mit Hilfe von Stichpunktzeilen bzw. Pfeildiagrammen</p>	<p>Das Bevölkerungswachstum der ausgewählten Staaten und der Weltbevölkerung beschreiben</p> <p>Die natürlichen Voraussetzungen der berücksichtigten Länder aufzeigen</p> <p>Anhand von Karten (z. B. Klima- und Vegetationskarten, Karten über Unterernährung, Krankheiten) Aussagen zur Situation von Entwicklungsräumen machen</p> <p>Gründe für die unterschiedliche Entwicklung in bestimmten Industrie- und Entwicklungsländern nennen</p>
---	--	--	--

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>aus dem Bereich der Entwicklungsländer z. B. Kaffee, Zuckerrohr aus einem südamerikanischen Staat</p> <p>Reisanbau in einem asiatischen Land</p> <p>Begriffe: Bevölkerungsdichte, Industrieland und Entwicklungsland</p>	<p>Verdeutlichen der Vor- und Nachteile der einseitigen Ausrichtung auf ein Anbauprodukt</p> <p>Herausarbeiten des Unterschieds zwischen Selbstversorgerwirtschaft in Entwicklungsländern und der Marktproduktion in Industrieländern</p> <p>Hinweis: Bei der Behandlung der Lerninhalte zum Lernziel 1.1 sollen die geschichtlichen und sozialen Bedingungen (z. B. Einflüsse politischer Ideen, Religion, Tradition, Kolonialherrschaft) angemessen berücksichtigt werden</p> <p>Die Begriffe „Industrie- und Entwicklungsländer“ dienen nur als grobes Ordnungsschema</p>	<p>Die Begriffe „Industrie- und Entwicklungsland“ erklären; entsprechende Staaten diesen Bereichen richtig zuordnen</p>
<p>1.2 Kenntnis, wie in einzelnen Gebieten versucht wird, Merkmale des Raumes zu verändern</p> <p>Offenheit für Fragen der Verantwortung bei raumverändernden Entscheidungen</p>	<p>(Aus dem Folgenden sind zwei Bereiche verbindlich!)</p> <p>Ein Energieprojekt verändert den Raum z. B. Staudamm Bratsk (Sibirien) Tennessee Valley Raffinerien im Iran</p> <p>Die Gewinnung von Rohstoffen schafft die Grundlagen zur Verbesserung z. B. der Infrastruktur eines Landes z. B. Erdöl in Saudi-Arabien Eisenerz in Liberia</p> <p>Ein Verkehrsweg erschließt neue Räume z. B. Die transsibirischen Eisenbahnen Die Transamazonica</p> <p>Der Tourismus verändert den Raum z. B. Ferienstädte in Florida Touristenzentren am Schwarzen Meer Urlaubsziele in Ostafrika</p>	<p>Darstellen der natürlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen mit Hilfe von Karten, Dias, Filmen, Texten und Statistiken</p> <p>Abwägen der Vor- und Nachteile eines Projekts, z. B. mit Hilfe einer Gegenüberstellung</p> <p>Vergleichen von Tabellen z. B. über Einkommen, Erwerbszweige, Dienstleistungen, Flugaufkommen</p>	<p>Unterschiede zwischen Vergangenen, Gegenwärtigen und Geplantem anhand der erarbeiteten Beispiele darlegen</p> <p>Veränderungen bei den Naturgegebenheiten, im wirtschaftlichen und im sozialen Bereich aufzeigen</p> <p>Vor- und Nachteile bei einem bestimmten Projekt angeben</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1.3 Überblick über die Entwicklungs- und Industrieländer</p>	<p>Räumliche Abgrenzung der Entwicklungs- und Industrieländer</p> <p>Kartographische Übersichten</p> <p>z. B. Verteilung von Rohstoffen Rohstoffvorräte und Energieverbrauch Verteilung der Wirtschaftskraft Weltenergieverbrauch Bildungsgefälle (Schulpflicht, Ausbildungsangebot, Analphabetentum)</p>	<p>Hinweis: Es ist unbedingt notwendig bei der Behandlung der Raumbispiele die entsprechende topographische Einordnung durchzuführen!</p> <p>Vergleichen der wirtschaftlichen und sozialen Grundgegebenheiten anhand von thematischen Karten und Statistiken</p>	<p>Entwicklungs- und Industrieländer kartographisch einordnen</p> <p>Aus vorgelegten Materialien Grundgegebenheiten eines Raumes bestimmen</p>
<p>2. Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme</p>		<p>Unterrichtszeit: ca. 13 Stunden</p>	
<p>2.1 Kenntnis von Beziehungen zwischen Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes</p> <p>Aufgeschlossenheit dafür, daß Entwicklungshilfe Notwendigkeit und Verpflichtung ist</p>	<p>Möglichkeiten der Entwicklungshilfe (Erfolge, Schwierigkeiten und Grenzen)</p> <p>z. B. Entwicklungshelfer vermitteln Wissen und Bildung</p> <p>Entwicklungshilfe verschiedener Organisationen (z. B. Kirchen: Misereor, Adveniat, Caritas, Misio, Brot für die Welt, A G für Entwicklungshilfe e. V.)</p> <p>z. B. Ausbau der Infrastruktur (z. B. Verkehr, Energie, Versorgung, Bildung, Gesundheitswesen)</p> <p>Förderung der Landwirtschaft</p> <p>Ansiedlung von Industrie</p> <p>Notwendigkeit der Rohstoffsicherung und Möglichkeiten von Auslandsinvestitionen</p> <p>z. B. Erdöl für die Bundesrepublik aus Vorderasien Pflanzenfasern aus Brasilien Kautschuk aus Südostasien Auf einer Bananen-</p>	<p>Darlegungen von Voraussetzungen, die Maßnahmen der Entwicklungshilfe notwendig und möglich machen</p> <p>Vorstellen einzelner Fördermaßnahmen mit Hilfe von Bildmaterialien, Berichten und Tabellen</p> <p>Vergleichende Auswertung von Texten und Bildern über ein Entwicklungsprojekt aus der Sicht eines Entwicklungs- bzw. eines Industrielandes durchführen</p> <p>Erörtern der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen</p> <p>Auswerten und Vergleichen von Informationsmaterial aus unterschiedlichen Quellen (z. B. Reiseführer, Reportage, Reisebeschreibungen, Aussagen von Entwicklungshelfern, offizielle Darstellungen aus Regierungskreisen)</p> <p>Vergleichende Informationsauswertung von unterschiedlichen Standpunkten aus mit Hilfe von Bild und Text durchführen (z. B. Abhängigkeiten bei Rohstoffen und Investitionen)</p> <p>In einer Pro- und Contra Diskussion Probleme der Auslandsinvestitionen und der Rohstoffsicherung</p>	<p>Die Notwendigkeit der Entwicklungshilfe begründen</p> <p>Möglichkeiten der Entwicklungshilfe nennen und beurteilen</p> <p>Beschreiben von Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur und im sozialen Bereich durch Maßnahmen der Entwicklungshilfe</p> <p>Eine konkrete wirtschaftliche Beziehung darlegen, die Notwendigkeit begründen und die Vorteile (bzw. Nachteile) für beide Seiten aufzeigen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>plantage in Costa Rica „VW do Brasil“</p> <p>Begriffe: Agrarförderung, Entwicklungshilfe</p>	<p>aufzeigen Mit Hilfe von Daten oder Texten ein Diagramm erstellen (z. B. Rohstoffvorräte, Produktionsziffern)</p>	
<p>2.2 Bewußtsein, daß vordringliche Gegenwartsprobleme in gegenseitiger Verantwortung gelöst werden müssen</p>	<p>Wirtschaftliche und soziale Problemsituationen z. B. Am Rande einer südamerikanischen Großstadt Landarbeiter in Mittelamerika In einem indischen Dorf Apartheid in Südafrika (evtl. Vergleich mit „Rassenkonflikt in einer nordamerikanischen Großstadt“)</p> <p>Bevölkerungsentwicklung und Welternährung z. B. Bevölkerungswachstum Über- und Unterernährung</p> <p>Möglichkeiten und Notwendigkeit von internationaler Zusammenarbeit z. B. Weltgesundheitsorganisation (WHO) Organisation für Ernährung und Landwirtschaft (FAO) Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) Erziehungs-, Wissenschafts- und Kulturorganisation (UNESCO)</p> <p>Begriffe: Nord-Süd-Gefälle</p>	<p>Bewußtmachen von Problemsituationen durch Auswerten und Vergleich von Bildern (Wohnverhältnisse, Besitzverteilung, Arbeitsbedingungen)</p> <p>Aufzeigen der Verstädterung und der teilweisen Entvölkerung der Binnenräume</p> <p>Erstellen einfacher Schaubilder (Verdienstverhältnisse, Ernährungsstand, Besitzverteilung)</p> <p>Darstellen einer aktuellen Konfliktsituation (z. B. aus Zeitungen, Hörfunk, Fernsehen)</p> <p>Auswerten von Statistiken und Beurteilung statistischer Prognosen</p> <p>Eine Übersicht zu aktuellen Gegenwartsproblemen anlegen (z. B. Weltenernährung, Rohstoffvorräte, Energiesicherung, Umweltverschmutzung, Geburtenentwicklung)</p> <p>Ein Projekt zur Lösung aktueller Probleme diskutieren</p> <p>Einflußmöglichkeiten einer Weltorganisation besprechen (WHO, FAO...)</p>	<p>Ursachen eines aktuellen wirtschaftlichen oder sozialen Konflikts anhand vorgegebenen Materials erarbeiten</p> <p>Untersuchungsergebnisse diskutieren und bewerten</p> <p>Gründe für die Verstädterung in Entwicklungsräumen angeben</p> <p>Unterschiedliche Lösungsvorschläge zu einem ausgewählten Gegenwartsproblem beurteilen</p>

Erdkunde (9. Jahrgangsstufe)

Vorbemerkung

1. Grundlagen und Ziele

Die erdkundliche Arbeit, die in der Grundschule mit dem Kennenlernen der örtlichen Lebenszusammenhänge begonnen hat, wird in der 5. und 6. Jahrgangsstufe fortgeführt durch die Behandlung beispielhaft ausgewählter Themen, welche den sozialgeographischen Aspekt mit den Forderungen der Länderkunde verbinden. In der 7. und 8. Jahrgangsstufe werden Leitthemen mit Raumbespielen aus der weiten Welt behandelt, während in der 9. Jahrgangsstufe wiederum mehr der Nahraum im Mittelpunkt steht. Der Schüler soll erkennen, daß sich unter ähnlichen geographischen Gegebenheiten bestimmte Lebensmöglichkeiten und Lebensformen entwickeln, die Ausdruck der Anpassung, der Überwindung oder der Veränderung durch den Menschen sind.

Im Hinblick auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler darf der Erdkundeunterricht nicht auf einseitige Vermittlung von Wissensstoff oder von formalen geographischen Strukturen abzielen.

Um die Lernfreude der Schüler zu erhalten und ein Weiterlernen auch im außerschulischen Bereich anzubahnen und zu fördern, soll sich der Lehrer bei der Gestaltung des Erdkundeunterrichts auch an den Interessen und Lebenssituationen des Hauptschülers orientieren.

Die notwendige, verantwortungsvolle Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt ist im Erdkundeunterricht besonders zu berücksichtigen.

2. Leitthemen

7. Jahrgangsstufe: Die Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen

- A) Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum
B) Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushalts durch den Menschen

8. Jahrgangsstufe: Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen

- A) Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen
B) Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme

9. Jahrgangsstufe: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen

- A) Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen
B) Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme

Hinweis: Um einen Überblick über die Erdteile zu gewinnen, sind die einzelnen Raumbespiele jeweils topographisch einzuordnen. Bei der Auswahl der Themen soll darauf geachtet werden, daß die Großräume Afrika, Asien und Amerika schwerpunktmäßig und unter Einbeziehung länderkundlicher Aspekte behandelt werden.

3. Arbeitstechniken

Voraussetzung für einen erfolgreichen Erdkundeunterricht ist die Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken. Dabei sollen die dem Schüler aus früheren Jahren bekannten Arbeitstechniken möglichst häufig eingesetzt, die neu auftretenden schrittweise vermittelt werden.

Für topographische Überblicke müssen im Unterricht immer entsprechende Standardkarten zur Verfügung stehen.

4. Verbindlichkeit

Verbindlich sind alle Lernziele und die durch Fettdruck hervorgehobenen Teile der Lerninhaltspalte. Wenn Lerninhalte durch Formulierungen wie „Mögliche Raumbespiele zur Auswahl“ oder „z. B.“ gekennzeichnet sind, muß der Lehrer aus dem Angebot eine Auswahl treffen.

Die Spalten 3 und 4 des Lehrplanes — Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle — enthalten unverbindliche Vorschläge bzw. Anregungen.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>Leitthema: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen</p>			
<p>1. Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen. Unterrichtszeit: ca. 13 Stunden</p>			
<p>1.1 Kenntnis raumprägender Grundgegebenheiten und Einsicht in deren Bedeutung für den Nahraum</p> <p>Fähigkeit, erdkundliche Arbeitstechniken bei der Bearbeitung von Problemen im Nahraum anzuwenden</p>	<p>Grundgegebenheiten, die einen Raum prägen (Auswahl):</p> <p>z. B. Lage, Oberflächenform, Klima, Wasserhaushalt, Boden, Untergrund, Vegetation, Bodenschätze</p> <p>Historisch geographische Entwicklung des Raumes;</p> <p>Bodennutzung, Besiedlung, Verkehrserschließung, Energieversorgung, Einrichtungen der Daseinsvorsorge (z. B. Versorgungs-, Entsorgungs-, Freizeiteinrichtungen, Bildungsangebote)</p> <p>Arbeitskräfte, Pendlerproblem, Absatzmärkte, Umweltbelastung</p> <p>Mögliche Beispiele zur Auswahl:</p> <p>— Verkehrserschließung</p> <p>z. B. Soll eine Umgehungsstraße gebaut werden?</p> <p>Unsere Bahnstrecke soll stillgelegt werden.</p>	<p>Hinweis: Die hier dargestellten Grundgegebenheiten sind im Hinblick auf das jeweilige Raumbeispiel auszuwählen!</p> <p>Möglichkeiten der Informationssammlung und Darstellung</p> <p>z. B. Materialsammlung</p> <ul style="list-style-type: none"> — durch Interviews, Zählungen, Erhebungen, Umfragen — durch schriftliche Anfragen (z. B. bei Behörden, Verbänden o. ä.) — durch Beobachtung ausgewählter Naturbedingungen (z. B. Windverhältnisse, Sonneneinstrahlung, Lage) — durch Auswerten von Quellen (z. B. Pläne, Zeitungsberichte, Tabellen o. ä.) <p>z. B. Materialdarstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> — in Diagrammen — in Schaubildern — in Kartenskizzen <p>Hinweis: Innerhalb des gewählten Bereiches sollen an einem Beispiel möglichst viele Grundgegebenheiten, die den Nahraum prägen, erarbeitet werden!</p> <p>Konkrete Raumprobleme einer Gemeinde können folgendermaßen bearbeitet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Auswerten von Hilfsmitteln mit geografischem Inhalt (Bilder, Statistiken, Diagramme, Schaubilder, Karten, Berichte, Pressemeldungen) 	<p>Am Beispiel des Nahbereiches raumprägende Bedingungen nennen und belegen können</p> <p>Die Wirkungen raumprägender Grundgegebenheiten beschreiben und die Bedeutung für Mensch und Raum beurteilen</p> <p>Eine eigene Stellungnahme zu einem Planungsvorhaben aus dem Nahraum abgeben (z. B. Leserbrief, Diskussionsbeitrag)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<ul style="list-style-type: none"> — Industriensiedlung z. B. Ein Industriebetrieb soll angesiedelt werden. (z. B. Maschinenfabrik, elektrotechnischer Betrieb, chemisches Werk . . .) Eine Kiesgrube (Sandgrube, Quetschwerk, Steinbruch) soll angelegt werden. — Verbesserung im landwirtschaftlichen Bereich z. B. Ein Betrieb soll sich spezialisieren (z. B. Schweinemast) Fremdenverkehr soll zusätzliche Einnahmen bringen (z. B. Ferien auf dem Bauernhof) — Wohnraumerweiterung z. B. Altbauten sollen modernisiert werden Eine Wohnsiedlung soll angelegt werden Zweitwohnsitze werden in Urlaubsgebieten errichtet — Einrichtung von Versorgungszentren z. B. Ein Supermarkt (Einrichtungszentrum) soll gebaut werden. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ergebnisse aus Teilbereichen mit Hilfe von Kurzreferaten (durch Schüler) vorgelesen — Verschiedene Informationen kritisch bewerten, gegebenenfalls durch Vergleichen von Quellen — Darstellen der Voraussetzungen für Verkehrserschließung oder Industriensiedlung oder . . . in Tabellen, Schaubildern o. ä. <p>Wenn zeitlich möglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Diskutieren, wie z. B. bei Interviews, Erhebungen, Umfragen vorgefahren wird. Erstellen eines Fragenkatalogs — Durchführen von Interviews, Erkundungen, Zählungen; Anfertigen von Protokollen — Anfertigen eines Informationsblattes zu einem bestimmten Problem einer Gemeinde mit Hilfe von Partner-, Gruppenarbeit, . . . — Selbständige Lösungsversuche durch Schüler in einer nachfolgenden Pro- und Contradiskussion aufzeigen; die Möglichkeit auf Verwirklichung überprüfen 	<p>Hindernde und fördernde Einflüsse bei der Lösung eines bestimmten Problems (innerhalb einer Gemeinde) aufzeigen</p> <p>Erkenntnisse auf einen anderen Raum übertragen</p> <p>Im Rollenspiel nachvollziehen, was in öffentlichen Gremien verhandelt wird</p> <p>Den Inhalt eines Schaubildes in Worten wiedergeben</p> <p>Ergebnisse aus der Informationsammlung auf wenigstens zwei verschiedene Arten (Schaubild, Diagramm, Pfeilskizze, Bericht, Tabelle o. ä.) darstellen</p>
1.2 Einsicht, daß das Leben der Menschen mit den Gegebenheiten des Raumes zusammenhängt	<p>Einfluß des Menschen auf den Raum und damit auf die Lebensqualität Mögliche Beispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — in der Stadt z. B. Wohnen an einer Fernverkehrsstraße Wohnungswechsel wegen U-Bahn-Bau Belästigung durch Flughafennähe 	<p>Erarbeiten der Ausstattung des Raumes z. B. mit Hilfe von thematischen Karten</p> <p>Darstellen von räumlichen Gegebenheiten in Grafiken (Pfeilskizzen, Schemazeichnungen . . .)</p> <p>Inbeziehungsetzen der Gegebenheiten des Raumes mit den Wünschen und Bedürfnissen der darin lebenden Menschen</p>	<p>Für unterschiedliche Räume Vorzüge und Nachteile nennen</p> <p>Anhand gegebener Tatsachen auf die Lebensqualität in einem Raum schließen</p> <p>Erklären grafischer Darstellungen, z. B. Statistiken, Diagramme zu Bevölkerungsbewegungen, Arbeitsplatzangebote</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<ul style="list-style-type: none"> — in der Stadt und auf dem Land z. B. Bevorzugung bestimmter Wohngebiete Unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten Arbeitsplatzangebote Entsorgungsprobleme 	<p>Diskutieren der Folgen, die sich aus der unterschiedlichen Ausstattung von Räumen für das Leben des einzelnen Menschen ergeben</p>	
<p>1.3 Fähigkeit, den Nahraum mit einem anderen Gebiet zu vergleichen</p>	<p>Mögliche Beispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Stadt — Dorf — Trabantenstadt — Altstadt — Kleinstadt — Großstadt — Einfamilienhaussiedlung — Hochhausbebauung — Agrargebiet — Industriegebiet — Fremdenverkehrsgebiet — Agrargebiet <p>Darstellen von Sachverhalten in Modellen</p> <p>Mögliche Beispiele zur Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Kennzeichen eines z. B. Wohngebietes Geschäftszentrums (City) Erholungsgebietes Industriegebietes — Beziehungen zwischen z. B. Stadt—Umland Kernstadt—Trabantenstadt 	<p>Durchführen eines Vergleichs:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Auswahl des Vergleichspaars z. B. Stadt — Dorf — Auswahl der Vergleichsmerkmale z. B. Siedlungsdichte oder Verkehrsdichte, oder ... — Durchführung eines Vergleichs z. B. in Gruppen- oder Partnerarbeit — Ergebnisfeststellung und Bewertung z. B. Darstellung in Schaubildern, Niederschrift ... <p>Gliedern unterschiedlicher Gebiete mit Hilfe von Merkmalen der Daseinsvorsorge (z. B. Schulen, Geschäfte, medizinische Versorgung, Straßen ...); Anfertigen von Übersichten, von Kartierungen</p> <p>Darstellen (schematisch) von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Räumen mit Hilfe von Funktionsskizzen (Pfeil- und Säulendiagrammen, ...)</p>	<p>Selbständiges Berichten durch Schüler (Gruppen), z. B. über</p> <ul style="list-style-type: none"> — Vor- und Nachteile des Lebens in der Kleinstadt bzw. Großstadt — Probleme, die sich aus dem Leben in einem Einfamilienhaus bzw. Hochhaus ergeben — Bedeutung der Infrastruktur (Verkehrerschließung, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, ...) in Agrar- bzw. Industriegebieten <p>Ein einfaches Modell (z. B. Pendlerbeziehungen, Verkehrsflüsse) erklären und die Bedeutung des Sachverhalts für den Raum angeben.</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2. Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme</p> <p>2.1 Einsicht, daß Raumplanung räumliche, wirtschaftliche und soziale Voraussetzungen berücksichtigen muß und zu Veränderungen im Raum führen kann</p>	<p>Raumplanung zur Erhaltung oder Veränderung von Raumgegebenheiten</p> <p>Erhaltung:</p> <p>z. B. Erhaltung des Stadtbildes (Denkmalpflege) Ringkanalisation an Seen Bauverbot für Seilbahnen</p> <p>Veränderung:</p> <p>z. B. Neue Verkehrswege erschließen den Raum Industrieansiedlungen schaffen Arbeitsplätze Ein Freizeitraum entsteht Ein historisch geprägtes Stadtbild oder ein Agrargebiet wird den heutigen Bedürfnissen angepaßt</p>	<p>Nach Möglichkeit ausgewählte Räume im Unterrichtsgang besichtigen (z. B. Standort einer Freizeitanlage, Sanierungsviertel)</p> <p>Einsichtnehmen in einschlägiges Informationsmaterial der Ministerien, örtlicher Behörden (z. B. Bebauungspläne und Flächennutzungspläne)</p> <p>Auswerten kommentierender Zeitungsberichte</p> <p>Vergleichen verschiedener Planungsvorschläge im Hinblick auf Finanzierung, auf die Gestaltung des Raumes und die Auswirkungen auf die Nachbarräume</p>	<p>Unterrichtszeit: ca. 15 Stunden</p> <p>Beispiele für die planmäßig vollzogene Veränderung von Räumen nennen</p> <p>Je ein Beispiel der Raumerhaltung und der Raumveränderung beurteilen</p> <p>Gründe und Auswirkungen von Raumplanungsmaßnahmen beschreiben</p> <p>An vorgelegten Planungsbeispielen übergeordnete Zielvorstellungen herausarbeiten</p>
<p>2.2 Kenntnis von Aufgaben der Raumordnung und Landesplanung</p> <p>Einsicht in deren Notwendigkeit</p> <p>Verständnis für die Bedeutung des Umweltschutzes</p>	<p>Ausgewählte Zielsetzungen des Landesentwicklungsprogramms:</p> <p>z. B. Gebietsreform (Gemeinden, Landkreise, Regionen) Natur- und Landschaftsschutzgebiete</p> <p>Teilaspekte der Landesplanung:</p> <p>z. B. Zentrale Orte Entwicklungsachsen Verdichtungsräume</p> <p>Einfluß der Naturschutzverbände und Umweltschutzbehörden auf Planungsvorhaben</p> <p>z. B. Berücksichtigung der Zielsetzungen des Natur- und Landschaftsschutzes (z. B. beim Bau von Verkehrswegen . . .) Abstimmung der Forderungen des Umweltschutzes mit notwendigen Planungsmaßnahmen (z. B. Notwendigkeit der Anlage von Grünflächen in Ballungsgebieten)</p>	<p>Begründen der Notwendigkeit von Raumordnung und Landesplanung, z. B. hinsichtlich Bevölkerungsdichte, Arbeitsplätze, Versorgung . . .</p> <p>Erörtern von Veränderungen durch die Gebietsreform (z. B. Zentralitätsverlust, Verlegung von Ämtern . . .)</p> <p>Auswerten von Quellenmaterial, z. B. Naturschutzgesetz, Schriften des Naturschutzverbandes Diskutieren der Argumente der beteiligten Gruppen</p>	<p>Am Beispiel der Gebietsreform im Nahraum Ziele des Landesentwicklungsprogramms darstellen</p> <p>Die Bedeutung der Landesplanung und Raumordnung erklären</p> <p>Die wichtigsten Forderungen des Natur- und Umweltschutzes nennen</p> <p>Eine Stellungnahme zum Natur- und Umweltschutz im Nahraum abgeben (z. B. in Form eines Leserbriefes)</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2.3 Einblick in Bemühungen für einen Zusammenschluß der Staaten Europas</p>	<p>Bemühungen um den Zusammenschluß Europas Europäische Gemeinschaft (EG)</p> <p>z. B. Handel in der EG (Abbau von Grenzen und Zöllen, Ausbau von Verkehrswegen, Zusammenarbeit im finanziellen Bereich)</p> <p>Zusammenwachsen in allen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen (Erreichtes, Probleme und Schwierigkeiten)</p> <p>Politische Einigung als Fernziel</p> <p>Wirtschaftliche Verflechtungen mit der übrigen Welt</p> <p>Begriff: Europäische Gemeinschaft (EG)</p>	<p>Gründe für einen Zusammenschluß europäischer Staaten erarbeiten (z. B. Steigerung der Wirtschaftskraft, größerer politischer Einfluß in der Weltpolitik, gegenseitige Hilfe)</p> <p>Veranschaulichen der unterschiedlichen Wirtschaftskraft in den Staaten Europas (z. B. mit Hilfe von Tabellen und Statistiken)</p> <p>Aufzeigen sozialer Merkmale, z. B. Pro-Kopf-Einkommen in den einzelnen Ländern</p> <p>Erarbeiten (z. B. Rohstoffvorräte, Verkehrsverhältnisse, Industriedichte) in Gruppen- oder Partnerarbeit, Vergleichen dieser Ergebnisse hinsichtlich der Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zwischen der EG und z. B. Entwicklungsländern (siehe 8. Jahrgangsstufe)</p> <p>Besprechen der verschiedenen Möglichkeiten eines europäischen Zusammenschlusses (z. B. nur wirtschaftlicher, bzw. mehr oder weniger enger Zusammenschluß)</p> <p>Darlegungen von Beziehungen zwischen Staaten der EG und anderen Ländern, z. B. Industrieländern</p> <p>Wenn zeitlich möglich: Die Ziele der EFTA erläutern, EG und RGW vergleichend gegenüberstellen (z. B. Fläche, Bevölkerungsanteil, Wirtschaftskraft, Ein- und Ausfuhr)</p>	<p>In eine stumme Karte die europäischen Staaten (gegebenenfalls mit Hauptstädten) eintragen</p> <p>Vor- und Nachteile aufzeigen, die durch den Zusammenschluß von Staaten entstehen können</p> <p>Gründe für die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der EG mit anderen Staaten nennen</p>

Erdkunde

1. Hinweise zu den lernzielorientierten Lehrplänen

Grundlagen

Im Lehrplan Erdkunde für die Hauptschule wird gezeigt, daß eine „hauptschulgemäße“ Auswahl von Zielen und Inhalten für einen schülerorientierten Unterricht möglich ist. Es geht nun nicht mehr darum, „mehr oder weniger unbesehen dem Kind alle Stoffe zu überantworten, die aus dem Interesse des Faches notwendig erscheinen“ (7), sondern darum, „jene Lernprozesse vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten, die für die Person des Schülers, für sein jetziges und späteres Leben von entscheidender, vielleicht sogar existentieller Bedeutung sind“.

Bei der Konzeption der lernzielorientierten Lehrpläne für das Fach Erdkunde mußte der Arbeitskreis am Staatsinstitut für Schulpädagogik nicht nur diese Zielsetzung beachten, sondern auch die folgenden Bedingungen waren Grundlage für die Arbeit:

„Die Lehrpläne müssen didaktisch und fachwissenschaftlich einwandfrei und in einer allgemeinverständlichen Sprache abgefaßt sein.

Der Arbeitskreis berücksichtigt bei seiner Arbeit die Versuchsergebnisse der Modellhauptschulen und die entsprechenden Lehrpläne in ‚Schulreform in Bayern‘ Band 1 aus dem Jahre 1970. Außerdem muß in den Lehrplänen für die 7.–9. Jahrgangsstufe der Anschluß an die 5./6. Jahrgangsstufe bzw. an die Orientierungsstufe gewährleistet sein.

Ferner ist die bestmögliche Abstimmung mit der Realschule und dem Gymnasium anzustreben. Ziele und Inhalte müssen jedoch im Rahmen des besonderen Profils der Hauptschule gesehen werden.“*

Bei der Gestaltung des Lehrplans Erdkunde wird von dem am Staatsinstitut für Schulpädagogik erarbeiteten Modell des Curricularen Lehrplans ausgegangen. Verbindlich sind alle Lernziele und die durch Fettdruck hervorgehobenen Teile der Lerninhaltspalte. Wenn Lerninhalte durch Formulierungen wie „Mögliche Raumbispiele zur Auswahl“ oder „z. B.“ gekennzeichnet sind, kann der Lehrer aus dem Angebot eine Auswahl treffen; Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle haben lediglich den Charakter von Empfehlungen und Anregungen. Der bisher in erster Linie stofforientierte Lehrplan (Richtlinien 66) wird nun vom lernzielorientierten Lehrplan abgelöst. Dabei werden kognitive, instrumentale und affektive Lernziele formuliert. Durch die Anlage der Lehrpläne in dieser Form soll die Einheitlichkeit in der Lehrplansprache garantiert und zugleich dem Lehrer der Hauptschule die Orientierung des Unterrichts an Lernzielen erleichtert werden.

Zielstellung

Die lernzielorientierten Lehrpläne Erdkunde in der Hauptschule sollen

- dem Lehrer Hilfen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung geben, besonders durch die Hinweise zum Unterrichtsverfahren und zur Lernzielkontrolle
- mit Hilfe der Lernzielkontrollen, sowie der gesamten Konzeption des Lehrplans zur Objektivierung von Leistung beitragen. So wird eine vergleichbare Bewertung für einen größeren Bereich ermöglicht, d. h. Leistung kann verglichen werden, die Benotung wird gerechter. Dies ist ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Die einheitliche Grundlage für weiteres Lernen ist überall in annähernd gleicher Weise gegeben.
- den Schüler durch aktuelle Ziele und Inhalte motivieren, sich mit den Problemen dieser Welt auseinanderzusetzen. Beim lernzielorientierten Unterricht, in der thematischen Ge-

* Unter teilweiser Benutzung des Textes von Plöb, W., Das neue Lehrplanwerk für die Hauptschule (2)

ographie, wird der zu lernende Stoff in erster Linie eine subsidiäre Funktion haben. Entscheidend ist die Erreichung des Lernzieles, nicht so sehr das „auswendig Heruntersagen“ des Stoffes, den man obendrein oft sehr schnell vergessen hat. Dies bedeutet für den Lehrer

- realistische Beschränkung des Stoffumfanges,
- Auswahl zeitgemäßer Stoffe,
- Überdenken der Methode.

- den Schüler zu größerer Selbständigkeit führen. Er soll das „Lernen lernen“, wobei die neuen Lernaufgaben und Unterrichtsverfahren wesentliche Impulse geben; „Qualifikationen für Situationen“ müssen in der Schule vermittelt werden.
- für Weiterentwicklungen offen sein. Eine Garantie dafür bietet die Formulierung der Lernziele auf Grobzielebene, auch ist der affektive Bereich im Lehrplan durch den Lehrer immer ergänzbar. Ein Hinweis darauf findet sich auch in der Präambel zum Lehrplan:

„Im Hinblick auf die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler darf der Erdkundeunterricht nicht auf einseitige Vermittlung von Wissensstoff oder von formalen geographischen Strukturen abzielen. Um die Lernfreude der Schüler zu erhalten und ein Weiterlernen auch im außerschulischen Bereich anzubahnen und zu fördern, soll sich der Lehrer bei der Gestaltung des Erdkundeunterrichts auch an den Interessen und Lebenssituationen des Hauptschülers orientieren.
Die notwendige, verantwortungsvolle Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt ist im Erdkundeunterricht besonders zu berücksichtigen.“

- Raum für Erziehung bieten. Durch die Beschränkung der Unterrichtszeit auf 28 Wochenstunden je Jahr, die in den Lehrplänen der 7.–9. Jahrgangsstufe für die Stoffvermittlung ausgewiesen sind, wird der pädagogische Freiraum garantiert. So ist der Lehrer in seinem Erziehungsauftrag bestärkt. Im Lehrplan für die 5. und 6. Jahrgangsstufe ist ein pädagogischer Freiraum in dieser Form nicht ausgewiesen, jedoch wird der verantwortungsbewußte Lehrer auch hier Zeit und Gelegenheit finden können, um erzieherische Anliegen zu realisieren.
- Freiheitsräume zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts enthalten. Die Verbindlichkeit in den Erdkunde-Lehrplänen ist in den einzelnen Präambeln geregelt, z. B. Curricularer Lehrplan für das Fach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Hauptschule, des Gymnasiums und der Schulversuche mit der Orientierungsstufe:

„Verbindlichkeit und Freiheitsspielraum.

Verbindlich sind alle Lernziele und die durch Fettdruck hervorgehobenen Teile der Lerninhaltspalte. Durch die Formulierung in der Lerninhaltspalte ‚Mögliche Raumbeispiele zur Auswahl‘ ist deutlich ausgedrückt, daß im folgenden jeweils ein Angebot vorgelegt wird, aus dem der Lehrer eine Auswahl zu treffen hat.

Die Spalten 3 und 4 des Lehrplans – Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle – enthalten unverbindliche Vorschläge und Anregungen.“

Der Text in der Präambel zum Lehrplan für die 7.–9. Jahrgangsstufe enthält noch den Zusatz, daß der Lehrer auch bei der Formulierung „z. B.“ eine Auswahl aus den Lerninhalten treffen muß.

Auch im Rahmen der verbindlich vorgegebenen Ziele und Inhalte hat der Lehrer methodisch-didaktische Freiheitsräume:

- Die Grobziele im Lehrplan können und müssen durch Feinziele eigener Wahl erreicht werden.
- Der Lehrer ist nicht an die Reihenfolge der im Lehrplan vorgegebenen Ziele und Inhalte gebunden.*

* Es wird sich empfehlen, nicht immer mit dem ersten Lernziel des Lehrplans am Anfang des Schuljahres zu beginnen, da es erfahrungsgemäß dann schwierig ist, Medien, d. h. Filme . . . Dias zu den jeweiligen Themen zu erhalten, – meist sind sie schon ausgeliehen.

- Lernziele können vom Lehrer z. B. entsprechend dem Vorwissen der Schüler behandelt werden.
- Bei mehreren zur Auswahl angebotenen Lerninhalten wird der Lehrer z. B. hinsichtlich der Interessenlage der Schüler oder der örtlichen Gegebenheiten auswählen.
- Die Hinweise zum Unterrichtsverfahren und zur Lernzielkontrolle sind Angebote an den Lehrer. Er selbst wird – wenn nötig, abhängig z. B. von der Situation in der Klasse – eigene methodisch-didaktische Wege wählen.

2. Gründe für die Neukonzeption des Lehrplans

Der Bildungsauftrag des Erdkundeunterrichts

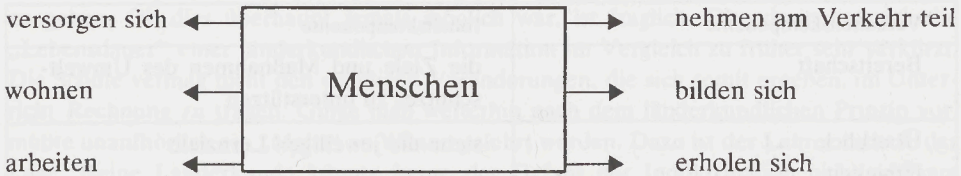
Die Schule von heute stellt an den Erdkundeunterricht neue Forderungen, die zum großen Teil nicht mehr in Einklang zu bringen sind mit den Anliegen, die sich aus den Lehrplänen von 1955 bzw. aus den Richtlinien von 1966 ergeben, denn „ein Erdkundeunterricht, der von Einzelraum zu Einzelraum fortschreitet, der Landschaftsraum an Landschaftsraum fügt, Staat um Staat abhandelt, erfüllt seinen Bildungsauftrag nicht, selbst wenn er jede dieser Einheiten nach anderen wirklichen oder vermeintlichen Raumdominanten beleuchtet oder behandelt“ (5). Im bisherigen Erdkundeunterricht dominierte die übergroße Menge des Stoffes und so mußte zwangsläufig vieles recht oberflächlich behandelt werden. „Die Folge dieses Vorgehens bei vielen Lehrern war wegen der Fülle des erdkundlichen Stoffes bloße „Erwähnungsgeographie“, d. h. der Unterricht artete in eine oberflächliche, bloße Aufzählung von Einzelheiten, Besonderheiten, Merkwürdigkeiten, bloßen Interessantheiten aus.“ (1) Nun hat man aus psychologischen und pädagogischen, nicht zuletzt auch aus fachlichen Gründen erkannt, daß diese Vorstellungen nicht mehr genügend der heutigen Lebenssituation des Kindes der Schule Rechnung tragen. Zugleich ist aber anzufügen, daß sich die Lehrplanautoren durchaus Gedanken gemacht haben, was an nützlichem aus den Richtlinien und Lehrplänen alter Prägung mitübernommen werden kann. Man spricht jetzt nicht mehr in erster Linie von der Länderkunde bzw. dem geographischen Schema, es geht nicht mehr so sehr um das Prinzip vom Nahen zum Fernen, noch um die „konzentrischen Kreise oder um „reine“ Sozialgeographie, sondern vielmehr darum,

- Einblicke, Überblicke, Kenntnisse, d. h. Wissen zu vermitteln; dabei kann das exemplarische Prinzip durchaus eine Hilfe sein, wenn die Gefahr der Verallgemeinerung und damit einer gewissen Simplifizierung nicht übersehen wird;
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu begründen; die erdkundlichen Arbeitstechniken, die Kenntnis und sinnvolle Verwendung von geographischen Grundbegriffen sind wesentliche Bausteine eines modernen Geographie-Unterrichts);
- Bewußtsein von Problemen, Einsichten in Fragestellungen, Verständnis von Hintergründen u. a. anzubahnen;
- die Verantwortung des Menschen im Raum transparent zu machen; dies bedeutet, daß nicht nur der kognitive und psycho-motorische, sondern auch der affektive Bereich des Wertens den Unterricht bestimmen muß;
- ein raumverantwortliches Denken und Verhalten beim Schüler grundzulegen; dabei müssen der Mensch und seine Aktivitäten im jeweiligen Raum Zentrum aller Überlegungen sein.

Man hat erkannt, daß gerade der Aspekt der Verantwortung des Menschen für seine Umwelt von entscheidender Bedeutung ist. Deshalb stellt die Sozialgeographie den Menschen in den Mittelpunkt. Dem wird der erdkundliche Fachbereich des Lehrplans der Grundschule mit der Betonung der Daseinsgrundfunktionen, die meistens gleichzeitig auch

raumbezogene Vorgänge sind, gerecht. Sie finden eine Weiterführung in den lernzielorientierten Lehrplänen der 5. und 6. Jahrgangsstufen der Hauptschule, des Gymnasiums und der Schulversuche mit der Orientierungsstufe und sind auch als Grundgedanken in den Lehrplänen der 7.–9. Jahrgangsstufen für die Hauptschule vorhanden.

Daseinsgrundfunktionen:



Aufgabe des Erdkundeunterrichts von heute ist es, die Wechselbeziehungen zwischen den räumlichen Vorgängen bzw. Erscheinungen in der Natur und den in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wirtschaftenden menschlichen Gruppen aufzuzeigen. Geographie heute stellt sich als eine Einheit dar von Natur- und Kulturgeographie. Die Verantwortung des Menschen im Raum, die Wirkungen des Raumes auf den Menschen, diese beiden Aspekte sind wichtige Inhalte. In diesem Zusammenhang gewinnt der Umweltschutz an Bedeutung. In den Lehrplänen für die 5./6., 7. und 9. Jahrgangsstufe wird durch entsprechende Lernziele, Lerninhalte sowie Hinweise zum Unterrichtsverfahren und in der Lernzielkontrolle diesem Anliegen Rechnung getragen. „So ist gerade in den letzten Jahren mit den Fragen von Umweltschutz, Umweltgestaltung und Umweltplanung ein neuer Verklammerungsbereich entstanden, der ökologische mit sozial- und wirtschaftsgeographischen Arbeitsrichtungen neu verbindet“ (13). Weckung und Schärfung des Problembewußtseins im Hinblick auf die Lebenssituation des Kindes sind Mittelpunkt des Unterrichts. So fanden nicht nur der Bereich des Umweltschutzes Eingang in die Lehrpläne für die Hauptschule; auch Themen wie Gebietsreform, Europa, Entwicklungshilfe, Raumplanung und Raumanalyse u. a. sind im Unterricht zu behandeln, wobei den Arbeitstechniken eine besondere Bedeutung zukommt.

Bei der Konzeption des Lehrplans ging man davon aus, daß weder die Sozialgeographie noch die allgemeine Geographie oder die Länderkunde einseitig Mittelpunkt sein darf, vielmehr muß jeder der drei fachwissenschaftlich-didaktischen Aspekte in ausgewogener Weise im lernzielorientierten Lehrplan vertreten sein; zugleich sollte die Sozialgeographie nicht als fachdidaktischer Teilbereich, sondern als Betrachtungsweise für die kulturgeographischen Inhalte der Schulerkunde verstanden werden. Somit strukturieren nicht wissenschaftliche Disziplinen, sondern Themenbereiche die einzelnen Jahrgänge.

Ziel allen Unterrichts und Erziehung, aber auch der neuen Lehrpläne ist der mündige Staatsbürger, der in Sach-, Ich- und Sozialkompetenz sein Leben meistert. Dies bedeutet, daß der Schüler bereits lernen muß, mit Hilfe von ausgewählten Lerninhalten und Arbeitsweisen immer mehr selbstverantwortlich und bewußt sein Leben zu gestalten.

Dies schließt ein, daß der Einzelne die Probleme sieht, mitreden und mitentscheiden kann. „Kein bewußt lebender, denkender Mensch kommt heute mehr ohne geographische Orientierung und geographisches Weltverständnis aus . . . Wir stehen vor einer sich immer noch steigenden Fülle von Informationen aus allen Teilen der Welt. Ohne Geographie bewältigen wir sie nicht.“ (13)

Lernzielorientierung als Grundlage eines zeitgemäßen Unterrichts

Moderner Unterricht beinhaltet immer Lernzielorientierung. Dabei stehen nicht mehr die Stoffe im Vordergrund, vielmehr Lernziele, d. h. „die Beschreibung eines Verhaltens, das

der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat“ (9). Diese werden von den Curriculum determinanten Gesellschaft – Schüler – Wissenschaft bestimmt, dabei wird nicht mehr in erster Linie gefragt „Was soll gelernt werden?“ sondern „wozu soll etwas gelernt werden?“. So ist in jedem Lernziel ein Verhaltens- und ein Inhaltsaspekt enthalten: z. B. „Bereitschaft, die Ziele und Maßnahmen des Umweltschutzes zu unterstützen“ (Lehrplan für die 7. Jahrgangsstufe, LZ 2.4)

Verhaltenskomponente	Inhaltskomponente
Bereitschaft	die Ziele und Maßnahmen des Umweltschutzes zu unterstützen
Überblick Fähigkeit Fertigkeit Einsicht*	siehe die jeweiligen Lernziele

Die Lernziele des Erdkundeunterrichts von heute beziehen sich somit auf räumliche Fragestellungen, auf Probleme, Aufgaben, Analysen, Planungen und Entscheidungen. Nicht mehr die einzelnen Staaten der Erde, die Länderkunde allein sind die wichtigen Inhalte des Unterrichts, sondern Themen, die das Weltbild und -verständnis des Schülers erweitern und sein Handeln und Verhalten bestimmen sowie die dazugehörigen Lernziele, die alle auf Grobzielniveau formuliert sind, um dem Lehrer den notwendigen methodisch-didaktischen Freiheitsraum zu gewährleisten. Raumrelevante Sachverhalte, der Mensch bzw. die menschliche Gruppe, deren Abhängigkeit von den natürlichen, sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten, ihre Aktivitäten sind der Mittelpunkt der „thematischen Geographie“. Dabei wird die Lernzielorientierung helfen, die Frage zu klären, was hinter den sichtbaren Erscheinungen steht. Erst wenn es gelingt, Kenntnisse, Einsichten, aber auch Betrachtungsweisen und Methoden auf andere Sachverhalte zu übertragen, erst wenn der Schüler „betroffen“ sein wird, wenn er motiviert ist, – dann wird eine Verhaltensänderung möglich und gegebenenfalls geographisches Denken angebahnt.

Daraus ergeben sich Forderungen für den Unterricht, nämlich

- Reduzierung des Frontalunterrichts,
- Vergrößerung der Phasen der Erarbeitung, der Erschließung, des gedanklichen Durchdringens, der Analyse, der Reflexion,
- häufigerer Einsatz der Unterrichtsformen des Zusammenarbeitens (Sozialformen),
- stärkere Berücksichtigung der Interessen und Arbeitsmöglichkeiten der Schüler.

Der lernzielorientierte Lehrplan ist nicht nur für den Lehrer gedacht, auch die Schüler sollten ihn kennen und nach Möglichkeit „mitreden“ dürfen, zumindest was die Auswahl der Lerninhalte angeht. Dann wird es gelingen, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, denn

- die Auswahl der geographischen Inhalte orientiert sich auch an den Bedürfnissen und Wünschen der Schüler;
- der Unterricht untersteht den Forderungen, die sich aus den Prinzipien einer effektiven Unterrichtsgestaltung – Zielorientierung, Motivierung, Strukturierung, Aktivierung, Angemessenheit, Leistungssicherung und -kontrolle (nach Brunnhuber) – ergeben;
- es werden „Qualifikationen für Situationen“ (S. B. Robinsohn) vermittelt. Damit ist auch selbständiges Entscheiden und Handeln im außerschulischen Bereich möglich.

* siehe die Beschreibung der Zielklassen und Anforderungsstufen (Matrix) des Curr. Lehrplans

Gezielte Auswahl der Themen und Lernstoffe*

Im Bereich der Erdkunde hat sich in den letzten Jahrzehnten der Stoff, der im Unterricht behandelt werden soll, explosionsartig vermehrt. Diese Stofffülle bewirkte einen großen Zeitdruck, denn fast jeder Lehrer hat sich bemüht, möglichst viele Landschaften und möglichst alle Länder im Unterricht zu behandeln. Heute ist es nicht möglich, auch nur annähernd einen gesamten Überblick über die geographischen Erscheinungen auf der Erde zu geben. Ob dies überhaupt jemals möglich war, ist fraglich. Obendrein hat sich die „Lebensdauer“ einer länderkundlichen Information im Vergleich zu früher sehr verkürzt. Die Schule vermag nicht den ständigen Veränderungen, die sich somit ergeben, im Unterricht Rechnung zu tragen. Ginge man weiterhin nach dem länderkundlichen Prinzip vor, müßte unaufhörlich ein „Mehr“ an Wissen gelehrt werden. Dazu ist der Lehrer nicht in der Lage. Reine Länderkunde könnte heute der Gefahr der Indoktrination nicht wirksam begegnen, außerdem ist sie eine Überforderung des Schülers wie des Lehrers, das gleiche gilt für die Überbetonung der Sozialgeographie. Nur der auf Grobzielebene formulierte lernzielorientierte Lehrplan gibt dem Lehrer die nötige Freiheit, bei der individuellen Unterrichtsgestaltung dem raschen Wandel, der sich in vielen Gebieten der Erde unaufhörlich vollzieht, einigermaßen gerecht zu werden. Dieses Problem zu lösen ist nur mit Hilfe der thematischen Geographie möglich. Zugleich muß betont werden, daß die Fülle an Stoff in der Lerninhaltsspalte zum weitaus überwiegenden Teil Angebotscharakter hat. Hier muß der Lehrer eine Auswahl treffen. Es ist von der Lehrplanintention her nicht sinnvoll, z. B. in der 7. Jahrgangsstufe beim Lernziel 1.1 „Kenntnis von Ursachen und Wirkungen von Naturkatastrophen“ sämtliche vorgeschlagenen Naturkatastrophen im Unterricht zu behandeln. Gerade im Erdkundeunterricht gilt in ganz besonderem Maße die Forderung: „Non multa, sed multum!“

Hinzu kommt, daß die Schüler durch die Massenmedien und den Tourismus heute andere Voraussetzungen und z. T. ein bestimmtes Wissen zum Unterricht mitbringen. Dieses zum großen Teil diffuse Wissen muß geklärt, erklärt, geordnet und gesichert werden. So erhält die Schule einen zusätzlichen Aufgabenbereich, der besondere methodisch-didaktische Maßnahmen erfordert.

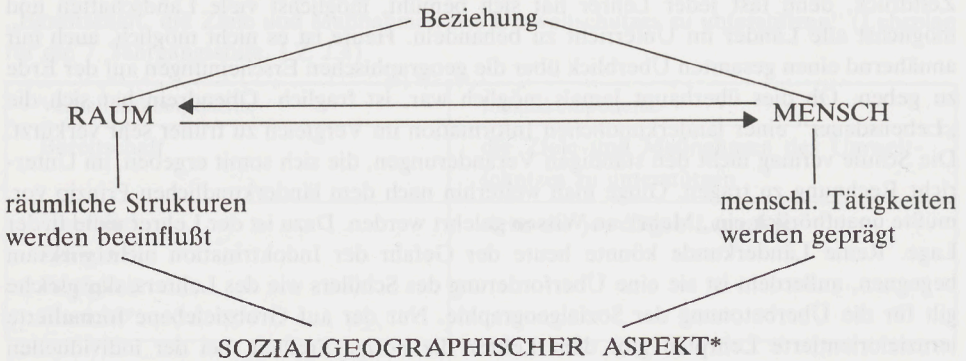
Außerdem hat die Stoffanordnung in den Richtlinien 66 in den oberen Jahrgangsstufen der Hauptschule häufig die Auseinandersetzung mit der Umwelt verhindert. Man hat sie höchstens dann berücksichtigt, wenn man mit anderen Ländern oder Landschaften vergleichen wollte. Gerade aber die nahe Umwelt, also der Raum, in dem der Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit später einmal leben wird, ist zu einer Zeit, nämlich in der 5./6. Jahrgangsstufe behandelt worden, in der viele Voraussetzungen zu einem echten Verständnis der Probleme noch nicht in genügendem Maße gegeben waren. Mit dem lernzielorientierten Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe wurde nun im Leitthema „Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen“ die Behandlung des nahen Raumes problemorientiert ermöglicht.

* Zum Teil nach Schäfer (12)

3. Fachbezogene Richtziele des Erkundeunterrichts

Oberstes Fachrichtziel:

Vertiefte Einsicht in die Raum-Mensch-Beziehung



Daraus ergeben sich folgende übergeordnete Richtziele für den Erdkunde-Unterricht*:

„Einsicht in die Raumwirksamkeit von Natur- und Humanfaktoren. Fähigkeit, ihre funktionalen Beziehungen im Raum zu erkennen.

Kenntnis der Umweltprobleme. Bereitschaft, bei ihrer Lösung mitzuwirken. Einsicht, daß die Erhaltung des ökologischen Gleichgewichts eine vordringliche Aufgabe des technischen Zeitalters ist.

Fähigkeit, die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren raumrelevanten Verflechtungen zu erfassen und Entwicklungsmöglichkeiten beurteilen zu können.

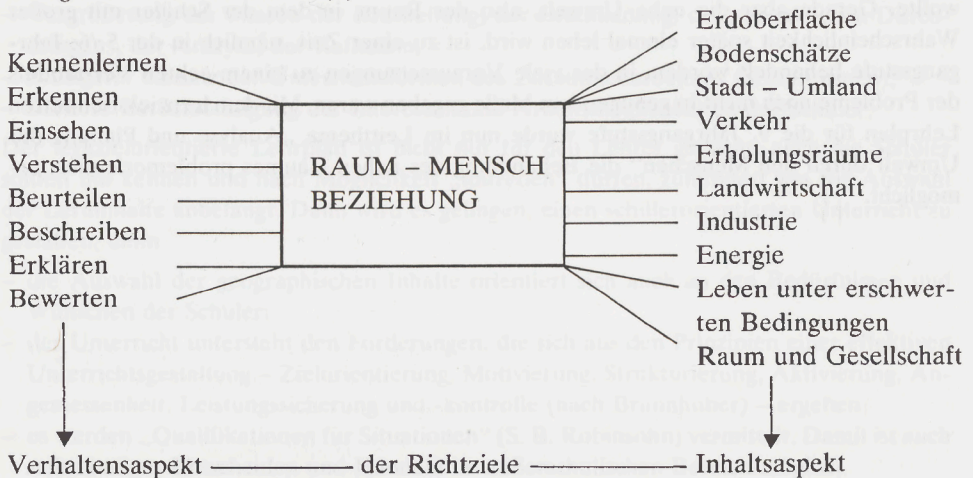
Einsicht in den Raum als Prozeßfeld der Aktivität sozialer Gruppen, in die sich daraus ergebenden Konflikte und die Notwendigkeit von Raumordnung und Raumplanung.

Die Fähigkeit erwerben, das Wirkungsgefüge der Natur- und Humanfaktoren und ihre funktionalen Beziehungen im Raum zueinander zu erkennen.

Verstehen, daß durch Aktionen im Raum und durch raumrelevante Interessenkonflikte Veränderungen im räumlichen Wirkungsgefüge eintreten, die Raumplanung notwendig machen (ökologisches Gleichgewicht).

Die im Raum sich manifestierende Wechselwirkung zwischen Bevölkerungswachstum, Sozialstruktur und Wirtschaft verstehen und kritisch beurteilen können (Mobilität, Siedlungsstruktur, Verstädterung, Raumplanung, Landwirtschaft, Industrie, Verkehr, Freizeit, Dritte und Vierte Welt).“ (14)

Nachgeordnete Fachrichtziele: (9)



* Sie waren Grundlage bei der Neukonzeption der Lehrpläne besonders für die 7.-9. Jahrgangsstufe.

4. Der lernzielorientierte Lehrplan für die 5.–9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

4.1 Leitthemen statt Länderkataloge

Ziele des Erdkundeunterrichts

Während früher, wie schon dargestellt, in erster Linie ein Katalog von Landschaften bzw. Ländern den Erdkundeunterricht strukturierte, stehen heute Leitthemen im Mittelpunkt. Dies mag folgende Gegenüberstellung verdeutlichen:

früher

Exaktes Weltbild der Gegenwart vermitteln.

(Länderkunde)

Lehrpläne:

„Didaktische Einheit ist in der Regel die Landschaft!“

(Richtlinien 1966)

Erdkunde ist Länderkunde!

(Gymnasium 1965)

Exaktes Erdbild der Gegenwart!

(Realschule 1969)

heute

„Der Geographieunterricht muß ein konkretes Wissen erarbeiten, das Einsichten (in Fragestellungen) eröffnet, und er muß Fertigkeiten und Fähigkeiten begründen, die Verhaltensweisen auslösen und ermöglichen.“ (5)

Curriculare Lehrpläne:

5./6. Jahrgangsstufe:

10 Leitthemen der Mensch-Raumbeziehung:

Die natürlichen Oberflächenformen

Bergbau

Verkehr

Erholungsräume

Landwirtschaft

Industrie

Energiewirtschaft

Menschen leben an der Küste

Räumliche Auswirkungen staatlicher Entscheidungen

7. Jahrgangsstufe:

Leitthema: Die Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen

A) Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum

B) Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushaltes durch den Menschen

8. Jahrgangsstufe:

Leitthema: Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen

A) Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen

- B) Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme

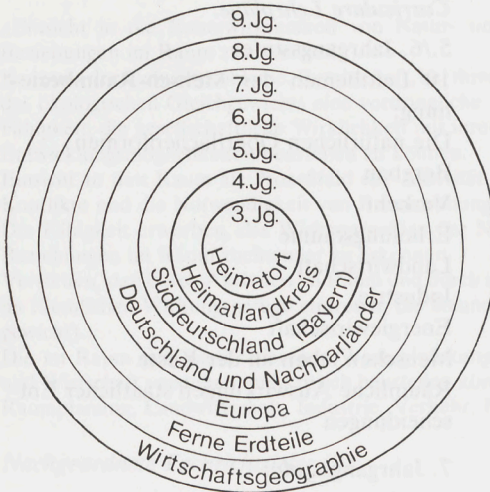
9. Jahrgangsstufe:

Leitthema: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen

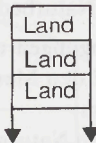
- A) Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen
- B) Planung zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme

Aus der vorliegenden Übersicht ist zu erkennen, daß sich der Erdkundeunterricht der einzelnen Jahrgangsstufen der Hauptschule aufeinander bezieht.

Bisherige Einteilung des Stoffes

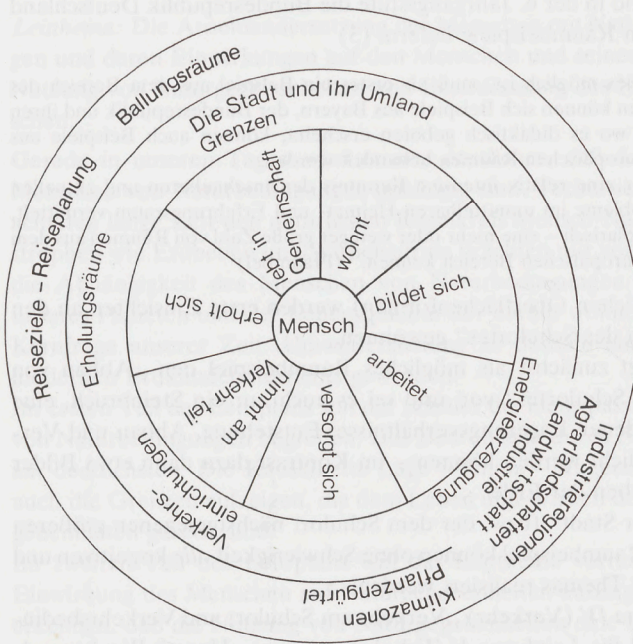


Ein Merkmal der bisherigen Erdkunde war häufig die Aneinanderreihung von Landschaften/Ländern; sie erfolgte z. T. recht unverbunden. Ausgehend vom Nahen wurde die Welt allmählich in einem raumsystematischen Gang erschlossen. (Konzentrische Kreise.) „Didaktische Einheit ist in der Regel die Landschaft.“



Sie wird als Ganzes gesehen, wobei natürliche und kulturbedingte Gegebenheiten zusammenspielen.“ (11) – Insgesamt kann man feststellen, daß in den bisherigen Richtlinien und in den früheren Bildungsplänen dem politischen Land, der länderkundlichen Betrachtungsweise sehr viel Platz im Unterricht eingeräumt wurde, obwohl die Anwendung des exemplarischen Prinzips zumindest in den Richtlinien 66 ausdrücklich gefordert war. „Die Fülle des Stoffes fordert eine sorgfältig durchdachte Auswahl. Es ist wertvoller, wenige Landschaften gründlich als viele oberflächlich zu behandeln. Die Auswahl bevorzugt solche Gebiete, die exemplarische Bedeutung besitzen . . . Daneben muß aber eine orientierende Länderkunde stets den notwendigen Überblick über die Länder und die Meere schaffen und die eingehend behandelten Landschaften in größere erdkundliche Zusammenhänge einordnen.“ (11)

Neue Einteilung des Stoffes



Innerer Ring: Grundschule
 Mittlerer Ring: 5./6. Jgst.
 Äußerer Ring: 7.–9. Jgst.

Heute ist Erdkunde gekennzeichnet durch das thematische Vorgehen. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen bestimmte Themen, Probleme und Lernziele, die dem Schüler zugänglich sind und Möglichkeiten bieten zur Persönlichkeitsentfaltung. Nun ist er aufgerufen, Stellung zu beziehen, Möglichkeiten zur Lösung von Schwierigkeiten zu erarbeiten u. a. Inhalte der Länderkunde sind nach wie vor vorhanden, haben aber bei weitem nicht mehr das Gewicht im Erdkundeunterricht wie früher. Auch hat man sich bemüht, Bewährtes aus den bisherigen Richtlinien und Bildungsplänen in die neuen Lehrpläne zu übernehmen, soweit dies mit der Gesamtintention zu vereinbaren war.

„Der Aufbau des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen wird durchbrochen . . . Nach dem spiraligen Aufbau der neuen Lehrpläne kehren die 7 Daseinsfunktionen in den höheren Schülerjahrgängen wieder und werden dort mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad behandelt. Wenngleich die Stoffanordnung in Form konzentrischer Kreise durchbrochen wird, wird das Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ nicht ganz fallengelassen. Gerade in den Schülerjahrgängen 5 und 6 soll bei den Auswahlthemen zu den einzelnen Leitthemen ein größerer Teil aus dem Nahbereich der Schüler genommen werden, wobei der Nahbereich nicht mehr so eng gefaßt werden muß wie früher.“ (5)

Die neue Erdkunde stellt sich nunmehr thematisch dar, dies bedeutet: Leitthemen strukturieren den lernzielorientierten Lehrplan. Auf sie sind die entsprechenden Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen abgestimmt bzw. abzustimmen, wenn der Lehrer einen nicht im Vorschlagskatalog des Lehrplans enthaltenen Lerninhalt wählt. Selbstverständlich ist letzteres nur im Rahmen des verbindlichen Lernzieles und der Gesamtintention des jeweiligen Lehrplans möglich.

Leitthemen der einzelnen Jahrgangsstufen

5./6. Jahrgangsstufe

Der lernzielorientierte Lehrplan umfaßt 10 Leitthemen, von denen jeweils fünf der 5. und 6. Jahrgangsstufe zugewiesen werden. Er knüpft (Ausnahme: *Menschen leben an der Küste*) an den Erlebnisbereich der Schüler am Schulort und dessen Umland an. Das alte heimatkundliche Unterrichtsprinzip wird für den Erdkundeunterricht mit Einschränkung obligatorisch.

So wird der Lehrer im Regelfall die Raumbeispiele der 5. Jahrgangsstufe aus dem Bereich Süddeutschland wählen, während in der 6. Jahrgangsstufe die Bundesrepublik Deutschland und Europa die entsprechenden Raumbeispiele liefern. (3)

„Bei jedem Leitthema, bei dem dies möglich ist, muß als erstes ein Beispiel aus dem Bereich des Schulortes bearbeitet werden. Daran können sich Beispiele aus Bayern, der Bundesrepublik und ihren Nachbarländern anschließen. Nur wo es didaktisch geboten erscheint, können auch Beispiele aus anderen europäischen oder außereuropäischen Räumen behandelt werden.

Auf diese Weise wird dem Schüler eine relativ intensive Kenntnis der anschaulichen und aktuellen Gegebenheiten, Vorgänge und Probleme im unmittelbaren Heimat- und Erfahrungsraum vermittelt, und er lernt darüber hinaus – exemplarisch – eine mehr oder weniger große Zahl von Räumen aus dem bayerischen, deutschen und mitteleuropäischen Bereich kennen.“ (Präambel)

„Beim *Leitthema I* (Die natürlichen Oberflächenformen) werden erste Einsichten an den „Oberflächen in der Umgebung des Schulortes“ gewonnen.

Leitthema II (Bergbau) schlägt zunächst als mögliches Raumbeispiel den „Abbau von Bodenschätzen im Bereich des Schulortes“ vor, und sei es auch nur ein Steinbruch, eine Ton- oder eine Kiesgrube, an denen Lagerungsverhältnisse, Entstehung, Abbau und Verwendung der Gesteine verdeutlicht werden können – im Kontrast dazu dann etwa Bilder von den größten Tagebaubetrieben der Erde.

Leitthema III geht von „unserer Stadt“ (bzw. der dem Schulort nächstgelegenen größeren Stadt) aus: an diesem einzigen Raumbeispiel können ohne Schwierigkeit *alle* kognitiven und instrumentalen Lernziele dieses Themas realisiert werden.

Das gleiche gilt für das *Leitthema IV* (Verkehr) „Verkehr am Schulort und Verkehrsbedingungen vom Schulort aus“, und für *Leitthema V* (Erholungsräume) „Unsere Wochenend- und Erholungsziele“. Der Erlebnisbereich der Schüler kann bei diesem Thema – auch für „Urlaub im Mittelgebirge“, „in den Alpen“, für das „Baden am Meer“ und die „Fernen Reiseziele“ am gründlichsten ausgeschöpft und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden.

Leitthema VI (Landwirtschaft) nennt wiederum als ersten Beispielraum die „Umgebung des Schulortes“, an dem nicht nur der „Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Einflüssen und unterschiedlichen Formen der Landwirtschaft“, sondern auch einige Spezialkulturen, die Probleme der Landwirtschaft und die Versuche zu ihrer Behebung (Flurbereinigung) beobachtet werden können.

Auch beim *Leitthema VII* (Industrie) können Standortbedingungen und die aus der Industrialisierung sich ergebenden Planungsaufgaben am Nahraum (am besten in einem städtischen Ballungsgebiet) untersucht werden.

Für *Leitthema VIII* (Energiewirtschaft) steht die Bedeutung der Energieversorgung des elterlichen Haushalts und die des Heimat- oder Schulortes am Anfang.

Selbst bei der Behandlung des *Leitthemas IX* (Menschen leben an der Küste) wird der Lehrer in erster Linie an Ferienerlebnisse einzelner Schüler (Mittelmeer, Nordsee) anknüpfen.

Bei *Leitthema X* weitet sich der Blick von der Verwaltungsstruktur und den Grenzen der Heimatgemeinde bis zur Bundesrepublik Deutschland und auf Europa aus; einfache Probleme der Grenzverlegung (z. B. bei der Zusammenlegung von Gemeinden) werden wiederum an aktuellen Beispielen aus dem Erfahrungsraum der Schüler verdeutlicht.

Diese Art des Vorgehens, das stete Anknüpfen an die eigene Erfahrung und das systematische Schulen der eigenen Beobachtung fördert vor allem das „entdeckende Lernen“, das „selbständige und kooperative Arbeiten, die Schulung im Problemlösen“ (Strukturplan für das Bildungswesen). (6)

7. Jahrgangsstufe

Leitthema: Die Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen: Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum.

Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushaltes durch den Menschen.

Gerade in unseren Tagen wird immer deutlicher, daß das Leben und die Zukunft des Menschen von Naturbedingungen abhängig sind. Technisierung und Industrialisierung beachteten lange Zeit den natürlichen Regelkreis Mensch-Natur-Raum zu wenig. Naturkatastrophen wie Erdbeben und Wirbelstürme brachten nur vorübergehend eine Besinnung auf die Abhängigkeit des Menschen von Naturbedingungen. Die Frage nach der Zukunft unseres Planeten und der Lebensqualität der darauf wohnenden Menschen wurde zu einer Kernfrage unserer Zeit. Umwelterziehung ist deshalb eine sehr wichtige Aufgabe eines modernen Erdkundeunterrichts geworden.

Im ersten Teil des Lehrplans soll der Schüler die mehr passive Abhängigkeit des Menschen von Naturbedingungen begreifen. Das Bedrohtsein durch Naturkatastrophen zeigt ihm dies am deutlichsten. Die Kausalkette Lage – Klima – Vegetation soll dem Dreizehnjährigen auch die Grenzen aufzeigen, die dem Leben und Wirken der Menschen durch die Naturgegebenheiten gesetzt sind.

Im zweiten Teil des Lehrplans will das Leitthema vorrangig Möglichkeiten der aktiven Einwirkung des Menschen auf Naturgegebenheiten aufzeigen. Der Schüler soll dabei aber erkennen, daß die Nutzung von Naturgegebenheiten eine Beeinflussung und Veränderung des Naturhaushaltes bedeutet. Hier wird die besondere Bedeutung des Leitthemas für die erziehlichen Aspekte des Erdkundeunterrichts erkennbar, denn die Verantwortung des Menschen für den Raum muß auch jetzt in besonderem Maße Inhalt des Unterrichts sein. Besondere Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang das Lernziel 2.4 „Bereitschaft, die Ziele und Maßnahmen des Umweltschutzes zu unterstützen“. (6)

8. Jahrgangsstufe

Leitthema: Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen:

Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen.

Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern.

Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme.

In der 8. Jahrgangsstufe wird nun das geographische Verständnis des Schülers erweitert, ergänzt und vertieft. Er soll die vom Raum ausgehende wirtschaftlichen Bedingungen und Zusammenhänge erfassen und ihre Auswirkungen auf das Leben der Menschen erkennen. Er soll erfahren, daß die unterschiedliche Ausprägung von Räumen ganz spezifische Ursachen hat. Einmal wird sie bestimmt von Naturbedingungen wie Klima oder Bodenschätzen, zum anderen ist sie das Ergebnis menschlichen Wirkens. Immer aber bedingt diese Ausprägung ganz besondere wirtschaftliche und soziale Verhältnisse, mit denen sich der Mensch auseinandersetzen muß.

Unterschiedliche Ausprägung (Strukturunterschiede) bedingt auch die Einteilung der Welt in Industrie- und Entwicklungsländer. Der Schüler soll die Ursachen des Nord-Süd-Gefälles erkennen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Ländern unterschiedlicher Struktur erfahren.

Daß dieses Leitthema auch die Frage nach den Möglichkeiten zur Lösung der vordringlichen Gegenwartsprobleme, wie Entwicklungshilfe, Bevölkerungswachstum und Umweltschutz, aufwirft, zeigt die erzieherischen Forderungen des Lehrplans. (6)

9. Jahrgangsstufe

Leitthema: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen:

Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen.

Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme.

Im 9. Schuljahr findet der Erdkundeunterricht der Hauptschule seinen Abschluß. Der Bogen, der in der Grundschule mit der Behandlung der Daseinsgrundfunktionen am Heimatort begonnen hat, führt nun wieder in den Nahraum zurück. Es gilt, die in den Jahren zuvor gewonnenen Kenntnisse und Einsichten bei der Analyse der unmittelbaren Umwelt des Schülers anzuwenden. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit bei den Arbeitstechniken sind wichtiges Unterrichtsprinzip. Der Schüler soll einsehen, daß Planung zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme notwendig ist. Er soll Arten der Raumplanung kennenlernen und bereit sein, an Maßnahmen der Raumplanung, Raumordnung und des Umweltschutzes verständlich und verantwortlich mitzuwirken. (6)

Betonung der affektiven Zielsetzung

Die kognitiven und psychomotorischen Lernziele der Lehrpläne werden erweitert durch affektive Zielsetzungen. Nur wenn möglichst alle drei Lernzielbereiche beachtet werden, ist das jeweilige Leitthema ausgefüllt. In den Lehrplänen der 5./6. Jahrgangsstufe und ganz besonders in denen der 7.–9. Jahrgangsstufe lassen sich entsprechende Beispiele finden:

5./6. Jahrgangsstufe:

In den vier didaktischen Kategorien des Lehrplans dominiert zweifelsohne das Kognitive, jedoch sind Aspekte des affektiven Lernzielbereiches immer wieder feststellbar. Ebenso finden auch die erdkundlichen Arbeitstechniken immer wieder Berücksichtigung – nicht zuletzt in dem Katalog „Erdkundliche Arbeitstechniken in der 5. und 6. Jahrgangsstufe“. Somit ist der psychomotorische Bereich angemessen repräsentiert.

7. Jahrgangsstufe:

Lernziel

- 1.1 Kenntnis von Ursachen und Wirkungen von Naturkatastrophen (vorwiegend kognitiver Bereich – Schwerpunkt Wissen/Information)
- 1.2 Überblick über Katastrophengebiete (vorwiegend kognitiver, psychomotorischer Bereich – Schwerpunkt: Können/Operationen)
- 1.3 Einsicht . . .
Bereitschaft zu tätiger Hilfe für die von Katastrophen Betroffenen (vorwiegend affektiver Bereich – Schwerpunkt Werten/Einstellungen)

8. Jahrgangsstufe:

Lernziel

- 1.2 Kenntnis, wie in einzelnen Gebieten versucht wird, Merkmale des Raumes zu verändern (vorwiegend kognitiver Bereich – Schwerpunkt Wissen/Information)
Offenheit für Fragen der Verantwortung bei raumverändernden Entscheidungen (vorwiegend affektiver Bereich – Schwerpunkt Werten/Einstellungen)
- 1.3 Überblick über die Entwicklungs- und Industrieländer (vorwiegend kognitiver, psychomotorischer Bereich – Schwerpunkt: Können/Operationen)

2.1 Kenntnis . . .

Aufgeschlossenheit dafür, daß Entwicklungshilfe Notwendigkeit und Verpflichtung ist (vorwiegend affektiver Bereich – Schwerpunkt: Werten/Einstellungen)

9. Jahrgangsstufe:

Leitthema: Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen

Lernziel

1.1 Kenntnis raumprägender Grundgegebenheiten und Einsicht in deren Bedeutung für den Nahraum (vorwiegend kognitiver Bereich – Schwerpunkt Wissen/Information)
Fähigkeit, erdkundliche Arbeitstechniken bei der Bearbeitung von Problemen im Nahraum anzuwenden (vorwiegend kognitiver, psychomotorischer Bereich – Schwerpunkt: Können/Operation)

2.1 Einsicht, daß Raumplanung räumliche, wirtschaftliche und soziale Voraussetzungen berücksichtigen muß und zu Veränderungen im Raum führen kann (vorwiegend kognitiver Bereich – Schwerpunkt: Erkennen/Probleme)

Gesamtplan für den Erdkundeunterricht in Bayern

Jahrgangsstufe

Stand: 23. 03. 1977

12/ 13	1. Raumbezogenheit und Raumwirksamkeit der Weltmächte	3. Wirtschaftsgeographische Probleme und Fragen des Umweltschutzes	2. Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt	4. Geographische Aspekte gegenwärt. Bevölkerungsbeweg. und Raumplanung	4 Semesterthemen (Amtsbl. So.-Nr. 7 v. 23. 03. 1977)
-----------	---	--	---	--	--

11	Strukturanalyse eines Raumes	geographische Forschungsprojekte			
----	------------------------------	----------------------------------	--	--	--

Angewandte Geographie (Amtsbl. So.-Nr. 7/77)

10	(nur Realschule: Raumordnung und Raumplanung Forschungsprojekte Konfliktträume der Erde)				
	Gymnasium	Realschule	Hauptschule		
9	Raumtypische Erscheinungen und Strukturprobleme in Industriestaaten	Ausprägung von Räumen unter verschiedenen sozio-ökonomischen Bedingungen Strukturanalyse des Nahraumes	Analyse und Planung der Umwelt durch den Menschen		
8	Entwicklungsländer in ihrer wirtschafts- und kulturräumlichen Differenzierung	Entwicklungsländer – Strukturen von Entwicklungs- und Industrieländern und Probleme wenig entwickelter Räume; Möglichkeiten zur Überwindung entwicklungshemmender Faktoren	Die Auseinandersetzung des Menschen mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen		
7	Die naturräumliche Differenzierung der Erdoberfläche: Die Landschaftsgürtel als Lebensräume des Menschen	Naturräume – Die naturräumliche Differenzierung der Erde und die Auseinandersetzung des Menschen mit den Naturbedingungen	Die Auseinandersetzung des Menschen mit Naturbedingungen		

6	1. Die natürlichen Oberflächenformen	2. Bergbau	3. Die Stadt und ihr Umland	4. Verkehr	5. Erholungsräume	6. Landwirtschaft	7. Industrie	8. Energiewirtschaft	9. Menschen leben an der Küste	10. Räumliche Auswirkungen Staatl. Entscheidungen	10 Leitthemen (Amtsbl. So.-Nr. 10 vom 16. 07. 1976)
---	--------------------------------------	------------	-----------------------------	------------	-------------------	-------------------	--------------	----------------------	--------------------------------	---	---

4	VII. Der Mensch fragt nach dem Wetter	III. Menschen brauchen Erholung	IV. Stätten der Ausbildung, der Kunst und der Religion	II. Menschen müssen arbeiten	V. Verkehr und Verkehrswege	I. Menschen müssen wohnen	7 verbindliche Lehraufgaben (Amtsbl. So.-Nr. 12 vom 09. 09. 1976)
3	VI. Der Mensch muß sich im Raum orientieren						
2							
1							

Erdkunde

2.2 Kenntnis . . .

Verständnis für die Bedeutung des Umweltschutzes (vorwiegend affektiver Bereich – Schwerpunkt: Werten/Einstellungen)

Die Zusammenstellung beweist, daß der affektive Bereich in diesen Lehrplänen die notwendige Berücksichtigung fand. Die Notwendigkeit des Erzieherischen im Unterricht wird damit eindeutig anerkannt. Zugleich muß aber auch betont werden, daß eine Lernzielkontrolle in diesem Bereich meist nicht möglich ist. Das Kognitive und Psychomotorische hingegen ist häufig abprüfbar, allerdings wäre die Spalte „Lernzielkontrolle“ gründlich falsch verstanden, wenn sie der Lehrer nur als Grundlage für die Leistungsmessung, für „Proben“ mißbrauchen würde. Aufgabe der Lernzielkontrolle ist es, dem Lehrer wie auch dem Schüler Hilfen anzubieten, den Lernprozeß zu überprüfen; damit ist ein „Instrument“ vorhanden, mit dem man das Lernen, aber auch das Lehren überprüfen kann.

4.2 Fachdidaktischer Pluralismus statt Einseitigkeit

Der spiralförmige Aufbau der Lehrpläne schafft in besonderem Maße Möglichkeiten zur Wissensvertiefung

Dominierte im Erdkunde-Unterricht alter Prägung in erster Linie die Länderkunde, am Ende der 60er Jahre die Sozialgeographie, so spricht man heute vom funktionalen bzw. thematischen Vorgehen. Eine Synthese der vielfachen Anliegen der Geographie wird gewagt, soweit sie für das Leben des Schülers bedeutsam ist. Auch heute steht der Mensch im Mittelpunkt, wie er sich anpassen muß an die verschiedensten Bedingungen des Raumes, aber auch wie der Raum das Leben des Menschen prägt. Basis des Erdkunde-Unterrichts sind die Daseinsfunktionen, die mit jeweils höherem Schwierigkeitsgrad z. T. in jeder Jahrgangsstufe der Grund- und Hauptschule wiederkehren.

Am Beispiel „*Menschen müssen wohnen*“ (Auszug aus den Erdkunde-Lehrplänen der Grund-/Hauptschule) soll das bereits erwähnte spiralförmige Prinzip aufgezeigt werden:

2. Jahrgangsstufe:

Menschen wohnen in verschiedenartigen Häusern z. B. Mietshaus, Einfamilienhaus, Reihenhäuser, Hochhaus, . . .

3. Jahrgangsstufe:

Verschiedene Wohnanlagen.

Die Familienmitglieder urteilen verschieden darüber.

Ein Wohnviertel wird geplant. Neue Ortsteile entstehen, alte werden verändert.

4. Jahrgangsstufe:

Die Lage des Wohnortes im regionalen Bezugsraum.

5./6. Jahrgangsstufe:

Lernziel 1: Bewußtsein, daß bestimmte Funktionen ein Stadtviertel bzw. eine Stadt prägen können.

(Viertelsbildung = verbindlicher Begriff)

Lernzielkontrolle: Veränderungen, die in einem Stadtviertel oder einer Siedlung ablaufen, erklären.

7. Jahrgangsstufe:

Lernziel 1.3: Einsicht in das Bedrohtsein des Menschen durch Naturkatastrophen und Möglichkeiten des Schutzes.

Unterrichtsverfahren:

Auswerten von Bildern mit Schutzbauten – Diskussion darüber, warum sich die Menschen doch immer wieder in den gleichen gefährdeten Gebieten niederlassen.

8. Jahrgangsstufe:

Lernziel 1.1: Kenntnis von Unterschieden zwischen Entwicklungs- und Industrieländern; Einsicht in deren Ursachen.

Lerninhalt: Infrastruktur (Gesamtthema ist die Daseinsvorsorge z. B.: Wohnen in einem Industrie-, in einem Entwicklungsland).

Unterrichtsverfahren: Vergleichen der kennzeichnenden Grundgegebenheiten ... z. B. Siedlungen.

Lernziel 1.2: Kenntnis, wie in einzelnen Gebieten versucht wird, Merkmale des Raumes zu verändern.

Lerninhalt: Der Tourismus verändert den Raum, z. B. Ferienstädte in Florida.

In diesem Zusammenhang müßten auch Möglichkeiten der Entwicklungshilfe besprochen werden, die den Bereich „Wohnen“ betreffen

9. Jahrgangsstufe:

Lernziel 1.1: Kenntnis raumprägender Grundgegebenheiten und Einsichten in deren Bedeutung für den Nahraum.

Lerninhalt: Grundgegebenheiten, die einen Raum prägen.

Wohnraumschließung z. B. Altbauten sollen modernisiert werden.

Eine Wohnsiedlung soll angelegt werden.

Zweitwohnsitze werden in Urlaubsgebieten errichtet.

Lernziel 1.2: Einsicht, daß das Leben der Menschen mit den Gegebenheiten des Raumes zusammenhängt.

Lerninhalt: Einfluß des Menschen auf den Raum und damit auf die Lebensqualität

– in der Stadt, z. B. Wohnen an einer Fernverkehrsstraße,

Wohnungswechsel wegen U-Bahn-Bau.

– in der Stadt und auf dem Lande, z. B. Bevorzugung bestimmter Wohngebiete.

Die einzelnen Lehrpläne bieten über die angeführten Beispiele hinaus noch weitere Möglichkeiten an, aus denen der Lehrer auswählen kann. – Außerdem ist es gerade durch den spiraligen Aufbau der Lehrpläne möglich, ein Gebiet nicht nur einmal, sondern mehrmals zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Ein Beispiel aus dem Lehrplan für die 5./6. Jahrgangsstufe mag dies verdeutlichen:

Raumbeispiel: *Alpen*

Leitthema: Die natürlichen Oberflächenformen

Unterrichtsthema: z. B. Die Entstehung der Alpen

Leitthema: Bergbau

Unterrichtsthema: z. B. Salzgewinnung in Bad Reichenhall

Leitthema: Landwirtschaft

Unterrichtsthema: z. B. Allgäu – Käseküche Deutschlands

Leitthema: Erholungsräume

Unterrichtsthema: z. B. Urlaub in den Alpen

Leitthema: Energiewirtschaft

Unterrichtsthema: z. B. Wasserkraftwerke in den Alpen

So ist es möglich, ein Gebiet nicht nur einmal im Unterricht anzusprechen, sondern wie im obigen Beispiel 5mal. Dasselbe Raumbeispiel kann unter mehreren Aspekten behandelt werden. Dies gewinnt besondere Bedeutung, wenn die Forderung erfüllt werden soll, daß der Unterricht grundsätzlich vom Erfahrungsraum des Schülers ausgeht. Der Lehrer in Oberbayern z. B. wird im Unterricht wohl häufig nach obigem Schema vorgehen, während der Lehrer in Unterfranken einen entsprechenderen oder mehrere verschiedene Raumbeispiele wählen wird. (Die Präambel zum Lehrplan 5./6. Jahrgangsstufe enthält einen Passus, der die Behandlung verschiedener Leitthemen in verschiedenen Räumen ausdrücklich genehmigt.)

Die Forderungen nach angemessener Berücksichtigung der Topographie und der Länderkunde werden erfüllt

Klare geographische Raumvorstellungen sind neben den thematischen Erkenntnissen und Einsichten wichtiges Ziel des Geographie-Unterrichts. Dem wird im gesamten Lehrplan für die Erdkunde in der Hauptschule in besonderem Maße Rechnung getragen:

5./6. Jahrgangsstufe:

Präambel:

„Gleichrangig neben den kognitiven Lernzielen steht die didaktische Aufgabe, im Rahmen der Leitthemen-Behandlung einen sich ständig erweiternden Bestand an topographischen Kenntnissen . . . aufzubauen und zu festigen.“

Dazu gehören:

Die Einsicht in Distanz, Lage und Struktur geographischer Objekte,
die Kenntnis und sinnvolle Verwendung topographischer Fakten und geographischer Grundbegriffe,
der verständige Umgang mit erdkundlichen Hilfsmitteln,
die Beherrschung zeichnerischer und verbaler Darstellungsmethoden

.....
die Auswertung von . . . Karten, Skizzen, . . .“

z. B. Leitthema: „Die natürlichen Oberflächenformen“

Unterrichtsverfahren: „Auswertung insbesondere von . . . geologischen Karten eines bekannten Raumes und topographischen Karten“

Lernzielkontrollen: „In einer Karte . . . die Oberflächenform richtig bezeichnen“

z. B. Leitthema: „Bergbau“

Lernzielkontrollen: „Auf einer Karte der Bodenschätze von Europa bedeutende Fundorte aufzeigen und sie auf einer topographischen Karte . . . lokalisieren.“

z. B. Leitthema: „Verkehr“

Unterrichtsverfahren: „verkehrsbezogene Auswertung von Stadt/Ortsplänen, von Verkehrskarten . . .“

Lernzielkontrollen: „Aus dem Vergleich von alten und neuen Karten die Veränderungen der Verkehrswege beschreiben“

Insgesamt gesehen muß festgestellt werden, daß bei fast jedem Leitthema des Lehrplans zumindest im Unterrichtsverfahren und in den Lernzielkontrollen Hinweise auf topographi-

sches Arbeiten zu finden sind. Im Katalog „Erdkundliche Arbeitstechniken in der 5. und 6. Jahrgangsstufe“ wird unter der Ziffer 5 folgender Hinweis gegeben:

Arbeit mit Plänen und Karten

Auf Pläne und Karten unterschiedlichen Maßstabs sich orientieren sowie Lagebeziehungen und Distanzen richtig feststellen.

Auf Plänen Strukturen erkennen, beschreiben und interpretieren.

Aus kartographischen Chiffren eine Vorstellung von der Wirklichkeit entwickeln und diese beschreiben.

Die Aussagen verschiedener thematischer Karten synoptisch auswerten (z. B. Übertragung in transparente Deckblätter gleichen Maßstabs).

7. Jahrgangsstufe:

Präambel:

„Hinweis: Um einen Überblick über die Erdteile zu gewinnen, sind die einzelnen Raumbeispiele jeweils topographisch einzuordnen.“

unter „3. Arbeitstechniken“ findet sich folgende Anweisung: „Für topographische Überblicke müssen im Unterricht immer entsprechende Standortkarten zur Verfügung stehen.“

Aber auch in den Lernzielen wird der Lehrplan den Ansprüchen, die sich aus dem Anliegen der Topographie ergeben, gerecht:

z. B. Lernziel 1.2: Überblick über Katastrophengebiete

1.6: Überblick über naturräumliche Ordnungsmuster

2.2: Überblick über landwirtschaftliche Anbauzonen

8. Jahrgangsstufe:

Präambel:

„Hinweis: Um einen Überblick über die Erdteile zu gewinnen, sind die einzelnen Raumbeispiele jeweils topographisch einzuordnen. Bei der Auswahl der Themen soll darauf geachtet werden, daß die Großräume Afrika, Asien und Amerika schwerpunktmäßig und unter Einbeziehung länderkundlicher Aspekte behandelt werden.“

Dem Lehrplan wird folgender Hinweis vorangestellt:

„Von den im Lerninhalt vorgeschlagenen Raumbeispielen ist jeweils immer nur ein Beispiel auszuwählen. Es besteht auch die Möglichkeit, andere geeignete Raumbeispiele zu verwenden, sofern sichergestellt ist, daß die Schüler einen länderkundlichen Überblick über alle wichtigen Gebiete der Erde erlangen.“

Bei den Lernzielen wird ausdrücklich gefordert:

z. B. Lernziel 1.3: „Überblick über die Entwicklungs- und Industrieländer“

Unterrichtsverfahren: „Hinweis: Es ist unbedingt notwendig, bei der Behandlung der Raumbeispiele die entsprechende topographische Einordnung durchzuführen!“

9. Jahrgangsstufe:

z. B. Lernziel 1.1: „Fähigkeit erdkundliche Arbeitstechniken bei der Bearbeitung von Problemen im Nahraum anzuwenden“

Bei der Erreichung dieses Lernziels wird die Arbeit mit der Karte unabdingbar sein. Auch das Lernziel 1.3 „Fähigkeit, den Nahraum mit einem anderen Gebiet zu vergleichen“ kann nur erfüllt werden, wenn dem Anliegen der Topographie in genügendem Maße Rechnung getragen wird.

Außerdem bieten die Lehrpläne in den Spalten „Unterrichtsverfahren“ und „Lernzielkontrollen“ durch verschiedenste Empfehlungen immer wieder Möglichkeiten an, wichtigen Forderungen der Topographie nachzukommen:

7.–9. Jahrgangsstufe

Unterrichtsverfahren:

„Kartenarbeit: Lokalisieren und topogra-

Lernzielkontrollen:

„In eine Weltkarte eintragen...“

phisches Einordnen der Raumbeispiele
 Auswerten von thematischen Karten, ...
 ... und Vertiefung des topographischen
 Überblicks
 Vergleichen ... mit Hilfe von Karten
 Darstellen der ... mit Hilfe von Karten, ...
 Vergleichende Informationsauswertung ...
 mit Hilfe von Karten, ...“
 usw.

„In eine stumme Karte ... einzeichnen und
 benennen“
 „Anhand von Karten ... Aussagen
 machen“
 „Entwicklungs- und Industrieländer karto-
 graphisch einordnen“
 „In eine stumme Karte die europäischen
 Staaten (gegebenenfalls mit Hauptstädten)
 eintragen“ usw.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, daß die Arbeit mit der Karte, das Orientieren, das Lokalisieren, der topographische Überblick ein weiteres wichtiges Unterrichtsprinzip in der Hauptschule ist. Bei jedem Raumbeispiel ist die notwendige topographische Einordnung durchzuführen, bei jeder Unterrichtseinheit sind auch länderkundliche Aspekte zu beachten. Ein gewisser Kenntnisstand in diesem Bereich ist unerläßlich. Der politische Länderbegriff wird zunehmend wichtiger, zumal unsere Schüler bei Urlaubsfahrten, aber auch durch die Massenmedien, u. a. Informationen erhalten und bestimmte Länder kennenlernen. Sie müssen nun befähigt werden, Zusammenhänge zu erkennen, dann erst sind Hintergründe von Konfrontationen, Revolutionen, Hungersnöten aber auch Grundlagen wirtschaftlichen Handelns, Wohlstandes und politische Stabilität klar“ (4).

Damit der „Überblick über die Erde“ in der Hauptschule als Lernziel erreicht werden kann, sind die Lehrpläne hinsichtlich der Raumbeispiele entsprechend strukturiert. Das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ wird nicht ganz fallengelassen.

5./6. Jahrgangsstufe:

Bayern/Süddeutschland, Deutschland und gegebenenfalls „Ausblick nach Europa“. Bei der Auswahl der Raumbeispiele ist zunächst der Nahbereich der Schüler zu berücksichtigen.

7. Jahrgangsstufe

Vorwiegend: Arktis, Europa, Atlantik, Afrika

Bei den genannten Lernzielen können die nachstehenden Großräume angesprochen werden:

Lernziele	Großräume
1.2 Überblick über Katastrophengebiete (Der Überblick über die gesamte Welt ist bei diesem Lernziel notwendig!)	<ul style="list-style-type: none"> - Umrandung des Pazifiks - Azoren - Mittelmeer - zentralasiatisches Hochgebirge - ostafrikanische Grabenbrüche - ozeanische Rücken - Ostküste der USA - Südostasien - Australien/Ozeanien - Afrika
1.3 Einsicht in das Bedrohtsein des Menschen durch Naturkatastrophen und Möglichkeiten des Schutzes	<ul style="list-style-type: none"> - Island - Deutschland - Mittelmeerraum - Afrika
1.4 Kenntnis unterschiedlicher Naturgegebenheiten und Einsicht, daß der Mensch von Naturbedingungen abhängig ist und versucht, sich ihnen anzupassen	<ul style="list-style-type: none"> - Grönland - Schottland - Frankreich - Afrika

- | | | |
|-----|--|---|
| 2.1 | Einsicht, daß sich durch die Nutzung von Naturgegebenheiten räumliche Änderungen ergeben können | – Spanien
– Italien
– Afrika
– Argentinien |
| 2.3 | Kenntnis menschlicher Eingriffe in den Naturhaushalt; Fähigkeit, Auswirkungen von Eingriffen zu beurteilen | – Deutschland
– Mittelmeerraum
– Afrika
– Pakistan |
| 2.4 | Bereitschaft, die Ziele und Maßnahmen des Umweltschutzes zu unterstützen | – Ostsee
– Alpen
– Mittelmeer |

8. Jahrgangsstufe

Amerika, Asien, Pazifik

Großräume, die bei den genannten Lernzielen angesprochen werden können!

Lernziele	Großräume
1.1 Kenntnis von Unterschieden zwischen Entwicklungs- und Industrieländern; Einsicht in deren Ursachen	– USA – Südamerikanischer Staat – Chile – Iran – UdSSR – asiatisches Land – China – Japan – Indien
1.2 Kenntnis, wie in einzelnen Gebieten versucht wird, Merkmale des Raumes zu verändern Offenheit für Fragen der Verantwortung bei raumverändernden Entscheidungen	– USA – Florida – Südamerika – Iran – Saudi-Arabien – Liberia – Ostafrika – UdSSR
2.1 Kenntnis von Beziehungen zwischen Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes Aufgeschlossenheit dafür, daß Entwicklungshilfe Notwendigkeit und Verpflichtung ist	– Südamerika – Brasilien – Vorderasien – Südostasien
2.2 Bewußtsein, daß vordringliche Gegenwartprobleme in gegenseitiger Verantwortung gelöst werden müssen	– Nord-Mittel-Süd-Amerika – Südafrika – Indien

9. Jahrgangsstufe

Nahraum

Lernziele	Großräume
2.3 Einblick in Bemühungen für einen Zusammenschluß der Staaten Europas	– Europa

Vorteil des Lehrplans ist, daß die angegebenen Räume nicht verbindlich sind, daß der Lehrer wählen und evtl. auch andere Raumbeispiele im Unterricht einsetzen kann. Es empfiehlt sich jedoch, in der jeweiligen Jahrgangsstufe in den Großräumen zu verbleiben, die im Lehrplan angeboten sind. Das „Herumirren“ auf der gesamten Erde ist zu vermeiden.

Der thematischen Erdkunde wird häufig entgegengehalten, der Schüler erhalte nicht den nötigen Überblick über die Welt, anders ausgedrückt, der Schüler kenne sich auf der Karte nicht mehr aus. Dazu sind wie oben ausgeführt, entsprechende Aussagen in den Lehrplänen enthalten, die eindeutige Anweisungen geben, wie die Anliegen der Topographie im Unterricht zu realisieren sind.

Ein Beispiel aus der 7./8. Jahrgangsstufe zeigt, wie „Kartenarbeit“ gestaltet werden kann.

Topographisches Raster

„Das topographische Raster“ wird an einer zuerst „stummen“ Weltkarte, die neben einer physikalischen Karte immer im Schulzimmer hängen sollte, erarbeitet. Die leere Karte wird nach und nach, von Erdkundestunde zu Erdkundestunde, mit Raumbeispielen gefüllt. Dadurch entsteht im Laufe des Schuljahres ein Raster, an dem sich der Schüler stets orientieren kann.

Als Ergänzung zur Arbeit an der Karte bieten sich für den Lehrer Aufbautransparente an. Die Schüler gestalten ihr topographisches Raster auf einem Arbeitsblatt in einer Umrißkarte.

Zu Beginn des Schuljahres sollte an den Karten ein grober topographischer Überblick erarbeitet werden:

Himmelsrichtungen, Heimatort, Heimatland, Erdteile, Ozeane, Meere . . . Die im Unterricht nach dem Lehrplan erarbeiteten Raumbeispiele werden sofort auf der Karte lokalisiert, eingezeichnet, nummeriert und in eine Randleiste eingetragen. Wichtig ist dabei natürlich die farbliche Gestaltung zur besseren Übersicht.

Vorschlag: Die im Unterricht erarbeiteten Raumbeispiele (z. B. Friaul) rot einzeichnen, durch Transfer gewonnene Raumbeispiele (z. B. Agadir) blau eintragen. Orte, die durch aktuelle Ereignisse, wie Konferenzen, Katastrophen, Weltmeisterschaften usw., im Unterricht besprochen wurden, können auch eingetragen werden.

Das topographische Raster sollte den Erdkundeunterricht durch alle Jahrgänge begleiten. Die am Ende des 7. Jahrgangs erarbeitete Übersichtskarte geht mit in den 8. Jahrgang. Dort wird sie in den Erdteilen Amerika, Asien und Australien durch neue Raumbeispiele ergänzt. Diese so entstandene Weltübersichtskarte sollte auch im 9. Jahrgang stets gegenwärtig sein, um Wiederholungen, Ergänzungen, Vergleiche und das Aufzeigen von globalen Zusammenhängen anschaulich durchführen zu können. Dieses Unterrichtsprinzip kann natürlich nur verwirklicht werden, wenn alle Erdkundelehrer einer Schule kollegial zusammenarbeiten.

Auf den folgenden Seiten ist die Entstehung eines topographischen Rasters für den 7. Jahrgang in vier Phasen dargestellt:

Übersichtskarte 1

Die „stumme Karte“, an der zu Beginn des Schuljahres ein topographischer Überblick erarbeitet wird

Übersichtskarte 2

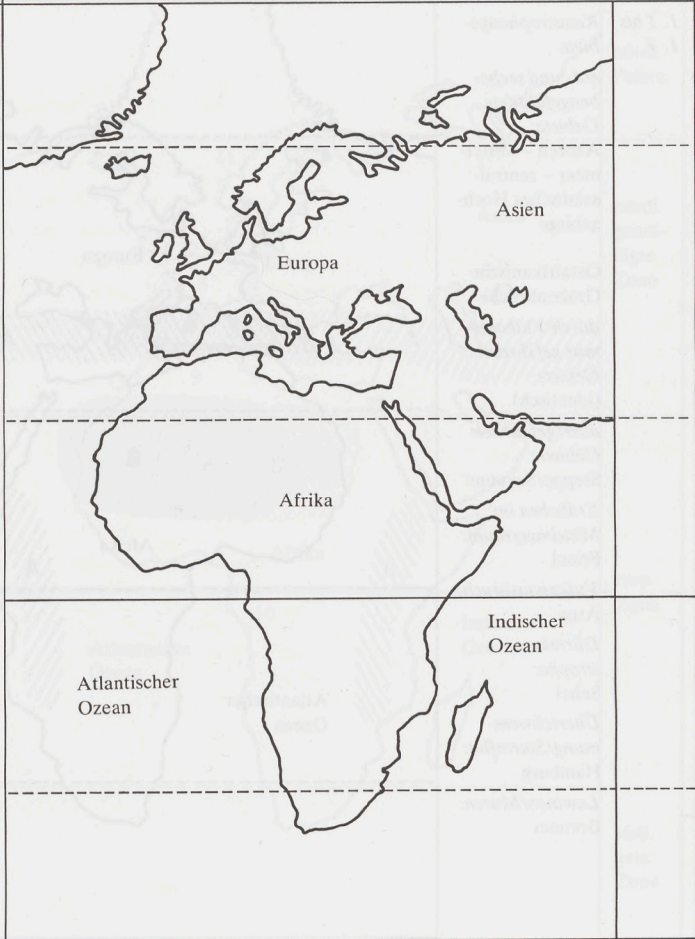
Diese Karte ist nun mit ausgewählten Raumbeispielen zu den Lernzielen 1.1 bis 1.3 gefüllt.

Übersichtskarte 3

Die gleiche Karte, ergänzt durch Raumbeispiele zu den Lernzielen 1.4 bis 1.7.

Übersichtskarte 4

Zustand des topographischen Rasters am Ende des 7. Schuljahres.

Lernziele	Lerninhalt Raumbesip.	Übersichtskarte 1	
	<p><i>Orientierender Überblick über Europa, Afrika, Ozeane und Meere.</i></p>		
		<p>1. ...</p> <p>2. ...</p> <p>3. ...</p> <p>4. ...</p> <p>5. ...</p> <p>6. ...</p> <p>7. ...</p> <p>8. ...</p> <p>9. ...</p>	<p>10. ...</p> <p>11. ...</p>

Lernziele	Lerninhalt Raumbesip.	Übersichtskarte 2	
<p>1. 1 bis 1. 3</p> <p>Katastrophengebiete <i>erd- und seebebengefährdete Gebiete:</i> Azoren – Mittelmeer – zentralasiatisches Hochgebirge</p> <p>Ostafrikanische Grabenbrüche <i>durch Vulkanismus gefährdete Gebiete:</i> (identisch)</p> <p><i>dürrefährdete Gebiete:</i> Steppe/Savanne</p> <p><i>Erdbeben im Mittelmeerraum:</i> Friaul</p> <p><i>Vulkanausbruch:</i> Ätna</p> <p><i>Dürrekatastrophe:</i> Sahel</p> <p><i>Überschwemmung/Sturmflut:</i> Hamburg</p> <p><i>Lawinen/Muren:</i> Brenner</p>			
		<p><i>Katastrophengebiete:</i> A Erdbeben/Vulkane ///// B Dürregebiete</p> <p>1 Heimatort</p> <p>2 Friaul 3 Ätna 4 Sahel 5 Hamburg 6 Brenner</p>	

Lernziele	Lerninhalt Raumbeisp.	Übersichtskarte 3	
1.4 bis 1.7	<p><i>Klimazonen</i> <i>Vegetationszonen</i> <i>Kältegebiet</i> Tundra <i>Gemäßigte Gebiete:</i> Frankreich <i>Subtropische Gebiete:</i> Sahara <i>Tropische Gebiete:</i> Kongo <i>Meeresgebiete:</i> Nordatlantik/ Golfstrom</p>		
		<p><i>Katastrophengebiete:</i> A Erdbeben/Vulkane ///// B Dürregebiete ■■■■</p>	<p>10 Kongo 11 Golfstrom</p>
1 Heimatort			
<p>2 Friaul 3 Ätna 4 Sahel 5 Hamburg 6 Brenner 7 Tundra 8 Frankreich 9 Sahara</p>			

Lernziele	Lerninhalt Raumbeisp.	Übersichtskarte 4	
2.1 bis 2.4	<i>Wirtschaftsformen</i> Plantagenwirtschaft: Ghana <i>Bewässerungskulturen:</i> Italien <i>Viehwirtschaft:</i> Sahel <i>Nutzungsgürtel:</i> Weizen <i>Wasserhaushalt:</i> Assuan <i>Luftverschmutzung:</i> Ruhrgebiet <i>Bodenbildung:</i> Jugoslawien <i>Erhaltung ursprünglicher Landschaftstypen:</i> Alpen <i>Schutz der Kulturlandschaft:</i> Bodensee		
		<i>Katastrophengebiete:</i> A Erdbeben/Vulkane ///// B Dürregebiete	10 Kongo 11 Golfstrom 12 Ghana 13 Italien 14 Weizengürtel 15 Assuan 16 Ruhrgebiet 17 Jugoslawien 18 Alpen 19 Bodensee
		1 Heimatort	
		2 Friaul 3 Ätna 4 Sahel 5 Hamburg 6 Brenner 7 Tundra 8 Frankreich 9 Sahara	

Die Bedeutung der fachspezifischen Arbeitstechniken wird anerkannt

Wenn heute im Sinne des entdeckenden Lernens die berechtigte Forderung nach Reduzierung des Frontalunterrichts erhoben und der häufige Einsatz der Sozialformen im Sinne einer größeren Schülerorientierung postuliert wird, sind die fachspezifischen Arbeitstechniken Grundlage für jegliches Arbeiten im Erdkundeunterricht:

„Sind instrumentale Fertigkeiten so gefestigt, so eingeschliffen, daß sie im Sinne der höchsten Qualitätsstufe zur Gewohnheit geworden sind, dann bedeutet das für den Schüler eine Reduzierung der physischen und kognitiven Anstrengungen und zwar beim Gebrauch bzw. bei der Anwendung bestimmter Arbeitsweisen.

Sind instrumentale Fertigkeiten so entfaltet, daß sie in gewissem Sinne automatisch ablaufen, dann, und erst dann, werden kognitive Energien frei für die eigentliche Aufgabe, mit Hilfe fachtypischer Arbeitsweisen selbständig Erkenntnisse, Kausalzusammenhänge, Erklärungen, Ursachen etc. herauszufinden“¹⁵.

An welchen didaktischen Ort Arbeitsmethoden und -techniken jeweils sinnvoll angewendet oder erlernt werden –, dies entscheidet der Lehrer, zumal es nicht möglich ist, bestimmten Themen bestimmte Arbeitsweisen zwingend zuzuordnen. Dies ist einer der Gründe, warum in den lernzielorientierten Lehrplänen keine bestimmten verbindlichen Arbeitstechniken enthalten sind. Hinweise, die den Lehrer verpflichten, finden sich jedoch zur Genüge:

5./6. Jahrgangsstufe

Präambel:

3.2 Gleichrangig neben den kognitiven Lernzielen steht die didaktische Aufgabe ... einen Bestand an ... und geographischen Arbeitstechniken aufzubauen und zu festigen.

3.2.3 ... weil neben den Kognitiven ... auch die instrumentalen Lernziele erfüllt werden müssen.
... ist durch intensive Arbeit mit Atlas und Wandkarten und durch Anfertigen von Lage- und Profilskizzen ...

Darüber hinaus wird im lernzielorientierten Lehrplan für die 5./6. Jahrgangsstufe ein weitergehender Katalog an erdkundlichen Arbeitstechniken angeboten.

7.–9. Jahrgangsstufe

Präambel:

„Arbeitstechniken“

Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erdkundeunterricht ist die Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken. Dabei sollen die dem Schüler aus früheren Jahren bekannten Arbeitstechniken möglichst häufig eingesetzt, die neu auftretenden schrittweise vermittelt werden.

Für topographische Überblicke müssen im Unterricht immer entsprechende Standardkarten zur Verfügung stehen.“

Auch in der Spalte zum Unterrichtsverfahren werden immer wieder verschiedene Arbeitstechniken angeboten, die der Lehrer einschulen und nützen kann. In der 9. Jahrgangsstufe werden sie noch einmal ganz besonders als verbindliches Lernziel hervorgehoben:

Lernziel

1.1 Kenntnis ...

Fähigkeit, erdkundliche Arbeitstechniken bei der Bearbeitung von Problemen im Nahraum anzuwenden

Lernziel

1.3 Fähigkeit, den Nahraum mit einem anderen Gebiet zu vergleichen

Im Unterrichtsverfahren finden sich parallel dazu einige Vorschläge.

Unter dem Stichwort „*Erdkundliche Arbeitstechniken*“ gibt es mehrere Vorschläge, die alle

auf das Gesamtkonzept des Staatsinstituts für Schulpädagogik (ISP) zum Fach Erdkunde zurückgehen (3):

1. *Arbeit mit Karten*

- 1.1 Die wichtigsten kartographischen Darstellungsmittel und Darstellungsmethoden kennen.
- 1.2 Auf Karten unterschiedlichen Inhalts Lagebeziehungen und Distanzen richtig feststellen und sich orientieren können.
- 1.3 Befähigt sein, die Aussagen physischer und thematischer Karten lesen zu können.
- 1.4 Aus kartographischen Chiffren eine Vorstellung von der Wirklichkeit entwickeln und diese beschreiben können.
- 1.5 Befähigt sein, die Aussagen verschiedener thematischer Karten synoptisch auswerten zu können (z. B. Übertragung in transparente Folien gleichen Maßstabs).
- 1.6 Einige wichtige kartographische Darstellungsmethoden der Sozial- und Wirtschaftsgeographie kennen.

2. *Arbeit mit Plänen*

- 2.1 Die spezifischen Darstellungsmethoden auf Plänen kennen.
- 2.2 Sich auf Plänen unterschiedlichen Maßstabs orientieren sowie Lagebeziehungen und Distanzen richtig feststellen können.
- 2.3 Die Aussagen von Plänen unterschiedlichen Maßstabs erfassen und in eigenen Formulierungen wiedergeben können.
- 2.4 Auf Plänen bestimmte Strukturen erkennen und beschreiben können.
- 2.5 Pläne über örtliche Planungsvorhaben interpretieren können.

3. *Arbeit mit grafischen Darstellungen*

- 3.1 Die gebräuchlichen grafischen Darstellungsformen im geographischen Arbeitsbereich kennen.
- 3.2 Befähigt sein, grafische Darstellung richtig lesen zu können.
- 3.3 Befähigt sein, grafische Darstellungen interpretieren zu können.
- 3.4 Statistisches Material in grafische Darstellung umsetzen und die Darstellungsmethoden kritisch bewerten können.
- 3.5 Zum gleichen Sachverhalt verschiedene grafische Darstellungsformen verwenden und nach dem Grad ihrer Anschaulichkeit bewerten können.

4. *Arbeit mit Skizzen*

- 4.1 Einfache topographische Skizzen maßstäblich richtig und geordnet anlegen können.
- 4.2 Planförmige Grundrißskizzen maßstäblich richtig zeichnen können.
- 4.3 In Lage- und Grundrißskizzen sozialgeographische Sachverhalte eintragen können.
- 4.4 Einfache Profilskizzen maßstäblich richtig zeichnen können.
- 4.5 Die Ergebnisse statistischer Erhebung bzw. anderweitig beschafftes statistisches Material in Kartenskizzen eintragen können.
- 4.6 Skizzen gleichen Umfangs mit je verschiedener Aussage auf Deckblättern anlegen können.
- 4.7 Kausalprofile entwerfen können.

5. *Arbeiten mit geographischen Texten*

- 5.1 Geographische Aussagen aus allgemeinen Publikationen (Zeitungen, Zeitschriften, Prospekte u. ä.) und aus der Fachliteratur ermitteln und auswerten können.
- 5.2 Die wichtigsten geographischen Nachschlagewerke benutzen können.
- 5.3 Spezielle Fachliteratur zu einem bestimmten Thema ermitteln und beschaffen können.
- 5.4 Geographische Informationen aus verschiedenen Quellen kritisch bewerten können.

6. *Arbeit mit geographischem Bildmaterial*

- 6.1 Bildmaterial nach dem Grad des geographischen Aussagewertes unterscheiden können.
- 6.2 Befähigt sein, aus ausgewählten Luftbildern Größen und Distanzen schätzen zu können, Oberflächenformen, Bodenbewachung und Gewässer, landschaftliche Gegebenheiten, Siedlungs- und Wirtschaftsformen und die Art der Verkehrserschließung erkennen und beschreiben können.
- 6.3 Anderes Bildmaterial (Diapositive, Filme, Fernsehsendungen) entsprechend dem geographischen Aussagewert auswählen, beurteilen und in Verbindung mit kartographischen Unterlagen interpretieren können.
- 6.4 Befähigt sein, ausgewählte Bilder (insbesondere Luftbilder) nach geographischen Kategorien interpretieren zu können (in Verbindung mit Karten bzw. Plänen).
- 6.5 Bildmaterial von geographischem Aussagewert für ein bestimmtes Thema beschaffen (oder selbst herstellen) können.

7. *Arbeit mit statistischem Material*

- 7.1 Einige wichtige statistische Nachschlagewerke kennen und benutzen können.

- 7.2 Statistisches Material zu einem bestimmten Sachverhalt interpretieren können.
 - 7.3 Statistisches Material mit sozialgeographischen Aussagen zu naturgeographischen Gegebenheiten in Beziehung setzen können.
 - 7.4 Statistisches Material über mehrere Sachverhalte synoptisch betrachten und auswerten können.
 - 7.5 Statistisches Material über einen bestimmten Sachverhalt aus verschiedenen Unterlagen beschaffen und zusammenstellen können.
 - 7.6 Statistisches Material über einen bestimmten Sachverhalt durch eigene Erhebung beschaffen und auswerten können.
 - 7.7 Statistisches Material über einen bestimmten Sachverhalt kritisch bewerten können.
 - 7.8 An Beispielen das Problem der Datengewinnung und Datenverarbeitung diskutieren können.
8. *Arbeit auf Besichtigungen und Exkursionen*
- 8.1 Vorgegebenes Kartenmaterial (bzw. Pläne) auf Unterrichtsgängen und Exkursionen zur Orientierung verwenden können.
 - 8.2 Ausgewählte Beobachtungsobjekte (z. B. Planungsvorhaben) in Ansätzen nach geographischen Kategorien bewerten können.
 - 8.3 In Gruppen: Eine Erkundung bzw. Besichtigung eines Betriebes, eines Bauernhofes, eines Dorfes, eines Stadtviertels u. ä. vorbereiten, durchführen und die Ergebnisse auswerten können.
 - 8.4 Auf Unterrichtsgängen bzw. Exkursionen einfache Kartierarbeiten vornehmen können.
 - 8.5 Bei ausgewählten Objekten einen kritischen Vergleich zwischen Planung/Zielsetzung und Effektivität vornehmen können.
 - 8.6 Im Rahmen eng begrenzter Fragestellungen eigene Erhebungen vornehmen können.

Zusammenfassung

Viele Lehrer, die nach den verbindlichen lernzielorientierten Lehrplänen Erdkunde unterrichten, haben zumindest anfangs erhebliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der darin enthaltenen Intentionen in die Schulwirklichkeit. Wohl in keinem Fach des Sachunterrichts der Hauptschule gab es eine derartige inhaltliche Veränderung des zu vermittelnden Stoffes. Das Umdenken von einer Erdkunde, die mehr der Länderkunde verhaftet war, zur thematischen Geographie, ist sicherlich nicht von heute auf morgen von allen Lehrern zu vollziehen. Dieser Prozeß wird jedoch erleichtert, wenn dem einzelnen klar gemacht werden kann, daß es bei der Neufassung der Lehrpläne nicht darum ging, das Bisherige vollständig „über Bord zu werfen“ und etwas völlig Neues zu konzipieren, sondern darum, auch Altbewährtes soweit wie möglich zu übernehmen und zu erhalten. Allerdings muß heute Erdkunde besonders dem Verhältnis *Mensch-Raum* und der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt eine besondere Bedeutung zuerkennen.

Dabei geht es vor allem um

- Einsichten in Probleme, Systeme und Strukturen,
- Fähigkeiten zur selbständigen Beurteilung und Verarbeitung von Problemen,
- Aufgeschlossenheit für die Verantwortung, die dem Menschen in der Welt aufgegeben ist,
- Fähigkeiten sich orientieren zu können (Erarbeitung von Orientierungskennntnissen),
- konstruktive Kritikfähigkeit.

So bedingen sich kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele gegenseitig. Wenn dann noch hinzukommt, daß sich „der Lehrer bei der Gestaltung des Erdkundeunterrichts auch an den Interessen und Lebenssituationen des Hauptschülers orientiert“ (Präambel zu den Lehrplänen für die 7. Jahrgangsstufe) kann die innere Reform der Hauptschule in diesem Fachbereich eine echte Hilfe zur Daseinsbewältigung werden.

Literaturhinweise

- (7) Lohrer K., Lernzielkontrolle im schülerorientierten Unterricht. Aus: Schmaderer F. O. (Hrsg.), Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts, München 1976
- (10) Plöbl W., Das neue Lehrplanwerk für die Hauptschule. Schulreport, München 1976 – Heft 3
- (5) Jahn W., Lehrplan 1970 für die Erdkunde der Orientierungsstufe in Bayern, Päd. Welt 11 – 1970
- (1) Birkenhauer J., Didaktik Erdkunde Teil I, Düsseldorf 1975

- (13) Scholler P., Rückblick auf Ziele und Konzeption der Geographie. Geographische Rundschau 29, 1977
- (9) Mager R., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1971
- (12) Schäfer B., Der Erdkundeunterricht in der Hauptschule in „Seminar und Schule“ Bd. 2, München 1976
- (8) Lohrer K., Fortbildungsmanuskript – strukturelle Gliederung
- (14) Staatsinstitut für Schulpädagogik, München. Protokoll einer Arbeitskreis-Sitzung des Ak-Erdkunde in der Hauptschule
- (11) Richtlinien für die bayerischen Volksschulen 1.–9. Schülerjahrgang, München 1966
- (2) Engelhardt W., Der Erdkundeunterricht für die 5. und 6. Jahrgangsstufe im Rahmen des Gesamtkonzepts für den Erdkundeunterricht – in Handreichungen für den Erdkundeunterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe Bd. 1 – Staatsinstitut für Schulpädagogik München 1977
- (6) Lanig H., Handreichungen für den Erdkundeunterricht in der Hauptschule 7.–9. Jahrgangsstufe – Staatsinstitut für Schulpädagogik München (in Vorbereitung)
- (4) Ginzel H., Die Länderkunde im Rahmen des neuen Erdkundeunterrichts, Päd. Welt 10/1976 Donauwörth
- (15) Wellenhofer W., „Theorie und Praxis psychomotorisch-instrumentaler Lernziele“ Donauwörth 1975
- (3) Geiling H., Lehrerfortbildung – Handreichung zur Planung und Gestaltung des Sachunterrichts in Grund- und Hauptschule – Erdkunde, München 1977

Anschriften zur Anforderung von Informationsmaterial (Auswahl)

Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe
Leonhardstraße 4, Postfach 23, 5100 Aachen

Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit
Reitmorstraße 29, 8000 München 22

Arbeitsgemeinschaft privater Entwicklungsdienste e. V.
Malteserhof, 5332 Römlinghoven/Bonn

Brot für die Welt, Presse- und Informationsreferat
Staffenbergstraße 76, 7000 Stuttgart 1

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
Karl-Marx-Straße 4, 5300 Bonn

Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung
Abteilung Dokumentation
Endenicher Straße 41, 5300 Bonn

Deutsche Welthungerhilfe
Adenauerallee 134, 5300 Bonn

Deutscher Entwicklungsdienst (DED)
Friesdorferstraße 151, 5300 Bonn Bad Godesberg

Dienste in Übersee (DÜ)
Gerockstraße 17, 7000 Stuttgart

Europäische Bildungs- und Informationsgemeinschaft e. V.
Stockenstraße 1–5, 5300 Bonn

Informationsstelle Lateinamerika
Buschstraße 20, 5300 Bonn

Informationszentrum Dritte Welt und Aktion Dritte Welt
Scheffelstraße 49, 7800 Freiburg i. Br.

Institut für Auslandsbeziehungen
Charlottenplatz 17, 7000 Stuttgart 1

Institut für Asienkunde
Rothenbaumchaussee 32, 2000 Hamburg 13

Misereor, Aktion gegen Hunger und Krankheit in der Welt
Mozartstraße 9, 5100 Aachen

Curriculärer Lehrplan Erziehungskunde

für die 8. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkungen

zum Curriculären Lehrplan Erziehungskunde
für die Jahrgangsstufen 8 und 9 der Hauptschule

1. Ziele und Grundlagen

Die Heranwachsenden der 8. und 9. Jahrgangsstufe sollen durch das Fach Erziehungskunde

- Anregung erhalten, sich selbst (aufgrund zunehmender Fähigkeit zur Reflexion) besser zu verstehen, indem sie ihr personales und soziales Selbstbild prüfen, über Erziehungsziele und Wertorientierungen sowie über ihre bisherige Entwicklung nachdenken,
- Gelegenheit bekommen, sozial verständiges Handeln einzuüben. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von grundlegenden Bedürfnissen und berechtigten Anliegen der Mitmenschen soll dabei bewußt gefördert werden,
- Mittels sachlich fundierter Informationen Kenntnisse zu erwerben über Verhaltensweisen und Einstellungen der Erzieher, die für die Entwicklung des Kindes förderlich oder nachteilig sind,
- Angeleitet und ermutigt werden, sich über Erziehungsfragen mehr und mehr selbständig zu orientieren.

Die ersten beiden Ziele werden im Fach Erziehungskunde vor allem mittelbar angestrebt über die gemeinsame Auseinandersetzung mit Fragen der kindlichen Entwicklung und Erziehung. Eine unmittelbare Befähigung zu späterem einsichtigen und verantworteten Erziehverhalten kann in diesem Alter nur angebahnt werden.

Der Ausgestaltung des Faches liegen folgende anthropologischen und wertgebundenen Grundaussagen voraus:

- Das Kind bedarf des steten, vertrauenswürdigen und sorgenden Du, um ein Urvertrauen zur Welt, zum Lebensinn und zu Mitmenschen zu gewinnen.
- Ziel der Erziehung ist die Befähigung, das eigene Leben zunehmend selbst in übernommener Verantwortung zu gestalten.
- Die Förderung der auf Einsicht gründenden Entscheidungsfähigkeit ist gebunden an den Erwerb sachlicher und sozialer Kompetenzen und an die realistische Einschätzung persönlicher und äußerer Grenzen.

Erkenntnisse der Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie werden in diesem Fach und in der Hauptschule nicht systematisch vermittelt, werden aber — ausgewählt nach Bedeutung im Hinblick auf die oben genannten Ziele — im Zuge der Bearbeitung erziehungspraktischer Probleme eingebracht und mitgelernt.

2. Verbindlichkeit und Gestaltungsmöglichkeiten

Die Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans sind verbindlich, doch steht es dem Lehrer frei, ihre Abfolge selbst festzulegen sowie

- Lernziele, die mit Stern * gekennzeichnet sind, wegzulassen, wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung steht
- Lerninhalte dort auszuwählen, wo sie im Lehrplan als Beispiele ausgewiesen sind.

Auswahlkriterien sind u. a.:

- Die Ansprechbarkeit der Schüler auf bestimmte Lerninhalte und fachliche Fragestellungen, aber auch die Fragen und Wünsche, die von Schülern vorgebracht werden;
- die Vorkenntnisse des Lehrers, die ihm einen lebensnahen und sachlich fundierten Unterricht zugleich ermöglichen;
- die Verfügbarkeit von Informationsträgern, insbesondere von geeigneten Medien, wenn nicht unmittelbar beobachtet werden kann.

3. Lehrerverhalten und Unterrichtsverfahren

Der Unterricht dieses Faches erfordert besonderen pädagogischen Takt um die Persönlichkeitsrechte und Gefühle der Schüler nicht zu verletzen. Der Lehrer sieht sich vor der Aufgabe, immer wieder zu überprüfen, ob er sein Erziehverhalten, seine Führungshilfen und seine Planungen des Unterrichts mit den Erziehungszielen und den Erziehereinstellungen in Übereinstimmung hält, wie sie im Lehrplan unter den Lernzielen und Lerninhalten beschrieben werden.

Formen des sozialen Lernens und Lernen am Modell des Lehrers tragen zum Erreichen der Lernziele ebenso bei wie die vor allem kognitiv gesteuerten Lernweisen.

Um einen bedeutungsentleerten Verbalismus zu vermeiden,

- geht der Unterricht in der Regel von lebendigen, konkreten Erziehungssituationen aus,
- regt zum genauen Beobachten und Erinnern an,
- ermutigt die Schüler zu eigenen und begründeten Lösungsvorschlägen,
- erweitert das Vorverständnis von Erziehungsfragen durch sachgerechte, faßbare Informationen
- und legt auf eigene sprachliche Formulierungen von Erkenntnissen sowie deren vielfältige Anwendung Wert.

Fachbegriffe sollen — wo immer möglich — in deutscher Sprache gefaßt werden.

4. Besondere Hinweise

Um auf die Schüler einer Klasse eingehen zu können, sollten das Fach möglichst nur Lehrer übernehmen, die mehrere Wochenstunden in dieser Klasse unterrichten.

Der Lehrer informiert die Eltern zum Schuljahresbeginn über Ziele, Inhalte und Methoden des Faches und versucht, mit den Eltern hierüber ins Gespräch zu kommen, um berechnete Anliegen auch der Eltern kennenzulernen.

Gesellschaftspolitische, ökonomische und sozialhistorische Fragen der Familie und Erziehung kommen in den Fächern Sozialkunde, Haushalts- und Wirtschaftskunde und Arbeitslehre zur Sprache. Eine Abstimmung ist anzustreben.

Unerlässlich ist eine Zusammenarbeit mit den Lehrern, die Religionslehre, Sexualerziehung und Biologie unterrichten.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Curricularer Lehrplan – Erziehungskunde – für die 8. Jahrgangsstufe			
1. Grundfragen			
1.1 Bewußtsein von eigenen Vorstellungen über Erziehung	Vorstellungen der Schüler über Erziehung	Bilden von Metaphern, z. B. „Erziehung ist wie ...“ Sammeln von Schülermeinungen und Ordnen nach selbstgefundenen Gesichtspunkten, z. B.: Berechtigung der Erziehung; Erziehungsmaßnahmen, Erziehereigenschaften	
1.2 Kenntnis verschiedener Auffassungen von Erziehung	Verschiedene Ansichten über Erziehungsmethoden und Erziehungsziele	Auswerten von Texten Befragen von Erwachsenen Einordnen verschiedener Aussagen in die Spalten „Erziehungsziele“ und „Erziehungsmethoden“ Gemeinsamkeiten und Widersprüche aufdecken lassen	Verschiedene Auffassungen von Erziehung wiedergeben und Unterschiede herausstellen Nennen von Erziehungszielen und Erziehungsmethoden
1.3 Einsicht, daß der Erzieher die Aufgabe hat, zu helfen und zu fördern	Beispiele für Erzieherabsichten und Maßnahmen, aus denen Hilfe bzw. Förderung erkannt werden kann Begriff: ‚Erziehungsbedürftigkeit‘	Fallanalysen Herausstellen der Absichten und Maßnahmen Stellungnahme der Schüler mit Begründung Information über die Erziehungsbedürftigkeit Gespräch über die Aufgabe des Erziehers Klären der Begriffe „helfen“ und „fördern“	Gründe für Erziehungsbedürftigkeit anführen Das aus vorgegebenen Situationen erkennbare Erzieherverhalten unter dem Gesichtspunkt der Förderung beurteilen
1.4 Bewußtsein, daß Erziehen gelernt werden muß	Gründe z. B. Erfahrung, daß die Absicht des Erziehers und die Wirkung beim Kind sich widersprechen können Die Entwicklung des Kindes stellt den Erzieher immer wieder vor neue Aufgaben Verunsicherung durch widersprüchliche Vorstellungen über Erziehung	Rollenspiele zu einer vorgegebenen Situation, die einen Vergleich unterschiedlicher Erzieherverhalten ermöglichen Sammeln von Briefkastenfragen aus Zeitungen und Zeitungen Beantworten durch die Schüler Wertungsgespräch über Erzieherverhalten Herausstellen offener Fragen Schlußfolgerung	Begründungen geben Aus dem eigenen Erfahrungsbereich, aus Literatur, aus Zeitungen und Zeitschriften usw. geeignete Fälle darstellen, aus denen die Notwendigkeit des Erlernens von Erziehung deutlich wird
*1.5 Einblick in den Lehrplan des Faches Erziehungskunde	Wesentliche Ziele und Inhalte des Lehrplans	Information durch den Lehrer Aufgreifen von Fragen und Wünschen der Schüler	

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>2. Erziehung im Säuglingsalter</p> <p>2.1 Einsicht, daß im Säuglingsalter Erziehung weitgehend in liebevoller Pflege vollzogen wird</p>	<p>Erziehung durch liebevolle Zuwendung z. B. in Form von Ansprache; Zärtlichkeit; Spielen mit dem Kind; Betreuung beim Aufwachen/Ankleiden/Zubettbringen, aufmerksames Eingehen auf Äußerungen des Säuglings</p> <p>Pflegerische Handlungen des Erziehers aufgrund genauer Beobachtungen des Kindes z. B. geregelte Ernährung, richtige Körperpflege, überlegtes Eingehen auf das Weinen und Schreien des Kindes</p> <p>Grundlegung des Vertrauens</p>	<p>Betrachten von Bildern zum Thema: Die Mutter und ihr Kind Die von einem stumm vorgeführten Film gezeigten pflegerischen Handlungen und Formen der Zuwendung benennen Verfolgen einer Filmhandlung anhand von vorgegebenen Beobachtungsgesichtspunkten Gespräch und Information über mögliche Wirkungen beobachteter Erzieherhandlungen bei Kind und Erzieher</p>	<p>Pflegerische Handlungen und Formen liebevoller Zuwendung nennen Die Bedeutung liebevoller Zuwendung erläutern</p>
<p>2.2 Kenntnis von Möglichkeiten, die Entwicklung von Motorik, Wahrnehmung und Sprache zu unterstützen und die Zuwendung des Kindes zur Welt zu fördern</p>	<p>Notwendigkeit der Förderung Bereiche der Förderung: Motorik Gebrauch der Sinne sprachliche Äußerungen</p> <p>Erziehungsbedeutsame Maßnahmen: Spielzeug auswählen Erfolgsereignisse ermöglichen Ermutigen Anerkennen</p>	<p>Information über „Wolfskinder“ Analyse von Texten über Hospitalismus Sammeln von Empfehlungen in Elternbüchern bzw. -zeitschriften Herausstellen der Förderbereiche und fördernder Maßnahmen (s. auch Lz. 3.1)</p>	<p>Bereiche der Förderung nennen Zu vorgegebenen Situationen fördernde Maßnahmen finden und erläutern</p>
<p>2.3 Einsicht, daß durch bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen des Erziehers die Entwicklung des Kindes nachteilig beeinflusst werden kann</p>	<p>Einstellungen bzw. Verhaltensweisen des Erziehers z. B. Überängstlichkeit Starrheit Verwöhnung Vernachlässigung Mögliche Folgen beim Kind z. B. Appetitlosigkeit übermäßige Unruhe Schreckhaftigkeit</p>	<p>Auswerten von Fallbeispielen Information durch den Lehrer Erscheinungsformen von Überängstlichkeit ... beschreiben oder an Beispielen darstellen</p>	<p>Verhaltensweisen von Erziehern beschreiben und mögliche Auswirkungen nennen</p>
<p>2.4 Kenntnis von einschlägigen Orientierungshilfen und entsprechenden Einrichtungen</p>	<p>Öffentliche und private Einrichtungen zur medizinischen Vorsorge Mütterberatung und Erziehungshilfe</p> <p>Schriften und Bücher zur Pflege und Erziehung des Kindes</p>	<p>Bericht und Befragung des Mitarbeiters einer entsprechenden Einrichtung in der Klasse Anfragen bei der Gemeindeverwaltung Interviews bei örtlichen Sozialeinrichtungen Sammeln der Anschriften und Beschreiben der wahrgenommenen</p>	<p>Einrichtungen aufführen und den Tätigkeitsbereich umreißen Orientierungshilfen nennen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
		<p>Aufgaben Anfordern und Auswerten von Informationschriften sozialer Dienste Kennenlernen einer kleinen Auswahl geeigneter Schriften zu Fragen des Säuglingsalters und Hinweise zu deren Benutzung</p>	
<p>3. Erziehung im Kindesalter (bis Schuleintritt)</p> <p>3.1 Einsicht in die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes</p>	<p>Bedeutung des Spiels z. B. Selbstbewußtsein Kontaktfindung Phantasie Aufgabenbewußtsein Voraussetzungen für die fördernde Wirkung des Spiels z. B. Gewährung von Freiheit Bereitschaft, mitzuspielen</p> <p>Gesichtspunkte für die Auswahl des richtigen Spielzeugs</p>	<p>Auswerten von beispielhaften Fällen Informationsentnahme aus Texten Sichten von Spielzeugkatalogen und Gespräch über den Anreizcharakter von verschiedenem Spielzeug; dabei Erarbeiten von Gesichtspunkten zur Auswahl von Spielzeug Beurteilung von Spielen und Spielzeug unter dem Aspekt der Förderung des Kindes</p>	<p>Die Bedeutung des Spiels herausstellen Gesichtspunkte für die Auswahl von Spielzeug angeben Voraussetzungen für die fördernde Wirkung des Spiels nennen</p>
<p>3.2 Kenntnis von Möglichkeiten, Sprechen und Denken zu fördern</p>	<p>Förderung des Sprechens z. B. Sprachvorbild des Erziehers Märchenerzählen Sprechsituationen schaffen Reime und Lieder lernen</p> <p>Förderung des Denkens z. B. Freude am Entdecken und Erfinden wecken Anreize geben zum Fragen, Vermuten, Vergleichen, Unterscheiden, Folgern und zum Erkennen von Zusammenhängen Lernspiele</p>	<p>Erfahren von Förderungsmöglichkeiten im Umgang mit einigen Lernspielen Information durch den Lehrer Auswerten von Schriften für die Hand der Eltern Zu vorgegebenen Aufgaben der Sprach- und Denkförderung (z. B. Unterscheiden lernen) praktische Maßnahmen suchen</p>	<p>Möglichkeiten der Förderung des Sprechens und Denkens nennen Zu vorgegebenen Aufgaben der Sprach- und Denkförderung praktische Maßnahmen aufzeigen</p>
<p>*3.3 Einblick in Vorzüge aber auch Schwierigkeiten, die sich für ein Kind mit Geschwistern ergeben können</p>	<p>Vorzüge z. B. nicht allein sein einen Vertrauten haben mehr Gelegenheit zum Nachahmen, zu gemeinsamen Spiel, zum Miteinander-Sprechen, zur Auseinandersetzung Schwierigkeiten z. B. Zurücksetzung oder Überforderung des älteren Kindes Nesthäkchenproblem Rivalitäten Teillenmüssen</p>	<p>Anonyme Bearbeitung eines Fragebogens und Besprechen von bes. bezeichnenden Aussagen Aussprache über Schülerberichte Gespräch über die geschilderte Situation eines Einzelkindes Auswerten von Untersuchungen zu Auswirkungen der Stellung in der Geschwisterreihe</p>	<p>Mögliche Vorzüge bzw. Schwierigkeiten angeben Zu provokatorischen Behauptungen Stellung nehmen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
*3.4 Einblick in einige Auffälligkeiten des Verhaltens	Auffälligkeiten z. B. Angst, Bettnässen, Kinderlügen, Nägelkauen, Sprachstörungen, Kontaktschwierigkeiten	Auswerten von Berichten oder Schriften der Erziehungsberatung Analyse eines ausführlich geschilderten Falles, aus dem die Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen, fachkundigen Behandlung der Auffälligkeit deutlich wird Gespräch mit dem Schulpsychologen, dem Mitarbeiter einer Erziehungsberatungsstelle oder eines Sozialarbeiters, aus dem ersichtlich wird, bei welchen Auffälligkeiten Eltern ihr Kind einer Behandlung zuführen sollen	Aus einer Darstellung (Text, Film ...) kindlichen Verhaltens Auffälligkeiten herausfinden Erkennungsmerkmale von Sprachstörungen und Kontaktschwierigkeiten aufzeigen
*3.5 Bewußtsein, daß die Sauberkeitserziehung behutsam erfolgen muß	Bedeutung einer behutsamen Sauberkeitserziehung Mögliche Folgen einer übertriebenen Sauberkeitserziehung	Informationsentnahme aus Fachbüchern Hinweise des Lehrers auf die Bedeutung einer behutsamen Sauberkeitserziehung und mögliche Folgen einer übertriebenen Sauberkeitserziehung	Merkmale einer behutsamen Sauberkeitserziehung nennen Zu einer vorgegebenen Situation förderndes Erzieherverhalten darstellen Mögliche Folgen einer übertriebenen Sauberkeitserziehung aufzeigen
4. Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)			
4.1 Bewußtsein, wie die Schule das Leben des Kindes verändert	Feste Zeiteinteilung und Verteilung von Arbeit und Spiel Eingliederung in eine Gruppe von Gleichaltrigen Regelungen der Schule Leistungsforderungen neue Erzieher, neue Autoritäten	Gegenüberstellen eines Tagesablaufs: Schüler — nichtschulpflichtiges Kind (bzw. Kindergartenkind) Herausarbeiten der Unterschiede in bezug auf Zeiteinteilung, Leistungsforderung (Arbeit, Spiel), Selbständigkeit, Geborgenheit	Niederschrift über Veränderungen in Allein- und Gruppenarbeit erstellen
4.2 Kenntnis von Hilfen, die die Eltern ihren Kindern geben können, damit diese mit den Veränderungen fertig werden, die die Schule mit sich bringt	Hilfen z. B. Kontakt mit der Schule pflegen, Anteilnehmen an den schulischen Erfahrungen der Kinder, helfen, die Zeit einzuteilen, günstige Arbeitsbedingungen schaffen Mitschüler einladen lassen und evtl. Anregungen für das Gestalten des Beisammenseins geben Gespräche über den Sinn schulischer Anordnungen führen Interessen der Kin-	Berichte über Situationen aus dem Schulanfang (z. B. Berichte von Schülern der Klasse, Schülerlotsen, Erstklasslehrern, Eltern) Auswerten entsprechender Filme Gespräch über Schwierigkeiten von Schulanfängern Überlegungen anstellen über mögliche Hilfen Auswerten eines Beratungsgesprächs zwischen Eltern und Lehrer (TB-Aufzeichnung)	Zu vorgegebenen Fällen bzw. Situationen Hilfen angeben Zu einer provokatorischen Behauptung Stellung nehmen

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>der der Schule gegenüber vertreten, z. B. unter Berufung auf amtliche Bestimmungen</p> <p>Interesse am Lernfortschritt zeigen und Erwartungen äußern, denen das Kind entsprechen kann</p>		
<p>4.3 Kenntnis von Verhaltensweisen, mit denen man die Wertschätzung des anderen zum Ausdruck bringen kann</p>	<p>Ausdruck der Wertschätzung z. B. durch Sprechweisen, Mimik, äußere Haltung, Umgangsformen</p> <p>Wirkung auf den anderen</p>	<p>Berichte über Erfahrungen von Schülern: „Wodurch ich mich verletzt fühlte?“</p> <p>Gegenüberstellen von Sprechweisen, Umgangsformen, anderen Äußerungen</p> <p>Abschätzen und Äußern der Gefühle des Betroffenen</p>	<p>In einer vorgegebenen Schilderung (Text, TB, Bilder ...) entsprechende Verhaltensweisen benennen</p>
<p>4.4 Bewußtsein, daß in der Zugehörigkeit des Kindes zu Gruppen Entfaltungsmöglichkeiten aber auch Gefahren für seine persönliche Entfaltung liegen</p>	<p>Gruppen, zu denen Kinder gehören können z. B. Schulklasse, Jugend-, Spiel-, Vereinsgruppe, Clique</p> <p>Einige Merkmale von Gruppen: Zielsetzungen und Normen, Sanktionen, Zugehörigkeitsbedingungen, Dauer, Größe</p> <p>Entfaltungsmöglichkeiten z. B. Übernahme neuer Zielvorstellungen und Aufgaben, Einordnung, Kooperation, Durchsetzungsvermögen, Verantwortung übernehmen, soziale Rollen wahrnehmen, Formen der Konfliktbewältigung einüben</p> <p>Mögliche Gefahren: z. B. fragwürdiger Einfluß, unkritisches Mitlaufen, Festlegung auf Störrollen</p>	<p>Berichte der Schüler über Gruppenzugehörigkeit (organisierte und freie Gruppen) und Gruppenunternehmungen</p> <p>Darstellen und Besprechen der Situation eines Außenseiters</p> <p>Argumentieren für und wider den Anschluß an eine Gruppe</p> <p>Auswerten von Programmen und Werbeprospekten organisierter Gruppen</p> <p>Schüler berichten über eigene Erfahrungen mit Gruppenmitgliedern</p> <p>Situationen schildern, aus deren mögliche Spannungen zwischen Erwartungen der Gruppe und des Elternhauses deutlich werden</p> <p>An Spielen erfahren, wodurch Zusammenarbeit möglich wird</p> <p>Zu vorgegebenen Konflikten einer Gruppe Lösungsvorschläge entwerfen und evtl. spielen lassen</p> <p>Abwägender Vergleich: Vorteile — Gefahren</p>	<p>Entfaltungsmöglichkeiten und Gefahren aufzählen und am Beispiel erläutern</p> <p>Argumente angeben für und wider den Anschluß an eine Gruppe</p>
<p>4.5 Wissen, wie Eltern ihren Kindern helfen können, in Gruppen zurechtzukommen</p>	<p>Hilfen z. B. in Gesprächen Gesichtspunkte über die Auswahl von Gruppen vermitteln</p> <p>Eintritt in Jugend- und Spielgruppen ermöglichen ggf. dazu ermutigen</p> <p>Möglichkeit geben, andere einzuladen</p> <p>positive Zielvor-</p>	<p>Berichte der Schüler über Erfahrungen mit Gruppenmitgliedern</p> <p>Rollenspiele (P. traut sich nicht in eine Gruppe, E. wird ausgeschlossen)</p> <p>Vorschläge für elterliche Hilfen und Stellungnahme der Schüler</p> <p>Suchen von Hilfen zu vorgegebenen Schwierigkeiten</p>	<p>Fallanalyse</p> <p>Zu vorgegebenen Situationen mögliche Hilfen nennen und erläutern</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	stellungen unterstützen Überbehütung vermeiden	Besuch eines Kindergartens oder eines Kinderdorfes (Beobachtung von Gruppen; Gespräche mit Erziehern) Auswertung von einschlägigen Texten	
4.6 Kenntnis von Erziehungsaufgaben in Zusammenhang mit Funk und Fernsehen	Befähigung zur zeitlichen Begrenzung und überlegten Auswahl von Sendungen Befähigung zum Verarbeiten und Bewerten von Gesehenem und Gehörtem durch gemeinsames Besprechen Bewußtsein von Gefahren, die entstehen können Bereitschaft wecken zur Rücksichtnahme auf andere im Umgang mit Funk und Fernsehen	Darstellen (z. B. Bildgeschichten, Berichte) von Problemsituationen in der Familie um das Fernsehen Rollenspiel (unterschiedliche Fernsehünsche: Kinder — Kinder; Kinder — Eltern) Aus Programmheften Sendungen für Kinder eines bestimmten Alters zusammenstellen — Auswahl begründen lassen Auswerten von pädagogischen Texten zum Problem Kinderfernsehen Anschauen von TV-Kindersendungen — Wertendes Gespräch Hinweis: Gespräch nach TV-Sendung — eine Aufgabe des Erziehers	Erziehungsaufgaben nennen Zu einer provokatorischen Behauptung Stellung nehmen
4.7 Wissen, wie man Anordnungen treffen soll	Genauere und konkrete Handlungsvorschriften Begründen der Anordnungen Freundlicher, sachlicher Ton, keine Verbindung mit verletzender Kritik Vermeiden von Widersprüchlichkeiten Sinnvolle Beschränkung auf notwendige Anordnungen Kontrolle der Durchführung	Sammeln von Anordnungen (z. B. des Lehrers) Abhören verschiedener Anordnungen gleichen Inhalts vom Tonband Vergleich von Form und Wirkung verschiedener Anordnungen Herausstellen von Merkmalen, die es dem Angesprochenen erleichtern, die Anordnungen zu befolgen Formulieren und Aussprechen von Anordnungen zu vorgegebenen Situationen	Stellung nehmen zu vorgegebenen Anordnungen in bestimmten Situationen Formulieren von Anordnungen zu vorgegebenen Situationen
* 4.8 Kenntnis von Möglichkeiten, Feste und Feiern mit Kindern zu gestalten	Persönliche, weltliche und religiöse Feste Sinnbezogene Festgestaltung z. B. entsprechende Auswahl des Zimmer- und Tischschmucks, gemeinsames Mahl, gemeinsames Spielen und Musizieren, angemessene Kleidung, gemeinsamer Besuch von Veranstaltungen	Gespräch über Anlässe zum Feiern Information über den Sinn verschiedener Feste (Brauchtum, Kirchenjahr) Sammeln und Vergleichen von Gestaltungsvorschlägen zu bestimmten Anlässen Selbstverantwortliches Gestalten von kleinen Feiern der Klasse durch Schülergruppen Planen und Organisieren eines Schülerfestes Gespräch über Eindrücke von Festen und Feiern auf die Mitwirkenden	Den Sinn von Festen erläutern Möglichkeiten sinnvoller Festgestaltung nennen

CURRICULARER LEHRPLAN ERZIEHUNGSKUNDE

für die 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule

Vorbemerkungen

zum Curricularen Lehrplan Erziehungskunde
für die Jahrgangsstufen 8 und 9 der Hauptschule

1. Ziele und Grundlagen

Die Heranwachsenden der 8. und 9. Jahrgangsstufe sollen durch das Fach Erziehungskunde

- Anregung erhalten, sich selbst (auf Grund zunehmender Fähigkeit zur Reflexion) besser zu verstehen, indes sie ihr personales und soziales Selbstbild prüfen, über Erziehungsziele und Wertorientierungen sowie über ihre bisherige Entwicklung nachdenken,
- Gelegenheit bekommen, sozial verständiges Handeln einzüben. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von grundlegenden Bedürfnissen und berechtigten Anliegen der Mitmenschen soll dabei bewußt gefördert werden,
- Mittels sachlich fundierter Informationen Kenntnisse erwerben über Verhaltensweisen und Einstellungen der Erzieher, die für die Entwicklung des Kindes förderlich oder nachteilig sind,
- Angeleitet und ermutigt werden, sich über Erziehungsfragen mehr und mehr selbständig zu orientieren.

Die ersten beiden Ziele werden im Fach Erziehungskunde vor allem mittelbar angestrebt über die gemeinsame Auseinandersetzung mit Fragen der kindlichen Entwicklung und Erziehung. Eine unmittelbare Befähigung zu späterem einsichtigen und verantworteten Erzieherverhalten kann in diesem Alter nur angebahnt werden.

Der Ausgestaltung des Faches liegen folgende anthropologischen und wertgebunden Grundaussagen voraus:

- Das Kind bedarf des steten, vertrauenswürdigen und sorgenden Du, um ein Urvertrauen zur Welt, zum Lebensinn und zu Mitmenschen zu gewinnen.
- Ziel der Erziehung ist die Befähigung, das eigene Leben zunehmend selbst in übernommener Verantwortung zu gestalten.
- Die Förderung der auf Einsicht gründenden Entscheidungsfähigkeit ist gebunden an den Erwerb sachlicher und sozialer Kompetenzen und an die realistische Einschätzung persönlicher und äußerer Grenzen.

Erkenntnisse der Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie werden in diesem Fach und in der Hauptschule nicht systematisch vermittelt, werden aber — ausgewählt nach Bedeutung im Hinblick auf die oben genannten Ziele — im Zuge der Bearbeitung erziehungspraktischer Probleme eingebracht und mitgelernt.

2. Verbindlichkeit und Gestaltungsmöglichkeiten

Die Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans sind verbindlich, doch steht es dem Lehrer frei, ihre Abfolge selbst festzulegen sowie

- Lernziele, die mit Stern * gekennzeichnet sind, wegzulassen, wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung steht

- Lerninhalte dort auszuwählen, wo sie im Lehrplan als Beispiele ausgewiesen sind.

Auswahlkriterien sind u. a.:

- Die Ansprechbarkeit der Schüler auf bestimmte Lerninhalte und fachliche Fragestellungen, aber auch die Fragen und Wünsche, die von Schülern vorgebracht werden;
- die Vorkenntnisse des Lehrers, die ihm einen lebensnahen und sachlich fundierten Unterricht zugleich ermöglichen;
- die Verfügbarkeit von Informationsträgern, insbesondere von geeigneten Medien, wenn nicht unmittelbar beobachtet werden kann.

3. Lehrerverhalten und Unterrichtsverfahren

Der Unterricht dieses Faches erfordert besonderen pädagogischen Takt, um die Persönlichkeitsrechte und Gefühle der Schüler nicht zu verletzen. Der Lehrer sieht sich vor der Aufgabe, immer wieder zu überprüfen, ob er sein Erzieherverhalten, seine Führungshilfen und seine Planungen des Unterrichts mit den Erziehungszielen und den Erziehungseinstellungen in Übereinstimmung hält, wie sie im Lehrplan unter den Lernzielen und Lerninhalten beschrieben werden.

Formen des sozialen Lernens und Lernen am Modell des Lehrers tragen zum Erreichen der Lernziele ebenso bei wie die vor allem kognitiv gesteuerten Lernweisen.

Um einen bedeutungsentleerten Verbalismus zu vermeiden,

- geht der Unterricht in der Regel von lebendigen, konkreten Erziehungssituationen aus,
- regt zum genauen Beobachten und Erinnern an,
- ermutigt die Schüler zu eigenen und begründeten Lösungsvorschlägen,
- erweitert das Vorverständnis von Erziehungsfragen durch sachgerechte, faßbare Informationen
- und legt auf eigene sprachliche Formulierungen von Erkenntnissen sowie deren vielfältige Anwendung Wert.

Fachbegriffe sollen — wo immer möglich — in deutscher Sprache gefaßt werden.

4. Besondere Hinweise

Um auf die Schüler einer Klasse eingehen zu können, sollten das Fach möglichst nur Lehrer übernehmen, die mehrere Wochenstunden in dieser Klasse unterrichten.

Der Lehrer informiert die Eltern zum Schuljahresbeginn über Ziele, Inhalte und Methoden des Faches und versucht, mit den Eltern hierüber ins Gespräch zu kommen, um berechtigte Anliegen auch der Eltern kennenzulernen.

Gesellschaftspolitische, ökonomische und sozialhistorische Fragen der Familie und Erziehung kommen in den Fächern Sozialkunde, Haushalts- und Wirtschaftskunde und Arbeitslehre zur Sprache. Eine Abstimmung ist anzustreben.

Unverzichtbar ist eine Zusammenarbeit mit den Lehrern, die Religionslehre, Sexualerziehung und Biologie unterrichten.

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>1. Verantwortete Elternschaft</p> <p>1.1 Bewußtsein, daß das Gelingen ehelicher Partnerschaft eine wesentliche Voraussetzung für die gesunde seelische und geistige Entwicklung eines Kindes ist</p>	<p>Wichtige Einstellungen und Verhaltensweisen für das Gelingen ehelicher Partnerschaft,</p> <p>z. B. Aufrichtigkeit und Verlässlichkeit; Verzicht, den anderen zu beherrschen; Gefühle äußern dürfen; Gefühle des anderen annehmen; miteinander sprechen; bereit sein, Rücksicht zu nehmen und zu helfen, sich über religiöse Fragen, Lebensziele und Wertungen verständigen</p> <p>Übertragbarkeit von partnerschaftlichen Verhaltensweisen in der Ehe auf den erzieherischen Umgang mit dem Kind</p> <p>Bedeutung dieser Einstellungen und Verhaltensweisen für das Kind,</p> <p>z. B. für seine Geborgenheit, sein Vertrauenkönnen, seine Selbstsicherheit, seine Aufgeschlossenheit, seine Kontaktfähigkeit, sein Glaubenskönnen</p> <p>Mögliche Folgen gestörter Partnerschaft für das Kind,</p> <p>z. B. Ängstlichkeit, Mißtrauen, Unsicherheit, Kontaktschwierigkeiten, Entwicklungsverzögerung</p>	<p>Auswerten von Texten über Eheberatung</p> <p>Erarbeiten wichtiger Einstellungen und Verhaltensweisen für das Gelingen ehelicher Partnerschaft an gegensätzlichen Fallbeispielen</p> <p>Informationsentnahme aus Fachbüchern oder Filmen</p> <p>Unterrichtsgespräch über mögliche Wirkungen elterlicher Einstellungen und Verhaltensweisen auf Kinder</p> <p>Besprechen eines Fallbeispiels: Mögliche Folgen gestörter Partnerschaft für das Kind</p>	<p>Nennen von wichtigen Einstellungen und Verhaltensweisen für das Gelingen von ehelicher Partnerschaft</p> <p>Aufzeigen möglicher Auswirkungen solcher Einstellungen und Verhaltensweisen auf das Kind</p>
<p>1.2 Bewußtsein, daß bei der verantwortungsbewußten Entscheidung für Kinder verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt werden sollen</p>	<p>Gesichtspunkte für die Entscheidung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gesundheitliche Voraussetzungen (z. B. Frage der Erbkrankheiten) — Freude an Kindern — Bereitschaft, Erziehungsrecht und Erziehungspflicht der Eltern wahrzunehmen — Bereitschaft, berechtigten Ansprüchen des Kindes nachzukommen — Veränderung von Lebensgewohnheiten — Berufstätigkeit der Eltern 	<p>Auswerten von Texten</p> <p>Information durch den Lehrer</p> <p>Gegenüberstellung der Situation: Ehepaar mit Kind, Ehepaar ohne Kind</p> <p>Schüler überdenken eigene Ansprüche an die Eltern und zeigen dadurch bedingte Veränderungen im Leben von Vater und Mutter auf</p>	<p>Gesichtspunkte nennen, die bei der Entscheidung für Kinder bedacht werden sollen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> – Einkommen – Wohnungsverhältnisse – Zukunftsperspektiven der Gesellschaft 			
<p>*1.3 Kenntnis verantwortungsbewußter Verhaltensweisen gegenüber dem ungeborenen Kind</p>	<p>Verantwortliches Verhalten z. B. — gesunde Lebensweise (besonders Vermeiden von Alkohol, Nikotin und anderen Drogen, von nervlicher Belastung und schwerer körperlicher Arbeit) — regelmäßige ärztliche Untersuchungen durchführen lassen — verständnisvolle Rücksichtnahme des Vaters</p>	<p>Auswerten von entsprechenden Informationschriften, Filmen und Statistiken Unterrichtsgespräch: Wozu erläßt der Staat ein Mutterschutzgesetz? Diskussion über das Verhalten bzw. über besondere Aufgaben des Vaters während der Schwangerschaft</p>	<p>Aufzählen einiger verantwortlicher Verhaltensweisen und diese kurz begründen</p>
<p>*1.4 Einblick in Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Alleinerziehung durch die Mutter bzw. den Vater stellen können</p>	<p>Mögliche Gründe für das Alleinerziehen, z. B. Tod des Ehepartners, Ehescheidung Mögliche Probleme, z. B. Finanzielle Notlage; Zwang zur Berufstätigkeit; überstarke Belastung durch Beruf, Haushalt und Erziehung; wenig Zeit und Kraft für den Umgang mit dem Kind; Fehlen der Vater- bzw. der Mutterfigur für die Entwicklung des Kindes; Wechsel der Bezugsperson des Kindes; soziale Isolierung</p>	<p>Interview mit Vertretern von Beratungsstellen oder Sozialdiensten Auswerten von Berichten und Filmen Analyse von vorgestellten Alltagssituationen Gespräche über Kinderschicksale</p>	<p>An Fallbeispielen Probleme der Alleinerziehung herausstellen</p>
<p>2. Erziehung im Säuglingsalter</p> <p>2.1 Einsicht in die Bedeutung des Verhältnisses Erzieher—Kind im Säuglingsalter</p>	<p>Grundlegung des Urvertrauens als Voraussetzung für — Lebensbejahung — Liebesfähigkeit — Aufgeschlossenheit — Glaubenkönnen Bedeutung der räumlichen Nähe für die positive Einstellung des Erziehers Bedeutung einer positiven Erziehungsatmosphäre (Atmosphäre der Liebe, Geborgenheit, Freude)</p>	<p>Besprechen von Texten aus der Fachliteratur Betrachten von Bildern zum Thema: Eltern-Kind-Beziehung Information durch den Lehrer Auswerten von Filmen Vergegenwärtigen von Situationen, die von Geborgenheit, Freude oder Angst geprägt waren Analyse von Berichten über Hospitalismus</p>	<p>Darlegen der Bedeutung einer positiven Erziehungsatmosphäre, Mögliche Folgen einer gestörten Erzieher-Kind-Beziehung nennen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	Mögliche Folgen einer gestörten Erzieher-Kind-Beziehung, z. B. Mißtrauen, Angst, Krankheit (körperlich und seelisch)		
2.2 Wissen, wie sich die außerhäusliche Berufstätigkeit beider Eltern auf Kinder auswirken kann	Auswirkungen, z. B. Urenttäuschung durch Immerwieder-verlassenwerden, Erschweren tieferer Gefühlsbindungen, Minderung der Kontaktfähigkeit, Unbefriedigtsein als Ursache für Neid, Gefahr der Verwöhnung und Überforderung in den kurzen Anwesenheitszeiten der Eltern	Analyse von Texten über Auswirkungen der Berufstätigkeit der Eltern auf Kinder Information über mögliche Folgen aus dem häufigen Wechsel der Bezugspersonen	Erläutern einiger Auswirkungen der Berufstätigkeit beider Eltern auf Kinder
3. Erziehung im Kindesalter (bis Schuleintritt)			
3.1 Kenntnis von Erziehungshilfen, durch die das Selbständigwerden des Kindes gefördert werden kann	Bedeutung des Selbständigwerdens Zusammenhang zwischen Trotz und Willensbildung Hilfen z. B. Kinder selber etwas anfangen lassen, Beschränkung auf notwendige Anordnungen, Gebote und Verbote möglichst einsichtig machen, mehrere Möglichkeiten zur Entscheidung eröffnen, Rückweg aus dem Trotz erleichtern, Aufgaben übertragen	Information aus Texten Auswerten von Fallbeispielen (unselbständiges Kind, trotziges Kind) Auswerten eines Films Zu vorgegebenen Erziehungssituationen Vorschläge für erzieherisches Handeln erarbeiten, gefundene Vorschläge besprechen, vorgegebene Vorschläge kritisch vergleichen Zusammenstellen von Hilfen zum Selbständigwerden	Benennen von Erziehungshilfen zum Selbständigwerden und Erläutern an Beispielen
3.2 Bewußtsein von Aufgaben der religiösen Erziehung	Notwendigkeit einer Entscheidung (denn Eltern beeinflussen ihr Kind im Hinblick auf Religion in jedem Falle, gewollt oder ungewollt) Aufgaben einer religiösen Erziehung — religiöse Sichtweisen der Wirklichkeit eröffnen (z. B. Kinder zum Staunen bringen über Gestirne, Blumen, Tiere) — religiöses Leben in der Familie erfahren lassen — die Gottesvorstellung aufbauen helfen (z. B.	Stellungnahmen zur Behauptung: „Alle Eltern beeinflussen ihr Kind im Hinblick auf Religion“ Auswerten von Filmen zur religiösen Erziehung Vergegenwärtigen von Situationen, in denen Kinder zum Staunen kommen Erzählen von Beispielen religiösen Lebens und religiöser Feste in der Familie (vgl. Lehrplan Erziehungskunde, 8. Jahrgangsstufe, Lz. 4.8) Gespräch über den Zusammenhang von Staunen und Glauben	Begründen warum Eltern ihr Kind im Hinblick auf Religion in jedem Fall beeinflussen Aufgaben der religiösen Erziehung an Beispielen erläutern

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>positive Erfahrungen des Kindes mit Personen als Vergleich für die Liebe Gottes heranziehen, verniedlichende oder ängstigende Gottesvorstellungen vermeiden)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Kinder anregen, Erlebnisse vor Gott auszusprechen — aus der hl. Schrift kindgemäß erzählen — von christlichen Glaubenszeugen berichten — religiöse Feiern und Feste in der Familie sinnungsprechend gestalten — mit Kindern am Leben der Glaubensgemeinschaft teilnehmen 	<p>Bilddbetrachtung Sprechen mit Gott erleben lassen Beobachten im Kindergarten</p> <p>Hinweis: Dieses Lernziel legt eine Absprache mit dem Religionslehrer nahe.</p>	
<p>4. Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)</p> <p>4.1 Einsicht, daß Eltern und Kinder im Gespräch bleiben sollen</p>	<p>Wirkungen des Gesprächs, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erlebnis der Zusammengehörigkeit — Gegenseitiges Verständnis und Vertrauen — Entlastung von Sorgen und Ängsten — Zeichen der Anteilnahme und Wertschätzung — Regelung von Meinungsverschiedenheiten <p>Voraussetzungen, um miteinander im Gespräch zu bleiben, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gelegenheiten zum Gespräch schaffen — Argumente anhören und auf sie sachlich eingehen — Widerspruch ertragen — nicht launisch und unwillig reagieren <p>Gesprächsanlässe, z. B. Erlebnisse der Freude, des Erfolgs, der Angst, des Mißgeschicks, der Sorge; Fragen im Zusammenhang mit Religion und Kirche; Meinungsverschiedenheiten; Fragen im Zusammenhang mit der Sexualentwicklung</p>	<p>Auswerten eines Films Information des Lehrers über Wirkungen des Gesprächs Überlegen, was Kinder mit Eltern besprechen sollten Vorschläge der Schüler und Information zum Thema: Was können Eltern und Kinder tun, um miteinander ins Gespräch zu kommen</p>	<p>Begründen, warum Eltern und Kinder im Gespräch bleiben sollen Analyse von Gesprächen (z. B. Tonband, Rollenspiel): Aufzeigen von gesprächsförderndem und gesprächshemmendem Verhalten</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4.2 Wissen, wie Eltern zur Gewissensbildung der Kinder beitragen können</p>	<p>Vorbild der Eltern bzw. anderer Bezugspersonen: Kinder erfahren im Verhalten und in Äußerungen der Erzieher, inwieweit diese Verständnis für Mitmenschen zeigen und welche Wertungen bzw. religiöse Überzeugungen ihr Handeln leiten</p> <p>Erziehungsaufgaben, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Das Kind anregen, sich in die Lage anderer Menschen zu versetzen und einzufühlen, um Verständnis und Verantwortungsbewußtsein für andere zu wecken — Aufbau von Grundhaltungen (z. B. Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Mut zum eigenen Standpunkt) über verantwortlich gesetzte Anordnungen und durch Anerkennung bzw. Kritik — mit dem Kind über Notwendigkeit und Sinn von Anordnungen, Normen und Vereinbarungen sprechen — mit dem Kind Handlungssituationen und Gewissenskonflikte besprechen unter dem Gesichtspunkt: Was ist jetzt als gut erkennbar? — Leitgedanken christlicher Lebensgestaltung erklären — Anleitung zur Selbstprüfung Eingeständnis von Versagen und Schuld erleichtern; Möglichkeiten der Wiedergutmachung suchen helfen <p>Bereitschaft der Eltern, ihre Wertmaßstäbe zu überdenken</p>	<p>Information über die Wirkung des Vorbilds</p> <p>Vorbereitung: Lehrer sammelt über längere Zeit Äußerungen von Schülern, in denen sie Wertungen zum Ausdruck bringen</p> <p>Wertungsgespräch über die gesammelten Äußerungen</p> <p>Vorstellen und Besprechen von Beispielen, wie Eltern ihre Kinder anregen, sich in die Situation von Mitmenschen zu versetzen</p> <p>Unterrichtsgespräch über die Notwendigkeit, Kindern den Sinn von Anordnungen und Normen einsichtig zu machen</p> <p>Auswerten von Texten: Wie kann Gewissensbildung gefördert, wodurch kann sie gehemmt werden?</p>	<p>Möglichkeiten zur Gewissensbildung bei Kindern aufzeigen und an Beispielen erläutern</p>
<p>4.3 Erkennen, wie die Entscheidungsfähigkeit von Kindern gefördert werden kann</p>	<p>Entscheidungsfähigkeit als Erziehungsziel</p> <p>Aufgaben des Erziehers:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Eröffnen von Bereichen, in denen Kinder selbst entscheiden lernen sollen (z. B. Taschengeld, freie Zeit, Freundschaften, 	<p>Schülergespräch: Worüber sollen 14- bis 15jährige selbst entscheiden dürfen?</p> <p>Klären des Gegensatzes: „Sich (unüberlegt) verhalten — bewußt handeln“</p> <p>Information über die negativen Folgen, wenn Menschen vorwiegend</p>	<p>Den Begriff Entscheidungsfähigkeit an Beispielen erläutern</p> <p>In Fallbeispielen angemessene Erzieherverhalten beschreiben</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>Kleidung, Konsum, Lektüre)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erhellten von Motiven menschlichen Handelns — Entscheidungsfindung im Familiengespräch einüben <p>Förderndes Erziehungsverhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Keine Überbehütung — Entscheidungsräume verantwortlich festlegen und teilnehmend beobachten — Vorbildwirkung beachten 	<p>aus Lust und Laune oder aus Angst handeln</p> <p>Besprechung von Fallbeispielen zu: Überbehütung, zu starke Lenkung; Gleichgültigkeit, Verzicht auf Führung, angemessenes Erzieherverhalten</p>	
<p>5. Jugendalter</p> <p>5.1 Kenntnis von Schwierigkeiten, die sich in der Pubertät, auch für das erzieherische Verhältnis, ergeben können</p> <p>Bewußtsein angemessenen Erzieherverhaltens</p>	<p>Seelische Veränderungen und mögliche Schwierigkeiten, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Spannung zwischen Selbstbewußtsein und Unsicherheit — starke Stimmungsschwankungen — Neigung, sich mit sich selbst zu beschäftigen und Hang, sich zurückzuziehen — verminderte Leistungsbereitschaft — offenkundige Empfindlichkeit gegenüber Anordnungen — Infragestellen von eingespielten Regelungen bzw. Ordnungen in der Familie (Rauchen, Besuche, Ausgang, Freizeitgestaltung...) — Widersetzlichkeit gegen Erwachsene — Gegenseitige Geringschätzung bzw. Ablehnung von Ansichten, Wertungen, Gewohnheiten durch Eltern und Jugendliche — Konflikte zwischen der Wirklichkeit und idealistischen Weltverbesserungsgedanken bzw. romantischen Schwärmereien <p>Angemessenes Verhalten, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unaufdringliches Interesse an Problemen des Jugendlichen 	<p>Sammeln von Anlässen, die zu Konflikten zwischen Eltern und Jugendlichen führen können; Aussprache der Schüler, auch zu vorgelegten typischen Konfliktfällen</p> <p>Auswerten von biographischen Aufzeichnungen Jugendlicher und von Fallbeispielen</p> <p>Gespräch über pubertäre Erscheinungen und über damit zusammenhängende Schwierigkeiten, mit Eltern auszukommen</p> <p>Zusammenstellen seelischer Veränderungen in der Pubertät</p> <p>Zu konkreten Konfliktsituationen mögliche Lösungen aus der Sicht der Eltern überlegen</p> <p>Lehrer stellt verschiedene Erziehungssituationen vor, denen er jeweils mehrere elterliche Verhaltensweisen zugeordnet hat, Schüler wählen die ihnen als angemessen erscheinenden Verhaltensweisen aus und begründen ihre Wahl</p> <p>Analyse eines fiktiven Gesprächsverlaufs zwischen Vater bzw. Mutter und Jugendlichen</p> <p>Angemessenes Verhalten an praktischen Beispielen erläutern</p>	<p>Seelische Veränderungen der Pubertät nennen</p> <p>Zu vorgegebenen Erziehungssituationen angemessenes Erzieherverhalten aufzeigen und erläutern</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>4.1 Umgang mit Eltern der Entscheidungsbereich des Kindes betreffen soll</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Gesprächsbereitschaft — Konsequente Haltung bei unverzichtbaren Forderungen — altersgemäße Anordnungen (Beteiligung an der Entscheidungsfindung, Begründung ...) — Ausgewogenheit von Lenkung und Freiheit — Versöhnung erleichtern 		<p>Wichtigkeiten aus der Entscheidungsbereich im Kindesalter und im Jugendalter</p>
<p>5.2 Bewußtsein, daß der Jugendliche in der Pubertät persönliche Wertorientierungen finden soll</p>	<p>Begründung für die Notwendigkeit persönlicher Wertorientierungen: eigenverantwortlich handeln können</p> <p>Entscheidungsbereiche, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben — Einstellung zu Religion und Kirche — Umgang mit den Mitmenschen — Einstellung zur Arbeit — Konsumverhalten — Freizeitgestaltung — Verhalten gegenüber der Umwelt <p>Forderungen an den Erzieher, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Verständnis für das Infragestellen verschiedener Normen — Offenheit für Fragen und Argumente der Jugendlichen — Bereitschaft zu sachlicher Information und Argumentation — sich seiner eigenen Vorbildwirkung bewußt sein 	<p>Die ausgewählten Entscheidungsbereiche nach persönlicher Bedeutsamkeit ordnen</p> <p>Geschilderte lebenspraktische Entscheidungssituationen den einzelnen Entscheidungsbereichen zuordnen</p> <p>Zu diesen Bereichen weitere praktische Entscheidungssituationen suchen</p> <p>Auswerten von Untersuchungen über verschiedene Einstellungen Jugendlicher zu den einzelnen Entscheidungsbereichen</p> <p>Gespräch über die Bedeutung persönlich geprüfter Wertorientierung für verantwortliches Handeln</p> <p>Analyse von Gesprächen (Erzieher—Jugendlicher) unter dem Gesichtspunkt: Förderndes Erzieherverhalten</p>	<p>Wichtige Entscheidungsbereiche nennen</p> <p>Den Zusammenhang zwischen persönlicher Wertorientierung und eigenverantwortlichem Handeln an einem Beispiel erklären</p>
<p>5.3 Kenntnis möglicher Gefährdungen der Persönlichkeitsentwicklung in der Reifezeit</p>	<p>Mögliche Gefährdungen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Abbrechen bisheriger fester Bindungen (z. B. an die eigene Familie, an die Kirche) — Ablehnen von Lebensorientierung, die Erzieher, Kirchen, Verbände ... anbieten — Anfälligkeit für Manipulation und Verführung — überstarke Anpassung an Bezugsgruppen 	<p>Zusammenstellen von Bildern und Texten aus entsprechenden Informationsschriften</p> <p>Interpretation von biographischen Texten</p> <p>Analysieren von Texten über Jugendkriminalität bzw. Suchtgefahren und deren Hintergründe</p> <p>Klären des Begriffs „Suchtgefahr“</p> <p>Gespräch: Nach der Schulentlassung Verbindung zum Elternhaus abbrechen? Eigener</p>	<p>Mögliche Gefährdungen der Persönlichkeitsentwicklung aufzeigen</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
	<p>(z. B. Bandenzugehörigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mißbrauch von Genußmitteln (z. B. Suchtgefahr bei Alkohol und Drogen) — Überbewertung der Sexualität 	<p>Verdienst — weg von zu Hause?</p>	
<p>6. Erziehungsziele — Erziehverhalten</p>			
<p>6.1 Kenntnis wichtiger Erziehungsziele</p>	<p>Erziehungsziele</p> <ul style="list-style-type: none"> — der Bayerischen Verfassung Art. 131 Abs. 2 — im Lehrplan Erziehungskunde (8. und 9. Jahrgangsstufe) 	<p>Aufstellen von Erziehungszielen, die die Schüler für die Gegenwart als unbedingt notwendig erachten: für den einzelnen, für das Leben in der Gemeinschaft, für den Beruf</p> <p>Gruppieren von Erziehungszielen unter selbstgefundenen oder vorgegebenen Oberbegriffen</p> <p>Vergleichen der selbstständig erstellten bzw. der im Lehrplan enthaltenen Erziehungsziele mit denen der Bayerischen Verfassung</p> <p>Eine Übersicht wichtiger Erziehungsziele plakativ gestalten</p>	<p>Wichtige Erziehungsziele nennen, die sich auf die persönliche Lebensgestaltung und das Zusammenleben der Menschen beziehen</p>
<p>6.2 Überblick über fördernde Erziehungsmaßnahmen und entsprechende Grundhaltungen des Erziehers</p>	<p>Fördernde Erziehungsmaßnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ziele erschließen bzw. Anordnungen einsichtig machen — Ermutigen — Helfen — Anerkennen — persönliches Gespräch — aufbauende Kritik — Strafen? <p>Entsprechende Grundhaltungen, vor allem:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wertschätzung des Kindes — positive, angemessene Erwartungshaltung — Vertrauenswürdigkeit — Geduld — Bemühen um Selbsterziehung <p>Gegenüberstellung: recht und falsch verstandene Autorität</p>	<p>Zu vorgesehenen Erziehungssituationen fördernde Erziehungsmaßnahmen finden</p> <p>Sammeln praktischer Beispiele zu den einzelnen fördernden Erziehungsmaßnahmen</p> <p>Informieren über positive Grundhaltungen des Erziehers und deren erzieherische Bedeutung</p> <p>Die negativen Gegensätze zu den Grundhaltungen benennen und schildern</p> <p>Die Vereinbarkeit negativer Grundhaltungen mit fördernden Erziehungsmaßnahmen prüfen</p>	<p>Zu geschilderten Erziehungssituationen fördernde Erziehungsmaßnahmen nennen und diese sprachlich zum Ausdruck bringen</p> <p>Darlegen, wie sich positive Grundhaltungen des Erziehers im Verhalten zeigen können</p>

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
<p>6.3 Wissen, wie erstrebenswerte Verhaltensweisen angeeignet werden können</p>	<p>Schritte zur Einübung eines Verhaltens:</p> <ul style="list-style-type: none"> — sich ein begrenztes, konkretes Ziel setzen — sich die Bedeutung des Zieles klar machen — sich vergegenwärtigen, bei welchen Gelegenheiten das neue Verhalten verwirklicht werden kann — Durchführen des Vorsatzes — Überprüfen des Erfolgs — weitere Übung und Durchhalten, auch bei Schwierigkeiten 	<p>Analyse eines Beispiels Information durch den Lehrer Formulieren geeigneter Verhaltensziele Aufstellen eines einfachen Programms zu einem vorgegebenen Verhaltensziel</p>	<p>Schritte zur Einübung eines Verhaltens nennen</p>

Lernaktivitäten

Erziehungskunde

1. Ziele und Grundlagen des Lehrplans

1.1 Entstehungsgeschichte und Zielsetzungen des neuen Faches Erziehungskunde

Bereits die Entstehungsgeschichte des Faches Erziehungskunde, das in Bayern mit Beginn des Schuljahres 1977/78 in der 8. und mit Beginn des Schuljahres 1978/79 in der 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule eingeführt wurde, zeigt einige seiner Zielsetzungen und Anliegen, die später ihren Niederschlag im lernzielorientierten Lehrplan gefunden haben. Für die Aufnahme dieses Faches in den Fächerkanon der Hauptschule waren zahlreiche Gründe maßgebend, die sich im wesentlichen in eine *schulpolitische* und eine *schulpädagogische* Entwicklungslinie einordnen lassen.

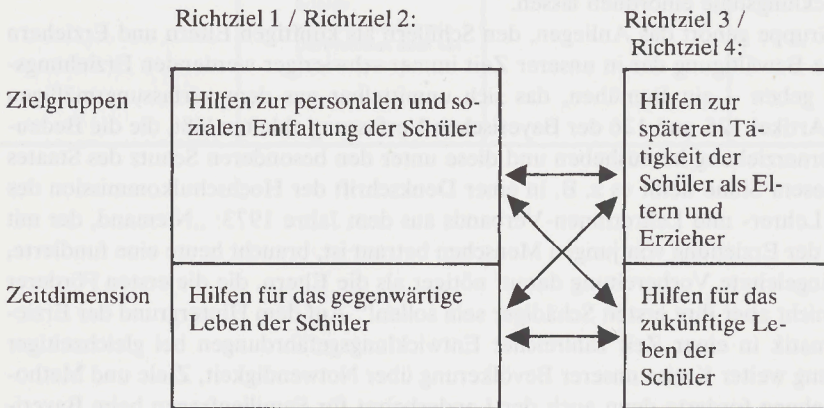
Zur ersten Gruppe gehört das Anliegen, den Schülern als künftigen Eltern und Erziehern Hilfen für die Bewältigung der in unserer Zeit immer schwieriger werdenden Erziehungsaufgaben zu geben – ein Bemühen, das sich unmittelbar aus dem verfassungsmäßigen Auftrag der Artikel 125 und 126 der Bayerischen Verfassung ableiten läßt, die die Bedeutung der Elternziehung herausheben und diese unter den besonderen Schutz des Staates stellen. In diesem Sinne heißt es z. B. in einer Denkschrift der Hochschulkommission des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen-Verbands aus dem Jahre 1973: „Niemand, der mit der Aufgabe der Erziehung von jungen Menschen betraut ist, braucht heute eine fundierte, schon früh eingeleitete Vorbereitung darauf nötiger als die Eltern, die die ersten Förderer der Kinder, nicht aber ihre ersten Schädiger sein sollen!“ Auf dem Hintergrund der Erziehungsproblematik in einer Zeit zahlreicher Entwicklungsgefährdungen bei gleichzeitiger Verunsicherung weiter Kreise unserer Bevölkerung über Notwendigkeit, Ziele und Methoden der Erziehung forderte denn auch der Landesbeirat für Familienfragen beim Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, ein eigenes Unterrichtsfach „Erziehungslehre“ in den Schulen einzuführen. Er wurde darin unterstützt vom Deutschen Kinderschutzbund, der von einer „Unkenntnis und Hilflosigkeit vieler Eltern in bezug auf Erziehungsfragen“ sprach. Ähnlich äußerten sich Abgeordnete des Bayerischen Landtags.

Diesen mehr schulpolitischen Forderungen kommen verschiedene schulpädagogische Entwicklungen entgegen, die beide zu einer Synthese im Fach Erziehungskunde gelangen sollten: Hier ist in erster Linie die Neugestaltung der Hauptschule in den letzten Jahren zu sehen, die in ihrer Zielkonzeption wie auch in den Lernzielen und Lerninhalten ihrer Lehrpläne nicht nur die Vorbereitung der Schüler auf ihr späteres Berufsleben berücksichtigt, sondern auch persönlichkeitsbildende Ziele verfolgt und damit in gleicher Weise *Hilfen zur Berufsreife* wie auch *zur Lebensreife* anbietet. Dies entspricht dem traditionellen Bemühen der Volksschule, neben der Vermittlung fundamentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten immer auch die Anbahnung und Ausprägung positiver Einstellungen und Werthaltungen im mitmenschlichen Bereich anzustreben. Der Aspekt der Erziehung, der neben dem des Unterrichts heute wieder in verstärktem Maße zur Geltung gelangt, wird gegenwärtig mit Begriffen wie „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ oder „Mut zur Erziehung“ aufzuwerten versucht, nachdem er in den letzten Jahren häufig durch die schulorganisatorischen und didaktisch-methodischen Ziele der „Leistungsschule“ verdrängt worden war.

1.2 Die Richtziele des Lehrplans für das Fach Erziehungskunde

Die beiden vorhin genannten Aspekte des Faches Erziehungskunde finden sich auch in dessen Lehrplan wieder, der insgesamt vier Richtziele nennt, von denen zwei den *Schüler als*

derzeit zu Erziehenden ansprechen (Richtziel 1 . . . Anregungen erhalten, sich selbst besser zu verstehen, über Erziehungsziele und Wertorientierungen nachzudenken . . . ; Richtziel 2 . . . Gelegenheit bekommen, sozial verständiges Handeln einzuüben, Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von grundlegenden Bedürfnissen und berechtigten Anliegen der Mitmenschen . . .) und zwei den *Schüler als späteren Erzieher* im Auge haben (Richtziel 3 . . . Kenntnisse erwerben über Verhaltensweisen und Einstellungen der Erzieher, die für die Entwicklung des Kindes förderlich oder nachteilig sind; Richtziel 4 . . . angeleitet und ermutigt werden, sich über Erziehungsfragen mehr und mehr selbständig zu orientieren . . .). Die vier Richtziele lassen sich demnach in *Hilfen zum Selbstverständnis* und zur eigenen personalen und sozialen Entfaltung für das gegenwärtige Leben der Schüler sowie in *Hilfen zur Bewältigung der Erzieheraufgaben im späteren Leben* der Schüler bündeln, die jedoch nur um der Verdeutlichung der Zielgruppen willen getrennt werden können, in der unterrichtspraktischen Umsetzung aber eng zusammenhängen:



Zwischen den einzelnen Richtzielen, Zielgruppen und Zeitdimensionen besteht ein enges *wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis*. Hilfen zur personalen und sozialen Entfaltung der Schüler sind zugleich auch Hilfen zur späteren Tätigkeit der Schüler als Eltern und Erzieher. Denn ein erfolgreiches und harmonisches Wirken als Eltern und Erzieher ist nur möglich, wenn vorher ein entsprechender Stand der Persönlichkeitsbildung erreicht und der Erzieher selbst ein Erzogener ist. Alle Hilfen für den Schüler in seinem gegenwärtigen Leben sind daher zugleich Hilfen für sein späteres Leben.

Der *pädagogisch-psychologische Hintergrund* für die erste Richtzielgruppe ist die Tatsache, daß sich der Schüler in der 8. und 9. Jahrgangsstufe in der Phase der Pubertät und des beginnenden Jugendalters befindet, einem Abschnitt der menschlichen Entwicklung, der mit der Ablösung der Jugendlichen von den bisher dominierenden Einflüssen des Elternhauses und der Schule, ihrer geschlechtlichen Reifung und ihrem noch unsicheren Selbstgefühl vielerlei Konflikte schafft. In dieser Phase des Aufbaus persönlicher Wertvorstellungen und des Hineinwachsens in neue soziale Bindungen braucht der Jugendliche erzieherische Hilfen, um seinen Standort in seiner Um- und Mitwelt zu erkennen und zu gewinnen.

Der pädagogisch-psychologische Hintergrund für die zweite Richtzielgruppe ist darin zu sehen, daß Erziehung in unserer heutigen hochindustrialisierten und hochtechnisierten dynamischen Gesellschaft ungleich schwieriger ist als in früheren Zeiten, so daß die Förderung der Erziehungsfähigkeit der künftigen Erzieher dringend geboten erscheint.

Den Richtzielen können die *Grobziele* des Lehrplans zugeordnet werden. Die Grobziele der ersten Zielgruppe finden wir vorwiegend in den Abschnitten „Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)“ – Lehrplan 8. Jgst. – bzw. „Jugendalter“ – Lehrplan 9. Jgst. – (Beispiele: LZ 4.3/8. Jgst. „Kenntnis von Verhaltensweisen, mit denen man die Wertschätzung des ande-

ren zum Ausdruck bringen kann“; LZ 4.4/8. Jgst. „Bewußtsein, daß in der Zugehörigkeit des Kindes zu Gruppen Entfaltungsmöglichkeiten, aber auch Gefahren für seine persönliche Entfaltung liegen“; LZ 5.2/9. Jgst. „Bewußtsein, daß der Jugendliche in der Pubertät persönliche Wertorientierung finden soll“; LZ 5.3/9. Jgst. „Kenntnis möglicher Gefährdungen der Persönlichkeitsentwicklung in der Reifezeit“).

Die Grobziele der zweiten Zielgruppe dagegen finden sich in allen Abschnitten des Lehrplans und sind von der Eindeutigkeit ihrer Formulierung und ihrer Anzahl her gesehen stärker vertreten als die der Zielgruppe 1 (Beispiele: LZ 2.1/8. Jgst. „Einsicht, daß im Säuglingsalter Erziehung weitgehend in liebevoller Pflege vollzogen wird“; LZ 3.1/8. Jgst. „Einsicht in die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes“; LZ 2.2/9. Jgst. „Wissen, wie sich die außerhäusliche Berufstätigkeit beider Eltern auf Kinder auswirken kann“; LZ 4.2/9. Jgst. „Wissen, wie Eltern zur Gewissensbildung der Kinder beitragen können“).

Die zahlenmäßige Verteilung der Grobziele des Lehrplans auf die beiden Zielgruppen besagt jedoch nichts über ihre Gewichtung im Unterricht. Alle Richtziele stehen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander, ergänzen und vertiefen sich gegenseitig. So heißt es auch im Lehrplan, daß die ersten beiden persönlichkeitsbildenden Ziele vor allem „mittelbar angestrebt (werden) über die gemeinsame Auseinandersetzung mit Fragen der kindlichen Entwicklung und Erziehung“.

1.3 Anthropologische und wertgebundene Grundaussagen des Lehrplans

Das Fach und der Lehrplan „Erziehungskunde“ gehen zunächst – ohne daß dies im Lehrplan vermerkt ist – davon aus, daß durch schulisches Lehren und Lernen, d. h. durch Unterricht, ein Mehr an *Erziehungsfähigkeit* erreicht werden, d. h. daß Erziehung in gewissem Sinne erlernt werden kann. Dies kommt auch im Lernziel 1.4 der 8. Jgst. („Bewußtsein, daß Erziehen gelernt werden muß“) zum Ausdruck. Lernen wird hier allerdings nicht ausschließlich als kognitiver Vorgang verstanden. Das Fach Erziehungskunde will vielmehr grundlegende Prozesse des Wissens und des Erkennens anbahnen, die einerseits bestimmte Informationen und Problemlösungen zu Erziehungszielen und Erziehungsmethoden ermöglichen und andererseits die Basis für spätere Lernprozesse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in der selbständigen Information über Erziehungsfragen sowie im unmittelbaren praktischen Vollzug bilden. Der Lehrplan geht ferner davon aus, daß auch die *Erziehungsbereitschaft* durch die Beschäftigung mit Problemen der Erziehung geweckt und gefördert werden kann, die sich hin zur Offenheit und zum Interesse für Fragen der Erziehung entwickelt und damit die Grundlage zum Mut zur Erziehung von Kindern bildet. Beide Aspekte können in der Schule – wie es auch der Lehrplan vermerkt – nur gewissermaßen im Vorfeld verfolgt werden. Eine unmittelbare Befähigung zu späterem einsichtigen und verantwortetem Erziehverhalten kann in diesem Alter nur angebahnt werden.

Expressis verbis vermerkt der Lehrplan in seinen Vorbemerkungen *soziale, teleologische und pragmatische Grundaussagen*. Er geht davon aus, daß das Kind sich nur im vertrauensvollen Umgang mit einem anderen Menschen gesund entwickeln kann, betont also den dialogischen Charakter der Erziehung (Grundaussage 1). Das Ziel der Erziehung wird in der Fähigkeit gesehen, das eigene Leben selbständig und verantwortungsbewußt zu gestalten (Grundaussage 2). Eine pragmatische Komponente kommt zur Geltung, wenn von der Notwendigkeit des Erwerbs sachlicher und sozialer Kompetenzen einschließlich der realistischen Einschätzung der persönlichen und äußeren Grenzen der Erziehung gesprochen wird (Grundaussage 3).

Bei einer genauen Analyse der Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans ist festzustellen, daß diese drei Grundaussagen in allen Lernbereichen deutlich werden. Sie sind sozusagen

das Fundament, auf dem die einzelnen Lernziele aufbauen und von dem sie ihre Berechtigung und Wertorientierung ableiten.

Als solche „Grundgedanken“ sind zu nennen:

- Die Bejahung des Kindes.
- Erziehung ist ein personaler Vorgang, an dem Erzieher und Kind wechselseitig beteiligt sind.
- Der Erzieher ist verpflichtet, sich im Bereich der Erziehung lernbares Wissen anzueignen.
- Erziehung verlangt die dauernde Veränderungsbereitschaft aller am Erziehungsprozeß Beteiligten.
- Erziehung muß die Selbständigkeit des zu Erziehenden zum Ziel haben; sie darf nicht Selbstzweck werden.
- Erziehung verlangt vom Erzieher Reflexion über seine Zielvorstellungen.
- Erziehung verlangt Erziehungsmaßnahmen, die der Situation und der Würde des zu Erziehenden gerecht werden.

1.4 Zum Verhältnis Erziehungswissenschaft – Erziehungskunde

In das Fach und den Lehrplan Erziehungskunde fließen zwar – wie es auch der Lehrplan unter Ziff. 1 der Vorbemerkungen betont – Erkenntnisse der Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie ebenso mit ein wie neuere Ergebnisse der pädagogischen und schulpädagogischen Forschung. Diese werden hier jedoch nicht systematisch vermittelt, sondern finden lediglich punktuell ihren Niederschlag in den einzelnen Lernzielen und Lerninhalten des Lehrplans. Im Gegensatz zur pädagogischen und psychologischen Wissenschaft ist Erziehungskunde eben im Sinne einer „Kunde“ bewußt auf die Vermittlung lebenspraktisch anwendbaren Wissens und Erkennens ausgerichtet, hält sich in ihrer Terminologie „einfach“, faßt ihre Lernziele nicht abstrakt, sondern konkret und geht in der Regel von lebendigen, konkreten Erziehungssituationen (Fallbeispielen) aus. Im Gegensatz zur *Erziehungswissenschaft* in Forschung und Lehre wendet sich *Erziehungskunde* nicht einseitig an die geistigen Kräfte, sondern versucht, den Schüler in seiner Ganzheit zu erfassen, als Einzel- und Gemeinschaftswesen, als leib-seelische Einheit, als von Erziehungsmaßnahmen in konkreten Situationen Betroffenen. Die Lerninhalte werden in Erziehungskunde deshalb gezielt ausgewählt, wobei im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit immer ein „Mut zur Lücke“ vorhanden sein muß. Für die Stoffauswahl gelten nach den Vormerkmungen des Lehrplans u. a. die Gesichtspunkte der Motivation der Schüler („Ansprechbarkeit der Schüler auf bestimmte Lerninhalte“, „Fragen und Wünsche, die von Schülern vorgebracht werden“), die Vorkenntnisse des Lehrers sowie die Verfügbarkeit von Informationsträgern, wenn nicht unmittelbar beobachtet werden kann. Damit sind die Grundsätze des Exemplarischen, der Aktualität, der Entwicklungsgemäßheit, der Individualität und der Wirklichkeitsnähe des Lehrguts angesprochen. Aus diesen Gründen trägt das Fach auch nicht die Bezeichnung „Erziehungslehre“, die angebracht wäre, wenn es nur um die Vermittlung systematischen Wissens ginge.

2. Fachdidaktische Grundlegung des Lehrplans

2.1 Aufbau und Konzeption des Lehrplans

Mit der Frage der Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten ist auch die Frage nach dem Aufbau und der Konzeption des Lehrplans angesprochen. Gerade für das weite Feld der Erziehungskunde stellte und stellt sich stets das Problem, im Hinblick auf den Schüler (14- und 15jährige Hauptschüler), die Ziele des Faches (Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung

und Hilfen für die späteren Aufgaben als Eltern und Erzieher) sowie die schulorganisatorischen Gegebenheiten (einstündiges Fach mit ca. 30 Jahreswochenstunden) eine begründete Stoffauswahl zu treffen. Der Lehrplan versucht, die Stofffülle dadurch zu bewältigen, daß er acht von 39 Lernzielen als fakultativ bezeichnet, Lerninhalte auswählen läßt, wenn sie im Lehrplan als Beispiele ausgewiesen sind (z. B. bei den LZ 2.1, 2.3 und 3.4 der 8. Jgst. oder den LZ 4.1, 4.2 und 5.1 der 9. Jgst.) und die Möglichkeit vorsieht, auch auf Fragen, Wünsche und Anregungen der Schüler einzugehen. Neben diesen didaktisch-methodischen Aspekten der Stoffauswahl wird jedoch bereits im Aufbau des Gesamtlehrplans eine Konzeption sichtbar, die durch gezielte Schwerpunktbildung und Auswahl aus dem Gesamtbereich der Erziehung einer möglichen inhaltlichen Ausdehnung des Faches vorbeugt. In diesem Sinne erweisen sich die Lehrpläne als Mischung von Lernzielen und Lerninhalten, die sich auf bestimmte Abschnitte der menschlichen Individualentwicklung beziehen und damit phasenbezogen sind, und solchen, die ohne Festlegung auf bestimmte Entwicklungsabschnitte mehr allgemeine pädagogische oder psychologische Themen umfassen.

8. Jgst.	Grundfragen	Erziehung im Säuglingsalter	Erziehung im Kindesalter (bis Schuleintritt)	Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)	
9. Jgst.	Verantwortete Elternschaft	Erziehung im Säuglingsalter	Erziehung im Kindesalter (bis Schuleintritt)	Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)	Jugendalter Erziehungsziele Erziehungsverhalten

Phasenbezogene und phasenunabhängige Bereiche stehen hier der Verdeutlichung der Strukturen des Lehrplans wegen zwar nebeneinander, in der Praxis ist jedoch anzustreben, sie eng miteinander zu verbinden. Dies kann etwa dadurch geschehen, daß bei der Behandlung der Erziehung im Säuglingsalter in der 8. Jgst. (Lernzielbereich 2) wieder herausgestellt wird, daß der Erzieher die Aufgabe hat, zu helfen und zu fördern (LZ 1.3) oder daß das Erziehen gelernt werden muß (LZ 1.4).

Die grafische Darstellung der einzelnen Lernbereiche macht ferner deutlich, daß sie z. T. spiralförmig aufgebaut sind. Die Bereiche Erziehung im Säuglingsalter, im Kindesalter und im Schulalter erscheinen jeweils in der 8. und in der 9. Jahrgangsstufe. Dabei steigen die den beiden Bereichen zugeordneten Lernziele und Lerninhalte in der 9. Jahrgangsstufe in ihrem Schwierigkeitsgrad an. So werden im Bereich Säuglingsalter der 9. Jahrgangsstufe die komplexen Auswirkungen der außerhäuslichen Berufstätigkeit beider Eltern auf die Kinder behandelt, im Bereich Kindesalter die Aufgaben der religiösen Erziehung und im Bereich Schulalter Fragen der Gewissensbildung der Kinder. Darüber hinaus ergibt sich eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades auch bei den phasenunabhängigen Bereichen. Dies wird insbesondere in dem Bereich „Verantwortete Elternschaft“ in der 9. Jahrgangsstufe deutlich. Gerade in diesem Punkt zeigt sich, daß der Aufbau des Lehrplans auch die Motivationslage der Schüler berücksichtigt. Man kann wohl davon ausgehen, daß die Fragen der verantworteten Elternschaft und die Probleme des Jugendalters in der 9. Jahrgangsstufe von besonderem Interesse sind. Der Blick der Schüler reicht bereits über die Schulzeit hinaus. Die Schüler dürften aufgrund ihrer fortgeschrittenen Entwicklung, aber auch aufgrund ihres Vorwissens aus der Erziehungskunde für diese Fragen aufgeschlossener sein als in der 8. Jahrgangsstufe.

2.2 Inhaltliche Schwerpunkte des Lehrplans

Die Schwerpunktbildung im Bereich der phasenbezogenen Lehrplanabschnitte, die – wie oben dargestellt – sachbezogene, entwicklungspsychologische und motivationspsychologische Aspekte aufweist, trägt dazu bei, daß die Schüler nicht überfordert werden. Gleichzeitig wird eine bewußte Auswahl vorgenommen, die sich an den Möglichkeiten und Erfordernissen der Schüler orientiert. Die folgende Tabelle erläutert, wie die Schwerpunkte gesetzt sind:

	8. Jahrgangsstufe	9. Jahrgangsstufe
Erziehung im Säuglingsalter	2.1 Erziehung als liebevolle Pflege 2.2 Möglichkeiten der Förderung von Motorik, Wahrnehmung und Sprache 2.3 Einstellungen und Verhaltensweisen des Erziehers 2.4 Orientierungshilfen und Beratungsmöglichkeiten	2.1 Bedeutung des Verhältnisses Erzieher – Kind im Säuglingsalter 2.2 außerhäusliche Berufstätigkeit beider Eltern
Erziehung im Kindesalter	3.1 Bedeutung des Spiels 3.2 Möglichkeiten, Sprechen und Denken zu fördern 3.3* Erziehung mit Geschwistern 3.4* Auffälligkeiten des Verhaltens 3.5* Sauberkeitserziehung	3.1 Erziehungshilfen zum Selbstandigwerden des Kindes 3.2 Aufgaben der religiösen Erziehung
Erziehung im Schulalter	4.1 Die Schule verändert das Leben des Kindes 4.2 Hilfen zum Schulanfang 4.3 Wertschätzung des anderen 4.4 Entfaltungsmöglichkeiten und Gefahren in der Gruppe 4.5 Hilfen beim Zurechtfinden in der Gruppe 4.6 Erziehungsaufgaben im Zusammenhang mit Funk und Fernsehen 4.7 Anordnungen treffen 4.8* Feste und Feiern mit Kindern	4.1 Eltern und Kinder im Gespräch 4.2 Gewissensbildung der Kinder 4.3 Förderung der Entscheidungsfähigkeit

Die Übersicht zeigt, daß in der 8. Jahrgangsstufe mehr die grundlegenden Fragen des jeweiligen Entwicklungsabschnittes behandelt werden, in der 9. Jahrgangsstufe dagegen die komplexeren Themen, die Detailfragen der Erziehung ansprechen wie z. B. die religiöse Erziehung, die Gewissenserziehung oder die Förderung der Entscheidungsfähigkeit der Kinder. Daß in der 9. Jahrgangsstufe in diesen drei Lernbereichen nur mehr sieben Lernziele aufgeführt sind (gegenüber 17 – einschließlich 4 fakultativer in der 8. Jgst.), erklärt sich daraus, daß in der 9. Jahrgangsstufe das „Jugendalter“ neu hinzukommt und die Bereiche „Verantwortete Elternschaft“ sowie „Erziehungsziele – Erziehverhalten“ aus gutem Grund relativ viel Unterrichtszeit beanspruchen.

3. Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans

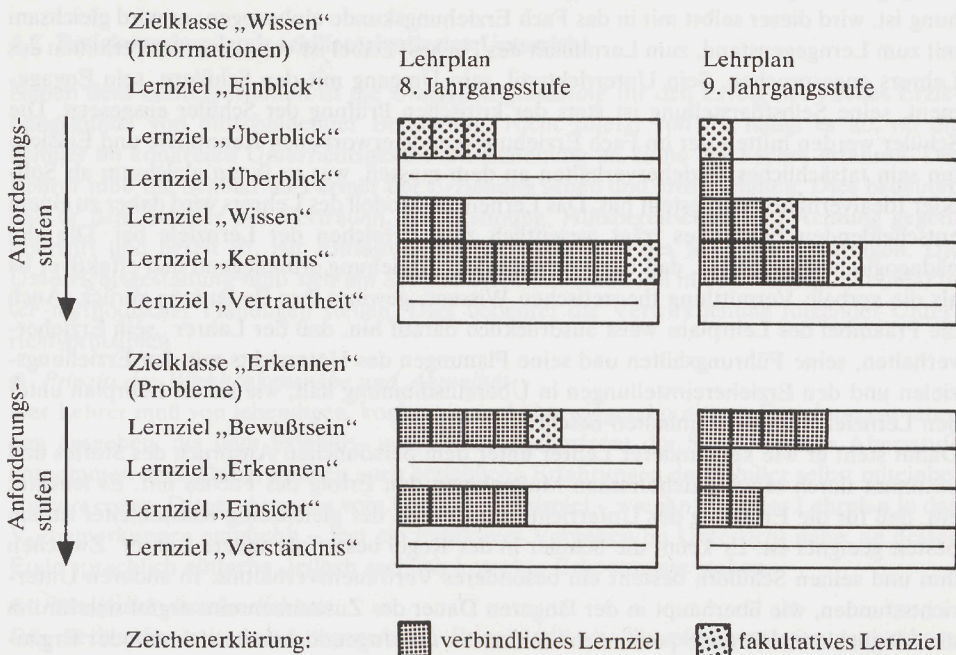
3.1 Die Lernzielbeschreibungen des Lehrplans

Von den Vorbemerkungen des Lehrplans abgesehen, werden dessen Ziele und Anliegen im Detail vor allem durch die Formulierungen der einzelnen Lernziele sichtbar. Bei ihrer

näheren Betrachtung stellt sich heraus, daß sie den *Zielklassen des Wissens und des Erkennens* zuzuordnen sind. Dies bedeutet, daß die Schwerpunkte des Faches im Behalten und Verfügen von Informationen sowie in der Auseinandersetzung mit Problemen liegen. Nicht angesprochen wird die *Zielklasse des Könnens*, d. h. des Ausführens von Operationen. Die Lernziele des Lehrplans streben keine Fähigkeiten und Fertigkeiten praktischer Art – etwa in der Säuglingspflege – an, die späteren Lernprozessen, etwa in Kursen für werdende Mütter, in Veranstaltungen der Volkshochschulen oder in der Ausbildung künftiger Kinderpflegerinnen, überlassen bleiben. Als ausformulierte Lernziele zwar nicht aufgeführt, aber stets mitenthalten ist dagegen der affektive Bereich, der auf die *Ausbildung von Einstellungen und Haltungen* sowie auf die *Anbahnung von Wertorientierung* abzielt. Aus dem gesamten Kontext des Lehrplans und seinen Formulierungen ergibt sich, daß er sehr wohl auch hinführen will zu Interesse an Fragen der kindlichen Entwicklung und Erziehung, zu Offenheit und Aufgeschlossenheit für Erziehungsprobleme und Möglichkeiten zu deren Lösung, zu Freude im Umgang mit Kindern, zu Bereitschaft zur Erziehung von Kindern sowie zu Achtung vor Würde und Persönlichkeit des Kindes. Diese affektiven Ziele kommen vor allem in den phasenunabhängigen Bereichen des Lehrplans zum Tragen, sie ziehen sich wie ein roter Faden jedoch auch durch die übrigen Bereiche des Lehrplans.

Bei der Betrachtung der Lernziele stellen wir ferner fest, daß sich deren Niveau durchweg auf den unteren und mittleren Anforderungsstufen der Lernzielmatrix für curriculare Lehrpläne bewegt. So wird in der Zielklasse des Wissens neben *Einblick* und *Überblick* vor allem *Kenntnis* gefordert, jedoch keine *Vertrautheit* im Sinne eines vertieften Eindringens in ein Wissensgebiet und eines souveränen Verfügens über Details und Zusammenhänge. In der Zielklasse des Erkennens finden sich hauptsächlich die Anforderungsstufen *Bewußtsein* und *Einsicht* als untere Stufen von Problemdurchdringungen. Keines der Lernziele verlangt jedoch das *Verständnis* von Problemen und Sachverhalten im Sinne des Einordnens von Problemlösungen in größere Zusammenhänge.

Grafisch dargestellt ergibt sich hinsichtlich der Zielklassen und Anforderungsstufen der Lernziele folgendes Bild:



3.2 Lernziele und Lerninhalte in wechselseitiger Abhängigkeit

Bei der möglichen Vielfalt der Inhalte im Fach Erziehungskunde ist in der Unterrichtspraxis nicht nur eine sinnvolle Beschränkung des Stoffes und eine gezielte Auswahl der Inhalte dringend geboten, sondern auch eine klare Ausrichtung der Lerninhalte auf die Lernziele. Beide stehen insofern in einem engen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, als die Realisierung der Lernziele ohne die Lerninhalte nicht möglich ist und umgekehrt die Lerninhalte nur unter dem Blickwinkel des Lernziels entfaltet werden können. So hängen z. B. Stoffumfang, Unterrichtszeit und Lernzielkontrolle wesentlich von der Zielformulierung ab und unterscheiden sich etwa bei LZ „Bewußtsein . . .“ und LZ „Einsicht . . .“ deutlich voneinander. Während es etwa bei LZ 1.1/8. Jgst. („*Bewußtsein* von eigenen Vorstellungen über Erziehung“) genügt, Vorstellungen der Schüler über Erziehung zu sammeln, zu vergleichen und nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen, um damit einen Einstieg in das Fach Erziehungskunde zu ermöglichen, geht es bei LZ 2.1/8. Jgst. („*Einsicht*, daß im Säuglingsalter Erziehung weitgehend in liebevoller Pflege vollzogen wird“) darum, daß die Schüler in die Lage versetzt werden, pflegerische Handlungen und Formen liebevoller Zuwendung zu nennen und die Bedeutung der liebevollen Zuwendung in den ersten Lebensjahren erklären zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer relativ umfangreichen Erarbeitungsphase, einer eingehenden Analyse von Fallbeispielen, einer Ableitung von Konsequenzen für das Erzieherverhalten sowie einer vielfältigen Zusammenfassung der Ergebnisse und verschiedener Übungen zur dauerhaften Sicherung des Gelernten.

4. Die Umsetzung des Lehrplans in den Unterricht

4.1 Das Lehrerverhalten im Fach Erziehungskunde

Das Fach Erziehungskunde will – so die Richtziele des Lehrplans – dem Schüler Hilfen für sein gegenwärtiges und sein zukünftiges Leben vermitteln. Da aber Unterricht auch Erziehung ist, wird dieser selbst mit in das Fach Erziehungskunde einbezogen; er wird gleichsam mit zum Lerngegenstand, zum Lerninhalt des Faches. Dabei ist vor allem das Verhalten des Lehrers angesprochen. Sein Unterrichtsstil, sein Umgang mit den Schülern, sein Engagement, seine Selbstdarstellung ist stets der kritischen Prüfung der Schüler ausgesetzt. Die Schüler werden mittels der im Fach Erziehungskunde erworbenen Kenntnisse und Einsichten sein tatsächliches Erzieherverhalten an dem messen, was er ihnen gleichsam als Soll- oder Idealverhalten dargestellt hat. Das Lernen am Modell des Lehrers wird daher zu einem entscheidenden Faktor, es trägt wesentlich zum Erreichen der Lernziele bei. Die alte pädagogische Erkenntnis, daß das Vorbild in der Erziehung grundlegend und effektiver ist als die verbale Vermittlung theoretischen Wissens, gewinnt ihre Bedeutung zurück. Auch die Präambel des Lehrplans weist ausdrücklich darauf hin, daß der Lehrer „sein Erzieherverhalten, seine Führungshilfen und seine Planungen des Unterrichts mit den Erziehungszielen und den Erziehereinstellungen in Übereinstimmung hält, wie sie im Lehrplan unter den Lernzielen und Lerninhalten beschrieben werden“.

Damit steht er wie kein anderer Lehrer unter dem persönlichen Anspruch des Stoffes und bestimmt durch seine erzieherischen Maßnahmen den Erfolg des Faches mit. Es leuchtet ein, daß für die Erteilung des Unterrichts der Lehrer, der gleichzeitig Klassenleiter ist, am besten geeignet ist. Er kennt die Schüler in der Regel besser als andere Lehrer. Zwischen ihm und seinen Schülern besteht ein besonderes Vertrauensverhältnis. In anderen Unterrichtsstunden, wie überhaupt in der längeren Dauer des Zusammenseins ergibt sich für ihn die Möglichkeit, klärende persönliche Worte an den Jugendlichen zu richten oder Ergän-

zungen anzubringen. Anzuführen sind hier vor allem die Lernziele, die grundsätzliche Fragen der Erziehung betreffen (8. Jgst. Bereich 1: Grundfragen; 9. Jgst. Bereich 6: Erziehungsziele – Erziehungsverhalten) und die, von deren Thematik die Jugendlichen persönlich besonders angesprochen werden (z. B. 8. Jgst: LZ 4.3: Kenntnis von Verhaltensweisen, mit denen man die Wertschätzung des anderen zum Ausdruck bringen kann; LZ 4.7: Wissen, wie man Anordnungen treffen soll; 9. Jgst.: LZ 4.1: Einsicht, daß Eltern und Kinder im Gespräch bleiben sollen; LZ 4.3: Erkennen, wie die Entscheidungsfähigkeit von Kindern gefördert werden kann; Bereich 5: Jugendalter).

Daneben verlangt der Lehrplan in Ziff. 3 der Vorbemerkungen vom Lehrer auch „besonderen pädagogischen Takt, um die Persönlichkeitsrechte und Gefühle der Schüler nicht zu verletzen“. Jedes wertende Gespräch über Erziehung, jede Darstellung wünschenswerten Erzieherverhaltens, jede Erörterung von positiven oder negativen Fallbeispielen drängt den Schüler zu einem persönlichen Vergleich mit den erzieherischen Verhaltensweisen seiner Eltern und seiner Familie. Dabei wird er häufig Unterschiede feststellen; Theorie und Praxis der Erziehung klaffen auseinander. Der Lehrer darf in diesem Fall die Eltern nicht bloßstellen und etwa die Schüler zur offenen Kritik an den Eltern auffordern. Es empfiehlt sich, die Schwierigkeiten und Gründe darzustellen, unter denen das „Geschäft der Erziehung“ eben nur bedingt gelingen kann.

Pädagogischer Takt, Toleranz und behutsames unterrichtliches Vorgehen sind auch dann gefordert, wenn Situationen aufgegriffen werden und Themen zur Sprache kommen, die einzelne Schüler verletzen können. Dies wäre denkbar, wenn von der „Norm“ abweichende Fälle angesprochen und gewertet werden, die die familiäre oder persönliche Situation des Schülers darstellen. So bringt der Lehrplan Lernziele, in denen z. B. auffällige Verhaltensweisen (LZ 3.4/8. Jgst.), Probleme im Zusammenhang mit der Alleinerziehung durch die Mutter oder den Vater (LZ 1.4/9. Jgst.) oder Auswirkungen außerhäuslicher Berufstätigkeit beider Eltern auf Kinder (LZ 2.2/9. Jgst.) behandelt werden. Dies verlangt vom Lehrer die Kenntnis der familiären Situation und der sozialen „Biographie“ seiner Schüler. Auch aus diesem Grund sollte der Klassenleiter selbst dieses Fach unterrichten.

4.2 Erziehungskunde als schülerorientierter Unterricht

Neben dem Lehrerverhalten ist die *Unterrichtsgestaltung* für den Erfolg des Faches Erziehungskunde von entscheidender Bedeutung. Nicht zuletzt von ihr hängt es ab, ob die Schüler im konkreten Unterrichtsgeschehen Erziehung im Sinne des Faches erfahren. Der Lehrer muß die Schüler als Partner der Erziehung sehen und ernst nehmen. Dies bedeutet, daß er dem Schüler mit Vertrauen, Anerkennung, Hilfsbereitschaft und Achtung gegenübertritt und bereit ist, zur Entfaltung der Persönlichkeit des Schülers beizutragen. Die Unterrichtsgestaltung muß sich am Schüler orientieren und ihn in den Mittelpunkt didaktisch-methodischer Planungen stellen. Dies bedeutet die Verwirklichung folgender Unterrichtsprinzipien:

● *Prinzip der Wirklichkeitsnähe und Aktualität*

Der Lehrer muß von lebendigen, konkreten und überwiegend positiven Erziehungssituationen ausgehen, die dem Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Schüler dieser Altersstufe entnommen sind. Dabei können auch erzieherische Erfahrungen der Schüler selbst miteinbezogen werden. Dieser Ausgang vom konkreten Beispiel – wie ihn auch der Lehrplan in den Vorbemerkungen empfiehlt – legt ein induktives Vorgehen im Unterricht nahe, an dessen Ende sprachlich einfache, jedoch sachlich korrekte Erkenntnisse stehen.

● *Prinzip der Anschaulichkeit*

Eng verbunden mit dem vorgenannten Prinzip gilt es, die oft komplexen und schwer

darstellbaren erziehlischen Prozesse den Schülern so anschaulich wie nur möglich zu machen. Diese Aufgabe kann der Lehrer erfüllen, indem er häufig geeignete Medien einsetzt (Filme, Bilder, Dias, Zeitungen, Tonbandaufnahmen) und auch originale Begegnungen ermöglicht (z. B. Besuch in Kindergarten, Säuglingsheim, Erziehungsberatungsstelle; Interviews).

● *Prinzip der Motivierung*

Dieses allgemeingültige Prinzip muß gerade bei den Lernzielen berücksichtigt werden, die dem unmittelbaren Erfahrungshorizont der Schüler relativ fern stehen (z. B. die Bereiche Grundfragen, verantwortete Elternschaft, Erziehung im Säuglingsalter). Es kann verwirklicht werden, indem der Lehrer problemgebundene Aufgaben anbietet, die Schüler zu eigenen Lösungsvorschlägen ermutigt und auf Fragen und Wünsche der Schüler eingeht.

● *Prinzip der Aktivierung*

Erziehungskundeunterricht muß sich besonders um die Selbsttätigkeit der Schüler bemühen, um zu einer intensiven und aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu kommen. Als Beispiele können angeführt werden: Sammeln von Unterrichtsmaterial, Referate, Rollenspiel, Entscheidungsspiele, Gruppenarbeit, Diskussion, Wertungsgespräch. Schülerorientierter Unterricht im Fach Erziehungskunde bezieht die Schüler auch bei der Auswahl der Lernziele und Lerninhalte überall dort mit ein, wo der Lehrplan Wahlmöglichkeiten anbietet.

Diese Darstellung umfaßt keineswegs alle unterrichtlich relevanten Prinzipien, nennt aber doch die für Erziehungskunde unabdingbaren.

Wichtig für eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung ist weiterhin die *Sprache des Lehrers*. Der Lehrplan fordert, daß Fachbegriffe – wo immer möglich – in deutscher Sprache dargestellt werden. Nun ist der Lehrer aufgrund seiner Ausbildung und seines Berufs gewohnt, erzieherische Phänomene begrifflich so umfassend zu beschreiben, daß die gewählten Begriffe jeweils die ganze Bandbreite der pädagogischen Wirklichkeit abdecken. Dadurch ergibt sich die Gefahr, daß er „über die Köpfe“ der Schüler hinwegredet. So sind Begriffe wie Urvertrauen, Motorik, Autorität, pädagogischer Bezug, Pubertät dem Lehrer sehr geläufig, für den Schüler aber stellen sie Worthülsen oder unklar definierte Begriffe dar. Der Erziehungskunde-Lehrer muß also seine Unterrichtssprache und die im Unterricht verwendeten Begriffe immer wieder daraufhin kontrollieren, ob sie auch schülergerecht sind. Dies bedeutet jedoch nicht, daß im Unterricht nur eine Primitivsprache ohne jedes Fremdwort gesprochen wird, sondern ist ein Plädoyer für die kritische Distanz des Lehrers zu seiner Unterrichtssprache.

4.3 Verbindlichkeit und pädagogischer Freiraum im Lehrplan

Wie alle lernzielorientierten Lehrpläne legt auch der Lehrplan für das Fach Erziehungskunde die Lernziele und Lerninhalte als verbindlich fest. Dennoch ist dem Lehrer dabei ein nicht unerheblicher pädagogischer Freiraum geblieben. Er kann z. B. die Abfolge der Lernziele selbst bestimmen, in der 8. Jgst. sind von 22 Lernzielen fünf unverbindlich, in der 9. Jgst. von 17 Lernzielen drei. In beiden Jahrgangsstufen kann der Lehrer bei etwa 20% der Lernziele frei entscheiden, ob er sie berücksichtigt.

Auch bei den Lerninhalten ist ein Freiraum gegeben. Der Lehrplan bietet dem Lehrer etwa unter den Begriffen „zur Auswahl“, „Beispiele“ oder „z. B.“ die Möglichkeit, unter den angegebenen Inhalten die ihm, seinem Unterricht und seiner Klasse adäquaten auszuwählen. Als Beispiel sei hier das Lernziel 3.4/8. Jgst. (Einblick in einige Auffälligkeiten des Verhaltens) genannt. Die Lerninhaltspalte verlangt die unterrichtliche Behandlung von „Auffälligkeiten“ und nennt dazu unter „z. B.“ sechs solcher Auffälligkeiten. Der Lehrer braucht also nicht alle zu „behandeln“, sondern kann auswählen. Bei der Auswahl gibt ihm der Lehrplan folgende Kriterien zur Hand:

- die Ansprechbarkeit der *Schüler* auf bestimmte Lerninhalte und fachliche Fragestellungen, aber auch die Fragen und Wünsche, die von Schülern vorgebracht werden;
- die Vorkenntnisse des *Lehrers*, die ihm einen lebensnahen und zugleich sachlich fundierten Unterricht ermöglichen;
- die Verfügbarkeit von *Informationsträgern*, insbesondere von geeigneten Medien, wenn nicht unmittelbar beobachtet werden kann.

4.4 Querverbindungen zu anderen Fächern

In einer Zeit, in der allgemein die Stofffülle in den Schulen beklagt wird, ist eine *Zusammenarbeit der Lehrer* in Form der Stoffabsprache besonders wichtig. Eine solche Zusammenarbeit bietet sich im Fach Erziehungskunde nicht nur an, sie ist nach den Bestimmungen des Lehrplans unerlässlich. Als Fächer, zu denen Querverbindungen möglich sind, kommen Sozialkunde, Haushalts- und Wirtschaftskunde, Deutsch und Arbeitslehre in Betracht. Ausdrücklich fordert der Lehrplan die Zusammenarbeit mit denjenigen Lehrern, die Religionslehre, Sexualerziehung und Biologie unterrichten. Hierfür gibt es zwei Gründe: In allen genannten Fächern kommen – ebenso wie im Fach Erziehungskunde – gesellschaftspolitische, ökonomische, sozialhistorische, humanbiologische und wertgebundene Fragen der Familie und Erziehung zur Sprache. Eine stoffliche Abstimmung und Absprache bringt den Vorteil, daß der Lehrer auf den in einem anderen Fach vermittelten Kenntnissen aufbauen kann und daß die Schüler aus der Sicht eines anderen Faches ihr Verständnis erweitern. Dieses unterrichtsökonomische Vorgehen hilft Zeit gewinnen, die wiederum genutzt werden kann, um auf die drängenden Fragen und Wünsche der Schüler eingehen zu können. Diese Querverbindungen werden an folgenden zwei Beispielen verdeutlicht:

<p>Erziehungskunde LZ 4.1/8. Jgst. Wissen, wie man Anordnungen treffen soll</p>	<p>Deutsch LZ 1.1/7.–9. Jgst. Fähigkeit zu situationsgerechtem mdl. Sprachgebrauch</p>	
<p>Erziehungskunde LZ 1.3/9. Jgst. Kenntnis verantwortungsbewußter Verhaltensweisen gegenüber dem ungeborenen Kind</p>	<p>Biologie LZ 2.10/9. Jgst. Bereitschaft, werdendes Leben zu schützen (auch LZ 1.3–1.6)</p>	<p>Kath. Religionslehre Bereich 6/9. Jgst. Partnerwahl – Ehe – Familie</p>

Der zweite Grund, der Zusammenarbeit und Absprache nahelegt, ergibt sich aus den besonderen Inhalten des Faches Erziehungskunde. Dieses Fach bringt dem Schüler Informationen und Kenntnisse, mit denen er das Erzieherverhalten aller Lehrer – nicht nur des Lehrers im Fach Erziehungskunde – einer kritischen Prüfung und Wertung unterziehen kann. So ist es für jeden Lehrer wichtig, die Lernziele und Lerninhalte dieses Faches zu kennen und seinen eigenen Erziehungsstil im Lichte dieses Faches zu überprüfen. Gleichzeitig ist es wünschenswert, wenn die Lehrer in ein Gespräch kommen, um gemeinsam die Möglichkeiten dieses Faches zu nützen.

4.5 Vom Lehrplan zum Unterricht

Dem Lehrer, der Erziehungskunde zu unterrichten hat, stellt sich die Aufgabe, das verbindlich ausgewiesene Lernziel in Verbindung mit den dazugehörigen Lerninhalten für den Unterricht in seiner Klasse aufzubereiten und in eine problemorientierte Unterrichtsthematik zu bringen. Dabei geben ihm die Spalten 3 und 4 des Lehrplans – Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle – wertvolle Hinweise für die Unterrichtsgestaltung und helfen gleich-

zeitig, das Lernziel richtig zu interpretieren. Diese Umsetzung soll an einem Beispiel (LZ 4.1/8. Jgst.) veranschaulicht werden:

Lernziel	Lerninhalt	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrolle
Bewußtsein, wie die Schule das Leben des Kindes verändert	Feste Zeiteinteilung und Verteilung von Arbeit und Spiel Eingliederung in eine Gruppe von Gleichaltrigen Regelung der Schule Leistungsforderungen neue Erzieher, neue Autoritäten	Gegenüberstellen eines Tagesablaufs: Schüler – nicht-schulpflichtiges Kind (bzw. Kindergartenkind) Herausarbeiten der Unterschiede in bezug auf Zeiteinteilung, Leistungsforderung (Arbeit, Spiel), Selbständigkeit, Geborgenheit	Niederschrift über Veränderungen in Allein- und Gruppenarbeit erstellen

Was das Lernziel anstrebt und was thematisiert werden soll, wird deutlicher, wenn gleichzeitig auch die Lerninhalte gesehen werden. Die dort genannten Fakten erhellen das Lernziel und machen es dem Lehrer deutlich. Bezieht er nun noch die im Unterrichtsverfahren empfohlenen methodischen Gestaltungsmöglichkeiten in seine Unterrichtsplanung mit ein, so konkretisiert sich das anfangs wenig zugängliche Lernziel sehr bald zu einem sehr lebendigen und interessanten Unterrichtsbild. Für den Lehrer ist es nun nicht mehr schwierig, für das Lernziel mögliche Unterrichtsthemen zu formulieren, die etwa so lauten könnten:

LZ 4.1: (8. Jgst.)

- Susanne kommt in die Schule.
- Beginnt mit der Schule der Ernst des Lebens?
- Warum geht Robert nicht gerne zur Schule?
- Warum freuen sich viele Kinder auf die Schule?

Weitere Klarheit erhält der Lehrer durch Aufgliederung des Lernzieles in Feinziele. Ansatzpunkte dafür bietet wiederum die Lerninhaltsspalte. Beim o. g. Lernziel 4.1 könnten die Feinziele wie folgt formuliert werden:

Die Schüler sollen

- den Tagesablauf eines Schulkindes mit dem eines noch nicht schulpflichtigen Kindes vergleichen;
- erkennen, worin sich die beiden Tagesabläufe unterscheiden;
- erkennen, daß für das Schulkind neben die Eltern noch andere Bezugspersonen treten, z. B. Lehrer, Schulleiter;
- erkennen, daß die Schule an alle Schüler gleiche Leistungsanforderungen stellt;
- sehen, daß sich der Schüler in eine Gruppe Gleichaltriger eingliedern muß;
- wissen, daß die Schule Ordnungen und Regelungen aufweist, deren Mißachtung geahndet wird;
- erkennen, daß der Schüler in der Schule vor allem nach seinen Leistungen beurteilt wird;
- die Veränderungen nennen können, die die Schule für das Leben des Kindes bringt.

In der logischen Abfolge der Unterrichtsplanung folgt nun die konkrete Strukturierung eines Unterrichtsmodells. Nachfolgendes Strukturmodell versucht das LZ 4.1/8. Jgst. unter Berücksichtigung der relevanten Unterrichtsprinzipien darzustellen:

Strukturmodell

1. Problembegegnung
 - 1.1 Problemsituation (Repräsentative Szene)
 - Eine Gruppe von ABC-Schützen steht mit Schultüten am 1. Schultag vor dem Schulhaus.
 - 1.2 Problemgrund
 - Mit der Schule beginnt ein neuer Lebensabschnitt.
2. Problemfindung, -formulierung
 - Wie verändert die Schule das Leben der Kinder?

3. Problemstrukturierung
 - 3.1 Meinungsbildung (Hypothesenbildung)
 - 3.2 Arbeitsplanung

Erarbeitung durch Einbringen eigener Erfahrungen, Befragungen von Schulanfängern, deren Eltern und Lehrer, Einsatz von Medien
4. Problemlösung – Strukturierung in Teilziele
 - 4.1 Erstes Teilziel: Der veränderte Tagesablauf
 - 4.2 Zweites Teilziel: Die Anforderungen der Schule
 - 4.3 Drittes Teilziel: Die veränderte Umwelt
5. Gesamtzusammenfassung
6. Wertungsgespräch

Bedeutung eines „erfolgreichen Schulanfangs“
Wertung aufgrund eigener Erfahrung
Sensibilisierung für Möglichkeiten der Hilfe
7. Sicherung/Lernzielkontrolle

Aufschreiben der Veränderungen

5. Unterrichtsliche Einzelfragen des Faches

5.1 Lernzielkontrolle und Leistungsmessung

Das Fach Erziehungskunde steht im Fächerkanon der Hauptschule gleichwertig neben anderen Fächern. Es wird damit auch benotet und erscheint im Zeugnis. Inzwischen ist eingemalde geäußert worden, daß in diesem neuen Fach Leistungsmessung, also Benotung, nicht angebracht ist. Man glaubt, daß durch eine Notengebung die Chance des Faches, mit den Schülern in ein intensives, emotionsfreies und offenes Gespräch zu kommen, vertan werde. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob Erziehungskunde den ihm gebührenden Platz im Fächerkanon erreichen kann und von den Schülern ernst genommen wird, wenn es ohne jede Art von Leistungsmessung unterrichtet würde. Schließlich wäre ein Verzicht auf Notengebung nicht ohne Folgen für andere ähnliche Fächer. Für entscheidend ist allerdings anzusehen, daß die Bewertung dem Schüler hilft, auch auf diesem Gebiet seine eigene Leistung einzuschätzen. Kriterien hierzu gibt es viele. Dabei muß jedoch die Frage geklärt werden, was bewertbar ist und was sich einer Beurteilung durch den Lehrer entzieht. Bei der kritischen Durchsicht des Lehrplans stellen wir fest, daß sich Leistungsmessung auf die Überprüfung solcher Lernziele beschränken muß, die vorrangig die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen zum Ziele haben. Leistungsmessung kann nicht das Verhalten, die sittlichen Haltungen, die persönlichen Wertentscheidungen des Schülers betreffen, auch nicht die Vermutung des Lehrers, ob aus dem Schüler einmal ein „guter“ oder „weniger guter“ Erzieher wird. Benotet werden können also nur die überprüfbaren *Kenntnisse* des Schülers. Hierzu bietet der Lehrplan zahlreiche Möglichkeiten, um zu einer möglichst gerechten Note zu kommen. So sind beim LZ 4.2/8. Jgst. „Kenntnis von Hilfen, die die Eltern ihren Kindern geben können, damit diese mit den Veränderungen fertig werden, die die Schule mit sich bringt“, die erarbeiteten konkreten Hilfen sehr wohl im Rahmen einer Probearbeit überprüfbar. Natürlich soll der Lehrer hier wie auch in anderen Fächern der mündlichen Leistung (Mitarbeit, Transfer, Sammeln von Unterrichtsmaterial) des Schülers Gewicht beimessen, schon um den in der schriftlichen Darstellung schwächeren Schüler nicht von vornherein zu benachteiligen.

Von der *Leistungsmessung* zu unterscheiden ist die *Lernzielkontrolle*. Sie ist ein wesentliches Kennzeichen eines lernzielorientierten Unterrichts und für den Lehrer ein wichtiges Indiz, welcher Schüler das jeweilige Lernziel in welchem Grad erreicht hat. Sie ist auch im Fach Erziehungskunde unverzichtbar.

5.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Im Fach Erziehungskunde treten die Eltern, denen primär das Recht der Erziehung ihrer Kinder zusteht, in einen direkten Bezug zu einem Fach, in dessen Mittelpunkt ebenfalls Erziehung steht. Aus dieser besonderen Situation können sich Konflikte zwischen Elternhaus und Schule sowie zwischen Elternhaus und Kind ergeben. Eltern, die wissen, daß ihre Kinder in der Schule sich mit Fragen und Problemen der Erziehung beschäftigen, werden möglicherweise in ihrer eigenen Erziehungstätigkeit unsicher und übervorsichtig. Für die Schüler besteht die Gefahr, daß sie Aussagen des Lehrers, Fallbeispiele und Wertungen mit eigenen Erfahrungen oder mit Verhaltensweisen ihrer Eltern vergleichen. Dabei übersehen sie häufig, daß jeder Erziehungssituation andere Bedingungen zugrundeliegen und kommen so zu voreiligen und teils ungerechten Schlußfolgerungen. Diese Gefahr verpflichtet den Lehrer, Erziehungssituationen gut auszuwählen, sie im Unterricht gründlich zu analysieren, Erkenntnisse vorsichtig zu formulieren und Pauschalaussagen zu vermeiden. Dennoch kann der Fall eintreten, daß Schüler objektiv eine Diskrepanz zwischen den in der Schule gewonnenen Einsichten und dem tatsächlichen Verhalten ihrer Eltern entdecken. Das Fach Erziehungskunde verlangt daher eine über das übliche Maß hinausgehende Zusammenarbeit mit den Eltern. Schule und Eltern müssen sich als Partner verstehen, deren gemeinsames Ziel die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ist. Dabei bleibt den Eltern das Recht, die Erziehung ihrer Kinder selbst zu bestimmen, unbenommen. Die Schule hat die Aufgabe, die Eltern darin zu unterstützen und gleichzeitig die Schüler zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung hinzuführen. Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern aussehen?

Erstes und vom Lehrplan gefordertes Ziel ist die umfassende *Information der Eltern* über Ziele und Inhalte des Lehrplans. Dies kann über einen *Elternbrief*, besser noch in einem *Elternabend* erfolgen. Während der Elternbrief die Chance bietet, alle Eltern zu erreichen, gibt der Elternabend die Möglichkeit, mit einzelnen Eltern ins unmittelbare Gespräch zu kommen, problematische Themen zu diskutieren und aktuelle Erziehungssituationen zu besprechen. Der Lehrer muß jeweils den für seine Situation günstigsten Weg wählen. Wichtig ist, daß der Lehrer die soziale Herkunft und den Verständnishorizont der Eltern berücksichtigt und danach die Art und Weise seiner Ausführungen gestaltet. Wünschenswert wäre die Einrichtung eines *Gesprächskreises Elternhaus-Schule*, in dem die Beteiligten gemeinsam Lernziele des Lehrplans erörtern und aktuelle Erziehungsprobleme besprechen.

5.3 Klassenbezogener Lehrplan

Das System des lernzielorientierten Lehrplans macht im Fach Erziehungskunde die Anlage eines klassenbezogenen Lehrplans mit differenzierten Angaben zu jeder einzelnen Unterrichtsstunde nicht mehr nötig. Für den Lehrer genügt es daher, einen *Stoffverteilungsplan* für das Schuljahr zu erstellen. Ausgehend von 28 verplanbaren Unterrichtswochen stehen dem Lehrer bei 17 verbindlichen Lernzielen in der 8. Jahrgangsstufe und 14 verbindlichen Lernzielen in der 9. Jahrgangsstufe pro Lernziel durchschnittlich 1–2 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Bei der Zeitplanung ist es günstig, wenn der Lehrer der 8. Jgst. auch den Lehrplan der 9. Jgst. mit im Blick hat. Durch eine klare Abgrenzung zwischen den beiden Jahrgangsstufen lassen sich Überschneidungen und Wiederholungen vermeiden; gleichzeitig ist es unterrichtlich ökonomisch und bringt den Zeitgewinn, der an anderer Stelle – etwa für Diskussionen – dringend benötigt wird. Zu empfehlen ist, daß der Lehrer von vorneherein auch Zeit reserviert, um aktuelle Probleme, die von Schülern aufgegriffen werden, besprechen zu können. Dies kann geschehen, indem der Lehrer nach jedem Lernbereich des Lehrplans eine thematisch freie Unterrichtsstunde vorsieht. Bei der Stoffverteilung ist

weiterhin zu berücksichtigen, ob und welche der im Lehrplan als unverbindlich ausgewiesenen Lernziele im Unterricht behandelt werden sollen und welche vom Lehrplan vorgegebenen Alternativen gewählt werden. Dies sollte der Lehrer zu Schuljahresbeginn mit den Schülern besprechen – etwa in Verbindung mit LZ 1.5/8. Jgst. „Einblick in den Lehrplan des Faches Erziehungskunde“.

Vorschlag für einen Stoffverteilungsplan

Der nachstehende Plan stellt einen unverbindlichen Vorschlag dar, der auf unterrichtspraktischen Erfahrungen der ersten beiden Jahre beruht, in denen Erziehungskunde unterrichtet wird. Er geht davon aus, daß etwa zwei Drittel der unverbindlichen Lernziele im Unterricht behandelt werden.

6. Erziehung als Fach – Erziehung als Prinzip

Mit der Einführung des Faches Erziehungskunde soll Erziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip keineswegs aufgehoben werden. Im Gegenteil: Partnerschaftliches und soziales Verhalten wird auch weiterhin im gesamten unterrichtlichen und schulischen Feld initiiert und geübt. Erziehungssituationen ereignen sich in allen Unterrichtsfächern und müssen dort in der konkreten Situation bewältigt werden. Das Fach Erziehungskunde gibt jedoch die Chance, Erziehungsprobleme durch bewußte Reflexion grundsätzlicher und gründlicher anzupacken, als dies in früheren Jahren möglich war. Es ergänzt das Unterrichtsprinzip Erziehung und vertieft es. Die Möglichkeiten der Schule, den Schüler zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu führen, und zu seiner Lebensbewältigung zu befähigen, haben sich mit dem Fach Erziehungskunde nicht unerheblich verstärkt.

8. Jgst.	1. Bereich Grundfragen	Freiraum	2. Bereich Erziehung im Säuglingsalter	3. Bereich Erziehung im Kindesalter	Freiraum	4. Bereich Erziehung im Schulalter	Freiraum		
vorgeschlagene Unterrichtszeit	7	1	5	4	1	9		1	
9. Jgst.	1. Bereich Verantwortete Elternschaft	Freiraum	2. Bereich Erziehung im Säuglingsalter	3. Bereich Erziehung im Kindesalter	Freiraum	4. Bereich Erziehung im Schulalter	Freiraum	5. Bereich Jugendalter	
vorgeschlagene Unterrichtszeit	6	1	3	3	1	4	1	5	1 3

Literaturhinweise

- Alois Betz/Helmut Wittmann: Ein neues Unterrichtsfach für die Hauptschule. In: Schulreport 3/1976
- W. Götzfried: Probleme und Chancen des Faches Erziehungskunde. In: Pädagogische Welt 7/1977
- Georg Hahn/Erhard Karl: Erzieher haben die Aufgabe, zu helfen und zu fördern. In: Pädagogische Welt 8/1977
- Georg Hahn/Erhard Karl: Das Fach Erziehungskunde zwischen Theorie und Praxis. In: Ehrenwirth-Hauptschulmagazin 1/1978
- Georg Hahn/Helmut Sauter: Erziehungskunde in der Hauptschule – nur ein neues Fach? In: Lernplanung und neue curriculare Lehrpläne. Donauwörth, Auer 1978 (Reihe: Lehrer in Ausbildung und Fortbildung)
- Paul Leins u. a.: Bewußt erziehen – besser erziehen, Unterrichtspraktisches Handbuch für das Fach Erziehungskunde in der Hauptschule. München, Ehrenwirth 1978
- Katharina Rauscher (Hrsg.): Erziehungskunde – Unterrichtshilfen zu einem neuen Fach der Hauptschule; München: Ehrenwirth 1978 (Reihe: Schulpädagogische Aspekte)
- Alfred Scherm: Auch Erziehen will erlernt sein! In: Bayerische Schule 17/1977
- Staatsinstitut für Schulpädagogik München (Hrsg.): Handreichungen für das Unterrichtsfach Erziehungskunde. Donauwörth, Auer 1979
- Walter Tröger: Erziehungskunde in der Hauptschule – mehr als ein neues Fach. In: Welt der Schule 1/1978

Georg Hahn
Erhard Karl

Curricularer Lehrplan Deutsch als Fremdsprache

für den Deutschunterricht ausländischer Schüler in den
1. bis 9. Jahrgangsstufen der Grund- und Hauptschule

Vorbemerkung

1. Aufbau des Lehrplans

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ gliedert sich in folgende Teile:

- Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 bis 5 (Vorkurs, Grundkurs, Aufbaukurs),
- Lehrpläne für die Jahrgangsstufe 6 bis 9 (Weiterführende Deutschunterricht).

Während der „Weiterführende Deutschunterricht“ sich am Deutschunterricht der entsprechenden Jahrgangsstufe der deutschen Regelklasse orientiert und so zum Hauptschulabschluß führt, wollen die Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 bis 5 („Vorkurs“, „Grundkurs“ und „Aufbaukurs“) die hierfür erforderliche sprachliche Basis schaffen.

2. Didaktisch-methodische Grundsätze

Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplans ist in allen seinen Teilen dem Fremdsprachenunterricht ebenso verpflichtet wie der Didaktik des modernen muttersprachlichen Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe „Ausländerkinder“.

2.1 Pragmatisch — kommunikativer Ansatz

Kommunikative Sprechfertigkeiten und Sprachkenntnisse sind wesentliche Zielsetzungen des Lehrplans. Offenheit für die deutsche Umwelt, Bereitschaft, mit anderen zu sprechen und Freude an der Erweiterung der eigenen Sprachfähigkeit stellen als affektive Lernziele entscheidende Motivationshilfen dar. Die für die Bewältigung der Anforderungen in der deutschen Umwelt unverzichtbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, nämlich

- sich in der deutschen Umwelt orientieren können
- andere verstehen können und
- sich selbst und die eigene Situation verständlich machen und erläutern können

werden über altersgemäße Sprechsituationen vermittelt. Ihnen ist die lexikalische und grammatische Progression im Sinne einer anwendungsorientierten Grammatik untergeordnet. In jedem Abschnitt des Spracherwerbs soll auf vorangegangene Lernziele zurückgegriffen werden. Das ist umso eher möglich, als sich die Lernziele der Lehrplanteile in konzentrischem Aufbau wiederholen. Lerninhalte und Unterrichtsverfahren jedoch sind dem jeweiligen Lernalter der Schüler zugeordnet und angepaßt.

2.2 Audiovisuelle Medien

Da der Unterricht einsprachig erteilt wird, kommen den audiovisuellen Medien (Bildmedien, Tonbänder, Magnetplatten u. ä.) und der audiovisuellen Unterrichtstechnik besondere Bedeutung zu. Sowohl bei der Präsentation wie bei der Verarbeitung des Sprachmaterials sind audiovisuelle Medien integrale Bestandteile des Unterrichts. Im Nachvollzug des natürlichen Spracherwerbs ist die Abfolge sehen/hören, sprechen, lesen, schreiben zu einem Unterrichtsprinzip für jede einzelne Unterrichtseinheit geworden.

2.3 Sprechen, Schreiben und Lesen

Für den Anfänger steht der mündliche Sprachgebrauch naturgemäß im Vordergrund. Schriftliche Übungen und Aufgaben haben darum zunächst eine stützende Funktion. Im weiteren Fortgang des Unterrichts erhält jedoch der schriftliche Sprachgebrauch eine zunehmend selbständige Bedeutung. Im Weiterführenden Deutschunterricht stehen dann neben den erprobten Schreibenforderungen wie Berichten, Beschreiben, Erzählen und Erörtern auch schriftliche Textaufgaben mit vorgeschriebener Fragestellung.

Die technischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens werden in engem Zusammenhang mit dem muttersprachlichen Unterricht erworben und weiterentwickelt. Leseübungen als lautes Vorlesen und stilles Erlesen von Texten dienen der deutlichen Artikulation und bereiten die Texterschließung vor.

2.4 Fachsprache

Deutsch als Unterrichtssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern, in der Arbeitslehre, im Sport und in Handarbeit setzt ein entsprechendes Maß an fachsprachlichem Verständnis voraus. Im Grundkurs bereits soll in einschlägigen Sprechsituationen fachsprachlicher Wortschatz eingebracht werden. Im Aufbaukurs und im Weiterführenden Deutschunterricht muß durch gezielte Arbeit am fachsprachlichen Wortschatz die Voraussetzung zur Mitarbeit in den Sachfächern und zum Verständnis fachlicher Texte in deutscher Sprache gelegt werden.

2.5 Obligatorischer und fakultativer Unterrichtsstoff

Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit sowie der unterschiedliche Kenntnisstand und das Lernvermögen der jeweiligen Klassen machen die innere Differenzierung zu einem sprachpädagogisch wie organisatorisch unentbehrlichen Verfahren. Dabei kann der Lehrer sein Unterrichtsprogramm durch Einbeziehen der mit * gekennzeichneten Teile des Aufbaukurses und des Weiterführenden Deutschunterrichts anspruchsvoller und umfassender gestalten.

3. Erläuterungen zu den Teilen des Lehrplans

3.1 Der Vorkurs

Der Vorkurs berücksichtigt die besondere Lernsituation der Schulanfänger und will Hilfestellung für die didaktisch-methodischen Erfordernisse der ersten Jahrgangsstufe bieten. Die Elemente spielerischer Sprachaneignung sollen dem Alter und der starken Beanspruchung der Schüler durch die Einschulung Rechnung tragen.

3.2 Der Grund- und Aufbaukurs

Der Grundkurs schließt sich nach Maßgabe des sprachlichen Leistungsstandes der Klasse an den Vorkurs an. Die Ausrichtung auf altersgemäße Sprechsituationen und fremdsprachendidaktische Aneignungsverfahren gewährleistet einen kontinuierlichen Unterrichtsfortgang.

Der Beginn des Aufbaukurses richtet sich nach dem Spracherwerbsstand der Schüler. Er kann bereits nach der 3. Jahrgangsstufe, aber auch erst in der 4. oder nach der 4. Jahrgangsstufe einsetzen. Diese Regelung schließt aber nicht aus, daß neu eintretende Schüler höherer Jahrgangsstufen, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, am Grund- oder Aufbaukurs in angemessener Weise teilnehmen können.

Grund- und Aufbaukurs sind nach Sprechfertigkeiten sowie nach thematischer und grammatischer Progression eng aufeinander bezogen. Die Lehrpläne stellen Grundlage und Rahmen für die Wochen-, Monats- und Jahrespläne dar, die der jeweiligen Lernsituation nach innerer Differenzierung, Wiederholung, Stand des muttersprachlichen Unterrichts voll Rechnung tragen können.

3.3 Der Weiterführende Deutschunterricht

Die Abfolge der Lernziele innerhalb einer Jahrgangsstufe verpflichtet den Lehrer nicht zur Einhaltung der vorgegebenen Reihenfolge. Er wird — wie bereits im Grund- und Aufbaukurs — die Unterrichtseinheit von der jeweiligen Lernsituation abhängig machen.

In den Jahrgangsstufen 6 bis 9 sind Prinzipien der Rechtschrift in erforderlichem Umfang zu berücksichtigen. Der Rechtschreibunterricht orientiert sich kontrastiv zur jeweiligen Muttersprache an häufig auftretenden Fehlern und sorgt — auch unter Nutzung programmierter Unterrichtseinheiten — gezielt für Abhilfe.

Vorkurs

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1. Fähigkeit, Laute und Lautgruppen der deutschen Sprache aufzunehmen und wiederzugeben	Laute und Lautgruppen die — vom Lehrer — von deutschen Mitschülern — von akustischen Medien geboten werden z. B. „H“ im Anlauf (Hund), „Sch“-Laut, Konsonantenhäufung (du sprichst), Umlaute, Diphthonge	Sorgfältiges, jedoch natürliches und nicht überartikulierte Vorsprechen durch den Lehrer. Der Schüler soll dabei zum genauen Hören angeleitet werden und das Gehörte nachsprechen (Echoübung) Einüben von Lautunterscheidungen (Minimalpaare: Haus—Maus)	Nachsprechen Unterscheiden von Lauten
2. Freude am spielerischen Umgang mit einfachen Elementen der deutschen Sprache	Kinderreime, Abzählverse, Kinderlieder, mimische und gestische Spiele Sprachabwandlungsspiele	Bilden von Spielgruppen (Partnerspiele, Kreis-spiele, Gesellschaftsspiele); Masken; Verkleidungen und Handpuppen können eingesetzt werden Einbeziehen von Bildkarten und Bildelementen (Hafttafel) sowie von rhythmischen Instrumenten (Orff-Instrumentarium)	Beobachtung der Reaktion der Kinder Freies Nachsprechen von Reimen und Versen
3. Bereitschaft und Fähigkeit zu erster deutschsprachiger Kontaktnahme in der kindlichen Umwelt	Einfache Redemittel beim Grüßen, Fragen, Antworten, Bitten, Danken, Zustimmung und Ablehnen Wörter und Begriffe aus der kindlichen Umwelt	Einüben und Anwenden der Redemittel in einfachen szenischen Spielen Zuordnen von Wörtern und Begriffen zu entsprechenden Personen, Tieren, Gegenständen und Tätigkeiten	Anwenden der Redemittel in Spiel- und Redesituationen Zuordnungsaufgaben
4. Fähigkeit, deutsche Laute und Lautgruppen als Buchstaben und Wortgruppen zu lesen	Deutsche Lautgruppen, Wörter und Wortgruppen in Schreib- und Druckschrift (Leselehrgang)	Leselübungen im zeitlichen Anschluß an den muttersprachlichen Erstleseunterricht. Dabei sollen die von der jeweiligen Muttersprache abweichenden Laut- und Wortzeichen besonders berücksichtigt werden	Leseproben

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
5. Fähigkeit, deutsche Laute und Lautgruppen als Buchstaben und Buchstabengruppen zu schreiben	Schriftschrift (Schreiblehrgang)	Einsatz eines Schreiblehrgangs im zeitlichen Anschluß an den muttersprachlichen Erstschriftunterricht. Dabei sollen die von der jeweiligen Muttersprache abweichenden Buchstabenformen besonders berücksichtigt werden	Schreibproben

Grundkurs

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1. Fähigkeit zu einfacher sprachlicher Kontaktaufnahme	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — jemand begrüßen und sich vorstellen — nach dem Befinden fragen — Anweisungen verstehen und selbst einfache Anweisungen geben — Gespräche beginnen und beenden <p>Sprechsituationen:</p> <p>In der Klasse, in der Schule, auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg, auf dem Spielplatz, auf dem Sportplatz, im Wohnbereich, bei Freunden</p> <p>Grammatik:</p> <p>Aufforderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> — als Befehlssätze (Steht bitte auf! Rennt nicht!) — als Aussagesätze (Wir malen jetzt.) — als Fragesätze (Holst Du bitte die Kreide?) <p>Einfache Aussagesätze, Feststellungen (Ich heiße Ali)</p> <p>Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> — als Wort- oder Satzfragen — als Aussagesätze (Du gehst nach Hause?) <p>Verwendung des Adjektivs in prädikativer Stellung (Mein Füller ist kaputt)</p>	Einüben von Frage und Antwort (gestisch, mimisch und verbal) Sprachlernspiele und einfache Rollenspiele sowie Medien können situationsgerecht eingesetzt werden	Führen einfacher Orientierungsgespräche <ul style="list-style-type: none"> — im Spiel (Stegreifszenen) — bei realen Anlässen

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
2. Fähigkeit, Auskünfte einzuholen und zu erteilen	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Informationen über sich geben — Informationen über andere einholen und geben — einfache Angaben zu Lage, Raum und Zeit erfragen und geben — Informationen über alltägliche Vorgänge einholen und geben <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Angaben über sich (Alter, körperliches Befinden, z. B. beim Arzt) — Fragen nach Personen (z. B. Lehrer, Mitschüler, Erwachsene im näheren Lebensbereich) — Kennzeichnen einfacher Gegenstände (z. B. Verlustanzeige) — Orientierung im Schulgebäude, im Wohnbereich (Wohnräume, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen, Verkehrsanlagen) — Orientierung nach der Uhrzeit (z. B. Stundenplan), nach dem Tages- und Wochenablauf, nach dem Jahresablauf (Ferien und Feiertage) — Auskunft über Tätigkeiten zu Hause, über die Freizeitgestaltung, Hobbies, Besuche <p>Grammatik:</p> <p>Possesivpronomen (Mein Hals tut weh)</p> <p>Modalverben, auch mit Verneinung (Ich kann nicht laufen)</p> <p>Frageformen mit wer? wie? was? wo? und wann?</p> <p>Angaben des Besitzverhältnisses</p> <ul style="list-style-type: none"> — mit Possessivpronomen (Das ist mein Buch) — mit der Präposition ‚von‘ (Das ist das Buch von Ali) <p>Präteritum von ‚sein‘ (1. und 3. P. Sg. und Pl.)</p> <p>Perfektformen der 1. und 3. Person</p> <p>Präpositionen zur Ortsbestimmung</p>	<p>Einüben des Fragens in Verbindung mit Sprechmelodie und Gestik. Dabei können versteckte Gegenstände erfragt oder Rätsel aufgegeben werden</p> <p>Zuordnungsübungen Bild — Wort</p> <p>Szenische Spiele und Rollenspiele</p> <p>Übungen zur Lagebestimmung (reale oder gespielte Situationen, Bilder)</p> <p>Aufzählen von Tätigkeiten innerhalb eines Zeitablaufs; Vergangenheit und Gegenwart können gegenübergestellt werden; Uhr, Kalender, Stundenplan u. a. werden zur Demonstration herangezogen</p> <p>Anregung zu freier Sprachgestaltung durch Bilder, Bildgeschichten, Reizwörter, Texte</p>	<p>Benennen von Körperteilen, von Einheiten der Zeit und des Ortes</p> <p>Beschreiben realer oder gezeichneter Gegenstände, Umsetzen gestischer Richtungshinweise in Sprache</p> <p>Nennen der Oberbegriffe</p> <p>Lückentext</p> <p>Kurze Erlebnisberichte</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
3. Fähigkeit, einfache Willensäußerungen, Wünsche und Gefühle mitzuteilen	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bedürfnisse des Alltags anmelden — Wünsche äußern, die sich auf Handlungen und Sachen beziehen — Sachverhalte vergleichen und mit eigenen Erwartungen verbinden — Erlaubnis erbitten und erteilen — sich freuen, Sympathie äußern — enttäuscht sein, Angst äußern <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wechsel des Platzes (z. B. aus dem Bus aussteigen wollen, sich im Geschäft nicht wegdrängen lassen, austreten, vorzeitig weggehen müssen) — Kaufgespräche, Ausleihen und Tauschen — Zusammensein und Spielen mit anderen — Alleinsein (z. B. jemand wegschicken, in Ruhe gelassen werden wollen) — Mitbenützen von Schreibsachen, Büchern, Sport- und Spielgeräten <p>Grammatik:</p> <p>Aussage- und Fragesätze mit Modalverben Formen und Funktionen des Nomens und Pronomens im Akkusativ Negation mit ‚kein‘ Anredeformen mit ‚Sie‘ Attributives Adjektiv (Ich möchte eine neue Hose) Vergleich von Eigenschaften (zu teuer, billiger als, so gut wie) Reflexive Verben (sich ärgern) Fragesätze mit ‚warum‘</p>	<p>Gestalten und Auswerten der Sprechsituationen</p> <ul style="list-style-type: none"> — im szenischen Spiel — im Rollenspiel — mit Handpuppen — mit Bildkarten und Bildfolien — mit Bildfolgen — mit Bildelementen an der Flanelltafel — mit Masken — mit Trickfilmen <p>Weiterführen einer Geschichte Spontanäußerungen durch spielerische und sprachliche Elemente Sammeln und Ordnen von Vergleichsgesichtspunkten</p>	<p>Angemessenes sprachliches Reagieren auf einen gestischen, mimischen oder sprachlichen Stimulus Situationsgerechtes Sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> — im Spiel — bei realen Anlässen <p>Mündliches und schriftliches Zuordnen Bild/ Nomen und Adjektiv Lückentext</p>
4. Fähigkeit, Sachverhalte und Vorgänge darzustellen	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Vorgänge berichten — Vorgänge erklären — Sachverhalte beschreiben <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Verhalten im Straßenverkehr — Unfallverhütung (in der Schule, im 	<p>Rollenspiel (Reporter) Dabei können Sprachmuster der Wechselrede geordnet und systematisiert werden Fragebogen zur Verkehrserziehung und zur Unfallverhütung Unterrichtsgänge Unterrichtsfilme, Fernsehsendungen</p>	<p>Richtiges Verhalten im Verkehr und bei der Unfallverhütung in Spiel- und Realsituationen Beschreiben einfacher Vorgänge und Sachverhalte Bilden von Sätzen aus vorgegebenen Satzgliedern</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>Pausenhof, auf dem Schulweg, zu Hause)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wetterbeobachtung — Spiel und Sport (z. B. Spielregeln) — Herkunftsland (z. B. im Wohnbereich, im Tagesablauf, bei Lebensmitteln und Kleidung, in der Schule, in der Freizeitgestaltung, im Arbeitsbereich der Eltern) <p>Grammatik: Hauptsätze in temporalem Kontext mit und ohne Verknüpfung und Inversion (Es regnete nicht mehr. Ich ging nach Hause. / Es regnete nicht mehr. Da ging ich nach Hause.). Präteritum sehr gebräuchlicher Verben in der 1. und 3. Person Präpositionen zur Zeitbestimmung.</p>		
<p>5. Fähigkeit, das eigene Verhalten den anderen verständlich zu machen</p>	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — das eigene Verhalten erklären — sich entschuldigen — sich rechtfertigen — sich verteidigen <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — unterschiedliche Lebensgewohnheiten (z. B. Feiertage, Tagesablauf) — Verstoß gegen Abmachungen, gegen soziale Spielregeln — Streit in der Gruppe <p>Grammatik: Hauptsätze in kausalem Kontext mit und ohne Verknüpfung und Inversion. (Es regnet. Ich gehe nicht weg. / Es regnet. Deshalb gehe ich nicht weg. / Ich gehe nicht weg. Es regnet nämlich.) Erweiterung der Perfektformen</p>	<p>Übungen in der Wechselrede Übungen zur Verwandlung grammatischer Beziehungen (z. B. Verknüpfung von zwei Aussagesätzen zu kausalen bzw. finalen Satzreihen) Zusammenstellen von Rechtfertigungsgründen</p>	<p>Angemessenes sprachliches Reagieren auf Vorwürfe und Anschuldigungen Beantworten von 'Warum'-Fragen Verwandeln von Aussagesätzen in kausale bzw. finale Satzreihen</p>
<p>6. Fertigkeit, deutlich zu artikulieren und in Sinnzusammenhängen zu lesen</p>	<p>Unterscheidung ähnlich klingender Laute und Wörter der deutschen Sprache (a-o; i-u; d-t; m-n; f-w; b-p; s-ss; ei-eu) Lautunterscheidung auf Grund des unterschiedlichen Lautinventars</p>	<p>Lautisolierung aus dem Wortganzen Lautpaare werden vom Lehrer oder Tonband vorgesprochen; die Schüler sprechen nach Ähnlich klingende Wörter werden vorge-</p>	<p>Wortlisten vorlesen lassen Ausfüllen von Lückentexten Vorlesen von Wortgruppen, isoliert und in Texten</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>von Muttersprache und Zielsprache (i:ü; e:ä; eu:e/ü; ch:ck; p:b; t:d; k:g)</p> <p>Buchstaben und Buchstabenverbindungen im Schriftbild und in der Aussprache (Pferd,fahren, hoch, eng)</p> <p>Unterscheidung gestaltähnlicher Buchstaben und Wörter (m-n-r; ie-ei; u-ü; o-ö; ä-a; t-f-d; b-d; w-v; eu-ei; eu-au. Leder-Leber; Wiese-Weise; Tier-Tür; konnte-kannte)</p>	<p>sprochen und von den Schülern nachgesprochen (Sohn — schon; Tier — Tür; den — dem)</p> <p>Lautpaare und Wortreihen aufschreiben</p> <p>Einsetzen von richtigen Buchstaben und Wörtern auf einem Arbeitsblatt und Überprüfen durch Kontrollblatt</p> <p>Stilles und lautes Lesen</p> <p>Artikulieren</p> <p>Steigerung der Lesegeschwindigkeit und Leserrichtigkeit</p>	

Aufbaukurs

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1. Fähigkeit, Informationen einzuholen, zu verarbeiten und weiterzugeben	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fragen und Fragefolgen planen und mögliche Antworten des Befragten mitbedenken — Gegenfragen stellen — Verschiedene Frageeinleitungen anwenden — eine Auskunft adressatenbezogen weitergeben können *— Auskünfte zusammenfassen bzw. verdeutlichen können <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gespräch mit Gleichaltrigen, mit Erwachsenen; — Telefongespräch, Telegramm (Unterschiede in der unmittelbar gegebenen bzw. vermittelten Gesprächssituation) — Rundfunk und Fernsehen, z. B. aktuelle Informationen, Fernsehspiele, Quizserien (Berufseraten) — Aufschriften, Hinweisschilder, Plakate, „Schwarzes Brett“ der Schule — Jugendzeitschriften, Lexika, Bücher *— Tageszeitung (Anzeigen, Programme), Programmzeitschriften für Rundfunk und Fernsehen <p>Grammatik:</p> <p>Wort- und Satzfrage Satzfragmente und Abkürzungen (z. B.</p>	<p>Beobachtungen zum Gesprächsverlauf (z. B. bei bekannten, unbekanntem Gesprächspartnern, Zusammenhang zwischen Frageeinleitung und Art der Beantwortung, Rolle von Gestik und Mimik usw.)</p> <p>Einüben mündlicher Informationsformen (Auskunft, Erklärung, Bericht, Mitteilung) in realen und simulierten Situationen, mit wechselnden Gesprächspartnern</p> <p>Beschaffen, Ordnen und Auswerten von Informationsmaterialien</p> <p>Anfertigen von Collagen</p> <p>Experimentelle Spiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Informationen werden im Ein-Weg-Verfahren ohne Rückfragemöglichkeit weitergegeben (Flüsterspiel) — gleiche Fragen werden an verschiedene Personen gestellt und die Antworten verglichen — Analyse der Gründe für eine mißglückte Informationseinholung (z. B. bei der Frage nach dem Weg) 	<p>Anwenden mündlicher Informationsformen im Dialog</p> <p>Verständnisfragen zu Texten</p> <p>Situationsgerechtes Antworten auf Fragen</p> <p>Auswerten von Informationen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
2. Beherrschung verschiedener Formen des alltäglichen Schriftverkehrs	<p>4-Zi.-Wo., 1. St, sep. Eing.) Höflichkeitsformen * Adjektive, prädikativ und attributiv Komparativ und Superlativ Einfache Relativsätze</p> <p>Sprechfertigkeiten: — vorgegebene Fragen knapp beantworten — stereotype Formen des Mitteilens anwenden — Sprachmuster des Bittens und Aufforderns anwenden</p> <p>Schreibsituationen: — Bestellung, Kurzmitteilung — Kartengrüße, Glückwunsch, Einladung</p> <p>Grammatik: Konjunktiv bei Wunschsätzen, Anrede- und Grußformen, Großschreibung Klammerstellung der trennbaren Verben (Ich lade Sie herzlich ein ... Ich komme übermorgen zurück)</p>	<p>Einüben von Formen des Schriftverkehrs: Glückwunschsreiben, einfache Mitteilungen können gemeinsam und in Gruppen nach Sprachmustern, Aufbau und Adressatenbezug erarbeitet werden</p>	<p>Selbständiges Abfassen eines Schriftstücks</p>
3. Fähigkeit, auf Anweisungen und Erklärungen zu reagieren	<p>Sprechfertigkeiten: — Handlungsanweisungen verstehen und auf Befehl und Verbot sprachlich angemessen reagieren — Vorschläge und Aufforderungen nach der Absicht unterscheiden und darauf sprachlich angemessen reagieren — mündliche und schriftliche Erklärungen nachvollziehen und zusammengefaßt weitergeben können — Aufforderungen annehmen bzw. zurückweisen und die Zurückweisung begründen</p> <p>Sprechsituationen: — Lehreranweisungen, (z. B. Arbeitsanleitungen, Testanweisungen, Hausaufgabenstellung und Erklärungen zum Lehrvorgang in der Klasse) — schriftliche Arbeitsaufträge, (z. B. Textaufgaben, Fragen zu</p>	<p>Übernehmen und Besprechen der Absicht von Anweisungen anderer. Dabei soll der Unterschied zwischen freundlichem Rat und verbindlicher Aufforderung deutlich werden Sprachmuster zur angemessenen Zurückweisung unberechtigter oder unerfüllbarer Forderungen anderer (z. B. der Schüler untereinander) werden zusammengestellt und in Situationen eingeübt Entwerfen einfacher Arbeitsanweisungen Gemeinsames Erstellen von Verhaltensregeln in schulischen und außerschulischen Situationen. Das Ergebnis kann in der Schule für alle lesbar angebracht werden. (vgl. LZ. 6)</p>	<p>Richtiges Lösen von Arbeits- und Textaufgaben Einhalten von Regeln und Verhaltensvorschriften Abfassen einfacher Anweisungen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>Texten, besondere Arbeitsanweisungen anderer Fächer mit einschlägigem Fachvokabular in der Sachkunde, in der Mathematik usw.)</p> <p>— Bastelanleitungen</p> <p>*— Öffentliche Bekanntmachungen (z. B. Schuleinschreibung, Verhaltensregeln)</p>		
	<p>Grammatik:</p> <p>Personalpronomen „man“</p> <p>Einfache Passivformen im Präsens und Präteritum</p> <p>Satzstrukturen mit „ist zu...“, „hat zu...“</p> <p>Wiederholung der Imperativ-Formen und der Modalverben</p>		
<p>4. Bereitschaft und Fähigkeit, Erlebtes und Gehörtes nachzuerzählen</p>	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <p>— eigene Erfahrungen und Erlebnisse nach erzählen</p> <p>— Gehörte und gesehene einfache Geschichten wiedergeben</p> <p>Sprechsituationen:</p> <p>— Erlebnisse aus dem Alltag (Spielkameraden, Freizeit, Ferien)</p> <p>— Kinder- und Unterhaltungssendungen des Fernsehens</p> <p>— Erzählungen Gleichaltriger und Erwachsener</p> <p>— Märchen, Geschichten, Kinderbücher</p> <p>Grammatik:</p> <p>Vertiefung der Vergangenheitsformen</p> <p>Konjunktionen und Zeitadverbien</p> <p>Direkte Rede</p> <p>Verkleinerungsformen mit -chen und -lein</p>	<p>Schaffen echter Erzählsituationen (auf zusammenhängendes Erzählen achten)</p> <p>Einsatz entsprechender Medien</p>	<p>Beurteilen der Erzählqualität</p>
<p>5. Fähigkeit, einen Vorgang, eine Tätigkeit oder einen Sachverhalt darzustellen</p>	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <p>— wesentliche Abschnitte eines Vorgangs in der richtigen Reihenfolge berichten</p> <p>— eigenes Tun klar und anschaulich wiedergeben</p> <p>— Beobachtetes beschreiben</p> <p>Sprechsituationen:</p> <p>— Beschreibung von Gegenständen und Personen</p>	<p>Ausgehen von sinnvollen Sprechanlässen; Erfassen eines Schreibanlasses; Vergegenwärtigen des betreffenden Sachverhalts</p> <p>Schulung im genauen Beobachten und Beschreiben (Werken, Handarbeit)</p> <p>Beschreiben eines Spiel- oder Arbeitsablaufs mit Hilfe von gliedernden Stichwörtern</p> <p>Benützen von Glossaren</p> <p>Übungen mit Satzgefügen und Satzverbindungen</p>	<p>Entwurf und Ausfertigung einer Beschreibung</p> <p>Versprachlichung von Pantomimen und umgekehrt</p> <p>Anwenden einer Gebrauchsanweisung</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
<p>5. Fähigkeit, andere für etwas zu gewinnen oder von etwas abzuhalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Wegbeschreibung, Spielanleitung *— Bericht über einen Elternabend, eine Spielveranstaltung, einen Ausflug, ein Fest, eine Sportveranstaltung <p>Grammatik: Kausale, finale und temporale Satzgefüge Adverbiale der Art und Weise Erweiterung der Passivformen</p>		
<p>6. Fähigkeit, andere für etwas zu gewinnen oder von etwas abzuhalten</p>	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — bitten und auffordern — überreden und überzeugen — raten und warnen — loben und tadeln — befehlen und verbieten <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — gemeinsame Vorhaben (z. B. Ausflug, Klassenfest, Sport, Freizeitgestaltung) — Wünsche und Vorschläge der Klasse oder einer Gruppe; Vorstellungen innerhalb einer Gruppe *— Werben für das Heimatland (etwa für den Urlaub) — Unfallverhütung — Film- und Fernsehsendungen <p>Grammatik: Objektsatz (Wir möchten, daß du mit uns Fußball spielst.) Verwendung von affirmativen und negierenden Abtönungspartikeln (doch, gern, schon, halt u. ä.)</p>	<p>Zusammenstellen unterschiedlicher Ausdrucksformen für Loben und Tadeln entsprechend der gegebenen Situation (Wortfeldübung)</p> <p>Entwerfen einer werbenden Stellungnahme</p> <p>Zusammenstellen von Sprachmustern, die in einer gegebenen Situation auf Handeln oder Unterlassen abzielen</p> <p>Im Rollenspiel kann jemand überredet, überzeugt bzw. vor etwas gewarnt oder von etwas abgehalten werden. Dabei soll je nach Über-, Unter- oder Gleichordnung der Gesprächspartner situationsgerecht aufgefordert werden (z. B. Hausmeister — Schüler, Schüler — Schüler, Eltern — Sohn)</p> <p>Entwerfen von Unfallverhütungsregeln, von Verhaltensregeln im Schulbus, beim Ausflug usw. (vgl. LZ. 3)</p>	<p>Situationsgerechtes sprachliches Verhalten im Rollenspiel bei Anforderungen</p> <p>Kurze Werberede</p> <p>Sätze durch Angabe des Ortes, der Zeit oder des Grundes in ihrem Informationswert anreichern</p>
<p>7. Fähigkeit, die eigene Meinung zu äußern</p>	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — einen Sachverhalt erläutern — sich entschuldigen und sich rechtfertigen — etwas ablehnen und zurückweisen — zustimmen <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Leben in der neuen Umwelt (Kleidung, Aufgabenverteilung in der Familie, Ausgestalten der Wohnung) 	<p>Erklären des eigenen Standpunktes zu einem vorgegebenen Thema (gegebenenfalls im Rollenspiel)</p> <p>Gegenüberstellen von Meinungen und Tatsachen zu einem vorgegebenen Thema</p> <p>Zusammenstellen von Sprachmustern zur Formulierung eigener Interessen</p> <p>Sammeln von Texten, Bildern und Plakaten zu einem vorgegebenen Thema.</p>	<p>Unterscheidung und Zuordnung von Behauptungen und Begründungen</p> <p>Auswahl der zutreffenden Begründung aus mehreren Möglichkeiten</p> <p>Stellungnahme zu bildlich dargestellten Situationen</p> <p>Stellungnahme zu Beschuldigungen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<ul style="list-style-type: none"> — Sozialverhalten in der Klasse (Einzeltäter, Petzer; Gruppenbildung) *— Gestaltung des Schullebens (Ausgestaltung des Klassenzimmers, Elternabend, Feiern; Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung) — Konsumangebote (Werbung, Alkohol, Rauchen) — Ungerechte Behandlung (falsche Anschuldigungen, Vorurteile) <p>Grammatik: Sicherung der Modalverben Gebrauch von Konjunktionen (daß, ob, auch wenn, zwar-aber, je-desto, sowohl — als auch) Substantivierte Verben und Adjektive (Suffixe -ung, -heit, -keit) Sicherung der Präpositionen und ihrer Verwendung im Satz</p>	<p>Das Material soll gemeinsam gesichtet und ausgewählt werden Meinungsäußerung zu Werbetexten (aus Rundfunk, Fernsehen, Zeitung, Illustrierter, Plakat, Postwurfsendung, Prospekt, Katalog) Einüben von Redewendungen bei Stellungnahmen (z. B. das stimmt nicht; ich bin sicher, daß . . . ; ich bin damit nicht einverstanden.)</p>	
<p>8. Fähigkeit, sinn- und formgerecht vorzulesen</p>	<p>Epische Kleinformen; Gedichte; Liedtexte, Texte mit verteilten Rollen</p>	<p>Bearbeiten von Texten zum Vorlesen unter Berücksichtigung der Wirksamkeit der Interpunktion Leseübungen mit vorbereiteten Texten Bewußtmachen des eigenen Leseverhaltens durch Tonbandaufzeichnungen Vorlesewettbewerb</p>	<p>Beurteilen der Lesefertigkeit und der Lesefähigkeit</p>

Weiterführender Deutschunterricht für die Jahrgangsstufen 6. bis 9.

6. Jahrgangsstufe

1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1.1 Fähigkeit, sprachliche Umgangsformen situationsgerecht anzuwenden	Formen der Kontaktaufnahme, z. B. Begrüßen, Bedanken, Entschuldigen Fragen nach dem Befinden; Sprechen über sich selbst	Besprechen der gebräuchlichen Umgangsformen anlässlich passender Gelegenheiten; Einüben der geläufigsten Formen	Beobachten bei realen Anlässen; Spielen in Stegreifszenen.
1.2 Fähigkeit, mündlich zu erzählen und nachzuerzählen	Nacherzählen von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen Anschauliche Übermittlung in klaren Erzähl-schritten Wiedergabe des Gehörten und Gelesenen in seinen wesentlichen Inhalten und formalen Elementen	Ordnen des Geschehensablaufs. Notizen können hier helfen, um die zeitliche Reihenfolge herzustellen und Nebensächliches wegzulassen Erarbeiten sprachlicher Mittel der Spannung und Veranschaulichung Entwerfen einer Erzählung zu einer Bilderfolge, einer Bildgeschichte zu einer Erzählung Erzählen erlebter oder erfundener Geschichten Gemeinsames Klären des Inhalts einer gelesenen Geschichte Finden von Überschriften für Erzählabschnitte einer vorgegebenen Geschichte Nacherzählen einer vorgegebenen Geschichte mit Veränderungen (z. B. vereinfachen, den Standpunkt ändern, einen anderen Schluß finden, ein Gespräch einfügen usw.)	Beurteilen der Erzählqualität
1.3 Fähigkeit, mündlich zu berichten	Berichten über ein Ereignis, eine Absicht oder einen Plan Erteilen oder Einholen einer Auskunft	Anhören und Beurteilen von Berichten (Tonbandaufnahmen); auf sachlichen und zeitlichen Ablauf achten Einholen von Informationen aus Lexika	Wiedergeben eingeholter Informationen Berichten über ein Erlebnis
1.4 Fähigkeit, mündlich und schriftlich zu beschreiben	Mündliches und schriftliches Beschreiben eines Gegenstandes, eines Vorganges; Wegbeschreibung; Erklären eines einfachen Spiels * Verstehen und wiedergeben einer Arbeitsanweisung und einer Gebrauchsanweisung beim Kochen, Handarbeiten und Werken Folgende sprachliche	Schulung im genauen Beobachten Einüben eindeutiger Begriffe und einschlägiger fachsprachlicher Wendungen Ordnen der Informationen nach der richtigen Reihenfolge und dem Funktionszusammenhang Einüben von Sprachmustern und Merkmalen	Abfassen von Gegenstands- und Personenbeschreibungen Berichten über ein Ereignis Ordnen von Arbeitsabläufen bzw. von Ereignisfolgen

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	Merkmale sind zu beachten: — eindeutige Begriffe und Wendungen, ggf. Fachtermini — koordinierende Konjunktionen — Präsens als Zeitstufe	sachlicher Darstellung anhand von Textbeispielen zu Berichten und Beschreibung Erarbeiten unterschiedlicher Berichte je nach dem Empfänger	
1.5 Fähigkeit, Erlebtes und Erfundenes schriftlich darzustellen	Erzählen erlebter oder erfundener Geschichten Sprachliche Ausgestaltungen z. B. von Bilder- geschichten Überschriften suchen	Erzählen eigener Erlebnisse durch Kinder Ordnen von Geschehensabläufen, Gliedern mittels Teilüberschriften Entwerfen einer Erzählung zu einer Bildgeschichte Zuendeführen einer Geschichte Ausgestalten eines Erzählkerns Anfertigen einer einfachen Reizwortgeschichte Hinführen zu einfachen sprachlichen Mitteln lebendigen Erzählens (Vergleiche, treffende Adjektive, aktionsstarke Verben)	Ordnen von Bildreihen Schreiben einer vorbereiteten Erzählung Vergleich durch Vorlesen von Aufsätzen oder Aufsatzteilen
1.6 Fähigkeit, ein Gespräch zu führen	Wählen geeigneter Themen Regeln des Gesprächs: — aufeinander hören — warten, bis man an der Reihe ist — beim Thema bleiben — den Gesprächspartner und seine Meinung anerkennen	Auswahl geeigneter Anlässe durch Lehrer und Schüler Einüben von Verhaltensregeln Anhören und Auswerten von Tonbandaufnahmen Einsetzen von Schülern als Beobachter Aufstellen der wichtigsten Gesprächsregeln durch Lehrer und Schüler	Planen, Durchführen und Auswerten von Gesprächen Tonbandaufzeichnung Beobachten von Schülern beim Gespräch
1.7 Fähigkeit, Rollen sprachlich angemessen darzustellen	Rollenspiel mit Themen und Rollen aus dem Lebensbereich der Schüler	Durchführen der Rollenspiele mit anschließender Besprechung	Rollen- und Planspiel
1.8 Fähigkeit, Mitteilungen persönlichen Inhalts zu schreiben	Karten und kurze Briefe: Adresse, Ort und Datum, Anrede und Schlußformen Persönlich abgefaßte Mitteilungen (Entschuldigungen, Glückwünsche, Krankmeldungen)	Vergegenwärtigen von Schreibenlaß und Schreibpartner Entwürfe von Karten und Briefen sowie Antworten dazu Überlegungen zur Angemessenheit und Wirksamkeit	Ausfertigung von Mitteilungen unter Beachtung der angemessenen Form

2. Umgang mit Texten

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
2.1 Fertigkeit im gestaltenden Lesen	Lesen in Sinnschritten und Abschnitten Lesen des Gesamttextes	Sinnschritte werden vom Lehrer oder vom Tonband vor- und von den Schülern nachgesprochen Markieren der Sinnschritte auf einem Arbeitsblatt Formulieren von Leitfragen Vermutungen zur Überschrift und zum Fortgang der Handlung Klären von Sachverhalten durch gezieltes Nachlesen Lesen mit verteilten Rollen	Sinnerfassendes Lesen
2.2 Fähigkeit, erzählende Texte zu verstehen	Erzählung, Erzählungsausschnitt, Tiergeschichte, Kurzgeschichte	Vermutungen zur Überschrift und zum Fortgang der Handlung Lesen und Erschließen geeigneter Beispiele Einfache Hilfen zur Erschließung: — Sinnwörter und Erzählschritte — Ort, Zeit, Personen und Handlungsverlauf — Bedeutung wichtiger Textteile Dabei können auch Merkmale erarbeitet werden, z. B. für das Märchen: — Kontrastfiguren — Motive — Aufbau und sprachliche Wiederholungen — reales und phantastisches Geschehen	Beantworten von Fragen zum Text Nacherzählen Umsetzen in Spiel mit entsprechender Mimik, Gestik und Intonation Vergleich mit Fabeln und Märchen aus der Heimat
2.3 Fähigkeit, einfache Gebrauchstexte zu verstehen und anzuwenden	Gebrauchsanweisung, Bedienungsanleitung, Rundfunk- und Fernsehprogramm (Einzelinformationen, thematische Abfolge, Wichtige und nebensächliche Fakten)	Klären von Unverstandenen aus dem Kontext Stichwortreihe Sammeln und Ordnen einschlägiger Informationen Rollenspiel: Informierter Unwissender	Umsetzen einer Anleitung in Handlung Sprachliche Wiedergabe

3. Grammatik

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
3.1 Fähigkeit, den Satz der kommunikativen Situation anzupassen	Strukturen der Hauptsatzarten, die sich aus der Stellung oder der Betonung der Satzglieder ergeben (Aussage-, Frage-, Aufforderungs- und Gliedsatz)	Veränderung der Hauptsatzarten durch Umstellen der Satzglieder (Du fährst nach Hause. Fährst du nach Hause? Fahr nach Hause! Ich sehe, daß du nach Hause fährst.) Hervorhebung der Satzglieder auf Grund vorgegebener Situationen („Was tust du?“ — „Ich fahre mit dem Fahrrad nach Hause.“ — „Ich fahre mit dem Fahrrad nach Hause.“ — „Ich fahre mit dem Fahrrad nach Hause.“) Umstellproben im Aussagesatz auf Grund vorgegebener Situationen („Was tust du?“ — Ich fahre mit dem Fahrrad nach Hause.“ „Wohin fährst du?“ — „Nach Hause fahre ich ...“ „Womit fährst du?“ — „Mit dem Fahrrad fahre ich ...“)	Einfache Umformungen der Hauptsatzarten
3.2 Kenntnis der Wortarten und ihrer Leistung im Satz	Wortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Partikel im Sprachzusammenhang	Zerlegen von Sätzen in Wörter Bestimmen von Wortarten	Weglaßprobe Ersatzprobe
3.3 Bereitschaft, den Wortschatz zu erweitern	Wortfamilien Sprachliche Felder	Erarbeiten von Wortfamilien Zusammenstellen sprachlicher Felder Untergliedern eines sprachlichen Feldes (z. B. nach Wortarten, nach Bedeutungsmerkmalen)	Arbeitsblatt mit Zuordnungsaufgaben
*3.4 Einsicht in die Sprache als Zeichensystem	Sprachliche und außersprachliche Zeichen Unterstützungsfunktion außersprachlicher Zeichen Bedingungen	Pantomime als Verständigungsmittel Suchen und Zusammenstellen von Zeichen verschiedener Zeichensysteme	Pantomimische Ratespiele Scharade

4. Rechtschreiben

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
4.1 Fähigkeit, Wörterbücher sachgemäß zu benutzen	Umgang mit Wörterbüchern — Aufbau und Anlage — alphabetische Ordnung — Bedeutung von Abkürzungen und Symbolen	Erkennen des Ordnungsprinzips im Wörterbuch Erklären der gebräuchlichsten Abkürzungen Systematischer Gebrauch des Wörterbuchs	Sicheres und rasches Nachschlagen im Wörterbuch
4.2 Fähigkeit, einen Kernwortschatz fehlerfrei zu schreiben	Häufigkeitswörter aus wichtigen Gegenstandsbereichen	Erstellen eines Katalogs der Häufigkeit gleich und ähnlich klingender Wörter Orthographische Differenzierung Schreiben nach Partnerdiktat	Klassendiktate
4.3 Fähigkeit, wichtige Rechtschreibregeln anzuwenden	Großschreibung (am Satzanfang, von Namen, von Anredepersonen, im Brief, von substantivierten Adjektiven und Verben) Umlautbildung Dopellaute, gedehnte Laute Zeichensetzung, soweit sie zum sicheren Verständnis von Texten erforderlich ist Silbentrennung	Abschreibübungen, die der Einprägung von Wortbildern dienen Ratespiele und Ausfüllen von Lückentexten Schreiben nach Tonbanddiktat	Ergänzen von Lückentexten
4.4 Bereitschaft, muttersprachlich bedingte Rechtschreibfehler abzubauen	Orthographische Schwierigkeiten, die sich aus dem Kontrast von Muttersprache und Zielsprache ergeben	Übungstexte mit Sprachmaterial, das unter kontrastiven Gesichtspunkten ausgewählt wurde	Übungsdiktate

7. Jahrgangsstufe

1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1.1 Fähigkeit zu situationsgerechtem mündlichen Sprachgebrauch	Einholen und Erteilen von Auskünften (z. B. über die eigene Person, Familie, den Wohnort) Verdeutlichen von Sachverhalten für Mitschüler, Ablehnung und Zustimmung, Wünsche und Bedürfnisse	Szenisches Spiel und Rollenspiel: Sich-Vorstellen in verschiedenen Situationen; sachbezogene Fragen und Antworten zum eigenen Lebensbereich Erläutern von Hausaufgaben Beschreiben des Schulwegs Äußerungsformen zur Bekundung der eigenen Meinung aus dem Erfahrungsbereich des Schülers Bewährte Redemittel zur Verwirklichung unterschiedlicher Absichten (z. B. in der Klassengemeinschaft, im Sportverein oder in der Jugendgruppe)	Rollenspiel mit vorgegebenen Situationen
1.2 Bereitschaft, die eigene Sprechfertigkeit zu verbessern	Genau Artikulation unter Berücksichtigung der muttersprachlichen Bedingungen Sprechtempo, Sprechmelodie, Sprechpausen, Gestik und Mimik	Imitierendes Nachsprechen von Lauten, Wörtern und Wortgruppen in Verbindung mit alltäglichen Sprechsituationen (Marktschreier, Fernsehsprecher) Abhören von Tonbandaufzeichnungen und Berichtigungen durch eigene Versuche Leseübungen	Freie sprachliche Äußerungen mit Hilfe sprachbegleitender und außersprachlicher Mittel Kontrolle und Korrektur von Tonbandaufzeichnungen Gestaltendes Lesen
1.3 Fähigkeit, Textelemente beschreibender und erzählender Sprachhaltung auszugestalten	Kreative Spracharbeit nach vorgegebenen Gestaltungselementen	Zuordnen von Satzstreifen zu Bildern einer Bildergeschichte; Niederschrift des Textes Zuordnen von Sprechblasen zu Bildern Richtigstellen einer kleineren Geschichte, deren Sätze oder Satzteile vertauscht sind Aufschreiben kurzer Texte, deren Inhalt erst durch Hinzufügen fehlender Wörter oder Satzteile verständlich wird. Die Wörter und Satzteile sind aus Bildern zu ersehen Wörter und typische Wendungen aus der Mathematik und dem naturwissenschaftlichen Unterricht sind zu berücksichtigen.	Abfassen von Geschichten mit vorgegebenen Elementen

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1.4 Fähigkeit, sich in den gebräuchlichsten Formen des Alltagsschriftverkehrs auszudrücken	Brief und sachliche Karte, Telegramm für persönliche Mitteilungen (Einladen, Gratulieren, Anteil nehmen, Bestellen) Wunsch- und Merktzettel Formulare	Entwerfen von Musterbriefen. Dabei ist auf Datum und Schreib-anlaß zu achten Schreibenblässe für Telegrammtexte Erarbeiten geeigneter brieflicher Mitteilungsfornen Ausfüllen von Anträgen für Schülerfahrkarte, Lesekarte, Aufnahme in einen Sportverein Ausfüllen von Formularen bei der Post und Bank	Schreiben von Mitteilungen unter Beachtung der vorgegebenen Form
2. Umgang mit Texten			
2.1 Fähigkeit, informative Texte zu erfassen und auszuwerten	Texte aus Jugendzeit-schriften, Sach- und Jugendbüchern (Erschließungshilfen bieten Klappentext, Inhaltsverzeichnis und Register)	Numerieren von Textzeilen Darbieten des Textes durch den Lehrer; die Schüler lesen leise mit Unterstreichen unbekannter Wörter und Wörter der Fachsprache Finden von Signalwörtern Textstellennachweis („Wer findet die Stelle, in der ...“) Einfache Textgliederungsarbeiten Vermutungen zum Titel	Gezielte Fragen und Arbeitsaufträge zu einem bekannten Text
3. Grammatik			
3.1 Fähigkeit, Sprachäußerungen aus ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen und anzuwenden	Interjektionen (aha, na ja, so), Satzellipsen (nein, danke so nicht!), Satzfragmente (du wirst doch nicht etwa ...; hast du vielleicht ...;) in kommunikativen Situationen	Spontane Sprachäußerungen in improvisierten dialogischen Texten und Situationen	Stegreifspiele
*3.2 Fähigkeit, nicht-sprachliche Zeichen sprachlich auszudrücken	Einfache nichtsprachliche Zeichen (Symbole, Signale, Gebärden)	Auffinden und Benennen nichtsprachlicher Zeichen	Zuordnen von Zeichenform und Zeicheninhalt
3.3 Fähigkeit, den Sinngehalt neuer Wörter zu erschließen und sie richtig zu verwenden	Erweiterter Wortschatz, wie er z. B. beim Umgang mit Texten im Sachunterricht, in der Freizeit, in Funk und Fernsehen begegnet Bilden von Wortfeldern	Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Textzusammenhang Zusammenstellen von Wortfeldern nach Bedeutungsmerkmalen (belebt/unbelebt; menschlich/nichtmenschlich; konkret/abstrakt)	Gegenseitige Kontrolle der richtigen Verwendung des neuen Wortschatzes; richtige Benützung eines Wörterbuches; richtige Zusammensetzungen und Ableitung bei Wortneubildungen

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
3.4 Bewußtmachen der wichtigsten syntaktischen Strukturen	Strukturen der wichtigsten Satzarten, die sich aus der Stellung oder der Betonung der Satzglieder ergeben: Aussage-, Aufforderung-, Frage- und Gliedsatz Zeichensetzung	Satzstrukturen mit wechselnden Inhalten; Kennzeichnen des Satz-kerns und Erweitern des Satz-kerns	Erkennen syntaktischer Grundmuster; Durchführen einfacher Umformungen; Einsetzen von Satz-zeichen für Hauptsatz-arten in ungegliederten Texten
4. Rechtschreibung			
s. 6. Jahrgangsstufe			
8. Jahrgangsstufe			
1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch			
1.1 Fähigkeit zu situa-tionsgerechtem mündlichen Sprach-gebrauch	Informationen einholen und weitergeben Sich rechtfertigen und verteidigen	Umgang mit amtlichen Stellen (Polizei, Arbeits-amt) Befragen von Fachleuten und Berufsvertretern im Rahmen von Unterrichts-vorhaben Kurzinformationen über Gesehenes und Gehörtes Gegenüberstellen von Argumenten und den dazu notwendigen Redemitteln (z. B. wenn . . . , dann, weil . . . , darum) Ausrichten auf Argu-mente und nicht auf Streit bei Meinungs-verschiedenheiten	Aufstellen und Beant-worten eines sach- und adressatenbezogenen Fragenkatalogs Rollen- und Planspiel
1.2 Fähigkeit, Erlebnisse und Vorstellungen sprachlich auszuge-stalten	Erlebniserzählung, Phantasiegeschichte Wortfelder der Be-wegung von Menschen, Tieren und Fahrzeugen Wortfelder zu Geräu-schen aus der Natur und der Tierwelt	Finden von Erzählsitua-tionen Erarbeiten von Gestal-tungselementen Gliedern in Spielszenen, Spielversuche Auf die entsprechenden literarischen Formen der Kurzgeschichte, der Fabel, des Märchens kann ver-gleichend hingewiesen werden	Abfassen von einfachen Erlebniserzählungen, Phantasiegeschichten
1.3 Fähigkeit, Zustände und Sachverhalte mündlich und schrift-lich wiederzugeben	Beschreiben von Gegen-ständen und Personen, z. B. Steckbrief, Ver-kaufs- und Verlust-anzeigen Beschreiben von Ent-wicklungsreihen: Experimente und Vor-gänge aus dem Sach-unterricht in Stichworten und in ausformulierten Sätzen Unfallberichte (Zeugen-aussagen, die sich in	Ausrichten auf Adressa-ten: Mitschüler, Eltern, Presse Sammeln von Detail-angaben Festhalten der Beschrei-bungsmerkmale Gestaltungsübungen mit den gebräuchlichsten Satzverbindungen wie „und“, „dann“, „denn“ usw.	Abfassen von Berichten aus wirklichkeitsnahen Sprech- und Schreib-anlässen

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	kurzen Sätzen am zeitlichen Ablauf orientieren) Kontrastiver Gebrauch von Aktiv- und Passivformen *Umwandlung von Verben in Substantive („Freude am Zeichnen“, „Vorsicht beim Radfahren“)		
2. Umgang mit Texten			
2.1 Fähigkeit, literarische Kleinformen zu erschließen	Erzählung, Kurzgeschichte, Anekdote, Gedichte *Dabei können Ort, Zeit, Person, Verlauf festgestellt und Reim, Rhythmus, Sprachbild und Druckform erfaßt werden	Erschließen eines literarischen Textes auf dem Weg der Antizipation Illustrieren eines Textes	Lesen und freies Vortragen von literarischen Texten
2.2 Fähigkeit, appellative Texte zu erfassen und auszuwerten	Werbeanzeige, Flugblatt, Inserat, Aufruf, Plakate	Zusammenstellen von Grundformen appellativen Sprechens (z. B. etwas aufwerten, wiederholen usw.). Dabei können Informationen herausgearbeitet werden Funktion von Überschrift, Textanfang und Textschluß	Gemeinsames Verfassen von Inseraten und Werbetexten
3. Grammatik			
3.1 Fähigkeit, durch Zusammensetzung und Umbildung Wörter mit neuer Bedeutung zu schaffen	Zusammengesetzte Wörter (Grund- und Bestimmungswort, Präfix und Suffix), Wortfamilien, Oberbegriff, Unterbegriff	Isolieren von Wortelementen Umstellproben Einordnen der neuen Wörter in Bedeutungszusammenhänge	Wortbildungen auf Grund sprachlicher oder bildlicher Vorgaben
3.2 Fähigkeit, Haupt- und Nebeninformationen sprachrichtig zuzuordnen	Satzreihen, Satzgefüge, Textverknüpfung	Erstellen eines zusammenhängenden Textes aus Einzelsätzen Satzzeichen können in einen ungegliederten Text eingefügt werden Zusammenhänge sind (z. B. zeitliche und ursächliche) in entsprechenden Satzverbindungen zum Ausdruck zu bringen	Erarbeiten von Texten aus vorgegebenen Sätzen
3.3 Einsicht in die Sprache als komplexes Zeichensystem	Sprachbegleitende Elemente: Sprechmelodie, Sprechpause, Sprechhöhe, Sprechtempo, Artikulationskontrolle; Außersprachliche Elemente: Gestik, Mimik	Beobachten und Imitieren von Sprechmelodie und Sprechtempo Verbindung der Sprechmelodie mit außersprachlichen Mitteln (Gestik, Mimik)	Stegreifspiele

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
*3.4 Kenntnis eines einfachen Kommunikationsmodells	Kommunikationsmodell: Sprecher/Verfasser; Hörer/Leser Nachricht/Medium	Untersuchen einfacher Kommunikationssituationen	Beschreiben ausgewählter Faktoren, die ein Gespräch bestimmen
4. Rechtschreibung			
s. 6. Jahrgangsstufe			
9. Jahrgangsstufe			
1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch			
1.1 Fähigkeit zu situationsgerechtem mündlichen Sprachgebrauch	<p>Meinungsäußerung, Stellungnahme: — begründete Ablehnung oder Zustimmung äußern; — ausführliche Stellungnahme abgeben; auf Argumente eingehen, einen Gedanken weiterführen, Schlüsse ziehen; — zwischen sachlicher und unsachlicher Argumentation unterscheiden</p> <p>Erweiterung der einzelnen Satzglieder Erweiterung einfacher Sätze zu Satzreihen und Satzgefügen (Relativsätze) Geläufige Fremdwörter, Fachausdrücke und Abkürzungen aus den Stoffgebieten der Sachfächer</p>	<p>Einüben und Festigen der Stellungnahme und der Diskussion: Zweck und Ziele der Diskussion klären Beim Thema bleiben Unrichtige Aussagen in Frage stellen Meinungsverschiedenheiten herausstellen Lösungen möglichst selbst finden lassen Ergebnisse zusammenfassen Unterschiedliche Auffassungen feststellen *Teilnahme an öffentlichen Sitzungen, z. B. im Gericht, im Stadtrat *Aufgezeichnete Diskussionen, die im Rundfunk/Fernsehen übertragen werden, verfolgen Planen und Durchführen einfacher Reden, zur Begründung einer Gruppenmeinung. Die Reden sollten nach Argumentation und Überzeugungskraft von einer Beobachtungsgruppe nach einem Raster beurteilt werden</p>	<p>Rollenspiel, Planspiel Kontroverse Äußerungen zu einfachen Themen Gemeinsames Bewerten von Verlauf und Ergebnis durchgeführter Diskussionen</p>
1.2 *Fähigkeit, sich mit einem Problem mündlich und schriftlich auseinanderzusetzen	<p>Erörtern von Themen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler Gestaltungselemente einer Erörterung: Meinung—Gegenmeinung Behauptung — Folgerung Argument — Beispiel — Vergleich Anwendung dieser Gestaltungselemente in Leserbriefen, Beschwerden, kurzen Abhandlungen</p>	<p>Einholen von Auskünften, Informationen aus Texten, Begründen der eigenen und fremden Meinung Gestaltungsversuche in der Reihenfolge: mündlicher Entwurf — schriftlicher Entwurf — helfende und fördernde Korrektur — endgültige Niederschrift — Vergleich von Niederschriften</p>	<p>Ausarbeiten einer Erörterung mit vorgegebener Gliederung</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1.3 Fähigkeit, den Inhalt von Texten mündlich und schriftlich wiederzugeben	Gliederung bzw. Inhaltsangabe von sachbezogenen Texten, Erzählungen, Rundfunk- und Fernsehsendungen, Unterrichtsfilmen Entwirren zweier Texte Ausfüllen von Lückentexten *Kürzen von Texten *Textumwandlung (Plakat als Informationstext)	Gliederungsübungen in Stichworten nach Handlungen, Personen, Informationen, Meinungen, Themen Bericht an den Partner in der Gruppe Kurzvortrag	Vergleich von Ausgangstext und Schülerarbeit
1.4 Fähigkeit, sich in berufsbezogenen Formen des Alltagschriftverkehrs auszudrücken	Lebenslauf, Bewerbung, Gesuch Vergangene, gegenwärtige und zukünftige Situationen sollen durch angemessene Zeitformen bezeichnet werden	Entwerfen von Bewerbungen und tabellarischem Lebenslauf nach Muster: — Daten, die zur Bewerbung und zum Lebenslauf gehören, zusammenstellen — Sich auf Schreiblaß und Partner einstellen — Formale Gestaltungselemente beachten	Abfassen von Lebenslauf, Bewerbung und Gesuch Bewertung von sprachlicher Gestaltung und äußerer Form
2. Umgang mit Texten			
2.1 Fähigkeit, einfache dramatische Texte zu erschließen	Fernsehspiel, Hörspiel, *Theaterstücke	Beschreiben von Aktion und Reaktion der Personen Erkennen der Szenenabfolge	Szenische Gestaltung kleiner Texteinheiten
2.2 Einblick in einige wesentliche Merkmale trivialer Texte	Comics, Schlagertexte	Bestandsaufnahme der in der Klasse beliebten Comics und Schlager Gemeinsames Lesen und Besprechen eines Comics und eines Schlagertextes	Stellungnahmen zu Texten
2.3 Fähigkeit, appellative und regulative Texte zu erfassen und auszuwerten	Gesetz, Vertrag (z. B. Straßenverkehrsordnung, Jugendschutzgesetz; Kaufvertrag) Aufruf, Kommentar, Vortrag, Werbetexte	Beschäftigung mit Gesetzestexten auf Grund aktueller Ereignisse (Verkehrsunfall, Gerichtsverhandlung) Besprechen eines Kaufvertragsmusters Untersuchen eines Kommentars, eines Werbetextes Unterscheiden zwischen sachlicher und subjektiver Darstellung	Wiedergabe wesentlicher Aussagen aus den behandelten Texten
2.4 Einsicht in die Eigenart von Texten der Massenmedien	Presse: Jugendzeitschrift, Tageszeitung, Illustrierte Fernsehen: Jugendsendungen, Familien- und Unterhaltungsserien, Werbesendungen, Nachrichtensendungen	Lektüre mitgebrachter Zeitungen Vergleichen der Überschriften verschiedener Tageszeitungen zum gleichen Thema Vergleichen von Berichten über ein aktuelles Ereignis in verschiedenen Zeitungen	Mündlicher Bericht über den Inhalt eines Zeitungstextes bzw. einer Fernsehsendung

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
		<p>Die Teile der Zeitung sollen nach dem jeweiligen Informationsbedarf ausgewertet werden. Dabei soll zwischen Tatsache und Meinung unterschieden werden</p> <p>*Besprechen des Zusammenspiels von Bild und Ton in einer Informationssendung</p>	
3. Grammatik			
3.1 Fähigkeit, verschiedene Aussageweisen zu verwenden	<p>Indikativ, Konjunktiv, Imperativ Mündlicher Gebrauch konjunktivischer Formen vor allem bei höflichen Bitten, bei Wünschen und in Bedingungssätzen</p>	<p>Schaffen von Sprech- anlässen, die die Anwendung des Indikativs, des Konjunktivs und der Befehlsform zur Folge haben (Du gehst nach Hause! Möchtest du bitte nach Hause gehen! Geh nach Hause!)</p>	<p>Ergänzen von Lückentexten in der geforderten Aussageweise</p>
3.2 Bereitschaft zur Erweiterung der Sprachkompetenz durch Fachwörter	<p>Fachwörter im fachspezifischen Zusammenhang aus Bereichen der Berufs- und Arbeitswelt</p>	<p>Erarbeiten von fachsprachlichen Wortbedeutungen aus dem Kontext der Sprech- bzw. Schreibsituation</p>	<p>Zuordnungsaufgaben</p>
4. Rechtschreibung			
s. 6. Jahrgangsstufe			

Deutsch als Fremdsprache

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ versteht sich als Anweisung der Schulbehörde und als curriculare Arbeitshilfe für den Deutschunterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer in Grund- und Hauptschulen. Von seinem Inhalt und seiner Anlage her nimmt er unter den lernzielorientierten Lehrplänen eine Sonderstellung ein.

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ orientiert sich zunächst einmal – wie alle anderen Lehrpläne auch – in seiner Lernzielbestimmung, seiner Stoffauswahl und seinen Angaben zum Unterrichtsverfahren an der Abfolge der Jahrgangsstufen. Der Schwierigkeitsgrad des Stoffes und das altersbedingte Fassungsvermögen der Schüler sind die beiden Variablen.

Gleichzeitig ist er aber auch mit „Vorkurs“, „Grundkurs“, „Aufbaukurs“ und „Weiterführendem Deutschunterricht“ nach dem Kurssystem organisiert. Das bedeutet, daß die altersbedingte Organisation des Stoffes nur mit Einschränkung Gültigkeit besitzt. Der „Grundkurs“ z. B. ist nicht ausschließlich als Lehrplan der 2., 3. und 4. Jahrgangsstufe zu verstehen, sondern auch als jahrgangsunabhängige Grundstufe eines Sprachkurses. Ein zwölfjähriger „Seiteneinsteiger“ ohne Deutschkenntnisse wird darum nicht eine Sprachförderung entsprechend seiner Altersstufe erhalten, sondern entsprechend seinem Kenntnisstand, d. h. er wird nach den Lernzielen des „Grundkurses“ gefördert werden.

Diese *doppelte Ausrichtung des Lehrplans*, einerseits auf *Jahrgangsstufen*, andererseits auf den jeweiligen *Sprachkenntnisstand*, verlangt vom Benutzer des Lehrplans, daß er die kursorientierten sprachpädagogischen Leitlinien von der altersbedingten Thematisierung zu unterscheiden und altersgerecht zu ergänzen und zu variieren vermag¹. Diese Doppelfunktion erklärt auch den Umstand, daß in einer Sammlung von Kommentaren zu Lehrplänen der Hauptschule ein Lehrplan der Grundschule und seine Kommentierung Aufnahme finden.

1. Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ und seine Abhängigkeit von außerschulischen Gegebenheiten

Auch in inhaltlicher Hinsicht nimmt der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ eine Sonderstellung ein. Er steht wie kein anderer Lehrplan im Kontext mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen und Prognosen.

Die Frage, ob die Eltern der Ausländerkinder nur vorübergehend anwesende Wanderarbeiter sind, ist gebunden an den Gang der wirtschaftlichen Konjunktur, an bilaterale Abmachungen über die Aufenthaltsdauer und an die Weiterentwicklung der Europäischen Gemeinschaft (Freizügigkeit, liberalisierte Arbeitserlaubnis, Assoziierungsverträge). Die Beantwortung dieser Fragen wirkt sich unmittelbar auf den Deutschunterricht aus. Denn für Kinder, die mit ihren Eltern nur kurzfristige Gäste in Deutschland sind, würde ein Deutschunterricht genügen, der eine notdürftige Verständigungsbrücke zur deutschen Umwelt schlägt. Im übrigen hätten die deutschen Schulbehörden lediglich dafür Sorge zu tragen, daß die Ausländerkinder möglichst unbehelligt in ihrer nationalen Kulturwelt gehalten werden. Was aber, wenn sich die Ausländerfamilien als Eingewanderte verstehen, die sich in der Bundesrepublik auf Dauer niederlassen und die Hoffnung hegen, hier eine bleibende Heimat zu finden? Und – vorausgesetzt, solche Wünsche treffen sich mit der Wirklichkeit – haben wir dann das Recht, den Kindern dieser Familien einen Deutschunterricht angedeihen zu lassen, der die sprachlichen Voraussetzungen für eine möglichst schnelle und voll-

kommene Integration in die staatliche und gesellschaftliche Welt der Bundesrepublik, für eine Assimilation schafft?

Es ist wichtig zu wissen, daß der vorliegende Lehrplan gegenüber solchen Fragen eine klare Position bezieht. Weder Konjunkturanalysen noch Hochrechnungen über künftiges Integrations- oder Reintegrationsverhalten können in Zweifel ziehen, daß die Ausländerkinder an deutschen Schulen ein Recht auf ihre sprachliche und kulturelle Identität haben. Der Unterricht in deutscher Sprache teilt sich demnach mit dem jeweiligen muttersprachlichen Unterricht in die gemeinsame Spracherziehung, ist also nur ein Teil des Sprachunterrichts. Der Lehrplan nimmt, wo immer es möglich ist, darauf Bezug, daß die deutsche Sprache die *zweite Sprache* ist (z. B. beim Lesen- und Schreibenlernen, beim Zahlenlernen, bei kontrastiven Sprech- und Schreibübungen). Wenn das Recht der Ausländerkinder auf nationale Identität ernst genommen wird, kann der Lehrplan für Deutsch nur der *Lehrplan einer Zweitsprache* sein.

Zweitsprache meint aber nichts weniger als eine beiläufige, lässige Sprachvermittlung. Zweitsprache als zweite Sozialisationsprache meint vielmehr eine so intensive und effektive Sprachvermittlung, daß die sprachlichen Voraussetzungen für eine soziale Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland gewährleistet werden.² Der Lehrplan muß daher sicherstellen, daß Ausländerkindern die deutsche Sprache so vertraut wird, daß sie später – wenn immer sie es wollen – am beruflichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik ohne Benachteiligung teilhaben können.

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ setzt sich also zum Ziel, im Nachgang zum Unterricht in der Muttersprache den Ausländerkindern *eine zweite Sprachheimat* anzubieten, die ihnen – unabhängig von der Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik – eine berufliche und gesellschaftliche Zukunft eröffnet.

2. Deutsch als zweite Sozialisationsprache

Fremdsprachenerwerb geschieht wohl in den meisten Fällen durch eine unterrichtlich gesteuerte Vermittlung. So lernen unsere Kinder in der Hauptschule oder in den weiterführenden Schulen die englische oder eine beliebige andere Sprache. Nur selten wird die fremde Sprache sogleich auch außerhalb des Unterrichts gefordert.

Für die Ausländerkinder gehört die Begegnung mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule zur Selbstverständlichkeit, ja die Schule stellt in der Reihe der Sprachlernquellen nur eine Möglichkeit neben anderen dar. Die Begegnung mit der deutschen Sprache vollzieht sich für die Ausländerkinder außerhalb des Schulunterrichts in der Bekanntschaft mit gleichaltrigen Deutschen, im ständigen Kontakt mit der deutschsprachigen Öffentlichkeit (beim Einkaufen, in öffentlichen Verkehrsmitteln, auf Ämtern, beim Arzt usw.); sie vollzieht sich vor allem auch über deutschsprachige Medien (Fernsehprogramme).³ Ein Spracherleben auf so vielen Integrationsfeldern, das Nebeneinander von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb geben dem Deutschunterricht mit Ausländerkindern seinen besonderen Charakter. Da ist kein Deutschunterricht möglich, der sich ausschließlich auf die Vermittlung eines Lehrwerks stützt. Vielmehr müssen die Lehrer für „Deutsch als Fremdsprache“ bereit sein, die *Sprachimpulse des ungesteuerten Erwerbs* in die Inhalte und Übungsformen des Sprachlehrgangs einzubauen.

Die Unterweisung in „Deutsch als Fremdsprache“ für Ausländerkinder muß sich nicht zuletzt durch ein hohes Maß an *didaktischer Flexibilität* auszeichnen. Wer aber in der Wahl des Stoffes und der Mittel flexibel sein will, muß über sehr gute Kenntnisse des Systembaus der deutschen Sprache und über die vielfältigen Möglichkeiten der Vermittlung verfügen: Kenntnisse und Fähigkeiten, die eine beständige Fortbildung und wenn möglich ein Ergänzungsstudium⁴ für künftige Deutschlehrer in der Ausbildung erforderlich machen.

Fremdsprache Deutsch als zweite Sozialisationsprache zeichnet sich auch gegenüber der herkömmlichen Fremdsprachenvermittlung durch ein breiteres Spektrum an Sprachvarietäten und durch eine bestimmte, lerntheoretisch begründete Abfolge der Varietäten aus. Unter *Sprachvarietät* versteht man die Eigentümlichkeit, die die Äußerungen eines Sprachbenützers aufgrund seiner Sprechabsicht, seines Sprachkenntnisstandes, seines Alters, der Äußerungssituation u. ä. besitzen⁵. So verfügt ein zehnjähriges Ausländerkind, das seit drei Jahren in Deutschland lebt, über eine andere Varietät als ein gleichaltriges deutsches Kind. Die Sprachvarietät eines Erwachsenen unterscheidet sich in jedem Falle wieder von der eines Kindes. „Sprachvarietät“ bezeichnet also die Summe der sprachlichen Mittel, bezogen auf einen Sprachbenützer und eine sprachliche Situation. Ein Ausländerkind muß sich zunächst einmal auf den o. g. Integrationsfeldern zurechtfinden können. Es muß lernen, in Rede und Gegenrede situationsgerecht zu reagieren. Curricular gesprochen bedeutet das die Ausrichtung der Lernziele, Lerninhalte und der Verfahrensweise auf die Varietät „*Sprechsprache*“. So kann ohne Einschränkung gesagt werden, daß der „Grundkurs“ des vorliegenden Lehrplans auf die „Sprachvarietät Sprechsprache“ hin konzipiert ist.

Weiter unten (siehe Seite 93) soll begründet werden, warum die Vermittlungsformen für die Sprechsprache, dem spezifischen Zeichencharakter dieser Varietät entsprechend, vornehmlich mit audiovisuellen Mitteln erfolgen muß.

Die *Schreibsprache* hingegen muß sich, weil sie mit anderen sprachlichen Mitteln arbeitet, anderer, vornehmlich kognitiver Vermittlungsformen bedienen.

In jedem Falle aber, ob Sprechsprache oder Schreibsprache, kommt der *Grammatik* eine dienende Rolle zu. Sie steuert weder den Aufbau und die Anlage der einzelnen Rede- und Schreibkonstellationen, noch bestimmt sie die Progression des Sprachkurses im ganzen. Die Grammatik dient in erster Linie dem Lehrer als Orientierungsmarke für Spracherscheinungen, die zu den vorgegebenen Rede- und Schreibkonstellationen gehören und sich zu algorithmischen Reihen zusammenfassen lassen. Vor allem soll das Training der Sprechsprache so angelegt sein, daß grammatische Regularitäten internalisiert, ohne daß sie den Lernenden bewußt gemacht und mit metasprachlichen Etiketten versehen werden.

Der Unterricht für Ausländerkinder in Deutsch als Fremdsprache darf auch die *soziokulturellen Bindungen* nicht außer Acht lassen, in denen die Ausländerkinder leben. Die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien stellen – wie immer man ihre Anwesenheit einzuordnen versucht – eine unterprivilegierte Randgruppe⁶ dar. Ausländerkinder sind aber nicht einfach Arbeiterkinder. Sie müssen sich anders als diese gegen bestimmte Vorurteile behaupten und falsche eigene Erwartungen abbauen; sie müssen in weit höherem Maße als deutsche Arbeiterkinder zu sozialer und geographischer Mobilität bereit sein. Der Deutschunterricht wird in der Wahl seiner Themen, Inhalte und Situationen einen unmittelbaren Beitrag zu dieser Anstrengung leisten, die von Ausländerkindern erwartet wird.

Zusammenfassung:

- Ausländerkinder erleben die deutsche Sprache als zweite Sozialisationsprache vor allem in außerschulischen Sprachkontakten.
- Die vielseitige und intensive Sprachbegegnung verlangt vom Lehrer die Fähigkeit zur Didaktisierung der Sprachkontakte vornehmlich aus den Integrationsfeldern „Schule“, „Bekannschaft mit gleichaltrigen Deutschen“, „deutschsprachige Öffentlichkeit“ und „deutschsprachige Medien“.
- Der Deutschunterricht muß die Zugehörigkeit der Ausländerkinder zu der gesellschaftlichen Randgruppe der Gastarbeiter sprachlich erhellen, ohne die soziokulturellen Bindungen zu konservieren.

- „Sprechsprache“ und „Schreibsprache“ erleben die Ausländerkinder als gestufte Varietäten. Ihre sprachdidaktische Verarbeitung gehört zu den Grundlagen des Deutschunterrichts für Ausländerkinder.

3. Der unterschiedliche Sprachkenntnisstand der Ausländerkinder

Alle Erfahrungen aus dem Unterricht mit Ausländerkindern sprechen von den Schwierigkeiten, die sich aus dem sehr unterschiedlichen Sprachkenntnisstand⁷ ergeben. Von den subjektiven Gründen hierfür (Sprachlernbereitschaft, Sprachlernfähigkeit) einmal abgesehen, spielen natürlich Aufenthaltsdauer und Sozialkontakte mit Deutschen eine maßgebliche Rolle.

Es gibt Schüler, die nur ihre Muttersprache kennen, sei es, weil sie noch nicht lange in Deutschland sind, sei es, weil sich ihre Familien von der deutschen Umwelt abschließen. Nur eine sehr starke persönliche Motivation in der Form geglückter Verständigungserlebnisse kann sie zum Gebrauch der deutschen Sprache ermutigen.

Andere Schüler bringen in den Unterricht eine fehlerhafte Varietät der deutschen Sprache ein, die als Gastarbeiterdeutsch bekannt ist (unflektierte Verben, Subjekt-Prädikat-Objektstellung in allen Äußerungen usw.). Es ist die Sprachform, die sie von ihren Eltern und Landsleuten hören oder auch von Deutschen, die meinen, besonders ausländerfreundlich sprechen zu müssen. Solche Schüler haben nicht selten die Erfahrung gemacht, daß sie sich mit ihren Sprachrudimenten in wenig anspruchsvollen Situationen durchschlagen können. Darum sehen sie auch nicht immer die Notwendigkeit ein, eine fehlerfreie Sprachvarietät zu erlernen.

Eine dritte Gruppe von Schülern bringt eine Art deutscher Kindersprache ein, die sie im Kindergarten oder im Umgang mit deutschen Kindergruppen erlernt hat. Es handelt sich dabei häufig um Ausländerkinder, die bereits in Deutschland geboren sind. Ihre Lernmotivation für einen aufbauenden Sprachunterricht ist im allgemeinen gut.

Die unterrichtliche Antwort auf so heterogen zusammengestellte Klassen kann nur in der *Binnendifferenzierung* liegen.

Binnendifferenzierung ist überall da gefordert, wo innerhalb eines Klassenverbandes oder einer Lerngruppe die Lernziele, Lerninhalte und das Unterrichtsverfahren in Abhängigkeit vom individuellen Lernprozeß des Schülers gesehen werden, wo also der Lernprozeß auf die individuellen Bedingungen des Schülers abgestellt werden soll. In dieser allgemeinen Form gehört sie heute zum Konzept des schulischen Lernens, ist Teil einer „Strategie des zielreichen Lernens“⁸. Der Fremdsprachenunterricht kann um so weniger auf sie verzichten, als der Sprachlernprozeß sehr oft mit persönlichen Schwierigkeiten des Lernenden verbunden ist. Wie soll ein Schüler mit geringen Fremdsprachenkenntnissen zum Sprechen gebracht werden, wenn er immer in Angst leben muß, sich vor der Klasse zu blamieren? Wenn schon die tägliche Unterrichtserfahrung lehrt, daß die Fremdsprachenvermittlung auf die innere Befindlichkeit des Sprechenden Rücksicht zu nehmen habe, also einfühlsam vorgehen müsse, um wieviel mehr diese Rücksicht gegenüber Lernenden, die eine für sie lebensnotwendige Sprache lernen müssen! Wenn Unsicherheit und Mißerfolgserebnisse den Sprachlernprozeß begleiten, wird der Lernende bald vom Widerwillen gegen die neue Sprache erfüllt sein und alle Bemühungen um die Sprache abweisen.

Binnendifferenzierung ist kein allopathisch wirkendes Wunderkraut gegen alle Widrigkeiten und Hemmnisse im Sprachlernprozeß. Aber sie ist – wenn sie der Lehrer wohlüberlegt einsetzt – das einzige Mittel, um auch in sehr heterogen zusammengesetzten Klassen dem einzelnen Schüler eine kontinuierliche Förderung angedeihen zu lassen.

Sie kennt drei Sozialformen:

- die Einzelarbeit mit Arbeitsunterlagen, die hinreichende Instruktionen für die Eigentätigkeit enthalten müssen;
- die Partnerarbeit mit Arbeitsaufträgen, die ein helfendes Kontrollieren entweder einseitig oder auf Gegenseitigkeit sinnvoll erscheinen lassen;
- die Gruppenarbeit, die von Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Motivationen und Voraussetzungen im gemeinsamen Bemühen um einen Arbeitsauftrag geleistet wird.

Der Lehrer kann sich an jeder dieser Sozialformen als beobachtender und helfender Partner beteiligen.

Binnendifferenzierung verlangt sorgfältige Unterrichtsplanung. Sie kann unter folgenden Gesichtspunkten⁹ nötig werden:

- Ausweitung des Zeitaufwandes bzw. Verringerung des Stoffumfangs
Beispiel: Die Klasse hat fünf vorgegebene Sätze mit Wortkarten nachzulegen; einzelne Schüler oder Partnergruppen sollen jedoch in der gleichen Zeit nur zwei Sätze (möglicherweise mit Einhilfe des Lehrers) legen.
- Vereinfachung des Komplexitätsgrades
Beispiel: Ein Aussagesatz soll bei gleichzeitiger Pronominalisierung in einen Fragesatz transformiert werden.

Ali geht ins Kaufhaus. \implies
Geht er ins Kaufhaus?

Der Arbeitsauftrag wird durch Weglassung der Pronominalisierung vereinfacht.

Ali geht ins Kaufhaus. \implies
Geht Ali ins Kaufhaus?

Es folgt eine algorithmische Reihung.

- Vermehrung der notwendigen Durchgänge
Beispiel: Die Phonetik der Diphthonge wird an wechselnden Beispielen so trainiert, daß die übende Gruppe immer kleiner wird und die Schüler mit richtiger Aussprache sich Arbeitsgruppen mit anderen Arbeitsaufträgen anschließen können.
- Ermutigung zur Selbständigkeit
Beispiel: Bei der Bildung von Wortfamilien verringert der Lehrer zunehmend seine Einhilfen und strukturierenden Maßnahmen. Schließlich ist jeder Schüler in der Lage, einen entsprechenden Arbeitsauftrag selbständig auszuführen.
- Befähigung zur Kooperation
Beispiel: Beantwortung von texterschließenden Fragen. Es geht dabei nicht allein um eine inhaltlich korrekte Beantwortung von Fragen, sondern auch um einen Akt des sozialen Lernens und um eine gruppodynamische Erfahrung.

Die auf innere Differenzierung ausgerichtete Unterrichtsplanung hat also das Maß an Selbständigkeit und Kooperationsbereitschaft, die Spanne unterschiedlicher Kenntnisse und Voraussetzungen und die Wahl der Sozialformen zu bedenken.

4. Die Anfänge der Sprachaneignung im Vorkurs

Die Lehrplanempfehlungen zum Vorkurs sind altersmäßig auf die erste Jahrgangsstufe bezogen; die Lese- und Schreibübungen sind für das zweite Halbjahr vorgesehen. Die *Formen des spielerischen Umgangs mit Sprache*, die die Didaktik des Vorkurses charakterisieren, sind aber weder auf eine bestimmte Jahrgangsstufe noch auf die Anfänge der

Sprachaneignung beschränkt. Die Spielformen, die die Sprache selbst und der Unterricht mit Sprache anbieten, haben auch in den folgenden Kursetappen ihre didaktische Notwendigkeit und Berechtigung.

Zunächst einmal sollen die Kinder lernen, miteinander umzugehen. Das geschieht am besten im Spiel, in das das ganze Umfeld „Schule“ einbezogen wird: das Klassenzimmer, die Turnhalle, der Schulhof, der Spiel- und Sportplatz. Über das Umfeld Schule wird auch die neue Sozialisationsform Schule vertrauter.

Die Spiele sind zunächst also gar nicht auf den Sprachlernprozeß ausgerichtet. Und dennoch ist immer Sprache „im Spiel“: als gezeigte und gesprochene Erläuterung und Festlegung der Regeln; als gegenseitige Kontaktnahme und Information; als verbale und nonverbale Verständigungsbrücke für Bitten und Beschwerden. Lehrer und Schüler gewinnen im Spiel notwendig einen Sprachbegriff, dem alles zuzuordnen ist, was den *Austausch von Informationen* ermöglicht. Diese Erfahrung ist von hohem sprachpädagogischem Wert und sollte im ganzen Sprachlernprozeß nicht mehr verlorengehen. Also sind alle Lauf-, Fang- und Suchspiele, alle Geschicklichkeitsspiele, Wettläufe, Sammelspiele, Spiele mit Verkleiden, Geräusche-Machen, In-Position-Bringen, Spiele mit Gegenständen und Geräten von sprachdidaktischem Wert, insofern sie für die nonverbale Körpersprache und für die richtige Deutung von Situationen sensibilisieren und bereits als Einübung in die audiovisuelle Verfahrensweise zu werten sind. Kommen die Spiele hinzu, die aus dem Klang, dem Rhythmus, der Semantik der Sprache selbst erwachsen: Kinderverse, Abzählreime, Kinderlieder, rhythmische Sprechspiele, Wortabwandlungsspiele, Legespiele und alle jene Sprachspiele, die optisch und akustisch eine Regelwidrigkeit enthalten, also die Sprachordnung „umspielen“. Unter den Spielpuppen ist der Kasperl mit Abstand der Favorit. Alles, was er sagt, begleitet er mit deutlicher Körpersprache, verleitet damit zum Nachmachen und drängt zur verbalen Ergänzung. Der Kasperl ist der ideale Partner für das einfache Dialogsprechen. Mit ihm zusammen (an der Hand des Lehrers und an der des Kindes) lernen die Kinder das Begrüßen, das Fragen und Bitten, das Ablehnen und Zustimmung, das Danken und das Schimpfen. Der Kasperl darf sich auch (über den Mund des Lehrers) die unglaublichsten (Sprach-)Fehler leisten, solange er von den Kindern kontrolliert und korrigiert wird. So ist der Kasperl allemal der Dummste, und selbst der Anfänger kann noch über ihn lachen. Für den Lehrer ist der Kasperl eine Art Regenhaut: An ihm kann er alle potenziellen und gehabten Fehler „ablaufen“ lassen, und so erspart oder verkürzt er damit die fehlerhaften Umwege der Lernenden.

Dem Vorkurs fällt auch die Aufgabe zu, in die Sprachvarietät der *Unterrichtssprache*¹⁰ einzuführen. Dazu gehören Arbeitsanweisungen wie:

Zeig! Gib her! Gib an!

Zeichne! Zeichne ein! Zeichne Teile!

Male! Male an!

Lege! Lege hintereinander! Lege auch so!

Fülle aus! Kreise ein!

Ordne! Ordne zu!

Unterstreiche! Streiche durch!

Vergleiche! Kreuze an!

Suche! Fange! Schlag ab!

Alle diese Anweisungen sind entweder in ihrer Tätigkeit oder in ihrem Ergebnis so eindeutig zu erkennen, daß es keine Schwierigkeiten macht, die Bedeutung der Wortzeichen zu verstehen.

Auch einfache Eigenschaften lernen die Schüler zu benennen:

*dick, dünn, groß, klein;
rund, eckig;
rot, grün, gelb, blau.*

Angaben zur Ortsbestimmung im Zeigefeld der Kinder gehören ebenfalls zu den frühesten verbalen Äußerungen:

*da, dort, hier;
jetzt, heute, morgen, gestern, dann;
hinten, vorne, unten, oben, neben, innen, außen, rechts, links.*

Der *Schreib- und Lesekursus* kann Lautgruppen, die mit der Muttersprache gleich lauten, zur Grundlage der Übungen machen. Aus solchen Lautgruppen lassen sich Sprech- und Schreibmuster formen, die kleine Lese-, Schreib- und Spieleinheiten darstellen:

*„Da! Da! Der Tiger!“
„Wo? Wo? Huh!“*

Damit verbinden sich von Anfang an Schreib-, Lese- und Spielaktivitäten im Wechsel der Tätigkeiten und bezogen auf die Einheit der Sprache. Dem Schreibkursus bieten die zahlreichen Schreibspiele, die auch im muttersprachlichen Erstunterricht Eingang gefunden haben, unterhaltsame Trainingsformen. Der Übergang von der Druck- zur Schreibschrift muß im Einvernehmen mit dem muttersprachlichen Schreibunterricht erfolgen.

5. Die Varietät „Sprechsprache“ als didaktischer Schwerpunkt des Grund- und Aufbaukurses

Das Lernziel 3 des Grundkurses spricht von der „Fähigkeit, einfache Willensäußerungen, Wünsche und Gefühle mitzuteilen“. Dieses Lernziel findet sich beispielsweise in der Rede-konstellation „Verkaufsgespräch“, wo es u. a. darum geht, mit eigenen Wünschen auf ein Angebot zu reagieren.¹¹

Im Schreibwarengeschäft

Auf dem Tisch liegen Gegenstände aus dem Sortiment eines Schreibwarengeschäftes. Dabei werden gleichartige Objekte auch in verschiedener Ausführung gezeigt, z. B. große und kleine Filzstifte, große und kleine Zeichenblöcke.

Schüler: Grüß Gott!

Verkäufer: Was möchtest du?

Sch.: Einen Zeichenblock, bitte!

V.: Einen großen?

Sch.: Nein, den da.

V.: Also den kleinen. Macht zwei Mark.

Sch.: Hier.

V.: Danke! Auf Wiedersehen!

Sch.: Auf Wiedersehen!

Den Dialog spielt der Lehrer als Verkäufer; die Rolle des Schülers übernimmt eine Handpuppe oder ein deutschsprachiger Schüler.

Das Verkaufsgespräch ist in ein Ritual der Kontaktnahme gebettet („Grüß Gott!“ – „Was möchtest du?“ – „Danke!“ – „Auf Wiedersehen!“), das zur Gesprächseröffnung bzw. -beendigung dient. Es ist den Schülern bereits aus den Sprech- und Spielsequenzen des ersten Lernziels bekannt.

Der übrige Dialogtext enthält Wortzeichen sehr unterschiedlicher Qualität.

Da sind zunächst einmal die *Zeigewörter*, die keine eigene semantische Qualität besitzen. In unserem Dialogbeispiel lauten sie „den“, „da“ und „hier“. Für die Verkaufshandlung sind sie, wie man sieht, eine wichtige Erklärungshilfe. Aber das, was sie wirklich meinen, ihre inhaltliche Füllung, hängt von der jeweiligen Sprechsituation ab. Erst der Verweis auf den „kleinen Zeichenblock“ macht klar, was mit „den“ und „da“ gemeint ist. Damit ist auch bereits angedeutet, daß sie ohne *Zeigegestus* kaum denkbar sind. Wortzeichen und Gestuszeichen signalisieren somit gleichzeitig und gleichbedeutend das Gemeinte, die Information ist also redundant.

Eine andere Gruppe von Wortzeichen hat *vollsemantische Qualität*. Wörter wie „Zeichenblock“, „zwei Mark“, „macht“ und in etwas reduzierter Weise auch „groß“ und „klein“ sind nicht wie die Zeigewörter auf situative Verständigungshilfen angewiesen. Für sie gilt in vollem Umfange die klassische (bereits aus der Scholastik stammende) Definition für Zeichen: *aliquid stat pro aliquo*. Das Wort „Zeichenblock“ steht für die Realität Zeichenblock und kann immer, wenn es geäußert wird, diesen Gegenstand in unserer Vorstellung hervorrufen. Diese Unabhängigkeit und das Nichtgebundensein an Situationen aber fordert einen lerntheoretischen Preis: Wörter dieser Klasse können nur durch Gedächtnisarbeit interiorisiert werden, sie müssen „gelernt“ werden.

Und noch eine Eigentümlichkeit enthält das Verkaufsgespräch: Der Verkäufer wendet sich, nachdem der Schüler seinen Wunsch nach einem Zeichenblock geäußert hat, an seinen Kunden und fragt: „Einen großen?“ Diese Äußerung müßte eigentlich, wenn sie ausgeformt würde, lauten: „Möchtest du einen großen Zeichenblock haben?“ Der Sprecher verzichtet jedoch auf die umständliche Redeweise, weil die kurze Äußerung aus dem Kontext der Situation selbstverständlich ergänzt wird. Der Sprecher bedient sich aus sprachökonomischen Gründen der *elliptischen Verkürzung*.¹² Aber er muß ihr noch, damit sie auch als Frage verstanden wird, ein zusätzliches Informationssignal begeben: *die Intonation*. Die ausgeformte Äußerung kennzeichnet die Frage in erster Linie durch die Wortstellung der Inversion; die Intonation kommt mehr oder weniger prägnant hinzu. Der elliptischen Äußerung hingegen bleibt kein anderes Fragemittel als die Intonation: Frage als ansteigender Sprechton. Zusammen mit anderen ähnlichen Informationssignalen zählt die Intonation zum *paralingualen Zeichensystem*.

Die knappe Dialoganalyse zeigt, daß der Informationsgehalt dieses Textes über mehrere, höchst unterschiedliche Transportmittel erfolgt.

● Die ausgelegten Schreibutensilien zeigen einen Schreibwarenladen an (oder simulieren ihn jedenfalls), und die handelnden Personen identifizieren wir als Kunden und Verkäufer. Damit ist sichergestellt, daß das sich anbahnende Gespräch nicht irgendwo und irgendwann und zwischen x-beliebigen Leuten stattfindet. Die uns vor Augen stehende *Situation* enthält deutliche Anzeichen dafür, daß offenbar eine Verkaufshandlung in Gang kommt. Wir sind also bereits durch Anzeichenelemente der Situation „ins Bild gesetzt“, informiert worden, ohne daß „ein Wörtchen gefallen“, ein einziges Wortzeichen in Anspruch genommen worden wäre. Die Informationskraft der Situation bleibt während der ganzen Redekonstellation erhalten, so daß die Redeäußerungen durch elliptische Aussparungen immer auf sie rekurrieren können.

Die allgemein verständliche und aussagekräftige Handlungssituation wird für den Spracherwerbsprozeß häufig nur als Motivationshilfe verstanden. Jede Dialoganalyse jedoch wird bestätigen, daß sie auch eine wichtige Informationsquelle ist, die noch dazu den Vorzug besitzt, daß ihr Informationsgehalt ohne Lernaufwand angeeignet werden kann. Die meisten Handlungssituationen oder jedenfalls große Teile von ihnen können durch unser aller Welterfahrung gedeutet werden, sie gehören zu den sprachdidaktischen wichtigen Universalien.

● Der Zeigegestus gehört – im Verein mit dem Mienenspiel und der Körperhaltung (Kinetik) – zum Inventar eines weiteren Informationssystems. Wir können uns ohne seine Mithilfe eine unmittelbare menschliche Kommunikation kaum vorstellen. (In der Spielform „Pantomime“ bestreitet sie mit der Situation zusammen die Informationsübermittlung ausschließlich.) Aber diese „außersprachlichen Redemittel“ sind – ähnlich wie die Zeigewörter – eng mit der Situation verbunden und können nur aus ihr heraus richtig gedeutet werden.

Das gestisch-mimische Zeichensystem wird meist redundant verwendet. Dem Lernenden hilft es – sprechpsychologisch – zunächst einmal, Sprechhemmungen zu verringern; sodann verdeutlicht es das, was der Sprecher ausdrücken will; und schließlich kann – lerntheoretisch – die für den unmittelbaren Sprechkontakt wichtige Klasse der Zeigewörter nicht ohne seine Mithilfe erlernt werden.

Auch dieses Zeichensystem macht dem Lernenden keine große Mühe. Vieles kennt er von seiner Muttersprache her und kann es einfach übernehmen. Und was für ihn neu ist, wird er aus Freude an motorischen Ausdrucksmitteln leicht und gerne adaptieren.

● *Das paralinguale Zeichensystem* – Tonhöhe, Lautstärkenverlauf, Sprachrhythmus, Akzentuierung, Pausengliederung – ist sehr in die übrigen Informationsträger integriert. Aber gerade die elliptischen Äußerungsformen verdeutlichen im unmittelbaren Sprechkontakt seinen Informationswert.

● Die *Wortzeichen mit voller semantischer Qualität* nennt Karl Bühler „Symbole“ und das Umfeld ihres Auftretens „Symbolfeld“¹³. Mit diesem Feldbegriff spricht Bühler alle jene Relationen an, die „zwischen dem syntaktischen und lexikalischen Momente der Sprache“ bestehen.¹⁴ Wortsymbole als lexikalische Informationen treten nicht isoliert auf, sondern im Verein mit Textelementen, die Vor- und Nachinformationen zu ihnen enthalten (z. B. Artikel, Endungsmorpheme, Funktionswörter). Mit „Symbol“ und „Symbolfeld“ wird also jenes Zeichensystem angesprochen, das vielfach in einem herkömmlichen und sehr engen Verständnis als „Sprache“ und „Grammatik“ verstanden wird. Unser als Beispiel gewähltes Verkaufsgespräch macht aber deutlich, daß Sprache, wenn wir sie als mündliches Kommunikationsinstrument verstehen, mehr ist als die Artikulation von Wörtern und Textverknüpfungen. Das Zeichensystem der Symbole und des Symbolfeldes ist im mündlichen Kommunikationsprozeß ein System neben mindestens drei anderen. Und – auch dies zeigt unser Dialogbeispiel – es bestreitet offenbar nicht immer den Löwenanteil an Informationen.

Das Zeichensystem der Symbole ist unter den aufgeführten Informationsmitteln das abstrakteste. Es beruht ganz auf der Konventionalisierung einer Sprachgemeinschaft und muß daher von Sprache zu Sprache neu gelernt werden. Dieser Lernprozeß bleibt keinem Lernenden – unabhängig von der Verfahrensweise – erspart.

Und dennoch erhält der Lernprozeß einen anderen Sinn und einen anderen Charakter, wenn er sich aus der natürlichen dialogischen Kommunikation herleitet. Das System der Symbole ist – wie wir gesehen haben – umgeben und gestützt von anderen Informationssystemen, die lerntheoretisch unmittelbar zugänglich oder mühelos erschließbar sind. Mit ihrer Hilfe läßt sich das System der abstrakten Symbole leichter erlernen, weil jede natürliche Kommunikation den Anteil dieser Wortzeichen in Grenzen hält und weil die *Lernarbeit im Verbund der Zeichensysteme* sinnvoll und ansprechend ist. Es macht eben einen großen Unterschied, ob „Symbol“ und „Symbolfeld“ als Wortschatzliste und grammatische Regeln eingepaukt werden oder ob sie im Verein mit den übrigen, informationengebenden Zeichensystemen, und gestützt durch sie, aus der natürlichen Sprachverwendung heraus gelernt werden. Die rechte Methode muß dann dafür Sorge tragen, daß die lernerleichternden Zeichensysteme voll zur Wirkung kommen und den Sprachlernprozeß entlasten.

Die Analyse des Verkaufsgesprächs verfolgte neben der Hinführung auf eine bestimmte

sprachdidaktische Verfahrensweise vor allem die Absicht, die Varietät „Sprechsprache“ zu erläutern. Zwar ließe sich für „gesprochene Sprache“ schnell eine Definition als „freiformulierte, spontane Sprechsituationen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen“ beschaffen¹⁵. Auch eine stilistische Analyse wäre schnell zur Hand:

- „– ausgeprägt dialogische Elemente, die Sprecherkontakt und Sprecherwechsel betreffen, wie z. B. Anrede
- Verwendung „nicht-wohlgeformter“ Sätze
- relativ häufige parataktische Satzverknüpfung
- häufige Verwendung von Abtönungspartikeln.“¹⁶

Aber für den Sprachlernprozeß gibt die Oberflächenbetrachtung dieser Sprachvarietät wenig her. „*Sprechsprache*“ als sprachdidaktischer Begriff muß vom Aufbau her erklärt werden. Demnach ist sie zu definieren als *ein Verbund von Zeichensystemen aus Situation, gestisch-mimischem Inventar, Paralinguität und Symbolen, wobei das Redethema und die Rede-Intention die syntaktische Klammer darstellen*. Mit dieser Kennzeichnung ist nichts über die Anteile der einzelnen Informationssysteme gesagt. Doch ist unschwer zu erkennen, daß bei Überwiegen der nonverbalen Informationselemente der Lernprozeß erleichtert wird – und umgekehrt. Eine Methodenlehre könnte daraus eine didaktische Progression schneiden.

Sprechsprache kann natürlich auch geschrieben werden. Die Benennung „Sprechsprache“ scheint jedoch durch die ursprüngliche und vorwiegende Verwendung dieser Sprachvarietät als gesprochene Sprache gerechtfertigt. Im Verständnis des Lehrplans und dieses Kommentars soll Sprechsprache als sprachdidaktischer Begriff gelten.

6. Zur methodischen Behandlung der Sprechvarietät „Sprechsprache“ in der Zweitsprache

Jedes Kind bringt also normalerweise eine ausgebildete Sprachform, nämlich die muttersprachliche Sprechsprache, in den Erstunterricht. So auch die deutschen Kinder. Der Deutschunterricht konsolidiert diese Kenntnisse und erweitert sie behutsam auf die neue Varietät „Schreibsprache“ hin.¹⁷ Mit dem Erarbeiten der Schreibsprache gehen fachsprachliche Erweiterungen und ein sprachsystematischer Bewußtmachungsprozeß einher. Auf der einen Seite wächst von den Sachfächern her, vor allem für den Wortschatz, sprachliche Kompetenz zu; auf der anderen Seite gewinnt das Sprachvermögen über die Begegnung mit dem Systembau der Sprache eine kognitive Dimension.

Wenn die Fremdsprache Deutsch für die Ausländerkinder zu einer funktionsfähigen zweiten Sozialisationsprache werden soll, muß sie ähnlich der Erstsprache einen sprachpädagogischen *Entfaltungsprozeß von der Sprech- zur Schreibsprache* durchlaufen. Die Ausländerkinder müssen also zunächst die Sprachform, die ihnen die deutschen Altersgenossen voraus haben, im Grund- und Aufbaukurs nacharbeiten: die Varietät der deutschen Sprechsprache. Dabei kehren Eigentümlichkeiten des Erstspracherwerbs in geraffter Form wieder.

Im Fremdsprachenunterricht hat sich im Rahmen einer Unterrichtssequenz der methodische Dreischritt von

Sprachbegegnung (in den Lehrwerken unter Kennzeichnungen wie „Vorstellungsphase“, „Informationsphase“, „Einführen“ u.ä.),

Sprachverarbeitung (bekannt auch als „Manipulationsphase“, „Trainingsphase“, „Einüben“ u.ä.) und

Spracherweiterung („Kommunikationsphase“, „Transferphase“, „Übertragen“ und „Integrieren“) bewährt.

Die Sprachbegegnung geschieht nicht über Wörter oder Sätze, sondern über einen Text, weil nur der Text einer natürlichen Sprachbegegnung entspricht. Die Lernziele des Grund- und Aufbaukurses implizieren (mit Ausnahme von Lernziel 2 des Aufbaukurses) Texte der sprechsprachlichen Varietät. Jede einzelne Unterrichtssequenz beginnt also mit einem *Text*, der von einem adressatengerechten Thema und einer ebensolchen Sprechintention getragen ist. Wie das Beispiel „Verkaufsgespräch“ am Beginn des letzten Kapitels gezeigt hat, haben alle sprechsprachlichen Texte einen mehr oder weniger hohen Anteil an nonverbalen Informationselementen. Um diesen Anteil geht es im *Sprachlehrverfahren der audiovisuellen Methode*.¹⁸ Die audiovisuelle Methode ist bemüht, den Informationsanteil der Situation, des gestisch-mimischen Inventars und der Paralingualität so in das Lehrverfahren einzubringen, daß die verbalen Teile leichter zugänglich werden.

In der Schule müssen Redekonstellationen und ihre Texte simuliert werden.

Das kann

- durch Spielszenen,
- durch selbstgefertigte Bildimpulse (Haftelemente, Bildkarten)
- durch Bildreihen (Diareihen oder Folienstreifen) mit Tonband und
- durch Tonfilmszenen geschehen.

Diese Aufzählung bereits zeigt, daß unter „audiovisuell“ nicht zuerst und ausschließlich der Einsatz technischer Geräte zur Bild- und Tonwiedergabe verstanden werden darf. Ausschlaggebend für das rechte Verständnis der didaktischen Absichten dieser Methode ist der Informationswert, den die verbalen und nonverbalen Zeichenelemente haben. Wenn die Spielszenen *nur* lernmotivierend und die Bilder *nur* illustrierend wirken, hat die audiovisuelle Methode ihre Absicht verfehlt. Die Spielhandlung, das Bild und die Tonführung des gesprochenen Wortes müssen Bestandteile der Sprache sein.

Es hat wenig Sinn, die verschiedenen audiovisuellen Darbietungsformen gegeneinander auszuspielen. Die Spielszene (siehe Beispiel „Verkaufsgespräch“) eignet sich mehr für einfache Redekonstellationen und für Anfänger. Bildreihen mit Tonbandwiedergabe und Tonfilme treiben einen größeren Aufwand an Situation und verbalen Mitteln; fortgeschrittene Lerner werden sie eher nutzen können.

Unabhängig von der Darbietungsform sind *die methodischen Schritte zur Aneignung des Textes*. Zunächst geht es darum, den Text im Ganzen verständlich zu machen: Da will einer etwas kaufen; er wählt aus; er bezahlt und geht. Das ist die Grobsemantik unserer Verkaufshandlung. Dann geht es um das Verständnis der Einzelheiten: den Zeichenblock, den großen oder den kleinen, die Angabe des Preises. Jetzt haben die Kinder alle Teile des Textes verstanden. *Die Semantik des Textes* ist gesichert.

Es folgt *die Phonetisierung*. Darunter sind Nachsprech- und Ausspracheübungen zu verstehen, mit denen Laute, Lautgruppen, Wörter und Wortgruppen einzeln und im Chor artikuliert werden. Dabei hat der Lehrer zu bedenken, daß jeder Schüler von seiner Muttersprache her ein bestimmtes Laut- (Phonem-) Inventar mitbringt. Wo immer sich dieses Inventar vom deutschen Lautbestand unterscheidet, hat der Schüler Schwierigkeiten in der Artikulation. Der Lehrer muß sich daher über die lautlichen Divergenzen der Muttersprache seiner Schüler zur deutschen Zielsprache informieren¹⁹, damit er sein Aussprachetraining entsprechend einrichten kann. Aussprachekorrekturen müssen behutsam vorgenommen werden. Einerseits dürfen Fehler nicht einfach hingegenommen werden; andererseits soll die spontane Sprechäußerung nicht einer makellosen Lautgebung geopfert werden. Sprecherzieherische Kraftakte werden wenig nützen; geduldige und beständige Anleitung führen eher zum Erfolg.

Auf die Semantisierung und Phonetisierung des Textes folgt die Darstellung des Textes im *Spiel*. Die Wiedergabe des Textes im Spiel wird oft von älteren Schülern, aber auch von

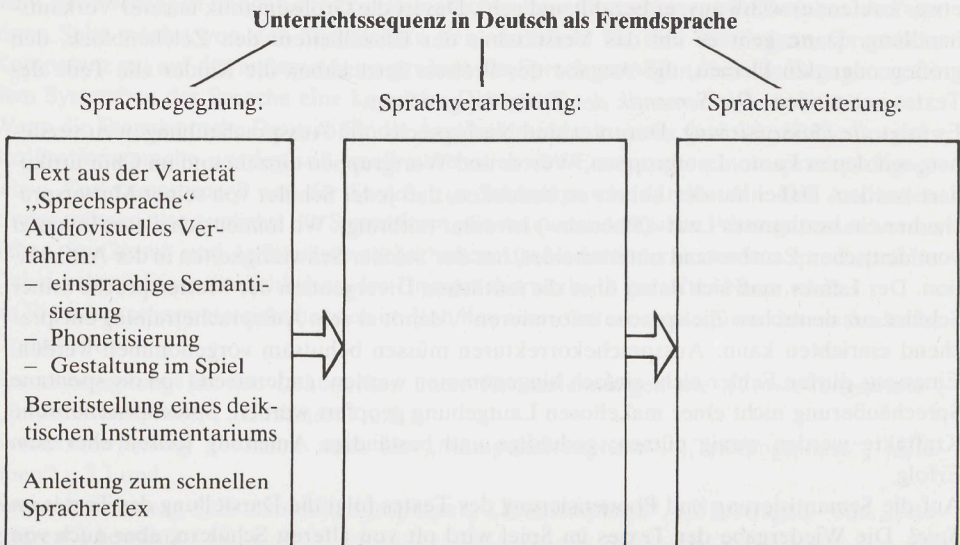
Lehrern als „kindlich“ und „überflüssig“ abgetan. Diese Meinung verkennt völlig den sprachdidaktischen Standort der Spielszene. Im Zuge der Semantisierung war der Text in seine Teilsysteme, bestehend aus Situation, Gestik-Mimik, Sprachmelodie und Wortzeichen, zerlegt worden. Die Phonetisierung mußte für die Ausspracherichtigkeit Sorge tragen – auf Kosten des inhaltlichen Zusammenhangs. Beide methodischen Schritte haben das Sprachganze zerlegt und geteilt, um den Lernprozeß zu erleichtern. So kann die Verpflichtung, die Lernteile am Ende wieder zu einem Sprachganzen zusammenzufügen, weder „kindlich“ noch „überflüssig“ sein. Der Text als Spielszene ist die methodische Umsetzung des Auftrags zur Wiederherstellung der ganzen Sprache.

Dieser Auftrag gilt unabhängig von der Darbietungsform des Textes. In unserem Verkaufsgespräch (Darbietungsform Spielszene) übernehmen Schüler wechselseitig die Rollen des Kunden und des Verkäufers. Die Darbietungsform „Bildreihe“ kann so im Spiel umgesetzt werden, daß die Bilder den Situationsrahmen für die agierenden Schüler abgeben. Noch besser aber ist die völlige Lösung von der Bildreihe; da genügen wenige Versatzstücke zur Andeutung der Situation. Von Tonfilmszenen (besonders Trickfilmen) können so starke Sprech- und Spielimpulse ausgehen, daß sich die Schüler spontan zur spielerischen Wiedergabe des Geschehenen und Gehörten drängen.

Die lebensnahe Gestaltung sprechsprachlicher Texte kommt nicht ohne ein differenziertes Instrumentarium an Zeigewörtern (Deiktika) aus. Es empfiehlt sich daher, auch wenn gängige Lehrwerke anders vorgehen, die personalen Zeigewörter der Ich-, Du- und Der-, Die-, Das-Form, die wichtigsten lokalen Zeigewörter (siehe Vorkurs) und einige temporale Zeigewörter (dann, jetzt, vorher, bald, später) bereits mit den ersten Unterrichtssequenzen verfügbar zu machen. Diese Wörter stellen überdies in ihrer kurzen Lautung keine Ausspracheprobleme dar und werden in Verbindung mit dem Zeigegestus schnell gelernt. Viele Wörter des Symbolfeldes können dann mit ihnen gekoppelt und nun leichter memoriert werden.

Wenn die Sprachbegegnung (als erster Schritt einer Unterrichtssequenz) im Sinne der audiovisuellen Methode erfolgt, dann erwerben die Schüler jene sprechsprachliche Kompetenz, die sie in der deutschen Umwelt dringend brauchen:

- Sie lernen, Situationen als Impulse für Sprachhandlungen zu erfassen



- Sie lernen, die ganze Skala der Verständigungssignale zu beachten und in sprachliche Reaktion umzuwandeln
- Sie üben sich in der Weitergabe und Kontrolle passender Sprachreflexe.

An keiner Stelle der Sprachbegegnungsphase war der Rückgriff auf muttersprachliche Erklärungen oder Verdeutlichungen notwendig geworden. Die Einsprachigkeit ist ein Merkmal audiovisueller Verfahrensweise. Das schließt aber nicht aus, daß mögliche Mißverständnisse oder umständliche Erklärungen durch eine herkunftssprachliche Erläuterung umgangen werden können: „Undogmatische Einsprachigkeit“²⁰ lautet die Devise.

In der Phase der *Sprachverarbeitung* konzentriert sich das didaktische Interesse auf die typischen Spracherscheinungen des vorgestellten Textes. Sie werden aus ihrem dialogischen Zusammenhang gelöst und zu Übungszwecken in algorithmische Reihen gebracht. Denn in jeder typischen Spracherscheinung steckt – wenn man den Begriff nur weit genug faßt – eine grammatische Regularität, und sie soll durch die Reihenübung eingepreßt werden. Ein Unterrichtsbeispiel zu Lernziel 3 des Grundkurses.

Die handelnden Personen wollen im Rahmen dieses Lernziels erfahren, wie man Erlaubnis erbittet, erteilt und verweigert.²¹

Erste Phase: Sprachbegegnung

Die Schüler sehen drei Situationsbilder. Auf dem einen Bild sieht man Kinder beim Schaukeln; ein Kind wird abgewiesen. Das zweite Bild zeigt ein Kind, das sich gerne ein Kinderfahrrad leihen möchte; es wird ebenfalls abgewiesen. Auf dem dritten Bild sieht man ballspielende Kinder; ein weiteres Kind kommt hinzu.

Dazu folgender Dialogtext:

Darf ich schaukeln?

Nein, geh weg!

Laß mich halt!

Nein, du darfst jetzt nicht schaukeln!

Kann ich das Rad haben? •

Morgen kannst du das Rad haben.

Laß mich mitspielen!

Ja, komm her!

Die Erarbeitung des Dialogtextes erfolgt in der beschriebenen Form.

Überlegungen zur zweiten Phase: *Sprachverarbeitung*

Der Dialogtext enthält

- einfache Fragestrukturen nach dem Muster Modalverb + Infinitiv
- einfache Aussagesätze mit Modalverben in der zweiten Person
- verneinende und bejahende Äußerungen

Aus solchen Sprachbetrachtungen wird die *erste Übung* abgeleitet: An der Tafel sind Bildkarten angebracht, die allerlei Spielgeräte und Gegenstände darstellen. Dabei ist darauf zu achten, daß die Gegenstandsbezeichnungen im Genus Neutrum und im Genus Femininum bleiben, weil sich der Artikel in der nachfolgenden Übung im Genus Maskulinum verändern würde. Die Schüler fragen nach dem Redemuster „Kann ich. . . haben?“ den Lehrer um Spielerlaubnis. Dabei zeigen sie auf die betreffende Bildkarte. Also

Kann ich das Rad haben?

Kann ich das Seil haben?

Kann ich das Buch haben?

Kann ich die Puppe haben?

Kann ich die Schaufel haben? usw.

Der Lehrer teilt seine Antwort durch Kopfschütteln oder Nicken mit.

In der *zweiten Übung* werden mit dem Redemuster „Darf ich . . .?“ einzelne Tätigkeiten verbunden.

Die Tätigkeiten stehen in Verbindung mit den Gegenständen der Bildkarten: Ball – werfen; Rad – fahren; Seil – hüpfen; Rollschuhe – laufen; usw.

Der Lehrer deutet auf den Ball. Der Schüler fragt: „*Darf ich werfen?*“

Der Lehrer deutet auf das Seil. Der Schüler fragt: „*Darf ich hüpfen?*“

Der Lehrer deutet auf das Rad. Der Schüler fragt: „*Darf ich fahren?*“ usw.

Der Lehrer kann die jeweilige Antwort in Verbindung mit dem Gestus sprachlich erweitern: „*Ja, du darfst werfen.*“ „*Nein, du darfst nicht fahren.*“

Die Reihübung mit dem Redemittel „*Laß mich . . .!*“ geht auf ähnliche Weise.

Eine *weitere Übung* soll dazu helfen, die Wortbilder der Tätigkeiten und Gegenstandsbezeichnungen einzuprägen.

Dem dient ein Arbeitsblatt, das dazu auffordert, die Wortzeichen den Abbildungen schreibend zuzuordnen.

Die *nächste Übung* entspringt dem Spielbedürfnis der Kinder. In einem Sack sind zahlreiche Spielgeräte und Gegenstände (oder Abbildungen) versteckt. Die Schüler greifen einzeln in den Sack und ziehen etwas heraus. Sie fragen:

„*Kann ich das Buch haben?*“

„*Kann ich das Auto haben?*“

„*Kann ich die Maus haben?*“ usw.

Spielpartner ist jeweils ein anderer Schüler. Er entscheidet:

„*Morgen kannst du das Buch haben.*“ oder

„*Ja, nimm es!*“

Als kurze *Zwischenübung* kann der Auftrag gelten, die nominalen Wortkarten auf dem Tisch nach Genera zu ordnen. Als Ordnungshilfe soll eine Farbumterlage dienen: gelb für Neutrum, blau für Maskulinum, rot für Femininum. Jedes Wortzeichen wird beim Einordnen zusammen mit dem Artikel laut gesprochen. Mit einer *weiteren Übung* sollen die Lesefertigkeiten geübt werden. Auf dem Overhead-Projektor erscheint ein Lesetext, der die geübten Strukturen und Lexikoneinheiten ohne Bildunterstützung anbietet:

„*Kann ich das Rad haben?*“

„*Da, nimm es!*“

„*Darf ich mitspielen?*“

„*Ja, komm her!*“

„*Kann ich das Heft da haben?*“

„*Du kannst es morgen haben.*“

„*Darf ich das Buch lesen?*“

„*Da, bitte!*“

„*Laß mich radfahren!*“

„*Nein, du darfst jetzt nicht radfahren!*“

Dieses Beispiel einer Sprachverarbeitungsphase deutet die *Vielgestaltigkeit der Verarbeitungsformen* an. Alle Übungs- und Arbeitsformen dienen dem Ziel, die Sprachelemente des Dialogtextes so zu vertiefen, daß sie für eine freiere Verwendung verfügbar werden. Auf vielfältige Weise wollen sie dem Schüler die richtige Lautung, die rechte Bedeutung, die gängige Wendung, die korrekte Schreibung, die hilfreiche Umschreibung nahebringen.

An diesem Beispiel lassen sich folgende Übungsformen unterscheiden:

- nach ihrem Inhalt; Übungen auf Wort-, Wortgruppen- und Textebene;
- nach der Art ihrer Durchführung: als Sprech-, Lese- und Schreibübungen;
- nach der Art ihrer Organisation: als Drillübungen oder Spielübungen;
- nach der Art ihres Impulses: als einschleifende Reihübung oder Übungen mit Entscheidungscharakter.

Zunächst fällt auf, daß zu Hörverstehen und Sprechen der Sprachbegegnungsphase die *Tätigkeitsformen des Lesens und des Schreibens* hinzugekommen sind.

Es hängt mit der Eigenart der angestrebten Sprachvarietät zusammen, daß im Grund- und Aufbaukurs das Hörverstehen und das Sprechen eindeutig dominieren. Dennoch darf auf das Lesen und das Schreiben keinesfalls verzichtet werden. Diese Tätigkeiten sorgen zu-

nächst einmal für einen willkommenen Wechsel der Arbeitsformen. Sie zwingen darüber hinaus zur genauen Beachtung der sprachlichen Bausteine: des Einzellauts und des Buchstabens. Lesen und Schreiben festigen das Wortbild und diskriminieren Laute und Lautgruppen. Nur über die Verschriftlichung bekommt der Schüler eine Vorstellung von der Gliederung des Sprachstroms (gesprochene Sprache: *Dafich mitspielen?* geschriebene Sprache: *Darf ich mitspielen?*). Wortformen und zusammengehörende Wortgruppen treten hervor und prägen sich ein.

Sprechsprache ist in besonderem Maße regionalen Zusammenziehungen und Verschleifungen ausgesetzt:

Gesprochene Sprache (süddeutsch): *Des hammer leider net.*

Geschriebene Sprache: *Das haben wir leider nicht.*

Oder die Verwendung von „der“ als Personalpronomen:

Gesprochene Sprache: *Des isch mei Freind. Der isch aus Italien.*

Geschriebene Sprache: *Das ist mein Freund. Er ist aus Italien.*

Natürlich sind Lese- und Schreibübungen – wie im muttersprachlichen Unterricht auch – das einzige Remedium, um das graphische System und die komplizierte rechtschriftliche Konvention der deutschen Sprache zu festigen.

Lesen und Schreiben sollen im Grund- und Aufbaukurs zum besseren Verstehen und lautreinen Sprechen beitragen, sie haben also dienende Funktion. Ihr Stellenwert kommt auch in der Faustregel zur sprachdidaktischen Handhabung der Varietät Sprechsprache zum Ausdruck:

- Nichts zu Gehör bringen, was nicht gleichzeitig auch (optisch) veranschaulicht werden kann.
- Nichts sprechen, was nicht vorher gehört wurde.
- Nichts lesen, was nicht vorher (vor-)gesprochen wurde.
- Nichts schreiben, was nicht vorher schon gesprochen oder gelesen wurde.

Auch diese Regel ist nur sinnvoll, wenn sie – wie das Prinzip der Einsprachigkeit – undogmatisch gehandhabt wird.

Einer besonderen Erwähnung bedürfen die *programmierten Tonbandübungen*. Es handelt sich dabei in den meisten Fällen um Übungen im Vier-Phasen-Drill. In diesen Übungen kann „gedrillt“ werden, was in einer algorithmischen Reihe in regelmäßiger Gesetzmäßigkeit wiederkehrt, z. B. der nominale Plural nach dem Adjektiv „viele“:

Die Kinder haben einen Ball.

Die Kinder haben viele Bälle.

Fatma bringt mir eine Blume.

Fatma bringt mir viele Blumen.

Übungen dieser Art können durch Programmierungen so gestaltet werden, daß der Schüler die Bestätigung oder die Korrektur seines Beitrags selbst erfährt und demnach eine Verbesserung vornehmen oder zur nächsten Übung weitergehen kann. Jeder Übung im Vier-Phasen-Drill muß ein ausgeführtes *Beispiel* vorhergehen:

Erster Sprecher: Fatma kauft ein Heft.

Zweiter Sprecher:

(als Schüler) Fatma kauft viele Hefte.

Erster Sprecher: Fatma kauft viele Hefte.

Zweiter Sprecher:

(als Schüler): Fatma kauft viele Hefte.

Die Übung beginnt:

Sprecher: Ich schenke dir eine Orange.

- (Schüler: Ich schenke dir viele Orangen.)
 Sprecher: Ich schenke dir viele Orangen.
 (Schüler: Ich schenke dir viele Orangen.)

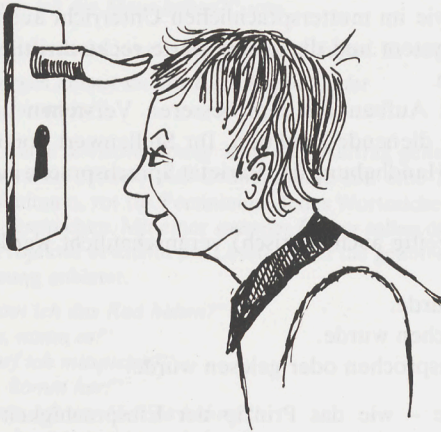
In der Übung ist für die Äußerung des Schülers eine Pause eingeplant (zweite Phase). Der Sprecher (dritte Phase) gibt den erwarteten Beitrag entweder als Bestätigung oder als Korrektur für Phase 2. In der Phase 4 äußert der Schüler den erwarteten Beitrag entweder als Wiederholung oder als Verbesserung.

Übungsaufgaben mit recht unterschiedlichen Zielsetzungen können anhand ihrer Ausführung typisiert werden. Von großer Zahl sind die

1. Zuordnungsaufgaben.

Beispiele

a) Die Zuordnung von Bildbedeutung und Wortzeichen dient dem Sprachverständnis.

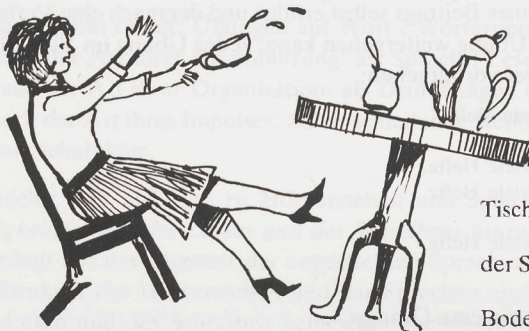


- | | |
|--------------------|-------------------------------------|
| Ali ist müde. | <input type="radio"/> |
| Ali ist wütend. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ali ist lustig. | <input type="checkbox"/> |
| Ali ist neugierig. | <input type="checkbox"/> |

b) Die Multiple-choice-Übung prüft das Sprachverständnis und die Sachlogik.

- | | |
|--------|----------------------------------|
| Blumen | <input type="checkbox"/> freude |
| | <input type="checkbox"/> zeitung |
| | <input type="checkbox"/> strauß |
| Fuß | <input type="checkbox"/> ball |
| | <input type="checkbox"/> uhr |
| | <input type="checkbox"/> bahn |

c) Durch richtige Zuordnung wird aus dem „Wortsalat“ eine sinnvolle Wortkette. Die Zeichnung deutet den Sinnzusammenhang an.



Tisch Eine Tee. und sitzt Frau am trinkt
 der Stuhl. Da bricht
 Boden. zu stürzt Frau Die

d) Auch das Kartenspiel ist eine Zuordnungsaufgabe, wenn – wie im Quartettspiel – Bildkarten (hergestellt mit Bildern aus Illustrierten und Katalogen) und Wortkarten korrespondieren sollen. Wenn man die Wortkarten zweimal anfertigt, steht ein weiteres Spiel, ein „Wörter-Memory“, zur Verfügung.

e) Zu den einfachsten Aufgaben zählt die Zuordnung von Bildzeichen und Wortzeichen (Bezeichnetes und Bezeichnendes):

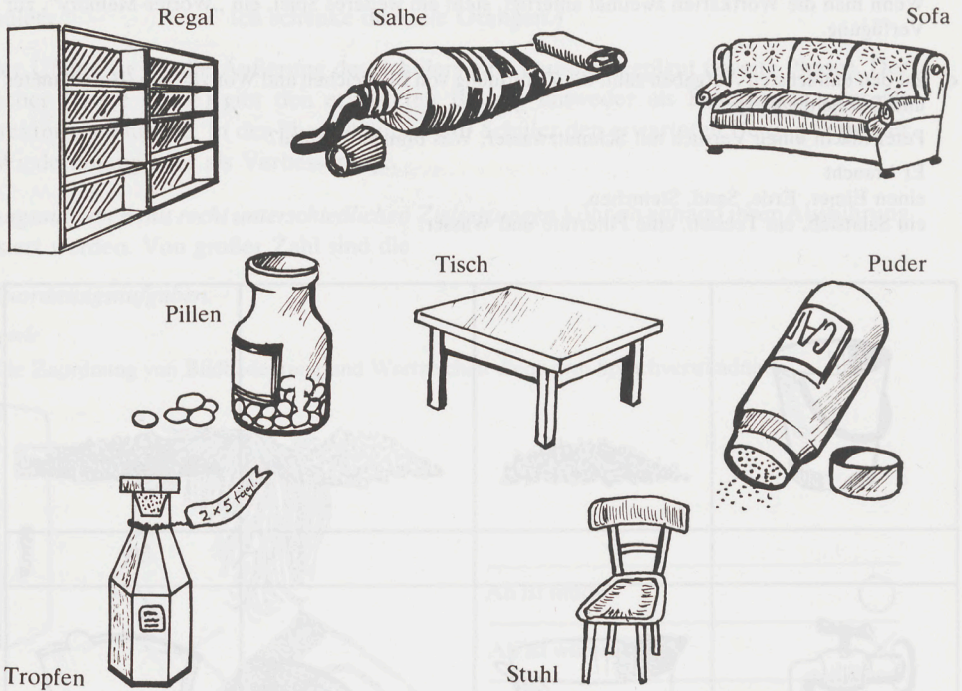
Peter macht einen Versuch mit Schmutzwasser. Was braucht er dazu?

Er braucht

einen Eimer, Erde, Sand, Steinchen,
ein Salatsieb, ein Teesieb, eine Filtertüte und Wasser.

f) Mit Zuordnungsaufgaben lassen sich auch Oberbegriffe ermitteln:



Medikamente:	Möbel:

g) Frage und Antwort sind nur recht verstanden, wenn sie auch richtig zugeordnet werden können:

Frage:	Antwort:
„Können Sie mir bitte sagen, wo die Sparkasse ist?“	„Da mußt du erst einen Antrag ausfüllen“
„Wieviel möchtest du einzahlen?“	„An Kasse 2.“
„An welcher Kasse muß ich zahlen?“	„Gleich um die Ecke.“
„Ich möchte bitte ein Sparbuch!“	„20 Mark.“

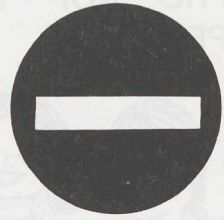
h) Wenn die Schreibform des Wortzeichens gegeben ist, muß die richtige Bedeutung zugeordnet werden. Das ist bei Farbbezeichnungen besonders leicht zu bewerkstelligen, nämlich durch Anmalen:



grün



himmelblau



rot

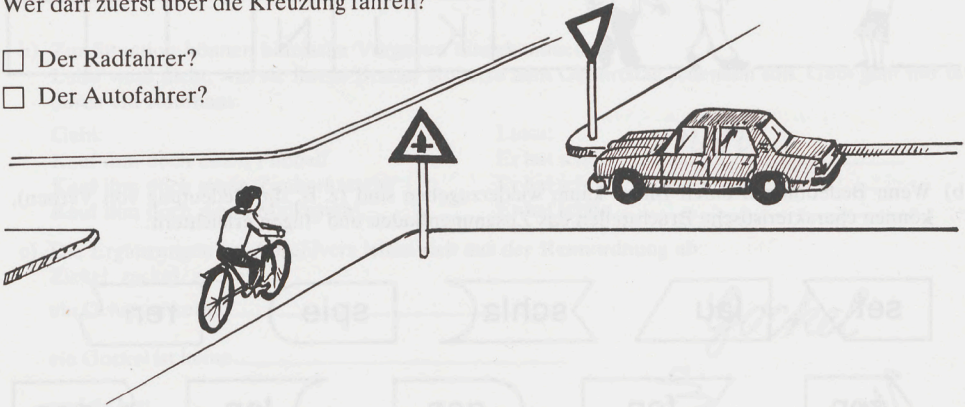
2. *Auswahlübungen* sind auf widerspruchsfreie Inhalte angelegt.

Beispiele:

a) Widerspruchsfrei muß das Verhalten im Straßenverkehr sein:

Wer darf zuerst über die Kreuzung fahren?

- Der Radfahrer?
 Der Autofahrer?



b) Widerspruchsfrei auch die Sprach- und Sinnordnung: In einem Kaufhaus kann man Taschenmesser, Bonbons, Flugzeugmodelle, Zinsen, Bälle und Puppen kaufen.

Auf der Sparkasse kann man Geld einzahlen, ein Sparbuch bekommen, Comics kaufen, Geld abheben.

laufen/springen/kriechen/Blumen/hüpfen/kommen

Köpfe/Flöhe/hüpfen/Bälle/Frösche/

Die Kinder/freuen sich/auf/die/jede/Spielstunde

3. *Verbesserungsübungen* müssen so angelegt sein, daß die Fehler ins Gesicht springen und zur Verbesserung herausfordern:

Vor einer Woche waren wir alle, *Pipi*, Mama, Ali, Peter und ich am *Bahnhof*. Wir wollten Murat abholen. Kennen Sie Murat? Er ist ein Freund von Papa. Er wollte Ali und mir einen *Bull* mitbringen.

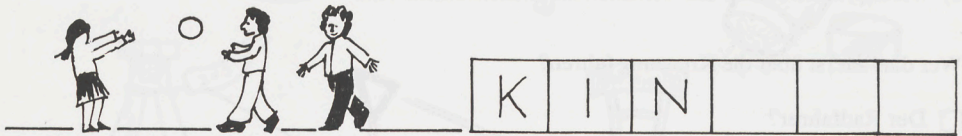
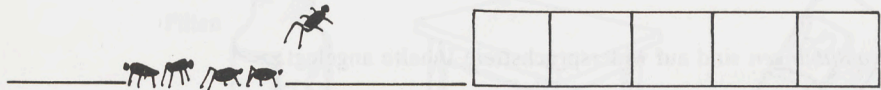
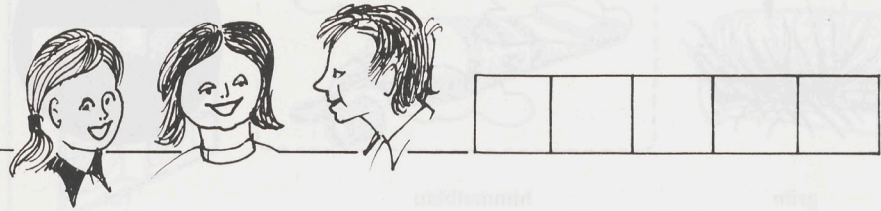
Einen *Fußbull* natürlich, so hoffte Ali. Wir kauften auf dem *Bahnhof* Blumen *für* Murat.

4. *Zusammensetzübungen* zwingen zu sorgfältiger Kleinarbeit. Darum eignen sie sich besonders für Übungen mit Buchstaben, Silben und Wörtern.

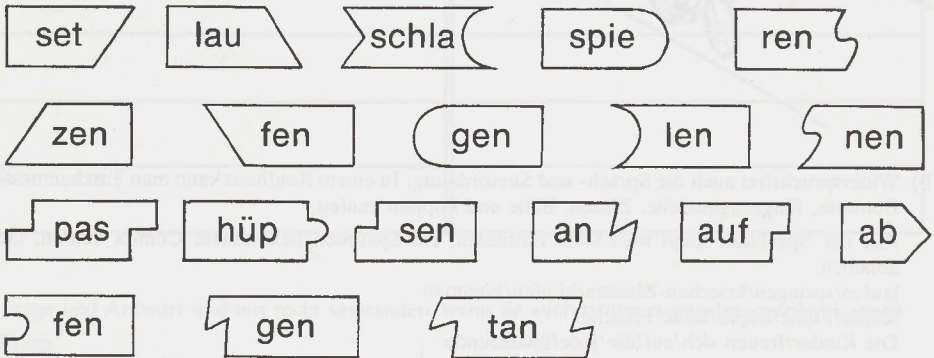
Beispiele:

a) Silben müssen zu Wörtern vereinigt werden, deren Semantik durch Bilder angedeutet wird:

FRÖ · KÖP · FLÖ · ~~KIN~~ · GRUP · SCHE · FE · HE · DER ·
PEN



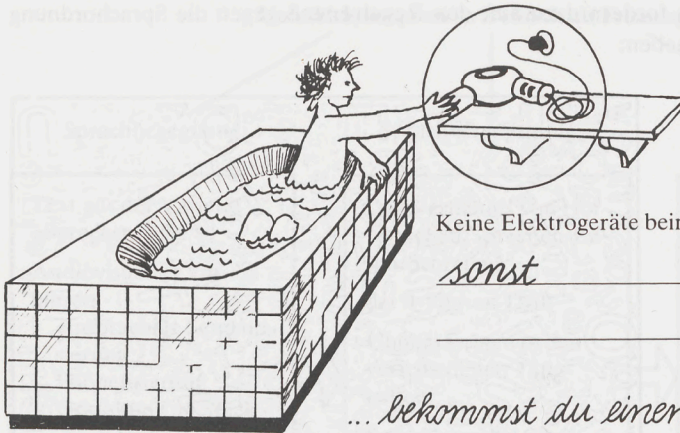
- b) Wenn Bedeutungen durch Bilder kaum wiederzugeben sind (z. B. die Bedeutung von Verben), können charakteristische Bruchstellen das Zusammenfinden und -fügen erleichtern:



5. Bei *Ergänzungsübungen* müssen die richtigen „Versatzstücke“ gefunden werden, um ein Stück Sprache zu komplettieren.

Beispiele:

- a) Damit die Arbeitsaufträge recht verstanden werden, bedürfen die Übungen einer deutlichen situativen Einbettung:



Keine Elektrogeräte beim Baden benutzen,

sonst

... bekommst du einen tödlichen Schlag.

b) Zur Situation können hilfreiche Vorgaben hinzukommen:

Luisa weiß nicht, was sie ihrem Bruder Roberto zum Geburtstag schenken soll. Gabi geht mit ihr durch ein Kaufhaus.

Gabi:

Kauf ihm doch einen Fußball

Kauf ihm doch einen Zauberkasten!

Kauf ihm doch einen Malkasten!

Luisa:

Er hat schon einen

Er hat schon _____

Er hat schon _____

c) Die Ergänzungen im Abzählvers leiten sich aus der Reimordnung ab:

Zickel, zackel, zockel

ein Ochse ist kein _____

ein Gockel ist keine _____

und du bist _____

*Gockel
Mann
Mann*

6. Die Zeichen-Zeichen-Übertragungen sind deshalb wertvoll, weil sie den Zeichencharakter der Sprache verdeutlichen:

Das Zeichen bedeutet: _____

Wo kann man das Zeichen sehen? _____



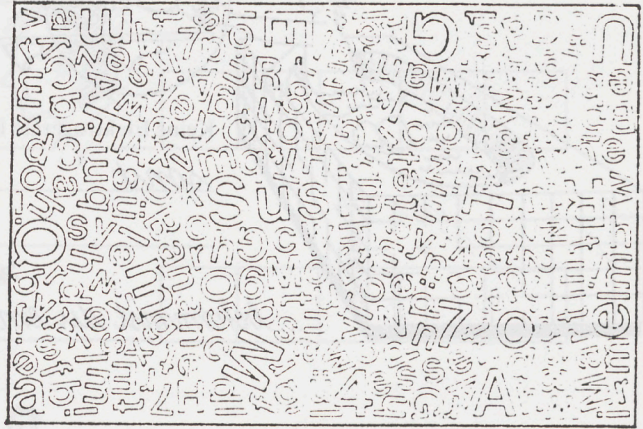
7. *Schreib- und Lesespiele* fordern dazu auf, den Regelverstoß gegen die Sprachordnung herauszufinden und aufzuheben:

Gib das her, du!

gib das her, du!

Gib das her, dn!

cib das her, du!



Wir malen an: Susi,
Tomate,
Birne. Aber wo?

8. *Umformungsaufgaben* setzen einen fortgeschrittenen Sprachkenntnisstand voraus:

Maria findet eine
Roberto ißt gern
Picco probiert

griechische

Landschildkröte	(aus Griechenland)
Nudeln.	(aus Italien)
Käse und Wein.	(aus Italien)
	(aus Jugoslawien)

9. *Sprachlernspiele* können gezielt auf sprachliche Mangelerscheinungen angesetzt werden.;

Beispiele

a) Das Zahlenverständnis wird geübt:

Die Tafel ist mit dreistelligen Zahlen vollgeschrieben. Zwei Mannschaften schicken je einen Vertreter an die Tafel. Jeder der beiden erhält eine besondere Farbkreide. Der Spielleiter liest eine Zahl; die beiden versuchen jeweils dem anderen beim Einkreisen der Zahl zuvorzukommen. Nach fünf Zahlen wird gewechselt. Die Punktzahl für jede der beiden Gruppen kann am Ende an der unterschiedlichen Farbe der Kreide abgezählt werden.

b) Sprachgefühl und Sprachfantasie werden in den folgenden Spielaufgaben auf die Probe gestellt.

(1) Die Tafel wird durch einen Strich in Hälften geteilt. Zwei Gruppen müssen auf ihrem Tafelraum je einen Satz entwickeln.

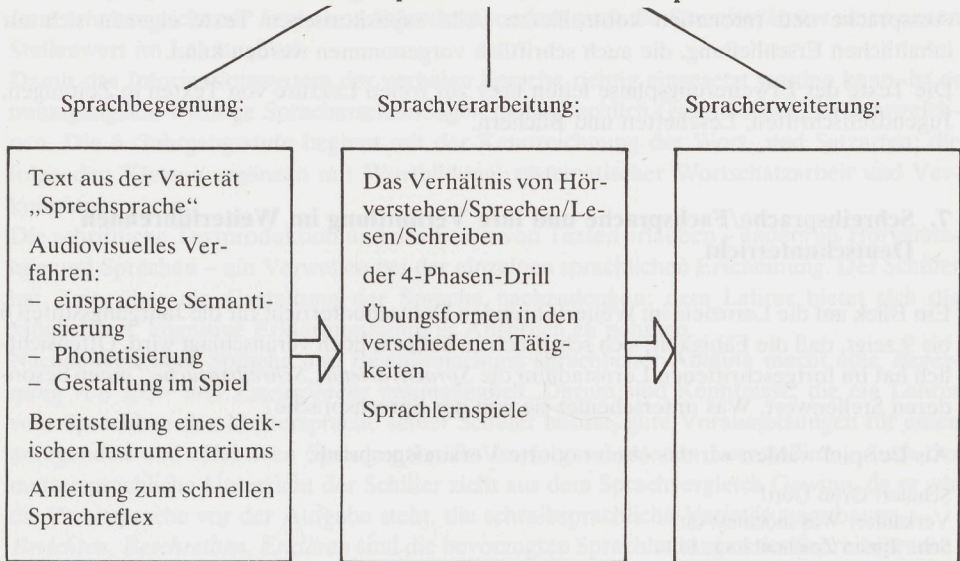
Der Spielleiter gibt das erste Wort für jede Gruppe an. Auf sein Kommando kommen die ersten von beiden Gruppen zur Tafel und fügen ein weiteres Wort hinzu; die nächsten folgen. Der Satz muß mit dem Wort des letzten Spielers enden.

Gewonnen hat die Mannschaft, die einen syntaktisch korrekten Satz zustande gebracht hat.

(2) Ein Schüler geht vor die Türe. Die Gruppe vereinbart ein Wort aus dem Lektionsstoff, das anschließend in jedem Satz vorkommen muß. Der Schüler kehrt zurück und hört die Sätze der Reihe nach an. Die zur Lösung notwendigen Sätze werden gezählt und an der Tafel notiert. Die Sätze können unzusammenhängend sein oder eine Geschichte improvisieren.

Die Spracherweiterung geschieht über ein reiches Angebot an Textsorten. Die in den beiden vorhergegangenen Sequenzteilen erarbeiteten Lexikoneinheiten und Strukturen präsentie-

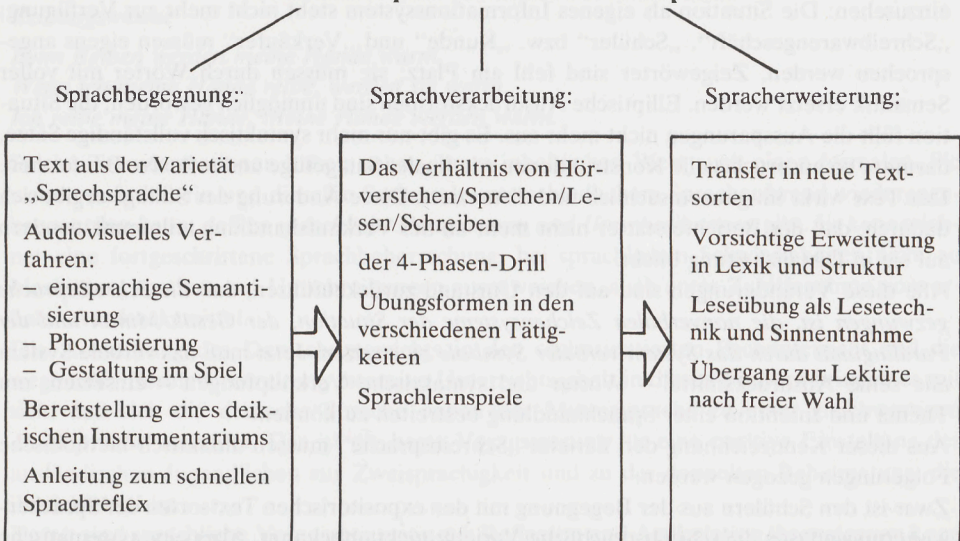
Unterrichtssequenz in Deutsch als Fremdsprache



ren sich jetzt in neuer sprachlicher Umgebung. Dabei kann es nicht ausbleiben, daß auch neue Sprachelemente (Wörter, Formteile) einfließen, die aus dem Zusammenhang erschlossen werden müssen. Groß ist die Zahl der zur Verfügung stehenden Textsorten: Lieder, Rätsel, Verse, Bildgeschichten, Briefe, Formulare, Urkunden, Reportagen, Berichte, Rezepte, Beschreibungen. Die Aufzählung zeigt, daß gegenüber der Sprachbegegnungsphase die expositorischen Texte überwiegen.

Die Arbeit mit diesen Texten soll sowohl die Lesetechnik als auch das Leseverständnis fördern. Dem einen dienen Tonbandübungen, die den Text satzweise vorsprechen und Lesegeschwindigkeit und Satzton markieren. Das andere kann durch Verständnisfragen und Angaben zum Inhalt abgedeckt werden. Anders als im muttersprachlichen Deutschunter-

Unterrichtssequenz in Deutsch als Fremdsprache



richt ist das laute Vorlesen eine unverzichtbare Übungsform. Nur so kann der Lehrer Aussprache und Intonation kontrollieren. Alle expositorischen Texte eignen sich zur inhaltlichen Erschließung, die auch schriftlich vorgenommen werden kann.

Die Texte der Erweiterungsphase leiten über zur freien Lektüre von Texten in Zeitungen, Jugendzeitschriften, Leseheften und Büchern.

7. Schreibsprache/Fachsprache und ihre Vermittlung im Weiterführenden Deutschunterricht

Ein Blick auf die Lernziele im Weiterführenden Deutschunterricht für die Jahrgangsstufen 6 bis 9 zeigt, daß die Fähigkeit, sich schriftlich zu äußern, hoch veranschlagt wird. Offensichtlich hat im fortgeschrittenen Lernstadium die *Sprachvarietät* „Schreibsprache“ einen besonderen Stellenwert. Was unterscheidet sie von der Sprechsprache?

Als Beispiel wählen wir das oben notierte Verkaufsgespräch.

Schüler: Grüß Gott!

Verkäufer: Was möchtest du?

Sch.: Einen Zeichenblock, bitte!

V.: Einen großen?

Sch.: Nein, den da.

V.: Also den kleinen. Macht zwei Mark.

Sch.: Hier.

V.: Danke! Auf Wiedersehen!

Sch.: Auf Wiedersehen!

Wenn der Dialog in schreibsprachliche Form gebracht wird, könnte er etwa so lauten:

Ein Schüler betritt ein Schreibwarengeschäft, um sich einen Zeichenblock zu kaufen. Das Geschäft führt große und kleine Zeichenblöcke. Der Schüler entscheidet sich für einen kleinen Zeichenblock und bezahlt dafür zwei Mark. Der Verkäufer bedankt sich. Verkäufer und Kunde verabschieden sich.

Ein Vergleich der beiden Darstellungsformen zeigt sogleich, daß die Verbalisierung in der schreibsprachlichen Form fast doppelt so umfangreich ist. Die Gründe dafür sind leicht einzusehen: Die Situation als eigenes Informationssystem steht nicht mehr zur Verfügung; „Schreibwarengeschäft“, „Schüler“ bzw. „Kunde“ und „Verkäufer“ müssen eigens angesprochen werden. Zeigewörter sind fehl am Platz; sie müssen durch Wörter mit voller Semantik ersetzt werden. Elliptische Ausdrucksformen sind unmöglich geworden; die Situation füllt die Aussparungen nicht mehr aus. Es gibt nur mehr syntaktisch vollständige Sätze, darunter so anspruchsvolle Konstruktionen wie finales Satzgefüge und reflexive Bauformen. Der Text wirkt im ganzen sachlich und distanziert. Diese Änderung der Stillage ergibt sich dadurch, daß der Berichterstatter nicht mehr an der Verkaufshandlung teilnimmt, sondern auf sie in Distanzhaltung blickt.

Alle diese Veränderungen sind auf den Umstand zurückzuführen, daß *die Schreibsprache gezwungen ist, die nonverbalen Zeichensysteme der Situation, der Gestik/Mimik und der Paralinguität durch das System verbaler Symbole zu ersetzen*. Jetzt muß das verbale System alle seine Ausdrucksmittel – Wörter und syntaktische Verknüpfungen – einsetzen, um Thema und Intention einer Sprachhandlung bestreiten zu können.

Aus dieser Kennzeichnung der Varietät „Schreibsprache“ müssen didaktisch-methodische Folgerungen gezogen werden.

Zwar ist den Schülern aus der Begegnung mit den expositorischen Textsorten der Spracherweiterungsphasen die schreibsprachliche Varietät nicht unbekannt. Aber eine systematische

Beschäftigung durch Erschließung und Abfassung solcher Texte war bisher kaum gefordert. Jetzt erhalten nicht nur *Lesen* und *Schreiben*, sondern auch die *Sprachreflexion* einen neuen Stellenwert im Lehrangebot.

Damit das Informationssystem der verbalen Sprache richtig eingesetzt werden kann, ist es unumgänglich, wichtige Spracherscheinungen metasprachlich (grammatisch) zu kennzeichnen. Die 6. Jahrgangsstufe beginnt mit der Kennzeichnung der Wort- und Satzarten; die folgenden Klassen ergänzen mit Wortbildung, systematischer Wortschatzarbeit und Verknüpfungsregeln.

Die schriftliche Textproduktion und das Lesen von Texten erlauben – anders als Hörverstehen und Sprechen – ein Verweilen bei der einzelnen sprachlichen Erscheinung. Der Schüler hat Zeit, über die Gestaltung der Sprache nachzudenken; dem Lehrer bietet sich die Möglichkeit, kognitive Erklärungshilfen in Anspruch zu nehmen.

Nachdenken über Sprache und Bewußtmachung sprachlicher Abläufe macht eine *Begegnung von Erst- und Zweitsprache* unumgänglich. Darum sind Kenntnisse, die ein Lehrer vom Sprachbau der Muttersprache seiner Schüler besitzt, gute Voraussetzungen für einen anregenden und effektiven Sprachunterricht im vorgeschrittenen Lernstadium. Auch der muttersprachliche Unterricht der Schüler zieht aus dem Sprachvergleich Gewinn, da er wie die Zweitsprache vor der Aufgabe steht, die schreibsprachliche Varietät auszubauen.

Berichten, Beschreiben, Erklären sind die bevorzugten Sprachhaltungen der Schreibsprache; ihre Textformen wenden sich Vorgängen, Abläufen, Gegenständen und Problemstellungen zu. Die Sache und das sie vermittelnde Fach rücken auch in das Interesse sprachlicher Betrachtung und sprachlicher Vermittlung. Und in der Tat: Fachsprache und Schreibsprache bedienen sich weithin gleicher syntaktischer Strukturen; fachliche Lexik wird zum festen Bestandteil der Schreibsprache. So kann der Sprachunterricht im Fach Mathematik „Amtshilfe“ bei der Entschlüsselung von Textaufgaben leisten; er kann den Naturwissenschaften beibringen, wenn es um die Anfertigung von Beobachtungsprotokollen geht; er kann im Fach Werken zeigen, wie Konstruktionsanleitungen zu verstehen sind. Fachsprachen sind ja nicht zuletzt deshalb so schwer zugänglich, weil ihr Informationsgehalt besonders dicht, ihr Sprachmaterial „kondensiert“ und auf das Notwendigste beschränkt ist.²³

Der Begriff „Reibungswärme“ z. B. mag ausländischen Schülern als Wortbildung und als physikalische Erscheinung fremd sein. Aber die sprachliche Aufschlüsselung dieses Begriffes über verschiedene Stufen sprachlicher Expansion machten ihn verständlich:

Reibungswärme

Beim Reiben werden meine Hände warm.

Wenn ich meine Hände reibe, werden sie warm.

Ich reibe meine Hände. Meine Hände werden warm.

Solche Transformationen haben neben ihrem inhaltlichen Wert auch einen formalen. Sie weisen auf, daß ein und dieselbe Sache mit unterschiedlichem Sprachaufwand wiedergegeben werden kann, daß es *sprachliche Paraphrasen und Umschreibungen* gibt. Es kennzeichnet eine fortgeschrittene Sprachbeherrschung, bei sprachlichen Schwierigkeiten nicht zu blockieren, sondern auf Umschreibungen auszuweichen, auch unter Zuhilfenahme nonverbaler Ausdrucksmittel.

Die Ausweitung des Deutschunterrichts in den sachorientierten Fachunterricht und die wegen der Berufsvorbereitung intensive Unterrichtsarbeit in diesen Fächern bringen es mit sich, daß sich die deutsche Sprache neben der Muttersprache zu einer gleichwertigen *Denksprache* ausbildet. Das ist die beste Voraussetzung für eine positive Einstellung der ausländischen Jugendlichen zur Zweisprachigkeit und zu der doppelten Beheimatung, die ihr Schicksal ist.

Damit sind sprachliche Voraussetzungen zur Reflexion und Artikulation ihrer eigenen Lage

gegeben. Jetzt können sie die Vor- und Nachteile eines weiteren Aufenthalts in Deutschland erörtern; sie können sich Gedanken über die Freundschaft mit Deutschen machen; sie werden Überlegungen über ihre berufliche Zukunft anstellen und den dafür nötigen Schriftverkehr trainieren; sie müssen sich mit Gegenwartsfragen der deutschen Gesellschaft wie Energieversorgung, Umweltschutz, Europäische Zusammenarbeit, Jugendschutz beschäftigen. Damit haben die ausländischen Schüler auch von den Themen her den Anschluß an den Deutschunterricht in den Regelklassen gewonnen.

Zusammenfassung:

- Schreibsprache ersetzt alle nonverbalen Informationen durch verbale Ausdrucksmittel.
- Schreibsprache bevorzugt berichtende, erklärende, beschreibende Textformen.
- Die Didaktik dieser Sprachform bedient sich kognitiver und metasprachlicher Vermittlungsformen.
- Die Bewußtmachung der Kontrastivität: Muttersprache – Zweitsprache kommt beiden Sprachen zugute.
- Der Deutschunterricht hilft dem Fachunterricht bei der Lösung von Verständigungsproblemen.
- Die Fähigkeit zur sprachlichen Paraphrase kennzeichnet einen fortgeschrittenen Sprachkenntnisstand.

Literaturhinweise

Darstellungen und Analysen der Gastarbeiterproblematik

- Walter Althammer (Hrsg.): Das Gastarbeiterproblem. München 1975
 John Berger/Jean Mohr: Arbeitsmigranten. Reinbek 1976
 Cinanni: Emigration und Imperialismus – Zur Problematik der Arbeitsemigranten. München 1967
 Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Ausländische Arbeitnehmer. Frankfurt 1970
 Heinz Harbach: Internationale Schichtung und Arbeitsmigration. Reinbek 1976
 Hoffmann-Nowotny: Zur Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Stuttgart 1974
 Innere Mission, Heft 9/10 1974: Ausländerbeschäftigung – Probleme – Aspekte – Meinungen. Berlin 1974
 Ernst Klee (Hrsg.): Gastarbeiter – Analysen und Berichte. Frankfurt 1972
 Gerhart Mahler: Zweitsprache Deutsch. Donauwörth 1974
 Ursula Mehrländer: Soziale Aspekte der Ausländerbeschäftigung. Bonn-Bad Godesberg 1974
 Marios Nikolinakos: Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage; Reinbek 1973
 Marios Nikolinakos: Migrationsbewegungen, Investitionen und Handelsbeziehungen zwischen Mittelmeer- und westeuropäischen Ländern. Berlin 1975
 Horst und Helga Reimann (Hrsg.): Gastarbeiter. München 1976
 Ray C. Rist: Guestworkers in Germany. New York 1978
 Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Ausländer 1976. Stuttgart 1977
 Hans Störn, Ausländische Arbeiter im Betrieb. Frechen bei Köln 1964
 Südosteuropa-Gesellschaft: Das Gastarbeiterproblem. München 1975

Deutsch als zweite Sozialisationsprache

Sprachforschung und Sprachtheorie

- Gerhard Augst (Hrsg.): Spracherwerb von 6 bis 16. Linguistische, psychologische und soziologische Grundlagen. Düsseldorf 1978
 Giuseppe Francescato: Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kind. Stuttgart 1973
 Hans Hörmann: Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg, New York 1977
 E. H. Lenneberg: Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache. Frankfurt 1972
 G. Nickel (Hrsg.): Reader zur kontrastiven Linguistik. Frankfurt 1972
 John R. Searle: Sprechakte. Frankfurt 1971
 Klaus K. Urban: Verstehen gesprochener Sprache. Düsseldorf 1977

Zweisprachigkeit

- R. Dietrich (Hrsg.): Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. Kronberg 1976
 W. Klein/N. Dittmer/W. Wildgen u. a.: Untersuchungen zur Sprache ausländischer Arbeiter. Kronberg 1975
 Johannes Meyer-Ingwersen/Rosemarie Neumann/Mathias Kummer: Zur Sprachentwicklung türkischer Kinder in der Bundesrepublik. 2. Bde. Kronberg 1977
 Ute Schönflug: Psychologie des Erst- und Zweitsprachenerwerbs. Stuttgart 1977
 Uriel Weinreich: Sprachen im Kontakt. München 1977
 V. A. Weiß: Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Heidelberg 1959
 W. Wiczercowski: Frühe Zweisprachigkeit. München 1965
 Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 18. Sprache ausländischer Arbeiter. Göttingen 1975

Der unterschiedliche Sprachkenntnisstand der Ausländerkinder

- W. Apelt: „Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie“. In: Deutsch als Fremdsprache 10 (1973), Heft 6, S. 321–328
 U. Esser/H. Hellmich: „Sprechsituationen und Fremdsprachenunterricht“. In: Deutsch als Fremdsprache 10 (1973), Heft 6, S. 328–339
 W.–D. Heidenreich/H. W. Heymann: „Lehr-Lern-Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), Heft 2, S. 225–251
 W. Klafki/H. Stöcker: „Innere Differenzierung des Unterrichts“. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), Heft 4
 Gerhart Mahler: Zweitsprache Deutsch. Donauwörth 1974
 I. D. Salistra: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Berlin 1962
 B. Treiber/F. E. Weinert/N. Groeben: „Bedingungen individuellen Unterrichtserfolges“. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), Heft 2, S. 153–179
 F. E. Weinert: „Probleme der Unterrichtsdifferenzierung in psychologischer Sicht.“ In: Neue Sammlung 15, 1975, S. 35–47

Die Anfänge der Sprachaneignung im Vorkurs

Sprachlernspiele

- H. Mundschau: Lernspiele für den neusprachlichen Unterricht. München 1974
 J. Bloom/E. Blaiich: Lernspiele und Arbeitsmittel im Englischunterricht. Berlin ⁸1973
 U. Morgenroth: Wir spielen und lernen Englisch. Velber

Kinderlieder

- Ch. Frank: Lieder für den Frühbeginn. In: Welt der Schule 25/1972
 J. Schwarting: Musikalische Werkstatt. In: Kindergarten heute. Freiburg/Br. 1/1970

Wortspiele

- E. Haferkamp/H. Vogel: Spiel und Spaß mit Wörtern und Sätzen für Kinder der Grundschule. Wilhelmshaven 1975
 U. Lauster: Rechtschreibspiele. Reutlingen 1974
 K. W. Peukert: Sprachspiele für Kinder. Reinbek 1975

Verschiedene Spielformen

- B. Daublebsky: Spielen in der Schule. Stuttgart ³1975
 G. Heuß: Sehen – Erkennen – Benennen. Ravensburg 1977
 R. Fromm: Unterrichtsbeispiele. In: Fromm, R.: Englisch in der Grundschule, Frankfurt/Main ³1973

Die Varietät „Sprechsprache“ in Didaktik und Methodik der Zweitsprache

- G. Wienold: Die Erlernbarkeit der Sprachen. München 1973
 L. Schiffler: Einführung in den audiovisuellen Fremdsprachenunterricht. Heidelberg 1973
 W. Strack: Fremdsprachen audio-visuell. Bochum o. J. Kamps pädagogische Taschenbücher, Band 63
 F. Eppert: Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Bochum o. J. Kamps pädagogische Taschenbücher, Band 58/59
 W. Butzkamm: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg 1973
 G. Schank/G. Schoenthal: Gesprochene Sprache. Tübingen 1976. Germanistische Arbeitshefte, Band 18

Schreibsprache/Fachsprache und ihre Vermittlung im Weiterführenden Deutschunterricht

- Diskussion Deutsch, Heft 39/1978. Deutschunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Frankfurt 1978
- Gerhart Mahler: Zweitsprache Deutsch, Donauwörth 1974
- Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.): Zeitschrift „Deutsch lernen“, ab 1976
- W. Wiczerkowski: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht. Hannover 1971
- W. Wiczerkowski: Psychologische Aspekte der Zweisprachigkeit – Probleme, Möglichkeiten und Grenzen des deutschsprachigen Unterrichts bei Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Hamburg 1974
- E. Beneš: Die Sprachliche Kondensation im heutigen deutschen Fachstil. In: Linguistische Studien III, 1. Teil. Düsseldorf 1973. S. 40–50
- E. Beneš: Nominalisierungstendenzen der deutschen wissenschaftlichen Fachsprache. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam 1967/2, S. 147–154
- E. Beneš: Syntaktische Besonderheiten der deutschen wissenschaftlichen Fachsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 1966/3, S. 26–36
- Hans-Rüdiger Fluck: Fachsprachen. München: Uni Taschenbuch 483 1976
- Wilfried Klute (Hrsg.): Fachsprache und Gemeinsprache. Frankfurt 1975

Michael Steindl

Anmerkungen

- 1 „Deutsch für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Unterrichtspraktische Hilfen zum Lehrplan Deutsch als Fremdsprache.“ Donauwörth 1979
Diese Veröffentlichung der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen bietet gute Arbeitshilfen für diesen Aussetzungsprozeß.
- 2 Zur Frage des Integrationsprozesses ausländischer Kinder in der Bundesrepublik siehe Manfred Hohmann: Theoretische Grundlagen einer künftigen Konzeption des Unterrichts mit Ausländerkindern. Grundlagen und Ziele. In: Manfred Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976. Publikation ALFA
- 3 Hans-H. Reich: Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache S. 150. In: Manfred Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976. Publikation ALFA
- 4 Zwei- bis dreisemestrige Studiengänge für ein Ergänzungsstudium in Deutsch als Fremdsprache werden in Bremen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern eingerichtet.
- 5 Dazu: Wolfgang Klein: Der Prozeß des Zweitspracherwerbs und seine Beschreibung S. 102 ff. In: Rainer Dietrich (Hrsg.): Aspekte des Fremdspracherwerbs. Kronberg/Ts. 1976
- 6 Ein realistisches Bild zeichnet die Dokumentation des Instituts für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung: „Zukunftschancen der Kinder ausländischer Arbeitnehmer.“ St. Augustin 1978
- 7 Dazu aus der Schriftenreihe des Kultusministers in Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Vorbereitungsklassen. Köln 1977. Heft 5002
- 8 B. S. Bloom: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971
- 9 Nach W. Klafki/H. Stöcker: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), Heft 4, S. 306
- 10 Priesemann: Zur Theorie der Unterrichtssprache. 1971
- 11 Das gekürzte Unterrichtsbeispiel von E. Flessa ist entnommen den „Unterrichtspraktischen Hilfen zum Lehrplan Deutsch als Fremdsprache“. Donauwörth 1979
- 12 Wolfgang Klein/Willem I. M. Levelt: Sprache und Kontext. In: Naturwissenschaften 65. 1978. S. 328–335
- 13 Karl Bühler: Sprachtheorie. Stuttgart 1965². S. 149 ff.
- 14 Karl Bühler: Sprachtheorie. Stuttgart 1965². S. 151
- 15 Gerd Schank/Gisela Schoenthal: Gesprochene Sprache. Tübingen 1976. S. 7
- 16 Gerd Schank/Gisela Schoenthal: Gesprochene Sprache. Tübingen 1976. S. 10 f.
- 17 Christel Hannig: Zur Syntax der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Kindern der Grundschule. Kronberg/Ts. 1974
- 18 Klaus Schüle/Gernot Krankenhagen (Hrsg.): Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht. Schriftenreihe AV-Pädagogik. Stuttgart 1974
- 19 Vergleiche dazu die Reihe „Sprachvergleich Türkisch – Deutsch“, „Sprachvergleich Italienisch – Deutsch“ usw. der Publikation ALFA. Düsseldorf 1976 f.
- 20 G. Neuner im Lehrerhandbuch zu „Deutsch in Deutschland neu“. Tübingen 1975. S. 11
- 21 Das gekürzte Unterrichtsbeispiel ist entnommen den „Unterrichtspraktischen Beispielen zum Lehrplan Deutsch als Fremdsprache“. Donauwörth 1979
- 22 Alle Beispiele für Übungsaufgaben sind entnommen den Arbeitsheften des Aufbaukurses des Sprachlehrwerks „Sprich mit uns!“ Deutsch für Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache. Grünwald bei München 1978
- 23 E. Beneš: Die sprachliche Kondensation im heutigen deutschen Fachstil. In: Linguistische Studien III. 1. Teil. Düsseldorf 1973. S. 40–50

Inhaltsangabe zu Band 2

Vorwort und Grundsatzbeiträge

Hermann Meier/Ludwig Bauer

Mathematik

Lehrplan

Vorbemerkung

Grundzüge der neuen Lehrpläne

- formale Grundzüge
- intentionale Grundzüge
- methodische Grundzüge

Stoffbereiche der neuen Lehrpläne

Zahlensystem, Rechnen mit natürlichen Zahlen

- Bruchzahlen, Bruchrechnung
- Terme, Gleichungen
- Größen
- Funktionelle Abhängigkeiten (Zuordnungen), Schluß- und Prozentrechnung
- Geometrie
- Teilbarkeit natürlicher Zahlen

Literaturhinweise

Bernhard Czinczoll

Physik/Chemie

Lehrplan

Der Lehrplan in seinen Rahmenbedingungen und umfassenden Zielvorstellungen

- Rahmenbedingungen
- Zielvorstellungen des Lehrplans der Hauptschule

Begründungen für die einzelnen Kapitel des Lehrplans

- Begründungsdiagramme für einzelne Lehrplankapitel
- Begründung für die einzelnen Lehrplankapitel

Verbindung der fachlichen Kapitel mit Umweltthemen

Vom Lehrplan zur Unterrichtsvorbereitung

Verhältnis von Pflichtbereich und Wahlpflichtbereich B

Literaturhinweise

Wilhelm Killermann/Walter Barsig

Biologie

Lehrplan

Fachdidaktische Grundlagen der Neukonzeption des Biologielehrplans

- Anstöße für eine Neukonzeption
- Die Anordnung des Lehrstoffes
- Allgemein-biologische Leitthemen und Einzelbilder von Tier- und Pflanzenarten – das Prinzip des Exemplarischen
- Andere inhaltliche Schwerpunkte, neue Stoffbereiche im Lehrplan

Didaktische Interpretation der Inhalte des Lehrplans für die Jahrgangsstufe 5 und 6

- Erläuterungen zu den Vorbemerkungen
- Lehrplan 5. Jahrgangsstufe
- Lehrplan 6. Jahrgangsstufe

Didaktische Interpretation des Lehrplans für die Jahrgangsstufen 7–9

- Erläuterungen zu den Vorbemerkungen
- Lehrplan 7. Jahrgangsstufe
- Lehrplan 8. Jahrgangsstufe
- Lehrplan 9. Jahrgangsstufe

Literaturhinweise und Anmerkungen

Norbert Lerch

Technisches Werken

Lehrplan

Grundlagen

Lernzielbegründung, Technik – Sachbereiche, Inhalte

Kooperationsmöglichkeiten, Abstimmung der Lehrpläne

Freiraum

Methodisch-didaktische Hinweise

Aufgabentypen im Technischen Werken

Wahlpflichtfach Technik

Vorbemerkung

Unterrichtsbereich: Sachbereich Elektro-/Informationstechnik (7. Jahrgangsstufe)

Literaturhinweise, Literaturauswahl für die Praxis, Anmerkungen

Wolfgang Kubelka

Technisches Zeichnen

Lehrplan

Der Lehrplan

Begriffliche Grundlagen des lernzielorientierten Lehrplans

Technisches Zeichnen

Beschreibung der Richtziele

Das Organisationsschema des lernzielorientierten Lehrplans

Querverbindungen zu benachbarten Fächern

Methodische Handreichungen

Aufgliederung der Grobziele für die 8. Jahrgangsstufe

Aufgliederung der Grobziele für die 9. Jahrgangsstufe

Literaturhinweise, Unterrichtshilfen

Erich Bächle

Kurzschritt

Lehrplan

Vorbemerkung

Die Lernziele

Umsetzung des Lehrplans in konkrete Unterrichtsplanung

Arbeitsplan

Unterrichtsverfahren

Unterrichtsmodell

Erich Bächle

Maschinenschreiben

Lehrplan

Vorbemerkung

Die Lernziele der 8. Jahrgangsstufe

Die Lernziele der 9. Jahrgangsstufe

Unterrichtsmodell

Inhaltsangabe zu Band 3

Vorwort und Grundsatzbeiträge

Hubert Klebel

Arbeitslehre

Lehrplan

Grundlagen der Arbeitslehre in Bayern

- Zielsetzungen und Aufgaben
- Bereiche
- Organisationsform
- Intention und didaktische Prinzipien

Lernzielschwerpunkte, Inhaltsbereiche und Unterrichtsverfahren des Lehrplans

- Der Aufbau des Lehrplans – Übersicht über Lernzielschwerpunkte und Inhaltsbereiche
- Wirtschaftliche Lernziele und Lerninhalte
- Lernziele und Lerninhalte zur Berufsorientierung
- Unterrichtsverfahren

Exemplarisch ausgewählte Unterrichtsmodelle aus den Jahrgangsstufen 7–9

7. Jahrgangsstufe, Inhaltsbereich 1: Bedürfnis – Bedarf
8. Jahrgangsstufe, Inhaltsbereich 1: Vorbereitung der Berufswahl
9. Jahrgangsstufe, aus Inhaltsbereich 4: Schwerpunkte staatlicher Wirtschafts- und Sozialpolitik

Anhang, Literaturhinweise

Peter Franke

Sozialkunde

Lehrplan

Grundlagen und Ziele

- Allgemeine und begriffliche Grundlegung
- Fachliches Ziel

Die Entfaltung der Aufgaben

- Wertgrundlagen
- Bedingungen und Zusammenhänge politischen Denkens und Handelns
- Institutionenlehre
- Hinweise zur Methode

Gestaltungsfragen des Lehrplans

- Der Lehrplan Sozialkunde deutet in seiner Konstruktion eine aufsteigende Linie sozialer Gruppierungen an
- Der Lehrplan greift in den einzelnen Jahrgangsstufen einmalig exemplarische Lernziele und -inhalte in der Sozialkunde auf, die später nicht mehr behandelt werden.
- Der Lehrplan setzt fächerübergreifende oder -integrierende Akzente
- Der Lehrplan als lehrzielorientierter Plan konzipiert
- Der Lehrplan als offener lernzielorientierter Plan bietet Möglichkeiten selbständiger pädagogischer Entscheidungen

Akzente zu den Jahrgangsstufenplänen

7. Jahrgangsstufe (Sozialerziehung in Familie und Schule – menschenwürdiges Zusammenleben auf der Grundlage von Verfassungen und Gesetzen – der Mensch als Mitglied der Gemeinde)
8. Jahrgangsstufe (Fragen im Zusammenhang mit der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland – Einblick in das parlamentarische Regierungssystem – Einblick in Fragen der Rechtsordnung)
9. Jahrgangsstufe (Fragen zur Sozialpolitik der Bundesrepublik Deutschland – Bayern und der Bund – Fragen zur sozialistischen Gesellschaftsordnung – weltweite Abhängigkeit)

Literaturhinweise

Helga Schulz-Treutler

Handarbeit/Hauswirtschaft

Haushalts- und Wirtschaftskunde

Lehrplan

Vorbemerkung

Handarbeit/Hauswirtschaft 5. und 6. Jahrgangsstufe

Lernbereich Handarbeit

- Schülerorientierung
- Zielorientierung
- Fachorientierung
- Praxisorientierung

Lernbereich Hauswirtschaft

- Schülerorientierung
- Zielorientierung
- Fachorientierung
- Praxisorientierung

Haushalts- und Wirtschaftskunde

7. Jahrgangsstufe

Schülerorientierung
Zielorientierung
Fachorientierung
Praxisorientierung

8. Jahrgangsstufe

Schülerorientierung
Zielorientierung
Fachorientierung
Praxisorientierung

9. Jahrgangsstufe

Schülerorientierung
Zielorientierung
Fachorientierung
Praxisorientierung

Anmerkungen (Literaturhinweise)

Waltraud Reißerweber

Textilarbeit

Lehrplan

Schwerpunktverschiebungen bei den Zielsetzungen des Faches Textilarbeit

Konsequenzen aus der Schwerpunktverschiebung bei den übergeordneten Zielen des Faches Textilarbeit für Grobzielsetzung und Lerninhalt

Aufbau des Lehrplans

Die besondere Berücksichtigung grundlegender Einsichten und Fähigkeiten, eine Konsequenz aus dem Wahlpflichtcharakter des Faches Textilarbeit

Überlegungen zur Anordnung einzelner Lernsequenzen in einem Schuljahr

Unterrichtsverfahren

Sozialformen

Unterrichtsmedien

Lernzielkontrolle

Literaturhinweise und Anmerkungen

Max Steigner

Kunsterziehung

Lehrplan

Die Problematik, für Kunsterziehung einen lehrzielorientierten Lehrplan aufzustellen

Die Bedingungen
Die Schwierigkeiten

Die fachdidaktische Struktur

Vorbemerkung (das taxonomische Profil)
Lernziele und Lerninhalte
Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle
Leistungsmessung, Leistungserhebung
Zu den Jahrgangsstufen

Vorschlag für die Verteilung des Lehrplans für die 5./6. Jahrgangsstufe auf die beiden Jahre

Literaturhinweise

Max Steigner

Musisches Werken

Lehrpläne

Ziele und Inhalte

Unterrichtsverfahren

- Erkunden – erproben
- Gestalten
- Beobachten und betrachten

Örtliche Lehrplangestaltung**Literaturhinweise****Wolfgang Babucke****Musik****Lehrplan****Zur Situation des Musikunterrichts in der Hauptschule****Motivation****Die lernzielorientierten Lehrpläne**

- Lernfelder
- Probleme der Stoffverteilung
- Methodisches Vorgehen/Unterrichtsschritte
- Lernzielkontrolle

Musik als Kurs im Rahmen der Wahlpflicht- und Wahlfächer**Veränderte Voraussetzungen gegenüber dem Pflichtfach Musik****Ziele****Inhalte****Methodisches Vorgehen****Unterrichtsbeispiel****Chorgesang****Zielsetzung****Auswahl der Chorliteratur****Methodische Hinweise****Instrumentalunterricht****Vorgaben und Voraussetzungen****Ziele****Hinweise für die Unterrichtsarbeit****Literaturhinweise****Heinz Lutter, unter Mitarbeit von Hansjörg Held****Sport****Lehrplan****Sinn und Chance des lernzielorientierten Lehrplans****Probleme der motorischen Entwicklung**

- Die späte Schulkindzeit
- Die frühen Reifejahre (Pubeszenz)
- Adoleszenz

Methodisch didaktische Aspekte des Sportunterrichts

- Differenzierung
- Intensivierung
- Sportmotorische Testverfahren
- Der leistungsschwache Schüler

Sportpraktische Hinweise

- Allgemeine Konditionsschulung
- Leichtathletik
- Rudern
- Schwimmen
- Skilauf (alpin)

Literaturhinweise und AV-Medien, Anmerkungen

Mit Beiträgen von:

**Helmut Beilner, Ludger Förtsch, Georg Hahn,
Erhard Karl, Konrad Lohrer, Walter Plöb,
Harald Ponader, Katharina Rauscher, Helmut Sauter,
Michael Steindl, Karl Stocker**