

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

# Lehrplan

für die

# Grundschule

in Bayern mit

# Erläuterungen

und

# Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch  
für die Grundschule

**Band 2:**

**3. und 4. Jahrgangsstufe**

**Auer**

Georg-Eckert-Institut BS78



1 127 593 6

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen

Band 2: 3. und 4. Jahrgangsstufe

Lehrplan  
für die  
Grundschule  
in Bayern mit  
Erläuterungen  
und  
Handreichungen

Sozialkunde und Mündigkeit  
für die Grundschule

Band 2: 3. und 4. Jahrgangsstufe

Verfasser:  
Gerhart Mahler,  
Erich Selzle  
Herausgeber:  
Bayerisches  
Ministerium für  
Bildung, Jugend und  
Sport

© 1997 by Bayerisches Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Z-V BY  
A-40(1982)  
2

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

# Lehrplan

für die

# Grundschule

in Bayern mit

# Erläuterungen

und

# Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch  
für die Grundschule

Band 2: 3. und 4. Jahrgangsstufe

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek

Umschlag  
82/2066



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

1. Auflage. 1982

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1982

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

ISBN 3-403-01380-4

# Inhalt

<b>Vorwort der Herausgeber</b> . . . . .	11
Georg Hahn	
<b>Die Grundschule in Bayern</b> . . . . .	13
Die Entwicklung der Grundschule nach dem 2. Weltkrieg 13 – Reformbestrebungen der Grundschule 15 – Der Lehrplan von 1971 17 – Die Lehrplanentwicklung seit 1971 19 – Die Grundschule nach dem Lehrplan von 1981 21 – Problembereiche der Grundschule 25	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	27
Walter PlöbI	
<b>Lernzielorientierung, Klassenlehrplan, Erziehender Unterricht</b> . . . . .	29
Lernzielorientierung im Lehrplan . . . . .	29
Grundsätzliches zur Lernzielorientierung 29 – Planungsschritte 30 – Verschiedene Zielebenen 31 – Zur Beschreibung der Lernziele 32 – Präambel, Vorbemerkungen, Fachlehrpläne 35	
Lernziele und Klassenlehrplan . . . . .	37
Der Präambeltext 37 – „Der Lehrer erstellt seinen Klassenlehrplan . . .“ 37 – „Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie . . .“ 38 – „ . . . gemäß dem Stand der Klasse . . .“ 39 – „ . . . gemäß örtlicher Gegebenheiten . . .“ 40 – „Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest . . .“ 40	
Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung . . . . .	41
Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan? 41 – Wertgrundlagen 43 – Verbindung von Unterricht und Erziehung 44	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	47
<b>Lehrplan für die Grundschule</b> . . . . .	48
<i>Auftrag – Erziehung und Unterricht in der Grundschule – Stundentafel und Fächer der Grundschule – Religionslehre</i>	
<b>DEUTSCH</b> . . . . .	51
<i>Lehrplan</i> . . . . .	52
Adelheid auf'm Kolk	
<b>Weiterführendes Lesen</b> . . . . .	53 ↓
<i>Lehrplan</i> . . . . .	54
Fachdidaktische Leitgedanken . . . . .	57
Zielsetzungen des weiterführenden Lesens 57 – Zur Lehrplankonzeption des weiterführenden Lesens 57	
Die Lernzielgruppen . . . . .	58
Lernzielgruppe 1: Lesefertigkeit 58 – Lernzielgruppe 2: Arbeit mit Texten 60	
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	68 ↗

Hans Glöckel	
<b>Weiterführendes Schreiben</b> . . . . .	69
<i>Lehrplan</i> . . . . .	70
Schreibenlehren als Unterrichts- und Erziehungsauftrag 74 – Zur Sicherung der Formklarheit und des Bewegungsflusses 74 – Zur individuellen Schriftpflege 77 – Zur Frage der Lineaturen und Werkzeuge 78 – Zur Klärung der Maßstäbe 78	
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	80
Franz Holzner	
<b>Rechtschreiben</b> . . . . .	81
<i>Lehrplan</i> . . . . .	82
Zur Situation des Rechtschreibunterrichts . . . . .	87
Die Forderungen des Lehrplans . . . . .	87
Gesamtaufgabe des Fachbereichs 87 – Lernbereiche der 3. und 4. Jahrgangsstufe 88 – Die Grundwortschatzarbeit – das besondere Anliegen des Lehrplans 90	
Hinweise zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ziele des Lehrplans . . . . .	91
Vorschläge zur zeitlichen Planung der Lernerarbeit 91 – Der Aufbau einer Lerneinheit in der Grundwortschatzarbeit 92 – Beispiele lernzielbezogenen Arbeitens und Übens 93 – Zur Rolle der Übungsnachschrift 98	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	100
Franz Holzner	
<b>Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler</b> . . . . .	101
Die Notwendigkeit der Förderung lese-rechtschreibschwacher Schüler . . . . .	102
Neugestaltung der Fördermaßnahmen – Folgerungen für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülern in der dritten und vierten Jahrgangsstufe . . . . .	102
Fortbestehen der Förderkurse 103 – Ausweitung der Fördermaßnahmen 104 – Betonung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers 105	
Organisation der Lernhilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler in Förderkursen . . . . .	106
Voraussetzungen effektiver Arbeit in Förderkursen 106 – Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in Kursen 109	
Die Pflege der Handschrift als Beitrag zur Verbesserung der Rechtschreibleistung . . . . .	114
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	115
Josef Greil	
<b>Sprachbetrachtung</b> . . . . .	117
<i>Lehrplan</i> . . . . .	118
Warum Sprachbetrachtung in der Grundschule? 123 – Welche Grammatik braucht der Grundschüler? 124 – Handlungsbezogene Sprachbetrachtung 125 – Integrative Sprachbetrachtung 127 – Die Umsetzung der Lehrplanvorhaben im Unterricht 128	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	144

Helmut Sauter	
<b>Mündlicher Sprachgebrauch</b> . . . . .	145
<i>Lehrplan</i> . . . . .	146
Ziele und Aufgaben . . . . .	149
Bereicherung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit 149 – Unterstützung der Denkerziehung und Gefühlsbildung 150 – Befähigung zur angemessenen sprachlichen Bewältigung verschiedenartiger Situationen 150 – Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen 151 – Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks 151 – Mündlicher Sprachgebrauch als Unterrichtsprinzip 151	
Hinweise zum Unterricht . . . . .	152
Orientierung an zu erwartenden Sprachanforderungen 152 – Vermeidung einer gekünstelten „Schulsprache“ 152 – Berücksichtigung sozialer Sprachgewohnheiten 153 – Angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache 153	
Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs in der 3./4. Jahrgangsstufe . . . . .	153
Erzählen und Zuhören 154 – Informationen geben und aufnehmen 157 – Miteinander sprechen 163 – Situationsbezogen sprechen 165 – Ausdrucksvolles, deutliches Sprechen 169	
Beobachtung und Beurteilung des Sprachverhaltens des Kindes . . . . .	172
Schlußgedanke 173	
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	174
Helmut Sauter	
<b>Schriftlicher Sprachgebrauch</b> . . . . .	175
<i>Lehrplan</i> . . . . .	176
Ziele und Aufgaben . . . . .	178
Schriftlicher Sprachgebrauch als neue Sprachebene 178 – Kindgemäße Schreibenanlässe wählen 178 – Schreibabsichten erkennen und ausdrücken 179 – Kein bloßes Üben der verschiedenen Stilformen 180	
Hinweis zum Unterricht . . . . .	181
Voraussetzungen für das Schreiben 181 – Eigengesetzlichkeit und Integration von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch 181 – Gezielte Erarbeitung und Übung des Lernstoffes 183 – Individuelle Förderung des Kindes 184	
Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs . . . . .	185
Geschichten erzählen 185 – Sachtexte verfassen 192 – Anliegen und Meinungen äußern 199	
Schriftlicher Sprachgebrauch als Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts . . . . .	201
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	202
Michael Steindl	
<b>Deutsch als Zweitsprache</b> . . . . .	203
<i>Lehrplan</i> . . . . .	204
Die Zielgruppe Ausländerkinder . . . . .	215
„Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“? . . . . .	216
Warum Zweitsprache? . . . . .	218
Sprachkontrastive Hinweise zu den fünf Partnersprachen . . . . .	220
Türkisch 220 – Griechisch 222 – Serbokroatisch 224 – Italienisch 225 – Spanisch 226	

Schwierigkeiten des deutschen Sprachsystems . . . . .	228
Sprechsprache – Schreibsprache . . . . .	230
Schulische Fachsprachen . . . . .	232
Arbeiten mit dem Sprachbuch . . . . .	235
Leistungsmessung . . . . .	236
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	238
<i>Anmerkungen</i> . . . . .	239
Hermann Uhr	
<b>MATHEMATIK</b> . . . . .	241
<i>Lehrplan</i> . . . . .	242
Grundzüge des Lehrplans . . . . .	254
Pädagogische Leitgedanken 254 – Ziele und Inhalte 255 – Unterrichtliche Grundzüge 257	
Darstellung und Erläuterung der Themenkreise . . . . .	260
Zahlaufbau 260 – Addieren und Subtrahieren 263 – Multiplizieren und Dividieren 264 – Größen 268 – Sachrechnen 269 – Geometrische Grunderfahrungen 276 – Geometrisches Zeichnen 282	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	282
Peter G. Hiering	
<b>HEIMAT- UND SACHKUNDE</b> . . . . .	283
<i>Lehrplan</i> . . . . .	284
Fachdidaktische Grundlagen des Lehrplans . . . . .	295
Konzeptionen seit 1966 295 – Weiterentwicklung der Heimat- und Sachkunde 296 – Grundgedanken im Lehrplan 297 – Auswahl geeigneter Lernziele und Lerninhalte 305 – Aufbau und Struktur des Lehrplans 308 – Überblick über die Themenbereiche 312	
Unterrichtspraktische Hinweise . . . . .	315
Allgemeine Hinweise zum Unterricht 315 – Verbindung fachlicher Inhalte 317 – Der Unterricht in der 1./2. bzw. 3./4. Jahrgangsstufe 318 – Hinweise zur Erstellung eines Klassenlehrplans 320	
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	320
<i>Anmerkungen</i> . . . . .	321
Winfried Hierdeis	
<b>MUSIK</b> . . . . .	323
<i>Lehrplan</i> . . . . .	324
Der neue Lehrplan – eine Chance für Schüler und Lehrer . . . . .	333
Lernbereich 1: Sprechen und Singen . . . . .	335
Beispiel aus der 3. Jahrgangsstufe 336 – Anmerkungen zum Liedkatalog 337	
Lernbereich 2: Spielen auf einfachen Instrumenten . . . . .	338
Lernbereich 3: Musikhören und -aufschreiben . . . . .	348
Verbindungsmöglichkeiten von Musik mit anderen Fächern . . . . .	351
Beispiele zur Verbindungsmöglichkeit von Musik und Sprache 353	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	357

Max Steigner	
<b>KUNSTERZIEHUNG</b> . . . . .	359
<i>Lehrplan</i> . . . . .	360
Ziele und Aufgaben . . . . .	367
Lerndimensionen 368 – Differenzierung der Kinderzeichnung 368 – Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien 370 – Einführung bestimmter bildnerischer Techniken 371 – Schmücken – Ornamentieren – Dekorieren 372 – Spielformen 372 – „Therapeutische Maßnahmen“ 372 – Bild- und Werkbetrachtung 373	
Kunsterziehung in der 3. Jahrgangsstufe . . . . .	374
Schmückendes Gestalten 374 – Drucken 374 – Malen 374 – Spielen 375 – Betrachten 375	
Kunsterziehung in der 4. Jahrgangsstufe . . . . .	376
Zeichnen 376 – Drucken 376 – Malen 377 – Spielen 377 – Betrachten 377	
Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern . . . . .	378
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	379
Maria Peter	
<b>TEXTILARBEIT/WERKEN</b> . . . . .	381
<i>Lehrplan</i> . . . . .	382
Das neue Fach Textilarbeit/Werken . . . . .	387
Gründe für die Neukonzeption des Faches . . . . .	388
Ziele und Aufgaben des Faches . . . . .	388
Die didaktischen Kategorien des Lehrplans . . . . .	391
Lernziele und Lerninhalte 391 – Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung 392	
Die zeitliche Gliederung und Abfolge der Aufgabenbereiche . . . . .	392
Lernverbindungen . . . . .	393
Lernverbindungen in Textilarbeit/Werken 394 – Lernverbindungen zu anderen Fächern 394	
Die inhaltliche Gliederung . . . . .	395
Die Werkstoffe 395 – Die Aufgabenbereiche, geordnet nach der Werkgestalt 396 – Gestalten in der Fläche 397 – Volumenhaftes Gestalten – Formen 399 – Volumenhaftes Gestalten – Bauen 400	
Die Struktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben . . . . .	402
Modell zur Ermittlung der Inhaltsstruktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben 403	
Der Gestaltungsprozeß . . . . .	405
Aktionsformen des werkhaft-bildnerischen Gestaltungsprozesses 405 – Werkhaft-bildnerische Motivationen zum Gestaltungsprozeß 406	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	407
Heinz Lutter/Hansjörg Held	
<b>SPORT</b> . . . . .	409
<i>Lehrplan</i> . . . . .	410
Das motorische Profil des Neun- bis Zehnjährigen 418 – Konditionsschulung 418 – Leichtathletik 420 – Gerätturnen 424 – Schwimmen 426 – Spiele 427 – Skilauf alpin 431	

<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	434
<i>Anmerkungen</i> . . . . .	435
Günter Renner	
<b>FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG</b> . . . . .	437
<i>Lehrplan</i> . . . . .	438
Leitziele der Richtlinien . . . . .	441
Themenkreise in den Jahrgangsstufen 3 und 4 . . . . .	442
Aufgaben von Vater, Mutter und Kindern in der Familie 442 – Verhalten von Buben und Mädchen zueinander 443	
Didaktisch/methodische Hinweise . . . . .	444
Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zur Familien- und Sexualerziehung . . .	444
3. Jahrgangsstufe 445 – 4. Jahrgangsstufe 447	
<i>Literaturhinweise</i> . . . . .	449
Alfred Sattler	
<b>VERKEHRSERZIEHUNG</b> . . . . .	451
<i>Lehrplan</i> . . . . .	452
Ansätze in der Verkehrserziehung . . . . .	458
Der gesamtunterrichtliche Ansatz 458 – Der allgemeinerziehende Ansatz 458 – Der belehrende Ansatz 459	
Die derzeitige Situation der Verkehrserziehung . . . . .	460
Zur Problematik der Verkehrserziehung 460 – Die Empfehlung der KMK als Grundlage der Verkehrserziehung in der Schule 461 – Verkehrserziehung als verbindliche Aufgabe der Schule nach dem Lehrplan 461 – Ergänzende Maßnahmen 462	
Der fachdidaktische Hintergrund des Lehrplans . . . . .	463
Die Verkehrserziehung orientiert sich an den universellen Zielaspekten 465 – Konsequenzen für den Unterricht 466 – Die Verkehrserziehung strebt spezielle Qualifikationen an 468	
Aufbau und Konzeption des Lehrplans . . . . .	472
Ziele und Inhalte 473 – Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung 474	
Hinweise zur Umsetzung des Lehrplans im Unterricht . . . . .	474
Prinzipien bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts 474 – Strukturmodell 480	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i> . . . . .	482

## Vorwort

Die Richtlinien für die bayerischen Volksschulen aus dem Jahre 1966 unternahmen den Versuch, die sogenannte Unterstufe der Volksschule als eigenständigen Teil der Volksschule darzustellen. Der Lehrplan von 1971 bezeichnete diese Unterstufe erstmals als Grundschule, wie dies allerdings schon im Volksschulgesetz vorgesehen war. Vier Leitgedanken zeigten die neue Sicht auf: Die Grundschule dient der sozialen Integration, sie ist eine Stätte ausgleichender Erziehung, sie wird durch ein neues Verständnis von Begabung und Lernen bestimmt und sie erfordert einen weiteren organisatorischen Ausbau.

Es zeigte sich bald, daß diesem Ausbau eine inhaltliche Ausformung durch die Fortentwicklung des Lehrplans von 1971 folgen mußte. So wurde der Lehrplan gründlich überarbeitet und hat zum Teil wesentliche Änderungen erfahren. Dies betraf 1974 zunächst das Fach Mathematik: Kürzungen wurden vorgenommen, das Anforderungsniveau, insbesondere was die mathematische Sprechweise betrifft, wurde gesenkt. Kultusminister Prof. Maier trat dafür ein, das Fach „Sachunterricht“ in „Heimat- und Sachkunde“ umzubenennen, der Heimatbezug wurde wieder mehr verdeutlicht. Später kürzte man die Stoffpläne in den Fächern Deutsch, Heimat- und Sachkunde, Kunsterziehung und Werken. 1976 wurde der überarbeitete Lehrplan zusammen mit dem Fach Musik- und Bewegungserziehung neu veröffentlicht.

In den folgenden Jahren wurden in Fachkommissionen Inhalte aller Fächer überprüft und zusammen mit einer zeitgemäßen lernzielorientierten Darstellung erarbeitet. Die Stundenzahl im Fach Deutsch in der 3. und 4. Jahrgangsstufe wurde erhöht, die bisher getrennt ausgewiesenen Fächer Textilarbeit und Werken sind aus dem Wahlpflichtbereich herausgenommen und in einem Fach vereinigt worden. Wichtigstes Anliegen war die Zusammenfassung der Unterrichtszeit für Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Musik- und Bewegungserziehung und Kunsterziehung in den Jahrgangsstufen 1 und 2 in einen grundlegenden Unterricht. Ein pädagogischer Freiraum für den Lehrer, um die Verplanung der gesamten Unterrichtszeit zu verhindern, wurde verfügt.

So vollzog sich die Überarbeitung des Lehrplans für die Grundschule fast über ein Jahrzehnt. Dies hatte zur Folge, daß der neue Lehrplan 1981 nicht nur mehr oder weniger umfangreiche Korrekturen enthält, sondern auch Aufgabe und Selbstverständnis der Grundschule neu darstellt. Diese Entwicklung war nicht unwesentlich von der Aufgeschlossenheit und Bereitschaft der Lehrer zum Ausbau der Grundschule bestimmt. Vieles von dem, was einen wesentlichen Inhalt des Lehrplans für die Grundschule ausmacht, wurde in Teilbereichen von erfahrenen Lehrern bereits bedacht und praktiziert. Ein Zeichen mehr dafür, wie die Lehrerschaft immer wieder aufs neue bereit ist, Erfahrenes und Bewährtes zu überdenken, in Frage zu stellen, neue Wege zu suchen und zu gehen und wie Lehrplaninhalte häufig nur nachvollziehen, was voraus in der Schulwirklichkeit bereits praktiziert wird. Der vorliegende Kommentar soll als Hand- und Studienbuch betont praktischen Zwecken dienen. Er schließt damit an das im Verlag Auer in 8. Auflage erschienene Kommentarwerk für die Grundschule an, das für die Benutzer zu einem unentbehrlichen Handbuch für die Arbeit nach dem Grundschullehrplan von 1971 und den Ergänzungen bis 1976 geworden ist. Auf alle theoretischen Darstellungen ist weitgehend verzichtet worden, soweit sie nicht unmittelbar der Erläuterung des jeweiligen Fachlehrplans dienen. Der Lehrplanteil ist jedem Fach in Kleindruck vorangestellt. Kernstück ist die didaktische Interpretation des lernzielorientierten Lehrplans. Dabei werden Lernziele und Lerninhalte zusammen mit methodischen Hinweisen und anhand unterrichtspraktischer Beispiele näher erläutert. Das Kommentarwerk gliedert sich in zwei Bände. Band 1 enthält den Lehrplan und die

Kommentare für den Unterricht in den ersten beiden Jahrgangsstufen, Band 2 den Lehrplan und die Kommentare für den Unterricht in der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Jeder Band enthält Grundsatzbeiträge zur Konzeption der Grundschule in Bayern, zur Lernzielorientierung, zum Klassenlehrplan und zum Erziehenden Unterricht. Die neuen Richtlinien zur Familien- und Sexualerziehung werden nach dem aktuellen Stand der Meinungsbildung zu dem kontrovers diskutierten Thema kommentiert.

Die Terminologie entspricht dem lernzielorientierten Lehrplan, den Stundentafeln und der Schulordnung. Literaturangaben und Hinweise auf Arbeitsmittel ergänzen die Beiträge. Ausgewählte Fachleute bieten in den beiden Bänden das Gesamtbild einer schulpraktisch orientierten Grundschuldidaktik. Es war ihr Bestreben und die Zielsetzung der Herausgeber, den Lehrern und Studierenden, den Hochschullehrern und allen an der Grundschule Interessierten ein Werk in die Hand zu geben, das dazu beiträgt, daß die Grundschule „in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit ein solides Fundament an Wissen und Können für das spätere Lernen der Kinder legt“.

München im Februar 1982

*Gerhart Mahler  
Erich Selzle*

## Die Grundschule in Bayern

Die Grundschule ist das Fundament des gesamten Bildungswesens. Diese Aussage wird allgemein anerkannt. Sie legt die Vermutung nahe, daß im Hinblick auf Bedeutung, Aufgabe, Konzeption sowie äußere Form der Grundschule über alle pädagogischen und bildungspolitischen Positionen hinweg ein umfassender Konsens besteht. Sicher sind die Vorstellungen darüber, was diese Schule soll, weit einheitlicher als bei allen anderen Schularten, dennoch sind auch hier Abweichungen festzustellen, die es früher in diesem Ausmaß nicht gab. Dies liegt zum einen an unterschiedlichen Auffassungen von grundlegender Bildung, von Unterricht und Erziehung allgemein, zum anderen aber an einzelnen Bestrebungen, bildungspolitische und nicht zuletzt pädagogische Ideologien verstärkt zur Geltung zu bringen. Auch wenn zur Zeit überall in den Ländern Versuche zu beobachten sind, der Grundschule ein landesspezifisches Profil zu geben, hat sie es trotzdem in der gesamten Bundesrepublik mit den gleichen Problemen zu tun. Sie muß sich den Tatsachen stellen, die aus gesellschaftlichen Entwicklungen, einer veränderten Familiensituation, den Massenmedien, der Verunsicherung in pädagogischen Fragen, aus Motivationsproblemen und Leistungsmüdigkeit der Schüler erwachsen. Dies verlangt eine ernsthafte Prüfung dessen, was die Grundschule leisten soll, aber auch – in aller Nüchternheit – dessen, was sie leisten kann. Dabei muß auch die bisherige Entwicklung der Grundschule mitgesehen werden.

Der folgende Beitrag will, ausgehend von einem Blick auf Leitideen und Lehrpläne der Volksschulunterstufe im Zeitraum nach dem 2. Weltkrieg, die nunmehrige Konzeption der Grundschule in Bayern zusammen mit den getroffenen Lehrplanänderungen von 1981 darstellen. Auch sollen Aufgaben und Probleme aufgezeigt werden, die sich der Grundschule gerade in der heutigen Zeit besonders deutlich stellen. Dabei muß gesehen werden, daß die Entwicklung der Grundschule als einer Schulstufe mit eigenem Wert und eigener Aufgabe über lange Epochen hinweg sich innerhalb der Gesamtentwicklung der Volksschule vollzog und deshalb von ihr nicht zu trennen ist.

### Die Entwicklung der Grundschule nach dem 2. Weltkrieg

Das nationalsozialistische Regime hatte Unterricht und Erziehung in allen Schulen auf seine ideologischen Grundsätze hin ausgerichtet. Die verantwortlichen politischen Kräfte in Bayern mußten daher nach dem Ende des 2. Weltkrieges eine gründliche Neuordnung des Schulwesens in Angriff nehmen. Dabei gab es zunächst erhebliche Meinungsverschiedenheiten mit der amerikanischen Militärregierung, die jedoch im wesentlichen die Volksschuloberstufe betrafen, welche nach Auffassung der Amerikaner als Einheitsschule konzipiert werden sollte. Wichtigste Grundlage für den Neubeginn waren die in der Bayerischen Verfassung (Art. 131) vom 2. Dezember 1946 niedergelegten obersten Bildungsziele. Der Neuaufbau des Schulwesens konnte sowohl inhaltlich als auch organisatorisch nicht in wenigen Wochen vollzogen werden, sondern bedurfte angesichts der Notwendigkeit eines nahezu völligen Neubeginns eines größeren Zeitraums. Daher wurde, um den Volksschulen überhaupt eine Arbeitsgrundlage zu geben, die Lehrordnung von 1926 („Lex'sche Lehrordnung“) wieder in Kraft gesetzt. Diesen Lehrplan löste dann der „Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen“ ab, der ab dem Schuljahr 1950/51 zur Erprobung eingeführt und mit verschiedenen Änderungen nach einer langen Erprobungsdauer ab dem Schuljahr 1955/56 endgültig Grundlage des Unterrichts in allen Jahrgangsstufen der Volksschule wurde. Dieser Lehrplan stützt sich in seiner Gesamtintention auf die im bayerischen Erzie-

hungsplan vom 31. 3. 1947 formulierten Erziehungsgrundsätze; dort heißt es: „Vornehmste Aufgabe der Neugestaltung des bayerischen Schulwesens ist die Verwirklichung des von der Verfassung geforderten Primates der Erziehung vor dem bloßen Unterricht.“<sup>1</sup> Dementsprechend betont auch der Bildungsplan in seinen Vorbemerkungen die erzieherische Aufgabe der Volksschule und „weist dem Wissen und Können eine dienende Stellung im Rahmen der Menschenbildung zu.“<sup>2</sup> In den „Besonderen Richtlinien“ des Bildungsplans werden der Erstunterricht als Gesamtunterricht, die Heimatkunde als Stammfach eines vorwiegend ganzheitlich gestalteten Unterrichts verstanden und die Bedeutung einer sorgfältigen Pflege der Muttersprache herausgestellt. Letzteres wird an der Ausweisung von zehn Vollstunden für den Deutschunterricht in der 3. und 4. Jahrgangsstufe besonders sichtbar.

Dem Bildungsplan folgten im Jahr 1966 die „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ (R 66). Hier wird erstmals von einer Gliederung der Volksschule in zwei Stufen mit eigenen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben gesprochen: die Unterstufe mit den Schülerjahrgängen 1 mit 4 und die Oberstufe mit den Schülerjahrgängen 5 mit 9. Zur Unterstufe heißt es: „Die Unterstufe bildet die Basis des gesamten Schulwesens. Sie ist in der Auswahl des Lehrgutes, in der Unterrichtsgestaltung und im Erziehungsstil von der Eigenart der Sechsbis Zehnjährigen abhängig.“<sup>3</sup> Hier ist der erste Schritt zu einer inhaltlichen und später auch organisatorischen Verselbständigung von Grund- und Hauptschule getan, die dann organisatorisch durch die entsprechende Gesetzgebung im Jahr 1966 und inhaltlich durch den eigenständigen Lehrplan für die Grundschule von 1971 auch formal vollzogen wurde. 1966 bedient man sich nicht mehr des umfassenden und anspruchsvollen Titels „Bildungsplan“, sondern begnügt sich mit dem schlichten Wort „Richtlinien“. Die R 66 weisen auf die zentrale Bedeutung des Unterrichts für die Schule hin. Sie sprechen nicht mehr von einem Vorrang des Erzieherischen, wie es der Bildungsplan von 1955 und wie es der Lehrplan von 1981 wieder tut. Die allgemein anerkannte Bedeutung der R 66 liegt primär in den Aussagen zur Gestaltung der Volksschuloberstufe. Doch auch für den Bereich der Unterstufe sind entscheidende Fortschritte erkennbar in dem Bemühen, die in der Entstehungszeit des Lehrplans aufkommenden kritischen Fragen zur Gestaltung des Grundschulunterrichts miteinzubeziehen. Dies wird vor allem in den auch heute noch im Prinzip akzeptierten Aussagen zum Lehrgut sichtbar, die insbesondere die sachlichen Anforderungen sowie die Abhängigkeit der Stoffauswahl von der Zeitsituation, der modernen Gesellschaft und der technisierten Arbeitswelt herausstellen. So haben die R 66 deutlich die Erziehung und Bildung des jungen Menschen im Auge und erstreben eine klar umrissene allgemeine Grundbildung der Schüler. Die sich anbahnenden Veränderungen im Verständnis von Grundschule sind bereits spürbar.

Das Volksschulgesetz des Jahres 1966 brachte im organisatorischen Bereich der Schulgliederung eine jahrelange Diskussion zum Abschluß, welche mit größtem Engagement und heftigen Auseinandersetzungen zwischen Politikern, Kirchen und Verbänden geführt worden war. Bis dahin galt in Bayern das Prinzip der dorfeigenen Schule. Sie war größtenteils konfessionell geprägt und auf die jeweilige Bevölkerungsstruktur abgestellt. Die Flüchtlingsströme und Aussiedlungen am Ende des 2. Weltkrieges veränderten die bis dahin eher getrennten konfessionellen Strukturen erheblich und stellten damit zugleich die bekenntnistreu gegliederte Volksschule in Frage. In vielen Volksschulen – insbesondere auf dem Land – umfaßte eine Klasse mehrere, teilweise sogar alle acht Jahrgangsstufen. Dieser Zustand erschwerte nicht nur eine optimale Förderung der Schüler; er stellte auch hohe Anforderungen an die physische und psychische Belastbarkeit der Lehrer. Die Notwendigkeit, den modernen pädagogischen Erfordernissen gerecht zu werden, aber auch der schlechte bauliche Zustand mancher Schulen machten die organisatorische Neuordnung des Volksschulwesens zu einem drängenden Problem. Das Ziel war der Unterricht in Jahrgangsklassen. Die Änderung des Volksschulgesetzes von 1966 und die damit vollzogene Abwen-

dung von reinen Bekenntnisschulen hin zur Einführung einer christlichen Volksschule machte den Weg frei für eine umfassende Landschulreform, die zu einer erheblichen Verringerung der selbständigen Volksschulen sowie zu einer Vielzahl von neuen Schulbauten führte. Da diese Reform das notwendige Augenmaß weitgehend bewahrte und – von Ausnahmen abgesehen – allzu große Schulkörper vermied, kann heute trotz des außerordentlichen Rückgangs der Schülerzahlen die geschaffene Schulorganisation im großen und ganzen aufrechterhalten werden.

### **Reformbestrebungen der Grundschule**

Noch im Jahre 1959 konnte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ feststellen, die Grundschule habe „eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen, die keiner grundsätzlichen Wandlung mehr bedürfen.“ Die damalige Grundschulkonzeption wurde weder grundsätzlich noch im Detail in Frage gestellt. Doch bereits ab Mitte der 60er Jahre setzte Kritik ein. Die nunmehr beginnende Diskussion um die Grundschule stellte in vielerlei Hinsicht eine Reformbedürftigkeit fest. Bildungspolitische, sozialreformerische, pädagogische, organisatorische, entwicklungs- und lernpsychologische Überlegungen lagen hier zugrunde.

Wissenschaftler und Bildungspolitiker wiesen auf die im internationalen Vergleich geringen Abiturientenzahlen hin und betonten den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Effizienz des Bildungswesens. Schlagworte wie „Bildungsnotstand“, „Mobilisierung der Begabungsreserven“, „Begabung ist Begaben“ prägten die öffentliche Diskussion. Von diesen zum Teil sehr emotional geführten Debatten konnte die Grundschule nicht unberührt bleiben. Sie mußte sich fragen lassen, ob sie sich weiterhin als Schonraum verstehen wollte, in dem die kindlichen Fähigkeiten ohne Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungen entfaltet werden sollten oder ob es nicht vielmehr ihre Aufgabe wäre, durch optimale Ausnutzung der Bildungsfähigkeit des Kindes ihren Teil zur Verhinderung der prophezeiten Bildungskatastrophe und damit auch zur Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft beizutragen. Man vertrat die Auffassung, daß auch die Grundschule durch größere Anstrengungen innerhalb des gesamten Bildungswesens ihren Beitrag zur Erhaltung unserer geistigen und wirtschaftlichen Vormachtstellung zu leisten habe. Deshalb forderten Bildungspolitiker und Wissenschaftler mit Nachdruck eine Neuordnung des Unterrichts in der Grundschule.

Ein weiteres Argument für eine Reform des Grundschulunterrichts kam aus den Reihen der Psychologen. Die Grundschule hat sich immer als gemeinsame Schule für alle Kinder verstanden. Nunmehr fragte man sich: Kann dieses Ziel erreicht werden, ohne auf die unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Schüler zu achten, ohne den Kontakt, ja die Zusammenarbeit mit den vorschulischen Einrichtungen zu suchen, ohne die Einschulungspraxis zu überdenken, ohne die milieubedingten Unterschiede zu kennen und bewußt abzubauen? Man warf der Grundschule vor, sie würde die Vielfalt und Differenziertheit eines Klassengefüges zu wenig beachten, d. h. dem einzelnen Schüler zu wenig gerecht werden. Das Prinzip der sozialen Integration sollte durch das Prinzip der Differenzierung ergänzt werden.<sup>4</sup> Diese Forderung stand in engem Zusammenhang mit dem geänderten Begriff von Begabung und Lernen. Bis in die 60er Jahre hinein ging man in der Pädagogik von einem weitgehend statischen Begabungsbegriff aus. Begabung wurde als eine dem Kind durch Vererbung mitgegebene Anlage definiert, die wesentlich vorgegeben und somit nur in sehr begrenztem Maße veränderbar ist. Dieser Begabungsbegriff wurde abgelöst von einer Interpretation, welche die Lernerfahrungen, die Umwelteinflüsse, die sozialen Bezüge, die Lernanregungen als die entscheidenden Faktoren bezeichnete. Dieser dynamische Bega-

bungsbegriff, der heute zum Teil durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse wiederum relativiert worden ist, rechtfertigte den pädagogischen Optimismus, „daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann.“<sup>5</sup> Die Grundschule könne also zur Förderung der Schüler wesentlich mehr beitragen, wenn sie ihr Lernangebot erweitere, die Kreativität der Schüler fördere, vielfältige Lernanregungen schaffe und so den Schülern optimale Leistungen ermögliche. Aus diesen pädagogischen Erwartungen erwuchs die Forderung von seiten der Eltern an die Schule, und hier insbesondere an die Grundschule, mehr Wissen zu vermitteln, umfassendere Lernbereiche abzuhandeln, die kognitiven Themen zu betonen, um so die Startchancen des einzelnen Schülers im Verteilungskampf des Lebens zu verbessern. Denn in der Schule sah man, wie H. Schelsky es formulierte, die „Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“. Bei dieser Vergabe von Lebenschancen zählten nur meßbare Werte. Erziehung und Bildung konnten demnach nicht das Wichtigste sein. Schule wurde als Lernort verstanden, dessen Hauptaufgabe die „Intellektualisierung des Kindes“<sup>6</sup> war. Diesen Erwartungen konnte die Grundschule der 60er Jahre allerdings nicht entsprechen.

Weitere Kritik richtete sich gegen die pädagogische Konzeption, die das Bild der damaligen Grundschule bestimmte: das Prinzip einer „Pädagogik vom Kinde aus“. Die Kindgemäßheit des Unterrichts stand im Vordergrund. Es erhob sich die Frage, ob das dem Unterricht zugrundeliegende Weltbild des Grundschulkindes sich in der Zwischenzeit nicht gewandelt habe und inwieweit eine zu starke Betonung des Kindgemäßen einen sachbezogenen, lernintensiven und wissenschaftsorientierten Unterricht behindere. Damit stellten sich letztlich die Inhalte der einzelnen Fächer selbst in Frage, denn diese wurden in erster Linie nach der Fassungskraft des Kindes ausgewählt und weniger nach der Bedeutung des Lerngegenstandes für sein späteres Leben. Diese Konzeption war zudem mit dem Ansatz der aufkommenden Curriculumforschung nicht voll in Einklang zu bringen. So ergab sich die Notwendigkeit einer radikalen Lehrplanüberprüfung, die sich auf alle Bereiche und Fächer beziehen mußte. Insbesondere der Heimatkundeunterricht, der inhaltlich den gesamten Grundschulunterricht prägte, war in dieser Form nicht mehr haltbar. Er verhinderte ein Eingehen auf die technisch und naturwissenschaftlich geprägte Umwelt, vermittelte den Schülern ein nicht mehr stimmiges Bild der Heimat und war häufig belastet von wissenschaftlich nicht ausreichend fundierten Erklärungsmodellen. Kritik traf auch das Konzept des Gesamtunterrichts, das die Methode des Unterrichts in der 1. und 2. Jahrgangsstufe der Grundschule beherrschte. Grundschulfachleute bemängelten, daß dieses Prinzip Eigenart und Struktur eines Faches zu sehr in den Hintergrund drängte.

Schließlich waren es auch äußere Umstände, die die Grundschule ins Gerede brachten. Ungegliederte Landschulen, überfüllte Klassen, fehlende Lehrer, unzureichende Schulbauten, mangelhafte Lehr- und Lernmittel waren nicht selten. Sie verstärkten den Eindruck, die Grundschule in der bestehenden Konzeption sei den Anforderungen des modernen Lebens nicht gewachsen. So summierte sich Kritik, die aus unterschiedlichen Motiven heraus nicht nur Einzelkorrekturen, sondern eine neue Gesamtkonzeption der Grundschule forderte. Von daher wird auch die Aussage des Deutschen Bildungsrates im Strukturplan für das Bildungswesen 1970 verständlich: „Das Dilemma der Grundschule besteht gegenwärtig darin, daß ihr fast alle Voraussetzungen fehlen, um die notwendigen Reformen in Gang zu bringen.“<sup>7</sup>

Die hier genannten Kritikpunkte lösten eine intensive Diskussion über die zukünftige Gestaltung der Grundschule aus. In dieser Diskussion engagierten sich Bildungspolitiker, Fachwissenschaftler und Lehrer genauso wie die interessierte und betroffene Elternschaft. Es fehlte auch nicht an Vorschlägen und Programmen, die von verschiedenen Seiten vorgelegt wurden. Sie griffen insbesondere auf Erkenntnisse amerikanischer Wissenschaftler zurück, da die Entwicklung konkreter Curricula im deutschen Sprachraum noch in den

Anfängen steckte. Dazu gehörte auch die Forderung, den Rechenunterricht von Anfang an der Mathematik anzunähern. So erschienen als ein erstes Ergebnis der Diskussion um die Neukonzeption der Grundschule die „Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen“, die von den Kultusministern der Länder am 3. 10. 1968 herausgegeben wurden. Einen Höhepunkt, aber auch eine erste Klärung der Grundschuldiskussion brachte der Grundschulkongreß 1969 in Frankfurt. Diesem vom Arbeitskreis Grundschule e. V. veranstalteten Kongreß gelang es, die zahlreichen und vielfältigen Vorschläge zusammenzuführen, die Diskussion zu versachlichen und zu konzentrieren und länderübergreifend anerkannte Aussagen zu formulieren. Mit den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“<sup>8</sup>, welche die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 1970 beschlossen hatte, war eine erste gemeinsame Basis für Reformmaßnahmen geschaffen.

Die Diskussion um die Grundschule führte in nahezu allen Ländern zu Bemühungen, die neuen Erkenntnisse und Erwartungen in Erlasse oder Lehrpläne umzusetzen. Dies galt auch für Bayern, obwohl hier erst im Jahre 1966 neue Richtlinien für die „Volksschulunterstufe“ erschienen waren. Obwohl dieser Lehrplan bereits eine stärkere Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Sachverhalte aufweisen konnte und den objektiven Anspruch des Lehrgutes betonte, konnte er doch dem geforderten Neuanfang in der Grundschule nicht entsprechen. So wurde auch in Bayern im Jahre 1969 mit der Erarbeitung eines neuen Lehrplans für die Grundschule begonnen. Dieser von Wissenschaftlern, Schulaufsichtsbeamten und Schulpraktikern erstellte Lehrplan wurde nach einjähriger Erprobung an 140 Grundschulen und nochmaliger Überarbeitung ab dem Schuljahr 1971/72 für alle Grundschulen in Bayern eingeführt.

### **Der Lehrplan von 1971**

Der Lehrplan von 1971 verwendete die im Hamburger Abkommen von 1964 zwischen den Ländern der Bundesrepublik vereinbarte Bezeichnung „Grundschule“ und betonte bereits dadurch die Eigenständigkeit dieser Schulart. In den vier Leitgedanken der Präambel wurden grundsätzliche Unterschiede zum bisherigen Grundschulunterricht deutlich, wenn es heißt: Die Grundschule dient der sozialen Integration, ist eine Stätte ausgleichender Erziehung, berücksichtigt ein neues Verständnis von Begabung und Lernen und bedarf eines weiteren organisatorischen Ausbaus.

Diese Schwerpunktsetzung zeigte die veränderte Sichtweise. Die Grundschule galt nicht mehr als ein „Schulbereich der ruhig reifenden Kindheit“<sup>9</sup>, sie stellte vielmehr, gestützt durch die moderne Begabungsforschung und lernpsychologische Erkenntnisse, Leistung und Lernen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit: „Weil sich das Kind der Grundschule in einer besonders lerneffektiven und bildsamen Phase der Entwicklung befindet, muß diese für die gesamte Schulzeit entscheidende Stufe voll genützt werden.“<sup>10</sup> Dies bedeutete zwangsläufig, daß das Anforderungsniveau in den meisten Fächern, insbesondere in den Kernfächern angehoben wurde. Man glaubte, daß der bisherige Grundschulunterricht durch sein behutsames und behütendes Vorgehen die Kinder eher unterforderte und so die tatsächlich vorhandenen Leistungs- und Lernmöglichkeiten nicht voll nützte. Neben dem Leistungsgedanken und der Wissensvermittlung wurde weiter der gesellschaftliche und soziale Aspekt besonders betont. Im Wissen um das Vorhandensein von „soziokulturellen Startnachteilen“ forderte man eine intensive Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen der Vorschulzeit und verlangte den Abbau schichtenspezifischer Rückstände. Diesem Ziel dienten auch die in allen vier Jahrgangsstufen eingeführten Verfügungsstunden. Bei der starken Gewichtung von Lerninhalten und Unterricht mußte der Gedanke der Erziehung in den Hintergrund treten. Jahrzehntlang verstand sich die Unterstufe der Volksschule in erster Linie als

Erziehungsschule, die der Volksbildung zu dienen hatte. Nicht zuletzt sprach man deshalb auch von Bildungsplänen und weniger von Lehrplänen. Nun aber strebte die Zielrichtung vor allem auf Effektivität der Schule und Qualität des vermittelten Wissens, daher konnte nicht mehr die Erziehung, sondern mußte der Unterricht im Mittelpunkt der Reformmaßnahmen stehen. Hinzu kam der deutliche Schwund an allgemein anerkannten Erziehungszielen. Die aufkommende Wertediskussion erschwerte die Orientierung, und so fehlte, angesichts der Pluralität der Meinungen, der Mut zum Bekenntnis für ein eindeutiges pädagogisches Konzept.

Zeigten sich bereits bei der Präambel die Schwerpunkte der Änderungen, so werden sie in besonderer Weise bei einer genauen Betrachtung der Fächer sichtbar. In den Richtlinien von 1966 hieß es: „... die Heimatkunde (ist) Grundlage des gesamten Unterrichts. Die übrigen Fächer schließen sich soweit als möglich an sie an.“<sup>11</sup> Im Lehrplan 1971 wurde der Primat dieses Faches aufgegeben und der Eigenwert der einzelnen Fächer stärker hervorgehoben. Das Fach Heimatkunde verlor jedoch nicht nur an Bedeutung, sondern wurde auch inhaltlich neu gestaltet, was wiederum in der Bezeichnung „Sachunterricht“ bereits anklingt, eine Bezeichnung, die in Niedersachsen schon im Jahre 1962 verwendet wurde. Mit der Aufnahme völlig neuer Lerninhalte, der Gliederung in fachliche Bereiche, der Betonung fachgerechter Arbeitsweisen, der Vermittlung von Grundbegriffen wollte man die Voraussetzungen für den gefächerten Sachunterricht der weiterführenden Schulen schaffen und somit auch den Forderungen zur Versachlichung und Wissenschaftsorientierung des Grundschulunterrichts Rechnung tragen.

Eine ähnlich umfassende Neuorientierung erfuhr auch der Rechenunterricht. Wichtigstes Anliegen der Reform war es, den Schülern nicht nur die Kulturtechnik des Rechnens zu vermitteln, sondern sie „in grundlegende mathematische Denk- und Betrachtungsweisen sowie deren Anwendung“<sup>12</sup> einzuführen. Ein weiteres Ziel formuliert Hermann Maier so: „Die Schüler sollen lernen, Aufgaben oder Probleme selbständig zu erkennen und nach selbsterdachten Verfahren zu lösen.“<sup>13</sup> Die Orientierung des Lehrplans an den Erkenntnissen der Fachwissenschaft führte auch zu einer Umbenennung des Faches Rechnen in „Mathematik“.

Nicht so umfangreich fielen die Änderungen im Fach Deutsch aus. Hier erfuhren die mündliche Sprachgestaltung, der Grammatikunterricht und die literarische Erziehung eine Ausweitung.

Auch in den übrigen Unterrichtsfächern zeigte sich eine stärkere fachspezifische Ausprägung. Diese war jedoch im Vergleich zu den grundlegenden Änderungen im Gesamtansatz sowie in den Fächern Sachunterricht und Mathematik von geringerer Bedeutung.

Neben diesen fachbezogenen Neuerungen ist die Aufgabe des gesamtunterrichtlichen Prinzips bemerkenswert. Diese Methode hat über Jahrzehnte hinweg den Anfangsunterricht der Volksschule bestimmt. In den R 66 hieß es noch: „Der Gesamtunterricht entspricht dem geistig-seelischen und körperlichen Entwicklungsstand der Altersstufe.“<sup>14</sup> Im Lehrplan 1971 wurde der Erstunterricht nicht mehr aus dem Fachunterricht ausgeklammert, sondern als erster Abschnitt dem jeweiligen Fach zugeordnet. Der Gesamtunterricht entsprach aufgrund seiner oft künstlichen Verknüpfung von Lernaufgaben und seiner häufig fehlenden fachlichen Grundlegung nicht mehr den auch an die Grundschule gestellten wissenschaftlichen Ansprüchen. So wies die Stundentafel für die Fächer Deutsche Sprache, Heimatkunde, Rechnen und Musik keine Gesamtunterrichtszeit mehr aus, sondern ordnete jedem Fach die ihm eigene Stundenzahl zu. In den Erläuterungen zur Stundentafel wurde jedoch auch auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer flexiblen Aufteilung der Unterrichtszeit hingewiesen.

Versucht man eine Gesamtaussage zum Lehrplanwerk von 1971, so kann aus heutiger Sicht gesagt werden: Der Lehrplan integriert in hohem Maße die Ergebnisse der vorausgegan-

nen Debatte über die Aufgaben der Grundschule. Dies zeigt sich sowohl in der Versachlichung der Lerninhalte, der Ausweitung der Wissensgebiete, der Anhebung des Anforderungsniveaus, der Förderung der kindlichen Kreativität wie auch in der wissenschaftlichen Fundierung der theoretischen Grundlagen. Durch die Anordnung der Lerninhalte, die Betonung der Eigengesetzlichkeit der Fächer, die Ablösung der „volkstümlichen Heimatkunde“, der Mathematisierung des allzu schematischen Rechenunterrichts übernahm der Lehrplan inhaltlich die Aussagen der Fachwissenschaften. Dies führte die Grundschule aus ihrem beschaulichen Eigenleben heraus und gestaltete sie zu einer den Zeiterfordernissen angemessenen Schule. Dabei versuchte man, Augenmaß zu bewahren und auf allzu fortschrittliche Vorschläge zu verzichten. Das Echo der Lehrerschaft auf den Grundschullehrplan von 1971 war insgesamt positiv. Gerade die große Zahl junger Lehrer, die in diesen Jahren in den Lehrberuf eintrat, begrüßte das Bemühen um einen zeitgemäßen Grundschulunterricht. Daß dennoch bald Kritik laut wurde, hatte verschiedene Ursachen: Zum einen mußte wegen des Drucks der öffentlichen Meinung und auf Drängen auch von politischer Seite der neue Lehrplan sehr rasch erstellt werden. Zum anderen konnten weder Fachwissenschaftler noch die bei der Lehrplanerstellung beteiligten Lehrer kaum auf gesicherte praktische Erfahrungen im Hinblick auf die neuen Zielsetzungen verfügen, wie es der erste Lehrplan Mathematik später auch bewies. Sie überschätzten infolgedessen die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, was häufig zu einer Überforderung führte. Auch war bei aller Aufgeschlossenheit für die Neugestaltung der Grundschule eine nicht geringe Zahl von Lehrern auf die neuen Inhalte zu wenig vorbereitet. Es fehlte ihnen an methodischen Kenntnissen in der Vermittlung der vielen fachlichen Neuerungen, so daß sie auch nicht als Vermittler bei den Eltern im gewünschten Maß auftreten konnten. Schließlich erschien der Lehrplan zu einer Zeit, als die Diskussion um die Gestaltung der Grundschule noch nicht abgeschlossen war. Somit konnten die Verfasser auch nicht von einem allgemein anerkannten und gesicherten Diskussionsstand ausgehen. Auch darf nicht übersehen werden, daß der Lehrplan unter schwierigen äußeren Bedingungen eingeführt wurde: Der Lehrermangel war groß, die Klassenstärken sehr hoch und die schulorganisatorischen Änderungen keineswegs abgeschlossen.

### **Die Lehrplanentwicklung seit 1971**

Die Jahre nach 1971, also nach der Einführung des Lehrplans, brachten eine Reihe von mehr oder minder bedeutsamen Änderungen. Wie bereits erwähnt zeigte sich sehr bald Kritik am Lehrplan für Mathematik. Die Umgestaltung des bisherigen Rechenunterrichts wurde in der Öffentlichkeit heftig diskutiert. Dabei beklagte man vor allem die aus der Wissenschaft entnommenen Sprechweisen, die das Sprachvermögen des einzelnen Schülers unberücksichtigt ließen, sowie die Inhalte der „Mengenlehre“, die den Bezug zum praktischen Rechnen nur schwer erkennen ließen. Die in den schulpraktischen Erfahrungen sichtbar gewordenen Lehrplanschwächen sowie die zunehmende Kritik in der Öffentlichkeit führten zu einer Überarbeitung des Lehrplans im Jahre 1974, bei der das Anforderungsniveau gesenkt, Kürzungen vorgenommen und die mathematischen Sprechweisen vereinfacht wurden. Mit dieser Lehrplanüberarbeitung kam die Diskussion um den Mathematikunterricht zur Ruhe.

1974 und 1975 gab es auch Änderungen im Sachunterricht. Kultusminister Prof. Hans Maier ordnete die Umbenennung des Faches „Sachunterricht“ in „Heimat- und Sachkunde“ an und ließ 1975 die Präambel des Lehrplans überarbeiten. Mit diesen Maßnahmen sollten einseitige Entwicklungen des Sachunterrichts korrigiert werden. Durch die radikale Abkehr von der Heimatkunde und die Hinwendung zum reinen Sachunterricht war der Heimatbezug weitgehend verlorengegangen. Wenn dies auch nicht Absicht des Lehrplans

war, so war dennoch in der Schulpraxis zu beobachten, daß sachkundliche Themen oft abstrakt und losgelöst von heimatlichen Bezügen und den Lernerfahrungen des Kindes behandelt wurden. Eine Überbetonung naturwissenschaftlicher Themen, die verfrühte Vermittlung schwieriger technischer Sachverhalte und eine nicht selten zu theoretische Unterrichtsgestaltung hatten immer wieder zu einer Überforderung der Schüler geführt. Dieser Entwicklung sollte durch die Umbenennung des Faches Einhalt geboten werden. In der neuen Präambel wies man deshalb darauf hin, daß sich „Heimat- und Sachkunde mit der näheren und weiteren Heimat, ihrer Natur und Kultur in Vergangenheit und Gegenwart, ihren Menschen und ihren Problemen“<sup>15</sup> auseinandersetzen muß.

Mit diesen Lehrplankorrekturen ging auch ein Sinneswandel in den bildungspolitischen und schulpädagogischen Überlegungen einher. Wurde noch am Ende der 60er Jahre von der Schule in erster Linie Wissensvermittlung verlangt und Wert auf eine umfassende kognitive Förderung des Kindes gelegt, so hatten sich im Laufe der 70er Jahre die Gewichte zusehends verschoben. Bereits 1972 beklagte Kultusminister Maier<sup>16</sup> das Defizit an Erziehung, das mit der Expansion des Bildungswesens und den Reformmaßnahmen einherging. Er forderte die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ und artikulierte damit das Unbehagen, das viele erfaßt hatte, welche die Entwicklung der Schule in den vergangenen Jahren beobachteten. Eltern, Lehrerverbände, Schulberater und Kinderärzte beteiligten sich an dieser Diskussion und erklärten, daß auch die Grundschule die Kinder vielfach überfordere, die kognitiven Fächer überbetone und die musischen vernachlässige. In diese allgemeine Streßdebatte schaltete sich auch der Bayerische Landtag ein und forderte einmütig eine „Entrümpelung der Lehrpläne“. Das Kultusministerium hat deshalb 1976 den Lehrplan für die Grundschule in den Fächern Deutsch, Heimat- und Sachkunde, Kunsterziehung und Werken stofflich gekürzt<sup>17</sup> und in dieser Fassung ab dem Schuljahr 1976/77 neu in Kraft gesetzt. Diese Lehrplankürzung bewirkte ein Zweifaches: zum einen brachte sie tatsächlich eine Stoffreduzierung, zum anderen machte sie den Lehrern erneut die Notwendigkeit deutlich, unter den im Lehrplan vorgeschlagenen Themen auswählen zu müssen. Auf die Kritik an der allzu kognitiven Ausrichtung des Unterrichts in der Grundschule reagierte Bayern mit der Einführung des neuen Faches Musik- und Bewegungserziehung, das im Schuljahr 1976/77 in der ersten und im Jahr darauf in der zweiten Jahrgangsstufe eingeführt wurde. Dieses Fach führt Elemente der Musik und Formen der Bewegung zusammen und stellt damit eine Verbindung zwischen den Fächern Musik und Sport her. Es will, so die allgemeinen Zielsetzungen des Lehrplans, „die emotionalen Kräfte im Kind wecken und entwickeln, seine schöpferischen Fähigkeiten entfalten und soziales Lernen ermöglichen. Dadurch soll ein Ausgleich zu den mehr leistungsorientierten Fächern der Grundschule geschaffen werden.“<sup>18</sup> Dieses Fach fand allgemeine Anerkennung bei Schülern und Lehrern und wurde wegen seiner gelungenen inhaltlichen Konzeption in der gesamten Bundesrepublik aufmerksam zur Kenntnis genommen.

Diese Maßnahmen waren notwendig und geeignet, um die Grundlagen des Unterrichts jeweils den Zeiterfordernissen anzupassen. Allerdings muß in diesem Zusammenhang auch gesehen werden, daß manche Änderung nur notwendig wurde, weil der Lehrplan nicht korrekt interpretiert, weil im Reformzeifer von den Lehrern manches überzogen wurde oder weil bildungspolitische Vorgaben solche Maßnahmen notwendig machten. Fest steht: der von Anfang an in den einzelnen Fächern nicht völlig einheitliche Lehrplan hatte durch die mehrfachen und zeitlich versetzten Änderungen weiter an Einheitlichkeit verloren. Der Gedanke an eine Gesamtrevision des Lehrplans lag nahe.

## Die Grundschule nach dem Lehrplan von 1981

Die Überarbeitung des Lehrplans für die Grundschule konnte unter günstigen Voraussetzungen und ohne Zeitdruck angegangen werden. Die Diskussion um die Aufgabe der Grundschule, um die Inhalte einzelner Fächer, um strittige Fragen der Methodik hatte einen vorläufigen Abschluß gefunden und ermöglichte sachbezogene Gespräche, realistische Sichtweisen und ausgewogene Entscheidungen. Zudem hatte die Bildungseuphorie der späten 60er und frühen 70er Jahre einer klareren Sicht dessen, was in der Schule notwendig und durchführbar ist, Platz gemacht. Nüchternheit war eingekehrt und der Blick für das Machbare bestimmte die bildungspolitischen Überlegungen. Durch eine bei ca. 2000 Grundschullehrern in Bayern im Jahre 1976 durchgeführte Lehrerbefragung<sup>19</sup> erhielt das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) als erstes detaillierte Hinweise über die Erfahrungen der Lehrer mit dem Lehrplan von 1971 (Mathematik von 1974). Zum erstenmal lag in einem solchen Umfang konkretes Erfahrungsmaterial zur Arbeit mit einem Lehrplan vor. Neben den Praktikern wurden als nächstes auch die Hochschulen sowie die Lehrerverbände aufgefordert, ihre Vorstellungen über eine Neugestaltung der Grundschule darzulegen. Damit lag für die vom ISP einberufenen Arbeitskreise und für die vom Staatsministerium gebildete Fachkommission eine Fülle von Material vor, aus dem klar die Erwartungen der Schulpraktiker, Fachdidaktiker und Schulpädagogen abzulesen waren.

### *Grundsätzliche Anliegen*

Dem Lehrplan sind die Artikel 131 und 135 der Bayerischen Verfassung vorangestellt. Mit dieser Regelung wird nicht nur eine Praxis der Richtlinien 1966 übernommen, sondern vielmehr gleich zu Beginn deutlich gesagt: Der nachfolgende Lehrplan basiert auf den Wertentscheidungen, wie sie in der Bayerischen Verfassung verankert sind. Die dort formulierten obersten Bildungsziele sind die entscheidende Grundlage für die Gestaltung von Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Und weiter: der Lehrplan versteht sich als umfassendes und ausgewogenes Konzept, das den Verfassungsauftrag ernst nimmt, wonach die Schulen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden sollen.

Der bayerische Lehrplan ist damit in Wertfragen nicht offen. Die Grundschule kann nicht der Ort sein, an dem die unterschiedlichsten Wertordnungen ihren Platz haben und die Schüler mit einer Vielfalt von Erziehungsmodellen konfrontiert werden können. Mit diesem Bekenntnis zu einer christlichen Wertorientierung wird auch einer Richtung der modernen Pädagogik entsprochen, die der Auffassung ist, daß Erziehung nur dann sinnvoll möglich sei, wenn ihr eine klare Wertentscheidung zugrunde liege. Erziehung auf christlicher Wertgrundlage nimmt den Schüler ernst, gibt ihm Orientierung und führt ihn behutsam zur Selbständigkeit. Sie gibt „jedem Kind Hilfen zu einer bejahenden Lebenseinstellung in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit.“<sup>20</sup> Eine kontinuierliche Erziehungsarbeit in diesem Sinne erfordert in logischer Konsequenz das Klassenlehrerprinzip. Für die Betonung einer christlichen Schule war neben der in den letzten Jahren intensiv geführten Grundwertediskussion auch die Erfahrung ausschlaggebend, daß die Schule in einzelnen Ländern, aufgrund eines falsch verstandenen Pluralismus, häufig zum Ort ideologischer Auseinandersetzungen geworden ist.

Wenn Sinn- und Wertorientierung Grundlage jeder Erziehung sind, so kann die Betonung der Wertorientierung nur im Zusammenhang mit der Stärkung des Erzieherischen erfolgen. Deshalb stehen nicht mehr wie bisher Wissensvermittlung und Unterrichtsgestaltung, Lerninhalte und Lernziele im Mittelpunkt, sondern die Erziehung. Diese Maßnahme ist eine schulpädagogische Notwendigkeit. Die zwangsläufige Vernachlässigung des Erziehungsauftrags führte zu einem Defizit an Erziehung. Zusätzlich haben die Unsicherheit der Eltern in

Erziehungsfragen und deren schwindende Bereitschaft zum Erziehen auftretende Probleme noch verschärft. Hartmut v. Hentig sagt dazu: „Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind so viel größer als ihre Lernprobleme, sie schieben sich so gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, daß die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muß: Sie muß zu ihrem Teil Leben ermöglichen.“<sup>21</sup> Bayern trägt nunmehr dieser Situation Rechnung und räumt der Erziehung wieder den Primat in der Grundschule ein.

Die Grundschuldiskussion am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre war bestimmt von der Frage: Soll sich die Grundschule am Kind orientieren oder am Fach und an der Fachwissenschaft, wie es insbesondere die Curriculumforschung forderte. Bayern stellt in seinem neuen Lehrplan das Kind in den Mittelpunkt. Dies bedeutet: Die Auswahl der Lerninhalte, die Konzeption der Fächer, das Lernniveau richten sich nach der Fassungskraft des Kindes und seiner notwendigen grundlegenden Bildung. Dies bedeutet nicht: eine Rückkehr zur „alten“ Grundschule mit gesamtunterrichtlichen Tendenzen, in der das Fach, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik für die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte von untergeordneter Bedeutung waren, und es bedeutet auch nicht eine Abschirmung des Kindes von der politisch-sozialen Realität. Die Fachwissenschaften sind in den einzelnen Unterrichtsfächern zwar für die Überprüfung der sachlichen Richtigkeit der Lerninhalte zuständig, sie bestimmen in der Grundschule jedoch nicht mit dem gleichen absoluten Anspruch deren Auswahl und Anordnung. Hier ist Elisabeth Neuhaus zuzustimmen, wenn sie sagt: „Wissenschaftsorientierung kann hier nur heißen, daß sowohl von der Thematik als auch von den Methoden und Arbeitsweisen her in der Grundschule nichts betrieben wird, was einer späteren wissenschaftlichen Fragehaltung im Wege steht.“<sup>22</sup> Die im bayerischen Grundschullehrplan getroffene Orientierung am Kind entspringt der Sorge, daß ein zu früh einsetzender, zu schnell voranschreitender und ausschließlich fachlich ausgerichteter Unterricht die Schüler überfordert, sie mit unnötigem Wissen belastet und Lerninhalte späterer Jahrgangsstufen vorwegnimmt. Der Grundschulunterricht darf allerdings bei aller Orientierung am Kind fachliche Gesichtspunkte nicht vernachlässigen. Er trägt dadurch „zur Bewältigung von Gegenwartssituationen bei und (gibt) dem Recht auf Kind-sein-Dürfen Raum.“<sup>23</sup>

Die Richtlinien 1966 unternehmen erstmals den Versuch, die Unterstufe der Volksschule in ihrer eigenständigen Gestalt darzustellen. Dieses Vorhaben setzt der Lehrplan von 1971 fort, nach außen bereits erkennbar an der Übernahme der Bezeichnung Grundschule. Eigenwert und Eigenständigkeit der Grundschule werden auch im Lehrplan 1981 betont. Die Grundschule erhält ihre Bedeutung und ihren Sinn aus sich selbst, aus dem ihr eigenen Bildungsauftrag, der sich aus der Eigenart und Lebenssituation des Grundschulkindes ergibt. Im Lehrplan heißt es: „Sie (die Grundschule) entwickelt einen eigenen, stufengemäßen Stil des Zusammenlebens und -arbeitens.“<sup>24</sup> Lerninhalte und Unterrichtsweisen dürfen also nicht primär unter dem Gesichtspunkt der Anforderungen der weiterführenden Schulen formuliert bzw. gestaltet werden. Dies bedeutet freilich nicht, daß die Grundschule sich isoliert und ohne Blick auf das, was ihr vorausgeht bzw. nachfolgt, ein Eigenleben führt: „Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen des Kindes an . . .“ und „Bei aller Wahrung ihrer Eigenständigkeit muß sie ein solides Fundament an Wissen und Können für das spätere Lernen der Kinder legen; sie darf aber nicht Aufgaben weiterführender Schulen vorwegnehmen.“<sup>25</sup> Gerade Letztgenanntes ist von Bedeutung; befreit sie die Grundschule doch von dem häufig erhobenen Vorwurf, allzusehr Zubringerschule für das Gymnasium und später auch für die Realschule zu sein.

Bayern nennt im Lehrplan 1981 als Kernaufgabe der Grundschule die Vermittlung grundlegender Bildung. Dieser zunächst schwer greifbare Begriff wird durch die Betrachtung des Kontextes der Präambel erhellt. Er beinhaltet allseitige Förderung eines jeden Kindes, Sinn-

und Wertorientierung als Grundlage und Ziel von Erziehung und Unterricht, Auswahl der Lerninhalte unter dem Gesichtspunkt ihrer Bildungsbedeutsamkeit, Unterrichtsgestaltung in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit, Beschränkung des Unterrichtsstoffes auf das Wesentliche, Anerkennung der emotionalen Dimension von Unterricht, Förderung der gestalterischen und schöpferischen Fähigkeiten des Kindes, Betonung des Schullebens. Bayern formuliert damit ein klares Ziel für die Arbeit in der Grundschule. Es folgt damit den Lehrplänen bis zum Jahre 1966, die ebenfalls auf zentrale Bildung ausgerichtet waren. In einer Zeit, in der über die Aufgabe der Schule kein gesellschaftlicher Konsens mehr besteht, in der die Fülle der Informationen ständig zunimmt, in der umstritten ist, was überlieferungswürdig ist, in der die Lösung jedes gesellschaftlichen Problems, angefangen vom Umweltschutz bis zum Drogenkonsum, von der Schule erwartet wird, ist es angebracht, darzustellen, was die Grundschule leisten soll und leisten kann. Für den Lehrer ist diese Aussage des Lehrplans hilfreich, sie verdeutlicht ihm die Kriterien der Lehrplankonzeption und ist ihm Leitlinie für die Gestaltung seines Unterrichts.

Die grundsätzlichen Leitideen weisen darauf hin, daß Bayern mit dem Lehrplan 1981 nicht nur eine übliche Lehrplanüberarbeitung anstrebte, sondern gleichzeitig Aufgabe und Selbstverständnis der Grundschule in der heutigen gesellschaftlichen und schulischen Situation neu zu beschreiben versuchte. Nachfolgend soll nun auf die pädagogischen und didaktischen Schwerpunkte des Lehrplans näher eingegangen werden.

### *Inhaltliche Schwerpunkte*

Die Bedeutung der Erziehung für das in hohem Maße auf persönliche Bindung und Führung angewiesene Grundschulkind wird im Lehrplan in der allgemeinen Präambel sehr ausführlich behandelt und ist daher ein alle Fächer übergreifender Auftrag für den Lehrer. Der Lehrplan gibt darüber hinaus in den einzelnen Fachlehrplänen konkrete Anregungen und Hinweise auf Möglichkeiten erzieherischen Wirkens. Besonders im Fach Heimat- und Sachkunde finden sich in den Vorbemerkungen, in Lernzielen/Lerninhalten und in den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung erzieherische Impulse.

Bayern vertritt in der Grundschule wieder verstärkt das heimatliche Prinzip. Diese Entscheidung orientiert sich am Kind. Sie beruht auf der Erkenntnis, daß der Unterricht der Grundschule den Lebensraum, der dem Schüler Ort seiner Erlebnisse und Erfahrungen und deshalb Heimat ist, nicht vernachlässigen darf. Dabei ist nicht die Rede von einer Rückkehr zur alten Heimatkunde als einem zentralen Unterrichtsfach, aus dem sich die übrigen Lerninhalte entfalten und dessen nicht selten unsachgemäße Methoden zu Recht Kritik hervorgerufen haben. Neben der Vermehrung der unmittelbar heimatbezogenen Stoffanteile im Fach Heimat- und Sachkunde legt der Lehrplan Wert, auch in allen anderen Fächern – soweit sachlich und fachlich gerechtfertigt – den Bezug zur Heimat als Lebens- und Erfahrungsraum herzustellen. Nur so kann sich beim Schüler eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen. Hier verwirklicht der Lehrplan beispielhaft den Auftrag der Bayerischen Verfassung.

Dem Vorwurf der Stofffülle hat Bayern 1976 durch Kürzungen im Lehrplan 1971 entgegen gewirkt. Gleichzeitig wurde verfügt, daß bei der Erstellung eines Lehrplans 25% der Unterrichtszeit durch den Lehrplan selbst nicht verplant werden dürfen. Aufgrund dieser Regelung und dem Ziel der Vermittlung grundlegender Bildung beschränkt der neue Lehrplan den Stoffumfang auf das Wesentliche. Es geht ihm nicht um eine Vielzahl von Themen, sondern um bildungsrelevante und grundlegende Lerninhalte. Diese Stoffbeschränkung ermöglicht intensivere Übung und Anwendung und damit solide gefestigte Unterrichtsergebnisse als Fundament für späteres Lernen.

Für die vom Lehrplan unverplante Zeiteinheit wird heute zumeist die Bezeichnung „Päd-

agogischer Freiraum“ verwendet. Bereits dieser Begriff zeigt, wie diese Unterrichtszeit genutzt werden soll, nämlich primär, um pädagogischen Anliegen bzw. Aufgaben nachzukommen. Sie kann für besondere Interessen der Schüler, für erzieherische Gespräche, für entsprechende Gelegenheiten des Schullebens oder auch für die vertiefende Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte verwendet werden. Die verantwortliche Nutzung des Freiraums trägt dazu bei, eine einseitige Leistungsorientierung zu verhindern, das Schulleben zu aktivieren und eine allseitige Förderung der Schüler zu verwirklichen.

Für schulischen Erfolg, für Lernbereitschaft und Einstellung des Schülers zur Schule erweisen sich immer stärker die Übergänge, d. h. die Nahtstellen im Bildungswesen als entscheidend. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bedarf deshalb einer kontinuierlichen Gestaltung. Die Grundschule in Bayern entspricht dieser bildungspolitischen und lernpsychologischen Forderung in hohem Maße: „Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen des Kindes an und führt es behutsam und zugleich zielstrebig zu schulischem Lernen“ und weiter: „Damit der Übergang des Kindes in die Schule möglichst wenig Schwierigkeiten bereitet, muß der Unterricht der ersten beiden Schuljahre inhaltlich und methodisch in besonderer Weise gestaltet werden . . . Er läßt dem Kind Zeit, sich allmählich in die Ordnung der Schule einzuleben und weist doch zunehmend die Merkmale schuleigenen und planmäßigen Lernens und Arbeitens auf.“<sup>26</sup> Insbesondere ist auch dafür zu sorgen, daß Kinder, die keinen Kindergarten besuchten, den Weg zu schulischem Lernen über spielerische Betätigungen und Lernweisen finden. Diesen Absichten entspricht auch der Lehrplan der ersten Jahrgangsstufe. Die grundlegenden Lehrgänge des Erstlesens, Erstschriftens sowie der Mathematik gewährleisten quantitativ und qualitativ ein gemäßigt Lerntempo, ein die Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes berücksichtigendes Vorwärtsschreiten und somit gründlich gefestigte Unterrichtsergebnisse.

Im Zusammenhang mit der Debatte um den Schulstreß wurde immer wieder die Forderung laut, den musischen Bereich zeitlich und inhaltlich auszubauen. Bayern hat hier durch die Einführung des Faches Musik- und Bewegungserziehung in der 1. und 2. Jahrgangsstufe und die Vermehrung des Musikunterrichts in der 3. und 4. Jahrgangsstufe erhebliche Verbesserungen erzielt. Der musische Bereich wird auch im Lehrplan 1981 sehr betont. Die Fächer Musik- und Bewegungserziehung, Musik, Kunsterziehung, Textilarbeit/Werken und Sport umfassen etwa 30% des gesamten Unterrichts. Ausgehend von dem Ziel der allseitigen Förderung des Kindes werden hier im Rahmen einer harmonischen Gesamtentwicklung die gestalterischen und schöpferischen Fähigkeiten gefördert, die Bewegungsfreude geweckt und gemüthafte Erleben angesprochen. „Der entscheidende Gesichtspunkt ist dabei die Freude des Kindes am eigenen Tun, sei es durch tägliches Singen und Musizieren, durch Bewegungsübungen oder sportliche Betätigung, durch eigenes Gestalten mit verschiedenen Materialien oder durch Spiel. So tragen vor allem diese Fächer dazu bei, vielseitige Interessen und Lernfreude zu wecken, zu erhalten und zu stärken.“<sup>27</sup> Diesem Ziel dienen auch die Neigungsgruppen für Schulspiel, Schulchor und Instrumentalunterricht, die überall dort eingerichtet werden können, wo die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse es zulassen.

Allseitige Förderung der Kinder verlangt aufgrund der Unterschiede in sozialer Reife, Lern- und Leistungsfähigkeit sowie der Begabungsstruktur eine Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Grundschulunterricht ist erst dann erfolgreich, wenn eine differenzierende Förderung der Kinder gelingt. Dies ist dem Lehrplan 1981 ein großes Anliegen: „Sie (die Grundschule) sucht individuelle Begabungen bestmöglich zu entfalten, bemüht sich, Rückstände aufzuholen, Schwächen zu beheben oder anderweitig auszugleichen und leitet – wenn dies nicht möglich ist – dazu an, mit ihnen zu leben.“<sup>28</sup> Im konkreten Vollzug treten neben den Unterricht, der sich an die ganze Klasse wendet, Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Es ist selbstverständlich, daß dabei die Zusammensetzung der

Gruppen immer wieder wechselt. Die Stoffbeschränkung im Lehrplan, die zunehmend kleiner werdenden Klassen sowie der häufige Einsatz eines pädagogischen Assistenten ermöglichen die effektivere Durchführung von Individualisierung und Differenzierung. Ebenso dienen die in der Stundentafel ausgewiesenen Förderstunden der Beseitigung von individuellen Lernrückständen einzelner Schüler sowie der allseitigen zusätzlichen Förderung.

Einer stärkeren Orientierung am Kind entspricht weiterhin die Einführung eines Grundlegenden Unterrichts in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Dieser faßt die Unterrichtszeit für die Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Musik- und Bewegungserziehung und Kunsterziehung zu einem Block zusammen. Der Lehrer erteilt keinen stundenweise gegliederten Fachunterricht, sondern legt die Dauer der Unterrichtsabschnitte in den einzelnen Fächern sowie die Abfolge der Lerntätigkeiten unter Berücksichtigung der Belastbarkeit der Kinder und der didaktischen Erfordernisse des Unterrichts („didaktische Gliederung“) fest. Die Einführung des Grundlegenden Unterrichts trägt der ganzheitlichen Auffassung des Schülers in den ersten beiden Jahrgangsstufen Rechnung, erleichtert die Verbindung fachlicher Inhalte und ermöglicht insbesondere kind- und situationsgemäße Lernschritte. Er übernimmt Elemente des früheren Gesamtunterrichts, unterscheidet sich von diesem jedoch in wesentlichen Punkten.<sup>29</sup> Vor allem vermeidet er eine „Ganzheitsideologie“, bei der sich aus einem zentralen Fach (Heimatkunde) im Sinne der Ganzheit alle Unterrichtstätigkeiten entfalten. Der Lehrplan sagt eindeutig: „Der Unterricht der Grundschule *erlaubt* die Verbindung fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Dabei dürfen Lernzielorientierung und sachgerechte Behandlung nicht leiden.“<sup>30</sup> Der Grundlegende Unterricht verfolgt in erster Linie ein didaktisches Anliegen. Er räumt dem Lehrer die für einen kindgemäßen Anfangsunterricht notwendige Flexibilität ein, ohne dabei fachliche Gesichtspunkte zu vernachlässigen. Er bringt damit eine wesentliche Fortschreibung gegenüber dem Lehrplan von 1971/1976, in dem das uneingeschränkte Prinzip des Gesamtunterrichts zwar überwunden, die elementare Fachorientierung jedoch zu stark betont wurde.

Die Stundentafel bringt neben dem soeben dargestellten Grundlegenden Unterricht weitere wesentliche Änderungen: Die Unterrichtszeit im Fach Deutsch wurde in der 3. und 4. Jahrgangsstufe um eine Wochenstunde vermehrt. Diese Maßnahme dient der Bereitstellung zusätzlicher Unterrichtszeit für Übung und Sicherung. Die Vermittlung gesicherter Deutschkenntnisse ist Teil der grundlegenden muttersprachlichen Bildung, die zu den zentralen Aufgaben der Grundschule gehört. Das neue Fach Textilarbeit/Werken löst als Pflichtfach die beiden Wahlpflichtfächer Hauswirtschaft/Handarbeit und Werken ab. Nunmehr kann jeder Schüler in beiden Bereichen, dem textilen Gestalten und dem Werken, grundlegende Fertigkeiten erwerben, die die Basis für den in den weiterführenden Schulen einsetzenden Fachunterricht bieten. Neu sind ebenfalls die bereits erwähnten Förderstunden. Sie treten an die Stelle der bisherigen Verfügungsstunden, gehen jedoch über deren Verwendungsmöglichkeiten hinaus. Dem Prinzip der Orientierung am Kind und des Vorrangs der Erziehung folgend erteilt der Klassenleiter grundsätzlich den gesamten Unterricht. Die Neuregelungen in der Stundentafel sind Grundlage, aber auch logische Konsequenz des Lehrplans und seiner Intentionen. Sie sind wesentlicher Teil einer den Zeiterfordernissen entsprechenden Grundschulkonzeption und tragen dazu bei, den Bildungsauftrag der Grundschule zu erfüllen.

### **Problembereiche der Grundschule**

Mit der Lehrplanreform 1981 sind für den Grundschulunterricht die entscheidenden Rahmenbedingungen gegeben; ihre Verwirklichung ist jedoch auch mit Problemen verbunden. In den 60er Jahren forderte man die drastische Erhöhung der Abiturientenzahlen, um die

angekündigte Bildungskatastrophe zu verhindern. Picht schrieb 1964: „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes.“<sup>31</sup> Manche forderten deshalb sogar, 50% eines Schülerjahrgangs sollten studieren, damit die Bundesrepublik in der modernen Welt konkurrenzfähig bleiben könne. Diese Bildungsvorstellungen blieben nicht ohne Auswirkung auf die Grundschule, dem Fundament unseres Bildungswesens. Sie wurde zwangsläufig als eine Schule betrachtet, welche der Leistungsorientierung zu dienen hatte und die in erster Linie den Übergang zu den weiterführenden „höheren“ Schulen vorbereiten sollte. Die Grundschule verlor damit im Bewußtsein weiter Kreise viel an Eigenwert und muß auch heute noch mit dem Vorwurf leben, „Zubringerschule“ zu sein. Der nunmehr eingeschlagene Weg, den spezifischen Bildungsauftrag und die Eigenständigkeit der Grundschule wieder zu betonen, wird nicht von heute auf morgen bei Eltern und Lehrern einen Bewußtseinswandel herbeiführen. Die Wiederbesinnung auf ihren Eigenwert wird entscheidend dazu beitragen, daß sie ihren Bildungsauftrag erfüllen kann.

In diesem Zusammenhang ist auch das Problem der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zu nennen. Die Grundschule früherer Jahre konnte ungestört und unbeeinflußt von Aktivitäten der Erziehungsberechtigten ihren Unterricht gestalten. Schule erfolgte gewissermaßen in einem Schonraum. Sie galt als pädagogische Instanz, die weitgehend von gesellschaftlichen Forderungen frei blieb. In den letzten Jahren hat das Interesse der Eltern an Unterricht und Erziehung ständig zugenommen. Diese Tatsache ist grundsätzlich zu begrüßen, weil erfolgreiche Erziehung nur möglich ist, wenn intensiver Kontakt und enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule gegeben sind. Das gesteigerte Interesse der Eltern brachte allerdings auch negative Auswirkungen. Manche Eltern verlangen eine intensive Leistungsförderung, andere wünschen ein sehr behutsames unterrichtliches Vorgehen, wieder andere sehen sich in erster Linie als „Anwalt des Kindes“ und fordern für jede Maßnahme des Lehrers eine Rechtfertigung. Die Grundschule wird als entscheidend für die Zukunftschancen des Kindes gesehen. So entstehen oft Ungeduld und voreilige Kritik. So sehr das Interesse der Erziehungsberechtigten zu begrüßen ist, so sehr ist zu wünschen, daß sie für das Kind und die schulische Arbeit die notwendige Geduld aufbringen und Vertrauen zum Lehrer und zur Schule haben. Nur wenn sich Elternhaus und Grundschule als Partner verstehen, die im Interesse des Kindes zusammenarbeiten, ist die von beiden Seiten gewünschte allseitige und individuelle Förderung des Kindes möglich.

Für die Verwirklichung einer am Kind orientierten und erziehungsintensiven Grundschule bedarf es auch einer Lehrerschaft, die bereit ist, den ihr gestellten Bildungsauftrag wahrzunehmen. Häufig ist jedoch ein Konsens über Erziehung auch bei Lehrern nicht gegeben. Oft stehen Schüler einem neuen Erziehungskonzept gegenüber, wenn sie die Klasse wechseln. Für den Erziehungserfolg ist jedoch Kontinuität eine entscheidende Bedingung. Hier ist zu hoffen, daß sich alle Lehrer durch die zahlreichen Hilfen und Anregungen im Lehrplan auf ihren Erziehungsauftrag neu besinnen, ihn akzeptieren und so zum Wohl des Kindes wirken. Nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten gibt es bei der Durchsetzung des Klassenlehrerprinzips, angesichts der Tatsache, daß in der Grundschule sehr viele Lehrerinnen teilzeitbeschäftigt sind. In diesem Fall zeigt sich, daß familien- und arbeitsmarktpolitische Entscheidungen des Staates, so begrüßenswert sie in der Sache sind, nicht immer auch pädagogischen Intentionen entsprechen. Die Schulverwaltung muß sich hier im Interesse des Kindes um pädagogisch befriedigende Lösungen bemühen.

Der Lehrplan stellt die allseitige Förderung des Grundschulkindes in den Vordergrund. Die dazu notwendigen Maßnahmen der inneren Differenzierung verlangen großes methodisches Können des Lehrers. Es bedarf weiterer Anstrengungen, um die Lehrer für diese unterrichtliche Aufgabe besser zu rüsten. Das Prinzip der inneren Differenzierung ist wohl bei den in den letzten Jahren fast ausschließlich in Jahrgangsklassen unterrichtenden Lehrern etwas in Vergessenheit geraten und hat sich häufig auf die manchmal recht formale Bildung von

Gruppen beschränkt. Innere Differenzierung ist aber nichts Statisches, sondern bedeutet, jedem Schüler entsprechend seinen Anlagen gerecht zu werden.

Schließlich sei auch auf organisatorische Probleme hingewiesen, die sich aus Schulbusbetrieb, übergroßen Schulen, Außenstellen von Schulen u. ä. ergeben. Nicht selten bestimmen diese Faktoren große Bereiche des Schullebens, indem sie Einfluß auf Stundenplangestaltung, Klassenbildung, Nachmittagsunterricht, Neigungsgruppen u. dgl. nehmen. Es ist zu wünschen, daß hier trotz aller Schwierigkeiten der Primat des Pädagogischen gewahrt bleibt. Der Überarbeitung des Lehrplans gingen sehr gründliche Überlegungen über Aufgabe und Bedeutung der Grundschule in der heutigen Zeit voraus. Dabei war man sich bewußt, daß allzu häufige und nicht zwingend gebotene Korrekturen einer kontinuierlichen und konsequenten Unterrichts- und Erziehungsarbeit nicht dienlich sind. Daher wurde all das, was sich seit Jahren bewährt hat, übernommen. Dies wurde nach genauer Prüfung durch neue bzw. geänderte Inhalte den fachlichen Erfordernissen entsprechend ergänzt. Die pädagogischen und gesellschaftlichen Erfahrungen der letzten Jahre haben allerdings die Notwendigkeit aufgezeigt, sich über fachliche Korrekturen hinaus auf den Auftrag der Grundschule neu zu besinnen. Es wurde versucht, diesen Auftrag und die damit verbundenen Aufgaben im Lehrplan deutlich herauszustellen. Zu ihnen gehören wesentlich der Vorrang des Erzieherischen mit eindeutiger Wertorientierung am christlichen Menschenbild wie auch die Vermittlung grundlegender Bildung. Damit sind vom Lehrplan her die Voraussetzungen für einen kindgemäßen Unterricht gegeben. Der Erfolg hängt wesentlich davon ab, ob die Lehrer sich das Anliegen des Lehrplans zu eigen machen und mit welchem Engagement sie ihn im Unterrichtsalltag umsetzen.

### Literaturhinweise

- Akademie für Lehrerfortbildung (Hrsg.): Der neue Lehrplan der Grundschule. Akademieberichte Nr. 48 und 49. Donauwörth 1981
- Gröschel, Hans/Ipfling, Heinz-Jürgen/Kriegelstein, Alfred (Hrsg.): Grundschule – heute. (Reihe Schulpädagogische Aspekte). München 1974.
- Guthmann, Johannes (Hrsg.): Fachkommentare für die bayerische Volksschule, Teil 2 zu den Richtlinien vom 10. 6. 1966. München 1969
- Kitzinger/Kopp/Selzle (Hrsg.): Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Donauwörth, 1978 (Kommentarwerk zum Lehrplan von 1971/76)
- Neuhaus, Elisabeth: Reform des Primarbereichs. Düsseldorf 1974
- Staatsinstitut für Schulpädagogik München (Hrsg.): Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Bayern. München 1980

### Anmerkungen

- 1 Erziehungsplan auf weite Sicht des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 31. 3. 1947. Zitiert in: Dokumente zur Schulreform in Bayern. Hrsg. vom Bayer. St. f. U. u. K. München 1962. S. 68
- 2 Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. KMBI 1955, S. 428
- 3 Richtlinien für die bayerischen Volksschulen. KMBI 1966, S. 189
- 4 Vgl. Neuhaus, Elisabeth: Reform des Primarbereichs. Düsseldorf 1974, S. 43
- 5 Bruner, Jerome: Bereitschaft zum Lernen. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln 1967, S. 1116
- 6 Maier, Hans: Die wiederentdeckte Schule. In: Anstöße. Stuttgart 1978, S. 377
- 7 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970, S. 125
- 8 Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970

- 9 Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1959
- 10 Lehrplan für die Grundschule vom 1. 4. 1971. KMBI, S. 335
- 11 ebd., S. 221
- 12 ebd., S. 362
- 13 Maier, Hermann: Kommentar zum Lehrplan Mathematik. In: Kitzinger/Kopp/Selzle: Lehrplan für die Grundschule in Bayern. Donauwörth 1971, S. 164
- 14 ebd., S. 204
- 15 Neufassung der allgemeinen Richtlinien für den Unterricht in Heimat- und Sachkunde vom 16. 9. 1975. KMBI I, S. 1900
- 16 Vgl. Maier, Hans: Wiedergewinnung des Erzieherischen – Plädoyer für eine neue Bildungspolitik. Ebd., S. 345
- 17 Vgl. Neufassung des Lehrplans für die Grundschule vom 9. 8. 1976.
- 18 Lehrplan für das Fach Musik- und Bewegungserziehung vom 14. 2. 1977. KMBI I So.-Nr. 9, S. 376
- 19 Die Ergebnisse der Lehrerbefragung sind veröffentlicht in: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik. München 1980
- 20 Lehrplan für die bayerischen Grundschulen vom 23. 5. 1981. KMBI I So.-Nr. 20, S. 550
- 20 Hartmut v. Hentig: Bericht der Süddeutschen Zeitung vom 9. 4. 1976
- 22 ebd., S. 260
- 23 ebd., S. 550
- 24 ebd., S. 550
- 25 ebd., S. 550
- 26 ebd., S. 550 f.
- 27 Rauscher, Katharina: Grundlagen und Zielsetzungen des Bayerischen Grundschullehrplans. In: Der neue Lehrplan der Grundschule. Akademiebericht Nr. 48. Donauwörth 1981, S. 8
- 28 ebd., S. 550
- 29 Vgl. dazu: Plößl, Walter: Zur Einführung in den überarbeiteten Lehrplan Grundschule: Grundaussagen der Präambel. In: Der neue Lehrplan der Grundschule. Akademiebericht Nr. 48. Donauwörth 1981, S. 34 ff.
- 30 ebd., S. 551
- 31 Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. 1964, S. 26

Georg Hahn

# Lernzielorientierung, Klassenlehrplan, Erziehender Unterricht

## Lernzielorientierung im Lehrplan

### Grundsätzliches zur Lernzielorientierung

Der Lehrplan Grundschule ist nunmehr durchgehend *lernzielorientiert*. Das unterscheidet ihn vom bisher gültigen Lehrplan, in dem zwar in Mathematik und in Musik- und Bewegungserziehung Lernziele angegeben waren, im übrigen jedoch bloße Stoffangaben oder Lehraufgaben (z. B. in Heimat- und Sachkunde) vorherrschten. Mußte sich der Leser des bisherigen Lehrplans von Fachlehrplan zu Fachlehrplan auf eine andere Beschreibungs- und Sichtweise und somit auf andere Begriffe einstellen, so hat der Leser des neuen Lehrplans den Vorteil, eine einheitliche Zugangsart vorzufinden, eben die über Lernziele. Die Orientierung des Grundschullehrplans an Lernzielen war zu keinem Zeitpunkt seiner Erarbeitung fraglich. *Lernziele<sup>1</sup> beschreiben Anforderungen, denen die Schüler in bezug auf bestimmte Lerninhalte gerecht werden sollen.* So gesehen bedeutet die *Lernzielorientierung* ein Stück *Schülerorientierung*. Die primäre Frage für den Lehrer ist nicht (oder sollte zumindest nicht sein) die Frage nach Unterrichtsstoffen, auch nicht die, was denn „gelehrt“ werden sollte im Sinne von „Lehr-“zielen. Zuerst muß feststehen, welche Ziele die Schüler erfüllen sollen, und von hier aus konzipiert der Lehrer seinen Unterricht, jenes Ineinandergreifen von Lerntätigkeiten und Lehrtätigkeiten. Zumindest sollte es nach Auffassung des Lehrplans so sein.

Die *Vorordnung der Lernziele vor möglichen Lehraufgaben oder Lehrzielen* ist freilich nicht aus einer Trennung von Zielen und Inhalten abzuleiten; Ziele und Inhalte müssen vielmehr immer *in enger Verbindung* zueinander gesehen werden. Auch soll hier schon erwähnt werden, daß es in allen Bereichen Inhalte gibt (z. B. Kulturgüter), die in sich wertvoll sind, und die ihren Wert nicht erst daraus erhalten, daß Schüler in der lernenden Auseinandersetzung mit ihnen bestimmte Fähigkeiten aufbauen oder ein bestimmtes Wissen erwerben. Ein Totalitätsanspruch für Lernziele wird im Grundschullehrplan nirgends erhoben. Was man dennoch *Primat der Lernziele* nennen kann, rechtfertigt sich aus der *Sichtweise vom Schüler her*. Der Lehrer soll nicht zuerst an den Stoff oder seine Methode denken, sondern an das Kind. *Die unterrichtlichen Aufgaben, die dem Lehrer zufallen, ergeben sich aus den Lernzielen, nicht umgekehrt.* Seine „Lehr-“aufgaben muß der Lehrer aus der Frage gewinnen, welche Ziele das lernende Kind erreichen soll.

Abb. 1 Planungsschritte im lernzielorientierten Unterricht:

1. Schritt	→	2. Schritt	→	3. Schritt
Überlegungen zu den Lernzielen (in Verbindung mit 2): <i>Erarbeitung der Zielstruktur</i>		Überlegungen zum Lerninhalt (in Verbindung mit 1): <i>Erarbeitung der Sachstruktur</i>		Überlegungen zum Aufbau und zur Abfolge des Unterrichts; Methode, um 1 und 2 zu erreichen: <i>Erarbeitung der Lernstruktur</i>

## Planungsschritte

*Erläuterung an einem Beispiel:* Heimat- und Sachkunde, 4. Jahrgangsstufe, Lernziel 7.1

*1. Schritt: Überlegungen zur Zielstruktur:* Im Lernziel werden „Grundkenntnisse über den Lebensraum Wald“ verlangt. „Grundkenntnisse“, das bedeutet keine erweiterten und vertieften Kenntnisse, ausführliche Wissensbestände also, sondern *Wissen, das für grundlegend erachtet wird*. Das allgemeine Prinzip des Grundschulunterrichts, die „Beschränkung auf Grundlegendes“ (Präambel), ist hier anzuwenden. Im Gegensatz zur Hauptschule, wo im Fach Biologie das Thema „Wald“ durchaus erweitert und vertieft behandelt wird, soll hier Wissen vermittelt werden, das 10jährige Kinder haben sollen bzw. erwerben können. Wenn auch der didaktische Schwerpunkt „Wissen“ keinen im engeren Sinne problemlösenden Unterricht verlangt, so fließen doch *Einsichten* (z. B. Einsicht in die Bedeutung des Waldes) mit ein und es geht in jedem Falle um *grundlegende Fähigkeiten* wie Wahrnehmen, Beobachten, Vergleichen, Benennen, Beschreiben, Erinnern (Wiedererkennen). Da überdies das Thema eine *erzieherische Komponente* hat, soll „richtiges Verhalten im Wald“ als Erziehungsbeitrag angepeilt werden. *Zusammenfassung:* Es geht um elementare, exemplarische Kenntnisse aus dem Lebensraum Wald, verbunden mit der Erziehungsabsicht, richtiges Verhalten im Wald anzubahnen und ferner darum, einfache Einsichten in die Bedeutung des Waldes zu vermitteln.

*2. Schritt: Überlegungen zur Sachstruktur:* Was an Sachverhalten (Einzelfakten oder Sachzusammenhängen) ausgewählt wird, sollte der *Lebenswelt des Kindes*, also seinen zumindest möglichen *Grunderfahrungen* mit Wald entsprechen. Das Thema ist nicht nur für das Kleinstadt- oder Landkind interessant und von Bedeutung, sondern auch für das Großstadtkind. Auch in der Großstadt gibt es zumindest ein Stück Parkwald, in das man gehen kann, das im Unterricht eine Rolle spielen kann. „Wald“ ist für das Kind nicht nur eine Ansammlung von Bäumen, sondern ein Lebensraum, der eigenen Charakter besitzt, der Tiefe (Erlebnistiefe) hat, und in dem es vielerlei Bekanntes und Unbekanntes gibt, z. B. die verschiedensten Lebewesen, pflanzliche und tierische Lebewesen, die man anderswo kaum vorfindet, die also in ihrer Lebensweise auf ihren Lebensraum abgestimmt sind. Wald wird von vielen Kindern als etwas nicht ganz Geheueres, ja Unheimliches erlebt, und diese *Erlebnisse* sollen von den Kindern in den Unterricht eingebracht werden können. Zu den angedeuteten *Grunderfahrungen des Kindes* zum Thema „Wald“ gehören *Wahrnehmungen* wie der Geruch von Harz oder Holz, die Ruhe oder das Sausen des Windes, das Sichanföhlen von Rinde, die Gestalt von Knospen, Zweigen oder Bäumen, kurz: eine Fülle von Sinnesqualitäten. Die Beschaffenheit des Bodens (z. B. Sandboden) und der Bodenbewuchs (feuchtes Moos, Pilze, trockener Nadelboden im Fichtenwald), Sträucher und Bäume werden vom Kind beachtet und in Auswahl in den Unterricht einbezogen. Dabei erfolgt keine Beschränkung auf das bloß Anschauliche oder auf das, was Kinder schon kennen. Wahrnehmungen sollen bereichert, Vorstellungen geklärt, Zusammenhänge erfaßt werden. Gemäß dem Lehrplan werden einige heimische Nadel- und Laubbäume, Pilze, Beeren und heimische Tiere ausgewählt: Fichte, Föhre, (Tanne), Lärche, Birke, Eiche; Steinpilz, Birkenpilz, Pfifferling (am Waldrand der giftige Knollenblätterpilz oder im Wald der Fliegenpilz); Reh, Hase, Fuchs, Specht (rote Waldameise). *Diese Auswahl bedeutet nicht, daß umfassende Tier- oder Pflanzenmonographien zu vermitteln wären*. Die „Bedeutung des Waldes“ (siehe Lernziel) wird nicht theoretisierend erfaßt, sondern im Zusammenhang mit dem unmittelbar Wahrgenommenen: Wald als Wasserspeicher, als „grüne Lunge“; Nutzwert Holz; Wald als Wert in sich, als erhaltenswerter Lebensraum; Erholungswert.

### 3. Schritt: Überlegungen zur Lernstruktur (siehe Lehrplan):

- Unterrichtsgang in den heimischen Wald bzw. zu einem Waldlehrpfad
- Gewinnen vielseitiger Sinneserfahrungen in bezug auf Rinde, Holz, Blätter, Früchte, Wuchs
- Unterscheiden und Benennen der wichtigsten Bäume, Pilze und Beeren
- Zusammenstellen von Tieren, die es im heimatlichen Wald gibt
- Begründen, warum der Wald ein wichtiger Erholungsraum für den Menschen ist; Beispiele für verantwortungsvolles Verhalten

### Verschiedene Zielebenen<sup>2</sup>

Wie das Beispiel „Grundkenntnisse über den Lebensraum Wald“ zeigt, findet der Lehrer in den Lehrplänen der einzelnen Fächer *Grobziele* vor. Sie geben das, was die Schüler lernen sollen, auf einer mittleren Abstraktionsebene, also nicht bis ins Letzte festgelegt an. *Dem Lehrer obliegt es, den Rahmen, in dem ein Grobziel ausgelegt werden soll, im Hinblick auf Kind, Sache, Schulort näher zu bestimmen.* Dies verschafft ihm einerseits den nötigen und unerläßlichen Freiraum, verlangt ihm aber auch Verantwortung ab. In keinem Fall sagt ihm das Lernziel allein, wo er die Grenzen ziehen soll, immer ist seine didaktische Auslegung gefordert. Mit seiner (engeren oder weiteren) Auslegung greift er in die im Lernziel beschriebenen Anforderungen an den Schüler ein, erhöht oder ermäßigt sie. *Das Grobziel im Lehrplan ist eben ein Rahmenziel.* Solange der Lehrer die Rahmenvorgabe durch das Grobziel nicht mißachtet, wird seine Auslegung ein tolerables Maß nicht über- oder unterschreiten. Im Normalfall entwirft der Lehrer auf der Grundlage des Grobziels eine Reihe von Feinzielen (Teilzielen) für den Unterricht. Der Lehrplan macht auf der Grobzielebene halt, um dem Vorwurf der Gängelung oder gar Manipulation zu entgehen. Wie Erhebungen ergeben haben, lehnen Lehrer mit Recht den feizielorientierten Lehrplan ab. Da Lehrer inzwischen gelernt haben, *Feinziele* zu beschreiben, soll hier keine Technik der Feinzielbeschreibung geboten und nur das obige Beispiel auf der Feinzielebene weiterverfolgt werden. Sie könnten, wie folgt, lauten:

Der Schüler soll

- (1) einige heimische Nadel- und Laubbäume sowie Pilze und Beeren kennen (wiedererkennen, benennen, beschreiben); er soll den Unterschied zwischen ungiftigen und giftigen Pilzen und einige Merkmale bzw. Folgen einer Pilzvergiftung angeben können
- (2) einige heimische Tiere kennen und an einfachen Beispielen zeigen können, in welcher Weise diese Tiere auf den Lebensraum „Wald“ angewiesen sind und worin Gefährdungen bestehen
- (3) Beispiele für verantwortungsvolles Verhalten im Wald erläutern können
- (4) die Bedeutung des Waldes an einfachen Beispielen darstellen können

Es sei unbestritten, daß diese *Feinziele* noch viel feiner beschrieben werden könnten. Eine Grenze läßt sich abstrakt nicht angeben. Hat der Lehrer seine inhaltliche Wahl voll getroffen, so wird er im Feinziel (1) gewiß die Nadel- und Laubbäume, die Pilze und Beeren und im Feinziel (2) die Namen der Bäume einzeln aufführen. Mit einer weiteren Aufteilung jedoch läuft der Lehrer Gefahr, Feinziele zum Selbstzweck zu machen, er plant dann an seinem Unterricht vorbei, verliert den Überblick, wird Opfer der mit zunehmender Feinheit nicht mehr zu kontrollierenden Überschneidungen. Dem Grundschullehrer wird im Gegensatz zu solcher Praxis empfohlen, rein pragmatisch im Hinblick auf seinen konkreten Unterrichtsentwurf vorzugehen und *nicht zu viele Feinziele zu formulieren.* Eine Unterteilung der Feinziele in kognitive, psychomotorische und affektive kann in Einzelfällen einmal nützlich sein, sie ist aber generell nicht zu empfehlen, da der Blick auf das lernende Kind in

seiner personalen Ganzheit verloren geht. *Erziehungsziele sollen möglichst eng mit den Sachzielen verbunden werden*, da sie in aller Regel nur in der Auseinandersetzung mit dem konkreten Einzelfall zu erreichen sind und anders die Gefahr besteht, daß sie (wenn der Unterricht zum größten Teil gelaufen ist) künstlich angehängt werden und ohne Wirksamkeit bleiben. So viel zur Unterscheidung von Grob- und Feinzielen.

Was nun *Richtziele*<sup>3</sup> und *fach- und stufenübergreifende Leitziele* anbetrifft: sie finden sich in den *Vorbemerkungen* zu den einzelnen Fachlehrplänen und in der *Präambel* zum Lehrplan. Für sie ist es charakteristisch, daß sie im gesamten Unterrichts- und Erziehungsgeschehen und gleichsam durch die Grobziele hindurch verwirklicht werden.

Beispiele für *Ziele mit Leitzielcharakter*:

- Allseitige persönliche Entfaltung
- Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung

Beispiele für *Ziele mit Richtzielcharakter*:

a) *Überfachlich*:

- Kennen und Anwenden verbindlicher Wertungsmaßstäbe
- Kennen unterschiedlicher Standpunkte
- Bereitschaft zu Toleranz und friedlicher Konfliktlösung
- Fähigkeit, sachbezogen zu denken
- Bereitschaft, sich für Eindrücke offen zu halten
- Fähigkeit, Informationsquellen zu gebrauchen
- Fähigkeit, Wahrnehmungen differenziert aufzufassen und kritisch zu verarbeiten
- Bereitschaft zu einer gesunden Lebensführung

b) *Fachlich*:

- Sinnerfassend lesen können
- Einsehen, daß sich Schreiben nicht im bloßen Nachvollziehen vorgegebener Zeichen erschöpft, sondern der Verständigen dienen und gestalterischen Ansprüchen genügen muß
- Sachverhalte der Umwelt mit Hilfe von Zahlen erfassen können
- Einsicht, daß Heimatverbundenheit notwendig Verantwortung für die Mitmenschen und den gemeinsamen Lebensraum einschließt
- Bereitschaft, sich mit Unzulänglichkeiten in der Umwelt kritisch auseinanderzusetzen
- Musik bewußter und differenzierter hören können
- Freude am bildnerischen Gestalten

*Leitziele* und *Richtziele* sind im Vergleich zu *Grobzielen* – wie all unsere Beispiele zeigen – von übergeordneter Bedeutung und sie haben für den Lehrer eine doppelte Funktion:

a) sie haben den Charakter *handlungsleitender Orientierungen*: sie appellieren an den Lehrer, so zu erziehen und zu unterrichten, daß es dem Kind möglich ist bzw. wird, sich „allseitig persönlich zu entfalten“ oder „in sozialer Verantwortung sein individuelles Selbst zu verwirklichen“ und

b) die Besinnung auf sie kann beim Lehrer als *Maßstab der Selbstkontrolle* für sein pädagogisches Tun dienen, gewissermaßen als ständig erneuerte Gewissensfrage: Erziehe, unterrichte ich so, daß z. B. die „Fähigkeit, Wahrnehmungen differenziert aufzufassen und kritisch zu verarbeiten“ von den Schülern auch wirklich erreicht werden kann?

### Zur Beschreibung der Lernziele

Die Lehrplankommission wollte sichtlich der Forderung Rechnung tragen, daß dem *Leser des Lehrplans* (Lehrer, Eltern, Bildungspolitiker) *jedes Lernziel möglichst aus sich selbst heraus verständlich sein sollte*. Nicht erst eine Systematik von Lernzielbeschreibungen sollte ihm den Sinn dessen eröffnen, was da als Anforderungen für sechs- bis zehnjährige Kinder auf dem Papier steht. Diese Maxime hat zunächst rein *pragmatische Gründe*: die Verstehbarkeit von Lernzielen wird von vorwiegend praktisch und nicht systematisch orientierten

Lesern (und das sind z. B. Lehrer allzumal) eingeschränkt und eben nicht erhöht, wenn man einen systematischen Rahmen zugrundelegt, auch dann, wenn dieser Rahmen wie im Modell des Curricularen Lehrplans nur etwa zwölf deutschsprachige, der Alltagssprache entnommene Lernzielbegriffe enthält, die innerhalb verschiedener didaktischer Schwerpunkte verschiedene Anforderungsstufen beschreiben.

Ein weiterer Grund, *der Einfachheit und Verstehbarkeit von Lernzielen ohne strengen Systembezug* die Ehre zu geben, lag für die Autoren des Lehrplans darin, daß es kein allgemein anerkanntes und unumstrittenes Raster von Lernzielbeschreibungen für die Grundschule gibt. Keiner der vorhandenen Ansätze vermag ganz zufrieden zu stellen. Von vornherein nicht in Betracht gezogen werden konnten Taxonomien, die zur Beschreibung von Feinzielen<sup>4</sup> dienen oder die nur auf offenes, nachprüfbares Verhalten (im Sinne des Behaviorismus) aus sind. Ferner konnten keine rein fachlich ausgelegten Modelle Verwendung finden.

Warum hat man – einmal abgesehen von dem oben genannten pragmatischen Grund – nicht doch die Lernzielordnung des Curricularen Lehrplans analog der Form der Hauptschullehrpläne von 1976–1980 verwendet? Dafür gibt es einige sachliche Gründe. Bevor jedoch solche Gründe dargelegt werden, muß der Leser darauf hingewiesen werden, daß die besagte *Matrix von Lernzielbeschreibungen*<sup>5</sup> des Curricularen Lehrplans tatsächlich für den Grundschullehrplan *häufig als Bezugspunkt* gewählt worden ist. Sie hat nämlich den Vorzug, daß sie Begriffe verfügbar macht, die auch von Lehrern immer schon bei der Reflexion von Lernzielen angewendet wurden, z. B. Fähigkeit, Fertigkeit, Einsicht, Kenntnis, Bereitschaft. Es bestanden daher keine Bedenken, diese Begriffe im Sinne des Curricularen Lehrplans<sup>6</sup> etwa im Lehrplan *Mathematik* anzuwenden (vgl. die Lernziele dort); aber auch in anderen Lehrplänen tauchen diese Begriffe auf. Ihre Definition entfernt sich niemals so weit vom alltäglichen Sprachgebrauch, daß sie nicht mehr allgemein verständlich wären. Man kann das an folgenden Beispielen einsehen:

EINBLICK (ÜBERBLICK) „bezeichnen . . . Formen der ersten Begegnung mit einem Wissensgebiet“.

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“.

FÄHIGKEIT „bedeutet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist.“

FERTIGKEIT „bezeichnet ein durch vermehrte Übungen eingeschliffenes, fast müheloses Können“.

Nimmt man hinzu, daß EINSICHT immer mit „Problemdurchdringung“, mit dem Vorgang des Verstehens also, zu tun hat, und daß die Begriffe „EINSTELLUNGEN/WERTUNGEN von jedermann so verstanden werden, wie sie im Curricularen Lehrplan intendiert sind, so erübrigt sich jeder Rekurs auf das System als unerläßliche Voraussetzung für das Verstehen der Lernziele im Grundschullehrplan. Wo es möglich war, diese Begriffe zur Beschreibung der Lernziele zu verwenden, wurden sie verwendet. Warum aber wurden sie dann nicht durchgehend verwendet? Folgende Gründe sprachen dagegen:

a) Der Didaktik der Grundschule entspricht es nicht, daß für Einheiten von drei bis vier Unterrichtsstunden jeweils nur ein didaktischer Schwerpunkt (Informationen, Operationen, Erkenntnisse, Einstellungen) *beherrschend* (auch nicht im Sinne einer bloßen Akzentuierung beherrschend) *wäre*. Es ist vielmehr so, daß bei zeitlich kürzeren Unterrichtseinheiten, die die Regel sind, *Kenntnisse* über *Handeln (Operationen)* erworben werden, niemals getrennt, niemals trennbar von den *Erlebnissen* der Kinder, und auch nicht trennbar von *Wertungen*, vom Wirksamwerden von *Erzieherischem*. Bei Lernzielen im Bereich des Wissens und Erkennens muß berücksichtigt werden, daß eine Aufteilung oder Trennung in das Vorherrschen des einen oder anderen dem Grundschulunterricht zuwiderläuft: in jeden Aufbau von Wissensbeständen muß Verstehen als wesentliches Moment mit eingehen und

dies geschieht *in jeder Unterrichtsstunde*. Ein Auseinanderstreben des Zusammenhangs in fixierbare Zeiteinheiten, in denen das Grundschulkind einmal mit *Informationen*, ein andermal aber mit *problemlösendem Unterricht* versorgt würde, ginge an den Erfordernissen eines grundschulgemäßen Unterrichts glatt vorbei. Im täglichen Unterricht steht das Kind immer wieder vor einfacheren oder schwierigeren Problemen, deren Lösung erreicht sein muß, ehe der Unterricht fortschreiten kann. Der *Aufbau von Begriffen* erfolgt in der Regel problemorientiert und schreitet über Stufen konkreten Lernens allmählich zur Stufe der sprachlichen Beherrschung bzw. zur Darstellung in einem Zeichenbereich fort.

b) *Nicht immer ist es möglich, für das Grundschulkind im Hinblick auf einzelne Lernzielklare Anforderungsstufen festzulegen*. Man möge die Stufung bei jedem einzelnen didaktischen Schwerpunkt (bei jeder „Klasse“ von Lernzielen) im Modell des Curricularen Lehrplans einmal daraufhin überprüfen, inwieweit sie für die Lernziele der 1. und 2. Jahrgangsstufe geeignet ist. Am ehesten ist es wohl noch die Stufung bei den Operationen. Es genügt z. B. bei der Multiplikation nicht, daß nur die *Fähigkeit* zum Multiplizieren vorhanden ist, die Steigerung zur Rechen-, *Fertigkeit*, ja zur *„Beherrschung“* der  $1 \times 1$ -Sätze ist unerlässlich. Bei vielen anderen Könnendispositionen, z. B. im sprachlichen Bereich, in Musik- und Bewegungserziehung und in der Kunsterziehung ist eine Stufung nicht möglich. Überall wo Lernanforderungen im Bereich des Könnens (der Operationen) nicht als gestuft anwendbar befunden werden, da wurde einfach (unsystematisch) von FÄHIGKEITEN gesprochen, und wo man sich dauernd wiederholen hätte müssen, da wurde der Begriff „Fähigkeit“ weggelassen, so daß im Lehrplan (z. B. Deutsch) die sprachlichen Fähigkeiten, die ja als solche für jedermann klar erkennbar sind, selbst als Lernziele ausgewiesen wurden. Also wurde z. B. statt „Fähigkeit, sinnerfassend zu lesen“ einfach „Sinnerfassend lesen“ *als Ziel deklariert* und so wurde in vielen Fällen verfahren. Analog ist es zu verstehen, wenn im Lehrplan der Grundschule nicht der eine Anforderungsstufe beschreibende Begriff „Kenntnis“ (2. Stufe des Eindringens in ein Wissensgebiet . . . ) verwendet wurde, sondern schlicht und einfach das Wort „kennen“, wie z. B. in dem Lernziel: „Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen.“ Der Lehrer sollte nicht in ein (meist) steriles Matrizen-Denken verwickelt werden, wenn er die Lernziele aus dem Grundschullehrplan aufnimmt. Einer *didaktischen* (auch lernpsychologischen) *Interpretation bzw. Auslegung auf Unterricht hin* stehen die nunmehr im Grundschullehrplan gewählten Lernzielbeschreibungen nicht nur nicht im Wege, sie erleichtern diese Reflexion sogar.

c) Überall dort, wo Begriffe aus der Lernzielmatrix das in einem Lernziel Beabsichtigte nicht gut genug zu treffen schienen, wurden *alltagssprachliche Beschreibungen vorgezogen*, um zum Ausdruck zu bringen, was gemeint ist. Die bei allen Lernzielen durchgeführte enge Verbindung mit den Lerninhalten hilft, Mißverständnisse auszuschließen.

Gelegentlich wurde der *Entwicklungsaspekt* in einem Lernziel berücksichtigt: So wurde von „anbahnen“, „(allmählich) bewußt werden“, „bereit werden“ u. a. gesprochen, wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt, zu dem das Lernziel bereits eine Rolle spielen sollte, noch keine (kontrollierbaren) „Fähigkeiten“, „Bereitschaften“ usw. angezielt werden konnten. Man kann solche „Ziele“ als relativ offene Lernimpulse verstehen.

d) Gelegentlich haben die Autoren des Lehrplans ein Lernziel mit den Begriffen „*Grunderfahrungen*“ oder „*Begegnung mit . . .*“ oder einfach „*Erfahrungen mit . . .*“ beschrieben. Diese Bezeichnungen lassen sich wiederum als *relativ ergebnisoffene Lernimpulse* verstehen. Darüber hinaus betonen sie den *elementaren Charakter des Lernens*. Im Sinne der Grundschuldidaktik ist an ein ganzes Bündel grundlegender Tätigkeiten des Kindes gedacht, wenn da von „*Grunderfahrungen*“ gesprochen wird:

- vielfältige Sinneserfahrungen
- psychomotorische Tätigkeiten

- erkundendes und probierendes Lernen
- Einbringen von Erlebnissen
- allmähliche sprachliche Bemeisterung . . .

Solche Lernziele erscheinen für die Grundschule, insbesondere für die ersten Jahrgangsstufen, als völlig legitim. Dem Lehrer muß klar sein, daß sie noch *im Vorfeld prüfbarer Leistungen angesiedelt* sind, die Offenheit des Grundschulcurriculums betonen und für das Kind unerläßliche Durchgangsstufen darstellen. Es liegt im Zuge ihres Verständnisses, daß sie *bei fortschreitendem Unterricht schließlich in (prüfbare) Fähigkeiten, Kenntnisse und Erkenntnisse einmünden.*

#### Beispiele:

- „Grunderfahrungen im darstellenden Spiel“
- „Grunderfahrungen im Malen mit Wasserfarben“
- „Erste Erfahrungen zur Symmetrie“
- „Grunderfahrungen im Entwickeln von Webmustern“
- „Grunderfahrungen im Bearbeiten von Holz“

e) *Im Bereich EINSTELLUNGEN/WERTEN wird kein lernzieltaxonomisches Wissen zum Verständnis der Lernziele vorausgesetzt.* Alle diese Ziele sind relativ offen formuliert und zielen nicht auf Kontrolle ab. Sie sind aus sich heraus verständlich.

#### Beispiele:

- „Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft“
- „Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren“
- „Die Bedeutung des sozialen Verhaltens einsehen“
- „Einen Beitrag zum geordneten Zusammenleben leisten“
- „Kennenlernen und Verstehen einiger grundlegender demokratischer Verhaltensweisen“
- „Ausländischen Kindern Verständnis und Hilfe entgegenbringen“
- „Interesse an der Heimatgeschichte gewinnen“
- „Mit Nahrungsmitteln verantwortlich umgehen“
- „Verständnis für den Denkmalschutz“
- „Bereitschaft zum Pflanzenschutz“

### Präambel, Vorbemerkungen, Fachlehrpläne

*Präambel:* Der Text enthält das ganze „Programm“ für die Grundschule in Bayern. *Allgemeine Grundaussagen* über den Erziehungs- und Bildungsauftrag, die Aufgaben der Grundschule, über Erziehung und Unterricht und nicht zuletzt die Stundentafel mit wichtigen Anmerkungen sind sein Inhalt. *Alle wesentlichen Fragen zur Grundschule finden hier ihre Beantwortung.* Der Lehrer, der glaubt, sich über die Präambel einfach hinwegsetzen zu können, erliegt einer Selbsttäuschung. Hier erfährt er nämlich, was Grundschule sein soll und auf welchem institutionellen, kulturellen und wissenschaftlichen Fundament der ganze Bau ruht. Hier steht aber auch zu lesen, welchen Ansprüchen Erziehung und Unterricht zu genügen haben. Für den Lehrer werden hier *Maßstäbe* gesetzt, *die er an seine Tätigkeit als Lehrer und Erzieher immer wieder selbstkritisch anlegen muß.*

Aus dem Text gehen nicht nur die früher schon erwähnten Leitziele hervor, sondern auch die Art, wie der Lehrplan Kind und Lehrer auffaßt, liegt in ihm beschlossen. Das *Grundschulkind* wird „in seiner Ganzheit als Person“ gesehen, dem eine „allseitige persönliche Entfaltung und Förderung“ zuteil werden soll“. Der Lehrplan stellt also „die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt“, denn es geht um seine „Selbstverwirklichung“ im Rahmen sozialer Bindungen, schon hier in der Grundschule. Nicht zufällig wird „das Recht auf Kind-sein-dürfen“ ausdrücklich eingeräumt. „Zukunft und Gegenwart des Kindes sind gleichermaßen ernst zu nehmen“. Der Unterricht soll an die vorschulischen Erfahrungen des Kindes anknüpfen und „behutsam und zugleich zielstrebig zu schulischem Lernen

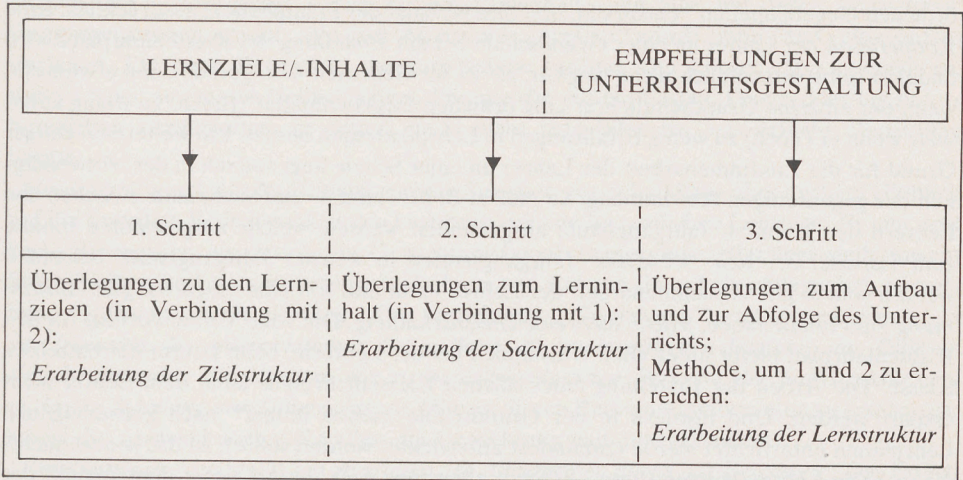
führen“. In allen Formulierungen ist immer wieder sichtbar: Unterricht und Erziehung sollen sich an das ganze Kind wenden. *Der Zersplitterung in viele und in sich unverbundene Einzelheiten und einer zu frühen Verfachlichung und Verwissenschaftlichung soll entgegenge-wirkt werden.* Die Beschränkung der Lernanforderungen auf Grundlegendes ist ein wichtiger Eckstein der Kindorientierung.

Faßt die Präambel das Grundschulkind als personales Wesen auf, so nicht weniger den *Grundschullehrer*. Das Bild, das sich uns hier darbietet, ist der in die Entscheidung und Verantwortung gestellte Lehrer: „Der Grundschullehrer kann seinen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht . . .“. Dies ist ein Appell an seine Freiheit, an seine freie Entscheidung, die er mit der Wahl seines Berufes allerdings getroffen hat und die beinhaltet, daß er „die darin liegende Verantwortung für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes“ auf sich nimmt. Der Lehrer ist nicht nur Wissensvermittler, sondern auch *Erzieher*. Er muß jederzeit für das „in erhöhtem Maße auf Erziehung angewiesene Kind“ erreichbar sein. Im Präambeltext wird von ihm verlangt, daß er „Klarheit über die Erziehungsziele gewinnen“ und in der Lage sein müsse, sein „pädagogisches und psychologisches Wissen in Situationen zu verwirklichen“. Nicht nur „Zuneigung und Verständnis für das Kind“, sondern auch „Fähigkeit und Willen zur erzieherischen Führung“ müßten ihn auszeichnen. Seine Vorbild-Wirkung – so wird ausgeführt – sei ebenso wichtig wie seine Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Das „*Klassenlehrerprinzip*“, das erneut herausgestellt und damit bestätigt wird, ist dazu angetan, seine Wirksamkeit in Erziehung und Unterricht zu erhöhen und zu sichern. Wegen ihrer Bedeutung wurde diese Auffassung des Lehrers, wie sie sich aus der Präambel zum neuen Grundschullehrplan ergibt, zusammenfassend herausgestellt. *Der Lehrplan insgesamt enthält erhebliche Freiräume für den Lehrer; allerdings ist es natürlich auch ein erhebliches Maß an Verantwortung, das damit verbunden ist.* Der Lehrplan ist somit auf *kreative Umsetzung* durch den Lehrer angelegt. Das notwendige Maß an Bindung macht den Lehrer nicht zu einem Manipulierten, es schützt ihn und seine Schulklasse (z. B. vor überzogenen Forderungen). Die bekannten Gegenbilder (z. B. Der Lehrer als „Organisator von Lernprozessen“, Der Lehrer als „Kollektivwesen“, als „Rädchen im Schulgetriebe“) erfahren durch den Lehrplan Grundschule keine Unterstützung.

*Vorbemerkungen und Fachlehrpläne:* Darin sind wichtige *fachbezogene Grundaussagen*, die „Lernziele“ und „Lerninhalte“ (Spalte 1) und „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ (Spalte 2) enthalten. Die letzteren sind als unverbindlich zu betrachten und können vom Lehrer jederzeit durch Besseres ersetzt werden. Die *fachlichen Grundaussagen in den Vorbemerkungen* zu jedem Lehrplan, die so kurz wie möglich gehalten wurden, stellen dar, *wie das betreffende Fach von seiner Grundkonzeption her aufzufassen ist.* Von den Fachdidaktiken her kann das nicht mehr als selbstverständlich gelten. Je nach Auffassungsweise wird sich ein völlig anderes Bild ergeben, und dies wirkt sich auf den Unterricht aus. Die Vorbemerkungen zu jedem Lehrplan müssen daher dem Lehrer zur aufmerksamen Lektüre empfohlen werden. Erst aus ihnen kann er entnehmen, was ein Unterrichtsfach sein soll und welche Aufgaben es in der Gesamtheit des Grundschulunterrichts zu erfüllen hat (Siehe Erläuterungen zu den einzelnen Fächern!).

Die *Gliederung der Fachlehrpläne* soll hier abschließend im Zusammenhang mit den *Planungsschritten im lernzielorientierten Unterricht* (siehe Abb. 1) in einer Übersicht dargestellt werden, da daraus die didaktische Grundorientierung des Lehrplan-Modells klar hervorspringt.

Abb. 2 Lehrplanmodell und Planungsschritte im lernzielorientierten Unterricht



## Lernziele und Klassenlehrplan

### Der Präambeltext

Ziffer 3.7 der Präambel verlangt, daß der Lehrer „auf der Grundlage des vorliegenden Lehrplans“ seinen „*Klassenlehrplan*“ erstellt. Das Vorgehen des Lehrers hierbei wird so beschrieben: „Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie gemäß dem Stand der Klasse und an örtlichen Gegebenheiten. Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest.“ Die ständige notwendige Beziehung auf den amtlichen Lehrplan stellt der Lehrer dadurch her, daß „er jeweils die Nummern der Lernziele“ angibt, „auf die sich das Thema bezieht.“ Angaben über „Unterrichtsgänge, Medienauswahl, Informationsquellen und dergleichen“ können und sollen hinzukommen, da sie „Hilfen für die spätere Unterrichtsvorbereitung“ darstellen.

Dieser Text der Ziffer 3.7 der Präambel enthält alles Wesentliche, aber auch das unerläßliche Minimum dessen, was der Lehrer bei der Erstellung seines Klassenlehrplans an Überlegungen anstellen muß. Hier kann nun davon ausgegangen werden, daß die Kommentare zu den einzelnen Fächern weitere fachbezogene Hinweise zum Thema „*Klassenlehrplan*“ bringen werden. Aus diesem Grund hat sich die vorliegende Arbeit auf Allgemeines zu beschränken, das für alle Fächer Gültigkeit besitzt. Wir folgen dabei eng der oben dargelegten Ziffer 3.7 der Präambel und als Ziel setzen wir uns eine *Klärung der Frage: Was muß der Lehrer tun, um zu „seinem Klassenlehrplan“ zu kommen?*

### „Der Lehrer erstellt seinen Klassenlehrplan . . .“

Das heißt ausdrücklich: der Lehrer seiner Klasse. Der *Klassenlehrplan ist nicht als überregionaler Lehrplan denkbar*, ganz gleich, ob er etwa auf Bezirks- oder Schulumtsebene erarbeitet und quasi halbamtlich „in den Handel“ kommt oder ob er durch einen Verlag angeboten wird. Auch als „Lehrplan für alle Grundschulklassen einer bestimmten Jahrgangsstufe an einer Schule“ kann er nicht obligatorische Gestalt gewinnen. Ausschließlich die Lehrerin oder der Lehrer einer bestimmten Schulklasse kann und darf ihn verantwort-

lich erstellen. Anders wäre gar nicht sicherzustellen, daß er „dem Stand der Klasse und den örtlichen Gegebenheiten“ entspricht, und dies verlangt der Präambeltext ausdrücklich. Eine *Kooperation* der Lehrer an einer Grundschule bei der Erstellung des Klassenlehrplans wird dadurch selbstverständlich nicht tangiert, sie ist im Gegenteil u. a. gerade dann erwünscht, wenn der einzelne Grundschullehrer „die örtlichen Gegebenheiten“ (noch) zu wenig kennt oder wenn er (noch) zu wenig Erfahrungen in Lehrplanfragen besitzt. Ein weiterer wichtiger Grund für die Zusammenarbeit der Lehrer an einer Schule liegt sodann in der Notwendigkeit der gegenseitigen Abstimmung. So muß z. B. für Heimat- und Sachkunde zwischen den Lehrern der 3. und 4. Jahrgangsstufe ausgehandelt werden, welche ausgewählten Inhalte zum Lernziel 3.1 bzw. 3.2 dieser Jahrgangsstufen in welcher Jahrgangsstufe behandelt werden sollen. Die Zusammenarbeit der Lehrer kann und soll *eine möglichst gute Abstimmung* zum Inhalt haben, *jedoch nicht eine Gleichschaltung*. Die volle Verantwortung für den Klassenlehrplan bleibt unter allen Umständen bei der Lehrerin, beim Lehrer der einzelnen Klasse. Die Arbeit der Erstellung eines solchen Klassenlehrplans kann dem Lehrer nicht erspart werden. Und insofern in der Grundschule „schon immer“ nach klasseneigenen Lehrplänen unterrichtet wurde (zumindest unterrichtet werden sollte), ist das ja auch nichts Neues. Die Lehrer können diese „Pflicht“ allerdings auch einmal unter dem Aspekt der gegenwärtigen Diskussion um Schule betrachten: „*Regionalisierung*“ und „*Individualisierung*“ bezüglich der Anwendung von Lehrplänen und anderer schulischer Bestimmungen mögen in manchen Bereichen unseres Schulwesens weder möglich, noch wünschbar sein, *im Bereich der Grundschule* sind sie nicht nur möglich und wünschbar, sondern *geradezu geboten*. Das war „schon immer“ so. Dieses Recht auf eine ortsnahe und je nach Klasse situative „Auslegung“, genauer: Konkretisierung muß der Grundschule erhalten bleiben, sie muß von den Lehrern mitgetragen werden.

### „Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie . . .“

Im amtlichen Lehrplan sind – wie bereits ausgeführt – Lernziele und -inhalte in der Regel eng miteinander verbunden. Hinsichtlich der Auswahl, Ergänzung, Gewichtung und Konkretisierung wird im Text der Ziffer 3.7 der Präambel jedoch mit gutem Grund nur von den „*Inhalten*“ gesprochen. Der Lehrer soll also keine neuen Lernziele erfinden und in seinen Klassenlehrplan schreiben. Der Ausdruck „der Lehrer . . . ergänzt . . .“ wäre mißverstanden, wenn er im Sinne einer generellen Ausweitung des Lernziel-/Lerninhaltsbestandes des amtlichen Lehrplans aufgefaßt würde. Dann ginge ja jede nunmehr erreichte *stoffliche Entlastung*, jeglicher *Freiraum* wiederum verloren. Eine solche „Anreicherung“ bzw. willkürliche „Ausweitung“ der Ziele und Inhalte darf nicht vorgenommen werden. Dies folgt u. a. auch aus der Verbindlichkeit der Lernziele/-inhalte des amtlichen Lehrplans. Sie stellen den verbindlichen „Rahmen“ für die weiteren Schritte dar, die da heißen: auswählen, ergänzen, gewichten, konkretisieren. Im einzelnen:

„*Auswählen*“ bezieht sich auf die inhaltlichen Alternativen. Gute Beispiele geben einige Lernziele aus der Heimat- und Sachkunde ab. Der Hinweis beim Lz. 4.1 der 4. Jahrgangsstufe besagt: „Der Lehrer wählt aufgrund der örtlichen Gegebenheiten einige typische Beispiele aus, an denen sich einfache Zusammenhänge gut aufzeigen lassen.“ Oder Lz. 3.1 (3. Jahrgangsstufe): „Kenntnis einiger wichtiger Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes . . .“ Welcher? Der Lehrer wählt sie aus. Eine Auswahl ist auch überall dort notwendig, wo im Lernziel ein „z. B.“ enthalten ist: „Einblick in die Lebensweise ausländischer Familien, z. B. Kleidung und Ernährung, Religion, Feste und Gebräuche“. Die Auswahl obliegt dem Lehrer. Nunmehr kann generell darauf hingewiesen werden, daß die *Wählbarkeit innerhalb des verbindlich vorgegebenen Rahmens in maximalem Ausmaß eingeplant* ist. Sie betrifft nicht nur viele Inhalte in der Heimat- und Sachkunde, sondern auch Gedichte,

Lesetexte, Lieder, Themen des bildnerischen Gestaltens oder Werkaufgaben. „Ergänzen“ bezieht sich – wie gesagt – nur auf die Lerninhalte und muß mit dem „Auswählen“ zusammengesehen werden. Wo eine Alternative „ergänzt“ wurde, muß (darf) eine andere fortfallen. Ein gutes Beispiel ist das ausgewählte Liedgut. Der Lehrer kann es ergänzen, wenn Lieder aus seiner Heimat fehlen. Das gleiche gilt bei Festen, Feiern oder bei naturkundlichen Lerninhalten, in denen etwas nicht aufgeführt ist, was örtliche Bedeutung besitzt.

„Gewichten“ geschieht im Hinblick auf die Situation der Schulklasse aber auch im Hinblick auf die jeweilige Bedeutsamkeit der Lernziele/-inhalte im amtlichen Lehrplan. Es gibt dort keine Zeitmarken, aus denen eine Gewichtung bereits hervorginge. Hier liegt wiederum ein Stück Freiheit und Verantwortung des Lehrers vor. Er kann (innerhalb pädagogisch vertretbarer Grenzen) die Gewichtung selbst vornehmen. „Gewichtung“ *setzt Unterschiede a) in der Intensität der unterrichtlichen Behandlung, b) im inhaltlichen Umfang, der Fülle an einzubeziehenden Einzelheiten, der zu berücksichtigenden Bereiche der Sachstruktur und c) in der Zuteilung von Unterrichtszeit.* Wie an diesen Bedeutungsmomenten zu ersehen ist, leistet die Auswahl noch nicht alles, die Gewichtung muß hinzukommen.

„Konkretisieren“ bedeutet ein *Ausfüllen des Allgemeinen durch das Besondere.* Das örtlich Gegebene liefert das jeweilige Konkrete, aber schon in Auswahl und Gewichtung liegt eine Konkretion beschlossen. „Einblick in das vielfältige Leben in und an einem Gewässer“ (Heimat- und Sachkunde, 3. Jahrgangsstufe, Lz. 7.4): Der Lehrer konkretisiert den Inhalt, indem er ein am Schulort (in Schulnähe) vorfindliches stehendes oder fließendes Gewässer auswählt, weil es konkret gegeben ist und sich für den zu erreichenden didaktischen Zweck gut eignet. An diesem Beispiel, aber auch an Beispielen aus der Heimatgeschichte oder aus der Wirtschaft im heimatlichen Raum kann die Bedeutung des Konkretisierens der Lerninhalte noch in einer anderen Hinsicht erfaßt werden. In den Vorbemerkungen zum Lehrplan für Heimat- und Sachkunde wird – gleich eingangs – ausgeführt, *daß sich die Entwicklung des Kindes „in einem jeweils bestimmten Lebensraum“ vollzieht, „der ihm Heimat ist und den es sich im Rahmen seiner Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten zunehmend erschließt“.* Konkretisieren der allgemeinen Vorgaben des amtlichen Lehrplans bedeutet im Fach Heimat- und Sachkunde ganz ausdrücklich die *Herstellung des Heimatbezuges.* Dabei ist sowohl auf die örtlichen Gegebenheiten (objektive Seite), als auch auf die „Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten“ des Kindes (subjektive Seite) Rücksicht zu nehmen. Diesen Zusammenhang sollte sich der Lehrer bewußt machen. Wenn er – in Verkennung seiner Aufgabe – das Konkrete in der jeweiligen Vorgegebenheit überspränge, so würde er das Heimatprinzip verletzen und auch der Forderung der Kindorientierung, der Berücksichtigung der Lebenswelt des Kindes nicht mehr gerecht werden. *Wichtige Strukturmerkmale eines grundschulgemäßen Unterrichts werden verfehlt, wenn die Konkretisierung der Lerninhalte nicht gut gelingt.* Das Gesagte gilt nicht nur für Heimat- und Sachkunde, es besitzt auch für die Übernahme von „Wertungen, Einstellungen und Haltungen“ durch das Kind Bedeutung, von denen es in der Präambel heißt, sie würden „dem Kind am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar“.

**„ . . . gemäß dem Stand der Klasse . . . “**

Diese Bestimmung zur Erstellung des Klassenlehrplans unterliegt wiederum einer Auslegung und auch sie verlangt dem Lehrer einiges an richtiger Interpretation ab. Hat ein Lehrer eine Schulklasse zum Schuljahresanfang neu übernommen, so kann er seine Schüler noch nicht so gut kennen, um Lehrplanentscheidungen auf diese Kenntnis zu stützen. Dies gilt zumindest für die ersten drei Wochen. Nach drei Wochen sollte der Lehrer den Lehrplan für die ersten drei Monate festgelegt haben, und es ist plausibel, daß er seinen Entscheidungen

ungefähre Erfahrungswerte zugrunde legen muß, sonst kommt er nicht zurecht. Was heißt sodann „... gemäß dem Stand der Klasse“? Darf der Lehrer Teile des amtlichen Lehrplans fortlassen, weil er glaubt, seine Klasse sei noch nicht so weit oder sie schaffe diesen Stoff nicht oder sie interessiere sich nicht dafür und brauche ihn nicht? Das halte ich nicht für zulässig. Höchstens dann, wenn der Lehrer feststellt, eine Klasse beherrsche im amtlichen Lehrplan vorgeschriebene Inhalte bereits. Das wird aber kaum die Regel sein. Das vorliegende Kriterium bezieht sich vielmehr auf die Auswahl der Lerninhalte dann, wenn feststeht, *daß bestimmte Lernvoraussetzungen fehlen und erst noch eingebracht werden müssen*. Sinnvoll angewendet ist es auch dort, wo der Lehrer eine Gewichtung aufgrund des Lernstandes der Klasse vornimmt, also z. B. mehr oder weniger Gewicht auf das eine oder andere Lernziel legt. Um auch ein negatives Beispiel anzuführen: Gestaltung des Klassenlehrplans „gemäß dem Stand der Klasse“ kann nicht heißen, daß er keine heimatgeschichtlichen Themen einplanen dürfte, weil sich die Klasse angeblich nicht für Heimatgeschichte interessiere. Das Prinzip allseitiger Bildung schließt eine solche Auslegung der Regel natürlich aus.

### „... gemäß örtlicher Gegebenheiten...“

Hier gilt alles, was bereits unter dem Stichwort „Konkretisierung“ ausgeführt wurde. Nur darf auch hier die Auslegung nicht zu eng oder aber so erfolgen, daß Teile des amtlichen Lehrplans schlechterdings fortgelassen werden. Es mag Neusiedlungen oder Landesteile geben, wo sich am Schulort keine bildungsträchtigen „wichtigen Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes“ finden lassen oder „Zusammenhänge z. B. zwischen Landschaftsform und Bodenart, Landwirtschaft und Industrie, Verkehr und Verkehrswegen“ nicht triftig oder markant beizubringen sind. Nachbarort oder Kreisstadt bieten dann schon solche Beispiele. Analog ist zu verfahren, wenn in der Großstadt vermeintlich kein Gewässer, kein Wald zur Verfügung steht, keine blühende Wiese. Anstelle des Waldes mag der Lehrer einen Parkwald, anstelle der Wiese einen Feldrain oder eine bewachsene Böschung auswählen, und irgendein Tümpel oder Wasserlauf, den man durch einen Unterrichtsgang erreichen kann, wird sich wohl überall finden. Sollte dies alles nicht der Fall sein, müßte der Lehrer auf „originale Begegnung“ ausnahmsweise verzichten und den Unterricht vorwiegend auf Medien stützen.

### „Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest...“

Die Abfolge der Lernziele im amtlichen Lehrplan legt eine zeitliche Abfolge im Unterricht noch nicht fest. Daher muß sie der Klassenlehrplan leisten. Die zeitliche Abfolge ist beim *Lese- und Schreiblehrgang* und in der *Mathematik* teilweise vorgegeben, das liegt im Wesen der aufbauenden Lernprozesse in diesen Bereichen. Aber schon die Verteilung der Lernziele aus der Geometrie auf einige Monate (nicht erst am Ende des Schuljahres) und die Aufteilung der einander folgenden Stoffe auf die Unterrichtsmonate ist im Klassenlehrplan auszuweisen. In *Heimat- und Sachkunde* ist die zeitliche Abfolge der Unterrichtsthemen erst zu leisten. Am leichtesten gelingt die Zuordnung von Unterrichtsthemen zu den einzelnen Monaten, wo eine jahreszeitliche Bindung vorliegt, wie bei Festen und Feiern, dem Brauchtum und bei biologischen Themen. Die übrigen Themenbereiche (siehe Grundschul-lehrplan S. 610 f.) bereiten kaum Schwierigkeiten. Zu berücksichtigen sind natürlich u. a. auch Fragen der Verfügbarkeit von Medien und die Durchführbarkeit von Unterrichtsgängen.

Der oben wiedergegebene Text aus der Präambel sagt ausdrücklich, der Lehrer solle *Unterrichtsthemen im Klassenlehrplan* formulieren. Das Abschreiben der Lernziele aus dem amtlichen Lehrplan erübrigt sich, lediglich die Nummer des Lernziels (oder der Lernziele, wenn sich mehrere in wesentlicher Hinsicht auf das Unterrichtsthema beziehen) ist zu vermerken. Unterrichtsthemen können sich bei vielen Lernzielen aus diesen selbst ergeben, wie z. B. „Der Wochen- und Tagesablauf“; „Die Uhr“; „Allerlei Spielgegenstände“; „Martinszug“; „Leben auf der Wiese“; „Unser Klassenzimmer im Grundriß“; „Pflanzen im Zimmer“; „Die Luft“; „Das Thermometer“; „Die Post“; „Die Himmelsrichtungen“; „Vom Hunger in der Welt“; „Der einfache Stromkreis“. In anderen Fällen, etwa beim Lz. 4.2 der 4. Jahrgangsstufe in Heimat- und Sachkunde „Kennenlernen einiger charakteristischer Gegebenheiten der Heimat; Einsicht in einfache Zusammenhänge . . .“, wählt der Lehrer „einige typische Beispiele“ aus, im Klassenlehrplan findet sich dann für jedes Beispiel ein Unterrichtsthema. Dasselbe gilt für andere heimatgeschichtliche Lernziele (z. B. Lz. 3.1 der 3. Jahrgangsstufe). Schließlich bleiben einige Lernziele, die mehr oder weniger Unterrichtsgrundsätze darstellen oder für eine Vielzahl von Unterrichtsthemen von Bedeutung sein können. Solche Lernziele sind z. B. aus der Heimat- und Sachkunde, 3. Jahrgangsstufe:

- 1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft
- 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren
- 1.3 Einstellungen und Verhaltensweisen, die demokratischem Zusammenleben zugrundeliegen

Hier hat der Lehrer m. E. *zwei Möglichkeiten*: a) Er berücksichtigt das Anliegen eines solchen Lernziels *planmäßig bei geeigneten anderen Unterrichtsthemen* und gibt im Klassenlehrplan die Nummer des Lernziels mit an. Beispiel: „Unfall eines Mitschülers“ (Verbindung zur Verkehrserziehung, aber auch Lz. 1.1, 3. Jahrgangsstufe). b) Der Lehrer plant zu diesen Lernzielen *eigene Unterrichtsthemen* (dieser letzteren Möglichkeit ist wahrscheinlich oft der Vorzug zu geben). Beispiel: „Wir beraten gemeinsam über eine Schulfeyer“ (Lz. 1.3) oder „Wir betreuen einen kranken Mitschüler“ (Lz. 1.2); „Hausaufgabenhilfe für unsere Ausländerkinder“ (Lz. 1.2); „Soziale Regeln in der Schulklasse“.

Was die Formulierung von *Unterrichtsthemen* anbetrifft, so nehmen die Lehrpläne in *Kunsterziehung* und *Textilarbeit/Werken* dem Lehrer ein gutes Stück Arbeit ab. Dort stehen nämlich „Themenbeispiele“ in reichem Maße zur Auswahl und zwar bei jedem Lernziel. Das Thema „Klassenlehrplan“ soll nicht abgeschlossen werden, ohne darauf hinzuweisen, daß *der geglückte klasseneigene Lehrplan* daran zu erkennen ist, ob eine *sinnvolle Verbindung von Lerninhalten (-bereichen) im Sinne des Grundlegenden Unterrichts* geleistet worden ist, denn letztlich geht es nicht bloß um eine Fülle von Unterrichtsthemen und schon gar nicht um eine Vielzahl beziehungsloser Fakten. Ohne die Schaffung von überschaubaren Sinnzusammenhängen wäre u. a. auch das Ziel, dem Kinde zu einer „bejahenden Einstellung“ zu Schule und Leben zu verhelfen, wohl schwerlich zu erreichen.

## **Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung**

### **Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan?**

Es kann nicht Aufgabe eines Lehrplankommentars sein, im Sinne der Erziehungswissenschaft Theorien über Erziehung zu entwickeln und zu rechtfertigen oder vergleichend zu untersuchen, in welchem Verhältnis eine neue Auffassung zu früheren Auffassungen steht.<sup>7</sup> Fundierende Kenntnisse aus der Erziehungswissenschaft und der Geschichte der Erziehung

müssen vorausgesetzt werden, denn die Absicht, die wir hier verfolgen, ist weder eine theoretische, noch eine historische, sondern eine vorwiegend praktische. Statt von einer der gängigen Definitionen des Erziehungsbegriffs auszugehen, fragen wir, *wie es um den erzieherischen Gehalt des Grundschullehrplans steht* und was daraus für die Praxis folgt. Diesen Gehalt müssen wir zu verstehen versuchen, um ihn sodann richtig anwenden zu können. Alles Wesentliche hierüber finden wir in der *Präambel* zum Lehrplan. Auch die einzelnen Fachlehrpläne geben uns Hinweise. Im folgenden sollen – zum Zweck des Überblicks – die Kerngedanken (oder Grundaussagen) über Erziehung zitiert und einige von ihnen sodann in praktischer Absicht erläutert werden.

- (1) „Der Lehrplan räumt dem Erzieherischen Vorrang ein.“
- (2) „Sinn- und Wertorientierung sind Grundlage und Ziel von Erziehung und Unterricht. Diese richten sich im Sinne der bayerischen Verfassung am christlichen Menschenbild aus.“
- (3) „Das Kind in der Grundschule (ist) auf Erziehung besonders angewiesen.“
- (4) „Der Grundschulunterricht gibt dem Kind Hilfen zu einer bejahenden Daseinsgestaltung.“
- (5) „In der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, den Lerngegenständen und sich selbst im Rahmen einer pädagogisch gestalteten Klassen- und Schulgemeinschaft lernt das Kind verbindliche Wertungsmaßstäbe kennen und sich an ihnen orientieren. Sittlich wertvolle Einstellungen und Grundhaltungen sollen angebahnt und bestärkt, wertwidrige in Frage gestellt und abgebaut werden.“
- (6) „Wertungen, Einstellungen und Haltungen werden dem Kind am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar . . . Eine Daseinsbewältigung in einer oft spannungsreichen Umwelt verlangt Erziehung zum kritischen Denken und selbständigen Handeln.“
- (7) „Der Grundschullehrer kann seinen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht . . . Er muß sich über die Ziele der Erziehung im klaren sein . . . Die Verwirklichung des Erziehungsauftrages ist von der Initiative, der Verantwortungsbereitschaft und dem pädagogischen Können des einzelnen Lehrers abhängig.“
- (8) Erziehung „hängt in hohem Maße vom Vorbild des Lehrers ab.“
- (9) „Zuneigung und Verständnis für das Kind, Fähigkeit und Willen zur erzieherischen Führung, aber auch das Wissen um die Grenzen seiner Möglichkeiten sind Voraussetzungen für den Erziehungserfolg.“
- (10) „Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen . . . Jedes Unterrichtsfach leistet einen Beitrag zur Erziehung“
- (11) „Erziehung erstreckt sich auf das gesamte Schulleben.“
- (12) „Ständige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist unerlässlich.“

Bei diesen Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung wollen wir es zunächst belassen. Auf die Einzellehrpläne soll später eingegangen werden. Eine gewisse *Systematik* ist sichtbar: Die Aussagen (1) und (2) beinhalten den *Stellenwert des Erzieherischen, Ziele und Wertgrundlagen*. Die Punkte (3) mit (6) betreffen das *Grundschulkind*, die Punkte (7) bis (9) den *Grundschullehrer*. Punkt (10) bezieht sich auf das *Verhältnis von Unterricht und Erziehung*, (11) enthält eine Ausweitung auf das gesamte Schulleben und (12) betrifft noch einmal etwas sehr Wichtiges, die *Zusammenarbeit mit dem Elternhaus* in allen Erziehungsfragen.

Aus dem Dargelegten ist die Auffassung von Erziehung, die den Grundschullehrplan von 1981 charakterisiert, deutlich ablesbar. Erziehung, wie sie sich in der Grundschule ereignen soll, wird als *personales Geschehen vom Lehrer zum Kind hin* verstanden. Auf seiten des Kindes werden *Erziehungsbedürftigkeit* und *Erziehbarkeit* vorausgesetzt, aber auch die

Tatsache, daß Erziehung nicht erst mit dem Schuleintritt beginnt, und daß sie *gleichzeitig (aber nicht immer gleichstimmig) mit Schule im Elternhaus* abläuft. Auf seiten des Lehrers finden wir den Hinweis auf die *freie und verantwortliche Übernahme des Erziehungsauftrags* und eine Reihe von *Bedingungen*, die der Lehrer in das Erziehungsverhältnis einbringen muß. Die *Erziehungsziele* ergeben sich aus der Bayerischen Verfassung, sie entsprechen dem christlichen Menschenbild. Das *Erziehungsgeschehen* selbst – als ein humanes – wird nicht als unilinearere Prozeß des Einwirkens, sondern als Lebenshilfe ausgewiesen, es erscheint daher in seiner vollen *Komplexität*. Schwierigkeiten – auf welcher Seite immer – und ein notwendiges kritisches Verhältnis zur Umwelt sowie *Grenzen der Erziehung* werden nicht vernachlässigt. Schließlich wird Erziehung als „Erziehung in der Schule“ als ständige Komponente des gesamten Schullebens begriffen und eine enge Verbindung von Erziehung und Unterricht gefordert.

## Wertgrundlagen

Dem Text des Lehrplans Grundschule sind der Erziehungs- und Bildungsauftrag und die obersten Bildungsziele aus der bayerischen Verfassung vorangestellt:

„(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).

„Die öffentlichen Volksschulen sind gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen. Das Nähere bestimmt das Volksschulgesetz.“ (Art. 135 Verfassung des Freistaates Bayern).

In der Präambel zum Lehrplan lautet *der wesentliche Kernsatz über Erziehungsziele*: „Sinn- und Wertorientierung sind Grundlage und Ziel von Erziehung und Unterricht. Diese richten sich im Sinne der bayerischen Verfassung am christlichen Menschenbild aus.“

Aus Art. 131 Abs. 2 und 3 lassen sich sechs Bildungsziele zusammenordnen. Sie bringen Aussagen „zur Entwicklung der Person zur sittlichen Persönlichkeit im Rahmen von Staat, Volk, Völkergemeinschaft.“ Als „Erziehungsprinzipien gelten sie für alle Schularten und für alle Fächer“, bedürfen also sowohl einer stufen- bzw. altersgemäßen als auch fachlichen Konkretisierung.

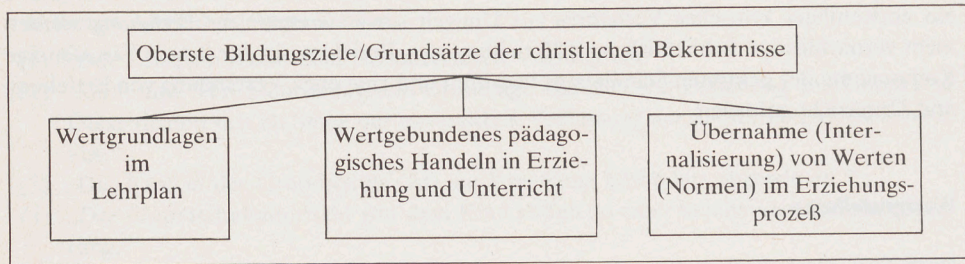
Im folgenden „Zielkatalog“<sup>8</sup> seien sie noch einmal im Überblick zusammengestellt:

1. Ehrfurcht vor Gott  
Achtung vor der religiösen Überzeugung des anderen
2. Achtung vor der Würde des Menschen  
– Entfaltung der eigenen Person  
– Leben mit anderen
3. Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne
4. Bekenntnis zum Geist der Demokratie
5. Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk
6. Bereitschaft zur Völkerverständigung

Daß sie „Grundlage *und* Ziel von Erziehung und Unterricht“ zugleich sein sollen, kann nur heißen, sie sind bindend für das pädagogische Handeln des Lehrers und zugleich Orientierungspunkte für das Kind. Erziehungsabsichten und konkrete Erziehungsmaßnahmen auf seiten des Lehrers müssen ihnen entsprechen und die Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Um- und Mitwelt muß unter diesen Wertgesichtspunkten erfolgen, wie sie

durch die obersten Bildungsziele repräsentiert werden. Für das Kind heißt dies: *Sinnorientierung*<sup>9</sup> durch Übernahme „sittlich wertvoller Einstellungen und Grundhaltungen“ als *Wertorientierung*. Daß der Grundschullehrplan diesem Gesamtanliegen in allen Einzelheiten zu entsprechen hat und tatsächlich auch entspricht, vermag der Leser überall leicht zu erkennen. Abb. 3 soll das hier ausgeführte Bestimmungsverhältnis zusammenfassen:

Abb. 3 Wertorientierung im Erziehungsbereich



### Verbindung von Erziehung und Unterricht

Dem zugehörigen Kernsatz aus der Präambel des Lehrplans „*Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen*“ kommt für die heutige Grundschule erhebliche Bedeutung zu, wirkt er doch bekannten Fehlauffassungen entgegen. So kann man immer wieder von Lehrern die Meinung hören, die Zeit reiche gerade noch für die Erreichung der Unterrichtsziele, aber keinesfalls für Erziehung aus. Oder: Es gebe ja jetzt auch im Grundschullehrplan einen „pädagogischen Freiraum“ und dieser sei es eben, wo Erziehung ihren Platz fände. Es ist einleuchtend, daß in beiden Fällen das gleiche Mißverständnis zugrunde liegt: Erziehung und Unterricht ließen sich irgend voneinander trennen. Die pädagogische Erfahrung lehrt es anders: Erziehung und Unterricht dürfen auf keiner Schulstufe voneinander getrennt werden, sie bilden vielmehr überall dort, wo der Zusammenhang nicht künstlich zerrissen wird, eine harmonische Einheit, und die Illusion einer Trennbarkeit ergibt sich nur dann, wenn sich der Lehrer z. B. als reinen Fachvermittler sieht, wenn er folglich die erzieherischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten nicht erkennt und somit versäumt, oder wenn er drängende Wertfragen der Schüler nicht aufgreift oder nicht zuläßt.<sup>10</sup> *Für die Grundschule ist ein reiner Fachunterricht undenkbar.* Das Grundschulkind, das immer in seiner personalen Ganzheit angesprochen und auch immer geneigt ist, die Ganzheit seiner kindlichen Person in den Unterricht einzubringen, kennt keinen rein oder auch nur vorwiegend fachlich bestimmten Zugang zur Wirklichkeit, die Trennung von Person und Sache wird ihm erst allmählich möglich. Immer ist es auch mit seinen Gefühlen und Wertungen beteiligt. Von seiner vorschulischen Zeit her folgt es eher einem spontanen als einem gelenkten Zugriff, in dessen Erleben und Erfahren Sachen und Mitmenschen eher in Zusammenhänge der Selbsterfahrung einbegriffen werden als in objektive Sachzusammenhänge. Sein Wahrnehmen und Denken, aber auch sein Tun werden zunächst noch stark von seinem eigenen Interesse an etwas gesteuert, oftmals noch mit spielerischem Akzent, und erst allmählich wird das kindliche Handeln zu einer gegenstands- und weniger ichbezogenen Grundlage für gezieltes Lernen, in dem fachliche Sichtweisen, Techniken und die Begriffsbildung eine zunehmend größere Rolle spielen. Ebenso allmählich bilden sich im Kind klarere Grenzen heraus zwischen innen und außen, Phantasie und Wirklichkeit, Spiel und Arbeit, Spiel und

Ernst, und zum Ich-Bezug im Rahmen sozialer Erfahrungen treten nunmehr verstärkt ein Leistungs- und Normbezug.

Diese aus der Psychologie des Kindes bekannten Dinge muß sich der Lehrer erneut vergegenwärtigen, sonst läuft er trotz des Lehrplans Gefahr, verfrühte Sachlichkeit und damit verbunden eine Trennung von Erziehung und Unterricht zu praktizieren.<sup>11</sup> *In allem Grundschulunterricht sind normalerweise zusammen mit dem Fachlichen immer auch Erlebnis-, Wertungs- und Handlungskomponenten mitgegeben, wobei dem Fachlichen eine Priorität zunächst gar nicht zukommen kann.* Ein fruchtbarer Grundschulunterricht wird – dem Lehrplan gemäß – der Erlebnisdimension des Kindes dauernd Raum gewähren, er wird dem Kind die Möglichkeit geben, am konkreten Fall Wertungen und Einstellungen (handlungsleitende Orientierungen) in sich aufzubauen, was vielleicht am besten gelingt, wenn es ohne überzeichnete Absichten gelingt. Immer auch wird dieser so verstandene Unterricht der Grundschule Gelegenheit zu verantwortungsvollem Handeln geben, wie ja überhaupt *das konkrete Miteinanderleben und -arbeiten in der Schulklasse das Feld für Erziehung* ist.<sup>12</sup> Lebenshilfe für das Kind liegt in all den aufgeführten Komponenten beschlossen. *Erziehungsschwierigkeiten* lassen sich in diesem Gesamtkontext leichter überwinden als bei einer einzelheitlichen Sicht und einer ihr zugehörenden einzelheitlichen Erziehungspraxis.

Darstellung einer *Verbindung von Erziehung und Unterricht* am Beispiel „Wasser“ (Lernziele aus dem Lehrplan Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufen 2 mit 4): Die Formel „*Verbindung von Erziehung und Unterricht*“ ist im folgenden Beispiel gleichbedeutend mit „*Aufbau von Sinnzusammenhängen in einem integrierenden Unterricht*“ in der Heimat- und Sachkunde.

**Grundsatz:** Der Lehrer versucht, einen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang aufzubauen, der das Kind in seiner personalen Ganzheit anspricht. Leistungen (in Form von Kenntnissen, Erkenntnissen, Fähigkeiten) als Unterrichtsergebnisse müssen aufgebaut werden, aber dabei darf es in der Grundschule nicht bleiben. Erlebnisse der Kinder, Einstellungen, Wertungen, ein Stück Lebenshilfe für das Kind, Erzieherisches also, müssen in den Unterricht mit einbezogen werden.

**Vorüberlegungen:** Das Sachkundliche im Thema „Wasser“ ist natürlich da. Gesicherte Unterrichtsergebnisse werden angestrebt. *Es erfolgt kein „Kehraus“ der Fachlichkeit.* Der Unterricht setzt bei Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder an, ermöglicht neue Erfahrungen, läßt wahrnehmen, beobachten, Fragen durchdenken, Ergebnisse gewinnen in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Erkenntnissen. Mit dem Fachlichen hat es aber nicht sein Bewenden. Das Kind soll ja in seiner Ganzheit angesprochen werden. Der Grundsatz der „Orientierung am Kind“ fordert die Hereinnahme der unmittelbaren Lebenswelt des Kindes, dessen, was ihm wichtig erscheint, was es beschäftigt, was es erlebt. Begründungen dafür kann man ebensowohl vom Pädagogischen wie vom Anthropologischen her geben: Für die Menschen aller Zeiten und Zonen hat „Wasser“ eine vielfältige Bedeutung gehabt:

- Wasser als Lebenselement, als Lebensgrundlage von Pflanze, Tier und Mensch
- Reichtum des Lebens im Wasser
- Wasser in der Erfahrung des täglichen Lebens
- Wasser als Bedrohung (Überschwemmungen)
- Wasser als möglicher Verkehrsweg (Schifffahrt, Handel)
- Wasser als Träger religiöser Bedeutungen

In der Neuzeit sind weitere Aspekte hinzugekommen u. a.:

- Wasser als chemischer Stoff: H<sub>2</sub>O
- Wasserwirtschaft: Gewinnung unseres Trinkwassers – Abwasserbeseitigung
- Gewässerschutz: Reinhaltung des Wassers – Wasserverschmutzung

Eine Auswahl unter dem Gesichtspunkt der Beschränkung auf Grundlegendes ist natürlich notwendig. Im Lehrplan kommt das Thema „Wasser“ in folgenden Lernzielen vor:

1. Jahrgangsstufe: Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter (Lernziel 7.1)
2. Jahrgangsstufe: Erfahrungen mit dem Wasser (Lernziel 7.7)
3. Jahrgangsstufe: Einblick in die Wasserversorgung der Gemeinde (Lernziel 5.3)
- Leben in und an einem Gewässer (Lernziel 7.4)
4. Jahrgangsstufe: Natürlicher Wasserkreislauf (Lernziel 7.4)

Der Lehrplan bringt zu jedem Lernziel/-inhalt in der Spalte „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ eine Reihe von Möglichkeiten, wie das Thema erzieherisch angereichert werden kann.

### 2. Jahrgangsstufe Lernziel 7.7 „Erfahrungen mit dem Wasser“

Sachgehalt:

- Wasser kann flüssig oder fest sein
- Wasser läßt sich mit zahlreichen Stoffen vermischen
- Wasser trägt einzelne Gegenstände

Möglichkeiten der Anreicherung:

- Kinder berichten über ihre Erlebnisse mit Wasser, z. B. beim Baden, Schlittschuhlaufen . . .
- Erleben der reinigenden Kraft des Wassers
- Überlegen, warum wir ohne Wasser nicht leben können
- Hinweis auf die symbolische Bedeutung des Wassers in der Religion

### 3. Jahrgangsstufe: „Einblick in die Wasserversorgung der Gemeinde (Lernziel 5.3)

Wiederum nicht nur sachlich: Wasserwerk, Entsorgung . . .

Anzustreben ist ein weiterer Sinnzusammenhang, z. B.

- Einsicht in die Bedeutung des Wassers für Mensch, Tier und Pflanze
- Sammeln und Auswerten von Bildern und Texten über Fälle von Wassernot (Heimatgeschichte, Dritte Welt)
- Berichten über Beobachtungen bei Wassermangel, z. B. bei Zimmerpflanzen, in der freien Natur

### 3. Jahrgangsstufe: „Einblick in das vielfältige Leben in und an einem Gewässer (Lernziel 7.4)

Das Thema „Leben im und am Wasser“ bringt neue Einsichten, neues Wissen für das Kind. Erzieherische Anreicherung:

- Erörtern der Bedeutung des Gewässerschutzes an einem Beispiel

### Zusammenfassung

Das Beispiel „Wasser“ zeigt: In der Grundschule sollen Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten in einen weiteren Sinnzusammenhang eingebettet sein, der sich an das ganze Kind wendet, der also *in der Schule ein Stück Lebens Ganzheit wiederum bewußt repräsentiert und der sich ausbreitenden bloßen Sachlichkeit entgegenwirkt*. Wasser ist nicht nur H<sub>2</sub>O für das Grundschulkind! Im jeweils im Unterricht intendierten „Sinnzusammenhang“ soll das Kognitive und das Arbeitstechnische verbunden bleiben mit einer emotionalen und wertenden Stellungnahme des Kindes, also Sachliches mit Erzieherischem, so daß im Sinne der bayerischen Verfassung nicht nur der Verstand, sondern auch Herz und Charakter gebildet werden.

## Literaturhinweise

- Becher, H. R.: Anthropologische und pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts. Bartmannsweiler 1981
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel 1977
- Mager, R. F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim 1965
- Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim/Basel, 4., völlig neu gestaltete Auflage 1973
- Oblinger, H.: Theorie der Schule. Band 2 von: Schulpädagogik eine Einführung. Hrsg. v. W. Einsiedler, Donauwörth o. J.
- Paulig, P. und Zöpfl, H.: Erziehung in der Schule. Die pädagogische Gestaltung des Schullebens. München 1979
- Peterßen, H. P.: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg 1974
- Rabenstein, R.: Grundschuldidaktik: Aspekte, Grundbegriffe und -probleme. In Becher, H. R.: Anthropologische und pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts. Bartmannsweiler 1981
- Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP), München (Hrsg.):
- Curriculumarbeit in Bayern. 2. Folge. München 1974
  - Matrix von Lernzielbeschreibungen im Rahmen des Modells Curricularer Lehrplan. München 1978
  - Oberste Bildungsziele in Bayern. München 1979
  - Unterrichtsplanung durch Lernziele. München o. J.
- Schneid, K. (Hrsg.): Erziehen in der Schule. München 1979
- Tschamler, H.: Erziehung und das Erzieherische in der Schule. In: Paulig, P. und Zöpfl, H.: Erziehung in der Schule. München 1979
- Zöpfl, H.: Anthropologische Grundlagen der Erziehung. In: Schneid, K. (Hrsg.): Erziehen in der Schule. München 1979

## Anmerkungen

- 1 Siehe auch Peterßen, W. H.: Grundlagen des Lernzielorientierten Unterrichts. S. 23
- 2 Zur Unterscheidung der Zielebenen siehe Möller, Chr.: Technik der Lernplanung.
- 3 Vergl. auch ISP (Hrsg.): Curriculumarbeit in Bayern, 2. Folge. S. 17
- 4 z. B. in Mager, R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht.
- 5 Siehe hierzu ISP (Hrsg.): Unterrichtsplanung durch Lernziele. S. 14-43
- 6 Detailliert in ISP (Hrsg.): Matrix von Lernzielbeschreibungen. S. 4
- 7 Ausführliche Darstellung z. B. in Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft.
- 8 Ausführliche Darstellung in ISP (Hrsg.): Oberste Bildungsziele in Bayern.
- 9 Zu Sinnorientierung als Sinnsuche und Sinnfindung siehe: Zöpfl, H.: Anthropologische Grundlagen der Erziehung. In: Schneid, K. (Hrsg.): Erziehen in der Schule.
- 10 Siehe auch Oblinger, H.: Zur Theorie der Schule. S. 50
- 11 Zur Entwicklung der Grundschuldidaktik bis hin zu einer „Rückwendung zum Kind“ siehe: Rabenstein, R.: Grundschuldidaktik: Aspekte, Grundbegriffe und -probleme. In: Becher, H. R.: Anthropologische und Pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts.
- 12 Zum Thema „Erziehender Unterricht“: Tschamler, H.: Erziehung und das Erzieherische in der Schule. In: Paulig, P. und Zöpfl, H.: Erziehung in der Schule. S. 17 und S. 38.

Walter Plöbfl

## LEHRPLAN FÜR DIE GRUNDSCHULE

„(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 Verantwortungsireudigkeit, 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 Völkerverständigung zu erziehen.“

(Art. 131 Verfassung des Freistaates Bayern)

„Die öffentlichen Volksschulen sind gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen. Das Nähere bestimmt das Volksschulgesetz.“

(Art. 135 Verfassung des Freistaates Bayern)

## 1. Auftrag der Grundschule

Die Grundschule hat die Aufgabe, Unterricht und Schulleben aus ihrem Erziehungsauftrag heraus zu gestalten. Der Lehrplan räumt deshalb dem Erzieherischen Vorrang ein und stellt die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt. Er erstrebt grundlegende Bildung. Dabei werden Eigenart und Lebenssituation des Grundschulkindes berücksichtigt, Hilfen zur allseitigen persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung gegeben und Wege zu verantwortlichem Leben und Wirken in der Gemeinschaft aufgezeigt.

Sinn- und Wertorientierung sind Grundlage und Ziel von Erziehung und Unterricht. Diese richten sich im Sinne der bayerischen Verfassung am christlichen Menschenbild aus.

Anliegen der Grundschule ist es, jedem Kind Hilfen zu einer bejahenden Lebenseinstellung in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit zu geben. Nur unter dieser Voraussetzung kann zu kritischem Denken und selbständigem Handeln erzogen werden.

Die Grundschule nimmt Zukunft und Gegenwart des Kindes gleichermaßen ernst. Erziehung und Unterricht bereiten auf künftige Anforderungen vor, tragen zur Bewältigung der Gegenwartssituation bei und geben dem Recht auf Kind-sein-dürfen Raum.

Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen des Kindes an und führt es behutsam und zugleich zielstrebig zu schulischem Lernen. Sie entwickelt einen eigenen, stufengemäßen Stil des Zusammenlebens und -arbeitens. Bei aller Wahrung ihrer Eigenständigkeit muß sie ein solides Fundament an Wissen und Können für das spätere Lernen der Kinder legen; sie darf aber nicht Aufgaben weiterführender Schulen vorwegnehmen.

Die Grundschule betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung. Sie sucht individuelle Begabungen bestmöglich zu entfalten, bemüht sich, Rückstände aufzuholen, Schwächen zu beheben oder anderweitig auszugleichen und leitet — wenn dies

nicht möglich ist — dazu an, mit ihnen zu leben. Sie vermittelt nicht nur Grundtechniken und ein aus der Erfahrung gewonnenes Wissen; sie weckt und stärkt auch die gestalterischen und schöpferischen Fähigkeiten, spricht das Erleben an und fördert die Ausdrucksbereitschaft. Dabei berücksichtigt sie das dem Kind dieser Altersstufe eigene, zunächst nicht nach Schulfächern gegliederte Erfahren seiner Umwelt sowie sein Ausdrucks- und Bewegungsbedürfnis.

## 2. Erziehung in der Grundschule

2.1 Der Grundschullehrer kann seinen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht und wenn er bereit ist, die darin liegende Verantwortung für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes auf sich zu nehmen. Er muß sich über die Ziele der Erziehung im klaren sein und die pädagogischen und psychologischen Kenntnisse besitzen, um sie in konkreten Situationen zu verwirklichen. Zuneigung und Verständnis für das Kind, Fähigkeit und Willen zur erzieherischen Führung, aber auch das Wissen um die Grenzen seiner Möglichkeiten sind Voraussetzungen für den Erziehungserfolg. Dieser hängt in hohem Maße vom Vorbild des Lehrers ab. Ständige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist unerlässlich.

2.2 Da das Kind in der Grundschule auf persönliche Bindungen besonders angewiesen ist, gilt das Klassenlehrerprinzip. Der ergänzende Einsatz von Fachlehrern und pädagogischen Assistenten erfordert eine enge Zusammenarbeit mit dem Klassenleiter. Das pädagogische Zusammenwirken der Lehrer einer Schule ist anzustreben.

2.3 In der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, den Lerngegenständen und sich selbst im Rahmen einer pädagogisch gestalteten Klassen- und Schulgemeinschaft lernt das Kind verbindliche Wertungsmaßstäbe kennen und sich an ihnen orientieren. Sittlich wertvolle Einstellungen und Grundhaltungen sollen angebahnt und bestärkt, wertwidrige in Frage gestellt und abgebaut werden. Das Kind soll schon in der Grundschule erfahren, daß es unterschiedliche

Standpunkte gibt, mit denen man sich auseinandersetzen muß. Dabei soll die Bereitschaft geweckt und gefördert werden, Toleranz zu üben und Konflikte friedlich zu lösen. So werden Voraussetzungen für die Daseinsbewältigung in einer oft spannungsreichen Umwelt geschaffen und die Kinder in die demokratische Lebensordnung eingeführt.

Auch in der Erziehung ist das Kind auf Erfolgsergebnisse angewiesen. Der Lehrer leitet an, hilft, macht einsichtig, lobt und bestätigt gute Ansätze, so daß das Kind Selbstvertrauen und Zuversicht gewinnen kann. Erziehungsschwierigkeiten sind so leichter zu überwinden.

- 2.4 Erziehung erstreckt sich auf das gesamte Schulleben. Im Schulalltag wie auch bei besonderen Anlässen wie Feiern, Spielen und Wandern ergeben sich vielfältige Situationen, die erzieherisches Handeln erfordern und in denen sich Erziehung bewähren kann. Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen; Unterrichtsinhalte und -situationen fordern immer wieder wertende Stellungnahmen und Entscheidungen heraus. Der Lehrer muß solche Gelegenheiten erkennen und genügend Zeit zum Nachdenken und zur gemeinsamen Aussprache geben. Wertungen, Einstellungen und Haltungen werden dem Kind am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar. So leistet jedes Unterrichtsfach einen Beitrag zur Erziehung.
- 2.5 Der Lehrplan weist viele Möglichkeiten für die Verbindung von Erziehung und Unterricht auf. Übergeordnete Zielsetzungen werden in den Vorbemerkungen zu jedem Lehrplanteil ausgeführt. Häufig sind den Lernzielen Erziehungsaufgaben zugeordnet. Hinweise für die praktische Verwirklichung finden sich in Spalte 2 des Lehrplans. Dabei ist es weder möglich noch sinnvoll, mehr als einige Anregungen zu geben. Die Verwirklichung des Erziehungsauftrags der Grundschule ist von der Initiative, der Verantwortungsbereitschaft und dem pädagogischen Können des einzelnen Lehrers abhängig.

### 3. Unterricht in der Grundschule

- 3.1 Vor dem Schuleintritt überwiegen im Leben des Kindes spielerische Betätigungen und Lernweisen. Es kann weitgehend selbst bestimmen, wie lange und womit es sich beschäftigen will. Auch die Förderung im Kindergarten ist noch nicht auf allgemein verbindliche Lern- und Leistungsanforderungen festgelegt. Damit der Übergang des Kindes in die Schule möglichst wenig Schwierigkeiten bereitet, muß der Unterricht der ersten beiden Schuljahre inhaltlich und methodisch in besonderer Weise gestaltet werden. Er muß Gelegenheit zu Spiel, Bewegung und musischer Betätigung geben und darf das Kind hinsichtlich Stillsitzen, Dauer der Aufmerksamkeit und anderer Leistungserwartungen nicht überfordern. Er läßt dem Kind Zeit, sich allmählich in die Ordnung der Schule einzuleben und weist doch zunehmend die Merkmale schuleigenen und planmäßigen Lernens und Arbeitens auf.
- 3.2 Der Grundlegende Unterricht der ersten und zweiten Jahrgangsstufe faßt die Unterrichtszeit für Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Musik- und Bewegungserziehung und Kunst- und Sportunterricht zu einem Block von 17 Unterrichtsstunden zusammen. Der Lehrer erteilt hier keinen stundenweise gegliederten Fachunterricht; er bestimmt die Dauer der Unterrichtsabschnitte und die Abfolge der Lern-tätigkeiten in Rücksicht auf die Belastbarkeit des Kindes und nach didaktischen Erfordernissen. Zu lange Unter-

richtsabschnitte sind ebenso zu vermeiden wie ein zu rascher Wechsel; einzelne Unterrichtsaufgaben sollen weder überbetont noch vernachlässigt werden. Mit Beginn der dritten Jahrgangsstufe wird der Unterricht mehr und mehr nach fachlichen Gesichtspunkten erteilt.

- 3.3 In zielstrebigem Aufbau führt der Grundschulunterricht das noch stark ichbezogene und von Augenblicksbedürfnissen bestimmte Kind schrittweise zu sachlicherer Einstellung. Er erweitert die Wahrnehmungsfähigkeit durch gezieltes Beobachten, fördert und differenziert Sprache und Denken. Dies geschieht in erster Linie durch die Arbeit an der konkreten Wirklichkeit; Medien treten ergänzend hinzu. Der Unterricht führt in sachgemäße Lern- und Arbeitsweisen ein und macht sie durch Übung und Anwendung sicher verfügbar. Sein besonderes Anliegen ist es, vielseitige Interessen zu wecken und die Lernfreude durch Erfolgsbestätigung zu erhalten und zu stärken. Solide gefestigte Unterrichtsergebnisse sind ein tragfähiger Grund für das spätere Lernen. Dieses Ziel darf keinesfalls durch oberflächliche Behandlung zu vieler Unterrichtsthemen gefährdet werden.
- 3.4 Der Unterricht der Grundschule erlaubt die Verbindung fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Vor allem Heimat- und Sachkunde, aber auch andere Fächer bieten hierfür Anlässe. Dabei dürfen Lernzielorientierung und sachgerechte Behandlung nicht leiden. Der Lehrer entscheidet, welche Lerninhalte er miteinander verbindet. Die Lehrgänge des Erstlesens und -schreibens sowie des grundlegenden mathematischen Unterrichts folgen facheigenen Gegebenheiten und müssen planvoll aufgebaut werden. Ihre relative Eigenständigkeit schließt Verbindungen zu anderen Lernbereichen nicht aus, doch sollen gekünstelte Anknüpfungen vermieden werden.
- 3.5 Zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers treten neben den Unterricht, der sich an die ganze Klasse wendet, Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Dabei soll die Zusammensetzung der Gruppen immer wieder wechseln. Für gezielte Fördermaßnahmen können im Rahmen amtlicher Regelungen Gruppen mit wechselnder Zusammensetzung gebildet werden. Leistungsklassen oder Leistungskurse sind in der Grundschule nicht zulässig.
- Individuelle Förderung schließt die ständige sorgfältige Beobachtung des Kindes und seiner Lernfortschritte sowie enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ein. Der Lehrer berät die Eltern in Fragen der Erziehung, des Lernens und der weiteren schulischen Laufbahn.
- 3.6 Die Anforderungen des Lehrplans sind so bemessen, daß neben der für das Erreichen der verbindlichen Lernziele erforderlichen Zeit ein Freiraum bleibt. Dieser kann z. B. zur vertieften Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte, zum Eingehen auf Schülerinteressen, zum erzieherischen Gespräch, für besondere Anlässe des Schullebens verwendet werden. Die verantwortliche Nutzung des Freiraums trägt dazu bei, eine einseitige Leistungsorientierung der Grundschule zu verhindern. Der Lehrplan enthält *verbindliche* „Lernziele/Lerninhalte“ sowie *unverbindliche* „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“. Die Ziele und Inhalte sind so formuliert, daß sie die Anforderungen an die Schüler beschreiben und auf den Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung hinweisen. Es ist jedoch zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets in engen Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden. Grundsätzlich ist das Kind immer in seiner personalen Ganzheit

angesprochen und beteiligt. Die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung stellen Anregungen dar; sie ersetzen nicht die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers.

- 3.7 Auf der Grundlage des vorliegenden Lehrplans erstellt der Lehrer seinen Klassenlehrplan. Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie gemäß dem Stand der Klasse und den örtlichen Gegebenheiten. Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest. Dabei gibt er jeweils die Nummern der Lernziele des amtlichen Lehrplans an, auf die sich das Thema bezieht. Ergänzende Angaben über Unterrichtsgänge, Medienauswahl, Informationsquellen und dergleichen stellen Hilfen für die spätere Unterrichtsvorbereitung dar.

#### Stundentafel der Grundschule

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
Religionslehre	2	3	3	3
Grundlegender Unterricht:			—	—
Deutsch			7	7
Mathematik			5	5
Heimat- und Sachkunde	17	17	4	4
Musik- und Bewegungserziehung			—	—
Kunsterziehung			1	1
Musik	—	—	2	2
Textilarbeit/Werken	1	2	2	2
Sport	2	2	2	2
Förderunterricht	2	1	1	1
Gesamtstundenzahl	24	25	27+2 <sup>1)</sup>	27+2 <sup>1)</sup>

#### Bestimmungen zur Stundentafel:

##### 1. Zahl der Unterrichtsstunden

Die Zahl der Pflichtstunden ist zugleich die Höchstzahl der Unterrichtsstunden, soweit nicht der Schüler den Förderkurs für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (§ 1 Nr. 9.4.1.4 EBASchOV), den Sonderunterricht für sprachbehinderte Schüler (§ 1 Nr. 9.4.2.2 EBASchOV), den Förderunterricht für deutsche Sprache (§ 1 Nr.

9.4.3.4 und Nr. 9.4.5.4 EBASchOV), den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (§ 1 Nr. 9.4.4.3 EBASchOV) oder den Sportförderunterricht besucht.

Zu den genannten Unterrichtsstunden kommen in den Jahrgangsstufen 3 und 4 noch zwei weitere Stunden Basissportunterricht als Pflichtstunden hinzu, bei deren Durchführung die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zu berücksichtigen sind.<sup>1)</sup>

##### 2. Bewegungsübungen

In den Jahrgangsstufen 1 mit 4 sind innerhalb des Unterrichts regelmäßig Bewegungsübungen durchzuführen.

##### 3. Förderstunden

Die Förderstunden dienen in allen Jahrgangsstufen der Behebung von individuellen Lernrückständen einzelner Schüler und Gruppen sowie der allseitigen zusätzlichen Förderung. Sie sind für alle Schüler Pflichtstunden.

##### 4. Unterrichtserteilung

An Grundschulen hält der Klassenleiter grundsätzlich den gesamten Unterricht.

In den Jahrgangsstufen 1 und 2 muß mindestens der Grundlegende Unterricht vom Klassenleiter erteilt werden.

Das Staatliche Schulamt kann Ausnahmen von Satz 1 und Satz 2 in Fällen von dringender dienstlicher Notwendigkeit genehmigen, wenn insbesondere anders die Verwendung von Lehramtsanwärtern nicht möglich ist.

Dabei soll der Klassenleiter grundsätzlich täglich einen zusammenhängenden Block von mindestens 3 Unterrichtsstunden in seiner Klasse erteilen. Davon kann nur in dienstlich begründeten Fällen abgewichen werden.

##### 5. Gestaffelter Unterrichtsbeginn

Die Schüler der ersten Jahrgangsstufe haben bis zum Ende der ersten vollen Unterrichtswoche täglich 3 Stunden Unterricht, bis zum Ende der vierten vollen Unterrichtswoche bis zu 4 Stunden Unterricht. Ausnahmsweise kann mit Zustimmung des Staatlichen Schulamts der volle in der Stundentafel vorgesehene Unterricht erteilt werden, wenn dies aus zwingenden Gründen, z. B. im Zusammenhang mit der Organisation des Schülertransports, erforderlich ist.

##### 6. Neigungsgruppen (Wahlunterricht)

Wo es die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zulassen, kann das Staatliche Schulamt vor allem an größeren Grundschulen die Bildung von aus klassenübergreifenden Neigungsgruppen für Schulsport, Schulchor, Instrumentalunterricht genehmigen.

## RELIGIONSLEHRE

#### Katholische Religionslehre

Für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule gilt der mit Bekanntmachung vom 8. Januar 1979 eingeführte Lehrplan (KMBl I Sonder-Nr. 4/1979).

#### Evangelische Religionslehre

Für den evang.-luth. Religionsunterricht in der Grundschule gilt der mit Bekanntmachung vom 28. Juni 1973 (KMBl S. 693) eingeführte Curriculare Lehrplan.

DEUTSCH

Dem Unterricht in der Muttersprache kommt fundamentale Bedeutung zu; denn Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Verstehen und richtiger Gebrauch der Muttersprache sind unentbehrliche Voraussetzungen für den Unterrichtserfolg in allen Fächern; jedes Unterrichtsfach trägt seinerseits in spezifischer Weise zur Förderung der Sprachfähigkeit bei. Sprachförderung ist deshalb nicht nur Aufgabe des Faches Deutsch, sondern auch fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Damit der weiterführende Deutschunterricht und auch die anderen Unterrichtsfächer auf soliden und gesicherten Lernergebnissen aufbauen können, ist es gerade in diesem Fach notwendig, den Lehrstoff besonders gründlich zu erarbeiten und ausgiebig zu üben. Die Streubreite der Leistungen im Fach Deutsch ist besonders groß;

deshalb ist es unerlässlich, die Sprache des einzelnen Kindes sorgfältig zu beobachten und individuell zu fördern.

Die Gliederung des Lehrplans in die Lernbereiche Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung, mündlicher Sprachgebrauch und schriftlicher Sprachgebrauch zeigt die Vielfalt der Aufgaben des Deutschunterrichts, ermöglicht eindeutige Zielsetzungen, darf jedoch nicht zu einer isolierten Behandlung der Lernbereiche verleiten. Vielmehr soll gerade im muttersprachlichen Unterricht auf Verbindung und Zusammenschau der verschiedenartigen Aufgaben geachtet und ihre Verwirklichung auch in fächerübergreifenden Vorhaben angestrebt werden.

## Lesen

### Erstlesen

#### 1. Ziele und Aufgaben

Am Ende der ersten Jahrgangsstufe sollen die Schüler einen inhaltlich und sprachlich altersangemessenen Text in Druckschrift sinnerfassend lesen können. Das Lesen von Texten in Schreibschrift soll entsprechend dem Fortschritt im Ersts Schreiben angebahnt sein. Flüssiges Lesen kann zum Schuljahrsende nicht von allen Kindern gefordert werden. Maßnahmen zur Steigerung des Leseverständnisses, der Leseflüssigkeit und des Lesetempos müssen deshalb auch im weiterführenden Lesen, vor allem in der zweiten Jahrgangsstufe, fortlaufend unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsstandes durchgeführt werden. Nicht nur zu Beginn, sondern auch im Verlauf des Leselernprozesses sind die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches Lesenlernen zu beachten. Dazu gehören auch individualisierende Maßnahmen im Anschluß an die fortlaufende Überprüfung des Lesefortschritts. Trotz planvollen Aufbaues und zielorientierter Durchführung des Leselehrgangs soll stets Raum für suchende und probierende Tätigkeiten des Kindes bleiben.

#### 2. Hinweise zum Unterricht

Beim Leselehrgang kann schwerpunktmäßig von Satz, Wort oder Laut ausgegangen werden, jedoch sind von Anfang an alle drei Sprachelemente einzubeziehen. Ausgeschlossen ist somit ein rein synthetisches Verfahren, bei dem die Laute und Lautzeichen ohne Einsicht in ihre Funktion als Sinnträger erlernt werden, wie auch ein extrem ganzheitliches Verfahren, bei dem die Analyse zu lange hinausgezögert wird.

Der Ausgang von Satz und Wort stützt sich auf sinnvolle Spracheinheiten und leitet dadurch schon beim Lesenlernen Vorgehensweisen ein, die auch der geübte Leser anwendet. Bei diesem Verfahren darf jedoch die Analyse von Lauten und Lautzeichen nicht vernachlässigt werden, damit das selbständige Erlesen von Wörtern eingeleitet werden kann. Beim Ausgang von Wort und Laut werden grundlegende Einsichten in die Struktur der Buchstabenschrift in den Vordergrund gerückt. Dieses Verfahren ermöglicht zu einem frühen Zeitpunkt Synthesevorgänge; dabei darf jedoch die Sinnerfassung nicht vernachlässigt werden. Die lisedidaktischen Unterschiede der Verfahren sind vorrangig auf die Anfangsphase des Leselehrgangs beschränkt, im weiteren Fortgang nähern sie sich einander an.

Die zu erlernenden Fähigkeiten stehen in Wechselwirkung und müssen deshalb im Lehrgang aufeinander bezogen werden. So sind z. B. Wortbilderfassung, Analyse und Synthese miteinander zu verknüpfen. Für den Leselehrgang können im Lehrplan nur Schwerpunktaufgaben formuliert werden, deren zeitliche Einordnung von der Art des Lehrgangs und vom individuellen Leistungsstand des Schülers abhängt.

Angangsschrift für das Lesenlernen ist die Druckschrift. Das Schreiben der Druckschrift stellt für die Kinder eine wertvolle Hilfe beim Erfassen der Wörter dar. Es unterstützt die Merkmalsbeachtung und bahnt die Feinunterscheidung der Schriftbilder an.

## WEITERFÜHRENDES LESEN

## Weiterführendes Lesen

Je nach individuellem Leistungsstand der Schüler lösen die Ziele und Inhalte des weiterführenden Lesens im Laufe der ersten bzw. zweiten Jahrgangsstufe die des Erstleseunterrichts ab. Der Schüler soll befähigt werden, verschiedenartige Texte zu erschließen, Absicht und Wirkung ihrer Gestaltung zu erkennen; sein Leseinteresse soll vertieft und erweitert werden. Diese Zielsetzungen verlangen eine beständige Steigerung der Lesefertigkeit. Die Förderung der Lesefreude hat Vorrang vor nur verstandesmäßiger Auseinandersetzung mit Textinhalt, -aufbau und -art. Dabei kommt sowohl dem gestaltenden

Vortrag auswendig gelernter Gedichte wie auch dem spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache Bedeutung zu.

Bei der Auswahl des Lesestoffs bezieht der Lehrer die Vielfalt der Textarten ein. Er verwendet Texte, die dem Kind den Reichtum der Literatur und die Kraft der Sprache nahebringen, zum Verständnis gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen beitragen und seine Urteilsfähigkeit entwickeln. Der Bezug zur Heimat, zum Jahreskreis und zum christlichen Gedankengut ist dabei angemessen zu berücksichtigen.

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 1.—4. JAHRGANGSSTUFE

## 1. Lesefertigkeit

## 1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen

Zerschneiden von Wörterschlangen, z. B. HANS/SITZT/IM/BOOT

Wortweises Aufbauen der Lesezeile

Sammeln und Ordnen von Wörtern mit gleichen Lautzeichengruppen

Analysieren und Synthetisieren schwieriger Buchstabenverbindungen, z. B. str, pfl

Üben ähnlich aussehender Strukturwörter, z. B. ab, an, am, auf, aus

Achten auf die Endungen

„Blitzlesen“ (kurzes Zeigen von Wortkarten)

Lesen von Texten, die auf Blickspannerweiterung angelegt sind, z. B. in Dreiecksform

Verwenden von Lesefenster, Lesepeil

Markieren von Satzzeichen, Sinnschritten

## 1.2 Flüssig lesen

Lesen von Satzreihen, Liedtexten, Gedichten mit Wortwiederholungen, Zungenbrechern, Chorlesen, Partnerlesen

Abdecken des Textes, um unnötiges Zurückschauen zu vermeiden

Zeilenübergreifendes Lesen

Lesen von Sätzen, bei denen Wörter fehlen

## 2. Arbeit mit Texten

## 2.1 Aus einfachen Texten selbständig Informationen gewinnen

Beantworten von Fragen im Anschluß an den Text

Erschließen neuer Wörter aus dem Zusammenhang

Markieren bzw. Herausschreiben informationstragender Wörter und Sätze

Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem

Wiedergeben der Kernaussage mit eigenen Worten

Gliedern des Textes in Abschnitte

Anweisungen aus Texten entnehmen und ausführen

Veranschaulichen der Informationen durch Anfertigen einer Zeichnung

Suchen und Nachlesen in kindgemäßen Nachschlagewerken

## 1.—4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.2 Sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen	<p>Erklären bzw. Bilden von Überschriften; Sprechen über Erwartungen an den Text</p> <p>Auffinden besonderer Stellen, z. B. der lustigsten, spannendsten usw.</p> <p>Nachdenken über Motive der handelnden Personen; Vergleichen des Verhaltens mit eigenen Erfahrungen</p> <p>Überprüfen, ob sich eine Geschichte so ereignet haben könnte</p> <p>Aufzeigen humorvoller, komischer oder phantastischer Übertreibungen als Mittel zur Unterhaltung</p> <p>Überlegen, an wen sich der Text richtet</p> <p>Besprechen und Beurteilen der Absicht des Autors</p> <p>Besprechen, wie der Text auf den Leser wirkt</p>
2.3 Texte kritisch betrachten	<p>Überprüfen von Texten auf sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit, z. B. einer Bastelanleitung auf Folgerichtigkeit und Durchführbarkeit</p> <p>Überprüfen von Texten auf ihren Wirklichkeitsgehalt, z. B. bei Comics</p> <p>Vergleichen von realistischen und phantastischen Texten</p> <p>Überlegungen zur Absicht des Verfassers und zur Wirkung des Textes anstellen</p>
2.4 Texte klanggestaltend lesen	<p>Lesen mit verteilten Rollen</p> <p>Erproben verschiedener Klanggestalten eines Satzes bzw. Textes</p> <p>Vortragen von Geschichten und Gedichten</p>
2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen	<p>Phantasievolles Ausgestalten einer Erzählung</p> <p>Verändern von Texten durch Einschleiben fremder Textteile</p> <p>Übertragen vorgegebener Situationen in andere Lebensbereiche, z. B. Schule-Freizeit, Großstadt-Dorf</p> <p>Szenisches Darstellen im Rollenspiel und Puppenspiel</p> <p>Malen von Bildern zum Text</p> <p>Vorstellen von Texten aus dem Bereich der konkreten Poesie</p> <p>Erfinden von Sprachspielen</p> <p>Entwerfen von Buchstabenbildern</p>
2.6 Begegnung mit einigen Textarten — Epische Kleinformen, z. B. Erzählung, Märchen, Fabel, Legende, Sage, Schwank	<p>Erzählen und Lesen altersgemäßer Texte; Hören von Schallplatten</p> <p>Kennzeichnen der Handlungsträger, z. B. Personen, Fabeltiere</p> <p>Herausstellen charakteristischer Merkmale, z. B. gleiche Einleitung, Lehre</p> <p>Spielen der Handlung</p> <p>Sammeln und Erzählen von Heimatlegenden und -sagen</p>

## 1.—4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## — Dialogstücke

Bearbeitung im Rollenspiel:  
 Kennzeichnen des Sprecherwechsels  
 Üben des Aufeinanderhörens und Dialogsprechens  
 Einfühlen in die Dialogrolle  
 Vergleichen und Beurteilen unterschiedlicher Darstellungsweisen

## — Gedichte

Einfühlen in Sinn und Sprechgestalt durch Zuhören und Sprechen

Verdeutlichen von Lautmalerei

Beschreiben der verwendeten Bilder

Vorstellen von Gedichten zum gleichen Thema

Erschließen von Inhalt und Sprechgestalt

Lernen von Gedichten, z. B. für Feiern

## — Alltags- und Gebrauchstexte

Aufsuchen von Texten in Zeitungen, Zeitschriften, Sachbüchern

Gegenüberstellen von Sachberichten und Erlebniszählungen; Überlegen, wozu man solche Texte verwendet

Betrachten der graphischen Struktur von Texten

## 2.7 Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen

Vorstellen von Lieblingsbüchern; Vorlesen einer besonders lustigen, traurigen, wichtigen Stelle

Anlesen eines Buches aus der Klassen- oder Schulbücherei

Einrichten einer ansprechenden Lesecke

Lesen von Buchprospekten, Besprechungen und Klappentexten

Lesen einer Ganzschrift

Beurteilen von Büchern nach einfachen Bewertungsmaßstäben, z. B. Art des Textes, Verständlichkeit, Lesbarkeit, Illustration

Bilden der eigenen Meinung über das gelesene Buch

Teilnehmen an einer Autorenlesung, einem Bücherquiz, einem Vorlesewettbewerb

Selbstverwalten der Klassenbücherei

Durchführen einer Buchausstellung

Besuch einer Bücherei, einer Buchhandlung

## Weiterführendes Lesen

### Fachdidaktische Leitgedanken

Die Aussagen des Lehrplans zum Fachbereich Deutsch, „Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Sinnverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung“, haben zentrale Bedeutung für den Lernbereich Lesen. Lesen ist nicht nur Entschlüsseln grafischer Zeichen und Aufnahme schriftlich festgehaltener Sprache. Um Sprache wieder lebendig werden zu lassen, bedarf es der geistigen Anstrengungsbereitschaft und der Sprachkraft des Lesers. Lesen ist eine Form kommunikativen Handelns, d. h. der Leser versucht, den Sinn des Gelesenen, die Mitteilung des Autors, zu erfassen und die Absicht des Geschriebenen in einer bestimmten Situation zu verstehen. Sinnvolle Lesesituationen erleichtern das Auffinden von Sinnzusammenhängen und ermöglichen ein leichteres Eindringen in den Bedeutungsgehalt des Textes.

### Zielsetzungen des weiterführenden Lesens

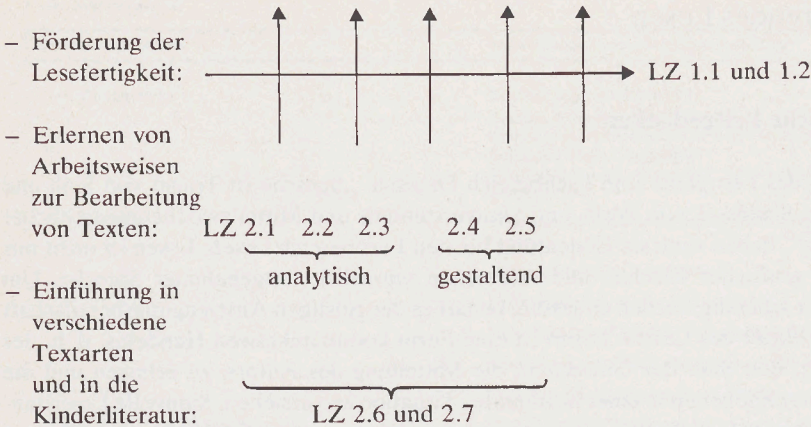
Aus den Vorbemerkungen des Lehrplans zum weiterführenden Lesen ergeben sich richtungsweisende Zielsetzungen: „Der Schüler soll befähigt werden, verschiedenartige Texte zu erschließen, Absicht und Wirkung ihrer Gestaltung zu erkennen; sein Leseinteresse soll vertieft und erweitert werden.“ Aufgabe des weiterführenden Leseunterrichtes ist es, den Schüler anzuhalten, zunehmend selbständiger den Sinngehalt eines Textes zu erschließen und kritisch die Vielfalt des Gedruckten zu beurteilen. Im sachgemäßen, handelnden Umgang mit Texten soll der Schüler aber auch erfahren, daß Lesen mit Freude verbunden ist und das eigene Leben sinnvoller gestalten kann. Letzten Endes soll die Lesemotivation gestärkt und die Lesemündigkeit angebahnt werden.

### Zur Lehrplankonzeption des weiterführenden Lesens

Der Lernbereich ‚weiterführendes Lesen‘ umfaßt verbindliche Lernziele und Lerninhalte, die nicht auf die einzelnen Jahrgangsstufen aufgeteilt sind. Wir unterscheiden zwei Lernzielgruppen: 1. Lesefertigkeit und 2. Arbeit mit Texten. Es ist zu begrüßen, daß die erste Lernzielgruppe mit den verbindlichen Lernzielen 1.1 „Lautrichtig und wortgenau lesen“ sowie 1.2 „Flüssig lesen“ gesondert ausgewiesen wurde, bildet sie doch eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit Texten.

Die zweite Lernzielgruppe „Arbeit mit Texten“ beinhaltet mit den Lernzielen 2.1 bis 2.5 fachgemäße Arbeitsweisen im Umgang mit Texten: informierendes Lesen (LZ 2.1), bedeutungerschließendes Lesen (LZ 2.2), kritisches Lesen (LZ 2.3), klanggestaltendes Lesen (LZ 2.4) und produktives Lesen (LZ 2.5). Es werden sowohl analytische als auch gestaltende Gesichtspunkte beachtet. Die Lernziele 2.6 und 2.7 fordern zur Begegnung mit Literatur im weiten Sinne auf.

Beide Lernzielgruppen greifen ineinander über: die Arbeit an Texten dient der Lesefertigkeit, die Förderung der Lesefertigkeit benötigt den Textbezug, um nicht sinnleer zu werden. Nachfolgende Übersicht von Prof. Dr. Rabenstein (Akademiebericht „Der neue Lehrplan der Grundschule, Schwerpunkt 3./4. Jahrgangsstufe“ S. 124) macht das Beziehungsgefüge der Lernziele und das zugrundeliegende Lehrgangskonzept deutlich:



## Die Lernzielgruppen

### Lernzielgruppe 1: Lesefertigkeit

Lesefertigkeit stellt eine komplexe kognitive Leistung dar, denn mit der Wahrnehmung grafischer Zeichen muß die Klanggestalt des Wortes oder des Satzes wiederhergestellt und der Sinn erfaßt werden. Diese Fähigkeit ist nach Abschluß des Leselehrgangs erst angebahnt und muß beständig gefördert werden. Es gilt vor allem, die Lesesicherheit und das Lesetempo zu steigern, um das Sinnverständnis von Texten zu erleichtern. Zunehmende Lesesicherheit wird durch „lautrichtiges und wortgenaues Lesen“ (LZ 1.1) ermöglicht, während das Lesetempo Ausdruck des „flüssigen Lesens“ (LZ 1.2) ist.

Obwohl die Förderung der Lesefertigkeit schwerpunktmäßig in der 1. und 2. Jahrgangsstufe erfolgt, so treffen wir auch in der 3. und 4. Jahrgangsstufe Schüler an, die Schwierigkeiten im sicheren und überschauenden Lesen haben. Um diese Schüler für das Lesen zu gewinnen, müssen ihnen zunächst Erfolgserlebnisse im Bereich der Lesefertigkeit vermittelt werden. Eine geschickte und gezielte Textauswahl sowie Übungsangebote im Rahmen der inneren Differenzierung können hierbei helfen.

#### LZ 1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen

Fehlende Sicherheit im Lesen hat häufig seine Ursachen in der nur oberflächlichen Wahrnehmung von Wörtern. Lautrichtiges und wortgenaues Lesen erfordert jedoch ein genaues *Wahrnehmen der Wortdetails*. Ein „Hineinschauen“ in die einzelnen Wörter, das Vergleichen ähnlicher Wörter und das Zusammenlesen schwieriger Buchstabenverbindungen sollte systematisch mit Hilfe von motivierenden Übungen erfolgen. Diese Übungen können häufig in anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts eingeschoben werden.

#### Beispiele:

##### – Erfassen prägnanter Wortdetails:

Bei Rechtschreibtexten in Wörtern „*Wortunterganze*“ entdecken:

Haus – aus  
entdecken – Ecke  
betrachten – acht

Aus Zeitungstexten Wörter mit gleichen *Signalgruppen* ausschneiden, aus denen dann eine Geschichte erfunden werden soll (Verbindung mit mündlichem und schriftlichen Sprachgebrauch)

an  
**Kanalanschluß**  
 manchmal  
 Wunderpflanzen  
 Ausland  
 Milchtankzug

einig  
**Gemeinde**  
 Reinigung  
 Stein  
 Heinrich  
 Wohnungseinbruch  
 Gemeinschaftsfahrt

- *Wörter, die bewußt verschlüsselt sind, herausfinden:*

*Schnurpsenzzoologie*

Im Urwald, Forschern unbekannt,  
 lebt fröhlich der Kamelefant.

Durch Wüstensand trabt mit Gewackel  
 ein seltenes Tier, der Dromedackel.

Im bunten Federkleid ganz leis  
 meckert im Stall die Papageis

Besonders schmerzenreiche Bisse  
 verursacht uns die Nashornisse.

...

*Arbeitsauftrag:*

Wie viele Tiere kannst du entdecken? – Schreibe sie auf!

- *Wortveränderungen erkennen:*

*Versprech-Gedicht* (Hans Georg Lenzen)

Es kaufte sich Herr Archibald  
 Auf hohem Berg im tiefen Wald  
 Ein Schlitter-Roß  
 Ein Schlotter-Riß,  
 Verzeihung, nein,  
 Das kann nicht sein:  
 Ein Ritterschloß.

*Methodischer Hinweis:*

Wenn die Schüler die Gesetzmäßigkeit erkannt haben, sollten sie zum Erfinden ähnlicher Reime ermuntert werden. (Kreatives Lesen!)

- *Lesen schwieriger Wörter*

*Zungenbrecher* (J. Guggenmos):

Spitzbuben, die in Stuttgart einen Stapel  
 Strümpfe stahlen, stürmten über die Straße.  
 Aber stramm stehende sture Stolpersteine  
 stoppten die wie Spitzensportler spurtenden  
 struppigen Strolche.

- *Syntheseübungen bei verfremdeten Texten:*

*Bi – Sprache* (J. Ringelnatz)

Ibich habibebi dibich  
 Libittebi, sobi liebib.  
 Habist aubich dubi mibich  
 Liebib? Neibin, vebirgibib.

Nabih obidebir febirn,  
 Gobitt seibi dibir gubit.  
 Meibin Hebirz habit  
 gebirn  
 Abin dibir gebirubiht.

*Methodischer Hinweis:*

Nach der gemeinsamen Erarbeitung des Lösungsschlüssels sollte im differenzierenden Verfahren weitergearbeitet werden: Die besseren Leser verschlüsseln neue Sätze selbständig, schwächere Leser verschlüsseln einen Satz, der dann in beiden Formen laut vorgelesen wird.

**LZ 1.2 Flüssig lesen**

Wortgenaues, sicheres Lesen bedeutet noch kein flüssiges Lesen. Auch in der 3. und 4. Jgst. treffen wir Schüler an, die „am Wort kleben“ und daher nur mühsam den Sinn des Gelesenen erfassen. Um das Lesetempo zu steigern, muß das Überschaun von Wörtern und Sinnschritten geübt werden. Ein flüssigeres Lesen erleichtert die Sinnerschließung von Texten, weil der Gesamtzusammenhang gewahrt wird. Zur Erreichung des Lernziels sind Übungen, die das Lesefeld erweitern, gut geeignet.

**Beispiele:**

- *Erweiterung der Blickspanne* durch Pyramidentexte:

Wörter

(J. Guggenmos)

gibt's gratis. Nimm ein paar und mach eine Geschichte daraus, zum Beispiel aus diesen (und etlichen, die du dir selbst aussuchst):

O  
 du  
 wir  
 zwei  
 Reise  
 Schiff

- *Steigerung des Lesetempos:*

Texte an der Tafel in einer bestimmten Zeit lesen lassen, anschließend inhaltliche Wiedergabe des Gelesenen

- *überfliegendes Lesen:*

Auf dem Land (Ernst Jandl)

hununununununununDE

bellell ell ell ell ell ell EN

gänänänänänänänänSE

schna tt a tt a tt a tt a tt a tt attERN

Bei sämtlichen Leseübungen der 3./4. Jgst. ist darauf zu achten, daß sie nicht zu einem sinnleeren Drill werden, sondern unmerklich an motivierenden, lustbetonten Texten erfolgen. Ermüdendes wiederholendes Lesen des gleichen Textes ist abzulehnen. Dagegen können Dialoge mehrmals, unter Beachtung der unterschiedlichen Klanggestalt gelesen werden.

**Lernzielgruppe 2: Arbeit mit Texten**

Die zu dieser Gruppe gehörenden ersten drei Lernziele bauen aufeinander auf und dienen der Textanalyse: LZ 2.1 fordert das inhaltliche Erschließen von Texten, LZ 2.2 verlangt vom Leser eine Auseinandersetzung mit der kommunikativen Wirkung von Texten, während das LZ 2.3 die kritische Betrachtungsweise beim Lesen der Texte anstrebt. Mit dem LZ 2.4 wird das klanggestaltende Lesen als ein wesentliches Moment des Vorlesens ange-

sprochen. Die Förderung gestalterischer Kräfte des Schülers im Umgang mit Texten beinhaltet das LZ 2.5. Diese verschiedenen Arbeitsweisen zur Erschließung von Texten sind in Verbindung mit den Lernzielen 2.6 und 2.7 zu sehen. Im Laufe des Schuljahres sollen die Schüler mit epischen Kleinformen, Dialogstücken, Gedichten sowie Alltags- und Gebrauchstexten in Berührung kommen und den sachgemäßen Umgang mit ihnen lernen. Neben den genannten Textarten sollen die Schüler in die Kinder- und Jugendbuchliteratur eingeführt werden.

### *LZ 2.1 Aus einfachen Texten selbständig Information gewinnen*

Die Informationsentnahme aus Texten dient vor allem der Wissenserweiterung. Sie setzt eigentlich eine unbeantwortete Frage voraus, auf die sich der Leser die Antwort erliest. Informierendes Lesen ist schnelles, überschauendes Lesen. Die wesentlichsten Aussagen des Textes sollen ohne großen Zeitaufwand erfaßt werden. Bei zahlreichen Informationsquellen wie Fahrplan, Telefonbuch, Nachschlagewerk muß der Leser „selektiv“ lesen können, er muß gezielt nach der angestrebten Information suchen und dabei Unwesentliches überfliegen. Da der Schüler im täglichen Leben mit vielen Informationsträgern in Berührung kommt, ist es notwendig, in der Schule informierendes Lesen zu üben.

Folgende Verfahrensweisen sind zur selbständigen Informationsgewinnung aus einfachen Texten erforderlich:

- Stellen gezielter Fragen an einen Text
- Herausfinden wichtiger Aussagen aus dem Text
- Gliedern des Textes nach Abschnitten
- Herausschreiben wesentlicher Angaben
- Zusammenfassen der Detailaussagen
- Suchen und umgehen mit ergänzenden Informationsquellen

Beispiele:

- *Informationsentnahme aus einem Sachtext*

#### *Der Eisvogel*

Der farbenprächtige Eisvogel hat etwa die Größe eines Sperlings. Er sitzt mit seinen schwachen Füßen auf den Zweigen an Gewässern und stürzt sich als Stoßtaucher ins Wasser. Er ergreift die Beute, kleine Fische und Insekten, mit dem langen spitzen Schnabel. Am senkrechten Ufer legt er ein Stück weit oberhalb der Wasserlinie eine Brutröhre an, in der er jährlich zwei Bruten aus je sechs bis sieben Eiern großzieht. Eisvögel leben immer einzeln und überwintern im Brutgebiet.

#### *Methodischer Hinweis:*

Der Informationstext sollte allen Schülern gegeben werden, die einzelnen Fragen können in arbeitsteiliger Gruppenarbeit beantwortet werden.

*Fragen, um gezielt Einzelinformationen zu erfassen*  
(für schwächere Leser):

- Wie groß ist der Eisvogel?
- Was erfährst du über seine Füße und seinen Schnabel?
- Wo legt der Eisvogel eine Brutröhre an?

*Fragen, um gezielt Informationszusammenhänge zu erfassen*  
(für bessere Leser):

- Wozu benötigt der Eisvogel einen langen, spitzen Schnabel?
- Was beachtet der Eisvogel für seine Brut?

- *Informationsentnahme aus dem Fernsehprogramm* (in Verbindung mit HSK LZ 2.2, 3. Jgst.):

Sa

1



2



10.00 heute  10.03 Die schreckliche Wahrheit (Wh. v. Freitag) 11.30 Die Sportschau (Wh. v. Freitag) 11.55 Umschau 12.10 Aspekte (Wh. v. Freitag) 12.55 Presseschau

14.10 Tagesschau

14.15 Sesamstraße (ab 4)

14.45 ARD-Ratgeber: Gesundheit. Hauptthema: Naturheilkunde

15.30 Im Krug vom grünen Kranze. Volks-tümliche Musik mit Franzl Lang Rudi Knabl, Kliby und Caroline

16.15 Norddeutsches Folklore Festival 1981 (2). Mit Jan und Jörn, Johanna Holländer, Erich Virch, Hans Scheibner u. a.

17.00 Martin Niemöller 90. Rückblick auf ein bewegtes Leben (siehe Text)

17.30 Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson . . .

18.00 Tagesschau

18.05 Die Sportschau. u. a. Fußball: DFB-Pokal, 4. Runde – Ski: Welpokal, Abfahrt – Herren in Morzine

19.00 Abendschau

19.15 Samstagclub. Swing-Musik der 30er Jahre

20.00 Tagesschau

20.15 Das Piratenstück. Musical von Friedrich Hans Schaefer. In Sammelbüll ist die Touristen-Attraktion, das Standbild des legendären Seeräubers Klaas Klansen verschwunden . . . Aufzeichnung aus dem Ohnsorg-Theater

21.45 Lottozahlen – Tagesschau – Wort zum Sonntag

22.05 Eine Witwe mordet leise. Amerikanische Gruselkomödie (1969). (siehe Text)

23.45 Tagesschau

### Stuttgart regional

17.30 Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson

19.00 Sandmännchen

19.15 Abendschau am Samstag

10.30 Nachbarn in Europa. Information und Unterhaltung für Ausländer und Deutsche

12.00 Ski-Weltcup der Damen. Riesenslalom, 1. Lauf. Aufzeichnung aus Pfronten. 12.55 Uhr: 2. Lauf

14.00 Nachbarn in Europa. Information und Unterhaltung für Ausländer und Deutsche (Fortsetzung)

14.45 heute

14.47 Heidi. Zeichnetrickserie nach dem Roman von Johanna Spyri

15.10 Das Mädchen am Fenster. Sowjetischer Jugendfilm (1978). Victor liebt die gelähmte Vera. Regie: Stanislaw Klimenko

16.10 Boomer, der Streuner. Heute: Seine große Chance. Serie um einen herrenlosen Mischlingshund

16.35 Die Muppet-Show. Gaststar: Shirley Bassey

17.05 heute

17.10 Länderspiegel. Informationen und Meinungen aus der Bundesrepublik

18.00 Erkennen Sie die Melodie? Das musikalische Ratespiel mit Günther Schramm. Gast im Studio: Carl Radatz

18.58 ZDF – Ihr Programm

19.00 heute

19.30 Der lange Treck. Heute: Der Aufbruch. Westenserie

20.15 Menschen '81. Ein unterhaltender Jahresrückblick auf Ereignisse, Besonderheiten und Skurrilitäten mit bekannten und unbekanntem Gästen live zu Gast bei Frank Elstner (siehe Text)

21.55 heute

22.00 Das aktuelle Sport-Studio

23.15 heute

23.20 Rock-Pop in concert, präsentiert von Thomas Gottschalk. Mit Meat Loaf, Foreigner u. a. (bis 3.20 Uhr) Aufzeichnung einer Veranstaltung aus der Westfalenhalle Dortmund (siehe Text)

#### Arbeitsaufträge: (Auswahl)

- Welche Sendungen sind für Kinder bestimmt?
- Welche Sendungen sind nur für Erwachsene gedacht?
- Welche Sportsendungen findest du im 1., welche im 2. Programm?

Da die Texte sehr kurz sind, gelangt auch der schwächere Leser zu Erfolgserlebnissen, die der Lesemotivation dienen.

#### Methodischer Hinweis:

Die Arbeitsaufträge können in Form von Suchspielen in Partnerarbeit durchgeführt werden.

- Schüler der 3./4. Jgst. sind auch in der Lage, die *Intention informativer Texte* herauszufinden. Eine Gegenüberstellung zweier Texte zum gleichen Thema kann den Anstoß geben:

1. Text:

*Vogelscheuche* (Chr. Morgenstern)

Die Raben rufen: „Krah, krah, krah!  
Wer steht denn da, wer steht denn da?  
Wir fürchten uns nicht, wir fürchten uns nicht  
vor dir mit deinem Brillengesicht.

Wir wissen ja ganz genau,  
du bist nicht Mann, du bist nicht Frau.  
Du kannst ja nur zwei Schritte gehn  
und bleibst bei Wind und Wetter stehn.

Du bist ja nur ein bloßer Stock,  
mit Stiefeln, Hosen, Hut und Rock.  
Krah, krah, krah!“

2. Text:

## Vogelscheuche

LONDON (dpa). Ein britischer Techniker hat eine elektronische Vogelscheuche erfunden, die in Zukunft Felder auf der ganzen Welt von hungrigen Vögeln freihalten könnte. Die Vogelscheuche von Michael Williams ist über zwei Meter hoch, hat vier Beine, einen zylindrischen Kopf sowie lange Arme und heult nach Angaben ihres Konstrukteurs wie ein Gespenst. Außerdem versendet das metallene Ungeheuer Blitze, die noch in einer Entfernung von mehr als drei Kilometern zu sehen sind. Williams, der die Vogelscheuche nach USA und Japan exportieren will, ist überzeugt: „Sie ist der beste Ersatz für einen Menschen, der schreiend über Felder rennt.“

### Methodischer Hinweis:

Der Textvergleich kann auch zur Verwirklichung des LZ 2.3 „Texte kritisch betrachten“ herangezogen werden.

### Arbeitsaufträge zum Textvergleich:

- Wo könntest du den ersten Text finden? (Textart)
- Wo könnte der 2. Text auch stehen? (Textabsicht)
- Was will der Verfasser des 1. Textes erreichen? (Realitätsbez.)
- Was beabsichtigt der Verfasser des 2. Textes? (Textwirkung)
- Vergleiche beide Texte mit der Wirklichkeit!
- Welchen Text hast du lieber gelesen? Begründe!

### LZ 2.2 *Sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen*

Bei diesem Lernziel geht es um die Fähigkeit, Texte interpretieren zu können. Die Schüler sollen zu einer bewußten Auseinandersetzung mit Textabsicht und -wirkung angeleitet werden. Der Text darf unter diesem Aspekt nicht überfliegend sondern „sinndeutend“ gelesen werden. Um den Sinnzusammenhang zu verstehen, müssen die Bedeutungsbezüge innerhalb des Textes erkannt werden. Oft gibt erst der Schluß eines Textes den Verstehensschlüssel, der dann zu einem überprüfenden Lesen der vorausgegangenen Aussagen führt.

### Verfahrensweisen zur Texterschließung:

- antizipierendes Verfahren: In Form von Vorvermutungen wird der Text „erarbeitet“ – die Vermutungen werden mit dem Text anschließend verglichen.
- stilles Erlesen eines Textes: Dieses Verfahren dient der selbständigen Sinnerfassung. Es eignet sich weniger für Texte, die durch ihre Klanggestalt beeindrucken sollen.
- Vorlesen des Textes: Hierbei sind die Schüler durch aktives Zuhören beteiligt. Es eignet sich, wenn ein Eindruck vermittelt werden soll, den Schüler durch eigenes Erlesen nicht erhalten können.
- Mischformen: teilweises Vorlesen, Erlesen, Erschließung durch Leitfragen, teilweises Antizipieren.

Die Wahl der Verfahren wird von der Intention des Textes, der jeweiligen Situation und den angestrebten Lernzielen bestimmt.

**Beispiel:**

*Die Geschichte vom grünen Fahrrad* (U. Wölfel) – 3. Jgst.

Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.

Es hat grüne Farbe dazu genommen.

Grün hat dem Mädchen gut gefallen.

Aber der große Bruder hat gesagt:

„So ein grasgrünes Fahrrad habe ich noch nie gesehen.

Du mußt es rot anstreichen, dann wird es schön.“

Rot hat dem Mädchen auch gut gefallen. Also hat es rote Farbe geholt und das Fahrrad rot gestrichen.

Aber ein anderes Mädchen hat gesagt: „Rote Fahrräder haben doch alle! Warum streichst du es nicht blau an?“

Das Mädchen hat sich das überlegt, und dann hat es sein Fahrrad blau gestrichen.

Aber der Nachbarsjunge hat gesagt:

„Blau? Das ist doch so dunkel. Gelb ist viel lustiger!“

Und das Mädchen hat auch gelb viel lustiger gefunden und gelbe Farbe geholt.

Aber eine Frau aus dem Haus hat gesagt:

„Das ist ein scheußliches Gelb!

Nimm himmelblaue Farbe, das finde ich schön!“

Und das Mädchen hat sein Fahrrad himmelblau gestrichen.

Und da ist der große Bruder wieder gekommen.

Er hat gerufen: „Du wolltest es doch rot anstreichen! Himmelblau, das ist eine blöde Farbe.

Rot mußt du nehmen, Rot!“

Da hat das Mädchen gelacht und wieder den grünen Farbtopf geholt und das Fahrrad grün angestrichen, grasgrün. Und es war ihm ganz egal, was die anderen gesagt haben.

**Zum Text:**

Ursula Wölfel über ihre Texte: „Ich möchte, daß meine Bücher und Geschichten für Kinder so sind wie das, was man wirklich erlebt. Das ist nicht immer leicht und lustig, das ist für Kinder oft schwierig und ernst. Darum schreibe ich Geschichten, über die man lachen kann, und Geschichten, über die man nachdenken muß.“

In der vorliegenden Geschichte ist ein namenloses Mädchen die Hauptfigur. Es repräsentiert damit das Kind an sich; es handelt unsicher und ist, wie viele Kinder, in seiner Handlungsweise manipulierbar. Die Geschichte endet mit dem optimistischen Schluß, daß das Kind zu sich selbst zurückfindet und lacht.

**Methodische Hinweise:**

Die Schüler erhalten den Text auf einem Arbeitsblatt, damit bestimmte Stellen unterstrichen werden können. Für die schnelleren Leser ist ein Arbeitsauftrag angefügt: Kreuze die Zeilen an, die dir sagen, wie das Mädchen sein Fahrrad anstreichen soll.

**Lernziele:**

- Die Schüler sollen herausfinden und versprachlichen, daß das Mädchen zunächst die Meinung anderer übernimmt, dann aber seine eigene Meinung „durchsetzt“.
- Sie sollen sich gefühlsmäßig identifizieren und sinnerfassend und klanggestaltend ihre Aussagen mit Textstellen belegen

**Zum Unterrichtsverlauf:****Weckung des Leseinteresses:**

- TA: Überschrift und die Zeichnung eines Pinsels
- Schülervermutungen zum Inhalt der Geschichte

**Begegnung mit dem Text:**

- Lehrervortrag bis . . . lustiger
- Vermutungen der Schüler
- Stilles Erlesen des weiteren Verlaufs der Geschichte
- Ungelenkte Aussprache

**Arbeit am Text:**

- Leitfragen und gezielte Impulse werden zur inhaltlichen Erschließung gestellt (Das Mädchen hatte sich am Anfang etwas vorgenommen! Verschiedene Personen kamen! Was wollten sie?)
- Die Schüler belegen ihre Antworten mit den entsprechenden Textstellen, wobei durch die Aufforderung, sich mit der Rolle zu identifizieren, die adäquate Klanggestalt, die gleichzeitig die Intention verrät, erprobt wird.

- Auseinandersetzung im Klassengespräch mit der Intention und Situation (Wie verhält sich das Mädchen, wie würdest du handeln? Warum hat Ursula Wölfel diese Geschichte geschrieben, warum haben wir sie gelesen . . .)

*Abschluß:* Klanggestaltendes Lesen.

### LZ 2.3 *Texte kritisch betrachten*

Durch die Anbahnung der kritischen Textbetrachtung soll der Schüler zu einer Beurteilung des Gelesenen angehalten werden. Die Gläubigkeit an alles Gedruckte ist bewußt zu hinterfragen, allerdings ist nicht zur Kritiksucht herauszufordern. Die kritische, distanzierte Haltung kann sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die stilistischen Mittel des Textes beziehen. Ziel ist es, den Schüler von der passiven Konsumentenrolle zu einem mündigen Leser hinzuführen. Dies ist in der 3./4. Jgst. durch folgende Maßnahmen anzubahnen:

- Vergleich unterschiedlicher Texte zur gleichen Thematik, Beurteilung von Textwirkung und -intention (vgl. Beispiel bei LZ 2.1)
- Vergleich von Texten mit der Realität
- Vergleich von Textaussage mit eigenen Gefühlen, Erfahrungen (vgl. Beispiel zu LZ 2.2)
- Wirkung von sprachlichen und stilistischen Mitteln in Texten vergleichen (Werbesprache, Comics)
- Überprüfen von Texten hinsichtlich ihrer „Stimmigkeit“: Inhalt – Sprache – Logik . . .

Beispiel zur „Stimmigkeit“:

*Gespräch über die Straße* (H. Manz) – Ausschnitt

Hans (auf der einen Seite) Was machst du?

Fritz (auf der anderen Seite) Was, ich lache? Ich lach' ganz und gar nicht. Mir ist's eher zum Heulen!

Wie? Was?

Zum Heulen!!

Ach, Beulen hast du. Warum hast du nichts draufgelegt?  
usw.

*Methodischer Hinweis:*

Dieser Text sollte klanggestaltend vorgetragen werden; die Textreflexion kann vor oder nach diesem Vortrag erfolgen.

### LZ 2.4 *Texte klanggestaltend lesen*

Das laute Vorlesen lebt von der Klanggestalt. Der Leser versucht hier, die Zuhörer anzusprechen, sie zum Miterleben anzuregen. Je einfühlsamer klanggestaltend gelesen werden kann, desto eindrucksvoller wirkt der Text. Klanggestaltendes Lesen setzt eine geschulte Lesefertigkeit voraus. Die Intention des Textes muß darüber hinaus erkannt werden können, um die angemessene Klanggestalt zu finden. Häufig wird daher das klanggestaltende Lesen nach Abschluß der Textanalyse eingesetzt. Manche Texte, insbesondere Dialogtexte, bieten sich auch für die Integration des klanggestaltenden Lesens während der Phase der Texterschließung an. Hier kann das „Wiederherstellen der Rede“ sogar zur Sinnfindung beitragen. Andererseits läßt sich die adäquate Klanggestalt nur aus dem Gesamtzusammenhang „erspüren“; Aufforderungen wie „Betone gut“ sind keine wirksame Hilfe.

Neben Dialogtexten (vgl. Beispiel zu LZ 2.3) eignen sich vor allem Klanggedichte zur Sensibilisierung der Klangwirkung von Sprache. Schüler der 3./4. Jgst. können durch klanggestaltendes Lesen auch Stilmittel wahrnehmen und ausdrücken: Satz wiederholungen, Aufbau einer Spannung, Lautmalerei durch bestimmte Vokale oder Konsonanten.

Beispiel für die Wirkung verschiedener U-Laute:

*Unkenmunkeln oder Das Munkel-U* (J. Krüss) – Ausschnitt

Sieben dumme Unken munkeln:  
Unke punke u ru ru,  
in dem Brunnen, in dem dunklen,  
sitzt ein schwarzer Marabu.  
Unke punke u ru ru,  
sitzt ein schwarzer Marabu.

Hört ein Uhu das Gemunkel:  
Unke punke u ru ru,  
lugt hinab ins Brunnendunkel,  
und die Unken gucken zu.  
Unke punke u ru ru,  
und die Unken gucken zu.

*Methodischer Hinweis:*

Bei diesem Gedicht geht es um die Erarbeitung der Klanggestalt: Gegenüberstellung von helleren und dunkleren U-Lauten, die eine etwas unheimliche Wirkung ausüben. Mit Hilfe des Tonbandes lassen sich anschließend Klangvergleiche durchführen.

### *LZ 2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen*

Mit diesem Lernziel ist die Aufforderung verbunden, nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv mit Texten umzugehen. Diese Lesehaltung regt die Phantasie an, weckt gestalterische Kräfte im Kind und fördert die Freude am Lesen. Da Schüler noch unbefangener an Texte herangehen, zeigen sie oft großen Einfallsreichtum. Möglichkeiten zur Verwirklichung dieses Lernziels bieten Texte, die zum Gestalten anregen. Da Texte Ausgangsbasis für die kreative Weiterarbeit bilden, ergibt sich ein bewußterer Umgang mit Sprache. Gleichzeitig besteht ein enger Bezug zum schriftlichen Sprachgebrauch.

*Unterrichtspraktische Möglichkeiten:*

- Nachgestalten eines Textes im Rollen- oder Puppenspiel
- Ausgestalten von knappen oder „unvollendeten“ Texten
- Umgestalten von Texten, deren Struktur erkannt wurde (z. B. Fabeln, Münchhausen-Geschichten)
- Freies Gestalten von Sprachspielen und Texten der „Konkreten Poesie“

Textbeispiel, das zum Gestalten anregt:

*Sieben kecke Schnirkelschnecken* (J. Guggenmos)

Sieben kecke Schnirkelschnecken  
saßen einst auf einem Stecken,  
machten dort auf ihrem Sitze  
kecke Schnirkelschneckenwitze.  
Lachten alle so:  
„Ho, ho, ho, ho, ho!“

Beispiel für Texte der „Konkreten Poesie“:

fliegen (E. Jandl)

fliegen  
fliegen  
fliegen  
fliegen  
fliegen  
fliegen  
fliegen  
fliegen

### *LZ 2.6 Begegnung mit einigen Textarten*

Dieses Lernziel ist nicht unabhängig von den vorhergehenden zu sehen. Es nennt die Textarten, die dem Schüler der 3./4. Jgst. begegnen sollen, mit denen er sich auseinanderzusetzen hat, an denen er Freude erleben kann. Die Konkretisierung der bisher aufgeführten Lernziele zeigt den Umgang mit verschiedenen Textarten auf. Die Schüler sollen im weiterführenden Leseunterricht auch literarische Strukturmerkmale kennenlernen, die vor

allem an epischen Kleinformen herausgearbeitet werden können. Für die 3./4. Jgst. bieten sich neben schwierigeren Fabeln vor allem Schwänke, Legenden und Sagen an. Allerdings ist stets folgende Lehrplanaussage zu berücksichtigen: „Die Förderung der Lesefreude hat Vorrang vor nur verstandesmäßiger Auseinandersetzung mit Textinhalt, -aufbau und -art.“ Besonders günstig sind daher motivierende, lustige Texte, wenn charakteristische Merkmale herausgestellt werden sollen: z. B. „Die Schildbürger“, „Die lustigen Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen“. Wichtig ist, daß nicht der formale Aspekt die Auseinandersetzung mit dem Text bestimmt. Er hat seinen didaktischen Ort im Unterrichtsvollzug erst *nach* der Textanalyse. – Die schon erwähnte Verbindung zum kreativen Gestalten ermöglicht zusätzliche Sichtweisen. Bei Sagen und Legenden schaffen beispielsweise Projekte wie: „Wir legen ein Sagenbuch unserer heimatlichen Umgebung an“ oder „Wir gestalten Legenden“ eine neue Lesemotivation.

### *LZ 2.7 Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen*

Die häuslichen Lesegewohnheiten regen vielfach nicht zum Lesen von Büchern an. Diese Erziehungsarbeit liegt daher in zunehmendem Maße im Aufgabenbereich der Schule. Die Hereinnahme der Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht soll dazu beitragen, eine stabile häusliche Lesemotivation aufzubauen und zu epischen Langformen hinzuführen, die im Lesebuch nicht vertreten sein können. An Ganzschriften sind wesentliche Arbeitsweisen des Umgangs mit Texten anwendbar.

Um Schüler der 3./4. Jgst. zum Lesen von Büchern zu motivieren, bietet sich das Projekt an: „Wir führen eine Buchausstellung in unserer Klasse durch.“

#### *Methodische Hinweise:*

##### *Motivationsmöglichkeiten:*

- keine oder untaugliche Klassenbücherei
- Suche nach sinnvoller Beschäftigung für Freiräume
- Besprechung des Freizeitverhaltens

##### *Planung und Durchführung des Projektes:*

- äußere Voraussetzungen schaffen (Lesecke – Regale)
- Bereitstellen der Bücher: Elternbrief entwerfen, Schreiben an Verlage, Bücherliste anlegen . . .
- Überlegungen zur Gestaltung: Anordnung der Bücher, Katalog erstellen
- Vorstellen einiger Bücher (Handzettel, Anlesen, Plakate)

##### *Ausweitung:*

- Besorgen von Bücherprospekten
- Besuch einer Buchhandlung
- Besuch einer Bücherei

Eine weitere starke Lesemotivation übt das Lesen einer Ganzschrift aus. Hier haben sich Taschenbücher, die im Klassensatz angeschafft werden, sehr bewährt.

#### *Methodische Hinweise zur unterrichtlichen Behandlung von Ganzschriften:*

##### *Interesse am Buch wecken – Motivationsphase (Auswahlmöglichkeiten)*

- Vorlesen des Einleitungskapitels oder eines Textausschnittes
- Vermutungen über den Inhalt auf Grund des Titels anstellen
- Inhaltsverzeichnis lesen lassen
- Von einem Bild (Titelbild oder Illustration im Buch) ausgehen
- Informationen über das Buch vorlesen: Klappentext; „Waschzettel“; Prospekt

*Selbständiges Lesen durch die Schüler*

- freies Lesen in der Schule oder daheim
- Lesen mit Aufgabenstellungen: Fragen zum Text, zum Handlungsablauf; Dialoge, Wende- und Höhepunkte kennzeichnen; Bildfolge malen

*Erschließen von Textausschnitten im Unterricht*

- freies Erzählen
- Abschnitte vorlesen lassen
- intensivere Erarbeitung wichtiger Passagen
- klanggestaltendes Vortragen von Dialogen

*Zusammenschau*

- Wertende Stellungnahme
- Gefühlsmäßige Äußerungen
- Wahrnehmen von Gestaltungsmöglichkeiten in anderen Lernbereichen

**Literaturhinweise**

Akademieberichte: Der neue Lehrplan der Grundschule Schwerpunkt: 3./4. Jgst. Akademiebericht Nr. 49, 1981

Greil J./Kreuz A.: Umgang mit Texten in Grund- und Hauptschule. Donauwörth 1976

Müller E. P.: Lesen in der Grundschule. München 1978

Ritz-Fröhlich G.: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1978

von Wedel-Wolff A./Rapsilber-Kurth D.: Weiterführender Leseunterricht, Übungen für das 2.–4. Schuljahr Braunschweig, 1978

Adelheid Auf 'm Kolk

## WEITERFÜHRENDES SCHREIBEN

## Weiterführendes Schreiben

Ziel des weiterführenden Schreibens ist eine gut lesbare, zügige und entwicklungsfähige Schrift. Der Schwerpunkt in der zweiten Jahrgangsstufe liegt im nochmaligen Üben der Einzelbuchstaben bzw. Buchstabengruppen der Schreibschrift. Nach der Sicherung des Zeichenbestandes werden Textumfang und Schreibgeläufigkeit gesteigert. In den Jahrgangsstufen drei und vier wird die persönliche Ausformung der Schrift angebahnt. Dabei können geeignete Wahlformen, z.B. der Vereinfachten Ausgangsschrift, eingeführt werden. Die Förderung der Schülerschriften verlangt regelmäßige, kurze Übungen, fort-

laufende Beobachtung des Schreibverhaltens sowie Würdigung der Schreibergebnisse. Auf Gewöhnung an zweckmäßige Körper- und Handhaltung ist zu achten; Fehlformen, -bewegungen und -haltungen sind umgehend zu korrigieren. Die Freude am Schreiben kann durch Ausstellung von Schülerschriften, Schriftenvergleich, Anregungen zur Heftgestaltung, Schreiben von Zierschriften, Wechsel von Schreibgeräten und Materialien erhalten und gesteigert werden. Der Lernerfolg hängt auch von der Wahl des geeigneten Schreibgeräts und seiner Pflege ab; Kugelschreiber dürfen nicht verwendet werden.

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.—4. JAHRGANGSSTUFE	
1. Die Buchstaben der Schreibschrift sicher schreiben und in Wörtern und Sätzen anwenden	<p>Zusammenstellen formverwandter Buchstaben anhand einzelner Formelemente, z. B.</p> <p><i>l</i> in <i>l, h, b</i></p> <p>Farbiges Hervorheben in verschiedenen Buchstaben</p> <p>Üben häufiger Buchstabenverbindungen, z. B.</p> <p>Oval-Schleife <i>ol, al</i></p> <p>Schleife-Schleife <i>ge, Ge</i></p> <p>Sichern schwieriger Buchstabenverbindungen, einzeln und im Wortverband, z. B.</p> <p><i>bi - bitte, rz - Herz</i></p>
2. Individuelle Schreibschwierigkeiten erkennen und beheben	<p>Feststellen und Berichtigen von Fehlformen, z. B. bei Schleifen: Knick, Verlagerung des Schnittpunkts</p> <p>Betrachten der Grundformen im Hinblick auf Formaufbau, -verwandtschaft, Bewegungsfolge, mögliche Fehlerquellen</p> <p>Markieren, Nachspuren und Üben einzelner Formelemente</p> <p>Vergleichen ähnlicher Buchstaben, z. B.</p> <p><i>n - r, u - v</i></p> <p>Beachten des Größenunterschieds zwischen Groß- und Kleinbuchstaben</p> <p>Einüben der zweckmäßigen Handhabung unterschiedlicher Schreibgeräte, z. B. Bleistift, Faserschreiber, Füller</p> <p>Achten auf Führungs- und Begrenzungslinien</p> <p>Beratung einzelner Schüler</p>
3. Die Schreibgeschwindigkeit unter Wahrung der Formgenauigkeit steigern	<p>Automatisieren von Einzelbewegungen und Reihungen durch Wiederholen des gleichen Bewegungsablaufes</p> <p>Nachspuren vorgegebener Buchstabenverbindungen und kurzer Wörter</p> <p>Beachten einer offenen, lockeren Handhaltung</p> <p>Wechseln der Druckstärke</p> <p>Achten auf Formgenauigkeit</p>
4. Schriftliche Arbeiten selbständig und ansprechend ausführen	<p>Übersichtliches Gestalten, z. B. Rand einhalten, Blatt unterteilen</p> <p>Ausnützen des vorhandenen Schreibraumes; Hervorheben durch Absetzen, Unterstreichen, Einrahmen</p> <p>Gestalten durch Wechsel der Schriftart, -größe, Farbe</p> <p>Lesen, Vergleichen und Bewerten des Geschriebenen</p>

5. Mit Hilfe von Wahlformen ökonomisch und geläufig schreiben

Weglassen des Anstriches am Wortanfang, z. B.

*am, der*

Verecken von Arkaden, z. B.

*m, n, ß*

Vereinfachen bei Wellenlinien, z. B.

*J, K*

Weglassen von Schleifen, z. B.

*Ch, G*

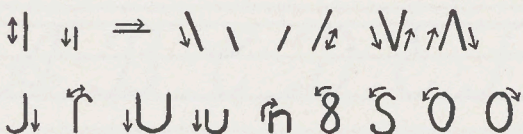
Verwenden von Buchstabenformen der Vereinfachten Ausgangsschrift, z. B.

*A B C D E F 7 3*

Vereinfachen von Buchstabenverbindungen, z. B.

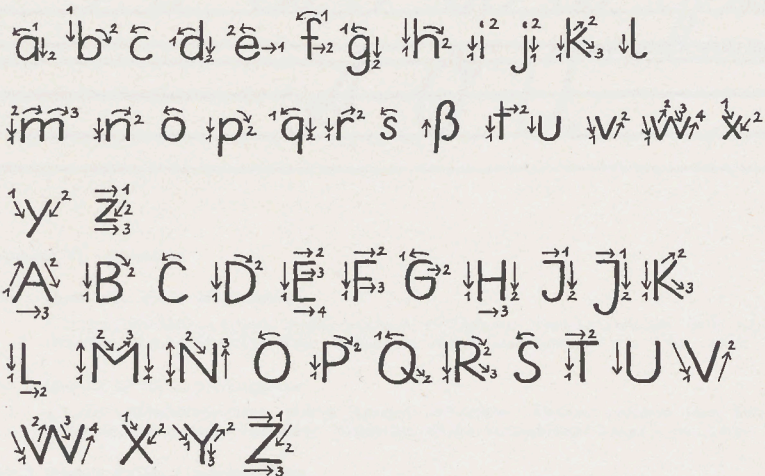
*Ab*

#### Anhang I: Grundlegende Formelemente der Druckschrift

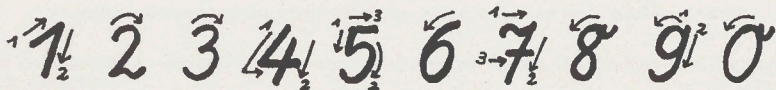


Benennung der Bewegungsabläufe: links, rechts, waagrecht, senkrecht, schräg;  
Strich, Abstrich, Aufstrich, Bogen, Oval, Spitze

#### Anhang II: Grundformen und Bewegungsabläufe der Druckschrift



#### Anhang III: Grundformen und Bewegungsabläufe der Ziffern



## Anhang IV: Grundlegende Formelemente der Schreibrift

1. Geschlossene Ovalschwünge nach links und rechts:



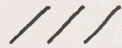
2. Schleifenschwünge nach links:



3. Gerade Abstriche:



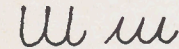
4. Rechtsschräge Aufstriche:



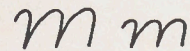
5. Winkelzüge:



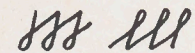
6. Girlanden



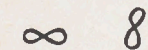
7. Arkaden:

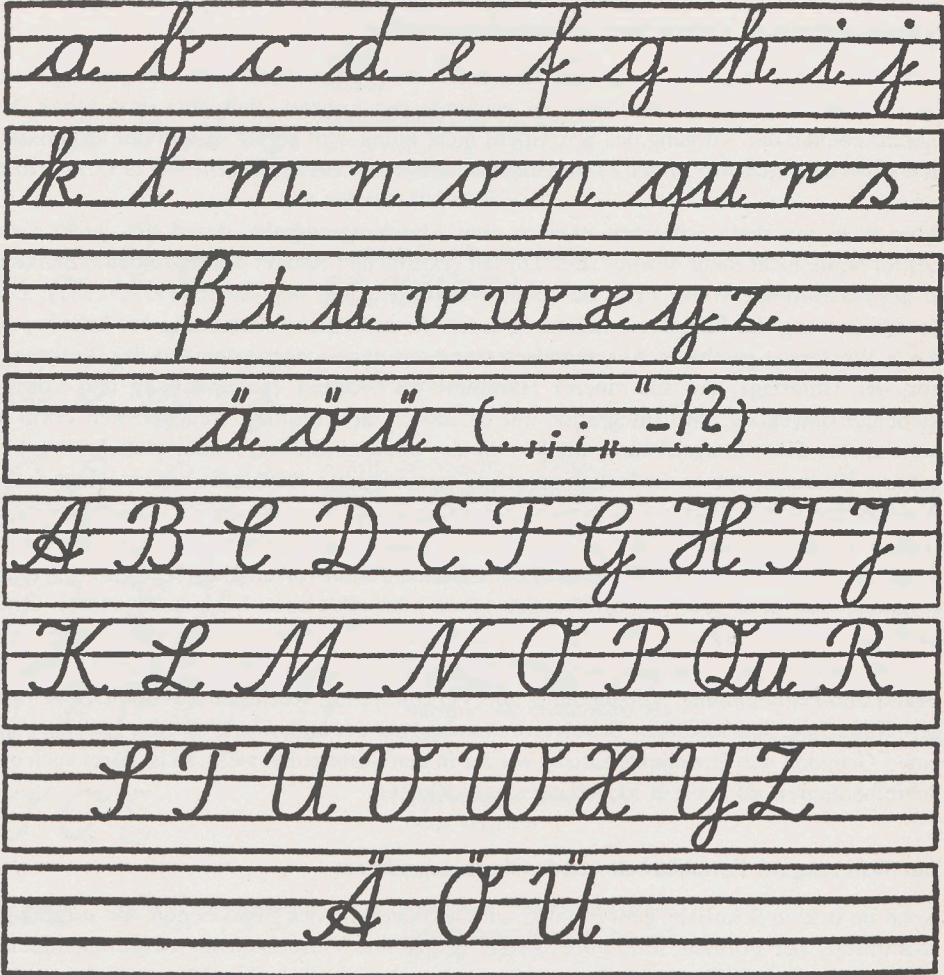


8. Rechts- und linksdrehende Schleifen, kombiniert mit Winkelzügen:



9. Waagrechte und senkrechte Achterschwünge:





## Anhang VI: Lineaturen

## Nr. 1 Lineatur für die 1. Jahrgangsstufe:

4 Linien, Schreibraum 13 mm, seitlich begrenzt, 11 Systeme, Abstand zwischen zwei Schreibräumen 2 mm, Oberrand 20 mm, Innenrand 8 mm, Außenrand 16 mm, Linienabstand 4 mm : 5 mm : 4 mm

## Nr. 2 Lineatur für die 2. Jahrgangsstufe:

4 Linien, Schreibraum 10 mm, seitlich begrenzt, 14 Systeme, Abstand zwischen zwei Schreibräumen 2 mm, Oberrand 20 mm, Innenrand 8 mm, Außenrand 16 mm, Linienabstand 3 mm : 4 mm : 3 mm

## Nr. 3 Lineatur für die 3. Jahrgangsstufe:

14 Doppellinien mit je 3,5 mm Schreibraum für die Mittellänge, seitlich begrenzt, Oberrand 25 mm, Innenrand 8 mm, Außenrand 16 mm

## Nr. 4 Lineatur ab der 4. Jahrgangsstufe:

18 einfache Linien, Abstand 10 mm, Oberrand 20 mm, Innenrand 8 mm, Außenrand 16 mm

Im begründeten Ausnahmefall kann einem Kind gestattet werden, die Lineatur einer anderen Jahrgangsstufe zu verwenden.

## Weiterführendes Schreiben

### Schreibenlehren als Unterrichts- und Erziehungsauftrag

Das im ersten und zweiten Schuljahr erworbene Können ist noch nicht voll gefestigt, und auch in den folgenden Schuljahren ist es Sorge des Lehrers, daß über dem Inhalt des Geschriebenen der Vorgang des Schreibens nicht außer acht gerate. Es gilt der Grundsatz: *Schreiben darf nicht nur Mittel, es muß auch immer wieder einmal Gegenstand des Unterrichts sein.*

Aber nicht nur dies: Schreiben ist auch eine *Erziehungsaufgabe*, deren sich leider viele Lehrer heute nicht mehr bewußt sind. Diesen erzieherischen Aspekt des Schreibenlernens hat in unübertroffener Weise Fritz Bärmann beschrieben und begründet (1979, 1981): Die Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung durch die ästhetische Anmutung der Schriftspur, die in Werktreue geleistete Auseinandersetzung mit der Sachgesetzlichkeit des Werkzeugs und der Unterlage, die aus innerer Harmonie im Wechsel von Spannung und Lösung fließende Bewegung, ihre Integration mit der durch die Tradition vorgegebenen Form in persönlicher Gestaltungsleistung, die Wonne des immer besseren, immer müheloser gelingenden Könnens, die in Selbstbeherrschung verwirklichte Rücksicht auf den Leser, die Aufbewahrung von Sinn in den Symbolen der Schrift, die Verantwortung für das Geschriebene in Form und Inhalt: sollte das alles nicht genügen, das Schreiben auch pädagogisch zu legitimieren und zu seiner Pflege in erzieherischer Verantwortung zu verpflichten? Hinzu kommen aber noch die Nebenwirkungen guten oder schlechten Schreibunterrichts: Ordnung und Straffung, Entkrampfung und Beruhigung, Unterstützung des Rechtschreibens, Freude am Schreiben, am graphischen Gestalten überhaupt auf der einen Seite, Gleichgültigkeit und Enthemmung, Verspannung und Verkrampfung, Rechtschreib- und Lesestörungen, Mißerfolg, Schreibunlust, Schulverdrossenheit auf der anderen. Wenn der Lehrplan mit guten Gründen den Erziehungsauftrag wieder in den Mittelpunkt stellt, so ist darin auch das Schreibenlehren als Schreib-Erziehung eingeschlossen.

### Zur Sicherung der Formklarheit und des Bewegungsflusses

Auch im dritten Schuljahr geht es noch um die Sicherung des Erworbenen, die sorgfältige Ausführung der Formen, ihre immer besser gelingende Verschmelzung zu Bewegungseinheiten. Erst in der vierten Jahrgangsstufe kann man eigentlich von der „weiterführenden Schreiberziehung“ sprechen, die nun gezielt auf die höhere Belastung des schriftlichen Könnens in den weiterführenden Schulen vorbereitet und vorbereiten muß, wenn das mühsam Erworbene dort nicht in kurzer Zeit verlorengelassen soll.

Die einzelnen Formgruppen mit ihren Eigenheiten und Gefahrenstellen werden hier noch einmal abgebildet (die Schriftbeispiele im Lehrplan sind leider wenig hilfreich).

*i u j y t*

Girlanden nicht breit ausschwingen, sondern straff nach oben führen

*n m p*

Arkaden mit straffen, schrägen Aufstrichen und engen Kehren schreiben

*v w*

Wechsel von Arkade und Girlande mit engen Kehren schreiben, nicht bogig aufweichen lassen

l b h k f e

dem Schleifenzug Raum geben, keine Knicke in den Abstrichen dulden, Abstrich *nicht* ganz gerade führen, da sonst durch „Übersteuerung“ die häßlichen Knicke in den Oberschleifen drohen

c a o d g

linkswendige Ovale von Anfang an im Luftsprung schreiben, da er sich später sowieso durchsetzt (vgl. Grünewald 1970)

s z ß æ

schwierige Einzelbuchstaben besonders sorgfältig üben (\* = s. Abb. 3)

u v w y

Arkaden-Girlanden-Wechsel nicht aufweichen lassen

e g p l

Schleife aus liegendem „Schlüsselchen“ entwickeln, Abstriche nicht verbiegen lassen

j j k k

Welle im Anstrich ganz leicht andeuten, nicht kurvig entarten lassen

t f p r b d

bis zur Biegung *gerader*, nicht gekrümmter Abstrich muß das Rückgrat des Buchstabens bilden

o q e

linkswendiges Oval schön gewölbt beginnen

w e r z r s r e

schwierige Buchstabenverbindungen besonders beachten und in geeigneten Wörtern üben

s t t z F i l t

Abb. 1

Die systematische Wiederholung aller Formen, welche die Arbeit in der 2. Jahrgangsstufe bestimmte, hat in der 3. und 4. keinen Sinn mehr. Die richtig ausgeführten Buchstaben werden im Schulalltag zur Genüge geübt. Wollte man sie der Reihe nach wiederholen, so kämen die Einzelheiten zu kurz, die noch nicht beherrscht werden oder schon wieder zur Entartung neigen. Auf sie konzentrieren sich nun die Schreibübungen. Leider neigt die Ausgangsschrift stark zu solchen Entartungserscheinungen.

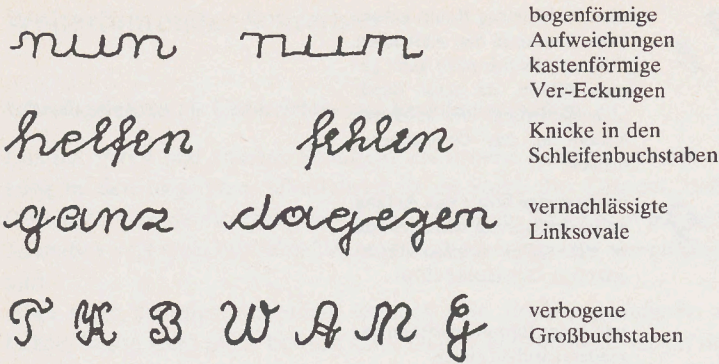


Abb. 2

Die lateinische Schrift ist nicht formbeständig genug und neigt, vor allem wegen der vielen Bögen und Deckstriche und des ständigen Drehrichtungswechsels, zur „Aufweichung“, zur übertrieben bogigen und schlaffen Führung der Verbindungszüge, die dem Wesen des kursiven Schreibens widerspricht. Sie ist in exakter Form überhaupt nicht rasch zu schreiben. Jeder Schreiber muß, wenn er zur wirklichen Geläufigkeit gelangen will, die gelernten Ausgangsformen verändern (vgl. Grünewald 1970). Nicht jeder schafft das in zweckmäßiger Weise, und daher gibt es heute so viele schlechte und ungekonnte Schriften unter Jugendlichen und Erwachsenen.

Als Wahlformen bieten sich vor allem an:

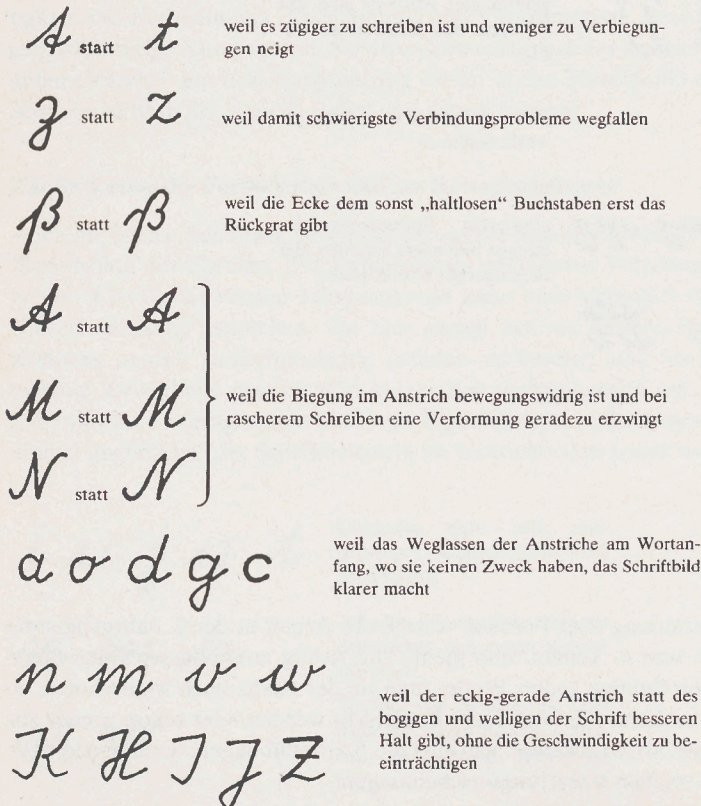


Abb. 3

Solche Vorschläge mögen bei Lehrern, die sich von der alten Vorstellung des Normaldukus nicht lösen können, Erstaunen auslösen. „Dürfen wir amtliche Vorschriften so weit auslegen?“ fragen seltsamerweise auch solche Lehrer, die schwerste Entartungen in den Schriften ihrer Schüler dulden, ja oft gar nicht bemerken, und sich so doch ebenfalls von den Vorschriften entfernen, nur in eine ganz falsche Richtung. Blicken wir gar auf die Sekundarstufe, in der nicht selten das völlige Chaos geduldet wird, so mutet es seltsam an, wenn man in der Grundschule in kleinlicher Enge an jedem Tüttel einer Vorlage festhält, die sich längst als unzumutbar erwiesen hat. Damit ist nicht der Nachlässigkeit das Wort geredet. Im Gegenteil: wer in überlegter Weise gewisse Wahlformen anbietet, trägt zur Überwindung der herrschenden Nachlässigkeit bei.

### Zur individuellen Schriftpflege

Wenn es im Lehrplan heißt, daß hier schon „die persönliche Ausformung der Schrift angebahnt“ wird, so handelt es sich noch nicht um die bewußte Eigenformung oder die absichtliche Förderung individueller Unterschiede, sondern um die vorsichtige Duldung gewisser persönlicher Eigenarten, die dem Ziel der gut lesbaren, ansprechenden, flüssigen und gewandten, bewegungsökonomischen und belastbaren, entwicklungsfähigen und persönlichen Schrift nicht abträglich sind. Leider wird Förderung individueller Eigenart heutzutage oft so ausgelegt, als ob jegliche Willkür zu dulden sei. Meistens versteckt sich dahinter nur die Gleichgültigkeit, die gerne eine Verantwortung los wird. Es zeigt sich aber immer wieder, daß viele junge Menschen nicht oder nur sehr spät zu ihrer persönlichen Eigenart finden. *Weder die totale Normierung der Schrift kann richtig sein, denn wir haben es mit individuellen Kindern zu tun, noch die totale Duldung, denn wir haben es mit Kindern zu tun, die der Erziehung bedürfen.*

Verantwortliche Führung setzt die Kenntnis der zu duldbaren, der zu fördernden und der zu bekämpfenden *Schriftmerkmale* voraus. Etwas vereinfacht läßt sich sagen: Die Merkmale der *Bewegung* entstammen der Vitalschicht der Person und setzen sich daher bald durch, müssen sich durchsetzen, wenn die Bewegung wirklich geläufig werden soll. Die Eigenarten der *Formgebung* und der *Raumverteilung* sind mehr vom Bewußtsein bestimmt und daher der willkürlichen Beeinflussung zugänglich. Sie werden zudem im Kindesalter nicht zureichend bewältigt. Dementsprechend sind Bewegungseigenarten früher zu dulden und vorsichtiger zu beeinflussen, während Unarten der Form und Mängel der Raumverteilung bei Kindern ohne weiteres durch Empfehlung, Anordnung, Verbot abgestellt werden können. Ein gewisser Spielraum der Größe, der Längenverhältnisse zwischen Ober-, Mittel- und Unterlängen, der Weite, der Völle bzw. Magerkeit der Formen wird also bald gewährt bzw. setzt sich von selbst durch. Beim Neigungswinkel wird die Schräglage zwischen 70 und 80 Grad bevorzugt, ein weiterer Spielraum geduldet. Dies gilt nicht für die Linksschräge, die viele Nachteile hat und ziemlich leicht geändert werden kann. Die Wahl der Federbreite kommt dem ästhetischen Sinn und dem technischen Vermögen der Kinder entgegen, von denen manche lieber feine und scharfe, andere lieber satte Striche machen, wieder andere den rhythmisch wechselnden Strich der Breitfeder vorziehen.

Individualisierung bedeutet nicht die Duldung individueller Unarten. Unnachsichtig sollten wir vor allem auf *guten Gewohnheiten des Schreibverhaltens* bestehen, die immer von neuem gefährdet sind. Gleichmäßig durchgehaltene, in der Höhe angemessene Anforderungen an die gesunden und leistungsfähigen Schüler vertragen sich durchaus mit der größtmöglichen Rücksichtnahme auf kranke und gestörte Kinder.

Diese gibt es aber, und so gehört zur individuellen Schriftpflege endlich die sorgfältige *Beobachtung von Schreibstörungen*. Wenn ein Kind trotz offensichtlichem Bemühen nicht zum Erfolg kommt, ist der Verdacht auf eine solche Störung gegeben, die dann nicht mit

Vorwürfen, Strafen und schon gar nicht mit verstärkten schriftlichen Arbeiten, sondern nur mit angemessener Therapie nach genauer Diagnose zu behandeln ist. Häufige Bewegungs-entgleisungen, Zitterzüge, unmotivierte Knickungen im Schreibzug, Stockungen, die an Verdickungen des Striches, sog. „Lötstellen“ erkennbar sind, unmotivierte Druckschwankungen, häufiges Durchstreichen sind Symptome, die zur Wachsamkeit nötigen. Die Ursachen können von schlechtem Sehen über körperliche Schwäche und Krankheit, geringe Belastbarkeit, vorübergehende Beunruhigung bis zu schweren seelischen Störungen reichen. Sie erfordern in der Regel eine zeitweilige Reduzierung der Schreibenforderungen, gezielte Hilfen, wie z. B. die Anleitung zu harmonisch fließenden und beruhigenden Großbewegungen, und vor allem eine verständnisvolle, ermutigende und bergende Atmosphäre. Schwere Fälle sind mit schulischen Mitteln nicht zureichend zu behandeln. Sie bedürfen der Einzeltherapie durch den Fachmann.

### **Zur Frage der Lineaturen und Werkzeuge**

Im Sinne der Schreiberziehung sollten auch die Vorschriften über die Verwendung von *Lineaturen* verstanden werden. Gegenüber den beweglichen Angaben des vorigen Lehrplans ist die Zuordnung zu den Jahrgangsstufen wieder stärker reglementiert, wohl aufgrund un guter Erfahrungen mit als „Individualisierung“ oder „Kindgemäßheit“ getarnter Gleichgültigkeit. Dennoch sollte von der Ausnahmeklausel entschlossen Gebrauch gemacht werden, wenn dies angezeigt erscheint. Es gibt die „begründeten Ausnahmefälle“ der Kinder, die eine andere Lineatur nötig haben oder der Linie nicht mehr bedürfen. Es ist also möglich, daß einzelne sichere Schreiber schon frühzeitig nur eine Linie verwenden, während andere noch in der 4. und 5. Jahrgangsstufe zeitweise aus therapeutischen Gründen durch das Vierliniensystem geführt werden. Schräg über das Blatt gezogene Hilfslinien zur Regelung der ungleichmäßigen Schriftneigung sollten häufig Verwendung finden. Grundsätzlich sind Lineaturen als Hilfen zu betrachten, die man nicht länger als notwendig verwendet. „Man wird keinem Lahmen die Krücken aus der Hand schlagen; man wird sie aber auch keinem aufzwingen, der selbständig gehen kann.“ (Legrün)

Als ein echter Fortschritt ist das strikte *Verbot des Kugelschreibers* zu begrüßen – eben weil seine Verwendung zeitweise mit einem kritiklosen Gerede von „Fortschritt“ bemäntelt wurde. Die Kugel hat auf dem üblichen glatten Schreibpapier eine extrem geringe Reibung und gleitet daher leicht aus. Um die für die Führung notwendige Reibungshaftung doch zu erzeugen, muß nicht nur stark aufgedrückt und steiler gehalten, es muß auch das seitliche Ausweichen durch dauernde Anspannung der Muskeln verhindert werden. Der rhythmische Wechsel von Beuger und Strecker wird verhindert, Verkrampfung der Schreibmuskulatur, Überanspannung bis zur Schädigung und ein unschönes Form- und Bewegungsbild sind die Folge. Die Duldung des Kugelschreibers würde alle schreiberzieherischen Bemühungen nahezu nutzlos machen. Es ist daher gut, daß er in der Grundschule nicht mehr zugelassen ist. Es käme nun darauf an, dies auch den Eltern einsichtig zu machen und sie und die Kinder dazu zu bringen, daß sich im Schreibzeug des Schülers kein Kugelschreiber mehr befindet. Daß Gleiches auch noch für die Hauptschule gelten sollte, sei an dieser Stelle nur angemerkt.

### **Zur Klärung der Maßstäbe**

Was bis zum Ende der Grundschule zu erstreben und bei vielen Schülern auch zu erreichen, aber auch, was zu vermeiden ist, sollen einige Schriften aus vierten Klassen zeigen.

## Schrift 1

mühsam stieg der Weg an und wurde immer steiler, „Und wir noch nicht bald oben?“ stöhnte Hans und wünschte sich dem Schweiß ab. Jetzt verlief der Weg im Hockhock. Willi stürmte vor-

Abb. 4

Schrift 1 steht für die außerordentlich ähnlichen Schriften einer ganzen Klasse. Gewiß bemüht sich das Kind nach Kräften, aber es ist falsch beraten. Der Lehrer legt großen Wert auf ordentliches Schreiben, aber seine Mühe dient leider einem falschen Ziel. Die kastenförmig-eckige, steile und steife Schrift mit ihrem gequälten Darstellungsbedürfnis, ihren bogigen Umwegen, den überlangen Deckstrichen (s. z. B. die „t“), den Knicken in den Oberstreifen, ja sogar im „e“ ist in ihrer mehr gemalten als geschriebenen Art das ausgesprochene Gegenteil einer kursiven, d. h. doch „laufenden“ Schrift. Sie ist nicht entwicklungsfähig, kann nicht bruchlos zur flotten Jugendlichen- und Erwachsenenschrift weitergeführt werden, sie weist in eine Sackgasse. Gerade die Entwicklungsfähigkeit muß aber ein wesentliches Ziel am Ende der Grundschulzeit sein, wenn die Schriften unter den viel höheren Anforderungen der Sekundarstufe, vor allem des Gymnasiums, nicht zerfallen sollen.

## Schrift 2

von uns bastelt eine Laterne. Da sieht das Schulzimmer manchmal wie eine Werkstatt aus. Endlich ist der große Tag ge-

Abb. 5

Diesem Ziel – es ist das einzig realistische – entspricht Schrift 2 sehr viel besser. Klar und offen, zweckmäßig in den Verbindungen, voll frischer Zielstrebigkeit, entwicklungsfähig und belastbar, ist sie auf dem besten Wege zur form- und bewegungssicheren Laufschrift. Die leichten Unregelmäßigkeiten zeugen von dieser Bewegtheit und sind daher positiv zu werten. Somit verdient diese Schrift eine wesentlich bessere Beurteilung als Schrift 1.

## Schrift 3

*große Tag gekommen. Wir ziehen mit unseren Laternen am späten Nachmittag zum Marktplatz. Von allen Seiten strömen Klassen herbei. Inzwischen ist es dunkel geworden. Jetzt bewegen wir uns feierlich um den ganzen*

Abb. 6

Schrift 3 stammt von einem feinen, für das Schöne aufgeschlossenen Kind. Sie ist noch sorgfältiger, nicht so flott, aber ebenfalls auf dem richtigen Wege. Sie mag zugleich als Beispiel für die ästhetische Wirkung der Breifeder dienen.

Solche Ergebnisse sind nicht ohne Mühe zu erzielen, sie sind aber der Mühe wert. Wer so arbeitet, legt einen soliden Grund für das weitere Schreiben in Schule und Leben.

**Literaturhinweise**

- Bärmann, Fritz (Hrsg.): Lernbereich Schrift und Schreiben. Braunschweig  
 ders.: Wohin „führt“ der „weiterführende“ Schreibunterricht? In: Pädagogische Welt 3/1981  
 Glöckel, Hans: Schreiben lernen – Schreiben lehren. Donauwörth 1976 (3)  
 ders.: Erstschriftunterricht. In: R. Rabenstein (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn 1979 (2)  
 ders.: Lernkontrolle und Beurteilung im Lernbereich Schrift und Schreiben. In: Die Grundschule 6/1976  
 Grünewald, Heinrich: Schrift als Bewegung. Weinheim 1970  
 ders.: Schreiben lernen. Bochum 1981  
 Höfling, Gerd: Schlechte Haltung beim Schreiben, Ursache und Beseitigung. Stuttgart 1972  
 Kramer, Josefine: Linkshändigkeit. Solothurn 1961  
 Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Königstein 1981  
 Schorch, Günter: Hat die Lateinische Ausgangsschrift ausgedient? In: Ehrenwirths Grundschulmagazin 10/1975  
 Weinert, Fr./Simon, H./Essing, W.: Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung. Weinheim 1966  
 Themenhaft „Besser schreiben“. Die Grundschule 2/1981

Hans Glöckel

# RECHTSCHREIBEN

## 1. Ziele und Aufgaben

Aufgabe der Grundschule ist es, dem Schüler elementare Rechtschreibsicherheit zu vermitteln. Diese umfaßt die Beherrschung des Grundwortschatzes sowie einiger wichtiger Besonderheiten der Rechtschreibung. Da die deutsche Rechtschreibung sich nicht auf ein einziges allgemeingültiges Prinzip zurückführen läßt, muß der Unterricht das Klangbild, das Schriftbild und das Bewegungsschema der Wörter bzw. Wortformen sichern sowie ihre gedankliche Durchdringung gewährleisten. Voraussetzung und Grundlage für erfolgreiche Rechtschreibarbeit ist die Erziehung zur Sorgfalt in allen schriftlichen Darstellungen.

## 2. Hinweise zum Unterricht

Der Lehrplan enthält einen nach Jahrgangsstufen gegliederten Grundwortschatz. Dieser umfaßt die schriftlich am häufigsten gebrauchten Wörter der deutschen Sprache und beruht auf einer Auswertung veröffentlichter Wörterlisten. Bei der Auswahl und Zuordnung der Wörter zu den einzelnen Jahrgangsstufen wurden zusätzlich die

Kriterien der Kindgemäßheit und Übertragbarkeit berücksichtigt.

Der Grundwortschatz erlaubt eine Konzentration des Rechtschreibunterrichts auf die intensive Einübung ausgewählter Wörter, die erfolgversprechender als eine lediglich oberflächliche Behandlung möglichst vieler Wörter ist. Die Lehrer einer Grundschule können in begrenztem Maße von der vorgeschlagenen Aufteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen abweichen. Je nach regionalen Voraussetzungen ist auch eine Erweiterung der Wörterliste möglich. Auch bei der Abfassung von Rechtschreibtexten werden immer wieder Wörter benötigt, die nicht zum Grundwortschatz gehören.

Die Besonderheiten der Rechtschreibung dürfen nicht losgelöst von der Arbeit mit dem Grundwortschatz behandelt werden. Rechtschriftliche Einsichten, die als Merkhilfen formuliert werden können, ergeben sich beim Ordnen des Grundwortschatzes nach Rechtschreibbesonderheiten. Der Lernerfolg im Rechtschreiben hängt von gründlicher Übung ab. Nachschriften sollen in der Regel nur nach eingehender Vorbereitung geschrieben werden, weil es besser ist, Fehler zu verhüten als sie zu korrigieren. Rechtschreibfehler sind sinnvoll zu berichtigen.

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung			
<b>3. JAHRGANGSSTUFE</b>				
1. Wörter aus dem Grundwortschatz richtig schreiben	<p>Optisches, akustisches und sprechmotorisches Erfassen und Strukturieren von Wörtern</p> <p>Schulen des richtigen Abschreibens in Sinnschritten</p> <p>Inhaltliches Klären von Wörtern, z. B. in Worträtseln</p> <p>Auswendigschreiben von Sätzen bzw. Texten nach gründlicher Vorbereitung</p> <p>Zusammensetzen von ungeordneten Buchstaben (Purzelwörter) zu sinnvollen Wörtern</p> <p>Ordnen der Wörter nach Wortarten</p>			
2. Vom Grundwortschatz aus auf die Rechtschreibung weiterer Wörter schließen	<p>Ordnen von Wörtern mit gleichen Buchstabengruppen, z. B.</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ll</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">nn</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">tt</td> </tr> </table> <p>Bilden von Ableitungen mit Hilfe von Vor- und Nachsilben</p> <p>Zusammenstellen von Wortfamilien, z. B. „sprechen“</p>	ll	nn	tt
ll	nn	tt		
3. Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen				
— Großschreibung von Namenwörtern einschließlich abstrakter Begriffe	<p>Suchen von abstrakten Namenwörtern in Texten; Eingehen auf die Bedeutung</p> <p>Ableiten von Namenwörtern, z. B. aus Zeitwörtern oder Eigenschaftswörtern</p> <p>Zerlegen von zusammengesetzten Namenwörtern</p> <p>Ordnen von Namenwörtern nach Nachsilben</p>			
— Großschreibung von Anrede für Wörtern	<p>Unterstreichen der Anrede für Wörtern in Karten oder Briefen</p> <p>Einsetzen der Anrede für Wörtern in Lückentexten</p>			

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
— Mitlautverdopplung	Hören und Sprechen des kurz gesprochenen Selbstlauts vor dem verdoppelten Mitlaut Kennzeichnen des kurz gesprochenen Selbstlautes Ordnen von Wörtern mit Mitlautverdopplung, z. B. mm, rr, ss Bilden von Reimwörtern
— Umlautungen	Bilden von Umlautungen durch Setzen in die Mehrzahl, Verkleinerung, Ableitung, Beugung, z. B. Ball — Bälle Haus — Häuschen Kamm — kämmen tragen — du trägst
— bezeichnete Dehnungen	Zurückführen auf das Grundwort, z. B. der Läufer — laufen Sammeln und Ordnen von Wörtern mit Dehnungen, z. B. aa, ie
— weiche Mitlaute am Ende von Wörtern	Zusammenstellen von Wortfamilien, z. B. „fahren“ Bilden von Reimwörtern mit gleichem Auslaut Verlängern des Wortes, z. B. durch Mehrzahlbildung; Verdeutlichen des weichen Auslauts durch Trennen: Kind — Kinder — Kin-der
— einige besondere Fälle der Trennung	Trennen von Wörtern aus dem Grundwortschatz, z. B. mit st, ck, tz; Erarbeiten von Merkhilfen Kennzeichnen der Trennungsstelle im Wort
4. Wörter nachschlagen können	
— Ordnung der Buchstaben im Alphabet	Ordnen von Buchstaben nach dem Alphabet Ergänzen unvollständiger Buchstabenfolgen Angaben, ob sich der gesuchte Buchstabe am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Alphabets befindet Nennen von Vorgänger und Nachfolger eines Buchstabens Auswendiges Aufsagen des Alphabets
— alphabetische Ordnung von Wörtern nach dem Erstbuchstaben	Ordnen von Wörtern nach dem Erstbuchstaben Einordnen von Wörtern in alphabetisch geordnete Wortreihen

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung									
<b>4. JAHRGANGSSTUFE</b>										
1. Wörter aus dem Grundwortschatz richtig schreiben	<p>Optisches, akustisches und sprechmotorisches Erfassen und Strukturieren schwieriger Buchstabengruppen und Wörter</p> <p>Suchen von Wörtern mit ähnlicher oder entgegengesetzter Bedeutung</p> <p>Zerschneiden von Wörterschlangen; Aufschreiben der Einzelwörter</p> <p>Schulen des richtigen Abschreibens in Sinnschritten; Auswendigschreiben von Texten nach gründlicher Vorbereitung; selbständiges Überprüfen, auch in Partner- und Gruppenarbeit</p> <p>Finden von Wörtern zu Buchstabengruppen, z. B. zu „itz“: schwitzen, spritzen, Blitz</p>									
2. Vom Grundwortschatz aus auf die Rechtschreibung weiterer Wörter schließen	<p>Bestimmen des Wortstamms; Bilden von Ableitungen</p> <p>Suchen von Wörtern zu vorgegebenen Vor- und Nachsilben, z. B. -nis: Erlebnis, Geheimnis, Zeugnis, Finsternis</p> <p>Ordnen von Wörtern mit gleichen Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, z. B. ss, ß</p>									
3. Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen — Mitlautverdopplung	<p>Zuordnen von Wörtern zu vorgegebenen Buchstabenverbindungen, z. B.</p>									
	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="padding: 2px;">ett</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">Br<u>e</u>tt</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">kl<u>e</u>tt<u>e</u>rn</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">W<u>e</u>tt<u>e</u>rn</td></tr> </table>	ett	Br <u>e</u> tt	kl <u>e</u> tt <u>e</u> rn	W <u>e</u> tt <u>e</u> rn					
ett										
Br <u>e</u> tt										
kl <u>e</u> tt <u>e</u> rn										
W <u>e</u> tt <u>e</u> rn										
	<p>Herausstellen der Mitlautverdopplung in der gebeugten Form des Zeitworts, z. B. kommen — er kommt</p>									
— bezeichnete Dehnungen	<p>Ordnen von Wörtern mit gleichen Buchstabengruppen, z. B.</p>									
	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 2px;">ah (äh)</td> <td style="padding: 2px;">eh</td> <td style="padding: 2px;">oh (ö)</td> <td style="padding: 2px;">uh (ü)</td> </tr> </table>	ah (äh)	eh	oh (ö)	uh (ü)					
ah (äh)	eh	oh (ö)	uh (ü)							
	<p>Trennen gedehnter Wörter</p>									
— Schreibvarianten des S-Lautes	<p>Ordnen von Wörtern mit s, ss, ß in gebeugter Form; Bilden der Mehrzahl</p>									
— einige besondere Fälle der Trennung	<p>Wiederholen: Trennen von Wörtern mit st, ck, tz</p> <p>Trennen von Wörtern mit Mitlauthäufungen, z. B. empfangen</p>									
	<p>Wortbildungsübungen, z. B.</p>									
	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 2px;">hin</td> <td style="padding: 2px;">/</td> <td style="padding: 2px;">auf</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 2px;">\</td> <td style="padding: 2px;">ein</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding: 2px;">/</td> <td style="padding: 2px;">aus</td> </tr> </table>	hin	/	auf		\	ein		/	aus
hin	/	auf								
	\	ein								
	/	aus								
	<p>Erarbeiten von Merkhilfen für die Trennung von ss, ß, z. B. Schlüs-sel, hei-ßen</p>									
4. Wörter nachschlagen können										
— alphabetische Ordnung von Wörtern nach dem Zweit- und Drittbuchstaben	<p>Sammeln von Wörtern mit dem gleichen Anfangsbuchstaben; Ordnen nach dem Zweit- und Drittbuchstaben</p> <p>Einordnen von Wörtern mit Umlauten, ß, st, sch</p> <p>Üben des Nachschlagens in Wörterbüchern, Inhaltsverzeichnissen, Lexika</p>									

## Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 3 bis 4

<b>3. Jahrgangsstufe</b>	ersticken	K	R	stumpf
A	etwas	Kaffee	rauchen	stürmen
Acker	euch	Käfig	Raum	stürzen
Amt	euer	Kampf	rechts	
ändern	extra	Kette	reißen	T
angeln	einmal	keuchen	reiten	Tafel
als		Kirche	rennen	tanzen
also		Kissen	retten	Tasche
Aufgabe	F	Kleid	Rose	tauchen
aufräumen	Fabrik	klopfen	rosten	tausend
aufwecken	fahren	kochen	rudern	Taxi
außen	Farbe	Kohle	Ruhe	Telefon
Axt	fast	Kreuz	rutschen	teuer
	feiern	Krieg		Text
B	Ferien	Küche		Tomate
backen	fett	Kugel	S	tot
baden	feucht		Salat	Träne
bald	Fisch	L	sammeln	Treppe
Bank	Fleisch	laut	sauber	trinken
Bart	Fließ	Lehrer	schieben	tropfen
Bauch	flicken	leiten	schimpfen	turnen
beginnen	Fluß	leuchten	schließen	Tüte
beißen	flüstern	Leute	Schlitten	
bereiten	Frau	liegen	schlüpfen	U
beten	fressen	links	Schloß	über
Bett	Frieden	Löffel	Schmutz	unter
bevor	fröhlich	Lügen	schöpfen	Unterricht
bewegen	führen	lustig	schrecklich	
biegen	Futter		schüchtern	V
billig	G	M	Schulter	verbieten
bisfchen	ganz	man	schütteln	vergessen
blicken	Garten	Mann	schützen	verletzen
Block	Gedanke	Mädchen	schweigen	verlangen
Boot	gegen	malen	Schwester	voll
boxen	Gegend	Markt	schwierig	vorsichtig
brav	Gemüse	Maß	schwimmen	
bremsen	Gewalt	Meer	See	W
Brücke	Gewitter	mehr	seid	wachsen
Bruder	Gewinnen	Minute	Seife	wählen
Butter	giftig	mixen	seit	wahr
	Gipfel		selber	während
C	glauben	N	selbst	wandern
Christ	Glocke	Nachbar	setzen	Wärme
	Gott	Name	sofort	waschen
	grüßen	Natur	Sommer	wechsell
D	H	neben	sondern	weder
daran	halb	nett	sonst	wegen
darauf	Hals	nichts	sorgen	welche
darin	hängen	noch	Spaß	wem
darüber	hatte	Nummer	spät	wenn
darum	Haufen		Speise	wenig
Decke	Heft	O	Spitze	wert
des	heiraten	ob	Sport	wetten
dick	Herbst	oben	spotten	wieder
Dieb	heulen	ohne	Stab	wird
dies	Hexe	Onkel	Stamm	Winter
Draht	holen		stecken	Wurst
dreckig	Honig	P	stehlen	Wut
drücken	Hotel	parken	steil	
dumm	hüpfen	Pause	Stein	Z
durch		pfeifen	sterben	Zahl
E	I	Pfennig	Steuer	Zeitung
Ehe	immer	pflanzen	stimmen	Zettel
eigentlich	impfen	pflügen	stoßen	Zeugnis
einpacken	ins	Pfütze	Strand	Ziel
Eis		Post	streichen	zittern
Eltern	J	Praxis	Strom	Zucker
entgegen	jemand	Prüfung	Stück	Zunge
erst		putzen	Stuhl	zurück

## 4. Jahrgangsstufe

A	empfangen	I	marschieren	Rest	T
achten	empfinden	Insel	Mauer	richtig	tapfer
ähnlich	erinnern		Mehl	riechen	Tasse
Angst	Erlebnis		Mensch	Riß	Teller
ärger	ernten	J	merken	Rock	Teppich
Arzt	erwidern	Jacke	Metzger	roh	Theater
	erzählen	jagen	Miete	rücken	Tochter
		jetzt	Milch	rühren	Traum
B	F	Jugend	miteinander	rund	trauen
Bagger	Fahne		Mittag		trotzdem
Bahn	Faß		Möbel	S	
bauen	Fehler	K	Motor	Sack	
begegnen	fertig	kahl	müde	Salz	U
beide	Flasche	Kahn	Musik	Satz	überall
beinahe	fließen	Kamm	mutig	schaffen	überqueren
Beispiel	frieren	Kanne	Mütze	Schale	umkehren
beilen	Frühling	Karte		Schatten	ungefähr
beobachten	Fuchs	Kartoffel	N	Schaukel	unterscheiden
bequem	fühlen	Keller	nackt	schenken	Urlaub
bereits	füllen	kichern	Nahrung	Schere	
berichten	fürchten	kleben	nähen	Schi	
Beruf		klettern	nämlich	schicken	V
besser	G	klug	Netz	Schiff	Vase
betrachten	Gasse	knallen	nieder	schief	Verdacht
bitter	Gebäude	knicken	niemals	schießen	verhindern
blind	Geburt	Knochen	niemand	schleichen	Verkehr
Blitz	Gefahr	Knopf	nirgends	schlimm	versäumen
blöß	geheim	Koffer	Note	schlucken	verschwinden
blühen	Geld	Kran	Nuß	schmal	Vieh
Boden	gelingen	kratzen	nützen	schmecken	vielleicht
bohren	gerade	kriechen	O	Schmerz	Volk
brauchen	Geschäft	Kuß	Obst	schmücken	
Brett	geschehen	kühl	Omnibus	Schnabel	
Brille	gescheit	Kunst	Ostern	schneiden	W
brummen	Gesetz	L		Schokolade	wehren
bücken	Getreide	Lampe	P	Schuh	Weihnachten
bunt	Gewicht	Lärm	packen	Schürze	Welt
Burg	gießen	Laub	Päckchen	Schüssel	wenden
	glatt	Leben	Paket	schütten	Wetter
D	glühen	leise	Paß	schwitzen	wichtig
dauern	graben	Lexikon	Pflicht	Sessel	wiegen
deutlich	Gruppe	Lied	Pfund	sinken	wirken
deutsch	Gummi	Liter	Pinzel	Sohn	Wolke
dicht		Loch	plötzlich	Spiegel	Würfel
Doktor	H	locker	Polizist	springen	Wurm
donnern	Haken	Lohn		spritzen	
doppelt	häufig	löschen	Q	spüren	
drängen	heißen	Lücke	Quark	Stadt	Z
draußen	heizen		quälen	stark	Zahn
drehen	Herz	M	Quelle	Stern	zäh
drohen	hetzen	mahlen		Stiel	Zeichen
	Hitze	mähen	R	stören	Zelt
E	hocken	mähnen	Rakete	Straße	Zentner
echt	höflich	manchmal	rauh	Strauß	zuletzt
Ecke	Höhle	Mantel	reif	stricken	zusammen
Ehre	Holz	Marke	stützen	Stroh	Zweck
eifrig	Hunger	Maschine		stützen	zwischen
einzel	Hütte		rein	süß	

## Rechtschreiben

### Zur Situation des Rechtschreibunterrichts

Das Rechtschreiben spielt innerhalb der Schulfächer eine besondere Rolle. Kemmler stellt fest, „daß eine fehlerfreie Rechtschreibung dasjenige Einzelmerkmal ist, das in unseren Schulen am schärfsten die erfolgreichen von den versagenden Schülern trennt“<sup>1</sup>. Bildungs- und Berufschancen unserer Schüler sind demnach in hohem Maße vom Rechtschreibekönnen abhängig. Trotz dieser großen Bedeutung und eines erheblichen Aufwandes an Zeit und Mühe aber bleibt der Lernerfolg oft unbefriedigend, lassen manche Schülerleistungen (wie nachstehende) den Lehrer nahezu verzweifeln.

Die Ursachen für die wenig erfreuliche Bilanz des Rechtschreibunterrichts sind sicherlich nicht primär darin zu sehen, daß es „eine Didaktik der deutschen Orthographie als Unterrichtswissenschaft bis heute nicht gibt“<sup>2</sup>, sondern wohl mehr in den Schwierigkeiten im Lerngegenstand selbst. Das Normensystem der deutschen Rechtschreibung ist eben kein streng logisch geordnetes Regelwerk; sie ist bestimmt von verschiedenen, z. T. sich überschneidenden Prinzipien – insofern eigentlich prinzipienlos. Das wird am folgenden Beispiel recht gut deutlich.

<i>Kanne</i>	→ Regel	Auf kurz gesprochenen Selbstlaut folgt doppelter Mitlaut.
<i>Kante</i>	→ 1. Ausnahme	Folgen auf den kurz gesprochenen Selbstlaut bereits zwei Mitlaute, wird nicht verdoppelt.
<i>Er kannte</i> <i>Erkenntnis</i>	→ 2. Ausnahme	Bei Zeitwörtern und von Zeitwörtern abgeleiteten Hauptwörtern bleibt die Verdopplung innerhalb des Wortstammes in allen Formen erhalten.
<i>Gespinst</i>	→ 3. Ausnahme	Bei von Zeitwörtern abgeleiteten Hauptwörtern trifft Ausnahme 2 nicht zu, wenn auf den zu verdoppelnden Mitlaut „st“ folgt.

Der Versuch, Grundschülern über ein solches „Regelsystem“ richtiges Schreiben beizubringen, dürfte hoffnungslos scheitern. Ein Blick in den Duden zeigt, daß ein derartiger Regelwarrirrwarr kein Einzelfall ist. Eine Rechtschreibreform könnte den Lernprozeß auf Teilgebieten (z. B. Groß-/Kleinschreibung) sicher entlasten. Ihr Ausbleiben wie die Tatsache, daß geringfügige Abweichungen von den Rechtschreibnormen die schriftliche Verständigung noch nicht unmöglich machen, können für den Lehrer freilich kein Grund sein, Rechtschreibleistungen seiner Schüler weniger Aufmerksamkeit zu schenken. Da Berufswelt und Öffentlichkeit an die Rechtschreibung nach wie vor hohe Ansprüche stellen, würden ihnen unter den jetzigen Gegebenheiten dadurch Chancen genommen. Die Grundschule muß es daher als ihre pädagogische Aufgabe ansehen, Rechtschreibung leichter erlernbar zu machen und ihren Schülern ein Mindestmaß an Rechtschreibsicherheit zu vermitteln.

### Die Forderungen des Lehrplans

#### Gesamtaufgabe des Fachbereichs

Die Forderung des Lehrplans, dem Grundschüler „elementare Rechtschreibsicherheit zu vermitteln“, verlangt vom Lehrer nicht nur eine zielorientierte und sachlogische Planung des Rechtschreibunterrichts, sondern auch – da alles Schreiben auch Rechtschreiben ist – eine

Pflege des Rechtschreibens im gesamten Unterricht. Es wäre ein Irrtum, fehlerfreies Schreiben als alleinige Angelegenheit des Rechtschreibunterrichts zu betrachten; notwendig ist eine „Erziehung zur Sorgfalt in allen schriftlichen Darstellungen“. Die Gewöhnung der Schüler an rechtschreibbewusstes Arbeiten (Bemühen um richtiges Schreiben bei allen Einträgen, Überprüfen von Geschriebenem) ist als Prinzip zu verstehen, das für alle Unterrichtsfächer ungeteilt Gültigkeit hat. Der Rechtschreibunterricht kann seine Aufgaben nur dann ganz erfüllen, wenn er nicht isoliert, sondern in enger Verbindung mit anderen Teilbereichen des Unterrichts gesehen wird. Insbesondere darf dem Lehrer in orthographischer Hinsicht die Handschrift der Schüler nicht gleichgültig sein. Ein unklares Schriftbild beeinträchtigt das Überprüfen von Wörtern – so mancher Fehler ist das Ergebnis einer schlampigen Schrift. Da bei vielen Schülern zwischen Schriftverfall und schwachen Rechtschreibleistungen ein enger Zusammenhang besteht<sup>3</sup>, stellt eine bewußte Schreiberziehung sowie eine vorbildliche Lehrerhandschrift immer auch ein Stück Rechtschreibarbeit dar.

### Lernbereiche der 3. und 4. Jahrgangsstufe

#### *Arbeit am Grundwortschatz*

Mit der Nennung der Sicherung eines festen Bestandes von Grundwörtern an erster Stelle im Lehrplan wird diesem Lernziel Vorrang vor allen anderen eingeräumt. Zwar enthielt auch der bisherige Lehrplan die Forderung, daß die Schüler am Ende der Grundschulzeit „einen sorgfältig ausgewählten und planmäßig entwickelten Wortschatz richtig schreiben“ können sollten, doch war die Auswahl der zu bearbeitenden Wörter dem Lehrer überlassen und damit ein willkürliches Unterfangen. Die Vorgabe eines verbindlichen und nach Jahrgangsstufen gegliederten Wortschatzes entspricht nicht nur einem Wunsch der Lehrerschaft<sup>4</sup>, sie ermöglicht eine Konzentration der rechtschriftlichen Arbeit auf das gezielte und planmäßige Einüben weniger ausgewählter Wörter. Zahlenmäßig sind die 983 Wörter des Grundwortschatzes den vier Jahrgangsstufen der Grundschule wie folgt zugewiesen:

1. Jahrgangsstufe: 108 Wörter, davon 34 Strukturwörter
2. Jahrgangsstufe: 270 Wörter, davon 52 Strukturwörter
3. Jahrgangsstufe: 305 Wörter, davon 39 Strukturwörter
4. Jahrgangsstufe: 300 Wörter

\* *Strukturwörter* brauchen aufgrund ihrer meist einfachen Wortstruktur und ihrer Häufigkeit nicht als Lernwörter, sondern nur bei tatsächlich auftretenden Schwierigkeiten unterrichtlich behandelt zu werden; es handelt sich um folgende Wörter im Grundwortschatz:

#### *1. Jahrgangsstufe*

am	dem	er	in	so	wie
auf	den	es	ist	und	wir
aus	der	für	mein	uns	wo
bin	die	hat	mit	unser	zu
da	ein	ich	sie	war	
das	eine	im	sind	was	

#### *2. Jahrgangsstufe*

ab	dein	her	kann	oder	vom
aber	dich	hier	kein	oft	von
alle	dir	hin	mich	sehr	vor
auch	doch	ihm	mir	sein	weil
an	dort	ihn	nach	seine	wer
bei	du	ihnen	nein	seiner	zum
bis	einem	ihr	nicht	sich	zur
bist	einen	ihre	nun	tun	
dann	eines	ja	nur	um	

### 3. Jahrgangsstufe

als	darum	fast	ob	sondern	welche
also	des	gegen	oben	sonst	wem
bevor	dies	hatte	ohne	über	wenn
daran	durch	ins	seid	unter	wird
darauf	etwas	man	seit	voll	
darin	euch	nichts	selber	weder	
darüber	euer	noch	selbst	wegen	

Der ausgewählte Wortschatz ist ein Schreibwortsatz (Häufigkeit der schriftsprachlichen Verwendung), kein Sprechwortschatz; bei der Verteilung wurden den ersten Jahrgangsstufen leichter einprägsame Wörter zugeordnet. Sicherlich wird nicht jeder Lehrer mit Zusammenstellung und Verteilung gleichermaßen zufrieden sein; er möge jedoch bedenken, daß der vorgegebene Mindestwortschatz zielorientiertes, ökonomisches Arbeiten auf breiter Basis möglich macht und somit Fundamentum des Rechtschreibunterrichts sein muß. Zudem ist er ein offener Wortschatz insofern, als im Hinblick auf regionale und klassenspezifische Besonderheiten Ergänzungen möglich sind, ferner ein begrenztes Abweichen von der Aufteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen zulässig ist, wenn eine gründliche Absprache zwischen den Lehrern einer Schule erfolgt.

In der Deutschdidaktik wird seit langem die Bereitstellung eines Grundwortschatzes als Orientierungshilfe für den Rechtschreibunterricht gefordert. Wenn Regelwissen für den Schüler keine ausreichende Hilfe ist, liegt es nahe, vom Wortmaterial auszugehen. Nach Oehler<sup>5</sup> ist man mit den 1000 häufigsten Wörtern sowie ihren Formen zu 80%, mit den 4000 häufigsten Wörtern zu 95% rechtschreibsicher. Wer also in der Schreibung der häufigsten Wörter sicher ist, müßte den meisten rechtschriftlichen Anforderungen gewachsen sein, ein Gedanke, der schon Petersen veranlaßte, die Lehrer aufzufordern, sich im Rechtschreibunterricht auf „ein pflegerisches Einüben der wirklich gebrauchten 800–900 Wörter zu beschränken“<sup>6</sup>.

Das Angebot eines Grundwortschatzes ermöglicht eine präzisere Lernzielbestimmung, exaktere Lernzielkontrollen sowie bessere Transparenz der Beurteilung; es wird den Lehrer zweifellos entlasten. Für den Schüler werden die Lernanforderungen im Rechtschreibunterricht überschaubarer und erreichbarer; auch schwächere Schüler können bei intensivem Üben der am häufigsten vorkommenden Wörter zunehmend Sicherheit erlangen, ein Zustand, der über den Lernerfolg hinaus Lernbereitschaft fördert. Letztlich ist von einem begrenzten und intensiv geübten Wortschatz ein rechtschriftlicher Transfereffekt zu erwarten. Von einem festen Bestand von Grundwörtern und bekannten Wortelelementen aus kann der Schüler (über Analogiebildung, Wortbildung . . .) auf die Schreibweise weiterer Wörter bzw. Wortformen schließen. Die Arbeit mit dem Grundwortschatz führt somit zu einer besseren Lernökonomie des Rechtschreibunterrichts.

#### Behandlung von Rechtschreibbesonderheiten

Die deutsche Rechtschreibung enthält aufgrund mehrerer sie beeinflussender Prinzipien eine Fülle von Besonderheiten. In der Grundschule geht es jedoch nicht um eine isolierte Thematisierung von Rechtschreibfällen, „Schwierigkeiten“ oder gar die Zusammenstellung eines rechtschriftlichen Raritätenkabinetts. Es sollen nur einige grundlegende Besonderheiten aus verschiedenen orthographischen Bereichen behandelt werden. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe sind dies Rechtschreibbesonderheiten aus dem

- akustischen Bereich:* nicht eindeutige Laut-/ Buchstabenzuordnungen (d/t . . . am Wortende, die s-Laute), Mitlautverdopplung, Dehnung;
- grammatischen Bereich:* Groß-/ Kleinschreibung, Umlautungen, besondere Fälle der Trennung.

Sie werden nicht an beliebig gesammelten Wörtern, sondern in erster Linie an Wörtern des Grundwortschatzes bewußt gemacht; „Besonderheiten der Rechtschreibung dürfen nicht losgelöst von der Arbeit am Grundwortschatz behandelt werden“. Ihre Behandlung erfolgt zunächst aufgrund von Fehlerbeobachtungen in der Klasse; sie zeigen dem Lehrer, welche „Fälle“ vordringlich zu behandeln sind. Wo es sich vom Lerninhalt her anbietet, werden Merkhilfen in verständlicher und leicht faßbarer Form erarbeitet; abzulehnen ist allerdings ein Üben nach auswendig zu lernenden Regeln.

### *Wörter nachschlagen können*

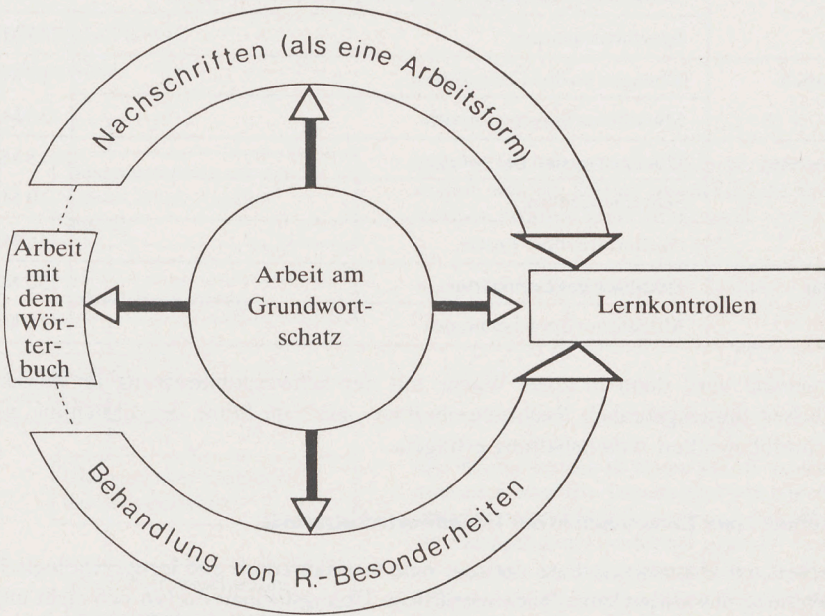
Dieses Lernziel führte in der Schulpraxis bisher ein ausgesprochenes Schattendasein. Es darf – etwa aufgrund der Nennung an letzter Stelle im Lehrplan – nicht erneut als Randgebiet des Rechtschreibunterrichts verstanden werden, in dem nur gelegentlich und nebenbei gearbeitet wird. Sicherer Umgang mit Wörterbüchern ist ein durch gezielte und systematische Arbeit anzustrebendes Lernziel. Wenn „es besser ist, Fehler zu verhüten als sie zu korrigieren“, ist Nachschlagenkönnen eine unverzichtbare Rechtschreibhilfe, da im Unterricht weder der gesamte Wortschatz noch alle Besonderheiten gesichert werden können. Mit der Nachschlagetechnik erwirbt der Schüler zusätzlich zur optischen, akustischen, motorischen und logischen die mechanische Lösungshilfe. Für die Gewöhnung an den Gebrauch des Wörterbuches als selbstverständliches rechtschriftliches Hilfsmittel genügt freilich ein einmaliger Einführungskurs nicht. Nach einer Einführung in die Arbeitstechnik des Nachschlagens von Wörtern im Klassenverband müssen die Schüler die Möglichkeit haben, nach ihren individuellen Bedürfnissen das Wörterbuch zu benutzen. Es empfiehlt sich, das Lernziel „Wörter nachschlagen können“ möglichst früh im Schuljahr einzuplanen, damit für die Schüler tatsächlich genügend Zeit gegeben ist, sich an die Benutzung des Wörterbuchs in aktuellen Situationen zu gewöhnen. Die Arbeit damit darf sich freilich nicht auf den Rechtschreibunterricht beschränken, sie muß in vielerlei Unterrichtssituationen (z. B. beim Aufsatzentwurf, beim Überprüfen von Niederschriften, bei der Überarbeitung von Nachschriften . . .) möglich und gefordert sein; freilich muß das Wörterbuch dann jedem Schüler ständig zur Verfügung stehen. Der Griff nach dem Wörterbuch darf nicht als Schwäche gesehen werden, er ist als Ausdruck einer rechtschreibbewußten Arbeitshaltung zu werten – insofern ist Arbeit mit dem Wörterbuch auch als Unterrichtsprinzip zu verstehen. Eine systematische Anleitung dazu fördert über orthographische Sicherheit hinaus orthographische Selbständigkeit.

### **Die Grundwortschatzarbeit – das besondere Anliegen des Lehrplans**

Im Mittelpunkt des Rechtschreibunterrichts der Grundschule steht die Lernarbeit an den ausgewählten Grundwörtern, die übrigen Aufgabenbereiche sind in die Grundwortschatzarbeit zu integrieren. Das Wortmaterial des Grundwortschatzes wird auf Besonderheiten hin geordnet und betrachtet; rechtschriftliche Einsichten und Erkenntnisse können innerhalb des Trainings der Grundwörter herausgearbeitet werden.

Ebenso ergeben sich Möglichkeiten der Verknüpfung in der Arbeit mit dem Wörterbuch beim Aufsuchen und alphabetischen Ordnen von Grundwörtern, beim Auffinden von Wortverwandten (Zusammensetzungen, Wortfamilien . . .). Auch die Übungsnachschrift – eine der im Rechtschreibunterricht der Grundschule besonders gepflegten Arbeitsformen – muß im Dienste der Grundwortschatzarbeit stehen. Es geht nicht um das Üben von Wörtern aufgrund von den Schülern vermuteter Schwierigkeiten; erst intensive Arbeit an grundle-

gendem Wortmaterial macht die Nachschrift zu einer effektiven Übungsform. Unter Berücksichtigung der Grundsätze eines lernzielorientierten Unterrichts haben sich letztlich auch die regelmäßig durchgeführten Leistungsüberprüfungen (Diktate) konsequent an der Arbeit mit Grundwörtern zu orientieren; grundsätzlich kann auch im Rechtschreibunterricht nur geprüft werden, was vorher unterrichtlich behandelt wurde. Dies bedeutet, daß Diktattexte die durch Übung über längere Zeit gesicherten Grundwörter (dazu gehören natürlich auch die Lernwörter der 1. und 2. Jahrgangsstufe) enthalten müssen. Die nachfolgende Abbildung soll knapp verdeutlichen, wie alle Aufgaben des Rechtschreibunterrichts auf die Grundwortschatzarbeit bezogen sind.



## Hinweise zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ziele des Lehrplans

### Vorschläge zur zeitlichen Planung der Lernerbeit

Der Lehrer muß die vorgegebenen Wörter des Grundwortschatzes in realistischer Einschätzung der zur Verfügung stehenden Deutschstunden auf das Schuljahr verteilen. In Anlehnung an den Vorschlag von Greil<sup>7</sup> wird folgende Empfehlung zur zeitlichen Verteilung gegeben; die Angaben sind als Mittelwerte zu sehen.

Jgst.	Zahl der einzuübenden Lernwörter	Zu planende Sequenzen	Lernwörter je Sequenz
3	266	20–24	10–12
4	300	20–24	12–14

Die Arbeit an den Lernwörtern darf – wenn sie wirklich gesichert werden sollen – nicht Sache einzelner ausgefeilter Lektionen sein; „der Lernerfolg hängt von gründlicher Übung ab“. Notwendig sind häufige Wiederholungen innerhalb von Kurzzeiteinheiten an verschie-

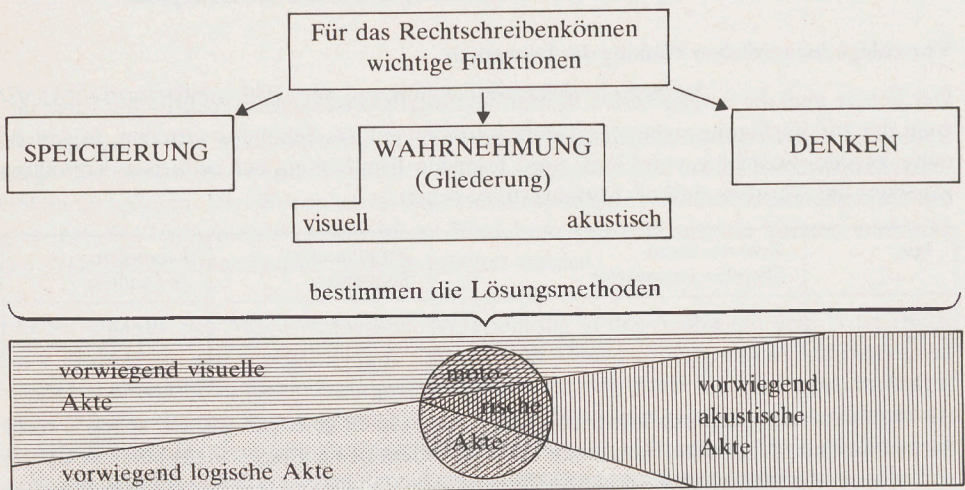
denen Tagen; „der Übungserfolg . . . wird durch Wiederholung gesichert. Kurze, über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen sind bei weitem ergebiger als langes, gehäuftes Üben“<sup>8</sup>. Dementsprechend empfiehlt sich die Planung von Lernsequenzen, bei denen im Anschluß an die Einführung der Lernwörter Übungen auf mehrere Tage verteilt werden. Dies sei für eine Woche mit dem Schwerpunkt Rechtschreiben schematisch dargestellt.

Montag	Einführung der Lernwörter (innerhalb einer sprachlichen Situation, z. B. Übungsnachschrift, Rätsel)	45 Min.
Dienstag	Übung an den Lernwörtern	15 Min.
	Übungen zur Schulung der grundlegenden Lesefertigkeit	30 Min.
	Sprachbetrachtung	45 Min.
Mittwoch	Übungen an den Lernwörtern	10 Min.
	Mündlicher Sprachgebrauch	35 Min.
Donnerstag	Übungen an den Lernwörtern	15 Min.
	Schreiberziehung	30 Min.
	Weiterführendes Lesen	45 Min.
Freitag	Diktieren der Lernwörter	30 Min.
	Mündlicher Sprachgebrauch	15 Min.

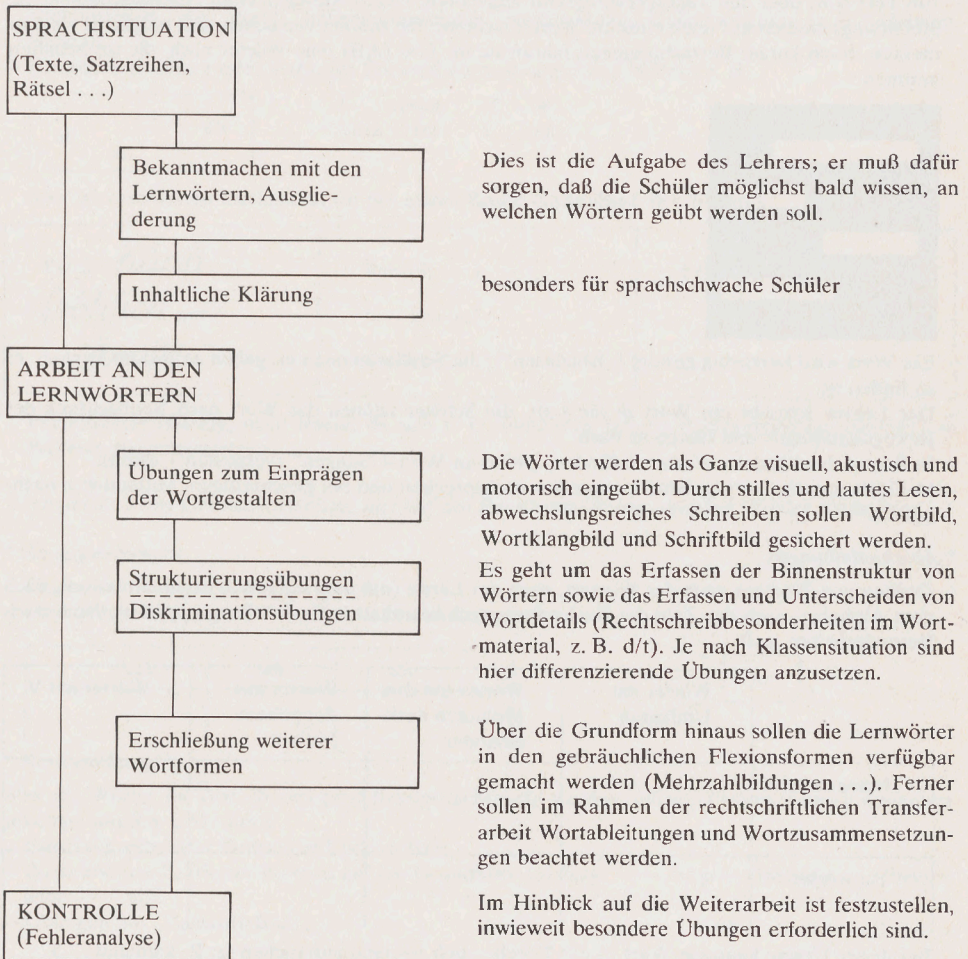
Entsprechend wird dann in einer Woche mit der Schwerpunktsetzung im mündlichen/schriftlichen Sprachgebrauch Rechtschreibarbeit „nur“ im Sinne der Erziehung zu einer rechtschreibbewußten Arbeitshaltung erfolgen.

### Der Aufbau einer Lerneinheit in der Grundwortschatzarbeit

Die Arbeit am Grundwortschatz verlangt eine fachdidaktisch und lernpsychologisch sinnvolle Planung des Unterrichts. Rechtschriftliche Übungsformen dürfen sich nicht unreflektiert aneinanderreihen; erforderlich ist die Berücksichtigung aller für das Rechtschreibenkönnen wichtigen Funktionen<sup>9</sup>.



In der rechtschriftlichen Einprägungsarbeit muß der Unterricht folgerichtig „das Klangbild, das Schriftbild und das Bewegungsschema der Wörter bzw. Wortformen sichern sowie ihre gedankliche Durchdringung gewährleisten“. Das Einprägen der optischen Wortstruktur erfolgt durch genaues Betrachten (klar gegliedertes Schriftbild) und Einschleifen der Bewegungsvollzüge; Hören und deutlich artikuliertes Sprechen dienen der lautlichen Durchgliederung. Das Verständnis der Wörter (Inhaltsaspekt) ist Voraussetzung für deren richtige Schreibung; die Schreibbewegung ist an allen rechtschriftlichen Akten beteiligt. Das folgende Strukturmodell verdeutlicht die Phasen der Grundwortschatzarbeit und will Hinweise für eine sinnvolle Abfolge der Übungen geben.



### Beispiele lernzielbezogenen Arbeitens und Übens

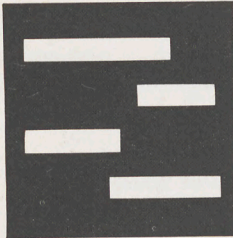
Das Erreichen der Ziele des Lehrplans macht die Durchführung von Übungen notwendig, in denen rechtschreibimmanente Grundleistungen gefordert werden. Die Arbeit darf sich dabei keinesfalls in der „Erledigung“ eines (wenn auch noch so guten) Arbeitsblattes erschöpfen; abgesehen davon, daß die Einförmigkeit des Arbeitens leicht Unlust aufkom-

men läßt, bestünde die Gefahr der Vernachlässigung akusto-sprechmotorischer Akte. Damit bei den Schülern die Motivation für das rechtschriftliche Lernen erhalten bleibt, muß sich die Lernarbeit nicht nur von den Übungs-, sondern auch von den Unterrichtsformen her (Wechsel von Alleinarbeit, Partnerarbeit, gemeinsamer Arbeit) variabel gestalten. Die nachfolgenden Beispiele stellen nur eine kleine Auswahl von Möglichkeiten des Arbeitens in der 3. und 4. Jahrgangsstufe dar.

### *Lernziel 1: Wörter aus dem Grundwortschatz richtig schreiben*

#### *\* Auffassungsübungen*

- Ein Text wird über den Tageslichtprojektor angeboten. Durch Auflegen einer Abdeckschablone (s. Abbildung) bleiben nur noch einzelne Wörter sichtbar, die Schüler versuchen, sich möglichst viele zu merken. Nach kurzer Betrachtungszeit fahren sie im Text (AB) jene Wörter nach, die sie behalten konnten.



- Ein Wort wird kurzzeitig gezeigt („Blitzlesen“); die Schüler nennen es, geben an, wo im Text . . . es zu finden ist.
- Der Lehrer schreibt ein Wort in die Luft, die Schüler nennen das Wort nach Beobachtung des Bewegungsablaufs und fahren es nach.
- In Buchstabenbändern Wörter auffinden, „Wort-in-Wort-Übungen“ (vergessen – essen).
- In Flüstersprache vorgegebene Lernwörter nachsprechen und bei gleichzeitigem Mitlautieren nachfahren.

#### *\* Abschreibübungen*

- Ordnen von Wörtern nach der Wortart, nach der Länge (mit dem kürzesten beginnen lassen), nach dem Alphabet, nach der Zahl der Buchstaben, nach bestimmten Buchstabengruppen im Wort, nach Besonderheiten, z. B.

	Wörter mit Umlauten	Wörter mit drei Mitlauten nacheinander	Wörter mit doppeltem Mitlaut	Wörter mit V
Namenwörter				
Tunwörter				

Bei dieser Übung kann ein Wort in der Tabelle auch zweimal auftauchen (z. B. kämmen . . .)

- Berichtigen von Unsinnsätzen, Purzelsätzen, Zuordnen von Wörtern zu Abbildungen, Wortrahmen, Geheimschrift; Wörter mit gegensätzlicher/gleicher Bedeutung einander zuordnen, Einordnen in Gitterrätsel.
- Variieren von Sätzen durch Wortumstellungen (Hans spielt am Nachmittag Fußball – Am Nachmittag . . .)

#### *\* Aufschreibübungen*

- mit dem Wendebblatt: ein Blatt, in dessen einer Hälfte die Lernwörter aufgeschrieben sind, wird in der Mitte gefaltet. Die Schüler betrachten ein Wort genau, fahren es nach, wenden das Blatt, sprechen sich das Wort vor und schreiben es auf; anschließend wird verglichen.

- mit dem Partnerdiktat: der diktierende Schüler vergleicht ständig die Vorlage mit dem vom Partner geschriebenen Wort; er hat die Aufgabe Fehler zu verhindern.
- am Tageslichtprojektor jeweils einen Sinnschritt (Text) zeigen (aufdecken), lesen, freies Aufschreiben und Vergleichen.

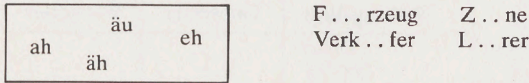
**\* Aufbauübungen**

- Arbeit mit Silben: silbenweises Auf- und Abbauen mehrsilbiger Wörter unter deutlichem Sprechen; Lösen von Silbenrätseln;



Richtigstellen von durch Silbvertauschung entstandenen Unsinnwörtern (z. B. Unbahn, Fahrfall . . .).

- Einsetzen einzelner oder mehrerer Buchstaben in vorgegebene Wörter, z. B.



oder im erweiterten Lückentext (in der ersten Spalte Nachfahren der Wörter).

Petra <i>küpf</i> <i>fröhlich</i> auf der <i>Str</i> . . e	Petra h . . . t fr . . lich auf der Str . . e.	Petra . . . . . . . . lich auf der . . . . . . . .
--	--	--

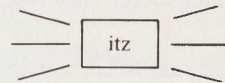
- Purzelwörter (flächig, nicht linear, da sich u. U. sonst eine falsche Buchstabenfolge einprägt) zu Wörtern zusammensetzen.

**Lernziel 2: Vom Grundwortschatz aus auf die Rechtschreibung weiterer Wörter schließen**

**\* Analogieübungen**

- Finden von Reimwörtern (Kette – W . . .);
- Finden von Wörtern mit der gleichen Buchstabengruppe

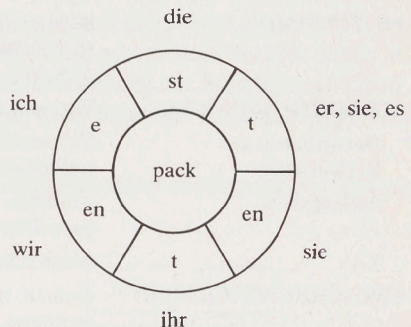
ack	eck	ick



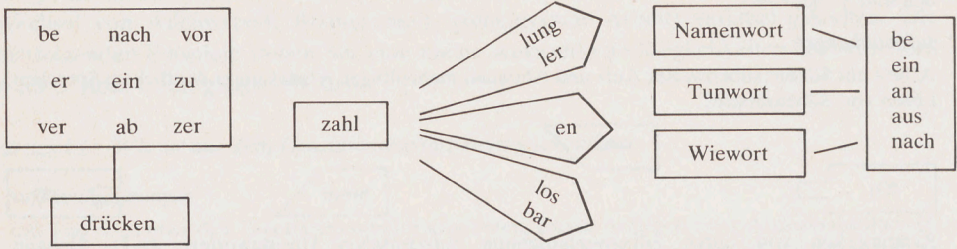
**\* Flexionsübungen**

Weil die Wörter im Text überwiegend flektiert gebraucht werden, müssen Flexionsformen besonders gesichert werden, z. B. durch

- Einsetzen gebeugter Formen in Lückensätze;
- Zurückführen flektierter Formen auf die Grundform (er fängt --- fangen; Gebäude --- bauen; älter --- alt).
- Übungen am „Zeitwort-Rad“:



- Wortbildungsübungen,  
z. B. Zusammensetzen von Wörtern und Aufstellen von Wortfamilien



Namenwörter	Tunwörter	Wiewörter

Bei den Übungen zu diesem Lernziel ist freilich der Inhaltsaspekt besonders zu beachten. Es hat rechtschriftlich wenig Wert, wenn Kinder durch Reimen und Zusammensetzen neue Wörter bilden (und schreiben), wenn diese nicht vom Wortinhalt her geklärt werden – dies ist unbedingte Voraussetzung, wenn sie tatsächlicher Besitz werden sollen.

*Lernziel 3: Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen*

Es wird hier darauf verzichtet, zu den einzelnen im Lehrplan genannten Besonderheiten Beispiele in größerer Zahl aufzuführen. Es werden immer wieder Wörter (des Grundwortschatzes) nach der Art der Besonderheit zu ordnen und zu betrachten sein, z. B. nach Zusammenstellung in einer Tabelle:

Namenwörter nach Nachsilben			Wörter mit s-Lauten	
heit	keit	ung	ß im Wort	ß am Wortende

Nach Hervorheben bzw. Klären der Besonderheiten sind ggf. Merkhilfen zu erarbeiten. Die nachfolgende Unterrichtsskizze soll exemplarisch aufzeigen, wie die Arbeit an einer Besonderheit der Rechtschreibung verlaufen kann.

*Mitlautverdoppelung nach kurz gesprochenem Selbstlaut*

MOTIVATION	Bildmaterial/TA SS benennen Abbildungen, L schreibt Wörter zu Abbildungen (bzw. Anheften von Wortkarten)
SPRACHBEGEGNUNG	Vorlesen der Wörter durch einzelne Schüler
Hervorheben der Besonderheit	SS formulieren (ggf. durch L-Impuls veranlaßt), daß in allen Wörtern ein doppelter Mitlaut vorkommt
Zielangabe/L	Am Ende der Stunde sollst du wissen, wann du in einem Wort einen doppelten Mitlaut schreibst!
TA	Wann schreibt man einen doppelten Mitlaut?
SPRACHBETRACHTUNG	Ordnen der Wörter nach der Art der Mitlautverdoppelung (gemeinsam)

TA	ll	mm	tt
	Roller	Kamm	Bett
	Ball	Trommel	Ratte
	Brille	Hammer	Mutter

Partnerdiktat: Jeder diktiert seinem Partner aus der Wortzusammensetzung 4 Wörter

Erweitern des Wortmaterials durch Analogiebildung (Einzelarbeit/AB)

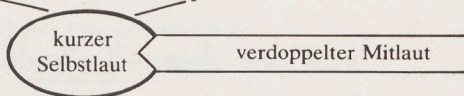
Ball – Kn . . . , Brille – W . . . , . . .

Nennen der neuen Wörter durch SS, Eintrag in TA, ggf. inhaltliche Klärung

SPRACHBESINNUNG

Betrachten der Wortreihen, Feststellen des Selbstlautes vor der Mitlautverdopplung (ggf. einrahmen), z. B.

R	o	l	l	e	r	K	a	m	m			
B	r	i	l	l	e	S	w	a	m	m		
W	i	l	l	e		T	r	o	m	m	e	l
K	n	a	l	l		H	a	m	m	e	r	



Hervorhebung/TA

Lautes Lesen der Wortreihen (Chorlesen), Hören auf den Selbstlaut, Bewußtmachen des kurz gesprochenen Selbstlauts (Kennzeichnen durch Punkt)

Formulieren der Merkhilfe

*Verdoppelter Mitlaut folgt nur auf kurz gesprochenen Selbstlaut*

TA

SPRACHÜBUNG

Lösen eines Silbenrätsels (gemeinsam)

Aufsuchen von Wörtern mit doppeltem Mitlaut, Ordnen nach dem Selbstlaut (Einzelarbeit/AB)

KONTROLLE

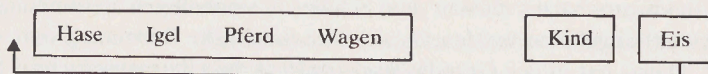
Wortdiktat: SS schreiben von den diktierten Wörtern nur jene mit doppeltem Mitlaut auf

Bei Wörtern mit s-Lauten wie gedehntem Selbstlaut sollte man sich mit dem Zusammenstellen, Betrachten, deutlichem Lesen und mehrfachen Schreiben begnügen. Die Erarbeitung von Merkhilfen ist hier nicht anzustreben.

*Lernziel 4: Wörter nachschlagen können*

Vor der Verwendung des Wörterbuches müssen die Schüler dessen Ordnungsaspekt, das Alphabet, kennen und sich darin zurechtfinden. Es ist zweckmäßig, es (u. U. mit Hilfe eines Abc-Gedichts) in Buchstabengruppen zu gliedern, da es dem Schüler dann leichter fällt, die Position eines Buchstabens zu bestimmen. Im Hinblick auf schwächere Schüler sollte im Klassenzimmer eine Schrifttafel mit der alphabetischen Darstellung der Buchstaben hängen. Nach gründlichem Einüben des Alphabets können u. a. folgende Übungen angesetzt werden:

\* Ordnen von Wörtern (Berichtigen einer falschen Reihung, Einordnen einzelner Wörter in eine Reihe);



Rechtschreiben

\* Aufsuchen vorgegebener Wörter zur Entnahme der richtigen Schreibweise:

Masch  ne \_\_\_\_\_, Wörterbuch S. . . .

\* Orientierungsübungen zur Verbesserung der Technik des Auffindens. Buchstabengruppen des Abc (z. B. nach Abc-Gedicht) werden an der Tafel hervorgehoben, die Position der jeweiligen Gruppe wird am Wörterbuch geschätzt, die Schüler überzeugen sich durch „Greifen“. Vorgegebene Wörter aufgrund ihrer Lage im Alphabet (Buchstabengruppe) „greifen“ lassen.

Voraussetzung effektiven Arbeitens mit dem Wörterbuch ist schließlich eine Fehlersensibilisierung. Viele Schüler sind unkritisch ihrer eigenen Rechtschreibleistung gegenüber, kämen gar nicht auf den Gedanken nachzuschlagen, da ihnen ein Gespür für die Möglichkeit von Falschschreibungen fehlt. Durch Arbeit an didaktisch zubereiteten Fehlertexten (falsch geschriebene Wörter sind unterstrichen, am Rand gekennzeichnet . . .) kann der Schüler allmählich lernen, Wörter zu erkennen, über deren Schreibung er Auskunft im Wörterbuch einholen sollte. Erst ein auf mögliche Falschschreibungen sensibilisierter Schüler kann seine schriftlichen Arbeiten wirklich selbständig auf Richtigkeit hin überprüfen.

### Ein Unfall

- 1 Bärbel hüpft fröhlich den Gehweg entlang.
- 2 Da sieht sie auf der anderen Seite Gisela.
- 3 Schnell rennt sie über die Straße. Ein
- 4 Autofahrer muß plötzlich bremsen. Das Auto
- 5 dahinter kann nicht mehr anhalten und
- 6 prallt auf das andere. Beide Fahrzeuge
- 7 sind beschädigt, aber niemand ist
- 8 verletzt. Doch beide Autofahrer sind
- 9 böse und lassen die Polizei kommen.

1. Nach dem  mußte die  die   abschleppen lassen.
2. Wenn Kinder ohne aufzupassen auf die  , müssen Autofahrer häufig scharf .
3. Der Libero des FC Bayern München hat sich  und  vom Spielfeld.

### Zur Rolle der Übungsnachschrift

Orthographisches Können ist nicht durch kontextloses Üben von Wörtern zu erreichen; die Wörter des Grundwortschatzes müssen dem Schüler in sinnhaltigen Verbindungen (überwiegend in Texten) angeboten werden, da sich ihre inhaltliche Bedeutung dort am besten erkennen läßt. Damit hat in der Grundwortschatzarbeit die Übungsnachschrift besondere

Bedeutung. Sie darf freilich nicht verstanden werden als bloß mildere Form der Kontrolle (als „Übungsdiktat“), sie muß gesehen werden als Lernform, durch die die Kinder das Richtigschreiben lernen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt demnach nicht im Schreiben nach Diktat, sondern in der rechtschriftlichen Übungsarbeit an ausgewähltem Wortmaterial. Der Lehrer muß bei der Auswahl bzw. Zusammenstellung seiner Nachschriften daher darauf achten, daß sie grundlegendes Wortmaterial enthalten; da es aber nicht genügt, die Lernwörter additiv „aufzuarbeiten“, muß er in der Abfolge der Texte für permanente Wiederholung sorgen. Im Hinblick auf die Länge von Nachschrifttexten dürfte es sich empfehlen, sich an die von Bischoff<sup>10</sup> genannten Richtwerte zu halten (3. Jahrgangsstufe: 40–60 Wörter, 4. Jahrgangsstufe: 60–80 Wörter).

Die nachfolgende Unterrichtsskizze soll die Einführung der Übungsnachschrift und die erste Arbeit an den Lernwörtern (3. Jahrgangsstufe) knapp aufzeigen.

Text der Nachschrift (Lernwörter unterstrichen)

Lückentext (Lernzielkontrolle)

MOTIVATION	Bildeinsatz: Autozusammenstoß Aussprache/eigene Erlebnisse, Erfahrungen
BEGEGNUNG MIT DEM TEXT	Tageslichtprojektor Stilles Lesen kurze Aussprache Lautes Lesen (Vorlesen durch einzelne Schüler)
Zielangabe/L	Am Ende der Stunde sollst du zehn Wörter aus dieser Geschichte richtig schreiben können. Ich zeige sie dir, versuche, sie dir zu merken.
Isolieren der Lernwörter	Abdeckschablone, Hervorheben der Übungswörter im Text Nach einer Minute Betrachtungszeit Unterstreichen der Wörter (AB), die sich Schüler merken konnten
Hervorheben der Lernwörter	Vorlesen Wörter werden (Wortkarten) an der Tafel vorgestellt. Schüler spüren Lernwörter im Text (AB) nach
EINÜBEN DER LERNWÖRTER	
Einprägen der Wortgestalten	Deutlich artikuliertes Lesen der Übungswörter. L schreibt Wörter in der Luft vor, Schüler nennen das Wort und fahren es im Text nach L flüstert Übungswörter, Schüler nennen das Wort und geben seinen Ort im Text an Ordnen der Lernwörter nach dem Alphabet. Erstes und letztes Wort der Reihe (Hilfestellung) werden an der Tafel vorgegeben (Einzelarbeit) Gemeinsames Ordnen nach Angabe der Schüler (Wortkarten an TA)
Strukturierungsübungen	An der Tafel sind jeweils die ersten Silben der Lernwörter vorgegeben. Silbenweiser Aufbau der Lernwörter (gemeinsam) Aufschreiben aller zweisilbigen Wörter (Block) Erkennen von Wörtern aufgrund einer vorgegebenen Buchstaben- gruppe (entsprechend verdeckte Wortkarte); Schüler geben an, welcher Buchstabe unmittelbar vorher/nachher steht Zusammensetzen von Purzelwörtern (Tageslichtprojektor – Auf- schreiben durch Schüler)

Erschließen weiterer Wortformen	Bilden von Zusammensetzungen mit Fahr-, Straße
KONTROLLE	Diktieren der Lernwörter in Lückentext

Maßnahmen der Differenzierung sowie eine sinnvolle Fehlerberichtigung erfolgen auf der Basis des individuellen Leistungsstandes der Klasse. Hierzu sei auf den Beitrag „Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler“ dieses Bandes verwiesen.

### Literaturhinweise

- Adrion, D.: Praxis des Rechtschreibunterrichts. Didaktische Reaktionen auf mißliche Gegebenheiten. Freiburg 1978
- Bischoff, P.: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts. Hannover 1971<sup>2</sup>
- Greil, J.: Rechtschreiben in der Grundschule. Donauwörth 1981
- Grömminger, A.: Wie lernt mein Kind besser Rechtschreiben? Freiburg 1976
- Plickat, H./Wieczerkowski, W.: Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht. Bad Heilbrunn 1979
- Riehme, J.: Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Berlin 1974
- Schüle, F. (Hrsg.): Rechtschreibung. Aspekte zur Theorie und Praxis des Rechtschreibunterrichts. Paderborn 1976
- Watzke, O.: Rechtschreibunterricht in der Primarstufe. München 1976<sup>3</sup>

### Anmerkungen

- 1 Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1970. S. 175
- 2 Menzel, W.: Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch, Heft 32/1978, S. 14
- 3 Adrion, D.: Praxis des Rechtschreibunterrichts. Freiburg 1978, S. 74
- 4 Staatsinstitut für Schulpädagogik: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. München 1980, S. 82
- 5 Oehler, H.: Grundwortschatz Deutsch. Stuttgart 1966. S. 3
- 6 Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Weinheim 1969<sup>8</sup>, S. 206
- 7 Greil, J.: Rechtschreiben in der Grundschule, Donauwörth 1981, S. 75
- 8 Menzel, W.: Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch, Heft 32/1978, S. 20
- 9 Holzner, F.: Die Arbeit an Nachschriften im Rechtschreibunterricht der Grundschule. In: Die Scholle 10/1980
- 10 Bischoff, P.: Grundlagen und Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover 1971, S. 121

Franz Holzner

# HILFEN FÜR LESE- RECHTSCHREIBSCHWACHE SCHÜLER

## Die Notwendigkeit der Förderung lese- rechtschreibschwacher Schüler

Schwierigkeiten von Schülern beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens wurden in der jüngsten Vergangenheit oft rasch als *Legasthenie* bezeichnet. Dieser Begriff, von dem Psychiater Ranschburg<sup>1</sup> geprägt und im Sinne M. Linders als „aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des orthographischen Schreibens) bei sonst intakter . . . Intelligenz“<sup>2</sup> überwiegend verstanden, wurde im Laufe der 70er Jahre zu einer Art Reizwort; kaum ein schulisches Problem wurde in diesem Zeitraum sowohl im wissenschaftstheoretischen wie im schulpraktischen Bereich so engagiert diskutiert wie Legasthenie. Die Positionen reichten dabei von der Meinung, es handle sich um ein schwerwiegendes isoliertes (z. T. sogar psychopathologisches) Lernproblem bis zur Haltung des Nichternstnehmens. Als Ergebnis der Auseinandersetzungen um sog. Privilegien von Legasthenikern, um die Setzung von Grenzwerten hinsichtlich der Auswahl zu fördernder Schüler und des Streits letztlich um die Frage, ob sie nicht lediglich ein „Konstrukt“<sup>3</sup> und folglich abzuschaffen sei, stellte sich vorübergehend zweifellos Verunsicherung in der Lehrerschaft ein. Gleichzeitig jedoch setzte sich die Einsicht durch, daß aus sozial- und rechtsstaatlichen Gründen alle Schüler mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens Anspruch auf Förderung haben, daß es nur Lese- Rechtschreibschwächen unterschiedlichen Grades gibt und eine Selektion in intelligente und zu wenig intelligente Lese- Rechtschreibschwache nicht zu rechtfertigen ist. Eine ersatzlose Streichung der im Laufe der 70er Jahre eingerichteten Fördermaßnahmen konnte angesichts der Bedeutung von Lese- und Rechtschreibleistungen für die schulische Entwicklung von Kindern nicht in Betracht kommen; die Tatsache, daß „. . . Rechtschreibung und Lesefähigkeit darüber (entscheiden), ob man zu den Sitzenbleibern gehört oder nicht“<sup>4</sup>, legitimiert hinreichend Fördermaßnahmen für alle Schüler. Ohne Übertreibung kann daher behauptet werden, daß Kindern derzeit in der Grundschule durch kaum etwas so entscheidend geholfen werden kann wie durch gezielte Förderung beim Schriftspracherwerb; schließlich sind „Sprache wie Schriftsprache . . . keine Lerngegenstände wie Mathematik oder Sport, es sind besondere, da die inadäquate Ausbildung der sprachlichen Funktionen den Aktionsradius des betroffenen Individuums mehr einengt als dies bei anderen Fächern der Fall ist. Die Schriftsprache ist in nicht unerheblichem Maß sogar die Voraussetzung für die Bewältigung der anderen Fächer – sie ist eine Art Propädeutik für diese“<sup>5</sup>. Wenn also Kindern in den ersten Schuljahren Erlebnisse des Versagens und der Verlust des Selbstwertgefühls erspart bleiben sollen (und dies muß eines der zentralen Anliegen der Grundschule sein), kommt gerade Fördermaßnahmen in den elementaren Lernprozessen des Lesens und Rechtschreibens besondere Bedeutung zu.

### Neugestaltung der Fördermaßnahmen – Folgerungen für die Arbeit mit lese- rechtschreibschwachen Schülern in der dritten und vierten Jahrgangsstufe

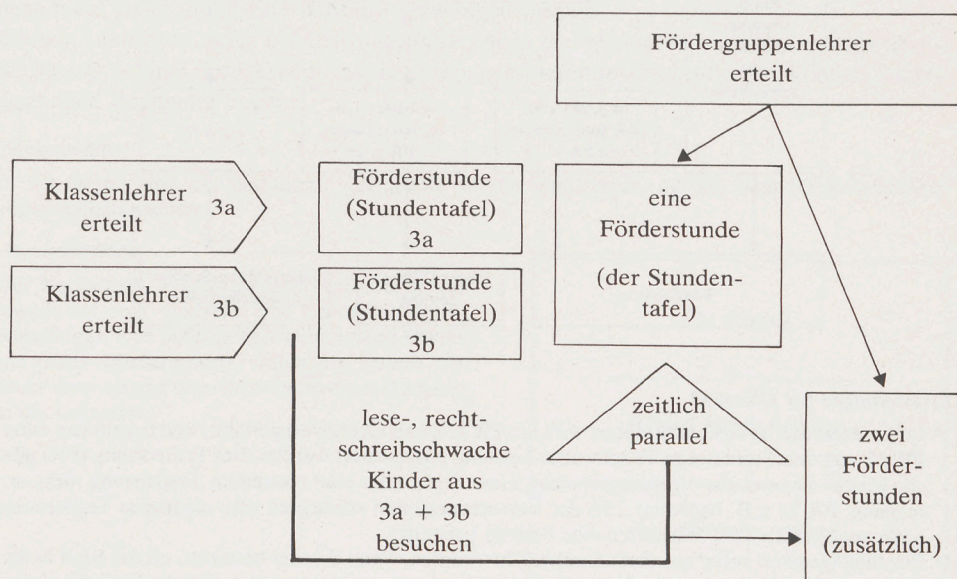
Die Auseinandersetzungen um die Legasthenikerförderung wie die Tatsache, daß sie in den einzelnen Bundesländern nach föderalistisch unterschiedlichen Maßstäben durchgeführt wurde, veranlaßten die Kultusministerkonferenz, ihren Schulausschuß mit einer Angleichung und Verbesserung der bestehenden Richtlinien zu beauftragen. In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 20. 4. 1978 wurden Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens festgelegt, die die Schule zur Förderung aller lese- rechtschreibschwachen Schüler verpflichten.

„Es gibt Schüler, die besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben. Ausmaß, Erscheinungsbild, Zustandekommen und Folgen solcher Schwierigkeiten wurden in den letzten Jahren unter der Bezeichnung Legasthenie ausführlich diskutiert und untersucht. Die umfangreiche . . . Forschung . . . hat noch viele Fragen offen gelassen. Unbestritten ist jedoch, daß Fördermaßnahmen für Schüler notwendig sind, die besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben“, denn „das Lesen und Schreiben zu lehren gehört zu den Hauptaufgaben der Grundschule, und es ist ihre pädagogische Aufgabe, dafür zu sorgen, daß möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen“<sup>6</sup>.

Die Neufassung der Ergänzenden Bestimmungen für die Volksschulen in Bayern (§ 1 Nr. 9.4.1.1–9.4.1.10 EBASchOVO) erfolgte als Vollzug des KMK-Beschlusses. Der Text dieser Bestimmungen (ohne die Nr. 9.4.1.5 und 9.4.1.6, die die Hauptschule betreffen) sowie die Hinweise und Empfehlungen der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBI I S. 577) vom 20. 11. 1979, geändert durch Bekanntmachung vom 15. 9. 1980 (KMBI I S. 596) sind diesem Beitrag voranstehend abgedruckt. Die praktische Arbeit in Förderkursen ist durch sie unmittelbar betroffen; als Schwerpunkte sind zu sehen:

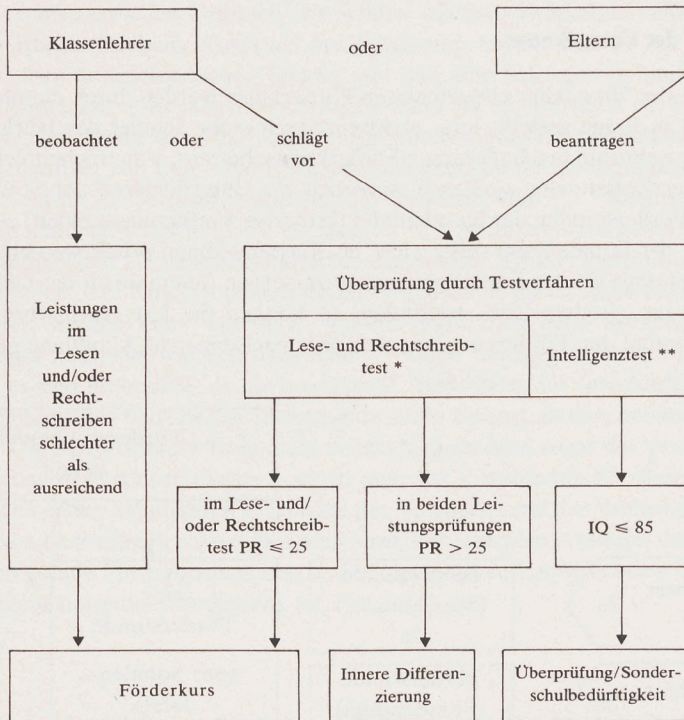
### Fortbestehen der Förderkurse

Die im Laufe der 70er Jahre eingerichteten Förderkurse werden durch die neuen Bestimmungen nicht in Frage gestellt; lese- rechtschreibschwache Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4 werden weiterhin in schulinternen Förderkursen betreut. Von wöchentlich vorgesehenen drei Unterrichtsstunden sind zwei zusätzlich zur Unterrichtszeit der Schüler, eine im Rahmen der Förderstunden der Stundentafel (bisherige Verfügungsstunden) zu halten. Die Förderstunde der Stundentafel sollte nicht im Klassenverband erteilt werden, sondern als eigene Förderstunde für den Förderkurs angesetzt werden. Wenn sie für die Jahrgangsstufen einer Schule zur gleichen Zeit stattfinden, so können die lese- rechtschreibschwachen Schüler zeitparallel den Förderkurs besuchen, wie nachstehende Abbildung aufzeigt.



## Ausweitung der Fördermaßnahmen

Die neuen Bestimmungen sprechen nicht mehr von Legasthenie, sondern nur noch von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Eine Trennung in förderungswürdige Legastheniker und wenig intelligente Lese- Rechtschreibschwache (die dann von der Förderung ausgeschlossen sind) entfällt. Betont wird das Anrecht aller Schüler auf Förderung, sofern sie besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben. Die Entscheidung über die Notwendigkeit besonderer Fördermaßnahmen in einem Förderkurs trifft zunächst der Klassenlehrer aufgrund des aktuellen Leistungsstandes eines Schülers. Die Durchführung diagnostischer Verfahren ist zusätzlich möglich; sie dient freilich nicht der Begründung von Förderansprüchen, sondern dem Aufdecken angemessener Lernwege. So muß u. a. zweifelsfrei geklärt sein, ob das Kind in der Volksschule tatsächlich gefördert werden kann; es wäre unverantwortlich, eindeutig sonderschulbedürftigen Kindern die ihnen entsprechende Schule zu lange vorzuenthalten. Die folgende Abbildung zeigt, wie bei der Entscheidung über die angemessene Förderung lese- rechtschreibschwacher Schüler verfahren werden kann.



### Erläuterungen zur Übersicht

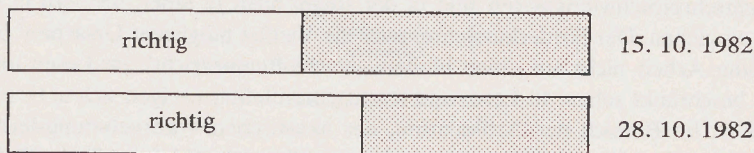
\* Im Lesetest wie im Rechtschreibtest wird ein  $PR \leq 25$  als Grenzwert gewählt, weil Ergebnisse unter  $PR 25$  von den Testautoren als schwache Leistung interpretiert werden. Der Prozentrang (PR) gibt an, wieviel Prozent der Versuchspersonen einer Stichprobe eine bestimmte Testleistung nicht erreichten.  $PR 25$  z. B. bedeutet: 25% der Versuchspersonen erbrachten eine niedrigere Testleistung (oder umgekehrt: 75% erbrachten eine bessere Leistung).

\*\* Ein Intelligenztest sollte nur dann durchgeführt werden, wenn Zweifel bestehen, ob das Kind in der Grundschule gefördert werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, daß ein Kind mit einem  $IQ \geq 85$  dem Unterricht der Volksschule in der Regel folgen kann, Ergebnisse darunter sind sehr vorsichtig zu interpretieren. Eine zusätzliche Überprüfung durch einen Fachmann ist anzuraten.

## Betonung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers

Die Meldung seiner lese- rechtschreibschwachen Schüler für einen Förderkurs enthebt den Klassenleiter nicht seiner pädagogischen Verantwortung für sie. Leistungsforderungen und -bewertung erfährt der Schüler innerhalb seiner Klasse; der Lehrer wird darauf hingewiesen, daß er die individuellen Schwierigkeiten lese- rechtschreibschwacher Schüler berücksichtigen kann. Zwar haben sie keinen Rechtsanspruch auf Berücksichtigung bei der Notengebung, doch ist auch ein genereller Benotungszwang für den Lehrer nicht gegeben. Er kann im Hinblick auf die entmutigenden Auswirkungen schlechter Noten einen Schonraum (durch Verzicht auf Benotung) dort gewähren, wo es ihm pädagogisch geboten erscheint. In dieser Frage sollte er sich freilich mit dem Förderkurslehrer absprechen (Einbezug der Bemühungen des Schülers im Kurs). Ein genereller Verzicht auf Bewertung erscheint pädagogisch nicht sinnvoll – auch lese- rechtschreibschwache Schüler erwarten eine Rückmeldung auf ihre „Leistung“; darin sollte freilich der Lernerfolg hervorgehoben werden wie in den folgenden Formen:

- \* Die Leistung des Schülers wird verbal gewürdigt. Sie drückt Anerkennung für eine Steigerung gegenüber vorangegangenen Nachschriften, für Richtigschreibung besonderer Wörter (z. B. Großschreibung aller Namenwörter) aus.
- \* Anstelle einer Note bzw. einer Fehlerzahl wird dem Schüler die Zahl der richtig geschriebenen Wörter mitgeteilt.
- \* Die Leistung wird dem Schüler graphisch (s. Abbildung) verdeutlicht; in einem Balken trägt der Lehrer den Prozentanteil der richtig geschriebenen Wörter ein. Der Schüler kann daran die Entwicklung seiner Rechtschreibleistung im Laufe des Schuljahres verfolgen.



Es sei nochmals betont: der Lehrer kann solche Formen der Beurteilung wählen – er kann dazu nicht (etwa durch Elternantrag) gezwungen werden.

Ebenso kann der Lehrer bei Leistungsforderungen die besondere Lage lese- rechtschreibschwacher Schüler berücksichtigen und ihrem geringeren rechtschriftlichen Können folgendermaßen Rechnung tragen:

### Lückendiktat

In Satzlücken sind nur bestimmte, gut geübte Wörter einzusetzen, die mit dem Förderkurslehrer abgesprochen wurden.

### Abschreibdiktat

Der Nachschrift-/Diktattext ist so aufbereitet, daß jeweils auf eine Textzeile eine Leerzeile folgt (s. Abbildung). Der Schüler liest beim ersten Diktieren (eines Diktierschritts) durch den Lehrer mit, deckt dann ab und schreibt beim zweiten Diktieren in die Leerzeile.

*Ein Unfall*

---

*Bärbel hüpfte fröhlich*

---

*den Gehweg entlang.*

---

Bei Lernzielkontrollen im Sachunterricht sollte der Lehrer sehr leseschwache Schüler nach Möglichkeit mündlich prüfen; Textaufgaben im Mathematikunterricht sollten ihnen vorgelesen werden.

Die gewählten Formen der Leistungsbeurteilung und -forderung sind von Zeit zu Zeit sicherlich zu überdenken und der jeweiligen Belastbarkeit des Kindes anzupassen. Dem Kind sollte im persönlichen Gespräch auch erklärt werden, daß die gewährten Erleichterungen kein Dauerzustand sein sollen, daß sie vor allem nur dann sinnvoll sind, wenn es sich selbst um Besserung seiner Leistungen bemüht.

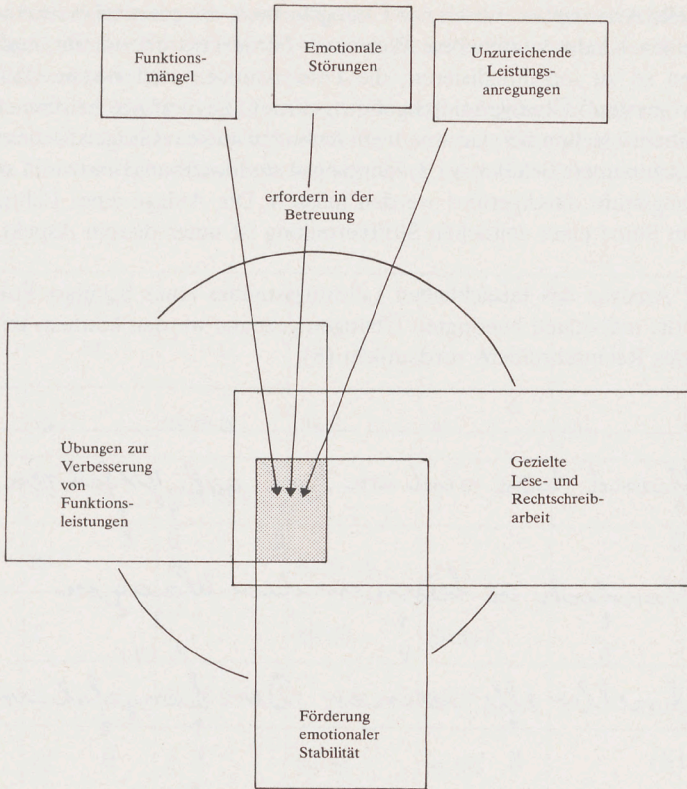
Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Ablösung der Bestimmungen zur Förderung von Schülern mit isolierter LRS nicht die von vielen befürchtete Streichung der schulischen Förderung lese- rechtschreibschwacher Kinder zur Folge hatte. Die Fördermaßnahmen kommen vielmehr einer größeren Zahl von Schülern zugute. Die Befreiung der Schule von juristischen Zwängen in Fragen der Leistungsbewertung ist zu begrüßen, da sie dem Lehrer größere pädagogische Handlungsfreiheit gibt.

## **Organisation der Lernhilfen für lese- rechtschreibschwache Schüler in Förderkursen**

### **Voraussetzungen effektiver Arbeit in Förderkursen**

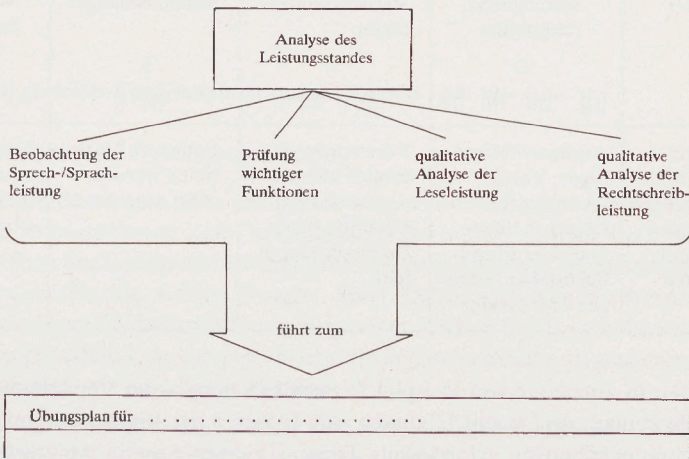
#### *Berücksichtigung des Lernhintergrundes lese- rechtschreibschwacher Schüler*

Lese- Rechtschreibschwierigkeiten sind in der Regel nicht in einer, sondern in mehreren Ursachen zu suchen. Der Förderkurslehrer muß die Vielfalt möglicher Ursachen<sup>7</sup> bedenken; er darf seine Arbeit nicht auf einen bloßen „Nachhilfeunterricht“ im Lesen und Rechtschreiben beschränkt sehen. In Lese- und Rechtschreibfehlern zeigen sich u. U. Funktionsmängel (z. B. im Bereich der Artikulation, der akustischen Wahrnehmungsleistung . . .), werden notwendige Übungen im entsprechenden Bereich sichtbar. Schließlich können Lernschwächen auch emotional begründet sein und Maßnahmen zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls wie der Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation erforderlich machen. Folgerichtig greifen in einer Förderstunde, die alle Hilfeerfordernisse berücksichtigt, Übungen aus verschiedenen Bereichen ineinander, wie dies die folgende Abbildung verdeutlicht.



*Erstellen individueller Arbeitspläne auf der Basis exakter Leistungsfeststellung*

Das Abbauen bestimmter Schwächen wie das Aufholen von Lernrückständen können nur gelingen, wenn der Förderkurslehrer sich an den individuellen Schwierigkeiten der von ihm betreuten Schüler orientiert. Die Förderarbeit beginnt daher mit einer exakten Analyse der Fertigkeiten und Leistungen des Kindes, aus der zwingende Folgerungen im Hinblick auf durchzuführende Übungen gezogen werden. Im Interesse einer effektiven Arbeit im Förderkurs sollte dabei für jedes Kind ein individueller Arbeitsplan entstehen:





nicht beherrschten Merkwörtern durchgeführt. Die Arbeit an Kenntnisfehlern wird zunächst zurückgestellt, der Bereich der Groß- und Kleinschreibung wird durch die Arbeit an Merkwörtern mit abgedeckt.

Gezielte ökonomische Arbeit in der Fördergruppe wird möglich, wenn der Fördergruppenlehrer sich einen Überblick verschafft, welche Kinder seiner Gruppe gleiche Fehlerschwerpunkte haben. Eine einfache Strichliste (s. Abbildung) erleichtert ihm die Planung:

Name	Fehler					
	M	D	V	K	E	F
Armin	#	### III	#			
Doris	#	### ##	#			
Erwin	#	#	### ##			
Gerda			###	###		
Hubert		### ##		###		
Martin			### ##	### ##		

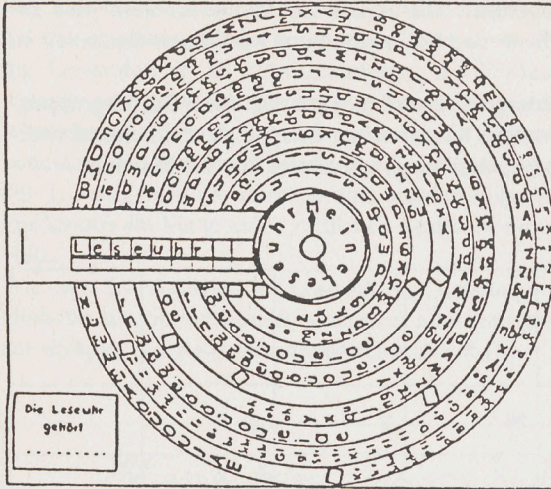
Die Übersicht zeigt – von oben nach unten gelesen – wie die Schüler in Übungsgruppen zusammengefaßt werden können und welche Fördermaßnahmen aufgrund der Fehlerverteilung zu organisieren sind. Selbstverständlich muß den Ergebnissen aller Leistungsprüfungen so konsequent Rechnung getragen werden wie hier dargestellt, wenn in der Betreuung ein gezielter Abbau individueller Fehlerschwerpunkte erreicht werden soll.

## Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in Kursen

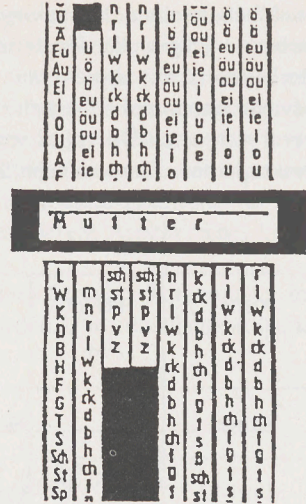
### Förderung der Lern- und Leistungsmotivation

Auch gezielte Hilfen können nicht erfolgreich sein, wenn sie Langeweile verbreiten. Wie in allen Fächern, so beeinflussen Lern- und Leistungsmotivation auch die Lese- Rechtschreibleistung; das Üben des Lesens und Rechtschreibens muß daher mit angenehmen Erlebnissen verknüpft werden: Freude, Erfolg, Neugier, Spiel. Damit wird von entscheidender Bedeutung sein, wie es dem Förderkurslehrer gelingt, dem Schüler Erfolge glaubhaft zu verdeutlichen sowie die gestellten Lese- und Rechtschreibaufgaben attraktiv zu gestalten. Hilfsmittel, die ihn hierbei unterstützen können (9) sind

- \* Lernspiele wie Lesetelefon, Lese-Memory, Leselotto, Leseuhr und Lesefix (s. Abbildungen), die sich für Übungen des Zusammenlesens gut einsetzen lassen;



Leseuhr, E. Kuhlemann, Göppingen



Lesefix, U. Jülf, Volkerode/Göttingen

- \* Hilfsmittel wie Tonbandgerät (z. B. für Selbstdiktate, Lautunterscheidungsübungen), Stempelkassen (Aufbau- und Durchgliederungsarbeit am Wort, Schreibmaschine, das LÜK-Programm (mit Möglichkeit der Selbstkontrolle);
- \* Lesestoff (Kinder- und Jugendbücher), der in Wortschatz und Satzbau wie in Schrift- und Zeilenspiegel geringe Lesefertigkeit berücksichtigt (großer Druck- und schmaler Satzspiegel, kurze und einfache Sätze) wie auch durch entsprechende Bebilderung auf den Text neugierig macht.

Nach Vester (10) kommt es darauf an, daß mit dem Lernvorgang nicht negative Sekundärmotivationen mitgespeichert werden, da bei der Erinnerung des Lernstoffs dann negative Signale mit abgerufen würden. Eine Abnahme der Lernfreude liegt in der Regel nicht in der „Natur der Kinder; die Ursache liegt meist in der Gleichförmigkeit und Einseitigkeit geforderter Tätigkeiten.

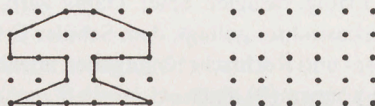
*Sinnvolle Abstimmung von Funktionsübungen und sprachlicher Arbeit*

Die Arbeit im Förderkurs darf sich nicht allein auf die Durchführung von Lese- und Rechtschreibübungen beschränken. Vor bzw. zu der sprachlichen Arbeit an bestimmten Fehlern sollten Übungen zur Förderung jener Funktionen durchgeführt werden, die bei der Bewältigung der entsprechenden Schwierigkeit eine Rolle spielen. Das vielfach als Spielerei bezeichnete Funktionstraining ist dann sinnvoll, wenn es zu den nachfolgenden Lese- bzw. Rechtschreibübungen in Beziehung steht. Nichtsprachliche und sprachliche Funktionsübungen sollten in wohlbedachter Folge aufeinander aufbauen; dies sei an zwei Beispielen kurz verdeutlicht.

Übungsbereich: Zusammenlesen von Einzelbuchstaben zu Wörtern

Nichtsprachliche Übungen

- durch Verbinden von Punkten eine vorgegebene Figur aufbauen



- Abspielen von Geräuschen (Klangerzeuger auf AB abgebildet). Schüler numerieren die Reihenfolge, in der sie zu hören sind.

Sprachliche  
Übungen

Vorsprechen von Wörtern. Schüler notieren den zweiten und dritten Laut des Wortes in Wortgitter.

fragen 

	r	a		
--	---	---	--	--

Bart 

--	--	--	--

Gezielte  
Leseübungen

- Umwandeln von Wörtern durch Hinzufügen/Weglassen eines Lautes
- Lesen von Wortreihen mit Elementveränderung

Bart	tragen	Karte	braten
Garten	warten	fragen	

Übungsbereich: Auffassen und Wiedergeben der Wortgestalt als Ganzes

Nichtsprachliche  
Übung

Kim-Spiel: einige auf dem Tisch liegende Gegenstände werden kurz betrachtet, dann verdeckt, ein Gegenstand wird entfernt. Schüler geben an, welcher entfernt wurde.


Sprachliche  
Übungen

Nachsprechen einer Reihe von Wörtern, die in der Zahl ständig steigt:  
Schule – Kind – Lehrer.  
Schule – Kind – Lehrer – Buch  
Kurzzeitiges Anbieten (Tageslichtprojektor . . .) eines Wortes. Nachfahren (Unterstreichen) des gezeigten Wortes in einer Wörterliste.

Gezieltes  
Wörtertraining

Zuordnen von Wörtern zu Bildern  
Gelenktes Abschreiben:

Vater *fährt* mit dem Auto.

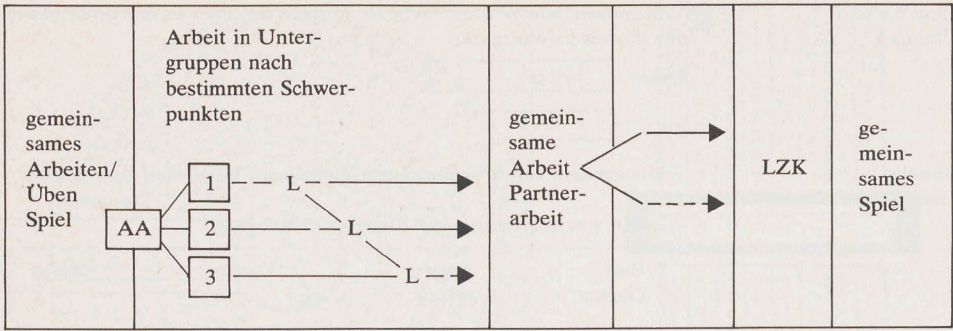
Vater  mit dem Auto.

Vater . . . . . mit dem Auto.  
(Zuerst Nachfahren des Wortes.)

Übungsformen zu den verschiedenen Bereichen sowie ausführliche Beispiele, wie Funktionsübungen phasenspezifisch in die Förderarbeit integriert werden können, finden sich in den Handreichungen des Staatsinstituts für Schulpädagogik (S. 159–193)

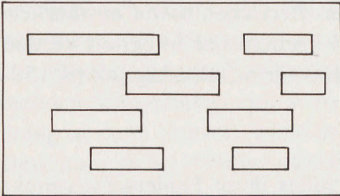
### Die Planung von Förderstunden

In der Förderstunde müssen die Schüler ihren Fehlerschwerpunkten entsprechend üben können. Der Aufbau von Förderstunden orientiert sich daher an den Ergebnissen der Leistungsüberprüfung. Dies bedeutet, daß ein Teil der Stunde immer gezieltem individuellem Training zu widmen ist und Schüler ihren Fehlerschwerpunkten entsprechend in Untergruppen zusammengefaßt werden sollen. Der Lehrer muß bei dieser Organisation der Fördermaßnahmen genau planen, wann er sich den einzelnen Gruppen direkt zuwendet; für die Zeiten der Alleinarbeit empfiehlt es sich, Aufgaben mit der Möglichkeit der Selbstkontrolle zu stellen. Über die gezielte individuelle Arbeit hinaus müssen in der Förderstunde aber auch Maßnahmen zur Verbesserung des Sozialverhaltens durchgeführt werden, muß der Ausdruck geschult werden; u. a. tragen dazu Kreisgespräche und gemeinsame Spiele bei. Nachfolgende Abbildung (11) verdeutlicht, wie gemeinsames und individuelles Üben in der Förderstunde sich ergänzen können.

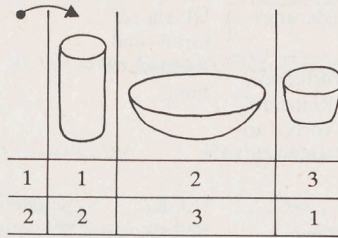


- Alleinarbeit in der Gruppe
- - - - Gruppenarbeit mit Lehrerbetreuung

*Beispiel des Verlaufs einer Förderstunde*

Lern-/Arbeitsphase	L./SS-Tätigkeiten eingesetzte Arbeitsmittel	Förderdidaktischer Aspekt
Einstimmung	Gespräch über Kinderstreiche; Aussprache zu einer Bilderfolge (über Episkop) aus W. Busch, „Max und Moritz, 5. Streich“	Erweiterung des Wortschatzes Vorbeugen gegenüber Leseschemmungen durch Bekanntmachen mit Wortmaterial des nachfolgenden Lesetextes
Begegnung mit dem Sprachmaterial, Lesetraining	Text wird über OHP angeboten - stilles Lesen - Vorlesen durch einzelne Schüler - Chorlesen - Isolieren der Übungswörter (Abdeckschablone)	Gezieltes Wortbildtraining
		
	- Lesen der Übungswörter - kurzzeitiges Zeigen der gelesenen Wörter/Unterstreichen im Text (AB) Kontrolle/Bestätigung	visuell-motorische Gestaltungsnuancierung b-p
Psychomotorisches Üben	L läßt Glasperlen nacheinander in drei Gefäße (Glas-, Keramik-, Blechgefäß) fallen, SS bestimmen nach Hören des Fallgeräusches die Reihenfolge der Gefäße (Notieren auf AB)	Kompensieren sensorischer Mängel Schulung der auditiven Wahrnehmung

Lern-/Arbeitsphase	L./SS-Tätigkeiten eingesetzte Arbeitsmittel	Förderdidaktischer Aspekt
--------------------	--	------------------------------



Spiel: Wörter sprechen – Laute hören (b-p)

kurzzeitiges Präsentieren einer Signalgruppe/Nachfahren des sie enthaltenden Wortes (AB) z. B.  
utz  
 purzeln  
 putzen . . .

Schulung der auditiven Wahrnehmung und Artikulation  
 Schulung des visuellen Wahrnehmungsfeldes  
 Konzentrationsförderung

Gezieltes Rechtschreibtraining

Gruppe/Differenzierungsübungen

L

Ordnen der Übungswörter nach b-p deutlich artikuliertes Lesen, Erweitern der Wortreihe

Gruppe/Speichertraining

Aufschreiben der Übungswörter nach Nw-Tw Zusammensetzübungen (für schnellere SS)

Gezieltes Eingehen auf individuelle Fehlerschwerpunkte  
 Abbau resignativer Einstellung durch angemessene Forderung – Erfolge

Einsetzen von b/p in Lückewörter und Aufschreiben auf Leerzeile

Ⓜurzeln  
purzeln  
 ○rummen

L

Kurzzeitiges Zeigen der Übungswörter (OHP), Nachfahren/AB und Aufschreiben

Partnerdiktat

(Übungswörter)



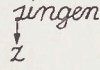



Förderung partnerschaftliches Verhaltens

Lese-rechtschreibschwache Schüler

Lern-/Arbeitsphase	L./SS-Tätigkeiten eingesetzte Arbeitsmittel	Förderdidaktischer Aspekt
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Gruppe/Gliederungs- übungen</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">L</div> spricht Wörter vor, SS notieren Reihenfolge von zwei vorher ange- gebenen Lauten (r, u) purzeln – <u>ur</u> brummen – <u>ru</u> –	Übung zur Groß- und Kleinschrei- bung  (LÜK, Selbstkon- trolle)  Schaffen eines Ver- trauensverhältnisses durch persönliche Zu- wendung
	Aufbau von Pur- zelwörtern (TA)	Aufbau von Wör- tern aus vorgege- benen Sil- ben (AB) nach Ton- banddiktat
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">L</div> Buchstabenklopfen (Übungs- wörter)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">L</div> (Beratung/ Hinweise für Weiterar- beit)
Lernzielkontrolle	Wortdiktat (Übungswörter)	Verstärkung

## Die Pflege der Handschrift als Beitrag zur Verbesserung der Rechtschreibleistung

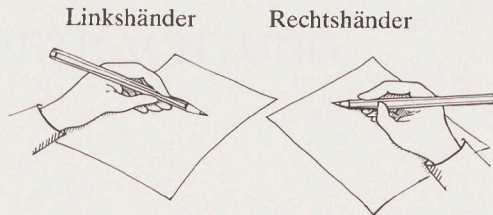
Häufig haben Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten auch eine schwer lesbare Handschrift. Ein Schriftbild mit unprägnanten Buchstabenformen aber beeinträchtigt das Speichern von Wörtern, da sie nicht exakt mit vorgegebenen Wortgestalten verglichen werden können; eine gut lesbare Handschrift wirkt sich dagegen meist (12) auch förderlich auf die Rechtschreibleistung aus. In der Grundschule sollte besonders auf folgende, häufig falsch wiedergegebene Schriftformen geachtet werden.

Buchstabe	Fehlerbild	Fehlerbeschreibung
s		Durch die Schleifenverbindung mit dem nachfolgenden Buchstaben gerät S zu L.
o v		Der Kleinabstrich wird zu tief gezogen, o gerät zu a, v zu u.
s		Verwechslung durch Schleifenverbindung von s mit dem nächsten Buchstaben, z ohne Wellenlinie
m		Der Kleinabstrich bei r wird nur flüchtig angedeutet (Verwechslung mit m) oder zu weit gezogen (Verwechslung mit n), die Arkade verkürzt (n zu r)
b		Die Girlande wird zu weit gezogen, der Kleinabstrich wird zur Schleife (le)
ck, k		Die Arkade wird nur kurz oder kaum eingeknickt.

Besondere Aufmerksamkeit muß den Linkshändern gewidmet werden. Der Lehrer sollte davon absehen, ausgesprochen linkshändige Schüler zum Schreiben mit der rechten Hand zu zwingen; er sollte sie vielmehr zur richtigen Schreibhaltung anleiten.

Zu beachten sind:

- Heft bzw. Blatt liegen so vor dem Linkshänder, daß die linke obere Ecke vom Körper wegzeigt:



Der Schüler sieht so die Spitze seines Schreibgerätes, ohne den Kopf schief zu halten; ferner wird das Geschriebene nicht verwischt, kann überschaut und kontrolliert werden.

- Hat der Linkshänder einen Rechtshänder zum Banknachbarn, so muß dieser auf der rechten Seite des Linkshänders sitzen, da sich die Kinder sonst beim Schreiben gegenseitig behindern.

### Literaturhinweise

- Deutsche Forschungsgemeinschaft: Zur Lage der Legasthenieforschung. Boppard 1978  
 Grissemann/Kobi: Zur Anti-Legasthenie-Bewegung. Bern/Stuttgart/Wien 1978  
 Holzner, F.: Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. In: Seminar und Schule, Band 3. München 1980  
 Kossow, H. J.: Zur Therapie der Lese- Rechtschreibschwäche. Berlin 1972  
 Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichungen zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Donauwörth 1981  
 Straub/Letzgus/Thoms: Gezielte Lese- Rechtschreibförderung. Stuttgart 1979  
 Tamm, H.: Die Betreuung legasthenischer Kinder. Weinheim 1970

### Anmerkungen

- 1 Ranschburg, P.: Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle 1928
- 2 Linder, M.: Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche). In: Ztschr. für Kinderpsychiatrie,, 1951, S. 100
- 3 Schlee, J.: Legasthenieforschung am Ende? München 1976
- 4 Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1970. S. 143
- 5 Pilz, D.: Legasthenie als Störung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und einige Aspekte ihrer Therapie. In: Ztschr. Demokratische Erziehung, 1976, Bd. 2, S. 49–58
- 6 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20. April 1978
- 7 Holzner, F.: Schulproblem Lese- Rechtschreibschwäche. München 1977, S. 24–35
- 8 Das Fehlerbeispiel ist vollständig enthalten in: Handreichung zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (S. 156)
- 9 s. Handreichungen . . . S. 214–216
- 10 Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1975, S. 176
- 11 Holzner, F.: Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. In: Seminar und Schule, Band 3, München 1980, S. 230
- 12 Adrion, D.: Praxis des Rechtschreibunterrichts. Freiburg 1978, S. 74



## SPRACHBETRACHTUNG

## Sprachbetrachtung

## 1. Ziele und Aufgaben

Die Sprachbetrachtung knüpft an den natürlichen Sprachgebrauch des Kindes an. Durch das Nachdenken über Sprache soll das Kind allmählich bewußter und sicherer über sie verfügen sowie ihre Vielfalt und ihren Reichtum kennenlernen. Auf die Formulierung von Lernzielen für die erste Jahrgangsstufe wurde verzichtet, was nicht ausschließt, daß im Grundlegenden Unterricht, insbesondere im Lesen und Rechtschreiben, Einsichten angebahnt und hierfür notwendige Begriffe verwendet werden.

## 2. Hinweise zum Unterricht

Der Unterricht geht von lebensnahen und kindgemäßen Situationen aus, macht gesprochene und geschriebene

Sprache zum Gegenstand der Betrachtung und wendet die gewonnenen Erkenntnisse in neuen Zusammenhängen an. In vollem Umfang kann erfahrungs- und handlungsbezogenes Sprachlernen nur in enger Verbindung mit den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts verwirklicht werden. Insbesondere wird die Sprachbetrachtung im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch vielfältig weitergeführt und vertieft. Die Überbetonung formalen grammatischen Wissens ist zu vermeiden.

Die in der Anlage beigegebene Liste enthält die Begriffe, über die der Schüler sicher verfügen soll. Lateinische Bezeichnungen sind den weiterführenden Schulen vorbehalten.

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>3. JAHRGANGSSTUFE</b>	
<b>1. Kenntnis der Wortarten und ihrer Aufgaben</b>	
— Namenwörter, die Abstraktes bezeichnen	Bezeichnen von nicht Konkretem mit Namenwörtern, z. B. Freude, Ärger, Liebe Suchen von Namenwörtern, die einen abstrakten Sachverhalt bezeichnen, in Texten
— Fürwörter sind Stellvertreter von Namenwörtern	Ersetzen von Namenwörtern durch Fürwörter in Texten Verkürzen von Texten durch Weglassen von Fürwörtern, z. B. bei Anzeigen, Telegrammen
— Zeitwörter sagen, wann etwas geschieht: in der Gegenwart, Vergangenheit	Beschreiben, was jetzt geschieht, z. B. in einer Szene Berichten über vergangene Erlebnisse Erklären des Begriffs „Zeitwort“ Gegenüberstellen von Zeitformen in der Gegenwart und Vergangenheit; Herausfinden der Veränderungen Unterscheiden der Vergangenheitsform in der mündlichen Umgangssprache und in der Schriftsprache: ich habe geschrieben (2. Vergangenheit) — ich schrieb (1. Vergangenheit)
— Eigenschaftswörter kennzeichnen unterschiedliche Eigenschaften und Merkmale	Setzen eines Textes von der Gegenwart in die Vergangenheit Finden und Beschreiben unterschiedlicher Eigenschaften von Lebewesen und Dingen Erklären des Begriffs „Eigenschaftswort“ Näheres Bestimmen von Namenwörtern und Geschehnissen durch Eigenschaftswörter
— Zahlwörter geben eine Anzahl an	Sammeln von Reimen, Abzählversen mit Zahlwörtern Ersetzen von Ziffern durch Zahlwörter Ordnen nach bestimmten und unbestimmten Zahlwörtern
<b>2. Einblick in Möglichkeiten der Wortbildung; Wortschatzerweiterung</b>	
— zusammengesetzte Wörter	Zusammensetzen von zwei Namenwörtern, z. B. mit „Bürste“ als Grundwort: Haarbürste, Zahnbürste, Schuhbürste Finden treffender Eigenschaften durch Zusammensetzen von Namenwörtern und Eigenschaftswörtern, z. B. federleicht Zerlegen von zusammengesetzten Wörtern; Ordnen nach Wortarten

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
— Vor- und Nachsilben	<p>Herausfinden der Bedeutung durch Vergleichen von Wörtern mit und ohne Vorsilben, z. B. kaufen: einkaufen, verkaufen</p> <p>Bilden neuer Wörter mit Hilfe von Nachsilben, z. B. Finster-nis, gefähr-lich</p>
— Sammelnamen	<p>Bezeichnen zusammengehöriger Gegenstände und Personen mit Sammelnamen</p> <p>Ordnen von Namenwörtern unter Sammelnamen</p> <p>Finden von Einzelbezeichnungen zu Sammelnamen</p>
— Wortfamilien	<p>Sammeln von Wörtern zu einem Wortstamm und Ordnen nach Wortarten</p> <p>Besprechen der verschiedenen Bedeutungen</p> <p>Darstellen von Wortfamilien, z. B. in Form eines Stammbaums</p>
3. Einblick in Aufgabe und Bau von Sätzen	
— Sinnwörter im Satz	<p>Aufsuchen und richtiges Betonen der Sinnwörter in Sätzen</p> <p>Ändern des Satzsinns durch die Betonung verschiedener Wörter</p>
— Satzarten: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz, Aufforderungssatz	<p>Unterscheiden der Satzarten und ihrer Leistungen</p> <p>Anwenden in passenden sprachlichen Situationen</p>
— die Stellung des Zeitworts in den verschiedenen Satzarten	<p>Umstellen von Satzgliedern, z. B. mit Hilfe von Satzstreifen</p> <p>Herausfinden, wo das Zeitwort in den einzelnen Satzarten steht</p> <p>Umwandeln von einer Satzart in eine andere</p>
— Umstellen von Satzgliedern	<p>Untersuchen von Sätzen mit Hilfe der Umstellprobe, z. B.: Wir gehen heute in den Hof. Heute gehen wir in den Hof. In den Hof gehen wir heute; Überlegen, ob sich durch das Umstellen der Sinn ändert</p>
— Satzglieder mit einem Wort oder mehreren Wörtern	<p>Feststellen der Anzahl der Satzglieder in einem Satz, z. B.: Susí begleitet ihre Mutter in die Stadt.</p> <p>Kennzeichnen der Satzglieder mit einem Wort und mit mehreren Wörtern</p> <p>Umgehen mit Satzgliedern anhand der Erweiterungs- und Weglaßprobe, z. B.: Hans geht. Hans geht in die Schule. Der kleine Hans geht in die Schule.</p>
— Satzgegenstand und Satzaussage	<p>Verkürzen ausgebauter Sätze bis auf den Satzgegenstand und die Satzaussage, z. B.: Die Sonne scheint (am Nachmittag in mein Zimmer).</p> <p>Bestimmen von Satzgegenstand und Satzaussage in verschiedenen Sätzen</p> <p>Herausarbeiten: die Satzaussage als „Drehpunkt“ des Satzes (Satzkern)</p> <p>Finden möglicher Satzgegenstände und Satzaussagen mit Hilfe der Ersatzprobe, z. B.: Hans (Fritz) trägt (öffnet) die Schultasche.</p> <p>Untersuchen der Stellung von Satzgegenstand und Satzaussage in den verschiedenen Satzarten</p>

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4. JAHRGANGSSTUFE	
1. Erfassen von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen und ihrer Bedeutung	<p>Sammeln von Zeichen aus der Erfahrungswelt der Schüler</p> <p>Verständigen in einer bestimmten Situation durch sprachliche und nichtsprachliche Zeichen</p> <p>Finden von Situationen, in denen sich Menschen mündlich bzw. schriftlich verständigen; Vergleichen nach Umfang und Zeitaufwand</p> <p>Klären von Wortbedeutungen aus dem Zusammenhang, z. B. bei sprachlichen Mißverständnissen</p> <p>Feststellen verschiedener Wortbedeutungen mit Hilfe eines Wörterbuchs</p> <p>Beschreiben der übertragenen Bedeutung bestimmter Wörter, z. B. „kopflös“</p> <p>Kennenlernen geläufiger bildlicher Redensarten</p>
2. Kenntnis der Wortarten und ihrer Aufgaben	
— Namenwörter können in verschiedenen Fällen stehen	<p>Gebrauchen von Namenwörtern in verschiedenen Fällen</p> <p>Bestimmungsübungen mit Hilfe von Fragen: wer? was? wessen? wem? wen?</p> <p>Finden und Einsetzen von gebeugten Namenwörtern in Lückentexten</p>
— Zeitwörter sagen, wann etwas geschieht: in der Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft	<p>Schüler berichten, z. B. was sie in den nächsten Ferien vorhaben; Vergleichen mit einem Bericht über die vergangenen Ferien</p> <p>Herausfinden, woran man die Zeitstufe „Zukunft“ erkennt</p> <p>Ordnen von Formen des Zeitworts nach der Gegenwart, 1. und 2. Vergangenheit, Zukunft</p>
— Eigenschaftswörter helfen vergleichen	<p>Überlegen von Situationen, in denen etwas vorhergesagt wird, z. B. in einem Wetterbericht; Verfassen eines kurzen Textes</p> <p>Vergleichen von Lebewesen und Dingen nach bestimmten Eigenschaften</p> <p>Feststellen von Unterschieden bzw. Gleichheiten mit Hilfe von Eigenschaftswörtern</p> <p>Richtiges Gebrauchen der Vergleichswörter „wie“ und „als“</p> <p>Herausstellen und Veranschaulichen der Vergleichsformen: Grundstufe, Höherstufe, Höchststufe</p>
3. Einblick in die Möglichkeiten der Wortbildung; Wortschatzerweiterung	
— zusammengesetzte Wörter	<p>Bilden zusammengesetzter Wörter mit einem Zeitwort, z. B. kaufen — Haus: Kaufhaus</p> <p>Zusammensetzen von drei Wörtern, z. B. Straßenbahnschaffner, Rotweinglas</p> <p>Finden zusammengesetzter Eigenschaftswörter, z. B. naßkalt</p>

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
— Wörter mit Vor- und Nachsilben	<p>Suchen von Wörtern zu einer Wortfamilie; Ordnen nach Vor- und Nachsilben</p> <p>Spiele mit Wortbausteinen, z. B.</p> <p>ab ein aus ge er ver hin</p> <p style="text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">fahr</span>   <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">fähr</span> </p> <p>en er t te lich ten</p>
— Wortableitungen	<p>Verändern einer Wortart durch Ableitungen</p> <p>Finden von abgeleiteten Wörtern, z. B. jagen — Jäger</p> <p>Umgestalten von Sätzen und Texten durch Wortableitungen, z. B.: Der Himmel ist voller Wolken. — wolkig</p>
— Wortfelder	<p>Zusammenstellen sinnverwandter Wörter</p> <p>Beschreiben von Bedeutungsunterschieden, z. B. schauen — betrachten — beobachten</p> <p>Anwenden von Ordnungsmöglichkeiten für ein Wortfeld, z. B. sprechen: laut, leise, erregt, undeutlich, unüberlegt</p>
4. Einblick in Aufgabe und Bau von Sätzen	
— Verknüpfen und Auflösen von Sätzen	<p>Auflösen langer bzw. schwer verständlicher Sätze in mehrere Einzelsätze</p> <p>Verknüpfen von Einzelsätzen mit Hilfe geläufiger Bindewörter</p> <p>Vergleichen der geläufigsten Bindewörter nach ihrer Anwendbarkeit</p>
— Sätze mit ähnlicher Bedeutung	<p>Umformen von Sätzen mit ähnlicher Bedeutung, aber verschiedenem Satzbau, z. B.: Petra ruft Monika an. Monika wird von Petra angerufen.</p>
— Satzgegenstand und Satzaussage	<p>Weglassen eines der beiden Satzglieder; Erproben der Folgen</p> <p>Bestimmen von Satzgegenstand und Satzaussage</p> <p>Verändern von Sätzen durch Drehen um den Satz Kern</p> <p>Ersetzen von Satzgegenständen in einem Text durch Fürwörter</p>
— Satzergänzungen im Wemfall und Wenfall	<p>Gebrauchen von Ergänzungen mit den Wörtern mit, nach, auf, an, bei usw.</p> <p>Darstellen eines erweiterten Satzes in einem Satzmodell, z. B.</p> <p style="text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Peter</span>   <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">schenkt</span>   <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">seinem Nachbarn</span>   <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">einen Apfel</span> </p>
— Orts- und Zeitangaben	<p>Unterscheiden von notwendigen und überflüssigen Ergänzungen (Erweiterungs- und Weglaßprobe)</p> <p>Bewältigen sprachlicher Situationen mit Hilfe von Angaben über Ort und Zeit</p> <p>Finden der Angaben mit Hilfe von Fragen: wann? wo? wohin? wie oft? wie lange? woher?</p>
— die zweiteilige Satzaussage	<p>Darstellen der Satzklammer:</p> <p>Peter <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">lädt</span> seinen Freund zum Geburtstag <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ein</span></p> <p style="text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 200px; height: 1px;"></span> </p> <p>Suchen von Zeitwörtern, die eine Satzklammer zur Folge haben</p>

**Anhang: Verbindliche Begriffe**

Laute:	Selbstlaut Mitlaut Umlaut Doppellaut	Satzarten:	Erzählsatz Fragesatz Ausrufesatz Aufforderungssatz
Wortbestand- teile:	Wortstamm Vorsilbe Nachsilbe Endung	Satzteile:	Satzgegenstand Satzaussage Ergänzungen Ortsangabe, Zeitangabe
Wortarten:	Namenwort Begleiter Tunwort (3./4. Jgst.: Zeitwort) Wiewort (3./4. Jgst.: Eigenschaftswort) Zahlwort Fürwort	Zeitstufen:	Gegenwart Vergangenheit Zukunft
		Zahl:	Einzahl Mehrzahl

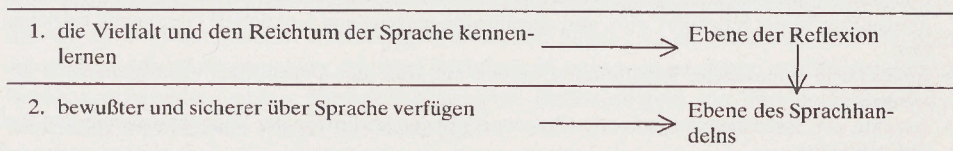
## Sprachbetrachtung

### Warum Sprachbetrachtung in der Grundschule?

Der Streit um Sinn und Ziel des Grammatikunterrichts wird zwar derzeit besonders intensiv geführt – er ist jedoch keineswegs neu. Bereits die Reformpädagogen übten an dieser aus der Tradition der Lateinschule kommenden schulischen Disziplin heftige Kritik. Für sie konnte ein auf Vermittlung von Regelwissen angelegter formalistischer Grammatikunterricht die im Kinde vorhandenen „schöpferischen“ Kräfte weder ansprechen noch entfalten. Sie argumentierten, Grammatik lähme den spontanen Sprachgebrauch, übersteige das kindliche Auffassungsvermögen und provoziere Unlust im Umgang mit Sprache. Daß die Kritik an der Notwendigkeit des Grammatikunterrichts bis heute nicht verstummte, und dieser Lernbereich innerhalb des Deutschunterrichts als der sicher am meisten umstrittene gilt, hat verschiedene Gründe:

- Mit dem klassischen lateinischen Grammatikmodell, das auf eine 2000 Jahre zurückliegende Sprache ausgerichtet war, kann die deutsche Gegenwartssprache verständlicherweise nur unzureichend beschrieben und erklärt werden, da sie andere Strukturen aufweist. Auch mag dem Argument, die Beschäftigung mit der konventionellen regelorientierten Schulgrammatik führe zu einer Optimierung des Sprachgebrauchs, niemand mehr so recht zustimmen.
- Neuere Versuche, die deutsche Sprache in ihrem Systemzusammenhang mit Hilfe wissenschaftlicher Verfahren zu beschreiben, führten zu zahlreichen grammatischen Beschreibungsmodellen, die auf verschiedenen Sprachtheorien basieren und daher nur schwerlich in Übereinstimmung gebracht werden können. Auch wurde im allgemeinen auf ein exaktes wissenschaftliches Vorgehen und eine differenzierte Terminologie erheblich mehr Mühe verwendet als auf eine Reflexion der sprachdidaktischen Nutzbarkeit. So fanden auch die Lehrer, die sich von traditionellen Grammatikmodellen abwenden wollten und neueren Grammatiktheorien (z. B. Dependenz-/Valenzgrammatik, Transformationsgrammatik) gegenüber aufgeschlossen waren, zu den auf dem Schulbuchsektor konkurrierenden neueren Sprachbüchern meist keinen Zugang. Dazu kam, daß verschiedentlich Grammatikkonzepte bereits als fachwissenschaftlich überholt galten, sobald sie das Stadium der didaktischen Umsetzbarkeit erreicht und Eingang in Sprachbüchern gefunden hatten.
- Die Begründungsversuche für dieses Unterrichtsfach gingen in der Fachliteratur und in Lehrplänen teilweise weit über das hinaus, was der Grammatikunterricht tatsächlich zu leisten vermag. Mit seiner Hilfe sollten die Schüler wissenschaftliches Arbeiten lernen, das logische Denken schulen, sich das notwendige sprachliche Wissen für die weiterführenden Schulen aneignen, die Systeme fremder Sprachen besser begreifen, zu korrekterem Sprechen angeleitet werden (insbesondere hinsichtlich der Mundart), kritisch zu Sprachnormen Stellung nehmen können, im Hinblick auf sprachliche Manipulationsversuche sensibilisiert werden usw.

Der neue Lehrplan für die Grundschule vermeidet eine überzogene Zielsetzung und weist dem Fachbereich Sprachbetrachtung im wesentlichen zwei Aufgaben zu. Durch Nachdenken über Sprache soll das Kind



Ein Ziel der Sprachbetrachtung ist es demnach, *Einsichten in den Bau und in die Struktur der deutschen Sprache* zu vermitteln. Die Schüler lernen, wie Sprache aufgebaut ist, wie sie funktioniert, welche Ordnungen und Gesetze in ihr herrschen. Sprachbetrachtung hat somit als legitimer Unterrichtsgegenstand Eigenwert, denn „wie die Welt der Zahl, die Welt der Pflanzen und Tiere, der Heimat und wie viele andere Dinge der Welt Gegenstand des ständigen Nachdenkens in der Schularbeit sind, so muß auch die Welt der Sprache ins

Bewußtsein gehoben werden“<sup>1</sup>. Der Schüler lernt jedoch nicht nur über Sprache, über seine eigene und fremde Sprachverwendung nachzudenken. Sprachbetrachtung steht auch und nicht zuletzt im *Dienste der Verbesserung des Sprachgebrauchs*. Die deutsche Schulgrammatik ist bis heute aus dieser dienenden Stellung nicht entlassen worden – und auch der neue Lehrplan entläßt sie daraus nicht! Die Sprachbetrachtung bleibt also nicht bei einem bloßen Vermitteln von Sprachwissen stehen. Auch sie ist eingebunden in das oberste Leitziel des Deutschunterrichts, die *Förderung der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit* der Schüler. Es geht der Sprachbetrachtung nicht um die Anhäufung mehr oder weniger isolierter Begriffe und Regeln, sondern vielmehr um die *praktische Anwendung gewonnener Erkenntnisse und Verfahren*. Zielt die Sprachbetrachtung letztlich auf Sprachförderung, kann sie bei Reflexion und Kognition nicht stehenbleiben. Es muß ihr gelingen, Eingesehenes auf konkrete Situationen anzuwenden. Aus diesem Grunde wurde die bisherige Bezeichnung des Fachbereichs „Sprachlehre/Sprachkunde“ von dem neuen Begriff „Sprachbetrachtung“ abgelöst. Die Begriffe „Lehre“ und „Kunde“ assoziieren einen mehr formalistischen Grammatikbegriff und nicht aktive Sprachverwendung. Eine Sprachbetrachtung findet nicht mehr nur im „Sprachlehreunterricht“ statt, sondern auch in den anderen Fachbereichen des Deutschunterrichts. Somit weist schon die Fachbezeichnung auf ein *anwendungsbezogenes und fächerübergreifendes Lernen* hin.

### Welche Grammatik braucht der Grundschüler?

Zwangsläufig stellt sich die Frage, mit welchem Grammatikmodell die Zielsetzungen der Sprachbetrachtung im Unterricht erreicht werden können und sollen. Es gibt nicht *die* Grammatik. Es gibt auch nicht *die* richtige Grammatik. Je nach Untersuchungsansatz, Standpunkt und Absicht des Beschreibenden kann unser Sprachsystem verschieden dargestellt werden. Welches Beschreibungsmodell liegt nun dem neuen Grundschullehrplan zugrunde? Basiert er auf der traditionellen, inhaltsbezogenen, strukturalen oder funktionalen Grammatik, der generativen Transformations- oder der Dependenzgrammatik?

Der Lehrplan berücksichtigt, daß jede der aufgezeigten Beschreibungsarten in jeweils anderen Bereichen einen verschieden hohen Anschauungsgrad hat. Zudem kann es der Sprachbetrachtung in der Grundschule nicht um eine alle Erscheinungsformen und -zusammenhänge umfassende wissenschaftliche Beschreibung der Sprache gehen. Im Lehrplan finden daher im Sinne einer *pädagogischen Grammatik* verschiedene grammatische Ansätze Berücksichtigung:

- Die Bestimmung von Wortarten und Satzgliedern geht teilweise auf die traditionelle Grammatik zurück.
- Auf den Strukturalismus verweisen die operativen Verfahrensweisen (Weglaßprobe, Umstellprobe, Ersatzprobe, . . .). Mit ihrer Hilfe lassen sich Erkenntnisse selbständig und induktiv erarbeiten.
- Eine anwendungsbezogene Sprachbetrachtung setzt voraus, daß über die Wirkungen und Funktionen sprachlicher Mittel reflektiert wird, also eine inhaltsbezogene und funktionale Grammatik betrieben wird.
- Einblicke in syntaktische Regularitäten werden mit Hilfe der Dependenz-/Valenzgrammatik gewonnen.
- Aspekte der Sprechhandlungstheorie (Pragmatik) finden im Prinzip der Situationsorientierung Berücksichtigung.

Maßgeblich für die Entscheidung, aus welcher Perspektive sprachliche Erscheinungen beleuchtet werden, sind für den Lehrplan nicht zuletzt die Prinzipien der Anschaulichkeit und Kindgemäßheit.

In diesem Zusammenhang soll auch auf die naheliegende Frage der *grammatischen Terminologie* eingegangen werden. Obwohl sich auch für die Grundschule immer mehr in Lehrplänen und Sprachbüchern die lateinische Terminologie durchzusetzen scheint, wurde im

neuen Lehrplan auf die kindgemäßen deutschen Begriffe zurückgegriffen. Ausdrücklich soll jedoch davor gewarnt werden, bei der Einführung dieser Bezeichnungen im Unterricht zu vordergründig inhaltliche Assoziationen aufzubauen, die das grammatische Phänomen nur unzureichend beschreiben. So lassen sich beispielsweise mit Verben Handlungen, Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände bezeichnen. Der im Lehrplan verwendete Begriff „Tunwort“ deckt semantisch alle diese Funktionen nicht ab. Mit ihm kann lediglich ein Teil der Verben begrifflich erfaßt werden. Es wäre nun auch nicht sinnvoll, möglichst viele gebräuchliche Hilfsbegriffe für die Bezeichnung ein und desselben grammatischen Sachverhalts einzuführen:

Verben	Nomen	Adjektive
Tunwörter	Namenwörter	Wiewörter
Tuwörter	Hauptwörter	Artwörter
Tätigkeitswörter	Dingwörter	Eigenschaftswörter
Zeitwörter	Nennwörter	Beiwörter
...		

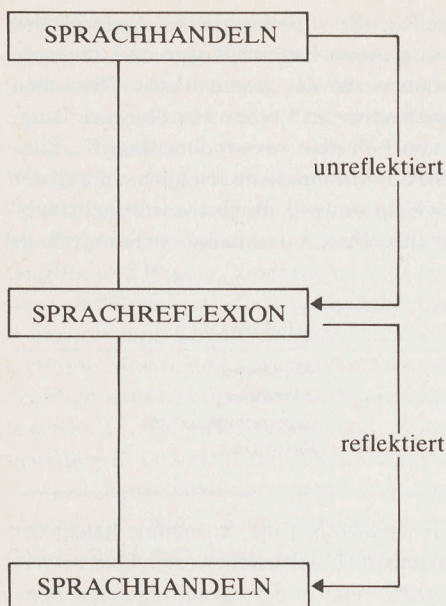
Diese Vielzahl der Begriffe würde die Schüler nur verwirren. Eine Ausnahme macht der Lehrplan lediglich beim Tunwort (Zeitwort) und Wiewort (Eigenschaftswort). Aber auch in diesen Fällen erfolgt die Einführung des Zweitbegriffes erst in der darauffolgenden Jahrgangsstufe.

In einer im Anhang eingeführten Aufstellung sind alle Begriffe zusammengestellt, die von den Schülern am Ende der Grundschulzeit sicher beherrscht werden sollen. Weitere Arbeitsbegriffe können natürlich im Unterricht individuell Verwendung finden. Sie sollten aber möglichst bald durch die amtlichen Bezeichnungen ersetzt werden.

### Handlungsbezogene Sprachbetrachtung

Die im Lehrplan aufgeführten Lernaufgaben zielen darauf ab, beim Schüler erste Einsichten in Bau, Aufgabe und Wirkung der deutschen Sprache anzubahnen. Über sprachliche Mittel, deren Funktion und Leistung soll jedoch nicht nur reflektiert werden – dies würde eine Verabsolutierung der systemgrammatischen Komponente der Sprachreflexion bedeuten. Abstraktes Regelwissen allein bringt noch keinen Zugewinn für die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schüler. Kenntnisse von grammatischen Begriffen und Einsichten in sprachliche Strukturen und Kategorien müssen immer in eigenes sprachliches Handeln einmünden. Wichtiger als das bloße Nachdenken über die Regularitäten der Sprache sind die *situationsbezogene Anwendung in aktuellen Situationen* und eine *praxisbezogene Reflexion* derselben. Unser kommunikatives Handeln wird weniger vom Wissen über sprachliche Möglichkeiten und Zusammenhänge geleitet als von einem *situations- und handlungsbezogenen Wissen*, das wir in kommunikativen Erfahrungen erworben haben. Es ist sicherlich sinnvoll, über sprachliche Mittel zu sprechen; sehr viel wichtiger ist es jedoch zu wissen, wie sie situationsbezogen verwendet werden. Eine praxisbezogene Reflexion geht von Verständigungssituationen aus und mündet wieder in solche ein.

Die Sprachbetrachtung konfrontiert die Schüler mit Situationen, die zu einer sprachlichen Äußerung und Auseinandersetzung anregen. Diese sprachlichen Situationen müssen didaktisch so zubereitet sein, daß sie eine bestimmte sprachliche Form zwingend erfordern. Damit nicht durch Langeweile und Ermüdung die Arbeitslust der Schüler abgetötet wird, bemüht sich eine lebendige und auf affektive Schülerbeteiligung ausgerichtete Sprachbetrachtung um abwechslungsreiche und interesseweckende Wege des Einstiegs: Real- und Spielsituationen, Bilder oder Bilderfolgen, Mängeltex-te, Textkombinationen, fehlerhafte Gestal-



tungsversuche der Schüler, Rätsel usw. Sprachhandelnd bewältigen die Schüler diese Ausgangssituationen: Sie ergänzen, formen neu, formen um, setzen ein. Unbewußt und unreflektiert verwenden sie sprachliche Formen und Mittel, die erst auf einer späteren Phase Gegenstand reflektorischer Spracharbeit werden. Im eigenen „naiven“ Handeln werden sprachliche Lösungsmöglichkeiten erprobt und verglichen. Je ausgedehnter diese Phase des unreflektierten Sprachhandelns ist, desto leichter wird später die Erkenntnisfindung fallen. Der Sprachfall sollte immer gehäuft auftreten. Dazu sind meist verschiedene Sprachsituationen notwendig.

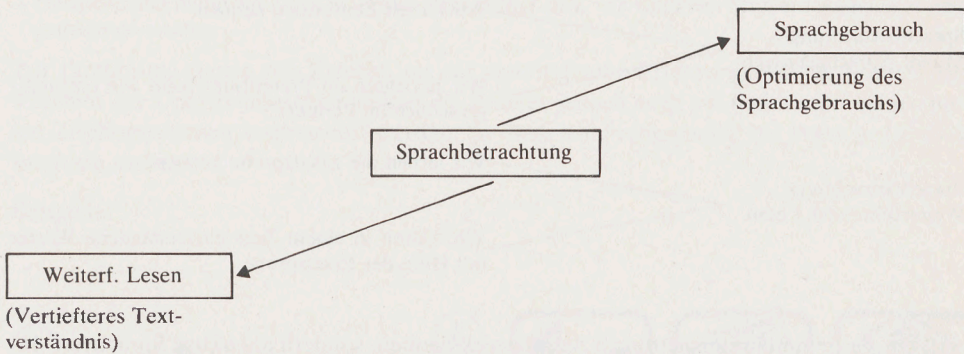
Auf der Phase der Spracherkenntnis muß sich der Schüler von der Sprache distanzieren und sie zum Objekt der Reflexion machen. Es geht bei der Bewußtmachung grammatischer Gesetzmäßigkeiten nicht um die Erarbeitung von Sprach„regeln“, sondern um die Findung von form- und wirkungsbezogenen Erkenntnissen und Einsichten, die sprachinterne Möglichkeiten bewußt machen und in Kommunikationshandlungen anwendbar sind. Für die Erkenntnisfindung leisten vor allem die linguistischen Arbeits- und Verfahrensweisen gute Dienste. Grammatische Erkenntnisse müssen nicht immer schriftlich fixiert werden. Häufig begnügen wir uns auch mit mündlichen Formulierungen. Eine Erkenntnis sollte aber immer knapp, einfach und leicht verständlich abgefaßt sein, da zu lange und komplexe Formulierungen nicht aufgefaßt werden können bzw. wieder schnell vergessen werden.

Auf der nächsten Phase erfolgt eine Anwendung, ein Transfer der gewonnenen Einsichten auf weitere Sprachsituationen, die jetzt allerdings durch reflektiertes sprachliches Handeln bewältigt werden können und sollen. Der Schüler tritt zu eigenen und fremden Sprachproduktionen in Distanz und wendet sein erworbenes Wissen gezielt an. Er gewinnt somit ein bewußteres und kritisches Verhältnis beim Gebrauch der eigenen und bei der Begegnung mit fremder Sprache. Eine wirklich effektive Sprachbetrachtung wird sich ständig darum bemühen müssen, die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten nicht isoliert zu üben, sondern im Sinne eines integrierenden Deutschunterrichts in anderen Fachbereichen oder auch in Unterrichtsprojekten zur Anwendung zu bringen.

## Integrative Sprachbetrachtung

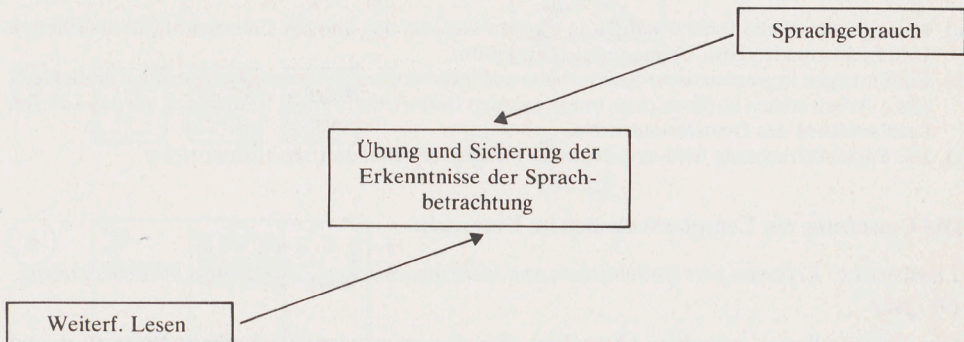
Es ist sicherlich sinnvoll und notwendig, im Lehrplan den gesamten Komplex der deutschen Sprache getrennt nach Fachbereichen aufzugliedern, um ihn überschaubarer zu machen. Da die einzelnen Bereiche jedoch ineinandergreifen und in einem Wirkungszusammenhang miteinander stehen, darf es im unterrichtlichen Vollzug nicht bei einer Isolation der einzelnen Teildisziplinen bleiben. Die in den einzelnen Fachbereichen gewonnenen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten lassen sich aufeinander beziehen. Sie unterstützen und ergänzen sich gegenseitig. Insbesondere die Sprachbetrachtung steht nicht allein für sich, sondern zielt immer auf *Sprachverwendung* ab. Eine strikte dogmatische Trennung von den anderen Deutschbereichen würde diesen Fachbereich vieler wertvoller Möglichkeiten berauben.

Welche Bedeutung hat die Sprachbetrachtung für andere Fachbereiche?



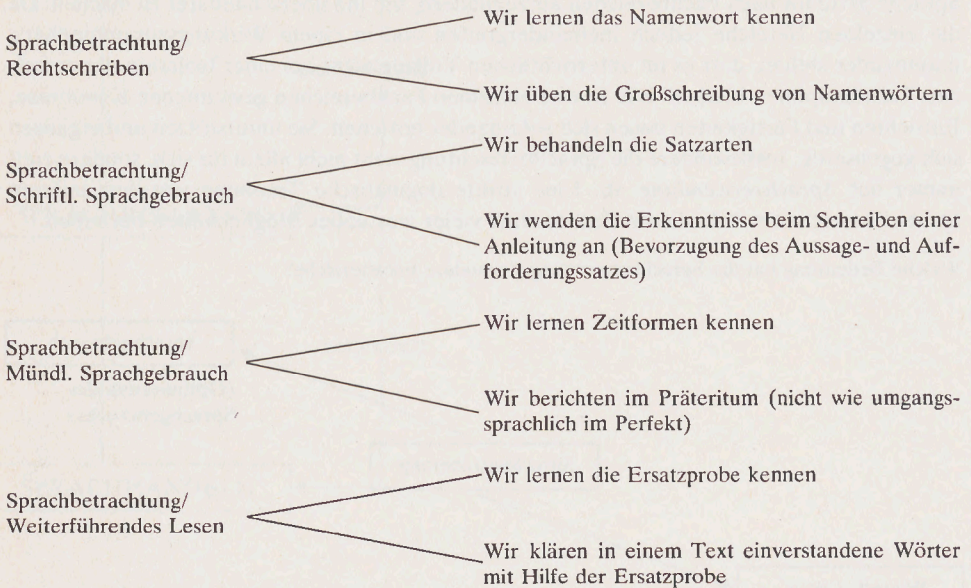
Genaue Vorstellungen vom Bau der Sprache, von den Leistungen und Wirkungszusammenhängen sprachlicher Mittel verhelfen zu einem vertiefteren Textverständnis. Die Wirkung eines Textes, seine Bauelemente, sprachlichen Eigenarten usw. lassen sich teilweise nur mit Hilfe der im Fachbereich Sprachbetrachtung gewonnenen Erkenntnisse beschreiben und erfassen. Einsichten in sprachliche Ordnungen und Strukturen führen aber auch zweifellos zu einem Sprachbewußtsein, das zu einer größeren Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch beiträgt.

Welche Bedeutung haben andere Fachbereiche für die Sprachbetrachtung?



Formal-grammatisches Wissen wird erfahrungsgemäß von den Schülern sehr bald wieder vergessen. Die durch Sprachreflexion gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten in sprachliche Mittel, Strukturen und Ordnungsgefüge werden erst dann sicher verfügbar, wenn sie bei eigenen (mündlichen und schriftlichen) Sprachproduktionen handelnd angewandt, weitergeführt und vertieft werden können. Ebenso werden im weiterführenden Lesen sprachlich-grammatische Mittel und fachspezifische Arbeitsweisen eingeübt bzw. gesichert.

Die Lehrpläne selbst bringen keine Vorschläge, wie sich das integrative Prinzip realisieren läßt. In der unterrichtlichen Praxis braucht jedoch nach Möglichkeit nicht lange gesucht zu werden:



usw.

Soll der Grammatikunterricht nicht Selbstzweck bleiben, sondern auf aktive Sprachverwendung abzielen und somit einen tatsächlichen Beitrag zur sprachlichen Handlungskompetenz der Schüler leisten, müssen sämtliche Lernbereiche des Deutschunterrichts, also Sprachrezeption (weiterführendes Lesen), Sprachproduktion (mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch) sowie Sprachreflexion (Sprachbetrachtung und Rechtschreiben) in einem auf kommunikatives Handeln ausgerichteten Sprachunterricht integriert werden. Dieser integrative Ansatz in der Sprachbetrachtung muß bereits bei der Erstellung des Klassenlehrplans Berücksichtigung finden. Stoffaufteilung und -verteilung erfolgen demnach auf drei verschiedenen Ebenen:

- Neue grammatische Inhalte werden in eigenen und von den übrigen Unterrichtsfächern isolierten Unterrichtsstunden bzw. Lernsequenzen eingeführt.
- Einführungen in grammatische Sachverhalte und insbesondere die Anwendung der sprachreflektori-schen Arbeit stehen im Sinne eines integrierenden Unterrichts in enger Verbindung mit den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts.
- Die Sprachbetrachtung wird eingebettet in fächerübergreifende Unterrichtsprojekte.

### Die Umsetzung der Lehrplanvorhaben im Unterricht

*Lernbereich: Erfassen von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen und ihrer Bedeutung (4. Jgst.)*

Die Verständigung zwischen Menschen, der Austausch von Gedanken, Wünschen und Gefühlen ist auf Zeichen als Verständigungsmittel angewiesen. Indem die Schüler die verschiedenen Zeichen unterschiedlicher Systeme kennenlernen und sich mit ihnen auseinandersetzen, wird ein erstes *Verständnis für den Zeichencharakter der Sprache* als wichtigstes Verständigungsmittel angebahnt.

Da dieser Lernzielkomplex im Vergleich zum bisherigen Lehrplan teilweise neue Inhalte aufweist, soll er eine etwas ausführlichere Darstellung erfahren.

## a) Kennenlernen von Zeichen

Menschen verständigen sich nicht nur durch Sprache, sie verwenden vielfältige Zeichen, um sich verständlich zu machen. In dieser ersten Lerneinheit lernen die Schüler verschiedene Zeichen bzw. Zeichensysteme aus ihrer engeren und weiteren Erfahrungswelt kennen.

*Unterrichtliche Möglichkeiten:*

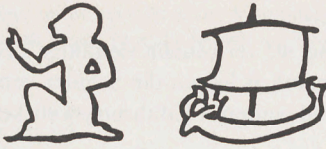
- An Bildsituationen wird erarbeitet, mit welchen Mitteln sich Personen verständigen können.
- Die Schüler sammeln Zeichen aus ihrer näheren Umgebung (Schule, Kaufhaus, Straße, öffentliche Verkehrsmittel, Sportstätten, Fernsehen, . . .).
- Die Schüler schneiden aus Zeitungen, Zeitschriften, Prospekten usw. Bildzeichen aus, kleben sie auf, beschriften sie und stellen sie im Klassenzimmer aus.
- Zur Behandlung von akustischen Zeichen und Signalen wird ein Tonband eingesetzt (Martinshorn, Hupen, Pausenglocke, Türglocken in Geschäften, Bahnhofssignale, Schiffsirenen, Fahrradklingel, Telefonzeichen).
- Gestische und mimische Zeichen werden vom Lehrer bzw. von einzelnen Schülern vorgemacht und gemeinsam erraten.

Zur Einführung eignen sich Zeichen aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schüler. Im Verlaufe der Unterrichtseinheit sollten die Schüler jedoch auch mit ihnen noch unbekanntem Zeichensystemen konfrontiert werden, da diese erfahrungsgemäß bei ihnen auf großes Interesse stoßen.

Beispiele:



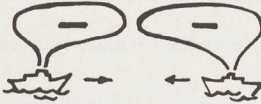
10



11

a .-  
 ä .-.-  
 b -...  
 c -.-.  
 ch ----

12



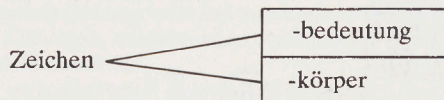
13



- 1 = Verkehrszeichen  
 2 = Bildzeichen in Reiseprospekten  
 3 = Touristenzeichen  
 4 = Bildzeichen bei der Bundesbahn  
 5 = Bildzeichen auf Flughäfen  
 6 = Bildzeichen in einem Kaufhaus  
 7 = Bildzeichen beim Sport  
 8 = Handzeichen beim Sport  
 9 = Pfadfinderzeichen  
 10 = Ägyptische Bilderschrift  
 11 = Morsealphabet  
 12 = Schiffsignale  
 13 = Körperzeichensprache bei den Prärieindianern

#### Unterrichtliche Möglichkeiten:

- Während der unterrichtlichen Behandlung der einzelnen Zeichen(systeme) können verschiedene Fragen behandelt werden: Woraus bestehen die Zeichen? Was bedeuten sie? Wo kann man die einzelnen Zeichen finden? Wer kennt die Zeichen bzw. muß sie kennen? Für wen sind sie wichtig oder verbindlich? Sind die Zeichen leicht verständlich? Könnte man sie in verschiedenen Situationen mißdeuten? Kann man an den Zeichen ihre Bedeutung leicht ablesen? Unterscheiden sie sich gut von anderen Zeichen? Kann man sich mit ihrer Hilfe schnell informieren?
- Zeichen lassen sich auf verschiedene Weise klassifizieren. In der Grundschule sollte man darauf noch verzichten. Denkbar wäre höchstens eine Einteilung nach dem Übertragungskanal (visuelle, akustische und taktile Zeichen).
- Ganz wesentlich für das Zeichenverständnis ist jedoch die Einsicht, daß Zeichen eine Form (Zeichenkörper) haben, die hörbar, sichtbar bzw. tastbar ist, und eine Bedeutung (Zeichenbedeutung):



Daß diese Zuordnung willkürlich ist, erscheint Grundschulern zunächst keineswegs selbstverständlich. Sie begreifen die Konventionalität von Zeichen jedoch sehr schnell, wenn sie eigene Zeichen für die Verständigung finden und so die Bedeutung von Zeichen selbst festlegen dürfen. Sie können Geheimsprachen erfinden, Geheimzeichen (Handzeichen, Klopfzeichen, Bildzeichen) vereinbaren oder eine Geheimschrift entwickeln (Ersetzen eines Buchstabens durch einen anderen).

#### 1. Beispiel:

Im Schulgebäude sollen Bildzeichen angebracht werden. Welche Zeichen, die rasch informieren, lassen sich zu den folgenden Zeichenbedeutungen finden:

Abfälle in den Papierkorb werfen!

Spielen verboten!

Vorsicht, Stufe!



Da jedoch jede Situation ihre spezifischen Bedingungsfaktoren hat, ist die Wahl adäquater Zeichen für das Gelingen der Verständigung nicht unbedeutend. Die Schüler sollen daher einfache und komplexere Situationen im Hinblick auf ihre Bedingungsfaktoren analysieren lernen und angemessene Zeichen für die Verständigung finden.

Beispiel 1:

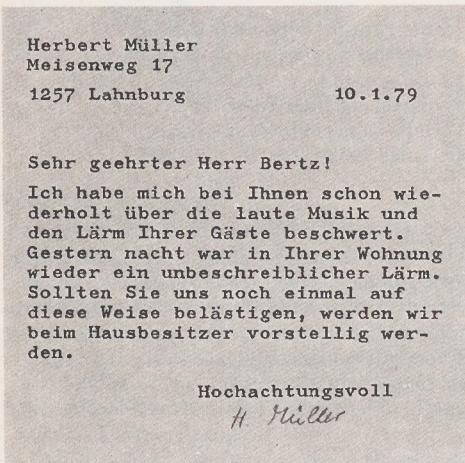
In einer Klasse wird eine Probearbeit geschrieben. Der Lehrer möchte einen Schüler darauf hinweisen, daß die Arbeit mit Tinte (nicht mit Bleistift) geschrieben werden soll. Die anderen Schüler sollen dabei möglichst nicht gestört werden.

Beispiel 2:

Ein Anhalter steht an einer verkehrsreichen Straße. Er möchte bis zu einem bestimmten Ort von einem Auto mitgenommen werden. Wie kann er sich verständlich machen?

Sprache tritt als gesprochene und geschriebene Sprache in zwei verschiedenen Erscheinungsformen auf. Beide weisen ihre spezifischen Merkmale auf und finden in unterschiedlichen Situationen Verwendung. Zunächst sollen die Schüler erkennen, in welchen Situationen eher die mündliche oder eher die schriftliche Form der Verständigung gewählt wird.

Beispiel<sup>4</sup>:



Die Schüler klären die vorgegebene Situation, stellen die Absichten und Motive der beteiligten Personen heraus und entscheiden sich für eine Form der Verständigung. Indem die beiden sprachlichen Formen in verschiedenen Situationen erprobt und miteinander verglichen werden, lassen sich Einsichten in ihre wichtigsten spezifischen Verwendungsbedingungen gewinnen:

#### Mündliche Sprachform

- unmittelbar anwesender Partner
- Wechselrede möglich
- Der Partner beeinflusst die Rede: er kann rückfragen, Einwände bringen, widersprechen . . .
- Der Sprecher muß rasch reagieren, er hat wenig Zeit zum Nachdenken
- Der Sprecher kann unterbrechen, sich verbessern, etwas wiederholen . . .
- Der Sprecher kann Gestik und Mimik einsetzen

#### Schriftliche Sprachform

- Der Schreiber hat mehr Zeit zur Verfügung: er kann sorgfältig nachdenken, in Ruhe Argumente sammeln, . . .
- Schreiben ist zeitlich meist aufwendiger
- Der Schreiber steht nicht unter dem Druck bzw. Einfluß eines anwesenden Partners
- Der Schreiber muß auf eine exakte sprachliche Form achten: Gestik und Mimik müssen verbalisiert werden

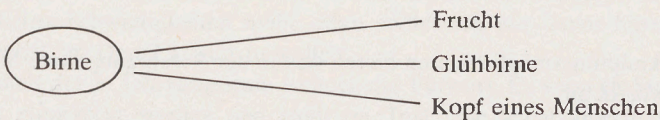
Zum Abschluß dieser Lerneinheit sollte nicht darauf verzichtet werden, die Auswirkungen der situativen Bedingungen bei beiden Verständigungsformen auf die sprachliche Darstellungsform herauszustellen.

*Unterrichtliche Möglichkeiten:*

- Die Schüler bestimmen, ob vorgegebene Situationen in der mündlichen oder schriftlichen Sprachform abgefaßt sind.
- Mit Hilfe von Textvergleichen oder Tonbandaufnahmen werden typische sprachliche Eigenheiten und Mittel der mündlichen Rede erarbeitet und herausgestellt: Einleitungen (da, dann, und dann, und, . . .), Wiederholungen, verkürzte Sätze, Satzbrüche, Füllwörter (ah, äh), Pausen, ungenaue Wörter, sprachliche Korrekturen usw.
- Die Schüler übertragen Texte von der schriftlichen in die mündliche Form und umgekehrt, z. B. Direktreportagen in schriftliche Berichte oder Zeitungsberichte in mündliche Erzählungen.

*c) Mehrdeutigkeit von Zeichen*

Viele Zeichen sind mehrdeutig, sie haben keine feste Bedeutung und können somit ohne *situativen* Kontext nicht bzw. falsch verstanden werden. Die Mehrdeutigkeit (Polysemie) ist auch für Sprachzeichen kennzeichnend. Einem Wort können in der lexikalischen Isolierung mehrere Bedeutungen zugeordnet werden:



Erst durch das sprachliche Umfeld, erst im Kontext bekommen Wörter eine engbegrenzte, konkrete und individuelle Bedeutung. Dadurch, daß die Zeichenbedeutungen nicht genau festgelegt sind, werden die Zeichen leistungsfähiger; man benötigt weniger Sprachzeichen. Ein Sprachunterricht, dem es vorrangig um die Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen geht, wird großen Wert darauf legen müssen, den Schülern Methoden an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie sich selbständig die Bedeutung von Wörtern erschließen können. Der Lehrplan weist auf 2 Möglichkeiten hin:

1. Klären von Wortbedeutungen aus dem Zusammenhang (Kontextmethode),
2. Feststellen verschiedener Wortbedeutungen mit Hilfe eines Wörterbuches (Nachschlagetechnik).

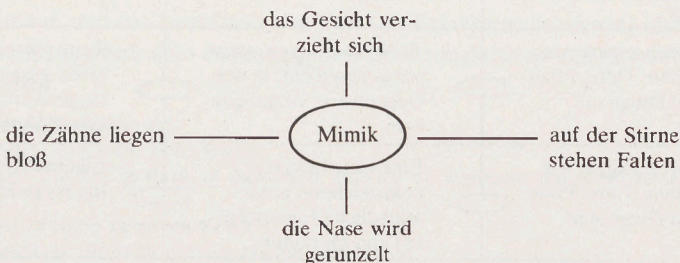
Während die Nachschlagetechnik in Verbindung mit dem Rechtschreibunterricht durchgeführt wird, werden Wortbedeutungen aus dem Zusammenhang insbesondere im Rahmen des weiterführenden Lesens geklärt.

**Beispiel (Kontextmethode):**

Textausschnitt:

„... Allmählich beginnen die vorher glatten Gesichter sich zu verziehen. Auf der Stirne entstehen Längs- und Querfalten in Richtung nach einem über den Augen gelegenen Punkt, die Nase wird gerunzelt, die Zähne liegen bloß. Diese *Mimik* bedeutet Drohung schlechthin. Auch ein Hund, der in die Enge getrieben wird und Furcht hat, zeigt sie . . .“

Die Schüler stoßen im Text auf das Wort „Mimik“, dessen Bedeutung ihnen nicht bekannt ist. Sie sammeln im Text Informationen zur Klärung des Wortes:



Das sprachliche Umfeld hilft dem Lehrer häufig bei der Klärung eines Wortes. Mit Hilfe der gefundenen Informationen fällt es dem Schüler nicht mehr schwer, das Wort „Mimik“ zu klären (Gesichtsausdruck).

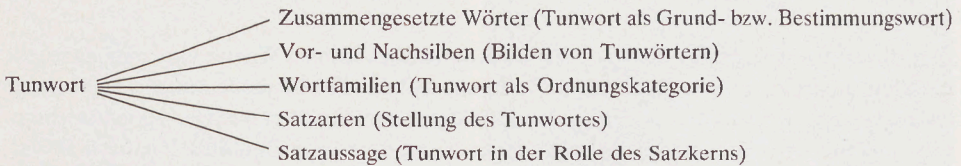
### Lernbereich: Kenntnis der Wortarten und ihrer Aufgaben

Die deutschen Wörter werden nach ihrer syntaktischen Leistung zu Wortarten (Wortklassen) zusammengefaßt. Diese stellen ein grundlegendes Gliederungsprinzip des deutschen Wortschatzes dar. Durch die Bestimmung der wichtigsten Wortarten werden die Schüler zum sprachlich-begrifflichen Denken geführt. Sie gewinnen darüber hinaus das für die Sprachreflexion, das Verstehen von Texten, die eigene Textproduktion und die Gewinnung rechtschriftlicher Gesetzmäßigkeiten (z. B. Groß- und Kleinschreibung) notwendige *Begriffsinstrumentarium*.

Die Wortartenlehre sollte nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit anderen Lernbereichen behandelt werden.

#### Beispiel:

Folgende Verknüpfungsmöglichkeiten bieten sich in der 3. Jahrgangsstufe bei der Behandlung des Tunwortes an:



Insbesondere ist es wichtig, die einzelnen Wortarten von ihrer satzkonstituierenden Funktion her zu erarbeiten. Nur aus ihrer Funktion in sprachlichen Kontexten können ihre Aufgaben und Leistungen begriffen werden.

Der Lehrplan beschränkt sich im wesentlichen auf die Behandlung der drei Hauptwortarten, die sowohl wegen ihrer besonderen Leistungen im Satz als auch wegen ihrer Häufigkeit eine herausgehobene Bedeutung haben. Bei der Stoffverteilung wird konsequent im Lehrplan auf eine spiralförmige Höherführung der Lehrinhalte auf den jeweiligen Jahrgangsstufen geachtet.

#### Übersicht:

	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
Namenwort	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Namen von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen</li> <li>– Einzahl und Mehrzahl</li> <li>– Begleiter von Namenwörtern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Namenwörter, die Abstraktes bezeichnen</li> <li>– Fürwörter sind Stellvertreter von Namenwörtern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Namenwörter können in verschiedenen Fällen stehen</li> </ul>
Tunwort	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tunwörter sagen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zeitwörter sagen, wann etwas geschieht: in der Gegenwart, Vergangenheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zeitwörter sagen, wann etwas geschieht: in der Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft</li> </ul>
Wiewort	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiewörter sagen, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge sind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigenschaftswörter kennzeichnen unterschiedliche Eigenschaften und Merkmale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigenschaftswörter helfen vergleichen</li> </ul>

Die Wortartenlehre hat in der deutschen Schulgrammatik eine lange Tradition. Bei der Kommentierung der Inhaltsbereiche soll deswegen lediglich auf wesentliche Einzelaspekte eingegangen werden.

- Namenwörter, die Abstraktes bezeichnen (3. Jgst.)
- Fürwörter sind Stellvertreter von Namenwörtern (3. Jgst.)
- Namenwörter können in verschiedenen Fällen stehen (4. Jgst.)

Die Arbeit am Namenwort in der 3. Jahrgangsstufe ist als Weiterführung der bereits gewonnenen Begriffe und Einsichten zu sehen. Die Schüler sollen bereits wissen, daß Namenwörter die Namen von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen nennen. Sie haben gelernt, vorgegebene Personen, Tiere, . . . zu bezeichnen sowie den entsprechenden Gattungen zuzuordnen. Sie kennen den Gebrauch der Begleiter und können Namenwörter in die Einzahl und Mehrzahl setzen. Übungen zur Wiederholung dieser grammatischen Kenntnisse sind trotzdem notwendig. Die Weiterführung der Lehreinheit, daß Namenwörter auch *nicht* sichtbare Dinge (Abstraktes) bezeichnen, bereitet den Kindern dieser Altersstufe erfahrungsgemäß keine Schwierigkeiten mehr. Man sollte sich nur davor hüten, den Begriff „nicht Sichtbares“ im Detail klären zu wollen.

Neuer Lehrinhalt der 3. Jahrgangsstufe ist auch das Fürwort. Es kann als Stellvertreter des Namenwortes eingeführt werden und stellt im Text eine leicht anwendbare Form der Verweisung und Wiederaufnahme dar. Die unterrichtliche Behandlung darf sich auf keinen Fall in Bestimmungsübungen erschöpfen. Grundschüler haben nicht selten Schwierigkeiten im richtigen Gebrauch dieser Wortart. Der Schwerpunkt in der Unterrichtsarbeit muß demnach auf den richtigen sprachlichen Verwendungsmöglichkeiten liegen.

#### Lernziele:

Die Schüler sollen

- erkennen, daß anstelle eines Namenwortes ein Fürwort stehen kann;
- Namenwörter durch die richtigen Fürwörter ersetzen;
- Verletzungen des Gebrauchs von Fürwörtern erkennen und korrigieren (Verwendung des Fürwortes, bevor das Namenwort bekannt ist; Vermeidung der Verwendung von Fürwörtern; Benutzung von Fürwörtern, die sich auf früher gebrauchte Namenwörter beziehen);
- Fürwörter bei eigenen Textproduktionen verwenden.

Der Gebrauch von Namenwörtern in den verschiedenen Fällen schließt in der 4. Jahrgangsstufe diese Lehreinheit ab. Werden die notwendigen Bestimmungsübungen nicht isoliert, sondern erst nach gründlicher Kenntnis aller Satzglieder und in Verbindung mit der Arbeit an Satzmodellen durchgeführt, lassen sich formale Deklinationsübungen vermeiden.

- Zeitwörter sagen, wann etwas geschieht: in der Gegenwart, Vergangenheit (3. Jgst.)
- Zeitwörter sagen, wann etwas geschieht: in der Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft (4. Jgst.)

Mit den im Lehrplan aufgeführten Begriffen „Gegenwart“, „Vergangenheit“ und „Zukunft“ sind grammatische Begriffsklassen gemeint, die unterschiedliche zeitliche Beziehungen zwischen einem Sprecher und einem Ereignis ausdrücken können. Das nachfolgende Beispiel weist auf, daß das Verhältnis von Zeit (als Erfahrungskategorie) und Zeitform (als grammatische Kategorie) nicht deckungsgleich ist, wenngleich zwischen beiden enge Beziehungen bestehen.

Die Gegenwartsform drückt aus:

1. Gegenwärtiges: Ein Auto *fährt* vorbei.
2. Vergangenes: Als ich gestern in München ankam, da *begegnet* mir doch tatsächlich ein alter Bekannter.
3. Zukünftiges: Morgen *fahre* ich zu dir.
4. Allgemeingültiges: Rom *ist* die Hauptstadt von Italien.

In den Lehrplanformulierungen bleibt unberücksichtigt, daß die Einteilung der Zeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht in gleicher Weise in grammatischen Kategorien ausgedrückt werden kann.

*Hinweise zum Unterricht:*

- Bei der Einführung der Zeitformen sollte man sich besonders vor einem grammatischen Formalismus hüten. Die Zeitformen sind in der Grundschule lediglich im Umgang zu erfahren, nicht systematisch zu erarbeiten und zu benennen. Eine zu frühzeitige formale Beschäftigung mit dem System der Zeitformen würde bei den Schülern nur Verwirrung stiften. Beim Erzählen, Berichten, Beschreiben, . . . verwenden die Schüler zunächst unreflektiert die adäquaten Zeitformen. Erst allmählich wird diese eigene Gebrauchsweise ins Bewußtsein gehoben. Erste reflektierte Erfahrungen werden gemacht: Verbformen werden gegenübergestellt und unterschieden, den verschiedenen Zeiten werden Zeitformen zugeordnet, sprachliche Formen benannt.
- Bei der Planung von Sprachsituationen ist zu berücksichtigen, daß Schüler dieser Altersstufen folgende Schwierigkeiten im Gebrauch der Zeitformen haben:
  1. Vor allem bei stark flektierten Verben ist ein unkorrekter Gebrauch verschiedener Zeitformen feststellbar („Er *biegte* rechts in die Straße ein“).
  2. Im süddeutschen Raum bevorzugen die Schüler mündlich die gesamte Grundschulzeit hindurch anstelle des Präteritums das Perfekt. Dies wirkt sich auch auf den schriftlichen Sprachgebrauch der Schüler aus.
  3. Im Aufsatzunterricht werden häufig die Zeitformen des Präsens, Präteritums und Perfekts verwechselt („Ich *liege* in der Sonne und *dachte* an nichts Böses. Da *hat* mir mein Freund den Ball ins Gesicht *geschossen*“).
- Untersuchungen weisen auf, daß Präsens, Perfekt und Präteritum die am häufigsten verwendeten Zeitformen sind. Auf sie beschränkt sich die Sprachbetrachtung in der 3. Jahrgangsstufe. Dabei soll auf die unterschiedlichen Bedeutungsbereiche von Präteritum und Perfekt nicht näher eingegangen werden. Es genügt die Erkenntnis, daß vergangenes Geschehen mit zwei verschiedenen Formen ausgedrückt werden kann. Nicht eigens herausgestellt braucht das Plusquamperfekt als Vollendungsstufe des Präteritums zu werden. Lediglich das Futur wird in der 4. Jahrgangsstufe noch eingehender behandelt.
- Eigenschaftswörter kennzeichnen unterschiedliche Eigenschaften und Merkmale (3. Jgst.)
- Eigenschaftswörter helfen vergleichen (4. Jgst.)
- Zahlwörter geben eine Anzahl an (3. Jgst.)

Wiewörter (Eigenschaftswörter) erscheinen im syntaktischen Verband als Begleitwörter. Mit ihrer Hilfe kann angegeben werden, wie etwas oder jemand ist, wie etwas geschieht oder vor sich geht. Bereits in der 2. Jahrgangsstufe lernen die Schüler Wiewörter als eine Wortart kennen, mit der man die Merkmale von Personen, Tieren, Pflanzen und Dinge genauer bezeichnen kann. Um die syntaktische Leistung und Funktion dieser Wortart den Schülern noch einsichtiger aufzeigen zu können, wird in der 3. Jahrgangsstufe der Zeitbegriff „Eigenschaftswort“ eingeführt. Auch auf dieser Jahrgangsstufe soll vor allem der attributive Gebrauch des Eigenschaftswortes anhand von Sprachsituationen thematisiert werden. Dabei sollen Namenwörter und Geschehnisse näher bestimmt werden (*frisches* Obst – *langsam* gehen). Sehr anschaulich läßt sich die Leistung dieser Wortart mit Hilfe von Situationsspielen darstellen.

Beispiele:

- Fundbürospiel (Benennen von Oberflächenbeschaffenheit und Form verschiedener Gegenstände)
- Tastspiel (In einer Wühlkiste ertastete Gegenstände durch Beschreiben seiner Eigenschaften erraten)
- Beschreibungsrätsel (Personen, Gegenstände, . . . so genau beschreiben, daß sie von den Mitspielern erraten werden können)
- Zuordnungsspiel (Einem Gegenstand, einer Person, . . . passende Eigenschaftswörter zuordnen)

Mit Hilfe von abwechslungsreichen und lustbetonten Anwendungssituationen können die erarbeiteten Unterrichtsergebnisse gesichert werden.

Beispiele:

- Wir fertigen Steckbriefe für Fernseh- oder Rundfunksendungen.
- Wir tauschen Eigenschaftswörter in Texten aus und verändern dadurch den Sinn (lustige Texte, Unsinntexte).
- Wir setzen mit ausgeschnittenen Bildteilen nach vorgegebenen Eigenschaftswörtern Phantombilder zusammen und lassen sie beschreiben.
- Wir stellen Warenschilder her und preisen Waren an.

An die unterrichtliche Behandlung des Eigenschaftswortes sollte sich die der Zahlwörter anschließen, da beide Wortarten wegen ihrer fast gleichen Leistungen und ihrer strukturellen Ähnlichkeiten als Bei- bzw. Begleitwörter gelten.

In der 4. Jahrgangsstufe lernen die Schüler die Vergleichsformen des Eigenschaftswortes kennen und in Begründungszusammenhängen zu verwenden.

Grundstufe	Im Zimmer ist es nicht so kalt wie im Freien.
Höherstufe	Hans ist größer als sein Freund.
Höchststufe	Erwin springt am weitesten. Udo hat den schönsten Ball.

Der Schwerpunkt liegt bei dieser Lerneinheit auf der pragmatischen Sprachverwendung. Insbesondere der richtige Gebrauch der Vergleichswörter „wie“ und „als“ sollte beim Vergleichen von Lebewesen und Dingen nach bestimmten Eigenschaften und beim Feststellen von Unterschieden bzw. Gleichheiten mit Hilfe von Eigenschaftswörtern geübt werden.

*Lernbereich: Einblick in Möglichkeiten der Wortbildung; Wortschatzerweiterung*

Die Wortbildung ist das wichtigste Mittel des *Ausbaus des Wortbestandes* unserer Sprache. Neue Wörter werden gebildet, weil sie benötigt werden, um neue Inhalte zu benennen oder Dinge, Vorgänge und Sachverhalte unserer Umwelt differenzierter zu erfassen. Dabei greift man auf vorhandene Wörter, Wortbildungselemente und Wortbildungsmuster zurück.

Der Lehrplan weist auf die wichtigsten Aspekte der Wortbildung hin und beschränkt sich auf die Möglichkeiten der Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern. Dabei geht es primär nicht um die Untersuchung des Wortaufbaus (analytischer Aspekt). Die Schüler sollen vielmehr Wortbildungsgesetzmäßigkeiten kennenlernen, nach denen sie selbst Wörter bilden können. Zudem gewinnen die Schüler Einblicke in die kommunikative Funktion von Wortbildungen: genaue Sachbestimmung und Verdichtung des Ausdrucks. Die Arbeit mit Wortpaaren, Sammelnamen, Wortfeldern und Wortfamilien steht ebenfalls im Dienste der Erweiterung des Wortbestandes.

Die unterrichtliche Arbeit zur Wortbildung und Wortschatzerweiterung darf sich nicht in formalen Such- und Ordnungsübungen erschöpfen, sondern sollte vor allem im Sprachgebrauch bei der Suche nach dem treffenden Wort Anwendung finden.

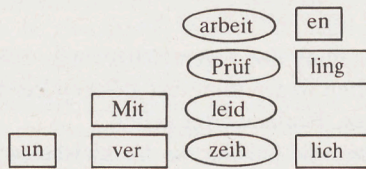
- Zusammengesetzte Wörter (3./4. Jgst.)
- Wörter mit Vor- und Nachsilben (3./4. Jgst.)
- Wortableitungen (4. Jgst.)

Die Zusammensetzung ist bei weitem der gebräuchlichste Wortbildungstyp unserer Sprache. Zusammensetzungen entstehen durch die Verbindung von zwei oder mehreren selbständigen Wörtern zu einer neuen Worteinheit. Dabei wird das erste Element zum Bestimmungswort, das zweite zum Grundwort. Durch das letztere wird die Wortart der Zusammensetzung bestimmt:

blutrot (Wiewort)    Haustür (Namenwort)    freisprechen (Tunwort)

Im Gegensatz zur Zusammensetzung liegt der Ableitung nur *ein* selbständiges Wort zugrunde. Sie erfolgt

a) durch Hinzufügung von Affixen an den Wortstamm:



b) sowie mit oder ohne Hilfe von Stammveränderungen:

trinken – Trunk – Trank  
 jagen – Jäger  
 biegen – Bogen  
 Heil – heil

Der Lehrplan nimmt auf die äußere (a) und die innere (b) Ableitung Bezug und unterscheidet „Wörter mit Vor- und Nachsilben“ und „Ableitungen“.

Hinweise:

- Bei der unterrichtlichen Behandlung der Wortbildungsarten vermeiden wir jegliche Systematik und beschränken uns auf einige wichtige Typen.
- Das Ableiten und Zusammensetzen von Wörtern sollte stets in engster Verbindung mit der Arbeit am Grundwortschatz (Erweiterung des Wortschatzes) durchgeführt werden.
- Die Wortbildungsübungen dürfen keinesfalls formal durchgeführt werden, sondern sind in zwingende Sprachsituationen einzubetten: Wir finden treffende Bezeichnungen für Gegenstände; Wir unterscheiden gleichartige Dinge durch genaue Bezeichnungen; Wir verkürzen einen Text mit Hilfe von zusammengesetzten oder abgeleiteten Wörtern; ...
- Lustbetonte Übungen motivieren die Schüler: Bilden von Wortketten (Holzhaus – Hausdach – Dachfenster – Fensterglas – Glastüre . . .); Ausdenken von Phantasienamen (Elefantenfisch, Apfeltiger, Kugelschwein . . .) und Unsinnwörtern (gartenblau, Hauskugel, . . .); Finden von „Riesenwörtern“ (Schulzimmerwandtafelreinigungsapparat); Wortpuzzles mit Hilfe von Wortkarten; Wortneuschöpfungen (z. B. für die Werbesprache); Vertauschungen von Grund- und Bestimmungswort (Blumentopf – Topfblumen . . .).
- Auf eine explizite Erarbeitung der Begriffe „Grundwort“ und „Bestimmungswort“ kann verzichtet werden. Die Funktion der einzelnen Wortelemente sollte jedoch herausgestellt werden.

Beispiel:

Zwergmaus

Feldhase

Mäusebussard

(Der erste Wortteil gibt an, wie unese Tiere aussehen, wo sie leben oder was sie fressen)

### ● Wortfamilien (3. Jgst.)

Auch unter den Wörtern unserer Sprache gibt es Verwandtschaften. Meist ist diese Verwandtschaft an der Ähnlichkeit der Wörter zu erkennen. Dem Sinne nach haben freilich viele verwandte Wörter keine Beziehungen mehr. Wörter, die von einem Stamm abgeleitet oder durch Zusammensetzungen gebildet werden können, gehören zu einem *etymologischen Feld* (Wortfamilie). Das Sammeln von Wörtern, die einer Wortfamilie angehören, dient sowohl der Erweiterung als auch der Gliederung unseres Wortschatzes. Die Schüler erfahren, welche Fülle von Wortbildungsmöglichkeiten in unserer Sprache vorhanden ist.

Unterrichtsstunden, in denen Wortfamilien zusammengestellt werden, tragen immer die Gefahr des mechanischen Sammelns in sich. Ohne große Überlegungen werden häufig ähnlich klingende Bildungen zusammengesucht, die überhaupt keinen Sinn ergeben. Noch öfter werden Wörter gefunden, deren

Bedeutung den Sprachhorizont der betreffenden Jahrgangsstufe übersteigt. So endet und zerfällt manche Unterrichtsstunde in zahllosen Worterklärungen. Der Lehrer wird sich deswegen vor allem in der Grundschule sehr sorgfältig überlegen müssen, welche Wortfamilien er in seiner Klasse erarbeiten läßt. Um eine sprachliche Überforderung zu vermeiden, ist auch auf einen überschaubaren Umfang des Wortmaterials zu achten. Die Aufzählung unverstandener Worthülsen weist keinen sprachbildenden Wert auf. Sinnvoll ist eine Beschränkung auf Wörter, deren inhaltliche Erschließung nicht nötig ist oder zumindest die Schüler sprachlich nicht überfordert.

### ● Wortfelder (4. Jgst.)

Neben der Wortfamilie stellt auch das Wortfeld eine Möglichkeit der Einteilung, Gruppierung und Kategorisierung der Wörter einer Sprache dar. Wortfelder entstehen, wenn Gruppen von sinnverwandten Wörtern zusammengestellt werden. Die Glieder eines Wortfeldes stehen also in einem inhaltlichen Zusammenhang, sie lassen sich unter einem Begriff oder einer Überschrift vereinen. Die Arbeit mit Wortfeldern dient der Bewußtmachung, Bereicherung und Erweiterung des kindlichen Wortschatzes sowie der Steigerung der sprachlichen Ausdruckskraft. Wortfeldübungen helfen, den Schüler für die Wahl des richtigen Wortes bzw. Ausdrucks zu sensibilisieren. Voraussetzung dafür ist jedoch, daß die gefundenen Wörter eines Wortfeldes im Hinblick auf ihre Bedeutungsnuancen untergliedert werden.

#### 1. Beispiel: Wortfeld „fließen“

brausen, fallen, fließen, fluten, gießen, gurgeln, laufen, plätschern, platschen, prasseln, rauschen, reißen, rinnen, rieseln, schießen, sickern, sprudeln, strömen, stürzen, toben, tropfen, . . .

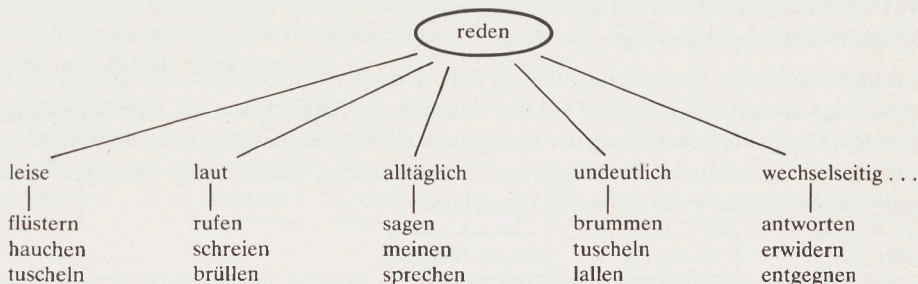
Ordnen der Wörter:

a)

Quelle	Bach	Fluß	Meer

b) leise – laut: rieseln . . . toben

#### 2. Beispiel: Wortfeld „reden“



## 3. Beispiel: Wortfeld „Wasser“

	groß	klein	fließend	stehend	natürlich	künstlich
Quelle						
Bach						
Fluß	+					
Kanal						
See	+					
Meer	+					
Teich						
Brunnen						
Pfütze						
Rinnsal						

*Lernbereich: Einblick in Aufgabe und Bau von Sätzen*

Insbesondere die Einführung in den Bau von Sätzen sollte im Gegensatz zu konventionellen Praktiken nicht über ein formales Satzstrukturtraining, sondern vielmehr in einer sprachspielerisch-operativen Weise erfolgen. Grundlegende Einsichten in Satzstrukturen werden daher überwiegend mit Hilfe operativer Verfahren gewonnen. Ein rein formales Bestimmen und Üben von Satzstrukturen motiviert weder zur sprachlichen Arbeit noch erweitert es die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler.

- Umstellen von Satzgliedern (3. Jgst.)
- Satzglieder mit einem Wort oder mehreren Wörtern (3. Jgst.)
- Satzgegenstand und Satzaussage (3./4. Jgst.)
- Satzergänzungen im Wemfall und Wenfall (4. Jgst.)
- Orts- und Zeitangaben (4. Jgst.)
- Die zweiteilige Satzaussage (4. Jgst.)

Zusammengehörige Umstelleinheiten im Satz nennen wir Satzglieder. Sie stehen im Satz keineswegs isoliert, sondern sind auf die Ganzheit des Satzes sowie auf andere Satzglieder bezogen. Durch die Bestimmung der Untereinheiten eines Satzes gewinnen die Schüler erste Einsichten in syntaktische Strukturen und ein analytisches Verhältnis zur Sprache. Segmentiert werden die Sätze mit Hilfe der Umstellprobe:

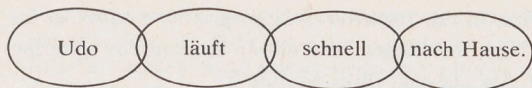
Der Ball                      springt                      auf die Straße.

Auf die Straße              springt                      der Ball.

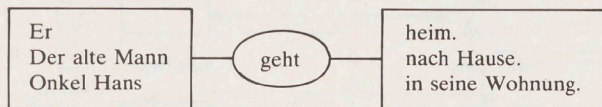
Die Umstellung des Satzkerne bedeutet eine Veränderung der Satzart:

Springt                      der Ball                      auf die Straße?

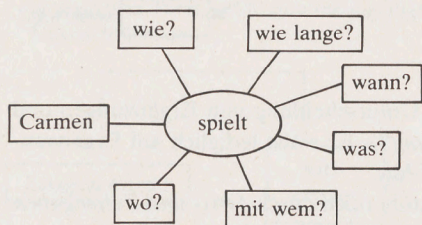
Auf induktivem Wege lernen die Schüler selbständig Gesetzmäßigkeiten der Sprache erkennen. Warum Wörter oder Wortgruppen, die sich im Satz an verschiedene Stellen rücken lassen, Satzglieder genannt werden, läßt sich wohl am besten mit Hilfe einer Kette veranschaulichen:



Mit Hilfe gleichbleibender Farbumrandungen lassen sich die Umstellungen verdeutlichen. Daß Satzglieder aus einem oder mehreren Wörtern bestehen können, weist die Anwendung der Ersatzprobe auf:

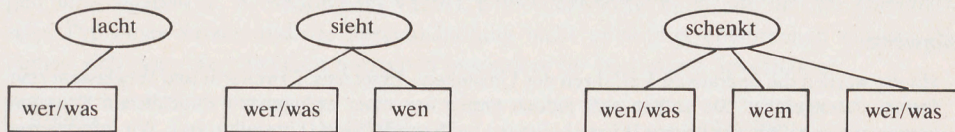


Anhand der Erweiterungsprobe lassen sich die Grundstrukturen deutscher Sätze ermitteln. So kann ein vorgegebener Satzrahmen mit Hilfe von Fragen ausgebaut werden, ohne daß bereits die einzelnen Ergänzungen bzw. Angaben explizit behandelt werden:

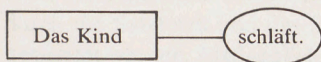


Durch operationalen Umgang werden die Schüler zu höherer sprachlicher Sensibilität geführt. Sie gewinnen allmählich erste Einsichten in *Notwendigkeit und Funktion von Satzgliedern* und lernen zwischen *notwendigen* (obligatorischen) und *wahlweisen* (fakultativen) Ergänzungen bzw. Angaben zu unterscheiden.

Häufig wird bei der Satzanalyse immer noch von der Satzachse Satzgegenstand – Satzaussage ausgegangen. Die Struktur des Satzes läßt sich jedoch *nur vom Verb her erschließen*. Das Verb bildet den *strukturellen Kern* des Satzes. Es bestimmt in der Rolle des Satzkerne die Anzahl und Art der Ergänzungen:

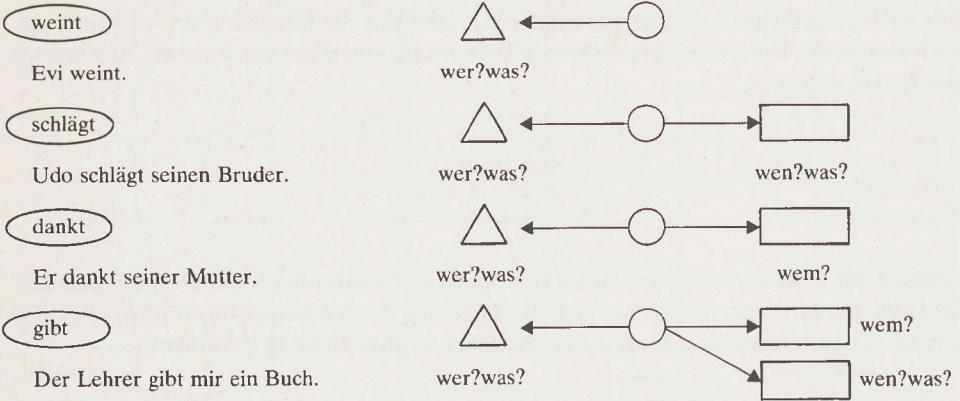


Eine isolierte Einführung der Satzaussage und des Satzgegenstandes würde zu einer verengten grammatischen Sichtweise führen. Sinnvoll ist es, wenn der *Abbau von Sätzen* (mit Hilfe der Weglaßprobe) zu der Erkenntnis führt, daß jeder vollständige Satz mindestens aus zwei verschiedenen Satzgliedern besteht: aus einem Satzkerne (Satzaussage) und seiner Wer/Was-Ergänzung:



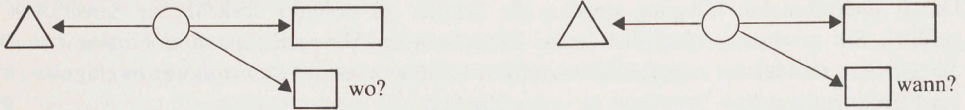
Erst nach diesem Lernschritt kann die Bedeutung der Wer/Was-Ergänzung als satzbegründender Aufbauteil herausgestellt und der Begriff „Satzgegenstand“ zusätzlich eingeführt werden. Der Lehrplan begnügt sich in der 3. Jahrgangsstufe mit der Einführung der

Satzaussage und des Satzgegenstandes. Erst in der nächsten Jahrgangsstufe kommt es zu einer Behandlung weiterer Ergänzungen. Nicht behandelt wird wegen ihres relativ seltenen Gebrauchs die Satzergänzung im 2. Fall („Sie gedenkt ihrer Mutter“).



Der Lehrplan verzichtet bewußt auf eine explizite Unterscheidung von Ergänzungen und Verhältnisergänzungen („Er achtet *auf seine Kleidung*“). Er weist lediglich auf Ergänzungen „mit den Wörtern mit, nach, auf, an, bei usw.“ hin.

Die Reihe der Satzglieder wird in der 4. Jahrgangsstufe noch durch *Orts- und Zeitangaben* erweitert.



Die Zahl und Art der Angaben werden im Gegensatz zu den Ergänzungen nicht vom Satz Kern bestimmt, sondern von der *Mitteilungsabsicht*, mit der ein Satz geäußert wird. Diese kann durch die Verwendung freier Angaben präzisiert werden.

**Hinweise:**

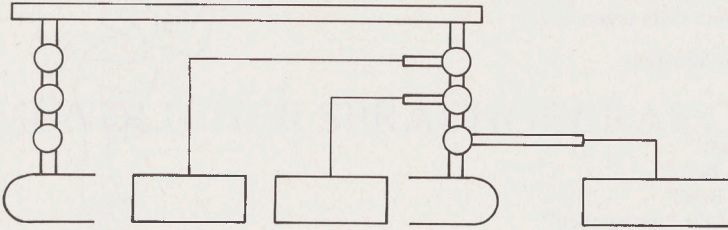
- Häufig werden die operativen Verfahren des Umstellens, Ersetzens, Erweiterns und Weglassens rein formal durchgeführt. Sie sollten sich jedoch immer aus einer zwingenden sprachlichen Situation heraus ergeben: Wir vermeiden sich jedoch immer aus einer zwingenden sprachlichen Situation heraus ergeben: Wir vermeiden Wiederholungen bei Satzanfängen (Umstellprobe); Wir informieren genauer (Erweiterungsprobe); ...
- Wichtig ist, daß vor allem bei der Einführung der Umstellprobe mit beweglichem Material (Kärtchen, Streifen) gearbeitet wird. Die Umstellungen sollen möglichst handelnd durchgeführt werden.
- Die Satzglieder lassen sich mit Hilfe von Symbolen veranschaulichen:

Satzaussage: ○ (rot)      Satzgegenstand: △ (blau)

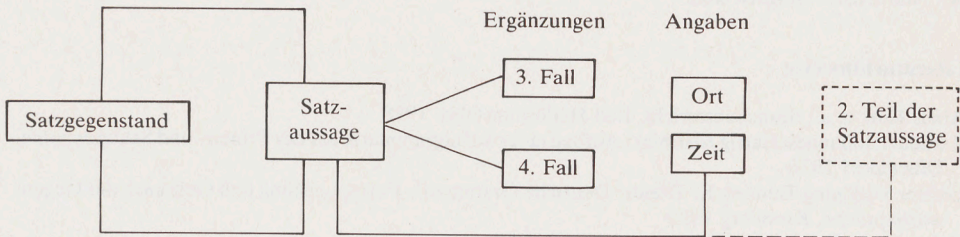
Ergänzungen  
im Wem-/Wenfall: □ (blau)      Angaben: □ (gelb)

Es empfiehlt sich, für jedes Satzglied eine bestimmte Farbe zu verwenden, die auch bei Unterstreichungen, Umrahmungen, Satzmodellen usw. beibehalten werden soll. Satzsymbole sind äußerst wertvolle Arbeitshilfen. Mit ihrer Hilfe lassen sich Bauformen von Sätzen anschaulich darstellen. In beweglicher Form erlauben sie ein operatives Erfassen syntaktischer Strukturen und Möglichkeiten.

- Vermieden werden muß eine rein formale und schablonenhafte Bestimmung der einzelnen Satzglieder mit Hilfe der W-Fragen. Die syntaktische Funktion der verschiedenen Satzglieder kann nur begriffen werden, wenn immer wieder ihre Einzelleistungen im Text herausgestellt werden.
- Die Klammerfunktion des Verbs sowie die Zusammengehörigkeit der verbalen Teile lassen sich am besten mit Hilfe des Satzständers darstellen:



- Bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe sollten die Schüler eine Übersicht über die einfachsten Satzstrukturen gewinnen. Schrittweise werden die Einzelerkenntnisse an der Klassenzimmerwand zu einem beweglichen Satzmodell zusammengefügt. Die Verwendung der vereinbarten Farben erhöht die Übersichtlichkeit.



● Satzarten: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz, Aufforderungssatz (3. Jgst.)

In der bisherigen Schulgrammatik wurden die Arten von Sätzen vorwiegend nach inhaltlichen Gesichtspunkten bestimmt: Aussagesätze sagen etwas aus. Fragesätze fragen nach etwas. Befehlssätze enthalten einen Wunsch oder Befehl. Der Identifizierung dienen auch die Satzzeichen (?! ) am Satzende. Herausgestellt wurden zudem grammatische Erscheinungen beim Satzbau (z. B. Stellung des Verbs). Unberücksichtigt blieb, daß sich der grammatische Typ eines Satzes und die Sprechhandlung nicht unbedingt entsprechen müssen. Es eignen sich zwar die einzelnen Satztypen besonders für bestimmte Sprechakte:

Absicht	Satzart	Satzzeichen
etwas mitteilen	Aussagesatz	.
etwas wissen wollen	Fragesatz	?
etwas ausrufen	Ausrufesatz	!
zu etwas auffordern	Aufforderungssatz	!

Man kann jedoch auch mit einem Fragesatz durchaus zu etwas auffordern oder mit Hilfe eines Aussagesatzes einen Befehl ausdrücken usw. Die Satzart läßt sich also nicht eindeutig durch die Satzform und das Satzzeichen festlegen. Sie kann nur aus der Situation heraus bestimmt werden. Maßgeblich ist die Aussageabsicht, die nur aus der sprachlichen Situation heraus erschlossen werden kann.

Da außer des Aufforderungssatzes bereits seit der 2. Jahrgangsstufe die Satzarten den Schülern bekannt sind, sollte in der 3. Jahrgangsstufe nicht darauf verzichtet werden, dem Schüler die wechselnden Funktionen der Satzarten deutlich zu machen.

**Beispiel:****1. Initialphase:**

Die Schüler denken sich zu einer vorgegebenen Tafelzeichnung sprachliche Situationen aus, z. B.

Gabi muß auf ihren kleinen Bruder aufpassen. Am Abend will dieser nicht zu Bett gehen. Gabi ärgert sich.

**2. Versprachlichung der Situation:**

„Marsch, ins Bett!“

„Ins Bett!“

„Gehe sofort in dein Bett!“

„Gehst du jetzt in dein Bett?“

„Bist du noch nicht im Bett?“

„Hast du noch nicht auf die Uhr gesehen?“

„Jetzt wird es aber Zeit, daß du ins Bett gehst.“

„Mein Gott, schon acht Uhr!“

...

**3. Auswertung:**

Bestimmen der verschiedenen Satzarten, die für diesen Sprechakt des Aufforderns möglich sind.

**Literaturhinweise**

Abels Kurt u. a.: Sprachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb. 1978

Assheuer Johannes/Hartig Matthias: Aufbau einer Schulgrammatik auf der Primar- und Sekundarstufe. Düsseldorf 1976

Eichler Wolfgang/Bünting K.-Dieter: Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Kronberg 1976

Kohrs Peter: Deutsch auf der Primarstufe. Paderborn 1980

Menzel Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik. Paderborn 1971

Stadler Bernd: Linguistische Ansätze und didaktische Modelle, Sprechhandeln und Grammatik (Band I und II). München 1978

Stöckel Helfried: Sprachlehre in Grund- und Hauptschule. In: Barsig/Berkmüller/Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II. Donauwörth 1978

Praxis Deutsch:

Grammatik als Sprachförderung. Heft 6 (September 1974)

Sprachübungen. Heft 15 (März 1976)

Grammatik in Situationen. Heft 34 (März 1979)

Wortbildung – Wortbestand. Heft 38 (November 1979)

Zeitformen. Heft 42 (Juli 1980)

**Anmerkungen**

1 Doderer Klaus: Wege in die Welt der Sprache. Stuttgart 1969, S. 116

2 In: Sprache und Sprechen. 4. Schuljahr. Hannover 1973, S. 56

3 In: Neumann Hans-Joachim: Der Deutschunterricht in der Grundschule. Band 1. Freiburg 1976, S. 73 ff.

4 In: Wir sprechen. Wir schreiben. Wir lesen. Sprachbuch für das 4. Schuljahr. Herder 1979, S. 62

Josef Greil

# MÜNDLICHER SPRACHGEBRAUCH

## Mündlicher Sprachgebrauch

## 1. Ziele und Aufgaben

Der Unterricht im mündlichen Sprachgebrauch bereichert und differenziert die Ausdrucksfähigkeit der Kinder und unterstützt damit Denkerziehung und Gefühlsbildung. Er befähigt die Schüler, verschiedenartige Situationen sprachlich angemessen zu bewältigen. In besonderem Maße trägt er zum Ausgleich der oft sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und zur Behebung individueller Schwächen bei. Obwohl der mündliche Sprachgebrauch zum Teil eigenen Regeln folgt, schafft er auch wichtige Voraussetzungen für den schriftlichen Ausdruck. Das gilt nicht nur für den Deutschunterricht, sondern für alle Unterrichtsfächer. Die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs ist deshalb Unterrichtsprinzip.

## 2. Hinweise zum Unterricht

Der mündliche Sprachgebrauch orientiert sich an den zu erwartenden Sprachanforderungen. Gekünstelte, nur in der Schule geübte Sprachmuster sollen vermieden werden. Sozial und örtlich bedingte Sprachgewohnheiten und -eigentümlichkeiten der Kinder sind zu berücksichtigen. Um die Sprechfreudigkeit zu erhalten und zu steigern, kann im freien Unterrichtsgespräch die Mundart zugelassen werden. Insgesamt darf jedoch die Hinführung zur Hochsprache nicht vernachlässigt werden. Eine situationsbezogene und angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache wird angestrebt.

## 1. Erzählen und zuhören

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 3./4. JAHRGANGSSTUFE

## 1.5 Erlebnisse und Handlungsabläufe interessant und genau erzählen

Erzählen besonderer Ereignisse aus dem Alltag, aus der Freizeit, aus den Ferien

Vergleichen verschiedener Erzählungen zum gleichen Thema

Erzählen und Verändern von Bildergeschichten

Erfinden einer Geschichte zu Reizwörtern, zu Tonbandgeräuschen, zu Filmausschnitten

Feststellen, welche Einzelheiten für den Zuhörer wichtig sind, wie man interessant erzählt

Untersuchen von Erzählungen, z. B. auf Folgerichtigkeit, Aufbau, spannende Darstellung

Erzählen von Streichen, Lügengeschichten, Phantasieerzählungen, Märchen, Legenden, Sagen, Fabeln

Wiedergabe des Erzählten in verschiedener Weise, z. B. Nacherzählen, szenisches Darstellen

Erzählen einer Geschichte aus einer anderen Perspektive, z. B.: Teilnehmer bzw. Beobachter einer Veranstaltung erzählen.

## 1.6 Andere unterhalten; mit Sprache spielerisch umgehen

Erzählen von lustigen Geschichten oder Witzen zu Bildern ohne Text

Freies Erzählen unterhaltender Geschichten

Feststellen, wann die Geschichte dem Zuhörer gefällt

Nachgestalten einfacher Sprachspiele

## 2. Informationen geben und aufnehmen

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
3./4. JAHRGANGSSTUFE	
2.5 Einfache Vorgänge und Zusammenhänge folgerichtig und begrifflich klar darstellen	<p>Verfolgen und Herausstellen einzelner Vorgänge und Handlungsabläufe, die in Bildern und Bildfolgen, in Szenen auf Tonband und Schallplatte festgehalten sind; bei Tätigkeiten, z. B. Haare waschen; bei Ereignissen, z. B. Geburtstagsfeier, Besuche; in Anleitungen und Anweisungen</p> <p>Herausstellen wichtiger Zusammenhänge</p> <p>Ordnen in der richtigen Reihenfolge</p> <p>Sprechen zu Stichpunkten, unvollständigen Bildfolgen, Texten</p> <p>Zusammenfassen und Vortragen von Arbeitsergebnissen</p> <p>Ermitteln von Auskünften</p> <p>Erklären von Spiel- und Bastelanleitungen</p>
2.6 Wesentliche Merkmale von Gegenständen, Personen und Tieren treffend beschreiben	<p>Betrachten eines Gegenstandes aus der Umwelt des Kindes; Betrachten von Personen und Tieren</p> <p>Herausstellen der wesentlichen Merkmale</p> <p>Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Einzelheiten</p> <p>Verwenden von treffenden Begriffen bzw. Fachbegriffen unter Zuhilfenahme von Sachtexten, Wörterbüchern, Lexika</p>

## 3. Miteinander sprechen

Das folgende Ziel ist in natürliche Gesprächsanlässe einzubinden.

### 3./4. JAHRGANGSSTUFE

3.2 Einfache Gesprächsregeln aufstellen und anwenden	<p>Schaffen von Sprechsituationen, z. B. Spielszenen</p> <p>Planung von Unternehmungen</p> <p>Formulieren und Einüben einfacher Gesprächsregeln</p> <p>Überlegen, welche Gesprächstechniken für ein bestimmtes Gespräch notwendig sind, z. B. beim Thema bleiben, Beiträge der Gesprächspartner miteinander vergleichen, Anteilnehmen durch Rückfragen, Zustimmung, Ablehnen</p> <p>Kontrollieren des Gesprächsablaufs, z. B. durch Mitschüler, anhand einer Tonbandaufnahme, durch Selbstkontrolle</p>
--	---

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>4. Situationsbezogen sprechen</b>	
3./4. JAHRGANGSSTUFE	
4.2 Sprechsituationen richtig einschätzen und angemessen sprachlich bewältigen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>— Kontaktaufnehmen</li> <li>— Anteilnehmen, Ermuntern, Trösten</li> <li>— Einladen</li> <li>— Wünschen, Fordern</li> <li>— Richtigstellen, Beschweren</li> <li>— Vertreten seiner Meinung, Nachgeben</li> <li>— Zustimmung, Anerkennen</li> </ul>	Einfühlen in eine Situation und Überlegen, welche Äußerungen angebracht sind  Berücksichtigen, wen man anspricht, z. B. beim Einladen von Freunden, Verwandten, Fremden
<b>5. Deutlich sprechen</b>	
1.—4. JAHRGANGSSTUFE	
5.1 Auf gute Artikulation achten, dabei ausdrucksvoll und natürlich sprechen	Deutliches, rhythmisches, nachgestaltendes Sprechen von Reimen, Versen, Gedichten; artikuliertes Sprechen von Sprechreihen, Zungenbrechern, Scherztexten  Vor- und Nachsprechen, mündliches Nacherzählen, Sprechen auf Tonband  Freies Vortragen kurzer Gedichte  Sprechspiele  Erzählen unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik  Verwenden von lautmalenden Wörtern  Berücksichtigen des Zusammenhangs von Wortbedeutung, Sprechverhalten und Sprachmelodie  Vergleichen von Hochsprache und Mundart  Lautunterscheidungsübungen, z. B. Saat — satt; Liebe — Lippe  Singen, Flüstern, gemeinsames Sprechen  Ergänzen von Reimen; Durchführen von Wortbildungs- und Sprechübungen, z. B. Wörter für verschiedene Geräusche des Wassers finden

## Mündlicher Sprachgebrauch

### Ziele und Aufgaben

Die Vorbemerkungen zum Lehrplanbereich „Mündlicher Sprachgebrauch“ beinhalten grundlegende Ziele des Unterrichts. Bei der unterrichtspraktischen Ausformung der „Lernziele/Lerninhalte“ müssen diese grundlegenden Ziele mitschwingen und integrierend beachtet werden.

### Bereicherung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit

Schon das Wort „Sprachgebrauch“ deutet darauf hin, daß Sprache als Mittel zum Zweck gelehrt bzw. vom Schüler gelernt werden soll. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Schülers kann nur über wirklichkeitsbezogene Sprechansätze aus den verschiedenen Kommunikationsbereichen des Schülers angereichert und differenziert werden.

Wirklichkeitsbezogene Anlässe ergeben sich

- in der Klasse selbst,
- in der Familie des einzelnen Kindes,
- im Spiel- und Freundeskreis,
- durch Fernsehsendungen,
- durch das Zurechtfinden in der nahen Umwelt (Einkaufsladen, Kaufhaus, Bushaltestelle u. ä. m.) und des fernen Erfahrungsraumes (Urlaub in fremden Ländern, Bilder aus aller Welt)
- in der Begegnung mit anderen Menschen außerhalb der Familie, Klasse und des Freundeskreises (Nachbarn, Fremde, Menschen auf der Straße, am Strand, im Kaufhaus usw.)

Wirklichkeitsbezogene Anlässe des Sprechens berücksichtigen

- Interessen und Bedürfnisse des Schülers,
- aktuelle Ereignisse im Erfahrungsbereich des Schülers,
- den jeweiligen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstand des Schülers.

Wenn auch oder gerade weil die Aufnahmefähigkeit des Menschen begrenzt ist, muß schon der Grundschüler Methoden lernen

- mit Sprache seine Erfahrungen und sein Wissen zu ordnen,
- kommunikative Fähigkeiten im Bereich der Wiedergabe zu erweitern und zu differenzieren,
- verschiedene Gesprächsrollen zu verstehen und selbst zu übernehmen.

Der Lehrer muß darüber hinaus grundlegende Einsichten in die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Grundschülers besitzen, um Defizite auszugleichen und das Sprachhandeln weiter zu differenzieren:

- Schnelle Zunahme des Wortschatzes beim Schulanfänger durch das neue Anregungsmilieu der Schule,
- Zunahme des Gebrauchs von Verben, Präpositionen, Adjektiven und Konjunktionen,
- Aussagesätze überwiegen,
- kontext- und situationsbezogenes Sprachhandeln,
- noch wenig Abstraktion im Wortschatz, er ist bildhaft anschaulich geprägt.
- noch keine Sicherheit in der begrifflichen Bedeutung vieler Sprachzeichen.  
(siehe auch Pschibul, M. S. 40)

## Unterstützung der Denkerziehung und Gefühlsbildung

Sprechen und Denken stehen in enger Beziehung zueinander. Das Sprichwort „erst denken, dann reden“ bezieht sich zwar mehr auf das Sprachhandeln als auf die Sprachentwicklung, stellt aber in volkstümlicher Weise die Notwendigkeit eines Zusammenwirkens von Denken und Sprechen heraus. Piaget, Wygotski, Oerter u. a. haben die Beziehung von Sprache und Denken empirisch untersucht und für den Unterricht in der Schule wichtige Aussagen getroffen, die sich verkürzt wie folgt darstellen lassen:

- Denken geht der Sprache voraus – Sprache transformiert und strukturiert das Denken, so daß der Mensch seine Vorstellungen, Erfahrungen u. ä. dem anderen genau und geordnet mitteilen kann.
- Sprache ist ein wirksames Mittel der Begriffsbildung, der Verallgemeinerung und Abstraktion kognitiver Vorgänge.
- Sprache ermöglicht Welt- und Selbstverständnis, indem sie die Wahrnehmung, die Erkenntnis und das Verhalten des Menschen aufbauen hilft.
- Über Prozesse der Strukturierung, Abstrahierung und Generalisierung werden Begriffe immer intensiver differenziert.

Die Gefühlsbildung durch mündlichen Sprachgebrauch vollzieht sich auf der personalen und themenbezogenen Ebene. Die Beziehungsebene der Gesprächspartner entscheidet über die Wirkung und Qualität der Inhaltsebene. Der Lehrer muß dem Schüler „das Gefühl geben“, ein gleichberechtigter Partner zu sein, seine sozialen Bedingungen und psychische Befindlichkeit kennen und im Sprechakt bzw. Sprechprozeß berücksichtigen. Die Förderung sprachlicher Leistungen genügt nicht, die soziale Situation und die momentane Befindlichkeit des einzelnen müssen vom Lehrer angesprochen und eventuelle Störungen ausgeräumt werden.

Thematisch öffnet sich für die Gefühlsbildung ein weites Feld in den Lehrplanbereichen „Erzählen und Zuhören“ (1), „Miteinander sprechen“ (3) und „Situationbezogen sprechen“. Eine überzogene Emotionalisierung wäre aber genauso verfehlt wie ein formales inhaltliches Vorgehen ohne Bindung an die Empfindungen und Gefühle des Grundschulkindes.

## Befähigung zur angemessenen sprachlichen Bewältigung verschiedenartiger Situationen

Sprechen bedeutet primär „Sätze richtig verwenden“, nicht „Sätze grammatisch richtig zu bilden“

Diese Forderung gehört zu einer grundlegenden der Sprachhandlungstheorie. E. Nündels These „Richtigkeit und Leistung einer sprachlichen Handlung können nicht an der Grammatik der Sprache, sondern müssen am Sprachhandlungszusammenhang gemessen werden“ (Nündel, E., S. 21), faßt Sprechen als Handeln auf, das die Veränderung eines Zustandes in einen anderen bewirkt. Durch entsprechende sprachliche Handlungsmuster werden diese Bewußtseinszustände der einzelnen Gesprächspartner verändert, z. B. durch Auffordern, Argumentieren, Beeinflussen, Kritisieren, Entkräften u. ä.

Sprachliches Handeln ist demnach nicht nur der Gebrauch von Sprachsymbolen, sondern insgesamt ein Handeln symbolischer Art, das sich auf die Umwelt als Handlungsraum und Handlungszusammenhang bezieht.

Einfache, elementare Sprechhandlungen liefern den schulpraktischen Rahmen, Sprache als Handeln, als Beeinflussung von Handeln zu erkennen, Absicht und Wirkung von Äußerungen festzustellen, Sprache situationsgerecht zu verwenden und die Sensibilität der Schüler gegenüber Sprache, auch und gerade der eigenen Sprache, zu erhöhen. Meines Erachtens wäre es jedoch einseitig und dem gesamten mündlichen Sprachgebrauch nicht angemessen,

sprachliches Handeln nur auf das Erkennen, Einüben und Anwenden unterschiedlicher Sprachhandlungstypen, bzw. Sprechstrategien auszurichten, sonst gleitet ein solcher Sprachunterricht schnell in Perfektionismus, Drill und Kritikastertum ab und nähert sich dem formalen Sprachdrill „Sätze grammatisch richtig zu bilden“.

### **Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen**

Mündlicher Sprachgebrauch initiiert keine „starre“ Leistungsgruppendifferenzierung, sondern individuelle Sprachförderung.

Voraussetzung dazu sind

- entsprechende flexible Sitzordnung im Klassenzimmer,
- Erweiterung der Interaktionsmöglichkeiten durch entsprechende äußere Formen und flexible Unterrichtsgestaltung,
- verantwortliche Beteiligung der Schüler an der Beschaffung von passenden Unterrichtsmaterialien,
- situative Planung und Gestaltung freier Unterrichtsgespräche,
- weniger formale Sprachreflexion, mehr Sprachanwendung in konkreten Situationen,
- auch kurzzeitige sprachliche Übung mit einzelnen Schülern.

### **Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks**

„Obwohl der mündliche Sprachgebrauch zum Teil eigenen Regeln folgt, schafft er auch wichtige Voraussetzungen für den schriftlichen Ausdruck.“ (Überarbeiteter Lehrplan der Grundschule)

Diese Aussage des Bayerischen Grundschullehrplans hebt die Bedeutung des mündlichen Sprachgebrauchs beim Aufsatzschreiben hervor und impliziert folgende didaktisch-methodischen Maßnahmen:

- a) Reale Schreibenanlässe werden intentionsbezogen durch freie Erzählsituationen, Rollengespräche und aufgabenbezogene Gruppengespräche inhaltlich aufbereitet und kognitiv strukturiert, z. B. ein unerfreuliches Geschenk, wir legen ein Klassenbuch an, wir planen eine Fahrt nach X-Dorf, Fragebogen zu Fernsehsendungen u. ä.
- b) Reale Schreibenanlässe werden anhand von Gestaltungsvorgaben inhaltlich aufbereitet, durch das Miteinander-Sprechen vom Schüler verstanden und auf die schriftliche Wiedergabe vorbereitet; Nahtstelle zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachebene bilden Textvorlagen mit zutreffenden Satzstrukturen, Bildern mit zugeordneten Satzruinen, der Anfang einer Information u. ä.
- c) Reale Schreibenanlässe werden auf Tonband gesprochen. Die gemeinsame Analyse erbringt in schriftlicher Fixierung notwendige inhaltliche und stilistische Strukturen, mit denen der Schüler individuell die Aufgabe gestalten kann.
- d) Reale Schreibenanlässe werden im Stegreif- oder Rollenspiel gestaltet und auf Tonband aufgenommen. Die schriftliche Auswertung stützt sich auf situations- und intentionsbezogene Sprachmuster.
- e) Literarische Vorlagen werden, verbunden mit den Anliegen des Leseunterrichts, schriftlich analysiert und strukturiert. Daran schließen sich einfache Nachgestaltungsübungen.
- f) Beobachtungen bzw. Ergebnisse des Heimat- und Sachkundeunterrichts, die stichpunktartig festgehalten worden sind, dienen als Unterlage für informierende Schreibformen.

### **Mündlicher Sprachgebrauch als Unterrichtsprinzip**

Mündlicher Sprachgebrauch trägt und prägt das tägliche Unterrichtsgeschehen in allen Lernbereichen und Schulstufen. Deshalb sind sowohl durch den fachlichen Bereich „mündlicher Sprachgebrauch“ als auch durch die vielfältigen Verbindungen von mündlichem und

schriftlichem Sprachgebrauch Voraussetzungen und Möglichkeiten zu schaffen, daß sich der Schüler auch in anderen Lernbereichen der Grundschule mündlich verständigen kann. Deshalb sollen Aufgabenbereiche wie Schulung des Sprechens, Schulung des Zuhörens und Verstehens und Anleitung zum Gespräch nicht auf einen fachlichen Bereich beschränkt bleiben, sondern die mündliche Kommunikation in Schule und Unterricht bestimmen.

Unterrichtspraktische Möglichkeiten:

- a) Mündlicher Sprachgebrauch in freien Erzählzeiten (vor Unterrichtsbeginn, in Pausen)
  - über tägliche Beobachtungen und Erlebnisse der Schüler: Spiele, Tiere, Bau, Einkauf u. ä.,
  - über Fernsehsendungen und Fernsehangebote (Programm),
  - anhand von Bildern und Zeichnungen,
  - in darstellendem Spiel: Stegreifspiel, Soziodrama, Rollenspiel, freie Spielsituationen, Singspiele, Ratespiele.
- b) Mündlicher Sprachgebrauch als integratives Element des Deutschunterrichts
  - im Rahmen der literarischen Erziehung: Diskussion eines Leseganzes, Vergleichen von Inhalten und Strukturen, Dialogisieren von Leseganzes, Nacherzählung bzw. Nachgestalten u. ä.,
  - im Rahmen der Sprachlehre und Sprachkunde: Reihensätze bilden, Wortreihen und Wortfelder finden, Satzbaupläne kennen und variieren lernen, Ordnen von Puzzle-Texten u. ä.,
  - im Rahmen des Rechtschreibunterrichts: einfache Satzreihen sprechen und aufschreiben, Fragen richtig stellen und beantworten, Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede von Wörtern artikulieren, begonnene Sätze bzw. Texte weiterführen u. ä.
- c) Mündlicher Sprachgebrauch im Heimat- und Sachkundeunterricht
  - Aktualisierung des Vorwissens,
  - Problemfragen formulieren,
  - Hypothesen bilden,
  - Bezugspersonen befragen,
  - Beobachtungen und Erkundungen mündlich wiedergeben,
  - über Bilder, Texte, Karten, Modellen u. ä. sprechen,
  - Versuchsaufbau und -durchführung verbalisieren,
  - neue Lernerkenntnisse und die Wege, wie sie gefunden wurden, mündlich darstellen,
  - Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren,
  - Erkenntnisse und Einsichten transferieren.

## Hinweise zum Unterricht

### Orientierung an zu erwartenden Sprachanforderungen

Für den Lehrer bedeutet dieser Auftrag, den Schüler zu befähigen, mit gegenwärtigen und zukünftigen Sprachanforderungen zurechtzukommen.

Der Schwerpunkt liegt dann wohl auf der Schaffung situativer Anlässe des Sprechens, um Situationen sprachlich zu bewältigen, mit denen das Grundschulkind täglich konfrontiert werden kann, Situationen des Fragens, Bittens, Streitens, Erzählens, Informierens u. ä. m. Solche Sprachanforderungen ergeben sich auch vielfältig in der Schule selbst, vor allem in den informellen Bereichen des Sich-Begegnens. Diese Bereiche können und müssen gerade durch sprachliches Handeln erzieherlich bewältigt werden.

### Vermeidung einer gekünstelten „Schulsprache“

Sprachvermittlung in der Schule geschieht häufig formal. Satzmuster werden für sich geübt, Wörter rechtschriftlich in vielen Variationen geübt, Stilformen schriftlich festgenormt – wo bleibt das sprachliche Handeln in entsprechend sozialen Situationen?

Sprachvermittlung in der Schule geschieht häufiger reflektiv und reproduktiv statt handlungsorientiert. Lehrer und Schüler reden über Sprache statt mit und an der Sprache.

## Berücksichtigung sozialer Sprachgewohnheiten

Sprachvermittlung und Sprachgebrauch in der Schule orientieren sich an hochsprachlichen Normen, die nicht verneint werden sollen. Für Kinder mit einem restringierten Sprachkode und spezifischer „sozialer Sprache“ kann die Hochsprache nicht plötzlich Norm sein, sonst werden ihre Sprechbereitschaft und Sprechfähigkeit bald gekappt. Formen der Umgangssprache müssen im Unterricht ebenso zugelassen sein wie die „Hinführung zur Hochsprache“. Der Lehrer muß die soziokulturellen Einflüsse auf die Sprachentwicklung seiner Schüler kennen, die häufig eine spezifisch regionale Prägung haben. In einem ländlichen Umfeld verständigt man sich mit einer Alltags- und Gebrauchssprache, die in einer Stadtrand siedlung, einem Villenviertel oder im „Ausländerghetto“ einer Stadt sicher nicht so zu hören ist. Regional und sozial bedingte „Sprechfärbungen“ können und dürfen nicht aus dem Unterricht eliminiert werden. Nur über sie erfährt der Lehrer Zugang zur Sprache und zur Lebensart des Kindes.

## Angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache

Die Untersuchungen über den Gebrauch des Dialekts in Sprachhandlungssituationen stellen sowohl positive als auch kritische Gesichtspunkte heraus:

- Der Dialekt berücksichtigt die Sprachwirklichkeit des jeweiligen regional begrenzten Raumes.
- Die Verwendung des Dialekts im Unterricht stützt den Heimat- und Umweltbezug und bereichert die Gemütsbildung.
- Über die jeweilige Mundart kann der Schüler viel schneller und behaltensintensiver Verstehensakte durchlaufen als über ein abruptes Einführen der Hochsprache.
- Nichtbeachtung der Mundart wäre eine unberechtigte Verkürzung der gegebenen Sprachwirklichkeit.
- Regionalspezifische Sprachmerkmale können sich ungünstig auf die hochsprachliche Praxis, vor allem auf das Schriftdeutsch, auswirken.
- Die enge kommunikative Praxis der dialekt sprechenden Kinder kann durch Vergleich „Mundart-Hochsprache“ und durch Situationen erweitert werden, deren Bewältigung der Hochsprache bedürfen, z. B. einen Fremden nach dem Weg fragen.
- Der dialekt sprechende Schüler braucht Bilder, Bildergeschichten, Texte und andere schriftliche Arbeitsunterlagen, um die situationsgebundene Verwendung von Dialekt und Hochsprache zu erlernen. Auch das Rollengespräch bzw. Rollenspiel hat eine bedeutende Mittlerfunktion zwischen Dialekt und Hochsprache (siehe auch Praxis Deutsch, Nr. 27, S. 12 ff.).

Zusammenfassend gesehen ist es wichtig, daß der Lehrer vorurteilsfrei an dialekt sprechende Schüler herangeht und versuchen soll, Lernziele, die der Förderung hochsprachlicher Kompetenz dienen, mit solchen Lernzielen zu verbinden, die situationsangemessenen Mundartgebrauch erlauben.

## Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs in der 3./4. Jahrgangsstufe

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

## Erzählen und Zuhören

### Didaktische Zielstellung:

Das natürliche Mitteilungsbedürfnis des Kindes verlangt nach Gelegenheiten und Situationen, die spontanes, ungezwungenes Erzählen zulassen. Dabei muß der Lehrer äußerst flexibel vorgehen. Folgende „Erzählzeitpunkte“ sollen fester Bestandteil eines Schultages bzw. einer Schulwoche sein:

- Vor Beginn des Unterrichts „Standgespräch“ an der Garderobe, vor dem Aquarium, vor dem Schaufenster, rund um den Ausstellungstisch . . .
- Gesprächskreis nach der Pause, vor Unterrichtsende, bei einem geeigneten Thema aus den Bereichen Heimat- und Sachkunde, Lesen, Religionslehre . . .

Hand in Hand mit dem Erzählen müssen Übungen für ein partnerbezogenes Sprechen bzw. Gespräch gehen, z. B. aktives Zuhören, paraphrasierendes Nachfragen, Bejahen und Verstärken der Gesprächsbeiträge.

### Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Persönliche Erlebnisse lebendig und folgerichtig erzählen

#### Situationen

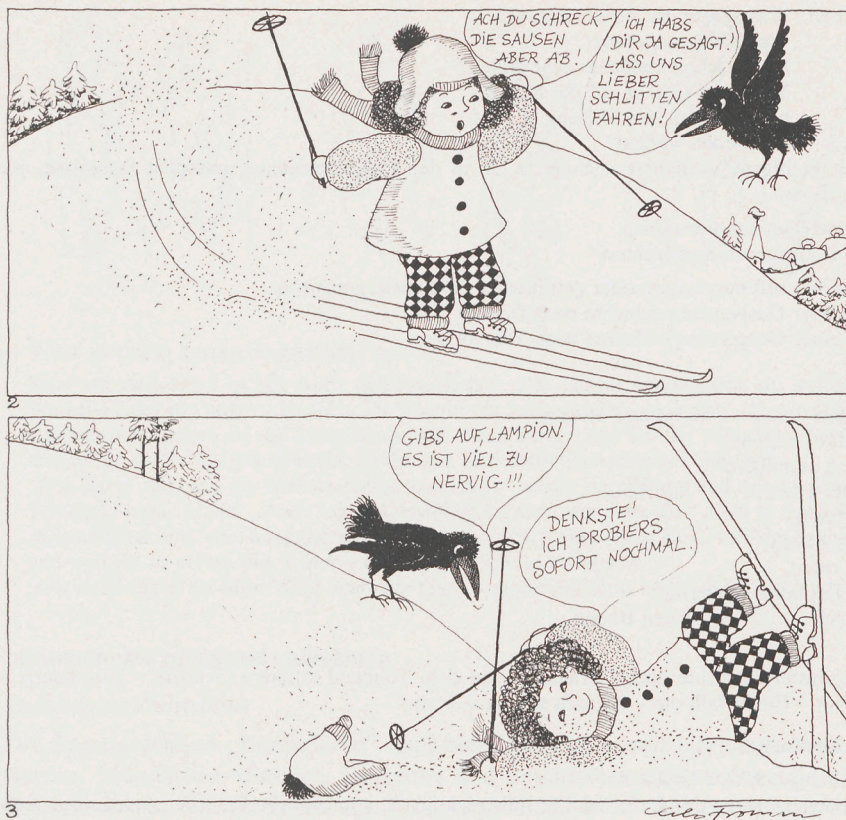
- beim Baden
- beim Schlittenfahren
- Indianerspiel
- beim Arzt
- Verschlafen
- Verstecken
- Streitigkeiten
- Ausflüge
- Aprilscherz
- Fernsehsendungen
- Geburtstagsparty
- örtliche Ereignisse wie Markt, Kirchweih, Feuerwehrfest, Brand, Hochwasser
- Spielen
- auf dem Volksfest
- Wetter
- Besuch kommt bzw. war da

#### Unterrichtsgestaltung

- Möglichkeiten schaffen für die Bewältigung dringender Erzählbedürfnisse:
- Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn
  - im Unterricht
  - Erzählminuten vor dem und zum Abschluß des Unterrichts
  - Erlebnisse mündlich vorbereiten lassen
  - Achten auf Artikulation, Information, Anschauen der Zuhörer
  - Stellen von passenden Fragen an den Erzähler
  - Erarbeitung von Wortmaterial zu einem Erzählthema

- Zu Bildern und Zeichnungen erzählen  
Beispiel 1: Lampion lernt Schifahren

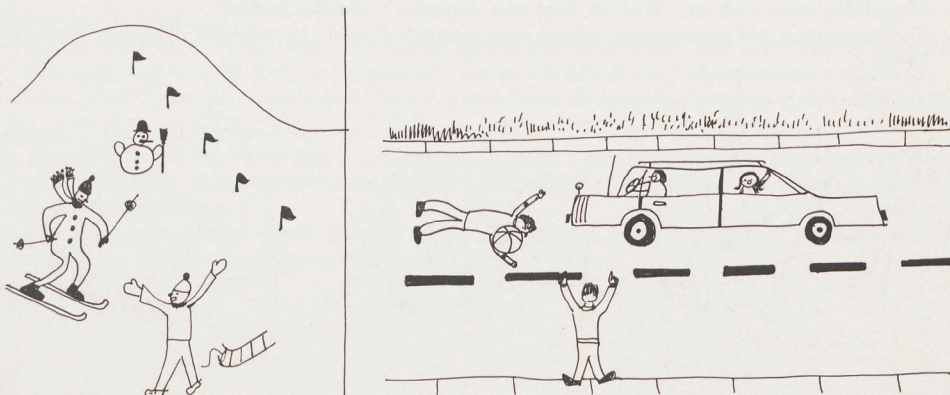




(aus „Freund der Kinder“, Nr. 1/1981)

- Ablauf der Bildgeschichte nacherzählen
- Ist es dir schon einmal ähnlich ergangen? Erzählen eigener Erfahrungen beim Schlitten- und Schifahren
- Sprechblasen verdecken und neue Gesprächsinhalte erfinden
- eine ähnliche Bildergeschichte zeichnen und dazu erzählen
- die Bildergeschichte verändern, z. B. über Schanze springen, in der Luft mit den Ski fliegen

Beispiel 2: Kind in Gefahr



- Sprechreihen: Was zeigen die Zeichnungen?  
Was kann passieren?  
Ist dir schon ähnliches zugestoßen?  
Wie kann Gefahr auf der Straße,  
beim Spielen, am Skihang . . .  
vermieden werden?
- Bilder mit richtigem Verhalten zeichnen z. B. an der Fußgängerampel, auf dem Spielplatz, mit  
Geräten u. ä. m.
- Genau und interessant erzählen  
Beispiel 1: Gespenstergeschichten
- Erzählen einer selbsterdachten oder geträumten Gespenstergeschichte
- Erzählen einer Gespenstergeschichte nach Bildern
- Erzählen einer Gespenstergeschichte nach Textvorlage

*Vorgabe:*

Am Himmel . . . . . Mond und Sterne,  
aus dem Bett hüpfen,  
ins Bettuch einhüllen,  
ins Zimmer von . . . . . huschen,  
grausig heulen,  
vor Angst zittern,  
um Hilfe rufen,  
über das Bettlaken stolpern,  
Das Bettuch . . . . . auf den Boden.  
Ich bin . . . . .!

- Eine Gespenstergeschichte nach Geräuschen auf dem Tonband erfinden (Schritte – Türe knarzt –  
Katze miaut – Eimer fällt um – Mensch schreit u. ä. m.)

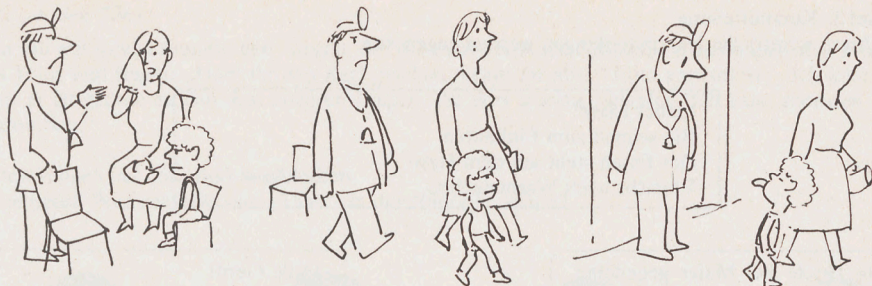
Beispiel 2: Jägerlatein

- Münchhausengeschichte erzählen
- Bei der Nacherzählung durch die Schüler Folgerichtigkeit, anschauliche Sprache, spannenden Auf-  
bau herausstellen
- Nacherzählen mit Verfremdungen, z. B. als Reporter, als Begleiter von Münchhausen, als Münch-  
hausen selbst
- selbst eine Münchhausengeschichte nach vorgegebenen oder selbst bestimmten Reizwörtern erfin-  
den, z. B. Fischteich – Fischen Eisen füttern – mit Magnet angeln – Anglerkönig

Beispiel 3: Mit Sprache spielen

- Ein „Was ich mag – Alphabet“ erfinden.  
Auf Zuruf finden die Kinder zu jedem Buchstaben Dinge, die sie gerne mögen  
z. B. A-Ananas  
B-Butterrahm  
C-Christkind  
D-Dampfnudeln
- Umgekehrt kann auch ein „Was ich nicht mag-AlphaBt“ erfunden werden.
- Zu Karikaturen und gezeichneten Witzen entsprechende Erzähltexte erfinden, die Pointe herausar-  
beiten





- Witze in einem kurzen Stegreifspiel spielen

Kurz vor dem Dorf ist ein Auto stehegeblieben. Der Fahrer bemüht sich ein wenig hilflos, den Wagen wieder in Gang zu bringen. Da kommt ein Junge vorbei und fragt: „Na wo fehlt's denn?“ Gemeinsam machen sie die Motorhaube auf. Nach kurzer Zeit hat der Junge den Fehler gefunden und wenig später mit einem Stück Draht und dem Schraubenschlüssel behoben.

„Das ist ja toll, wie du dich da schon auskennst,“ meint der Fahrer und drückt dem Jungen ein Trinkgeld in die Hand. „Aber sag mal, müßtest du nicht um diese Zeit noch in der Schule sein?“

„Eigentlich schon, aber heute hat mich mein Lehrer nach Hause geschickt, weil der Schulrat kommt – und weil ich so dumm bin, würde ich die ganze Schule blamieren.“

„Na, dann mach dir noch einen schönen Tag“, sagt der Schulrat und steigt in seinen VW.

## Informationen geben und aufnehmen

### Didaktische Zielstellung

Die Sprechintention „Informieren“ muß bereits in den ersten Jahrgangsstufen angebahnt werden. Mündliches Mitteilen, Berichten und Beschreiben richten sich an einfachen und überschaubaren Sachverhalten aus. Eine enge Bindung an die Lernziele/Lerninhalte der Heimat- und Sachkunde verstärkt nicht nur die Aufgabe eines fächerübergreifenden Unterrichts, sondern bildet als anschaulicher und persönlicher Erfahrungsraum der Schüler eine angemessene Grundlage für die Ausbildung einer für die Schüler verständlichen Sachsprache. Dabei soll der Lehrer auch nonverbale Zeichen bei der Informationsübermittlung verdeutlichen und Mimik bzw. Gestik in sprachliche Mitteilungen umformen. Auch die Vielfalt der Informationsquellen soll in den Unterricht einbezogen werden, z. B. Texte, Bilder, reale Gegenstände, Bezugspersonen, Schallplatte, Tonband, Film, Fernsehen u. ä. m.

### Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Einfache Informationen verstehen und weitergeben

#### Beispiel 1: Telefonieren

- Kinder sitzen im Gesprächskreis. Ein Schüler spricht seinem Nachbarn leise einen Satz ins Ohr. Die Nachricht wird leise im Kreis weitergegeben. Stimmt am Schluß die Anfangsnachricht noch?
- Das „Spiel“ kann öfters wiederholt werden, wobei Wert auf genaues Hinhören geübt werden soll.

#### Beispiel 2: Eine Nachricht weitergeben

- Zwei Schüler spielen vor der Klasse „Nachrichtensprecher“. Ein Sprecher flüstert dem anderen einen Auftrag ins Ohr. Der Angesprochene führt den Auftrag aus, z. B. das Fenster öffnen, ein Buch aus dem Schrank holen u. ä.
- Die Zuschauer müssen durch die „sprachliche Handlung“ erkennen, welcher Auftrag gegeben worden ist, und ihn sprachlich nachvollziehen.

Beispiel 3: Kurzmitteilung

– Mehrere schriftliche Kurzmitteilungen werden angeboten:

Lieber Marc!  
 Bin schnell zum Einkaufen.  
 Das Essen steht auf dem Herd.  
 Vorsicht beim Warmmachen.

Bitte Briefe bei Maier gegenüber abgeben.

Halle Gerd!  
 Kommst du heute Nachmittag zum Waldweiher? Um zwei Uhr?

Bin um 3 Uhr zu Klaus gegangen. Hol mich um 5 Uhr mit dem Auto ab!

- Die Schüler müssen herausfinden, wer die Verfasser der Kurzmitteilungen sind.
- Die Schüler versetzen sich in die Rolle des Empfängers und reagieren sprachlich.
- Eine neue Situation wird angeboten, um das sprachliche Reagieren auf Kurzmitteilungen zu üben.

Deine Freunde wollen dich nach dem Mittagessen zum Fußballspiel abholen. Da fällt dir ein, daß dein Fußball noch bei deinem Freund Peter ist. Du mußt ihn also vorher holen. Peter wohnt zehn Minuten von euch entfernt.

Deine Mutter hat sich nach dem Essen ein wenig hingelegt und will nicht gestört werden.

Was sollen deine Freunde tun?

Sollen sie auf dich warten?

Sollen sie dich bei Peter abholen?

Sollen sie dich auf dem Spielplatz treffen?

● *Gesten und Zeichen*

Beispiel 1: Berufe raten

Durch eine Handbewegung eine typische Tätigkeit eines Maurers, Zimmermanns, einer Hausfrau darstellen

Beispiel 2: Gefühle ohne Worte zeigen und deuten

Trauer, Schmerz, Freude, Lachen, Glück, sich wohlfühlen u. ä.

Beispiel 3: Bejahung, Verneinung und Gleichgültigkeit durch Gestik und Mimik zeigen

Beispiel 4: Zeichen ohne Worte, die Kinder aus dem Alltag kennen

Verkehrspolizist, Marktfräulein, an der Bushaltestelle, in der Turnhalle u. ä.

● *Informationen aus Bildern und Texten*

Beispiel 1: Wer war der Täter?

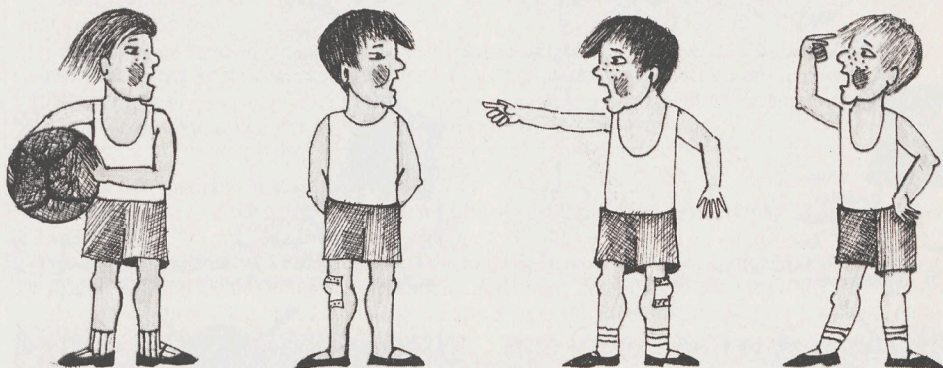


Wie sah der Täter aus?

### Jutta sah den Täter

Jutta sah mit ihrer Freundin den Jungen, der die Fensterscheibe einschöß. Wütend kam eine Frau aus dem Haus und fragte: „Habt ihr den Kerl gesehen, kennt ihr ihn?“ Jutta antwortete: „Ich kenne ihn nicht, er ist gerade zu den drei anderen Jungen, die dort spielen, gelaufen. Ich kann aber den Täter beschreiben.“

- Den Jungen auf dem Bild beschreiben
- Suchspiel: Wer entdeckt den „Täter“ in der Bildreihe unten?



Beispiel 2: Zur Sache, mein Herr!

- Textvorlage aus dem Sprachbuch (hier Muttersprache 4, Ausgabe 1971, S. 27)

### Zur Sache, mein Herr!

Herr M. kommt auf die Polizeiwache. Er spricht ganz aufgeregt:

„Etwas Schreckliches geht vor. Meine Frau und ich haben entsetzliche Angst. Das wird eine furchtbare Nacht werden.“

Ein Rätsel ist uns das, ein Rätsel!“

Der Wachtmeister unterbricht ihn:

„Was ist denn los? Kommen Sie doch zur Sache!“

Herr M. redet weiter:

„Das hält man nicht aus. Wer weiß, was da unten geschieht.“

Meine Frau ist schon halb ohnmächtig. Herztropfen braucht sie.“

Nun wird der Wachtmeister ungeduldig. Er fährt dazwischen: „Herr M., das will ich nicht wissen, kommen Sie endlich zur Sache!“

Herrn M.s Redeschwall hält an:

„Ich glaubte, mir bleibt das Herz stehen, als ich in den Keller ging. Sie können sich das gar nicht vorstellen in unserem Keller! Nein, so etwas ist noch nie passiert.“

Unwirsch ruft der Wachtmeister:

„Entweder sagen Sie jetzt etwas zur Sache oder Sie gehen!“

Herr M. besinnt sich etwas:

„Ja, ja, ich sag's schon. Seit einer Stunde geht es schon so zu. Im Keller unten ist es. Immer wenn ich runtergehe, scheppert es. Es ist unheimlich. Besonders bei den Flaschen hört man es. Es ist unheimlich. Ich traute mich gar nicht hinzuschauen. Fahren Sie doch mit!“

„Na endlich, jetzt weiß ich etwas zur Sache“, sagt der Wachtmeister.

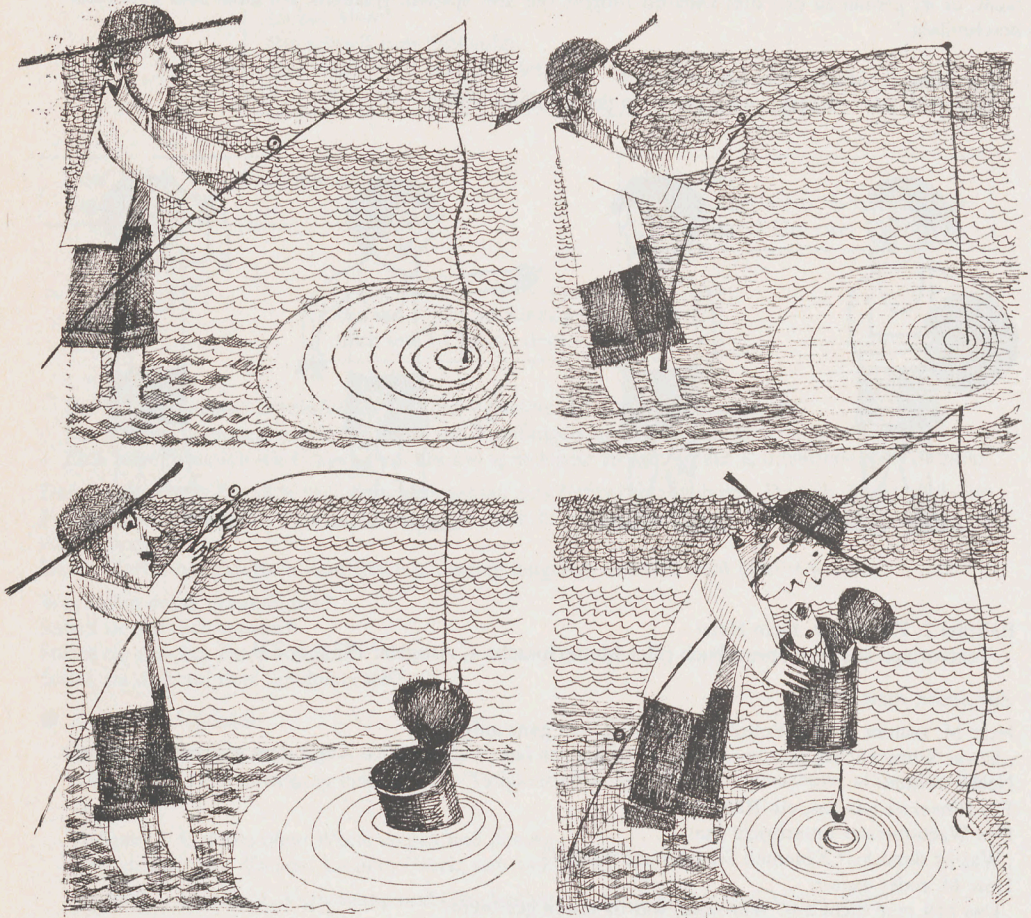
Das Telefon klingelt. Es spricht eine Frau: „Hier ist Frau M. Mein Mann ist doch bei Ihnen. Ich will nur berichten, der Fall ist geklärt. Unser Nachbar hat den Störenfried im Keller entdeckt. Es ist ein Igel. Er hat sich zum Winterschlaf dort verkrochen.“

(aus Muttersprache 4, Ausgabe 1971, S. 28)

- Sachliche Informationen herausfinden, Nebensächliches weglassen
- Das Gespräch nachspielen, dabei auf die Weitergabe der wichtigsten Informationen achten
- Telefongespräch über ähnliche Sachverhalte führen

● Beobachtung und Betrachtung von Personen, Tieren und Gegenständen

Beispiel 1: Anglerpech – Anglerglück



(aus Muttersprache 4, Ausgabe 1971, S. 20)

- zur Bildreihe erzählen, die Handlung herausstellen
- Gefühle, Vorstellungen, Empfindungen des Anglers in den einzelnen Handlungsabschnitten charakterisieren
- sich selbst in eine ähnliche Situation hineinversetzen, z. B. Pilze suchen, bei einem Preisausschreiben mitmachen

Beispiel 2: Wie bin ich denn? Wie sehe ich andere?

Das Thema „Wie bin ich denn?“ kann aus aktuellem Anlaß in den Unterricht eingebracht werden. Konfliktsituationen, in denen Schüler von anderen gehänselt, verspottet, abqualifiziert oder gar aggressiv angegriffen werden, sind zwar in der Grundschule seltener als in der Hauptschule, lassen aber auf Defizite in der elementaren Sozialerziehung schließen, die als eines der wichtigsten Richtziele die Entwicklung, Förderung und Stabilisierung der „personalen Identität“ sieht. Die Reflexion des Verhaltens anderer gegenüber einem einzelnen schließt die Frage nach der Identitätsdarstellung, d. h. seine Identität in soziale Interaktionen einzubringen, mit ein. Deshalb sollen im vorliegenden Unterrichtsmodell folgende Lernziele erreicht werden:

Die Schüler sollen

- erkennen, daß die Einschätzung anderer oft vorschnell geschieht (ohne genaue Kenntnis seiner Fähigkeiten und Handlungsmuster, ohne genaue Reflexion seiner Bedürfnisse und Vorstellungen)
- wissen, daß sich andere ebenfalls ein „Bild“ über den Partner machen, das ebenfalls von Vorurteilen geprägt sein kann
- Kenntnis gewinnen über ihre eigenen Vorstellungen, Wünsche, Fähigkeiten, Handlungsmuster, soziale Reife
- erkennen, daß Textrezeption eine wesentliche Hilfe für die nachfolgende Textproduktion sein kann
- erfahren, daß „Schreiben über sich selbst“ ein Mittel der Selbstfindung und Identitätsdarstellung ist
- die Fähigkeit gewinnen, schriftliche Selbstdarstellungen zu reflektieren und längerfristig sich selbst in sozialen Situationen zu beobachten bzw. ihre Verhaltensmuster zu differenzieren
- Die Fähigkeit gewinnen, über den Prozeß der mündlichen und schriftlichen Textproduktion zu diesem Unterrichtsmodell ein Metagespräch zu führen

a) Wer bin ich? (mündlicher Sprachgebrauch)

In Spielform erfahren die Kinder, welche Haarfarbe, Augenfarbe, Gesichtsmerkmale, Körpergröße etc. sie haben.

b) Wie sehen mein Fuß und meine Hand aus? (Mündlicher Sprachgebrauch und Malen)

Die Kinder tauchen ihren Fuß bzw. ihre Hand in Farbe und stempeln die Abdrücke auf Tapetenreste. Beim Vergleich ihrer Füße bzw. Hände machen die Kinder die Erfahrung, daß jedes Kind eine andere Hand hat.

c) Das bin ich! (Malen und schriftlicher Sprachgebrauch)

Die Kinder stellen auf großen Papierbögen ein vollständiges Bild ihrer Person her. Zu dem Bild werden rechts und links wichtige Daten eingetragen, z. B. Haarfarbe, Augenfarbe, Sommersprossen, Gewicht, Körpergröße etc. Die Kinder lernen, daß jedes Kind eine eigene, unverwechselbare Biographie hat

d) So ist das bei mir! (Mündlicher Sprachgebrauch)

Die Kinder sitzen im Kreis und rollen sich den Ball zu. Wer den Ball erhält, äußert sich zu Situationen und Fragen, die der Lehrende bzw. zu einem späteren Zeitpunkt auch Schüler vorgeben, z. B.

- Du spielst mit deinen Freunden Fußball. Es kommt ein Mädchen hinzu und will mitspielen.
- Deine Schwester (dein Bruder) hat dein Lieblingsauto (deine Lieblingspuppe) zerbrochen.
- Du willst deine Liebessendung im Fernsehen anschauen, dein Vater auf einem anderen Kanal eine Sportsendung.

e) So würde ich das machen (mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch)

- Die Schüler sollen eine Geschichte, deren Schluß nicht bekannt ist, so erzählen bzw. schreiben, daß sie
  - selbst die Hauptrolle einnehmen
  - den Schluß sinnvoll ergänzen können.

Beispiel 3: Wie sahen die Fahrzeuge aus?



Steckbrief eines Autos

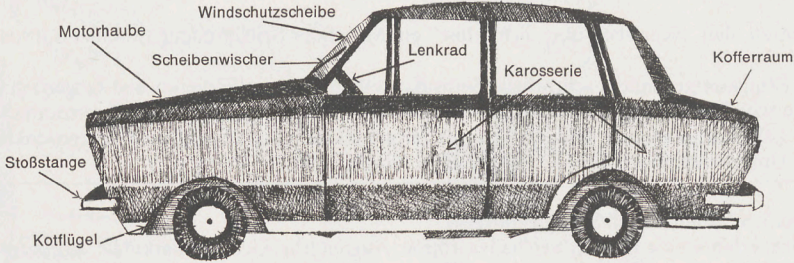
Richard und Jutta hatten den Mercedes und VW-Käfer vor dem Gasthaus gesehen. Später erfuhren sie: Zwei Gäste hatten im Gasthaus gut getrunken und gegessen, waren plötzlich in ihre Autos gestiegen und, ohne zu zahlen, davongebraust. Außerdem fehlte Geld in der Kasse. Die Wirtin und die Polizei fragten Richard und Jutta: „Wie sah der Mercedes aus? Wie sah der VW-Käfer aus?“

## Aufgabe 1:

Schaut euch das obige Bild drei Minuten an, dann deckt es zu! Jetzt sollt ihr eines der obigen Autos beschreiben können. Macht es anschließend auch so mit dem zweiten Wagen! Auf dem unteren Bild könnt ihr nachsehen, wie die Teile des Autos heißen.

## Aufgabe 2:

Beschreibt zu Hause auch das Auto eurer Eltern oder das eines Nachbarn!



(aus Muttersprache 4, Ausgabe 1971, S. 38)

## ● Verwenden von Fachbegriffen

Beispiel: Was die Luft alles kann

- eigene Erfahrungen mit der Luft an anschaulichen Beispielen darstellen, z. B. beim Ballspielen, Staubsaugen, Tauchen im Wasser u. ä.
- Gedicht lesen

**Was die Luft doch alles kann**

Vielleicht denkst du beim Lesen dieses Gedichtes an einigen Stellen: Wieso wirkt da die Luft? Wenn du es dir nicht selbst erklären kannst, frage deine Eltern, Lehrer oder ein Lexikon! Vielleicht erfährst du dann auch, was die Luft noch alles kann. Ich habe nämlich nicht alles aufgeschrieben.

*Die Luft läßt mich atmen und singen,  
die Luft läßt die Bälle springen,  
sie trocknet Wäsche und Straßen  
und dient mir beim Flötenblasen.  
Sie hilft auch beim Spiel des Akkordeon.  
Leicht trägt sie den Drachenflieger davon.  
Sie läßt den Fallschirm sanft sinken  
und treibt die Segelschiffe, die flinken.  
Sie läßt das Feuer hell brennen,  
die Luft im Rücken hilft mir beim Rennen.  
Luft saugt vom Boden auf den Staub  
und nimmt im Herbst vom Baum das Laub.*

*Mit Luft saugt man Staub aus Polsterritzen.  
Mit Heißluft läßt man Leute schwitzen.  
Ohne Luft würde nie ein Baum sich wiegen,  
ohne Luft wird nie ein Flugzeug fliegen.  
Die Luft trägt die Pollen von Blüten zu Blüten.  
Die würzige Waldluft erfrischt manchen Müden.  
Die Luft dreht viele Mühlen und Räder,  
Luft wärmt und kühlt, das weiß ein jeder.  
Luft läßt Parfüm aus Dosen sprühen,  
Luft läßt im Herd die Kohlen glühen.  
Luft brauchen Motoren, um sich zu drehen,  
Preßluft läßt Taucher ins Wasser gehen.  
Preßluft hilft beim Straßenbau,  
Luft bremst auch Bahn und Bus genau.  
Preßluft wirkt als Polster in Rädern,  
Preßluft läßt die Fahrzeuge „federn“.  
Frische Luft stärkt Herz und Lungen,  
drum oft an die Luft, ihr Mädchen und Jungen!  
Luftdruck sagt das Wetter an.  
Dies alles und mehr die Luft noch kann.  
Ohne Luft gäb es kein Leben auf der Welt;  
Sie ist nicht zu bezahlen, auch nicht mit viel Geld.*

(aus „Freund der Kinder“, Nr. 10/1981)

- Informationen über „Was die Luft alles kann“ aus dem Text nacherzählen
- Klärung von sachlichen Begriffen wie „Preßluft“, „Luftdruck“, „Parfüm“ u. ä.
- Ordnen nach Bedeutung: Was ist für mich am wichtigsten? (atmen, Ball spielen, Feuer anheizen, Staub saugen . . .)

## Miteinander sprechen

### Didaktische Zielsetzung

„Miteinander sprechen“ kann nicht als Lernziel einfach abgehakt werden, sondern ist als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das sich durch alle Unterrichtsfächer und auch durch das „informelle Leben“ an der Schule.

Die Schüler sollen neben einfacher Methodik der Gesprächsführung vor allem auch die ethische Grundhaltung eines partnerbezogenen Gesprächs kennen und danach handeln. Starre und vom Lehrer vorgegebene Gesprächsregeln und Gesprächstechniken entleeren sich bald von selbst. Das Grundschulkind muß selbst erfahren und erleben,

- wie sich Kommunikationsstörungen auswirken,
- daß es nicht angenehm ist, wenn ein Gesprächspartner ins Wort fällt,
- wie weh es tut, wenn ihn Mitschüler übersehen,
- daß man sich zu Wort melden muß und nicht einfach dazwischenreden darf.

Anhand solcher Erfahrungen können gemeinsam (nicht vom Lehrer sofort vorgegeben) erste elementare Gesprächsregeln entworfen werden.

Bei einem Blick auf die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ wird wiederum eindringlich klar, daß für den Erfolg des Unterrichts im mündlichen Sprachgebrauch, besonders im Aufbau eines partnerbezogenen Gesprächsverhaltens, die Zusammenarbeit aller Lehrer einer Grundschule unabdingbar notwendig ist.

### Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Gesprächsregeln entwickeln und dynamisch anwenden

1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
1.1 Aufmerksam werden auf Gesprächsanlässe und sich frei dazu äußern	2.1 Leicht durchschaubare Gesprächsanlässe aufgreifen und sich dazu äußern	3.1 Gesprächsanlässe aufgreifen und sich dazu sach- und partnerbezogen äußern	4.1 Gesprächsanlässe aufgreifen und sich dazu begründend und wertend äußern
1.2 Erste Begegnung mit Gesprächsregeln und bereit werden, sie zu beachten	2.2 Erfahrungen mit einzelnen Gesprächsregeln sammeln und sie im Gespräch anwenden	3.2 Gesprächsregeln möglichst selbständig aufstellen und sie beachten	4.2 Gesprächsregeln kennen und sie anwenden (1.2–3.2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– sich zu Wort melden</li> <li>– sprechen, wenn das Wort erteilt ist</li> <li>– anderen Sprechern zuhören</li> <li>– jeden Sprecher ausreden lassen</li> <li>– nicht auslachen, wenn jemand etwas Verkehrtes sagt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dem Sprecher zuhören</li> <li>– das Wort weitergeben</li> <li>– sich auf den Vorredner beziehen</li> <li>– fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beim Thema bleiben</li> <li>– auf Äußerungen des Sprechers eingehen</li> <li>– Beiträge vergleichen</li> <li>– Anteilnehmen durch Rückfragen, Zustimmung, Ablehnen</li> </ul>	

Die Gesprächsregeln sollten „in Fleisch und Blut“ übergehen. Eine sehr gute Methode ist es, die Gesprächsregeln auf Pappstreifen zu schreiben und in eine Setzleistentafel einzuschieben. So können Gesprächsregeln bei Bedarf weggenommen bzw. wieder herausgestellt werden.

● Spielanregungen zur Förderung des aktiven Zuhörens und Miteinandersprechens

Individuelle Übungen

● Lockerungs- und Bewegungsübungen:

- Sich im Raum bewegen (gehen, rennen, hüpfen . . .) ohne einen anderen zu berühren oder anzustoßen,
- Hindernisse überwinden (klettern, springen, kriechen . . .),
- verschiedene Gangarten nachahmen (auf Zehenspitzen, müde, lustig, langsam gehen . . .),
- unterschiedliche Körperbewegungen ausführen (rhythmisch in die Hände klatschen, die Arme durch die Luft schwingen usw.),
- sich strecken, zusammenkauern usw.,
- sich nach Musik bewegen.

● Ausdrucksübungen:

- Tiere in ihrem Gang nachahmen: Schleiche wie eine Katze! Stampfe wie ein Elefant! . . .,
- Tätigkeiten oder Sportarten nachahmen: hämmern, schaufeln, Speer werfen, . . .,
- Gegenstände pantomimisch tragen: Mehlsack, Feder, Leiter, Glasscheibe . . .,
- beim Gehen Geräusche nachahmen: Nach einer vorgegebenen Situation (Zoo, Bahnhof); lauter/leiser werden; unterschiedliche Geräusche mit dem Mund (schnalzen, blasen, zischen . . .) usw.,
- Gefühle, Tätigkeiten usw. spontan wiedergeben (die Schüler ziehen Darstellungskarten, auf denen Gefühle, Eigenschaften, Tätigkeiten genannt sind und spielen ihre Karte sofort vor),
- um einen freien Stuhl in der Mitte des Raumes herumgehen: Drohen, freundlich sein, zuwinken usw.

Bewegungs- und Ausdrucksübungen in der Gruppe:

- Im Raum gehen und dabei klatschen, auf die anderen hören und den Rhythmus durchsetzen,
- sich zu verschiedenen Gruppenformen zusammenfinden: Alle Kinder mit braunen Haaren, mit blauen Augen, deren Vorname mit dem Anfangsbuchstaben „A“ beginnen usw.,
- sich zu verschiedenen Versammlungsformen finden: Kreis, Reihe, Schlange, . . .,
- Schlangenlauf: Die Kinder bilden mehrere Gruppen, ein Kind der Gruppe ist der Schlangenkopf, alle Bewegungen des Schlangenkopfes werden von den übrigen Gruppenmitgliedern nachvollzogen (abwechselnd übernimmt jedes Kind die Führung),
- aufeinander zugehen:  
Einen Kreis bilden und an den Händen fassen; aufeinander zugehen und wieder auseinander gehen, dabei summen (laut, leiser) oder in der Mitte einen Schrei ausstoßen; zwei (vier) Gruppen gehen aus den gegenüberliegenden Ecken aufeinander zu, sie summen dabei immer lauter bis sie zusammenstoßen,
- Sprechspiele im Kreis,
- einen Ton von Spieler zu Spieler weitergeben,
- Sirene: Ein Ton wird weitergegeben, wobei jeder weiter mitsummt, der Ton wird von Spieler zu Spieler lauter,
- Satz schreien: Alle rufen gemeinsam einen Satz (dabei lauter und leiser werden),
- Satzmelodie variieren: Ein Satz wird weitergegeben und mit jeweils anderer Satzmelodie bzw. Betonung artikuliert,
- Satz zerlegen: Ein Satz wird zerlegt: „In/der/Schule/ist/es/schön“. Nacheinander sprechen die Spieler ein Wort. Ist der Satz zu Ende, beginnt der nachfolgende Spieler von neuem: traurig, laut, leise, wütend, . . .,
- Assoziationskette: Der erste Spieler sagt ein Wort (Sonne), der zweite fährt mit einem Wort fort, das ihm dazu einfällt (warm) usw.,
- Erzählkette: Gemeinsam eine Geschichte erfinden. Jeder Spieler sagt jeweils einen Satz.

Partnerübungen: Mit jemand in Beziehung treten:

- *Führen*: Ein Spieler läßt sich von einem anderen blind führen; ein Spieler läuft blind über eine Hindernisstrecke, indem er Anweisungen eines Führers folgt,
- *sich finden*: Die Spieler bewegen sich blind im Raum, sie finden sich auf ein vorher zwischen dem Partner ausgemachtes akustisches Signal,
- *den anderen erkennen*: An der Stimme (Hänschen piep einmal); durch Ertasten (das Gesicht, nur die rechte Hand, einen Fuß . . .),
- *aufeinander zugehen*: (Langsam, schnell), dabei immer denselben Satz sprechen (lauter/leiser werden),
- *ohne Berührung Bewegungen übermitteln*: Den anderen wegdrücken, Seil ziehen, pantomimisch Tennis spielen, sich einen Ball zuwerfen, gemeinsam etwas tragen usw.,

- *Spiegelbild*: Ein Sprecher stellt eine Tätigkeit dar, der andere ahmt möglichst gleichzeitig dessen Bewegungen spiegelbildlich nach.

#### Kommunikative Übungen:

- Eine Gruppe bilden,
- der Spielleiter gibt jedem Spieler einen Teil eines zerschnittenen Bildes; wenn sich alle Gruppenmitglieder gefunden haben, kann das Bild zusammengesetzt werden (die Gruppenmitglieder finden sich verbal/nonverbal),
- der Spielleiter gibt jedem Spieler eine Wortkarte (Buchstabenkarte); der entsprechende Satz (Wort) kann zusammengesetzt werden, wenn sich die Gruppenmitglieder gefunden haben,
- jedes Kind erhält eine Anzahl von Sätzen/Satzteile. Es muß zunächst diejenigen Kinder finden, welche Sätze/Satzteile derselben Geschichte besitzen. Erst dann kann die Geschichte zusammengesetzt werden (evtl. können beigefügte Bildkarten bzw. einheitliche Markierungen der zusammengehörigen Sätze am Anfang das Zusammenfinden erleichtern),
- Gruppenpuzzle: Die Spieler einer Gruppe setzen aus Einzelteilen gemeinsam ein Bild zusammen (nonverbal),
- Gruppenbild: Gemeinsames Malen eines Bildes (nonverbal),
- gemeinsam aus verschiedenen Materialien etwas bauen (nonverbal), z. B. aus Legosteinen ein Haus bauen; die einzelnen Gruppenmitglieder legen jeweils der Reihe nach immer einen Klotz an;
- gemeinsam etwas darstellen (nonverbal), z. B. ein Denkmal (Maschine, Tiergruppe . . .): Ohne Absprache sollen sich die Gruppenmitglieder miteinander eine Beziehung herstellen. Jeweils auf ein Zeichen des Spielleiters tritt der nächste Spieler zu den bisherigen Darstellern,
- etwas zusammen tun: Der Spielleiter gibt jeder Gruppe bestimmte Materialien ohne besonderen Auftrag. Jede Gruppe versucht Handlungsmöglichkeiten mit den Materialien zu finden (Förderung kreativen Verhaltens).

### Situationsbezogen sprechen

#### *Didaktische Zielstellung*

Wie schon unter 1.3 betont wurde, ist die Förderung situationsbezogenen Sprechens bzw. sprachlichen Handelns in Lebenssituationen das wichtigste Ziel des modernen Sprachunterrichts in der Grundschule.

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 gelernt 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 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 Gestaltungselemente*

- Kontakt aufnehmen
  - Bekannte kommen zu Besuch
  - Ein Fremder vor der Haustüre
  - Im Fahrstuhl, in der Bahn, im Wartezimmer
  - Besuch bei Bekannten
  - In der Spielgemeinschaft
  - Verschiedene Situationen der Kontaktaufnahme: mit Erwachsenen, Kindern, Ausländern . . .

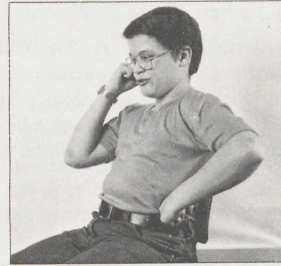
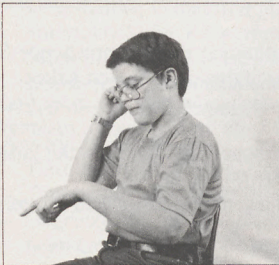
## Beispiel: Telefonieren

1. *Einstimmung*

Erfahrungen beim Telefonieren: Vorgang des Wählens, Anrufer, Inhalte der Gespräche u. ä.

2. *Erzählen des Vorgangs*

– anhand einer Bildreihe



(aus Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch, S. 241)

- anhand eines Unterrichtsgangs zur Telefonzelle
- Durchführen eines konkreten Telefongesprächs

3. *Vertiefung des Vorgangs*

- Kindertelefon bzw. Haustelefon im Klassenzimmer
- Üben konkreter Situationen
- Malen eines Telefongesprächs mit zwei Partnern

● **Nachfragen und Sich-Erkundigen**

Beispiel: Hausmeister O. soll uns die Schule zeigen

Herr Opitz, der Hausmeister, hat immer viel zu tun. Frank und Sabine sollen ihn fragen, ob er Zeit hat, ihre Klasse durch das Schulgebäude zu führen. Sie überlegen mit allen Kindern zusammen, was sie Herrn Opitz sagen können. Die Kinder machen fünf verschiedene Vorschläge:

Guten Tag, Herr Opitz!

1. Vorschlag: Können Sie morgen mit uns durch die Schule gehen?
2. Vorschlag: Sie haben morgen zur zweiten Stunde in die Klasse zu kommen. Sie sollen uns die Schule zeigen.
3. Vorschlag: Wenn Sie uns morgen mal durch die Schule führen, kriegen Sie drei Negerküsse von uns.
4. Vorschlag: Hätten Sie morgen Zeit für uns? Wir möchten uns gern mal von Ihnen die Schule zeigen lassen.
5. Vorschlag: Weil Sie so ein lieber Opitzmann sind, dürfen Sie morgen mal mit uns durch die Schule gehen.

Prüft diese fünf Vorschläge und beachtet dabei zwei wichtige Überlegungen:

- a) Herr Opitz muß genau wissen, worum es sich handelt. Sucht also denjenigen Vorschlag heraus, in dem alles Wichtige gesagt wird.
- b) Herr Opitz soll euch doch einen Gefallen tun. Dann dürft ihr eure Bitte nicht albern oder frech vortragen, sondern ihr müßt höflich und nett sein. Sonst sagt er vielleicht nein.

Wenn euch keiner dieser fünf Vorschläge richtig gefällt, dann überlegt euch einen eigenen Vorschlag und schreibt ihn auf. Sagt und erklärt euren Vorschlag der Klasse.

(Aus: Schlotthaus, W. u. a.: Sprachprojekte 3, Braunschweig 1975)

● Kontaktaufnahmen, Fragen, Meinung äußern

Beispiel 1: Fragebogen entwerfen

*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
Fortsetzungsreihe	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
  13. Hast du ein eigenes Fernsehgerät?
    - ja
    - nein
- über Fernsehsendungen sprechen, eine Aufstellung der beliebtesten Kinderfernsehsendungen in der Klasse anfertigen

- Fragen sammeln und einen Fragebogen (s. o. entwerfen)
- andere Klassen befragen und die Antworten insgesamt auswerten
- den eigenen Fernsehkonsum kritischer als bisher analysieren

● Zusammenstellung wichtiger Sprachintentionen und entsprechender Situationen

Sprachhaltungen	Situationen
- sich oder andere vorstellen	- sich selbst Freunden vorstellen, (Besuch in der Klasse) - Partner befragen und anderen vorstellen - Reporterspiel - Vorstellungsgespräch bei der Berufsberatung, der Arbeitsstelle usw.
- Auskunft einholen und geben	- telefonisch: Zugauskunft . . . - sich nach dem Weg erkundigen bzw. einen Weg beschreiben - Interview durchführen - Fragespiele - Fragestrategien für eine Betriebsbesichtigung entwerfen - sich über eine Arbeitsstelle erkundigen - auf Ämtern Auskünfte einholen
- sich entschuldigen	- Zuspätkommen in der Schule - jemanden im Gedränge anrempelein - etwas kaputtmachen - etwas verspätet zurückgeben - für eine falsche Äußerung
- sich bedanken	- für ein Geschenk - für eine Auskunft - für eine Hilfe
- mit jemandem Kontakt aufnehmen	- Floskelgespräch (z. B. an der Bushaltestelle) - grüßen - nach der Uhrzeit (dem Weg) fragen - um Geldwechsel bitten (Briefmarkenautomat) - fremde Kinder auf dem Spielplatz kennenlernen - ein fremdes Kind zieht ein - ein neuer Schüler in der Klasse - selbst umziehen und Kontakte in der neuen Umgebung aufnehmen
- etwas ausrichten	- ein Telefongespräch für jemand annehmen - einem Dritten eine Nachricht übermitteln - etwas weitersagen (Neuigkeit)
- jemand beeinflussen: drohen überreden überzeugen diskriminieren appellieren bitten Anbieten einer Gegenleistung loben (verstärken)	- ein Spielzeug haben wollen - mit jemandem tauschen - jemand einschüchtern, daß er nichts verrät - zu bestimmten Handlungen zwingen
- sich durchsetzen, sich wehren, etwas zurückweisen	- Beim Einkauf drängen sich Erwachsene an der Kasse vor - sich gegen Verspottungen zur Wehr setzen - Beschuldigungen zurückweisen - sich gegen unangemessenes Verhalten wehren (z. B. Nichtbehinderte gegenüber Behinderten) - sich beschweren bzw. reklamieren (über verdorbene Ware; beim Lehrer, weil er die Stunden überzieht)
- sich verteidigen, einen anderen verteidigen, für jemand eintreten	- einen Freund in Schutz nehmen - einen Außenseiter unterstützen (z. B. Gastarbeiterkind) - zu Beschuldigungen Stellung nehmen - Anschuldigungen zurückweisen

- begründen
  - Änderungen in der Schule: z. B. Pausenordnung; Schulaufgabentermine verlegen; zu viele Hausaufgaben
  - zu Hause: Taschengelderhöhung; Fernsehprogramm bestimmen; abends später ins Bett gehen wollen
- sich einigen
  - ein Tier anschaffen wollen
  - sich auf einen Spielvorschlag einigen
  - Gestaltung des Kinderzimmers
  - Ziel der Klassenfahrt
  - Programm der Klassenparty
- vermitteln
- trösten,  
jemandem zureden
  - Konfliktsituationen
  - ein Kind hat Angst
  - schlechte Note
  - Geldbeutel (Schmuckstück) verloren
- informieren
  - Spielregeln, Begriffe, Versuchsabläufe, Vorgänge erklären
  - sich etwas erzählen
- etwas planen
  - sich beraten
  - gemeinsam eine Lösung finden (Knobelspiel)
  - eine Klassenordnung entwerfen
  - einen Wandertag/Klassenfest planen

(nach Pschibul, M., S. 326 ff.)

## Ausdrucksvolles, deutliches Sprechen

### *Didaktische Zielstellung*

Dieser Gestaltungsbereich soll wieder integrativ in den gesamten Unterricht einfließen. Entsprechende Übungen lassen sich spielerisch und sehr motivierend zu vielen Zeitpunkten des Unterrichts durchführen. Es wäre fatal für diesen Bereich, und wie ich meine, für den gesamten mündlichen Sprachgebrauch, wenn der Lehrer nur in Unterrichtsstunden denkt. Ob 10 Minuten oder 30 Minuten, die aufbauenden situativen Übungen müssen frei sein von engen Zeitkorsetten und dem Schielen auf konventionelle Traditionen des bisherigen Deutschunterrichts.

Die These „Mehr gezieltes Sprachtraining in überschaubaren Zeiteinheiten“ wird erhärtet durch den Lern- und Lebensrhythmus des Grundschulkindes. Der Grundlegende Unterricht eröffnet die Chance eines solchen flexiblen und kindorientierten Unterrichts.

### *Unterrichtspraktische Gestaltungselemente*

#### ● Reime und Verse

##### 1. Motivationsphase

Aufzählen im Schulhof und Fangen spielen

##### 2. Mündliche Gestaltungsphase

Sprechen von Abzählversen, Kennenlernen neuer Abzählverse:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,

Onkel Hans isßt gelbe Rüben,

Onkel Hans isßt dicken Speck

und du bist weg!

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,

wer hat diesen Brief geschrieben,

einen Brief aus der Türkei

und du bist frei.

## 3. Aufschreiben selbst erfundener Abzählverse

Beispiele:

Ele, mele, mule,  
wir gehen in die Schule.  
Ele, mele, mei  
und du bist frei.

Eins, zwei, drei, vier,  
Wir trinken kein Bier,  
wir trinken kein Wein  
und du mußt es sein.

Ene, mene, dene,  
es gackert eine Henne,  
sie gackert, gock, gock, geck  
und du bist weg.

Sim sala bim,  
du bist drin,  
du bist im Haus  
und du bist draus.

## 4. Verwendungsphase

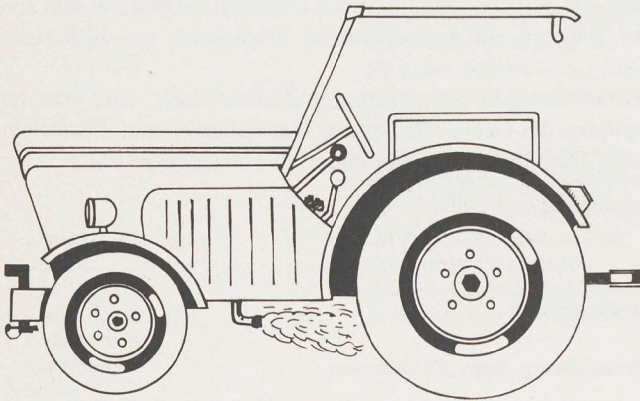
Auszählen mit den neuen Abzählversen und Fangen spielen

## ● Sprechspiele und Gedichte

Traktor Geknatter

H. A. Halbey

- 1 Ein Traktor kommt um die Ecke gerattert
- 2 Man kennt ihn gleich, wie er klappert und knattert
- 3 und rüttelt und ruckelt
- 4 und zittert und knackt
- 5 und schüttelt und zuckelt
- 6 und stottert im Takt
- 7 Bis unter die Brücke zum dicken Bagger
- 8 wackelt der Traktor mit taketa-taka
- 9 taketa-taka, taketa-Pff
- 10 take-Pff
- 11 take-aus!
- 12 Dann geht der Traktorfahrer nach Haus!



- ① Woran erkennst du, daß es ein Gedicht ist?
- ② Was hat der Dichter beschrieben?
- ③ Welche Tunwörter beschreiben den fahrenden Traktor?

## ● Zwerchfellgymnastik

- Schnupern bis zur Grenze der Atemkapazität
- Atemluft ablassen auf einen Stoß (Dampf ablassen, Geburtstagskerzen ausblasen, Feuer entfachen im Ofen)

- Ausstoßen in kurzen energiereichen Stößen (Kerzen ausblasen, Lokomotive nachahmen, dabei den Gegenschlag des Zwerchfells spüren)



ff ff ...

Sprechspiel dazu z. B. „Auf der Eisenbahn“

- Atemstütze

Sprechen oder Singen mit möglichst wenig Atemluft (Feder auf die Hand legen, vor den Mund halten, Kerzenflamme vor dem Mund)

### ● Stimmbildung

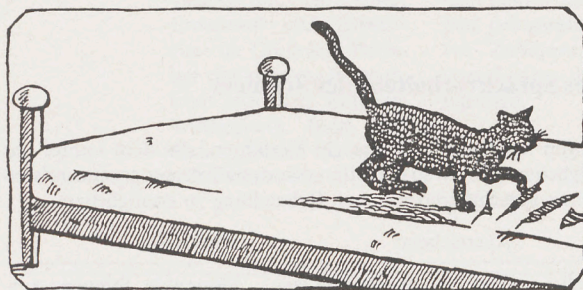
- „Konsequenzen sind das Gerüst der Sprache“
- Ausdrucksgebung durch gute Aussprache
- „Explosivae“ (B, P, D, T, G, K)
  - Spannungsspiel zwischen Zwerchfell und Stimmlippen
  - nicht bewußte Trainingsmöglichkeit für die Atembeherrschung s. o. „Auf der Eisenbahn“ d-t-d-t
- „Hopp mei Schimmerl“ Hopp, hopp, hopp, hopp
- Instrumente nachahmen
- bim, blim, pling, peng, bum, tim, tam, tom
- Geräusche: rattert, knattert (Traktor) = lautmalende Wörter mit piff, paff (Gewehr)
- „Klinger“ (m, n, ng, r, l)

Zusatzübungen:

Einatmen – anhalten – ausatmen auf:

1. f, s, sch (Ausatmung bis 15 Sek.)
2. h (Ausatmung bis 15 Sek.)
3. Ausatmen auf f, sch, s (stimmhaft) in mehreren Absätzen
4. Ausatmen auf f, sch, s, w  
an- abschwellen – bis zu 6 „Wellen“
5. Einatmen – anhalten – ruhig ausatmen auf fafofu, fafefifofu, wawewi, sasesi, hauheuei

### ● Zungenbrecher



87 Kleine Katze Kratzetatz  
sitzt auf der Matratze.  
Kratzt mit ihren Krallen  
ritze-ratze  
einen Schlitz  
in die Matratze.  
Kommt die Mutter,  
flitzt die Katze Kratzetatz  
wie ein Blitz unters Bett.  
Sitzt dort wieder  
schnurre-schnurr  
und beleckt sich ihre Tatze.

88 Die Katze tritt die Treppe krumm.

89 Es wollt' ein Kätzchen Knollen kau'n,  
es kaut ein Kätzchen Knollen.

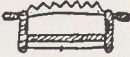
102 Mit der scharfen Schneiderschere  
schneidet Schneider Schnickschnack  
schnell schnack-schnick.



- 103 Schnipp, schnapp! Schneid ab! Schneid Speck!  
Schneid dir nicht den Daumen weg!



- 104 Schneiderschere schneidet scharf,  
scharf schneidet Schneiderschere.



- 105 Säge, säge Holz entzwei, kleine Stücke,  
große Stücke,  
schni, schna, schni, schna, schnucks!



- 106 Hinterm Hirtenhäusl hackt Hans Holz.  
Hätte Hannchen Hans Holz hacken hören,  
hätte Hannchen Hans Holz hacken helfen.

(aus Bentzien, K. H.: Ene, mene, Tintenfaß, rate, rate, was ist das? S. 44 ff.).

## Beobachtung und Beurteilung des Sprachverhaltens des Schülers

Bei dem nachfolgenden Beurteilungsbogen handelt es sich um ein Verfahren, das dem Lehrer das Erkennen sprachschwacher Kinder ermöglichen soll, um so ein differenziertes Förderprogramm aufstellen zu können bzw. die Zuweisung zu einer sprachtherapeutischen Behandlung zu ermöglichen.

	Ausgezeichnet	Ausreichend	Spracharm
1. Stimme	laut, klar, ausdrucksvoll	Das Kind spricht im Klassenzimmer laut genug	Monotone Stimme, ausdruckslos, spricht oft sehr leise
2. Zuhören und Sprachverständnis	Hört aufmerksam zu. Versteht Erklärungen, folgt einer Diskussion mit Verständnis	Versteht nicht immer eine Diskussion oder ein Argument	Versteht nur sehr einfache Anordnungen, besonders wenn diese von Gebärden begleitet sind. Ist häufig nicht in der Lage, einer Diskussion zu folgen
3. Artikulation der Sprachlaute	Deutlich, korrekt. Keine Artikulationsfehler (kleinere Kinder können noch altersgemäße Fehlartikulationen zeigen)	Oft ungenau, verwaschen, bemüht sich deutlich zu sprechen, wenn es ermahnt wird	Ungenau, murmelt

	Ausgezeichnet	Ausreichend	Spracharm
4. Grammatik, Satzbau	Spricht in durchstrukturierten Sätzen. Wendet Abwandlungen und Präpositionen korrekt an.	Gelegentliche Fehler im Satzbau, Abwandlungen manchmal inkorrekt (man ziehe das Alter des Kindes in Betracht).	Spricht mit fehlerhafter Satzstruktur. Selbst nach der dritten Klasse werden Abwandlungen und Präpositionen noch falsch angewendet
5. Wortschatz	Reicher Wortschatz. Wendet eine Vielfalt von Worten an, häufige Synonyme, interessiert sich für die genaue Bedeutung der Worte.	Kann eine Geschichte in der richtigen Reihenfolge nacherzählen, zeigt aber nur geringe Variationen in der Wortwahl. Weiß nur wenig Synonyme, versteht nicht immer die Bedeutung der Worte, die es anwendet.	Sehr beschränkter Wortschatz. Ist nicht in der Lage, feine Unterschiede sprachlich auszudrücken. Weiß keine Synonyme für die Worte, die es im Nacherzählen einer Geschichte anwendet. Kann sich meist nur an einen Teil oder eine Person in der Geschichte erinnern.
6. Ordnung der Gedanken	Geordnete Gedankenfolge. Macht konstruktive Pausen, in denen es immer plant, was es sagen will. Nach der Pause setzt es logisch und geordnet die Rede fort. Antworten beziehen sich auf die Frage, die gestellt wurde.	Häufige Verlegenheitspausen. Kann besser über konkrete Dinge sprechen (Kino, Fernsehen, Ausflüge) als über Themen, die im Lesestoff enthalten waren.	Sehr ungenaue, verworrene Anordnung der Gedanken. Weicht vom Thema ab. Die Antworten passen nicht immer zu der Frage, die gestellt wurde. Antworten oft nur mit einem einzigen Wort. Macht häufige Pausen aus Verlegenheit und Hilflosigkeit.
7. Verhalten	Spricht fließend vor einer Gruppe und dem Lehrer. Entspannt und selbstsicher im Gespräch. Beteiligt sich gern an Gruppen, freut sich über Zuhörer. Wißbegierig, fragt viel. Geht spontan Kontakte mit anderen ein.	Spricht besser allein mit dem Lehrer als vor Gruppen, gelegentlich spontan vor Zuhörern, wenn es vom Lehrer dazu ermutigt wird.	Nervöses Gebaren, wenn es zum Sprechen aufgerufen wird. Fühlt sich vor Zuhörern verlegen, spricht nicht freiwillig vor einer Gruppe. Stellt sehr selten eine Frage, erkundigt sich nicht nach der Bedeutung unbekannter Worte. Um Gefühle auszudrücken, wendet es Gebärden statt Worte an.

(nach Wyatt, G. L., S. 281 f.)

## Schlußgedanke

Der mündliche Sprachgebrauch ist ein Teil des Grundlegenden Unterrichts.

Ein Prinzip des Grundlegenden Unterrichts ist die sinnvolle Verbindung von Lerninhalten einzelner Fächer unter Wahrung der Lernzielorientierung und sachgemäßen Behandlung.

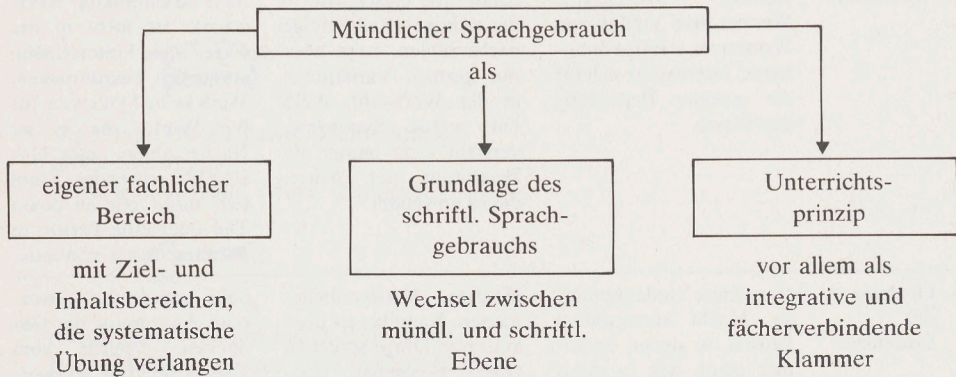
Der schriftliche Sprachgebrauch besitzt dabei integrierende Funktion, wird er doch in Heimat- und Sachkunde genauso wie im Lesen oder im Mathematikunterricht zur Darstellung, Durchdringung und Sicherung des Wissens eingesetzt.

Das fächerübergreifende Lernen (oder projektorientiertes Lernen)

- ist ein didaktisches Unternehmen zur Bewältigung ganzheitlicher Lernfelder
- richtet sich an den Interessen und Bedürfnissen des Schülers aus

- zeigt auf, wie durch sprachliches Handeln in aktuellen Situationen reale Lebensprobleme bewältigt werden,
- schult den Sprachgebrauch in vielfältigen Situationen mit vielfältigen Intentionen
- reicht über schulischen Unterricht hinaus.

Nachfolgende Grafik soll noch einmal die fächerübergreifende und lernintegrative Funktion des mündlichen Sprachgebrauchs aufzeigen.



### Literaturhinweise

- Akademiebericht Nr.48: Der neue Lehrplan der Grundschule. Schwerpunkt 1./2. Jahrgangsstufe. Akademie für Lehrerfortbildung, Dillingen 1981
- Bentzien, K. H.: Ene, dene, Tintenfaß, rate, rate, was ist das? Freiburg 1975
- Kinderzeitschrift „Freund der Kinder“. Donauwörth 1980/1981/1982
- Künzel, M.: Liederkommode. Velber o.J.
- Lehrplan der Grundschule 1981. München 1981
- Muttersprache, 4. Jahrgangsstufe. Donauwörth 1971
- Nündel, E. (Hrsg.): Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg 1976
- Praxis Deutsch, Nr. 27 Selze 1978
- Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch. Donauwörth 1980
- Sprachbuch für die Grundschule, 2. Schuljahr. Diesterweg Frankfurt 1976
- Schlotthaus, W. u. a.: Sprachprojekte 3, Braunschweig 1975
- Wyatt, G. L.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung, Stuttgart 1973

Helmut Sauter

## SCHRIFTLICHER SPRACHGEBRAUCH

## Schriftlicher Sprachgebrauch

## 1. Ziele und Aufgaben

Im Unterschied zum mündlichen Sprachgebrauch wird der schriftliche Sprachgebrauch in der Grundschule völlig neu erlernt. Dabei müssen kindgemäße Sprachanlässe, die schriftliche Äußerungen verlangen, in schriftsprachlich richtiger Weise bewältigt werden. Die Schreibabsicht kann dabei im Erzählen von Erlebtem, Mitteilen von Informationen, Erläutern von Sachverhalten usw. liegen. Immer aber muß das Kind lernen, sich so auszudrücken, daß der Leser dem Text die vom Schreiber beabsichtigte Aussage voll entnehmen kann. Das bloße Üben der verschiedenen Stilformen wird diesem Anliegen nicht gerecht.

## 2. Hinweise zum Unterricht

Mit der planmäßigen Einführung in den schriftlichen Sprachgebrauch kann erst begonnen werden, wenn ausreichende schreibtechnische Fertigkeiten und grundlegende Rechtschreibkenntnisse vorhanden sind. Beide Gesichtspunkte sind im schriftlichen Sprachgebrauch stets zu beachten.

Die Pflege des mündlichen Sprachgebrauchs ist Voraussetzung für die Förderung des schriftlichen. Die Eigenständigkeit beider Bereiche soll durch Vergleich an geeigneten Beispielen bewußt gemacht werden. Erste schriftliche Äußerungen sind bereits in der ersten Jahrgangsstufe sinnvoll, z. B. einfache Mitteilungen oder Notizen, die aber keine Rechtschreibschwierigkeiten enthalten dürfen.

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. Geschichten erzählen	
3. JAHRGANGSSTUFE	
1.3 Erlebnisse lebendig darstellen	Mitteilen eines besonderen Erlebnisses, auch in Karten- und Briefform Aufschreiben einer Geschichte zu einem Rahmenthema, dabei treffende Zeit- und Eigenschaftswörter verwenden, Satzanfänge wechseln, kurze Sätze gebrauchen
1.4 Auf wichtige Darstellungsmittel aufmerksam werden	Unterscheiden von wesentlichen und unwesentlichen Inhalten Betonen des Höhepunkts einer Geschichte Angefangene Geschichten zu Ende erzählen Erzählen zu einem oder mehreren Reizwörtern, z. B. Spielplatz — Verletzung — Arzt Abfassen von Rätseln Schreiben eines kurzen Textes zu einem Bild, einer Bildfolge Vergleichen verschiedener Erzählungen zu einem Rahmenthema
4. JAHRGANGSSTUFE	
1.5 Beim Schreiben von Erzählungen zunehmend bewußt sprachliche Mittel einsetzen	Schreiben von erlebten und erfundenen Geschichten, dabei in Einleitung — Hauptteil — Schluß aufgliedern, auf die Reihenfolge achten, Ausrufe, Fragen, wörtliche Rede verwenden, Wiederholungen vermeiden Mitteilen von Erlebnissen, auch in Briefform; dabei Inhalt auf den Empfänger abstimmen; Anredewörter groß schreiben; Adresse, Absender, Anrede- und Schlußformeln üben
1.6 Mündlich vorgegebene Geschichten schriftlich nach- erzählen	Mehrmaliges Darbieten einer Geschichte Herausheben und Festhalten wesentlicher Gesichtspunkte Schriftliches Nacherzählen Vorlesen und Vergleichen einiger Nacherzählungen Prüfen, ob der Kern der Geschichte erfaßt wurde Ausgestalten bzw. Verkürzen einer Nacherzählung

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2. <b>Sachtexte verfassen</b>	
3. JAHRGANGSSTUFE	
2.2 Einfache Sachzusammenhänge treffend und folgerichtig darstellen	<p>Beschreiben eines Vorgangs, z. B. beim Spielen, Basteln</p> <p>Ordnen von Sätzen einer Versuchsbeschreibung aus der Heimat- und Sachkunde</p> <p>Einsetzen treffender Wörter in eine Beschreibung, z. B. Wasserversorgung</p> <p>Verfassen einer einfachen Spielregel</p> <p>Schreiben einer Niederschrift; dabei auf klare, sachliche Darstellung, kurze Sätze und richtige Reihenfolge achten; an den Leser denken</p>
4. JAHRGANGSSTUFE	
2.3 Sachzusammenhänge zunehmend selbständig darstellen	<p>Selbständig Stichpunkte im Telegrammstil zusammenstellen</p> <p>Überprüfen der Brauchbarkeit der Stichpunkte</p> <p>Beschreiben und Berichten nach den gesammelten Stichpunkten; Niederschrift</p> <p>Verfassen von Beschreibungsrätseln</p> <p>Notieren von Langzeitbeobachtungen</p> <p>Erstellen und Vergleichen kurzer Sachtexte, auch in Partner- und Gruppenarbeit</p>
3. <b>Anlegen und Meinungen äußern</b>	
3./4. JAHRGANGSSTUFE	
3.2 In einfacher Form die eigene Meinung begründen	<p>Sich zustimmend oder ablehnend äußern, z. B. zu einem Vorschlag oder Geschehen</p> <p>Formulieren von persönlichen und gemeinsamen Anliegen, z. B. Gestaltung des Klassenzimmers</p> <p>Aufschreiben von Gründen und Gegengründen</p>

## Schriftlicher Sprachgebrauch in der 3./4. Jahrgangsstufe

### Ziele und Aufgaben

Die Vorbemerkungen zum Lehrplanbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ beinhalten grundlegende Ziele des schriftlichen Sprachgebrauchs. Der Lehrer darf diese nicht einfach überlesen, sondern muß sie bei der unterrichtspraktischen Ausformung der „Lernziele/ Lerninhalte“ integrativ berücksichtigen. Wir wollen nun zunächst diese grundlegenden Ziele und Aufgaben fachlich bzw. fachdidaktisch interpretieren und unterrichtspraktische Konsequenzen andeuten.

### Schriftlicher Sprachgebrauch als neue Sprachebene

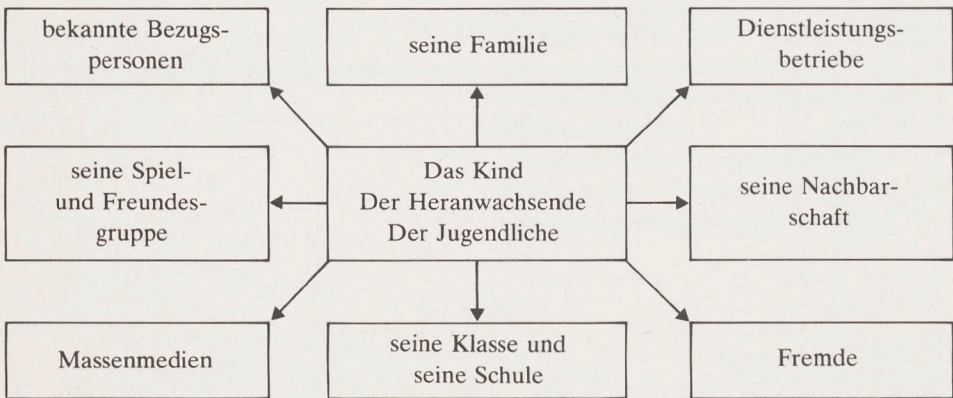
Das Vorschulkind lernt im Normalfall nicht das Schreiben, sondern beschränkt seinen Sprachgebrauch auf die mündliche Sprachebene. Natürlich unterstützen schriftliche Unterlagen wie Bilder, Texte, Zeichnungen sein mündliches Erzählen und Darstellen von Erlebnissen, Vorgängen und Sachverhalten, die schriftliche Ebene bzw. der Prozeß des Schreibens bleibt jedoch ausgeklammert.

Der neue Lehrplan der Grundschule bietet nun durch das Schreiben der Druckschrift als einfachste Schriftform dem Schulanfänger die Möglichkeit, sich frühzeitig schriftlich mitzuteilen. Dies führt zu Erfolgserlebnissen, erhöht die Lernmotivationen und macht ersichtlich, daß schulisches Lernen kein Lernen per se ist, sondern Lebensbedeutsamkeit besitzt.

### Kindgemäße Schreibenanlässe wählen

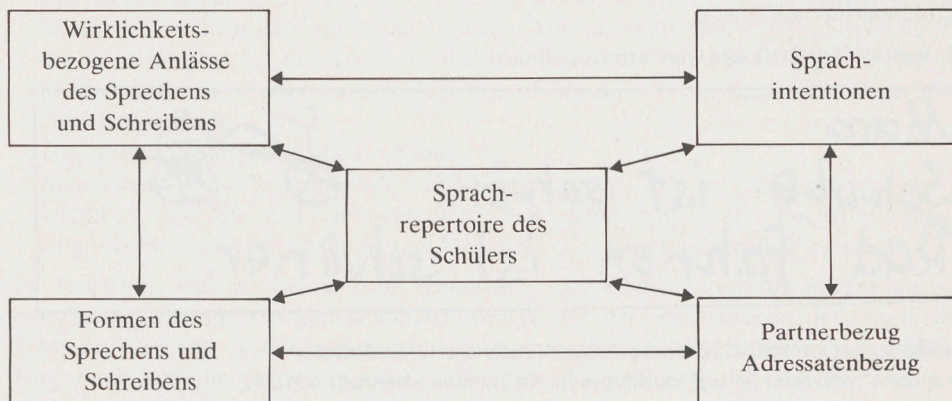
Schon das Wort „Sprachgebrauch“ deutet an, daß Sprache als Mittel zum Zweck gelehrt bzw. gelernt werden soll.

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.



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.

### Schreibabsichten erkennen und ausdrücken

*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?

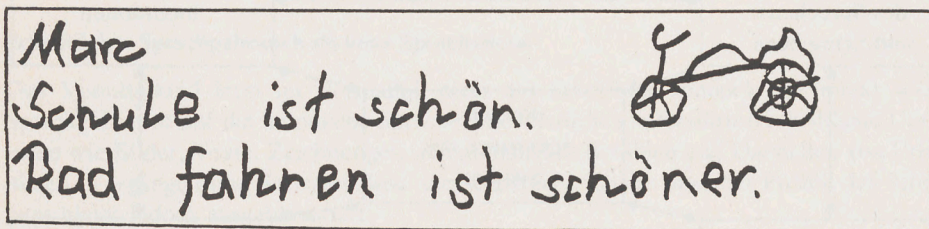
Informieren, Appellieren, Erzählen (Unterhalten), Argumentieren und Werten werden als vorherrschende Sprachintentionen der modernen Umwelt des Kindes angesehen, wobei nicht immer klare Grenzen gezogen werden können, z. B. sind Werbetexte vorrangig appellativ angelegt, können aber auf sachliche Informationen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

### Kein bloßes Üben der verschiedenen Stilformen

Schriftliche Darstellungsformen haben eine wichtige Funktion in dem Wechselgefüge Schreibenlaß – Schreibabsicht – 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 heute mehr als drei, vier „reine“ Stilformen pflegen.

Er will den Grundschüler an situationsbezogene Schreibformen heranführen und ihm so allmählich die Wechselwirkung von Schreibenlaß – Schreibabsicht, Schreibform und Schreibpartner aufzeigen.

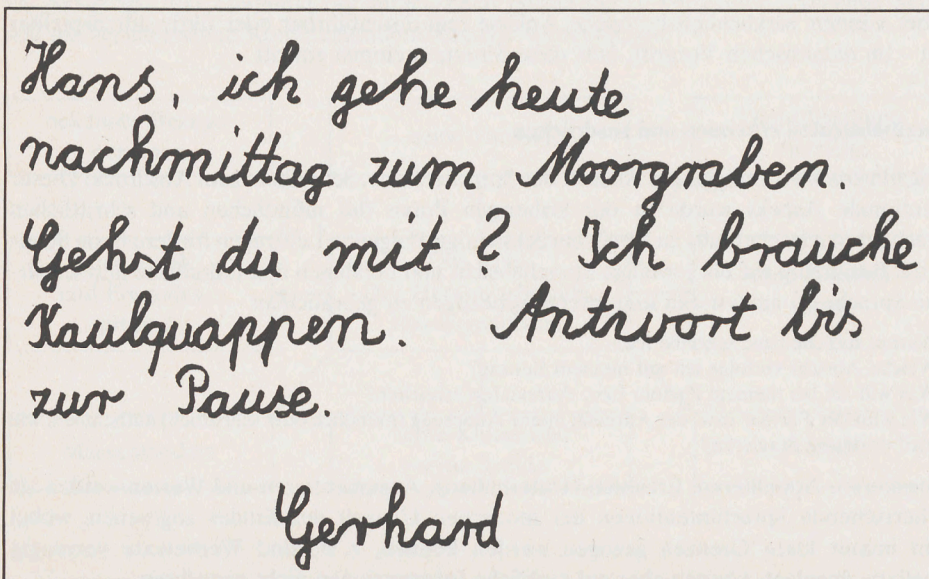
- Beispiel: Schulanfänger schreiben Kritzelpriefe



Deshalb darf im schriftlichen Sprachgebrauch der Grundschule

- nicht vordergründig auf idealtypische Stilformen abgezielt werden,
- nicht nur das Erzählen von Erlebnissen erarbeitet und geübt werden,
- das Angebot anderer Sprachintentionen (Informieren, Appellieren, Argumentieren) nicht ausgeklammert werden,
- nicht nur der „vollständige“ Aufsatz angestrebt werden. „Kleinformen“ wie Notizzettel, Stichwortzettel, Merkwortzettel, Vers und Reim, Tauschangebot, Kurzbrief u. ä. sind für die sprachliche Entwicklung und gegenwärtige Lebensbewältigung des Kindes genauso wichtig.

- Beispiel: Mitteilungen durch „heimliche“ Kurzbriefe



## Hinweise zum Unterricht

### Voraussetzungen für das Schreiben

Technische Fertigkeiten und grundlegende Rechtschreibkenntnisse:

- Das technisch-motorische Problem:  
Buchstaben richtig schreiben lernen bedeutet, daß die motorischen Vollzüge der optischen Erfassung immer ein Stück nachhinken.
- Das „Rechtschreibproblem“:  
Das Kind muß die Schriftzeichen den Lautzeichen zuordnen; es muß wissen, welcher Buchstabe welchem Laut entspricht. In einem Augenblick, in dem es noch Schwierigkeiten hat, seine „lauten“ Gedanken schriftlich zu strukturieren, muß es sich gleichzeitig mit rechtschriftlichen Normen auseinandersetzen, die es nur teilweise kennt, aber sicher nicht einsichtig begreift.
- Das technisch-handwerkliche Problem:  
Beherrschung von Schreibmaterial und Schreibformat, d. h. in festgelegter Größe zu schreiben, nicht über den Rand schreiben, an der richtigen Stelle abzubrechen (trennen), zu gliedern, schreibend Ordnung und Übersicht der „lauten“ Gedanken zu schaffen.

Es ist wichtig, daß der Lehrer beim gestaltenden Schreibprozeß auf die Integration von motorischen Fertigkeiten und kognitiven Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Erkennen und Unterscheiden von Gestaltgleichheiten, Koordination von Druckbuchstaben (Vorgeschriebenes) und Schreibbuchstaben (Selbstgeschriebenes), Entzifferung des Geschriebenen und „Verschriftlichung von Lauten und Lautkombinationen“ achtet.

### Eigengesetzlichkeit und Integration von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch

Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch dürfen nicht verkürzt als didaktische Einheit gesehen werden. Sprechen und Schreiben unterscheiden sich in ihren äußeren Bedingungen, ihren psychischen Anforderungen, instrumentalen Abläufen und sprachlichen Zielsetzungen.

#### 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 aufmerksam einander zuwenden.

#### 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.

## Gesprochene Sprache

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.

4. Gesprochene Sprache bezieht Dialekt und Sozialekt ein und weist zudem andere textimmanente 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. Gliede-

## Geschriebene Sprache

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. 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, Erlebniserzählung, Bericht, Beschreibung . . .). Die Regeln der Schriftsprache sind starr. Die schriftliche 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.

rungssignale, mittels derer er seine Äußerungen zu unterstreichen bzw. zu strukturieren sucht, z.B. Sprechpausen, Stimmhöhe und -stärke, Gesten, Einschübe wie „äh“, „gell“ usw.

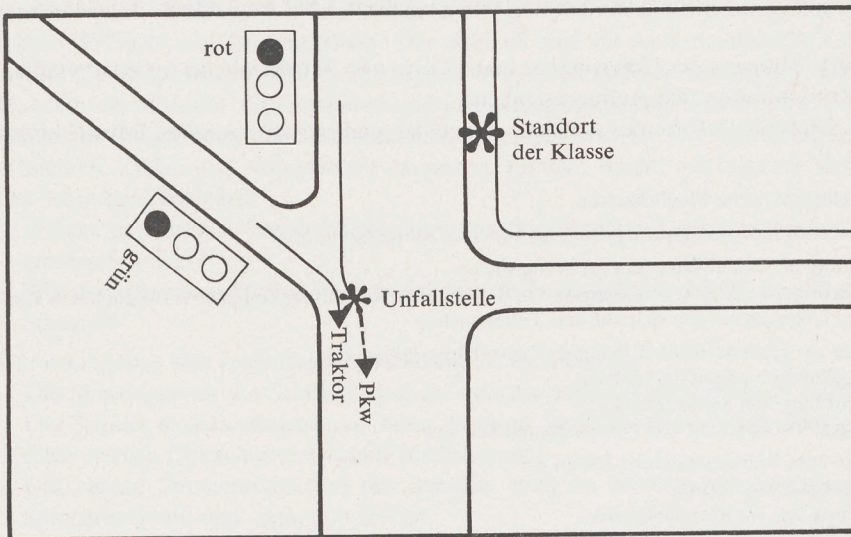
### Gezielte Erarbeitung und Übung des Lernstoffes

Schriftliche Gestaltungsaufgaben erfordern wegen begrenzter Schreiberfahrungen und unzureichender Beherrschung des Grund- und Gebrauchswortschatzes die Bereitstellung von Wortmaterial und Satzstrukturen auf allen Ebenen des Schreibens.

Beispiel: Beobachtung eines Verkehrsunfalls

Situationsskizzen helfen die Beobachtung verdeutlichen.

Tafelzeichnung



Erweitern der notwendigen Sprachmittel für die schriftliche Gestaltung

a) Fülle den Fragebogen mit Hilfe von Karls Augenzeugenbericht (2. Zeuge) und der Unfallskizze aus:

#### Fragebogen zum Unfall

1. Wann geschah der Unfall?
2. Wo geschah der Unfall?
3. Wer war am Unfall beteiligt?
4. Wie kam es zum Unfall?
5. Wer hat Schuld am Unfall und aus welchen Gründen?
6. Wer erlitt einen Schaden und in welchem Ausmaß?

b) Zwei Kraftfahrzeuge waren an diesem Unfall beteiligt. Beschreibe sie genau!  
das Auto:

der Traktor:

c) Lies folgenden Polizeibericht genau durch und schreibe heraus, welche Ursachen zum Unfall führten und welche Kraftfahrzeuge beteiligt waren!

#### **Polizeibericht vom 3. März 1973**

Auf der Bundesstraße 16 kam es am heutigen Nachmittag bei Kleinkötz zu einem folgenschweren Unfall. Ein Sattelschlepper näherte sich mit überhöhter Geschwindigkeit der Ortseinfahrt Kleinkötz, geriet durch starkes Bremsen ins Schleudern, kam nach rechts von der Fahrbahn ab und rammte dabei einen grauen Opel 1700, Baujahr 1969, mit Kennzeichen GZ – AD 52, der an der Zubringerstraße von Großkötz nach Kleinkötz stand und auf freie Fahrt wartete. Der Opel 1700 wurde seitlich aufgerissen, der Fahrer auf die Fahrbahn geschleudert . . .

### **Individuelle Förderung des Kindes**

Individualisierung bzw. individuelle Förderung

- als pädagogische Maßnahme, Ansatz beim einzelnen Kind und seinem Leistungsvermögen,
- als Berücksichtigung der Unterschiede in der Lern- und Arbeitszeit, im Arbeitsrhythmus, in der Konzentration und Aufmerksamkeit,
- als Ausgleich für Defizite des sozialen, personalen und sachstrukturellen Entwicklungsstandes.

#### ● Unterrichtspraktische Möglichkeiten

Für die sprachschwache Gruppe ergeben sich mehrere Möglichkeiten:

##### a) Ausweitung der mündlichen Vorbereitungsphase

Der Lehrer setzt zusätzliche Übungen ein, die Teile der Gestaltungsaufgabe vorwegnehmen können. Die Übungen richten sich auf drei Teilbereiche:

Übungen zur grammatikalisch richtigen Darstellung: Hilfen zu(r)

- Mangelerscheinungen im Satzbau,
- Erweiterung von Satzbaumustern,
- richtigen Verwendung von Personalpronomen usw.

Übungen zum Wortverständnis: Hilfen zur

- Wortschatzerweiterung,
- Schulung des Wortverständnisses,
- effektiven Verwendung von Attributen usw.

Übungen zum Inhalt der Gestaltungsaufgabe: Hilfen zur

- Klärung des Sachverhaltes,
- Erweiterung der Information (Fachbegriffe usw.),
- sachlogischen Reihenfolge usw.

##### b) Vorwegnahme von Teilbereichen

Die Gestaltungsaufgabe wird ganz eng begrenzt. Die Schüler gestalten nur einen Teilbereich der Gestaltungsaufgabe, die anderen Teile werden gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet bzw. durch ihn vorgegeben. Folgende Vorgehensweisen bieten sich je nach Themenbereich an:

#### **gemeinsame Erarbeitung der Einleitung**

#### **selbständige Bearbeitung des Hauptteils und Schlusses**

selbständige Bearbeitung der Einleitung

gemeinsame Bearbeitung des Hauptteils

selbständige Bearbeitung des Schlusses

selbständige Bearbeitung der Einleitung

Bearbeitung des Hauptteils nach vorgegebenen Stichpunkten

selbständige Bearbeitung des Schlusses

<b>gemeinsame Erarbeitung der Einleitung</b>	<b>selbständige Bearbeitung des Hauptteils und Schlusses</b>	
Vorgabe der Einleitung	selbständige Bearbeitung des Hauptteils	Vorgabe des Schlusses
selbständige Bearbeitung der Einleitung	Vorgabe des Hauptteils	selbständige Bearbeitung des Schlusses

Abwechslung bringen variable Möglichkeiten der Vorgaben. So kann man abwechseln durch Stichpunktvorgabe, Lückentext, Satzruinen. Trainingsmöglichkeiten bieten sich auch an durch Umformulierung eines Aufsatzes bei vorgegebenem Wechsel des Standpunktes oder Veränderung der Situation.

### *Zusammenfassung:*

Das sprachliche Leistungsvermögen des Schülers (nicht allein das Lernziel oder die Schreibform) steht im Mittelpunkt des gestaltenden Schreibprozesses.

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.

## **Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs**

### **Geschichten erzählen**

#### *Didaktische Zielstellung*

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 Erlebnisberichte 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 *wirklich 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.

### *Unterrichtspraktische Gestaltungselemente*

- Erlebnisse lebendig darstellen/Darstellungsmittel bewußt einsetzen

#### *Beispiel 1: Gefährliche Spiele*

##### 1. Ausgangssituation:

Die Klasse war auf dem Weg zum Sportplatz. Ein Schüler sprang voraus und kletterte auf einen Baum (eine Weide), dessen Äste über die Straße hingen. Er schaukelte hin und her. Plötzlich brach der Ast und der Schüler fiel so unglücklich auf die Straße, daß er sich eine Hand brach und einen Fuß verstauchte.

##### 2. Mündliche/halbschriftliche Gestaltungsphase

- Der betroffene Schüler erzählt mündlich sein Erleben des Unfalls
- Schüler, die das „gefährliche Spiel“ aus nächster Nähe erlebt haben, erzählen ihr Erleben des Unfalls
- Schüler, die erst die Folgen des „gefährlichen Spiels“ bewußt wahrgenommen haben, weil sie nicht bei der ersten Gruppe der Schüler dabei waren
- Diese drei kurzen Erzählungen werden auf Tonband aufgenommen und anschließend der das Rahmenthema betreffende Wortschatz bzw. Satzbestand analysiert und aufgeschrieben:

#### Beispiel:

- |                         |                               |
|-------------------------|-------------------------------|
| – vorseilen             | – erste Hilfe anbieten        |
| – klettern              | – Fuß schienen                |
| – hin- und herpendeln   | – Hand in eine Schlinge legen |
| – hin- und herschwingen | – auf dem Weg zum Sportplatz  |
| – sich spalten          | – auf einen Weidenbaum        |
| – abbrechen             | – Astgabel                    |
| – krachen               | – biegsamer Ast               |
| – herunterpurzeln       | – Spaß haben                  |
| – abstürzen             | – Sprüche machen              |
| – brachen               | – angstvolle Zurufe           |
| – verstauchen           | – schmerzvoller Aufschrei     |

(nicht vollständig, nur als Auswahl zu verstehen)

*Ein gefährliches Spiel*

Peter erzählt schriftlich:

Vor einigen Tagen spielte ich mit fünf Freunden wieder einmal in der großen Sandgrube am Waldberg. Im weichen Sand fanden wir eine kleine Höhle. Rasch gruben wir sie tiefer aus, bis wir uns alle gut hineinsetzen konnten. „Das wäre eine prima Räuberhöhle“, sagte Richard. Wir fanden das auch. „Aber wir müßten sie verschließen können, damit nur wir hereinkönnen“, meinte ich. Während wir berieten, wie wir die Höhle absperren könnten, spürten wir feuchten Sand herunterrieseln. „Raus aus der Falle!“ schrie Hans. Wir stürzten ins Freie. Kaum waren wir draußen, rutschte ein Teil der Sandwand herunter. Unsere Höhle wurde völlig verschüttet. „Da haben wir Glück gehabt“, sagte Richard, „das hätte leicht schiefgehen können.“ Erleichtert liefen wir nach Hause. So leichtsinnig wollte keiner mehr in der Sandgrube spielen.

1. Welche Wörter und Satzteile bringen Spannung in Peters Erzählung?

---

2. Unterstreiche den Höhepunkt der Erzählung farbig!

3. Peter verwendet die wörtliche Rede. Was erreicht er damit?

4. Peter baut seine Erzählung geordnet und spannend auf.

Finde zu den einzelnen Aufbausritten Bezeichnungen:

Erste 2 Sätze: \_\_\_\_\_

Sätze 3 bis 7: \_\_\_\_\_

Sätze 8 bis 11: \_\_\_\_\_

Sätze 12 bis 14: \_\_\_\_\_

*Gefährliche Spiele:*

- auf der Straße Fußball spielen
- über ein Brückengeländer balancieren
- auf Stelzen quer durch einen Fluß laufen
- auf einem Floß über die Donau fahren
- auf einen hohen Kastanienbaum steigen
- im Wald von einem Baumwipfel zum anderen springen

Beispiel 2: Brief an eine andere Klasse

Schreibintention: antworten, Kontakt aufnehmen

1. Mündliche/Schriftliche Gestaltungsphase

● Brief vorlesen

● Briefe in Partnerarbeit erlesen

● Herausstellen der Inhalte und Intentionen

● Antwortstruktur gemeinsam erarbeiten:

- Vorstellen

- Fragen beantworten, z. B. Wie läuft ein Schultag bei uns ab, Freizeitgestaltung . . .

- selbst Fragen stellen

- Wunsch

- Gruß

## 2. Schriftliche Gestaltungsphase

4. Klasse  
 der Volksschule Hochall  
 Neuschwansteinstr.  
 89 Augsburg

3. Dezember 1977

Liebe Buben und Mädchen der 4. Klasse!

Wir danken Euch für den schönen Brief, den Ihr uns geschrieben habt. Mein Name ist Peter und ich bin in der 4. Klasse, die 34 Kinder hat. Unsere Lehrerin ist Frau Wagner und sie ist sehr nett.

Ihr hattet uns doch Fragen in Eueren Brief gestellt, die ich Euch beantworten will. In der Schule nehmen wir in Mathematik die Längenmaße durch. In Sachkunde die Geschichte von Augsburg durch. Wir sind sogar einmal mit der Klasse in den Dom und in das Römische Museum gegangen. Das solltet Ihr unbedingt mal anschauen. In Malen fertigen wir eine Glasmalerei an. Nachmittags mache ich Hausaufgaben und manchmal bastle ich ein Geschenk für Weihnachten und spiele viel. Im Sommer bade ich im Kucksee und spiele Fußball. Ich mag Sachkunde sehr (gerne) gerne, Deutsch dagegen weniger. Wie ist eure Lehrerin? Schreibt mir bitte wieder, meine Klasse und ich würden uns sehr freuen.

Es grüßt Euch Peter und die ganze Klasse!

Peter Dichtel

### Beispiel 3: Reizwortgeschichte

#### I. Lernziele

Fähigkeit, (einige) gegebene Reizwörter in einen *Sinnzusammenhang* zu bringen und eine daraus abgeleitete *Geschichte* in geschriebener Sprache *wiederzugeben*.

- Fähigkeit, den *Reizwortcharakter* der gegebenen Signalwörter zu *erkennen* und die *Verbindungen* zwischen ihnen herzustellen
- Fähigkeit, sich in die gegebene *Situation einzufühlen* und mit Hilfe der *Kombinationsfähigkeit* und der *Phantasie* eine Handlungsfolge aufzubauen
- Fähigkeit, dieses Sprachganze zu *gliedern*, *auszubauen* und *auszugestalten*
- Fähigkeit, eine Spannungswirkung aufzubauen und den *Höhepunkt* zu gestalten
- Fähigkeit, eine *treffende Überschrift* zu finden
- Fähigkeit, aus einer Geschichte Reizwörter zu isolieren (*Umkehrung*)

#### II. Didaktisch-methodische Hinweise

Reizwörter von alltäglichen Geschehnissen

Wörter aus dem Sachunterricht

Phantasie-Wörter

## Wörter mit Aufforderungscharakter

Substantive – Verben – Adjektive – Ausrufe!

Bad – necken – Hilfe!

Ball – Fensterscheibe – au!

Baum – Zaun – Hose

Schlüssel – Fenster – Arzt

Müllplatz – Feuer – Spraydose

Kasperl – versteckt – lachen

## III. Arbeitstexte und -materialien

## Aufgabe 1:

Erfindet jeweils zu den drei Wörtern Geschichten und erzählt sie!

Ball – Fenster – Jungen (Mädchen)

Fahrrad – Berg – Bremsen

Fuchs – Hühnerstall – Bauer

Pause – Schneeball – Lehrer

Fluß – Taucher – Schatz

Auto – Straße – Ball

Alleine – Schlüssel – Spaziergang

## Aufgabe 2:

Erfindet selbst drei Wörter! Die Wörter sollen zusammenpassen.

Bei der Geschichte: „Ball – Fenster – Junge“ muß nicht immer das Fenster zerbrechen.

## Aufgabe 3:

Petra erfand z. B. diese Geschichte:

Im Hof bei meinen Großeltern spielte ich mit einem Nachbarsjungen Federball. Wir schlugen den Federball ganz hoch, fast so hoch wie das Haus. Doch plötzlich, der Ball war verschwunden. Die Sonne blendete uns so stark, daß wir nicht sehen konnten, wo der Federball hingefallen war. Überall suchten wir danach: in der Dachrinne, im Hof, im Gras, auf dem Weg. Aber umsonst, wir fanden den Federball nicht. Am Abend, als wir zu Bett gehen wollten, fanden wir den Ball. Und wo lag er? Im Bett auf dem Kopfkissen. Er war beim Spielen durch das offene Fenster gefallen.

Schreibt nur, wo so ein Ball überall landen kann!

Gebt auch Punkte auf eure Geschichten!

(vgl. Giehrl, H., Ibler, M.: Muttersprache, 3. Jahrgangsstufe, S. 35)

## Beispiel 4: Abfassen von Rätseln

*Sprachintention:* unterhalten/informieren*Schreibanlaß:* – Beschreibungsrätsel, um jemand zu unterhalten– Beschreibung eines Tieres, um es wieder zu finden, bzw. ein solches zu kaufen  
(Suchanzeige, Inserat)*Lernziele:*

Die Schüler sollen

- Gegenstands- und Bildrätsel lösen können
- bekannte „Sprachrätsel“ finden oder Rätsel mündlich erfinden können
- die Grundstruktur eines Rätsels kennen und selbst verwenden
- ein Tier genau beschreiben können: Aussehen, Eigenschaften, Aufenthalt . . .
- die Grundstruktur eines Inserats kennen und verwenden

*Arbeitsmittel:* reale Gegenstände (Helm, Hut, Spielhase), Bilder von Tieren, Tonbandgespräch, Tafel, Bildfolie**Unterrichtsplanung (Verlaufsskizze)**

Artikulation/didaktische methodische Absichten

stoffliche Abfolge

Medien

*I. Motivationsphase*

L stellt Rätsel vor

Gegenstandsrätsel

Hut

Bilderrätsel

Folie

Was ist das?

Zielorientierung

Wir finden (erfinden) Rätsel

TA

Artikulation/didaktische methodische Absichten

stoffliche Abfolge

Medien

**2. Mündliche Gestaltungsphase**

SS finden Rätsel (Volksgut), erfinden Rätsel . . .  
 Provokation, um die Struktur eines Rätsels zu durchschauen  
 SS formulieren ein Grundelement des Beschreibungsrätsels  
 Hinführen zur genaueren Beschreibung durch L-Darstellung  
 Verbindung von unterhaltender und informierender Sprachhaltung  
 SS erkennen  
 Teilzusammenfassung

Welcher Stuhl hat keine Beine? . . .  
 Es hängt an der Wand . . .  
 Der Name (die Lösung) darf nicht genannt werden  
 Es hat vier Beine . . .

TA  
 Spielhase

Beschreibungsrätsel führt immer näher zur Lösung, enthält Information  
 Beispiel: Tier  
 – Aussehen  
 – Eigenschaften  
 – Nahrung  
 – Aufenthalt

TA

**3. Halbschriftliche Gestaltungsphase**

arbeitsteilige Gruppen mit Bild eines Tieres und Protokollblatt

Stoffsammlung in Stichpunkten oder in knappen Beschreibungssätzen

Bilder  
 Protokollblatt

Auswerten durch Vorlesen und Erraten  
 Werten einzelner Beschreibungsstrukturen:  
 Wortwahl, Adjektiva  
 Anschreiben eines Beispiels

Hund: spitze Ohren, scharfe Zähne . . .  
 passende Adjektive zu . . .

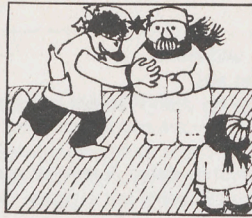
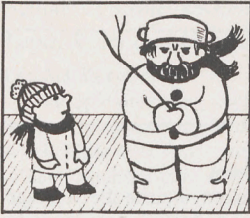
TA

Kurze Sprachübung zur Aufschließung des adjektivischen Wortschatzes

**Beispiel 5: Erzählen nach einer Bildfolge**

- ungeordnete Bildfolge richtig zusammenstellen und ordnen
- zu jedem Bild Wort- und Satzmaterial sammeln
- den Beginn der Bildgeschichte gemeinsam in Gruppen entwerfen und vergleichen
- den Höhepunkt (Bild 7) gemeinsam in Gruppen gestalten und vergleichen
- das in Gruppen erarbeitete Sprachmaterial allen Schülern zugänglich machen
- die Bildfolge anschaulich und spannend erzählen (mit wörtlicher Rede zu Bild 5 und Bild 7)





● Mündlich vorgegebene Geschichten nacherzählen

Beispiel: Gedichte nachgestalten

– Gedicht vorlesen

*Ich bin froh, daß ich bin, wie ich bin*

Den schwarzen Kindern von Newark mit auf den Weg gegeben von Elberta H. Stone

Wenn ich allein bin,  
weil keiner kommt und mit mir spielt,  
dann denke ich mir aus,  
was ich gern sein möchte.

Manchmal denke ich:

Es wäre schön, ein Baum zu sein.  
Dann könnt ich meine Zweige recken,  
bis sie an den Himmel reichen.

Dann aber denke ich:

Wer möchte schon ein Baum sein?  
Ich bin froh, daß ich bin, wie ich bin.

Manchmal denke ich:

Gern würde ich ein Vogel sein.  
Dann stieg ich in die Lüfte auf  
und flöge weit von hier.

Dann aber denke ich:

Nein, ein Vogel möchte ich nicht sein.  
Ich bin froh, daß ich bin, wie ich bin.

Manchmal denke ich:

Ich möchte eine Wolke sein.  
Hoch droben würd ich segeln um die Welt  
und alles mir besehen.

Dann aber denke ich:

Auch eine Wolke möcht ich nicht sein.  
Ich bin froh, daß ich bin, wie ich bin.

Ich bin froh, daß ich bin wie ich bin.

Zwei Augen habe ich zum Sehen,  
zwei Ohren, die vernehmen jeden Laut.  
Ich habe einen Mund, der sprechen kann,  
zwei Beine, die mich vorwärts tragen.  
Ich hab zwei Hände, um zu streicheln, was ich liebe.

Ich bin froh, daß ich bin, wie ich bin.

(aus Lesebuch für die Grundschule 4, Oldenbourg München)

- Kerngedanken herausschreiben:

Ich bin allein, weil keiner zu mir kommt und spielt.  
Dann denke ich mir einen schönen Traum aus.  
Ich möchte ein Baum sein und die Zweige bis zum Himmel strecken . . .

- Vergleichen der Kerngedanken  
– Schriftliches Nachgestalten des ganzen Gedichtes, dabei Aussagen verdichten  
– Schriftliches Nachgestalten einer Strophe des Gedichts mit eigenen Gedanken, welche die Aussage der Schriftstellerin erweitern

## Sachtexte verfassen

### *Didaktische Zielstellung*

Differenzierte Formen des Berichtens helfen dem Schüler bei der Versprachlichung von Beobachtungen und Erfahrungen. Er lernt in den ersten Grundzügen den Unterschied zwischen erlebnishafter und sachlicher Sprache kennen. Sachsprache hilft ihm, die Umwelt besser zu erkennen und „in Besitz zu nehmen“. Sachliches Informieren geschieht in vielfältigen schriftlichen Formen wie Mitteilung, Notizzettel, Nachricht, Stichwortsammlung, Anzeigen, Niederschriften u. ä. m. Gerade bei diesem Bereich bieten sich fächerübergreifende Vorhaben, besonders in Verknüpfung mit dem Heimat- und Sachkundeunterricht an. Dadurch erfährt der Schüler immanent, daß Schreiben nicht Selbstzweck besitzt, sondern einen Beitrag zur Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen leistet.

### *Unterrichtspraktische Gestaltungselemente*

- Einfache Sachzusammenhänge treffend folgerichtig darstellen

Beispiel 1: Keimversuche mit Bohnen

Anlage einer Protokollkarte:

Zeit	Legen, Hegen, Pflegen	Wachstum
3. Febr.	Wir legen Bohnenkerne und Weizenkörner in verschiedene Pflanzschalen: – Schale mit Humus – Schale mit Sand – Schale mit feuchtem Sägemehl – Schale mit Wasser	
5. Febr.		Die Bohnenkerne und Weizenkörner quellen in allen Schalen. Die Keimlinge spitzen heraus.
7. Febr.	Wir gießen in allen Schalen Wasser nach.	Die Keimlinge schießen hoch. Der Keimling in der Wasserschale wächst nicht weiter.
10. Febr.	Wir gießen in allen Schalen Wasser nach und düngen.	Die Weizenkeimlinge sind bereits 4 cm hoch. Die Bohnenkeimlinge wachsen nicht so rasch. Sie sind 2 cm hoch.
20. Febr.	Wir gießen in allen Schalen Wasser nach.	Die Bohnenpflanzen und die Weizen- saat in der Sand- und Sägemehlschale vergilben und sterben ab. Die Pflanzen in der Humusschale gedei- hen gut. (Forts. des Protokolls)

## Beispiel 2: Spiele beschreiben

### *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 Bildvorgabe Spiele und Spielregeln finden und aufschreiben,
- nach Stichpunkten eine Spielanleitung schreiben

### *Methodisches Vorgehen*

#### 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.

Wir schreiben eine Spielanleitung

Was hältst du von dieser Spielanleitung?

Beliebig viele Spieler marschieren um zwei Stuhlreihen.

Dabei spielt Musik.

In der Mitte des Spielplatzes stehen zwei Stuhlreihen mit der Lehne zueinander.

Das Spiel heißt „Reise nach Jerusalem“.

Es muß immer ein Stuhl weniger zur Verfügung stehen als es Mitspieler sind.

Wer sich auf den letzten Stuhl setzen kann, hat gewonnen.



● Sachzusammenhänge selbständig zusammenstellen

Beispiel 1: Stichpunktzettel und Sachtexpte zu einem Heimat- und Sachkundethema

1. *Motivationsphase*

In Verbindung mit dem fachlichen Bereich Erdkunde wird die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für das Naherholungsgebiet Illeamad aufgeworfen.

2. *Mündliche/halbschriftliche Gestaltungsphase*

Die Schüler führen ein Planspiel anhand einer topographischen Karte durch und notieren Verbesserungsvorschläge:

Zwei Wanderwege auf eine große Tafel einzeichnen: . . . 12 km lang, --- 8 km lang.

Am 8 km langen Wanderweg einen Trimpfad anlegen, weil der Platz günstig ist: Wald, Schatten, hügelig, Schwimmbad zur Erfrischung in der Nähe.

Bänke zum Ausruhen: an den Fischweihern, am Jagdhaus, im Vogelschutzgebiet, an der Römerstraße

einen Kinderspielplatz bei der Gastwirtschaft mit Wippe, Schaukel und Sandkasten.

Die Vorschläge der „Planspielgruppen“ werden an der Tafel notiert und dienen als Grundlage für einen Brief an den Bürgermeister, den Gemeinderat und den Heimatpfleger (Adressatenbezug)

### 3. Schriftliche Gestaltungsphase

Die Schüler erarbeiten in Partnergruppen Briefe an diese Bezugsgruppen

Ergebnis einer Partnergruppe:

Lieber Herr Bürgermeister!

Nach Illeamad kommen viele Leute am Wochenende. Sie kommen wegen der frischen Waldluft und der Ruhe.

Wir haben in der Schule einige Verbesserungsvorschläge für Illeamad gefunden. Wir möchten Ihnen in dem Brief die Vorschläge aufschreiben. Man könnte noch Sitzbänke bei der Mühle, an den Fischweihern und am Jagdhaus aufstellen. Es fehlen auch Hinweisschilder für die Erholungssuchenden, wo es zur Römerstraße geht und zum „Vogelschutz“ und zum Lauterbacher Schwimmbad. Die Kinder brauchen auch noch einige Spielgeräte, eine Schaukel oder eine Wippe und einen Sandkasten, am besten gleich neben der Wirtschaft. Dann können die Erwachsenen ruhig Brotzeit machen, und wir Kinder können schaukeln oder Sand spielen.

Was meinen Sie zu unseren Vorschlägen?

Beispiel 2: Beschreibungsrätsel

#### I. Lernziele

##### Wissen

- Einblick in die Möglichkeiten der sachlichen Beschreibung durch Rätsel bzw. „Verschlüsselung“
- Kenntnis über Strukturmerkmale eines Beschreibungsrätsels

##### Können

- Fähigkeit, eine sachliche Information zu ver- und entschlüsseln
- Fähigkeit, ohne anschauliche Grundlage sachliche Informationen über Gegenstände darzustellen
- Beherrschung des spezifischen adjektivischen Wortschatzes und der entsprechenden Satzmuster (eines Beschreibungsrätsels)

##### Erkennen

- Einsicht, daß eine spezifische Schreibabsicht (Informationen verschlüsseln) entsprechende sprachliche Muster erfordert

##### Werten

- Interesse an der gewählten Kommunikationsform „Rätsel“
- Freude an der eigenen sprachlichen Gestaltungsfähigkeit
- Bereitschaft an adressatenbezogener Sachinformation

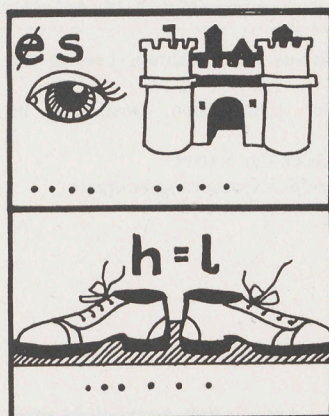
#### II. Unterrichtsverlauf

Didaktisch-methodische Absichten

stoffliche Abfolge

##### 1. Motivationsphase

Schüler werden mit einem Bilderrätsel konfrontiert  
gemeinsame Lösungsversuche



Zielstellung

Wir stellen (erfinden) Rätsel

## 2. Mündliche und halbschriftliche Gestaltung

- Begegnung mit bekannten bzw. noch nicht bekannten Worträtseln  
Die Schüler stellen selbst an die Klassengruppe Wort- und Satzürätsel
- Lösung von Reimrätseln mit Bildern in Partnerarbeit  
Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Gestaltungsphase anhand eines *Hektogramms*  
Auswerten der schriftlichen Ergebnisse der Partnergruppen
- Übergang zum sachlichen Beschreibungsrätsel anhand eines Modells  
Vorlesen durch Lehrer  
(Beispiel eines Schülers der 4. Jahrgangsstufe)

Lösung durch Schüler

Aussprache über die Grundstruktur eines Rätsels  
TA

*erweiterte Zielstellung*

TA

## 3. Schriftliche Gestaltungsphase

- Arbeitsanweisung für Gruppenarbeit  
Die Arbeitsgruppen erhalten zunächst nur den Gegenstand genannt  
  
Gegenstände aus dem Erfahrungsbereich der Schüler  
Auswertung der schriftlichen Gestaltung in Gruppen  
Vorlesen und Lösen der Rätsel  
Werten der einzelnen Gestaltungsbeispiele  
TA
- Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten anhand eines Schülerbeispiels

In welchem Monat essen die Leute am wenigsten?  
(Februar)  
Welcher Stuhl hat keine Beine?  
Wo führen die Flüsse kein Wasser?  
Womit fängt der Tag an und hört die Nacht auf?  
(t)  
Was ist mitten in Rom? (o)

Kennst du mich?

Ich bin ein kleines Ding aus Glas, nicht länger als 12 Zentimeter. Unten laufe ich schmal zu, nach oben werde ich etwas breiter. Ich werde liegend aufbewahrt, denn hinstellen kann man mich nicht. Ich bin mit einer roten, blauen oder silbrigen Flüssigkeit gefüllt. Auf meiner Vorderseite ist eine Zahlenskala angebracht. In der Mitte führt ein dünnes Röhrchen hoch, in dem die Flüssigkeit aufsteigen kann. Klettert sie höher als normal, dann schaut deine Mutter besorgt drein. Weißt du, wer ich bin?

Das Fieberthermometer

Der Gegenstand wird beschrieben, ohne daß sein Name genannt wird.

Er wird genau beschrieben, ohne anschauliche Betrachtung muß man ihn erkennen können

*Wir schreiben Rätsel*

Versucht in eurer Gruppe den Gegenstand, den ihr von mir genannt bekommt, so zu beschreiben, daß ein Rätsel daraus wird.

Wir wollen die Rätsel nachher lösen.

Sparschwein, Regenschirm, Wecker, Kühlschrank, Telefonapparat

a) Manche Rätsel konnten wir leicht lösen:

Die Teile des Gegenstandes wurden genau beschrieben, Gebrauch von Eigenschaftswörtern (Adjektiven)

b) Manche Rätsel konnten wir nicht so schnell lösen:

ungenau Beschreibung, keine oder nur unbedeutende Einzelteile genannt, keine Beschreibungswörter = Adjektive

Wir sind zu zweit, denn mit einem allein hättest du nicht so viele Freude. Wir sind aus Stahl und

Lösung durch Schüler  
Erkenntnis

- Erweitern des adjektivischen Wortschatzes in Gruppenarbeit, anschauliche Grundlegung durch reale Gegenstände

Auswerten der Gruppenarbeit

TA

Aufschreiben des Wortschatzes auf Arbeitsblatt  
Überleitung zum individuellen Entwurf eines Beschreibungsrätsels

*Arbeitsblatt*

Setze die Ausdrücke ein, die wir gefunden haben. Die angegebenen Sätze helfen dir bei deiner Rätselbeschreibung.

*Kaffeemühle:*

---



---

Mit mir hat noch deine Großmutter in der Küche gearbeitet. In meinem hölzernen Gehäuse ist ein kleines Mahlwerk aus Stahl eingebaut. Was ich zermahlen habe, fällt in eine hölzerne Schublade, die man herausziehen kann.

*Kaffeemühle:*

---

Deine Mutter braucht mich am Morgen in der Küche. Ich werde mit elektrischem Strom angetrieben. Du brauchst nur auf ein Knöpfchen drücken, dann beginne ich zu mahlen. Meine durchsichtige Kappe mußt du fest aufschrauben, sonst fällt unter dem Mahlen alles heraus.

jeder von uns hat vier kleine Kunststoffräder. Unsere Verwandten sind die Schlittschuhe. Mit uns kannst du aber überall herumfahren, mit den Schlittschuhen nur auf dem Eis. Wir sind mit einem Schlüssel verstellbar. So passen wir auch an kleinere oder größere Schuhe. Nun wirst du uns wahrscheinlich schon kennen.

Die Rollschuhe

c) Wir können bei einem Beschreibungsrätsel auch einen Vergleich mit ähnlichen Gegenständen aufzeigen, erhöht das Bildhafte und Anschauliche

Kaffeemühle (alt und neu)

Geldbörse, Taschentuch, Hausschuhe, Schulmappe

Kaffeemühle: durchsichtige Kappe, rundes Gehäuse . . .

(ebenso mit den anderen Gegenständen)

Beispiel 3: Auswertung einer Befragung

Beispiel eines Schülers:

Raum-/Humanfaktoren	Personen			
	Vater	Mutter	Oma	ich
ungünstig: ● es geht, zufrieden: ●● sehr günstig: ●●●				
ruhige Lage	●●●	●●●	●●●	●●
Erholungsmöglichkeiten (Wanderwege, Spielplatz)	●●	●●●	●●●	●
Einkaufsmöglichkeiten	●	●	●	●
Verkehrsverbindungen	●●	●	●	●●
Arbeitsplatznähe	●	●●●	—	—
gesundes Wohnen	●●●	●●●	●●●	●●
großzügige Lage (viel Platz, freier Blick)	●●	●	●●●	●●
Bildungsmöglichkeiten (Schule, Theater, Volkshochschule)	●	●	●	●●●
Verbindungen zu zentralen Städten (Augsburg, Dillingen)	●●	●	●	●●

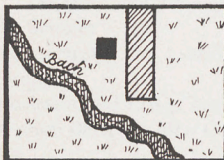
Als *Transfer* wurde ein Planspiel in Partnerarbeit durchgeführt. Die Argumentation des einzelnen wurde zu jeder Planskizze schriftlich fixiert, im Anschluß mit den anderen Ergebnissen verglichen und statistisch erfaßt.

Beispiel eines Schülers:



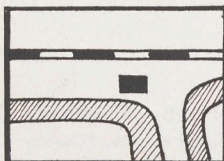
Wohnlage 1

Ich möchte nicht am Marktplatz wohnen, weil da der Verkehr sehr laut ist. Und auch in der Nacht herrscht keine Ruhe.



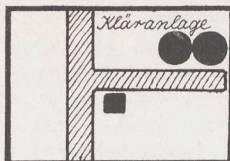
Wohnlage 2

Ich möchte sehr gern am Bach wohnen. Da habe ich Platz zum Spielen. Vielleicht kann ich mal einen Fisch fangen. Meine Oma aber sagt, da ist es ihr zu einsam.



Wohnlage 3

Neben der Bahnlinie möchte ich nicht wohnen. Tag und Nacht rattern Züge vorbei. Und dann führen noch zwei Straßen vorbei. Auch die Autos machen Lärm.



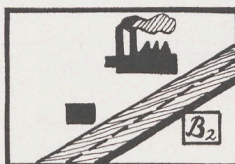
Wohnlage 4

Neben der Kläranlage möchte ich auch nicht wohnen. Die Umgebung ist nicht schön.



Wohnlage 5

Ich möchte gern am Wald wohnen. Da können meine Freunde und ich Indianer spielen oder Tiere beobachten. Meine Schwester aber hat Angst vor dem Wald.



Wohnlage 6

Hier möchte ich auch nicht wohnen, weil die Fabrik in der Nähe ist und die Umwelt verschmutzt. Wir wohnen aber in der Nähe einer Fabrik. Mein Vater sagt, das ist für ihn günstig. Da kann er zu Fuß zur Arbeit gehen.

Auswertung der Schülermeinung und *Aufstellung einer Statistik:*

Wohnlage	Schüler dafür	Schüler dagegen	Gesamtzahl
Marktplatz	13	22	35
Bach	30	5	35
Bahnlinie	18	17	35
Kläranlage	–	35	35
Waldrand	32	3	35
Fabrik	9	26	35

Reihenfolge der Beliebtheit:

Waldrand (32), Bach (30), Bahnlinie (18), Marktplatz (13), Fabrik (9), Kläranlage (0)

**Anliegen und Meinungen äußern**

*Didaktische Zielstellung*

Eine wichtige Sprachintention im mündlichen und schriftlichen Sprachegebrauch stellt das Appellieren dar. Grundschüler müssen lernen, in angemessener sprachlicher Äußerung ihre Wünsche, Fragen, Meinungen, Forderungen u. ä. darzustellen. Die Koppelung von emotionaler Betroffenheit und sachlicher Äußerung muß an Beispielen wie Wunschzettel, Aufruf (Plakat), Anzeigen u. ä. geübt werden. Außerdem enthalten diese Schreibformen einen hohen Realitätsbezug, weil sie tatsächlich in der Klasse durchgeführt werden können.

*Unterrichtspraktische Gestaltungselemente*

- Die eigene Meinung begründen

Beispiel 1: Möchtest du auf dem Land wohnen?

Familie Kallius sucht eine neue Wohnung. Sie suchen für ihre große Familie eine geräumige Wohnung auf dem Land. Herr Kallius liest deshalb täglich den Anzeigenteil der Tageszeitung.

*Originalanzeigen aus der Tageszeitung*

- ▶ Was erfährt Herr Kallius aus den Anzeigen? Findet er eine passende Wohnung?
- ▶ Nachdem Herr Kallius keine passende Wohnung im Anzeigenteil findet, verfaßt er selbst eine Anzeige und läßt sie in mehreren Tageszeitungen veröffentlichen:
- ▶ Was erfährt ihr durch die Anzeige? Was möchtet ihr noch wissen, falls ihr ein solches Einfamilienhaus zu vermieten bzw. zu verkaufen hättet.
- ▶ Schreibt selbst eine Wohnungsanzeige. Überlegt dabei:
  - Wollt ihr in einem Einfamilienhaus oder Mehrfamilienhaus wohnen.
  - Wollt ihr ein Haus oder eine Wohnung mieten oder kaufen.
  - Braucht ihr viel oder wenig Platz?
  - Wollt ihr in der Stadtmitte, am Stadtrand oder auf dem Land wohnen?
  - Braucht ihr ein Haus oder eine Wohnung mit oder ohne Garage und Garten?

Beispiel 2: Die eigene Meinung begründen

*1. Motivationsphase*

Die Beilage der Samstagausgabe druckt regelmäßig Geschichten von Kindern ab. Die Schüler haben vor fünf Wochen einige Geschichten, die sie selbst verfaßt haben, an die Zeitung geschickt, mit der Bitte, sie abzudrucken. Bisher kam keine Rückantwort, kein Beitrag wurde abgedruckt. Die Schüler beraten, was sie unternehmen sollen.

Zielangabe:

Wir fragen an, ob bzw. in welcher Ausgabe die Beiträge erscheinen.

*2. Mündliche und halbschriftliche Gestaltungsphase*

Um zu der Absicht „Anfragen“ die richtige Schreibstrategie zu finden, werden die Schüler mit einem „Modell“ (das durchaus fehlerhaft sein darf) konfrontiert:

Sehr geehrter Herr Redakteur!

Sie drucken in Ihrer Zeitung am Samstag immer Geschichten, die von Kindern geschrieben sind. Wir haben auch Geschichten verfaßt und an Ihre Zeitung geschickt. Warum sind unsere Geschichten nicht in der Zeitung? Geschichten von Kindern aus Ihrer Stadt stehen immer drin. Das ist ungerecht! Unsere Geschichten sind spannender. Bitte drucken Sie doch bald eine von uns. Alle Kinder unserer Klasse warten darauf.

Ihre Klasse 3b

Anschließend werden Sprachstrukturen herausgearbeitet, die angemessen für diese Situation und die Absicht der Schüler sind.

An diesem Textbeispiel lernen die Schüler die Formulierung eines gemeinsamen Anliegens einer der Situation und Absicht angemessenen Weise. Die Grobstruktur des Briefes kann folgenden Verlauf haben:

- den Sachverhalt kurz schildern
- Nachfragen, warum die Beiträge bisher nicht erschienen sind
- Bitte um Veröffentlichung einiger Beiträge
- Bitte um Rückantwort mit entsprechenden Informationen

Beispiel 3: Formulieren eines gemeinsamen Anliegens

*Schreibanlaß:* Unzulängliche Voraussetzungen für einen lehrplanmäßigen Sportunterricht

*Schreibabsicht:* Informieren und Appellieren von bzw. an Bezugspersonen. Ändern der Verhältnisse

*1. Motivationsphase*

Vergleich unseres Sportplatzes mit dem Sportplatz der Nachbarschule

Ziel: Wir brauchen einen größeren und besser ausgerüsteten Sportplatz

## 2. 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 zuwenig 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)

## 3. Ergebnis der Informationssammlung

(Kurzdiskussion einzelner Arbeitsgruppen nach originaler Begegnung)

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 . . .

## 4. Realisierung der Kommunikation

### a) Schreibabsichten

- Information der Bezugspartner und In-Gang-Setzen einer Verbesserungsaktion
- erweiterte und verbesserte Möglichkeiten für den Sportunterricht
- Schaffen einer Anlage, die den Freizeitwert der Gemeinde erhöht und allen Bürgern zugute kommt

### b) Schriftliches Gestalten in verschiedenen Darstellungsformen

- Interview einer Schreibgruppe mit den Lehrern, die Sportunterricht erteilen
- Interview einer Schreibgruppe mit Schülern aus verschiedenen Klassen
- Ortsbeschreibung einer Schreibgruppe mit Entwurf eines Planes für eine verbesserte Sportanlage
- Vergleich des Sportplatzes mit der Sportanlage einer anderen Gemeinde

### c) Sammeln, Auswerten und Übermitteln der schriftlichen Informationen an die Bezugspartner

- d) Verfolgen der erzielten Wirkung und Aufnehmen unmittelbarer Kommunikation auf der primären Sprachebene (Gespräch)

## Schriftlicher Sprachgebrauch als Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts

Ein Prinzip des Grundlegenden Unterrichts ist die sinnvolle Verbindung von Lerninhalten einzelner Fächer unter Wahrung der Lernzielorientierung und sachgemäßen Behandlung. Der schriftliche Sprachgebrauch besitzt integrierende Funktion, wird er doch in Heimat- und Sachkunde genauso wie im Lesen oder im Mathematikunterricht zur Darstellung, Durchdringung und Sicherung des Wissens eingesetzt.

Das fächerübergreifende Lernen (oder projektorientiertes Lernen)

- ist ein didaktisches Unternehmen zur Bewältigung ganzheitlicher Lernfelder
- richtet sich an den Interessen und Bedürfnissen des Schülers aus

- zeigt auf, wie durch sprachliches Handeln in aktuellen Situationen reale Lebensprobleme bewältigt werden,
- schult den Sprachgebrauch in vielfältigen Situationen mit vielfältigen Intentionen
- reicht über schulischen Unterricht hinaus.

Als Illustration dieser Aussagen mögen einige Sprachbeispiele aus dem fächerübergreifenden Vorhaben „Wir richten uns eine Lesecke ein“ dienen:

#### Planung des Vorgehens

- a) Brief an den Schulleiter richten mit der Bitte, eine Lesecke einrichten zu dürfen oder mündlich die Bitte vortragen und begründen
- b) die Eltern bitten, die Einrichtung durch Möbelstücke zu schaffen, die zu Hause nicht mehr gebraucht werden
- c) Brief an die Schreinerei bzw. das Möbelgeschäft mit der Bitte, Bücherregale zu spenden
- d) Brief an die Buchhandlung mit der Bitte, Bücher zu spenden
- e) Brief an den Elternbeirat mit der Bitte, Bücher zu spenden
- f) eigenes Bücherregal zu Hause sortieren und Bücher für die Lesecke mitbringen
- g) die selbstgewählten Regeln auf ein Plakat schreiben
- h) die Schüler der 8. Klasse bitten, im Werkunterricht ein Bücherregal herzustellen

#### Benützung der Lesecke

Anfangs ist es erforderlich, daß Freiräume zur Benützung der Lesecke geschaffen werden müssen, bis das Interesse etwas nachläßt. Auch „leistungsschwächere“ Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, in die Lesecke zu kommen. Die Kinder finden von selbst heraus, daß die Ordnungsregeln ergänzt bzw. abgelöst werden können. Zwei Regeln kommen aufgrund der ersten Erfahrungen dazu:

- Es können nicht mehr als 10 Kinder gleichzeitig in der Lesecke sein
- Wir brauchen einen Ordnungsdienst für die Lesecke (Bücher ordnen, Polster und Sessel stellen)

#### Ein „Bücherbuch“ anlegen

Irgendwann kommt ein Schüler auf die Idee, ein „Bücherbuch“ anzulegen, in das jedes Kind ein paar Sätze über ein gelesenes Buch eintragen und so den anderen vorinformieren kann.

#### Auszug aus dem „Bücherbuch“

Das Buch „Texte und Fragen“, 2. Schuljahr ist ganz toll. Es hat viele Bilder und Fotos und kurze Geschichten. Am besten gefallen mir die Gedichte. Die Raps-Tragödie ist sehr lustig (Seite 15). Morgen lese ich wieder in dem Buch.

#### Literaturhinweise

- Akademiebericht Nr. 48: Der neue Lehrplan der Grundschule; Schwerpunkt 3./4. Jahrgangsstufe.  
 Akademie für Lehrerfortbildung, Dillingen  
 Lesebuch für die Grundschule 4. Oldenbourg Verlag, München 1980  
 Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch. Donauwörth 1981  
 Sauter, H.: Modelle des schriftlichen Sprachgebrauchs. Donauwörth 1980<sup>2</sup>  
 Schülerarbeitsbuch „Muttersprache 3“. Donauwörth 1971

Helmut Sauter

---

## DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

**Curricularer Lehrplan  
Deutsch als Fremdsprache**

**für den Deutschunterricht ausländischer Schüler in den  
1. bis 5. 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 (Weiterführender 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 Lehrpläne 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, Magnettafeln 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 Schreibenanforderungen 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 Vorgesprochen 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 Sprachwandlungsspiele	Bilden von Spielgruppen (Partnerspiele, Kreisspiele, 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)	Leseübungen 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	Schreibschrift (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><b>Sprechfertigkeiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— jemand begrüßen und sich vorstellen</li> <li>— nach dem Befinden fragen</li> <li>— Anweisungen verstehen und selbst einfache Anweisungen geben</li> <li>— Gespräche beginnen und beenden</li> </ul> <p><b>Sprechsituationen:</b> In der Klasse, in der Schule, auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg, auf dem Spielplatz, auf dem Sportplatz, im Wohnbereich, bei Freunden</p> <p><b>Grammatik:</b></p> <p>Aufforderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— als Befehlssätze (Steht bitte auf! Rennt nicht!)</li> <li>— als Aussagesätze (Wir malen jetzt.)</li> <li>— als Fragesätze (Holst Du bitte die Kreide?)</li> </ul> <p>Einfache Aussagesätze, Feststellungen (Ich heiße Ali)</p> <p>Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— als Wort- oder Satzfragen</li> <li>— als Aussagesätze (Du gehst nach Hause?)</li> </ul> <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"> <li>— im Spiel (Stegreifszenen)</li> <li>— bei realen Anlässen</li> </ul>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
2. Fähigkeit, Auskünfte einzuholen und zu erteilen	<p><b>Sprechfertigkeiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Informationen über sich geben</li> <li>— Informationen über andere einholen und geben</li> <li>— einfache Angaben zu Lage, Raum und Zeit erfragen und geben</li> <li>— Informationen über alltägliche Vorgänge einholen und geben</li> </ul> <p><b>Sprechsituationen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Angaben über sich (Alter, körperliches Befinden, z. B. beim Arzt)</li> <li>— Fragen nach Personen (z. B. Lehrer, Mitschüler, Erwachsene im näheren Lebensbereich)</li> <li>— Kennzeichnen einfacher Gegenstände (z. B. Verlustanzeige)</li> <li>— Orientierung im Schulgebäude, im Wohnbereich (Wohnräume, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen, Verkehrsanlagen)</li> <li>— Orientierung nach der Uhrzeit (z. B. Stundenplan), nach dem Tages- und Wochenablauf, nach dem Jahresablauf (Ferien und Feiertage)</li> <li>— Auskunft über Tätigkeiten zu Hause, über die Freizeitgestaltung, Hobbies, Besuche</li> </ul> <p><b>Grammatik:</b></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"> <li>— mit Possesivpronomen (Das ist mein Buch)</li> <li>— mit der Präposition ‚von‘ (Das ist das Buch von Ali)</li> </ul> <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 geistlicher 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><b>Sprechfertigkeiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Bedürfnisse des Alltags anmelden</li> <li>— Wünsche äußern, die sich auf Handlungen und Sachen beziehen</li> <li>— Sachverhalte vergleichen und mit eigenen Erwartungen verbinden</li> <li>— Erlaubnis erbitten und erteilen</li> <li>— sich freuen, Sympathie äußern</li> <li>— enttäuscht sein, Angst äußern</li> </ul> <p><b>Sprechsituationen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Wechsel des Platzes (z. B. aus dem Bus aussteigen wollen, sich im Geschäft nicht wegdrängen lassen, austreten, vorzeitig weggehen müssen)</li> <li>— Kaufgespräche, Ausleihen und Tauschen</li> <li>— Zusammensein und Spielen mit anderen</li> <li>— Alleinsein (z. B. jemand wegschicken, in Ruhe gelassen werden wollen)</li> <li>— Mitbenützen von Schreibsachen, Büchern, Sport- und Spielgeräten</li> </ul> <p><b>Grammatik:</b></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"> <li>— im szenischen Spiel</li> <li>— im Rollenspiel</li> <li>— mit Handpuppen</li> <li>— mit Bildkarten und Bildfolien</li> <li>— mit Bildfolgen</li> <li>— mit Bildelementen an der Flanelltafel</li> <li>— mit Masken</li> <li>— mit Trickfilmen</li> </ul> <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</p> <p>Situationsgerechtes Sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— im Spiel</li> <li>— bei realen Anlässen</li> </ul> <p>Mündliches und schriftliches Zuordnen Bild/Nomen und Adjektiv            Lückentext</p>
4. Fähigkeit, Sachverhalte und Vorgänge darzustellen	<p><b>Sprechfertigkeiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Vorgänge berichten</li> <li>— Vorgänge erklären</li> <li>— Sachverhalte beschreiben</li> </ul> <p><b>Sprechsituationen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Verhalten im Straßenverkehr</li> <li>— Unfallverhütung (in der Schule, im</li> </ul>	<p>Rollenspiel (Reporter)</p> <p>Dabei können Sprachmuster der Wechselrede geordnet und systematisiert werden</p> <p>Fragebogen zur Verkehrserziehung und zur Unfallverhütung</p> <p>Unterrichtsgänge</p> <p>Unterrichtsfilme, Fernsehsendungen</p>	<p>Richtiges Verhalten im Verkehr und bei der Unfallverhütung in Spiel- und Realsituationen</p> <p>Beschreiben einfacher Vorgänge und Sachverhalte</p> <p>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"> <li>— Wetterbeobachtung</li> <li>— Spiel und Sport (z. B. Spielregeln)</li> <li>— Herkunftsland (z. B. im Wohnbereich, im Tagesablauf, bei Lebensmitteln und Kleidung, in der Schule, in der Freizeitgestaltung, im Arbeitsbereich der Eltern)</li> </ul> <p><b>Grammatik:</b> 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>		
5. Fähigkeit, das eigene Verhalten den anderen verständlich zu machen	<p><b>Sprechfertigkeiten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— das eigene Verhalten erklären</li> <li>— sich entschuldigen</li> <li>— sich rechtfertigen</li> <li>— sich verteidigen</li> </ul> <p><b>Sprechsituationen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— unterschiedliche Lebensgewohnheiten (z. B. Feiertage, Tagesablauf)</li> <li>— Verstoß gegen Abmachungen, gegen soziale Spielregeln</li> <li>— Streit in der Gruppe</li> </ul> <p><b>Grammatik:</b> 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>
6. Fertigkeit, deutlich zu artikulieren und in Sinnzusammenhängen zu lesen	<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
	von Muttersprache und Zielsprache (i:ü; e:ä; eu:e/ü; ch:ck; p:b; t:d; k:g) Buchstaben und Buchstabenverbindungen im Schriftbild und in der Aussprache (Pferd,fahren, hoch, eng) 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)	sprochen und von den Schülern nachgesprochen (Sohn — schon; Tier — Tür; den — dem) Lautpaare und Wortreihen aufschreiben Einsetzen von richtigen Buchstaben und Wörtern auf einem Arbeitsblatt und Überprüfen durch Kontrollblatt Stilles und lautes Lesen Artikulieren Steigerung der Lesegeschwindigkeit und Leserichtigkeit	

#### Aufbaukurs

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1. Fähigkeit, Informationen einzuholen, zu verarbeiten und weiterzugeben	<b>Sprechfertigkeiten:</b> — 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  <b>Sprechsituationen:</b> — 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  <b>Grammatik:</b> Wort- und Satzfrage Satzfragmente und Abkürzungen (z. B.	Beobachtungen zum Gesprächsverlauf (z. B. bei bekannten, unbekanntem Gesprächspartnern, Zusammenhang zwischen Frageeinleitung und Art der Beantwortung, Rolle von Gestik und Mimik usw.) Einüben mündlicher Informationsformen (Auskunft, Erklärung, Bericht, Mitteilung) in realen und simulierten Situationen, mit wechselnden Gesprächspartnern Beschaffen, Ordnen und Auswerten von Informationsmaterialien Anfertigen von Collagen Experimentelle Spiele: — 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)	Anwenden mündlicher Informationsformen im Dialog Verständnisfragen zu Texten Situationsgerechtes Antworten auf Fragen Auswerten von Informationen

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><b>Sprechfertigkeiten:</b> — vorgegebene Fragen knapp beantworten — stereotype Formen des Mitteilens anwenden — Sprachmuster des Bittens und Aufforderns anwenden</p> <p><b>Schreibsituationen:</b> — Bestellung, Kurzmitteilung — Kartengrüße, Glückwunsch, Einladung</p> <p><b>Grammatik:</b> Konjunktiv bei Wunschsätzen, Anrede- und Grußformen, Großschreibung Klammerstellung der trennbaren Verben (Ich lade Sie herzlich ein . . . Ich komme übermorgen zurück)</p>	Einüben von Formen des Schriftverkehrs: Glückwunschschriften, einfache Mitteilungen können gemeinsam und in Gruppen nach Sprachmustern, Aufbau und Adressatenbezug erarbeitet werden	Selbständiges Abfassen eines Schriftstücks
3. Fähigkeit, auf Anweisungen und Erklärungen zu reagieren	<p><b>Sprechfertigkeiten:</b> — 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><b>Sprechsituationen:</b> — Lehreranweisungen, (z. B. Arbeitsanleitungen, Testanweisungen, Hausaufgabenstellung und Erklärungen zum Lehrvorgang in der Klasse) — schriftliche Arbeitsaufträge, (z. B. Textaufgaben, Fragen zu</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)	Richtiges Lösen von Arbeits- und Textaufgaben Einhalten von Regeln und Verhaltensvorschriften Abfassen einfacher Anweisungen

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><b>Grammatik:</b></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><b>Sprechfertigkeiten:</b></p> <p>— eigene Erfahrungen und Erlebnisse nach- erzählen</p> <p>— Gehörte und Gesehene einfache Geschichten wiedergeben</p> <p><b>Sprechsituationen:</b></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><b>Grammatik:</b></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><b>Sprechfertigkeiten:</b></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><b>Sprechsituationen:</b></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
6. Fähigkeit, andere für etwas zu gewinnen oder von etwas abzuhalten	<p>— Wegbeschreibung, Spielanleitung</p> <p>*— Bericht über einen Elternabend, eine Spielveranstaltung, einen Ausflug, ein Fest, eine Sportveranstaltung</p> <p><b>Grammatik:</b> Kausale, finale und temporale Satzgefüge Adverbiale der Art und Weise Erweiterung der Passivformen</p> <p><b>Sprechfertigkeiten:</b> — bitten und auffordern — überreden und überzeugen — raten und warnen — loben und tadeln — befehlen und verbieten</p> <p><b>Sprechsituationen:</b> — gemeinsame Vorhaben (z. B. Ausflug, Klassenfest, Sport, Freizeitgestaltung) — Wünsche und Vorschläge der Klasse oder einer Gruppe; Vorstellungen innerhalb einer Gruppe</p> <p>*— Werben für das Heimatland (etwa für den Urlaub) — Unfallverhütung — Film- und Fernsehsendungen</p> <p><b>Grammatik:</b> 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>
7. Fähigkeit, die eigene Meinung zu äußern	<p><b>Sprechfertigkeiten:</b> — einen Sachverhalt erläutern — sich entschuldigen und sich rechtfertigen — etwas ablehnen und zurückweisen — zustimmen</p> <p><b>Sprechsituationen:</b> — Leben in der neuen Umwelt (Kleidung, Aufgabenverteilung in der Familie, Ausgestalten der Wohnung)</p>	<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 Behauptungen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Sozialverhalten in der Klasse (Einzelgänger, Petzer; Gruppenbildung)</li> <li>*— Gestaltung des Schullebens (Ausgestaltung des Klassenzimmers, Elternabend, Feiern; Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung)</li> <li>— Konsumangebote (Werbung, Alkohol, Rauchen)</li> <li>— Ungerechte Behandlung (falsche Anschuldigungen, Vorurteile)</li> </ul> <p><b>Grammatik:</b> 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>

## Deutsch als Zweitsprache

Der Lehrplan für den Deutschunterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer\* ist auf die Sprachlernbedürfnisse von Kindern ausgerichtet, deren Muttersprache nicht die deutsche Sprache ist.

Der Anlage nach orientiert sich der Lehrplan mit „Vorkurs“, „Grundkurs“, „Aufbaukurs“ und „Weiterführendem Deutschunterricht“ – wie alle anderen Lehrpläne auch – an der Abfolge der Jahrgangsstufen. Demzufolge entsprechen die Lernziele und die Angaben zur Unterrichtsgestaltung des „Vorkurses“ und des „Grundkurses“ den Lernbedürfnissen von Ausländerkindern in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe. Gleichzeitig aber verweist die Benennung „Vorkurs“ und „Grundkurs“ auf die Organisationsform des Kurssystems. Das bedeutet, daß die altersbedingte Organisation des Stoffes nur mit Einschränkung Gültigkeit besitzt, denn „Vorkurs“ und „Grundkurs“ beschreiben gleichzeitig jahrgangsunabhängige Lernstufen eines Spracherwerbs für Lerner der Zweitsprache Deutsch. Ein zwölfjähriger Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse wird darum nicht eine Sprachförderung gemäß seiner Altersstufe erfahren, sondern gemäß seinem Sprachkenntnisstand in der Zweitsprache, d. h. seine Sprachförderung muß sich an den Lernzielen des „Vorkurses“ und des „Grundkurses“ orientieren.

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“\* muß im Kontext mit dem „Lehrplan für die bayerischen Grundschulen“, veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16. Juli 1981, gelesen werden. Die Synopse der beiden Lehrpläne (zur Grundsprache Deutsch und zur Zweitsprache Deutsch) gebietet allein schon die Tatsache, daß etwa 50% aller Ausländerkinder in bayerischen Schulen am Regelklassenunterricht teilnehmen. Der Lehrer einer Regelklasse mit einem bestimmten Anteil an Ausländerkindern muß aus sachnotwendigen Gründen den einen wie den anderen Lehrplan zu Rate ziehen. Dabei wird er die Beobachtung machen, daß sich zahlreiche Lernziele der beiden Lehrpläne entsprechen und daß vom Lehrer vor allem die Kunst der abgestuften Verfahrensweise gefordert wird. Die Übereinstimmungen und Parallelitäten hängen mit dem Charakter der Zweitsprache Deutsch und ihrem didaktischen Ort zusammen, der zwischen den Didaktiken der Muttersprache und der Fremdsprachen liegt<sup>1</sup>. Die beiden Lehrpläne mögen sich in dem Sinne ergänzen, daß die Außenperspektive der Zweitsprache für manche Lernschwierigkeiten in der Muttersprache Deutsch erhellend wirkt und daß andererseits die Nähe zur Muttersprache den Anspruch der Zweitsprache Deutsch, zweite Muttersprache zu werden, lebendig hält.

### Die Zielgruppe Ausländerkinder

Die Zielgruppe Ausländerkinder umfaßt die Kinder von „Gastarbeitern“, „ausländischen Arbeitnehmern“, „Arbeitsemigranten“, „europäischen Wanderarbeitern“, die aus den ehemaligen Anwerbeländern kommen, also aus Portugal, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland und der Türkei.

\* Die amtliche Bezeichnung des 1978 veröffentlichten Lehrplans lautet „Deutsch als Fremdsprache“. Da inzwischen die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ die international übliche geworden ist, wird diese Bezeichnung im folgenden beibehalten. Nähere Erläuterungen hierzu siehe im Abschnitt 3 „Warum Zweitsprache?“.

Wie in anderen Bundesländern lebt auch in Bayern ein beachtlicher Teil der Ausländerfamilien, nämlich etwa 40%, nicht in den Ballungsräumen der großen Städte, sondern „in der Fläche“. Diese Tatsache und der nach wie vor anhaltende Zustrom von schulpflichtigen Kindern, die im Rahmen der Familienzusammenführung als Seiteneinsteiger in unsere Schulen kommen, machen schulorganisatorische Maßnahmen der unterschiedlichsten Art notwendig<sup>2</sup>. Das entscheidende Kriterium für die Zugehörigkeit eines Ausländerkindes zu den betreffenden schulischen Einrichtungen ist der Stand seiner Deutschkenntnisse:

- Ausländerkinder mit guten Deutschkenntnissen besuchen die ihrem Alter entsprechende deutsche Klasse der Grund- oder Hauptschule. Der Unterricht im Fach Deutsch erfolgt zwar nach den Grundsätzen des muttersprachlichen Unterrichts; aber in vielen Fällen wird der Deutschlehrer die Zumutbarkeit einer deutschsprachlichen Übung am Lehrplan der Zweitsprache zu prüfen haben.
- Für Ausländerkinder, die dem Unterricht in deutscher Sprache nicht zu folgen vermögen oder deren Eltern einen verstärkten Unterricht in der Muttersprache wünschen, werden – wenn es die Zahl der Anmeldungen erlaubt – Zweisprachige Klassen eingerichtet. Der Unterricht im Fach Deutsch erfolgt nach den Grundsätzen des Zweitsprachunterrichts. Im Zug A der Zweisprachigen Klassen ist die Progression in der Zweitsprache Deutsch steiler angelegt als im Zug B, beispielsweise durch die teilweise Einbeziehung des deutschsprachigen Fachunterrichts in Mathematik und Sachkunde.
- Wo Zweisprachige Klassen wegen zu geringer Schülerzahl nicht eingerichtet werden können, treten zweijährige Übergangsklassen an ihre Stelle. Auch hier erfolgt die Vermittlung der deutschen Sprache nach den Grundsätzen des Zweitsprachunterrichts.
- Intensivunterricht (10 Wochenstunden) und Förderunterricht (3–4 Wochenstunden) ist für solche ausländische Schüler in deutschen Regelklassen vorgesehen, die in der deutschen Sprache noch einer besonderen Förderung bedürfen. Dieser Deutschunterricht wird sich zwar an den Deutschunterricht der Regelklasse halten, aber nicht ohne die Orientierungshilfen des Lehrplans der Zweitsprache auskommen.

Die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache ist im Unterricht mit Ausländerkindern unter vielgestaltigen und stets wechselnden Bedingungen zu leisten. Weit stärker als in anderen Fächern muß sich darum der Lehrplan für die Zweitsprache mit allgemeinen Angaben begnügen. Auch ein Kommentar des Lehrplans kann nur Grundsätze formulieren und Beispiele geben. Auswahl, Übertragung und Anwendung der Grundsätze und Beispiele muß der einzelne Lehrer für die anstehende Arbeit immer neu bewältigen.

### **„Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“?**

Die Lernprobleme der Ausländerkinder in unserem Land sind nicht einfach gleichzusetzen mit ihren Sprachlernproblemen. Die Lernprobleme sind vielfältiger und weiter gespannt. Alle Lernprobleme der Ausländerkinder haben mit den sozialen und kulturellen Gegensätzen und Unterschieden zu tun, die sich aus der Spannung Heimatland – Gastland und aus der Spannung Minorität – Majoritätsgesellschaft ergeben.

„Ausländerpädagogik“<sup>3</sup> versteht die Anwesenheit ausländischer Kinder und Jugendlicher an unseren Schulen vor allem als soziale Herausforderung. Viel ist zu tun, wenn das Ausländerkind das Gefühl der „normalen Zugehörigkeit“<sup>4</sup> gewinnen soll.

- Um als Ausländerkind normale Zugehörigkeit zu fühlen, darf es seine eigene Herkunft und den sozialen Status seiner Eltern gegenüber der deutschen Umwelt nicht verstecken, es muß seine ethnische und soziale Herkunft im Gegenteil bewußt und positiv verarbeiten<sup>5</sup>. Ausländerkinder stehen weit mehr als deutsche Kinder in einem Konflikt der Reize

und Ansprüche: Reize, die von der außerfamiliären Welt auf sie einwirken und im Widerstreit stehen zu den Ansprüchen der Familien. Viel kann der Lehrer zu der Auflö- sung solcher Widersprüche beitragen, wenn er sichtbar dokumentiert, daß er fremde Kultur und eine andere Art zu leben anerkennt und wertschätzt. Als ein Beweis solcher Wertschätzung gilt für viele Ausländerfamilien der Besuch des deutschen Lehrers in ihrer Familie<sup>6</sup>. Dabei erfährt der Lehrer vieles, was er für seine „Ausländerpädagogik“ braucht: Er erfährt wichtige Daten (Zahl und Reihenfolge der Geschwister, berufliche Tätigkeiten in der Familie, Herkunftsort der Familie, Wohnungsgröße, Rückkehrvorstel- lung, bisheriger Schulbesuch im Heimatland, Krankheiten usw.); er erlebt das Kind in seiner häuslichen Umgebung, vor allem das Verhältnis der Eltern zum Kind; er gewinnt das Vertrauen der Eltern auch für schulische Wünsche und Ansprüche, die ausländischen Eltern fremd und bedrohlich erscheinen mögen (etwa die Zustimmung des türkischen Vaters zum Schwimmunterricht seiner 10jährigen Tochter).

- Zu Recht werden von der „Ausländerpädagogik“ im Sinne interkultureller Erziehung kommunikatives und kooperatives Lernen als Leitziele sozialen Lernens herausgestellt. Weniger deutlich wird die Notwendigkeit gesehen, daß gegenseitige Anerkennung und die Fähigkeit, „sich in andere hineinversetzen zu können“, nur wirklich gelingen kann, wenn die Chancen zum Differenzlernen<sup>7</sup> bewußt wahrgenommen werden. Gerade die Schule ist der gesellschaftlich vorbestimmte Ort, um Andersartigkeit und Kulturkontraste im Kontext der größeren Gemeinsamkeit kennenzulernen und zu akzeptieren. Wird jedoch „das Differenzlernen aus der Schule herausgehalten, so vollzieht es sich zwangs- läufig außerhalb der Schule – dann aber ungesteuert“<sup>8</sup>. Dann besteht die Gefahr, daß die Minoritäten ihre eigene Kultur und Sprache gegen den Anpassungsdruck in irrationaler Form verteidigen.

In den Anfängen bereits läßt sich Gemeinsames und Andersartiges verbinden, wenn sich deutsche und ausländische Kinder in Bildern und kurzen (Schreib- oder Sprech-) Texten gegenseitig bekanntmachen mit Themen wie „Als ich klein war“, „Wo ich geboren bin“, „Wo ich in den Ferien war“, „Wo meine Verwandten leben“, „Was wir gerne zu Hause spielen“, „Was wir gerne essen“ usw.

So können Kinder erkennen, „daß die Wohnmöglichkeiten, die Spiele, die Freuden und Pflichten der Kinder von der Umwelt und den Bedingungen abhängen, in die sie hineinge- boren werden, und daß daher kein Kind dafür verantwortlich gemacht werden kann, wo es wohnt, wie es gekleidet ist, welches Auto sein Vater fährt usw.“<sup>9</sup>.

Die Lernprobleme der Ausländerkinder im Bereich des sozialen Lernens sind unmittelbarer und vielgestaltiger als ihre Sprachlernprobleme. Insofern steckt „Ausländerpädagogik“ einen weiteren Rahmen ab, als es die Fragen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung einer Zweitsprache je vermögen. Dennoch ist das spezielle Anliegen des Unterrichts mit Ausländerkindern im Programm „Deutsch als Zweitsprache“ besser aufgehoben:

- Die nichtlinguistischen Fragen der „Ausländerpädagogik“ sind in keiner Weise auslän- derspezifisch, weder die sozialpsychologischen noch die lernpsychologischen. Alle diese Fragen gewinnen durch die Anwesenheit der Ausländerkinder in unserem Lande lediglich eine neue Aktualität und ein neues, weiteres Operationsfeld. Wirklich neu hingegen sind alle Lehr- und Lernprobleme, die zum Sprachelernen gehören, beginnend bei den Ursachen des Zweitsprachlernens, den Migrationsbewegungen einschließlich ihrer sozialen Aspekte, über landeskundliche Informationen bis zu den methodisch-didaktischen Fragen der Zwei- sprachvermittlung und des Zweitspracherwerbs.

- Darüber hinaus zeigen gerade die Lernbemühungen im Bereich des sozialen Lernens, daß alle Lernfortschritte der Ausländerkinder notwendigerweise an die Fortschritte im Zweit-

spracherwerb gebunden sind. Das ist so, weil die Sprache – wie kein anderes Medium – die Inhalte des sozialen, kulturellen, kognitiven und affektiven Lernens vermittelt und darüber hinaus wichtige soziale, kulturelle und kognitive Qualitäten als Medium selbst besitzt. In der Sprachlernsituation des Zweitsprachlers kulminieren die Lernprobleme der Ausländerkinder.

– „Deutsch als Zweitsprache“ ist – anders als „Ausländerpädagogik“ – emotional nicht belegt und auch nicht belegbar. Der Unterricht mit Ausländerkindern braucht eine Fachbezeichnung, die den schwierigsten Teil der Lernarbeit in den Mittelpunkt stellt und keine diffuse Betriebsamkeit aufkommen läßt.

## Warum Zweitsprache?

Deutsche Kinder lernen an unseren Schulen Englisch oder Französisch als *Fremdsprachen*. Ausländerkinder lernen an unseren Schulen Deutsch als *Zweitsprache*. Worin besteht der Unterschied?

„Second language in education (it) may become the medium of instruction at any level from the primary school upwards.“<sup>10</sup>

Diese frühe und durch viele Erwerbsstadien laufende Auseinandersetzung mit der anderen Sprache gibt dem Zweitsprachlehrer seine gefühlsmäßige Sicherheit vor allem im phonetisch-phonologischen Bereich und in der varietätenreichen Anwendung der Zweitsprache. Den Lernstadien des Spracherwerbs passen sich die Formen der Sprachaneignung an:

„At this level the pupil is accustomed to an altogether more analytical approach to learning. He is expected to be conscious of exactly what he is learning and to be able to direct his efforts to assimilating new knowledge and new skill.“<sup>11</sup>

Mit dem Ineinander und Miteinander von natürlichem und gesteuertem Spracherwerb (1) und der frühen Begegnung mit der Zweitsprache (2) und mit dem Zwang zur Ausweitung der Sprachvarietäten (3) und zur Anpassung der Aneignungsformen an die verschiedenen Lernalter (4) ist Wichtiges der Sprachlernsituation umschrieben, die für den größten Teil unserer ausländischen Kinder und Jugendlichen gilt<sup>12</sup>.

Diese jungen Menschen – heute etwa 1¼ Millionen in der Bundesrepublik Deutschland – brauchen und gebrauchen die deutsche Sprache nicht als Fremdsprache, sondern als zweite Sprache neben ihrer Muttersprache, eben als zweite Muttersprache.

Zweitsprache meint so viel an Sprachvermittlung und Spracherwerb, daß die Lernenden reale Chancen für eine soziale Eingliederung im Gastland haben. Der Lehrplan für „Deutsch als Zweitsprache“ muß demnach zu einem Kenntnisstand in der deutschen Sprache führen, der den Ausländerkindern eine Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben in der Bundesrepublik erlaubt. Er hat sich zum Ziel gesetzt, den Ausländerkindern im Nachgang zum Unterricht in der Muttersprache eine zweite Sprachheimat anzubieten.

Welche Rolle spielt dabei die Muttersprache?

Die Forschungsergebnisse zum natürlichen Zweitspracherwerb, also der Aneignung von Kenntnissen in der Zweitsprache ohne Unterrichtsverfahren, lassen erkennen, daß der Erwerb einer Zweitsprache nicht ohne Rückgriffe auf die Erstsprache möglich ist<sup>13</sup>. (Wode meint: Dem Lerner wegen fehlererzeugender Rückgriffe – Interferenzfehler – mit Sanktionen zu drohen, „ist sowenig sinnvoll, wie jemanden zu strafen, der bei zunehmender Dunkelheit die Pupillen seines Auges weitert, um sehen zu können“.) Nach welchen Gesetzmäßigkeiten diese Rückgriffe im einzelnen erfolgen und ob sie für die schulische Zweit-

sprachvermittlung fruchtbar gemacht werden können, ist noch Aufgabe der Forschung und der unterrichtlichen Erprobung.

Soviel scheint festzustehen, daß sich Zweitsprachlerner von Anfang an an syntaktischen Strukturen der Zweitsprache orientieren, während Erstsprachlerner ihre ersten Äußerungen nach wortbegrifflichen Prinzipien bilden<sup>14</sup>. Der Zweitsprachlerner erwartet satzförmige Äußerungen und organisiert seine eigenen Äußerungen in satzförmigen Phrasen. Dabei übernehmen die sprachlichen und nichtsprachlichen Proformen wichtige Verständigungsfunktionen und verlangen darum hohe sprachdidaktische Aufmerksamkeit. Der Zweitsprachlehrer sollte sich auch eingestehen, daß der negative Transfer aus der Muttersprache in die Zweitsprache, die Interferenzen, didaktisch weit größere Beachtung finden als der positive Transfer. Der positive Transfer, der sich die Sprachuniversalien zunutze macht, erleichtert und beschleunigt den Zweitspracherwerb in hohem Maße. „Würde der Erstsprachenttransfer einschließlich der Interferenzen fortfallen, so würden die Lerner den komplizierten und ebenfalls über Fehler verlaufenden Erwerb des Deutschen als Grundsprache durchlaufen müssen.“<sup>15</sup> Universalien müssen in dem weiten Sinne einer Übereinstimmung enaktiver (handlungsmäßiger), ikonischer (bildhafter) und wortsprachlicher Darstellungsformen verstanden werden. Daß der Zweitsprachlerner zum Beispiel unmittelbar und unbekümmert auch auf nonverbale Universalien zurückgreifen kann, erleichtert ihm den Start in die neue Sprache sehr.

Auch bei der frühen Begriffsbildung fällt der Muttersprache eine wichtige Aufgabe zu. Der junge Mensch formt aus seinen Beobachtungen und Erfahrungen (genauer: aus Merkmalen, Eigenschaften und aus den Beziehungen zwischen den Merkmalen und Eigenschaften) Alltagsbegriffe mit den Sprachmitteln seiner Muttersprache. Diese Begriffsbildungs- und Abstraktionsprozesse nehmen Schaden, wenn sie durch das Dazwischentreten einer neuen Sprache behindert oder unterbrochen werden. „Die Ergebnisse der . . . Untersuchungen von mehr als 700 finnischen Migrantenkindern in Schweden zeigen deutlich, daß der Schulerfolg dieser Kinder in Fächern, in denen Abstraktionsfähigkeit und begriffliches Denken erforderlich sind, größer war, wenn ihre Muttersprache besser entwickelt war. Kinder, bei denen die Entwicklung der Muttersprache unterbrochen wurde, bevor die Stufe des abstrakten Denkens erreicht war, zeigten einen deutlich geringeren Schulerfolg; ebenso zeigten sie deutliche Schwächen in der Beherrschung des Schwedischen wie auch ihrer eigenen Muttersprache. Diese Ergebnisse decken sich mit meinen Beobachtungen an Kreuzberger Schulen.“<sup>16</sup>

Aus solchen Erfahrungen leitet Wilfried Stöltig eine Koordination und Verschränkung von Muttersprache und Zweitsprache ab, die der Muttersprache den Charakter einer Grundsprache beläßt und der Zweitsprache den Platz zuweist, den sie im Namen trägt. Stöltig tritt ein für eine „Vorschul- und Grundschulziehung, die den Nachdruck auf die Erstsprache legt, obwohl sie prinzipiell bilingual ist, mit fester Zuordnung von Bezugspersonen zu den Sprachen. Der Schriftspracherwerb in der Erstsprache soll zumindest parallel mit dem in der Zweitsprache erfolgen. Voraussetzung für ein solches Programm ist allerdings, daß die Kinder die Akzeptanz ihrer Erstsprache durch die zweitsprachige Schulumwelt erfahren, daß sie durch Kontakte mit der zweitsprachigen peer-group für den Zweitspracherwerb motiviert sind und daß sie in der Zweitsprachenvermittlung nicht durch ständige Fehlerkritik (wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht verbreitet) sprachunlustig gemacht werden.“<sup>17</sup>

*Sprachkontrastive Hinweise<sup>18</sup> zu den fünf Partnersprachen enthält Band 2. Dort haben sie im Hinblick auf den weiterführenden Deutschunterricht größere Bedeutung.*

## Sprachkontrastive Hinweise zu den fünf Partnersprachen

Wenn in der Vorschul- und Grundschulzeit der Ausländerkinder aus entwicklungspsychologischen und sprachlerntheoretischen Gründen und insgesamt aus Gründen der Wahrung ihrer ethnischen und kulturellen Identität der Muttersprache der Vortritt gebührt, dann muß auch der Lehrer der Zweitsprache elementare Kenntnisse in der Schreibung, Lautung und Organisation dieser Sprachen besitzen. Er braucht die Kenntnisse, damit er Einsicht in die Fehlermöglichkeiten und Lernprobleme seiner Zweitsprachlerner gewinnt. Die nachfolgenden Hinweise zu den fünf Partnersprachen<sup>18</sup> bemühen sich um eine sprachkontrastive Charakterisierung aus der Lernposition des Zweitsprachlers. Da die Hinweise ganz auf praktische Unterrichtsarbeit abgestellt sind, verzichten sie auf jede Form sprachkontrastiver Systematik und sprachwissenschaftlicher Beschreibung.

### Türkisch

Das Türkische (Tr.) gehört zur uraltaischen Sprachgruppe. Es zählt zu den sog. agglutinierenden (= anklebenden) Sprachen, die ihre grammatischen Beziehungen innerhalb des Satzes vor allem durch Affixe (Infixe und Suffixe) regeln. Wiewohl das Tr. keine sprachgeschichtliche Verwandtschaft mit dem Deutschen (Dt.) ausweist, ist festzuhalten, daß beide Sprachen dennoch viele und wichtige Gemeinsamkeiten haben.

#### Laute und Schreibzeichen

Im Tr. entspricht seit der Schreibreform von 1928 durch Mustafa Kemal Atatürk jedem Laut ein eigener Buchstabe. Das erleichtert dem tr. Schüler die Rechtschreibung in der tr. Sprache. In gleichem Maße erschwert sich das Umdenken auf die dt. Rechtschreibverhältnisse. Ein tr. Schüler ist immer versucht, die dt. Zweitsprache beim Sprechen und Schreiben in der Sprech- und Schreibweise seiner Muttersprache wiederzugeben (z. B. Deutschland als *Doyçland*).

Den üblichen 29 Lautwerten der tr. Sprache entsprechen die 29 Buchstaben des tr. Alphabets:

abcçdefğğhıjklmnoöprşştüvyyz

Das Tr. kennt die Großschreibung nur am Satzanfang und bei Eigennamen.

Folgende Buchstaben kommen im dt. Alphabet nicht vor:

- ç (wie Tschechoslowakei): çok (viel), kaç (wie viel?)
- ı (ohne Punkt! Wie das e in Garten): ılık (mild), kırmızı (rot)
- ş (wie Schule): şişe (Flasche), kış (Winter)
- ğ (ist ein kaum hörbarer Gaumenlaut, der meist die Länge des vorausgegangenen Vokals bewirkt; er kommt nie am Anfang des Wortes vor): dağ (Berg)

Folgende Buchstaben haben im Tr. einen anderen Lautwert als im Dt.:

- c (wie Dschungel): cam (Glasscheibe), amca (Onkel)
- j (wie in Journal): bej (beige), jilet (Rasierklänge)
- y (wie in Juli): yaz (Sommer), kolay (leicht, nicht schwer)
- z (wie in Rose): zor (schwer), az (wenig)

Die dt. Buchstaben ä, ß, q, w, x gibt es im tr. Alphabet nicht. Konsonantengruppen, wie sie im Dt. häufig vorkommen, sind im Tr. selten. Im Tr. werden deswegen gern Vokale, sog. Sproßvokale, hinzugefügt: Aus dem Wort *Station* wird z. B. im Tr. *istasyon*. Tr. Kinder schreiben gern für *Stuhl*: *Şutul*, für *Spiegel*: *Şipigel*.

Für deutschlernende Türken stellen folgende dt. Lautwerte und Schreibzeichen Schwierigkeiten dar:

- die Diphthonge ai, ei, au, eu, äu; def tr. Schüler neigt dazu, die Laute getrennt zu sprechen:
- ne–in statt nein.

- c wird im Tr. wie dsch gesprochen, darum möchte der tr. Schüler auch das c in Wörtern wie Café und Celsius nach dem tr. Lautwert c sprechen.
- ch gibt es im Tr. weder als Laut noch als Schreibzeichen. Türken substituieren dieses Zeichen häufig durch k oder sch oder h. (Man beachte überdies die unterschiedliche Aussprache in dt. Wörtern wie Charakter, Couch, sechs!)
- Doppelzeichen wie ck (Brücke), dt (Stadt), ng (Übung), sp (Spiegel), st (Straße) bedürfen der Erklärung und Übung.
- j hat im Tr. einen anderen Lautwert. Auf den unterschiedlichen Lautwert im Dt. (Jahr, Journalist) ist hinzuweisen.
- ph und th sind aussterbende Schreibzeichen (Telephon, Theater). Tr. Sprecher versuchen manchmal, jeden einzelnen Buchstaben zu realisieren.
- r im Auslaut wird von Türken wie im Anlaut gesprochen (Rose; für statt füa).
- s kennt der tr. Sprecher nur als scharfes s. Die Unterscheidung der Lautung in lesen und sehen fällt ihm schwer.
- sch gibt es im Tr. nicht als Schreibzeichen, aber als Sprachzeichen ş. (Man beachte aber die dt. Aussprache bei Verkleinerungen wie in Häuschen, Mäuschen!)
- Die Zeichen v und w geben zu Verwechslungen Anlaß. v hat im Tr. den Lautwert des Deutschen w.  
Tr. Kinder lesen statt viel: wiel. Diese Verwechslung wird noch gefördert durch den doppelten Lautwert, den das Schreibzeichen v im Dt. hat: Vater : Vase.
- y wird von tr. Sprechern wie i gesprochen: Lirik statt Lyrik.
- z gibt es im Tr. wie im Dt. als Schreibzeichen; im Tr. hat es aber den Lautwert des stimmhaften s. Tr. Sprecher sind daher versucht, das Wort Zahl als Sahl, Herz als Hers zu sprechen.
- Doppelkonsonanten (wie bb, ff, gg, ck, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt) sind im Tr. nicht bekannt.

Im Tr. werden die Sprechsilben gleichmäßig betont. Deutschlernende Türken übertragen die Gleichförmigkeit der tr. Aussprache auf das Dt.

#### Auffällige grammatische Unterschiede

Die grammatischen Funktionen innerhalb eines Satzes werden im Tr. vor allem durch *Suffixe* ausgedrückt, deren entscheidendes Merkmal es ist, daß sie (im Gegensatz zum Dt.) nur eine einzige grammatische Bedeutung haben und daß jede grammatische Bedeutung nur durch ein und dasselbe Suffix ausgedrückt wird. Während z. B. die flektierende dt. Sprache allein sechs morphologische Möglichkeiten hat, den Plural auszudrücken, besitzt die agglutinierende tr. Sprache nur die Form *-ler/-lar*. (Die Verwendung der Pluralform *-ler/-lar* wird durch die sog. Vokalharmonie geregelt, was so viel bedeutet, daß auf dunkle Vokale wieder dunkle Vokale in der Endung folgen und auf vorausgegangene helle Vokale wieder helle.)

Das Tr. kennt keine Artikel und kein Genus der Nomina. Das Tr. kennt sechs *Kasusformen*. Der fünfte Fall (Lokativ) und der sechste Fall (Ablativ) werden im Dt. durch Präpositionen ausgedrückt.

Es gibt Schwierigkeiten beim Gebrauch des Dativs und des Akkusativs, besonders in Verbindung mit *Präpositionen*:

Die richtunganzeigenden Präpositionen in, auf, vor, nach, zu usw. werden im Tr. nur mit dem Dativ ausgedrückt: okula, eve, doktora: in die Schule, ins (nach) Haus, zum Doktor

Die lokativen Präpositionen werden durch ein Lokativ-Suffix ausgedrückt:

okulda, evde, doktorda: in der Schule, im (zu) Haus, beim Doktor

Die herkunftsbestimmenden Präpositionen werden durch ein Ablativ-Suffix ausgedrückt:

okuldan, evden, doktordan: aus der Schule, aus dem Haus, vom Doktor

Im Tr. gibt es keine Adjektivdeklination; das *Adjektiv* bleibt (auch in der Steigerung) unverändert.

Das Bild ist schön.: Resim güzel.

Das Bild ist schöner.: Resim daha güzel.

Das Bild ist das schönste.: Resim en güzel.

Eine Reihe von *Verben* hat im Tr. eine andere Rektion und eine andere Valenz als im Dt.:

Ich frage dich heißt im Tr.: Sana soruyorum. (= Dir frage ich.)

Das finite Verb steht im dt. Hauptsatz normalerweise an zweiter Stelle, im tr. Satz dagegen steht das Verb immer am Ende des Satzes. Dabei ist die im Dt. gebotene Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat im Tr. nicht zwingend:

Die Blätter werden gelb.: Yapraklar sararıyor. (= Die Blätter wird gelb.)

Das *Passiv* wird im Tr. durch *il/i-, ul/ül-*Affixe ausgedrückt:

Ich werde gesehen.: Görülüyorum.

Der Brief wird geschrieben.: Mektup yazılıyor.

Verben, deren Stämme auf Vokal enden, bekommen im Passiv das *n-Affix* (wie bei der Reflexivform):

Das Buch wird gelesen.: Kitap okunuyor.

Dt. Reflexivkonstruktionen können im Tr. auf vierfache Weise ausgedrückt werden:

reflexiv: in/in, un/ün (sich freuen: sevinmek)

reflexiv-reziprok: iş/iş, uş/üş (sich gegenseitig lieben: sevişmek)

Passiv: (sich öffnen: açılmak)

Verb ohne Reflexivmarkierung: (sich setzen: oturmak)

Es als grammatisches Subjekt und man als dritte Person Singular kennt die tr. Sprache nicht. Die Sätze mit *man* werden im Tr. meist im Passiv ausgedrückt.

Zusammengesetzte Zeiten im Dt. (haben, sein und werden) werden im Tr. durch Affixe wiedergegeben.

Die Bedeutungswerte der *Vergangenheitsformen* im Tr. stimmen nicht immer mit den Bedeutungswerten des Präteritums und des Perfekts im Dt. überein.

Der tr. Sprache ist der *Relativsatz* nahezu unbekannt. Statt dessen verwendet man im Tr. Partizipialkonstruktionen oder Verben in der Nominalform:

Der Mann, der das Buch liest, ist mein Onkel.: Kitabı okuyan adam amcamdır. (= Der das Buch lesende Mann ist mein Onkel.)

Die *Wortbildung* im Tr. geht nur im agglutinierenden Verfahren vor sich:

öğrenmek: lernen      öğretmenlik: Lehramt

öğretmek : lehren      öğrenci : Schüler

öğretmen : Lehrer      öğrenen : Lernende

öğrenemeyenler: diejenigen, die nicht lernen können

Der Gebrauch des *Personalpronomens* ist im Tr. nicht obligatorisch. Das Pronomen wird erst dann genannt, wenn es ausdrücklich hervorgehoben werden soll. Für die dritte Person Singular kennt die tr. Sprache nur das Pronomen o, das meist für Personen, seltener für Gegenstände verwendet wird.

Das *Possessivpronomen* bleibt wie das Adjektiv nach Kasus und Numerus unverändert.

Die dt. *Zahlenbildung* ist ab der Zahl 11 anders als im Tr.:

on bir: elf (= zehneins)

yirmi bir: einundzwanzig (= zwanzigeins)

Von den zahlreichen *Unterschieden im kulturellen und gesellschaftlichen Leben* (Familienleben, Erziehung, EBkultur,

Auftreten in der Öffentlichkeit) lassen sich einige auch sprachlich nachweisen:

Im Tr. werden die Geschwister nicht nur nach dem Geschlecht, sondern auch nach dem Alter unterschieden:

abi: älterer Bruder

abia: ältere Schwester

kardes: jüngerer Bruder / jüngere Schwester

Im Tr. werden Verwandtschaftsbegriffe Onkel und Tante zusätzlich nach Vater- und Mutterseite unterschieden:

hata: Tante väterlicherseits

teyze: Tante mütterlicherseits

amca: Onkel väterlicherseits

dayi: Onkel mütterlicherseits

Tr. Kinder sind es nicht gewohnt, Erwachsene mit ihrem Familiennamen anzusprechen. Darum fällt es tr. Schülern schwer, ihren Lehrer mit „Herr Meier“ und ihre Lehrerin mit „Frau Müller“ anzusprechen. Lieber sagen sie:

ögretmenim: mein Lehrer / meine Lehrerin

hocam: mein Lehrer / mein Professor (an Gymnasien und an der Universität)

## Griechisch

Das Griechische (Gr.) gehört wie das Deutsche (Dt.) zur indoeuropäischen Sprachfamilie. Die sprachliche Verwandtschaft zeigt sich in der Morphologie und bei einzelnen Wortstämmen.

Die (neu-)griechische Sprache weist zwei voneinander in Lexik, Flexion und Syntax partiell unterschiedene Sprachvarianten auf: die archaisierende Katharévussa („gereinigte Sprache“), eine Art gekünstelte Hochsprache, deren sich vorwiegend die Verwaltung, das Rechtswesen, die Wissenschaft und die Kirche bedienen, sowie die Dhimotikí („Volkssprache“), die allgemeine und weithin standardisierte Umgangssprache, die Sprache der Belletristik, der Bühne, des Films: die eigentliche „Muttersprache“.

Die Katharévussa wurde bei der griechischen Staatsgründung 1832 als allgemeine Schriftsprache eingeführt; nach mehr als hundert Jahre langer, z. T. sehr heftiger Kontroverse um die „neugriechische Sprachfrage“ gilt seit 1976 nunmehr die Dhimotikí – auf die sich auch die folgenden kontrastiven Markierungen beziehen – als das offizielle griechische Idiom. Die (Nach-)Wirkungen der griechischen Diglossie werden allerdings in absehbarer Zeit noch erkennbar sein.

Die *neugriechische Schrift* entspricht bis auf geringfügige Änderungen der altgriechischen Schrift. Verwechslungen mit dt. Schreibzeichen können sich bei einigen Buchstaben ergeben: gr. β (= wita) – dt. B; gr. χ (= chi) – dt. x; gr. ρ (= rho) – dt. p; gr. Β (= Großbuchstabe wita) – dt. B; gr. Η (= Großbuchstabe ita) – dt. H; gr. Ρ (= Großbuchstabe rho) – dt. P. Oft werden im Dt. keine i-Punkte gesetzt (analog zum gr. íota: i). Die deutschen Umlautstriche kennt der Grieche nur als Trema, z. B. καϊμός (bedeutet, daß zwei Vokale getrennt gesprochen werden). Die Silbentrennung wird in beiden Systemen weitgehend identisch gehandhabt. Das im Dt. als Semikolon verwendete Zeichen fungiert im Gr. als Fragezeichen; das dt. Fragezeichen muß neu gelernt werden. Die dt. Zeichensetzung entspricht im wesentlichen der gr. – wichtige Ausnahmen: Im Gr. steht in der Regel vor Relativsätzen, daß-Sätzen und sehr kurzen Nebensätzen kein Komma.

Die hier verwendete Umschrift der gr. Beispielwörter und Beispielsätze (in lateinischen Schreibzeichen) bemüht sich um eine größtmögliche Annäherung an die originale Lautung.

### Laute und Schreibzeichen

Deutschlernende Griechen haben spezielle Schwierigkeiten im akustisch-artikulatorischen Bereich. Das Lautinventar der Vokale beispielsweise ist im Dt. reichhaltiger und differenzierter als in der gr. Sprache, so daß bestimmte Laute neu gelernt werden müssen.

Eine Differenzierung der *Vokale* nach Länge und Kürze als bedeutungsunterscheidende Merkmale wie im Dt. kennt das gr. Vokalsystem nicht: Im Gr. werden alle Vokale kurz bis mittellang (an betonter Stelle) ausgesprochen.

Beispiele für mögliche Aussprachefehler (die u. U. auch zu Verständnisschwierigkeiten führen können):

schaffe statt Schafe, straffe statt Strafe

wenn statt wen, Bett, statt Beet

litt, statt Lied, in statt ihn

offen statt Ofen

muß statt Mus

Die gr. Sprache kennt die *Umlaute* ö und ü weder als Laute noch als Schreibzeichen. Deutschlernende Griechen sprechen z. B.:

Keln statt Köln, Chelle statt Höhle, Cheffe statt Höfe

füllen statt füllen, füllen statt fühlen, Kiste statt Küste

Den Umlaut ä kennt das Gr. als Laut, nicht als Schreibzeichen:

vai (nä): ja

Die dt. *Diphthonge* au, äu, eu, ei, ai (ey, ay) sind als Laute für den deutschlernenden Griechen neu; hier tauchen vor allem auch in der schriftlichen Produktion Schwierigkeiten auf, z. B.:

Maos statt Maus, Moise statt Mäuse, hoite statt heute, daine statt deine

Folgende Schreibzeichen für gr. Doppellaute können zu Interferenzfehlern im Dt. führen:

au αὐτοκίνητο (aftokínito): Auto (Interferenzfehler: Afto)

eu Εὐρώπη (ewrópi): Europa (Interferenzfehler: Ewropa)

Im *Auslaut* wird

e in Lehre offener und deutlicher,

er in Lehrer oft als offenes e oder a ausgesprochen.

Einige dt. *Konsonanten* bzw. *Konsonantengruppen* kennt das Gr. nicht; deshalb können sich Aussprachefehler ergeben:

s statt sch (Sal statt Schal)

st statt scht (s–tehen statt sch–tehen)

sp statt schp (s–pielen statt sch–pielen)

ts statt tsch (Tsad statt Tschad)

ds statt dsch (Dschungel statt Dschungel)

ch statt h (Cheft statt Heft)

Schwierigkeiten in der Aussprache und schriftlichen Produktion kann es auch bei Konsonanten und Konsonantengruppen geben, die zwar im Gr. bekannt sind, aber anders realisiert werden als im Dt.:

ch Die Aussprache von ch richtet sich im Dt. nach dem vorausgehenden Vokal (vgl. die unterschiedliche Realisierung bei ich und ach); im Gr. dagegen entscheidet der nachfolgende Vokal über die Aussprache. In Kuchen beispielsweise neigt der Grieche dazu, das ch wie im dt. ich anzusprechen.

s Da für das stimmhafte s der gr. Großbuchstabe dem dt. Z entspricht, können Lesefehler auftreten, z. B. s statt z (Selle statt Zelle).

s im Anlaut vor Vokal wird im Dt. im Unterschied zum Gr. stimmhaft gesprochen.

b, d, g Bei diesen drei Lauten sind häufig Aussprache- und Schreibfehler zu beobachten. Die Lautwerte b, d, g, werden durch folgende gr. Schreibzeichen wiedergegeben:

b: μπ (μπ), z. B.: μπάρ (bar): Bar

d: ντ (ντ), z. B.: ντάμα (dama): Dame beim Schachspiel

g: γκ (γκ), z. B.: γκαράζ (garas): Garage

Den gr. Schreibzeichen β (b), δ (d), γ (g) entsprechen folgende Lautwerte: b = w; d = stimmhaftes th; g = j vor e und i, g vor a, o und u.

Zu den Schwierigkeiten der unterschiedlichen Realisierung der Lautwerte und der unterschiedlichen Schreibweisen kommt hinzu, daß b, d, g im Gr. meist ein Nasalelement enthalten, weshalb deutschlernende Griechen dazu neigen, auch im Dt. b, d, g mit Nasalelementen zu realisieren, z. B.: <sup>h</sup>gd<sup>m</sup>bu<sup>m</sup>des<sup>m</sup>ban statt die Bundesbahn

ng Dieser Laut wird im Gr. mit dem Schreibzeichen γγ (gg) wiedergegeben; deshalb neigen deutschlernende Griechen dazu, das η wegzulassen (z. B. gefangen statt gefangen). Diese Schreibweise wird häufig übertragen auf

nd Es kommt zu Fehlern wie z. B. kalender statt Kalender. Neu sind für deutschlernende Griechen die *Konsonantenhäufungen* im Dt., z. B.: Arndtstraße, Herbststraub; vor allem die oft komplizierten Konsonantenverbindungen am Wortauslaut, wie z. B.: du schimpfst.

Im Unterschied zum Gr. ist der dt. *Wortauslaut* meistens konsonantisch, und die dabei mögliche Auslautverhärtung (b → p, d → t, g → k, v → f) ist daher für den Griechen ungewöhnlich.

#### Betonung

Im Gr. trägt die betonte Silbe einen geschriebenen Akzent; der Ton kann auf eine der drei letzten Silben eines Wortes fallen. In Straßenbahnschaffner kann also neben der Aussprache auch eine Betonungsschwierigkeit auftreten. Das Gr. und das Dt. unterscheiden sich durch die unterschiedliche Organisation der Laute in der Lautkette: Während im Gr. die Wörter untereinander phonetisch eng verbunden sind und damit der Eindruck eines kontinuierlichen Sprechstroms ohne deutliche Pausen entsteht, sind im Dt. die Wortgrenzen deutlich markiert.

#### Auffällige grammatische Unterschiede

Das *Artikelsystem* ist im Dt. und Gr. nahezu identisch; abweichend vom Dt. gilt: Es gibt differenziertere Pluralformen des bestimmten Artikels, der Dativ fehlt. Beim Gebrauch der Artikel liegen die Unterschiede darin,

– daß im Gr. alle Eigennamen (außer Anredeform), Orts-, Insel- und Ländernamen mit dem bestimmten Artikel stehen, z. B.: Ἡ Ἑλλάδα ἰνε ὀραά.: Griechenland ist schön. (= Die Griechenland ist schöne.) und

– daß der unbestimmte Artikel nicht so häufig wie im Dt. gebraucht und meistens vor Adjektiv und Substantiv nicht gesetzt wird: Ἡνε καλὸς ἀνθρώπος.: Er (bzw. sie) ist ein guter Mensch. (= Er (bzw. sie) ist guter Mensch.)

Wie beim Artikel entfällt auch beim *Substantiv* der Dativ. Er wird auf drei Arten geschrieben: mit der Präposition *se* + *Akk.*, mit der Präposition *apó* + *Akk.* und mit dem Genitiv. Hier liegt eine Fehlerquelle, denn deutschlernende Griechen können analog produzieren, z. B.: Δὴνὸ στὶν (= *se* + *tin*) Ελένη ἐνα βιβλίο.: Ich gebe Eleni ein Buch. (= Ich gebe zu die Eleni ein Buch.)

Die *Adjektive* werden im Dt. – im Unterschied zum Gr. – in prädikativer Stellung in bezug auf Genus, Kasus und Numerus nicht dekliniert.

Das *Personalpronomen* als Subjekt wird – anders als im Dt. – durch die konjugierte Endung des Verbs verdeutlicht und nur dann gesprochen bzw. geschrieben, wenn es besonders hervorgehoben ist, z. B.:

Τί θιαιωάσις.; Was liest du? aber:

Εγὼ θιαιωάσο πῆματα, ἐσθὶ ὄμος θιηίματα.: Ich lese Gedichte, du aber Erzählungen.

Das Gr. kennt zwei Formen des Personalpronomens, eine starke (bezeichnet deutliche Hervorhebung) und eine schwache (bezeichnet keine besondere Hervorhebung). Die schwache Form kann pleonastisch gebraucht werden, z. B.:

Τὸν ψάππο τὸν πατέρα.: Ich sehe den Vater. (= Ich sehe ich, den Vater.)

Die *Anredeform* Sie (Sg./Pl.) wird im Gr. durch die Pluralform *ih* wiedergegeben.

Auch bei den *Possessivpronomina* gibt es eine schwache und eine starke Form, wobei hier die schwache Form von größerem Interesse ist. Sie entspricht der Genitivform des Personalpronomens; das Possessivpronomen schließt sich an ein vorangehendes Substantiv oder Adjektiv unmittelbar an, wobei das Substantiv mit dem bestimmten Artikel steht, z. B.:

ὁ φίλος μου.: mein Freund (= der Freund meiner)

τὸ κᾶνῦριο τὸ ἀφοκῖνιτο.: sein neues Auto (= das neue seiner Auto)

Vor allem im Anfangsstadium können deutschlernende Griechen hier Fehler machen; wie z. B.: die unsere Wohnung. Größere Schwierigkeiten bereiten die vielfältigeren Endungen der Possessivpronomina im Dt.

Da die griechischen *Verben* heute keinen Infinitiv mehr kennen, muß der deutschlernende Grieche diese Verbform neu hinzulernen. Als Nennform der Verben wird im Gr. die 1. Person Singular Indikativ Präsens Aktiv benutzt; im Wörterbuch findet man also z. B. unter *fonáso*: rufen, schreien (= ich rufe, ich schreie).

In den unterschiedlichen Zeitstufen beim Verb kommt im Gr. das Phänomen des Aspekts (durative bzw. perfektive Handlung) hinzu. Der deutschlernende Grieche erfährt das dt. Tempussystem als einfacher, verglichen mit dem seiner Muttersprache.

Schwierigkeiten gibt es mit den unterschiedlichen Endungen des dt. Partizips Perfekt (geschrieben/gesagt) und bei der Perfektbildung mit *sein* (im Gr. nur mit *haben*).

Die dt. reflektiven Formen und das Passiv müssen besonders gelernt werden, da sie im Gr. synthetisch gebildet werden, z. B.:

νδρέπομε.: ich schäme mich

ἐκσετάσομε.: ich werde geprüft

Im Gr. gibt es keine Entsprechung zur Konstruktion deutscher *Modalverben*. Anstelle des Infinitivs steht ein abhängiger Satz; z. B.:

Θάλο να παὸ.: Ich möchte gehen. (= Ich möchte, daß ich gehe.)

Βορὸν να γράφου.: Sie können schreiben. (= Sie können, daß sie schreiben.)

Die Bedeutungsunterschiede zwischen *sollen* und *können* – dürfen bereiten Schwierigkeiten.

*Trennbare Verben* sind im Gr. ebenso unbekannt wie die Klammerstellung.

Die *Negationspartikel* steht im Gr. vor dem Verb, z. B.:

Δὴε μου θιήνὸ τὸ βιβλίο.: Er gibt mir das Buch nicht. (= Nicht mir gibt er das Buch.)

Doppelte Negation ist möglich, z. B.:

l Andriá dha wlaǵpi típota.: Andrea sieht nichts. (= Die Andrea nicht sieht nichts.)

Große Schwierigkeiten hat der deutschlernende Grieche mit den dt. *Präpositionen*, da das dt. Präpositionalsystem bedeutend reichhaltiger ist als das gr. Die strenge dt. Differenzierung nach Ort und Richtung ist den Griechen unbekannt und bedeutet eine ständige Fehlerquelle, z. B.:  
Ime sto (se + to) Mónacho.: Ich bin in München.  
Páo sto (se + to) Mónacho.: Ich fahre nach München.

## Serbokroatisch

Jugoslawien hat keine einheitliche Nationalsprache. Auf dem Boden der Sozialistischen Föderation Republik Jugoslawien (SFRJ) werden mehrere offizielle Sprachen gesprochen; die wichtigsten sind: das Mazedonische, das Serbokroatische (bzw. Kroato-serbische) und das Slowenische. Den BM liegt das Serbokroatische (Sk.) bzw. Kroato-serbische als Partnersprache zugrunde. In Jugoslawien gelten zwei Systeme von Schreibzeichen: die lateinische Schrift mehr im NW Jugoslawiens und die kyrillische Schrift mehr im SO Jugoslawiens.

### Laute und Schreibzeichen

Im Sk. entspricht annäherungsweise jedem Laut ein eigener Buchstabe. Das erschwert dem sk. Lerner das Umdenken auf die deutschen (dt.) Rechtschreibverhältnisse. Im Sk. werden die meisten Laute so gesprochen wie geschrieben. Der deutschlernende Jugoslawe neigt dazu, einige dt. Laute, die im Sk. nicht vorkommen, durch Laute mit Annäherungswert zu ersetzen. Die sk. Sprache kennt ö und ü weder als Schreibzeichen noch als Lautzeichen. Deutschlernende Jugoslawen sprechen daher häufig:  
i statt ü (mide statt müde)  
e statt ö (mechte statt möchte)  
ä ist als Schreibzeichen nicht bekannt, jedoch in seinem Lautwert.

Alle *Vokale* werden offen gesprochen:

o Rose wie das o in Rost  
e Emil wie das e in Eich

Das e im *Auslaut* wird offener und deutlicher gesprochen. Bei Wörtern, die mehr als zwei Silben haben, muß der Lehrer besonders auf die *Betonung* achten. Sk. Lerner sagen eher antworten statt äntworten.

Das Sk. kennt folgende Schreibzeichen nicht: qu, w, x, y. Es kennt ebenfalls keine Konsonantenverdoppelung. Die folgenden dt. *Konsonanten* werden im Sk. so geschrieben und gelesen:

ch wie h (machen wie mahen)  
ck wie k (Decke wie Deke)  
dt wie t (Stadt wie Stät)  
ph wie f (Physik wie Fizik)  
qu wie kv (Quartett wie Kvartet)  
ß wie s (Straße wie Strase)  
sch wie š (Schule wie Šule)  
st wie št (Stuhl wie Štul)  
tsch wie č (deutsch wie dojč)  
w wie v (Wagen wie Vagen)  
x wie ks (Taxi wie Taksi)  
y wie i/u (Lyrik wie Lirik/Lurik)

Der dt. Satzbau ist insgesamt schwieriger als der gr. Die Grundform des dt. Hauptsatzes entspricht in der Regel der des gr. Hauptsatzes. Schwierigkeiten kann es bei der Verbstellung in abhängigen Nebensätzen geben, da die Endstellung des Verbs für Griechen ungewöhnlich ist.

Das gr. Relativpronomen heißt für alle Genera, Kasus und Numeri pu.

Die Wortstellung in gr. Fragesätzen entspricht oft der in Aussagesätzen; deshalb können Schwierigkeiten bei der Wortstellung in dt. Fragesätzen auftreten.

Das Dt. hat folgende Konsonanten nicht:

ć: ćuk (tjuk): Uhu

đ: tuđin (tudschin): der Fremde

ž: žaba (schaba mit stimmhaftem sch): der Frosch

dž: džin (dschin mit stimmhaftem sch): der Riese

### Auffällige grammatische Unterschiede

*Artikel*. Das Sk. kennt keinen Artikel, weder den bestimmten noch den unbestimmten. Deswegen lassen sk. Lerner den Artikel im Dt. oft weg.

*Genus*. Das Sk. kennt drei Geschlechter. Die Zugehörigkeit zum Geschlecht wird im Sk. in der Endung ausgedrückt. In vielen Fällen bestehen Unterschiede in der Geschlechtszugehörigkeit zwischen dt. und sk. Wörtern. Deswegen verwechseln die Kinder den Artikel.

Dt.	Sk.
Brief (m)	pismo (n)
Zimmer (n)	soba (f)
Stuhl (m)	stolica (f)

*Deklination des Substantivs*. Das Sk. unterscheidet sieben Fälle: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Vokativ, Instrumental und Lokativ.

Das Sk. kennt keine *trennbaren Verben* und keine *Klammerstellung*.

Unesi ispravne rijeci.: Trage die richtigen Wörter ein.

Ja sam napisala pismo.: Ich habe ein Buch gekauft. (= Ich habe gekauft ein Buch.)

Die *man-Konstruktion* wird im Sk. mit Hilfe des Reflexivpronomens gebildet:

Kaže se.: Man sagt. (= Es sagt sich.)

Das Sk. bildet das *Perfekt* und das *Plusquamperfekt* immer mit dem Hilfsverb biti: sein.

Ja sam kupio.: Ich habe gekauft. (= Ich bin gekauft.)

Das *Futur* wird im Sk. mit dem Verb htjeti: wollen gebildet.

Ja hoću(ću) doći.: Ich werde kommen. (= Ich will kommen.)

Das *Passiv* wird im Sk. häufig durch das Reflexivpronomen se ausgedrückt.

Die Tür wird geöffnet.: Vrata se otvaraju. (= Die Tür sich öffnet.)

Der Schüler wurde gelobt.: Učenik je pohvaljen. (= Der Schüler ist gelobt.)

Die dt. *Zahlenbildung* ist ab der Zahl 20 anders als im Sk.:

dvadeset i jedan: einundzwanzig (= zwanzig und eins)

dvadeset i dva: zweiundzwanzig (= zwanzig und zwei)

*Pronomen*. Die Höflichkeitsform Sie kennt das Sk. nicht. Sie wird mit Vi: ihr wiedergegeben.

Das Personalpronomen wird als Subjekt weggelassen, außer in kontrastiver Hervorhebung:

Ich warte.: Čekam., aber:

Ich warte.: Já čekam.

*Negation.* Im sk. Satz kann eine doppelte Verneinung vorkommen. Zu beachten ist dabei, daß im Sk. die Verneinungspartikeln vor dem Verbum finitum stehen.

Er hat nichts gelernt.: Ništa nije naučio. (= Nichts nicht ist er gelernt.)

Kein gibt es im Sk. nicht:

Nemas knjigu.: Du hast kein Buch. (= Du nicht hast ein Buch.)

Die *Stellung des Verbs im Nebensatz* entspricht der Stellung im Hauptsatz, während im Dt. das Verbum finitum fast immer am Satzende steht.

Er hat erzählt, daß er allein im Wald gewesen war.: Pričao je, da je bio sam u šumi.

Er hat sich ein Auto gekauft, obwohl er wenig Geld hat.: Kupio si je auto, premda ima malo novca.

*Konjunktionen.* Die Konjunktionen werden oft falsch verwendet, weil das Sk. manchmal für drei verschiedene dt. Konjunktionen nur ein Wort kennt. Von daher wird der dt. Satz mißverstanden.

Als ich dies schrieb, war ich krank.: Kada sam ovo pisao, bio sam bolestan.

Wenn ich das Geld bekomme, lade ich euch zum Bier ein.: Kada dobijem novac, pozvat ću vas na pivo.

Wann haben wir uns zuletzt gesehen?: Kada smo se zadnji put vidjeli?

Wenn ich Geld hätte, wäre ich nicht hier.: Kada bih imao novaca, ne bih bio ovdje.

## Italienisch

Das Italienische (It.) als romanische Sprache und damit als Teil der indoeuropäischen Sprachfamilie hat seine hochsprachliche Form nach der Einigung Italiens im Jahre 1861 gefunden.

Grundlage der it. Hochsprache ist das Toskanische, das sowohl literargeschichtlich (Dante, Petrarca, Boccaccio) als auch geographisch eine zentrale Stellung einnimmt.

Die Unterschiede zwischen der Schreibung und der Aussprache sind gering. Von den 26 Schreibzeichen des lateinischen Alphabets werden im It. nur 21 regelmäßig verwendet; j kommt selten vor, und k, w, x, y erscheinen nur in Fremdwörtern.

### Laute und Schreibzeichen

#### Laute

*Vokale.* Die it. Sprache kennt keine *Umlaute*. Deutschlernende Italiener sprechen häufig:

i statt ü (mide statt müde)

e statt ö (mechte statt möchte)

e statt ä (mehen statt mähen)

Im *Auslaut* wird

e in Lehre offener und deutlicher,

er in Lehrer oft als offenes e oder a ausgesprochen.

Folgende *Konsonanten* bzw. *Konsonantengruppen* kennt das It. nicht. Deutschlernende Italiener sprechen häufig:

k statt ch (maken statt machen)

sch statt ch (rischtig statt richtig)

g (dsch) statt stimmhaftes sch (Dschurnal statt Journal)

f statt pf (Ferd statt Pferd)

Im It. kommen zwei Laute vor, die dem Dt. unbekannt sind:

gli (lji) wie in figli (Söhne)

gn (nji) wie in gnocchi (Klöße)

hwird im It. nicht ausgesprochen (aus statt Haus)

Das r wird im It. dental realisiert.

Die *Betonung* kann im It. auf eine der fünf letzten Silben fallen:

città Betonung der letzten Silbe

andare Betonung der vorletzten Silbe

telefonico Betonung der drittletzten Silbe

dimenticatelò Betonung der fünftletzten Silbe

Man unterscheidet im It. zwei *Akzente* (grave ` und acuto ´), die den Öffnungsgrad der Vokale regulieren (grave = offen; acuto = nicht so offen):

papà (Vater) und perché (warum?)

### Schreibzeichen

Deutschlernende Italiener schreiben häufig:

ai statt ei (nain statt nein)

oi statt eu/äu (Hoiser statt Häuser)

ì statt ie (fligen statt liegen)

cv statt qu (Cvalle statt Qualle)

gh statt g (ghefallen statt gefallen)

p und t statt b und d (Pad und tein statt Bad und dein)

v statt w (Vasser statt Wasser)

### Auffällige grammatische Unterschiede

Im It. gibt es nur zwei *Genera*: Maskulinum(m)/Femininum(f). Ein Neutrum kennt das It. nicht.

*Deklination des Substantivs:* Das It. kennt keine Kasusendungen. Akkusativ, Genitiv und Dativ werden präpositional ausgedrückt.

*Deklination des Adjektivs:* Das It. kennt keine Adjektivdeklinations. Das Adjektiv kongruiert jedoch in Numerus und Genus mit dem Bezugsnomen:

La casa è bella.: Das Haus ist schön.

Il palazzo è bello.: Der Palast ist schön.

Die *man-Konstruktionen* werden im It. der Form nach durch das Reflexivpronomen der dritten Person si wiedergegeben: Si dice.: Man sagt. (= Sich sagt.)

Als *Reflexivpronomen* zu si wird ci (uns) verwendet:

Ci si diverte.: Man amüsiert sich.

Als Hilfsverb wird nach si immer essere (sein) gebraucht:

Si è parlato di te.: Man hat von dir gesprochen.

Auch bei unpersönlichen Verben muß essere gewählt werden: È piovuto.: Es hat geregnet.

Das It. kennt keine *trennbaren Verben*:

Inserisci le parole adatte.: Trage die richtigen Wörter ein.

Bei punktueller Gleichzeitigkeit kann man im It. eine *Gerundialkonstruktion* anwenden:

Associa e collega tracciando delle linee.: Ordne zu und verbinde mit Linien. (= Ordne zu und verbinde durch das Zie-hen von Linien.)

Den sechs dt. *Modalverben* entsprechen nur drei it.:

potere steht für können und dürfen:

Domani non posso venire a cena.: Morgen kann ich nicht zum Abendessen kommen.

Scusi, posso fumare?: Entschuldigen Sie, darf ich rauchen? dovere steht für sollen, müssen, nicht dürfen, nicht brauchen:

Non partirò perché devo studiare.: Ich werde nicht wegfahren, denn ich muß lernen.

Devo venire con voi?: Soll ich mit euch kommen?

volare steht für wollen und mögen:

Voglio andare in Germania.: Ich will nach Deutschland gehen.

Vorrei un gelato senza panna.: Ich möchte ein Eis ohne Sahne.

Die *Tempora der Vergangenheit* sind im It. anders abgegrenzt als im Dt. Dem dt. Präteritum entsprechen im It. die Formen *imperfetto* (andauernde Handlung in der Vergangenheit):

Andavo a lavorare tutti i giorni.: Ich ging jeden Tag arbeiten. und *passato remoto* (abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit):

L'anno scorso andai a Parigi.: Letztes Jahr ging ich nach Paris.

Eine ähnliche Unterscheidung gilt für die Formen des Plusquamperfekts.

Das it. Perfekt entspricht dem dt. Perfekt.

Im It. steht das Partizip Perfekt in der Regel unmittelbar nach dem Hilfsverb:

Ieri sono andato in città.: Ich bin gestern in die Stadt gegangen.

Die *Negationspartikel nicht* (non) steht im It. – anders als im Dt. – entweder unmittelbar oder mittelbar vor dem finiten Verb:

Non è stato attento.: Er hat nicht aufgepaßt.

Non gliel'ho fatto capire.: Ich habe es ihm nicht zu verstehen gegeben.

Bei der Negation durch kein (nessuno) wird im It. präverbal ein non hinzugefügt:

Non va da nessun dottore.: Er geht zu keinem Arzt.

Nessuno wird jedoch weitgehend durch non ersetzt:

Non beve vino.: Er trinkt keinen Wein.

Im Gegensatz zum Dt. unterscheidet sich im It. die *Wortstellung des Nebensatzes* nicht von der des Hauptsatzes:

Ti dico che sei disattento.: Ich sage dir, daß du nicht aufmerksam bist.

Die dt. *Konjunktionen* werden von deutschlernenden Italienern oft falsch verwendet, weil das It. für mehrere verschiedene dt. Konjunktionen oft nur ein Wort kennt. Daher wird der deutsche Satz manchmal mißverstanden:

Quando scrissi...: Als ich das schrieb...

Quando ci siamo visti per l'ultima volta?: Wann haben wir uns zuletzt gesehen?

Quando arrivi a casa telefonami.: Wenn du nach Hause kommst, rufst du mich an.

Das *Personalpronomen* wird im It. im Gegensatz zum Dt. nur dann genannt, wenn es ausdrücklich hervorgehoben werden soll:

Io vado a casa e lui resta all'università.: Ich gehe nach Hause, und er bleibt in der Universität.

Im It. fallen die Formen des Personalpronomens im Dat. und Akk. sowohl im Plural als auch im Singular der 1. und 2. Person zusammen:

Questo mi piace.: Das gefällt mir.

Mi conosci.: Du kennst mich.

Das unpersönliche dt. es hat im It. keine Entsprechung:

Piove.: Es regnet.

Wenn in einem Satz sowohl ein Dativ- als auch ein Akkusativpronomen vorkommt, lautet die Reihenfolge:

Dativ vor Akkusativ:

Te lo do.: Ich gebe es dir. (= Dir es ich gebe.)

Imperativ und Pronomen werden zusammengeschrieben:

Scrivici.: Schreib uns!

Die dt. *Zahlenbildung* ist ab der Zahl achtzehn anders als im It.:

diciotto: achtzehn (= zehnacht)

Anders als im Dt. führen die *Krankheitsnamen* im It. stets einen Artikel:

Ho l'influenza.: Ich habe Grippe. (= Ich habe die Grippe.)

Eine Reihe von Verben hat im It. eine andere Rektion und eine andere *Valenz* als im Dt.:

Ti chiedo.: Ich frage dich. (= Ich frage dir.)

## Spanisch

Das Spanische (Span.) – heute in 23 Ländern von ca. 200 Millionen Menschen gesprochen – ist eine romanische Sprache und hat sich ab dem 4./5. Jh. n. Chr. aus dem (Vulgär-)Lateinischen entwickelt. Die bewegte Geschichte der Iberischen Halbinsel während des Mittelalters (Einwanderung der Goten und Araber) hat den eigenständigen Charakter der span. Sprache mitgeprägt.

### Laute und Schreibzeichen

#### Laute

Die *Vokale* werden im Span. heller, offener und kürzer artikuliert als im Deutschen (Dt.).

Die span. Sprache kennt keine *Umlaute*. Deutschlernende Spanier sprechen daher häufig:

a / e statt ä (Matschen/Metschen statt Mädchen)

e / o statt ö (mechte/mochte statt möchte)

i / u statt ü / y (siß/suß statt süß)

Schwierigkeiten entstehen bei der Realisation des Diphthongs eu und beim Dehnungs-e:

e-u statt eu (E-uropa statt Europa)

i-e statt ie (di-ese statt diese)

Folgende *Konsonanten* bzw. *Konsonantengruppen* kennt das Span. nicht. Deutschlernende Spanier sprechen häufig:

engl.th statt c (Thelsius statt Celsius)

engl.th statt z (thum statt zum)

tsch statt ch (Muntschen statt München); der ch-Laut in Häuschen bedarf besonderer Übung.

ch wie in Dach statt h (ICh)ase statt Hase)

ch wie in Dach statt g (Chibraltar statt Gibraltar)

ch wie in Dach statt j (Chasmin statt Jasmin)

ß / tsch statt sch (Sule/Tschule statt Schule)

ß statt s (Roße statt Rose)

e-sp statt sp (e-spanis statt spanisch)

e-st statt st (E-stein statt Stein)

e-sv statt schw (e-svimen statt schwimmen); der sch-Laut sollte sehr gründlich geübt werden.

(b)j statt p (I[B]fand statt Pfand)

lj statt ll (Bälje statt Bälle)

n-g statt ng (sin-gen statt singen)

Dt. b, v und w am Anfang des Wortes werden manchmal miteinander verwechselt.

Auslautendes m wird von deutschlernenden Spaniern gelegentlich als n wiedergegeben (Hein statt Heim), was sich ungünstig auf die Beherrschung der Fälle auswirken kann.

**Betonung**

Alle span. Wörter, die auf n, s oder Vokal enden, werden auf der vorletzten Silbe betont (casa, España).

Alle span. Wörter, die auf Konsonant enden – außer n und s –, werden auf der letzten Silbe betont (Madrid).

Ausnahmen werden durch Akzent gekennzeichnet (canción, francés, árbol, útimo, América). Ein akzentuierter Vokal trägt stets die Betonung. Manches dt. Wort wird typisch span. ausgesprochen, z. B.: Bolkswächen statt Völkswagen.

**Schreibzeichen**

Die span. Rechtschreibung ist im allgemeinen viel einfacher als die dt., z. B. wird aus Physiognomie: fisonomía, aus Leberwurst: Lebevust. **Doppelkonsonanten** gibt es im Span. mit Ausnahme von rr (perro: Hund) und ll (llanura: Ebene) nicht. Konsonanhäufungen, wie z. B. ck, dt, ng, ss/B und sch bedürfen der Erklärung, Dehnungs-h oder -e sowie Vokale, die Längen verdeutlichen, fehlen im Span. Deutschlernende Spanier schreiben häufig:

ai statt ei (mein statt mein)

e statt ä (ändern statt ändern)

oy statt eu/äu (Hoyser statt Häuser)

w statt b (Wein statt Bein)

ll statt li (Millionär statt Millionär)

y statt j (ya statt ja)

f statt v (Feilchen statt Veilchen)

**Groß und Kleinschreibung**

Im Span. wird alles klein geschrieben, mit Ausnahme des Satzanfangs und der Eigennamen.

Die **Trennungsregeln** sind im Span. etwas differierend, z. B. darf st, sp getrennt werden: es-tu-diar. Ll und rr kann nicht getrennt werden: ca-llar, ca-rre-ra.

**Auffällige grammatische Unterschiede**

Im Span. bestehen nur zwei **Genera**: Maskulinum und Femininum. Neutrale Substantive kennt das Span. nicht. Man findet im Span. den neutralen Artikel lo. Er dient aber nur zum Substantivieren von Adjektiven, Ordnungszahlen:

lo bueno: das Gute

lo primero: das Erste

Im Span. steht der **bestimmte Artikel** vor Personennamen (außer in der Anrede):

El señor García no tiene tiempo.: Herr García hat keine Zeit. (= Der Herr García hat keine Zeit.)

El doctor Ruiz está enfermo.: Dr. Ruiz ist krank. (= Der Dr. Ruiz ist krank.)

**Deklination des Substantivs**

Das Span. kennt keine Kasusendungen. In der Regel lauten Nominativ und Akkusativ gleich, Genitiv wird präpositional mit de, Dativ mit a gebildet. Bei Personen jedoch (es gibt noch andere Anwendungsbereiche) muß auch der Akk. mit a gebildet werden:

Paco agradece al portero.: Paco dankt dem Portier.

Paco saluda al portero.: Paco grüßt den Portier.

Die **Apposition** steht im Span. immer im Nom.:

A ese señor, mi viejo amigo, le di...: Diesem Herrn, meinem alten Freund, gab ich... (= Diesem Herrn, mein alter Freund, ihm ich gab...)

**Deklination des Adjektivs**

Das Span. kennt keine Adjektivdeklinat. Das Adjektiv kongruiert jedoch immer in Genus und Numerus mit dem Bezugsnomen. Die dt. Adjektive sind in prädikativer Stellung undekliniert.

La bicicleta roja.: Das rote Fahrrad.

La bicicleta es roja.: Das Fahrrad ist rot.

Die **man-Konstruktion** wird im Span. durch das Reflexivpronomen der 3. Person se wiedergegeben:

Se dice.: Man sagt. (= Sich sagt.)

Im Span. gibt es mehr **reflexive Verben** als im Dt.

Se marcha.: Er geht weg. (= Sich er geht weg.)

Auch beim **Passiv** verwendet der Spanier häufig eine **reflexive Konstruktion**: Se fabrican bicicletas.: Die Fahrräder werden hergestellt. (= Sich fabrizieren Fahrräder.)

Die Formen des Reflexivpronomens lauten gleich den Formen des Personalpronoms im Dat. und Akk. der 1. und 2. Person Sing. und Plur.:

Me lavo.: Ich wasche mich.

Me lavo la cara.: Ich wasche mir das Gesicht.

**Trennbare Verben** sind im Span. unbekannt.

Compone las figuras.: Er setzt die Bilder zusammen.

Soll eine Handlung während des Verlaufs bezeichnet werden, verwendet man im Span. eine **Gerundialkonstruktion**: Estoy escribiendo una carta.: Ich schreibe gerade einen Brief.

Im Span. gibt es fünf Möglichkeiten, die **Vergangenheit** auszudrücken, im Dt. drei. Die Tempora sind anders abgegrenzt. Bei den zusammengesetzten Zeiten wird im Span. nur das Hilfsverb **haber**: **haben** verwendet.

Han venido.: Sie sind gekommen. (= Sie haben gekommen.)

Im Span. folgt das Partizip direkt dem Hilfsverb:

Este año han venido muchos amigos.: Dieses Jahr sind viele Freunde gekommen.

Die **Negationspartikel** steht im Span. unmittelbar vor dem Verb oder vor dem Pronomen und dem Verb.

No fumamos.: Wir rauchen nicht.

No me lavo.: Ich wasche mich nicht.

Die dt. Negation **kein** wird im Span. auch mit no ausgedrückt:

Mi padre no fuma cigarillos.: Mein Vater raucht keine Zigaretten. (= Mein Vater nicht raucht Zigaretten.)

Im Span. werden negative Pronomen, wenn sie nachgestellt sind, zusätzlich mit no verneint.

No ha venido nadie.: Niemand ist gekommen. (= Nicht hat gekommen niemand.)

**Stellung des Verbs**

Im dt. Aussagesatz steht das Verb an zweiter Stelle. Im Span. erscheint das Prädikat normalerweise nach dem Subjekt.

Heute **arbeiten** die Schüler nicht.: Hoy los alumnos no trabajan.

Das Vorfeld kann im Dt. ziemlich ausgedehnt sein und auch Nebensätze umfassen.

Bei einigen **Konjunktionen** muß der deutschlernende Spanier differenzieren:

Cuando mi papá vuelve a casa comemos.: **Wenn** mein Vater nach Hause kommt, essen wir.

Cuando mi papá volvió a casa, mis amigos salieron.: Als mein Vater nach Hause kam, gingen meine Freunde fort.

Auch bei anderen Konjunktionen treten für den deutschlernenden Spanier Differenzierungen auf:

si: wenn, ob

después: nachdem, danach

Die dt. Konstruktion um zu ist im Span. unbekannt:

Va a casa para preparar la comida.: Sie geht nach Hause, um Essen zu kochen. (= Sie geht nach Hause für kochen das Essen.)

Das **Personalpronomen** wird im Span. nur dann gebraucht, wenn es ausdrücklich hervorgehoben werden soll.

Beim span. Personalpronomen sind Dat. und Akk. der 1. und 2. Pers. Sing. und Plur. jeweils gleich.

Te escribe.: Er schreibt dir.

Te informa.: Er informiert dich.

Steht das Objekt im span. Satz am Anfang, so muß es in Form eines Pronomens im Dat. bzw. Akk. vor dem Verb wiederholt werden.

A Paco no le han invitado.: Paco haben sie nicht eingeladen. (= Paco nicht ihn haben sie eingeladen.)

Das Pronomen wird im Span. an den bejahten Imperativ angehängt:

¡Escribelo!: Schreibe es!

Die Unterscheidung der *Possessivpronomina* nach Genera ist im Span. unbekannt.

Maria visita a su tío.: Maria besucht ihren Onkel.

Carlos visita a su tía.: Karl besucht seine Tante.

Das unpersönliche dt. *es* hat im Span. keine Entsprechung. Lluve.: *Es* regnet.

No hay cigarillos.: *Es* gibt keine Zigaretten.

Die dt. *Zahlenbildung* ist ab der Zahl 16 anders als im Span.: dieciséis: sechzehn (= zehndsechs)

Auffallend bei der spanischen *Interpunktion* ist, daß Nebensätze nur selten durch ein Komma abgetrennt werden. Frage- und Ausrufesätze werden im Span. (immer noch) durch ein verkehrtes Frage- bzw. Rufzeichen eingeleitet (¿ ¡).

#### Wortbildung

Im Span. gibt es kaum eine Möglichkeit, Wörter – wie im Dt. – aneinanderzuhängen, um neue Begriffe zu bilden (Einkaufswagen [a], Supermarkteinkaufswagen [b]). Die Verbindung erfolgt im Span. mit Hilfe von Präpositionen: carrito de compras (a), carrito de compras para supermercado (b). Das Grundwort (Wagen) steht im Span. an erster Stelle. Bei manchen Neologismen zeigt sich eine Tendenz zum zusammengesetzten Wort: coche-cama: Schlafwagen, hombre-rana: Froschmann u. ä.

## Schwierigkeiten des deutschen Sprachsystems

Mit der Darstellung einzelsprachlicher Lernprobleme und Fehlermöglichkeiten ist dem Zweitsprachlehrer noch nicht geholfen. Er muß vielmehr eine präzise Vorstellung von den typischen Schwierigkeiten haben, die sich für Zweitsprachler, gleich welcher muttersprachlicher Provenienz, aus dem Systembau der deutschen Sprache ergeben.

Mit Recht ist gefordert worden<sup>19</sup>, daß der deutsche Lehrer seine eigene Sprache unter dem Gesichtspunkt der Fremdheit neu begegnen muß, daß er versuchen soll, auf seine eigene Sprache so zuzugehen, wie es der Zweitsprachler zu tun gezwungen ist. Anzufügen ist, daß er sein Bewußtsein für die Lernprobleme der eigenen Sprache schärfen kann, wenn er sich gleichzeitig mit seinen Schülern um eine fremde Sprache bemüht – aus naheliegenden Gründen könnte das eine der Muttersprachen seiner Schüler sein. Solche Bemühungen werden ihn auf grammatische Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache aufmerksam machen, die alle Sprachlehrer aus den mediterranen Partnersprachen als besondere Lernschwierigkeit empfinden. Dann wird es ihm auch leichter fallen, solche Sprachelemente in seinen eigenen Äußerungen zu vermeiden oder doch wenigstens zu reduzieren.

### Zum Lautsystem der deutschen Sprache

Jeder Sprachbenutzer erwartet und hört zunächst einmal *die* Laute, die ihm von seiner Muttersprache her vertraut sind. Darauf sind wir alle so gut eingerichtet, daß uns auch fehlende oder auch fehlerhafte Laute innerhalb des gewohnten Lautinventars keine Verständnisschwierigkeiten bereiten. Diese vertraute Hör-Erwartung und Hör-Strategie hindert aber den Zweitsprachler an der Wahrnehmung ungewohnter Sprachlaute bzw. er projiziert muttersprachlich vertraute Laute in die Lautgebilde seiner Zielsprache, die es dort so nicht gibt.

1. Die Sprecher mediterraner Herkunftssprachen nehmen die *Länge und Kürze der Vokale* sowie ihre *Rundung und Entrundung* im Lautsystem der deutschen Sprache kaum zur Kenntnis. Länge/Kürze und Rundung/Entrundung wirken aber oft in unserer Sprache bedeutungsunterscheidend.

Länge/Kürze: Liebe : Lippe; Schal : Schall; Robe : Robbe

Rundung/Entrundung: Liege : Lüge; spielen : spülen; Segen : sägen; Ofen : offen; beten : Betten; Rose : Rosse

Häufig treten – wie die letzten Beispiele zeigen – beide Spracherscheinungen in der Kombination Länge/Rundung und Kürze/Entrundung gemeinsam auf.

2. Auch Konsonantenverbindungen, besonders im Wortanfang, gehören nicht zu den Hör- und Aussprachegewohnheiten von Sprechern mediterraner Sprachen. Sie vereinfachen darum solche Lautgruppen der Zielsprache häufig, indem sie Konsonanten weglassen oder umstellen oder indem sie (vor allem türkische Sprecher) sogenannte Sproßvokale zwischen die Konsonantengruppe schieben oder dem wortabschließenden Konsonanten einen Vokal hinzufügen (vor allem Italiener und Spanier). Den Anstoß für das Einsetzen von Sproßvokalen gibt in vielen Fällen der sonore Lautcharakter von Konsonanten, die neben ihrer konsonantischen auch vokalische Qualität hörbar machen: f, l, r, m, n, s, w. Die sonoren Konsonanten nehmen über eine Art Vokalharmonie die Klangfarbe der vokalischen Umgebung an: schewester : Schwester; buruder : Bruder; birifemareke : Briefmarke. Gute Möglichkeiten, gegen solche muttersprachlich bedingten Fehlerbildungen anzugehen, bieten die von Kuhs/Reich angebotenen Trainingsformen<sup>20</sup>.
3. In der Lautkette unserer deutschen Wortäußerungen fallen an den Wortgrenzen und an den Fugen zusammengesetzter Wörter sogenannte Knacklaute auf. Sie unterteilen die Lautkette einer Äußerung nach Wörtern und machen zusammengesetzte Wörter leichter aussprechbar und eher verständlich. Andere Sprachen, zu denen auch unsere Partnersprachen gehören, heben die Wortgrenzen auf, indem sie den Endlaut eines Wortes mit dem Anfangslaut des nachfolgenden Wortes verbinden und die Satzphrase als zusammenhängende Lautfolge hörbar machen. Die Hör- und Sprecherziehung im Zweitsprachunterricht hat der phonologischen Eigentümlichkeit der Knacklaute Rechnung zu tragen.

### Zur Wort- und Satzbildung

1. Die drei Artikel der deutschen Sprache und ihre morphologische Abwandlung im Satz stellen nicht nur für Ausländer ein Sprachlernproblem dar, das weder durch logische (Genuszugehörigkeit: das Weib, das Kind!) noch durch morphologische Gesetzmäßigkeiten (mehrfache Verwendung einer Artikelform: *Der* Lehrer zeigte *der* Schülerin die Grenzen *der* Türkei.) aufzulösen ist. „Man kann feststellen, daß der ausländische Sprecher für alle Formen des bestimmten Artikels auf ein undeutliches „de“ ausweicht. Das rührt daher, daß die vom deutschen Sprecher durchaus richtig artikulierte Aussprache von „der – dea“, „die – de“, „den – d'n“ für den ausländischen Hörer nicht hinreichend unterscheidbar ist, und somit gelingt ihm auch nicht die richtige Nachbildung der Artikelveränderung.“<sup>21</sup>  
Artikel und Nomina müssen zusammen gelernt werden, möglichst auch zusammen in der Pluralform und im Objektfall: Hier ist *der* Buntstift. Hier sind *die* Buntstifte. Ich brauche *den* Buntstift. Ich brauche *die* Buntstifte.
2. Für die Verwendung der zahlreichen Präpositionen im Deutschen sind anschauliche und didaktisch brauchbare Anwendungsmodelle entwickelt worden<sup>22</sup>. Mit ihrer Hilfe lassen sich auch die scheinbar so verwirrenden Wechselpräpositionen (*auf den* Tisch, *auf dem* Tisch) didaktisch aufbereiten. Schwieriger zu vermitteln sind die Kurzformen (am, im, vom, beim, zum, zur), weil sie einerseits fakultativ (Ich fahre *an* das Mittelmeer – ich fahre *ans* Mittelmeer), andererseits obligatorisch und idiomatisch eingesetzt werden (Ich bin zum zweiten Mal *am* Mittelmeer.)
3. Die Rahmenbildung (auch Klammerbildung genannt) ist eine typische Organisationsform des deutschen Satzes. Die Rahmenbildung schreibt vor, daß die Prädikatsteile entweder den ganzen Satz oder die wichtigsten Teile des Satzes einrahmen (oder umklammern). An der Rahmung des Satzes beteiligen sich so unterschiedliche Prädikatsbildner wie die trennbaren Verben, die Modalverben und alle Verben mit finiten und infiniten Prädikatsteilen:

*Mach* bitte die Tür *auf*!

Ich *will* gerade das Fenster *aufmachen*.

Ich *habe* das Fenster schon längst *aufgemacht*.

Der Häufigkeit wegen, mit der der Satzrahmen gebildet wird, aber auch wegen der Schwierigkeiten, die er bereitet, ist es notwendig, daß die jugendlichen Zweitsprachler bereits früh mit dieser Spracherscheinung bekanntgemacht werden. Dazu bieten sich die trennbaren Verben in der schulischen Anweisungssprache<sup>23</sup> und die Prädikate mit Modalverben an:

*Mal* bitte das Dach und die Fenster grün *an*!

Du *kannst* jetzt den ganzen Satz *schreiben*.

Mit der Rahmenbildung hat auch die Satzbetonung zu tun, weil in vielen Fällen der Satzanfang und das Satzende durch die Betonung hervorgehoben werden: *Du kannst* jetzt den ganzen Satz *ins Heft schreiben*. *Das Buch* brauchst du dazu *nicht*.

4. Zu den hervorstechenden Eigenschaften der deutschen Lexik gehören die Wortbildungen durch Zusammensetzungen. Sie sind den mediterranen Partnersprachen weitgehend fremd. Sie verwenden statt dessen syntagmatische Umschreibungen, meist präpositionaler Art oder in Nebensatzform. Erfahrungsgemäß macht es den jugendlichen Zweitsprachlern Freude – haben sie erst einmal das Verfahren erkannt und geübt –, mit Wortzusammensetzungen zu experimentieren und die Bestätigung für gebräuchliche oder für nichtkonventionalisierte Zusammensetzungen einzuholen. Größere Lernmühe bereiten hingegen die Präfigierungen bei Verben, nicht von der Wortbildung her, aber in ihrer semantischen Ausrichtung. Die präfigierten Verben ändern ihre Bedeutung nicht nur im Sinne des Präfixes, sondern häufig von Grund auf, so daß ihre Bedeutungen nicht abgeleitet werden können, sondern neu gelernt werden müssen: „abschreiben“ (Bedeutungen: kopieren, absagen, steuerlich absetzen, vergessen)
5. Nebensatzkonstruktionen zählen zu den Sprachverwendungsformen fortgeschrittener Zweitsprachler. Das gilt vor allem für türkische Lerner, weil ihnen Satzbildungen in der Art deutscher Relativsätze völlig unbekannt sind. Für alle Zweitsprachler bedeutet die Wortstellung im Nebensatz, vor allem die Entstellung des Verbs, eine Lernschwierigkeit. Sie wird noch vermehrt, wenn der Nebensatz vor dem Hauptsatz steht, somit im Satzgefüge die erste Position einnimmt und den nachfolgenden Hauptsatz zur Inversion zwingt:  
Wenn du mit der Aufgabe fertig *bist*, *darfst* du lesen.  
Hilfreich sind Transformationsübungen, die aus zwei selbständigen Sätzen ein Satzgefüge mit veränderten Satzgliedpositionen machen.
6. Abtönungspartikel spielen im gesprochenen Deutsch eine große Rolle. „Man sagt nicht, weil es so streng klingt, „komm bitte!“ – so der Titel eines Lehrwerkes –, sondern „Komm doch bitte mal her!“ „Doch“ und „mal“, „ja“, „denn“ und „wohl“ (Da kommt er ja!, Wo bist du denn?, Was er wohl hat?) und etliche andere solcher Füllwörter tragen keine ausgeprägte Eigenbedeutung, sind deshalb auch kaum in andere Sprachen übersetzbar, sie sind aber entscheidend beteiligt an der Intonation des Satzes und vermitteln dadurch mitschwingende Bedeutungen aus dem affektiven Bereich.“<sup>24</sup>

## Sprechsprache – Schreibsprache

Auf das Verhältnis von Sprechsprache-Schreibsprache beziehen sich alle LZ des Grund- und Aufbaukurses, die sich auf Sprechfertigkeiten und Sprechsituationen beziehen, vor allem dann, wenn die Sprechsituationen in einem weiteren Sinne als Äußerungssituationen verstanden und damit auch schreibsprachlich gestaltet werden können.

Es zeigt sich deutlich, daß im Zweitsprachunterricht die Begriffe „Sprechsprache“ und „Schreibsprache“ nicht einfach als gesprochene bzw. geschriebene Sprache aufgefaßt werden dürfen. Beide Begriffe sind nicht übermittlungsspezifisch zu verstehen, sondern als eigene Sprachformen, die auch eigene Formen der didaktisch-methodischen Darstellung notwendig machen.

Die *Sprechsprache* hat multimedialen Charakter<sup>25</sup>. Ihr Verständigungserfolg kommt durch das Zusammenwirken mehrerer Medien zustande: durch bedeutungstragende Elemente der Wortsprache, durch semiverbale Indikatoren (personale und deiktische Proformen), durch paralinguale und kinetische Äußerungsmittel (Tonfall und Gestus) und durch die Referenz auf die aktuelle Situation. Diese verschiedenartigen Medien stehen untereinander in Wechselbeziehung und in lebhaftem Austausch. Das soll an vier Variationen eines einfachen Satzes gezeigt werden. Zu diesem Zweck wird der Satz in seiner Bedeutungsstruktur (also nach seinem Prädikat und den Argumenten) notiert<sup>26</sup>:

1. Das Auto gehört Peter.

GEHÖREN (PATIENT: DAS AUTO; NUTZNIESSER: PETER)

In der Satzäußerung: „Das Auto gehört Peter“ ist „gehören“ das Prädikat (das einen Zustand ausdrückt) und die beiden Argumente „Das Auto“ und „Peter“ sind Patient und Nutznießer. „Peter“ ist ein Eigenname, „Das Auto“ hingegen ist eine definite Beschreibung (bestehend aus einem Nomenwort mit Determinator). Mit dieser ausschließlich auf verbalen Elementen beruhenden Äußerung wird eine Mitteilung gemacht, die entweder als Antwort auf eine Frage zu verstehen ist oder als Bestandteil eines deskriptiven Textes.

2. Das da gehört dem.

GEHÖREN (PATIENT: DAS DA; NUTZNIESSER: DEM)

Die beiden Argumente des Satzes können aber auch durch Indikatoren substituiert werden, durch „das da“ und „dem“, wobei der Querstrich andeuten soll, daß die Eigensemantik dieser Proformen sehr schwach ist und sozusagen ergänzt wird durch Illustratoren, die das Gesagte mit einem deiktischen Gestus präzisieren (angedeutet mit den Pfeilen). Der Kontext ist gegenüber Fall 1 insofern eindeutiger geworden, als diese Äußerung nur gemacht werden kann, wenn die beiden Argumente gegenwärtiger Bestandteil der Sprechsituation sind. Diese Äußerung ist also nur sprechsprachlich möglich.

3. Frage: Wem gehört denn das Auto?

Antwort: Dem da.

GEHÖREN (PATIENT: ~~DAS AUTO~~; NUTZNIESSER: DEM DA)

Die dritte Fassung des Satzes zeigt die Wortsprache noch stärker auf dem Rückzug. Auf die betreffende Frage antwortet der Angesprochene nur mit: „Dem da“. Der Satz besteht scheinbar nur noch aus einem Indikator und dazugehörigem Illustrator. Scheinbar. Denn tatsächlich sind das Prädikat und der Patient im Satz mit anwesend, weil es, wie Hennig Brinkmann dargelegt hat, möglich ist, auf Wortsprache zu verzichten, wenn das betreffende Argument im gemeinsamen Zeigefeld (bzw. Horizont) gegeben ist, oder wenn Satzkonstanz wirksam ist<sup>27</sup>. Diese Mitteilungform soll „elliptische Äußerung“ genannt werden. In unserem Beispiel ist wohl die Satzkonstanz maßgeblich an der elliptischen Äußerung beteiligt. Das betreffende Argument und das Prädikat sind durch Kreuzstriche als Wortsprache getilgt.

4. Frage: Wem gehört denn das Auto?

Der Angesprochene zeigt auf Peter.

~~GEHÖREN~~: (PATIENT: ~~DAS AUTO~~; NUTZNIESSER: ~~PETER~~)

Voraussetzung für das Zustandekommen der vierten Äußerungsform ist wieder die Mitwirkung der Situation. Die Wortsprache ist an der Antwort des Befragten nicht mehr beteiligt. Der Befragte antwortet mit einer emblematischen Äußerung, das heißt einem entsprechenden Zeigegestus mit Mienenspiel. Die Bezeichnung „Emblem“ meint Äußerungen, die ausschließlich kinetischer Natur sind.<sup>28</sup> Prädikat und Patient treten wie in Beispiel 3 als elliptische Äußerung auf.

Sprechsprache – das zeigen die vier Beispiele – ist offensichtlich eine Äußerungsform, die sich sehr unterschiedlicher Medien bedienen kann. Die Beispiele zeigen ferner, daß die Elemente einer terminalen Wortkette durch semiverbale und nonverbale Elemente Zug um Zug ersetzt werden können, ohne

daß die ursprüngliche Bedeutungsstruktur im Kern verändert wird. Dieser Substitutionsprozeß gelingt aber nur, wenn Sprache und Situation miteinander verschränkt sind, mit anderen Worten: wenn die Situation (als „Umgebungssituation“ und als „Horizont der Sprechpartner“, das ist die soziale Situation) am Kommunikationsakt teilhat.

- Dann ist es möglich, die wortsprachlichen Argumente eines Satzes durch personale und deiktische Proformen zu ersetzen.
- Dann ist der Einsatz paralingualer und kinetischer Äußerungsmittel möglich, gegebenenfalls in Verbindung mit den Proformen der Indikatoren.
- Dann sind elliptische Äußerungen in beiden Funktionstypen (Aussparung durch das Zeigefeld und durch die Satzkonstanz) möglich.

Zweitsprachlerner – und dazu gehört der größte Teil unserer Ausländerkinder – machen von den multimedialen Möglichkeiten der Sprechsprache intensiven Gebrauch. Davon weiß jeder Lehrer zu berichten, der seinen ausländischen Schülern die Gelegenheit zu spontanen Äußerungen gibt. Solche Gelegenheiten zu bieten ist für den Zweitsprachlehrer eine didaktische Pflicht. Wie anders will er den natürlichen – also außerschulischen – Spracherwerb seiner Schüler in Erfahrung bringen und gegebenenfalls korrigieren? Wie anders will er seine Schüler darin üben und dazu ermutigen, die Äußerungsmittel ihrer Zweitsprache einzusetzen und zu erweitern? Und auf welche Weise könnte er besser den meist sehr unterschiedlichen Sprachkenntnissen seiner Schüler Rechnung tragen und das gruppeninterne Lernen seiner Schüler fördern? Der Zweitsprachlehrer muß den sprechsprachlichen Äußerungen seiner Zweitsprachlerner eine normsprachliche Toleranz entgegenbringen. Die Sprechsprache seiner Schüler ist so lange „richtig“, als die Bedeutungsstruktur ihrer Äußerungen nicht ernsthaft gestört oder gar aufgelöst wird. Darum ist es auch angebracht, sprechsprachliche Äußerungen von Zweitsprachlern in ihrer Bedeutungsstruktur und nicht in der (herkömmlichen) syntaktischen Formation zu notieren. Hier stimmen sprachpädagogische Einsichten und linguistische Erfordernisse überein.

Sprechsprache und sprechsprachliche Förderung hat in der Zweitsprachdidaktik einen eigenen Wert. Aber sie weist gleichzeitig insofern über sich hinaus auf *die Schreibsprache*, als ihre nichtverbalen und semiverbalen Äußerungsmittel samt und sonders durch Wortsprache ersetzt werden können – und unter ganz bestimmten Bedingungen auch ersetzt werden müssen. Diese Bedingungen sind: eine Sprache, die nicht auf eine reale oder fiktive Situation verweisen will oder verweisen kann. Wenn sich aber Sprechende von der Situation und ihrem Zeigefeld ganz unabhängig machen wollen, müssen sie sich der Wortsprache bedienen – alle anderen sprechsprachlichen Medien verlieren jetzt ihren Informationswert. Schreibsprache ist also die Sprachform, die kein anderes Medium als die Wortsprache zuläßt und in der alle normsprachlichen und grammatischen Bedingungen der Wortsprache erfüllt werden müssen. Die pädagogische Arbeit an der Sprechsprache ist also nicht nur Selbstzweck, sondern zugleich Vorstufe und Hinführung zu einer normgerechten und grammatisch anspruchsvollen Sprachform, eben der Schreibsprache. Schreibsprachliche Kompetenz aber ist die Voraussetzung für Schulabschlüsse an deutschen Schulen.

In welcher Lernstufe schreibsprachlich so wichtige Grammatikbereiche wie Präpositionalkomplexe, syntaktische Links- und Rechtserweiterungen, Zeitformen und Tempusverhältnisse usw. eingeführt und ausgebaut werden, hängt von der kommunikativ bestimmten Progression des Unterrichts und vom Schwierigkeitsgrad der betreffenden grammatischen Erscheinung ab. Zum methodischen Teil dieser Frage und zu den Trainingsformen bieten die einschlägigen Unterrichtswerke hinreichendes Material.

## Schulische Fachsprachen

Der Lernbereich Sachkunde<sup>29</sup> und der Lernbereich Mathematik<sup>30</sup> bereiten den Ausländerkindern wegen der Häufung des Lernstoffs und der stoffgebundenen Fachsprache besondere

Lernschwierigkeiten. Aber gerade über diese beiden Fächer werden inhaltliche Einsichten und sprachliche Fähigkeiten vermittelt, die für den Schulerfolg, für Schulabschlüsse, für die Grundausstattung zur beruflichen Bildung und damit für eine befriedigende Integration in unsere Gesellschaft und Arbeitswelt von großer Wichtigkeit sind. Die Lernbereiche Sachkunde und Mathematik müssen demnach von Anfang an in die Spracharbeit mit Ausländerkindern einbezogen werden.

### *Zur Heimat- und Sachkunde*

Deutsche Kinder finden den Zugang zu den Sachkundethemen meist über selbstgemachte Erfahrungen. Nicht so Ausländerkinder. Ihre Herkunft und ihre soziale Situation in der Bundesrepublik Deutschland schließen sie von manchen Erfahrungen ihrer deutschen Altersgenossen aus. So kommt dem Heimat- und Sachkundeunterricht nicht nur die Aufgabe zu, das Wissen über die Welt und die Handlungsfähigkeit der Ausländerkinder nach curricularen Vorstellungen zu erweitern. Er muß auch mithelfen, Erfahrungen nachzuholen oder im Hinblick auf industriegesellschaftliche und mitteleuropäische Gegebenheiten zu korrigieren und zu ergänzen.

Der Lernbereich Heimat- und Sachkunde im ganzen und jedes Thema im besonderen bedienen sich einer fach- und themenspezifischen Sprache. Als auffälligste Spracherscheinung erweist sich dabei der hohe Anteil an neuen Begriffen (was sich aus der Vermittlung neuer Sachverhalte zwangsläufig ergibt) und ihre idiomatische und fachsprachliche Prägung. Aber die Sprache hält für solche Erschwernisse auch lernpraktische Hilfen bereit: die Texte dieser Sprachvarietät weisen eine besonders hohe Wiederholungsrate der neuen Wörter auf. Die Textsorte hält also die für das Sprachenlernen notwendige Lernhilfe – die Wiederholung – von sich aus bereit.

Andere Merkmale sachkundlicher Texte sind ihre in Verbindung mit größerer Satztiefe auftretende Informationsdichte und die Bevorzugung passivischer Darstellungsformen. Der Zweitsprachlehrer wird es sich in seinen mündlichen wie schriftlichen Vermittlungsbemühungen zur Aufgabe machen müssen, keine satzförmige Äußerung über mehr als vier bis fünf Informationseinheiten – ganz ähnlich, wie wir es von der Elternsprache her kennen – zu machen. Die Texte der Sachkunde-Lehrbücher für Zweitsprachler müssen auch unter diesem Gesichtspunkt geprüft werden. Passivische Darstellungsformen bereiten vor allem ihrer komplizierten Morphologie und ihrer Satzklammerung wegen große Lernschwierigkeiten. Die Progression im Passiv-Bereich kann aber abgeflacht und lernfreundlicher gestaltet werden, wenn dort, wo es grammatisch möglich ist, die weniger anspruchsvollen man-Formen eingesetzt werden:

Morgen werden die Bücher verteilt.:

Morgen verteilt man die Bücher.

Die morphologische Übereinstimmung im infiniten Teil zwischen den Formen des Perfekts und des Passiv (Er hat es *gefunden*. : Es wurde *gefunden*.) legt eine didaktische Koordination dieser grammatischen Bereiche nahe.

### *Zur Mathematik*

Kein anderer Lernbereich setzt in der Schule so früh und so intensiv mit dem Aufbau einer fachspezifischen Sprache ein wie die Mathematik.

„Wir machen ein Plus-Zeichen“, „Wir schreiben das Ergebnis in die Tabelle“, „Wir machen Zehnerbündel“ sind Äußerungsformen, die bereits im Erstunterricht der Mathematik auftauchen, die aber außerhalb des Mathematikunterrichts auch deutschen Kindern nicht begegnen. Sowenig wie sie im Mathematikunterricht für deutsche Kinder zu umgehen sind,

sowenig kann sie auch der Zweitsprachunterricht weder durch Aussparung noch durch Umschreibungen umgehen.

Schon die wenigen Wortbeispiele zeigen deutliche Unterschiede an fachsprachlicher Qualität: „Ergebnis“ und „in die Tabelle schreiben“ sind eher Antizipationen von Äußerungen, die der Schüler auch bei anderer Gelegenheit (z. B. im Sachunterricht) verwenden kann. „Plus“ und „Zehnerbündel“ hingegen sind fachsprachliche Termini, wie sie nur die Mathematik kennt.

Wieder andere Begriffe kommen aus der Umgangssprache, nehmen aber dann im mathematischen Kontext eine fachsprachliche Bedeutung an, die den Zusammenhang mit der Umgangssprache entweder vollständig preisgibt oder ihn kaum mehr erkennen läßt. Dafür einige Beispiele: „Eine Menge Leute“ und „eine Menge Zeit“ bedeutet umgangssprachlich jeweils ein großes Quantum. Welche Verständigungsbrücke aber bietet die umgangssprachliche Benennung für mathematische Wendungen wie „Menge mit einem Element“ oder „leere Menge“? Das Attribut in „gerader Straße“ stimmt kaum in einem semantischen Merkmal mit dem Attribut in „gerader Zahl“ überein. Die syntaktische Organisation des Satzes „Der Oberförster geht durch den Wald.“ ist die nämliche wie in dem Satz „Die Gerade geht durch den Punkt P.“, und doch bringt sie für das Verständnis des zweiten Satzes nichts ein. Der Begriff „Produkt“ in den beiden Sätzen „Die Firma A stellt hochwertige Produkte her.“ und „Das Produkt aus zwei negativen Zahlen ist positiv.“ hat jeweils einen anderen semantischen Charakter.

Andere fachsprachliche Bildungen kommen aus Fremdsprachen (z. B. plus, minus, addieren, multiplizieren) oder sind sprachliche Kunstgebilde (Ellipsoid).

Es ist also eine Täuschung zu glauben, mathematische Fachsprache ließe sich sozusagen als Konterbande über die Umgangssprache einschmuggeln. Mathematische Fachsprache ist auch nicht durch mathematische Zeichen zu ersetzen, weil mathematische Begriffe nur über die Sprache vermittelt werden können. Für den Zweitsprachler gilt im besonderen, daß er mathematische Begriffe nur verstehen und ihre Bedeutung nur dann erfassen kann, wenn er anhaltende und intensive Erfahrungen über ihre Gültigkeit und über ihre Verwendbarkeit machen kann. Der Schüler muß Gelegenheit bekommen, mathematische Begriffe und Bezeichnungen über eine längere Zeit mitgestaltend zu erleben.

Für *die Didaktik der schulischen Fachsprachen in den Lernbereichen der Heimat- und Sachkunde wie in der Mathematik* soll gelten, daß

- alle Begriffe – wo immer es möglich ist – sprechsprachlich vorgeklärt werden. Damit ist gemeint, daß die Schüler Gelegenheit bekommen müssen, alle ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Meinungen mit den Äußerungsmitteln wiederzugeben, die ihnen sprechsprachlich zur Verfügung stehen. Wie die Erfahrung zeigt, enthalten solche Beiträge in den meisten Fällen wichtige Merkmale des zu entwickelnden Begriffs;
- alle Informationen – soweit das möglich ist – durch Text und Bild vermittelt werden; die Parallelisierung erlaubt den Austausch und gegenseitige Bestätigung der bildlich und sprachlich gegebenen Informationen;
- der Lernstoff in kleinen „Lernportionen“ und mit umfangreichem und abwechslungsreichem Übungsmaterial angeboten wird;
- die Muttersprache systematisch als Lern- und Verständnishilfe eingesetzt wird: Die muttersprachliche Fassung fachsprachlicher Texte erlaubt *Ausländerkindern mit sehr geringen Deutschkenntnissen*, am fachlichen Lernfortschritt teilzuhaben. Das kann im muttersprachlich geführten Ergänzungsunterricht, das kann aber im Unterricht der deutschen Regelklasse mit Hilfe der Bildinformationen und der muttersprachlichen Erklärungen geschehen.

*Ausländerkinder mit Grundkenntnissen in der deutschen Sprache* haben muttersprachliche Verständnishilfen in mehrfacher Hinsicht nötig. Der muttersprachliche Text kann zur

inhaltlichen Vorklärung dienen. Er gibt inhaltliche Sicherheit da, wo weder die Kenntnis der Zweitsprache noch die Bildsemantik ausreichen. In vielen Fällen, vor allem bei abstrakten Begriffen, ersetzt die muttersprachliche Textfassung die Sucharbeit im Lexikon.

*Ausländerkinder mit guten Kenntnissen in der Zweitsprache* werden durch den Sprachvergleich für die Ausdrucksmöglichkeiten in beiden Sprachen sensibilisiert und zum Gebrauch der beiden Sprachen in verschiedenen Situationen vorbereitet. In diesem Lernstadium verhindert die zweisprachige Textfassung, daß eine der beiden Sprachen beim Lerner vorzeitig „fossiliert“. Auch die muttersprachliche Kompetenz wird über die Fachsprache der Sachkunde und der Mathematik gefestigt und erweitert.

## Arbeiten mit dem Sprachbuch

Dieser Abschnitt nimmt Bezug auf das LZ 6 des Grundkurses und auf alle LZ mit Lese- und Schreibsituationen des Aufbaukurses.

Die didaktische Situation geht aus von einem deutschen Lesetext (aus einem Sprachbuch), der aber in wichtigen Teilen noch außerhalb des Sprachvermögens der Zweitsprachlerner liegt. Diese Situation kann eintreten, wenn der Lehrer in einer Zweisprachigen Klasse einen deutschen Text von seinem Inhalt her für wertvoll, von seiner Sprachfassung her noch nicht für ganz zumutbar hält. Diese Situation wird aber noch häufiger in einer Regelklasse eintreten, wenn der Lehrer mit den deutschen Kindern seiner Klasse einen Text erarbeiten will, der aber in der vorliegenden Sprachfassung von den ausländischen Mitschülern noch nicht aufgenommen werden kann. Es ist eine der Situationen, die zur Binnendifferenzierung einer Klasse zwingt.

Der originale Sprachbuchtext muß durch zusätzliche Texte aufgeschlossen und lesbar gemacht werden. Dabei zeigt es sich, daß immer wieder die gleichen spracherleichternden Textsorten und Übungsformen Verwendung finden:

- Originaltexte mit direkten oder indirekten Redeteilen werden entweder zu vereinfachten Paralleldialogen (Zick-Zack-Dialog) oder zu visualisierten Dialogdarstellungen mit Sprechblasen „umgeschrieben“.
- Gegenstände, die im Text eine inhaltliche Bedeutung haben, werden abgebildet und benannt.
- Redemittel, die zu den kommunikativen Grundformen zählen (wie warnen, trösten, sich erkundigen usw.), werden vorgegeben und sind den verschiedenen Stationen des Textes zuzuordnen.
- Schwierige Textpartien werden in einen sprachlich vereinfachten Lückentext umgeschrieben, der unter Umständen in Gruppenarbeit ausgefüllt wird.
- Inhaltlich und sprachlich schwierige Textteile lassen sich auch in Textaufgaben umgestalten, die als „Richtig-Falsch-Aufgabe“ nicht nur eine Vereinfachung, sondern eine deutliche Bewußtmachung bewirken sollen.

Für andere, meist fiktionale Texte eignet sich eine vereinfachende Zusammenfassung mit visualisierenden Verständnishilfen. Als Beispiel diene eine Zusammenfassung<sup>31</sup> zu dem Text „Peter sammelt die Zeit“ von Helga Höfle (aus: Das gestreifte Krokodil. Recklinghausen 1971):

*Peter bittet um etwas:*

Der Vater soll mit Peter angeln gehen.  
 Die Mutter soll mit Peter spielen.  
 Die Oma soll Peter eine Geschichte erzählen.

- Er hat keine Zeit.
- Sie hat keine Zeit.
- Sie hat keine Zeit.

*Peter sammelt Zeit*

Er schneidet Zettel aus: 3 Stunden 2 Minuten 5 Minuten

Die Zettel ergeben zusammen 240 Stunden und 8 Minuten.

*Peter will Zeit verkaufen oder verleihen*

Die Mutter mit 2 Kindern

Was machen sie mit der Zeit?

Die Frau sagt: „Quatsch!“



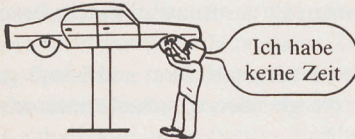
Das Liebespaar

Er wirft die „drei Stunden“ weg.



Der Mechaniker

Der Mechaniker sagt:  
 „Junge, hau ab, du spinnst!“



Peters Vater

Er nimmt einen Zettel mit

2 Stunden

und geht mit Peter angeln.



In allen Fällen aber sind die zusätzlichen Texte und Arbeitsblätter kein Ersatz für den Originaltext, sondern Hilfen zu seinem Verständnis. Sie sollen den deutschen Originaltext auch für Zweitsprachler\*innen lesbar machen. Um dieses Ziel zu erreichen, muß bei der Auswahl der Texte darauf geachtet werden, daß die Distanz zwischen Text und Sprachvermögen durch die beschriebenen Hilfen verkürzt wird.

## Leistungsmessung

Die Schüler sollen ihre Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache in unterschiedlichen Sprachhandlungen nachweisen: Sie sollen handelnd reagieren, zuordnen und bezeichnen, mündliche und schriftliche Auskunft geben können<sup>32</sup>.

Die einzelnen Testteile sind nach Schwierigkeitsgraden abgestuft.

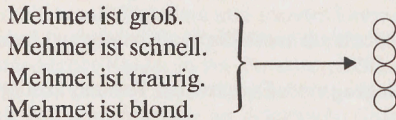
### 1. Handelnd reagieren:

- Leichte kurze Aufträge ausführen, z. B. Dreh dich bitte um! Komm an die Tafel heraus!

- Längere Aufträge ausführen, z. B. Geh zur Tür und öffne sie! Geh zum Waschbecken und wasch dir die Hände!
- Mehrere Aufträge ausführen, z. B. Geh zum Waschbecken, hol Wasser und gieß die Blumen! Geh zur Garderobe, hol deinen Mantel und zieh ihn an!

## 2. Zuordnen und Bezeichnen:

- Die Bilder einer Bildergeschichte sind nach ihrem zeitlichen Ablauf zu ordnen.
- Vier Sprechblasen sollen vier Bildern richtig zugeordnet werden.
- Auf eine sprachliche Situation reagieren, z. B.  
Mehmet's Ball ist kaputt.



## 3. Sprechen:

- Nachsprechen:  
Wörter  
kurze Sätze  
zwei kurze Sätze
- Antworten:  
Fragesätze, die mit einem Fragepronomen eingeleitet werden, beantworten, z. B.  
Wo wohnst du? Wie heißt du? Wo bist du geboren?
- Nacherzählen:  
Der Schüler versucht eine kurze Geschichte, die aus vier bis fünf Sätzen besteht, nachzuerzählen.

## 4. Schreiben:

- Abschreiben: einzelne Wörter  
mehrere kurze Sätze
- Nach Diktat schreiben:  
einzelne Wörter  
mehrere kurze Sätze
- Zu einer Bildvorlage schreiben:  
Rede und Gegenrede der abgebildeten Personen schreiben;  
eine einfache Bildergeschichte niederschreiben.

Der Bewertungsbogen stellt fest:

1. Der Schüler kann
  - leichte kurze Aufträge verstehen
  - längere Aufträge verstehen
  - mehrere, hintereinander formulierte Aufträge verstehen
2. Der Schüler kann
  - die Abfolge einer Geschichte verstehen
  - Bild und Sprache zuordnen
  - Sprache und Sprache zuordnen
3. Der Schüler kann
  - Wörter nachsprechen
  - kurze Sätze nachsprechen
  - Fragen beantworten
  - einen Vorgang nacherzählen

## 4. Der Schüler kann

- Wörter und Sätze richtig abschreiben
- Wörter nach Diktat richtig schreiben
- Sätze nach Diktat richtig schreiben
- einen Dialog schriftlich wiedergeben
- eine Bildergeschichte schriftlich nacherzählen

**Literaturhinweise**

- Akpınar, Ü./López-Blasco, A./Vink, J.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen. München 1977
- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München <sup>2</sup>1979
- Birkkott, K. u. a.: Mein türkisches Dorf. AGG-Materialien 10 (1975), S. 113–168
- Boos-Nünning, U.: Situationsanalyse. In: Boos-Nünning, U./Reich, H. H./Hohmann, M.: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976 (Konrad-Adenauer-Stiftung: Studien zur Kommunalpolitik, Bd. 14)
- Boos-Nünning, U./Hohmann, M.: Probleme des Unterrichts in der Grund-Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen. In: Hohmann, M. (Hg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf <sup>3</sup>1980, S. 26 ff.
- Council for cultural co-operation (Hg.): Straßburg 1980. Dossiers for the intercultural training of teachers. Socio-cultural information:
- Belgien: (DECS/EGT (79) 103)
  - Dänemark: (DECS/EGT (79) 106)
  - Frankreich: (DECS/EGT (79) 109)
  - Niederlande: (DECS/EGT (79) 117)
  - Schweden: (DECS/EGT (79) 121)
- The socio-cultural situation of migrants and their families:
- Belgien: (DECS/EGT (79) 104)
  - Dänemark: (DECS/EGT (79) 107)
  - Frankreich: (DECS/EGT (79) 110)
  - Niederlande: (DECS/EGT (79) 118)
  - Schweden: (DECS/EGT (79) 122)
- Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Ausländerkinder in der Schule (Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung, 6 Einheiten). Tübingen 1980
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland: Muslimische Kinder in evangelischen Kindergärten. Diskussionspapier vom 1. 8. 1980
- Essinger/Hellmich/Hoff (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts. 1981
- Felix, S. W.: Natürlicher Zweitspracherwerb: Ein Überblick. In: Studium Linguistik 4/1977
- Fthenakis, W. E.: Modellversuch zur Förderung deutscher und ausländischer Kinder im Elementarbereich. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München 1979
- Hohmann, M. (Hg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976
- Hurst, M.: Integration und Entfremdung. Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkinds. In: Sozialarbeit 1974
- Jeggle, U. u. a.: Die Kinder der Gastarbeiter. In: Müller, H.: Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974
- Lörcher, G. A.: Mathematikkenntnisse ausländischer Schüler zu Beginn der Hauptschule. In: Ausländerkinder, Forum für Schule und Sozialpädagogik, H. 5 (1981a), S. 22–23
- Lörcher, G. A.: Mathematische Grundbegriffe. Lexikon für die Schulpraxis mit ausländischen Kindern. Schriftenreihe Lehren und Lernen S. 21. Villingen-Schwenningen (1981b)
- Mahler, G.: Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Donauwörth 1974
- McRae, V.: Die Gastarbeiter. Daten, Fakten, Probleme. München 1980
- Meiers, K.: Kontrastive Analysen zu den Muttersprachen Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch, Spanisch und Serbokroatisch. In: Praxis Deutsch, Sonderheft '80 (1980b), S. 63–77
- Mellinghaus, G. (Hg.): Der fremde Nachbar. Tübingen/Basel 1877
- Meyer-Ingwersen, J. u. a.: Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, 2 Bde. Kronberg/Ts. 1977

- Müller, F.: Erstspracherwerb: Theoretische Ansätze, Methoden, Untersuchungen. In: *Studium Linguistik* 4/1977
- Müller, H.: Ausländische Kinder – Kinder zwischen zwei Welten. In: *Die Grundschule der achtziger Jahre. Bilanz und Perspektiven*, hg. v. Arbeitskreis Grundschule V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 43/44), Frankfurt/Main 1980, S. 131–138
- Pommerin, G.: *Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern*. Bochum 1977
- Praxis Deutsch, Sonderheft '80: Deutsch als Zweitsprache, hg. v. Erhard-Friedrich-Verlag, Seelze 1980
- Priesemann, G.: *Zur Theorie der Unterrichtssprache*. Düsseldorf 1971
- Sandfuchs, U. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern*. Bad Heilbrunn/Obb. 1981
- Schmidtke, H. P./Wagner, E.: *Pilotprojekt Ausländerkinder in der Schule – Fernstudienmaterial für die Lehrerfortbildung des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen; Einheit A: Verhaltensauffälligkeiten und soziales Lernen*. Tübingen 1980
- Schrader, A./Nikles, B. W./Griese, H. M.: *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Königstein/Ts. 1979
- Steindl, M.: *Deutsch als Zweitsprache*. In: *Handbuch der Fachdidaktik. Deutsch 1*. München 1981
- Steindl, M.: *Sprechsprache als didaktische Chance im Zweitsprachunterricht*. In: *Zielsprache Deutsch* 4/1981
- Steindl, M.: *Handreichungen für den Lehrer. Sachkunde 2*. München 1982
- Tumat/Keudel: *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (III)*. Kiel 1981
- Weber, H. (Hg.): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. München 1976
- Wiczercowski, W.: *Frühe Zweisprachigkeit*. München 1965
- Wienold, G.: *Die Erlernbarkeit der Sprachen*. München 1973
- Yletyinen, R.: *Probleme der Zweitsprachigkeit bei Migrantenkindern Schwedens als bildungspolitisches Beispiel*. Berlin 1978 (Magisterarbeit der TU Berlin)
- Akademieberichte: *Die schulische Betreuung ausländischer Kinder*. Dillingen 1980

## Anmerkungen

- 1 Steindl, M.: *Deutschunterricht mit Ausländerkindern – Überlegungen zum Standort der Didaktik der Zweitsprache*. In: *Monatshefte für die Unterrichtspraxis* 5/1979, S. 372–381.
- 2 Mahler, G./Kaiser, K. K.: *Ausländische Schüler in Grund- und Hauptschulen in Bayern*. Kronach/München 1980.
- 3 „Ausländerpädagogik“ werden Ausbildungsgänge beispielsweise in den Bundesländern Baden-Württemberg und Hessen genannt, die auf die Unterrichtsarbeit mit Ausländerkindern vorbereiten sollen.
- 4 Maslow, A. H.: *Motivation and Personality*. New York, 2. Aufl. 1970, S. 43.
- 5 Graf, P.: *Lernen in der Zweitsprache als pädagogisches Problem*. In: *Ausländische Kinder in der Schule*. München 1980.
- 6 Röber-Siekmeyer, Ch.: *Ausländische Schüler in der Grundschule*. In: Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern*. Bad Heilbrunn 1981.
- 7 Stölting, W.: *Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern*. In: *Praxis Deutsch, Sonderheft* 1980.
- 8 Stölting, W. (1980), S. 22.
- 9 Röber-Siekmeyer, Ch. (1981), S. 129.
- 10 Wilkins, D. A.: *Linguistics in Language Teaching*. London, 2. Aufl. 1973, S. 154.
- 11 Wilkins, D. A. (1973), S. 155.
- 12 Steindl, M.: *Deutsch als Zweitsprache*. In: Lehmann/Stocker (Hrsg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Deutsch 1*. München 1981
- 13 Wode, H.: *Zweitspracherwerb*. In: *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (III)*. Kiel 1981.
- 14 Felix, S. W.: *Natürlicher Zweitspracherwerb: Ein Überblick*. In: *Studium Linguistik*, 4/1977, S. 29.
- 15 Stölting, W. (1980), S. 21.
- 16 Steinmüller, U.: *Begriffsbildung und Zweitspracherwerb*. In: Essinger/Hellmich/Hoff: *Ausländerkinder im Konflikt*. Königstein/Ts 1981, S. 92.

- 17 Stölting, W. (1980), S. 21 f.
- 18 Die sprachkontrastiven Hinweise sind entnommen: Steindl, M.: Handreichungen für den Lehrer. Sachkunde 2. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. München 1982.
- 19 Götze, B.: Was erschwert Ausländerkindern das Erlernen der deutschen Sprache? In: Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S. 74.
- 20 Kuhs/Reich: Rechtschreibprobleme türkischer Schüler. In: Praxis Deutsch. Sonderheft 1980.
- 21 Götze, G. (1981), S. 75.
- 22 Z. B. Weinrich, H.: Für eine Grammatik mit Augen und Ohren, Händen und Füßen – am Beispiel der Präpositionen. Opladen 1976. Helbig/Buscha: Kurze deutsche Grammatik für Ausländer. Leipzig 1976, S. 163 ff.
- 23 Eine lange Liste von „Anweisungen und Aufforderungen“ ist bei Meyer-Ingwersen, J., nachzulesen: Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts., S. 324 ff.
- 24 Götze, G. (1981), S. 77.
- 25 Steindl, M.: Sprechsprache als didaktische Chance im Zweitsprachunterricht. In: Zielsprache Deutsch 4/1981, S. 26–37.
- 26 Engelkamp, J.: Satz und Bedeutung. Stuttgart 1976.
- 27 Brinkmann, H.: Reduktion in gesprochener und geschriebener Rede. In: Sprache der Gegenwart. Düsseldorf 1974.
- 28 Ekman, P. und Friesen, W. V.: Hand movements. Journal of Communication 1972, S. 353–374.
- 29 Steindl, M.: Handreichungen für den Lehrer. Sachkunde 2. München 1982.
- 30 Steindl, M.: Bilinguale Materialien für den Mathematik-Unterricht mit Ausländerkindern. In: „Lernen in Deutschland“ 0/1980, S. 5–15.
- 31 Schade, E.: Arbeitshilfen zur Förderung ausländischer Schüler im Deutschunterricht der Regelklasse. In: Lernen in Deutschland 5/1981, S. 8–40.
- 32 Tumat, A. J.: Zur Bedeutung des Hörverstehens und zu den Problemen der unterrichtlichen Umsetzung. In: Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (III). Kiel 1981, S. 125 ff.

Michael Steindl

# MATHEMATIK

MATHEMATIK

1. Ziele und Aufgaben

Im Mathematikunterricht der Grundschule lernen die Kinder, Sachverhalte ihrer Umwelt mit Hilfe von Zahlen zu erfassen, einfache räumliche Vorstellungen aufzubauen, und erwerben grundlegende mathematische Denkweisen. Der Unterricht soll zu sicherem und geläufigem Rechnen mit Zahlen und Größen in den vier Grundrechenarten führen. Schlußfolgerndes Denken wird vor allem beim Lösen von Sachaufgaben angebahnt und geschult. Der Mathematikunterricht fördert die Erziehung zu Genauigkeit, Sachlichkeit und Selbstkontrolle.

Wenngleich Zahlen und Größen zum Begreifen der Welt viel beitragen, sollte schon dem Grundschulkind deutlich werden, daß dem mathematischen Erfassen der Lebenswirklichkeit Grenzen gesetzt sind.

2. Hinweise zum Unterricht

Der Mathematikunterricht knüpft an die Erfahrungen der Schüler an. Er weckt durch Spiel, handelnden Umgang mit Dingen und den Einsatz von Arbeitsmitteln die Freude am eigenen Tun und führt so an vielfältige und interessante Fragestellungen und Lösungsformen heran. Der Unterricht verbleibt in der Grundschule wesentlich im Bereich des Anschaulichen. Formalisierungen sollen behutsam vorgenommen werden; sie müssen der Altersstufe und Klassensituation angemessen sein. Der natürliche Sprachgebrauch der Kinder ist zu berücksichtigen.

Besondere Aufmerksamkeit erfordern die vier Grundrechenarten. Die Schüler müssen die Rechenvorgänge verstehen und durch regelmäßiges Üben und Wiederholen Sicherheit gewinnen. Abwechslungsreiche Aufgabenstellungen und vielfältige Übungsformen stehen im Dienst beweglichen rechnerischen Denkens. Individuelle Förderung berücksichtigt Begabungs- bzw. Leistungsunterschiede, darf aber keineswegs zur Bildung starrer Lerngruppen führen.

Lernziele und -inhalte sind verbindlich, nicht jedoch ihre Abfolge innerhalb einer Jahrgangsstufe.

Übersicht

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Grundlegende mathematische Fähigkeiten	1. Addieren und Subtrahieren bis 20 (Wiederholung und Sicherung)	1. Rechnen bis 100 (Wiederholung) Einmaleinssätze mit 3, 6, 9; 7	1. Rechnen bis 1000 (Wiederholung und Sicherung)
2. Die Zahlen bis 9	2. Die Zahlen bis 100	2. Die Zahlen bis 1000 Addieren und Subtrahieren HZE ± HZ	2. Die Zahlen bis zur Million
3. Addieren und Subtrahieren bis 9	3. Addieren und Subtrahieren bis 100	3. Schriftliches Addieren und Subtrahieren HZE ± HZE	3. Schriftliches Multiplizieren mit ein-, zwei- und dreistelligen Zahlen
4. Die Zahlen bis 20	4. Multiplizieren und Dividieren Einmaleinssätze mit 10, 5; 2, 4, 8	4. Multiplizieren und Dividieren ZE · E ZE · Z    HZ · E ZE : E    ZE : Z HZ : E    HZ : Z	4. Schriftliches Dividieren durch ein- und zweistellige Zahlen
5. Die Zehnerzahlen bis 100 Rechnen mit Geld	5. Größen und Sachaufgaben Längen: m, cm	5. Größen und Sachaufgaben Längen: km, m, dm, cm, mm Hohlmaße: hl, l Gewichte: t, kg, g	5. Sachrechnen
6. Geometrische Grund-erfahrungen	6. Geometrische Grund-erfahrungen	6. Geometrische Grund-erfahrungen	6. Geometrische Grund-erfahrungen

## 3. JAHRGANGSSTUFE

1. Rechnen bis 100 (Wiederholung)  
Einmaleinssätze mit 3, 6, 9; 7

## 1.1 Fertigkeit im Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben unter Nutzung vorteilhafter Rechenwege

Vielfältige Übungen mit Erproben verschiedener Rechenwege; Vergleichen und Begründen von Rechenvorteilen

Vorteilhaftes Zusammenfassen, z. B.

$$\begin{array}{l} 18 + 24 + 22 = \square \\ 18 + 22 + 24 = \square \end{array} \quad \left| \quad \begin{array}{l} 72 + 24 - 12 = \square \\ 72 - 12 + 24 = \square \end{array} \right.$$

Nützen der 9er-, 10er-, 11-Nähe, z. B.

$$\begin{array}{l} 59 + 26 = 60 + 25 = 85 \\ 71 - 14 = 70 - 13 = 57 \end{array} \quad \left| \quad \begin{array}{l} \text{Probe: } 71 - 4 - 10 = 57 \end{array} \right.$$

Zerlegen von Zahlen; Bilden von Teilaufgaben

Lösen von Aufgaben mit Platzhalter über die Tauschaufgabe, z. B.

$$\begin{array}{l} 64 - \square = 36 \\ 64 - 36 = \square \end{array}$$

Probierendes Lösen, z. B.  $\square + 48 = 83$ 

$$\begin{array}{r} 30 + 48 = 78 \\ 35 + 48 = 83 \end{array}$$

Anwenden von Rechenvorteilen beim Lösen von Sachaufgaben

## 1.2 Fertigkeit im Lösen von Multiplikations- und Divisionsaufgaben

Einmaleinssätze mit 10, 5; 2, 4, 8; 3, 6, 9; 7  
Zahlmengen und ihre Beziehungen

Vielfältige Übungen, z. B.

Tausch- und Umkehraufgaben; Dividieren auch mit Rest  
Verdoppeln und Halbieren

Zerlegen von Zahlen, auch mit Rest

Untersuchen von Zahlmengen

Sortierspiele

Aufstellen von Einmaleinsreihen und Untersuchen ihrer Beziehungen

Vergleich von Rechenausdrücken mit den Zeichen  $<$ ,  $>$ ,  $=$   
Aufgaben mit Größen

Anwenden verschiedener Darstellungsweisen bei täglichen Übungen

## 2. Die Zahlen bis 1000

2.1 Fähigkeit, die Zahlen bis 1000 darzustellen und zu ordnen  
ZahlbeziehungenBündeln mit 10 mit Arbeitsmitteln und zeichnerisch  
Eintrag in die erweiterte Stellenwerttafel, z. B.

Block	Platte	Stange	Würfel
1000	100	10	1
T	H	Z	E

Notieren der Zusammensetzung von Zahlen, z. B.

$$364 = 3H + 6Z + 4E$$

$$364 = 300 + 60 + 4$$

Zahlendiktat: Notieren in Ziffern und als Zahlwort

Zusammensetzen von drei Ziffern zu verschiedenen Zahlen

Orientierungsübungen am Zahlenstrahl (Ausschnitt)

Vervollständigen von Ausschnitten, z. B. 291 . . . . . 300

Ablesen von Vorgänger, Nachfolger, Nachbarzahlen

Zählen bis zum nächsten Zehner bzw. Hunderter (vor- und rückwärts)

Zählen in verschiedenen Folgen

Vergleichen, Ordnen von Zahlen

## 3. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

2.2 Fähigkeit, dreistellige Zahlen zu addieren und zu subtrahieren unter Anwendung bekannter Rechenverfahren

Verdoppeln und Halbieren von Hunderterzahlen  
Rechnen mit Hunderterzahlen, Nutzen von Vergleichsaufgaben, z. B.

$$\begin{array}{r} 4 + 5 = 9 \\ 40 + 50 = 90 \\ 400 + 500 = 900 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 - 4 = 4 \\ 80 - 40 = 40 \\ 800 - 400 = 400 \end{array}$$

Addieren und Subtrahieren ohne Überschreiten des Hunderters, z. B.

$$\begin{array}{r} 620 + 70 \\ 154 + 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 750 - 30 \\ 286 - 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 210 + 8 \\ 344 + 23 \end{array} \quad \begin{array}{r} 340 - 8 \\ 136 - 14 \end{array}$$

Addieren und Subtrahieren mit Überschreiten des Hunderters, z. B.

$$\begin{array}{r} 530 + 170 \\ 240 + 170 \\ 780 + 50 \end{array} \quad \begin{array}{r} 420 - 40 \\ 460 - 130 \\ 340 - 160 \end{array} \quad \begin{array}{r} 484 + 19 \\ 166 + 49 \\ 264 + 58 \end{array} \quad \begin{array}{r} 602 - 9 \\ 236 - 48 \\ 412 - 32 \end{array}$$

Anwenden bekannter Rechenverfahren, z. B. Zahlzerlegung, vorteilhaftes Umstellen

## 3. Schriftliches Addieren und Subtrahieren

3.1 Fähigkeit, dreistellige Zahlen schriftlich zu addieren

Einordnen von Zahlen in die Stellenwerttafel und Addieren ohne Übergang, z. B.

$$\begin{array}{r} \text{H} | \text{Z} | \text{E} \\ 3 | 2 | 5 \\ + 2 | 3 | 2 \\ \hline 5 | 5 | 7 \end{array}$$

Addieren mit Übergang

Darstellen mit Arbeitsmitteln

Schrittweises Hinführen zur Endform (siehe Anhang):

$$\begin{array}{r} 147 \\ 126 \\ + 1 \\ \hline 273 \end{array}$$

Kontrolle von Aufgaben durch Addieren in entgegengesetzter Richtung

Addieren von drei Zahlen

Lösen von Aufgaben mit Platzhalter

Anwenden des schriftlichen Verfahrens in Sachaufgaben

3.2 Fähigkeit, dreistellige Zahlen schriftlich zu subtrahieren

Ergänzen und Vermindern im Zusammenhang, z. B. Einkauf, Wechselgeldrückgabe.

Einordnen von Zahlen in die Stellenwerttafel und Ergänzen ohne Übergang, z. B.

$\begin{array}{r} \text{H} \text{ Z} \text{ E} \\ 8 \ 6 \ 5 \\ - 5 \ 1 \ 2 \\ \hline 3 \ 5 \ 3 \end{array}$	Proben:	$\begin{array}{r} \text{H} \text{ Z} \text{ E} \\ 8 \ 6 \ 5 \\ - 3 \ 5 \ 3 \\ \hline 5 \ 1 \ 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} \text{H} \text{ Z} \text{ E} \\ 3 \ 5 \ 3 \\ + 5 \ 1 \ 2 \\ \hline 8 \ 6 \ 5 \end{array}$
---	---------	---	---

Subtrahieren mit Übergang

Darstellen mit Arbeitsmitteln

Eintragen in die Stellenwerttafel

Schrittweises Hinführen zur Endform (siehe Anhang):

$$\begin{array}{r} 252 \\ 128 \\ - 1 \\ \hline 124 \end{array}$$

Kontrolle durch Umkehr- bzw. Tauschaufgabe

Lösen von Aufgaben mit Platzhalter

Anwenden des schriftlichen Verfahrens in Sachaufgaben

## 3. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

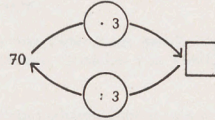
## 4. Multiplizieren und Dividieren

## 4.1 Fähigkeit im Multiplizieren von zweistelligen Zahlen

Analogieaufgaben mit Zehnerzahlen  
Multiplizieren von zweistelligen Zahlen über Zahlzerlegungen  
Probe durch Tausch- bzw. Umkehraufgabe

Fähigkeit im Dividieren durch einstellige Zahlen und durch Zehnerzahlen

Darstellen von Multiplikation und Division im Zusammenhang, z. B.



Lösen von Divisionsaufgaben durch Zahlzerlegung  
Dividieren auch mit Rest

Anwenden der Verfahren in Sachzusammenhängen in Verbindung mit bekannten Größen (DM/Pf und m/cm)

## 5. Größen und Sachaufgaben

## 5.1 Fähigkeit, Größen in gebräuchlichen Einheiten zu schätzen, zu messen und zu vergleichen

Längen: km, m, dm, cm, mm

Hohlmaße: hl, l

Gewichte: t, kg, g

Ausmessen von Strecken mit Lineal, Zollstab, Maßband  
Aufsuchen von Strecken mit der Länge 1 km  
Schätzen von Entfernungen  
Notieren von Meßergebnissen in verschiedenen Einheiten

Vergleichen von Gefäßen nach ihrem Fassungsvermögen durch Umfüllen  
Messen mit einem Meßbecher  
Klären der im Handel verwendeten Einheiten für Hohlmaße  
Schätzübungen

Vergleichen von Gegenständen nach ihrem Gewicht  
Schätzen verpackter Ware  
Überprüfen durch Wiegen  
Vergleichen mit der Gewichtsangabe auf der Verpackung  
Nennen von Gegenständen, deren Gewicht in t, kg, g angegeben wird

Darstellen von Geldbeträgen mit verschiedenen Münzen (Spielgeld) und Notieren in Tabellen

Klären der Kommaschreibweise

Preis	1 DM	10 Pf	1 Pf	geschrieben	gelesen
5 DM 80 Pf	5	8	0	5,80 DM	5 D-Mark 80 Pfennig
2 DM 5 Pf	2	0	5	2,05 DM	
39 Pf	0	3	9	0,39 DM	

Lesen und Schreiben von Beträgen mit und ohne Tabelle  
Erstellen von Preistafeln, z. B. Waren-, Fahr-, Eintrittspreise

Addieren und Subtrahieren mit Hilfe der Tabelle, z. B.

DM	Pf
2	80
5	50
+ 1	20
1	
9	50

Kontrolle durch Umwandeln in die kleinere Einheit

Anwenden der Kommaschreibweise in Sachaufgaben

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
5.2 Fähigkeit, Sachaufgaben zu lösen Kennen verschiedener Lösungshilfen	<p>Arbeit an Aufgabentexten: Durchdringen der Sachsituation unter Anwendung verschiedener klärender Darstellungsweisen Sich fragen, was als Lösung gefunden werden soll Zuordnen von Zahlen und Operationen Schätzen bzw. Überschlagen Ausführen der Rechenschritte anhand graphischer Lösungshilfen Finden geeigneter Schritte zur Probe, z. B. Lösungsweg rückwärts Vergleichen und Beurteilen verschiedener Rechenwege Bezug zu Schätz- bzw. Überschlagsergebnissen Einordnen der Ergebnisse in den Sachzusammenhang Formulieren der Rechenantwort</p> <p>Entwerfen von Sachaufgaben zu vorgegebenen Gleichungen, zu Fragen und Zahlenmaterial aus Heimat- und Sachkunde</p>

## 6. Geometrische Grunderfahrungen

6.1 Erste Erfahrungen zur Symmetrie	<p>Nachlegen von Figuren mit Plättchen Ergänzen zu spiegelbildlichen Figuren Herstellen von Klappbildern, Klecksbildern evtl. auch Zeichnen mit Schablone Entdecken von Symmetrien an Gegenständen und Bauwerken</p>
6.2 Fähigkeit, einfache Körperformen und ihre Begrenzungsflächen zu beschreiben	<p>Auffinden der Grundformen Quader, Würfel, Kugel in der Umwelt Zusammenstellen von Körpern gleicher Form Beschreiben der Begrenzungsflächen Unterscheiden von Boden-, Deck-, Seitenflächen Ermitteln der Oberfläche durch Umfahren geeigneter Gegenstände</p>

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>4. JAHRGANGSSTUFE</b>	
<b>1. Rechnen bis 1000 (Wiederholung und Sicherung)</b>	
1.1 Fähigkeit in der Darstellung und Ordnung der Zahlen bis 1000	<p>Lesen und Schreiben von Zahlen in Ziffern und als Zahlwort  Markieren am Zahlenstrahl  Bilden dreistelliger Zahlen mit vorgegebenen Ziffern  Angaben der Nachbarzahlen, der nächsten Zehner- bzw. Hunderterzahlen</p> <p>Vergleichen von Zahlen mit den Zeichen <math>&lt;</math>, <math>&gt;</math>; Ordnen  Deuten, Ergänzen, Erstellen von Pfeilbildern mit vier bis fünf Zahlen</p> <p>Zählen bis zum nächsten Zehner und Hunderter  Zählen in verschiedenen Schritten  Bilden bzw. Fortsetzen von Zahlenfolgen</p> <p>Zahlzerlegungen in H, Z, E</p>
1.2 Fertigkeit im Addieren und Subtrahieren, im Multiplizieren und Dividieren	<p>Ergänzen zum nächsten Hunderter und Tausender  Vorteilhaftes Zusammenfassen  Finden verschiedener Zahlzerlegungen  Schriftliches Addieren mehrerer Zahlen, Probe durch Gegenrechnung</p> <p>Wiederholen des Einmaleins im Rahmen regelmäßiger Kopfrechenübungen  Multiplizieren und Dividieren mit Zehnerzahlen  Lösen schwieriger Aufgaben über Vergleichsaufgaben oder durch Zahlzerlegung  Dividieren auch mit Rest</p> <p>Vergleichen von Rechenausdrücken mit den Zeichen <math>&lt;</math>, <math>&gt;</math>, <math>=</math>  Lösen von Aufgaben mit Platzhalter  Sachbezogenes Rechnen mit bekannten Größen</p> <p>Die Schüler rechnen noch nicht mit Kommazahlen.</p>
<b>2. Die Zahlen bis zur Million</b>	
2.1 Fähigkeit, große Zahlen darzustellen, zu ordnen, mit ihnen zu rechnen	<p>Darstellen von Zahlen mit geeigneten Arbeitsmitteln  Einordnen in die erweiterte Stellenwerttafel  Stufenweiser Aufbau bis zur Million  Lesen und Notieren großer Zahlen mit und ohne Stellenwerttafel  Zahlen additiv zerlegen und aufbauen, z. B.</p> $60\ 405 = 6\ \text{ZT} + 4\ \text{H} + 5\ \text{E}$ $60\ 405 = 60\ 000 + 400 + 5$ $3\ \text{ZT} + 4\ \text{T} + 2\ \text{Z} + 5\ \text{E} = 34\ 025$ $30\ 000 + 4\ 000 + 20 + 5 = 34\ 025$ <p>Vergleichen von Zahlen im Pfeilbild oder mit den Zeichen <math>&lt;</math>, <math>&gt;</math>  Bilden und Fortsetzen von Zahlenfolgen</p> <p>Rechnen mit großen Zahlen  Schätzübungen  Durchführen von Überschlagsrechnungen  Rechnen in Sachzusammenhängen</p>

## 4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

- 2.2 Fähigkeit, große Zahlen zu runden und im einfachen Schaubild darzustellen

Runden auf volle Zehner, Hunderter, Tausender unter Verwendung von Lernhilfen, z. B. Stellenwerttafel  
Ablesen der Rundungsregel

Darstellen großer Zahlen in einem einfachen Schaubild, z. B.  
Einwohnerzahlen im Vergleich  
Runden auf 1 000 bzw. 10 000  
Zeichnen und Beschriften des Schaubildes

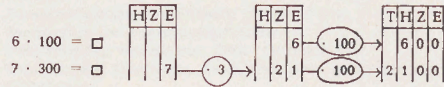
Betrachten von Streifenschaubildern zu Themen aus Heimat- und Sachkunde  
Erkunden, welche Bedeutung die Streifeneinheiten jeweils haben, z. B. für 1000 km in der Wirklichkeit 1 cm in der Zeichnung

3. Schriftliches Multiplizieren  
mit ein-, zwei- und dreistelligen Zahlen

- 3.1 Fähigkeit, mit einstelligen Zahlen schriftlich zu multiplizieren

Wiederholen der Einmaleinsätze in erweiterten Aufgabenstellungen  
Multiplizieren von Zehnerzahlen

Multiplizieren von Hunderterzahlen in der Stellenwerttafel, z. B.



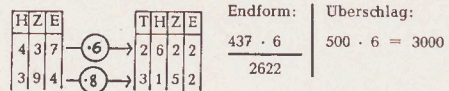
Zahlzerlegungen, z. B.

Verkürzte Darstellung:

$437 \cdot 6 = \square$	$\begin{array}{r} 437 \\ \cdot 6 \\ \hline 42 \\ 180 \\ 2400 \\ \hline 2622 \end{array}$	Probe: $\begin{array}{r} 437 \\ \cdot 6 \\ \hline 2400 \\ 180 \\ 42 \\ \hline 2622 \end{array}$
$7 \cdot 6 = 42$	$30 \cdot 6 = 180$	$400 \cdot 6 = 2400$
$437 \cdot 6 = 2622$		

Multiplizieren in der Stellenwerttafel:

Mitsprechen der Stellenwerte



Erweiterte Aufgabenstellungen, z. B.

$47 \cdot 600$        $47 \cdot 6000$

Rechnen mit Größen und Sachaufgaben

## 4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 3.2 Fähigkeit, mit zwei- und dreistelligen Zahlen schriftlich zu multiplizieren

Multiplizieren mit Zehner- und Einerzahlen in der Stellenwerttafel

	T	H	Z	E
$37 \cdot 63$				
$37 \cdot 60 =$	2	2	0	
$37 \cdot 3 =$	1	1	1	
$37 \cdot 63 =$	2	3	3	1

Verkürzte Darstellung

$$\begin{array}{r} 37 \cdot 63 \\ \hline 2220 \\ 111 \\ \hline 2331 \end{array}$$

Überprüfen des Ergebnisses durch Überschlag:

bzw. Tauschaufgabe:

$$\begin{array}{l} 30 \cdot 60 < 37 \cdot 63 < 40 \cdot 70 \\ 1800 < 2331 < 2800 \end{array} \quad 63 \cdot 37 = \square$$

Übertragen des erlernten Verfahrens auf Multiplikationsaufgaben mit dreistelligen Zahlen

Das Rechnen beginnt beim höchsten Stellenwert. Die Schüler beachten zunächst auch in der Sprechweise noch die jeweiligen Stellenwerte. Weglassen überflüssiger Nullen erst nach gründlicher Übung und Sicherung des Verfahrens.

Lösen von Aufgaben mit Zahlen, die eine Null oder eine Eins enthalten, z. B.

$$278 \cdot 403 \qquad 278 \cdot 126$$

Finden von Rechenvorteilen, Verkürzen von Rechenwegen

Rechnen mit Größen und Sachaufgaben

## 4. Schriftliches Dividieren durch ein- und zweistellige Zahlen

## 4.1 Fähigkeit, durch einstellige Zahlen und Zehnerzahlen schriftlich zu dividieren

Suchen günstiger Zahlerlegungen und Übertragen in die Stellenwerttafel, z. B.

$426 : 3 = \square$	<table border="1"><tr><th>H</th><th>Z</th><th>E</th></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>6</td></tr></table>	H	Z	E	4	2	6	<table border="1"><tr><th>H</th><th>Z</th><th>E</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0</td></tr></table>	H	Z	E	1	0	0	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><th>H</th><th>Z</th><th>E</th></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>6</td></tr></table>	H	Z	E	4	2	6	<table border="1"><tr><th>H</th><th>Z</th><th>E</th></tr><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	H	Z	E	1	4	2
H	Z	E																											
4	2	6																											
H	Z	E																											
1	0	0																											
H	Z	E																											
4	2	6																											
H	Z	E																											
1	4	2																											
$300 : 3 = 100$	<table border="1"><tr><td>3</td><td>0</td><td>0</td></tr></table>	3	0	0	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>6</td></tr></table>	1	2	6	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td></td></tr></table>	1	2		$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>6</td><td></td><td></td></tr></table>	6												
3	0	0																											
1	2	6																											
1	2																												
6																													
$120 : 3 = 40$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>0</td></tr></table>	1	2	0	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>6</td><td></td><td></td></tr></table>	6			$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>6</td><td></td><td></td></tr></table>	6			$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>6</td><td></td><td></td></tr></table>	6												
1	2	0																											
6																													
6																													
6																													
$6 : 3 = 2$	<table border="1"><tr><td>6</td><td></td><td></td></tr></table>	6			$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	1	4	2	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	1	4	2	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	1	4	2										
6																													
1	4	2																											
1	4	2																											
1	4	2																											
$426 : 3 = 142$	<table border="1"><tr><td>4</td><td>2</td><td>6</td></tr></table>	4	2	6	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	1	4	2	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	1	4	2	$\rightarrow$	<table border="1"><tr><td>1</td><td>4</td><td>2</td></tr></table>	1	4	2										
4	2	6																											
1	4	2																											
1	4	2																											
1	4	2																											

Hinführen zur Endform ohne Rest:

$$\begin{array}{r} 426 : 3 = 142 \\ - 3 \\ \hline 12 \\ - 12 \\ \hline 6 \\ - 6 \\ \hline 6 \\ - 6 \\ \hline - \end{array}$$

mit Rest:

$$\begin{array}{r} 5724 : 7 = 817 \text{ R } 5 \\ - 56 \\ \hline 12 \\ - 7 \\ \hline 54 \\ - 49 \\ \hline 5 \end{array}$$

Probe:

$$\begin{array}{r} 817 \cdot 7 + 5 = \square \\ 5719 + 5 = 5724 \end{array}$$

Üben des Verfahrens mit größeren Zahlen und solchen mit Nullen

Probe durch Überschlag bzw. Umkehraufgabe

Anwenden in Sachzusammenhängen

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4.2 Fähigkeit, durch zweistellige Zahlen schriftlich zu dividieren	<p>Dividieren mit zehnnahen Zahlen            Dividieren durch zweistellige Zahlen ohne und mit Rest</p> <p>Endform: <math>5538 : 13 = 426</math></p> $  \begin{array}{r}  - 52 \\  \hline  33 \\  - 26 \\  \hline  78 \\  - 78 \\  \hline  - -  \end{array}  $ <p>Überprüfen des Ergebnisses durch Multiplikation</p> <p>Rechnen mit Größen und Sachaufgaben</p>
5. Sachrechnen	
5.1 Fähigkeit, mit einfachen Tabellen, Zeitplänen und Schaubildern umzugehen	<p>Lesen von Tabellen            Entnehmen von Angaben für bestimmte Berechnungen            Erstellen von Tabellen nach selbst ermittelten Daten</p> <p>Lesen einfacher Zeitpläne und Klären amtlicher Schreibweisen            Notieren von Zeitpunkten            Veranschaulichen, Vergleichen, Berechnen von Zeitspannen            Umwandlungsübungen zur Zeitrechnung, z. B.            ein halbes, ein viertel Jahr in Monaten bzw. Wochen            eine halbe, viertel, dreiviertel Stunde in Minuten</p> <p style="padding-left: 40px;">2 Std. 40 Min. = - - - Min.            93 Sek. = - - - Min. - - - Sek.</p> <p>Lesen von Schaubildern</p>
Darstellung von Mengen und Mengenbeziehungen	<p>Gegenstands- und Zahlmengen und Mengenbeziehungen in verschiedenen Darstellungen (auch Pfeilbilder)            Klären geeigneter Sachzusammenhänge mit Hilfe solcher Diagramme</p>
5.2 Fähigkeit, Sachaufgaben selbständig zu lösen	<p>Entnehmen von Informationen aus Bildern, Tabellen, Texten            Klären der Sachsituation</p> <p>Finden von Rechenfragen            Unterscheiden von notwendigen und überflüssigen Informationen zur Beantwortung der Rechenfragen            Zusammenstellen der notwendigen Zahlen bzw. Größen und Überlegen des Rechenweges</p> <p>Schätzen bzw. Überschlagen            Selbständige Lösungsversuche</p> <p>Vorstellen und Begründen verschiedener Lösungswege            Vergleichen und Beurteilen            Bezug zu Schätz- bzw. Überschlagsergebnissen            Einordnen der Ergebnisse in den Sachzusammenhang            Formulieren der Rechenantwort</p> <p>Sammeln von Zahlen- und Informationsmaterial zu einem Vorhaben, z. B. Ausflug bzw. zu Fragen aus Heimat- und Sachkunde            Bearbeiten verschiedener Aufgaben in Gruppen            Zusammenstellen der Ergebnisse in einfachen Schaubildern</p>

## 4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 6. Geometrische Grunderfahrungen

## 6.1 Erste Erfahrungen zur Symmetrie

Untersuchen vorgegebener Figuren und Muster, z. B. durch Ausschneiden, Falten  
Faltachse farbig nachzeichnen

Zeichnen bzw. Einfärben spiegelbildlicher Figuren auf Karopapier

Einfache Figuren auf Karopapier verschieben und drehen

## 6.2 Erfahrungen zu Würfel und Quader

Würfel (Quader) zu größeren Würfeln (Quadern) zusammensetzen  
Körper mit Einheitswürfeln aufbauen und vergleichen

Zerschneiden von würfel- bzw. quaderförmigen Verpackungen entlang der Kanten  
Auflegen zur Fläche und Übertragen auf Karopapier  
Zusammensetzen in veränderter Anordnung

Deuten vorgegebener Netze  
Überprüfen durch Ausschneiden und Zusammenfügen

Kanten, Ecken, Flächen an Körpermodellen beschreiben (Anzahl, Lage, Form)

## ANHANG

## Verbindliche Zeichen und Sprechweisen

$<, >, =$	ist kleiner als, ist größer als, ist gleich
$+, -, \cdot, :$	plus (zusammenzählen), minus (wegnehmen), mal (malnehmen, vervielfachen), geteilt durch (teilen, messen)
□	Platzhalter
E, Z, H, T, ZT, HT, M	Einer, Zehner, Hunderter, Tausender, Zehntausender, Hunderttausender, Million
DM, Pf	D-Mark, Pfennig
km, m, dm, cm, mm	Kilometer, Meter, Dezimeter, Zentimeter, Millimeter
hl, l	Hektoliter, Liter
t, kg, g	Tonne, Kilogramm, Gramm
Std., Min., Sek.	Stunde, Minute, Sekunde
13.05 Uhr	dreizehn Uhr fünf
3,09 m	drei Meter neun Zentimeter

## Verbindliche Endformen des schriftlichen Rechnens

## 1. Zusammenzählen:

$$\begin{array}{r} 147 \\ + 126 \\ \hline 1 \\ \hline 273 \end{array}$$

## Sprechweise:

6, 13; 3 an, 1 gemerkt;  
3, 7; 7 an;  
2;

## 2. Wegnehmen:

$$\begin{array}{r} 252 \\ - 128 \\ \hline 1 \\ \hline 124 \end{array}$$

## Sprechweise:

8 plus 4 gleich 12; 4 an, 1 gemerkt;  
3 plus 2 gleich 5; 2 an;  
1 plus 1 gleich 2; 1 an;

## 3. Malnehmen:

$$\begin{array}{r} 463 \cdot 276 \\ \hline 926 \\ 3241 \\ \hline 2778 \\ \hline 127788 \end{array}$$

## 4. Teilen:

Endform ohne Rest:

$$\begin{array}{r} 426 : 3 = 142 \\ \hline 3 \\ \hline 12 \\ - 12 \\ \hline -6 \\ - 6 \\ \hline - \\ \hline \end{array}$$

Endform mit Rest:

$$\begin{array}{r} 5724 : 7 = 817 \text{ R } 5 \\ \hline 56 \\ \hline 12 \\ - 7 \\ \hline 54 \\ - 49 \\ \hline 5 \end{array}$$

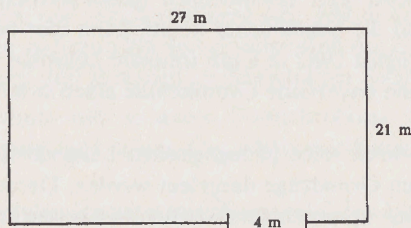
Probe:  $\overbrace{817 \cdot 7} + 5 = \square$   
 $5719 + 5 = 5724$

## Vorschlag für die Darstellung einer Textaufgabe

Herr Gärtner bezahlte für den Zaun um sein Grundstück 2189,60 DM. Die eingezäunte Fläche ist 27 m lang und 21 m breit; 4 m blieben für die Einfahrt frei.

Sein Nachbar hatte für 1 Meter des gleichen Zaunes 21,65 DM bezahlt.

Frage: Wer hat günstiger eingekauft?



Umfang des Grundstücks

$$27 \text{ m} \cdot 2 + 21 \text{ m} \cdot 2 = 54 \text{ m} + 42 \text{ m} = \underline{\underline{96 \text{ m}}}$$

Länge des Zaunes

$$96 \text{ m} - 4 \text{ m} = \underline{\underline{92 \text{ m}}}$$

Preis für 1m Zaun

$$2189,60 \text{ DM} : 92 = \underline{\underline{23,80 \text{ DM}}}$$

Preisunterschied je m

$$23,80 \text{ DM} - 21,65 \text{ DM} = \underline{\underline{2,15 \text{ DM}}}$$

Antwort: Herr Gärtner bezahlte für 1m Zaun 23,80 DM; sein Nachbar hatte je m 21,65 DM billiger eingekauft.

Entgangene Ersparnis

$$2,15 \text{ DM} \cdot 92 = \underline{\underline{197,80 \text{ DM}}}$$

Antwort: Herr Gärtner hätte 197,80 DM sparen können.

NR:

$$\begin{array}{r} 218960 \text{ Pf} : 92 = 2380 \text{ Pf} \\ - 184 \\ \hline 349 \\ - 276 \\ \hline 736 \\ - 736 \\ \hline -0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} \text{DM} & \text{Pf} \\ 23 & 80 \\ - 21 & 65 \\ \hline 2 & 15 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 215 \text{ Pf} \cdot 92 \\ \hline 1935 \\ 430 \\ \hline 19780 \text{ Pf} \end{array}$$

## Mathematik

Fachdidaktische Erkenntnisse bereicherten und detaillierten in den vergangenen zwei Jahrzehnten Zielsetzung und Inhaltsgebung sowie die Wege des Mathematiklernens in großem Umfang. Wer die in dieser Zeit erschienenen fachdidaktischen Veröffentlichungen, die amtlichen Lehrpläne und die Schulbücher kennt, kann dies bestätigen. Der im Juli 1981 erschienene und ab 1. August 1982 in Kraft tretende Lehrplan für die Grundschule stellt in dieser Entwicklung für die bayerische Grundschule einen sicherlich nur zeitlich begrenzten Abschluß dar.

Im folgenden sollen zunächst seine pädagogischen Leitgedanken, seine Ziele und Inhalte und seine unterrichtlichen Grundzüge dargelegt werden. Daran schließt sich eine Erläuterung der Themenkreise mit unterrichtspraktischen Hinweisen an, wobei jeweils die 3. und 4. Jahrgangsstufe zusammengefaßt werden.

### Grundzüge des Lehrplans

#### Pädagogische Leitgedanken

Dieses Kommentarwerk legt an anderer Stelle die grundlegenden Intentionen des Lehrplans dar. Hier erfolgt die Ausrichtung der pädagogischen Leitgedanken auf den Mathematikunterricht.

Der Lehrplan weist der Grundschule Eigenständigkeit und einen spezifischen Bildungsauftrag zu. Die *Orientierung am Kind* erhält eine zentrale Bedeutung. Der Mathematikunterricht muß eine zu frühe Angleichung des Unterrichts an die Sprache und Symbolik der Fachwissenschaft (z. B. Mengen) vermeiden. Ein zu früh an das Kind vom Lehrer herangetragener Begriff bricht den Prozeß der Erkenntnisbildung ab. Es war auch in der Vergangenheit zu beobachten, daß die Kinder beispielsweise nicht Schwierigkeiten hatten, Mengenoperationen zu erkennen und durchzuführen, sondern am Gebrauch der damit verbundenen Fachsprache und -symbolik scheiterten. Entsprechende Warnungen gab es bereits bei der großen inhaltlichen Reform 1971. Sie wurden jedoch in der Euphorie der Reform damals nicht ernst genommen. Die Orientierung am Kind gebietet auch, Aufgaben weiterführender Schulen nicht vorwegzunehmen (z. B. Klammerschreibweise, Potenzen).

In den Vorbemerkungen ist die *umwelterfassende Funktion* des Mathematikunterrichts an erster Stelle genannt. Situationen aus der Umwelt des Kindes (Beziehung zu Heimat- und Sachkunde beachten) bilden den Ausgang für Fragestellungen, die mit mathematischen Begriffen und Verfahren dargestellt und beantwortet werden. Der Schüler soll aber auch die Begrenztheit mathematischer Methoden bei der Umwelterschließung erfahren: Kriterium beim Einkauf ist z. B. nicht nur der Preis sondern auch das Konsumverhalten. Bei der Überlegung, ob die Klasse ihren Ausflug mit der Bahn oder einem Bus durchführt, stellt sich die Frage nach dem Preis, aber auch Überlegungen zur Zeitplanung oder zur Erreichbarkeit des Zieles haben Bedeutung.

Der Mathematikunterricht will die *allseitige Förderung* des Kindes.

- Es soll u. a. befähigt werden, Zusammenhänge erfassen und darstellen (z. B. im Sachrechnen), schlußfolgernd denken (z. B. Wenn-Dann-Beziehungen mit Hilfe von Tabellen) und sich im Raum orientieren und diesen sich vorstellen zu können.
- Das Kind soll Grundfertigkeiten und -techniken beherrschen, v. a. soll es mit Zahlen und Größen in den vier Grundrechnungsarten geläufig rechnen, mit Darstellungsmitteln (z. B. Tabellen, Diagrammen) sinnvoll umgehen und einfache Meß- (Lineal, Meterstab, Maß-

band, Meßbecher, Waage, Uhr) und Zeichengeräte (Schablone, Lineal, Geodreieck, Zirkel) handhaben können.

- Die sprachlichen Fähigkeiten sollen aufgebaut und geschult werden. Unter Berücksichtigung des natürlichen Sprachgebrauchs (möglichst präzise Verbalisierung mit eigenen Worten) wird eine sachgerechte Sprechweise (Formalisierung) behutsam entwickelt. Je größer die Variation der Beispiele ist, desto eher lösen sich die Begriffe und Verfahren von den irrelevanten Gegebenheiten und verallgemeinern sich. Mit diesem Prozeß geht die Versprachlichung einher. Eine sachgerechte Sprechweise muß das Ziel der Grundschule sein, weil sie zum klaren Erfassen und Mitteilen mathematischer Sachverhalte erforderlich ist.

Der Lehrplan der Grundschule will in seinen Fachlehrplänen nicht nur kognitive und instrumentelle Lernziele verwirklicht sehen. Der Mathematikunterricht leistet auch einen *Beitrag zur Erziehung*.

- Durch Spiel, durch handelnden Umgang mit Dingen und den Einsatz von Arbeitsmitteln wird die Lernfreude geweckt, erhalten und gefördert.
- Durch Beachtung der individuellen Leistungs- und Begabungsunterschiede vermag der Lehrer das Anspruchsniveau seines Unterrichts so zu gestalten, daß der Schüler mit Anstrengung noch zum Erfolg kommt und so Erfolgsszuversicht vermittelt bekommt.
- Auf dem Wege zur Selbstverwirklichung und zu verantwortlichem Leben muß das Kind Selbständigkeit erlangen. Der Lehrer regt es an zu selbständigem Arbeiten. Anzustreben ist ein großes Maß an Selbständigkeit und eine stetige Entwicklung der Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Arbeit.
- Soziale Arbeitsformen sollten, soweit sie der Selbständigkeit des Schülers nicht entgegenstehen, und den Zielsetzungen des Mathematikunterrichts förderlich sind, verwirklicht werden. Sie bahnen kooperative Arbeitshaltungen an. Beispielhaft sei hier die Partnerarbeit genannt, die sich für eine Vielfalt von unterrichtlichen Maßnahmen anbietet: Durchführung von Spielen (Würfelspiele), gegenseitiges Stellen von Aufgaben (verbal, mit Karten, mit Arbeitsmitteln, schriftlich), Durchführen verschiedener Lösungswege, Partnerkontrolle.

Der Fachlehrplan setzt in der linken Spalte verbindliche Lernziele und Lerninhalte. Er gibt dem Lehrer jedoch einen *pädagogischen Handlungsfreiraum* in der zeitlichen Abfolge der Unterrichtsthemen innerhalb einer Jahrgangsstufe. Dabei wird er besonders die Themenbereiche Größen/Sachrechnen und geometrische Grunderfahrungen nicht als geschlossene Blöcke am Ende des Schuljahres behandeln, sondern sie während des Jahres integrieren bzw. einstreuen. Frei ist der Lehrer in der methodischen Organisation der Lernprozesse, und die in der rechten Spalte angeführten Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung sind unverbindlich. Somit ist dem Lehrer vom Lehrplan her auch Raum für fachdidaktische Innovationen gegeben.

## Ziele und Inhalte

Da der Lehrplan 1981 eine Weiterentwicklung des Lehrplanes von 1974 darstellt, ist es notwendig, wichtige Änderungen festzuhalten. Wir wollen zunächst ohne Wertung die Streichungen, Verschiebungen, Integrationen und neuen Schwerpunkte herausstellen und diese dann einer kritischen Würdigung unterziehen.

### *Streichungen*

- normierte Sprechweisen und Symbole bei der Mengenlehre
- lateinische Bezeichnungen (außer „plus“ und „minus“)
- Klammerschreibweise (3. Jgst.)

- Potenzschreibweise (4. Jgst.)
- Zahlen in verschiedenen Systemen darstellen (4. Jgst.)
- Größenbereich Zeit (in der 2. und 3. Jgst.)
- Kommaschreibweise außer beim Größenbereich Geld (4. Jgst.)
- Orientierung in der Ebene mittels eines Gitternetzes (3. Jgst.)

### *Verschiebungen*

- 2. Jgst. → 1. Jgst.: Räumliche Beziehungen, Flächenformen
- 2. Jgst. → 3. Jgst.: Maßeinheit dm
- 4. Jgst. → 3. Jgst.: Kommaschreibweise bei DM und Pf
- 4. Jgst. → 3. Jgst.: Erste Erfahrungen zur Symmetrie

### *Integration*

- Die strukturellen Leitbegriffe (Mengen, Relationen, Operatoren) sind nicht mehr als Lernziele und Lerninhalte formuliert, sondern als methodische Instrumentarien und Darstellungsmittel integriert.
- Das Bündeln ist nicht mehr isoliert als Ziel ausgewiesen, sondern in den Zahlaufbau integriert.

### *Neue Schwerpunkte*

- Die Bedeutung der Umwelterschließung wird bei den Richtzielen besonders betont. Alle Themen sollen im Sachrechnen angewendet werden, das zusätzlich durch eigene Lehrgänge zu fördern ist. Dabei werden Tabellen, Schaubilder und Zeitpläne benützt.
- Besonderes Augenmerk im Unterricht gilt der Individualisierung und Übung.
- Die Rechengesetze (Eigenschaften einer Operation) werden nicht als Regeln formuliert sondern als Bestandteil eines Beispiels behalten z. B. im Sinne des vorteilhaften Rechnens

$$139 + 23 = (139 + 1) + (23 - 1) = 140 + 22 = 162 \text{ (Gegensinniges Verändern)}$$

$$174 - 39 = (174 + 1) - (39 + 1) = 175 - 40 = 135 \text{ (Gleichsinniges Verändern)}$$

kontrollierenden Rechnens

$$423 \cdot 79 = 79 \cdot 423 \text{ (Kommutativität)}$$

$$423 \cdot 79 = 33\,417$$

$$33\,417 : 79 = 423 \text{ (Reversibilität)}$$

Begründens von Rechenschritten

$$(12 + 17) + 13 = 12 + (17 + 13) \text{ (Assoziativität)}$$

- Die Bedeutung des Gleichungsaspektes wird betont.
- Zeichen und Sprechweisen sind verbindlich festgelegt.

### *Kritische Würdigung*

Die Grundkonzeption des mathematisch-bildenden Unterrichts im Lehrplan von 1974 wurde auch 1981 beibehalten. Dabei stellt die berechtigte Verdeutlichung und Verstärkung der pädagogischen Leitgedanken eine positive Weiterentwicklung dar. Insbesondere führte die Orientierung am Kind zu einer Integration der strukturellen Leitbegriffe und zu einer Betonung von Individualisierung und Übung.

Am 3. 12. 1976 beschloß die Kultusministerkonferenz Empfehlungen und Richtlinien zum Mathematikunterricht in der Grundschule mit dem ausdrücklichen Ziele, eine einheitliche Weiterentwicklung der Lehrpläne der Länder zu sichern. Da diese zusammen mit den

Lehrplänen der 5. und 6. Jahrgangsstufe als amtliche Quellen<sup>1</sup> in die Planung des Lehrplans für die Grundschule miteinbezogen worden sind, müssen sie bei einer kritischen Würdigung auch mit herangezogen werden. Dabei sind einige fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Abweichungen festzustellen, die sich nicht mit einer Orientierung am Kind begründen lassen.

#### – Größen

Der Lehrplan weist selbst in den Vorbemerkungen („... sicheres und geläufiges Rechnen mit Zahlen und Größen ...“) die Größen korrekt der Mathematik zu. Deshalb verwundert in der 2. und 3. Jgst. die Verlagerung des Größenbereichs Zeit in die Heimat- und Sachkunde.

Obwohl die Kommaschreibweise bei m und cm bei den verbindlichen Schreibweisen als Muster angeführt ist, wird sie im Lehrplan vermißt. Sie hätte sich für die 4. Jgst. durchaus angeboten.

#### – Geometrie

Die Orientierung in der Ebene mittels eines Gitternetzes wurde gestrichen, obwohl vom Schüler beim Umgang mit Tabelle und Matrix diese Fähigkeit verlangt wird. Zudem bildete dieses Thema ohne jede Überforderung der Kinder eine willkommene Auflockerung der Arithmetik und diente der Vorbereitung des Koordinatensystems.

#### – Verbindliche Zeichen und Sprechweisen

Es wurde bereits erwähnt, daß eine sachgerechte Sprechweise in der Mathematik das Ziel der Grundschule sein muß. Der Wegfall der meisten lateinischen Bezeichnungen, die bisher dem Schüler nach Aussage der Lehrer keine Schwierigkeiten bereiteten, führt hier jedoch zu einigen Problemen: Läßt sich noch der Begriff „dividieren“ durch die zwei Begriffe „teilen“ und „messen“ ersetzen, so wird es schon schwierig „Summe“ mit einem sachgerechten deutschen Wort zu bezeichnen. Gänzlich unverständlich wird es aber, wenn der Schüler etwas „schriftlich wegnehmen“ soll.

Der Lehrplan spricht dem Gleichungsaspekt besondere Bedeutung zu. Infolge der Transitivität müßte sich bei der Restschreibweise des Divisionsalgorithmus aus den beiden Gleichungen ( $25 : 6 = 4R1$  und  $17 : 4 = 4R1$ ) ergeben, daß der Term  $25 : 6$  dem Term  $17 : 4$  gleich ist. Da aber  $4\frac{1}{6} < 4\frac{1}{4}$ , liegt hier ein Fehler vor, der in der Restschreibweise begründet ist. Diese ist kein Term, also kein Name für eine Zahl, und kann deshalb nicht mit einem Gleichheitszeichen verbunden werden, das zwischen zwei Termen steht. Weder die KMK-Empfehlungen von 1976, noch ein Lehrplan eines anderen Bundeslandes, noch der Lehrplan der 5. Jgst., der für die Schüler wenige Monate später gilt, enthalten für den Divisionsalgorithmus die Restschreibweise, die der Lehrplan für die Grundschule verbindlich vorschreibt. Die im Lehrplan 1974 enthaltene Schreibweise mit dem nicht ausgerechneten Term wurde eigentlich von den Schülern bewältigt.

## Unterrichtliche Grundzüge

### *Konstruktiver Mathematikunterricht*

Strukturen des Handelns und Denkens sind dem Menschen nicht eo ipso gegeben. Sie können beim Schüler auch nicht mit Erklärungen und Weitergabe durch den Lehrer vermittelt und gebildet werden. Jede Aneignung von Operationen im weitesten Sinne geschieht nicht dadurch, daß Eindrücke auf den Geist einwirken, geistige Bildungsprozesse vollziehen sich in der aktiven Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Objekt. Entgegen der Abbildtheorie traditioneller Art (Entstehung der Vorstellung bzw. des Vorstellungsbildes unmittelbar aus dem Wahrnehmungsvorgang) bilden sich Begriffe und Verfahren durch Abstraktion von Handlungen (Piaget, Aebli). In der materiellen Handlung verfolgt der Handelnde den

Aufbau der Operation, ihre Struktur, die Beziehungen der Teile zueinander und lernt sie verstehen.

Dabei ist der Schüler selbst der Träger des Geschehens, der Lehrer leistet nur Hilfe. Das zu lösende Problem darf jedoch nicht nur im Kopfe des Lehrers vorhanden sein. Es muß vom Schüler übernommen werden, er muß es zu seinem Problem gemacht haben. Nur so ist er am Ziel des Unterrichts orientiert und besitzt Einsicht in sein Handeln. Dabei müssen die durchgeführten Tätigkeiten immer wieder mit dem Problem und seiner Lösung in Beziehung gebracht werden.

Durch eigenes Handeln und Aufbauen schafft der Mensch genaue, bewegliche und verfügbare Vorstellungen. Von einer Vorstellung sprechen wir dann, wenn wir eine Handlung, Tätigkeit, Operation innerlich d. h. im inneren geistigen Vollzug ausführen können. Bei Kindern (und Erwachsenen) wird eine neue Operation in der wirklichen Handlung leichter erlernt. Da mathematische Probleme meist in der reinen Vorstellung gelöst werden, ist sie das Ziel des Mathematikunterrichtes. Zur Lösung dieser Aufgabe tragen die Stufen des Abstraktionsprozesses bei. Auf der enaktiven, ikonischen und symbolischen Stufe (E-J-S Prinzip nach Bruner) ist stets auf die Isomorphie der Handlungen zu achten. Symbolische Zeichen begleiten dabei schon das wirkliche Tun und die zeichnerische Darstellung. Kennzeichen der symbolischen Stufe ist das erstmalig von der anschaulichen Grundlage losgelöste Auftreten von ziffernmäßigen, algebraischen und sprachlichen Zeichen. Von großer Bedeutung ist die Vorbereitung und Unterstützung der Aufbauprozesse für Handlungs- und Denkstrukturen durch das Verbalisieren der Schüler<sup>2</sup>.

### *Operativer Mathematikunterricht*

Begriffe und Verfahren bilden zusammenhängende Systeme. Da sie sich gegenseitig stützen, also dadurch gemeinsam leichter erlernbar und auch gegenüber dem Vergessen resistenter sind, sind diese Zusammenhänge aus lernpsychologischer Sicht (Aebli) im Unterricht zu beachten.

Die operative Gesamtbehandlung meint die gemeinsame Einführung und Behandlung verwandter Operationen wie Addition und Subtraktion (1. Jgst.), Multiplikation und Division (2. Jgst.) und Bündeln und Entbündeln. Dies gilt jedoch nicht für die schriftlichen Normalverfahren. Bei ihnen wird ja nicht das Verständnis für Operationen grundgelegt, sondern werden bestimmte Algorithmen angeeignet.

Operativer Mathematikunterricht verlangt weiter die Beachtung der Kennzeichen einer Operation.

Die Reversibilität besagt, daß eine Operation umkehrbar ist.

Beispiel:  $6 \cdot 19 = 114$  :  $6 = 19$

Die Kompositionsfähigkeit besagt, daß sich eine Operation aus Teiloperationen zusammensetzt.

Beispiel:  $6 \cdot 19 = 114$

$$6 \cdot 19 = 6 \cdot 20 - 6 \cdot 1 = 114$$

Die Assoziativität als eine Erweiterung der Kompositionsfähigkeit besagt, daß es verschiedene Möglichkeiten der Zusammensetzung einer Operation gibt. Die Assoziativität eröffnet wertvolle unterrichtliche Möglichkeiten: Verschiedene Lösungswege, Kontrolle erlangter Resultate, Umgehen von Schwierigkeiten, bewegliches Verhalten in Problemsituationen.

Beispiel:  $6 \cdot 19 = 114$

$$6 \cdot 19 = 6 \cdot 20 - 6 \cdot 1 = 114$$

$$6 \cdot 19 = 6 \cdot 10 + 6 \cdot 9 = 114$$

$$6 \cdot 19 = 5 \cdot 19 + 1 \cdot 19 = 114$$

Ein Schüler hat eine Operation erst dann verstanden, wenn er sie in Teilschritte zerlegen kann.

### *Prinzip der Variation im Mathematikunterricht*

Nach Dienes heißt Mathematiklernen Erfassen von Strukturen. Dies vollzieht sich durch eine Folge von Abstraktionsprozessen (Ausscheiden irrelevanter Elemente). Wird der mathematische Sachverhalt nur an eine Darstellung gebunden, besteht die Gefahr, daß sich die abstrakte Struktur mit genau dieser konkreten Situation identifiziert. Die angestrebte Variation der Veranschaulichung läßt sich durch die Mehrmodellmethode erreichen. Das Mengenmodell betont mehr den kardinalen, das Längenmodell den ordinalen Aspekt, das Operatormodell dient v. a. der Durchdringung eines erschlossenen Zahlbereichs und dem Aufzeigen von Zusammenhängen (z. B. Zerlegen von Operatoren, Umkehroperatoren). Die mathematische Variabilität verlangt, alle Variablen in einem Begriff zu verändern, um einen möglichst großen Allgemeinheitsgrad des Begriffes zu erreichen. Beim Quadrat lassen sich die Variablen Lage und Länge der Seiten verändern. Beim Zehnerübergang lassen sich die Summanden verändern. Mathematische Variabilität meint auch die drei Aufgabentypen:

$$a + b = \square$$

$$a + \square = c$$

$$\square + b = c$$

### *Individuelle Förderung im Mathematikunterricht*

Die Schüler einer Klasse unterscheiden sich durch Begabungs- und Leistungsvermögen. Beobachtungen während des Unterrichts, Lernzielkontrollen (nicht Proben) und Hausaufgaben liefern dem Lehrer wichtige Hinweise über das Lernverhalten, den Lernfortschritt und das Leistungsvermögen seiner Schüler.

Diese Beobachtungen fließen in seine aktuelle Unterrichtsplanung ein und steuern seine differenzierenden Maßnahmen:

- Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad
- Aufgaben mit unterschiedlichem Umfang
- offene Aufgabenstellungen, die verschiedene Fragen und Lösungen zulassen
- vielfältige Arbeitsmittel
- individuelle Hilfe durch den Lehrer oder Mitschüler (Helfersystem)

### *Übung im Mathematikunterricht*

Mit Recht betont der Lehrplan die Bedeutung der Übung, die den überwiegenden Teil des Mathematikunterrichts einnimmt.

Übung muß dem Schüler qualitativ und quantitativ Spielraum geben, um zum Erfolg zu kommen. Der Übungsstoff ist vom Leichten zum Schweren anzuordnen.

Übung muß variabel sein. Monotones Üben führt zu Langeweile, abwechslungsreiches Üben wirkt hingegen motivierend durch

- Wechsel in der Arbeitsform (mündlich, halbschriftlich, schriftlich)
- Wechsel in der Aufgabenstellung (z. B. Verwendung verschiedener Schemata)
- Wechsel in der Sozialform (Arbeit mit der ganzen Klasse, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit)

Übung muß kontrolliert werden. Beim Üben auftretende Fehler werden, wenn sie nicht sofort korrigiert werden, im weiteren Verlauf des Übens bestärkt und beeinträchtigen den Übungserfolg. Deshalb sollte jede Arbeit möglichst sofort korrigiert werden durch Selbst- oder Fremdkontrolle.

## Darstellung und Erläuterung der Themenkreise

### Zahlaufbau

Das Bündeln steht nicht mehr isoliert im Raum, es ist in die Erweiterung des Zahlenbereichs integriert und dient dem Verständnis des Zahlaufbaus.

#### 3. Jahrgangsstufe

##### Die Zahlen bis 1000

##### Bündeln mit 3 oder 5

Das Bündeln nach anderer Vorschrift soll das Verstehen der Stellenwertschreibweise vertiefen. Das Bündeln und Entbündeln erfolgt mit Arbeitsmitteln (z.B. Steckwürfeln). Die Ergebnisse werden in Stellenwerttafeln notiert.

Abb. 1

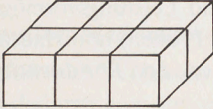


Wir vereinbaren:		
1 Platte $\leftrightarrow$ 3 Stangen		1 Stange $\leftrightarrow$ 3 Würfel
Platten	Stangen	Würfel
		
9	3	1

Abb. 2

	9	3	1
4 =			
8 =			
10 =			
17 =			
22 =			

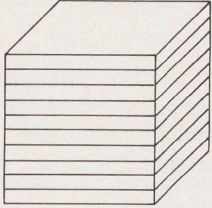

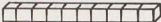

Abb. 3

	9	3	1	
		1	2	= _____
		1	0	2 = _____
		1	2	0 = _____
		2	2	1 = _____
		2	1	= _____

##### Bündeln mit 10

Der Aufbau des Tausenders erfolgt mit Steckwürfeln. Die Stellenwerttafel wird erweitert. In Partner- und Gruppenarbeit werden zunächst Stangen und Platten erstellt. Die ganze Klasse fügt ihre Platten zu einem Block zusammen.

Abb. 4

Es gilt:		1 Stange $\leftrightarrow$ 10 Würfel	
1 Block $\leftrightarrow$ 10 Platten		1 Platte $\leftrightarrow$ 10 Stangen	
Block (B)	Platten (P)	Stangen (S)	Würfel (W)
			

Von den Repräsentanten der jeweiligen Stellenwerte wird nun die Wertigkeit (Anzahl) besonders beachtet und herausgestellt. Wir sprechen jetzt von Einern (E), Zehnern (Z), Hundertern (H), Tausendern (T).

Abb. 5

Block	Platten	Stangen	Würfel
1000	100	10	1
Tausender (T)	Hunderter (H)	Zehner (Z)	Einer (E)

### Beherrschen der dekadischen Zahldarstellung

Hierzu sind vielfältige Übungen notwendig. Verschiedene Symbolisierungen werden miteinander in Beziehung gebracht.

– Eintrag in die Stellenwerttafel

	T	H	Z	E
3 Hunderter, 8 Zehner, 2 Einer		3	8	2
eintausendachthundertvier	1	8	0	4

– Zerlegen von Zahlen

$$436 = 400 + 30 + 6$$

$$436 = 4H + 3Z + 6E$$

$$436 = \text{vierhundertsechsdreißig}$$

– Grafische Darstellung von Zahlen

Abb. 6

$$436 = \square \quad \square \quad \square \quad \square \quad ||| \quad \dots$$



#### 4. Jahrgangsstufe

##### Die Zahlen bis zur Million

Bündeln mit 3 oder 5

Wie in der 3. Jgst. sollte auch in der 4. Jgst. das Verstehen der Stellenwertschreibweise dadurch nochmals vertieft werden. Besonders schwächere Schüler benötigen diese Hilfe. Die Darstellung mit Arbeitsmitteln verlangt die Verwendung kleinerer Systeme.

Erweiterung der Stellenwerttafel

Abb. 10

Million	Hundert-tausender	Zehn-tausender	Tausender	Hunderter	Zehner	Einer
M	HT	ZT	T	H	Z	E
					1 Z ← → 10 E	
				1 H ← → 10 Z		
			1 T ← → 10 H			
		1 ZT ← → 10 T				
	1 HT ← → 10 ZT					
1 M ← → 10 HT						
1	2	3	6	7	8	4

Beherrschen der dekadischen Zahldarstellung und Orientierungsübungen erfolgen analog zu denen in der 3. Jgst.

#### Addieren und Subtrahieren

##### 3. Jahrgangsstufe

##### Fertigkeit im Addieren und Subtrahieren bis 100

Die Erreichung der Rechenfertigkeit im Bereich bis 100 wird durch die Beachtung der Rechengesetze (Eigenschaften einer Operation) unterstützt. Dabei werden diese nicht als Regeln formuliert, sondern im Sinne des vorteilhaften und kontrollierenden Rechnens und des Begründens von Rechenschritten als Bestandteile von Beispielen behalten.

– Gegensinniges Verändern (Zehnergabe)

$$39 + 25 = 40 + 24 = 64$$

– Kommutativität und Assoziativität

$$17 + 22 + 23 = 17 + 23 + 22 = 40 + 22 = 62$$

$$17 + 22 + 23 = 22 + 17 + 23 = 22 + 40 = 62$$

– Zerlegen von Zahlen

$$48 + 25 = 48 + 2 + 20 + 3$$

$$48 + 25 = 48 + 2 + 23$$

$$48 + 25 = 48 + 20 + 5$$

– Gleichsinniges Verändern (Zehnergabe)

$$32 - 19 = 33 - 20 = 13$$

Das gleichsinnige Verändern ist eine wichtige Maßnahme vor der schriftlichen Subtraktion mit Stellenüberschreitungen.

### *Fähigkeit im Addieren und Subtrahieren dreistelliger Zahlen bis 1000*

Bei der Steigerung der Rechenfähigkeit in diesem Bereich wird eine sorgfältige Stufung der Schwierigkeiten vorgenommen:

- $H \pm H$   
(Analogie beachten:  $E \pm E, Z \pm Z$ ):  $4 + 3; 40 + 30; 400 + 300$   
 $9 - 2; 90 - 20; 900 - 200$
- $HZ \pm H; HZ \pm Z; HZ \pm E$  :  $240 + 300; 130 + 60; 480 + 5$   
 $860 - 200; 470 - 30; 250 - 4$
- $HZE \pm E$  :  $385 + 8$   
 $385 - 8$
- $HZ \pm ZE$  :  $860 + 17$   
 $860 - 17$
- $HZE \pm Z$  :  $358 + 70$   
 $358 - 70$
- $HZE \pm ZE$  :  $792 + 46$   
 $325 - 57$
- $HZE \pm HZ$  :  $357 + 180$   
 $357 - 180$

Die äußerst schwierige Form  $HZE \pm HZE$  führt unmittelbar zur Einführung der schriftlichen Addition und Subtraktion.

#### *Schriftliches Addieren und Subtrahieren*

Die überall in der fachdidaktischen Literatur und in den Schülerbüchern dargestellte Einführung dieser Verfahren macht eine Erörterung an dieser Stelle überflüssig. Es sei aber doch erwähnt, daß die beiden Verfahren nicht unmittelbar aufeinanderfolgend eingeführt werden sollten, da sie sich sonst überlagern. Die Schüler verwechseln dann die Verfahren oder sie springen während des Rechnens von einem Algorithmus in den andern.

#### *4. Jahrgangsstufe*

Siehe hierzu die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung im Lehrplan.

Besondere Beachtung findet jetzt das überschlagende Rechnen mit gerundeten Zahlen. Es fördert die Vorstellung von Zahlen und Zahlverhältnissen und bietet gleichzeitig eine Kontrollhilfe für die schriftlichen Verfahren.

### **Multiplizieren und Dividieren**

#### *3. Jahrgangsstufe*

##### *Fertigkeit im Multiplizieren und Dividieren bis 100*

Die in der 2. Jahrgangsstufe erarbeiteten Einmaleinssätze mit 10, 5, 4, 8 werden um die mit 3, 6, 9, 7 vervollständigt. Die vielfältigen operativen Zusammenhänge sind zu beachten:

- Zusammenhänge innerhalb der Reihe

Verdoppelungen:  $2 \cdot 3; 4 \cdot 3; 8 \cdot 3;$   
 $3 \cdot 3; 6 \cdot 3;$

Hauptaufgaben:  $1 \cdot 3; 2 \cdot 3; 10 \cdot 3; 5 \cdot 3$

Nebenaufgaben:  $3 \cdot 3 = 2 \cdot 3 + 1 \cdot 3$   
 (ergeben sich aus den  
 Hauptaufgaben)  $4 \cdot 3 = 5 \cdot 3 - 1 \cdot 3$   
 $= 2 \cdot 3 + 2 \cdot 3$   
 $6 \cdot 3 = 5 \cdot 3 + 1 \cdot 3$   
 $7 \cdot 3 = 5 \cdot 3 + 2 \cdot 3$   
 $9 \cdot 3 = 10 \cdot 3 - 1 \cdot 3$   
 $8 \cdot 3 = 10 \cdot 3 - 2 \cdot 3$

– Tauschaufgaben

Die Lösung schwieriger Aufgaben läßt sich durch Tauschaufgaben bewältigen. So kann die ganze Einmaleinsreihe mit 7 durch Tauschaufgaben gelöst werden außer dem Satz  $7 \cdot 7$ .

– Beziehungen zu anderen Reihen

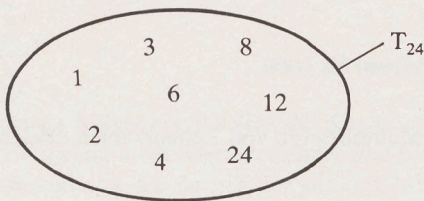
Abb. 11

3er	3	6	9				
6er	6	12	18				
9er	9	18	27				

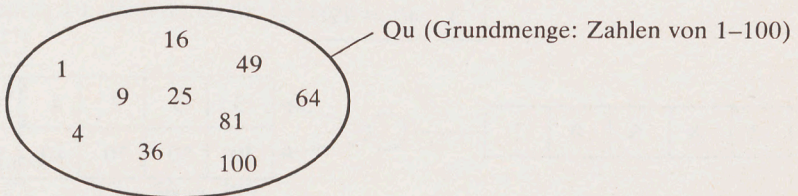
5er	5	10	15				
2er	2	4	6				
□er	7	14	21				

Im Zusammenhang mit den Einmaleinssätzen stehen Zahlmengen und ihre Beziehungen im Mittelpunkt der Betrachtungen.

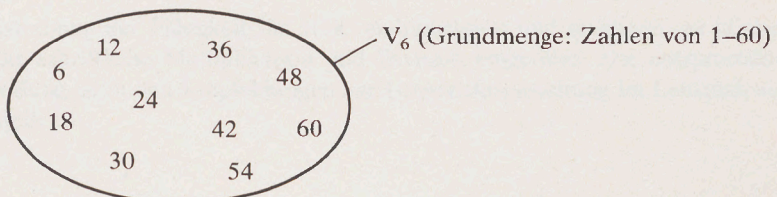
Abb. 12 Teiler einer Zahl



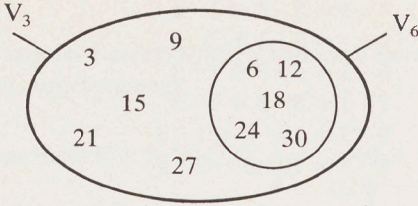
Quadratzahlen



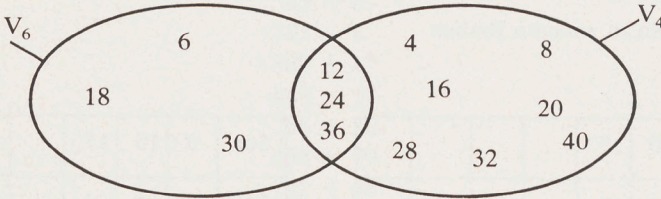
Vielfache einer Zahl



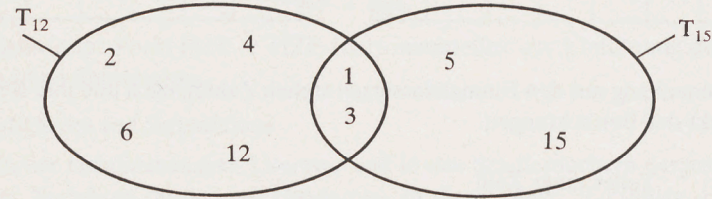
Teilmengen (Grundmenge: Zahlen von 1–30)



Gemeinsame Vielfache (Grundmenge: Zahlen von 1–40)



Gemeinsame Teiler



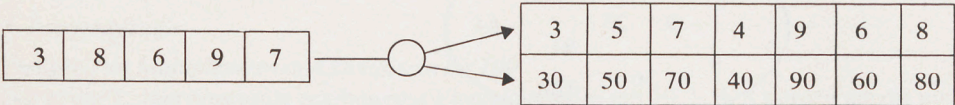
*Fähigkeit im Multiplizieren und Dividieren bis 1000*

Multiplizieren zweistelliger Zahlen

Durch Analogieaufgaben wird das Multiplizieren von Zehnerzahlen erleichtert.

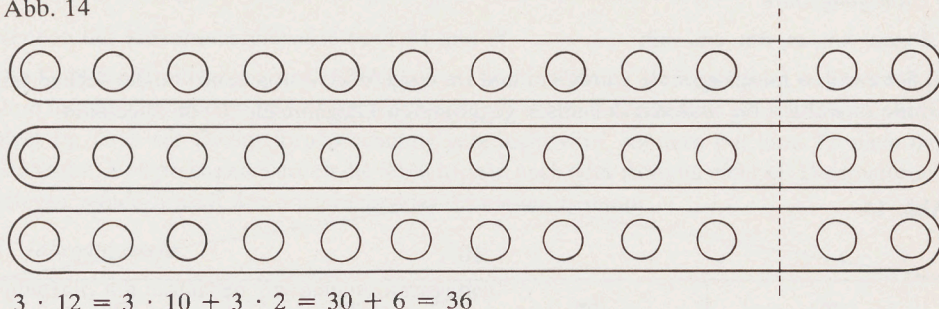
Abb. 13 So geht es leicht!

$3 \cdot 4 = 12$
$3 \cdot 40 = 120$



Das Multiplizieren zweistelliger Zahlen erfolgt über die Zahlzerlegung.

Abb. 14



Dividieren durch einstellige Zahlen und durch Zehnerzahlen

Das Dividieren durch einstellige Zahlen ist in der Schwierigkeit gestuft und basiert teilweise auf (günstigen) Zahlzerlegungen.

$$- 120 : 3 = \square$$

$$- 48 : 3 = \square$$

$$\underline{30 : 3 = 10}$$

$$\underline{18 : 3 = 6}$$

$$48 : 3 = 16$$

$$- 224 : 7 = \square$$

$$\underline{210 : 7 = 30}$$

$$\underline{14 : 7 = 2}$$

$$224 : 7 = 32$$

Gerade beim letzten Aufgabentyp sollen die Kinder erkennen, daß die bei der Multiplikation hilfreiche Zerlegung in Hunderter, Zehner und Einer bei der Division meist nicht zum Ziel führt. Leitgedanke ist das Suchen der größten Zahl, die leicht und sicher zu dividieren ist.

Das Dividieren durch Zehnerzahlen kann auf zwei Wegen eingeführt werden:

- Dividieren durch 10, dann durch die Einerzahl

$$\underline{320 : 80 = \square}$$

$$320 : 10 = 32$$

$$32 : 8 = 4$$

- Umkehraufgabe

$$320 : 80 = \square \rightarrow \square \cdot 80 = 320$$

#### 4. Jahrgangsstufe

Neben der Anstrengung der Fähigkeit bis 1000 multiplizieren und dividieren zu können, werden jetzt die schriftliche Multiplikation und Division eingeführt. Die entsprechende methodische Stufung ist in den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung im Lehrplan ausführlich dargestellt.

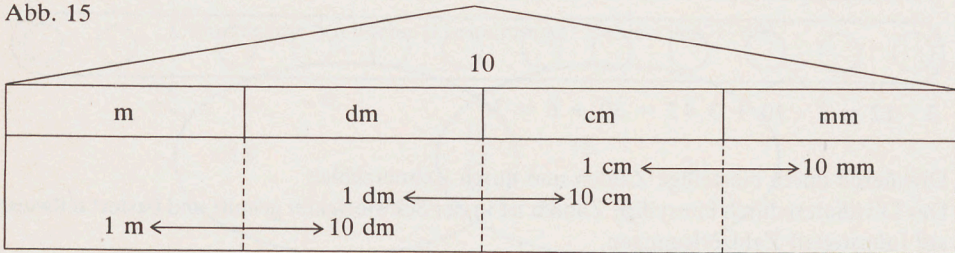
## Größen

### 3. Jahrgangsstufe

Längen: km, m, dm, cm, mm

In der zweiten Jahrgangsstufe wurden m und cm eingeführt. Ausgehend von der definierten Größe m werden die anderen dekadisch gegliederten Längenmaße davon abgeleitet.

Abb. 15



Die Maßeinheiten prägen sich den Kindern besser ein und werden eher behalten, wenn sie diese mit Repräsentanten vergleichen können (z. B. 1 m entspricht etwa der Armspanne, 1 cm entspricht etwa einer Fingernagelbreite).

Bei allen Messungen soll vor dem Messen geschätzt werden. Schätzung und Messung werden miteinander verglichen. Eine nachhaltige Wirkung hat auf die Kinder das Ausmessen von 1 km. Wo es die äußeren Verhältnisse zulassen, sollte in der Umgebung der Schule unbedingt eine möglichst gerade Strecke als Repräsentant aufgesucht und ausgemessen werden.

Hohlmaße: hl, l

Die unterrichtliche Behandlung von Größen in der Grundschule berücksichtigt eine Stufenfolge:

- a) der unmittelbare Vergleich von Repräsentanten
- b) oder mittelbare Vergleich von Repräsentanten
- c) der mittelbare Vergleich mit genormten Maßeinheiten

Für die Hohlmaße ergibt sich daraus:

- a) Vergleich von zwei Gefäßen (z. B. Gießkannen) hinsichtlich ihres Volumens durch Umfüllen
- b) Volumensvergleich mit einem Hilfsmittel:
 

Mit selbstgewählten Maßeinheiten (z. B. Becher) wird festgestellt, in welche Gießkanne mehr Wasser geht. Dabei stellen die Kinder fest, daß

  - das Maß willkürlich gewählt werden kann.
  - zur Volumensangabe Maßeinheit (z. B. Becher) und Maßzahl notwendig sind.
  - die Verkleinerung der Maßeinheit die Vergrößerung der Maßzahl zur Folge hat und umgekehrt.
  - mit kleineren Maßeinheiten genauere Volumensangaben möglich sind.
  - mit frei gewählten Maßeinheiten keine Übereinstimmung zu erzielen ist.
- c) Um eine möglichst große Übereinstimmung bei den Messungen zu erreichen, sind genormte Maßeinheiten notwendig: l, hl

Wie schon erwähnt, soll bei allen Messungen vor dem Messen geschätzt werden. Auch das Festlegen von Repräsentanten empfiehlt sich.

Gewichte: t, kg, g

Hier gelten analog die bei den Hohlmaßen getroffenen Ausführungen.

Kennen der Kommaschreibweise bei DM und Pf

Die Kommaschreibweise von Größen kann als Weiterführung der Bündelung im Dezimalsystem anschaulich erklärt und dargestellt werden. Für die Grundschule gilt, daß das Komma nicht im Sinn der Dezimalbruchrechnung gebraucht wird, sondern nur zum Trennen der Einheiten. Entsprechend werden die Stellenwerte nach dem Komma nicht als Dezimalbruch gelesen, sondern nach den entsprechenden Einheiten benannt.

#### 4. Jahrgangsstufe

Fähigkeit, mit einfachen Zeitplänen umzugehen

Zum Lesen einfacher Zeitpläne, Klären amtlicher Schreibweisen, Notieren von Zeitpunkten und Berechnen von Zeitspannen aus Zeitpunkten bieten sich an:

- Jahreskalender
- Ferienordnungen
- Stundenpläne
- TV-Programme
- Fahrpläne

### Sachrechnen

Zunächst werden verschiedene Lösungshilfen dargestellt, die sich für die Bearbeitungsstufen beim Sachrechnen anbieten. Dann folgen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung in der 3. und 4. Jahrgangsstufe.

#### Lösungshilfen

##### a) Formale Lösungshilfen

In vereinfachter Form kann nach dem Modell

Gegeben – Gesucht – Rechnung

eine Aufgabe bearbeitet werden.

Ein Ablaufschema, wie es in der 2. Jgst. schon eingeführt werden kann, sieht so aus:

Ich weiß:	Datenextrakt
Ich frage:	Problemstellung
Ich überlege:	Finden, des Rechenweges
Ich rechne:	Rechnung, Vergleich mit Überschlag
Ich antworte:	Konkretisierung

##### b) Verbale Lösungshilfen

Zur Übersetzung der Alltagssprache in die Sprache der Mathematik sind klare Operationsbegriffe nötig. Der vorgegebene Sachverhalt muß in seiner Bedeutung eindeutig geklärt sein:

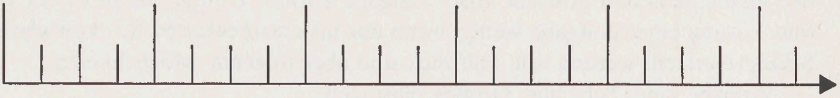
- Nacherzählen des Textes
- Klären schwieriger oder unverständener Begriffe
- Fragen zum Text stellen
- Bedeutung der Zahlen und Größen erläutern

Die Erschließung eines Textes sollte nicht von der Bedeutung einzelner Wörter sondern mehr vom Sinngehalt her erfolgen.



## Zahlenstrahl

Abb. 19

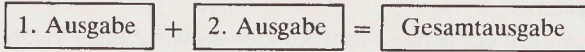


## Mengendiagramm

Weitere grafische Möglichkeiten sind Reihen, Strecken (linear) und Felder (flächenhaft). Die Verwendung von Farben und Pfeilen ist anzuraten.

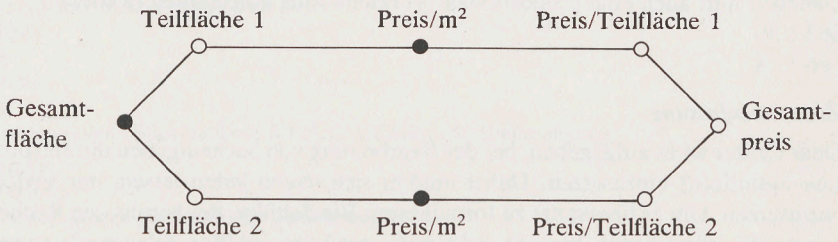
– Darstellung der mathematischen Struktur als Simplex (Breidenbach)

Abb. 20



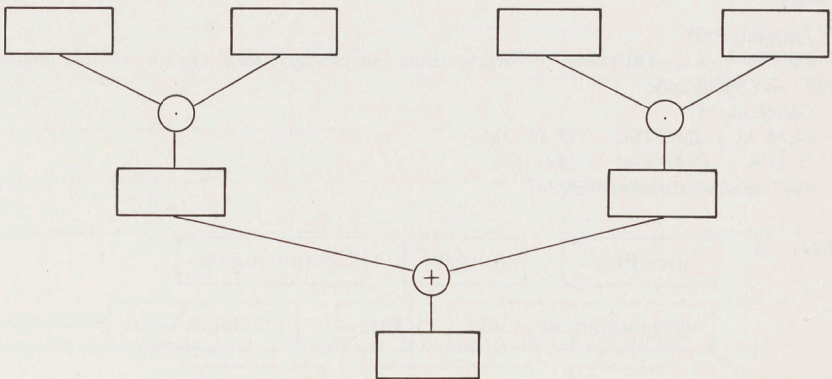
## Komplex (Bauersteld)

Abb. 21



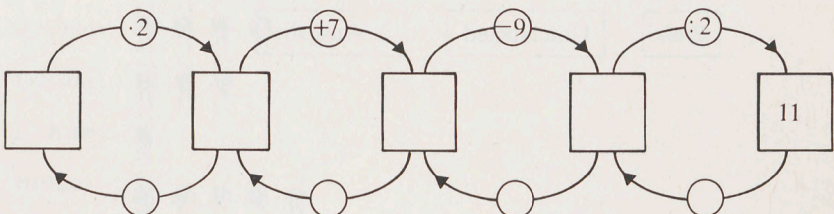
## Rechenbaum

Abb. 22



## Pfeildiagramm

Abb. 23



Das Erstellen eines Strukturschemas wie z. B. des Rechenbaumes setzt das Durchschauen der mathematischen Struktur einer Aufgabe voraus. Deshalb dient es der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe wenig, wenn das ihr entsprechende Strukturschema von den Schülern erstellt werden soll. Hilfreich sind aber folgende Möglichkeiten:

- Vorgabe eines Schemas: Größen eintragen
- Vorgabe eines Teilschemas: Ergänzen des Schemas
- Vorgabe zweier Schemata: Auswählen des richtigen Schemas
- Vorgabe zweier Schemata: Beschreiten verschiedener Lösungswege
- Vorgabe von Einzelelementen: Zusammensetzen des Schemas
- Vorgabe eines Schemas: Formulieren von Aufgaben

#### d) *Arithmetische Lösungshilfen*

Im Lernziel 2.2 der 4. Jgst. soll der Schüler zum Runden großer Zahlen befähigt werden. Mit gerundeten Zahlen kann er dann Überschlagsrechnungen durchführen, die die Erfassung der Zahlverhältnisse fördern und zu den schriftlichen Verfahren eine Kontrollmöglichkeit bieten.

Daneben hilft auch eine proportionale Verkleinerung von Zahlen (Maier):

$$663 : 39$$

$$66 : 4$$

#### *Zusammenfassung:*

Dem Lehrer ist es aufgegeben, bei der Bearbeitung von Sachaufgaben die entsprechende(n) Lösungshilfe(n) einzusetzen. Dabei muß er sich davon leiten lassen, nur soviel wie nötig einzusetzen. Um es überspitzt zu formulieren: Ein Schüler, der bereits den Rechenweg oder gar das Ergebnis kennt, braucht nicht mehr mit Lösungshilfen gelangweilt zu werden.

#### *Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung*

Von den sehr eindeutigen und hilfreichen Formulierungen des Lehrplans erläutern wir nur einige.

#### *3. Jahrgangsstufe*

Entwerfen von Sachaufgaben zu vorgegebenen Gleichungen, zu Fragen und Zahlenmaterial aus Heimat- und Sachkunde

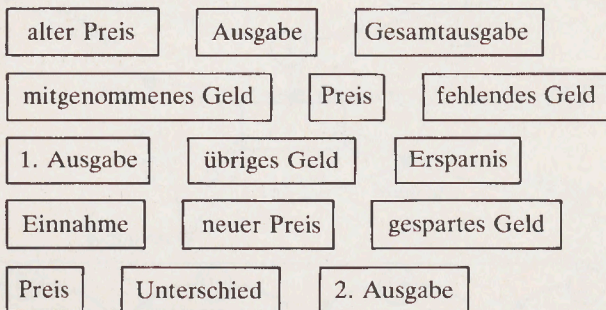
##### *– Gleichungen*

$$14,80 \text{ M} + 2,80 \text{ DM} = 17,40 \text{ DM}$$

$$20 \text{ DM} - 17,40 \text{ DM} = 2,60 \text{ DM}$$

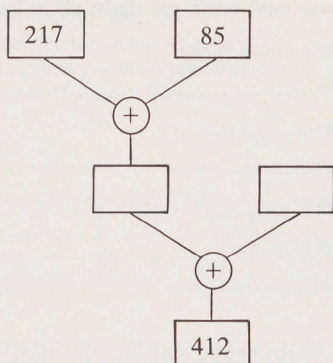
##### *– Rechenbilder zusammensetzen*

Abb. 24



– Rechengeschichten in Rechenbäumen finden

Abb. 25



– Zahlenmaterial aus Heimat- und Sachkunde

Entfernungen

Fahrpreise

Eintrittspreise

Baukosten

Öffentliche Ausgaben (Schwimmbad, Schulen, Bücherei, Straßenreinigung, ...)

4. Jahrgangsstufe

Lesen von Tabellen

Entnehmen von Aufgaben für bestimmte Berechnungen

Portogebühren

Preise für Fahrkarten

Preise für Eintrittskarten

Erstellen von Tabellen nach selbst ermittelten Daten

Abb. 26

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.	Gesamt
Mädchen					
Knaben					
Gesamt					

Lesen von Schaubildern

Bei Schaubildern ist es notwendig, je nach Größe der Zahl auf 10, 100, 1000, 10 000 zu runden.

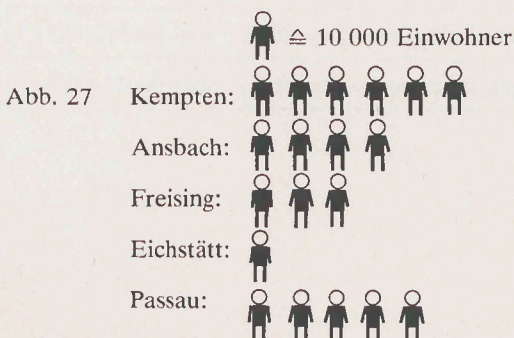
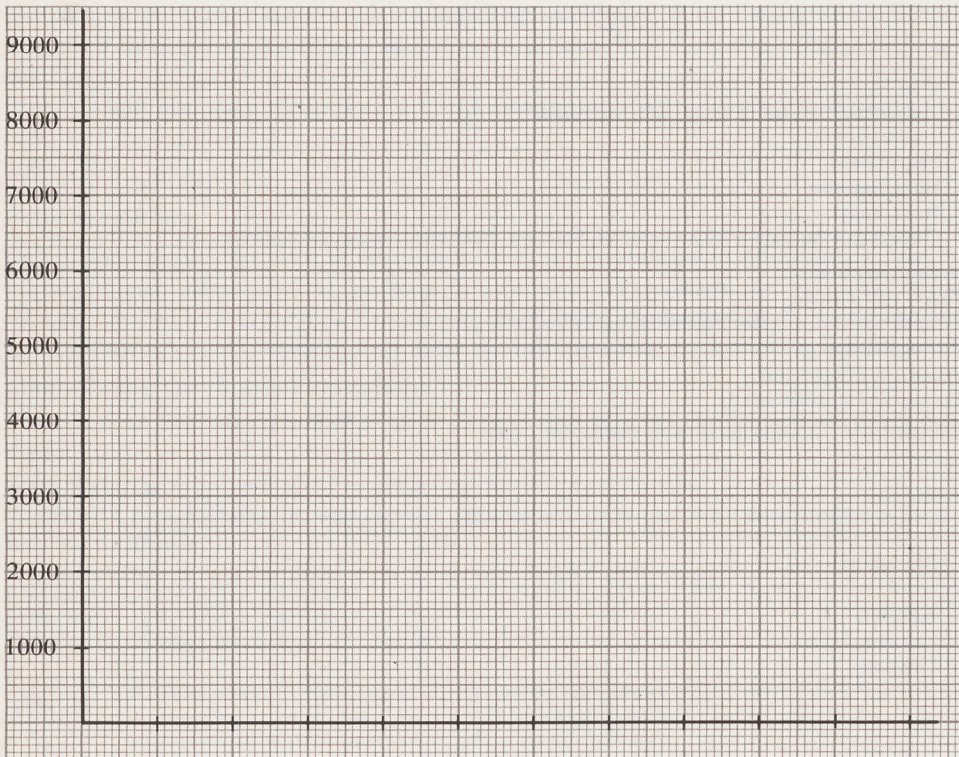


Abb. 28

Runde die folgenden Höhenangaben auf Hunderter und stelle sie dann im Schaubild dar!

- |                  |                        |
|------------------|------------------------|
| a) Mount Everest | 8882 m, gerundet _____ |
| b) Mont Blanc    | 4807 m, gerundet _____ |
| c) Großglockner  | 3797 m, gerundet _____ |
| d) Silvretta     | 3316 m, gerundet _____ |
| e) Zugspitze     | 2963 m, gerundet _____ |
| f) Nebelhorn     | 2224 m, gerundet _____ |
| g) Wendelstein   | 1837 m, gerundet _____ |



*Sammeln von Zahlen- und Informationsmaterial zu einem Vorhaben, z. B. Ausflug*

Verkehrszählung

Wetterbeobachtungen, -messen

Ergebnisse der letzten Schuluntersuchung

Preisschwankungen am Wochenmarkt

Schulausflug mit Bus oder Bahn

Abb. 29



„Fahr mit“-Busunternehmen

Liebe Schüler der 4. Klasse,  
Ihr wollt einen Ausflug machen und habt  
Euch bei uns erkundigt, wie teuer die  
Fahrt mit dem Bus ist.

Wir berechnen Euch für jeden gefahrenen  
Kilometer 2 DM.

Über die Abfahrt- und Ankunftszeiten  
könnt Ihr selbst bestimmen.

Mit freundlichen Grüßen

„Fahr mit“  
Busunternehmen

Fahrpreise (Rückfahrkarte) der Deutschen Bundesbahn für Schülergruppenfahrten bis zur 6. Jahrgangsstufe

Entfernung	Fahrpreis je Schüler bei 15–24 Sch.	Fahrpreis je Schüler bei 25–34 Sch.
31–40 km	3,80 DM	3,20 DM
41–50 km	5,00 DM	4,20 DM
51–60 km	5,00 DM	4,60 DM
61–70 km	6,00 DM	5,00 DM
71–80 km	7,00 DM	5,00 DM
81–90 km	8,00 DM	6,00 DM
91–100 km	9,00 DM	7,00 DM

*Zusammenstellen der Ergebnisse in einfachen Schaubildern*

Die Ergebnisse einer Verkehrszählung werden in einem Schaubild dargestellt. Die Zahlen werden auf 10 oder 100 je nach Verkehrsaufkommen gerundet.

Abb. 30

14.00–15.00 Uhr	
15.00–16.00 Uhr	
16.00–17.00 Uhr	
17.00–18.00 Uhr	
18.00–19.00 Uhr	

## Geometrische Grunderfahrungen

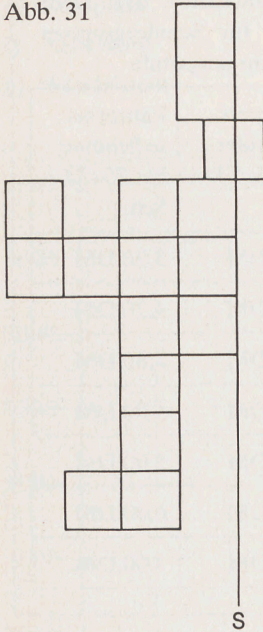
### 3. Jahrgangsstufe

#### Erste Erfahrungen zur Symmetrie

#### – Nachlegen von Plättchen und Figuren

Auf kariertem Papier, das eine leichtere Orientierung ermöglicht, werden spiegelbildliche Figuren (Partnerarbeit) gelegt.

Abb. 31



#### – Ergänzen zu spiegelbildlichen Figuren

Bei dieser Aufgabenstellung ist im Sinne der mathematischen Variabilität darauf zu achten, daß die Symmetrieachse nicht nur senkrecht, sondern auch waagrecht und schräg liegen kann. Es empfiehlt sich weiterhin die Verwendung karierten Papiers.

Abb. 32

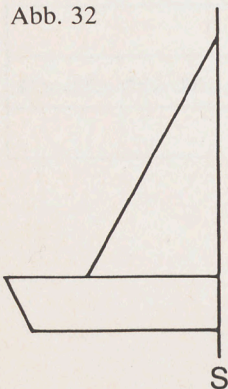


Abb. 33

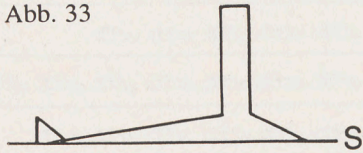
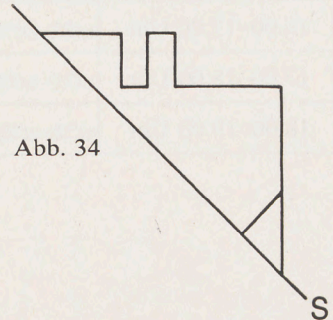
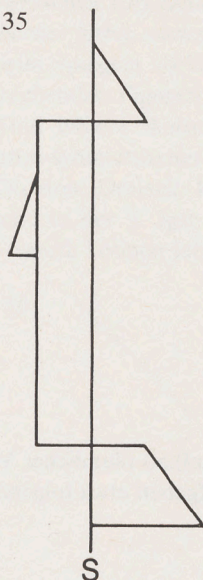


Abb. 34



Eine weitere Steigerung der Schwierigkeit besteht in der Ergänzung achsenüberschreitender Figuren.

Abb. 35



Die entstandenen achsensymmetrischen Figuren können ausgemalt werden. Dadurch wird das Verständnis für die Spiegelung zusätzlich gefördert.

*Fähigkeit, einfache Körperformen und ihre Begrenzungsflächen zu beschreiben*

In der 2. Jgst. wurden die Flächenformen quadratisch, rechteckig, dreieckig und rund an Körpern aufgefunden, hergestellt und benannt. Nun treten die Körper selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung.

– *Auffinden der Grundformen Quader, Würfel, Kugel in der Umwelt*

Aus einer größeren Anzahl von Gegenständen werden diese ihrer Form nach in drei Gruppen eingeordnet. Zur Bildung der Begriffe ist es erforderlich, dazu jeweils massive Modelle erstellen zu lassen (z. B. Plastilin). Dadurch erfährt der Schüler, daß jeder Körper einen Raum einnimmt und Begrenzungsflächen hat.

– *Beschreiben der Begrenzungsflächen*

*Unterscheiden von Boden-, Deck-, Seitenflächen*

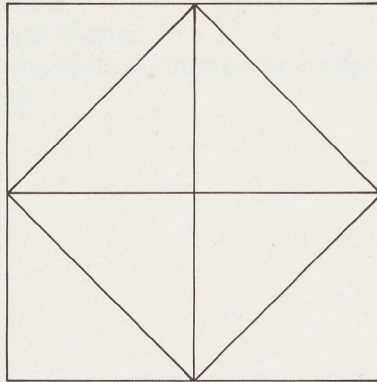
*Ermitteln der Oberfläche durch Umfahren geeigneter Gegenstände*

Durch Bemalen geeigneter Repräsentanten werden Form und Anzahl der Begrenzungsflächen in das Blickfeld der Kinder gerückt. Durch die Lage eines Körpers sind seine Begrenzungsflächen in Boden-, Deck- und Seitenflächen gegliedert.

Im Sinne einer spiralförmigen Weiterführung wird das Verständnis für die Flächenformen Quadrat und Rechteck weiter vertieft.

Abb. 36

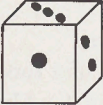





Wieviel Rechtecke, Quadrate und Dreiecke erkennst du in dieser Figur?









Der in den Vorbemerkungen des Lehrplans als Ziel genannte Aufbau räumlicher Vorstellungen kann in dieser Jahrgangsstufe durch recht anregende Aufgaben etwa folgender Art gefördert werden:

Abb. 37

Lege vor dich einen Spielwürfel, wie er abgebildet ist!  
Trage bei den Zeichnungen die Augenzahl ein!

					
	von	von	von	von	von
Spielwürfel					

Lege vor dich einen Spielwürfel, wie er abgebildet ist! Trage bei den Zeichnungen ein, von welcher Seite du den Würfel siehst! (vorne, hinten, links, rechts, oben)

					
	von	von	von	von	von
Spielwürfel	hinten	vorne	links	rechts	oben

#### 4. Jahrgangsstufe

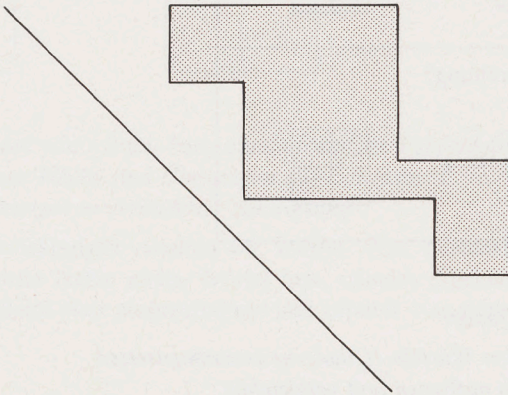
##### Erste Erfahrungen zur Symmetrie

- Untersuchen vorgegebener Figuren und Muster, z. B. durch Ausschneiden, Falten  
Faltachse farbig nachzeichnen

Die beim Spiegeln vorliegende gegensinnige Kongruenzabbildung kann durch Falten von entsprechenden Figuren nachgewiesen werden. Das Suchen der Symmetrieachse stellt an das Kind höhere Anforderungen als das in der 3. Jgst. durchgeführte Erkennen und Ergänzen symmetrischer Figuren. Bei dieser Tätigkeit sind auch die Flächenformen Rechteck, Quadrat, Dreieck, Kreis zu beachten.

Während in der 3. Jgst. achsengebundene symmetrische Figuren Gegenstand des Unterrichts waren, können jetzt auch nicht achsengebundene Teilfiguren ergänzt werden.

Abb. 38



- Einfache Figuren auf Karopapier verschieben und drehen

Beide Abbildungen führen wir durch konkrete Handlungen ein. Das Bild einer Figur wird durch Umfahren festgehalten und dann verschoben bzw. gedreht. Wir vergleichen Urbild und Abbild und stellen fest, was wir getan haben. Der Vorgang wird aufgezeichnet. Dabei sei auch auf die operativen Möglichkeiten hingewiesen, daß Urbild, Abbild und Operator unbekannt sein können.

Abb. 39

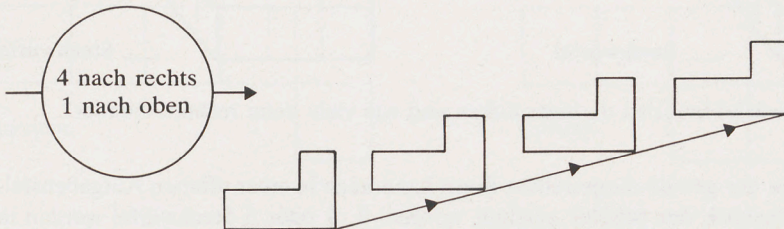








Abb. 40

Wo liegt die Figur nach der Drehung? <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 20px;">  <span>→ <math>\frac{1}{2}</math> re</span>  </div>
Welche Drehung wurde ausgeführt? <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 20px;">  <span>→</span>  </div>
Wo lag die Figur vor der Drehung? <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 20px;">  <span>→ <math>\frac{1}{4}</math> re</span>  </div>

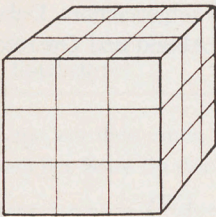
### Erfahrungen zu Würfel und Quader

- Würfel (Quader) zu größeren Würfeln (Quadern) zusammensetzen
- Körper mit Einheitswürfeln aufbauen und vergleichen

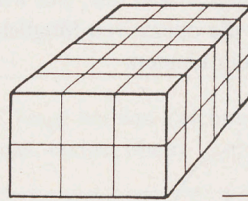
Durch diese Aufgaben wird die Raummessung vorbereitet.

Abb. 41

Baue die beiden Quader nach!



\_\_\_ Steckwürfel



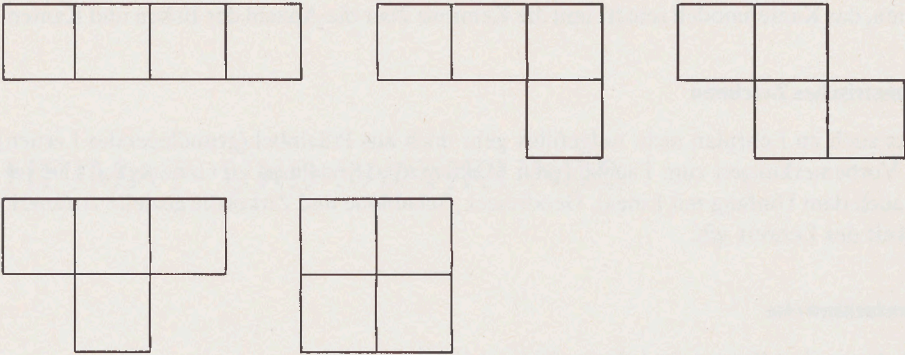
\_\_\_ Steckwürfel

Wie viele Steckwürfel brauchst du beim linken und wie viele beim rechten Quader?

Neben Aufgaben der gerade dargestellten Form kann auch in einer offenen Aufgabenstellung die Kombinatorik der Schüler geschult werden. 3, 4 oder 5 Steckwürfel werden in verschiedenen Möglichkeiten zusammengesteckt, wobei alle Würfel auf dem Boden liegen müssen.

Abb. 42

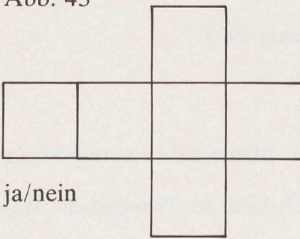
Vierlinge



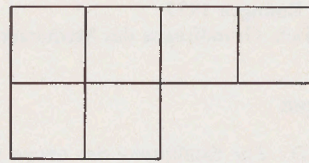
– Zerschneiden von würfel- bzw. quaderförmigen Verpackungen entlang der Kanten  
 Auflegen zur Fläche und Übertragen auf Karopapier  
 Zusammensetzen in veränderter Anordnung

Durch Abwicklungen erhalten wir Würfel- bzw. Quadernetze. Daran schließt sich die Frage, welche Netze einen Würfel bzw. Quader ergeben. Vor der Beantwortung der Frage, wird das Netz ausgeschnitten und gefaltet. Aus dem Tun ergibt sich die Antwort.

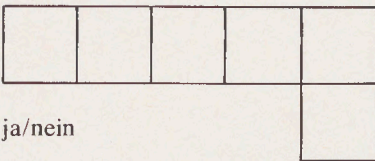
Abb. 43



ja/nein



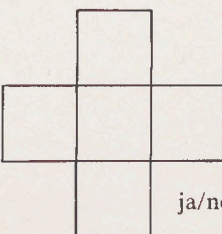
ja/nein



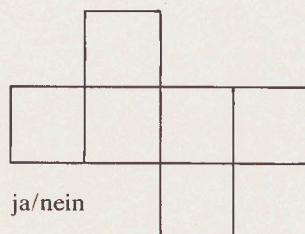
ja/nein



ja/nein



ja/nein



ja/nein

– *Kanten, Ecken an Körpermodellen beschreiben*

Das massive Modell in der 3. Jgst. zeigte, daß ein Körper Raum einnimmt und Begrenzungsflächen hat, das Netzmodell betonte Anzahl, Lage und Form der Begrenzungsflächen, das Kantenmodell schafft nun die Kenntnis über die Anzahl der Ecken und Kanten.

### Geometrisches Zeichnen

Wenn auch im Lehrplan nicht aufgeführt geht doch aus Präambel (grundlegendes Lernen) und Vorbemerkungen zum Fachlehrplan Mathematik (Erziehung zu Genauigkeit) hervor, daß auch dem Umfang mit Lineal, Geodreieck, Schablone und Zirkel die gezielte Aufmerksamkeit des Lehrers gilt.

### Literaturhinweise

- Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1976<sup>9</sup>  
 Anselm, Hans: Mathematikunterricht in der Grundschule. München 1979  
 Barsig/Berkmüller/Sauter (Hrsg.): Mathematik in der Grundschule. Donauwörth 1978  
 Hole, Volker: Erfolgreicher Mathematikunterricht. Freiburg 1973  
 Krippner, Dorothea: Zur Einführung des neuen Grundschullehrplans Änderungen-Weiterentwicklungen im Fachbereich Mathematik. In: Blätter für Lehrerfortbildung 9/198  
 Lauter, Josef (Hrsg.): Der Mathematikunterricht in der Grundschule. Exempla Band 16. Donauwörth 1976  
 Lauter, Josef: Methodik der Grundschulmathematik. Donauwörth 1979  
 Leutenbauer, Helmut: Das praktische Übungsbuch für den Mathematikunterricht in der Grundschule. Donauwörth 1980  
 Maier/Schubert: Sachrechnen. München 1978  
 Vortmann/Schmid: Die Übung im Mathematikunterricht der Grund- und Hauptschule in Unterrichtsbeispielen. Ratingen 1975  
 Wittmann, Erich: Grundfragen des Mathematikunterrichts. Braunschweig 1974

### Anmerkungen

- 1 Krippner, D.: Zur Einführung des neuen Grundschullehrplans. In: Blätter für Lehrerfortbildung 9/1981
- 2 Uhr, H.: Die Begriffsbildung im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Pädagogische Welt 2/1982

Hermann Uhr

## HEIMAT- UND SACHKUNDE

## HEIMAT- UND SACHKUNDE

## 1. Ziele und Aufgaben

Die Entwicklung des Kindes in seiner Ganzheit als Person vollzieht sich in einem jeweils bestimmten Lebensraum, der ihm Heimat ist und den es sich im Rahmen seiner Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten zunehmend erschließt. Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen kann. In unserer mobilen Gesellschaft ist dies für alle Kinder besonders wichtig. Heimatverbundenheit schließt notwendig Verantwortung für die Mitmenschen und den gemeinsamen Lebensraum ein. Der Unterricht öffnet deshalb auch den Blick für die kritische Auseinandersetzung mit Unzulänglichkeiten in der Umwelt und zeigt Verbesserungsmöglichkeiten auf.

Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte. Sie vermittelt einfache Kenntnisse und Einsichten über die Heimat: Leben, Arbeit und Glauben ihrer Menschen, Kultur in Gegenwart und Vergangenheit, Wirtschaft, Technik und Verkehr, räumliche Beschaffenheit und Natur. Sie fördert das Erleben von Gemeinschaft, übt soziale Tugenden ein und läßt im Sinne einer ersten politischen Grundbildung Gemeinschaftsaufgaben und Wege zu ihrer gemeinsamen Bewältigung erkennen. Das Kind wird zu differenziertem Erleben, Wahrnehmen und Denken sowie zu selbständigem und verantwortlichem Handeln geführt.

## 2. Hinweise zum Unterricht

Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an und geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus. Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung. Unterrichtsmittel wie Modelle, Filme und Bilder treten ergänzend, klärend und unterstützend hinzu. Der Lehrerzählung kommt insbesondere bei heimatgeschichtlichen Inhalten Bedeutung zu. Für die Sicherung der Unterrichtsergebnisse ist auch in Heimat- und Sachkunde genügend Zeit einzuplanen.

Der Lehrplan ist in Themenbereiche gegliedert. Die Lerninhalte bedürfen der konkreten Ausformung aufgrund örtlicher Gegebenheiten. Die Reihenfolge der Themenbereiche sowie die Abfolge der Lernziele innerhalb einer Jahrgangsstufe sind nicht verbindlich.

Heimat- und Sachkunde ist in den ersten beiden Jahrgangsstufen Teil des Grundlegenden Unterrichts. In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Heimat- und Sachkunde und anderen Lernbereichen bzw. Fächern, die genutzt werden sollen. Es ist Aufgabe des Lehrers, in Kenntnis des gesamten Lehrplans und je nach Situation seiner Schulklasse Lerninhalte bzw. -tätigkeiten aus verschiedenen Fächern sinnvoll zu verbinden.

Die Lernziele des Lehrplans für Verkehrserziehung in der Grundschule sind vorrangig im Fach Heimat- und Sachkunde zu erfüllen. Die dafür notwendige Unterrichtszeit ist eingeplant.

Die mit einem \* gekennzeichneten Lernziele/ -inhalte können behandelt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Themenbereiche 3./4. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Kind und Gemeinschaft (soziale Erziehung/politische Grundbildung)	1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens 1.3 Gemeinschaftsaufgaben in der Schule/grundlegende demokratische Verhaltensweisen 1.4 Leben in der Familie 1.5 Ausländische Familien	1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens 1.3 Gemeinschaftsaufgaben in Schule und Gemeinde/demokratisches Leben
2. Kind und Zeit	2.1 Wandel und Überdauern in der Zeit 2.2 Sinnvolles Fernsehen	2.1 Freizeitgestaltung
3. Kind und Heimatgeschichte	3.1 Wichtige Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes	3.1 Entwicklung von Gebrauchsgegenständen 3.2 Wichtige Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes und der näheren Umgebung/Denkmalschutz
4. Orientierung im heimatlichen Raum	4.1 Himmelsrichtungen 4.2 Lageskizzen 4.3 Kartendarstellung	4.1 Charakteristische Gegebenheiten der Heimat 4.2 Orientierung mit Hilfe von Karten
5. Warenherstellung Dienstleistungen	5.1 Bei einem Handwerker 5.2 Feuerwehr oder Polizei 5.3 Wasserversorgung der Gemeinde/Bedeutung des Wassers	5.1 Landwirtschaftlicher Betrieb oder Industriebetrieb 5.2 Dienstleistungsbetrieb
6. Kind und Gesundheit	6.1 Bedeutung der Gesundheit 6.2 Aufgaben und Schutz der Augen	6.1 Aufgaben und Schutz der Ohren
7. Kind und Natur	7.1 Entwicklung von der Blüte zur Frucht 7.2 Getreide/vom Hunger in der Welt * 7.3 Lebensweise einheimischer Vögel 7.4 Leben in und an einem Gewässer 7.5 Verbrennung 7.6 Einfacher Stromkreis	7.1 Lebensraum Wald 7.2 Anpassung von Tieren 7.3 Heimische geschützte Pflanzen 7.4 Natürlicher Wasserkreislauf 7.5 Stromversorgung

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>3. JAHRGANGSSTUFE</b>	
<b>1. Kind und Gemeinschaft</b>	
1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft	<p>Gemeinschaftserlebnisse herbeiführen, z. B. bei der Gestaltung von Feiern aus religiösem oder persönlichem Anlaß, beim freien Schulgebet, beim gemeinsamen Gottesdienst</p> <p>Herstellen einer Gemeinschaftsarbeit (in Verbindung mit Kunsterziehung oder Textilarbeit/Werken)</p> <p>Teilnahme am heimatlichen Brauchtum, z. B. Bittgang, Erntedankfest</p> <p>Erstellen und Betreuen einer Schulausstellung</p>
1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren — die Bedeutung sozialen Verhaltens einsehen — einen eigenen Beitrag zum geordneten Zusammenleben leisten	<p>In konkreten Lebenssituationen im Schulalltag aufzeigen, daß wir füreinander verantwortlich sind, z. B. Annehmen von neuen Mitschülern, Ausländerkindern, Hilfestellung beim Sport</p> <p>Beispiele für verantwortliches Handeln durchsprechen und Regeln für das eigene Verhalten ableiten (Verhaltensvergleiche im darstellenden Spiel)</p> <p>Anleiten zum Sich-einfühlen in andere Kinder, z. B. in ein krankes oder behindertes Kind und seine Situation; Überlegen, wie wir ihm helfen können</p> <p>Anbahnen der Einstellung, Mitschüler in ihrem Anderssein gelten zu lassen, z. B. ausländische Kinder</p> <p>Die Einsicht herbeiführen, daß jeder Fehler machen kann und daß es notwendig ist, einander zu verzeihen, sich zu versöhnen, nicht nachzutragen, wiedergutzumachen</p> <p>Beispiele für soziale Regeln und Vereinbarungen erörtern</p>
1.3 Erkennen von Gemeinschaftsaufgaben in der Schule Kennenlernen und Verstehen einiger grundlegender demokratischer Verhaltensweisen	<p>Erörtern von Beispielen für Aufgaben in der Schule, die nur gemeinsam bewältigt werden können, z. B. Ordnung im Klassenzimmer und im Schulhaus; Planen von Gemeinschaftsveranstaltungen; Klassendienste; Klassenbücherei</p> <p>Gemeinsames Planen und Ausführen solcher Aufgaben; dabei erfahren, daß es verschiedene Auffassungen und Meinungen gibt, daß man sich einigen, und daß eine Entscheidung getroffen und dann von allen mitgetragen werden soll</p> <p>Entscheidungen, die in der Klasse zu treffen sind, gemeinsam beraten</p>
1.4 Einblick in das Leben der Familie früher und heute	<p>Befragen von Eltern und Großeltern über das Familienleben in ihrer Kindheit</p> <p>— wer zur Familie zählte</p> <p>— wie gearbeitet wurde</p> <p>— wie in der Familie früher die Freizeit verbracht wurde</p> <p>Anschauen und Besprechen alter Familienphotos</p> <p>Aufzeigen der Ahnenreihe: Kind — Eltern — Großeltern — Urgroßeltern</p> <p>Einbeziehen des religiösen Aspekts: Das Leben als Geschenk</p> <p>Besuch des Heimatmuseums</p>
1.5 Einblick in die Lebensweise ausländischer Familien, z. B. Kleidung und Ernährung, Religion, Feste und Gebräuche Ausländischen Kindern Verständnis und Hilfe entgegenbringen	<p>Ausländische Kinder bringen Gegenstände, Bilder oder Trachten aus ihrer Heimat mit</p> <p>Befragen ausländischer Mitschüler oder ausländischer Lehrer über Sitten und Bräuche ihrer Heimat</p> <p>Kennenlernen ausländischer Kinderlieder und Spiele</p> <p>Gemeinsames Gestalten eines Festes</p> <p>Anregen von Patenschaften, z. B. Hausaufgabenhilfe, Spielgemeinschaften</p> <p>Einsehen, welche Schwierigkeiten ausländische Kinder und Familien haben und wie man ihnen helfen könnte</p>

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>2. Kind und Zeit</b>	
<b>2.1 Bewußtsein vom Wandel und vom Überdauern in der Zeit</b> — Alles scheint sich zu wandeln. — Wir wachsen und entwickeln uns und bleiben doch dieselbe Person. — Jedes Lebensalter hat seinen Eigenwert.	Aufgreifen von Erfahrungen der Kinder zum Thema „Zeit und Vergänglichkeit“ Bei gegebenen Anlässen (auch in Verbindung mit dem Religionsunterricht) über Leben und Tod sprechen; Die Bedeutung der christlichen Hoffnung herausstellen Kinder erzählen, wie sie früher ausgesehen haben und woran sie sich erinnern. Anhand von Photos stellen sie Veränderungen an sich fest und erkennen, daß sie dennoch dieselbe Person geblieben sind. Sammeln besonderer Geschehnisse aus einzelnen Lebensabschnitten; Erstellen einer Lebensleiste oder eines Faltbilderbuches Am Thema „Jung und Alt“ einsichtig machen, daß jedes Lebensalter seine besondere Bedeutung hat Sich in die Lebenssituation alter Menschen hineinversetzen; Überlegen, wie man alten Menschen helfen kann
<b>2.2 Bereitschaft zu sinnvollem Fernsehen</b>	Berichten über Lieblingssendungen Aufzählen von Beispielen, wo das Fernsehen für Kinder ein Gewinn sein kann; Herausstellen von Gefahren, die das Fernsehen für Kinder hat Überlegungen zur Auswahl geeigneter Sendungen Spielsituation: Jeder möchte eine andere Sendung sehen. Gespräch über Darstellungen, z. B. von Tieren; Beurteilen der Art der Darstellung; Herausfinden von Unterschieden des Tierverhaltens im Fernsehen und in der Wirklichkeit
<b>3. Kind und Heimatgeschichte</b>	
<b>3.1 Kenntnis einiger wichtiger Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes in Verbindung mit Bauten, Funden, Anlagen und heimatgeschichtlich bedeutsamen Persönlichkeiten</b>  Interesse an der Heimatgeschichte gewinnen	Vergegenwärtigen geschichtlicher Ereignisse durch Lehrer-erzählung in Verbindung mit Unterrichtsgang oder Besuch des Heimatmuseums Einbeziehen gegenständlicher und schriftlicher Zeugnisse aus der Vergangenheit, z. B. Funde, Chronik Erzählen und Lesen von Sagen und Legenden Bauten, Funde, Anlagen mit der Lebensweise der Menschen, die früher in der Heimat gelebt haben, in Beziehung setzen Anbahnen einer positiven Einstellung zu Denkmälern aus der Vergangenheit und ihrer Erhaltung Gestaltung eines geschichtlichen Ereignisses als Hörbild, Spielszene oder Bildreihe
<b>4. Orientierung im heimatlichen Raum</b>	
<b>4.1 Kenntnis der Himmelsrichtungen</b>	Beobachten des Sonnenstandes und des Schattens im Tagesablauf; Anlegen eines Beobachtungsblattes Orientierungsübungen in der Natur Feststellungen in der Umgebung, z. B. Nord- und Südhang, Wetterseite an Häusern und Bäumen, Lage der Zimmer Erlebnisbetonte Ausweitung, z. B.: Wohin kommen wir, wenn wir immer nach Süden reisen?

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4.2 Fähigkeit, sich auf einer einfachen Lageskizze zurechtzufinden	<p>Erkunden der darzustellenden Wirklichkeit Anfertigen einer einfachen Lageskizze (ohne Maßstab) Das Dargestellte wiederum auf die Wirklichkeit beziehen Sich mit Hilfe von Lageskizzen orientieren</p>
<p>4.3 Einblick in die Kartendarstellung des heimatlichen Raumes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Schule und Umgebung, Ort bzw. Ortsteil</li> <li>— Bedeutung einiger wichtiger Kartenzeichen</li> </ul>	<p>Erkunden der Umgebung der Schulanlage bzw. der Ortschaft, ggf. von einer Anhöhe aus Anfertigen von Bildkarten Wiedererkennen von Ausschnitten der Umgebung auf Luftbildern Erstellen von Modellen, insbesondere im Sandkasten und Zeichnen von Karten Einführen einiger Kartenzeichen, z. B. für Kirche, Verkehrswege, Baum Orientierung mit Hilfe von Karten in der Umgebung</p>
<b>5. Warenherstellung, Dienstleistungen</b>	
5.1 Einblick in die Arbeit eines Handwerkers, z. B. eines Bäckers oder Schreiners	<p>Vorbereiten und Durchführen eines Unterrichtsganges Sammeln und Auswerten der Beobachtungen und Erfahrungen Vergleich des handwerklichen mit dem häuslichen Herstellungsverfahren</p>
<p>5.2 Einblick in eine der folgenden öffentlichen Einrichtungen:</p> <p>Feuerwehr, Polizei</p>	<p>Unterrichtsgang, z. B. zum Feuerwehrgerätehaus; Befragen der Feuerwehrleute Auswerten der gewonnenen Erfahrungen Aufzeigen, daß den öffentlichen Einrichtungen eine Gemeinschaftsaufgabe zugrundeliegt</p>
<p>5.3 Einblick in die Wasserversorgung der Gemeinde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— woher wir unser Trinkwasser haben</li> <li>— Weg des Wassers in die Häuser</li> <li>— Wasserversorgung als Aufgabe der Gemeinde</li> </ul>	<p>Ermitteln des ungefähren Wasserbedarfs im Haushalt Besprechen, welche Möglichkeiten es für die Wasserversorgung früher gegeben hat (Quelle, Brunnen, Wasserspeicher) und wie wir heute mit Wasser versorgt werden Einfache Versuche zur Wasserversorgung; Zeigen, daß Wasser in verbundenen Gefäßen stets gleich hoch steht Darstellen der Wasserversorgung der Gemeinde in einer einfachen Schemazeichnung Unterrichtsgang zum Wasserwerk</p>
Einsicht in die Bedeutung des Wassers für Mensch, Tier und Pflanze	<p>Sammeln und Auswerten von Bildern und Texten über Fälle von Wassernot (Heimatgeschichte, Dritte Welt) Berichten über Beobachtungen bei Wassermangel, z. B. bei Zimmerpflanzen, in der freien Natur</p>
<b>6. Kind und Gesundheit</b>	
<p>6.1 Einsicht in die Bedeutung der Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— gesunde Lebensführung</li> <li>— Verhalten bei Krankheit</li> </ul>	<p>In Anknüpfung an kindliche Erfahrungen den Wert des Gesundseins begrifflich machen Wiederholen der Kenntnisse über richtige Ernährung Erörtern, was man zur Erhaltung der Gesundheit tun kann; Aufstellen einiger Regeln Finden einiger praktischer Regeln, wie man sich im Krankheitsfall verhalten soll</p>

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
6.2 Einfache Kenntnisse über Aufgaben und Schutz der Augen	<p>Ausgehen von kindlichen Erfahrungen zum Sehen; Herausstellen, was das Auge des Menschen alles wahrzunehmen vermag; das Sehfeld und seine Grenzen; was wir nicht sehen können</p> <p>Zeigen, wodurch das Auge geschützt ist: Augenhöhle, Lid, Lidreflex, Wimpern</p> <p>Einfache Versuche zur Prüfung der Sehleistung</p> <p>Zusammenstellen von Gefährdungen für das Auge; Überlegen, was wir für die Gesunderhaltung tun können</p> <p>Gespräch: Wenn ich nicht sehen könnte</p>
<b>7. Kind und Natur</b>	
7.1 Grundkenntnisse über die Entwicklung von der Blüte zur Frucht am Beispiel von Kirsche oder Apfel — Blütenteile; Insektenbestäubung — Entwicklungsverlauf	<p>Ausgehen vom ganzheitlichen Eindruck eines blühenden Kirsch- oder Apfelbaumes</p> <p>Betrachten einer Blüte und Benennen der wichtigsten Blütenteile</p> <p>Beobachten von Insekten am blühenden Baum, evtl. Filmeinsatz</p> <p>Darstellen der Entwicklung von der Blüte zur Frucht; Anregen zum Staunen über das Wunder des Lebens</p>
7.2 Einfache Kenntnisse über Getreide — heimische Getreidearten — Entwicklung von der Saat zur Ernte — Verwendung des Getreides  Bewußtsein vom Hunger in der Welt; Bereitschaft, einen Beitrag zu seiner Überwindung zu leisten  Mit Nahrungsmitteln verantwortlich umgehen	<p>Unterscheiden der wichtigsten Getreidearten; Ausstellen von Ähren, Rispen und Körnern</p> <p>Keimversuche unter verschiedenen Bedingungen (Wärme, Wasser, Licht, Boden)</p> <p>Gespräch über die Verwendung von Getreide</p> <p>Befragen älterer Personen über Notzeiten</p> <p>An Beispielen den Hunger in der Dritten Welt aufzeigen; Hilfeleistungen z. B. der Kirchen („Misereor“, „Brot für die Welt“) darlegen; Erörtern, wie wir sie dabei unterstützen können</p> <p>Hinweis auf die symbolische Bedeutung des Brotes in der Religion</p>
*7.3 Einblick in die Lebensweise eines einheimischen Vogels, z. B. Star, Amsel, Schwalbe, Sperling — Aussehen und wichtige Verhaltensweisen — natürliche Feinde; Gefährdung durch den Menschen	<p>Beobachten und Erkennen von Vögeln</p> <p>Beobachten von Nestbau und Brutpflege in der Natur, ggf. im Film; Betrachten von Bildern</p> <p>Vorhaben: Sachgerechtes Bauen und Anbringen eines Nistkastens</p> <p>Gespräch über natürliche Feinde eines Vogels und Aufzeigen von Gefährdungen, die durch Menschen verursacht werden</p> <p>Erörtern der Bedeutung des Vogelschutzes</p>
7.4 Einblick in das vielfältige Leben in und an einem Gewässer — einige Tiere und Pflanzen in und an einem Gewässer — Notwendigkeit des Gewässerschutzes	<p>Unterrichtsgang; Beobachten von Tieren, Betrachten und Untersuchen einzelner Pflanzen</p> <p>Beschreiben und Unterscheiden einiger Wasserpflanzen und -tiere; Wiedererkennen in der Natur und auf Bildern</p> <p>Erörtern der Bedeutung des Gewässerschutzes an einem Beispiel</p>

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<p>7.5 Grundkenntnisse über die Verbrennung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— verschiedene Brennstoffe</li> <li>— Luftzufuhr als Voraussetzung für Verbrennung</li> <li>— Gefahren bei offenem Feuer</li> </ul>	<p>Ausgehen von Situationen, in denen es mißlingt, ein Feuer zu entfachen</p> <p>Zusammenstellen verschiedener Brennstoffe</p> <p>Herausfinden, daß Feuer ohne Luftzufuhr erlischt</p> <p>Durchführen von Versuchen mit Kerzen (Vorsichtsmaßnahmen beachten); Anwenden auf Laterne, Ofen, Grillfeuer</p> <p>Warnung vor dem Umgang mit leicht entzündbaren Stoffen</p>
<p>7.6 Grundkenntnisse über den einfachen Stromkreis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Aufbau; einfacher Schalter</li> <li>— Wirkungen des elektrischen Stromes Licht, Wärme, Bewegung</li> </ul>	<p>Bauen einer einfachen Beleuchtung, z. B. für eine Puppenstube oder eine Krippe</p> <p>Benennen der benötigten Teile: Batterie, Lämpchen, Leitung</p> <p>Aufzeigen, daß der Strom einen Kreislauf zurücklegt</p> <p>Erproben, welches Material den elektrischen Strom leitet</p> <p>Entdecken von Möglichkeiten, wie man ein Lämpchen ein- und ausschalten kann und Erklären, wie ein einfacher Schalter funktioniert</p> <p>Erkennen der Wirkungen des elektrischen Stromes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— brennendes Lämpchen: Licht, Wärme</li> <li>— kleiner Spielzeug-Elektromotor: Bewegung</li> </ul> <p>Vergleichen mit Geräten im Haushalt, z. B. Glühlampe, Elektroherd, Mixer</p> <p>Warnung der Kinder vor eigenen Versuchen mit Strom aus der Steckdose</p>

## 4. JAHRGANGSSTUFE

## 1. Kind und Gemeinschaft

## 1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft

Schulgemeinschaft, z. B. bei folgenden Anlässen erleben lassen:

- gemeinsamer Gottesdienst
- Aufnahme eines neuen Mitschülers
- ein Mitschüler hatte einen Unfall
- Bildmeditation
- Schulwanderung, Schullandheimaufenthalt

Teilnahme am heimatlichen Brauchtum, z. B. am Totensonntag, an Allerseelen, am Aschermittwoch

Mitgestalten eines Sportfestes, eines Elternnachmittags oder einer Schulfeier

## 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren

- die Bedeutung sozialen Verhaltens einsehen
- einen eigenen Beitrag zum geordneten Zusammenleben leisten

Alle Mitschüler in ihrer Verschiedenheit bejahen und in die Gemeinschaft aufnehmen

Helferdienste in der Klasse organisieren, z. B. Hausaufgabenbetreuung für Ausländerkinder, Hilfestellungen im Sport

Finden und Ausführen von Möglichkeiten, wie man Vertrauen und Zusammengehörigkeitsgefühl wecken kann, z. B. Brief an einen kranken Mitschüler schreiben; einen ausländischen Mitschüler zum Geburtstag einladen; mit einem behinderten Kind spielen oder lernen

## 1.3 Gemeinschaftsaufgaben in Schule und Gemeinde erkennen

Einstellungen und Verhaltensweisen anbahnen, die demokratischem Zusammenleben zugrundeliegen

Im Schulleben Aufgaben und Verantwortung übernehmen, z. B. bei der Planung und Durchführung einer Ausstellung

Besprechen von Gemeinschaftsaufgaben in der Gemeinde, z. B. Bau und Unterhaltung von Kindergarten und Schule

Darstellen, wer in der Gemeinde für diese Aufgaben Verantwortung trägt: Bürgermeister, Gemeinderat

Entscheidungen, die in der Klasse zu treffen sind, gemeinsam beraten; verschiedene Meinungen zulassen; einen Kompromiß anstreben und die getroffene Entscheidung gemeinsam tragen

## 2. Kind und Zeit

## 2.1 Kenntnis von Möglichkeiten sinnvoller Freizeitgestaltung

Unterscheiden von Arbeitszeit und Freizeit

Schüler berichten, wie sie ihre Freizeit gestalten

Sammeln von Möglichkeiten der Freizeitgestaltung allein, mit anderen Kindern, in der Familie

Sichten von Broschüren, Prospekten, Karten, Plakaten

Zur Wahrnehmung des örtlichen Ferienangebotes (z. B. Ferienpaß) anregen

Anleiten zu einer ausgewogenen, sinnvollen Auswahl

Gestalten einer Freizeitkarte

## 3. Kind und Heimatgeschichte

## 3.1 Einblick in die geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen

Hinweis: Ein Beispiel aus dem Heimatbereich ist verbindlich.

Befragen von Eltern und Großeltern

Betrachten und Vergleichen von alten und modernen Geräten, Fahrzeugen, usw.

Darstellen einer Entwicklungsreihe, z. B. als Bildfolge, Zeitleiste

Erlebnisbetonte Ausweitung, z. B. Robinson, Steinzeitmenschen, Schneider von Ulm

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<p>3.2 Kenntnis einiger wichtiger Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes und der näheren Umgebung ggf. in Verbindung mit Bauten, Funden, Anlagen oder heimatgeschichtlich bedeutsamen Persönlichkeiten</p> <p>Verständnis für den Denkmalschutz</p>	<p>Vergegenwärtigen geschichtlicher Ereignisse durch Lehrer-erzählung in Verbindung mit einem Unterrichtsgang oder Besuch des Heimatmuseums; evtl. Nachforschungen anstellen</p> <p>Nachlesen in einer Chronik oder in einer Darstellung der Ortsgeschichte</p> <p>Besuchen von religiösen Stätten und Hinweis auf ihre Bedeutung, z. B. Kirche, Kapelle, Kloster, Gedenkkreuz</p> <p>Erzählen und Lesen von Sagen und Legenden auch aus einem weiteren Umfeld</p> <p>Gestaltung eines geschichtlichen Ereignisses als Hörbild, Spielszene oder Bildreihe</p> <p>Für und wider: Ein altes Tor stört den Straßenverkehr. Soll es abgerissen werden?</p> <p>Sammeln von Beispielen für notwendigen oder bereits durchgeführten Denkmalschutz</p> <p>Weiterführen der Zeitleiste</p>
<p>4. Orientierung im heimatlichen Raum</p>	
<p>4.1 Kennenlernen einiger charakteristischer Gegebenheiten der Heimat; Einsicht in einfache Zusammenhänge, z. B. zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Landschaftsform/Bodenart</li> <li>— Landwirtschaft/Industrie</li> <li>— Verkehr/Verkehrswege</li> </ul> <p>Hinweis: Der Lehrer wählt aufgrund der örtlichen Gegebenheiten einige typische Beispiele aus, an denen sich einfache Zusammenhänge gut aufzeigen lassen.</p>	<p>Unterrichtsgang mit Beobachtungs- und Befragungsaufträgen</p> <p>Aufzeigen einfacher Zusammenhänge zwischen Bodenarten und Nutzung</p> <p>Erkennen von Beziehungen, z. B. zwischen Oberflächenform und Ausdehnung eines Ortes, Verkehrswegen und Industrie</p> <p>Besprechen der Vor- und Nachteile von Eingriffen in die heimatliche Landschaft, z. B. Straßenbau, Flurbereinigung, Industrie</p> <p>Besprechen charakteristischer Gegebenheiten anhand von Luftbildern, Modellen oder Karten</p>
<p>4.2 Fähigkeit, sich im erweiterten heimatlichen Raum mit Hilfe von Plänen und Karten zu orientieren</p>	<p>Modelldarstellung des erkundeten Raumes</p> <p>Anfertigen von Lageskizzen und Bildkarten</p> <p>Entwickeln einfacher Karten mit fortschreitender Verkleinerung der Darstellung</p> <p>Einführen des Maßstabes anhand einfacher Beispiele</p> <p>Einführen der Höhendarstellung</p> <p>Übungen im Umgang mit der Karte</p>
<p>5. Warenherstellung, Dienstleistungen</p>	
<p>5.1 Einblick in einen landwirtschaftlichen Betrieb oder einen Industriebetrieb der Heimat</p>	<p>Beispiel Bauernhof: Unterrichtsgang; Gespräch mit dem Landwirt; Beobachten eines bestimmten Arbeitsablaufs, z. B. des Fütterns und Tränkens</p> <p>Beispiel Industriebetrieb (Ziegelei): Vorausgehende Versuche, wie z. B. ein Ziegel hergestellt werden kann, dabei Schwierigkeiten festhalten</p> <p>Unterrichtsgang bzw. Film; Beobachten und schematisches Darstellen des Arbeitsablaufes</p>

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
5.2 Einblick in einen Dienstleistungsbetrieb, z. B. Post, Bahn, Müllabfuhr oder Kläranlage — Zusammenarbeit vieler Menschen — vielfältiger Sachaufwand — Planung und Organisation — Nutzen für den Bürger	Durchführung eines Unterrichtsganges; ggf. Filmeinsatz Auswerten von Informationsmaterial; Versuche Erarbeiten der Aufgaben und Leistungen an einem ausgewählten Beispiel (Güterbeförderung, Abfallbeseitigung). Darstellen des Tagesablaufs, z. B. eines Postboten Darbieten typischer Ausschnitte aus der geschichtlichen Entwicklung, z. B. — wie ein Brief früher befördert wurde — Reisen mit der Postkutsche — vom Dampfwagen zum modernen D-Zug Betrachten von Bildern, Lesen erzählender Texte
<b>6. Kind und Gesundheit</b>	
6.1 Einfache Kenntnisse über Aufgaben und Schutz der Ohren	Einfache Versuche zur Prüfung der Hörleistung, z. B. Richtungshören, Lautstärke Zeigen, wodurch das Ohr geschützt ist Zusammenstellen von Gefährdungen für das Ohr; Überlegen, was wir für die Gesunderhaltung der Ohren tun können Gespräch: Wenn ich nicht hören könnte Feststellen und Benennen von Lärmquellen; Aussprache über vermeidbaren und unvermeidbaren Lärm Besprechen einiger Beispiele für die Schädlichkeit des Lärms Gestalten eines Plakats zum Lärmschutz Sprechen über Möglichkeiten für Kinder, Lärm zu vermeiden Bei gegebenen Anlässen erleben, daß Stille wohltuend sein kann, z. B. während des Unterrichts, bei Feiern, in der Natur
<b>7. Kind und Natur</b>	
7.1 Grundkenntnisse über den Lebensraum Wald — einige heimische Nadel- und Laubbäume, Pilze, Beeren, heimische Tiere — Bedeutung des Waldes — richtiges Verhalten im Wald	Unterrichtsgang in den heimischen Wald bzw. zu einem Waldlehrpfad Gewinnen vielseitiger Sinneserfahrungen in bezug auf Rinde, Holz, Blätter, Früchte, Wuchs Unterscheiden und Benennen von Nadel- und Laubbäumen; Aufstellen gesammelter Zweige im Klassenzimmer Unterscheiden und Benennen der wichtigsten Pilze und Beeren Mitgebrachte, ungiftige Pilze und Beeren untersuchen; Sprechen über ihre Verwendung und Belehren über die Gefährlichkeit einer Pilzvergiftung (Knollenblätterpilz) Zusammenstellen von Tieren, die es im heimatlichen Wald gibt Begründen, warum der Wald ein wichtiger Erholungsraum für den Menschen ist; Beispiele für verantwortungsvolles Verhalten
7.2 Einblick in einfache Beispiele der Anpassung von Tieren an ihre Umwelt — Tiere, z. B. Maulwurf oder Eichhörnchen — Gefährdung durch den Menschen	Aufwerfen und Klären der Frage, wie z. B. der Maulwurf an seinen Lebensraum angepaßt ist (Körperbau, Fortbewegung) Darstellen eines Beispiels, wo Tiere, z. B. Tauben, überhandnehmen, weil sich die Umweltbedingungen verbessert haben, bzw. wo Tiere in ihrem Bestand bedroht sind Besprechen der Gefährdung durch Eingriffe in die Natur

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
7.3 Kennenlernen geschützter Pflanzen im Heimatbereich Bereitschaft zum Pflanzenschutz	<p>Betrachten geschützter Pflanzen in der Natur und auf einer Bildtafel; Übungen im Wiedererkennen</p> <p>Aufstellen von Verhaltensregeln auf der Grundlage der Naturschutzbestimmungen</p> <p>Überlegen, warum man auch nicht geschützte Pflanzen schonen soll</p>
7.4 Kenntnis des natürlichen Wasserkreislaufs — Weg des Regenwassers — Entstehung der Niederschläge durch Verdunsten, Verdichten, Gefrieren — verschiedene Niederschlagsarten	<p>Beobachten und Überlegen, woher Regenwasser kommt und wohin es fließt</p> <p>Einfache Versuche zum Versickern und Verdunsten des Wassers und Verdichten des Wasserdampfes</p> <p>Erkennen, daß sich Wasser in unsichtbaren Wasserdampf und umgekehrt verwandeln kann</p> <p>Darstellen des Wasserkreislaufs in einem Schaubild; Begründen, warum man von einem „Kreislauf“ des Wassers spricht</p> <p>Beobachten verschiedener Niederschlagsarten, Vergleichen und (soweit möglich) Erklären ihrer Entstehung</p>
7.5 Einblick in die Stromversorgung — wo der elektrische Strom erzeugt wird — wie er zum Verbraucher gelangt — Gefahren mit Stromleitungen — sparsamer Umgang mit Strom	<p>Klären der Frage, woher der elektrische Strom kommt</p> <p>Schemazeichnung: z. B. Kraftwerk → elektrischer Strom → Verbraucher</p> <p>Darstellen des Stromtransports zum Verbraucher (Fernleitung, Ortsleitung, Hausleitung)</p> <p>Wiederholen des Wissens über die Gefahren des elektrischen Stromes und Begründen von Verhaltensregeln</p>

# Heimat- und Sachkunde

## Fachdidaktische Grundlagen des Lehrplans

### Konzeptionen seit 1966

Im Verlauf der letzten eineinhalb Jahrzehnte hat dieses Unterrichtsfach auch in Bayern mehrere konzeptionelle Änderungen erfahren, was allein schon an den unterschiedlichen Bezeichnungen erkennbar ist. Die Richtlinien von 1966 (das Fach hieß „grundlegender Sachunterricht/Heimatkunde“) enthielten noch Ansätze der Heimatkunde neben bereits erkennbaren fachlichen Blickrichtungen. Die traditionelle Heimatkunde war volkstümlich ausgerichtet und stellte das Konkrete, Praktische in den Vordergrund; sie orientierte sich an der Lebenswelt und am ganzheitlichen Erleben des Kindes; sie befaßte sich mit dem räumlich Nahen und vermittelte grundlegendes Wissen über den heimatlichen Raum. Heimatkunde war – in unterschiedlicher Ausprägung – Anschauungsunterricht. Der grundlegende Sachunterricht stand im Mittelpunkt des Gesamtunterrichts.

Einen völligen Neuansatz stellte dann der Strukturplan von 1971 dar. Er war eingebunden in die am „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) des Deutschen Bildungsrates orientierte Grundschulreform in Bayern. Die Reform wandte sich gegen die von der volkstümlichen Bildungsidee bestimmte Heimatkunde und gegen Fehlentwicklungen heimatkundlichen Unterrichts, wie z. B. sachfremde Kindertümeleien, Oberflächlichkeit durch zu große Stoffanhäufung, Verbalunterricht, Überbetonung erdkundlicher und heimatgeschichtlicher Themen. Das Reformkonzept forderte statt dessen eine „prinzipielle wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse“<sup>1</sup> von Beginn an. Die Grundschulzeit sollte möglichst ökonomisch genutzt und auf den Sachunterricht der weiterführenden Schulen möglichst effektiv vorbereitet werden. Die Grundschulreform stand unter dem Eindruck neuer Begabungs-, Lern- und Curriculumtheorien (Roth, Bloom, Gagné, Bruner . . .) und erhielt von daher psychologische Rechtfertigung. Die Bezeichnung „Heimatkunde“ wurde durch „Sachunterricht“ ersetzt, das Fach erhielt curriculare Strukturen, neue Ziele und Inhalte fanden im Lehrplan Aufnahme (Verkehrserziehung, Sexualerziehung, Medienerziehung, Grundlegung fachlichen Denkens . . .), der Sachunterricht wurde in fachliche Bereiche gegliedert.

Erfahrungen mit diesem gefächerten Sachunterricht haben gezeigt, daß als Folge einer falsch verstandenen „prinzipiellen wissenschaftlichen Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse“ eine wenig kindgemäße, zu betont fachliche Ausrichtung in den Unterricht der Grundschule einzudringen drohte. Häufig führte dies zu einer Überbetonung der kognitiven Ziele und damit zu einer Verarmung des affektiv-emotionalen Bereichs. Die kindliche Erfahrungswelt und die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Umwelt gerieten leicht in den Hintergrund. Die Forderung nach Elementarisierung fachlicher Inhalte schlug sich in einem Fachunterricht nieder, der Inhalte weiterführenden Sachunterrichts in die Grundschule vorverlegte. Die Auffächerung des Unterrichts in 5 bzw. 7 fachliche Bereiche (Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie und Physik/Chemie) zog in der Regel eine isolierte fachliche Behandlung des jeweiligen Bereichs nach sich. Organisch Zusammengehöriges wurde damit getrennt und das Erkennen von Sinnzusammenhängen für die Schüler erschwert. Besonders für die erste und zweite Jahrgangsstufe wurde die Vernachlässigung lernpsychologischer Erkenntnisse, vor allem über die ganzheitliche Auffassung der Kinder dieser Altersstufe, beklagt.

Die deutliche Diskrepanz zwischen der der Grundschulreform zugrundeliegenden Theorie und den Erfahrungen aus der Schulwirklichkeit forderte von den Verantwortlichen Konse-

quenzen. Es zeigte sich vor allem, daß man auf den Begriff Heimat nicht völlig verzichten sollte. Erfahrungsraum des Kindes und engere Heimat des Kindes sind in vielem deckungsgleich. Bereits 1974 hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Bezeichnung „Sachunterricht“ in „Heimat- und Sachkunde“ umbenannt und die bis dahin gültigen Richtlinien durch eine Neufassung der allgemeinen Richtlinien für den Unterricht in Heimat- und Sachkunde<sup>2</sup> ersetzt. Damit wurde ein Weg beschritten, der auf die Bedeutung der Heimat und ihrer Kenntnis hinweist, das Prinzip des Lernens am unmittelbaren Erfahrungs- und Erlebnisraum betont und deutlich macht, daß Unterricht planmäßig in die nähere und weitere Umwelt und ihre Probleme einzuführen hat<sup>3</sup>. Stärker als im Lehrplan 1971 wurden die affektiven Ziele betont: Zu den Zielen und Aufgaben der Heimat- und Sachkunde zählten die „Förderung der emotionalen Entwicklung“, „Einfühlen und Erleben“ und „Verbundenheit mit der Heimat“. Die Aufteilung in fachliche Bereiche blieb zwar bestehen, die Richtlinien wiesen aber auf die Möglichkeit einer integrativen Planung hin: „Häufig erfordert es die Komplexität eines Inhalts, diesen nicht nur unter verschiedenen Aspekten eines fachlichen Bereichs zu behandeln, sondern auch in übergreifenden Zusammenhängen.“<sup>4</sup>

### Weiterentwicklung der Heimat- und Sachkunde

Der neue Lehrplan Heimat- und Sachkunde setzt den 1974 begonnenen Weg konsequent fort. In die konzeptionellen Überlegungen wurden die berechtigten Anliegen sowohl der Heimatkunde – Orientierung am Kind, ganzheitliches Erleben, Berücksichtigung des nahen Heimatraumes, Einbeziehung des emotionalen Bereichs – als auch des Sachunterrichts – Kontinuität des Lernens, Aufbau von Lehrgängen, verbindliche Inhalte, Erschließung fach-eigener Strukturen, grundlegende fachliche Denk- und Arbeitsweisen – einbezogen. Starke Impulse für die Überarbeitung des Lehrplans ergaben sich aus der Rückbesinnung auf die inneren Aufgaben der Schule und damit auf den durch die Bayerische Verfassung aufgegebenen Auftrag der Volksschule. Die Absicht, Kindern und Jugendlichen verstärkt Hilfen zur Sinn- und Wertorientierung zu geben, das „Lernziel Leben“<sup>5</sup> in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und damit zur Bildung des ganzen Menschen beizutragen, verlangt auch vom Fach Heimat- und Sachkunde eine Neuorientierung in diesem Sinne.

Lehrpläne bedürfen von Zeit zu Zeit einer Anpassung an die sich verändernde Umweltsituation der Kinder. Die Grundschüler stehen heute anderen Erfahrungsräumen und Erfahrungsmöglichkeiten gegenüber als noch vor 10 Jahren. Einige Veränderungen seien stellvertretend genannt:

- veränderte Lebensweise der Kinder
- zunehmende Einschränkung der Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten
- Zunahme der sozialen und geographischen Mobilität
- Verringerung der Möglichkeiten für unmittelbare Erfahrungsgewinnung und Naturbegegnung; dafür Ansteigen der auf visuelle und optische Eindrücke beschränkte Information durch Medien, verbunden mit der Gefahr der Verfremdung und Verfälschung
- Zunehmende Technisierung der Umwelt
- Forderungen nach verstärkten Anstrengungen zum Schutz der Umwelt

Bei der Überarbeitung des Lehrplans war es notwendig, zu prüfen, inwieweit einzelne Gesichtspunkte bei der Auswahl der Lernziele und -inhalte Berücksichtigung finden müssen.

Der neue Lehrplan Heimat- und Sachkunde ist eingebettet in das Gesamtkonzept für die bayerischen Grundschulen, das in den allgemeinen Vorbemerkungen<sup>6</sup> dargelegt ist. Die grundlegenden Aussagen über den Auftrag der Grundschule, über Erziehung und Unter-

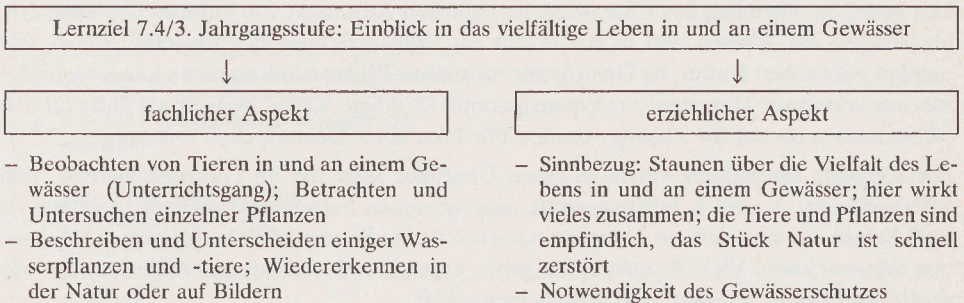
richt machen den Schwerpunkt der Lehrplanüberarbeitung deutlich: Der Lehrplan räumt dem Erzieherischen Vorrang ein und stellt die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt. Für den Lehrplan Heimat- und Sachkunde ergeben sich hieraus Konsequenzen für die inhaltliche Gestaltung und für den formalen Aufbau. Die wesentlichen Anliegen sollen anhand der folgenden Grundgedanken aufgezeigt werden.

### Grundgedanken im Lehrplan

#### *Heimat- und Sachkunde soll einen Beitrag zur Erziehung leisten*

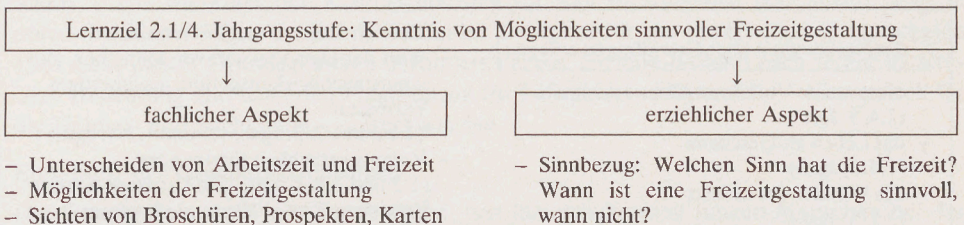
„Die Grundschule hat die Aufgabe, Unterricht und Schulleben aus ihrem Erziehungsauftrag heraus zu gestalten.“<sup>7</sup> Dieser erste und grundlegende Satz in den allgemeinen Vorbemerkungen verdeutlicht die Absicht des Lehrplans, das Erzieherische in den Vordergrund zu stellen und damit dem durch die Bayerische Verfassung aufgegebenen Auftrag zu entsprechen. So nennt der Lehrplan nicht nur Lernziele und -inhalte, sondern formuliert auch Erziehungsaufgaben. Besonders deutlich ist dies im Lehrplan Heimat- und Sachkunde. Lernziele und Erziehungsziele sind einander zugeordnet. Die Unterrichtsinhalte haben somit nicht nur einen fachlichen Aspekt, sondern auch einen Einstellungs- und Wertbezug. Auch die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung enthalten eine Reihe erzieherischer Impulse. Diese Anordnung soll es dem Lehrer erleichtern, Erziehung und Unterricht harmonisch miteinander zu verbinden.

Beispiele:



Verbindung von fachlichem und erziehlichem Aspekt:

Die unmittelbare Begegnung mit diesem Stück Natur und die durch fachliche Betrachtungs- und Arbeitsweisen gewonnenen Einblicke sind Grundlage und Voraussetzung, daß sich bei den Kindern eine Wertschätzung von Natur entwickeln kann. Erst aus dieser Einstellung heraus läßt sich die Notwendigkeit, dieses Leben zu schützen, einsichtig machen und können Überlegungen zum eigenen Verhalten angestellt werden.



Verbindung von fachlichem und erziehlichem Aspekt:

Die Kinder lernen verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen und erfahren, unter welchen Bedingungen und in welchen Situationen sie als sinnvoll gelten können. Auf dieser Grundlage können sie zu einer selbständigen, begründeten Entscheidung angeleitet werden.

Das Fach Heimat- und Sachkunde kann einen wesentlichen Beitrag zur Erziehung leisten, wenn es ihr gelingt, in der gründlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten und -gegenständen Sinn- und Bedeutungsgehalte aufzudecken. Hier wird deutlich, was schon Herbart als „erziehenden Unterricht“ bezeichnet hat: Erziehung und Unterricht lassen sich nicht voneinander trennen. Erziehung soll den gesamten Unterricht durchdringen; sie ist Voraussetzung und Grundlage, Ausgangspunkt und Ergebnis des Unterrichtsgeschehens. Konkrete Hinweise für die Verbindung von Erziehung und Unterricht in der Schulpraxis finden sich in den allgemeinen Vorbemerkungen: „*Erziehung erstreckt sich auf das gesamte Schulleben. Im Schulalltag wie auch bei besonderen Anlässen wie Feiern, Spielen und Wandern ergeben sich vielfältige Situationen, die erzieherisches Handeln erfordern und in denen sich Erziehung bewähren kann. Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen; Unterrichtsinhalte und -situationen fordern immer wieder wertende Stellungnahmen und Entscheidungen heraus. Der Lehrer muß solche Gelegenheiten erkennen und genügend Zeit zum Nachdenken und zur gemeinsamen Aussprache geben. Wertungen, Einstellungen und Haltungen werden dem Kind am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar . . .*“<sup>8</sup>

Die Formulierung von Erziehungszielen in einem Lehrplan verlangt von den Verantwortlichen, Stellung zu den Grundlagen des Erziehungsauftrages und der Zielvorstellung der Schule zu beziehen. Alle Erziehungsziele orientieren sich gemäß Art. 131 BV und Art. 135 BV an den Obersten Bildungszielen und am christlichen Menschenbild. Staatsminister Prof. Dr. Hans Maier beschreibt Erziehung folgendermaßen:

„Erziehung, wie ich sie vertrete, ist die Beantwortung von Grundfragen junger Menschen, die Vermittlung von Orientierung, die Weitergabe von alten sozialen Tugenden wie Fleiß, Verantwortungsgefühl, Ordnung und Disziplin, ohne die unser Gemeinwesen nicht bestehen kann, die Formung des Charakters im täglichen Austausch von Lehrern und Schülern, im Beispiel des Älteren und in der Pflicht zur Selbsterziehung des Jüngeren; sie ist Teil unserer politischen Kultur, da Demokratie nicht ohne Pflichterfüllung leben kann; sie ist der von uns vertretene Gegenpol zur Emanzipations-Ideologie, der es weniger auf Hilfe für den Mitmenschen als auf die Lösung von den Pflichten einer Gemeinschaft ankommt . . .“<sup>9</sup>

Die folgende Darstellung versucht, einen Überblick über die im Lehrplan Heimat- und Sachkunde der 3. und 4. Jahrgangsstufe ausgewiesenen Erziehungsabsichten zu geben. Es muß betont werden, daß ein Lehrplan natürlich nicht alle erzieherisch bedeutsamen Situationen erfassen kann. Viele Erziehungsaufgaben ergeben sich erst aus dem täglichen Zusammenleben in einer Klassen- und Schulgemeinschaft.

Erziehungsabsichten im Lehrplan Heimat- und Sachkunde  
3./4. Jahrgangsstufe

Hilfen zur personalen Entwicklung	Heranführen an das Leben in der Gemeinschaft
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">das Nachdenken über Grundfragen anregen</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ohne meine Vorfahren gäbe es mich nicht (1.4/3. Jgst.)</li> <li>- das Leben als Geschenk (1.4/3. Jgst.)</li> <li>- das Wunder des Lebens (7.1/3. Jgst.)</li> <li>- Leben und Tod (2.1/3. Jgst.)</li> <li>- Bedeutung der christlichen Hoffnung (2.1/3. Jgst.)</li> </ul>	<p>im Bereich Schule/Familie/Gemeinde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wert der Gemeinschaft von Menschen, Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitiges Vertrauen (1.1 und 1.2/3. Jgst., 1.1 und 1.2/4. Jgst.)</li> <li>- Verantwortlichkeit füreinander (1.2 und 7.5/3. Jgst., alle Lernziele aus den Bereichen Tier-, Pflanzen-, Gewässerschutz)</li> <li>- Einfühlen in andere (1.2, 1.5 und 2.1/3. Jgst., 1.2/4. Jgst.)</li> <li>- andere in ihrem Anderssein gelten lassen (1.2 und 1.5/3. Jgst., 1.2/4. Jgst.)</li> </ul>

- Zeit und Vergänglichkeit (2.1/3. Jgst., 3.1 und 5.2/4. Jgst.)
- jedes Lebensalter hat seinen Eigenwert (2.1/3. Jgst.)
- Bedeutung von Wasser und Brot (5.3 und 7.2/3. Jgst.)

Hilfen zur Orientierung in der Umwelt geben

(alle Lernziele und -inhalte)

zur sinnvollen Freizeitgestaltung anleiten

(2.2/3. Jgst., 2.1/4. Jgst.)

zur Wertschätzung des heimatlichen Lebensraumes führen

- Heimatgeschichte (3.1/3. Jgst., 3.2/4. Jgst.)
- heimatliches Brauchtum (1.1/3. Jgst., 1.1/4. Jgst.)
- Wertschätzung der Natur (alle Lernziele aus dem Bereich „Kind und Natur“)
- Erhaltung einer lebensfähigen Umwelt (7.3 und 7.4/3. Jgst., 4.1, 7.1, 7.2 und 7.3/4. Jgst.)
- Erhaltung von Zeugen der Vergangenheit: Denkmalschutz (3.1/3. Jgst., 3.2/4. Jgst.)

den Wert der Gesundheit einsichtig machen

- gesunde Lebensführung/Verhalten bei Krankheit (6.1/3. Jgst.)
- Schutz von Auge und Ohr (6.2/3. Jgst., 6.1/4. Jgst.)
- eigene Sicherheit (7.5 und 7.6/3. Jgst., 7.5/4. Jgst., Verkehrs-erziehung)

- Rücksichtnehmen auf andere (1.2, 1.5, 2.1 und 6.2/3. Jgst., 1.2 und 6.1/4. Jgst.)
- anderen helfen (1.2, 1.5, 2.1 und 7.2/3. Jgst.) 1.2/4. Jgst.)
- friedliches Bewältigen von Meinungsverschiedenheiten (1.2 und 2.2/3. Jgst., 1.2/4. Jgst.)
- grundlegende demokratische Verhaltensweisen (1.3/3. Jgst., 1.3/4. Jgst.)
- Gemeinschaftsaufgaben (1.3, 5.2 und 5.3/3. Jgst., 1.3, 5.2 und 7.5/4. Jgst.)

Hinweis: Die Bereiche sind nicht überschneidungsfrei.

### *Heimat- und Sachkunde stellt die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt*

In den vergangenen Jahrzehnten haben wohl alle Lehrpläne – vor allem die für die Grundschule – das Merkmal der Kindorientierung für sich in Anspruch genommen, aber in unterschiedlicher Weise realisiert. Auch der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen 1981 hebt diesen Grundgedanken besonders hervor. Es muß deshalb nach seiner inhaltlichen Bedeutung und nach den Folgerungen für Lehrplan und Unterricht – hier speziell für die Heimat- und Sachkunde – gefragt werden.

### Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit

Die Grundschule stellt sich der Aufgabe, den ihr anvertrauten jungen Menschen bei der Entfaltung ihrer „Gesamtpersönlichkeit in sozialer Verantwortung“ behilflich zu sein und erteilt damit einer einseitigen Förderung etwa nur der kognitiven Kräfte eine Absage. „... Dabei werden *Eigenart und Lebenssituation des Grundschulkindes berücksichtigt, Hilfen zur allseitigen persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung gegeben und Wege zu*

*verantwortlichem Leben und Wirken in der Gemeinschaft aufgezeigt.*<sup>10</sup> Dieses Anliegen wird auch im ersten Satz der fachlichen Vorbemerkungen zum Lehrplan Heimat- und Sachkunde deutlich: „. . . *Die Entwicklung des Kindes in seiner Ganzheit als Person . . .*“<sup>11</sup> Um alle Persönlichkeitsschichten anzuregen und zu fördern, bedarf es eines ausgewogenen Verbindens von kognitiver und emotionaler Dimension, das auch handelndes Lernen unter Berücksichtigung möglichst aller Möglichkeiten der Sinneserfahrung mit einbezieht. Wissen und Erkennen sollen aus einem Sinnzusammenhang, aus einem Stück Lebensganzheit herauswachsen. „*Es ist . . . zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets im engen Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden. Grundsätzlich ist das Kind immer in seiner personalen Ganzheit angesprochen und beteiligt.*“<sup>12</sup> Diese Verbindung von kognitiven, aktionalen und affektiven Elementen ist durch die Gliederung des Lehrplans Heimat- und Sachkunde und durch die Struktur der Lernziele berücksichtigt. (vgl. auch den Abschnitt „Aufbau und Struktur des Lehrplans“)

Berücksichtigung der Eigenart und der Lebenssituation des Grundschulkindes

Orientierung am Kind bedeutet für die Grundschule, das Recht des Kindes auf sein gegenwärtiges Leben anzuerkennen. „*Die Grundschule nimmt Zukunft und Gegenwart des Kindes gleichermaßen ernst. Erziehung und Unterricht bereiten auf künftige Anforderungen vor, tragen zur Bewältigung der Gegenwartssituation bei und geben dem Recht auf Kind-sein-Dürfen Raum.*“<sup>13</sup> Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Lernziele und -inhalte im Lehrplan Heimat- und Sachkunde ist deshalb die Berücksichtigung von Lebenswelt, Lernsituation und Leistungsvermögen des Grundschulkindes. Unter diesem Gesichtspunkt wurden nur Ziele und Inhalte in den Lehrplan aufgenommen, zu denen das Kind einen emotionalen Zugang hat, die die heimatliche Umwelt begreifen helfen, der praktischen Lebensbewältigung dienen, auf künftige Anforderungen vorbereiten.

Pädagogischer Freiraum

Eine Orientierung am Kind verlangt auch, daß die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht vollständig verplant wird. Wie in allen Fachlehrplänen sind auch im Lehrplan Heimat- und Sachkunde die Anforderungen so bemessen, daß „*neben der für das Erreichen der verbindlichen Lernziele erforderlichen Zeit ein Freiraum bleibt. Dieser kann z. B. zur vertieften Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte, zum Eingehen auf Schülerinteressen, zum pädagogischen Gespräch, für besondere Anlässe des Schullebens verwendet werden.*“<sup>14</sup> Der pädagogische Freiraum umfaßt ungefähr ein Fünftel der gesamten, für das jeweilige Fach vorgesehenen Unterrichtszeit. Der Lehrplan Heimat- und Sachkunde bietet eine weitere Möglichkeit, die Anforderungen in Rücksicht auf die jeweilige Klassensituation zu bemessen: Die mit einem \* gekennzeichneten Lernziele und -inhalte können behandelt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Auch die beiden folgenden Grundgedanken – die Beschränkung auf Grundlegendes und die Betonung der Heimat – ergeben sich als Folge einer verstärkten Orientierung am Kind.

*Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende Lernziele und Inhalte*

Wie auch die Ergebnisse der Lehrerbefragung zum Lehrplan Heimat- und Sachkunde von 1971/1975<sup>15</sup> zeigten, wurde die verfügbare Unterrichtszeit im Verhältnis zur Zahl und zur inhaltlichen Differenzierung der Lehraufgaben allgemein als zu knapp angemessen bezeichnet. Der Lehrplan 1981 zieht daraus Konsequenzen: „*Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte.*“<sup>16</sup> Zwar muß die Grundschule „*ein solides Fundament an Wissen und Können für das spätere Leben der*

*Schüler legen; sie darf aber nicht Aufgaben weiterführender Schulen vorwegnehmen.*<sup>17</sup> Die durch diese Einschränkung notwendig gewordene Prüfung des für die Heimat- und Sachkunde möglichen Lehrstoffs auf seine Bildungsrelevanz für die Grundschule führte im Lehrplan 1981 zu einer deutlichen Reduzierung der Ziele und Inhalte. Statt im Unterricht „Vieles oberflächlich“ behandeln zu müssen, sollte jetzt „Weniger gründlich“ bearbeitet werden können. Nur so konnte Zeit für die auch in der Heimat- und Sachkunde notwendige Sicherung der Unterrichtsergebnisse und für den pädagogischen Freiraum bereitgestellt werden.

Ziele und Inhalte können unter drei Gesichtspunkten als grundlegend bezeichnet werden:

- für die Vermittlung von Wissen und Können; hierzu zählen auch die einzuschulenden Arbeitsweisen
- für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen
- für die persönliche Entfaltung und Selbstverwirklichung; für Sinn- und Wertorientierung

Die Verständigung darüber, was als grundlegend für das Fach Heimat- und Sachkunde zu gelten habe, ist selten unumstritten. Man darf aber nicht davon ausgehen, daß die Grundschule alle für den Fächerkanon an Hauptschule und Gymnasium als grundlegend angesehenen Wissensinhalte aufzubauen habe. Dem Sachunterricht an weiterführenden Schulen muß aufgegeben werden, einige der entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt selbst zu vermitteln. Nur so ist eine Beschränkung möglich.

Die fachlichen Vorbemerkungen zur Heimat- und Sachkunde geben einen Überblick über die grundlegenden und für das Kind bedeutsamen Lernziele und -inhalte: *„Sie vermittelt einfache Kenntnisse und Einsichten über die Heimat: Leben, Arbeit und Glauben ihrer Menschen, Kultur in Gegenwart und Vergangenheit, Wirtschaft, Technik und Verkehr, räumliche Beschaffenheit und Natur. Sie fördert das Erleben von Gemeinschaft, übt soziale Tugenden ein und läßt im Sinne einer ersten politischen Grundbildung Gemeinschaftsaufgaben und Wege zu ihrer gemeinsamen Bewältigung erkennen. Das Kind wird zu differenzierendem Erleben, Wahrnehmen und Denken sowie zu selbständigem und verantwortlichem Handeln geführt.*“<sup>18</sup> Die folgende Übersicht will hierzu die Lernziele der 3. und 4. Jahrgangsstufe unter dem Gesichtspunkt des Grundlegenden aufschlüsseln.

Übersicht: Der Gesichtspunkt des Grundlegenden im Lehrplan Heimat und Sachkunde

### 3. Jahrgangsstufe

Lernziel/Lerninhalt ist grundlegend für

Lernziel	die Vermittlung von Wissen und Können	den Erwerb sozialer Verhaltensweisen	die persönliche Entfaltung und Selbstverwirklichung/Sinn- und Wertorientierung
1.1			Erleben von Gemeinschaft
1.2	Grundformen des Miteinanderlebens, Bedeutung sozialen Verhaltens	Verantwortlichkeit, sich einfühlen in andere, Hilfsbereitschaft, Toleranz, verzeihen können, wiedergutmachen	
1.3	Gemeinschaftsaufgaben in der Schule, grundlegende demokratische Verhaltensweisen	zu Gemeinschaftsaufgaben beitragen; Meinungen austauschen und anerkennen, sich einigen, eine Entscheidung treffen, die Entscheidung mittragen	„ich brauche die anderen, die anderen brauchen mich“

1.4	Leben der Familie früher und heute	Zusammenleben in der Familie	Wertschätzung der Familie, „ich bin ein Glied der Ahnenreihe“; das Leben als Geschenk
1.5	Lebensweise ausländischer Familien	Verständnis und Hilfe gegenüber ausländischen Familien	
2.1	Wandel und Überdauern in der Zeit	Verständnis und Hilfe gegenüber alten Menschen	Wir wachsen und entwickeln uns und bleiben doch dieselbe Person; jedes Lebensalter hat seinen Eigenwert; Leben und Tod, Bedeutung der christlichen Hoffnung
2.2	Vorteile und Gefahren des Fernsehens		Sinnvolle Freizeitgestaltung
3.1	Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes		Anbahnen der Wertschätzung der Heimat
4.1	Himmelsrichtungen		sich im heimatlichen Raum zurechtfinden
4.2	sich auf einer einfachen Lageskizze zurechtfinden		
4.3	Kartendarstellung des heimatlichen Raumes		
5.1	Arbeit eines Handwerkers		Mensch und Arbeit
5.2	Öffentliche Einrichtungen		Notwendigkeit von Gemeinschaftsaufgaben
5.3	Wasserversorgung der Gemeinde, Bedeutung des Wassers		Notwendigkeit von Gemeinschaftsaufgaben; Wasser ist lebensnotwendig
6.1	Bedeutung der Gesundheit; Verhalten bei Krankheit	die Gesundheit anderer nicht gefährden	Wert der Gesundheit
6.2	Aufgaben und Schutz der Augen		Wert des Sehens
7.1	Entwicklung von der Blüte zur Frucht		Das Wunder des Lebens
7.2	Kenntnisse über Getreide; vom Hunger in der Welt	Hilfsbereitschaft; Unterstützen von Hilfsorganisationen	Bedeutung des Grundnahrungsmittels Brot; Brot für alle
7.3*	Lebensweise eines einheimischen Vogels		Wertschätzung der Natur, Aufgeschlossenheit für Naturschutz
7.4	Vielfältiges Leben in und an einem Gewässer		
7.5	Grundkenntnisse über die Verbrennung		Vermeiden von Unfällen, Verhalten in Notfällen
7.6	Einfacher Stromkreis		

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziel/Lerninhalt ist grundlegend für			
Lernziel	die Vermittlung von Wissen und Können	den Erwerb sozialer Verhaltensweisen	die persönliche Entfaltung und Selbstverwirklichung/Sinn- und Wertorientierung
1.1			Erleben von Gemeinschaft
1.2	Grundformen des Miteinanderlebens, Bedeutung sozialen Verhaltens	andere annehmen, einander helfen, Vertrauen und Zusammengehörigkeitsgefühl wecken	Bedeutung von Gemeinschaft
1.3	Gemeinschaftsaufgaben in Schule und Gemeinde, demokratisches Zusammenleben	zu Gemeinschaftsaufgaben beitragen; sich gemeinsam beraten, sich einigen, eine Entscheidung treffen, die Entscheidung mittragen	Wertschätzung der demokratischen Lebensform
2.1	Möglichkeiten sinnvoller Freizeitgestaltung		sinnvolle Freizeitgestaltung
3.1	Geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen		Aufbau des Zeitbewusstseins, Verständnis für das Vergangene
3.2	Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes		Anbahnen der Wertschätzung der Heimat; Verständnis für Natur- und Landschaftsschutz
4.1	Charakteristische Gegebenheiten der Heimat; Vor- und Nachteile von Eingriffen des Menschen in die Natur		
4.2	Orientierung mit Hilfe von Plänen und Karten		sich im heimatlichen Raum zurechtfinden
5.1	landwirtschaftlicher Betrieb oder Industriebetrieb		Mensch und Arbeit; Notwendigkeit der Zusammenarbeit vieler Menschen
5.2	Dienstleistungsbetrieb		
6.1	Aufgaben und Schutz der Ohren	die Gesundheit anderer nicht gefährden; Rücksichtnahme	Wert des Hörens, Erlebnis der Stille
7.1	Lebensraum Wald		Wertschätzung der Natur
7.2	Anpassung von Tieren an ihre Umwelt	verantwortungsvolles Verhalten in der Natur	Bedeutung von Naturschutz
7.3	geschützte Pflanzen im Heimatbereich		
7.4	natürlicher Wasserkreislauf		
7.5	Stromversorgung		Vermeiden von Unfällen

Die Beschränkung auf das Grundlegende zeigt sich auch an der Formulierung der Lernziele. Häufig werden Begriffe verwendet wie „einfache Kenntnisse“ und „Grundkenntnisse“; bei der Inhaltskomponente wird auf „wichtige Ereignisse“, „einfache Zusammenhänge“ oder „einfache Beispiele“ eingeschränkt. Andere Lernziele betonen den Lernprozeß, wie z. B. „Kennenlernen“, „Erfahrungen mit . . .“. Die mit Spiegelstrichen angegebenen Lerninhalte beabsichtigen ebenfalls eine Konkretisierung auf das Grundlegende.

Beispiel:

Lernziel 7.5/3. Jahrgangsstufe

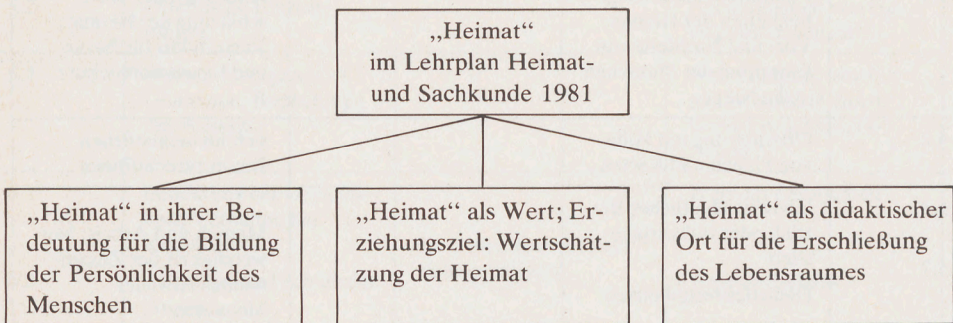
Grundkenntnisse über die Verbrennung

- verschiedene Brennstoffe
- Luftzufuhr als Voraussetzung für Verbrennung
- Gefahren bei offenem Feuer

Konkretisierung auf  
Grundlegendes

### *Heimat- und Sachkunde weist der Heimat erhöhte Bedeutung zu*

Die fachlichen Vorbemerkungen zur Heimat- und Sachkunde machen deutlich, daß „Heimat“ gegenüber dem Lehrplan 1975 eine weitere Aufwertung und inhaltliche Erweiterung erfahren hat: *„Die Entwicklung des Kindes in seiner Ganzheit als Person vollzieht sich in einem jeweils bestimmten Lebensraum, der ihm Heimat ist und den es sich im Rahmen seiner Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten zunehmend erschließt. Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen kann. In unserer mobilen Gesellschaft ist dies für alle Kinder besonders wichtig.“*<sup>19</sup> Diese programmatischen Aussagen weisen dem Begriff „Heimat“ im Lehrplan dreifache Bedeutung zu:



Wie bereits ausgeführt, besteht ein wesentliches Merkmal der Orientierung am Kind in der Berücksichtigung der Lebenswelt des Grundschulkindes. Dieser Lebens- und Erfahrungsraum ist in vielem mit seiner engeren Heimat gleichzusetzen. In ihr erschließt es seine Umwelt und gewinnt die meisten seiner Erfahrungen und Erlebnisse. Er ist vorrangig dazu geeignet, aufgrund seiner Überschaubarkeit und Transparenz Einblicke in einfache Zusammenhänge und in Sinn- und Bedeutungsgehalte zu vermitteln. Die „unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“<sup>20</sup>, die in den fachlichen Vorbemerkungen besonders betont wird, läßt sich nur im engeren heimatlichen Raum verwirklichen. Für den Lehrplan Heimat- und Sachkunde ergibt sich folgende Schwierigkeit: zum einen müssen überall in Bayern vergleichbare Lernanforderungen und damit vergleichbare Lernziele gelten, zum anderen sollen aber die jeweiligen unterschiedlichen regionalen Verhältnisse berücksichtigt werden können. Lernziele und Lerninhalte sind daher so strukturiert, daß die

Verhaltenskomponente der Ziele jeweils gleich bleibt, die Inhaltskomponente aber den örtlichen Gegebenheiten angepaßt werden kann. (vgl. dazu die Beispiele im Abschnitt „Aufbau und Struktur des Lehrplans“)

Der Lehrplan Heimat- und Sachkunde beschränkt sich nicht – wie die traditionelle Heimatkunde – ausschließlich auf die heimatliche Umwelt. Wenn es sich vom Interesse der Kinder oder von der Sachstruktur her anbietet, ist in einigen Fällen eine behutsame Ausweitung möglich. Im Lehrplan finden sich dazu einige Beispiele:

- Lebensweise ausländischer Mitschüler; Sitten und Bräuche ihrer Heimat (Lernziel 1.5/3. Jgst.)
- Wohin kommen wir, wenn wir immer nach Süden reisen? (Lernziel 4.1/3. Jgst.)
- Fälle von Wassernot, auch in der Dritten Welt (Lernziel 5.3/3. Jgst.)
- vom Hunger in der Welt (Lernziel 7.2/3. Jgst.)
- erlebnisbetonte Ausweitung bei der geschichtlichen Entwicklung von Gebrauchsgegenständen, z. B. Robinson, Steinzeitmenschen, Schneider von Ulm (Lernziel 3.1/4. Jgst.)
- Reisen mit der Postkutsche (Lernziel 5.2/4. Jgst.)

Heimat hat aber nicht nur Bedeutung als didaktischer Ort für die Erschließung des Lebensraumes. Sie stellt darüber hinaus einen eigenen Wert dar. Das Hinweinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt sollte so geschehen, daß – im Sinne der Obersten Bildungsziele – eine Wertschätzung von Heimat angebahnt und gefestigt werden kann. Hierbei ist nicht nur die Heimat- und Sachkunde in die Pflicht genommen, auch andere Fächer, wie z. B. das Fach Deutsch und die musischen Fächer müssen dazu beitragen. Die Grundschule kann Erfahrungen zu allen drei Bereichen der Heimat vermitteln: zur Bezogenheit auf den konkreten Raum, zur Bindung an die konkreten Menschen und zur Verwurzelung in den gewachsenen Traditionen und geschichtlichen Strömungen.<sup>21</sup> Heimat- und Sachkunde ermöglicht ein Bekanntwerden mit dem heimatlichen Brauchtum und dessen Sinngesamt, mit charakteristischen Gegebenheiten des heimatlichen Raumes, mit den Menschen in der Heimat. Unterricht und Schulleben tragen dafür Sorge, daß sich das Kind in der Gemeinschaft wohl fühlt und positive Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern aufbauen kann. Schule stellt für die Kinder einen wichtigen Teil ihrer Heimat dar und wird von daher auf die Probe gestellt. Es wäre verfehlt, eine Identifikation mit Heimat dadurch erreichen zu wollen, daß sie nur als „heile Welt“ dargestellt wird. *„Heimatverbundenheit schließt notwendig Verantwortung für die Mitmenschen und den gemeinsamen Lebensraum mit ein. Der Unterricht öffnet deshalb auch den Blick für die kritische Auseinandersetzung mit Unzulänglichkeiten in der Umwelt und zeigt Verbesserungsmöglichkeiten auf.“*<sup>22</sup> Auf der Grundlage einer bejahenden Lebenseinstellung soll zu kritischem Denken erzogen werden. So geht es nicht nur darum, bestimmte Normen und Wertmaßstäbe zu vermitteln; vielmehr sollen auch Grundschul Kinder erfahren, daß es Wertungsprobleme gibt, die eine Entscheidung verlangen und ohne ein bestimmtes Maß an gegenseitigem Verständnis und Toleranz nicht lösbar sind. Schließlich wird Heimatverbundenheit als notwendig für die Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Menschen angesehen. Die psychologischen und sozialen Probleme der heutigen mobilen Gesellschaft haben dazu geführt, daß der Identifikation des Menschen mit seinem Lebensraum wieder mehr Beachtung geschenkt wird.

### Auswahl geeigneter Lernziele und Lerninhalte

Der Lehrplan für die bayerische Grundschule bringt eine eindeutige Regelung von verbindlichen und nicht verbindlichen Teilen: die Lernziele, Lerninhalte und Hinweise in der linken Spalte sind verbindlich, während die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung in der rechten Spalte unverbindliche Anregungen darstellen. Durch die Ausweisung verbindlicher Lernziele

le auf Grobzielniveau leistet der Lehrplan Heimat- und Sachkunde eine präzisere Vorgabe, als es bei den als Richtziele formulierten Lehraufgaben von 1971/75 der Fall war. Es bleibt jedoch Aufgabe des Lehrers, aus den Grobzielen Feinziele und Unterrichtsthemen abzuleiten. Anhand der folgenden Gesichtspunkte für die Auswahl geeigneter Lernziele und Lerninhalte können die Einzelthemen überprüft werden.

– Berücksichtigt das Lernziel/der Lerninhalt die Lebenswelt und die Lernsituation des Grundschulkindes?

In den Unterricht der Grundschule können nur solche Inhalte eingehen, die dem Kind auch wirklich zugänglich, d. h. dem heimatlichen Lebensraum entnommen sind.

– Ist das Lernziel/der Lerninhalt für das Grundschulkind umweltklärend?

Hierzu zählen Ziele und Inhalte, mit deren Hilfe das Kind bestimmte Erscheinungen seiner Umwelt besser versteht, die zur zunehmenden Erschließung des kindlichen Lebensraumes beitragen.

– Ist das Lernziel/der Lerninhalt für das Grundschulkind lebensbedeutsam?

Hierzu zählen Ziele und Inhalte, die auf aktuelle Probleme des Kindes eingehen, seine Bedürfnisse berücksichtigen, der praktischen Lebensbewältigung und u. U. sogar der Lebenssicherung (Verkehrserziehung) dienen.

– Ist das Lernziel/der Lerninhalt grundlegend

– für die Vermittlung von Wissen und Können

– für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen

– für die Werterziehung?

– Ist das Lernziel/der Lerninhalt lehrgangsbedeutsam, d. h. bauen nachfolgende Lernziele auf Vorhergehende auf?

Alle genannten Gesichtspunkte wurden auch der Auswahl der Grobziele im Lehrplan Heimat- und Sachkunde zugrundegelegt. Anhand der folgenden Übersicht soll dies für die 3. und 4. Jahrgangsstufe verdeutlicht werden.

Übersicht: Gesichtspunkte für die Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten im Lehrplan Heimat- und Sachkunde

### 3. Jahrgangsstufe

Lernziel	Auswahlgesichtspunkte: Lernziel/Lerninhalt ist				
	zugänglich	umweltklärend	lebensbedeutsam	grundlegend	lehrgangsbedeutsam
1.1	x	x	x	x	x
1.2	x	x	x	x	x
1.3	x	x	x	x	x
1.4	x	x		x	
1.5	(x)	(x)		x	
2.1	x	x	x	x	
2.2	x	x	x	x	
3.1	x	x		x	x
4.1	x	x		x	x
4.2	x			x	x
4.3	x			x	x
5.1	x	x		x	

## Auswahlgesichtspunkte: Lernziel/Lerninhalt ist

Lernziel	zugänglich	umweltklärend	lebensbedeutsam	grundlegend	lehrgangsbedeutsam
5.2	x	x		x	
5.3	x	x		x	
6.1	x	x	x	x	
6.2	x	x	x	x	
7.1	x	x		x	
7.2	x	x	x	x	
7.3*	x	x		x	
7.4	x	x	x	x	
7.5	x	x	x	x	
7.6	x	x	x	x	x

## 4. Jahrgangsstufe

## Auswahlgesichtspunkte: Lernziel/Lerninhalt ist

Lernziel	zugänglich	umweltklärend	lebensbedeutsam	grundlegend	lehrgangsbedeutsam
1.1	x	x	x	x	x
1.2	x	x	x	x	x
1.3	x	x	x	x	x
2.1	x	x	x	x	
3.1	x	x		x	
3.2	x	x		x	x
4.1	x	x		x	x
4.2	x			x	x
5.1	x	x		x	
5.2	x	x		x	
6.1	x	x	x	x	
7.1	x	x	x	x	
7.2	x	x		x	
7.3	x	x		x	
7.4	x	x		x	
7.5	x	x	x	x	x

## Aufbau und Struktur des Lehrplans

### *Der Lehrplan ist in Themenbereiche gegliedert*

Im Lehrplan Heimat- und Sachkunde 1981 ist versucht worden, Lernziele und Lerninhalte so anzuordnen, daß entwicklungspsychologische Gegebenheiten des Grundschulers berücksichtigt werden. Im Hinblick auf die ganzheitliche Auffassung und dem nicht nach Schulfächern gegliederten Erleben der Kinder ist der Lehrplan in allen vier Jahrgangsstufen nicht mehr in fachliche Bereiche, sondern in Themenbereiche gegliedert.

Lehrplan Heimat- und Sachkunde 1971/75	Lehrplan Heimat- und Sachkunde 1981
Fachliche Bereiche:	Themenbereiche:
Sozial- und Wirtschaftslehre	(Gesamtüberblick 1.–4. Jahrgangsstufe)
Geschichte	1. Kind und Schule/Familie/Gemeinschaft
Erdkunde	2. Das Kind und sein Tagesablauf/Kind und Zeit/Kind und Spiel
Biologie	3. Kind und Heimatgeschichte
Physik/Chemie	4. Orientierung im heimatlichen Raum
	5. Kind und wirtschaftliche Umwelt/Warenherstellung/Dienstleistungen
	6. Kind und Gesundheit
	7. Kind und Natur

Jeder dieser Themenbereiche setzt sich aus Lernzielen zusammen, die einen oder mehrere fachliche Schwerpunkte sowie – je nach Sinnstruktur – weitere fachliche Aspekte enthalten.

Beispiele:

Themenbereich 5; 3. Jahrgangsstufe  
Warenherstellung/Dienstleistungen

Schwerpunkt: Lernziele und -inhalte aus dem  
– wirtschaftskundlichen Bereich  
(Lernziele 5.1–5.3)  
– sozialkundlichen Bereich (Lernziele 5.2 und 5.3)

weitere fachliche Aspekte:  
– erdkundlicher Gesichtspunkt  
(Lernziel 5.3)  
– physikalischer Gesichtspunkt  
(Lernziel 5.3)

Themenbereich 7; 3. Jahrgangsstufe  
Kind und Natur

Schwerpunkt: Lernziele und -inhalte aus dem  
– biologischen Bereich  
(Lernziele 7.1–7.4)  
– physikalischen Bereich  
(Lernziel 7.6)  
– chemischen Bereich  
(Lernziel 7.5)

weiterer fachlicher Aspekt:  
– sozialkundlicher Gesichtspunkt  
(Lernziel 7.2)

Themenbereich 4; 4. Jahrgangsstufe  
Orientierung im heimatlichen Raum

Schwerpunkt: Lernziele und -inhalte aus dem  
– erdkundlichen Bereich  
(Lernziele 4.1 und 4.2)

mögliche weitere fachliche Aspekte:  
– geschichtlicher Gesichtspunkt  
(Lernziel 4.1)  
– sozialkundlicher Gesichtspunkt  
(Lernziel 4.1)

Die Anordnung der Lernziele und -inhalte in Themenbereiche kommt der Doppelaufgabe der Heimat- und Sachkunde entgegen, einerseits zur Umwelterschließung, zur Klärung der Lebenssituation und zur Förderung der Handlungsfähigkeit der Kinder beizutragen, andererseits Grundlagen für den weiterführenden Sachunterricht zu schaffen, ermöglicht aber zugleich eine an der Lebenssituation des Grundschulkindes orientierte Themenauswahl und -gestaltung. Alle Themenbereiche sind vom Kind aus entworfen, worauf, wie die Beispiele zeigen, auch die Formulierung hinweisen will: „Kind und Gemeinschaft“, „Kind und Zeit“, „Kind und Natur“ . . . Nicht das Fach, sondern die Sache steht im Vordergrund. Je nach Sachstruktur tragen die fachlichen Gesichtspunkte zur Sacherhellung bei, so daß es dem Kind möglich wird, grundlegende Beziehungen zwischen Mensch, Zeit, Natur und Raum zu entdecken.

Vergleicht man anhand der folgenden Übersicht die Lernziele der 1. und 2. Jahrgangsstufe mit denen der 3. und 4. Jahrgangsstufe, so wird deutlich, daß die fachliche Zuordnung und damit die Betonung fachlicher Denk- und Arbeitsweisen zum Ende der Grundschulzeit hin allmählich zunimmt und so der Übergang zum gefächerten Sachunterricht erfolgen kann.

Übersicht: Fachliche Zuordnung der Lernziele und -inhalte

### 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/ Lerninhalte	So	Wi	G	E	B	Ph/C
1.1	<input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>					
1.3	<input type="checkbox"/>					
1.4	×		<input type="checkbox"/>			
1.5	<input type="checkbox"/>					
2.1	×		<input type="checkbox"/>			
2.2	<input type="checkbox"/>					×
3.1	×		<input type="checkbox"/>	×		
4.1				<input type="checkbox"/>		
4.2				<input type="checkbox"/>		
4.3				<input type="checkbox"/>		
5.1	×	<input type="checkbox"/>				
5.2	<input type="checkbox"/>					
5.3	<input type="checkbox"/>		×	×	×	×
6.1					<input type="checkbox"/>	
6.2	×				<input type="checkbox"/>	
7.1					<input type="checkbox"/>	
7.2	×				<input type="checkbox"/>	
*7.3	×				<input type="checkbox"/>	
7.4	×				<input type="checkbox"/>	
7.5						<input type="checkbox"/>
7.6						<input type="checkbox"/>

### 4. Jahrgangsstufe

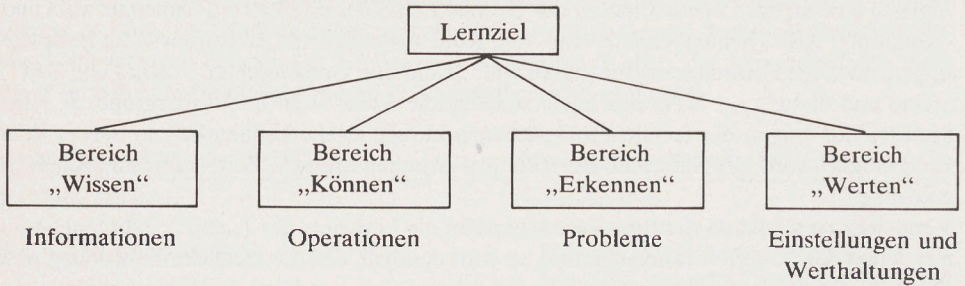
Lernziele/ Lerninhalte	So	Wi	G	E	B	Ph/C
1.1	<input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/>					
1.3	<input type="checkbox"/>					
2.1	<input type="checkbox"/>			×		
3.1			<input type="checkbox"/>			×
3.2	×		<input type="checkbox"/>	×		
4.1				<input type="checkbox"/>		
4.2				<input type="checkbox"/>		
5.1	×	<input type="checkbox"/>				×
5.2	×	<input type="checkbox"/>	×			
6.1	×				<input type="checkbox"/>	
7.1	×				<input type="checkbox"/>	
7.2					<input type="checkbox"/>	
7.3	×				<input type="checkbox"/>	
7.4				×		<input type="checkbox"/>
7.5	×					<input type="checkbox"/>

fachlicher Schwerpunkt  
 × weiterer fachlicher Aspekt

So = sozialkundlicher  
 Wi = wirtschaftlicher  
 G = geschichtlicher Gesichtspunkt  
 E = erdkundlicher  
 Ph/C = physikalischer/chemischer

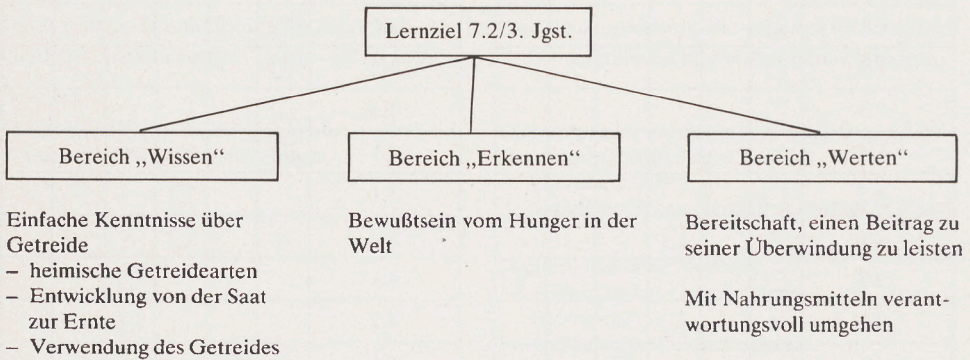
### Die Lernziele umfassen Ziele mehrerer Bereiche

Im Lehrplan Heimat- und Sachkunde sind die mit Ziffern ausgewiesenen Lernziele so entworfen, daß sie jeweils Ziele aus mehreren der folgenden Bereiche umfassen.<sup>23</sup>



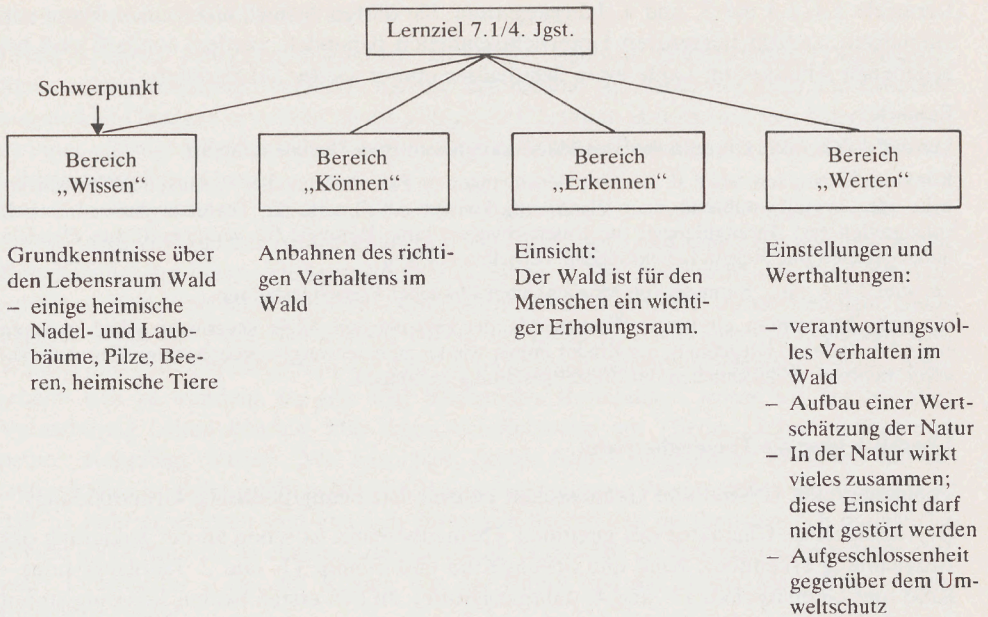
Bei einigen Lernzielen ist diese Zielstruktur durch die Aneinanderreihung von Zielen aus den verschiedenen Bereichen erkennbar:

Beispiel:



Kenntnisse, Einsichten und Werteinstellungen hängen eng zusammen. Wissen muß in Verbindung mit Einsicht, Einsicht in Verbindung mit Wertungen vermittelt werden. Anhand der grundlegenden Kenntnisse über Getreide läßt sich seine Bedeutung für die Menschen einsichtig machen und ein verantwortungsvolles Umgehen mit Nahrungsmitteln anbahnen. Beispiele über den Hunger in der Dritten Welt können dazu führen, daß den Kindern die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Linderung der Not bewußt wird und sie Hilfsaktionen aufgeschlossen gegenüberstehen.

Andere Lernziele beschränken sich darauf, nur den Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung anzugeben. Die übrigen Bereiche sind aber – je nach Sinnstruktur – in den Unterricht mit einzubeziehen.



*Lernziele und Lerninhalte lassen sich auf die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten abstimmen*

Die Inhaltskomponente läßt sich bei vielen Lernzielen auf die Verhältnisse am Schulort, in der Gemeinde oder im heimatlichen Raum abstimmen. Auf diese Weise ist es möglich, den Lebens- und Erfahrungsraum des Grundschulkindes zu berücksichtigen, ob es nun in der Großstadt oder im ländlichen Raum, im Voralpenland oder im fränkischen Mittelgebirge zu Hause ist.

Beispiele:

- wichtige Ereignisse aus der Geschichte des *Heimatortes* (Lernziele 3.1/3. Jgst. und 3.2/4. Jgst.)
- Kartendarstellung des *heimatlichen Raumes* (Lernziel 4.3/3. Jgst.)
- Geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen  
Hinweis: Beispiele aus dem *Heimatbereich* (Lernziel 3.1/4. Jgst.)
- Charakteristische Gegebenheiten der *Heimat* (Lernziel 4.1/4. Jgst.)
- Orientierung im *erweiterten heimatlichen Raum* (Lernziel 4.2/4. Jgst.)
- landwirtschaftlicher Betrieb oder Industriebetrieb der *Heimat*  
Für welchen der beiden Betriebe sich der Lehrer entscheidet, hängt von den Verhältnissen im heimatlichen Bereich ab. (Lernziel 5.1/4. Jgst.)
- Einblick in einen Dienstleistungsbetrieb, z. B. Post, Bahn, Müllabfuhr *oder* Kläranlage  
Die Auswahl richtet sich auch hier nach den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten. (Lernziel 5.2/4. Jgst.)

*Einige Lernziele sind gleichzeitig Unterrichtsprinzipien*

Die Bedeutung einiger Unterrichtsprinzipien für die Grundschule wird dadurch hervorgehoben, daß sie als eigene Lernziele im Lehrplan Heimat- und Sachkunde aufgeführt sind. Hierzu zählen vor allem die Lernziele 1.1–1.2 der 1. und 2. Jahrgangsstufe sowie die

Lernziele 1.1–1.3 der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Sie dürfen deshalb nicht nur in Form von einmaligen, zeitlich begrenzten Unterrichtseinheiten behandelt werden, sondern sind bei gegebenen Anlässen im Laufe eines Schuljahres immer wieder aufzugreifen.

Beispiele:

Lernziel 1.2/3. Jgst.: Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren

Konkrete Situationen, wie z. B. Auseinandersetzungen im Pausehof, falsches Verhalten im Straßenverkehr oder Vorfälle während einer Wanderung können Anlaß sein, die Thematik dieses Lernziels aufzugreifen (vgl. Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung: Beispiele für verantwortliches Handeln durchsprechen und Regeln für das eigene Verhalten ableiten).

Lernziel 2.1/4. Jgst.: Kenntnis von Möglichkeiten sinnvoller Freizeitgestaltung

Ein freier Nachmittag, ein langes Wochenende, der Ferienbeginn: Viele Situationen geben im Laufe eines Schuljahres Gelegenheit, die Kinder immer wieder zu einer ausgewogenen, sinnvollen Auswahl unter mehreren Möglichkeiten der Freizeitgestaltung anzuregen.

## Überblick über die Themenbereiche

Themenbereich 1: Kind und Gemeinschaft (soziale Erziehung/politische Grundbildung)

Der aufbauende Charakter des gesamten Themenbereichs ist schon an der Änderung der Bezeichnung erkennbar: Kind und Schule/Kind und Familie (1. und 2. Jahrgangsstufe) – Kind und Gemeinschaft (3. und 4. Jahrgangsstufe). In den ersten beiden Jahrgangsstufen geht es zunächst um das Eingewöhnen, Sich-Zurechtfinden und Wohlfühlen der Kinder in ihrem neuen Lebensraum Schule und um das Sammeln von Erfahrungen zu grundlegenden Formen des Miteinanderlebens in der Klassengemeinschaft. Anhand der erfahrenen Freuden und Sorgen in der Familie soll die Bedeutung der Familiengemeinschaft und des gegenseitigen Aufeinanderangewiesenseins bewußt gemacht werden.

In der 3. und 4. Jahrgangsstufe werden diese Lernziele vertieft und ausgeweitet. Anhand konkreter Lebenssituationen im Schulalltag kann aufgezeigt werden, daß Menschen füreinander verantwortlich sind und lernen müssen, verantwortlich zu handeln. Die Kinder sollen sich immer mehr als Mitglieder ihrer Klassengemeinschaft bewußt werden und aktiv an der Gestaltung des Schullebens teilnehmen. Soziale Verhaltensweisen, wie Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft, Toleranz und Kompromißbereitschaft, werden beim gemeinsamen Lernen und Feiern bewußt gemacht, eingeübt und immer wieder neu erprobt. Wenn Entscheidungen zu treffen und durchzuführen sind, lernen die Kinder grundlegende demokratische Verhaltensweisen kennen und verstehen. Die in der Schulklasse gewonnenen Einsichten lassen sich dann auf den überschaubaren Bereich der eigenen Gemeinde übertragen: Auch dort gibt es Gemeinschaftsaufgaben, die nur von allen gemeinsam bewältigt werden können, z. B. der Bau und die Unterhaltung von Kindergarten und Schule; auch in der Gemeinde kommen Entscheidungen demokratisch zustande.

Das Lernziel 1.4/3. Jgst. „Einblick in das Leben früher und heute“ führt das Anliegen „Familie als Gemeinschaft begreifen“ weiter und leistet gleichzeitig einen Beitrag zum Aufbau und zur Festigung eines Zeitbewußtseins. Durch das Aufzeigen der Ahnenreihe kann den Kindern über die begriffliche Grundlegung „Großeltern“, „Ahnen“ hinaus verdeutlicht werden, welch großer „Aufwand“ ihr persönliches Leben erforderte, daß einem das Leben als das höchste und wertvollste Gut geschenkt worden ist, daß unsere Vorfahren unsere Lebensumstände erst erringen mußten.

Die Gewichtung des Lernziels 1.5/3. Jgst. hängt davon ab, inwieweit die Kinder über Erfahrungen mit ausländischen Nachbarkindern oder ausländischen Mitschülern in der Klasse bzw. Schule verfügen. Die sozialen Verhaltensweisen „Toleranz“ und „Verantwortlichkeit“ erfahren hier ein konkretes Bewährungsfeld.

## Themenbereich 2: Kind und Zeit

In der 1. und 2. Jahrgangsstufe lernen die Kinder begrenzte Zeitabschnitte (Tag, Woche, Monat, Jahr) kennen und erfahren, daß die Zeit meßbar ist. Durch vielfältige und abwechslungsreiche Übungen erwerben sie die Fähigkeit, Uhrzeiten abzulesen. Erste Überlegungen zu einer günstigen Zeiteinteilung werden angestellt sowie Bedeutung und Sinn von Pünktlichkeit einsichtig gemacht.

Das Einteilungsschema „Jahreszeit“ erfährt dann in der 3. und 4. Jahrgangsstufe eine Ausweitung. Anhand der Ahnenreihe (Lernziel 5.1/3. Jgst.) und später der geschichtlichen Entwicklung von Gebrauchsgegenständen (Lernziel 3.1/4. Jgst.) wird das Kind mit dem zeitlichen Verhältnis Kind – Eltern – Großeltern bekannt gemacht; die notwendigen Zahlbegriffe stellt das Fach Mathematik bereit. Im Lernziel 2.1/3. Jgst. „Bewußtsein vom Wandel und vom Überdauern in der Zeit“ kann folgendes einsichtig gemacht werden: Alles scheint sich zu wandeln. Es gibt aber Bleibendes, Beständiges, woran wir uns bei aller Veränderung halten können. Dies kann beispielsweise am Thema „Schule früher und heute“ aufgezeigt werden. (Wie hat unsere Schule früher ausgesehen? Inwieweit war sie anders? Was ist gleich geblieben?) Am Beispiel der eigenen Person stellen die Kinder fest, daß sie zwar gewachsen sind und sich entwickelt haben, daß sie aber dennoch die gleiche Person geblieben sind. In engem Zusammenhang damit kann die Erkenntnis erwachsen, daß jedes Lebensalter – das der Kinder, das der Eltern und das älterer Menschen – einen Eigenwert besitzt.

Aus dem Bewußtsein der Endlichkeit des Lebens ergibt sich die jedem Menschen gestellte Aufgabe, die verfügbare Zeit möglichst sinnvoll zu nutzen, was in der heutigen Zeit vor allem die Gestaltung der Freizeit betrifft. Das Lernziel 2.2/3. Jgst. greift dazu ein besonders für Kinder aktuelles Problem auf („Bereitschaft zu sinnvollem Fernsehen“). In der 4. Jahrgangsstufe sollen dann alternative Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennengelernt und gegeneinander abgewägt werden.

## Themenbereich 3: Kind und Heimatgeschichte

Auch im Themenbereich „Kind und Heimatgeschichte“ wird die durchgängig aufbauende Struktur des Lehrplans deutlich. Anliegen ist es, Kenntnisse über die Heimat zu vermitteln, Interesse an der Heimatgeschichte zu wecken und zum Aufbau einer Wertschätzung von Heimat beizutragen. In der 1. und 2. Jahrgangsstufe werden die Kinder mit örtlichen Festen und Bräuchen bekannt gemacht und erhalten Einblicke in ihre Entstehung und ihren Sinngehalt. Grundkenntnisse über heimatgeschichtliche Besonderheiten beschränken sich auf einzelne Bauwerke, wie z. B. Kirche, Kapelle, Turm, Denkmal, Stadtmauer, Brücke.

In der 3. und 4. Jahrgangsstufe werden Kenntnisse über einige wichtige Ereignisse aus der Geschichte des Heimatortes vermittelt. Sie sind aber stets mit Bauten, Funden, Anlagen und Personen in einen geschichtlichen Zusammenhang zu bringen. Die Beschäftigung mit diesen „Zeugen der Vergangenheit“ ist auch geeignet, Verständnis für den Denkmalschutz anzubahnen.

## Themenbereich 4: Orientierung im heimatlichen Raum

Die Lernziele 4.1/2. Jgst., 4.2 u. 4.3/3. Jgst. sowie 4.2/4. Jgst. bauen die Einführung in das Verständnis topographischer Karten lehrgangsmäßig auf, ohne aber ein isolierter Lehrgang zu sein. In der 2. Jahrgangsstufe lernen die Kinder, sich auf einem einfachen Grundriß zurechtzufinden, indem sie ihn mit vorgefertigten, beweglichen Dingsymbolen gestalten, verändern und das Entstandene mit der Wirklichkeit vergleichen. In der 3. Jahrgangsstufe wird vom Grundriß zur Lageskizze, zunächst noch ohne Maßstab, erweitert. Eine Einführung in den Maßstab und in die Höhendarstellung erfolgt erst in der 4. Jahrgangsstufe. Durch das Anfertigen von Skizzen, Bildkarten und das Erstellen von Modellen erhalten die

Kinder einen Einblick in die Kartendarstellung des heimatlichen Raumes. Das Dargestellte soll hierbei immer wieder mit der Wirklichkeit in Beziehung gesetzt und nur kleine Ausschnitte aus der unmittelbaren Umgebung abgebildet werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Arbeit mit dem Sandkasten. Bei der Einführung von Kartenzeichen sollte man sich auf wenige Zeichen beschränken. Die Himmelsrichtungen lassen sich durch direktes Beobachten des Sonnenstandes und des Schattens im Tagesablauf ableiten.

Im Lernziel 4.1/4. Jgst. lernen die Kinder einfache charakteristische Gegebenheiten der Heimat kennen und erhalten Einsicht in einfache Zusammenhänge. Dieses Lernziel öffnet den Blick auf den erweiterten heimatlichen Raum und macht Beziehungen z. B. zwischen Bodenart und Landwirtschaft, Landschaftsform und Verkehrswegen, Bodenart und Industrie, Oberflächenform und Ausdehnung eines Ortes durchsichtig.

#### Themenbereich 5: Warenherstellung/Dienstleistungen

In der 2. Jahrgangsstufe geht es um einfache wirtschaftliche Kenntnisse im Zusammenhang mit dem Einkaufen. Das Lernziel 5.1/2. Jgst. knüpft an die Erfahrungen der Kinder beim Einkaufen an und vermittelt ein Grundwissen über die notwendigen Überlegungen vor dem Einkauf sowie über richtiges Verhalten beim Einkaufen. Es will außerdem die Bereitschaft anbahnen, mit Geld sinnvoll umzugehen und bezieht daher Überlegungen, daß man sich für Geld nicht alles kaufen kann, mit ein.

Einblicke in ausgewählte Bereiche der wirtschaftlichen Umwelt erfolgen ab der 3. Jahrgangsstufe. Die Kinder erhalten Einblicke in die Arbeit eines Handwerkers, in eine öffentliche Einrichtung, wie z. B. Polizei oder Feuerwehr, in einen landwirtschaftlichen Betrieb oder einen Industriebetrieb der Heimat und in einen Dienstleistungsbetrieb, z. B. Post, Bahn, Müllabfuhr oder Kläranlage. Am Beispiel der gemeindlichen Wasserversorgung kann die Bedeutung des Wassers für Mensch, Tier und Pflanze einsichtig gemacht werden.

#### Themenbereich 6: Kind und Gesundheit

#### Themenbereich 7: Kind und Natur

Die Struktur der beiden Themenbereiche 6 und 7 soll anhand der folgenden Übersicht deutlich gemacht werden. Sie berücksichtigt auch die physikalischen, chemischen oder technischen Gesichtspunkte in den anderen Themenbereichen.

Überblick über Lernziele und Lerninhalte aus dem naturwissenschaftlichen Bereich

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
Elementare Gesundheitserziehung und Menschenkunde	6.1 Körperpflege	6.1 Bedeutsame Ernährungsregeln 6.2 Gefahren im häuslichen Bereich	6.1 Bedeutung der Gesundheit 6.2 Aufgaben und Schutz der Augen	6.1 Aufgaben und Schutz der Ohren; Lärmschutz
Biotope	7.5 Vielfältiges Leben auf der Wiese		7.4 Leben in und an einem Gewässer	7.1 Lebensraum Wald (Nadel- und Laubbäume, Pilze, Beeren, Tiere)
Tier und Mensch	*7.6 Haltung eines Kleintieres	7.4 Haltung eines Haustieres	in 2.2 Tiervverhalten im Fernsehen und in der Wirklichkeit	

	1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
Lebenserscheinungen bei Tieren	7.4 Heimische Vögel im Winter	*7.5 Lebensweise eines freilebenden Tieres	*7.3 Lebensweise einheimischer Vögel	7.2 Anpassung von Tieren
Pflanze und Mensch	*7.3 Einige Obstarten	*7.3 Heimische Gemüsearten	7.2 Getreide	7.1 Lebensraum Wald (Bedeutung des Waldes; richtiges Verhalten im Wald)
Lebenserscheinungen bei Pflanzen	7.2 Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern	7.1 Fortdauer des Lebens im Winter 7.2 Vermehrung von Pflanzen	7.1 Entwicklung von der Blüte zur Frucht	
Umweltschutz	in 7.5 Vielfältiges Leben auf der Wiese	in 7.5 Lebensweise eines freilebenden Tieres	in 7.2 Getreide in 7.3 Lebensweise einheimischer Vögel in 7.4 Leben in und an einem Gewässer	in 7.1 Lebensraum Wald in 7.2 Anpassung von Tieren in 7.3 geschützte Pflanzen
Luft – Feuer – Wasser	7.7 Umgang mit Feuer	7.6 Erfahrungen mit Luft 7.7 Erfahrungen mit Wasser	7.5 Verbrennung 5.3 Wasserversorgung der Gemeinde	7.4 Natürlicher Wasserkreislauf
Einfache Geräte	in 1.1 Arbeitsmaterial in der Schule 2.4 Einfache Spielgegenstände	7.8 Das Thermometer	Fahrrad (Verkehrserziehung)	3.1 Geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen
Elektrizität			7.6 Einfacher Stromkreis	7.5 Stromversorgung

## Unterrichtspraktische Hinweise

### Allgemeine Hinweise zum Unterricht

– „Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an . . .“<sup>24</sup>

Die Unterrichtsinhalte sind an der Lebenswelt der Kinder orientiert. Häufig sind deshalb bereits konkrete Erfahrungen und Erlebnisse zu einem Unterrichtsthema vorhanden. Zu vielen Gegenständen ihrer Umwelt haben die Kinder ein emotionales Verhältnis, das oft stärker im Vordergrund steht als das rationale. Die Erfahrungen und Erlebnisse, die keinesfalls die Qualität eines „Vorwissens“ besitzen müssen, sind Ausgangspunkt des Unterrichts.

Beispiele aus den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung:

- Die Kinder berichten über Lieblingssendungen. (Lernziel 2.2/3. Jgst.)
- Befragen von Eltern und Großeltern über das Familienleben in ihrer Kindheit (Lernziel 1.4/3. Jgst.)
- Ausgehen von Situationen, in denen es mißlingt, ein Feuer zu entfachen (Lernziel 7.5/3. Jgst.)

- *Der Unterricht „... geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus.“<sup>25</sup>*

Dieses Anliegen ist Grundlage, damit ein spontanes Eingehen auf die Interessen und Fragen der Kinder, auf ihre Probleme und Bedürfnisse ermöglicht wird. Auch sind Erziehungssituationen nur in Grenzen planbar. Der Unterricht muß die im Laufe eines Schuljahres immer wieder auftretenden Anlässe nutzen, um beispielsweise soziales Verhalten am konkreten Fall aufzeigen und üben zu können. Jahres- und Wochenplanung müssen ein gewisses Maß an Flexibilität besitzen, was dadurch erleichtert wird, daß in allen Fachlehrplänen ein pädagogischer Freiraum berücksichtigt ist.

Beispiele aus den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung:

- Gemeinschaftserlebnisse herbeiführen, z. B. bei der Gestaltung von Feiern aus religiösem oder persönlichem Anlaß, beim freien Schulsebet, beim gemeinsamen Gottesdienst (Lernziel 1.1/3. Jgst.)
- in konkreten Lebenssituationen im Schulalltag aufzeigen, daß wir füreinander verantwortlich sind . . . (Lernziel 1.2/3. Jgst.)
- bei gegebenen Anlässen (auch in Verbindung mit dem Religionsunterricht) über Leben und Tod sprechen (Lernziel 2.1/3. Jgst.)
- bei gegebenen Anlässen erleben, daß Stille wohltuend sein kann . . . (Lernziel 6.1/4. Jgst.)
- *„Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung. Unterrichtsmittel wie Modelle, Filme und Bilder treten ergänzend, klärend und unterstützend hinzu.“<sup>26</sup>*

Der Lehrplan weist der Primärbegegnung, die im bisherigen Unterricht eine untergeordnete Rolle spielte, wieder eindeutig Vorrang zu. In den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung finden sich häufig Hinweise auf Unterrichtsgänge, Erkundungen, Besuche von Museen, Beobachtungs- und Orientierungsübungen in der Natur, Langzeitbeobachtungen. Eine Begründung für die Betonung der unmittelbaren Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ergibt sich in zweifacher Hinsicht: Zum einen soll in den Unterricht nur das aufgenommen werden, was von den Kindern unmittelbar erfahrbar ist. Erfahrungen lassen sich aber nur durch Primärbegegnungen gewinnen. Zum anderen ist sie für einen Unterricht von Bedeutung, der das Kind in erlebnisbetonter Ganzheit unter Einbezug aller Sinneserfahrungen (Sehen, Hören, Tasten, Riechen und ggf. Schmecken) ansprechen will. Unterrichtsgänge erfordern allerdings einen erhöhten Zeitaufwand und sollten bereits bei der Jahresplanung berücksichtigt werden.

Hierzu einige Anregungen:

- Es sollte geprüft werden, ob z. B. Erkundungen und Naturbeobachtungen nicht in unmittelbarer Nähe der Schule möglich sind. Dies ist u. U. gerade der Bereich, in dem die Kinder schon eigene Erfahrungen gemacht haben.
- Eine Klassenwanderung läßt sich ggf. mit einem Unterrichtsgang verbinden.
- Bei einem Unterrichtsgang können in einigen Fällen verschiedene Anliegen miteinander verknüpft werden, z. B. Besuch des Heimatmuseums – Orientierungsübungen in der Natur; Erkundung im heimatlichen Raum – Beobachtungsübungen in der Natur.
- *„Für die Sicherung der Unterrichtsergebnisse ist auch in Heimat- und Sachkunde genügend Zeit einzuplanen.“<sup>27</sup>*

Durch die Reduzierung des Unterrichtsstoffes im Lehrplan ist genügend Zeit für die Sicherung der Unterrichtsergebnisse, für Übung und immanente Wiederholung vorhanden. Da-

mit kann ein tragfähiger Grund für das spätere Lernen geschaffen werden. Selbstgestaltete Hefteinträge sollten monotonen Arbeitsblättern vorgezogen werden.

- *Der Unterricht berücksichtigt kognitive und affektive Elemente und bezieht alle Möglichkeiten handelnden Lernens mit ein.* Eine Reihe von Anregungen finden sich hierzu in den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung.
- *Der Unterricht bemüht sich um einen klaren Aufbau von Begriffen.* Sprachbildung geschieht in Heimat- und Sachkunde nicht „von selbst“, sondern verlangt bewußte Aufgabenstellungen und bewußtes Üben.
- *„Zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers treten neben den Unterricht, der sich an die ganze Klasse wendet, Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Dabei soll die Zusammensetzung der Gruppen immer wieder wechseln.“*<sup>28</sup>

### Verbindung fachlicher Inhalte

Sowohl in den allgemeinen Vorbemerkungen zum Lehrplan der Grundschule als auch in den fachlichen Vorbemerkungen zur Heimat- und Sachkunde wird auf die Möglichkeit der Verbindung fachlicher Inhalte hingewiesen. *„Der Unterricht der Grundschule erlaubt die Verbindung fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Vor allem Heimat- und Sachkunde, aber auch andere Fächer bieten hierfür Anlässe.“*<sup>29</sup> In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Heimat- und Sachkunde und anderen Lernbereichen bzw. Fächern, die genutzt werden sollen.<sup>30</sup> Dabei soll nicht, wie es den Anschein haben könnte, zum Gesamtunterricht bzw. zur traditionellen Heimatkunde zurückgekehrt werden. Heimat- und Sachkunde stellt kein „Zentralfach“ im Sinne des grundlegenden Sachunterrichts von 1966 dar, von dem aus sich die Arbeitsweisen anderer Fächer entfalten. Die Verbindung fachlicher Inhalte verfolgt die Absicht, Sinnzusammenhängen erlebnishafter wie auch struktureller Art über die Grenzen der Fächer hinweg nachgehen zu können. Die Verbindungen sind nicht im Lehrplan vorgegeben. *„Es ist Aufgabe des Lehrers, in Kenntnis des gesamten Lehrplans und je nach Situation seiner Schulklasse Lerninhalte bzw. -tätigkeiten aus verschiedenen Fächern sinnvoll zu verbinden.“*<sup>31</sup>

Die Verbindung fachlicher Inhalte ist dann sinnvoll, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Sie muß

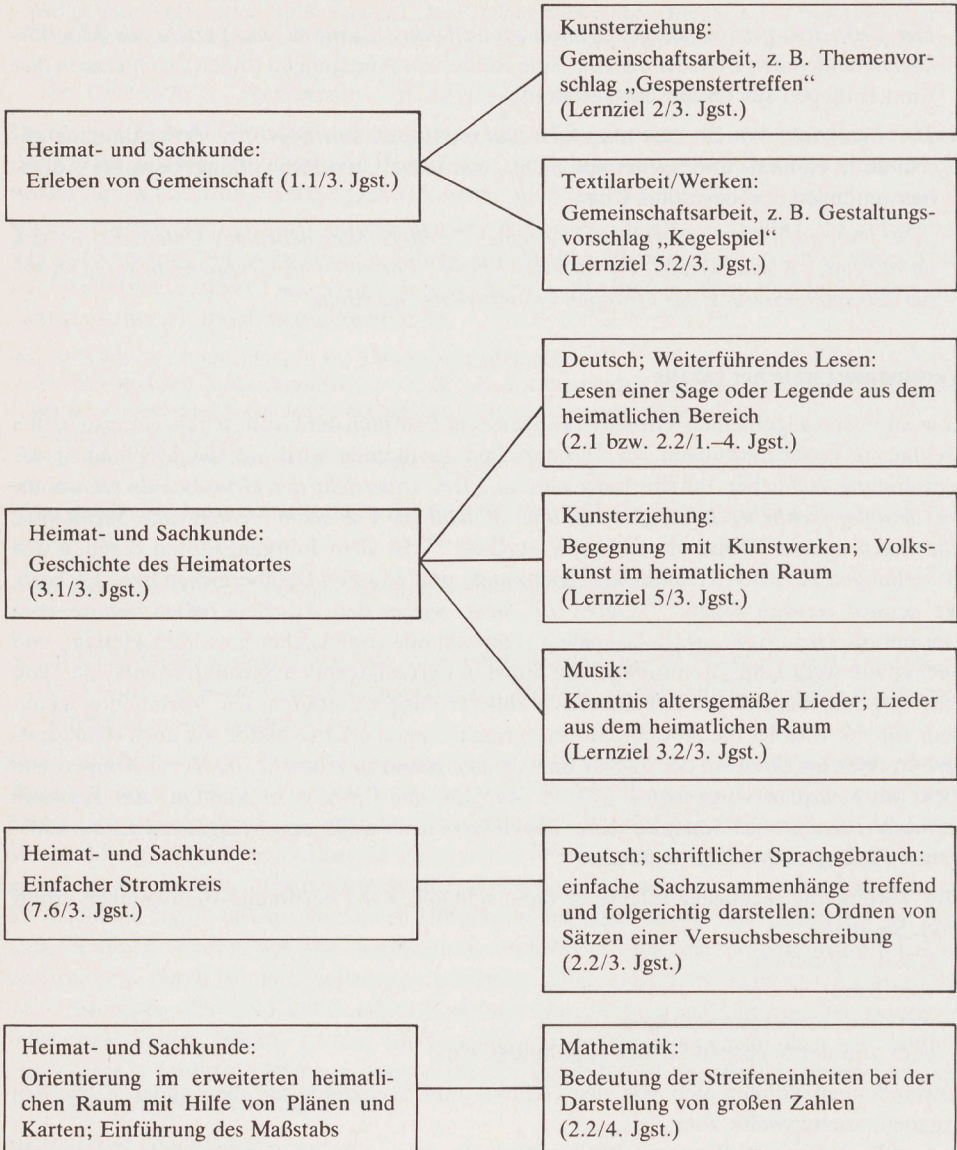
- von der Situation
- vom Kind
- von den Lernvoraussetzungen
- oder von der Sachstruktur her begründbar sein.

Verbindungen können sich von der Heimat- und Sachkunde zu allen anderen Fächern ergeben, vorzugsweise aber

- zum Fach Deutsch (Erstlesen/Weiterführendes Lesen, Rechtschreiben, hier vor allem in Abstimmung mit dem Grundwortschatz, Sprachbetrachtung, mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch),
- zu den musischen Fächern, hier vor allem zu Kunsterziehung, Musik, Textilarbeit/Werken.

Für die Verbindung fachlicher Inhalte ist weiter von Bedeutung, daß die jeweiligen fachlichen Ordnungsprinzipien nicht außer acht gelassen werden dürfen. *„... Dabei dürfen Lernzielorientierung und sachgerechte Behandlung nicht leiden.“*<sup>32</sup>

Beispiele für eine sinnvolle Verbindung fachlicher Inhalte:



### Der Unterricht in der 1./2. bzw. 3./4. Jahrgangsstufe

In der 1. und 2. Jahrgangsstufe ist Heimat- und Sachkunde Teil des Grundlegenden Unterrichts. Er faßt die Unterrichtszeit für Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde und Musik- und Bewegungserziehung zu einem Block von 17 Unterrichtsstunden zusammen. Der Lehrer erteilt also keinen gegliederten Fachunterricht, sondern bestimmt die Dauer und die Abfolge der Lerntätigkeiten in Rücksicht auf die Belastbarkeit des Kindes,

nach didaktischen Überlegungen und nach den Erfordernissen des Lehrplans. Der Unterricht bezieht das Spiel und spielerische Lernweisen mit ein und ermöglicht so einen bruchlosen Übergang zum schulischen Lernen. Er gibt Gelegenheit zur Bewegung und zu musikalischer Betätigung und berücksichtigt von Anfang an den Grundsatz der individuellen Förderung. Gegen Ende der 2. Jahrgangsstufe soll die Annäherung an Unterrichtszeiteinheiten von 45 Minuten erfolgen.

In der 3. und 4. Jahrgangsstufe wird der Unterricht in Heimat- und Sachkunde als zeitlich gegliederter, stundenplanmäßiger Unterricht erteilt. Fachliche Gesichtspunkte und fach-eigene Arbeitsweisen werden stärker betont, ohne dabei die Orientierung am Kind, das Einbeziehen der kindlichen Erfahrungen, das Verbinden kognitiver und affektiver Elemente sowie die handelnde Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen zu vernachlässigen. Lernziele und Lerninhalte führen das in der 1. und 2. Jahrgangsstufe Begonnene weiter, gleichzeitig werden neue fachliche Arbeitsweisen aufgebaut. Die Eigenständigkeit der verschiedenen fachlichen Aspekte tritt deutlicher hervor; auf diese Weise werden die Kinder auf den Übergang zum gefächerten Sachunterricht der weiterführenden Schulen vorbereitet. Die allgemeingültigen Grundsätze, wie individuelle Förderung, Verwendung verschiedener Sozialformen, Sicherung der Unterrichtsergebnisse, Übertragung und Anwendung des Gelernten gelten weiterhin.

In den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung finden sich eine Reihe von Hinweisen auf facheigene Arbeitsweisen. Im folgenden seien einige Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Bereich der Heimat- und Sachkunde, 3. und 4. Jahrgangsstufe genannt:

#### *Sammeln und Ordnen*

- Zusammenstellen von Gefährdungen für das Auge (6.2/3. Jgst.)
- Zusammenstellen verschiedener Brennstoffe (7.5/3. Jgst.)
- Zusammenstellen von Gefährdungen für das Ohr (6.1/4. Jgst.)
- Zusammenstellen von Tieren, die es im heimatlichen Wald gibt (7.1/4. Jgst.)

#### *Vergleichen und Unterscheiden*

- Unterscheiden der wichtigsten Getreidearten (7.2/3. Jgst.)
- Beschreiben und Unterscheiden einzelner Wasserpflanzen und -tiere (7.4/3. Jgst.)
- Erkennen der Wirkung des elektrischen Stromes und Vergleichen mit Geräten im Haushalt (7.6/3. Jgst.)
- Unterscheiden und Benennen von Nadel- und Laubbäumen (7.1/4. Jgst.)
- Unterscheiden und Benennen der wichtigsten Pilze und Beeren (7.1/4. Jgst.)
- Vergleichen verschiedener Niederschlagsarten (7.4/4. Jgst.)

#### *Beobachten*

- Beobachten von Insekten am blühenden Baum (7.1/3. Jgst.)
- Beobachten von Vögeln (7.3/3. Jgst.), von Nestbau und Brutpflege
- Beobachten von Tieren an einem Gewässer

#### *Betrachten und Untersuchen*

- Betrachten und Untersuchen von Pflanzen oder Pflanzenteilen (7.1/3. Jgst.; 7.4/3. Jgst.)
- Untersuchen ungiftiger Pilze und Beeren (7.1/4. Jgst.)

#### *Einfache Versuche*

- Einfache Versuche zur Wasserversorgung (5.3/3. Jgst.)
- Einfache Versuche zur Prüfung der Sehleistung (6.2/3. Jgst.)
- Keimversuche unter verschiedenen Bedingungen (7.2/3. Jgst.)
- Herausfinden, daß Feuer ohne Luftzufuhr erlischt; Durchführen von Versuchen mit Kerzen (7.2/3. Jgst.)
- Erproben, welches Material den elektrischen Strom leitet (7.6/3. Jgst.)
- Entdecken von Möglichkeiten, wie man ein Lämpchen ein- und ausschalten kann (7.6/3. Jgst.)
- Einfache Versuche zu einem Herstellungsverfahren in einem Industriebetrieb der Heimat (5.1/4. Jgst.)
- Einfache Versuche zur Prüfung der Hörleistung (6.1/4. Jgst.)
- Einfache Versuche zum Versickern und Verdunsten des Wassers und zum Verdichten des Wasserdampfes (7.4/4. Jgst.)

**Vorhaben**

- Sachgerechtes Bauen und Anbringen eines Nistkastens (7.3/3. Jgst.)
- Bauen einer einfachen Beleuchtung (7.6/3. Jgst.)

**Sachgerechtes Darstellen**

- Darstellen der Wasserversorgung der Gemeinde in einer einfachen Schemazeichnung (5.3/3. Jgst.)
- Darstellen der Entwicklung von der Blüte zur Frucht (7.1/3. Jgst.)
- Gestalten eines Plakats zum Lärmschutz (6.1/4. Jgst.)
- Darstellen des Wasserkreislaufs in einem Schaubild (7.4/4. Jgst.)
- Darstellen des Stromtransports zum Verbraucher (7.5/4. Jgst.)

**Hinweise zur Erstellung eines Klassenlehrplans**

Auf der Grundlage des vorliegenden Lehrplans Heimat- und Sachkunde muß der Lehrer einen Klassenlehrplan erstellen. „*Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie gemäß dem Stand der Klasse und den örtlichen Gegebenheiten. Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest. Dabei gibt er jeweils die Nummern der Lernziele des amtlichen Lehrplans an, auf die sich das Thema bezieht. Ergänzende Angaben über Unterrichtsgänge, Medienauswahl, Informationsquellen und dergleichen stellen Hilfen für die spätere Unterrichtsvorbereitung dar.*“<sup>33</sup>

**Weitere Hinweise:**

- Bei der Errechnung der für die verbindlichen Lernziele und -inhalte zur Verfügung stehenden Zeit ist etwa ein Fünftel für den pädagogischen Freiraum abzuziehen; damit verbleiben ungefähr 24 Schulwochen für 22 (21) Lernziele der dritten bzw. 16 Lernziele der vierten Jahrgangsstufe, wobei die Lernziele der Verkehrserziehung noch zusätzlich hinzukommen. („*Die Lernziele des Lehrplans für Verkehrserziehung in der Grundschule sind vorrangig im Fach Heimat- und Sachkunde zu erfüllen. Die dafür notwendige Unterrichtszeit ist eingeplant.*“<sup>34</sup>)
- Die Reihenfolge der Themenbereiche sowie die Abfolge der Lernziele innerhalb einer Jahrgangsstufe sind nicht verbindlich.
- Bei der Verteilung auf das Schuljahr sind jahreszeitlich gebundene Themen zu beachten.
- Die Lerninhalte vieler Lernziele bedürfen der konkreten Ausformung aufgrund örtlicher Gegebenheiten (inhaltlich und zeitlich).
- Einige Lernziele sind als „Unterrichtsprinzipien“ im Laufe des Schuljahres öfters zu berücksichtigen.
- In Koordination mit den Klassenlehrplänen anderer Fächer ist die vorgesehene Verbindung fachlicher Inhalte zu planen; sie beeinflusst die Reihenfolge der Themen.

**Literaturhinweise**

- Lehrplan für die Grundschule, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Teil I, Jahrgang 1981, So.-Nr. 20
- Kitzinger, Kopp, Selze (Hrsg.), Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1971
- Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1966
- Barsig, Berk Müller, Sauter (Hrsg.), Heimat- und Sachkunde in der Grundschule – aktuell, Reihe Lehrer in Ausbildung und Fortbildung Bd. 10, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1979
- Gertraud E. Heuß (Hrsg.), Lehrbereich Sachunterricht, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1978

- Rabenstein, R.: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1967  
 Rabenstein, R.: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1968  
 Schwartz, E. (Hrsg.), Von der Heimatkunde zum Sachunterricht, Westermann-Verlag, Braunschweig, 1977  
 Einsiedler, W.: Arbeitsformen im Sachunterricht der Grundschule, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth, 1975

## Anmerkungen

- 1 Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn, 1970, S. 133
- 2 KMBI 1975, S. 1900/1901
- 3 vgl. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 7. August 1974 Nr. III A 2 – 4/115162
- 4 KMBI 1975, S. 1900
- 5 Robert Affemann: Lernziel Leben. Der Mensch als Maß der Schule, Stuttgart (dva), 1976
- 6 Allgemeine Vorbemerkungen (Präambel) zum Lehrplan für die Grundschule, KMBI I So.-Nr. 20/1981, S. 550–552
- 7 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 550
- 8 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 551
- 9 Festansprache von Prof. Dr. Hans Maier anlässlich der Einweihung der Grundschule in Burgau am 18. 7. 1981; veröffentlicht im Wortlaut in: Elternruf; Werkblatt für die katholische Elternschaft Bayerns, Oktober 1981, S. 103
- 10 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 550
- 11 Fachliche Vorbemerkungen zur Heimat- und Sachkunde, KMBI I, So.-Nr. 20/1981, S. 609
- 12 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 551
- 13 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 550
- 14 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 551
- 15 Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Bayern; Staatsinstitut für Schulpädagogik, Wissenschaftliche Reihe, München, 1980
- 16 Fachliche Vorbemerkungen, a. a. O., S. 609
- 17 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 550
- 18 Fachliche Vorbemerkungen, a. a. O., S. 609
- 19 Ebda.
- 20 Ebda.
- 21 Rauscher, K.: Bloße Wissensvermittlung genügt nicht – Die Bedeutung von Heimat im bayerischen Lehrplan für die Grundschule; in: Christ und Bildung 28, 1/1982, S. 12
- 22 Fachliche Vorbemerkungen, a. a. O., S. 609
- 23 Nähere Erläuterungen siehe Beitrag von W. Plöbl „Lernzielorientierung, Wertgrundlagen“ S. 43 f.
- 24 Fachliche Vorbemerkungen, a. a. O., S. 609
- 25 Ebda.
- 26 Ebda.
- 27 Ebda.
- 28 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 551
- 29 Ebda.
- 30 Fachliche Vorbemerkungen, a. a. O., S. 609
- 31 Ebda.
- 32 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 551
- 33 Allgemeine Vorbemerkungen, a. a. O., S. 552
- 34 Fachliche Vorbemerkungen, a. a. O., S. 609

Peter G. Hiering



---

# MUSIK

## MUSIK

## (3. und 4. Jahrgangsstufe)

## 1. Ziele und Aufgaben

Das Fach Musik- und Bewegungserziehung der 1. und 2. Jahrgangsstufe, das seine Fortsetzung in den Fächern Musik und Sport der 3. und 4. Jahrgangsstufe findet, will schöpferische Kräfte im Kind entwickeln sowie grundlegende Elemente der Musik und Formen der Bewegung vermitteln, auf denen der weiterführende Unterricht aufbauen kann. Dies geschieht durch Förderung der Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit beim Singen, Sprechen, gestisch-mimischen Darstellen, rhythmischen Bewegungen, Musizieren und Musikhören. Dabei soll das Kind in seiner Individualität angesprochen werden und sich gleichzeitig innerhalb der Gemeinschaft erfahren. Gelegenheiten dazu ergeben sich im täglichen Singen und Musizieren, bei Bewegungsübungen wie auch bei der musikalischen Gestaltung von Klassenfesten und Schulfeiern. Im gestaltenden Umgang mit Musik, Liedern, Texten und Tänzen setzt das Kind seine natürlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein und entwickelt sie. Für die Auswahl von Beispielen im Bereich des Musikhörens soll die Kindgemäßheit entscheidender Gesichtspunkt sein. Im Laufe der Grundschulzeit lernen die Kinder Musik bewußter und differenzierter hören; ihre Sprech- und Singstimme soll gepflegt und gefördert werden. Das Verständnis der traditionellen Notenschrift wird in der Grundschule allmählich angebahnt.

## 2. Hinweise zum Unterricht

Musik- und Bewegungserziehung ist in den ersten beiden Jahrgangsstufen Teil des Grundlegenden Unterrichts. Während in der 1. und 2. Jahrgangsstufe Selbsttätigkeit und freies Gestalten beim Musizieren und Sich-Bewegen im Vordergrund stehen, lernt das Kind in der 3. und 4. Jahrgangsstufe immer mehr Elemente der Musik bewußt einzusetzen. Freier, spontaner Ausdruck und schöpferisches Umgehen mit Musik, Sprache und Bewegung setzen eine Atmosphäre voraus, in der das Kind Erfahrungen sammeln, experimentieren und gestalten kann. In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Musik- und Bewegungserziehung bzw. Musik und anderen Lernbereichen oder Fächern, die genutzt werden sollen.

Die Lernbereiche und -ziele sind im Lehrplan systematisch angeordnet; es ist Aufgabe des Lehrers, sie im Unterricht zu verknüpfen. Im Anhang bringt der Lehrplan Liedvorschläge. In jeder Jahrgangsstufe sind mindestens 10 Lieder zu lernen, wobei sich der Lehrer an diesem Katalog orientieren soll. Bayerische und religiöse Lieder sowie Liedgut ausländischer Mitschüler sind entsprechend zu berücksichtigen. Am Ende der Grundschulzeit müssen ferner die deutsche Nationalhymne und die Bayern-Hymne gelehrt worden sein.

## Übersicht

Musik- und Bewegungserziehung		Musik	
1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Lernbereich 1: Sprechen und Singen			
1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme 1.2 Kenntnis von Texten und Liedern 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme	1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme 1.2 Kenntnis von Liedern 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme	1.1 Rhythmische Gestaltung von Texten und Liedern 1.2 Kenntnis von Liedern; Singen einfacher Kanons 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme	1.1 Gestaltung von Texten und Liedern 1.2 Kenntnis von Liedern; mehrstimmiges Singen 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme
Lernbereich 2: Spielen auf einfachen Instrumenten			
2.1 Umgang mit einfachen Instrumenten 2.2 Einfache Begleitungen 2.3 Nachvollziehen einfacher Rhythmen und Melodien	2.1 Begleitung mit einem Ostinato 2.2 Spielen und Erfinden einfacher Rhythmen und Melodien 2.3 Musikalische Untermalung von Texten	2.1 Ein- oder mehrstimmige Begleitung 2.2 Spielen und Erfinden einfacher Rhythmen und Melodien	2.1 Mehrstimmiges Musizieren 2.2 Instrumentale Gestaltung von Texten und Liedern
Lernbereich 3: Musikhören und -aufschreiben			
3.1 Verschiedene Geräusche, Töne und Klänge 3.2 Musik drückt etwas aus und ist gegliedert 3.3 Umsetzen von Geräuschen und Musik in graphische Zeichen	3.1 Gestalten einer einfachen Schallgeschichte 3.2 Grunderfahrungen mit der musikalischen Schrift 3.3 Freude am Hören von Musik	3.1 Einige wichtige Zeichen der Notenschrift 3.2 Freude am Hören von Musik	3.1 Einige wichtige Elemente der Notenschrift 3.2 Einige Formen musikalischer Gliederung 3.3 Freude am Hören von Musik
Lernbereich 4: Sich-Bewegen und Tanzen			
4.1 Raum- und Formfassung durch Bewegungen 4.2 Sich bewußt bewegen 4.3 Texte, Lieder, Erlebnisse durch Bewegung und Musik ausdrücken	4.1 Bewegungsformen rhythmisch nachvollziehen 4.2 Bewegungsformen tänzerisch ausführen 4.3 Ausgestalten von Texten, Liedern, Volkstänzen	Elemente dieses Lernbereichs sind in der 3. und 4. Jahrgangsstufe bei den übrigen Lernbereichen berücksichtigt.	

## 3. JAHRGANGSSTUFE

## 1. Sprechen und Singen

## 1.1 Sprechtexte und Lieder rhythmisch gestalten

Rhythmisches Sprechen eines Satzes, z. B.

1. Gruppe 

2. Gruppe 

Sprechen, Singen und Begleiten von Texten oder Liedern im  $\frac{2}{4}$ -,  $\frac{3}{4}$ - oder  $\frac{4}{4}$ -Takt, z. B.:



Schnalzen

Stampfen

Szenisches Darstellen eines Sprechstückes, z. B. aus dem Märchen „Hänsel und Gretel“:

Gruppe 1:  
tiefes Sprechen 

Gruppe 2:  
hohes Sprechen 

Hexe ruft: „Knusper, knusper, knäuschen, wer knusper  
an meinem Häuschen?“

Gruppe 3:  
mit wechselnder Lautstärke 

1.2 Kenntnis altersgemäßer Lieder;  
Singen einfacher Kanons

Erarbeiten von Text, Rhythmus und Melodie unter Einbeziehen von Stimmbildungsübungen

Singen von Liedern zu besonderen Anlässen, z. B. zu religiösen Festen

Rhythmisches Sprechen im Kanon, z. B.:

1. Gruppe 

2. Gruppe 

Erarbeiten eines einfachen Kanons, z. B. „Bruder Jakob“

## 1.3 Die Sprech- und Singstimme richtig gebrauchen

Achten auf die richtige Atmung beim Sprechen und Singen, z. B. Sinnpausen bei Gedichten, Atembögen bei Liedern; Stimmbildungsübungen

Vorstellungshilfe: Mein Körper ist ein Ballon, der mit Luft gefüllt wird

Sprechen von Zungenbrechern, z. B. „Fischers Fritze“

## 3. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 2. Spielen auf einfachen Instrumenten

## 2.1 Kurze Verse, einfache Lieder und Tänze ein- oder mehrstimmig begleiten

Anwenden verschiedener Arten der Begleitung, z. B. Grundschlag, Bordun, Ostinato

Hinweise für die Erarbeitung einer rhythmischen Begleitung im  $\frac{4}{4}$ -Takt, z. B. „Lustig ist die Fasenacht“

Beispiel rhythmischer Begleitformen, die gleichzeitig oder mit gestaffeltem Einsatz angewendet werden können:

1. Gruppe:  
Klatschen oder Handtrommel

2. Gruppe:  
Stampfen oder Becken

Lustig ist die Fasenacht,  
wenn mei' Muata Klachl bacht.

- Erarbeiten des Rhythmus mit Körper- oder Rhythmusinstrumenten
- Verteilen des Verses auf zwei Gruppen, wobei jede Gruppe ein anderes Instrument spielt
- Die Gruppen setzen nacheinander ein und behalten ihren Rhythmus bei.

Beispiel für mehrstimmige Liedbegleitung im  $\frac{3}{4}$ -Takt:

Singstimme

Morgens früh um sechs, kommt die kleine Hex.

z. B. Becken

tiefes Instrument, z. B. Xylophon

Ausführen und Begleiten einfacher Tänze mit verschiedenen Instrumenten, z. B. aus dem Orff-Schulwerk

Begleiten eines Liedes im  $\frac{3}{4}$ -Takt, z. B. „Heiße, Kathreinerle“; Betonen des  $\frac{3}{4}$ -Taktes mit Körper- oder Rhythmusinstrumenten:

Klatschen oder Becken

Stampfen oder Trommel

## 2.2 Einfache Rhythmen und Melodien spielen und erfinden

Frage-Antwort-Spiel, z. B. Zuendeführen einer Melodie:

- Der erste Spieler führt seine Melodie vom Grundton hinauf.
- Der zweite Spieler greift den letzten Ton auf und führt die Melodie zum Grundton:

1. Spieler

2. Spieler

Echospiele in verschiedenen Taktarten unter Verwendung von Körper- oder Rhythmusinstrumenten, z. B.:

Klatschen

Patschen

Stampfen

Echo

3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

3. Musikhören und -aufschreiben

3.1 Kennenlernen einiger wichtiger Zeichen der Notenschrift

Unterscheiden langer oder kurzer Klänge verschiedener Instrumente, z. B. Becken, Handtrommel

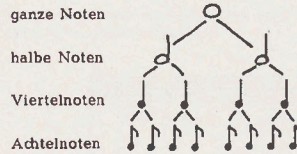
Darstellen der Dauer des Klanges mit einer Geste in der Luft, auf der Bank oder auf dem Papier

Erkennen langer und kurzer Töne innerhalb eines Liedes

Finden von Darstellungsmöglichkeiten langer und kurzer Töne; Vergleichen mit den Noten der rhythmischen Bausteine und der Notenschrift

— Notenwerte: Ganze, Halbe, Viertel, Achtel

Erläutern der Notenwerte anhand einer Darstellungshilfe, z. B.:



— der Punkt hinter der Note

Erklären des Punktes hinter der Note an einem Lied, ausgehend vom Text

Beispiel:

„Wie lustig is im Winter“:

wie | |  
 wie | |

Suchen von Beispielen mit punktierten Noten im Liederbuch

— der Takt

Schlagen eines Taktes auf der Trommel zu einem Lied; Gehen zur Trommelbegleitung; Übertragen auf das Notenbild

Beispiel:

Singstimme |  
 Trommel

Feststellen, daß vor jeder betonten Silbe (Note) ein Taktstrich steht und daß am Liedanfang der Takt angegeben ist  
 Klatschen rhythmischer Notenbeispiele; Eintragen fehlender Taktstriche

Ordnungsspiel: Takte eines Liedes sind durcheinandergesetzt

Suchen von Liedern mit dem erarbeiteten Takt

3.2 Freude am Hören von Musik gewinnen

Gemeinsames Hören kurzer Musikstücke, z. B. aus den Bereichen Volksmusik, Kirchenmusik

Sich frei zur Musik äußern

Durch gezielte Fragen zu aufmerksamem Hinhören anregen, z. B. „Welche Instrumente kennst du?“, „Welches Instrument fällt dir besonders auf?“, „Wie könnte man sich zu der Musik bewegen?“

Versuch, individuelle Höreindrücke zu malen

## 4. JAHRGANGSSTUFE

## 1. Sprechen und Singen

## 1.1 Sprechtexte und Lieder szenisch und tänzerisch gestalten

Szenisches Darstellen eines Textes, z. B. „Gelogen“ (J. Gugenmos):

„So schnell kriegt mich hier keiner mehr hoch!“  
sprach ein müder Wanderer mit Schnaufen.  
So sagte er. Und setzte sich auf einen Ameisenhaufen.

Tänzerisches Gestalten von Liedern, z. B. „Der Bauer schickt den Jockel aus“

## 1.2 Kenntnis altersgemäßer Lieder; erste Erfahrungen im mehrstimmigen Singen

Singen von Liedern und einfachen Kanons

Erarbeiten der zweiten Stimme eines Kehrverses aus dem Lied „Fing mir eine Mücke heut“, z. B.

1. Stimme  
Wer dies glaubt, ein E-sel ist, größer als ein Pferd wohl.

2. Stimme  
Ho - ho - ho! - Ho - ho - ho!

Fortführen des einfachen zweistimmigen Singens, z. B. in Terzführung:

Hol - le - ri hol - le - ro hol - le - ri - di - ri - a -

ho, hol - le - ri hol - le - ro hol - le - ri - di - ri - a - hot

## 1.3 Die Sprech- und Singstimme vielfältig gebrauchen

Flüstern oder Summen von Texten und Liedern; Stimm-bildungsübungen

Lauter und leiser werden innerhalb eines Liedes; schnell oder langsam singen

Ausprobieren verschiedener Stimmlagen bei Liedern, z. B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabaß“:

— hohe Lage: „Dri Chinisi mit di Kintribiß“

— tiefe Lage: „Dro Chonoso mot do Kontroboß“

Versuchen, zu Bildern oder von Erlebnissen singend zu erzählen

## 2. Spielen auf einfachen Instrumenten

## 2.1 Mehrstimmiges Musizieren; Begleiten von Liedern

Besprechen und Ausprobieren, was man beim mehrstimmigen Musizieren beachten muß

Finden von Regeln zum gemeinsamen Beginnen, z. B. ein Kind klatscht einen Takt voraus

Einüben einfacher Liedbegleitungen und Musikstücke, z. B. aus dem Orff-Schulwerk

## 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.2 Sprechtexte und Lieder instrumental gestalten	<p>Verwenden bereits erarbeiteter Elemente, z. B. zu einem Lied verschiedene Rhythmen finden und spielen</p> <p>Begleiten von Sprechstücken, z. B. aus dem Orff-Schulwerk</p> <p>Musikalisches Untermalen von Szenen aus Märchen und phantastischen Geschichten</p>
<b>3. Musikhören und -aufschreiben</b>	
3.1 Kennenlernen einiger wichtiger Elemente der Notenschrift	<p>Vorübungen:</p> <p>Klatschen des Rhythmus eines Sprechstückes oder Liedtextes; Feststellen der Taktart</p> <p>Eintragen von Notenwerten und Taktstrichen bei einer schriftlich vorgegebenen Melodie</p> <p>— Pausen</p> <p>Erfahren, daß Pausen zeitlich festgelegt sind</p> <p>Suchen von Pausenzeichen in Liedern</p> <p>Beachten von Pausen beim Singen von Liedern; Eintragen fehlender Pausenzeichen in ein Notenbeispiel</p> <p>— Volltakt und Auftakt</p> <p>Erläutern der Begriffe „Volltakt“ und „Auftakt“</p> <p>Vergleichen von Auftakt und Schlußtakt bei Liedern</p> <p>Suchen von Liedern mit Volltakt und Auftakt</p>
3.2 Kennenlernen von Wiederholung und Abwechslung als Formen musikalischer Gliederung	<p>Liedbeispiel für Wiederholung: „Hei, mein Pferdchen läuft lauf geschwind“</p> <p>1. Teil: Laufen    2. Teil: Hüpfen    3. Teil: Laufen                          A                                    B                                    A</p> <p>Herausfinden, daß sich der erste Liedteil am Schluß wiederholt</p> <p>Beispiel für Abwechslung (Rondo): „Jeder spielt, so gut er kann, und dann kommt der nächste dran“</p> <p>Abfolge:</p> <p>Lied — Improvisation — Lied — Improvisation — Lied —          A                    B                    A                    C                    A</p> <p>Improvisation                          D</p> <p>Erkennen von Wiederholung und Abwechslung in Kompositionen, z. E. aus dem Orff-Schulwerk; ggf. spielen die Kinder selbst kleine Kompositionen vor</p>
3.3 Freude am Hören von Musik gewinnen	<p>Anhören kurzer Musikstücke, die vom Inhalt und von der Musik her die Kinder ansprechen und bereichern</p> <p>Sprechen über die Eindrücke</p> <p>Der Lehrer erzählt etwas über die Entstehung der gehörten Musik, ggf. über den Komponisten.</p> <p>Besuch schulischer oder außerschulischer musikalischer Veranstaltungen</p>

## Anhang 1: Liedkatalog zur Auswahl\*)

Jahrgangsstufe	Tages- und Jahreslauf	Feste und Feiern	Zum Spielen und Tanzen für mancherlei Gelegenheiten
1.	Lieber Cott, ich bitte dich Spannenlanger Hansel In Mutters Stübele A, a, a, der Winter, der ist da Zizibe, s'Vogel singt net bei dem Schnee Winter ade Alle Vögel sind schon da Ein Vogel wollte Hochzeit machen Has, Has, Osterhas	Wir sagen euch an den lieben Advent Laßt uns froh und munter sein Ihr Kinderlein kommet Liebe Mutter, wir bringen dir heut	Wer will fleißige Handwerker seh'n Zeigt her eure Füßchen Dornröschen war ein schönes Kind Seppal, Schnepeppal Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann Hansl, tanz mit mir Hänsel und Gretel Morgens früh um sechs Brunnenfrau, Brunnenfrau
2.	Weißt du, wieviel Sternlein stehen Gottes Welt, wohl bestellt Der Herbst ist da Wind, Wind, blase Morgen wolln wir Schlitten fahren Singt ein Vogel im Märzenwald Hört ihr den Vogel schrein (Kanon) Kleine Lerche, liebe kleine Lerche Trarira, der Sommer, der ist da April, April Der Kuckuck und der Esel Ein Männlein steht im Walde	Ich geh mit meiner Laterne Heiliger Nikolaus, du braver Mo Zu Bethlehem geboren Klöppellied Alle fangt an, wer singen kann	Rums dideldums didel Dudelsack In mein Vaders sein Häuserl Hans, was tuast denn du da Liebe Schwester, tanz mit mir Hopp, mei Schimmerl, hopp, mei Braun' Hei, mein Pferdchen läuft geschwind
3.	Bruder Jakob, Bruder Jakob (Kanon) Nun wollen wir singen das Abendlied Ging ein Weiblein Nüsse schütteln (Kanon) Nebel, Nebel, weißer Hauch Schlittenreiten Es schneielet, es belelet Wie lustig is im Winter Auf einem Baum ein Kuckuck Jetzt fängt das schöne Frühjahr an Kommt die liebe Sommerszeit	Macht hoch die Tür, die Tor macht weit Josef, lieber Josef mein Was soll das bedeuten Als ich bei meinen Schafen wacht So viel Stern am Himmel stehn Jedes Kind hat eine Mutter Gott hat alles recht gemacht  Bayern-Hymne**)	Ach lieber Schuster du Der Müller hat ein Mühlenhaus Wir sind die wohlbekanntest lustigen Bremer Stadtmusikanten Ding, dong, didigididong (Kanon) An meiner Ziege hab ich Freude Wie i bin auf d'Alma, Alma ganga Da drohn auf'm Bergl Heute tanzen alle Ja, der berg'sche Fuhrmann
4.	Im Wald ist schon der helle Tag Kein schöner Land Der Mond ist aufgegangen Der Sommer, ach Gott, was fang ich an Leer sind die Felder Nun scheint die Sonne so hell sie kann Es tönen die Lieder (Kanon) Lachend kommt der Sommer (Kanon) Ist alles wohl bestellt	Maria durch ein Dornwald ging Es kommt ein Schiff Lobet und preiset ihr Völker den Herrn (Kanon) Es wird scho glei dumper O lieber Hauswirt mein Kommet, ihr Hirten Viel Glück und viel Segen (Kanon) Wir kommen all und gratulieren (Kanon) Deutsche Nationalhymne**)	Auf, auf, ihr Wandersleut Im Wald ist schon der helle Tag Fing mir eine Mücke heut (Kanon) Schickt mich die Mutter Sur le pont d' Avignon

\*) Es steht dem Lehrer frei, einzelne Lieder in eine andere Jahrgangsstufe zu übernehmen.

\*\*) verbindlich

**Anhang 2: Erklärung von Fachbegriffen\*)**

- Grundschatlag:** Regelmäßige Folge von zeiteinteilenden Impulsen, welche musikalische Ordnungen begründet. In der Regel ist der Grundschatlag durch die Håndbewegung beim Abzählen auf natürliche Weise gegeben.
- Punktuelle Begleitung:** Setzt man bei einem Vers oder Lied nur einzelne instrumentale Akzente, so spricht man von punktueller Begleitung. Durch eine punktuelle Begleitung können Zäsuren im Text deutlich gemacht und bestimmte Sinngelhalte untermalt werden.
- Bordun:** Ein Bordun ist eine einfache Begleitform, die von einem oder zwei Tönen gebildet wird und eine Melodie ständig begleitet. Der zweistimmige Bordun besteht aus einem Quint-, Quart- oder Oktavzusammenklang.
- Rhythmischer Baustein:** Rhythmische Bausteine sind eintaktige Rhythmen, die aus Worhrhythmen abgeleitet sind.
- Ostinato:** Ein Ostinato ist eine sich ständig wiederholende Begleitformel, die in rhythmischer und melodischer Form auftreten kann.

\*) Diese Fachbegriffe werden nicht von den Schülern verwendet.

## Musik

### Der neue Lehrplan – eine Chance für Schüler und Lehrer

Vergleicht man die Lehrpläne von 1971 und 1981 miteinander, so fällt auf, daß ein wesentlicher Wandel in der Musikerziehung deutlich wird.

Standen früher Stoff, musikalische Fertigkeiten, theoretische Kenntnisse und Reflexion über Musik im Vordergrund des Unterrichts, so wird heute das Kind als Individuum und Mitglied einer Gemeinschaft in den Mittelpunkt der Musikerziehung gestellt.

Der neue Lehrplan will seinen Beitrag leisten, die schöpferischen Kräfte im Kinde zu entwickeln, grundlegende Elemente der Musik und Formen der Bewegung zu vermitteln und das Kind selbst tätig werden zu lassen. Dieser Wandel kommt nicht von ungefähr. Er schließt an eine Entwicklung an, welche vor Jahren von führenden Musikpädagogen eingeleitet und von Praktikern oftmals außerhalb des Legitimen durch den Lehrplan erfolgreich dokumentiert wurde. Carl Orffs Begriff von der elementaren Musik- und Tanzerziehung und die theoretische und praktische Ausweitung dieses Gedankengutes durch das Orff-Institut in Salzburg sei hier an Stelle von vielen gleichdenkenden Musikpädagogen besonders erwähnt. Die Synthese von Musik-Sprache und Tanz, das Annehmen um jedes Kind, nicht nur des „musikalischen“ hat im neuen Lehrplan seinen Niederschlag gefunden.

Das Kind singt, klatscht, spielt, tanzt, operiert und reagiert. Die Gefahr, daß praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten in höherem Maße entwickelt werden als kognitive Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelt werden, besteht nur zum Teil. Kognitive, pragmatische und emotionale Lernziele sind im Lehrplan ausgewogen berücksichtigt. Selbsttätigkeit aller Kinder, nicht nur der „Begabten“ läßt sich damit begründen, daß „ein Verhalten und damit ein Verhältnis gegenüber der Musik nur dann entwickelt wird, wenn es nicht nur um die Begegnung mit einem Werk geht, sondern wenn das Kind selbst am Gestalten einer Melodie, einer Begleitung, einer kleinen musikalischen Form, am musikalischen Werken und Wirken beteiligt wird“.<sup>1</sup>

Elementare Musikerziehung hat das Ziel, die Sachstruktur eines musikalischen Gegenstandes in solche Beziehung zur Motivation, zur Verständnisebene und zur Reife des Kindes zu bringen, daß das Einfache und Wesentliche für das aktiv einbezogene Kind zum elementaren Ereignis wird.<sup>2</sup>

Das Kind soll seinen individuellen Anlagen entsprechend gefördert werden. In jedem Schüler sind genügend schöpferische Kräfte vorhanden, welche auf ihre Entwicklung und Förderung warten.

Der neue Lehrplan stellt sich auf das Kind ein: Die musikalische Förderung wird auf einen möglichst breiten Boden gestellt. Dieser wird durch vier Lernbereiche ausgewiesen: Sprechen und Singen – Spielen auf einfachen Instrumenten – Musikhören und – aufschreiben – Sich Bewegen und Tanzen

Bei der Entwicklung der Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, beim Singen, Sprechen, Tanzen, gestisch-mimischen Darstellen, Musizieren und Musikhören findet sich in jedem Kind ein Schlüssel, das Tor zur Freude an der Musik, zum Gestalten und Musizieren aufzuschließen. Zugleich bedeutet dieses Tun Selbsterfahrung und Selbstfindung. Beide sind zur Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit dringend notwendig.

Die im neuen Lehrplan genannten Lernziele und Lerninhalte sind gegenüber früheren Lehrplänen so weit reduziert, daß Musikunterricht ohne Leistungsdruck oder gar Erfolgszwang stattfinden kann.

Die einzelnen Lernbereiche stehen sich ohne Wertigkeit gegenüber. Dies bedeutet, daß keiner eine Dominanz über den anderen bekommt. Im Gegenteil: Ein gut geplanter Musik-

unterricht wird immer versuchen, alle Lernbereiche gleichmäßig zum Tragen zu bringen, da sie sich leicht miteinander verflechten lassen. Man denke dabei nur an das Erlernen eines Liedes, verbunden mit dem Sprechen und Singen, dem Hören, dem Begleiten auf einfachen Instrumenten und dem sich anschließenden Tanz.

Auf diese Weise wird in jedem Kind ein Bereich seiner Veranlagung angesprochen, das Kind fühlt sich in den Unterricht mit einbezogen und erfährt sich dabei positiv in der Gemeinschaft.

Musikunterricht, welcher Schüler diffamiert, als unmusikalisch abstempelt und deshalb ständig frustriert oder gar ausschließt, gehört der Vergangenheit an. Der neue Musikunterricht wendet sich dem Kind zu, berücksichtigt es in seiner vielschichtigen Persönlichkeit, macht frei.

*„Im gestalterischen Umgang mit Musik, Liedern, Texten und Tänzen setzt das Kind seine natürlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein und entwickelt sich (Präambel)*

Dies kann nur geschehen, wenn der Lehrer eine natürliche, freie Atmosphäre schafft, in welcher das Kind seine vielseitigen Ausdrucksmöglichkeiten erfahren lernt, ohne Druck, ohne Leistungszwang, ohne ständige Angst, möglichst schnell eine fertige Lösung kreieren zu müssen. Der Lehrer muß sein eigenes Erwartungsdenken zurückdrängen, damit sich das Kind öffnen und entwickeln kann.

Musikunterricht ist in erster Linie wert- und zweckfrei. Hier muß der Lehrer besonders umdenken. Die Benotung in diesem Fach entfällt deshalb in der 1./2. Jahrgangsstufe. In der 3./4. Jahrgangsstufe sollte die Notengebung auf die breite Basis der Lernbereiche achten. Dies bedeutet in der Praxis, daß ein schlechter Sänger durchaus eine gute Musiknote erhalten kann, wenn er sich in anderen Lernbereichen erfolgreich um die Entwicklung seiner Fähigkeiten bemüht und dies auch nachweisen kann.

Die äußere Form des Lehrplanes kommt der Arbeit des Lehrers sehr entgegen. Lernziele und Lerninhalte sind klar gegliedert und durch eine Reihe praktischer methodischer Hinweise ergänzt. Selbst wenn sein eigener fachlicher Wissensstand begrenzt ist, hat der Lehrer doch die Möglichkeit, schrittweise gleich dem „homo ludens“ mit den Kindern mitzulernen. Seine Selbsterfahrungen werden den Unterricht mit den Kindern wesentlich befruchten.

Einen besonderen Stellenwert erfährt das Fach Musik durch seine Verbindungsmöglichkeiten mit anderen Fächern des neuen Lehrplanes. Bei verschiedenen Fächern wird in den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung eigens darauf verwiesen. Diese Tatsache ist besonders wichtig und sollte vom Lehrer genützt werden. Es sei aber darauf hingewiesen, daß die Musik außerhalb ihres eigenen Faches nur eine dienende Rolle spielen sollte und nicht zum Selbstzweck umgepolt werden darf.

In welchen Fächern sich Verbindungsmöglichkeiten zur Musik sinnvoll auf tun und realisierbar sind, wird in einem eigenen Kapitel aufgezeigt.

Das Lernfeld: Sich Bewegen und Tanzen wird ab der 3./4. Jahrgangsstufe dem Sport zugeschrieben. Die Lernziele sind dort unter 2 Gymnastik und Tanz (3./4. Jgst.) aufgeführt und sollen vor allem in der 3. und 4. Unterrichtsstunde (Basissport) erarbeitet werden.

Damit die einheitliche Konzeption von Musik – Sprache und Bewegung (Tanz) nicht zerfällt, muß der Lehrer auch diese Lerninhalte beachten und zur Einheit des Musikunterrichts mit einbringen.

Sie werden in diesem Buch unter „Sport“ besonders erläutert.

## Lernbereich 1: Sprechen und Singen

Allgemeine Zielsetzung:

*Sprechen und Singen sind elementare Ausdrucksformen des Menschen. Die Erarbeitung vielfältiger Möglichkeiten stimmlicher und sprachlicher Äußerungen findet grundlegend im Musikunterricht statt. Zum Fach Deutsch gibt es dazu viele Querverbindungen.*

*Der spielerische Umgang mit rhythmischen Elementen der Sprache und das Erfinden von Melodien regen das Kind zu schöpferischem Tun an. Ziel ist die gesunde Sprech- und Singstimme. Stimmbildung sollte immer in spielerischer Form geschehen und den kindlichen Erfahrungshintergrund berücksichtigen, jedoch nie zum Selbstzweck werden. Grundsätzlich gilt: Schön gesprochen ist halb gesungen.*

*Bei der Liedauswahl ist die Stimmlage der Kinder zu berücksichtigen. Der Tonumfang eines Liedes sollte daher zwischen C' und und D'' liegen.*

Methodische Hinweise zur Liederarbeitung<sup>3</sup>

- Hilfen zur Texterarbeitung
- Der Text ist sichtbar (Tafelanschrift)
- Text flüstern, schwer zu merkende Wörter laut sprechen
- Schwer zu merkende Wörter an der Tafel abdecken
- Einen Teil des Liedrhythmus vorklatschen, das zuletzt geklatschte Wort benennen lassen
- Einen Teil des Textes nur mit Lippenbewegungen darstellen, letztes Wort nennen lassen
- Den Text auswendig aufschreiben lassen, jedes richtige Wort wird mit einem Punkt belohnt (Partnerkorrektur)
- Zwei Kinder oder zwei Gruppen sprechen abwechselnd auf ein Zeichen des Lehrers den Text; Ablösung erfolgt nach der Texthälfte
- Mit unterschiedlicher Lautstärke innerhalb des Textes sprechen; die Lautstärke regelt der Lehrer mit Handzeichen
- Kanonisches Sprechen
- dramatisierendes Sprechen
- Bewußtmachen eventueller Reimwörter
- Stichwörter an der Tafel ergänzen
- Zeichnungen an Stelle des Textes
- Lückentext an der Tafel oder auf dem Tonband
- Mit Gesten den Text unterlegen
- Mitdenken des Textes, auf gemeinsamen Einsatz laut weitersprechen.

Hilfen zum Melodieeinüben und Motivationen zum Liedsingen<sup>4</sup>

- Einüben der Liedmelodie über Handzeichen
- Übung in Großbewegung: Der Lehrer spielt auf einem Instrument, die Kinder gehen dazu. Immer, wenn das neue Lied ertönt, bleiben die Kinder stehen.
- Erkennen des Liedes vom Liedanfang her
- Erkennen des Liedes von einem Liedausschnitt her
- Erkennen des Liedes vom Rhythmus her
- Erkennen des Liedes von einem typischen Wort her
- Erkennen des Liedes vom Grobverlauf der Melodie her, welcher mit der Hand gezeigt wird
- Erkennen des Liedes vom graphischen Melodieverlauf her (Tafelbild)
- Vorspielen des Liedes durch Medien
- Liedbausteine zusammensetzen
- Abwechselndes Singen in Gruppen während des Liedes
- Melodie vorspielen, an beliebiger Stelle abbrechen und sich die Melodiestelle oder das entsprechende Wort zeigen lassen

Auswahl von Versen, welche sich zum Gestalten eignen (melodisch, rhythmisch, sprachlich, instrumental)

Ist ein Mann in Brunnen g'fallen, hab ihn hören plumpsen  
wär er nicht hineingefallen, wär er nicht ertrunken

Der Wolf saß im Gras, sein Fell wurde naß  
er nahm frische Socken, da war er gleich trocken

Der große Mann, der dicke Mann, der gibt mit seinen Muskeln an,  
der kleine Mann, der dünne Mann, der sieht sich gern den dicken an.

Auf der Wiese schnarcht ein Riese  
und die Kuh sieht ihm zu – Muh!

Zwei Knaben wollten Wasser holen, zwei Knaben wollten pumpen,  
da schaut ein Herr zum Fenster raus und ruft: „Was wollt ihr Lumpen!“

Da kam ein großer Wirbelwind, da muß der Herr sich ducken,  
und als der Wind vorüber war, da konnt er wieder gucken.

Gestern abend auf dem Ball, tanzte Herr von Zwiebel  
mit der Frau von Petersil, ach das war nicht übel!

Scheine, Sonne, scheine, die Wäsch hängt an der Leine,  
unsre Hemden, unsre Socken, mache sie bis Sonntag trocken.  
Scheine, Sonne, scheine, die Wäsch hängt an der Leine.

Eine kleine Hex, hat der Kinder sechs  
zwei geben ständig Ruh, dreie schlafen immerzu,  
nur der sechste übt indessen auf dem Dudelsack besessen,  
hörst du seinen Ton? Do-no – do – no – don!

Sauerkraut und Rüben, haben mich vertrieben  
hätt mei Mutter Fleisch gekocht, wär ich dageblieben!

Die Leute sagen immer, die Zeiten werden schlimmer  
die Zeiten bleiben immer, die Menschen werden schlimmer!

Drei Rosen im Garten, drei Tannen im Wald,  
im Sommer ist's lustig, im Winter ist's kalt

### Beispiel aus der 3. Jahrgangsstufe

#### LZ 1.1 Sprechtexte und Lieder rhythmisch gestalten

Thema: Erarbeitung eines Kinderverses

Sauerkraut und Rüben haben mich vertrieben  
hätt' mei Mutter Fleisch gekocht, wär' ich dageblieben!

Inhaltliche Klärung:

Klaus treibt sich während der Mittagszeit auf dem Spielplatz herum.  
Er ist ganz allein. Langsam kommen seine Kameraden vom Mittagessen zurück. Klaus erzählt ihnen, warum er nicht beim Essen war.

Textbegegnung:

Lehrervortrag

Sprachbetrachtung:

Die Sprachmelodie des Verses soll erfaßt und in ihrem Grobverlauf notiert werden.

Tafelbild:

Sauerkraut und Rüben haben mich vertrieben,

Sprechübungen:

hätt' mei Mutter Fleisch gekocht, wär ich dageblieben.

Rhythmisiertes Sprechen im  $\frac{2}{4}$ -Takt

Dynamisches Sprechen – laut – leise

Wechsel der Stimmlage: hoch – tief, mittel

Kanonisches Sprechen: zwei- bis vierstimmig

Gruppe 1

Gruppe 2

$\frac{2}{4}$

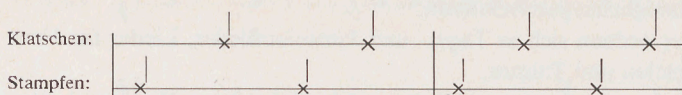
Unterlegen eines Sprechostinatos zur Begleitung des Verses:

Gruppe A

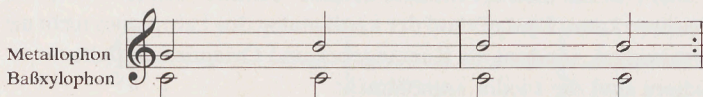
Gruppe B

Sauerkraut - Rüben, Sauerkraut - Rüben

Begleiten des Verses mit körpereigenen Instrumenten:



Einbeziehen der Stabspiele zur Begleitung



Weiterführen der Sprachmelodie in eine gesungene, frei erfundene Melodie  
z. B.: Litaneipraxis:



Einer singt vor  
alle singen nach  
Die Stabspiele begleiten dazu wie oben

Folgende Lernziele werden in diesem Beispiel zusammengeführt

Musik:

- 1.1 Sprechtexte rhythmisch gestalten
- 1.2 Kenntnis altersgemäßer Lieder und Kanons
- 1.3 Sing- und Sprechstimme richtig gebrauchen
- 2.1 Kurze Verse ein- und mehrstimmig begleiten
- 2.2 Einfache Melodien singend erfinden
- 3.1 Kennenlernen wichtiger Zeichen der Notenschrift (Grobverläufe)

Deutsch (Weiterführendes Lesen)

- 1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen
- 1.2 Flüssig lesen
- 2.4 Texte klanggestaltend lesen
- 2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen
- 2.6 Begegnung mit einigen Textarten – Gedicht

Mündlicher Sprachgebrauch

- 1.6 Mit Sprache spielerisch umgehen
- 5.1 Auf gute Artikulation achten, ausdrucksvoll und natürlich sprechen

Der Schwerpunkt dieser Stunde liegt im Bereich der Musik. Die sprachlichen Aspekte werden mit einbezogen, ohne sie den Kindern besonders bewußt zu machen

### Anmerkungen zum Liedkatalog

„In jeder Jahrgangsstufe sind mindestens 10 Lieder zu lernen, wobei sich der Lehrer an diesem Katalog orientieren soll. Bayerische, religiöse Lieder sowie Liedgut ausländischer Mitschüler sind entsprechend zu berücksichtigen. Am Ende der Grundschulzeit müssen ferner die deutsche Nationalhymne und die Bayern-Hymne gelernt worden sein.“ (Präambel)

Die Präambel beschreibt hier ein Mindestprogramm, welches durchaus überschritten werden sollte. Da die vorgeschlagenen Lieder aus sieben verschiedenen Liederbüchern entnom-

men sind, empfiehlt es sich, die Lehrerbibliothek entsprechend zu erweitern, damit der Lehrer genügend Auswahlmöglichkeiten bekommt.

Die vorgeschlagenen Lieder ordnen sich in Tages- und Jahreslauflieder, Lieder für Feste und Feiern, Lieder zum Spielen und Tanzen.

Mit dieser Einordnung ist aber nur ein Auswahlkriterium berücksichtigt. Wesentlich dazu kommt eine diagnostische Liedauswahl im Hinblick auf das Schulkind. Der Lehrer muß wissen, wann er das Lied einsetzen will, wozu er es verwenden will, welche Schwierigkeiten er dem Schüler zumuten kann, ob das Lied der Mentalität seiner Schüler entspricht ob er sie dadurch zum Singen motivieren kann. Deshalb soll der Liedkatalog des Lehrplanes nicht als Einschränkung verstanden werden, sondern als Kurzangebot und Orientierungshilfe.

Aus folgenden Liederbüchern sind die Lieder entnommen:

3./4. Jahrgangsstufe:

Bunte Zaubernoten, Diesterweg Verlag

Mein Musikbuch, 3. Jgst. R. Oldenbourg Verlag

Musik in der Grundschule, Band 3/4, Musikverlag Hans Sikorski

Singen und Spielen, Bayerischer Schulbuch-Verlag

Unser Liederbuch, Klett Verlag

Willkommen, lieber Tag, Band II, Diesterweg Verlag

Wir kleinen Sänger, Bayerischer Schulbuch-Verlag

## Lernbereich 2: Spielen auf einfachen Instrumenten

*Allgemeine Zielsetzung:*

*Lieder, Verse und Bewegungen können begleitet werden*

*Rhythmen lassen sich vielfältig darstellen*

*Geschichten und Gedichte werden mit musikalischen Mitteln beschrieben und untermalt. Sie können dadurch in ihrer Aussage verdeutlicht und verstärkt werden.*

*Das Spielen auf den Instrumenten regt zur Bewegung an und bestimmt die Bewegungsabläufe.*

*Das spielerische Umgehen mit den einfachen Instrumenten vermittelt einen Zugang zur „neuen Musik“.*

*Das gemeinsame Musizieren fördert das Gemeinschaftserleben.*

Beim gemeinsamen Musizieren bekommt der Lehrer die Möglichkeit, Instrumente diagnostisch einzusetzen, da er sie der Leistungsfähigkeit des Schülers und der gestellten Aufgabe entsprechend zuteilen kann. Dadurch kann jedes Kind am Musizieren teilnehmen und wird nicht wegen seines eventuellen „Unvermögens“ vom Spiel ausgeschlossen. Es bleibt in der Gemeinschaft und gestaltet mit seinen Fähigkeiten mit.

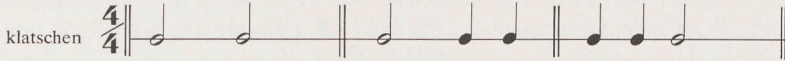
In der bisherigen Schulpraxis zeigt es sich immer wieder, daß Spielgruppen nur aus den sogenannten „Begabten“ gebildet werden. Der Lehrer meint, dadurch schneller eine möglichst „perfekte“ musikalische Lösung anstreben zu müssen. Daher sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Lehrplan keine auf hohem Niveau stehenden Instrumentalstücke zu Vorführungszwecken vorsieht und auch beim Liedbegleiten die Fertigkeit der Schüler hinsichtlich auskomponierter Begleitformen eher zurücknimmt als forciert.

Alle Begleitformen rhythmischer und melodischer Art sollten von allen Schülern bewältigt werden können. Man wird daher mehr auf ostinate Begleitformen ausweichen, welche gemeinsam erarbeitet und gespielt werden. Bei mangelhafter instrumentaler Ausstattung, wird der Lehrer dabei nicht ohne Rollentausch und Partnerwechsel auskommen.

Zur Liedbegleitung dienen rhythmische und melodische Begleitformen

a) Rhythmische Begleitformen: (Ostinati)

Hier werden einige Modelle aus der Fülle möglicher Formen dargestellt. Zur Begleitung werden Klanggesten und Rhythmusinstrumente verwendet.



Zweistimmige Beispiele:



weitere Übungsbeispiele: Siehe Orff-Schulwerk, Bd. I, Schott-Verlag, Frankfurt

## b) melodische, ostinate Begleitformen

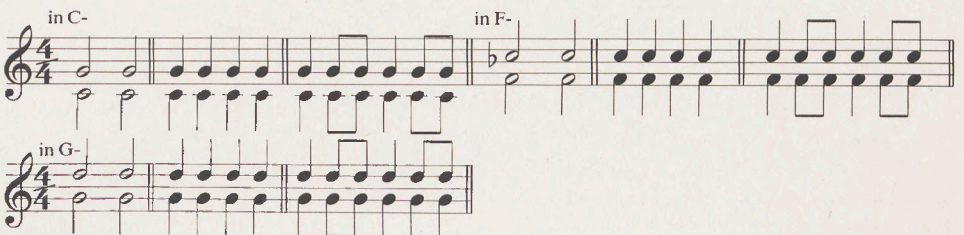
Hilfen, einfache melodische Liedbegleitungen (Ostinati) abzuleiten.

Die zwei stärksten Töne einer Tonleiter (gleich ob Dur oder moll) sind der 1. und 5. Ton (Grundton und Quinte, Tonika und Dominante)

Beide Töne zusammengespielt bilden ein kräftiges Klanggerüst.



Grundton und Quinte genügen vor allem bei Fünftonliedern (pentatonische Lieder) zur Begleitung, wenn man sie etwas rhythmisiert und auf dem tiefsten vorhandenen Instrument zusammenspielt, z. B.:



Die Töne der Tonleitern haben eine Beziehung zum Grundton oder zur Quinte. Diese Tonbeziehung kann man durch Höraufgaben feststellen.

Zum Grundton (I. Stufe) passen

In C-Dur alle c - e - g - c -

In F-Dur alle f - a - c - f

In G-Dur alle g - h - d - g

Zur Quinte (V. Stufe) passen

alle d - f - g - h

alle g - b - c - e

alle a - c - d - fis

Setzt man die zu den beiden Hauptstufen passenden Töne in ostinaten Begleitformen zusammen, so ergeben sich daraus folgende einfache Ostinati. (Hier handelt es sich nur um exemplarische Formen, welche weiter variiert werden können.)

Ostinati für C-Dur I. Stufe



Ostinati für C-Dur V. Stufe



Ostinati für F-Dur I. Stufe



Ostinati für F-Dur V. Stufe



Wechsel der Begleitform beim Stufenwechsel I - V - I  
z. B. in F-Dur



Soll ein erarbeitetes Lied mit den Schülern auf Instrumenten begleitet werden, so ist es ratsam, die Instrumente erst dann in den Unterricht einzubeziehen, wenn das Lied sicher gesungen werden kann.

Andernfalls kann es passieren, daß sich die Kinder durch die Instrumente ablenken lassen und am Schluß der Musikstunde zwar die Liedbegleitung, aber nicht das Lied können.

An Liedern des Liedkatalogs werden rhythmisch-melodische ostinate Begleitformen aufgezeigt. Der Verfasser ist sich klar darüber, daß so einfach begleitete Lieder kein „kompositorisches Kunstwerk“ sein können.

Er weiß aber, daß mit Hilfe dieser Begleitformen alle Schüler mitmusizieren und daher mit Freude am Musikunterricht teilnehmen.


Will der Lehrer die Liedbegleitungen künstlich wertvoller gestalten, so steht ihm dafür eine Reihe von hübschen Kinderliedsätzen verschiedener Musikverlage zur Verfügung. Dabei bleibt es fraglich, ob im Rahmen des Musikunterrichts so viel Zeit bleibt, schwierigere Begleitungen einzustudieren und ob sich der große Zeitaufwand pädagogisch vertreten läßt. Unsere Grundschule ist keine Musikschule und sollte daher auch nicht deren Ziele und Aufgaben übernehmen.

Für alle aufgeführten Lieder gilt, daß Vor- und Nachspiele sich aus den Ostinati der verschiedenen Instrumente ergeben, wenn sie eben früher einsetzen oder ein paar Takte über das Lied hinaus spielen.

Eine andere Form des Vor- oder Nachspiels ergibt sich, wenn man die einzelnen Instrumente nacheinander einsetzen oder aufhören läßt.

Kurze Zeichenerklärung:

SG = Sopranglockenspiel, AG = Altglockenspiel, AM = Altmetallophon, BM = Baßmetallophon, SX = Sopranxylophon, AX = Altxylophon, BX = Baßxylophon

Die Baßinstrumente klingen 8 Töne tiefer, als sie geschrieben sind. Daher: 

Beispiel ①

Ⓐ  
Nebel, Nebel

Satz: Winfried Hierdeis

Musical score for strings and woodwinds. The score is in 2/4 time and consists of six staves. The instruments are: Violin I (V1), Violin II (V2), Viola (V3), Violoncello (V4), Bassoon (BX), and Baritone (BM). The notation includes quarter notes, eighth notes, and half notes. The strings play a rhythmic pattern of quarter notes, while the woodwinds play a melodic line of quarter notes. The score is divided into four measures, with 'usw.' (etc.) at the end of each measure.

Musical score for Triangel. The staff is in 2/4 time and shows a rhythmic pattern of quarter notes with rests. The notation includes quarter notes and rests. The score is divided into four measures, with 'usw.' (etc.) at the end of the fourth measure.

Musical score for Becken. The staff is in 2/4 time and shows a rhythmic pattern of quarter notes with rests. The notation includes quarter notes and rests. The score is divided into four measures, with 'usw.' (etc.) at the end of the fourth measure. There are two slanted lines above the staff, each labeled 'verklingen lassen!' (let it ring out), indicating a decrescendo.

Musical score for Fingercymbel. The staff is in 2/4 time and shows a rhythmic pattern of quarter notes with rests. The notation includes quarter notes and rests. The score is divided into four measures, with 'usw.' (etc.) at the end of the fourth measure.

Satz: Winfried Hierdeis

(A) Fang mir eine Mücke heut'

2

1 2 Schluß

Fang mir ei - ne Mücke heut, groß - ßer als ein Pferd wohl, lie ß das Fett das Fett ihn aus 's war ein ganzes Faß wohl; Pferd wohl!

SX/AX

AX

BM

Bx

Schellentrommel

Klanghölzer

(B)

(1.)

(2.)

Wer dies glaubt ein E - sel ist, groß - ßer als ein Pferd wohl, wer dies glaubt ein E - sel ist, groß - ßer als ein Pferd wohl!

Die Begleitung läuft im (B) Teil in den Schluß 2.



Kommet, ihr Hirten

Satz: Winfried Hierdeis

The musical score is arranged in a system of seven staves. The top staff is the vocal line in 3/4 time, with lyrics: "Kom - met ihr Hir - ten, ihr Män - ner und Fraun . . .". Below it are five instrumental staves: AG (Alto Saxophone), SX (Soprano Saxophone), AX (Alto Saxophone), BX (Baritone Saxophone), and BM (Bassoon). The BM staff includes a sub-staff for "Klanghölzer" (wood blocks) and a "Triangel" (triangle) staff. The wood blocks and triangle parts consist of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes. The instrumental parts for AG, SX, and AX are melodic lines, while BX plays a rhythmic accompaniment.

Alle Begleitformen laufen in gleicher Weise bis zum Ende des Liedes weiter.

Dieselben Ostinati lassen sich beim Lied: „Vom Himmel hoch, o Englein, kommt!“ verwenden.

D

## Josef, lieber Josef mein

Satz: Winfried Hierdeis

Jo - sef, lie - ber Jo - sef mein, Gott, der wird dein  
 hilf mir wie - gen das Kin - de - lein!

AG

AM (AX)

BM (BX)

Detailed description: This is the first system of a musical score. It features four staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a 2/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: 'Jo - sef, lie - ber Jo - sef mein, Gott, der wird dein hilf mir wie - gen das Kin - de - lein!'. The second staff is an alto line (AG) in treble clef with a B-flat key signature. The third staff is an alto line (AM) with an alternative part (AX) in treble clef with a B-flat key signature. The fourth staff is a bass line (BM) with an alternative part (BX) in bass clef with a B-flat key signature. The music consists of quarter and eighth notes, with a repeat sign after the first two measures.

Loh - ner sein im Him - mel - reich, der Jung - frau Sohn Ma - ri - a

AG

AM (AX)

BM (BX)

Detailed description: This is the second system of the musical score. It features four staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a 2/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: 'Loh - ner sein im Him - mel - reich, der Jung - frau Sohn Ma - ri - a'. The second staff is an alto line (AG) in treble clef with a B-flat key signature. The third staff is an alto line (AM) with an alternative part (AX) in treble clef with a B-flat key signature. The fourth staff is a bass line (BM) with an alternative part (BX) in bass clef with a B-flat key signature. The music consists of quarter and eighth notes, with a repeat sign after the first two measures.

E

## Nun will der Lenz uns grüßen

Satz: Winfried Hierdeis

Nun will der Lenz uns grü - Ben von Mit - tag weht es lau  
 Aus al - len Ek - ken sprie - Ben die Blu - men rot und blau

I V V I  
 I V V I  
 I V V I  
 I V V I  
 I V V I  
 I V V I

Triangel

Holzblock

I V I I V  
 Draus wob die braune Hei - de sich ein Ge - wand gar fein, und  
 V V V I  
 lädt im Fest - tags klei - de zum Mai - en - tan - ze ein.

Die Begleitung wird mit den stufenbezogenen Ostinati weitergeführt.

## Einfache Instrumente –

Unter einfachen Instrumenten versteht man jene Instrumente, welche das Kind leicht handhaben kann. Dies bedeutet für die Praxis, der Schüler nimmt ohne größere Übung rasch am Musizieren teil.

### Gliederung der Instrumente<sup>5</sup>



Geräuschinstrumente	Klanginstrumente	Toninstrumente
Sprechstimme (Zisch-, Fauch-, Explosiv-, Flüsterlaute)	Sprechstimme (Klinger, Halbklinger)	Singstimme
Hände und Füße (für Klanggesten)	Becken, Fingercymbeln	Stabspiele wie:
Kugelrassel, Kästchenrassel, Schellenrassel	Triangel, Glöckchen	Sopranlockenspiel
Ratsche (Knarre, Gurke [Guero])	Schellen, Schellenkranz	Altlockenspiel
Peitschenknallbretter	Kuhglocke, Schlagstäbe	Sopranxylophon
Kastagnetten	Holzblock-, Holzröhren-, Schellentrommel	Baßxylophon
Kleine Trommel (mit Schnarrsaiten)	Bongos, Congas, Tomtom	Sopranmetallophon
	Gong, große Trommel	Altmetallophon
	<i>Alltagsgegenstände wie:</i>	Baßmetallophon dazu
<i>Alltagsgegenstände wie:</i>	Töpfe, Pfannen, Besteck, Schneebeesen, Topfdeckel, Schlüsselbund etc.	Tonstäbe:
Zeitungspapier, Streichholzschachteln, Plastikbecher (Joghurtbecher), Blechdosen, mit beweglichem Material gefüllt (Sand, Kies)		Metallstäbe
andere Hohlkörper		Holzstäbe
Bürsten, Wasserschüsseln etc.		Blockflöten
		Lotosflöte
		Gitarre
		Fidel
		Pauke
		<i>Alltagsgegenstände wie:</i>
		Gläser, Flaschen, selbstgebaute Saiteninstrumente etc.



Das unter 2.2 beschriebene Lernziel: Einfache Rhythmen und Melodien spielen und erfinden – gibt dem Lehrer für seine methodische Arbeit eine beachtenswerte Reihenfolge an. Dies bedeutet, rhythmische Übungen führen zum Melodieerfinden hin. Dieser methodische Vorgang soll kurz erläutert werden.

### Rhythmische Übungen:

#### A) Das rhythmische Echospiel

Der Lehrer klatscht zwei Vierertakte vor, die Schüler klatschen nach

Lehrer:  || Schüler: 

oder:  || 

#### B) Das Frage-und-Antwortspiel

Die inhaltliche Beziehung zwischen Frage und Antwort muß dem Schüler klar sein. Daher wird man, bevor Frage und Antwort eine rhythmische Gestalt bekommen, erst das Wesen von Frage und Antwort versprachlichen (das einander Zuhören, aufeinander eingehen . . .)

$\frac{4}{4}$  Takt: 

Lieber Franz, wie geht es dir? Mir geht's gut, drum steh ich hier.  
Fährst du mit mir in die Stadt? Wenn ich Zeit hab; alter Knab'.  
Hallo, Max, spielst du mit mir? Ja, ich komm und spiel mit dir!

Diese Textbeispiele geben für die Frage und Antwort die Länge von je zwei Vierertakten an. Frage und Antwort sind in sich geschlossene kurze rhythmische Phrasen.

Zu solchen Sprechhilfen können nun die Notenwerte rhythmisiert werden, Sprechen + Klatschen. Der antwortende Schüler darf seine Rhythmen selbst erfinden, er muß sich nur an die vorgegebene Phrasenlänge halten.

Sprechen: Hal lo, Max, spielst du mit mir? Ja, ich komm und spiel mit dir.

A: Frage B: Antwort

Klatschen: 

Sind die Schüler in der Lage, mit diesem Material rhythmisch umzugehen, wird nun versucht, auf Stabspielen gleichlange Melodien zu erfinden. Folgende Vereinbarungen werden dabei getroffen.

1. Im Stabspiel sind nur einige Töne z. B. eine Fünffonreihe von F aus (f - g - a - c - d). Alle anderen Töne werden aus dem Instrument herausgenommen.
2. Die Melodie beginnt mit dem Grundton (hier F), wird aufwärts geführt und kehrt zum Ende der Phrase zum Grundton zurück.
3. Die Länge des Spieles wird durch Frage und Antwort begrenzt.

Beispiele:



Hal - lo, komm und spiel mit mir! Ja, ich komm und spiel mit dir!



Spieler 1 Spieler 2 (ganze Klasse)

Am Ende der Übung spielen die Kinder Frage und Antwort durch, d. h.: sie bauen eine Melodie selbst auf und ab.

Damit das Erfindungsspiel grundtonbezogen klingt, sollte ein Bordun, bestehend aus dem Grundton f und der darüberliegenden Quinte (c) dazu gespielt werden.

Nach diesen aufgezeigten Übungen kann der Schüler auch die unter 2.2 angegebenen melodischen Echospiele bewältigen.

Verwendbar sind solche einfachen Melodiefindungsspiele als Vor-, Zwischen- und Nachspiele bei Liedern, aber auch als für sich abgeschlossene Erfindungsübungen.

Für alle melodischen Erfindungsübungen auf Stabspielen gilt, daß sie zuerst gemeinsam durchgeführt werden. Jedes Kind übt im Schutz der Klassengemeinschaft. Erst wenn möglichst viele Kinder Lösungen gefunden haben und Sicherheit im Umgang mit dem Spielmaterial zeigen, werden Einzellösungen vorgestellt. Die ganze Klasse kann darauf gemeinsam mit den Instrumenten antworten.

### Lernbereich 3: Musikhören und -aufschreiben

Allgemeine Zielsetzung:

*Bewußtes und differenziertes Hören ist eine wesentliche Grundlage allen musikalischen Tuns. Das Hören des Grundschulkindes vollzieht sich im Zuhören und im Zusammenhang mit dem Tun, dem Singen und Spielen auf einfachen Instrumenten, dem Aufschreiben von Musik und in der Bewegung. In der Grundschule kommt es darauf an, die vielfältigen Höreindrücke des Kindes zu ordnen und durch behutsame Anleitung zum vertieften Musikhören allmählich bewußt zu machen. Das Verständnis der traditionellen Notenschrift wird angebahnt.*

Der 3. Lernbereich greift zwei Aktivitäten des Schülers heraus. Das Musikhören – und -aufschreiben. Damit erweitert er den bisherigen Aspekt der Hörerziehung um das Tätigsein des Kindes. Sprach man bisher mehr von den Höreindrücken, so kommt nun das Ausdrücken des Gehörten wesentlich dazu. Ausdrucksformen sind die Sprache und das Handeln (schreiben – darstellen – sich bewegen – musizieren).

Das Kind wird erst dann Hörerfahrungen „besitzen“, wenn es in der Lage ist, Erkenntnisse, die über ästhetische Fragen weit hinausgehen, zu versprachlichen, darzustellen und die Einsichten praktisch umzusetzen. Das Ordnen der Höreindrücke geschieht nicht nur, wenn man über Gehörtes redet, sondern wenn man es darstellt. Der „mündige“ Hörer weiß mit seinen Hörerfahrungen etwas anzufangen, musiktheoretische Inhalte werden über das Hören erfaßt und reproduziert.

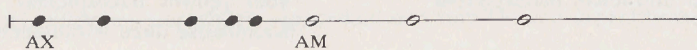
Musikhören und -aufschreiben will den Schüler für alle Arten von Musik offen halten, ihm ein breites Musikspektrum anbieten. Deshalb soll auch ein Zugang zur neuen Musik geschaffen werden, einer Musik, die unsere Hörgewohnheiten herausfordert. Ihre vielfältigen Klangfarben lassen sich nicht mit der traditionellen Notenschrift notieren. Sie müssen vielmehr durch graphische Notationsformen fixiert werden.

Der neue Lehrplan geht in den Lernzielen 3.1 und 3.2 auf die graphische Notation ein. Hörbeispiele moderner Musik sind daher in den Musikunterricht der 3./4. Jahrgangsstufe einzubeziehen.

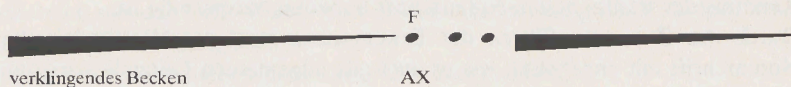
Die graphische Notation bildet die Grundlage für das Verständnis der traditionellen Notation. Mit ihrer Hilfe läßt sich die Grundeinsicht, daß Musik in Zeit geschieht und mit verschiedenen hohen Tönen-Klängen und Geräuschen zu tun hat, einleuchtend darstellen.

In den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung unter LZ 3.1 sollen Darstellungsmöglichkeiten langer und kurzer Töne gefunden werden. Diese Aufgaben müssen der Vollständigkeit wegen um die Darstellung verschieden hoher Töne-Klänge und Geräusche erweitert werden. Somit sollten vor der Erarbeitung der traditionellen Notenschrift die Übung graphischer Notation vorausgehen. Dafür gibt es eine Reihe von Symbolen. Der Lehrer ist bei der Auswahl frei und kann jene Zeichen bei den Kindern einführen, welche seinem eigenen musikalischen Ausdrucksverständnis am nächsten kommen.

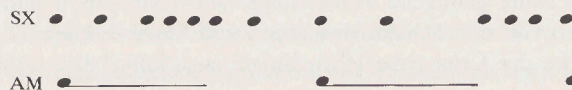
Die folgenden Beispiele dienen daher nur der Anregung und erheben keinen Anspruch, „absolute“ dogmatische Zeichen zu sein.



zeitlicher Verlauf |—————>



Kurze – lange Töne  
parallel gespielt:





*anregend* sein, um den Schüler zum selbständigen Hören zu führen, um ihn zum Tätigsein und Gestalten einzuladen  
*durchschaubar* sein, um Musik gliedern und ordnen zu können

In den im Lehrplan aufgezeigten Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung wird eine Reihe von gezielten Höraufgaben angeboten. Sie läßt sich durch folgende Aufgaben erweitern.

Geräusche und Klänge differenzieren; Tonhöhen, Tondauer, Klänge, Lautstärke unterscheiden; einfache Form- und Ordnungselemente erkennen; Gehörtes versprachlichen – mit der Sprache beschreiben und vergleichen; beim Hören Grobverläufe mitschreiben (graphische Notation) und die Ergebnisse mit den originalen Notenbildern vergleichen.

Die Höraufgaben lassen sich beliebig erweitern und richten sich nach den vorgenommenen Lernzielen der jeweiligen Unterrichtsstunde.

Auf die Möglichkeit, Höreindrücke zu malen, wird bei den Verbindungsmöglichkeiten der Musik mit anderen Fächern eigens hingewiesen.

## **Verbindungsmöglichkeiten von Musik mit anderen Fächern**

Zielvorstellung:

*Der Unterricht der Grundschule erlaubt die Verbindung fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Vor allem Heimat- und Sachkunde, aber auch andere Fächer bieten hierfür Anlässe. Dabei dürfen Lernzielorientierung und sachgerechte Behandlung nicht leiden. Der Lehrer entscheidet, welche Lerninhalte er miteinander verbindet. (Präambel des neuen Lehrplans)*

Auf der Suche nach Querverbindungen zwischen Lernzielen der Musik und denen anderer Fachbereiche findet der Lehrer eine Reihe Möglichkeiten, dem Anliegen der Zielvorstellung zu entsprechen. Querverbindungen sind vor allem dann sinnvoll, wenn auf eine Eindrucksphase eine besonders gestaltete Ausdrucksphase folgen soll.

Mittel der Musik können in anderen Fachbereichen als Verstärker wirken, aber auch als Zubringer von neuen fachspezifischen Einsichten. Das Kind ist vor allem, wenn sein affektiv-emotionaler Bereich in den Lerninhalt einbezogen wird, besonders für Elemente der Musik aufgeschlossen, weil so der Lerninhalt von der ganzen Persönlichkeit „in Besitz“ genommen werden kann.

In der Folge werden Verbindungsmöglichkeiten einzelner Fachbereiche mit dem Fach Musik aufgezeigt, einzelnen Lernzielen zugeordnet und zum Teil durch praktische Beispiele belegt.

### *Sport und Musik*

3./4. Jahrgangsstufe Lernziel 2.3 Gymnastik und Tanz, Bewegungsübungen

In diesem Lernbereich soll das Fach Musik- und Bewegungserziehung der 1./2. Jgst. seine Fortsetzung und Weiterentwicklung finden.

Auf die Bedeutung dieses Lernzieles wurde auf S. 334 hingewiesen.

### *Heimat- und Sachkunde und Musik*

3. Jgst. LZ 1.5 Einblick in die Lebensweise ausländischer Familien

Das Kulturgut der ausländischen Familien unterscheidet sich auch im Bereich Musik sehr von unserem heimischen. Melodien, Rhythmen und Instrumente klingen für unser Ohr fremd. Wir selbst wissen oft nichts oder nur wenig über die Musik ausländischer Völker.

Zum besseren Verständnis unserer Ausländerkinder ist es daher notwendig, ihre Musik den deutschen Kindern in Form von Liedern oder Hörbeispielen näher zu bringen. Ausländische Kollegen werden bei Auswahl und Textübersetzungen sicher behilflich sein.

4. Jgst. LZ 3.1/3.2 HSK: Interesse an der Heimatgeschichte gewinnen  
Musik → Gestaltung eines geschichtlichen Ereignisses als Hörbild oder Spielszene
- Vergleiche auch: Kunsterziehung 4. Jgst. LZ 5  
Begegnung mit Bauwerken,  
4. Jgst. LZ 6 Kind und Gesundheit  
Aufgaben und Schutz des Ohres, einfache Versuche zur Prüfung der Hörleistung
- Musik → Die Stille als Voraussetzung für gemeinsames Hören und bewußtes Hören; das Richtungshören;  
Unterscheiden von Klangcharakteristiken

### *Kunsterziehung und Musik*

Die Einsicht, daß sich Musik und Malerei gegenseitig beeinflussen, ist seit Jahrhunderten eine Quelle kreativen Schaffens.

Musik ist an sich Tonmalerei. Sie wird für den Hörer um so plastischer, je mehr sie sich um bildhafte Vorgänge annimmt. Dies geschieht z. B. in der „Programm Musik“, wo Verläufe und subjektiv wahrnehmbare Erscheinungen dargestellt werden. (Gewitter, Personen und Tiere in ihrer Bewegungsart, Stimmungen, Abfolgen von Ereignissen, die man auch optisch verfolgen kann.) Hier zeichnet die Musik Bewegungen nach. Aufgabe des Faches Kunsterziehung kann es sein, solche Bewegungen, Stimmungen und Verläufe wieder sichtbar zu machen.

Die Musik ist in diesem Fall der Anstoß zum Zeichnen. Die Vorstellungskraft des Kindes wird durch den Klang vertieft, die Ausdrucksbasis dadurch größer (siehe Musik, 3. Jgst. LZ 3.2).

Einen zweiten Anstoß kann das Zeichnen aus der Einsicht erhalten, daß der Mensch Tonhelligkeitshörer ist. Wir unterscheiden dunkle und helle Töne, dunkle und helle Tonfarben. Tonfarben und Farbtöne können koordiniert und dargestellt werden.

Einen dritten Anstoß erhält das Zeichnen durch den Rhythmus der Musik. Der Rhythmus steuert die Zeichenmotorik.

Die wechselseitige Beziehung von Musik und Zeichnen kann die Kinder motivieren, gerne hinzuhören um das Gehörte zu zeichnen oder aber in Bilder hineinzuschauen, um daraus Tonfarben, Klänge und Rhythmus zu entnehmen. Sie können Geschehenes in Klang und Gehörtes in Farbe ausdrücken.

Für solche Verbindungsmöglichkeiten eignen sich vom Fach Kunsterziehung her die Lernziele: 3. Malen mit Wasserfarben (3. Jgst.) und 3 Phantasievolles Malen mit Farben, Untersuchen von Farbwirkungen (4. Jgst.)

### *Sprache und Musik*

Die meisten Verbindungsmöglichkeiten zweier eigenständiger Fächer ergeben sich zwischen dem Sprach- und Musikunterricht. Dies liegt wohl daran, daß beide Fächer in enger Beziehung zueinander stehen. „Das Phänomen Sprache ist in zwei Erscheinungsformen wahrnehmbar; man kann Sprache hören oder lesen. Beide Erscheinungsformen sind aber nicht gleichwertig, primär ist Sprache Klang.“<sup>6</sup>

„Ebenso könnte man sagen: zuerst ist Musik Klang – sekundär ist das Musiklesen. Der Mensch nimmt Musik und Sprache als akustische Erscheinung wahr. Eine Reflexion über sprachliche und musikalische Klanggestalt ist möglich.“<sup>7</sup> Sprache und Musik beeinflussen sich gegenseitig, ja sie sind von ihrem Wesen her voneinander abhängig.

Das Kind kann im Laufe seiner Grundschulzeit folgende Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Musik erfahren:

Sprache und Musik haben Melodien, Klanggestalt, Rhythmus und Dynamik. Sprache und Musik kann man hören, lesen, gestalten und üben. Zur Belebung des Sprachunterrichts werden Hörerfahrungen und Gestaltungselemente aus dem Musikunterricht abgerufen und in den Deutschunterricht eingeflochten. Dadurch erfährt der Sprachunterricht eine wesentliche Bereicherung.

Der Lehrer muß aber dabei beachten, daß der Sprachunterricht nur dann mit Musik gekoppelt werden darf, wenn diese an dieser Stelle eine sinnvolle Aufgabe erfüllen kann. Musik soll eine der Sprache dienende Rolle einnehmen, zur Spracherhellung und Sprachgestaltung beitragen, nicht aber zum Selbstzweck oder gar zur „Spielerei“ werden.

### Beispiele zur Verbindungsmöglichkeit von Musik und Sprache

Die hier aufgezeigten Beispiele wollen keine Stundenbilder sein sondern nur die wesentlichen Unterrichtsschritte herausgreifen, welche die Verbindungsmöglichkeiten von Sprache und Musik darstellen lassen.

Beispiel 1 3./4. Jgst. Rechtschreiben LZ 2.3 Mitlautverdopplung

3./4. Jgst. Weiterführendes Lesen LZ 6 Lautmalerei

1./4. Jgst. Mündlicher Sprachgebrauch LZ 5, 5.1 Deutlich sprechen

Thema: Traktorengeknatter (Gedicht v. Hans Adolf Halbey, aus Pampelmusensalat, Julius Betz Verlag)

*Tafeltext* (bleibt zu Beginn der Stunde noch verborgen)

Ein Traktor kommt um die Ecke gerattert, man kennt ihn gleich, wie er klappert und knattert und rüttelt und ruckelt und zittert und knackt und schüttelt und zuckelt und stottert im Takt bis unter die Brücke zum dicken Bagger wackelt der Traktor mit ta - ke - ta - ta - k a, - ta - k e - ta - ta - ka, ta - k e - ta - pffff, ta - ke - pffff ta - ke - - ausssss! Dann geht der Traktorfahrer nach Haus!

Impuls zum Zuhören:

Der Dichter meiner Geschichte schickt ein Fahrzeug los. Vom Hören her kannst du das Fahrzeug erraten!

Akustische Textbegegnung:

Der Lehrer spielt auf zwei Holzbloctrommeln oder auf Tempelblocks den rhythmischen Verlauf des Gedichts vor.

Ein Trak-tor kommt um die Eck-ke ge - rat-tert, man kennt ihn gleich wie der

Aussprache:

Das Fahrzeug fährt sehr unruhig, holperig und hart. Vom Klang her könnte es ein Traktor sein.

Impuls zur Sprachfindung:

Der unruhige Rhythmus und meine harten Schläge beim Spielen können dir helfen, Geräusch und Bewegungswörter zu finden, welche die Fahrt des Traktors beschreiben. Alle Wörter klangen sehr hart.

Aussprache:

Verhärtungen erreicht man in der Sprache durch Mitlautverdopplung. Die Zeitwörter könnten daher sein:

Tafelanschrift oder Arbeitsblatt:

rattern, knattern, stottern, rütteln, schütteln usw.

Visuelle Textbegegnung  
Stilles Erlesen:

Aussprache:

Der Dichter verwendet dieselben Zeitwörter wie wir Sinngestaltendes Lesen, beachten der klanglichen Darstellung der Zeitwörter mit Mitlautverdopplung

Leseübungsphase:

Rechtschriftliche Klärung:

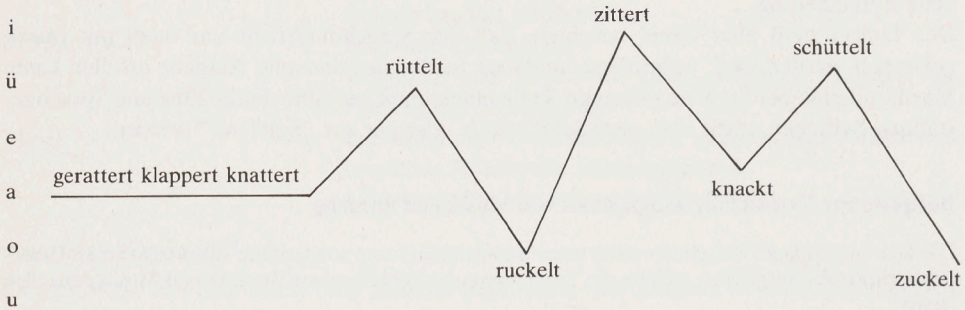
kurze Selbstlaute vor der Verdopplung, kennzeichnen der Selbstlaute mit Farbe

Erarbeitung des Begriffs Lautmalerei und Veranschaulichung der Erkenntnisse

Der Dichter beschreibt mit den gewählten Zeitwörtern nicht nur Geräusche sondern auch den Weg des Traktors. Wir können mit Hilfe dieser Wörter den Traktor vor unserem Auge fahren sehen. Die Sprache wird bildhaft. Dies nennt man Lautmalerei.

Anwendung der Erkenntnis: Wenn wir die Selbst- und Umlaute ihrer Tonhelligkeit nach untereinander schreiben und die Zeitwörter in ihrer textlichen Abfolge nacheinander zuordnen, wird der Weg des Traktors sichtbar.

Tafelbild:



RS-Übung: Ordne die Zeitwörter so, daß ein neuer Weg entsteht

*Materialien aus der Musikerziehung:*

Instrumente, graphische Darstellung, Rhythmus, Bewegung, Klangfarbe

*Lernziele aus den Fachbereichen Deutsch und Musik*

- |       |   |
|-------|---|
| D/Mus | Erkennen, daß Mitlautverdopplung eine Verhärtung bedeutet, die man hören und spielen kann   |
| D     | Erfahren, daß Mitlautverdopplung ein Mittel der sprachlichen Gestaltung sein kann   |
| D/Mus | Erfahren, daß auch sprachliche Bewegungen graphisch darstellbar sind  |
| D/Mus | Erkennen, daß durch Mitlautverdopplungen nicht nur Geräusche, sondern auch Bewegungen erkennbar werden                                    |
| D     | Erfahren, daß in der Lautmalerei Sprache bildhaft wird  |
| D     | Begreifen, daß durch eine Veränderung in der Reihenfolge der Zeitwörter eine Klangveränderung eintritt und damit ein neues Bild entsteht. |

#### Beispiel 2 4. Jgst. Sprachbetrachtung LZ 3 Wortfeld

In Wortfeldern werden sinnverwandte Wörter zusammengestellt.

Die Schüler sollen ihre Bedeutungsunterschiede erkennen und Möglichkeiten zur Ordnung finden.

Dies soll am Beispiel des Wortfeldes „gewittern“ aufgezeigt werden. Als Ordnungsprinzip für dieses Wortfeld wird die dynamische Komponente erarbeitet.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird ein Gewitter instrumental in seinem Ablauf nachvollzogen. Wir entwickeln gemeinsam ein Hörbild vom Gewitter. Aus den versprachlichten Beobachtungen der Kinder vom Aufzug des Gewitters – seiner Entladung und seinem Abzug wird die Instrumentierung festgelegt und dann klaglich realisiert.

Möglichkeiten dazu sind:

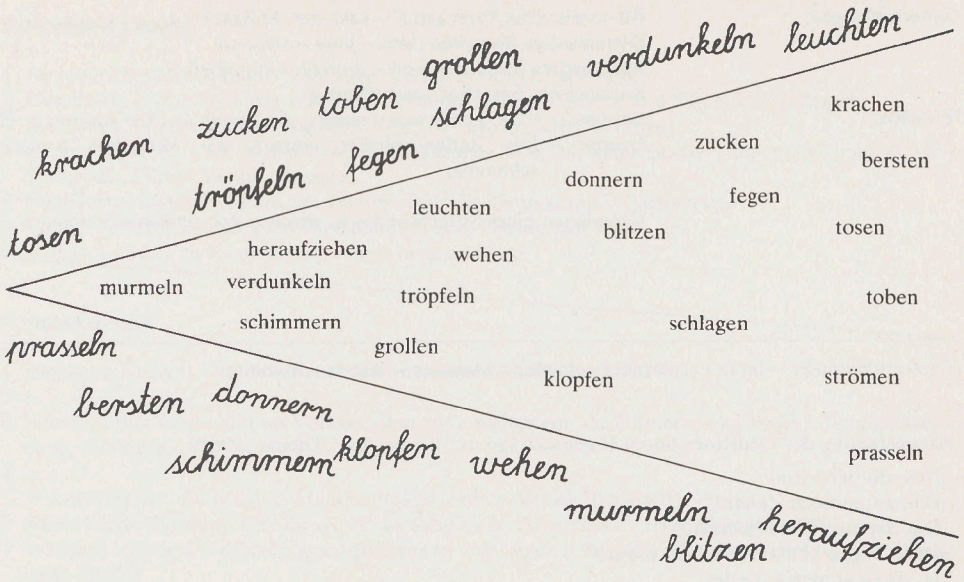
grollen – Baßxylophon, leuchten – Cymbeln, wehen – Handtrommeln, stürmen – Becken, tröpfeln – Mit den Fingern auf Handtrommeln tupfen, prasseln – Bleistifte auf die Bänke, Blitz – Beckenschlag, Donner – große Trommel oder Pauke, schlagen – Xylophonstäbe gegeneinanderschlagen usw.

Beim Spiel wird auf die dynamische Zu- und Abnahme des auf- und abziehenden Gewitters besonders geachtet.

Durch das gemeinsam erarbeitete Hörbild ist das in der Sprachbetrachtung zu verwendende Wortmaterial aufbereitet.

In einer Stillarbeitsphase sammeln die Kinder nochmals alle Geräuschwörter des Wortfeldes „gewittern“

In der Anwendungsphase erhalten die Schüler folgendes Arbeitsblatt:



Aufgabe ist es, die Zeitwörter ihrer dynamischen Wortbedeutung nach in das Crescendozeichen einzusetzen (Die Lösung ist hier in Blockschrift eingetragen)

In dieser Stunde werden folgende Lernziele einbezogen:  
Musik: 4. Jgst. LZ 2.2 Sprechtexte instrumental gestalten  
Hörbilder entwickeln

Deutsch: 4. Jgst. LZ 1.6 Wortfelder: Beschreiben von Bedeutungsunterschieden, Anwenden von Ordnungsmöglichkeiten

Zur Erhellung der Einsicht: Zeitwörter lassen sich in Wortfeldern nach ihrer Dynamik ordnen und geben verschiedene Stärkegrade an, werden Mittel der Musikerziehung in den Zubringerdienst gestellt, nämlich: das Hörbild, instrumentale Realisierung von Geräuschwörtern, einfache Zeichen der Musik (hier: Crescendozeichen), das Hineinhören.

### Beispiel 3 3./4. Jgst. Mündlicher Sprachgebrauch

LZ 1.6 Mit der Sprache spielerisch umgehen

LZ 5 Deutlich sprechen

#### Weiterführendes Lesen

LZ 2.4 Texte klanggestaltend lesen

LZ 2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen

LZ 2.6 Begegnung mit einem Gedicht

#### Heimat und Sachkunde

LZ 2 Kind und Zeit

LZ 2.1 Bewußtsein vom Wandel und vom Überdauern in der Zeit

– alles scheint sich zu wandeln

Gedicht (Volksgut)

Die Leute sagen immer, die Zeiten werden schlimmer.

Die Zeiten bleiben immer, die Menschen werden schlimmer

Inhaltliche Klärung

Betrachtung der Sprachmelodie

Tafelbild mit graphischer Darstellung



Sprechübungen:	Rhythmisiertes Sprechen ( $\frac{4}{4}$ -Takt mit Auftakt) Dynamisches Sprechen: laut – leise – flüstern Melodisches Sprechen: hell – dunkel – mittelhell Kanonisches Sprechen: zweistimmig
Einsätze:	Gruppe 1: <sup>⓪</sup> Die Leute sagen immer, die Zeiten werden schlimmer. <sup>Ⓜ</sup> Gruppe 2: Die Zeiten bleiben immer, die Menschen werden schlimmer

Unterlegen eines Sprechostinatos, welcher sich dynamisch steigert:

---

immer schlimmer – immer schlimmer – immer schlimmer – immer schlimmer

Ausgestaltung des Gedichtes durch Eigenbeiträge der Kinder zum Thema „Zeit“

„Ach, du liebe Zeit!“  
 „Das waren noch Zeiten!“  
 „Das hätten wir nie gedurft!“  
 „Diese Jugend heute! Nein, so etwas!“  
 „Ja, da sieht man’s wieder!“ . . .

Zusammensetzen aller erarbeiteten Teile zur Klanggestalt:

Der Zeittakt wird durch Klanghölzer (Grundschläge) dargestellt. Die von den Kindern erarbeiteten Rufe werden auf Handzeichen dazwischengerufen. Der Sprechostinato wird immer stärker

Organisation: Sprechgruppen für das Kanonsprechen, für die Rufe

Kinder für Instrumente

Darstellung des Ablaufs (dient nur dem Lehrer)

„Ja, da sieht man’s wieder!“

„Diese Jugend!“

---

immer schlimmer, immer schlimmer, immer schlimmer, immer schlimmer usw.

Zeit: \_ \_ \_ \_ \_

Klangstäbe

Kanon setzt ein – Am Schluß läuft zuerst der Kanon aus, dann der Sprechostinato, dann bleibt die Zeit stehen

Folgende Lernziele aus dem Fach Musik 3/4. Jgst. werden mit einbezogen:

- 1.1 Sprechtexte rhythmisch gestalten
- 1.3 Sprechstimme richtig gebrauchen
- 2.1 kurze Verse begleiten
- 3.1 Kennenlernen wichtiger Zeichen der Notenschrift (Grobverläufe)

Musik hat in dieser Stunde nur eine dienende Funktion. Sie belebt, hilft beim Gestalten, läßt die Ausdrucksmittel steigen, verhilft dem klanggestaltenden Lesen und dem spielerischen Umgang mit der Sprache zu einer Form

Es würde den Rahmen und die Aufgabe dieses Buches sprengen, wenn noch mehr Verbindungsmöglichkeiten zwischen Musik und Sprache, Sport, Heimat- und Sachkunde und Kunsterziehung ausführlich dargestellt würden. Die vorgelegten Beispiele wollen dem Lehrer Anregungen geben, Verbindungsmöglichkeiten selbst zu suchen und sie zu erproben.

**Literaturhinweise:**

- 1 Akademiebericht Dillingen: Der neue Lehrplan der Grundschule
- 2 Haselbach, Barbara: Musik und Tanzerziehung in Kindergarten und GS, Klett, Stuttgart
- 3 Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung, Klett, Stuttgart
- 4 Keller, Wilhelm: Ludi musici Band 2, Schallspiele, Band 3, Sprachspiele, Ludi musici Band 4, Mini Spetacula, Fidula Verlag, Boppard
- 5 Neuhäuser, Meinolf: Neues Spielmaterial für die Grundschule, Diesterweg
- 6 Tonbd. zur Hörerziehung im Elementarbereich, Diesterweg 8640
- 7 Tonbd. I und II zu Resonanzen, Diesterweg 8632/33

**Anmerkungen**

- 1 Hermann Regner: Orff Schulwerk Informationen 20, Salzburg 1977
- 2 a. a. O.
- 3 Arbeitspapier für Lehrer an Volksschulen mit erweitertem Musikunterr. Akademie f. Lehrerfortbildung, Dillingen 1977
- 4 a. a. O.
- 5 Wilhelm Keller, Ludi musici II, Schallspiele. Fidula-Verlag, Boppard
- 6 Klaus Dieter Bünting, Einführung in die Linguistik. Athenäum-Verlag, Frankfurt 1971
- 7 Winfried Hierdeis, Verbindungsmöglichkeiten von Musik u. Sprache. Welt der Schule, 1974, Ehrenwirth Heft 6

Winfried Hierdeis



## KUNSTERZIEHUNG

## Übersicht

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	Schmückendes Gestalten	Zeichnerische Gestaltungsaufgaben
Drucken mit Fingerfarben	Drucken mit vorgefertigten Stempeln	Einfacher Materialdruck	Drucken mit selbstgefertigter Schablone
Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben
Darstellendes Spiel: pantomimische Szenen Spiel mit Puppen	Darstellendes Spiel: Szenen aus dem alltäglichen Zusammenleben	Schattenspiel mit eigenem Körper, mit Gegenständen	Pantomimisches Spiel: kleine Geschichten
Betrachten von Bildwerken	Betrachten von Bildwerken	Betrachten von Kunstwerken	Betrachten von Kunstwerken

## 3. JAHRGANGSSTUFE

## 1. Phantasievolles Gestalten von Schmuckformen

- Band- und Flächenmuster aus geometrischen Grundformen
- Schmücken von Gegenständen

Themenbeispiele:

Bunte Kacheln (Gemeinschaftsarbeit); bunter Kieselstein, Spanschachtel, Truhe  
Der Elefant im Zirkus oder vor der Weihnachtskrippe erhält eine Schmuckdecke

Zum Themenbeispiel: „Elefant mit Schmuckdecke“

Arbeitsmittel: Graues Tonpapier, Zeichenpapier, Schere, Filzstifte

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Ausschneiden eines Elefanten aus grauem Tonpapier (kann auch im Faltschnitt geschehen, so daß der Elefant stehen kann)

Maßnahmen einer Decke, die über den Elefanten gelegt werden kann  
Herausstellen der Schmuckformen (Ornamente) auf Teppichen

Vergleichen der Gestaltungsmöglichkeiten

Umsetzen der individuellen Schmucklösung

Vergleich: grauer, einfarbiger Elefant und geschmückter Elefant

- Schmücken von Figuren

Themenbeispiele:

Vogelscheuche

Spielmann

Trachten (-puppen)

Lustige Perücken, Hüte, Schmuck für ein Kostümfest

Wir verändern ein Gesicht

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Ausschneiden einer Serie von Gesichtsschablonen (einfacher Umriß)

Aufmalen/Aufkleben, z. B. Augen, Brille, Frisur, Bart

Vorstellen der Ergebnisse vor der Klasse

- Ausschmücken eines Raumes

Anlässe: Spiele, Feste und Feiern im Jahreskreis

Arbeitsmittel:

Materialien zum flächigen und räumlichen Gestalten, zum Zeichnen, Malen, Reißen, Ausschneiden, Kleben, Flechten usw.

## 2. Kennenlernen der Technik eines einfachen Materialdruckes, z. B. Schnur-, Karton-, Textil-, Klebstoffdruck

Themenbeispiele:

Tiere, z. B. Schnecke mit Haus; Fisch

Masken

Fahrzeuge, z. B. Lokomotive

Gespenster

Zum Themenbeispiel: „Gespenst — Gespenstertreffen“

Arbeitsmittel: Grundplatte aus Karton (DIN A 4), Klebstoff, Schere, Schnur (4—5 mm gleichmäßig stark, biegsam, saugend), Druckfarbe, Glasplatte oder Resopalplatte (ca. DIN A 4), Gummwalzen

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Lesen des Gedichtes „Der Faden“

v. J. Guggenmos in „Was denkt die Maus am Donnerstag?“

Freies Spiel mit Schnüren

Entwickeln verschiedener Möglichkeiten der Linienführung

(Hierbei kann der Tageslichtprojektor wirkungsvoll eingesetzt werden.)

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<p>3. Malen mit Wasserfarben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Farben mischen, aufhellen, abdunkeln</li> <li>— Farbtöne abstimmen</li> <li>— deckend und transparent malen</li> </ul>	<p>Themengestaltung in Einzel- oder Partnerarbeit: Aus der Schnur entwickelt sich ein Gespenst. Aufkleben der Schnur auf den Karton Durchreiben (Wachsstifte flach auflegen und bewegen) Verschieben der Druckstöcke zu Reihen, Gruppen</p> <p>Ausweiten zur Gemeinschaftsarbeit „Gespenstertreffen“ Abdruck aller Druckstöcke auf einem großen Papier Bedrucken des Hintergrundes mit anderen Druckmaterialien, um neue Strukturen zu erzielen</p>
<p>— mit Farbkontrasten gestalten</p>	<p>Themenbeispiele: Die Prinzessin wünscht sich die Stadt rot Im Laubwald (Blätterformen) Fisch mit blauen Schuppen Wassermann taucht aus dem See auf (Grün/Blau) Räuber im Wald (Braun/Grün)</p> <p>Zum Themenbeispiel: „Wassermann“</p> <p>Arbeitsmittel: Farbkasten (6 oder 12 Farben), Deckweiß, dicker Haarpinsel, Zeichenpapier (DIN A 3)</p> <p>Möglicher Unterrichtsverlauf: Leseausschnitt „Der kleine Wassermann“ von Preußler oder: Phantasiegeschichte von einem Wassermann, der nach Jahren wieder einmal aus seinem See auftaucht, erzählen. Der Körper ist mit Algen bedeckt, Schilf und Moos durchdringen seine Haare.</p> <p>Klärung des bildnerischen Problems: Grüntöne können durch Mischen von Grün mit anderen Farben erreicht werden.</p> <p>Sammeln von Grüntönen (Fäden, Stoffe) Benennen selbst hergestellter Grüntöne Ausprobieren von Mischungen auf einem Blatt Besprechen der Flächenaufteilung</p> <p>Themenbeispiele: Märchenschloß, das aus dem Meer steigt Goldfisch im Unterwassergarten Piratenschiff Der rote Zauberer im grünen Schloß Der gelbe Fisch schwimmt durch einen Unterwassergarten (blaue/grüne Wasserpflanzen)</p> <p>Zum Themenbeispiel: „Der gelbe Fisch im Unterwassergarten“</p> <p>Arbeitsmittel: Deckfarben, Deckweiß, dicker Haarpinsel, Zeichenpapier (DIN A 3), verschiedenfarbige Buntpapiere oder farbiges Illustriertenpapier, Schere, Klebstoff</p> <p>Möglicher Unterrichtsverlauf: Ein Raubfisch (keine Farbangabe) berichtet von seltsamen grünen, dicht beieinanderstehenden Unterwasserpflanzen, an denen er vorbeischwimmt.</p> <p>Kreatives Gestalten der seltsamen Pflanzen Besprechen der Arbeiten und Herausstellen guter Bildlösungen Kinder schneiden sich aus Glanzpapier mit freier Farbwahl ihren Raubfisch aus und legen ihn auf eine ihnen geeignet erscheinende Stelle ihres Bildes. (Durch Schieben die geeignete Stelle suchen!)</p> <p>Arbeiten mit verschiedenen farbigen Fischen vergleichen Erarbeiten, daß alle Fische, die eine andere Farbe haben als die Pflanzen, einen Kontrast zu diesen bilden Der gelbe Fisch im Bild wird immer mit andersfarbigen Fischen überdeckt und auf seine Kontraststärke überprüft.</p>

## 3. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4. Kennenlernen des Schattenspiels, z. B. mit dem eigenen Körper, mit Gegenständen, mit aus- geschnittenen Figuren	<p>Themenbeispiele: Erraten von Dingen oder Tätigkeiten Kleine Märchenszenen, Phantasiegeschichten Zirkusvorstellung</p> <p>Zum Themenbeispiel: „Zirkusvorstellung“ (Figuren- schattenspiel)</p> <p>Arbeitsmittel: Leinwand, Dia- oder Tageslichtprojektor, Figuren aus schwarzen Tonpapier mit Haltestab (Lineal), Scheren, Reißnägel</p> <p>Möglicher Unterrichtsverlauf: Lehrer gibt bekannt: Heut ist große Zirkusvorstellung! Mitspieler schneiden Zirkusfiguren aus schwarzem Ton- papier aus und befestigen sie am Lineal.</p> <p>Aufbau der Schattenbühne mit Leintuch und Lichtquelle Alle zeigen ihre Zirkuskünste in vielen Auftritten: Tur- ner, Seiltänzerin, Clowns, Tierbändiger usw. Der Zirkusdirektor sagt die Nummern an, dazu einen Tusch mit dem Glockenspiel. Evtl. Untermalen mit farbigem Licht</p> <p>Einladung einer Klasse zur Vorführung</p>
5. Begegnung mit Kunstwerken, z. B. — Bauwerke, Bilder und Plastiken — Volkskunst im heimatischen Raum Betrachten von Reproduktionen	<p>Für die Altersstufe geeignete Bildwerke zur Auswahl: Darstellungen mit religiöser und weltlicher Thematik (Museum oder Reproduktionen) Beispiele aus der heimatischen Volkskunst, z. B. Hinter- glasmalerei</p> <p>Zum Themenbeispiel: „Kinderspiele“ von P. Breughel</p> <p>Möglicher Unterrichtsverlauf: Anknüpfen an eine Situation, ein Erlebnis, eine Erfahrung, z. B. spielende Kinder</p> <p>Ankündigen der Betrachtung des Bildes „Kinderspiele“ von P. Breughel Vermutungen anstellen, was das Bild zeigt</p> <p>Stilles Betrachten des Bildes Kinder äußern sich Beschreiben des Bildinhalts; Vergleichen: Damals und heute Den Titel des Bildes mit dem Bildinhalt vergleichen</p> <p>Sammeln und Aufhängen weiterer Bilder von demselben Maler im Klassenzimmer</p>

## 4. JAHRGANGSTUFE

## 1. Zeichnen einfacher bildnerischer Themen

- Gruppieren von Figuren und Gegenständen, z. B. Reihen, Streuen, Verdichten

## Themenbeispiele:

Der billige Jakob lockt Kunden an  
Gedränge an der Kasse, am Eisstand  
Das Fußballspiel ist aus  
Fronleichnamprozession, Leonhardritt

Zum Themenbeispiel: „Fronleichnamprozession“

Arbeitsmittel: Filzstifte, Papier (DIN A 3)

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Die Schüler berichten von der Fronleichnamprozession. Sie schildern den Baumschmuck an den Straßen und Häuserfassaden, den Schmuck durch Tücher und Blumen an Altären und Fenstern, die durch festliche Kleidung oder Tracht geschmückten Menschen. Die Tätigkeiten der verschiedenen Teilnehmer, des Priesters, des Orchesters, der Betenden, der blumenstreuenden Kinder werden erläutert und durch Gesten, Mimik, Haltung verdeutlicht. Bewußtmachen von Mitteln der Bildkomposition, z. B. Reihung (während des Fortschreitens der Prozession), Streuung (am Altar)

Umsetzen der individuellen Bildvorstellung  
Vergleichen der Bildlösung

- Menschen und Dinge in Bewegung

## Themenbeispiele:

In der Turnstunde; Auf dem Trimm-dich-Pfad  
Eisstockschießen  
Segelschiffe

Zum Themenbeispiel: „Auf dem Trimm-Dich-Pfad“

Arbeitsmittel: Schwarze Filzstifte oder Pinsel, Tusche, Tinte, schwarze Deckfarbe, Papier (DIN A 4)

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Beschreiben von Trimm-Dich-Übungen, z. B.  
Hindernisse übersteigen, Baumklettern, Kriechen durch Ringe, Hangeln, Springen, Schwingen

Spielerisches Darstellen der Bewegungsarten

Einzelarbeit

Zusammenstellen der Bilder zu einem Trimm-dich-Pfad  
Verteilen der Zeichenaufgaben an die Schüler

- 2. Arbeiten mit selbstgefertigten Schablonen, z. B. Drucken mit eingefärbten Schablonen oder Aufsprühen von Farben durch ein Sieb

## Themenbeispiele:

Einfache Gegenstände oder Figuren mit klarem Umriß als Schablonen:

Autoschlange an der Ampel  
Menschenschlange an der Bushaltestelle  
Giebelhäuser (Straßenzeile)  
Vogel- oder Fischschwarm  
Tierherden, z. B. Elefanten, Kamele, Giraffen, Nashörner, Büffel  
Blätterteppich

Zum Themenbereich: „Tierherden“

Arbeitsmittel: Dünner Karton (DIN A 4 oder A 5), Schere, Druckfarbe: Deckfarbe oder Linoldruckfarbe, Glas- oder Resopalplatte oder Fliesen, Walzen, Druckpapier (einfarbig weiß oder getönt, Format je nach Größe der Schablone)

## 4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

3. Phantasievolles Malen mit Farben;  
einfache Gestaltungsaufgaben

- Bemalen/Schmücken von Gesichtern, Figuren, Masken

- Untersuchen von Farbwirkungen,  
z. B. warme/kalte Farben,  
helle/dunkle Farben,  
Signalfarben

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Zur Anregung — Tiergeschichte oder Film  
Beschreiben auffälliger Tiergestalten  
Flächige Darstellung des ausgewählten Tieres im Profil,  
evtl. in Bewegung  
Herstellen der Schablonen aus Karton  
Druckversuche  
Drucken einer Tierherde unter Berücksichtigung verschiedener Anordnungsmöglichkeiten, z. B. Reihen, Gruppieren, Überlagern

## Ausweitung zu einer Gruppenarbeit

Plakat zum Thema „Tierschutz“  
Drucken in der Gruppe mit mehreren Schablonen als Einfarbendruck

## Themenbeispiele:

Masken, z. B. Faschingsmasken, Clown  
So treiben wir den Winter aus (Brauchtum, z. B. Perchten)  
Die Heiligen Dreikönige  
Ich bemale mein Spiegelbild

## Zum Themenbeispiel: „Maske“

(Gesichtsbemalung oder Papiermaske)

Arbeitsmittel: Fingerfarben, wasserlösliche Farben, Haarpinsel, Schwamm, Waschlappen, Taschenspiegel, Schminkefarben, Tafelkreide

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Vorhaben für ein Rollenspiel anlässlich eines Schulfestes:  
Überlegen verschiedener Maskierungsmöglichkeiten anhand von Darstellungen, z. B. Eingeborenenmaske, Faschingsmaske

Bemalen von Papiermasken mittels Farbflecken, Farblinien, Farbkontrasten

Mögliche Kostümierung mit Gehängen; Frisurenveränderung

## Themenbeispiele:

Lagerfeuer  
Wüstenstadt  
Feuersalamander

## Zum Themenbeispiel: „Wüstenstadt“

Arbeitsmittel: Wasserfarben, Zeichenpapier (DIN A 3), verschiedene Pinsel

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Kinder sprechen über ihre Eindrücke zu einem Bild von der Wüste.  
Auf diesem Bild entsteht mit Hilfe von vorbereiteten Rechtecken und Quadraten in warmen Farben eine „Wüstenstadt“.  
(Mit dem Anordnen der Häuser beginnt man am besten am unteren Bildrand.)

Achten auf Überschneidungen und Farbabstufungen bei der Anordnung der Häuser

Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten  
Herausfinden, welche Farben sich für die Darstellung eignen

Malen des Hintergrunds und der Häuser  
Bewußtmachen von Farbwirkungen, z. B. helle Häuser, dunkle Fenster

## 4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 4. Eine kleine Geschichte pantomimisch darstellen

## Themenbeispiele:

Szenen aus Märchen und phantastischen Geschichten

Zum Themenbeispiel: „Des Kaisers neue Kleider“

Arbeitsmittel: Einfache Rollensymbole für die Darsteller, Lichtquellen (Tageslichtprojektor)

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Lehrer umreißt die Situation. Kinder nennen Personen, die im Spiel auftreten und wählen sich eine Rolle.

Planen des Spiels: Reihenfolge der Auftritte und charakteristische Symbole der einzelnen Darsteller festlegen; Spielprobe;

Spiel vor Zuschauern wie Parallelklasse, Eltern

## 5. Begegnung mit Kunstwerken, z. B.

- Bauwerke
- Bilder und Plastiken
- Volkskunst im heimatlichen Raum
- Betrachten von Reproduktionen

## Themenbeispiele:

Stadtter

Der Stadtbrunnen und seine Figuren

Was Votivtafeln erzählen (Heimatismuseum)

Unsere Dorfkirche

Zum Themenbeispiel: „Unsere Dorfkirche“

## Möglicher Unterrichtsverlauf:

Unterrichtsgang zur Dorfkirche

Lehrer erzählt eine Geschichte, die mit dem Bauwerk zusammenhängt, oder die Legende des Kirchenpatrons.

Kinder berichten, was sie sehen, erlebt bzw. von ihren Eltern erfahren haben.

Betrachten oder Besprechen einer Figur oder eines Bildes, z. B. Drei Könige, Ritter Georg, Jonas, nach Inhalt und Darstellungsweise

Anregen zum Sammeln von Bildern und Fotos der Dorfkirche und ihrer Umgebung

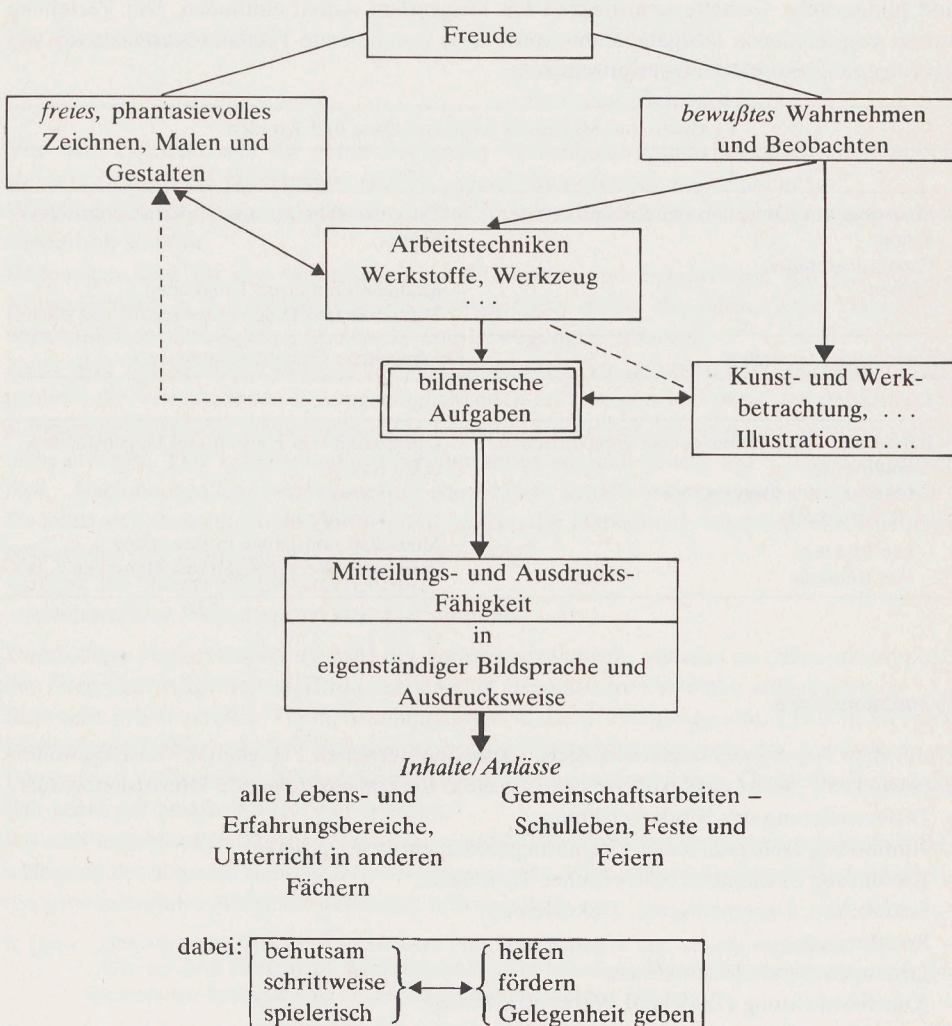
Nachbereiten in der nächsten Malstunde: Malen „Was mir in der Dorfkirche besonders gefallen hat“.

Ausstellen der Bilder

## Kunsterziehung

### Ziele und Aufgaben

Die folgende Übersicht soll die Ziele und Aufgaben der Kunsterziehung in der Grundschule transparenter darstellen:



„Freude“ als Dachbegriff mag vor allem für Kunsterziehung besonders zutreffen. Als Ausgangspunkt und Ziel wird sie sich im Tätigseinkönnen und -dürfen an Materialien, wie Farben und Textilien, verschiedenen Papiersorten u. ä. wie an Werkzeugen, Pinsel und Stiften verschiedener Art u. a., also am technischen Prozeß, wie in der Möglichkeit zur personalen Hingabe und im Ergebnis, und zwar bei jedem einzelnen Schüler, dokumentieren.

*Freude verderben* können mangelhafte Materialien und Geräte, ungeeignete Aufgabenstellungen, unüberlegte Äußerungen seitens des Lehrers und auch der Mitschüler, die die soziale Anerkennung mindern. Eine besondere Aufmerksamkeit und erzieherische Einflußnahme verlangen gerade diese Äußerungen der Mitschüler, die von gegenseitiger Achtung/Beachtung und Sachlichkeit, die gelernt werden soll, getragen sein müssen.

Die Zweipoligkeit in der Grundschularbeit  
Kindgemäßheit – sachgerechtes Lernen

ist in den „bildnerischen Aufgaben“ versteckt, in die bewußtes Wahrnehmen, Techniken und bildnerische Gestaltungsprinzipien mit steigendem Anteil einfließen. Die Verteilung auf die verschiedenen Jahrgangsstufen weist diese zunehmende Tendenz deutlicher aus, wie am folgenden Beispiel aufgezeigt sein soll:

Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	
1.	2.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Menschen und Dinge aus der Erlebniswelt der Kinder</li> <li>– Phantasiegestalten</li> <li>– Szenen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tiere und Pflanzen aus der Erfahrungswelt der Kinder</li> <li>– Menschen bei ihren Tätigkeiten</li> <li>– Menschen und Dinge in Bewegung (als solche)</li> </ul>
Schmückendes Gestalten	Zeichnerische Gestaltungsaufgaben
3.	4.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Band- und Flächenmuster aus geometrischen Grundformen</li> <li>– Schmücken von Gegenständen (z. B. Schachtel) von Figuren von Räumen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gruppieren von Figuren und Gegenständen, z. B. Reihen Streuen Verdichten</li> <li>– Menschen und Dinge in Bewegung (bestimmte Bewegungen des Menschen z. B.)</li> </ul>

### Lerndimensionen

Unter dem Aspekt des fachlichen Ziels, „seine bildnerischen Fähigkeiten vielseitig weiterzuentwickeln“, weist eine Analyse der Lernziele/Lerninhalte folgende Dimensionen auf:

- Differenzierung der Kinderzeichnung,
- Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien bzw. -gesetze,
- Einführung bestimmter bildnerischer Techniken,
- Schmücken, Ornamentieren, Dekorieren,
- Spielformen,
- „therapeutische“ Maßnahmen,
- Kunstbetrachtung (Bild- und Werkbetrachtung).

### Differenzierung der Kinderzeichnung

Hierfür ist im wesentlichen die an erste (!) Stelle des Lehrplans gesetzte Kategorie „Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden (1./2. Jgst.) und ein Teil der zeichnerischen Gestaltungsaufgaben“ (4. Jgst.) typisch:

Themen darstellenden Inhalts  
(beschreibenden)

(z. B. Schulhaus, Drachen, Blumen, Kosmonaut, Briefträger, Turner/Sportler . . .),

oder erzählenden Inhalts  
(schildernden)

(z. B. Ich stecke einen Brief in den Kasten,  
zwei Kinder spielen mit dem Ball, Mär-  
chenszenen . . .) . . . „Szenen“

bilden den Ausgangspunkt der bildnerischen Darstellung.

Methodische Maßnahmen:

Sachklärung hinsichtlich  
Formklärung hinsichtlich

– Inhalt  
– Form(en) für Umriß und Binnendifferen-  
zierung

Die *Formklärung* erfolgt

– vor dem Zeichnen,  
– während des Zeichnens und  
– nach dem Zeichnen.

Vor dem Zeichnen soll die ganze Breite der Wahrnehmungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden: betrachten, beobachten, spielen, spielerisch erkunden und handhaben.

Während des Zeichnens können besonders für einzelne Schüler Wahrnehmungsprozesse wiederholt werden.

Bedeutsam sind für das Grundschulkind Erlebnisse und Erfahrungen mit der eigenen Körperlichkeit, z. B. mit den eigenen Bewegungen, die in die bildnerische Darstellung unbewußt/bewußt eingehen (s. Musik- und Bewegungserziehung).

Nach dem Zeichnen gibt das gemeinsame Betrachten (im Lehrplan häufig genannt) Gelegenheit, die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und den Grad der Differenziertheit festzustellen. Bewertungen des formalen Bestandes des einzelnen Schülers sollten nicht erfolgen. Das Lernen muß im Schüler selbst vor sich gehen, um Schematisierungen bzw. „Nachmachen“ zu vermeiden und eine gelöste Schaffensatmosphäre zu erhalten.

Es lohnt sich, besonders bei erzählenden Stoffen die Darstellung inhaltlich zunehmend zu begrenzen. Der Lehrplan beschreitet diesen Weg:

- nicht: Im Tiergarten/Elefantengehege,
- sondern: Der Wärter spritzt den Elefanten ab.

Durch diese *Aufgabenstellung* wird der Schüler gezwungen, genauer zu differenzieren und den Weg vom Allgemeinen/Umfassenden zum Besonderen/Einzelnem eingehalten.

Eine sehr provozierende Themenstellung lautet in der 2. Jahrgangsstufe: Erkennt ihr mein Lieblingstier? Hier werden Wahrnehmungsqualitäten aller Art aus der Vorstellung zu Papier (o. ä.) gebracht und eine lohnende Besprechung initiiert. Diese Themenstellung ließe sich leicht auf andere Objekte übertragen.

Bei den angebotenen Themenvorschlägen wurde der Entwicklung der zeichnerischen Bewältigung des *Raumes* weniger Beachtung geschenkt. Hier können bestimmte Schwierigkeiten provozierender Aufgabenstellungen hilfreich sein:

2. Jgst.: „Der Maibaum wird aufgestellt“ wird eine Darstellung in der Ansicht verlangen.  
„Wir auf dem Pausenhof“ wird sicherlich mehr räumliche Darstellungsprobleme aufwerfen, die von den Schülern sehr unterschiedlich gelöst werden können.

Die mehr im Mittelpunkt stehende Darstellung von *Mensch – Tier – Pflanze – Gegenstand* wird besonders im Hinblick auf die differenzierte Darstellung von *Bewegtheit/Bewegung* (insbes. 4. Jgst.) gefördert.

*Fazit:* Ohne schulische Einflüsse und Maßnahmen würde die Differenzierung, Bereicherung der Darstellungen nur unvollkommen gelingen und frühzeitig schematisieren und stagnieren.

Selbstverständlich tragen auch die anderen Lernbereiche (z. B. bes. Drucken, Malen) zur größeren Differenzierung der Bildzeichen bei.

## Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien

Der Lehrplan weist grafische, druckgrafische und malerische Gestaltungsprinzipien auf. Sie setzen zeitlich sehr unterschiedlich ein:

- zeichengrafisch in der 4. Jgst.:  
Gruppieren von Figuren und Gegenständen (Reihen, Streuen, Verdichten);
- druckgrafisch bereits in der 1. Jgst.:  
Druckspuren verschieden groß/intensiv, wiederholt;
- auch im malerischen Bereich beginnt eine deutliche Sequenz in der 1. Jgst. (Grundfarben)

Gerade der Bereich „Malen“ wird damit am deutlichsten fachspezifisch aufgebaut. Wohl ist Farbe auch im Bereich „Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden“ enthalten, doch spielt sie hier eine der Linie untergeordnete, dem Kind vorbehaltene Rolle, während „Malen einem im Grunde gegenstands-unabhängigen Herstellen von Farbbeziehungen und Farbordnungen entspricht“ (s. F. Rindfleisch, S. 84).

Zur Verdeutlichung sei eine Übersicht über den Bereich Malen angeführt:

1.	2.
Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben
<i>Grunderfahrungen:</i>	<i>Spielerischer Umgang mit Pinsel und Farbe:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterscheiden und Benennen der <i>Farben</i> im Malkasten</li> <li>– <i>Grundfarben</i> (Rot, Gelb, Blau) und <i>Mischfarben</i> (Orange, Grün, Violett)</li> <li>– <i>Mischen</i> von Farben</li> <li>– <i>formatfüllendes Malen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gestalten mit <i>bunten</i> Farben</li> <li>– Erproben verschiedener Möglichkeiten des <i>Farbauftrags</i> wie Tupfen, Streichen, Drucken, Tropfen</li> <li>– <i>Pflege</i> von Malkasten und Pinsel</li> <li>– Gestalten mit <i>hellen</i> und <i>dunklen</i> Farben</li> <li>– Erleben der <i>Farbwirkung</i></li> </ul>
3.	4.
Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Farben <i>mischen, aufhellen, abdunkeln</i></li> <li>– Farbtöne <i>abstimmen</i> (abstufen)</li> <li>– <i>deckend</i> und <i>transparent</i> malen</li> <li>– mit <i>Farbkontrasten</i> gestalten („Kontrast“ als solcher)</li> </ul>	Phantasievolles Malen mit Farben; einfache Gestaltungsaufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Bemalen/Schmücken</i> von Gesichtern, Figuren, Masken</li> <li>– Untersuchen von <i>Farbwirkungen</i>, z. B. <i>warme/kalte</i> Farben, helle/dunkle Farben, <i>Signal-farben</i></li> </ul>

Methodisch weist der Lehrplan provozierende Themen aus, die zu den betreffenden Einsichten führen, z. B.:

1. Jgst. Bunte Luftballons
2. Jgst. Martinszug/Ein Haus brennt in der Nacht
3. Jgst. Wassermann taucht aus dem See auf
4. Jgst. Wüstenstadt – Feuersalamander

Der Bereich *Plastik/Raum* (im vorhergehenden Lehrplan durchgängig ausgewiesen) hat sich „versteckt“, hauptsächlich im Bereich Spiel (Herstellung von Puppen, Masken). Schmücken von Räumen, von Gesichtern und Figuren wäre ebenfalls dem plastischen Bereich zuzuordnen (s. 3. Jgst. Schmückendes Gestalten). Die Gründe für diese „Vernachlässigung“ des in sich gerade für die Entfaltung der haptischen Sensibilität wichtigen Be-

reichs, der zudem Schülern viel Freude bereitet, mögen vielfältig sein. Wohl spielen äußere Schwierigkeiten eine große Rolle. Plastisches Gestalten verlangt Platz, vor allem unempfindliche Tische, Bänke und Fußböden. Kleinere Klassen könnten auch die Werkräume benutzen (meist für 20 größere Schüler geplant).

Grundlegende Einsichten können jedoch auch bei den verbliebenen Lernzielen/Lerninhalten realisiert werden, insbesondere bei Puppen und Masken bzw. Gesichtern:

- Plastizität der gewählten Materialien und ihre Bearbeitbarkeit,
- plastische Wirkungen (natürliche, phantastische, vereinfachte Formen),
- Wirkung von Höhlung/Mulden und Wölbung/Buckel.

Diese Einsichten ergeben sich aus dem Gebrauchswert der gefertigten Objekte.

Das *Schreiben* (weiterführendes Schreiben) im Deutschunterricht hat auch die Übungen in Zierschrift u. ä., der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch die *Bildergeschichte* aufgenommen. Beide Bereiche werden also von Kunsterziehung nicht speziell verfolgt.

### **Einführung bestimmter bildnerischer Techniken**

Bildnerische Techniken besitzen für das Kind einen Wert an sich, tragen zu unterschiedlichen Gestaltungsergebnissen bei, stellen jedoch letztlich nicht den eigentlichen Zielpunkt von Kunsterziehung dar (Techniken kennen und können).

„Wert an sich“:

- Reiz des Materials (Farbe, Korken . . .)
- Reiz des Werkzeugs (Finger/Hand, Pinsel, Druckwalze . . .)
- Reiz des Vorgangs (rollen, pressen, streichen, schaben . . .), d. h. unterschiedliche Handlungsvorgänge regen an und bereiten Freude.

„tragen zu unterschiedlichen Gestaltungsergebnissen bei“:

Als Beispiel sei auf die verschiedenartigen Linien/Spuren verwiesen, die die grafischen Werkzeuge ergeben, die Linie mit

- dem Bleistift oder
- der Wachsmalkreide oder
- der Feder (auch einfache Rohrfeder) oder
- die durchgeriebene Linie einer Schnur

ist von höchst eigentümlichem Reiz und „wirkt“ jeweils ganz anders.

Gleichzeitig zwingt sie den Schüler (und den Lehrer!) zu angemessenem bildnerischen Verhalten:

- geeignetes Thema (feine – grobe – weiche – harte . . . Linien),
- verfeinern oder vereinfachen (spitze Feder – breite Wachsmalkreide),
- schnelleres oder bedächtigeres Arbeiten.

Auch hiervon gehen freudvolle Erlebnisse aus.

„stellen jedoch nicht den eigentlichen Zielpunkt von Kunsterziehung dar“:

- Entwicklung der Formfassung und -darstellung,
- Ausdrucks-, Mitteilungs- und Gestaltungswille,
- Gelingen der persönlichen Leistung

sind – wie eben angedeutet – von Techniken abhängig, jedoch sind diese „Mittel zum Zweck“.

Die genannten Aspekte tragen letztlich zur eigentlichen „Freude“ am Tun bei. So müssen *Inhalte – über bestimmte Techniken – zur Gestaltung* gebracht werden.

Auch bei der Betrachtung von Werken der bildenden Kunst (im weitesten Sinne) darf die „Betrachtung“ der gewählten Technik nicht fehlen (s. u.).

Bemerkenswert im neuen Lehrplan ist, daß die „Techniken“ mit den *menschlichen Urmöglichkeiten*, besonders der Hand, beginnen, sich auf einfache Verfahren beschränken und eine Steigerung im Schwierigkeitsgrad aufweisen. Deutlich weist dies z. B. der Lernbereich Drucken aus, wie folgende Übersicht verdeutlicht:

1. Jgst. Drucken mit Fingerfarben  
(Finger, Hand)
2. Jgst. Drucken mit vorgefertigten Stempeln  
(quadratische, rechteckige, runde Formen,  
z. B. mit Korken, Pappkanten . . .)
3. Jgst. Einfacher Materialdruck  
(Schnur-, Karton-, Textil-, Klebstoffdruck)
4. Jgst. Drucken mit selbstgefertigten Schablonen  
(Kartonschablonen positiv, negativ durch Übersprühen: einfache Formen)

### Schmücken – Ornamentieren – Dekorieren

Sich selbst und seine Umwelt schmücken, ist ein Grundbedürfnis des Menschen. Er bereichert damit seine Umgebung und erstrebt höhere Lebensqualität. Das künstlerisch hochwertige Ornament (an Säulen und Keramiken oder zur Zeit des Jugendstils) wie auch insbesondere die handwerkliche (weben) und Volkskunst (Geräte und Trachten) wie auch die phantasievolle Umgestaltung (Gesicht, Faschingsraum . . .) sind gleichmäßig davon erfaßt. Phantasie und Kreativität werden in großem Maße davon angesprochen, entwickelt und gefördert:

Ordnungsprinzipien, strenge und weiche Formen, rhythmische Wiederholungen, Zusammenklang von Formen und Farbe liegen dem schmückenden Gestalten zugrunde. Erste Einsichten über die Beschränkung der verwendeten Formen, Farbe und bildnerische Mittel bahnen individuelle Geschmacksbildung und spätere gelungene eigene Tätigkeit an.

### Spielformen

Darstellendes Spiel lebt nicht nur von Requisiten, sondern umfaßt vor allem die Ausdrucksmöglichkeiten

- des Menschen *selbst* (Gestik, Mimik, Körperhaltung und -bewegung),
- des Menschen *hinter* Figuren (Puppen, auch Schatten!).

Der Schüler soll lernen, die Ausdrucksmöglichkeiten zu differenzieren und sensibel zu gebrauchen. Deshalb wurde

- auf die Pantomime (nonverbaler Ausdruck) und
- auf das Spielen mit Puppen/Schattenfiguren

im Lehrplan großer Wert gelegt.

Erfahrungen im darstellenden Spiel bereichern und verfeinern den Menschen. Die Verbindung mit dem gesprochenen Wort ist ein eigener Prozeß.

### „Therapeutische Maßnahmen“

Tief reichend und verdeckte personale Strukturen visualisierend sind gestalterische Aufgaben, wie sie im Lehrplan enthalten sind:

- Zeichnen nach Musik,
- Ausdeuten von Flecken/Klecksen, aber auch
- im Spielen (s. o.).

Therapie im eigentlichen Sinne kann und darf damit vom Lehrer nicht betrieben werden. Die Maßnahmen hierfür gehören in fachkundige Hände. Doch das Entstehen von Ordnungsgefügen, das Lockern und das „Hervorholen/Herauslassen“ verdeckter, verschütteter, z. B. bedrohlicher Gefühle und Vorstellungen können im Vorfeld positive Ergebnisse zeitigen bzw. vorbeugend wirken.

Gleiches gilt für alle phantastischen Darstellungen (Riese/Hexe/Drache/Märchenfiguren . . .).

### **Bild- und Werkbetrachtung**

Bild- und Werkbetrachtung sind nicht vom Lebensalter abhängig. Freilich bestehen Unterschiede in Quantität und Qualität, in Zugangsmöglichkeit und Erfassen.

Doch: *Angerührtsein und Begegnung können schon beim Grundschüler erwartet werden.*

Hierin liegt auch die Zielvorstellung für die Grundschule. Wie weit es der Lehrer bringen kann, wird von den einzelnen Umständen abhängen.

Auf jeden Fall sind möglich:

- Angaben zum dargestellten Inhalt, Titel,
- Angaben zu Verfahren und Techniken,
- Angaben zur formalen Ausführung (z. B. Farben, Formen, Bewegungen, auch Komposition),
- Angaben zum Künstler und zur Geschichte des Werks (anekdotisch).
- Versuche, Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt herzustellen (weshalb in der Mitte, so groß, in dieser Farbe . . .?)!

Die im Lehrplan gewählte methodische Form, daß die Schüler Fragen stellen, dürfte die geeignetste sein. Nicht der (langweilige, überfordernde) Vortrag, nicht das Drängen, sondern das Hineinsehen und Fragen können Schüler für Kunstwerke aller Art aufgeschlossen werden lassen. Der Lehrer kann hierbei sehr angenehm überrascht werden.

Die Auswahl der Werke stellt direkt erfahrbare Werke in den Vordergrund, Reproduktionen (bes. bei Bildern) sollten in jeder Schule zur Verfügung stehen. Grundsätzlich kann jedes Werk betrachtet werden, Kindern verschließt sich kein Stil (auch nicht der sog. „abstrakte“).

Besitzt der Lehrer nicht genügend eigene Kenntnisse, so verhalte er sich wie die Schüler. Vielleicht kann er einen verfügbaren Fachmann die Frage (!) beantworten lassen. Als weiterführende Arbeiten sind eigene und anlehrende Gestaltungen, auch Gedächtnisarbeiten vorgeschlagen, bei entsprechender Motivation und Gelegenheit auch das Sammeln und Aufsuchen ähnlicher Werke, Werke vom gleichen Künstler.

## Kunsterziehung in der 3. Jahrgangsstufe

### Schmückendes Gestalten

*Lernziele/Lerninhalte:* Phantasievolles Gestalten von Schmuckformen

- Band- und Flächenmuster aus geometrischen Grundformen
- Schmücken von Gegenständen
- Schmücken von Figuren
- Ausschmücken eines Raumes

*Arbeitsmittel:* Mal- und Zeichenutensilien, Textilien und allerlei „Brauchbares“

*Didaktisch/Methodisches:*

- Das gebundene Stempeln aus der 2. Jgst. findet hier beim Mustern seine (meist aus farbigen Linien bestehende) Fortsetzung und spätere Weiterführung in Volkskunst und Kunstgewerbe. Insofern sind die eigenen Bemühungen besonders wichtig, Gesetzmäßigkeiten (einfache Formen und ihre Verbindung, Wiederholung) werden in ihrer Wirkung verstanden. Beispiele aus dem Handel können betrachtet und gewertet werden.
- Figuren/Gesichter werden der Absicht entsprechend verändert. Die Mittel der Veränderung und ihrer spezifischen Wirkung sollten in einfacher Form herausgestellt werden.
- Einbindung in projektmäßige Aufgaben (bes. bei Figuren und Räumen). Die spezielle „kunsterzieherliche Dimension“ soll dabei nicht verlorengehen!

### Drucken

*Lernziele/Lerninhalte:* Kennenlernen der Technik eines einfachen Materialdruckes, z. B. Schnur-, Karton-, Textil-, Klebstoffdruck

*Arbeitsmittel:* jeweils Grundplatte, Klebstoff, Schere und Druckfarbe (auch auf Ölbasis), glatte Platten und Gummiwalzen (nicht zu klein); mittelstarke Hanf- oder Sisalschnüre, Stroh- oder Graupappeteile (Rückwand des Zeichenblocks z. B.), Textilien mit groben Strukturen („Texturen“), Klebstoff (Uhuspuren z. B., antrocknen lassen).

*Didaktisch/Methodisches:*

- Gefordert ist im Grunde nur *eine* Technik (s. o.).
- Grundsätzlich soll nämlich die einfachste Anfertigung eines (Hoch-)Druckstockes erfahren und in den abgedruckten Wirkungen erlebt werden (Schnüre sollen sich nicht überlagern bzw. kreuzen).
- Gruppenweise die Druckplätze organisieren.
- Schnur-, Kartonteil-, Klebstoffdruck verlangen Vereinfachung des Dargestellten (Materialeigenart!). Textilien liefern eine interessante Binnenstruktur. Textildruck sollte deshalb auf jeden Fall noch dazu genommen werden.
- Bei der Unterrichtsgestaltung wird das Durchreibeverfahren (Frottage) angesprochen. Hierbei wird das Papier auf die strukturierte Seite aufgelegt und z. B. mit Stiften „durchgerieben“ (s. Papier-„Geldmachen“ auf Münzen); ein sehr reizvolles Verfahren!

### Malen

*Lernziele/Lerninhalte:* Malen mit Wasserfarben

- Farben mischen, aufhellen, abdunkeln
- Farbtöne abstimmen
- deckend und transparent malen
- mit Farbkontrasten gestalten

**Arbeitsmittel:** Wasserfarben, Buntpapiere (Glanzpapier?), farbiges Illustriertenpapier; Schere, Klebstoff; Zeichenpapier/DIN A 3); *dicker* Haarpinsel.

*Didaktisch/Methodisches:*

- Kennenlernen von Arbeitstechniken und von Farbbeziehungen bzw. Farbwirkungen
- Zum deckenden Malen tritt das transparente, das durch Lasieren (wässrige Konsistenz der Farbe) erzielt wird. Aufhellen erfolgt mit Deckweiß, Abdunkeln mit Schwarz.
- Farbtöne entstehen in einer „Farbfamilie“ (s. spezielle Übungsangaben im Lehrplan); abstimmen untereinander und mit anderen „Familien“.
- Kontraste (Begriff!) entstehen, werden erkannt und benannt. Hierbei spielen die Komplementärfarben (z. B. Rot-Grün), nur zunächst ohne ihre Bezeichnung die größte Rolle, jedoch werden überhaupt Kontraste hergestellt und erkannt.
- In dieser Phase intensiver fachspezifischer Arbeit: Eigenart und Eigengesetzlichkeit der Farben.
- Wesentlich: *keine rein formalen Übungen und künstlich-konstruierte Themen!* Die genannten Themen provozieren die Auseinandersetzung mit Farben, bleiben dabei aber anregend und kindgemäß.

## **Spiele**

**Lernziele/Lerninhalte:** Kennenlernen des Schattenspiels, z. B. mit dem eigenen Körper, mit Gegenständen, mit ausgeschnittenen Figuren

**Arbeitsmittel:** alles, was Schatten wirft; Lichtquelle vor der Leinwand und hinter der Leinwand; farbiges Licht aus einer zweiten Lichtquelle (farbige Folien, auch im Diarähmchen, vorgelegte durchsichtige Wasserbehälter mit farbigem Wasser)

*Didaktisch/Methodisches:*

- Schattenspiele überraschen wegen ihrer optischen Wirkungen, eine besondere Weise des Formsehens und -herstellens wird gebraucht und damit bewußt eingesetzt.
- Die Vorführung vor anderen Schülern wird besonders empfohlen, einerseits motiviert diese Aufgabe die Schüler im allgemeinen und zwingt sie zu besonderen Leistungen („Denkleistungen“).

## **Betrachten**

**Lernziele/Lerninhalte:** Begegnung mit Kunstwerken, z. B.

- Bauwerke, Bilder, Plastiken
- Volkskunst im heimatlichen Raum
- Betrachten von Reproduktionen

**Arbeitsmittel:** Originale und Reproduktionen (Bauwerke und Plastiken original bevorzugt)

*Didaktisch/Methodisches:*

- Erweiterung auf alle künstlerischen Kategorien.
- Erste Formen der aktiven Kunstbetrachtung. (eigene Bemühungen, hier noch verbal) als Vorarbeit, Auseinandersetzung mit der Thematik. (Vielleicht auch partieller Ausschnitt aus einem Bild (Was könnte es sein?).
- Erste Versuche, inhaltliche Wertungen zu formulieren (s. Vergleich: Damals und heute/Titel und Bildinhalt.)
- Noch keine Zusammenhänge zwischen formaler Lösung und Inhalt fordern.
- Interesse für einen bestimmten Maler fördern (evtl. auch als persönliche Sammlung).
- *Vom Betrachten zur intensiveren, personal ansprechenden Begegnung.*

## 4. Jahrgangsstufe

### Zeichnen

*Lernziele/Lerninhalte:* Zeichnen einfacher bildnerischer Themen

- Gruppieren von Figuren und Gegenständen, z. B. Reihen, Streuen, Verdichten
- Menschen und Dinge in Bewegung

*Arbeitsmittel:* Zu den bisher üblichen Mitteln treten Tusche, Tinte (schwarze Deckfarbe) und Pinsel.

*Didaktisch/Methodisches:*

- Allgemeine Kompositionsprinzipien werden eingeführt und bei der Darstellung *konkreter Situationen* erarbeitet. Das Reihen, Streuen und Verdichten erfolgt also nicht mit Punkten und reinen Linien; keine „Autonomie“ der bildnerischen Mittel. In die Darstellung der Menschen (im besonderen, s. Themen) fließen die bisher erzielten Lernfortschritte ein.
- Die Bewegungsdarstellung bei Menschen wird weiter systematisch gepflegt. Provozierende Themen, Erleben des eigenen Körpers und Beobachten sind die methodischen Hilfen. Die Reduzierung auf Schwarz-Weiß (s. Arbeitsmittel) zwingt die Schüler zu graphischem Denken und Ausdruck und erzeugt entsprechende Wirkungen.
- Ganz allgemein erfolgt immer stärker der bewußte Einsatz bildnerischer Mittel.

### Drucken

*Lernziele/Lerninhalte:* Arbeiten mit selbstgefertigten Schablonen, z. B. Drucken mit eingefärbten Schablonen oder Aufsprühen von Farben durch ein Sieb

*Arbeitsmittel:* Dünner Karton (Aktendeckel-, Postkartenkarton) für die Schablonen (man soll mit der Schere gut schneiden können), glatte Unterlage für das Auftragen der Druckfarbe; das Aufkleben der Schablone auf einen Druckstock ist wegen des dünnen Kartons (einfärben!) nicht sinnvoll; Schablonen mit der Hand andrücken (positive Wirkung). Das Aufsprühen von Farben auf das Blatt mit den aufgelegten Schablonen durch ein altes (Tee-)Sieb erfolgt am besten mit alten Zahnbürsten oder auch nur mit der Hand von der Zahnbürste aus (negative Wirkung).

Getöntes Papier kann besonders bei Gruppendarstellungen eine zusammenfassende Wirkung haben.

*Didaktisch/Methodisches:*

- Schablonen verlangen einfache oder vereinfachte Formen (s. Druckvorgang). Differenzierte Naturformen (bei Tieren z. B.) können durch eine entsprechende Körperhaltung „zusammengefaßt“ werden, z. B. kauend, duckend, liegend.
- Der Reiz im Umgang mit sich ständig gleichbleibenden Formen („Schablone“) liegt in der Wiederholbarkeit in farblicher Differenzierung, im Umschlagen von positiver zu negativer Wirkung (s. o.) und vor allem in der Komposition; vergl. 1. Zeichnen!
- Gute farbliche Gestaltungsmöglichkeiten beim Aufsprühen/Übersprühen (s. Kenntnisse aus dem Malen)
- Der Schritt vom additiven Nebeneinandersetzen zum „Überlagern“ wird nicht von allen Schülern gleichmäßig erreicht werden. Besser als systematische Vorübungen (Beobachten von Überdeckungen/Überschneidungen) ist der Vergleich zwischen verschiedenen Lösungen. Es entstehen stärkere räumliche Beziehungen und Wirkungen.

## Malen

*Lernziele/Lerninhalte:* Phantasievolles Malen mit Farben; einfache Gestaltungsaufgaben

- Bemalen/Schmücken von Gesichtern, Figuren, Masken
- Untersuchen von Farbwirkungen,  
z. B. warme/kalte Farben, helle/dunkle Farben, Signalfarben

*Arbeitsmittel:* wie bisher, evtl. Schminkefarben, beim Bemalen des Gesichts nur wasserlösliche und keine giftigen Farben

*Didaktisch/Methodisches:*

- Verbindung des Phantasievollen (s. auch „Therapeutisches“) mit Gestaltungskenntnissen
- Gesetzmäßigkeiten auch beim Bemalen/Schmücken: Betonen, Herausheben durch Farbe/Wiederholung/Größe der vorgegebenen Naturlinien und -formen; Farbbeschränkung (z. B. für „magisch“, „lustig“, „furchterregend“ . . .)
- warme/kalte Farben werden objekt-, inhaltsbezogen eingeführt (Feuer/Wüste/Eis . . .); die eigentliche Wirkung dieser Farben an sich kann nicht sofort erfaßt werden. Jedoch: Herausstellen der für die Objekte gewählten Farben.
- Dasselbe gilt für die sogen. Signalfarben, sie können an Naturerscheinungen (s. Feuersalamander), aber auch an bestimmten Autos (Feuerwehr . . .) einsichtig gemacht werden („sollen auffallen, etwas Bestimmtes bedeuten“).
- Überschneidungen (s. Drucken) sollen auch hier beachtet werden.

## Spielen

*Lernziele/Lerninhalte:* Eine kleine Geschichte pantomimisch darstellen

*Arbeitsmittel:* auf Rollensymbole beschränkt, Lichtquellen

*Didaktisch/Methodisches:*

- Ausweitung auf längere Darstellungssequenzen
- vorausplanen und genauere Festlegungen; dabei „Ausspielen“ (d. h. Improvisieren) der Einzelszene bzw. Einzelbewegungen fördern, d. h. sie nicht (voll) „einstudieren“.
- Verbindung mit Deutsch (Lesen, mündl. Sprachgebrauch) für Themen/Inhalte; jedoch pantomimisch darstellen (nonverbal)

## Betrachten

*Lernziele/Lerninhalte:* Begegnung mit Kunstwerken, z. B.

- Bauwerke
- Bilder und Plastiken
- Volkskunst im heimatlichen Raum
- Betrachten von Reproduktionen

*Arbeitsmittel:* Originale, Reproduktionen

*Didaktisch/Methodisches:*

- Fortführung der in der 3. Jgst. angebahnten „Begegnung“
- Immer möglichst bei der Auswahl an Originale denken!
- Zunehmendes Herausstellen des Formalen neben dem Inhaltlichen.
- Nicht nur auf Bilder beschränken (wesentliches Anliegen!)

## Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern

### Deutsch

#### *weiterführendes Schreiben (2.–4.)*

Vorbem.

Die Freude am Schreiben kann durch . . . Anregungen zur *Heftgestaltung*, Schreiben von *Zierschriften*, Wechsel von *Schreibgeräten* und *Materialien* erhalten und gesteigert werden (nicht Kugelschreiber).

4. Schriftliche Arbeiten selbständig und ansprechend ausführen
  - übersichtliches Gestalten
  - ...
  - Gestalten durch Wechsel der *Schriftart*, *-größe*, *Farbe*
  - Lesen, vergleichen und Bewerten des Geschriebenen

#### *weiterführendes Lesen (1.–4.)*

2. Arbeit mit Texten
  - 2.1 Veranschaulichen der *Information* durch Anfertigen einer *Zeichnung*
  - 2.3 Überprüfen von Texten auf ihren Wirklichkeitsgehalt (s. KE: Zeichnungen)
  - 2.5 *Szenisches Darstellen* im Rollenspiel und Puppenspiel
    - Malen von *Bildern zum Text*
    - Entwerfen von *Buchstabenbildern*
- 2.7 Durchführen einer *Buchausstellung* (geeigneter Aufbau)

#### *mündlicher Sprachgebrauch*

1. Erzählen und zuhören:
  - 1.5 Erlebnisse und Handlungsabläufe interessant und genau erzählen:
    - ...
    - szenisches Darstellen . . .
  - 1.6 Andere unterhalten, mit Sprache spielerisch umgehen: . . . Erzählen von lustigen Geschichten oder Witzen zu Bildern ohne Text . . .
  2. Informationen geben und aufnehmen:
    - 2.5 Einfache Vorgänge und Zusammenhänge folgerichtig und begrifflich klar darstellen:
      - . . . Vorgänge und Handlungsabläufe, die in Bildern und Bildfolgen . . . festgehalten sind . . .
      - Erklären von Spiel- und Bastelanleitungen
    - 2.6 Wesentliche Merkmale von Gegenständen, Personen und Tieren treffend beschreiben:
      - Betrachten eines Gegenstandes aus der Umwelt des Kindes, Betrachten von Personen und Tieren, Herausstellen der wesentlichen Merkmale, Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Einzelheiten
4. Situationsbezogen sprechen
  - 4.2 Sprechsituationen richtig einschätzen und angemessen sprachlich bewältigen, z. B. Kontaktaufnehmen (spielt dabei nur die Sprache eine Rolle?)
5. Deutlich sprechen:
  - 5.1 Erzählen unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik

#### *schriftlicher Sprachgebrauch*

1. Geschichten erzählen:
  - 1.4 Schreiben eines kurzen Textes zu einem Bild, einer Bildfolge (3. Jgst.)
2. Sachtexte verfassen:
  - 2.2 Beschreiben eines Vorgangs, z. B. beim Spielen, Basteln (3. Jgst.)
  - 2.3 Verfassen von Beschreibungsrätseln (4. Jgst.)
3. Anliegen und Meinungen äußern:
  - 3.2 Formulieren von persönlichen und gemeinsamen Anliegen, z. B. Gestaltung des Klassenzimmers

### Heimat- und Sachkunde

1. Ziele und Aufgaben:
  - Das Fach . . . unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt.
  - ...
  - Das Kind wird zu differenzierterem Erleben, Wahrnehmen und Denken sowie zu selbständigem und verantwortlichem Handeln geführt.

## 2. Hinweise zum Unterricht:

In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Heimat- und Sachkunde und anderen Lernbereichen bzw. Fächern, die genutzt werden sollen . . .

z. B. 1.3 Gemeinschaftsaufgaben in der Schule (3. Jgst.) grundlegende demokratische Verhaltensweisen

Themen: s. Gemeinschaftsarbeiten in Kunsterziehung (allgemein),  
Ausschmücken des Klassenzimmers für einen bestimmten Anlaß,  
Diskussion – Debatte mit Begründungen (hier: optisch/visueller Art)  
– Durchführung in „Arbeitsteilung“ Ähnlich: Schulfeste, -feiern  
Projektmäßiges Vorgehen

z. B. Jgst.) . . . Denkmalschutz

Themen: s. Kunsterziehung 4. Jgst. „Begegnung mit Kunstwerken“  
– Bauwerke (Stadtter, Stadtbrunnen, . . . Dorfkirche)

## Mathematik

### 6. Geometrische Grunderfahrungen:

3. Jgst.: Erste Erfahrungen zur Symmetrie:

...

#### 6.1 Ergänzen zu spiegelbildlichen Figuren

Herstellen von Klapp-, Klecksbildern evtl. auch Zeichnen mit der Schablone

#### (6.2 Beschreiben von Begrenzungsflächen)

4. Jgst.: Erste Erfahrungen zur Symmetrie:

#### 6.1 Untersuchen vorgegebener Figuren und Muster, z. B. durch Ausschneiden, Falten (Zeichnen bzw. Einfärben spiegelbildlicher Figuren auf Karopapier)

## Literaturhinweise

### Allgemein:

Rindfleisch, F.: Kompendium Didaktik – Bildende Kunst. München: Ehrenwirth 1978

Staudte, A.: Ästhetische Erziehung 1–4. München – Wien – Baltimore: U & S 1980

Denker, J.: Kunsterziehung in der Grundschule. Oldenburg: Verlag Isensee 1969

Heinig, P.: Kunstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl. 1976

Wichelhaus, B.: Didaktische Überlegungen zur Themenfindung im Kunstunterricht. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik. (Düsseldorf: Schwann), Heft 5/1981, S. 49–53

### Zur Praxis:

Bareis, A.: Praxis der Kunsterziehung in der Grundschule. Donauwörth: Auer 1977

Burkhardt, H.: Grundschulpraxis des Kunstunterrichts. Ravensburg: O. Maier 1974

Kaiser, G.: Kunstunterricht in der Eingangsstufe. Ravensburg: O. Maier 1973

Kampmann, L.: Grundkurs Kunstunterricht. Ravensburg: O. Maier 1974

Kunstunterricht in der Grundschule. Ravensburg: O. Maier 1976:

Grießhaber, E.: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Zeichnen/Grafik.

Kaiser, G.: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Farbe.

Barth, W./Burghardt, H./Hämmerle, W.: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Spiel/Materialaktion.

### Zur Kinderzeichnung:

Britsch, G.: Theorie der Bildenden Kunst. Ratingen: Henn 1966

Mühle, G.: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. München: J. A. Barth-Verlag, 2. Aufl. 1967

Widlöcher, D.: Was eine Kinderzeichnung verrät. München 1974

Meyers, H.: Die Welt der kindlichen Bildnerie. Witten/Ruhr: Luther-Verl., 3. Aufl. 1967

Bareis, A.: Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Donauwörth: Auer 1972

Ebert, W.: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen: Henn 1967

Richter, H. G.: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976



## TEXTILARBEIT/WERKEN

## Übersicht

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Gestalten mit Fäden	1. Weben	1. Häkeln	1. Stricken
2. Freies Sticken	2. Applikation in Verbindung mit freiem Sticken	2. Gebundenes Sticken	2. Handnähen
3. Arbeit mit Stoffen/ Applikation	3. Handnähen	3. Werken mit Papier	3. Werken mit Papier
4. Gebundenes Sticken	4. Werken mit Papier	4. Werken mit Ton	4. Werken mit Ton
5. Werken mit Papier	5. Werken mit plastischen Stoffen	5. Werken mit Holz	5. Werken mit Holz
6. Werken mit Naturmaterialien	6. Werken mit Metall	6. Werken mit Metall	6. Werken mit Metall

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>3. JAHRGANGSSTUFE</b>	
<b>1. Häkeln</b>	
1.1 Einfache Häkelmaschen bilden; Grunderfahrungen beim Entwickeln von Häkelmustern	<p>Arbeitsmittel: Vorführmodell mit Zubehör, graphische Darstellungen, z. B. Tafelbild, Folie; Maschensymbole, Arbeitsproben, Werkstücke; verschiedene Garne und Häkelnadeln</p> <p>Erlernen der Häkelmaschen und der Randbildung</p> <p>Einüben der Arbeitshaltung beim Häkeln</p> <p>Finden einfacher Muster, z. B. durch Wechsel von Maschen und Farben</p>
1.2 Ein einfaches Werkstück planen und häkeln	<p>Kinder überlegen Größe, Werkstoffbedarf und Werkzeug sowie Arbeitsschritte</p> <p>Ausführen des Werkstücks in einfacher persönlicher Gestaltung</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Puppenteppich, Täschen, Gürtel, Topflappen</p>
<b>2. Gebundenes Sticken</b>	
2.1 Eine mehrteilige gebundene Stichtart ausführen, z. B. Zickzackstich, Kreuzstich, Hexenstich	<p>Arbeitsmittel: Vorführrahmen mit Zubehör, Stichproben und bestickte Gegenstände, Modelle oder Bilder, graphische Darstellung der Teilstiche, z. B. als Tafelzeichnung, Folie, Plakat; leinenbindiges, leicht zählbares Gewebe, geeignetes Stickgarn, Sticknadel ohne Spitze, Schere, verschiedenfarbiges Papier, evtl. Stichschablonen, Farben, Klebstoff für den Musterentwurf</p> <p>Erlernen des mehrteiligen Stiches</p>
2.2 Ein einfaches Werkstück mustern, z. B. durch Band- und Flächenmuster, Wechsel der Farbe, Stichgröße, Dichte, Garnstruktur	<p>Planen der Muster und ihrer Anordnung</p> <p>Entwickeln eines Musters durch Aufzeichnen, evtl. mit Hilfe von Schablonen</p> <p>Entwickeln von Grundregeln für die Gestaltung</p> <p>Betrachten der Werkstücke nach bildnerischem Ausdruck und handwerklicher Ausführung</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Deckchen, Täschen, Gürtel, Halsband, Zierleiste für Dirndlschürze</p>
<b>3. Werken mit Papier</b>	
3.1 Spielerisches Bauen mit vorgefertigten Körpern aus Papier	<p>Arbeitsmittel: Schachteln, Dosen, Rollen; farbiges Papier, Wellpappe, Farbe</p> <p>Entwickeln eigener Vorstellungen zur individuellen Ausgestaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Aufbau der Körper</li> <li>— Zusammenkleben</li> <li>— Verwendung geeigneter Materialien zur Ausgestaltung, z. B. Knöpfe, farbiges Papier, Wellpappe, Farbe</li> <li>— Bauen und Aneinanderkleben in freien Gestaltungsversuchen</li> </ul> <p>Gestaltungsvorschläge: Roboter, Nashorn, Hase, Elefant, Kasperl aus der Käseschachtel, Lokomotive, Straßenwalze</p>

## 3. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 4. Werken mit Ton

## 4.1 Grunderfahrungen im Gestalten mit Ton

## Arbeitsmittel:

Gebrauchsfertiger Ton, Hartfaser- oder Holzplatte als Unterlage, verschiedene Gegenstände zum Mustern von Flächen

Freies Umformen von Tonkugeln bzw. Tonklumpen  
Herstellen von Tonplatten, Mustern

## Mögliche Bearbeitung:

Freie Auswahl geeigneter Gegenstände und Werkzeuge zur Gestaltung der Oberflächen  
Musterung mit Stempeldruck (Fingerspuren, Holzleisten, Schrauben, Nägel)

Reliefartige Gestaltung, z. B. figürlich, ornamental

Bearbeiten von halbhartem Ton

## Hinweis:

Beim Bearbeiten von Ton kann auf das Brennen verzichtet werden.

## Gestaltungsvorschläge:

Schälchen, Eierbecher, kleine Teller, Kerzenständer, Namensschild, Zierkacheln, Untersetzer, Model, sitzender König, Elefant

## 5. Werken mit Holz

## 5.1 Grunderfahrungen im Bearbeiten von Holz

## Arbeitsmittel:

Verschiedene Holzarten in Form von kleinen Blöcken; Raspel, Feile, Schmirgelpapier mit verschiedenen Körnungen, evtl. Schraubzwinde

Erkunden der Eigenschaften von Hölzern, z. B. Farbe, Härte, und der Anwendung von Werkzeugen

## 5.2 Ein einfaches Werkstück aus Holz gestalten

## Entwerfen eines Werkstückes

Materialauswahl entsprechend dem geplanten Werkstück

Einspannen der Werkstücke und richtige Handhabung der Werkzeuge;

Führen der Raspel (Feile) mit beiden Händen

Schmirgeln durch Verwenden von Schmirgelblöcken  
Erproben verschiedener Körnungen

## Gestaltungsvorschläge:

Kegelspiel (Gemeinschaftsarbeit),  
einfache Tierplastik, z. B. Ente, Fisch, Vogel, Maus

## 6. Werken mit Metall

## 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Draht herstellen

## Arbeitsmittel:

Drahtstücke aus unterschiedlichen Materialien, z. B. Eisen, Kupfer, Aluminium; Flachzangen, Hammer, Treibunterlagen, Rundhölzer

Drähte ohne und mit Werkzeug spielerisch formen; Erproben des Materials hinsichtlich der Bearbeitungsmöglichkeiten

## Gestaltungsvorschläge:

Drahtring für Seifenblasen, Ringe, Ketten, Anhänger, Broschen, Figuren; einfache Haken und Ösen, große Büroklammer

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<b>4. JAHRGANGSSTUFE</b>	
<b>1. Stricken</b>	
1.1 Grunderfahrungen beim Entwickeln von Strickmustern mit zwei Nadeln	<p>Arbeitsmittel:            Verschiedene Garne, Stricknadeln, Strickarbeitsproben, Vorarbeitswolle, -häkelnadel, -stricknadeln; graphische Darstellungen, z. B. Tafelbilder, Arbeitstransparente, Maschensymbole, einfache Strickschrift, Werkstücke zur Wahl</p> <p>Betrachten, Befühlen, Bewerten verschiedener Strickarbeitsproben, die mit unterschiedlichen Werkstoffen gefertigt wurden</p> <p>Auswahl von Werkstoff und Nadeln für das Werkstück</p> <p>Erlernen der Strickmaschen, z. B. durch Nacharbeiten einer einfachen Arbeitsanleitung</p> <p>Einüben der Arbeitshaltung beim Stricken</p> <p>Finden einfacher Muster, z. B. durch Wechsel der Maschen und der Farbe</p> <p>Hinweis:            Kindern, die besondere Fähigkeiten im Stricken zeigen, kann im Fortgang der Arbeit das Rundstricken angeboten werden.</p>
1.2 Ein einfaches Werkstück planen und stricken	<p>Planen von Form, Werkstoffbedarf, Werkzeug und Arbeitsschritten</p> <p>Ausführen des Werkstücks in einfacher persönlicher Gestaltung</p> <p>Gestaltungsvorschläge:            Spieltiere, Puppen, einfache Puppenkleider, Täschen, Patchwork, Mütze, Schal für das Kind, evtl. Fäustling</p>
<b>2. Handnähen</b>	
2.1 Ein textiles Werkstück nähen	<p>Arbeitsmittel:            Werkgegenstände, Bilder; vielfältiger textiler Werkstoff, Nähwerkzeug, Schnittpapier, Schreibzeug</p> <p>Werkstoff und Werkzeug zum gewählten Werkgegenstand und -verfahren</p> <p>Erstellen der Grobplanung für das Werkstück hinsichtlich Form, Werkstoff, Werkverfahren</p> <p>Planen der Arbeitsschritte und Durchführung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Schnittgewinnung</li> <li>— Erlernen der Begrenzungsnaht</li> <li>— Gestalten der textilen Fläche</li> </ul> <p>Gestaltungsvorschläge:            Puppe, Handpuppe, Spielkissen, Spieltier, Tasche</p>
<b>3. Werken mit Papier</b>	
3.1 Ein Werkstück durch Bearbeiten von Papier herstellen	<p>Arbeitsmittel:            Verschieden starke Papiere, Kartons, Wellpappen, Schere, Klebstoff, Buntpapier</p> <p>Erproben von Verfahren zur Stabilitätsverbesserung durch Falten, Biegen, Rollen</p> <p>Herstellen von Hohlformen</p> <p>Gestaltungsvorschläge:            Masken, Tiere, Phantasiefiguren, Türme, Häuser, Bauernhöfe, Hochsitze, Brücken</p>

## 4. Jahrgangsstufe

## Lernziele/Lerninhalte

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

## 4. Werken mit Ton

## 4.1 Einen Hohlkörper aus Ton herstellen

## Arbeitsmittel:

Gebrauchsfertiger Ton, Werkzeuge zum Schneiden und Ritzen

Bearbeiten des Tons mit Fingern oder Werkzeugen

Vergleichen von Schülerarbeiten mit maschinell hergestellten Gegenständen am Beispiel von Tongefäßen

Betrachten u. a. von historischen Gegenständen, z. B. aus Ausgrabungen

Bewußtmachen der eigenen Leistung

## Hinweis:

Beim Bearbeiten von Ton kann auf das Brennen verzichtet werden.

## Gestaltungsvorschläge:

Wohnhöhle mit Lichtöffnungen und Treppen, Tongefäß, z. B. Becher, Windlicht, Aussichtsturm

## 5. Werken mit Holz

## 5.1 Ein Werkstück aus Holz planen und ausführen

## Arbeitsmittel (z. B. für eine Stockpuppe):

Modell; Astholz, Rundholz; Raspel, Feile, Wasserfarben (Lackfarben), Pinsel; weitere Materialien wie in Lernziel 2.1, zusätzlich eventuell Ringschrauben bzw. Lederstücke

Kein Schnitzmesser verwenden!

Entwickeln eigener Vorstellungen zur individuellen Gestaltung

— Größe des Puppenkopfes

— Gesicht als Relief oder Plastik

— eventuelles Ausnutzen von Zweigansätzen für Nase und Arme

— Wahl des Kopfputzes

— Bemalung des Gesichtes

— Art und Form der Bekleidung

— weitere Ausgestaltungsmöglichkeiten:

Anbringen von beweglichen Armen, eventuell mit angedeuteten Händen, an einem in Schulterhöhe angebrachten Querholz;

Befestigung durch Ringschrauben oder Lederstücke

## Gestaltungsvorschläge:

Figur zum Aufstellen, z. B. Engel, Krippenfiguren in Gemeinschaftsarbeit, Handpuppen

## 6. Werken mit Metall

## 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen

## Arbeitsmittel:

Weiches Aluminiumblech, dämmende Unterlage, Hammer, Nägel, Feilen, Blechschere

Erkunden der Materialeigenschaften

Formveränderung durch Durchlöchern, Feilen, Schneiden

## Weitere Gestaltungsvorschläge:

Armreif, Ring, Bücherstützen, Reibe, Sieb, Christbaumschmuck, Messer, Gabel, Kratz- und Schabwerkzeug, Säge

## Textilarbeit/Werken

### Das neue Fach Textilarbeit/Werken

Der Teillehrplan für Textilarbeit/Werken läßt bereits auf den ersten Blick erkennen, daß in ihm Inhalte der ehemaligen Fächer Hauswirtschaft/Handarbeit, Werken und Kunsterziehung aus den Lehrplänen des Jahres 1971 eingegangen sind. Unter bestimmter Blickrichtung bedeutsam erscheinende Teilinhalte wurden nicht aufgenommen.

Ein Rückblick und Vergleich der Lehrpläne der einzelnen Fächer verdeutlicht die Aussage: Das *Fach Textilarbeit* hat die Verbindung zur Hauswirtschaft aufgegeben und die hauswirtschaftlichen Themen der 3./4. Jahrgangsstufe nicht mehr aufgenommen. Die Lerninhalte der Handarbeit gingen, bis auf wenige Arbeitsverfahren, so z. B. die Technik des Stoffdrucks (Drucken ist ein Tätigkeitsbereich des Faches Kunsterziehung) und die Textilkunde der 3./4. Jahrgangsstufe, in den neuen Lehrplan ein. Die Lerninhalte konnten jedoch im Hinblick auf die zeitliche Beschränkung nicht mehr im gleichen Umfang aufgenommen werden. Sie wurden auch innerhalb der Jahrgangsstufen umgeschichtet.

Das *Fach Werken*, bisher an der Technik orientiert, hat den vorhandwerklichen Erfahrungsbereich in den neuen Lehrplan übernommen. Die Bereiche der technischen Grunderfahrung, z. B. Funktionswert der technischen Produkte, und das Werkzeichnen als Sachzeichnen wurden ausgegliedert. Sie sind nicht mehr Lerninhalt der Grundschule. Der Bereich Bau und Raum wurde aufgenommen, doch eingeschränkt.

Das *Fach Kunsterziehung* übergab die Tätigkeitsbereiche des plastischen und räumlichen Gestaltens an das Fach Textilarbeit/Werken. Mit weiteren Tätigkeitsbereichen besteht das Fach Kunsterziehung als ein eigenständiges musikalisches Fach in der Grundschule fort.

Die offensichtlich im neuen Teillehrplan vollzogene Umgruppierung und Zusammenfassung von Teilinhalten zu dem Fach Textilarbeit/Werken läßt die Frage nach der didaktischen Konzeption in der Grundschule und evtl. auch nach der Weiterführung in der Hauptschule aufkommen.

Es ist zu vermerken, daß Textilarbeit/Werken mit der Musik- und Bewegungserziehung, Musik, Kunsterziehung und dem Sport, ein *musikalisches Fach* der Grundschule bildet. Mit ca. 30% der gesamten Unterrichtszeit ist den musischen Fächern ein breiter Raum gewährt und eine bedeutsame Aufgabe zugemessen.

Ausgehend von den Anlagen und den entwicklungspsychologischen Gegebenheiten der Kinder, sollen die genannten Fächer zur harmonischen Gesamtentwicklung beitragen und die bildnerischen und technischen Fähigkeiten der Kinder, ihre Freude am Tun, ihre Bewegungsfreude, sowie ihre schöpferischen Kräfte entwickeln und fördern helfen.

Im Rahmen dieser umfassenden und vielschichtigen Aufgabenstellung obliegt es dem Fach Textilarbeit/Werken, durch freudvolles und schöpferisches Gestalten zur Entfaltung der bildnerischen und technischen Fähigkeiten der Kinder beizutragen.

Das geschieht in der Grundschule insbesondere durch die Planung und Bereitstellung überschaubarer, begrenzter und elementarer Aufgabenstellungen aus dem flächigen und volumenhaften Gestalten. In ihnen lernt der Schüler den Umgang mit verschiedenen körperhaften Werkstoffen und Werkzeugen und die Auseinandersetzung mit bildnerischen und werkhafte/technischen Problemen bei der Verwirklichung einer gestalterischen Absicht. Darin leistet das Fach Textilarbeit/Werken seinen spezifischen Beitrag in der Erziehung der Kinder zu einem Empfinden für den Ausdrucksgehalt und die Formschönheit, die Material- und Werkgerechtigkeit und die Funktionsgerechtigkeit der gestalteten nahen Umwelt. Der Sinn für gute Gestalt<sup>1</sup> wird in den Kindern angebahnt, gepflegt und gefördert.

## Gründe für die Neukonzeption des Faches

In der Frage nach den Gründen, die zu der Zusammenfassung der ehemals getrennten Fächer zu einem Fach und zu der veränderten didaktischen Konzeption führten, ist zunächst auf

- *die veränderte Zielsetzung des Lehrplans für die Grundschule*

zu verweisen. Der Grundschul Lehrplan von 1981 räumt dem Erzieherischen den Vorrang ein. Er stellt die Orientierung am Kind, an seinen Fähigkeiten, an seiner Gesamtentwicklung und seine gegenwärtige und zukünftige Situation in den Mittelpunkt der erzieherischen und unterrichtlichen Bemühungen. Die Grundschule erstrebt die grundlegende Bildung, in der „Wissen und Können“ und auch „Herz und Charakter“ gemäß der Bayerischen Verfassung gebildet werden. Ein weiterer Anstoß kam über

- *die Ergebnisse der Lehrerbefragung von 1976*

Dem Grundschul Lehrplan liegt das Ergebnis der umfassenden Lehrerbefragung zugrunde. Sie kann zwar hinsichtlich der Fächer Werken und Hauswirtschaft/Handarbeit nicht als repräsentativ bezeichnet werden, doch das Befragungsergebnis, insbesondere für das Fach Werken, tendiert in Richtung auf mehr Kindorientierung, und damit in die Richtung des Gesamtergebnisses. Abgelehnt wurde insbesondere die Überbetonung des technischen und theoretischen Anteils des Lehrplans. Gefordert wurde mehr schöpferische Werkarbeit, die zur Entfaltung der praktischen und schöpferischen Fähigkeiten der Kinder führt. Ein weiterer Impuls kam über

- *die Forderung nach koedukativer Schulbildung*

Bereits 1974 wird auf dem Grundschulkongreß in München festgestellt, daß die Entwicklung der koedukativen Schulbildung bisher nur von den Fächern Handarbeit und Werken halt gemacht habe. Auch die 1972/73 eingeführte Wählbarkeit der Fächer Hauswirtschaft/Handarbeit und Werken für alle Grundschüler wird dahingehend beurteilt, daß sie zwar dem Prinzip der Chancengleichheit Rechnung trage, daß sie aber weder inhaltlich vertretbar, noch organisatorisch durchführbar sei. Gefordert wird ein Unterricht in Textilarbeit und Werken, der eine grundlegende Befähigung für Knaben und Mädchen vermittelt und zu einem offenen Rollenverständnis führt.

Im vorliegenden Lehrplan für das Fach Textilarbeit/Werken wurde der geforderte Schritt vollzogen. Textilarbeit/Werken ist nicht mehr Wahlpflichtfach, sondern Pflichtfach für Knaben und Mädchen. Das Fach hat eine Zielsetzung, das es durch grundlegende Aufgabenstellungen aus dem werkhafte und bildnerischen Bereich zu verwirklichen sucht.

## Ziele und Aufgaben des Faches

Die fachbezogenen Aussagen der Teillehrpläne, sie weisen die Ziele und Aufgaben eines Faches aus, sind vor dem Hintergrund der Aussagen der Präambel zum Auftrag der Grundschule, zu Erziehung und Unterricht, zu sehen und zu verstehen.

Auch der Lehrplan für Textilarbeit/Werken nimmt die Orientierung am Kind, das den Übergang von Elternhaus und Kindergarten in die Grundschule vollzieht, zum Ausgangspunkt und knüpft an seine Erfahrungen und seine bildnerischen und technischen Fähigkeiten an. Er formuliert:

- *Im Fach Textilarbeit/Werken sollen die bildnerischen und technischen Fähigkeiten des Kindes entwickelt werden.*

Bildnerische und technisch/werkhafte Fähigkeiten hat das Kind zumeist in freien und schöpferischen Aktivitäten der Vorschulzeit entwickelt. Es versuchte, die Dinge seiner nahen und dinglichen Umwelt schöner und zweckmäßiger zu gestalten, und es hat sich dabei spontan und weitgehend unreflektiert mit Werkstoffen und Werkzeugen und mit Farbe und Zeichen befaßt. In Abhängigkeit von der Anregungssituation der kindlichen Umwelt sind die Fähigkeiten im einzelnen Kind sehr unterschiedlich ausgeprägt. Vielfach wurde durch Spielzeug, das wenig Anregungen zu bildnerischer und werkhafter Betätigung gab, die Förderung und Pflege der schöpferischen Fähigkeiten verhindert. Der Lehrplan stellt den Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens, denn das Kind muß greifen um zu be-greifen, fassen um zu er-fassen. An geeigneten Aufgabenstellungen können sich die Kinder mit überschaubaren Teilaufgaben bildnerischer und werkhafter Art auseinandersetzen und auf diese Weise ihr Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen erweitern und steigern. In den anfänglich einfachen und überschaubaren, zunehmend aber komplexeren Gestaltungsaufgaben wird das Kind in Situationen geführt, in denen der Dialog zwischen Aufgabenstellung und werkhafte-bildnerischem Prozeß ablaufen kann. Das Kind wird fähig, sich ordnend und gestaltend mit den bildnerischen und werkhafte Mitteln in Beziehung zu setzen und schöpferisch in seiner nahen Umwelt zu wirken. Die bei den eigenen Versuchen wirksam werdenden Wahrnehmungsvorgänge bilden die Grundlage für jede Wahrnehmungsschulung. Der Lehrplan formuliert deshalb auch, daß der Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen dazu beitragen soll,

- *die Wahrnehmungsfähigkeit zu verfeinern.*

Die Schule knüpft an die vom einzelnen Kind mitgebrachte optische und haptische Wahrnehmungsfähigkeit an, erfaßt und ordnet sie, indem sie zu Ausdruck, zu Mitteilung und zu schöpferischer Gestaltung anregt. Sie weitert und differenziert die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit durch die Anleitung zur tätigen Auseinandersetzung, zum Sehen, Greifen und Ordnen. Die Fähigkeit, wahrzunehmen und zu empfinden soll angebahnt und gefördert werden. Durch Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden, Ordnen, Benennen und Beschreiben lernt das Kind, die gewonnenen Erfahrungen bildnerischer und werkhafter Art zu verstehen, zu speichern und in Verbindung mit neuen Eindrücken zu erweitern und zu differenzieren. Im werkhafte-bildnerischen Gestaltungsprozeß erwirbt das Kind auch die notwendigen Kenntnisse über Werkverfahren. Der Lehrplan formuliert, daß im Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen auch

- *Kenntnisse über Werkverfahren zu vermitteln*

sind. Die zur Gestaltung erforderlichen Werkverfahren werden erlernt und geübt, indem sie zweckgebunden zur Verwirklichung einer Gestaltungsabsicht eingesetzt werden. Obgleich sie keinen Selbstzweck haben, sind sie als notwendiger Bestandteil eines jeden Gestaltungsprozesses, insbesondere in der 3. und 4. Jahrgangsstufe auch als Teilaufgabe auszuweisen. Der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Handeln bedarf der besonderen Pflege und Förderung durch Ausprägen der Grob- und Feinmotorik und der Koordination des Wahrgenommenen mit dem zu Vollziehenden. Der Lehrplan stellt auch zur Aufgabe,

● *die Freude am gestalterischen Tun zu wecken.*

Die Freude am Tun ist der kindgemäße Motivationsgrund zur Auseinandersetzung mit den gestalteten Dingen der Umwelt und zum gestaltenden Umgang mit den verschiedenen Materialien und Werkzeugen. Im werkhafte und bildnerischen Prozeß ist die affektive Beteiligung der Kinder das konstitutive Moment. Es wäre die Aufgabe des Unterrichts, Freude und emotionale Beteiligung zu wecken, wenn sie durch Reizüberflutung in eine „Reizabwehr“ (Meves) umgeschlagen bzw. durch einseitige Beanspruchung oder Vernachlässigung unterentwickelt wäre. Viele Arten der Freude gehören als Begleitumstände zum werkhafte und bildnerischen Tun einfach dazu. Freude am schönen Material, Freude am sichtbaren, schöpferischen und gelungenen Werk, Freude am Entdecken, am Vollenden, am Tun, Freude, die schenken und Freude wecken möchte. Das bisher Gesagte faßt der Lehrplan zusammen, indem er formuliert, daß der Unterricht dazu beitragen solle, in den Kindern

● *das ästhetische Empfinden anzubahnen.*

Es ist jenes Empfinden für das Schöne, das Ausgewogene und Ansprechende in Form- und Farbgestaltung, das über das Pragmatische und Funktionale hinaus die Dinge unserer Umwelt dem Menschen gemäßer macht. Das sind gestaltete Gebrauchsgüter unserer Umwelt, deren ästhetische Dimension das Material- und Werkgerechte vervollkommen und das Funktionale übersteigt und ergänzt. Dieses Empfinden kann erworben werden über das Herstellen, das Wahrnehmen und das Gebrauchen ästhetisch gestalteter Objekte. Die Grundschule kann nur anbahnend an der Verwirklichung dieser Zielsetzung mitwirken.

Die anbahnende Vermittlung der genannten Qualifikationen kann dann auch

- *zur Gestaltung einer sinnvollen Freizeit der Schüler beitragen,*
- *für die Vielfalt des vom Menschen Geschaffenen (durch die Klassen- und Schulausstellungen und durch Werkobjekte der nahen Umwelt) den Blick öffnen*
- *und im Rahmen der Schule und Familie zur Verlebendigung der Gemeinschaft beitragen.*

Der Weg zur Verwirklichung der genannten Aufgaben liegt

- *in der Auswahl geeigneter Gestaltungsaufgaben, an denen die Ziele des Faches verwirklicht werden können, innerhalb derer mit vielfältigem Material und mit Werkzeugen umgegangen werden kann und werkhafte und bildnerische Lernprozesse erfolgen können und*
- *in der betrachtenden, erprobenden und wertenden Durchdringung der eigenen und fremdgestalteten Werkstücke.*

Es wird die Aufgabe der Handreichung sein, den aufgezeigten Weg für die 1./2. und 3./4. Jahrgangsstufe aufzuzeigen.

Das Gestalten nach eigenen Ideen im Sinne des schöpferischen kreativen Tuns, ist Kernstück dieser gestaltenden Werkerziehung. Doch auch die Erziehung zu planvoller, sorgfältiger und ausdauernder Arbeit bei sparsamem Materialverbrauch und -einsatz und werkzeugschonender Bearbeitung ist Erziehungsziel und dem Entwicklungsstand der Grundschulkin- der gemäß zunehmend anzubahnen und aufzubauen. Das Gestalten in einem überschaubaren Zusammenhang, in dem Planung, Herstellung und Vollendung und betrachtende Reflexion im Konkreten und Erfahrbaren bleibt, bildet die beste Grundlage zur Überleitung von der Spiel- zur Arbeitshaltung.

Gegenstände, „verwendbare Gegenstände“ formuliert der Lehrplan, die auch zu häuslicher Weiterarbeit anregen, sind das sichtbare Ergebnis. Mit dieser Aussage erfährt sowohl der Werk- und Gestaltungsprozeß, als auch die Werkaufgabe eine angemessene Gewichtung, und einer Vertheoretisierung des Unterrichts wird die Absage erteilt.

## Die didaktischen Kategorien des Lehrplans

Dem Lehrplan der Grundschule liegen die verbindlichen Lernziele und -inhalte (Spalte 1) und die verbindlichen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung (Spalte 2) zugrunde.

### Lernziele und Lerninhalte

Die Zusammenfassung der Lernziele und -inhalte in einer Spalte soll ihre enge Zusammengehörigkeit zum Ausdruck bringen. Sie sind einfach und umgangssprachlich formuliert, lassen aber trotzdem die Verhaltens- und Inhaltskomponente erkennen.

#### Beispiele

	Verhaltens-	Inhaltskomponente
1. Jgst., LZ 6.1	Fähigkeit,	einen Werkgegenstand aus Naturmaterialien zu gestalten
2. Jgst., LZ 3.1	Fähigkeit,	ein einfaches Werkstück zu nähen
3. Jgst., LZ 5.2	Fähigkeit,	ein einfaches Werkstück aus Holz zu gestalten
4. Jgst., LZ 1.2	Fähigkeit,	ein einfaches Werkstück zu planen und zu stricken

Die Verhaltenskomponente der Fähigkeit spricht den didaktischen Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung an. Sie wurde im Lehrplan u. a. weggelassen, um die Monotonie der Wiederholung gleicher Begriffe zu vermeiden. Sie bedarf im Hinblick auf die Inhaltskomponente und deren Komplexität, das Leistungsvermögen der Schüler und die Orientierung an den Zielen des Faches, der Ausformulierung der erkenntnismäßigen und affektiven Teilleistungen.

#### Beispiel

2. Jgst., LZ 3.1      Ein einfaches Werkstück nähen  
 – formgerechter Zuschnitt  
 – Verbinden der Schnitteile mit einfacher Naht

Die Empfehlungen verweisen in Ergänzung der Lerninhalte auf das Entwerfen des Schnittes, d. h. also die Notwendigkeit, die Kinder an die Aufgabe heranzuführen, aus einer Fläche bzw. zwei flächigen Teilen (Schnitteilen), eine Hülle (Hohlkörper) für einen Körper zu bilden. Das genannte Konstruktionsproblem macht deutlich, daß es mit der Zielklasse der Fähigkeit nicht zureichend gefaßt ist. In diesem Lernziel müssen die Kinder erst grundlegende Einsichten in den Zusammenhang von Fläche und Raum, Flächenform und Raumform gewinnen. Auch das Problem der Nahtzugabe ist zu lösen und bedarf ebenfalls eines einsichtigen Lernens.

Neue Lernzielformulierungen, die in den Lehrplan aufgenommen wurden, z. B. der Begriff der Grunderfahrungen, wollen den elementaren Charakter des Lernens in der Grundschule betonen. Vielfältige Sinneserfahrungen, psychomotorische Tätigkeiten und die emotionale und erlebnismäßige Beteiligung sollen in diesen Lernzielen angesprochen werden.

Lernziele dieser Art sind insbesondere in der 1./2. Jahrgangsstufe ausgewiesen.

#### Beispiele

1. Jgst., LZ 5.1      Grunderfahrungen im Werken mit Papier durch Knüllen, Biegen, Reißen  
 2. Jgst., LZ 1.1      Grunderfahrungen im Entwickeln von Webmustern

In der 3./4. Jahrgangsstufe gehen die Lernziele, die Grunderfahrungen nennen, zumeist in Lernziele über, die Fähigkeiten, Kenntnisse und Erkenntnisse ansprechen.

#### Beispiele

3. Jgst., LZ 5.1      Grunderfahrungen im Bearbeiten von Holz  
 LZ 5.2      Ein einfaches Werkstück aus Holz gestalten  
 4. Jgst., LZ 1.1      Grunderfahrungen beim Entwickeln von Strickmustern mit zwei Nadeln  
 LZ 1.2      Ein einfaches Werkstück planen und stricken

## Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Die unverbindlichen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung sind Realisierungshinweise für den Lehrer. Sie sind zumeist als Lerntätigkeiten der Schüler ausgewiesen, die durch methodische Maßnahmen des Lehrers initiiert werden müssen. Die vorgeschlagenen Lerntätigkeiten der Schüler beinhalten auch die Anregungen zur Durchführung der Lernerfolgskontrolle.

### Beispiel

Feinziel aus LZ 1.1 der 1. Jgst.:

Fähigkeit, harte und weiche, dicke und dünne textile Fäden wahrnehmen, auswählen und beschreiben können.

Lernerfolgskontrolle:

Fähigkeit, aus einem umfassenden Materialangebot jeweils einen harten oder weichen, dicken oder dünnen Faden entnehmen und unterscheidend beschreiben können.

Obgleich die Unterrichtsplanung und -gestaltung ausschließlich in die pädagogische Verantwortung des Lehrers gegeben ist, können die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung bedeutsame Hilfe zur Interpretation geben. Sowohl die angeführten Arbeitsmittel, als auch die Gestaltungsvorschläge können die verbindlich ausgewiesenen, aber sehr offen und allgemein formulierten Lernziele und -inhalte erläutern und klären.

### Beispiel

3. Jgst., LZ 5.2 Ein einfaches Werkstück aus Holz herstellen

Das Verfahren für dieses Werkstück ist nicht im Lernziel und -inhalt benannt. Es wäre ein trennendes, verbindendes oder auch auch ein wegnehmend spannendes Verfahren möglich. Beim ersten Verfahren würde das Werkstück z. B. aus Leisten zusammengesetzt, d. h. Holzverbindungen wären die inhaltliche Ausdeutung, beim zweiten Verfahren würde Holz durch Spanen geformt. Die Arbeitsmittel geben nun die ergänzenden und konkretisierenden Hinweise auf das beabsichtigte Verfahren. Sie sehen als Werkzeuge die Rassel, Feile und das Schmirgelpapier vor. Sie weisen also auf das spanabhebende Verfahren hin. Auch die Gestaltungsvorschläge, z. B. Kegelspiel, einfache Tierplastiken, verweisen auf das wegnehmende, spanende Verfahren.

### Beispiel

4. Jgst., LZ 1.1 Grunderfahrungen beim Entwickeln von Strickmustern mit zwei Nadeln

Hier weisen die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung auf das Finden einfacher Muster, z. B. durch Wechsel der Maschen und der Farbe hin. Das bedeutet eine Steigerung im Schwierigkeitsgrad zur Grundforderung des Lernziels. Das Lernziel kann inhaltlich auch durch das Stricken nur einer, z. B. der rechten Masche erfüllt werden. Die Begründung liegt darin, daß im flächenbildenden Verfahren Stricken durch den Werkprozeß die Strickfläche gleichzeitig gestaltet wird, d. h. der innere Aufbau (mit der Stricknadel gleichmäßig in Reihen verschlungenen Fäden) bedingen die Oberflächenbeschaffenheit (Maschenbild). Der Werkprozeß und bildnerische Prozeß bilden eine Einheit und bewirken die werkhafte Musterung der Strickfläche.

## Die zeitliche Gliederung und Abfolge der Aufgabenbereiche

Das offene Konzept des Grundschullehrplans, das für einen Lehrer gedacht ist, der seine Verantwortung für Unterricht und Erziehung im Blick auf die gegenwärtige und zukünftige Situation seiner Kinder ernst nimmt, hat sowohl die Festlegung des Zeitmaßes, als auch die Abfolge der Aufgabenbereiche in die didaktisch-pädagogische Entscheidung des einzelnen Lehrers gelegt.

Für die 3. und 4. Jahrgangsstufe liegt dem Lehrplan eine zeitliche Planung zugrunde, die für

den textilen und nicht-textilen Bereich unter Einberechnung der Zeit für den Pädagogischen Freiraum ein Zeitmaß von je 40% vorsieht. Im Hinblick auf die Komplexität der Aufgaben, die sich in den dargestellten Aufgabenbereichen verschließen, ist dieser Hinweis notwendig. *Die folgende Übersicht weist die zeitlich grundsätzliche Gewichtung aus.*

3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe	35 Schulwochen
1. Häkeln	1. Stricken	ca. 40%
2. Gebundenes Sticken	2. Handnähen	
3. Werken mit Papier	3. Werken mit Papier	ca. 40%
4. Werken mit Ton	4. Werken mit Ton	
5. Werken mit Holz	5. Werken mit Holz	
6. Werken mit Metall	6. Werken mit Metall	
Pädagogischer Freiraum	Pädagogischer Freiraum	ca. 20%

Die im Lehrplan dargestellte Abfolge der Aufgabenbereiche (Numerierung von 1–6) hat Bedeutung im Hinblick auf die übersichtliche und gegliederte Darstellung im amtlichen Lehrplan, schließt aber keinen Hinweis auf die Abfolge im Verlauf eines Schuljahres in sich. Die Festlegung der Abfolge der Aufgabenbereiche plant der unterrichtende Lehrer unter Einbeziehung didaktischer Entscheidungen und Berücksichtigung organisatorischer Gegebenheiten der Lerngruppe.

So ist zum Beispiel zu berücksichtigen

- der Grundsatz der Steigerung im Schwierigkeitsgrad (Materialwiderstand und Werkzeugbearbeitung)
- ein Wechsel der Lernbereiche, speziell in der 1./2. Jahrgangsstufe,
- die Jahreszeit, Feste und Festkreise,
- geplante Verbindungen der Aufgabenbereiche im eigenen Fach,
- vorgesehene Querverbindungen zu anderen Fächern, insbesondere zu Heimat- und Sachkunde und Kunsterziehung,
- fächerübergreifende Planungen im Hinblick auf die Gestaltung des Schullebens.

Der Lehrplan für die einzelne Lerngruppe erhält unter Einbeziehung der o. g. und weiterer, ggfs. auch situativer Bedingungen seine klassen-, bzw. gruppenspezifische Ausformung.

## Lernverbindungen

Der nach Fächern gegliederte Lehrplan gibt nur selten Hinweise auf Querverbindungen zwischen den Fächern. Im Hinblick auf eine sinnvolle Konzentration und den fachspezifischen Beitrag der einzelnen Fächer zur Gestaltung des Klassen- und Schullebens, sollten aber im Lehrplan vorhandene Verbindungen aufgegriffen und in die Planung eingebracht werden. Das setzt eine zeitliche und thematische Absprache und enge Zusammenarbeit der in einer Klasse unterrichtenden Lehrer voraus.

Die folgende Aufstellung will aufzeigen, wie der Lehrplan

- *Lernverbindungen im eigenen Fach,*
- *Verbindungen zu anderen Fächern und*
- *Planungen fächerübergreifender Art, Projekte*

in sich schließt und zulässt.

Die Lernzielorientierung und die sachgerechte Behandlung der Lehraufgaben der einzelnen Fächer dürfen darunter nicht leiden. Die Aufzählung soll dem Lehrer erste Hinweise geben und ihn ermuntern, sich weiteren, vor allem auch örtlich gebundenen Möglichkeiten, zu öffnen und sie in seine Lehrplanung einzubringen.

## Lernverbindungen in Textilarbeit/Werken

### 3. Jahrgangsstufe

LZ 3.1 Spielerisches Bauen mit vorgefertigten Körpern aus Papier

in Lernverbindung mit

LZ 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Draht herstellen

Gestaltungsvorschlag: Lokomotive, bzw. Eisenbahn bauen. Verbindung der Wagen durch Ösen und Haken aus Draht, Radachse aus Draht etc.

Oder

Thema: Roboter auf dem Mond

Teile der Funkanlage aus Draht.

### 4. Jahrgangsstufe

LZ 4.1 Einen Hohlkörper aus Ton herstellen

in Lernverbindung mit

LZ 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen

Gestaltungsaufgabe: Kratz- und Schabwerkzeuge zur Bearbeitung von Ton und

LZ 5.1 Ein Werkstück aus Holz planen und ausführen

in Lernverbindung mit

LZ 2.1 Ein textiles Werkstück nähen

Gestaltungsvorschlag: Stockpuppe in LZ 5.1

Bekleidung in LZ 2.1

Es bieten sich auch Lernverbindungen zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen an. Sie sind situationsgemäß bei jeder neuen Aufgabenstellung mit einzubeziehen.

### Beispiel

#### 4. Jahrgangsstufe

LZ 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen

in Verbindung mit

#### 3. Jahrgangsstufe

LZ 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Draht herstellen

Gestaltungsvorschlag: Windspiel (Die Verbindungsteile zwischen den gemusterten Blechformen sind aus Draht.)

## Lernverbindungen zu anderen Fächern

### ● Mögliche Lernverbindungen zwischen Kunsterziehung und Textilarbeit/Werken

#### 3. Jahrgangsstufe

LZ 1. Phantasievolles Gestalten von Schmuckformen

– Band- und Flächenmuster aus geometrischen Grundformen

– Schmücken von Gegenständen

Lernverbindung:

LZ 2.2 Ein einfaches Werkstück mustern, z. B. durch Band- und Flächenmuster, Wechsel der Farbe, Stichgröße, Dichte, Garnstruktur

#### 4. Jahrgangsstufe

LZ 2 Arbeiten mit selbstgefertigten Schablonen, z. B. Drucken mit eingefärbten Schablonen oder Aufsprühen von Farbe durch ein Sieb

Lernverbindung:

LZ 2.1 Ein textiles Werkstück nähen

Gestaltungsaufgabe: Stockpuppe – Bekleidung der Puppe bedrucken

Hirtenbeutel bedrucken

LZ 3. Phantasievolles Malen mit Farben; einfache Gestaltungsaufgaben

– Bemalen/Schmücken von Gesichtern, Masken, Figuren

Lernverbindung:

LZ 3.1 Ein Werkstück durch Bearbeiten von Papier herstellen

Gestaltungsvorschlag: TA/WE: Maske bauen

KE: Maske bemalen

● *Mögliche Lernverbindungen zwischen Heimat- und Sachkunde und Textilarbeit/Werken*

**3. Jahrgangsstufe**

LZ 1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft

Lernverbindung:

LZ 3.1 Spielerisches Bauen mit vorgefertigten Körpern aus Papier

Gestalten einer Schulausstellung

**4. Jahrgangsstufe**

LZ 5.1 Einblick in einen landwirtschaftlichen Betrieb oder einen Industriebetrieb der Heimat

Lernverbindung:

LZ 4.1 Einen Hohlkörper aus Ton herstellen

Beispiel: Industriebetrieb (Ziegelei)

*Planungen fächerübergreifender Art (Projekt)*

Es ist eine vom Lehrerteam zu tragende Planung, die im Zusammenhang mit einem Elternabend, einer Jahresschlußfeier o. ä. zur Gestaltung des Schullebens durchgeführt werden kann.. Wie die folgende Übersicht zeigt, können mehrere Fächer ihren fachlichen Beitrag zur Verwirklichung eines solchen Projektes leisten.

Puppenspiel oder Marionettenspiel			
Textilarbeit/ Werken	Deutsch	Kunsterziehung	Musik
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestalten der Stockpuppe               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fertigung der Holzteile</li> <li>– Fertigung der Bekleidung</li> </ul> </li> <li>● Bau der Kulissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Einüben der Theaterstücke</li> <li>● Schreiben der Einladungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestalten der Plakate</li> <li>● Ausgestaltung des Theater- raumes</li> <li>● Gestalten des Bühnenbildes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Einüben der Musikstücke</li> </ul>

## Die inhaltliche Gliederung

### Die Werkstoffe

Ein breites und vielgestaltiges Werkstoffangebot steht dem Fach zur Be- und Verarbeitung und zum Gestalten zur Verfügung. Es sind Werkstoffe, die durch ihre optisch und haptisch wahrnehmbare körperhafte Erscheinung zur Gruppe der „körperhaften Werkstoffe“<sup>42</sup> gehören.

Im Fach Textilarbeit/Werken wird mit so unterschiedlichen Werkstoffen wie textile Fäden und Draht, Flächen aus Papier, textilen Grundstoffen, Metallfolie und Blech, plastischen Werkstoffen wie Papiermaschee und Ton, Naturmaterialien und vorgefertigten Körpern aus Papier gestaltet.

### *Textile Fäden und Flächen*

Die Vielfalt dieses Materials nach Oberflächenbeschaffenheit, innerem Aufbau, Farbe, Musterung, Stärke, Herkunft und Bearbeitungswiderstand ist annähernd unerschöpflich. Von Wolle über Sisalschnur, von Geweben zu Vliesstoffen reicht das Angebot und auch nichttextile Fäden und Flächen wie Bast und Leder schließt es nicht aus.

### *Papier/Pappe*

Auch dieser Werkstoff, unterschiedlich in Stärke, Oberflächenbeschaffenheit, Farbe und Bearbeitungswiderstand ist in großer Fülle im Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder vorhanden. Von Seidenpapier bis Zeitungspapier und Pappe reicht das Angebot.

### *Plastische Werkstoffe*

Von Papiermaschee bis Ton gibt es eine Bandbreite formbarer plastischer Materialien. Sie sind teils gebrauchsfertig im Handel und können auch selbst angemengt werden.

### *Metall*

Draht aus Eisen, Kupfer, Aluminium und Blech aus Aluminium sind in das Werkstoffangebot aufgenommen. Die Härte, Sprödigkeit und eine geringe Elastizität sind dem Werkstoff vergleichsweise eigen.

### *Holz*

Holz verschieden in Härte, Maserung und Farbe, in Blöcken und als Rundhölzer, Astholz und Abfallhölzer bilden den Werkstoff für das Kennenlernen der Be- und Verarbeitung und für erste Gestaltungsarbeiten.

Die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Werkstoffe ist sehr gut geeignet, die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler für die optisch und haptisch wahrnehmbare Gestalt, für die Aussagekraft und Gestalttendenz und die Bearbeitungsmöglichkeit zu verfeinern. Insbesondere durch den sinnvollen Wechsel zwischen den Material- und Tätigkeitsbereichen innerhalb einer Jahrgangsstufe ist die Steigerung des Wahrnehmens und Empfindens günstig zu beeinflussen. Jedoch birgt eine zu große Materialvielfalt innerhalb eines Werkstoffbereiches die Gefahr der Überfrachtung und Oberflächlichkeit in sich und verhindert das verweilende Betrachten und das erprobende und gestaltende Tun der Schüler. Eine bewußte Auswahl und Begrenzung der Werkstoffe im Hinblick auf die spezifischen Merkmale und die Aussagekraft für den Werk- und Gestaltungsprozeß ist die vom Lehrer in Verantwortung zu tätige didaktische Aufgabe. Die Bereitstellung der Materialien bedarf der langfristigen Planung und der Möglichkeit der Bevorratung in der Schule. Mit Hilfe der Eltern und Kinder und über die Beschaffung ggf. von Abfallprodukten aus einschlägigen Handwerks- und Industriebetrieben ist die Grundausstattung gut zu ergänzen.

## **Die Aufgabenbereiche, geordnet nach der Werkgestalt**

### *Übersicht*

	Flächiges Gestalten		Volumenhaftes Gestalten	
			Formen	Bauen
3. Jahrgangsstufe	1. Häkeln			
	2. Gebundenes Sticken			
				3. Werken mit Papier
			4. Werken mit Ton	
			5. Werken mit Holz	
			6. Werken mit Metall	

4. Jahrgangsstufe	1. Stricken	2. Handnähen
		3. Werken mit Papier
		4. Werken mit Ton
		5. Werken mit Holz
	6. Werken mit Metall	

In der vorgestellten Übersicht sind die Aufgabenbereiche der 3./4. Jahrgangsstufe nach der typischen Erscheinungsform des werkhaften und bildnerischen Tuns, der Werkgestalt<sup>3</sup> geordnet. Das werkhafte Gestalten verweist auf die Werkmittel: Werkstoff, Werkzeug und Werkverfahren, das bildnerische Gestalten auf die Gestaltungsmittel (bildnerische Mittel) der Form (flächig und körperhaft), der Struktur/Textur und Farbe.

*Der Schwerpunkt des gestaltenden Tuns in der 3./4. Jahrgangsstufe verlagert sich vom flächigen zum volumenhaften Gestalten.* Mit dieser Verlagerung nimmt die Komplexität und die Mehrdimensionalität der Aufgabenstellungen zu. In den einzelnen Gestaltungsaufgaben treten nun neben den werkhaften und bildnerischen Aufgabenstellungen auch die funktionalen, technisch-konstruktiven und ökonomischen Bezüge auf. Je nach der gewählten Gestaltungsaufgabe steht das eine oder andere mehr im Vordergrund.

### Gestalten in der Fläche

Es sind sehr unterschiedliche Aufgabenstellungen, die der Lehrplan der 3./4. Jahrgangsstufe im Bereich des flächigen Gestaltens vorsieht:

- *Zwei Aufgabenstellungen aus der Flächenbildung: das Stricken und das Häkeln,*
- *die Aufgabe der Flächengliederung im gebundenen Sticken und*
- *die Aufgabe der Be- und Verarbeitung von Metall.*

Bei den *flächenbildenden Verfahren des Häkelns und Strickens* schließt der Werkprozeß den Gestaltungsprozeß in elementarster Art bereits in sich (s. auch Weben, Band 1 der Handreichung). Das innere Gefüge der Fläche, die spezifische Oberflächenbeschaffenheit entwickelt sich im Werkprozeß. Er ist in seiner bildnerischen Aussage und in seinem Gebrauchswert abhängig vom verwendeten Material, von der Art und Weise, die Fäden zu verschlingen (also Häkel- und Strickmaschinen) und vom verwendeten Werkzeug. Vom Werkverfahren her sollte sich die Aufgabenstellung auf Grundlegendes beschränken, d. h. auf Luftmaschen und feste Maschen im Häkeln und auf rechte Maschen, Rand- und Abkettmaschen und den Maschenanschlag beim Stricken. (Anmerkung: Die dargestellte Reihenfolge der Maschen entspricht der Empfehlung, wie sie in der Handreichung des ISP zum Lehrplan in Textilarbeit/Werken der Grundschule ausgesprochen wurde.) Einsichten in die Steigerung der bildnerischen Aussage gehäkelter und gestrickter Flächen durch die Ausführung mit unterschiedlich strukturiertem Material und durch unterschiedliche Nadelstärken (von festen bis zu lockeren Flächen) kann dem Schüler durch Arbeitsproben vermittelt werden, die vorbereitet zur Beobachtung zur Verfügung gestellt werden und an denen einzelne Schüler auch Arbeitsversuche durchführen können. Fortführung erfahren die genannten Aufgaben in der Auswahl eines kindgemäßen Werkstückes, dessen Funktion durch die spezifischen Merkmale einer gehäkelten oder gestrickten Fläche erfüllt und das von den Schülern material- und werkgerecht ausgeführt werden kann. Durch die individuelle Auswahl von Material und Werkzeug, die spezifische Arbeitsweise, die Größe und Art der Ausgestaltung erhält jedes Werkstück seine kindgemäße Form.

In der Aufgabenstellung des *gewebegebundenen Stickens* in der 3. Jahrgangsstufe muß einerseits das Gewebe in seiner Grundstruktur erfaßt und andererseits die elementarwerk-

haft gemusterte Fläche des Gewebes durch mehrteilige Stiche (Zick-zack-, Hexen- bzw. Kreuzstich) gemustert, d. h. gegliedert, belebt und betont werden. Die Musterung der Fläche ist abhängig von der Funktion des zu schmückenden Gegenstandes und von der Gestalttendenz des gewählten Stiches. Aufgrund seiner Form (Quadrat) ist der Kreuzstich für Flächenmusterungen, für das Gestalten von Einzelmotiven und für Reihenumusterungen geeignet. Seine werkgerechte Ausführung stellt jedoch erhebliche Anforderungen an die Kinder. Die Gestalttendenz des Zick-zack-Stiches und Hexenstiches weist auf die Reihengliederung von Flächen; der Zick-zack-Stich auch auf die Flächengliederung durch die spiegelbildliche Anordnung der einfachen Reihe. Die vom Werkverfahren her einfache Ausführung und die bildnerisch ergiebige Gestalttendenz und Variationsbreite des Zick-zack-Stiches spricht für ihn und seine Auswahl.

*Werken mit Blech.* Eine stärker werkhaft ausgeprägte Gestaltung nimmt das Gestalten mit dem Werkstoff Aluminiumblech an. Die Eigenschaften des Materials werden überwiegend durch das Bearbeiten mit Werkzeugen erkundet. Gleichzeitig bezieht sich die Erkundung auf die Handhabung und Wirkweise der Werkzeuge. Ohne Werkzeuge erkundet, zeigt Aluminiumblech seine optisch und haptisch erfahr- und wahrnehmbare Oberflächenbeschaffenheit und seine Biegsamkeit und Härte. Das Erkunden mit Werkzeugen, das Schneiden mit der Blechschere bewirkt das Aufbiegen und Verformen des Blechs. Durch leichtes Hämmern auf einer Dämmplatte kann es zugerichtet, durch kräftiges Hämmern gestreckt werden. Ungenau geschnittene Grate können durch Feilen begradigt werden. Die relative Weichheit des Aluminiumblechs zeigt sich beim Punzieren mit dem Nagel. Durchstoßenes Blech bildet scharfkantige Grate aus.

Bei der Herstellung von kleinen Gebrauchsgegenständen, z. B. Reibe, Sieb, Kratz- und Schabwerkzeuge, entwickelt sich die Form aus dem erkundenden Umgang mit dem Material und seiner Eigenart unter funktionalem Aspekt. Bei Werkstücken, die mehr unter formal-ästhetischem Gesichtspunkt entwickelt werden, z. B. Armreif, unterliegt die bildnerische Gestaltung den Gesetzmäßigkeiten flächiger Gestaltung durch Formkontraste, z. B. durch Punkt und Linie.

### **Volumenhaftes Gestalten – Formen**

Das *Gestalten mit Ton* oder ähnlich formbaren Werkstoffen geht vom *spielend erkundenden Umgang mit Ton* und den dabei gewonnenen Erfahrungen, daß sich Ton durch Drücken, Kneten, Zielen, Rollen verformen läßt, aus. Weiterführung und Differenzierung erfolgt durch weiterführende Aufgabenstellungen. Die werkhaft und bildnerische Gestaltung vollzieht sich aus der Tonkugel, der elementaren plastischen Form, durch Eindringen und durch drehendes Höhlen mit den Fingerspitzen beider Hände. Beim Entstehen des Daumenschälchens können die Kinder insbesondere ihr Gefühl für das Material und die Formgebung aus dem Material heraus entwickeln. Die tastende Hand erzielt, gelenkt vom Auge, die Formgebung und die Stärke der Gefäßwände. An der dabei entstandenen organischen Form, die vom Raum her zu umgreifen ist, kann auch die Beziehung zwischen Außen- und Innenform verdeutlicht werden.

In der *Formgebung unter funktionalem Anspruch*, z. B. einen Eierbecher formen, kann die Aufgabe eine Steigerung im Schwierigkeitsgrad erfahren. Die einzelnen Formteile des Eierbeckers müßten unter funktionalem Anspruch (Standfläche, Höhlung für das Ei) ausgeformt und beurteilt werden.

Tonkugeln zu *Tonplatten* geformt oder aus der gewalzten Tonfläche geschnitten, erhalten durch die werkstoffspezifische Musterungsmöglichkeit des Drückens, Kneifens und Pressens mit den Fingerspitzen oder mit Werkzeugen eine werkhaft-bildnerische Oberflächengestal-

tung. Auch durch eine additive Formweise, durch das Aufsetzen von Kugeln, Wülsten oder kleinen Flächen aus Ton kann eine flächig-reliefartige Gliederung, Betonung und Belebung der Binnenform erzielt werden. Die Gesetzmäßigkeiten der Formkontraste sind zu berücksichtigen. Werkhaft und bildnerisch ganz andere Aufgabenstellungen sind zu bewältigen, wenn es um das *plastische Gestalten aus halbharterm Ton* geht, aus dem ggfs. als Vollplastik ein sitzender König oder ein Elefant (siehe Gestaltungsvorschläge) gebildet werden soll. Das Wegnehmen von Außen nach Innen durch Wegschneiden und -schaben läßt die vollplastische Gestalt gewinnen. (Skulptur aus dem Block)

Nachfolgend sollen die *Werk- und Gestaltungsmittel zum Aufgabenbereich Vollplastik* aus dem halbharten Tonblock ausgewiesen werden:

Werkmittel	Gestaltungsmittel
<i>Werkverfahren:</i> Ton wegnehmen, abtragen, wegschneiden, -schaben.	Halbharter Tonblock in der Grundform der zu gestaltenden Figur
<i>Werkstoff:</i> Halbharter Tonblock	Entwickeln der vorgestellten, hineingedachten Gestalt in den Dimensionen der Breite, Höhe und Tiefe zu einer Vollplastik
<i>Werkzeuge:</i> Schabe- und Schneidwerkzeuge	

Eine Steigerung der werkhafte und bildnerischen Aufgabenstellung erfährt das Werken mit Ton für die *4. Jahrgangsstufe*. *Hohlkörper* sind aufzubauen und nicht aus der Kugel zu formen. Der Aufbau der Form erfolgt durch *Tonwülste oder -platten*. Die Probleme der Standsicherheit und des Gleichgewichts bei größeren Gefäßen mit raumgreifenden Wänden und mit Höhlungen, Wölbungen und auch Durchbrüchen sind in die Aufgabenstellungen eingebunden. Beim Aufbau der Form von Gefäßen aus Tonwülsten ist das vom haptischen Empfinden geleitete Verstreichen und Miteinanderverbinden der aufgesetzten Wülste für das entstehende Gefäß formbestimmend. Ausgangsform ist ein aus der Kugel heraus geformtes Daumenschälchen in der gewünschten Bodenfläche, dessen Wände aufgebaut werden. Durch die Arbeit mit zwei Händen – während die eine Hand verstreicht, stützt die andere das Gefäß von außen oder von innen – nimmt das Gefäß Form an. Die Formgebung kann durch unterschiedlich große Ringe beeinflusst und auch zur Form weitergeführt werden, die durch eine Wölbung abschließt (Wohnhöhle). Ein Schmücken der gewonnenen Form bedarf des Einfühlens in das Material und die vorgegebene Form.

Beim Aufbau von Gefäßen aus Tonplatten ist nicht so sehr das vom haptischen Empfinden geleitete Formen maßgebend. Der Übergang zur reinen Zweckform wird vollzogen und zu einer Materialbehandlung, die vorwiegend unter ökonomischem Aspekt steht. Damit überschreiten Werkstücke dieser Werkgestalt den Bereich des Formens in Richtung auf das Bauen und werktechnische Komponenten bestimmen den Herstellungsprozeß.

### *Werken mit Holz*

Bei der werkhafte und bildnerischen Aufgabenstellung aus der *3. Jahrgangsstufe*, eine Figur z. B. aus dem Rundholz oder auch aus Vierkanthölzern zu gestalten, kommt der Gestaltungsprozeß der Entwicklung der Vollplastik aus dem halbharten Tonblock (3. Jgst.) nahe. Die Verwirklichung der Bildvorstellung aus dem Holz vollzieht sich wiederum durch Wegnehmen, Abtragen, nur mit den holztypischen Werkzeugen von Raspel und Feile. Es ist ein werkbildnerischer Prozeß von hohem Schwierigkeitsgrad für die Kinder, in eine vorgegebene äußere Form eine vollplastische Gestalt hineinzudenken und durch das Raspeln und Feilen in die Dimensionen der Breite, Höhe und Tiefe, die Vollplastik zu gewinnen. Auch diese zu gestaltende Form ist in ihren Proportionen und aus der Rundumsicht zu erfassen und behutsam aus dem Holz herauszuformen. Das erkundende Umgehen bezieht sich

deshalb auch in einer ersten erprobenden Phase auf das Material und die Werkzeuge: Auf die optisch und haptisch wahrnehmbare Beschaffenheit verschiedener Hölzer in Aussehen, Härte und Gewicht und auf die Raspel, Feile und das Schmirgelpapier als Werkzeuge mit spanabhebender und oberflächenglättender Wirkung. Ihre Handhabung, Führung und ihre Möglichkeiten der Formgebung (flache und halbrunde Seiten und Werkzeugspuren) sollen erfaßt und gestaltend genutzt werden.

Auch in der 4. *Jahrgangsstufe* erfahren die Aufgabenstellungen aus dem Bereich Holz vom Werkverfahren her keine neue Aufgaben mehr. Der kreativen Ausformung einer Themenstellung, z. B. Stockpuppe, wird ein breiter Raum eröffnet. Sowohl Astholz als auch Rundholz ist zusätzlich für diese Aufgaben geeignet. Astholz läßt insbesondere das Heraussehen und das Herausholen der Körperform aus einer vorgegebenen, entdeckten Naturform zu. Figürliches Arbeiten mit Astholz regt insbesondere die Phantasie an und läßt die Werkgestalt aus dem Material heraus entwickeln (Astansätze nutzen für die Nase, für die Beine, die Arme etc.). Der Umgang mit dem Werkzeug erstreckt sich wie in der 3. Jahrgangsstufe auf sägen, raspeln und feilen. Das Schnitzmesser wird ausgeschlossen.

### *<sup>1</sup>Werken mit Metall der 3. Jahrgangsstufe*

Das werkhafte und bildnerische Tun mit Draht<sup>1</sup> erhält durch die Bewegung in den Raum hinein eine raum-körperhafte Formgebung und kann deshalb auch in die Werkgestalt des Formens eingeordnet werden. Im Unterschied dazu wäre es auch möglich, Draht flächig zu verarbeiten. Grunderfahrungen mit Drähten aus Stahl, Kupfer oder Aluminium kann der Schüler durch erste Materialverarbeitungsversuche ohne Werkzeuge, z. B. Ertasten der Oberflächenbeschaffenheit und durch Biegen, bis der Draht spröde geworden bricht, anstellen. Das Bearbeiten mit Werkzeugen, das Biegen und Verformen mit der Zange, das Beschneiden mit der Blechschere und das Härten des anfänglich elastischen Drahts durch Hämmern macht ihn vertraut mit den spezifischen Gegebenheiten dieses Werkstoffes. Im Vergleich zwischen Drähten aus verschiedenen Grundstoffen und anderen körperhaften Linien (z. B. Schnüre) verfeinert der Schüler seine optische und haptische Wahrnehmungsfähigkeit diesen Materialien und den Objekten der gestalteten Welt gegenüber. *Werkstücke mit unterschiedlicher Funktion*, geformt aus Draht können *entstehen*: Werkstücke zum *Spielen*, z. B. Drahringe für Seifenblasen, *als Schmuck*, z. B. Ringe und Ketten, *als Gebrauchsstück*, z. B. einfache Haken und Ösen, Federn, große Büroklammer. Auch *Drahtplastiken* einfachster Art, z. B. Tiere und Menschen, können entstehen.

### **Volumenhaftes Gestalten – Bauen**

Auch für das Gestalten im Bereich dieser Werkgestalt bringt der Schüler Erfahrungen aus dem Bau mit Körpern und Bausteinen, vielleicht auch schon aus dem ‚Robinsonbauen‘ mit. Ein Raumbewußtsein und Raumvorstellungsvermögen ist über dieses additive Bauen bereits geweckt. In der Aufgabenstellung aus der 3. *Jahrgangsstufe* geht es nun darum, körperhafte, vorwiegend quaderförmige Materialien (Schachteln aller Art, Verpackungen etc.) im Hinblick auf eine Gestaltvorstellung auszuwählen, sie anzuordnen und zu verbinden. Durch die unterschiedlichen Längen, Breiten und Höhen und auch sonstigen Formen lassen sich die Körper deutlich haptisch erfassen. Durch Drehen, Stürzen und Wenden können sie stets neu kombiniert werden. So entsteht aus der Addition verschiedenster Körper ein neues, geordnetes Ganzes, aus Größen- und Formkontrasten wird eine neue und gegliederte bildnerische Gesamtform. Die geschlossene Wirkung der gebauten Form wird verstärkt, wenn sie nachträglich bezogen und bemalt wird.

Zwei thematisch und inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte sind in den Gestaltungsvorschlägen zum *Werken mit Papier* in der 4. Jahrgangsstufe angesprochen. Einmal ist es mehr eine *Aufgabe aus dem bildnerischen Bereich*, bei der aus selbstgebaute Hohlkörpern eine phantasievolle Gestalt, eine Maske, eine Phantasiefigur oder ein Tier gebaut werden soll. In der zweiten Richtung ist es eine mehr *gebundene, werkhafte Aufgabe*, in der unter Lösung konstruktiver Probleme Hochsitze, Brücken, Türme etc. gebaut werden sollen. Bei der ersten Aufgabe formt der Schüler aus der zweidimensionalen Fläche dreidimensionale Hohlkörper, die seiner Gestaltvorstellung entsprechen und baut sie zu einer Endgestalt zusammen. Durch gliedernde Formkontraste und durch ausgewogene Proportionen wird die bildnerische Gestalt bestimmt.

In der zweiten Aufgabenstellung wird der Schüler durch Versuche an das Urphänomen herangeführt, daß instabiles Material durch Umformen Festigkeit und Tragfähigkeit erhält. Z. B. wird ein Papierblatt durch Zusammenrollen oder -falten zur tragenden Röhre, bzw. zum T-Träger. Beim Bau der Brücken, Türme und Hochsitze usw. aus dem Bereich des Gerüstbaus werden diese Erfahrungen der Tragfähigkeit und Festigkeit genutzt, um den Zug- und Druckkräften, die auf Streben, Trägern und Stützen wirken, zu begegnen.

Die Aufgabe aus dem Bereich des *Handnäbens* der 4. Jahrgangsstufe wurde nicht ganz ohne Zögern der Werkgestalt des volumenhaften Gestaltens, Bereich Bauen zugeordnet. Für die Zuordnung spricht, daß die Aufgabe in der Konstruktion des Schnittes für das Werkstück besteht und das gewählte Werkstück, und somit auch der Schnitt für dieses, durch eine bestimmte zu erfüllende Funktion bestimmt wird. Und textile Hüllen sind dreidimensionale Gebilde, die aus zweidimensionalen Flächen zu entwickeln und an den Schnittkanten zu verbinden sind. Für die Zuordnung der Aufgabenstellung des Handnäbens zur Werkgestalt des volumenhaften Gestaltens, Bereich Formen spricht, daß die Form des Werkstückes aufgrund des textilen Materials und der fehlenden Stützen doch eine weiche, plastische und körpfergemäße Form erhält.

Die Aufgabe aus dem Bereich des Handnäbens bildet den Abschluß des werkhafte und bildnerischen Gestaltens im Bereich des Textilien in der Grundschule. In Verbindung mit LZ 5.1, Werken mit Holz, könnte das werkhafte und bildnerische Gestalten des Faches in der Grundschule zum umfassenden Abschluß gebracht werden. Zudem läßt diese Aufgabe zu, Lernverbindungen zur Kunsterziehung, z. B. Drucken aufzugreifen. Die Aufgabe kann deshalb auch in ihrem Schwierigkeitsgrad und evtl. auch Differenzierungsgrad angegangen werden, der die bisherigen Aufgabenstellungen übersteigt. Im Hinblick auf einen zu fertigenden Gebrauchsgegenstand, sei es die Bekleidung für eine Stockpuppe, sei es eine Tasche, stehen in unterschiedlicher Gewichtigkeit mehrere Teilprobleme, bzw. Aufgabenkreise an.

*Erster Aufgabenkreis:* Planung des Werkstückes. Die Gesamtgestalt eines Werkstückes in seiner Zuordnung von Zweck, werkhafte und bildnerische Gestaltung zu erfassen; das eigene Werkstück durch eine Grobplanung konzipieren; die Folge der Arbeitsschritte festlegen und die Detailplanung vollziehen.

*Zweiter Aufgabenkreis:* Schnittkonstruktion. Die Form des Gegenstandes auf textilspezifische Weise als Hohlkörper konstruieren; die Form des Gegenstandes seiner Funktion zuordnen; die Konstruktion der Körperform über einen Schnitt vollziehen.

*Dritter Aufgabenkreis:* Fertigungsweise. Den Schnitt in einfacher Fertigung auf doppelter Stofflage mit Nahtzugabe zuschneiden; die Schnittteile durch Naht verbinden; die Schnittkanten versäubern.

*Vierter Aufgabenkreis:* Bildnerische Aufgabe. Die Oberfläche des Gebrauchsgegenstandes in Abhängigkeit von der Funktion gliedern, betonen und beleben durch Farb- und Formkontraste in textilspezifischen Verfahren (z. B. Drucken, Applizieren).

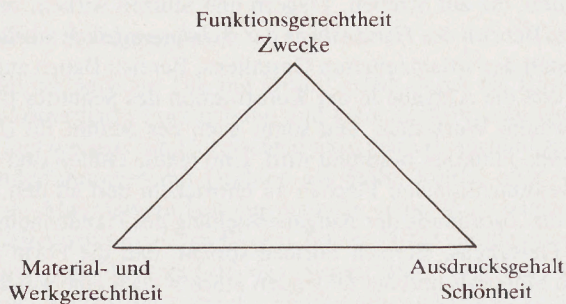
## Die Struktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben

Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich werden konnte, stehen bei den einzelnen Aufgaben des flächigen und volumenhaften Gestaltens sehr unterschiedliche werkhafte und bildnerische Teilaufgaben an. Mit der Zunahme des Umfangs und der Komplexität der Aufgabenstellungen werden die Gestaltungsaufgaben aus dem werkhaften und bildnerischen Bereich um Probleme der Planung, der Funktion und Konstruktion erweitert.

Die Aufgabenstellungen nähern sich auf diese Weise mehr und mehr den Bedingungen, unter denen eine gute Gestalt hergestellt und beurteilt wird, der Funktionsgerechtigkeit, der Material- und Werkgerechtigkeit und des Ausdrucksgehalts oder der Schönheit.

In einem *Exkurs* soll an einem *Beispiel aus der Hauptschule* (5. Jahrgangsstufe) deutlich gemacht werden, wie die Bedingungen einer guten Gestalt in die Planung, Ausführung und Beurteilung eines Werkstückes eingehen.

Strukturmodell: Gute Gestalt



Die Analyse der Aufgabe des Maschinennähens der 5. Jahrgangsstufe ergibt den folgenden Sachverhalt:

- **Funktionsgerechtigkeit (Zwecke)**

Der gewählte Gegenstand, z. B. eine Tasche, hat die Grundfunktion zu erfüllen, Dinge aufzunehmen, sie zu schützen. Weitere Zwecke können von ihr gefordert werden, z. B. Dinge in bestimmter Größe und Form aufzunehmen, als Umhängetasche verwendet werden zu können etc. und gute Pflege- und Trageeigenschaften zu haben.

- **Material- und Werkgerechtigkeit**

Das Material ist so zu wählen, daß es die gewünschten Funktionen (Zwecke) bestmöglich erfüllen kann. Das Herstellungsverfahren ist dem Material und der Funktion gemäß zu wählen. Die Werkzeuge sind von der Art und Weise der Materialverarbeitung abhängig.

- **Ausdrucksgehalt, Schönheit**

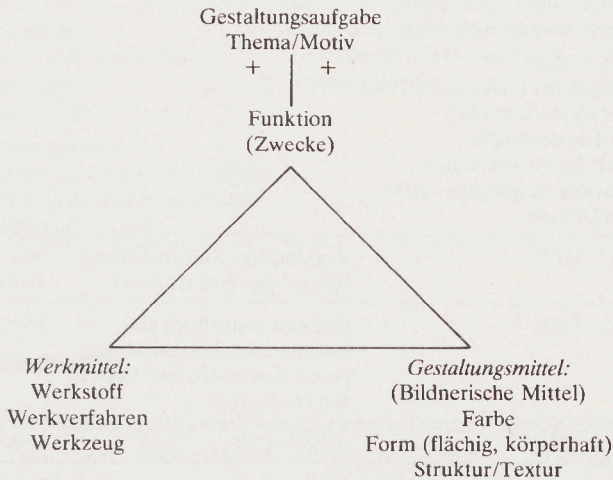
Die aus den Bedingungen und Wechselwirkungen der Funktions-, Material- und Werkgerechtigkeit gewonnene Form der Tasche kann die Merkmale guter Gestalt tragen.

Trotz der bisherigen Abgleichung mit dem Funktionspol läßt die Gestaltung der Tasche noch subjektive Formentscheidungen zu und auch zusätzliche subjektive Entscheidungen hinsichtlich der Schmuckgestaltung der evtl. textilen Oberfläche. Diese im Bereich der bildnerischen Mittel liegenden Gestaltungsmöglichkeiten sind aber so zu wählen, daß sie mit den funktionalen Bestimmungen des Werkstückes übereingehen und ihnen nicht zuwiderlaufen. Als Beispiel könnte der Stoffdruck genannt werden, der mit den bildnerischen Mitteln der Farb- und Formkontrastierung die Fläche gliedern und beleben könnte.

Neben dieser „ersten Dimension der Gegenstände und Beziehungen“<sup>4</sup> von ihrer äußeren Gestalt her, ist die „zweite Dimension“ des Bedeutungsgehalts der Gegenstände und ihrer Beziehungen zu hinterfragen. Sie soll nicht Gegenstand der weiteren Erörterungen sein, da sie für die Thematik unerheblich ist.

Nach der strukturellen Erhellung der Dimensionen der guten Gestalt an einem Beispiel der Hauptschule sollen nun die inhaltlichen Strukturen gewählter Gestaltungsaufgaben aus der Grundschule dargestellt werden. Es ist die Aufgabe eines unterrichtenden Lehrers, die jeweilige inhaltliche Struktur seiner gewählten Gestaltungsaufgabe zu ermitteln und die Teilinhalte auszuwählen.

### Modell zur Ermittlung der Inhaltsstruktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben



Das vorgestellte Modell weist auf die drei Dimensionen der Gestalt hin, auf

- die funktionale (Zwecke),
- die werkhafte (Werkmittel) und
- die bildnerische (Stilmittel).

Die genannten Dimensionen stehen in dynamischer Wechselbeziehung zueinander und sind in Abhängigkeit von der gewählten Gestaltungsaufgabe auch unterschiedlich zu gewichten, wie das bereits in der Interpretation der Aufgabenbereiche in Ziffer 5 deutlich werden konnte. Die dort angeführten Beispiele lassen auch deutlich werden, daß die in einer Gestaltungsaufgabe intendierten bildnerischen, werkhafte oder funktionalen Lernziele die Auswahl der Aufgabe und die Formulierung des Themas und das zu wählende Motiv bestimmen.

Einige Gestaltungsaufgaben sollen nun als Lernsequenzen aufgebaut und mit Hilfe des Modells strukturiert werden. Die vorliegende Lernsequenz ist als Beispiel aufzufassen. Es ist durchaus möglich, für die bildnerischen und werkhafte Teilaufgaben auch andere Folgen zu finden. Es bleibt die Aufgabe der Lehrkraft, die Lernsequenz in ihren Teilinhalten auszuweisen und sie in das unterrichtliche Geschehen einzubringen.

#### Begriffsklärung

\*Die Gestaltungsaufgabe bezeichnet das Werkstück, das im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht und evtl. in einer Lernsequenz zu fertigen ist, z. B. „Wandbild“.

\*Thema ist jener Teilinhalt, der innerhalb einer Lernsequenz für eine Unterrichtszeiteinheit oder Unterrichtseinheit ausgewiesen wird, z. B. „Mein Zaubervogel“.

\*Mit Motiv wird die einzelne Figur bezeichnet, die zur Darstellung gelangt, z. B. „Der Vogel“.

*Beispiel aus der 1. Jahrgangsstufe:*

LZ 4.1 Erste Erfahrungen im Sticken mit einfachen, gewebegebundenen Stichen, waagrechte und senkrechte Stiche

LZ 4.2 Muster aus einfachen Stichen entwickeln

Gestaltungsvorschlag: Indianerband

Zeit	Werkmittel	Stilmittel	Thema
1. UZE	<p><i>Werkzeuge</i> Sticknadel ohne Spitze, Schere</p> <p><i>Werkstoff</i> Leinenbindiger, leicht zählbarer Stoff, Stickgarn od. Wolle</p> <p><i>Werkverfahren</i> Ablängen der Fäden (ca. 30 cm länger als das Gewebe) Einfädeln der Nadel Zählen der Gewebefäden Einsticken waagrechter Stiche in das Gewebe</p>	Vorderstiche als unterbrochene Linien (Beginn in der Mitte der Fläche); erste Stichreihe in einer gewählten Farbe	Der Vorderstich
2. UZE	siehe 1. UZE	Regelmäßige Reihenordnung Spiegelung; Formkontraste	Wir schmücken unser Indianerband
3. UZE	siehe 1. UZE	Farbkontraste durch eine zweite Farbe; Formkontraste durch Verdichten und Versetzen der Reihen;	Siehe 2. UZE
4. UZE	siehe 1. UZE	siehe 3. UZE	siehe 2. UZE
5. UZE	<p><i>Werkzeug</i> –</p> <p><i>Werkstoff</i> Anfangs- und Endfäden der Stichreihen</p> <p><i>Werkverfahren</i> Flechten der Stickfäden</p>	–	Wir flechten

*Beispiel aus der 4. Jahrgangsstufe:*

LZ 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen.

Zeit	Werkmittel	Stilmittel	Thema
1. UE	<p><i>Werkzeuge</i> Blechscher, Nägel, Hammer, Feile, Dämmplatte</p> <p><i>Werkstoffe</i> Dünnes Aluminiumblech, Draht</p> <p><i>Werkverfahren</i> Freier erkundender Umgang mit Material und Werkzeugen; z. B. Hämmern, schneiden, graten, feilen</p>	Erkunden der Ausdrucks- und Umgangsqualitäten des neuen Materials; freie Gestaltungsversuche aus dem Material heraus, z. B. Filigranarbeiten durch Hämmern	Wir sind Goldschmiede

## Gestaltungsaufgabe zum LZ 6.1: Windspiel

Zeit	Werkmittel	Stilmittel	Thema
2. UE	<i>Werkzeuge</i> siehe 1. UE	Schneiden von neuen geometrischen Grundformen, z. B. Kreise, Quadraten, Mustern der Binnenfläche durch das bildnerische Element des Punktes, unterschiedliche Gliederung der neun Grundformen	Windspiel
	<i>Werkstoffe</i> siehe 1. UE		Windspiel
	<i>Werkverfahren</i> Schneiden, Gratzen, Punzieren		
3. UE	<i>Werkzeuge</i> siehe 1. UE und Zange	Ordnen der geometrischen Grundformen zum Gehänge; Reihenordnung	Windspiel
	<i>Werkstoff</i> siehe 1. UE		
	<i>Werkverfahren</i> Biegen der Drahtösen, Verbinden der geometrischen Grundformen durch Ösen		

## Der Gestaltungsprozeß

Die vorgestellten Gestaltungsaufgaben der Grundschule lassen die elementaren Ausgangssituationen werkhafte und bildnerische Gestaltens in der 1./2. Jahrgangsstufe und ihre Steigerung in der 3./4. Jahrgangsstufe deutlich werden. Das Kind bedarf zur Entwicklung seiner bildnerischen und werkhafte Fähigkeiten dieser Situationen, in denen es im Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen und motiviert durch den Reiz des Materials, des Themas oder der Aufgabe den Gestaltungsprozeß aufnimmt.

### Aktionsformen des werkhafte-bildnerischen Gestaltungsprozesses

Planung, Herstellung und Auswertung sind Aktionsformen des Gestaltungsprozesses. Ihr didaktisches Ineinander und ihre Verknüpfung innerhalb des Prozesses lenken ihn und machen ihn fruchtbar. Der Lehrplan verweist auf diese strukturierenden Momente des Unterrichts, wenn er schreibt, daß die Kinder lernen sollen, „planvoll, sorgfältig und ausdauernd zu arbeiten“, Freude am gestalterischen Tun zu gewinnen und durch „Betrachten der Werkstücke“ die eigene und fremde Arbeit schätzen zu lernen. Die Akzentuierung der drei Schritte im Werk- und Gestaltungsprozeß ist abhängig von der Gestaltungsaufgabe, aber auch im Blick auf den Entwicklungsstand der Kinder unterschiedlich. Bezogen auf die Kinder der 1./2. Jahrgangsstufe wird deutlich, daß ein Planungsverhalten, das ja vorausschauendes Denken fordert, der Spontaneität des Zugriffs einem Material, einem gestellten Thema oder einer Aufgabe gegenüber unangemessen ist und einem schöpferischen, kreativen Gestalten aus persönlichem, affektiven Betroffensein entgegensteht. Die Themenstellung, den Werk- und Gestaltungsprozeß und die erforderlichen Arbeitsmittel zu planen und trotzdem den Zugang zur Aufgabe und den Verlauf offen zu konzipieren, ist vorbereitende, planende Tätigkeit der Lehrkraft. Es ist Aufgabe, die Kinder situations- und themengemäß steigernd in die Planung der Arbeitsschritte hineinzunehmen, doch immer im Blick ist zu behalten, daß Phasen der Planung und des freien, spielenden, erkundenden und erprobenden Umgangs einander sinnvoll ablösen und ergänzen müssen. Das gilt insbesondere für die

Phasen des Unterrichts, in der die Kinder für das Material und seine werkhaf-bildnerischen Möglichkeiten sensibilisiert werden sollen. Jedes Material besitzt typische optische und haptische Merkmale, die zu einer spezifischen Bearbeitung herausfordern bzw. sich bildnerisch nutzen lassen. Um die Be- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erfassen, bedarf es der Auseinandersetzung mit dem Material, anfänglich ohne, späterhin mit Werkzeugen und in Werkverfahren. Der Lehrplan weist in seinen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung immer wieder solche Phasen aus. Sie sind am geeigneten didaktischen Ort vielfältig einzusetzen.

Die Auswertung im Sinne der Werkbetrachtung ist konstituierendes Moment eines jeden auf Erleben und Erkennen gerichteten Unterrichts im Sinne der Zielsetzung des Faches. Den Intentionen des Faches kann der Unterricht aber nur gerecht werden, wenn die genannten Aktionsformen sich nicht in einem Nacheinander vollziehen, sondern im Unterrichtsvollzug einander ergänzen und sich gegenseitig befruchten. Was wäre ein Prozeß der Herstellung, in dem nicht affektiv und kognitiv geleitete Reflexion im Sinne des Wortes „widerspiegeln“ den Vorgang begleiten würde. Im Sinne einer begleitenden Betrachtung während des Hervorbringens der Gestalt müssen Wahrnehmen und Empfinden, Denken und Verstehen, Werten und Handeln verbunden werden. Dabei wird nicht einer Theoretisierung des Unterrichts durch Reflexion und der Geschwätzigkeit der Kinder das Wort gesprochen. Es ist vielmehr ein Prozeß der Integration, der angesprochen wird. Denken, handeln und sprechen und der Prozeß der Ausgliederung des Erlebten, Erfahrenen und Erkannten in das Bewußtsein der Kinder bilden eine Einheit.

### **Werkhaft-bildnerische Motivationen zum Gestaltungsprozeß**

Faktoren<sup>5</sup>, die werkhafte und bildnerische Motivationen beim Schüler auslösen, können für die methodische Gestaltung der unterrichtlichen Begegnungsphase und für die gestaltende Auseinandersetzung mit der Aufgabe genutzt werden. Sie sollen deshalb hier aufgezeigt und durch Beispiel belegt werden.

#### ● *Materiale Anlässe für werkhaf-bildnerische Motivationen*

erwachsen aus jenen Situationen, in denen das Kind auf neue, interessante, reizvolle und unbekannte Materialien und Werkzeuge stößt und sich in einer mehr oder weniger spielerisch erkundenden und die Möglichkeiten erprobenden Auseinandersetzung mit ihnen einläßt. Es kann der Reiz des Materials sein oder der des Werkzeugs, der diese Auseinandersetzung initiiert und im Kind das Bestreben weckt, sich mit ihnen vertraut zu machen.

*Im Beispiel aus der 4. Jahrgangsstufe, LZ 6.1 „Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen“, 1. Unterrichtseinheit (siehe Lernsequenz), ist der materiale Anlaß zur werkhaf-bildnerischen Motivation genutzt.*

Der Anlaß, werkhaf-bildnerisch tätig zu werden, kann aber auch aus dem Bedürfnis erwachsen, tätig sein zu wollen, mit Material und Werkzeug in einem Werkverfahren umgehen zu wollen.

*Im Beispiel aus der 1. Jahrgangsstufe, LZ 4.1 „Erste Erfahrungen mit einfachen, gewebegebundenen Stichen: waagrechte und senkrechte Stiche“, 1. Unterrichtszeiteinheit (siehe Lernsequenz) ist der Anlaß, tätig sein zu wollen zur werkhaf-bildnerischen Motivation genutzt.*

#### ● *Emotionale Anlässe für werkhaf-bildnerische Motivationen*

Es sind Erlebnisse, schöne und aufregende, die das Gefühl des Kindes besonders ansprechen und es veranlassen, sie bildnerisch auszudrücken, sich mitzuteilen und sie auch zu verarbeiten. Sie werden insbesondere in der 1./2. Jahrgangsstufe bei der bildhaften Gestaltung in der Fläche genutzt. Lieblingstiere werden zum Thema bzw. Motiv gewählt, aber auch die

Hexe und Wunschvorstellung hinsichtlich eines Faschingskostüms. Bindungen an Personen und Dinge sind emotionale Anlässe werkhafte-bildnerischer Motivation, wenn es um Werkstücke geht, die z. B. für jene Personen zu fertigen sind; ein Geschenk für die Mutter, ein Werkstück für den eigenen Gebrauch, für eine Familienfeier.

Die emotionale Komponente ist insbesondere in der Grundschule für jede Art der Motivation zu nutzen und sie muß sorgfältig von der Lehrkraft in den Unterrichtsverlauf eingeplant werden.

*Im Beispiel aus der 1. Jahrgangsstufe, LZ 4.1 „Erfahrungen im Sticken mit einfachen, gewebegebundenen Stichen; waagrechte und senkrechte Stiche“ (siehe Lernsequenz), 2. Unterrichtszeiteinheit, ist der emotionale Anlaß zur werkhafte-bildnerischen Motivation genutzt.*

### ● Sachliche Anlässe für werkhafte-bildnerische Motivationen

Sie gehen von Sachgegebenheiten aus, vom Streben nach Sach- und Funktionserkenntnis und bewirken werkhafte-bildnerische Aktivitäten.

*Im Beispiel aus der 4. Jahrgangsstufe, LZ 6.1 „Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen“ (siehe Lernsequenz), 2. Unterrichtseinheit, ist der sachliche Anlaß in Verbindung mit dem emotionalen zur werkhafte-bildnerischen Motivation genutzt.*

### Literaturhinweise

- Bleckwenn, Ruth: Textilgestaltung in der Grundschule. Limburg 1980  
 Böhm, Walter: Neues Werken in der Grundschule. Ansbach 1975  
 Denker, Johann: Kunstunterricht in der Grundschule. Verlag Isensee, 3. Aufl. 1976  
 Drescher, Heidrun (Hrsg.): Handarbeit/Textilarbeit, Regensburg 1980  
 Kaul, Willi: Werkunterricht und Technik. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band II/3. Berlin 1967  
 Klöckner, Karl: Werken und plastisches Gestalten. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band II/1. Berlin, 2. Aufl. 1969  
 Mahler/Selzle (Hrsg.): Lehrplan für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Band 3. Donauwörth 1980  
 Meyer/Ehlers, G.: Textilwerken. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band II/4. Berlin 1967  
 Röttger, Ernst: Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln, Band 1–5, Ravensburg  
 Sandtner, Hilda: Schöpferische Textilarbeit. Donauwörth 1975  
 Stamm, M./Strohmeier, A.: Beispiele zur Textilgestaltung. Paderborn 1977  
 Ullrich/Klante: Technik im Unterricht der Primarstufe. Ravensburg  
 Wessels, Bodo: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn 1969

### Zeitschriften:

- Textilstunde. ALS Verlag, Frankfurt a. M., hrsg. v. H. Elsner  
 Die Werkstunde. ALS Verlag, Frankfurt a. M., hrsg. v. W. Pils  
 Textilarbeit und Unterricht mit der Beilage „Textilarbeit + Unterricht“, hrsg. v. Beyer/Kafka, Hohengehren  
 Textiles Gestalten. Wolfenbüttel, ab 1965, hrsg. v. Chr. Taday  
 Die Werkaufgabe. Wolfenbüttel, seit 1960, hrsg. v. O. Mehrgardt  
 Handarbeit und Hauswirtschaft. Ansbach  
 Ans Werk. Neuwerkgemeinschaft e. V., Darmstadt

### Anmerkungen

- 1 nach Wessels, Bodo: Die Werkerziehung. a. a. O.
- 2 Klöckner, Karl: Werken und plastisches Gestalten. a. a. O. S. 29
- 3 Klöckner, Karl: ebd., S. 29
- 4 Beyer/Kafka: Zeitschrift Textilarbeit + Unterricht, Heft 3, 1973, S. 83
- 5 nach Denker, Johann: Kunstunterricht in der Grundschule. a. a. O. S. 18



# SPORT

## Übersicht

1./2. Jahrgangsstufe	3./4. Jahrgangsstufe
1. Grundeigenschaften der Bewegung	1. Gerätturnen: Sachgemäßer Umgang mit Turngeräten Einfache Übungen und Übungsverbindungen
2. Grundfertigkeiten und -kenntnisse	2. Gymnastik und Tanz: Gymnastik mit Handgeräten Einfache Tanzschritte, -figuren* und -formen*
3. Spielen und Spielverhalten ohne Partner mit Partner mit und in der Gruppe	3. Leichtathletik: Lauf Weitsprung (Einführung) Hochsprung (Einführung)* Ballweitwurf
	4. Schwimmen: Baderegeln und Sicherheitsbestimmungen Brustschwimmen Einfache Sprünge Tauchen* Kraul- oder Rückenschwimmen (Einführung)* Grundfertigkeiten des Rettungsschwimmens*
	5. Spiele: Basketball, Fußball und Handball (technische und taktische Grundlagen, Spiel mit vereinfachten Regeln)
	6. Wintersport: Grundschule des Eislaufs, Rodelns und Skilaufs

## 3. UND 4. JAHRGANGSSTUFE

## 1. Gerätturnen

## 1.1 Bereit und fähig werden

- zu sachgemäßem Umgang mit Turngeräten
- zu gegenseitiger Hilfeleistung
- zum Erkennen und Vermeiden von Unfallursachen

Gemeinsamer Geräteauf- und abbau;  
Geräte sachgerecht bezeichnen

Gegenseitiges Helfen und Sichern an allen Geräten

Auf Unfallgefahren hinweisen, Unfallverhütungsmaßnahmen besprechen

## 1.2 Einfache turnerische Übungen ausführen und verbinden

- Boden:
  - Nackenstand (Kerze)
  - Abrollen aus dem Nackenstand
  - Rolle vorwärts aus dem Hockstand zum Hockstand
  - Judorolle
  - Rolle rückwärts auf der schiefen Ebene zum Hockstand

Lernhilfen, z. B. Kastendeckel als schiefe Ebene

- \* Rolle rückwärts aus dem Hockstand in den Hockstand
- \* Handstandabrollen vom Kasten

Aus der Bauchlage auf dem Kasten mit Partnerhilfe über den flüchtigen Handstand abrollen

Grundformen abwandeln

Bewegungsformen verbinden

(Für alle Rollbewegungen nur Turnmatten verwenden; keine Weichbodenmatten!)

- Sprungeräte:

Sprungbrett:  
Einsprung, Absprung  
Strecksprung  
Hocksprung

Einbeiniger Einsprung und beidbeiniger Absprung;  
Lernhilfen, z. B. Kastendeckel, Zauberschnur, Medizinball

- \* Absprungtrampolin:  
Einsprung, Absprung  
Strecksprung  
Hocksprung

Aus dem erhöhten Stand in das Trampolin einspringen;  
Aussprung auf Mattenberg  
(Zwei Weichbodenmatten verwenden!)

Bock/Kasten (seitgestellt):  
Auf- und Niedersprünge

Aufknien, Aufhocken, Hockwende auf den Kasten mit Stütz der Hände

Lernhilfen verwenden

- \* Grätsche über den Bock (seit- und langgestellt)

Sicherung durch zwei Helfer

- Barren:

Hockwende aus dem Außenseitstand in den Innenquerstand

Zu den Kehren jeweils einbeinig abspringen

Kehre aus dem Innenquerstand in den Außenquersitz

- \* Kehre aus dem Innenquerstand in den Außenquerstand

- \* Kehre aus dem Innenquerstand mit Drehungen  
Vorschwung aus dem Innenquerstand in den Grätschsitz

- \* Vorschwung aus dem Innenquerstand in den Grätschsitz und Kehre in den Außenquerstand

- \* Hockwende als Auf- und Abgang

Mit der Langbank vorbereiten

(Bei allen Übungen am Barren Unterstützung und Sicherung durch Helfer erforderlich!)

## 3. und 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<p>— Reck (schulterhoch):            Hanglaufen vorwärts und rückwärts            Sprung in den Stütz, Rückschwung und Niedersprung            Felgabzug zum Stand und zum Hang mit gebeugten Armen</p> <p>* Felgaufschwung</p>	<p>Mit und ohne Abstoßhilfen            Bewegungsformen verbinden, Gerätebahnen zusammenstellen, Varianten zu Grundformen selbst erfinden (Auf Sicherheitsmaßnahmen achten!)</p> <p>Das praktische Üben durch Erklären von leicht erkennbaren Bewegungsphasen unter Verwendung von Strichzeichnungen begleiten</p>
<p>2. <b>Gymnastik und Tanz</b></p>	
<p>2.1 Erste Erfahrungen im Umgang mit Handgeräten</p>	<p>Sich durch Ball, Reifen, Seil zu Bewegungen anregen lassen;            Bewegungsmöglichkeiten erkunden</p> <p>Mit Ball, Seil, Reifen Kreise, Linien, Reihen legen und als Bewegungsanregungen im Raum benutzen</p> <p>Grundtätigkeiten mit Geräten, z. B.            den Ball rollen, springen, fliegen lassen;            das Seil schlängeln und schwingen;            den Reifen rollen</p>
<p>2.2 Gymnastische Bewegungsformen mit Handgeräten ausführen, abwandeln und verbinden</p>	
<p>— Übungen mit dem Ball</p>	<p>Einholen und Überholen des rollenden Balles; beim Aufnehmen Ball auf die Hand rollen lassen, nicht greifen</p> <p>Prellen des Balles;            Hüpfen am Ort und in der Fortbewegung</p> <p>Werfen und Fangen am Ort und in der Fortbewegung</p> <p>Ball springen lassen oder direkt fangen</p>
<p>— Übungen mit dem Seil</p>	<p>Über das fremd- und selbstgeschwungene Seil laufen oder unter dem Seil durchschlüpfen            (Seil langsam und hoch schwingen!)</p>
<p>2.3 Kennenlernen von einfachen Tanzschritten, -figuren* und -formen*</p>	<p>Anwenden von Grundformen:            Tanzschritte, z. B.            Anstellschritt seitwärts, Tippschritt;            Gehen, Laufen, Hüpfen zu Paaren, auch mit Richtungswechsel;            Hüpfen vorwärts, rückwärts und seitwärts;            Wechselspringen</p> <p>Tanzfiguren, z. B.            Promenade, Allemande, Mühle (Stern)</p> <p>Tanzrichtung, z. B.            gegen den Uhrzeigersinn, im Uhrzeigersinn</p> <p>Anwenden von Tanzschritten und -figuren in einfachen Tanzformen:            Musik hören, Grundrhythmus erkennen</p> <p>Bewegungsmöglichkeiten zur Musik erproben, geeignete Bestandteile für die Tanzform entnehmen</p> <p>Tanzen zur gesungenen Melodie bzw. zur Originalmusik            Tanzformen in Kreis-, Cassen- und Viereckaufstellung, z. B.            Ei, so tanzt der Hansel; Hans bleib da; Schustertanz;            Zwei- und dreiteilige Tanzformen (Liedformen), z. B.            Bewegungsgestaltung mit Begleitung zu Sprechversen und Liedern</p>

## 3. und 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
3. Leichtathletik	
3.1 Verbessern von Lauftechnik, Ausdauer und Schnelligkeit	<p>Spiel- und Übungsformen:            Lauftechnik, z. B.            Ballenläufe, Kniehebeläufe, Bergablaufen, Steigerungs-            läufe            Ausdauer, z. B.            Dreiecksläufe, Minutenläufe, Geländeläufe, Hindernis-            läufe            Verbessern des Zeitgefühls durch Anpassung der Lauf-            zeit an die Strecke bzw. Anpassung der Laufstrecke an            eine vorgegebene Zeit            Dauerleistung allmählich bis zu 10 Minuten steigern            Hinweisen auf Gesundheitswert des Dauerlaufs            (Regelmäßige Pulskontrollen durchführen!)</p> <p>Laufschnelligkeit, z. B.            Verfolgungsläufe, Vorgabeläufe, Laufwettbewerbe in            Gruppen            Zeitläufe von 30 bis 60 m            Zwischen den Läufen ausreichend Pausen geben            Abwechslung durch Spiele            (Zeitmessungen nur gelegentlich durchführen!)</p> <p>Reaktionsschnelligkeit, z. B.            Starten auf Kommando aus der Hock-, Bank-, Ausfall-,            Schrittstellung (Fallstart) und Kauerstellung (Tiefstart);            aus dem Rückwärtslaufen;            aus dem Nach-Vorne-Fallen des gestreckten Körpers            (Fallstart)</p>
3.2 Erste Erfahrungen mit einer Weitsprungtechnik — Schrittweitsprung	<p>Absprungschulung, z. B.            Laufsprünge über niedrigere Hindernisse;            Steigesprünge mit Absprunghilfen</p> <p>Mit kurzem und dann zunehmend verlängertem Anlauf            aus einem Absprungraum springen</p> <p>Steigesprünge ohne und mit Hindernissen            Schrittweitsprünge mit Absprunghilfe            Zonenspringen mit kurzem Anlauf            Schrittweitsprünge aus der Absprunzone</p>
*3.3 Erste Erfahrungen mit einer Hochsprungtechnik	<p>Verbessern der Sprungkraft und Sprunggewandtheit, z. B.            Spielformen;            Strecksprünge, Hocksprünge, Drehsprünge</p> <p>Vorbereitende Hochsprungformen, z. B.            Steigesprünge, Hocksprünge mit halber Drehung, Scher-            sprünge über die Leine auf unterschiedlich hohe Sprung-            hügel            (Auf geeignete Sicherheitsmaßnahmen achten!)</p>
3.4 Verbessern der Technik im Ballweitwurf und Schlag- ballweitwurf	<p>Spiel- und Übungsformen zum Verbessern der Wurfbe-            wegung, z. B.            Jägerball, Balltreiben, Tigerball            Versuchen, genau und weit zu werfen</p> <p>Richtige Wurfauslage und Ballfassung erklären</p> <p>Werfen mit dem Schlagball aus dem Stand auf Ziele und            gegen eine Wand            Weitwerfen in Spielen und Mannschaftswettbewerben            Werfen aus dem Anlauf</p>
4. Schwimmen	
4.1 Vertrautwerden mit Baderegeln und Sicherheitsbe- stimmungen	<p>Wiederholen, Vertiefen und Begründen</p> <p>Hinweise auf die gesundheitliche Bedeutung des Schwim-            mens</p>

## 3. und 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4.2 Verbessern des Brustschwimmens	<p>Übungsformen zur Verbesserung der Technik, Ausdauer und Schnelligkeit (Ausdauererschulung hat Vorrang vor dem Schwimmen nach Zeit!)</p> <p>Erwerb von Schwimmbzeichen</p> <p>Brustwende: Anhocken, drehen, untertauchen, abgleiten von der Beckenwand; Tauchzug und weiterschwimmen</p>
4.3 Einfache Fuß- und Kopfsprünge* ausführen	<p>Vorübungen, z. B. aus dem Sitz am Beckenrand, aus der Hockstellung ins Wasser fallen lassen oder springen</p> <p>Einfache Fußsprünge mit verschiedenen Abwandlungen aus dem Stand</p> <p>Vorübungen zum Kopfsprung, z. B. aus dem Sitz am Beckenrand ins Wasser gleiten; aus dem Hockstand oder Stand mit starker Hüftbeuge ins Wasser fallen lassen; aus der Schrittstellung ins Wasser kippen; aus dem Stand wegspringen</p> <p>Einfache Sprünge vom 1-m-Brett ohne und mit Anlauf, z. B. Fußsprung gehockt und gestreckt, Kopfsprung vorwärts</p>
*4.4 Verbessern der Tauchfähigkeit	<p>Kleine Kunststücke, z. B. Rolle vor- und rückwärts, Handstand</p> <p>Streckentauchen auch mit Hilfsmitteln, z. B. Flossen</p> <p>Tieftauchen von der Wasseroberfläche aus</p>
*4.5 Erste Erfahrungen mit einer weiteren Schwimmtechnik	<p>Vorbereitende Übungsformen zum Kraul- oder Rückenschwimmen</p>
*4.6 Grundfertigkeiten und -kenntnisse des Rettungsschwimmens	<p>Mit Kleidern langsam ins Wasser gehen; Hocksprung ins Wasser mit Kleidern Kurze Strecken in Kleidern schwimmen; Kleider im Wasser ausziehen</p> <p>Einen Mitschüler mit Partner oder allein schieben bzw. ziehen</p> <p>Erklären anhand von Beispielen (Warnung vor Selbstüberschätzung!)</p>
5. Spiele	
5.1 Erfahrungen mit den technischen Grundlagen der großen Sportspiele	
— Zuspieren mit der Hand und mit dem Fuß	<p>Kern-, Druck- und indirekter Wurf; beidhändiger Bogenwurf (als Vorform des Oberen Zuspies im Volleyball)</p> <p>Paß mit der Innenseite des Fußes</p> <p>Zuspiel im Stand und in der Bewegung</p>
— Ballannehmen mit der Hand, dem Arm und dem Fuß	<p>Fangen in Kniehöhe, Hüfthöhe, Brusthöhe, Kopfhöhe, über Kopfhöhe, im Sprung; Stoppen mit der Innenseite des Fußes; Spielen des Balles mit den gestreckten Armen (als Vorform des Baggers im Volleyball)</p>
* — Ballführen mit der Hand und dem Fuß	<p>Ball am Ort führen, z. B. im Stand, mit Drehungen</p> <p>Ball in der Fortbewegung führen, z. B. aus der Kreisauflagestellung zur Mitte, zu einem selbstgewählten Ziel; in der Kreisbahn, im Gehen und Laufen</p> <p>Durcheinanderdribbeln, Verfolgungsdribbeln</p> <p>Einfache Wettbewerbe, z. B. Umkehr-, Pendelstaffeln ohne und mit Hindernissen; Slalomdribbeln um Maststangen</p>

## 3. und 4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
— Zielwurf bzw. -stoß	Würfe und Stöße aus dem Stand, der Bewegung und nach Zuspiel auf Tore und Körbe, Matten, Kastenteile, Kästen ohne Deckel usw. Wurflinien in entsprechendem Abstand (bis 4 m) markieren
5.2 Erfahrungen mit taktischen Grundlagen der großen Sportspiele	
— Stören der Ballannahme und des Abspiels	Stören des Gegners ohne Körperkontakt und Gefährdung, z. B. in Spielen wie Tigerball, Dreifelderball
— Freilaufen	z. B. im Dreieckspiel sowie Spielformen 2 : 1, 2 : 2, 3 : 1, 3 : 2, 3 : 3
5.3 Fähigkeit, sich im Spiel richtig zu verhalten	
— die technischen und taktischen Fertigkeiten im Spiel anwenden	Basketball, Fußball und Handball mit stark vereinfachten Regeln
— ein Spiel selbst entwickeln, Spielregeln anerkennen und Schiedsrichterentscheidungen hinnehmen	Lehrer gibt Anregungen, greift nur unterstützend und regulierend ein
— Unfälle beim Spiel vermeiden	Gespräch über die Unfallträchtigkeit einzelner Spielsituationen; Lösungsmöglichkeiten
6. Wintersportarten	
Eislauf	
6.1 Sicher gleiten, anhalten und Richtungsänderungen durchführen	Wiederholen und Vertiefen der Grundfertigkeiten Anwenden in Spielen und Wettläufen (Auf Gefahren richtig und schnell reagieren!)
Rodeln	
6.2 Starten, Richtung und Geschwindigkeit verändern	Anfahren und Starten ohne und mit Anlauf Starten aus dem Laufen neben und hinter dem Schlitten Starten aus dem Sitzen mit Unterstützung durch Starthilfen  Starten, Steuern, Bremsen und Anhalten gemeinsam mit einem Partner erproben  Verbessern der Grundfertigkeiten in schwierigerem Gelände (Aufstiegsspur von der Abfahrtsspur trennen, Kreuzungen vermeiden, Sicherheitsabstand beachten!)
Skilauf alpin	
6.3 Den Grundschwung ausführen	Entwickeln des Grundschwungs in Lernschritten Schwung bergwärts (in Verbindung mit Pflugbogen und Grundschwung)  Auflockern durch Spiele, Wettbewerbe und kleine Kunststücke  Einführen in die Benützung von Schlepp- und Sesselliften Die erlernten Fertigkeiten auf leichten Abfahrten anwenden und dabei die Pistenregeln beachten
Skilanglauf	
6.4 Verbessern der Langlauftechnik	Diagonalschritt, Doppelstockschub, Bogentreten und Bogenlaufen sowie Grätenschritt durch Spiel- und Wettkampfformen üben und verbessern  Bei Wanderungen mit zunehmender Streckenlänge und kleinen Wettbewerben können Ausdauer und Schnelligkeit gesteigert werden.  Hinweisen auf die gesundheitliche Bedeutung des Skilanglaufs

A N H A N G  
Bewegungsübungen

## 1. Vorschläge zum Verbessern der Atmung

- Tief einatmen, kräftig ausatmen. Beim Einatmen soll sich der Brustkorb dehnen.
- Tief einatmen, dabei den ganzen Körper strecken. Kräftig ausatmen, dabei in die Hocke gehen.
- Tief einatmen, dabei ein Buch so hoch wie möglich heben. Kräftig ausatmen, dabei das Buch vor sich auf den Boden legen.
- Einatmen, der Lehrer zählt bis 3, 4, 5...; ebenso lang ausatmen.
- Kräftig durch die Nase einatmen, kurz den Atem anhalten, durch den Mund mehr und länger ausatmen; nach dem Ausatmen kurz die Luft anhalten. Mit zwei oder drei Atemzügen beginnen, später auf 10 Atemzüge erweitern.
- Hände im Sitzen auf den Bauch legen, gegen den Widerstand der Hände einatmen, in Verbindung mit Zählen ausatmen.
- Schultern soweit wie möglich nach hinten nehmen, so daß sich beide Schulterblätter nähern.
- Hände auf dem Rücken falten, Arme auf dem Rücken verschränken.
- Von oben oder von unten an die Schulterblätter greifen.
- Arme in Hochhalte; gleich- und wechselseitig nach hinten federn.
- Arme in Nackenhalte; abwechselnd gebeugt und gestreckt nach hinten führen.

## 2. Vorschläge zur Kräftigung der Muskulatur

## Hand-, Arm- und Schultermuskulatur:

- Arme in die Vorhalte bringen, Greifübungen mit den Fingern ausführen.
- Beide Hände mit gespreizten Fingern gegeneinander drücken und wieder lockern.
- Die lockeren Hände im Handgelenk kreisen.
- Fingerspitzen beider Hände einhaken, fest auseinanderziehen und wieder lockern.
- „Garnwickeln“
- Den Körper aus dem Sitz hochdrücken und wieder senken.
- Arme nach vorne, zur Seite, nach oben, nach unten stoßen (Luftboxen).
- Schultern gleich- und wechselseitig heben und senken.
- Schulterrollen vorwärts und rückwärts.
- Trichterkreisen der Arme vorwärts und rückwärts, in Schlaghalte und Seithalte.
- Achterkreisen mit einem Arm oder mit beiden Armen.
- Hände im Wechsel über dem Kopf und hinter dem Rücken zusammenklatschen.

## Rumpfmuskulatur:

## im Sitzen:

- Beine anheben, anhocken, strecken und wieder senken.
- Gegenstand (z. B. Federmäppchen) zwischen die Füße klemmen, Beine anhocken, strecken, senken.
- Beine anheben, strecken, Scherbewegungen ausführen.

## im Stehen:

- Handwerkliche Tätigkeiten nachahmen, z. B. Holzhacken, Mähen, Kies schaufeln, Wand verputzen, Boden auskehren.
- Rumpfbeugen vorwärts, rückwärts, seitwärts.
- Achterkreisen des Rumpfes.
- Rumpfdrehbeugen vorwärts und rückwärts.

## Bein- und Fußmuskulatur:

- Zwischen Sohlenstand und hohem Zehenstand wechseln; ein- und beidbeinig.
- Füße von der Ferse zum Fußballen abrollen.
- Zehengang, Fersengang, federndes Gehen, Ballengang am Ort und in der Bewegung.
- Seil oder Schnur mit den Zehen erfassen, hin- und herbewegen, in Figuren legen.
- Stab oder Stift mit dem Fuß hin- und herrollen, erfassen, heben, an andere Schüler weitergeben.
- Kniebeugen im Zehenstand, im Sohlenstand; schnell und langsam.
- In der Hockstellung auf den Ballen, auf den Fußsohlen gehen.
- Hüpfen am Ort wie ein Känguruh, ein Hampelmann.

## 3. Vorschläge zum Erhalten und Verbessern der Beweglichkeit

## Schultergürtel:

- Mühlkreisen und Gegenkreisen mit den Armen.
- Ellenbogenkreisen.
- Arme in Seithalte; heben und senken.
- Arme aus der Hochhalte fallen und auspendeln lassen.
- Schulterkreisen vorwärts und rückwärts mit gestreckten und angewinkelten Armen.

## Wirbelsäule:

- Rumpfdrehen im Stand; auch Grätschwinkelstand.
- Achterkreisen des Rumpfes.
- Gehen mit Rumpfdrehen.
- Grätschstand, Armachterkreisen, Arme schwingen; dabei auf jeder Seite weit nach hinten.
- Grätschstand, Rumpfrichterkreisen.

## Hüftgelenk:

- Beine vorwärts, rückwärts, seitwärts schwingen.
- Achterkreisen eines Beins.
- Ausfallschritt und nachwippen.
- Gegenstand in Hüfthöhe um den Körper kreisen lassen.
- Beinbewegungen des Brust- und Kraulschwimmens versuchen.

## 4. Vorschläge zum Verbessern der Gewandtheit und Geschicklichkeit

- Auf einem Bein stehen, das andere vor- und zurückschwingen.
- Auf einem Bein stehen, das andere über die Stuhllehne führen, ohne sie zu berühren.
- Auf einem Bein eine halbe Drehung, eine ganze Drehung versuchen.

- Einen Stab, ein Lineal auf der Hand, auf einem Finger balancieren.
  - Auf einer gezeichneten Linie, einer Schnur, einem Seil zu balancieren versuchen.
  - Auf den Boden setzen und wieder aufstehen ohne Gebrauch der Hände.
  - Auf einem Bein rückwärts, vorwärts, seitwärts hüpfen.
  - Sitzboogie.
5. Vorschläge zum Verbessern des Reaktionsvermögens
    - Auf Zeichen des Lehrers wechselnde Aufgaben erfüllen, z. B. eine bestimmte Körperbewegung ausführen.
    - Bestimmte Bewegungen auf bestimmte, ständig wechselnde Zeichen ausführen; Klatschen, Klopfen, Pfeifen, Scharren.
    - Kleine Wettbewerbe („Wer hat zuerst...?“).

### Sportförderunterricht

Der Sportförderunterricht versucht als kompensatorischer Sportunterricht Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen durch zweckgerichtete, nach anatomischen und physiologischen Gesichtspunkten ausgewählte Übungen zu beheben. Dem Schwimmen kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Er hat weiter die Aufgabe, Schüler, die sich dem Sportunterricht gegenüber aus Ängstlichkeit, geringem Bewegungsdrang und Konditionsschwächen zurückhaltend verhalten, durch persönliche Erfolgserlebnisse an den allgemeinen Leistungsstand der betreffenden Jahrgangsstufe heranzuführen.

#### Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

- Richtige Auswahl der Übungen, hinsichtlich der individuellen Ausprägung der festgestellten Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen sowie der Hemmungen.
- Gezielte Auswahl der Übungen, Sportarten bzw. -bereiche im Hinblick auf mögliche Erfolgserlebnisse.
- Abwechslungsreiche und freudvolle Gestaltung des Unterrichts.
- Anwendung von Hilfsmaßnahmen, die im Einzelfall zum Abbau von Hemmungen führen sollen.
- Gezielte Einzel- und Sammelkorrektur durch den Lehrer.
- Anleitung zu selbständigem Üben, auch außerhalb der Schule.

#### Inhaltlicher Rahmen

### 1. Ausgleich und Abbau von Haltungsschwächen

#### 1.1 Bei Rundrücken

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zum Beweglichmachen des Schultergürtels
  - zur Dehnung der Brustmuskulatur
  - zur Kräftigung der Rückenmuskulatur und des Schultergürtels

#### 1.2 Bei Hohlrücken

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zur Lockerung und zum Beweglichmachen der unteren Rumpfhälfte (Becken- und Lendenwirbelsäule)
  - zur Dehnung der unteren Rückenstreckmuskulatur und der Hüftbeuger
  - zur Kräftigung der geraden und schrägen Bauchmuskulatur und der Gesäßmuskulatur

#### 1.3 Bei Flachrücken

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen zum Beweglichmachen der Wirbelsäule (auch Halswirbelsäule)

#### 1.4 Bei seitlicher Haltungsabweichung

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zur Lockerung des Schultergürtels
  - zur Dehnung der Rücken- und schrägen Bauchmuskulatur
  - zur Kräftigung der Rücken- und schrägen Bauchmuskulatur

#### 1.5 Bei Fußschwächen

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zur Lockerung und zum Beweglichmachen des Fußes (Strecken — Beugen — Kanten — Tasten — Greifen — Drücken)
  - zur Dehnung und Kräftigung der Fuß- und Beinmuskulatur (Stützen — Federn — Hüpfen — Springen)

### 2. Ausgleich und Abbau von Organleistungsschwächen

- 2.1 Ausdauerübungen zur Beseitigung von Störungen der Atmungs-, Herz- und Kreislaufaktionen, wie
  - Dauerläufe
  - Dreiecksläufe, Minutenläufe u. ä.
  - Massen- und Gruppenwettläufe, Nummernwettläufe, Staffeln
  - Lauf- und Ballspiele

### 3. Ausgleich und Abbau von Koordinationsschwächen

- 3.1 Übungen ohne und mit Geräten aus dem Bereich der Bewegungs- und Koordinationsschulung, wie
  - Gleichgewichtsübungen
  - Reaktionsübungen
  - Rhythmische Bewegungsschulung
  - Spiele

### 4. Abbau von Unsicherheit und Hemmungen im Sportunterricht

Hierfür sind Spiele und Übungen aus allen Grundschulsportarten und -sportbereichen geeignet. Entscheidend ist, daß es gelingt, dem gehemmten Kind persönliche Erfolgserlebnisse zu verschaffen und auf diese Weise negative Einstellungen gegenüber sportlicher Betätigung abzubauen.

## Sport

### Das motorische Profil des Neun- bis Zehnjährigen

Die motorische Entwicklung weist ein sehr rasches Tempo auf und schafft somit günstige Voraussetzungen, neue Bewegungsabläufe zu erlernen, die bekannten zu festigen und in ihrer Qualität zu verbessern.

Die gesteigerte (oft ziellose) Mobilität muß durch überlegte Übungsaufgaben in die richtigen Bahnen gelenkt werden. Die Verbesserung in der motorischen Lernfähigkeit (rasche Auffassungsgabe, mehr Konzentration, eine bessere Wahrnehmungsfähigkeit u. ä.) bietet dazu eine sichere Grundlage.

Die Leistungskurven bei Mädchen und Buben laufen nunmehr allmählich auseinander, insbesondere wenn es um Aufgaben der Kraft und der Schnelligkeit geht. Während die Buben hier ihre Überlegenheit zeigen, ist andererseits ein Vorsprung der Mädchen bei der Koordination und bei den rhythmischen Übungen deutlich zu erkennen.

Die günstigen biologischen Voraussetzungen dürfen nicht zur Annahme verleiten, daß – im Sinne einer biologischen Reifung – die Weiterentwicklung „wie von selbst“ abläuft: Eine überlegte Schulung der konditionellen Grundlagen ist aus zwei Gründen wichtig:

- die zu erlernenden sportmotorischen Bewegungsabläufe gelingen im Lernprozeß schneller, wenn ausreichend Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer u. ä. vorhanden sind;
- das Gefühl der „Fitness“, der körperlichen Stärke, verschafft Freude an der Bewegung, schiebt die Ermüdungsgrenze hinaus, vermittelt Erfolgserlebnisse.

Der rhythmischen Schulung muß in der 3. und 4. Jahrgangsstufe eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden; dabei ist von dem Vorurteil abzurücken, diese Aufgabe sei nur für die Mädchen relevant: Ein optimaler Bewegungsablauf ist in seiner Gesamtstruktur vom Rhythmus abhängig, dem sich die anderen Parameter wie Kraft, Koordination, Zielgenauigkeit u. ä. unterordnen.

Zusammenfassung: Im Alter von 8–10 Jahren kann man von „einem beträchtlichen Fortschritt in der motorischen Entwicklung“ (Ungerer 1967, Seite 32) sprechen.

Besonders augenfällig ist eine verbesserte Bewegungskontrolle, eine gesteigerte Zielgerichtetheit in der Bewegung, allerdings auch eine immer deutlicher werdende Auseinanderentwicklung der männlichen und weiblichen Motorik bezüglich Quantität und Qualität.

### Konditionsschulung

Der Lehrplan für die 3./4. Jahrgangsstufe sieht kein besonderes Kapitel für die Konditionsschulung vor; diesbezügliche Hinweise sind lediglich dem Abschnitt „Grundeigenschaften der Bewegung“ (Jahrgangsstufe 1 und 2) zu entnehmen.

Wenn im folgenden dennoch auf diese Thematik eingegangen wird, so geschieht es aus vier Gründen:

- Die in den beiden ersten Jahrgangsstufen begonnenen Ansätze zur Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften müssen eine sinnvolle Fortsetzung finden.
- Die Ausdifferenzierung der sportlichen Tätigkeit auf eine Reihe von Sportarten wie Gerätturnen, Gymnastik und Tanz, Leichtathletik, Schwimmen, Spiel und Wintersport erfordert in hohem Maße die entsprechenden Voraussetzungen in Form von Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit u. ä.
- Die körperliche Entwicklung der Kinder fordert geradezu eine gezielte Belastung im Hinblick auf die motorischen Grundeigenschaften heraus.
- Aufgaben mit Wetteifercharakter der Schüler untereinander oder des einzelnen mit der

eigenen Leistung zu verschiedenen Zeitabschnitten in Zusammenhang mit den Konditionsübungen kommen dem Drängen der Kinder nach einem Leistungsvergleich entgegen.

Die Verbesserung der Kondition ist in dieser Altersstufe so konzipiert, daß sie einer Steigerung der *allgemeinen* Leistungsfähigkeit dient und noch nicht auf eine spezielle Sportart ausgerichtet ist.

Da mit dem Begriff „Konditionsschulung“ sehr leicht Maßnahmen aus dem Leistungssport assoziiert werden, gilt es mit Nachdruck darauf hinzuweisen, daß die Verbesserung sportmotorischer Grundeigenschaften in diesen Jahrgangsstufen in einer durchaus kindgemäßen Form durchgeführt wird, die sich einerseits nach und nach von spielerischen Elementen etwas löst, auf der anderen Seite aber noch nicht den „Ernstcharakter“ späterer Jahrgangsstufen aufweist.

Zwei Möglichkeiten der Leistungsverbesserung im Hinblick auf sportmotorische Grundeigenschaften werden hier vorgestellt:

### *Der Kreisbetrieb*

Mit dieser Organisationsform sollen in einer abwechslungsreichen Übungsfolge, die Überforderungen ausschließt, die körperlichen Grundeigenschaften wie Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer geschult werden. Dies geschieht in Form eines Stationsbetriebs: Der „Rundgang“ ist in mehrere Stationen aufgeteilt, an denen die Schüler vorher festgelegte Aufgaben zu lösen haben.

Diese möglichst einfachen Aufgaben sind je nach Beanspruchung ein- oder mehrmals durchzuführen, der Schüler wechselt dann nach einer Pause zur nächsten Station, an der eine Übung mit einer anderen körperlichen Beanspruchung folgt.

Die Wiederholungszahlen und die Intensität des Übungsprozesses können ganz individuell abgestimmt werden und stehen zunächst nicht unter Zeitdruck: Jeder Schüler betätigt sich seinem Leistungsvermögen entsprechend. Erst nach einer ausreichenden Schulung wird ein für alle verbindlicher Aufgabenkatalog festgelegt:

Entweder sind die Wiederholungszahlen der einzelnen Übungsabläufe vorgegeben oder die Zeiteinheit, die an einer Station zur Verfügung steht, ist begrenzt oder beides zusammen: In einer bestimmten Zeit ist ein Übungsablauf in einer entsprechenden Anzahl zu wiederholen.

Ein Beispiel:

Station I: Aus der Rückenlage (Arme und Beine gestreckt) den Oberkörper aufrichten und nach den Fußspitzen greifen.

Station II: Aus der Bauchlage aus 1 bis 2 m Entfernung einen Medizinball gegen die Wand stoßen und wieder aufnehmen.

Station III: Auf die Langbank springen und wieder zurückhüpfen.

Station IV: Rücklings an der Sprossenwand hängen und die Beine seitwärts pendeln lassen.

Station V: Über die Langbank springen, unter der Langbank zurückkriechen und wieder überspringen.

Die Übung I dient der Kräftigung der Bauchmuskulatur, II der Rückenmuskulatur, III der Beinmuskulatur, IV der Arme und Schulterkraft und V der allgemeinen Gewandtheit.

### *Eine Testbatterie für sportmotorische Leistungsfähigkeit*

Diese Testbatterie für 10jährige kann dem Lehrer eine Hilfe sein, um am Ende der 4. Jahrgangsstufe abzutesten, ob der Leistungsstand seiner Klasse dem Mittelwert der 10jährigen entspricht. Mit diesem Test wurden etwa 5000 Schüler und Schülerinnen untersucht; die von den einzelnen Schülern/Schülerinnen erreichten Ergebnisse können an einer Wertungsskala abgelesen und – falls nötig – in Noten umgesetzt werden.

Die Testbatterie in ihrer *Kurzform* enthält je zwei Aufgaben für Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer. Sie bedarf keines großen Geräteaufbaus und die Überprüfung kann zum Teil auch von einem Partner durchgeführt werden.<sup>1</sup>

Eine Beschreibung der 6 Aufgaben:

#### *Kraft*

1. Einen Medizinball mit den Händen von der Brust möglichst weit wegstoßen.
2. Von der Vorderkante eines Sprungbretts beidbeinig möglichst weit auf die Matte springen (ohne zurückzufallen).

#### *Schnelligkeit*

1. Aus der Seitgrätschstellung die Arme möglichst oft innerhalb von 20 Sekunden von der gestreckten Haltung über den Kopf seitwärts an die Oberschenkel führen und wieder zurück.
2. Steptest: Aus der Laufstellung auf Pfiff 20 Sekunden möglichst schnell auf der Stelle laufen.

#### *Ausdauer*

1. Auf dem Rücken liegend die gestreckten Beine möglichst lang knapp über der Kante eines Kastenteils halten.
2. Eine Laufstrecke (Viereck von 12 auf 8 m) mit zwei Hindernissen (Sprungkästen) ist zehnmal zu durchlaufen.

Um dem Testkriterium der Ökonomie gerecht zu werden, enthält das Testmanual genaue Angaben über

- die benötigten Geräte
- die Geräteanordnung (Höhe der Geräte, Abstand der Geräte usw.)
- Aufgabenschilderung
- exakte Anweisung an den Schüler (Objektivität in der Durchführung!)
- die Durchführung
- Hinweise auf die Bewertung (Maßnahmen bei Fehlversuchen u. ä.)

### **Leichtathletik**

Die Bundesjugendspiele 1981/1982 sehen in der Leichtathletik bereits eine Beteiligung der 8- bis 10jährigen Schüler und Schülerinnen vor. Man kann über diesen frühen Beginn eines Leistungsvergleichs geteilter Meinung sein: Die Ausschreibung der Wettkämpfe entbindet jedoch die Lehrkraft nicht von der Aufgabe, zielstrebig und systematisch auf die Durchführung dieses Wettbewerbs hinarbeiten und die Schulklassen entsprechend vorzubereiten.

Das Wettkampfangebot sieht vier Bereiche vor:

- a) Kurzstreckenlauf über 50 m (Jungen und Mädchen)
- b) Weitsprung, ab 10 auch wahlweise Hochsprung (Jungen und Mädchen)
- c) Wurf mit dem 80-g-Ball (Jungen und Mädchen)
- d) Ausdauerleistung: für Jungen 8 bis 10 800 m  
für Mädchen 8 bis 10 600 m

Der Teilnehmer wählt drei von den vier Bereichen aus. Entsprechend dieser Aufgaben wird im folgenden auf methodische Hinweise näher eingegangen.

#### *Kurzstreckenlauf*

Ein wichtiger Hinweis ist darin zu sehen, die Übungsaufgaben möglichst abwechslungsreich zu gestalten, um das Interesse der Kinder wachzuhalten.

Dazu gehören Laufübungen in verschiedenen Zusammensetzungen (einzeln, mit dem Partner, in der Gruppe usw.), in unterschiedliche Bewegungsrichtungen (seitwärts, rückwärts, vorwärts), verbunden mit einem Wechsel in der Schrittlänge; Einteilung einer bestimmten

Strecke in Abschnitte, die mit raschem Tempo durchlaufen werden, im langsamen Trab oder im schnelleren Geh tempo („Fahrtspiel“).

Um die Gruppenzusammengehörigkeit zu betonen, sollten Aufgaben wie kleine Staffelläufe (u. ä.) Berücksichtigung finden.

Die Spielformen der 1. und 2. Jahrgangsstufe haben zur Verbesserung der konditionellen Lauftechnik auch weiterhin ihre Bedeutung.

Zu den Übungsformen:

Bei den *Startübungen* geht es in erster Linie um die Verbesserung des Reaktionsverhaltens. Ablaufübungen aus verschiedenen Positionen bieten sich dafür an: Hochstart aus der Schrittstellung, Start aus dem Sitz, aus dem Knien, aus der Bauch- oder Rückenlage, mit einem schnellen Antritt nach vorne oder nach einer Kehrtwendung um 180 Grad;

- ein erster Wettbewerb kann in der Form durchgeführt werden, daß zwei Gruppen in Linienaufstellung (Abstand 1½ bis 2 m) hintereinander auf ein Zeichen starten und die hintere Gruppe versucht, den Vordermann zu erreichen
- Startwettkämpfe in einfacher Form führen über eine Strecke von 15 bis 20 m
- um für die Bundesjugendspiele die 50 m mit voller Kraft bewältigen zu können, sind Laufübungen über eine etwas längere Strecke mit vermindertem Tempo zu empfehlen, damit sich allmählich die sogenannte Schnelligkeitsdauer entwickeln kann

Technische Hinweise über den Tiefstart:

Bei dem Kommando „Auf die Plätze“ wird von den Schülern (-innen) die Startposition eingenommen, d.h. man kniet einseitig ab, die Hände stützen etwa schulterbreit, die Daumen zeigen nach innen, die Arme sind fast gestreckt, der Blick etwa 2 m vor der Startlinie auf den Boden gerichtet; das vordere (meist stärkere) Bein findet etwa 1½ bis 2 Fußlängen hinter der Startlinie am Startblock einen Widerstand, das hintere Bein eine halbe Fußlänge oder eine ganze Fußlänge weiter zurück.

Bei „Fertig“ wird der Körperschwerpunkt angehoben, das Körpergewicht verlagert sich mehr und mehr auf die Arme; dadurch entsteht eine zunehmende Streckung der Beine. Die Kopfhaltung sollte sich dabei nicht verändern, da sonst die Gefahr eines „Hohlkreuzes“ entsteht.

Auf „Los“ drücken sich die Hände vom Boden ab, das vordere Bein streckt sich schnellkräftig durch, das hintere Bein wird schwinghaft nach vorne gebracht, die Armbewegung in Laufrichtung setzt ein.

Im Normalfall wird die richtige Laufhaltung erst nach 15 bis 20 m erreicht. Es sollten keine Hinweise auf die Schrittlänge und die Erhöhung der Schrittfrequenz gegeben werden; beide Faktoren entwickeln sich im Laufe der Übungszeit durch Kraftzuwachs und Koordinationsverbesserung von selbst.

#### *Ausdauerlauf über 600 m bzw. 800 m*

Die Teilnahme an diesem Wettbewerb für 8- bis 10jährige Schüler/-innen stößt immer wieder auf Widerspruch: Man darf davon ausgehen, daß keine gesundheitliche Beeinträchtigung zu befürchten ist, wenn in der Vorbereitung auf diesen Test planmäßig und in der richtigen „Dosierung“ verfahren wird. Die Ausdauerschulung sollte mehr als bisher Berücksichtigung finden, weil gerade hier eine Form sportlicher Betätigung vorliegt, die auch über die Schulzeit hinaus in der Gruppe oder allein, auf dem Sportplatz oder im freien Gelände ohne organisatorische Bindung möglich ist.

Zugleich haben die Sportmediziner erkannt, daß bei einem gesunden Kind die Skelettmuskulatur schneller ermüdet als der Herzmuskel, so daß eine Überforderung auszuschließen ist.

Festzuhalten gilt es allerdings folgendes: Es geht in dieser Altersstufe in erster Linie um die allgemeine Ausdauer: Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden, eine bestimmte Streckenlänge (von 200 bis 1000 m) in „ihrem“ Tempo zu durchlaufen, ohne sich voll zu verausgaben, oder ein bestimmtes Lauftempo über eine gewisse Zeit (2 bis 4 Minuten etwa) beizubehalten.

In dieser Form kann die Fähigkeit verbessert werden, in einem relativ gemäßigten Tempo über eine längere Dauer in Bewegung zu bleiben.

Übungsformen für die Ausdauerschulung, die die spezielle Ausdauer als Ziel verfolgen, nämlich „mit letzter Kraft“ (anaerobe Belastungsform) eine Strecke in einem maximalen Tempo zu durchlaufen, sind – insbesondere ohne systematische Vorbereitung – fehl am Platze.

Als Möglichkeiten zur Verbesserung der allgemeinen Ausdauer bieten sich an:

- alle Aufgaben im Rahmen des Stundenauftakts („Einlaufen und Aufwärmen“), langsames und schnelles Traben, Hopser-Lauf, Überlaufen von Hindernissen, in einem Rundkurs an bestimmten Abschnitten mit verschärftem Tempo laufen usw. Die Belastungsphasen müssen natürlich durch entsprechende Erholungspausen ergänzt werden
- Dauerlauf: Hier wird versucht, über die vorgegebene Strecke der Bundesjugendspiele (600 bis 800 m) hinaus eine Strecke langsam zu durchlaufen, so daß ein Sprechen miteinander noch möglich ist. Die Strecke (etwa 1200 bis 1500 m für Buben und 800 bis 1000 m für Mädchen) sollte nach und nach ohne Gehpausen bewältigt werden können
- Wiederholungsmethode: Eine kürzere Strecke wird mehrmals durchlaufen, wobei darauf geachtet wird, daß zwischen den einzelnen Läufen eine vollständige Erholung eintritt
- „Der letzte vorbei“: 6 bis 8 Schüler laufen hintereinander ein mittleres Tempo; der letzte setzt sich mit einem Spurt an die Spitze und verlangsamt sofort wieder das Tempo

Die Aufmerksamkeit gilt auch dem Verhalten während des Laufes: starke Rötung, Abweichung von der geraden Laufrichtung, Torkeln u. ä. sind Anzeichen, daß der Schüler umgehend eine Gehpause einschalten muß.

### *Weitsprung*

Zur Kräftigung der Beinmuskulatur ist auf die Vielfalt der Spielformen hinzuweisen. Die Verbindung von Anlauf und Absprung wird in der Regel von Schulanfängern als eine der wenigen Bewegungskombinationen schon gekannt.

Die Schwierigkeit, aus dem vollen Anlauf den Absprungbalken zu treffen, ist durch die Einführung der Absprunghilfe weitgehend entschärft.<sup>2</sup>

Eine Einstiegshilfe ist zweifellos das Benutzen eines Sprungbretts oder eines Sprungkastenkopfteils, um das Abrollen über die ganze Fußsohle zu erlernen und durch diesen etwas erhöhten Absprung auch die Flugphase künstlich zu verlängern. Dadurch können die Schüler/-innen deutlicher auf die Funktion des Schwungbeines hingewiesen werden und eine bessere Landung vorbereiten.

Allgemeine Formen zur Sprungkraftverbesserung:

- Sprungübungen von Matte zu Matte
- Überspringen von Hindernissen
- Treppenspringen: Die Sprungkasten stoßen der Länge nach aneinander; weicher Niedersprung auf die Matten
- Weit-Hochsprung: Etwa aus 1 m Entfernung ein Hindernis in 30 cm Höhe überspringen (u. ä.)
- Standweitsprung
- Sprung mit kurzem Anlauf (3/5/7 Schritte)

Zur Technik der Leistungssprünge:

Die *Anlaufstrecke* sollte zunächst nicht mehr als 15 bis 20 m betragen. Der Schüler merkt sich die Ablaufstelle und das Bein, mit dem der Anlauf begonnen wird; durch Handzeichen gibt er dem Lehrer zu verstehen, mit welchem Sprungbein er abspringen will. Die Nachkorrektur kann dann bei einer Breite der Absprunghilfe von 80 cm relativ schnell erfolgen.

Auf die *Sprungtechnik* selbst ist kein besonderes Augenmerk zu richten: In der Regel wird der einfache Hocksprung bevorzugt, d. h. nach dem Absprung wird das Schwungbein nach vorne gebracht und angehockt und das Absprungbein nachgeführt. Beide Beine strecken sich dann weit nach vorne zur Landung, bei der die Fersen zuerst aufsetzen sollen.

Eine weitere Möglichkeit ist der Schrittweitsprung (= Schrittsprung, s. Lehrplan): Dabei wird die Schrittstellung, die sich beim Absprung ergibt – gestrecktes Sprungbein, gebeugtes Schwungbein, entsprechender Armschwung – möglichst lange bis kurz vor der Landung beibehalten.

Zum *Anlauf tempo* ist anzumerken, daß es sich in dieser Altersstufe um einen Steigerungslauf bis zum Moment des Absprungs handelt; ein Zwischenschalten einer Treibphase (wie bei der Leistungsform) bedeutete hier noch eine Erschwerung im Lernprozeß.

### *Hochsprung*

Wenn entsprechende Hochsprungmatten vorhanden sind, sehen die Bundesjugendspiele auch den Hochsprung vor.

Die Sprungschulung ist mit den unter dem „Weitsprung“ weitgehend aufgezeigten Möglichkeiten identisch. Unterschiedlich ist lediglich der etwas steilere Absprungwinkel:

Durch eine kürzere Anlaufstrecke und durch eine Erhöhung der Hindernisse gelingt diese Umstellung.

Noch wichtiger als beim Weitsprung ist die Rhythmisierung des Anlaufs. Die Zahl der Schritte soll auf 7 oder 9 begrenzt werden und der Absprung im Anfangsstadium durch Sprungbrett oder Kastenoberteil markiert sein.

Eine Hilfe kann darin bestehen, die Anlaufstrecke selbst durch eine Markierung vorzugeben, die (u. U.) auch die einzelnen Schrittlängen andeutet und damit dem Schüler oder der Schülerin die Orientierung erleichtert. Die Techniks Schulung wird sich auf den einfachen Hocksprung mit und ohne Drehung (um 90°) aus dem geraden Anlauf und auf die Schersprungtechnik beschränken.

*Hocksprung:* Im Moment des Absprungs wird das Sprungbeinknie bis an die Brust herangezogen, das gebeugte Schwungbein kräftig nach vorne oben geführt und versucht, die Vorwärts-Aufwärtsbewegung des gesamten Körpers durch eine entsprechende Armführung zu unterstützen.

*Schersprung:* Dabei wird mit dem lattenfernen Bein nach einem schrägen Anlauf abgesprungen. Das Schwungbein wird zusammen mit dem seitengleichen Arm schnellkräftig nach oben geführt und die Latte in Form einer „Scherbewegung“ überwunden. Diese Technik ist heute völlig verschwunden, da sie als unökonomisch gilt (der Körperschwerpunkt muß im Verhältnis zur Latte sehr hoch angehoben werden). Für die Anfängerschulung (= Vertrautwerden mit dem Anlauf, dem Absprung, Überwinden der Angst vor der Latte usw.) ist sie jedoch durchaus – wenn auch nicht auf längere Sicht – zu empfehlen.

### *Schlagballweitwurf*

Diese Wurfbewegung ist die wichtigste in dieser Altersstufe; sie ist allerdings technisch relativ schwierig, weil aus dem Anlauf – ohne abzustoppen – mit voller Wucht abgeworfen werden soll. An die vielen Spielformen wie Tag und Nacht, Haltet die Seiten frei, Balltreiben, Grenzball u. ä. sei hier noch einmal verwiesen, weil dabei in einer ganz natürlichen Form die Wurfbewegung eingeübt wird. Über die Wurfweite entscheiden die Wurfkraft, der Abwurfwinkel, die Abwurfgeschwindigkeit („Wucht“), die Körpergröße u. ä.

Einige technische Hinweise erscheinen notwendig:

- den Ball mit 4 Fingern fassen, nicht mit der ganzen Hand zugreifen
- ein Anlauf von 12 bis 15 m reicht zunächst aus; kein zu hohes Tempo, da sonst die Geschwindigkeit nicht in den Abwurf umgesetzt werden kann
- die letzten Schritte vor dem Abwurf schneller ausführen (*Temposteigerung*)
- nach dem Anlauf aus einer weiten Auslage als Rechtshänder über den linken Fuß (Stemmfuß) abwerfen und nach dem Wurf „umspringen“ auf das rechte Bein, um ein Übertreten zu verhindern
- im Moment des Abwurfes „größer“ werden, der Arm wird fast gestreckt (nicht im Ellbogen abwinkeln) am Ohr vorbeigeführt

Die Verbesserung der Wurfleistung scheidet sehr oft an den geringen Möglichkeiten, im Freizeitraum den Ball, den Kiesel u. ä. zu werfen. Im Sportunterricht der Schule ist ebenfalls häufig die ungenügende Intensität im Übungsprozeß zu beklagen.

Es muß möglich sein, jedem Schüler in der Sportstunde einen Ball zum Üben zur Verfügung zu stellen, notfalls die Schüler und Schülerinnen anzuhalten, selber einen Wurfball (z. B. Tennisball) mitzubringen.

Übungsvorschläge:

- Würfe aus dem Stand, mit 3 oder 5 Schritten Anlauf verbessern die Abwurftechnik
- Serienwürfe automatisieren den Abwurf
- das Überwerfen von vorgegebenen Zielen verbessert den entsprechenden Abwurfwinkel

Die Hauptfehler beim Schlagballweitwurf liegen

- a) in einer falschen Abwurfhaltung: Der Rechtshänder z. B. wirft über den rechten Fuß ab
- b) der Werfer stoppt im Anlauftempo ab und trippelt unmittelbar vor dem Abwurf

Diese Fehler können nur durch folgende Korrekturen geändert werden:

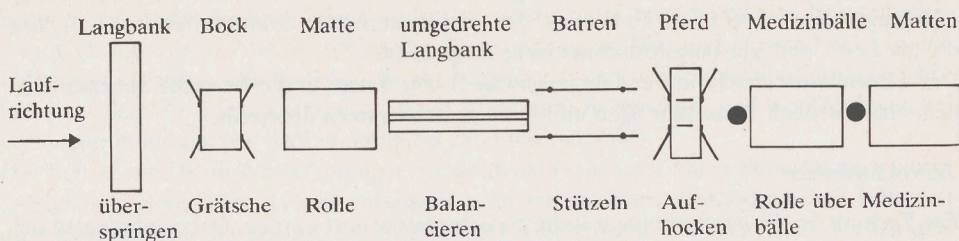
- a) das fehlerfreie Vorbild des Lehrers oder eines Schülers lassen die optimale Form erkennen und einprägen,
- b) das Anlauftempo wird bewußt vermindert bzw. die Anlauflänge begrenzt.

## Gerätturnen

Das Turnen im Sportunterricht ist in der Vergangenheit zum Stiefkind geworden. Dies liegt daran, daß die Leistungsunterschiede zwischen dem Leistungsturnen und dem Schulturnen so groß geworden sind. Es ist aber festzuhalten, daß die turnerische Ausbildung die wichtigste Ausbildung darstellt. Nur im Turnen erlernt der Schüler Drehungen und Wendungen um sämtliche Körperachsen. Er erfährt den gesamten Bewegungsreichtum und die verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten seines Körpers. Neben der komplexen Bewegungserfahrung, die nur beim Gerätturnen gemacht werden kann, bilden sich gerade beim Gerätturnen die motorischen Eigenschaften (Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Gelenkigkeit) aus. Aus der Reduzierung des Sportunterrichts z. B. nur auf Spiel resultiert eine Verkümmern der Bewegungserfahrungen und der Körperbildung. Um aber motivationale Probleme zu vermeiden, muß der Lehrer versuchen, die verschiedenen Übungen so zu gestalten, daß sie zum einen großen Aufforderungscharakter haben und zum anderen für den Schüler machbar sind. Der Sicherheits- und Hilfestellung kommt deshalb große Bedeutung zu.

Das *Hindernisturnen* an Gerätbahnen kommt der körperlichen und psychischen Situation der Kinder am meisten entgegen. Es ist interessant, weil mehrere Übungen kombiniert sind, und bringt deshalb auch die beste körperliche Entwicklung. Für das Turnen gilt, daß sich der Unterricht nicht in der einseitigen Übung erschöpfen darf, sondern daß er versuchen muß, komplexe Angebote zu ermöglichen.

## Beispiel Gerätbahn:



### Turnen mit dem Absprungtrampolin

Ähnlichen Aufforderungscharakter hat das Turnen mit dem Absprungtrampolin. Dies deshalb, weil alle Schüler mitmachen können. Es stellt keine extremen Anforderungen an die motorischen Eigenschaften und ist deshalb auch ein beliebtes Gerät. Wichtig ist nur, daß beim Turnen mit dem Absprungtrampolin methodisch gut gearbeitet und auf eine zuverlässige Hilfestellung geachtet wird, dann können sich keine Unfälle ergeben.

#### Methodische Reihe:

Zunächst ohne Hindernis (MT = Minitrampolin)

- Federn auf dem Minitrampolin mit beidseitiger Hilfestellung (Handfassung). Die Hilfestellung steht dabei erhöht.
- Einsprung ins MT von erhöhter Absprungstelle (ca. 20 bis 40 cm Unterschied), Absprung auf Weichbodenmatte. Die Hilfestellung wird zunächst beidseitig gegeben und begleitet den gesamten Versuch. Bei entsprechenden Lernfortschritten wird die Absprunghöhe gesteigert.
- Auf erhöhter Anlaufbahn anlaufen (Langbänke, Kasten), Einsprung ins MT, Absprung, Landung in Weichbodenmatte. Beidseitige Hilfestellung
- Auf gleichhoher Anlaufbahn anlaufen
- Anlauf am Boden, Einsprung, Absprung, Landung auf Weichbodenmatte
- Anlauf am Boden, Einsprung Strecksprung
- Anlauf am Boden, Einsprung Hocksprung, Grätschsprung, Grätschwinkelsprung

Bei geschickten Schülern kann auch eine Rolle vorwärts gesprungen werden. Es ist aber dringend notwendig, den Mattenberg so hoch aufzubauen, daß der Schüler auf den Mattenberg aufrollen *muß*.

Beim Turnen mit dem Absprungtrampolin sollte man die einfachen Sprünge wie z. B. Strecksprünge variieren (Strecksprünge mit  $\frac{1}{4}$ -,  $\frac{1}{2}$ -,  $\frac{1}{1}$ -Drehungen), da dadurch der Unterricht für den Schüler interessanter wird.

Diese beiden exemplarischen Beispiele sollen deutlich machen, daß der Gerätturnunterricht sich nicht in stundenlangem Üben *einer* bestimmten Fertigkeit erschöpfen darf. Er ist komplex zu gestalten, denn nur im variablen Angebot liegt eine Chance, den Schüler für das Gerätturnen zu begeistern. Das Kunststück und die Herausforderung motivieren den Schüler.

## Schwimmen

Das Schwimmen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe führt kontinuierlich den Unterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2 fort. Es baut auf den schwimmerischen Grundfertigkeiten auf, ohne die ein Lern- und Leistungsfortschritt nicht möglich ist.

Der Schwimmunterricht in der Jahrgangsstufe 3 und 4 wird in die Bereiche Sportschwimmen einschließlich Wasserspringen und Rettungsschwimmen unterteilt.

### *Sportschwimmen*

Die Technik des Brustschwimmens sollte zunächst verbessert werden. Dabei empfehlen sich folgende methodische Hilfsmittel:

#### *Beinschlag:*

Ein pull-buoy wird zwischen den Oberschenkeln eingeklemmt, und der Schüler versucht, allein durch die Unterschenkelbewegung (Kreisbewegung) den Beinschlag auszuführen, die Arme stützen auf einem Schwimmbrett.

#### *Armzug:*

Die Schwimmpaddels geben genaue Auskunft, ob der Armzug in der Zug-Druckphase den Strömungslinien entsprechend optimal ausgeführt wurde.

Allgemein aber gilt für das Schwimmen, daß es für die Verbesserung der Schwimmtechnik notwendig ist, möglichst lange Strecken zurückzulegen. Der Kilometer ist der beste Lehrmeister im Schwimmen. Dabei ist die Geschwindigkeit unbedeutend; sie stellt sich von selbst ein.

#### *Wende:*

Als beste Wende ist die Kippwende zu empfehlen, d. h. daß mit beiden Händen an die Wand angeschlagen wird, wobei ein Arm sofort nach vorne zieht. Dieses Vorbringen des Arms bewirkt eine Seitenposition des Körpers. In der Seitenposition kippt der Körper um, die Beine kommen an die Wand, der Wandarm schlägt über Wasser nach vorne, der Körper taucht unter und stößt von der Wand ab. Beachte: Schwimme nie langsam zur Wende an!

*Wettkampfregele:* Beide Hände müssen gleichzeitig anschlagen, nach der Wende ist nur *ein* Armzug und *ein* Beinschlag erlaubt.

Das *Erlernen weiterer Schwimmtechniken* (Kraul- und Rückenschwimmen) ist davon abhängig, inwieweit die Schüler das Brustschwimmen beherrschen. Im Schwimmen gilt der Grundsatz: besser erst eine Technik gut erlernt als viele Techniken fehlerhaft.

Eine willkommene Abwechslung für den Schüler ist der Erwerb von Schwimmabzeichen. Folgende Schwimmabzeichen sind gegenwärtig ausgeschrieben:

#### Frühschwimmer – Seepferdchen:

Leistungen: Sprung vom Beckenrand und 25 m Schwimmen. Heraufholen eines Gegenstandes mit den Händen aus schulertiefem Wasser.

#### Deutscher Jugendschwimmpaß:

Leistungen: Deutsches Jugendschwimmabzeichen Bronze – Freischwimmer –: Sprung vom Beckenrand und 200 m Schwimmen in höchstens 8 Minuten oder 15 Minuten Dauerschwimmen; einmal ca. 2 m Tieftauchen mit Heraufholen eines Gegenstandes; Sprung aus 1 m Höhe oder Startsprung; Kenntnis von Baderegeln.

#### Deutsches Jugendschwimmabzeichen Silber:

Startsprung und 400 m Schwimmen in höchstens 16 Minuten, davon 300 m in Bauch- und 100 m Rückenlage oder 30 Minuten Dauerschwimmen, davon 5 Minuten in Rückenlage; zweimal ca. 2 m Tieftauchen mit Heraufholen je eines Gegenstandes; 10 m Streckentauchen; Sprung aus 3 m Höhe; Kenntnis von Baderegeln und Selbstrettung.

#### Deutsches Jugendschwimmabzeichen Gold (Mindestalter 10 Jahre):

600 m Schwimmen in höchstens 24 Minuten; 50 m Brustschwimmen in höchstens 70 sec; 25 m Kraulschwimmen; 50 m Rückenschwimmen mit Grätschschwung ohne Armtätigkeit oder 50 m Rückenkraulschwimmen; 15 m Streckentauchen; Tieftauchen mit Heraufholen von drei kleinen Tauchringen aus einer Wassertiefe von etwa zwei Metern innerhalb von 3 Minuten in höchstens drei Tauchversuchen; Sprung aus 3 m Höhe; 50 m Transportschwimmen: Schieben oder Ziehen; Nachweis folgender Kenntnisse: Baderegeln, Hilfe bei Bade-, Boots- und Eisunfällen (Selbstrettung und einfache Fremdreitung).

### *Wasserspringen*

Das Wasserspringen mit seinen vielfältigen Möglichkeiten lockert den Unterricht auf, da es für den Schüler meist einen hohen Aufforderungscharakter besitzt und eine Belastungsvariation (Schwimmen: Ausdauerbelastung, Wasserspringen: Mut und Gewandtheit) in den Unterricht einbringt. Die methodische Reihe geht von den volkstümlichen Sprüngen (Abfaller aus dem Sitz, dem Kniestand, Stand, Abrennen) zu den Fuß- und Kopfsprüngen bei überlegter methodischer Aufbereitung bis zu einfachen Salti.

Der Lehrer muß beim Wasserspringen vor allem darauf achten, daß er Mißerfolgslebnisse (Aufklatschen auf den Bauch) vermeidet und den nächsten methodischen Schritt erst unternimmt, wenn der Schüler das Erlernte sicher beherrscht. Die Sicherheit des Schülers wird auch erhöht, indem die einzelnen Sprünge in ihren verschiedenen Variationen geübt werden, z. B. Fußsprung vorwärts, rückwärts, gehockt, gestreckt, mit Grätschen und mit Drehungen. Die allgemeine methodische Forderung lautet: Zuerst am Wasser üben (im Stehen im Wasser, im Sitzen am Beckenrand, im Hockstand), dann die Sprünge ins tiefere Wasser ausführen und schließlich die Absprunghöhe steigern.

Beim Kopfsprung haben viele Schüler Schwierigkeiten. Der Hauptfehler liegt darin, daß sie den Kopf kurz vor dem Eintauchen anheben. Dieser Fehler läßt sich durch Übungen wie Delphinspringen meist kurzfristig beheben. Gelingt dies nicht, eignen sich Übungen wie „Rutsch mir den Buckel runter“ oder der Kopfsprung aus der Standwaage. Beim Kopfsprung aus der Standwaage hat der Lehrer die Möglichkeit, die Ausgangsposition des Schülers direkt zu verbessern und die Bewegung bis zum Eintauchen mitzuführen.

### *Rettungsschwimmen*

Die Übungen aus dem Rettungsschwimmen erhöhen im allgemeinen die Sicherheit im Schwimmen. Sie machen dem Schüler aber auch deutlich, daß seinen Fähigkeiten im Wasser Grenzen gesetzt sind und er sehr schnell in bedrohliche Situationen geraten kann. Dies gilt vor allem beim Kleiderschwimmen und bei der Fremdreitung. Diese Ziele werden immer noch zu wenig im Unterricht verfolgt.

Zu den Formen des Rettungsschwimmens gehört auch das Tauchen. Der Lehrer muß sich Gewißheit verschaffen, daß die Ohren der Schüler intakt sind, und gerade beim Tauchen Überforderungen der Schüler vermeiden.

### *Hygiene*

Schüler der 3. und 4. Jahrgangsstufe sind immer wieder darauf hinzuweisen, daß vor dem Sprung ins Wasser der Körper zu reinigen ist (nicht nur Duschen). Seifenschachtel und Handtuch gehören zur Schwimmausrüstung und sollten vom Lehrer immer wieder kontrolliert werden.

### **Spiele**

In der 3. und 4. Jahrgangsstufe werden die technischen Voraussetzungen für die großen Spiele geschaffen. Ziel des Sportunterrichts ist der Erwerb der allgemeinen Spielfähigkeit, die ohne Schwierigkeiten auf die großen Sportspiele (Basketball, Fußball, Handball, Volleyball) übertragen werden kann.

Die Erkenntnisse der Handlungsforschung sprechen für die Schulung von Spielfertigkeiten in komplexen Formen. Die Vermittlung der isolierten motorischen Fertigkeit (z. B. Fangen, Werfen) erscheint unter diesem Aspekt problematisch, da sie wesentliche spielerische Fähigkeiten außer Acht läßt. Die methodische Spielreihe gleicht diese Nachteile aus. Sie entwickelt die Spielfähigkeit in komplexen Situationen, die in der Schwierigkeit gesteigert werden.

Methodische Spielreihe zur Entwicklung einer allgemeinen Spielfähigkeit

techn. Schwerpunkte	Spielreihe	taktische Schulung	Regeln
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Passen</div>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Haltet das Feld frei</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Linien beachten</div>
	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Ball über/unter die Schnur</div>		
	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Tigerball</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Freilaufen Stören der Ballannahme und des Abspiels</div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Zuspiel mit Platzwechsel</div>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Kombinationsball</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Foulspiel</div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Abwehrtechnik</div>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Haltet das Feld frei als Parteiballspiel</div>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Tor-/Korbwurf Torschuß</div>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Ball über/unter die Schnur als Parteiballspiel</div>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Ballführen 3er Rhythmus 2er Kontakt</div>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Spiel auf einen Korb/Tor</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Torwortschulung</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Schrittregel</div>
	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Spiel in Längszonen</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Erspielen günstiger Positionen Manndeckung</div>	
	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;">BB, FB, HB unter vereinfachten Regeln</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Schneller Wechsel von Angriff und Abwehr</div>	

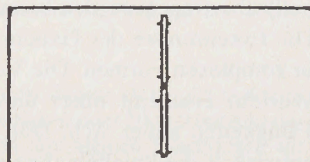
Lernziele:  
 Ball erobern,  
 Ball vortragen,  
 Ball ins Ziel bringen

Lerninhalte:  
 1. Lernschritt  
 Haltet das Feld frei  
 (Ballschlacht)

Vorschläge für die Durchführung:

Spielfeld:

TuH wird durch Langbänke (Variation a, b, d) bzw. Volleyballnetze (Variation c) in zwei Hälften geteilt, in jeder Hälfte eine Mannschaft.



**Spielgedanke:**

Jeder Spieler erhält einen Ball (keine schweren Bälle). Auf Pfiff befördert\* jeder Spieler seinen Ball ins gegnerische Feld. Ankommende Bälle werden sofort zurückgebracht\*. Nächster Pfiff: Kein Ball darf mehr berührt werden. Die Mannschaft ist Sieger, in deren Feld sich die wenigsten Bälle befinden. (Dauer 1–2 Minuten, dann Wiederholung)

**2. Lernschritt:**

Ball über/unter die Schnur

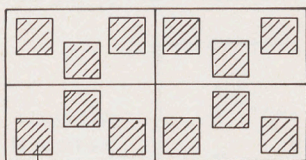
Vorschläge für die Durchführung:

Spielfeld:

TuH wird durch eine Leine (evtl. Baustellenabspernung, Volleyballnetz) in zwei Hälften geteilt, in jeder Hälfte eine Mannschaft.

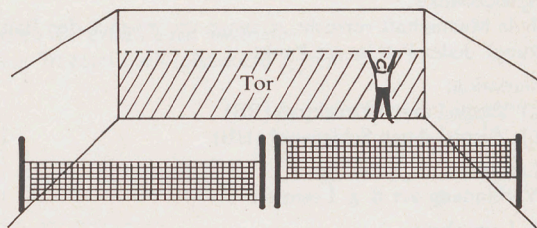
Abb. 1

Netzhöhe  
ca. 2 m



Zone ca. 2 x 2 m

Abb. 2



**Spielgedanke:**

Jede Mannschaft versucht, den Ball in die Zone bzw. das Tor zu bringen; keine Fortbewegung mit dem Ball, Zuspiel erlaubt, jeder Treffer 1 Punkt.

**Variation:**

- a) Spielfeld s. Abb. 1; der Ball wird durch Korbwurf (BB) ins gegnerische Feld gebracht. Die Quadrate dürfen nicht betreten werden.
- b) Spielfeld s. Abb. 2; der Ball (FB, Softball) muß unter einem Netz (Unterkante ca. 0,5 m vom Boden) gespielt werden (Innenseitstoß).
- c) Spielfeld s. Abb. 2; der Ball (HB) muß über das Netz (Reichhöhe) geworfen werden.

**Lernziele:**

Partner helfen Gegner beobachten, die Handlungen werden von Mit- und Gegenspielern beeinflusst (Ball wird nicht in ein Ziel gebracht)

**3. Lernschritt:**

Tigerball

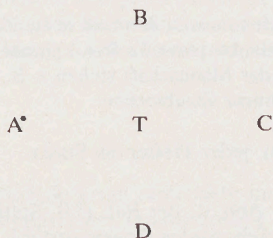
4:1 oder 3:1

4:2 oder 3:2

4:3

Vorschläge für die Durchführung:

Spielfeld: TuH, evtl. im Freien



**\*Variation:**

- a) der Ball wird auf beliebige Art ins gegnerische Feld gebracht
- b) Druckpaß (vgl. Basketball)
- c) Innenseitstoß (vgl. Fußball) unter einem Volleyballnetz, Abstand der unteren Netzkante zum Boden ca. 0,5 m
- d) Kernwurf (vgl. Handball)

**Spielgedanke:**

4 Spieler stehen außerhalb eines Kreises. Ein Spieler in der Kreismitte (= Tiger) versucht, den Ball zu berühren. Der Ball wird kreuz und quer gespielt (keine Bogenpässe). Der Wechsel erfolgt z. B. nach 1 Minute oder nach dem Berühren des Balles durch den „Tiger“.

**Variation:**

- a) Zuspieldurch Druckpaß (BB)
- b) im Freien: 4:1 Zuspieldurch Innenseitstoß (FB)
- c) Zuspieldurch Schlagwurf (HB)

**4. Lernschritt****Kombinationsball**

2 : 2 bzw. 3 : 3

max. 4 : 4

**Vorschläge für die Durchführung:**

Spielfeld: TuH, evtl. im Freien

**Spielgedanke:**

Jede Mannschaft versucht, so lange wie möglich den Ball in den eigenen Reihen zu halten (Manndeckung). Jeder Paß ist ein Punkt.

**Variation:**

- a) Zuspieldurch Druckpaß (BB)
- b) Zuspieldurch Schlagwurf (HB)

**Lernziele:**

Verbindung der o. g. Lernziele

**5. Lernschritt**

Haltet das Feld frei als Parteiballsport

**Vorschläge für die Durchführung:****Spielfeld:**

Turnhalle wird durch Langbänke bzw. Volleyballnetze in zwei Hälften geteilt.

**Spielgedanke:**

Jeder Spieler erhält einen Ball (keine schweren Bälle). Auf Pfiff befördert jeder Spieler seinen Ball ins gegnerische Feld. Ankommende Bälle werden sofort zurückgespielt.

Zusatz: Aus jeder Mannschaft stehen z. B. 3 . . . Spieler im Feld des Gegners und versuchen, dessen Würfe bzw. Schüsse abzublocken. Kein Foulsport.

**6. Lernschritt**

Ball über/unter die Schnur als Parteiballsport

**Vorschläge für die Durchführung:****Spielfeld:**

Turnhalle wird durch eine Leine in zwei Hälften geteilt.

**Spielgedanke:**

Jede Mannschaft versucht, den Ball in die Zone bzw. das Tor zu bringen; keine Fortbewegung mit dem Ball, Zuspieldurch erlaubt, jeder Treffer 1 Punkt

Zusatz: Aus jeder Mannschaft stehen z. B. 3 . . . Spieler im Feld des Gegners und versuchen, dessen Würfe bzw. Schüsse abzublocken.

Kein Foulsport.

Zuspieldurch möglich, jeder Treffer ein Punkt

**Variation:**

- a) Spielfeld s. Abb. 2; der Ball (FB, Softball) muß unter einem Netz (Unterkante ca. 0,5 m vom Boden) gespielt werden (Innenseitstoß).
- b) Spielfeld s. Abb. 2; der Ball (HB) muß über das Netz (Reichhöhe) geworfen werden.

**7. Lernschritt**

Spiel auf einen Korb, ein Tor

**Vorschläge für die Durchführung:****Spielgedanke:**

Spiel auf einen Korb bzw. ein Tor mit Torwart (Kleingruppen 2:2, 3:3) nach vereinfachten BB-, FB-, HB-Regeln.

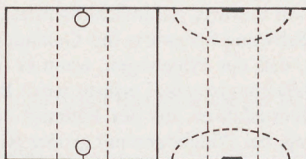
## 8. Lernschritt

Spiel in Längszonen auf 2 Körbe/2 Tore

Vorschläge für die Durchführung:

Spielfeld:

Einteilung in 3 Längszonen



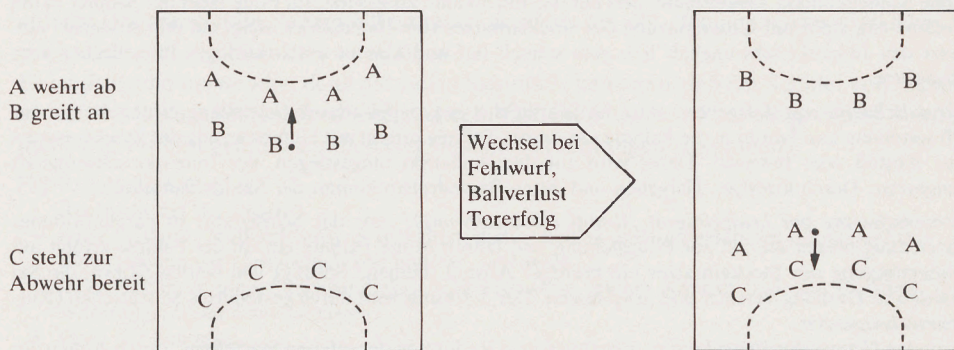
Spielgedanke:

Spiel 4:4 (+ je ein Torwart bei HB und FB) nach vereinfachten BB-, FB-, HB-Regeln. Die Spieler dürfen sich jeweils nur in einer Zone aufhalten.

Variation:

Ein oder zwei sogenannte Aufbauspieler dürfen die Zonen auch wechseln.

Bei großen Klassen Spiel mit 3 Mannschaften; Wechsel nach folgendem System:



## 9. Lernschritt

Spiel auf zwei Körbe/Tore nach vereinfachten BB-, FB-, HB-Regeln

Vorschläge für die Durchführung:

Wechselsystem s. 8. Lernschritt

Hinweis:

Als Ergänzung zur Spielreihe können, wenn deutliche technische Mängel zu beobachten sind, jederzeit Übungen (z. B. Werfen und Fangen in der Gassenaufstellung) in die Spielreihe eingebaut werden, die eine technische Fertigkeit verbessern. Erst nach dem Übungsprozeß kommt man auf die Spielreihe zurück.

## Skilauf alpin

Der völlig neu erarbeitete Siilehrplan der Deutschen Skischule kennt nicht mehr nur einen Grundschwung, sondern drei Grundschwünge (Grundschwung Bergstemme, Grundschwung Talstemme und Grundschwung Hochschwung) und bietet sechs Grundschulmodelle an, die direkt zu den einzelnen Zielformen (Schwüngen) führen. Die verschiedenen Grundschwünge und Grundschulmodelle müssen entsprechend dem Leistungsstand der Schüler angewandt werden. Die einzelnen Schwünge und Modelle können dabei in verschiedenen Gruppen geübt werden, aber auch gleichzeitig in einer Gruppe. Der Lehrer muß erkennen, welcher Schwung für den Schüler auszuwählen ist. Ein Schüler, der z. B. sehr ängstlich ist, wird den Grundschwung Talstemme fahren, da bei dieser Form das Fahrttempo reduziert ist; Schüler, die gute Einbeinreflexe zeigen, fahren den Grundschwung Bergstemme; Schüler, die mit dem Einbeinfahren Schwierigkeiten haben, wählen den Grundschwung Hochschwung. Alle Schüler aber – und das ist entscheidend – fahren eine „ähnliche“ Richtungsänderung und können in einer Gruppe bleiben.

### *Grundschule (auf Alpinski)*

In der Grundschule werden zunächst die in der Elementarschule gelernten Fertigkeiten wiederholt und mit den entsprechenden Hinweisen dem Schüler einsichtig gemacht. Diese Fertigkeiten sind Gleiten (Schußfahren, Schrägfahren in zunächst offener Skistellung), Gleiten und Steigen (Bogentreten bergwärts, Bogentreten talwärts, Schlittschuhschritt), Pflügen und der Pflugbogen, Rutschen (Seitrutschen, Stoppschwung, Schwung bergwärts mit Geländehilfe).

Zu beachten ist, daß der Pflugbogen, wenn er in einem ersten Lernschritt nahe der Fallinie gefahren wird, nur mit Belastungswechsel erlernt wird. Bei Pflugbogen mit mittlerer Richtungsänderung (d. h. mit weiterem Herausfahren aus der Fallinie) erfolgt ein Belastungswechsel mit einer verstärkenden Vertikalbewegung, bei Pflugbögen mit großer Richtungsänderung erfolgt zusätzlich noch ein Beinedrehen. Die Hinzunahme weiterer Aktionen (Vertikalbewegung und Beinedrehen) ist auch bei schwierigen Schneeverhältnissen notwendig.

Auf den Pflugbogen folgen je nach Veranlagung der Schüler die verschiedenen Grundschwünge, wobei das Charakteristikum aller Grundschwünge die offene Skistellung und die vorübergehende Entzerrung der verschiedenen Aktionen ist (z. B. beim Grundschwung mit Bergstemme erfolgt bei den ersten Versuchen das Auswinkeln des Bergskis in der vorhergehenden Schrägfahrt, der Abstoß vom Talski in der nachfolgenden Schrägfahrt). Erst bei den weiteren Lernschritten werden die Aktionen aneinander gelagert.

*Grundschwung mit Bergstemme:* Aus der Schrägfahrt in parallel-offener Skistellung wird der Bergski ohne Schneekontakt ausgestemmt und auf der Innenkante aufgesetzt. Im Pflug fährt der Schüler in die Fallinie ein, stößt mit Unterstützung des Stockeinsatzes vom Innenski ab, steigt auf den Außenski um, setzt den Innenski schwunghaft bei, geht schnell tief und kommt durch kräftiges Beinedrehen zum Rutschen.

*Grundschwung mit Talstemme:* Aus der Schrägfahrt in parallel-offener Skistellung öffnen die Ski zur Pflugstellung und fahren in die Fallinie ein. In der Fallinie erfolgt mit Unterstützung des Stockeinsatzes der Abstoß vom Innenski. Dabei wird auf den Außenski umgestiegen, der Innenski schwunghaft beigelegt. Durch kräftiges Tiefgehen und durch Beinedrehen kommt der Ski ins Rutschen.

*Grundschwung mit beidbeinigem Abstoß (Hochschwung):* Aus der Schrägfahrt in parallel-offener Skistellung öffnen die Ski zur Pflugstellung und fahren in die Fallinie ein. In der Fallinie erfolgt mit Unterstützung des Stockeinsatzes ein kräftiger Abstoß (beinahe Sprung) von beiden Skiern, die Ski werden in Drehung versetzt und geschlossen. Der Schwung wird durch gesteuertes Seitrutschen (Rutschen) fortgesetzt.

Von den Grundschwüngen kommt man durch eine Reduktion der offenen Skistellung, durch Abbau der extremen Vertikalbewegungen, durch eine Verkleinerung und Reduzierung der Pflugphase zu den Zielformen: Bergstemme, Talstemme, Hochschwung.

### *Lange Wege – kurze Wege: 6 Grundschulmodelle*

#### *Lange Wege:*

Mit der o. g. Skizzierung der Grundschwünge sind die sog. „langen“ Wege des deutschen Skilehrplans bereits angesprochen. Sie gehen immer von der Bogenschule aus und führen über eine Reduzierung der verschiedenen Haltungen auf Skiern zu den Zielformen.

#### *Kurze Wege:*

Die kurzen Wege zeichnen sich dadurch aus, daß keine Bogenschulung nötig ist, daß aber das richtige Geländearrangement unbedingt vorhanden sein muß. Voraussetzung ist wohl, daß die Methodische Übungsreihe, das Ziel, die Altersstufe, die Kondition, die Koordination, die Elementarschule und das Lerntempo berücksichtigt werden.

#### *Mit Geländearrangement zum Umsteigeschwingen:*

##### *Lernschritte:*

- Station Fallinie: Ein- und beidbeiniges Schußfahren  
Schußfahren und Seitschritte
- Station Rutschschaukel: Steigen und Rutschen
- Station Dach: Steigen, Rutschen, Drehen
- Station Monde: Steigen, Rutschen, Drehen, erstes Steuern
- Station Piste: Umsteigen, Drehen, Steuern

#### *Mit Geländearrangement zum Ausgleichschwingen:*

##### *Lernschritte:*

- Station Schußfahren: Beidbeiniges Gleiten, Gleiten mit Beugen und Strecken, Gleiten mit wechselnder Körperlage

- Station Wellenbahn: Ausgleichen im Schußfahren, Ausgleichen in Schrägfahren
- Station Rutschschaukel: Rutschen
- Station Wellenbahn: Drehen und Rutschen
- Station Rundbuckel: Drehen, Rutschen und Steuern
- Station Wellenbahn/Buckelpiste: Ausgleichschwingen

*Mit einer natürlichen Geländefolge zum Hochschwingen:*

Lernschritte:

- Station Piste (flach): Schußfahren beidbeinig, Schußfahren mit Blockbildung der Beine, Schußfahren mit Vertikalbewegung, Winkelspringen
- Station Rutschschaukel (Welle) oder Kante: Rutschen
- Station Piste: Winkelspringen – Rutschen
- Station Kegelmantel: Winkelspringen – Rutschen – Steuern
- Station Piste: Hochschwingen (vgl. Skilehrplan Bd. 1, 1981, S. 80 ff.)

Die kurzen Modelle führen über eine Verengung der Skistellung direkt zu den jeweiligen Zielformen. Ohne große Schwierigkeiten kann der Schüler die erlernten Schwungformen im Gelände anwenden. Durch die moderne Auffassung von Skiunterricht, die sich in den Modellen dokumentiert, ist der Schüler von Anfang an geländegängig. Es ist aber unbedingt notwendig, daß die in der Jahrgangsstufe  $\frac{1}{2}$  erworbenen Fähigkeiten, den Lift zu benutzen, auf der Jahrgangsstufe  $\frac{3}{4}$  vervollkommen werden, um die Benutzung des Geländes zu erleichtern und die Intensität zu erhöhen.

Es ist dringend notwendig, denn die vielen Skiunfälle beweisen, daß der Schüler von Anfang an auf das verantwortungsbewußte, sichere Verhalten auf der Piste hingewiesen werden muß. Die Pistenregeln fassen die verschiedenen Forderungen zusammen:

FIS-Regeln für Skifahrer:

1. Rücksicht auf die anderen  
Jeder Skifahrer muß sich stets so verhalten, daß er keinen anderen gefährdet oder schädigt.
2. Beherrschung der Geschwindigkeit und der Fahrweise  
Jeder Skifahrer muß Geschwindigkeit und Fahrweise seinem Können und den Gelände- und Witterungsverhältnissen anpassen.
3. Wahl der Fahrspur  
Der von hinten kommende Skifahrer muß seine Fahrspur so wählen, daß er vor ihm fahrende Skiläufer nicht gefährdet.
4. Überholen  
Überholt werden darf von oben oder unten, von rechts oder von links, aber immer nur mit einem Abstand, der dem überholten Skifahrer für alle seine Bewegungen genügend Raum läßt.
5. Pflichten des unteren und des querenden Skifahrers  
Jeder Skifahrer, der in einer Abfahrtsstrecke einfahren oder ein Skigelände queren (traversieren) will, muß sich zuvor nach oben und unten vergewissern, daß er dies ohne Gefahr für sich und andere tun kann. Dasselbe gilt auch nach jedem Anhalten.
6. Verweilen auf der Abfahrt  
Jeder Skifahrer muß es vermeiden, sich ohne Not an engen oder unübersichtlichen Stellen einer Abfahrtsstrecke aufzuhalten. Ein gestürzter Skifahrer muß eine solche Stelle so schnell wie möglich wieder freimachen.
7. Aufstieg  
Der aufsteigende Skifahrer darf nur den Rand einer Abfahrtsstrecke benutzen; er muß auch diesen bei schlechten Sichtverhältnissen verlassen. Dasselbe gilt für den Skifahrer, der zu Fuß absteigt.
8. Beachtung der Zeichen  
Jeder Skifahrer muß die Zeichen (Markierungen und Hinweisschilder) auf den Abfahrtsstrecken beachten.
9. Verhalten bei Unfällen  
Bei Unfällen ist jeder zur Hilfeleistung verpflichtet.
10. Ausweispflicht  
Jeder, ob Zeuge oder Beteiligter, ob verantwortlich oder nicht, muß bei einem Unfall seine Personalien angeben.

## Schlepliftfahren

1. Anstellen  
Stellen Sie sich geordnet an, bei Tellerliften einzeln, bei Liften mit Doppelbügel paarweise; so schonen Sie eigene und fremde Ski und vermeiden Stockungen.
2. Einsteigen  
Treten Sie zügig an die Einstiegsstelle, nehmen Sie beide Stöcke in die äußere Hand, um die andere für den Schleppanker frei zu haben.
3. Anfahren  
Setzen Sie sich nicht auf den Schleppbügel! Bleiben Sie stehen, lehnen Sie sich leicht gegen den Bügel und lassen Sie sich schieben. Gleitende Schritte in Fahrtrichtung erleichtern das Anfahren.
4. Verhalten während der Fahrt  
Belasten Sie bei offener Skiführung beide Ski gleichmäßig. Lehnen Sie sich weder nach außen noch auf den Partner, dann halten Sie das Gleichgewicht besser.
5. Spur halten  
Bleiben Sie in der Schleppspur, fahren Sie nicht „Slalom“ und steigen Sie nicht vorzeitig aus, sonst gefährden Sie sich und andere.
6. Verhalten nach einem Sturz  
Wer in der Liftspur stürzt, muß sich bemühen, die Spur sofort frei zu machen. Nachfolger können kaum ausweichen.
7. Vorbereitung auf den Ausstieg  
Bereiten Sie sich rechtzeitig auf das Aussteigen vor. Achten Sie darauf, daß sich der Schleppbügel nicht in Ihrer Kleidung verfängt!
8. Aussteigen  
Steigen Sie zügig aus, lassen Sie den Bügel in Fahrtrichtung aus und werfen Sie ihn nicht achtlos zur Seite.
9. Verlassen der Ausstiegsstelle  
Verlassen Sie die Ausstiegsstelle sofort. Machen Sie Platz für nachfolgende Skifahrer, damit es nicht zu Kollisionen kommt oder Sie von einem pendelnden Liftbügel getroffen werden.

## Literaturhinweise

- Alberti H./Rothenberg, L.: Spielreihen in der Spielschulung. Von den kleinen Spielen zu den großen Sportspielen, Band 73, Hofmann-Verlag. Schorndorf 1975<sup>2</sup>
- Autorenkollektiv (Ltg.: Stiehler, G.): Methodik des Sportunterrichts. Berlin 1979<sup>4</sup>
- Autorenkollektiv (Ltg. Gärtner, H./Knappe, W.): 40 Turnstunden für die 3. und 4. Klasse. Berlin 1967
- Autorenkollektiv (Ltg. Thiess, G.): Leichtathletik. Leipzig 1963
- Bannmüller, E.: Realitätserfahrungen im Sportunterricht der Grundschule (Diss.). Stuttgart 1977
- Báráni, I.: Schwimmunterricht für Kinder. Budapest 1961
- Baumann, H.: Turnen in Freizeit, Schule und Verein. München 1980
- Brettschneider, W.-D.: Sportunterricht 5–10. München/Wien/Baltimore 1981
- Brockmann, P.: Schwimmschule. Frankfurt 1967
- Brodtmann, D./Klein-Tebbe, M.: Aufgaben des Sportunterrichts im Primarbereich. In: Sportwissenschaft 7/1977
- Brodtmann, D.: Leichtathletik. Wolfenbüttel 1963
- Czwalina, C.: Die Leibeserziehung der 6- bis 10jährigen. Hamburg 1968 (Red.)
- Deutscher Sportbund (Red. Klein, W. u. a.): Lehrbriefe für Übungs- und Jugendleiter. 2 Teile. Meisingen 1981
- Deutscher Verband für das Skilehrwesen (Hrsg.): Skilehrplan Band 1 und Band 7, BLV-Verlagsgesellschaft. München 1979 und 1981
- Fetz, F. et al.: Leibesübungen für 6- bis 15jährige. Wien 1971
- Fetz, F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Bad Homburg 1979<sup>8</sup>
- Fischer, H.: Turnen und Sport in der Schule, 1.–4. Schuljahr. Basel 1975
- Gebhardt, O.: Didaktik des Sportunterrichts in der Grundschule. München 1974
- Hahn, E.: Motorische Leistungsfähigkeit und Schulreife. In: Die Leibeserziehung 2/1972.
- Hecker, G.: Bericht über eine Untersuchung zur Leistungsentwicklung im Sportunterricht des 1. und 2. Schuljahres. In: Sportunterricht 23/1974
- Kirsch, A.: Ein Sportlehrplan für die Grundschule. In: Sportwissenschaft 7/1977
- Knirsch, K.: Gerätturnen mit Kindern. Stuttgart 1976
- Lewin, G.: Schwimmen mit kleinen Leuten. Berlin 1972
- Lohmann, W.: Lauf/Sprung/Wurf. Berlin 1968

- Lutter, H.: Die Aufgabe der Leibeserziehung in der Volksschule. In: Schule und Leben 15/1964
- Lutter, H.: Der Schwimmunterricht mit Anfängern. In: Blätter für Lehrerfortbildung 19/1967
- Lutter, H. (Hrsg.): Schulsport. Pädagogisch-methodische Aspekte. Donauwörth 1977
- Lutter, Heinz/Lutter, Heribert: Zur Praxis der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule, Donauwörth 1979<sup>4</sup>
- Meinel, K./Schnabel, G.: Bewegungslehre. Berlin 1977
- Menze, C.: Ziele des Sportunterrichts. In: Sportwissenschaft 5/1975
- Rapp, G./Schoder, G.: Motorische Testverfahren. Stuttgart 1977
- Popescu, A.: Schwimmen – Technik, Methodik, Training. München 1978
- Seibold, A.: Leibeserziehung in der Grundschule. Lehr- und Arbeitsbogen für das 3. Schuljahr und für das 4. Schuljahr. Baltmannsweiler 1977
- Seibold, A.: Die ungenutzte Unterstufe. In: Die Leibeserziehung 20/1971
- Seibold, A.: Untersuchungen über den motorischen Bestand des Schulanfängers als Voraussetzung für die Leibeserziehung. In: Die Leibeserziehung 18/1969
- Seibold, A.: Die Leibeserziehung im 1. Schuljahr. In: Leibeserziehung 19/1970
- Schorb, A. O./Simmerding, E.: Sport in der Hauptschule. 3 Bände. München 1978/79
- Ungerer, D.: Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf 1967
- Wutz, E./Schwerdt, H.: Sportunterricht/Lehrpläne mit Kommentar für Volksschule, Realschulen und Gymnasien in Bayern (Ringbuch). Kronach 1977 ff.

### Anmerkungen

- 1 Diese Testbatterie von Lutter, H./Schröder, H. findet sich in folgenden Veröffentlichungen:
  1. Pädagogische Welt 24/1970
  2. Die Leibeserziehung 21/1972
  3. Fitness-Tests (Haag/Dassel) Schorndorf 1975
  4. Motorische Testverfahren (Rapp/Schoder) Stuttgart 1977
- 2 In diesem Zusammenhang wird auf das gemeinsame Ministerialblatt (Hrsg. Bundesminister des Innern) verwiesen, das jedes Jahr für die Bundesjugendspiele die entsprechende Ausschreibung bekanntgibt und dabei auch Einzelheiten der Regelkunde, Bewertung usw. erwähnt. Aus diesem Grund wird in dieser Darstellung darauf nicht mehr eingegangen.

Heinz Lutter  
Hansjörg Held



## FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG

## Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen

### Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

vom 17. Juli 1980 Nr. II/8 - 8/88 286

#### I.

### Richtlinien für die Familien und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen

#### A) GRUNDSÄTZE FÜR DIE FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG

##### 1. Familien- und Sexualerziehung als gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule

1.1 Familien- und Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung in Elternhaus und Schule. Art. 4 a Abs. 1 mit 3 des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (EUG) bestimmt hierzu folgendes:

„(1) Unbeschadet des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern gehört Sexualerziehung zu den Aufgaben der Schulen gemäß Art. 4. Sie ist als altersgemäße Erziehung zu verantwortlichem geschlechtlichem Verhalten Teil der Gesamterziehung mit dem vorrangigen Ziel der Förderung von Ehe und Familie. Sexualerziehung wird im Rahmen mehrerer Fächer durchgeführt.

(2) Die Sexualerziehung richtet sich nach den in der Verfassung des Freistaates Bayern, insbesondere in Art. 124 Abs. 1, Art. 131 Abs. 1 und 2 sowie Art. 135 Satz 2 festgelegten Wertentscheidungen und Bildungszielen unter Wahrung der Toleranz für unterschiedliche Wertvorstellungen.

(3) Ziel, Inhalt und Form der Sexualerziehung sind den Erziehungsberechtigten rechtzeitig mitzuteilen und mit ihnen zu besprechen.“

1.2 Aus dem Ineinandergreifen von Erziehungsrecht der Eltern, Erziehungsrecht des Staates und Persönlichkeitsrecht der Schüler ergibt sich die Notwendigkeit einer engen und sinnvollen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.

Das verpflichtet die Schule zu rechtzeitiger und ausreichender Information der Eltern und zur Aussprache mit ihnen über Ziele, Inhalte und Form der Durchführung der Familien- und Sexualerziehung in der Schule.

1.2.1 In den Jahrgangsstufen 1 mit 6 erfolgt in jedem Schuljahr die Information und Aussprache in speziellen Klassenelternversammlungen. Dabei werden in der Grundschule vor allem mögliche Fragen der Kinder sowie Art und Umfang ihrer Beantwortung in Schule und Elternhaus besprochen.

Die Eltern werden zu den Klassenelternversammlungen schriftlich eingeladen.

1.2.2 In den Jahrgangsstufen 7 mit 11 erfolgt die Information und Aussprache im Rahmen der allgemeinen Elternversammlungen. In der Einladung dazu ist ausdrücklich auf diesen Besprechungspunkt hinzuweisen.

In diesen Jahrgangsstufen kann die Information auch durch Elternbrief erfolgen. Hierüber entscheidet die Schule im Einvernehmen mit dem Elternbeirat.

1.2.3 In den Klassenelternversammlungen bzw. Elternversammlungen werden auch die vorgesehenen audiovisuellen Lehrmittel und die Lernmittel vorgestellt und besprochen.

1.2.4 Um den Eltern ausreichend Gelegenheit zum persönlichen Gespräch mit ihren Kindern zu geben, beginnt die unterrichtliche Behandlung der vorgesehenen Themen erst angemessene Zeit nach der Information, in der Grundschule und in den Jahrgangsstufen 5 mit 6 in der Regel erst nach Ablauf von 8 Wochen.

1.2.5 Im Rahmen der Aussprache mit den Eltern hat die Schule die Eltern zu bitten, im Interesse ihrer Kinder gegebenenfalls die Lehrer über Vorkommnisse oder Schwierigkeiten besonderer Art rechtzeitig zu unterrichten.

#### 2. Aufgaben und Ziele der Familien- und Sexualerziehung in der Schule

2.1 Familien- und Sexualerziehung in der Schule unterstützt den seelischen und körperlichen Reifungsprozeß der Kinder und Jugendlichen. Sie vermittelt eine angemessene und ausgewogene Information zu Fragen der menschlichen Sexualität und fördert Einstellungen, die zur Entwicklung einer verantwortlichen Partnerschaft in einer künftigen Ehe und Familie erforderlich sind.

2.2 Familien- und Sexualerziehung trägt dazu bei, daß die Schüler ihre eigene körperliche und seelische Entwicklung nicht unvorbereitet erleben und ihre Geschlechtlichkeit annehmen und bejahen. Sie soll den Schüler auch befähigen, Gefahren für Leib und Seele früh genug zu erkennen und abzuwehren.

2.3 Familien- und Sexualerziehung hat die Aufgabe, die Bedeutung von Ehe und Familie für die Entfaltung der Persönlichkeit, für die Dauerhaftigkeit menschlicher Beziehungen und für den Fortbestand persönlicher und staatlicher Gemeinschaft herauszustellen.

#### 3. Inhaltliche Grundsätze für die Familien- und Sexualerziehung in der Schule

3.1 Familien- und Sexualerziehung orientiert sich an den allgemeinen Bildungszielen, wie sie in Art. 131 Abs. 1 mit 3 der Verfassung des Freistaates Bayern sowie in Art. 4 Abs. 1 mit 3 des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ausgewiesen sind, ferner an den im Grundgesetz und in der Verfassung des Freistaates Bayern festgelegten Wertentscheidungen, insbesondere der Achtung der persönlichen Würde des Menschen und der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit, der besonderen Förderung von Ehe und Familie sowie des Rechts auf Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 100, 101, 107, 124, 125, 126 BV und Art. 1, 2, 4, 6 GG).

Für die Volksschulen ist darüber hinaus Art. 135 Satz 2 der Verfassung des Freistaates Bayern maßgebend, wonach die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse zu unterrichten und zu erziehen sind.

3.2 Ideologisierung und Indoktrinierung sind dem Lehrer untersagt. Er ist an die Wertentscheidungen und Bildungsziele gebunden, wie sie in der Verfassung des Freistaates Bayern festgelegt sind.

Die religiösen Empfindungen (Art. 136 Abs. 1 BV) sowie das Persönlichkeitsrecht des Individuums, insbesondere der schutzwürdige Intimbereich des einzelnen Schülers, seiner Eltern und des Lehrers sind zu achten.

3.3 Familien- und Sexualerziehung fordert objektive, ausgewogene und entwicklungs- und altersgemäße Darstellung sowie eine dem Bildungsauftrag der Schu-

le angemessene Ausdrucksweise. Dabei sind das Informationsbedürfnis der Schüler sowie die besonderen Gegebenheiten in der Klasse, bei Berufsschulen auch der Einfluß der Arbeitswelt, zu beachten.

Der Unterricht über sexuelle Fragen soll sich nicht auf den Lehrervortrag beschränken. Dem ungezwungenen Gespräch mit den Schülern kommt besondere Bedeutung zu. Es muß getragen sein vom Verständnis für die Situation des jungen Menschen und von der Achtung vor seiner Person.

- 3.4 Der zeitliche Umfang der Familien- und Sexualerziehung richtet sich in den einzelnen Jahrgangsstufen nach den Unterrichtszielen und der jeweiligen Situation in der Klasse.

In der Grundschule sollten für die Beantwortung von Fragen zur menschlichen Sexualität pro Schuljahr und Klasse nicht mehr als insgesamt 2 bis 3 Unterrichtsstunden eingeplant werden.

In den übrigen Schularten und Jahrgangsstufen empfiehlt sich ein Zeitrhythmus für die Behandlung der vorgesehenen Themen im Rahmen der einschlägigen Unterrichtsfächer von insgesamt 3 bis höchstens 10 Unterrichtsstunden.

- 3.5 Der Zusammenhang von rationaler Information und möglichen emotionalen Auswirkungen darf nicht übersehen werden. Stimulation wie auch Verängstigung durch unangemessene Schilderungen oder Bild-demonstrationen sind zu unterlassen.
- 3.6 Für die jeweilige Jahrgangsstufe vorgesehene Filme und Bildreihen zur Veranschaulichung humanbiologischer Sachverhalte dürfen im Rahmen der Familien- und Sexualerziehung nur Verwendung finden, soweit sie vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt sind (vgl. § 15 Abs. 4 ASchO).

Die in Frage kommenden audiovisuellen Unterrichtshilfen sind in den Elternversammlungen vorzustellen. Erst danach wählt der Lehrer für die betreffende Klasse die geeigneten Lehrmittel aus.

Die Vorschriften über die Genehmigung von Lernmitteln bleiben unberührt.

- 3.7 In der Grundschule liegt der unterrichtliche Schwerpunkt auf einer Hinführung der Schüler zu Fragen der Familie.

In der Hauptschule und den übrigen Schularten wird Familien- und Sexualerziehung im Rahmen mehrerer Fächer durchgeführt. Für die Klärung humanbiologischer Sachverhalte dient in erster Linie der Biologieunterricht, für die Wertvermittlung die Religionslehre oder Ethik. Die übrigen einschlägigen Fächer, wie z. B. Deutsch, Sozialkunde, Sozialarbeit oder Erziehungskunde leisten einen ergänzenden Beitrag zu diesem Erziehungsauftrag.

## B) ORGANISATION DER FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG IN DER SCHULE

1. Der Schulleiter hat für die Einhaltung der Richtlinien zur Familien- und Sexualerziehung an seiner Schule zu sorgen. Befugnis und Aufgabe der Staatlichen Schulaufsichtsbehörden, die Erfüllung der Unterrichtsziele und die Gestaltung des Unterrichts zu beaufsichtigen, bleiben unberührt.
2. Für die jeweilige Klasse ist der Klassenleiter oder ein vom Schulleiter beauftragter, in der Klasse unterrichtender Lehrer für die Durchführung und Koordinierung der Familien- und Sexualerziehung verantwortlich. In

einer Lehrerkonferenz wird zu Beginn des Schuljahres die Gesamtplanung abgesprochen. Alle an der Familien- und Sexualerziehung in einer Klasse beteiligten Lehrer sind zur Zusammenarbeit sowie zur Teilnahme an den Informationsveranstaltungen gemäß 1.2.1 und 1.2.2 verpflichtet.

3. Sexualpädagogische Themen werden in der Regel im gewohnten Klassenverband behandelt. Wenn es eine spezielle Situation erfordert, können Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet werden. Die Entscheidung darüber trifft der Schulleiter auf Vorschlag des für die Koordinierung der Familien- und Sexualerziehung in einer Klasse zuständigen Lehrers. Eine solche Entscheidung ist gegenüber dem Elternbeirat und der Elternversammlung auf deren Verlangen zu begründen.
4. Zur Veranschaulichung humanbiologischer Sachverhalte vorgesehene Unterrichtshilfen dürfen nur während der unterrichtlichen Behandlung in der jeweiligen Klasse Verwendung finden. Aus Unterrichtsräumen, besonders solchen, die von verschiedenen Klassen benutzt werden, sind Lehrmittel zur Sexualerziehung nach Beendigung der jeweiligen Unterrichtsstunde wieder zu entfernen.
- Auf die Empfindlichkeit z. B. von Kranken und Behinderten ist Rücksicht zu nehmen.
5. Mündliche und schriftliche Leistungsnachweise über Fragen der menschlichen Sexualität sowie Fragebogenaktionen über das sexuelle Verhalten der Schüler sind an keiner Schulart statthaft.

## C) UNTERRICHTSTHEMEN<sup>1)</sup>

### Familien- und Sexualerziehung in der Grundschule

#### Jahrgangsstufen 1 und 2

In den Jahrgangsstufen 1 und 2 werden mit gebotener Zurückhaltung nur Fragen der Kinder beantwortet. Dabei sollte über folgende Themenkreise nicht hinausgegangen werden:

Unterschied der Geschlechter (ohne detaillierte anatomisch-physiologische Einzelheiten)

Mutterschaft

Warnung vor sogenannten „Kinderfreunden“

Eine behutsame Warnung vor sog. „Kinderfreunden“ ist notwendig, soll aber auf keinen Fall am Anfang schulischer Sexualerziehung stehen. Jede Verängstigung der Kinder durch Darstellung von Unzucht-handlungen ist zu vermeiden; in diesen Jahrgangsstufen sollten Hinweise auf abnorme sexuelle Verhaltensweisen möglichst vermieden werden.

#### Jahrgangsstufen 3 und 4

Unterrichtsgespräch über die Aufgaben von Vater, Mutter und Kindern in der Familie sowie das Verhalten von Mädchen und Buben zueinander. Die besonderen Zeichen der Zuneigung und Liebe bei Kameradschaft, Freundschaft, Ehe und Familie sind dabei in kindgemäßer Weise in das Gespräch einzubeziehen.

In der Grundschule ist bei sexualpädagogischen Themen auf die bildliche und schriftliche Darstellung von Unterrichtsinhalten durch die Schüler zu verzichten.

...

<sup>1)</sup> Die Richtlinien für die Grund- und Hauptschule gelten sinngemäß auch für die Sondereinrichtungen, erforderlichenfalls unter Berücksichtigung der Aufnahmefähigkeit und des geistig-seelischen Entwicklungsstandes der behinderten Schüler.

## D) BEITRAG DER UNTERRICHTSFÄCHER

Die Ziele der Familien- und Sexualerziehung werden nicht in einem eigenen Unterrichtsfach, sondern an verschiedenen Inhalten mehrerer Fächer verwirklicht. Die sexualpädagogischen Aufgaben werden im Unterricht dieser Fächer entweder jeweils der Situation entsprechend angegangen oder auf der Grundlage von Lehrplänen, ggf. in Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrern, erfüllt.

Nicht alle Fächer können in gleichem Maße zur Familien- und Sexualerziehung beitragen. Nachstehend sind einige Unterrichtsfächer aufgeführt, die in den verschiedenen Schularten zielgerichtet und werterfüllt Beiträge zur Familien- und Sexualerziehung leisten und den Schüler zu einer verantwortungsbewußten Selbstbestimmung führen können.

**Biologie**

Der Biologieunterricht vermittelt die für das Verständnis der menschlichen Sexualität notwendigen sachlichen und begrifflichen biologischen Grundlagen, auf denen der Unterricht in allen anderen Bereichen aufbauen kann. Dem Schüler soll dabei bewußt werden, welche biologischen Gegebenheiten die Eigenart von Mann und Frau begründen und die Entstehung neuen menschlichen Lebens ermöglichen.

Sexualverhalten und Fortpflanzung des Menschen sollen jedoch nicht vordergründig nur als biologische Abläufe dargestellt, sondern in erster Linie im Hinblick auf die Verantwortung des Menschen für die nur ihm eigene Form der Lebensführung erörtert werden. Das verpflichtet den Biologielehrer zu einer engen Zusammenarbeit mit den anderen Fachlehrern.

**Religionslehre**

Dem Religionsunterricht kommt die grundlegende Aufgabe zu, die theologische Auffassung von der Geschlechtlichkeit des Menschen und die daraus abzuleitenden Forderungen an den Menschen zu erklären.

Der Religionslehrer versucht, die heranwachsende Jugend zu einem immer tieferen Verständnis eigener Geschlechtlichkeit und seelisch-leiblicher Partnerschaft sowie zur Einsicht in die Notwendigkeit sittlicher Entscheidung und verantwortungsbewußten Handelns zu führen. Die in der Religionslehre zu behandelnden Themenbereiche der Familien- und Sexualerziehung sind in den Lehrplänen der jeweiligen Religionsgemeinschaft festgelegt.

**Deutsch**

Im Deutschunterricht bietet sich ebenfalls die Möglichkeit, dem Gedanken der Familien- und Sexualerziehung Rechnung zu tragen, wenn die Begegnung mit dem anderen Geschlecht und die Auseinandersetzung der Geschlechter mit den Problemen der Liebe und Sexualität im Mittelpunkt lyrischer, epischer oder dramatischer Literatur stehen. Dabei sollte auch der Frage „Was ist pornographische Literatur?“ nicht ausgewichen werden.

**Sozialkunde**

Im Sozialkundeunterricht wird der Bezug der Sexualität des Menschen über den personalen und partnerschaftlichen Aspekt hinaus im sozialen und staatlichen Bereich dargestellt. In die Verantwortung dieses Faches fallen daher insbesondere die sozialen, sozialetischen und rechtlichen Aspekte der Geschlechtlichkeit des einzelnen Menschen und des Familienlebens. Kernpunkte sind hierbei die Ehe als die vom Grundgesetz verfassungsrechtlich geschützte und in den Normen des Ehe- und Familienrechts näher ausgestaltete Form der Lebensgemeinschaft von Mann und Frau sowie die Familie als wichtigste Voraussetzung der Persönlichkeitsgestaltung und -entfaltung des Kindes.

## E) LEHRERAUSBILDUNG UND LEHRERFORTBILDUNG

Damit die Schule ihren gesetzlichen Auftrag in der Familien- und Sexualerziehung erfüllen kann, sind in die Ausbildung und Vorbereitung für die verschiedenen Lehrämter sowie in die Lehrerfortbildung entsprechende fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtsmethodische Themenbereiche aufzunehmen.

Mit diesen Richtlinien wird der Rahmen für die Familien- und Sexualerziehung in den Schulen aufgezeigt. Die notwendigen Lerninhalte werden in die Lehrpläne der einzelnen Fächer aufgenommen.

## II.

Die Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung werden gemäß Art. 4 a Abs. 4 EUG im Benehmen mit dem Landesschulbeirat erlassen. Sie treten mit Wirkung vom 1. August 1980 in Kraft.

## Familien- und Sexualerziehung

Mit dem neu in das Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (EUG) aufgenommenen Artikel 4a hat der Gesetzgeber auf der Grundlage eines Beschlusses des Bundesverfassungsgerichtes die gesetzlichen Voraussetzungen für die schulische Familien- und Sexualerziehung in Bayern geschaffen.

Nach Abs. 4 dieser Vorschrift waren vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Benehmen mit dem Landesschulbeirat Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den einzelnen Jahrgangsstufen zu erlassen. Diese Richtlinien beruhen, wie ein Vergleich zeigt, weitgehend auf den bisher gültigen Richtlinien von 1969/70.

Den Erziehungsberechtigten ist ein Rechtsanspruch darauf eingeräumt, rechtzeitig und umfassend über Ziele, Inhalt und Form, d. h. auch über den methodisch-didaktischen Weg der Familien- und Sexualerziehung informiert zu werden. In den Jahrgangsstufen 1 mit 6 sind hierzu eigene Klassenelternversammlungen verbindlich vorgeschrieben. Dies bedeutet jedoch nicht, daß den Erziehungsberechtigten ein Recht auf Mitbestimmung zukommt, sondern dient vor allem dazu, ihnen die Möglichkeit zu geben, rechtzeitig vor Beginn der schulischen Behandlung einzelner Themen in ihrer häuslichen Erziehung im Sinne eigener Wertvorstellungen auf ihre Kinder einzuwirken. Gleichzeitig ermöglicht die persönliche Information und Aussprache über Ziele, Inhalt, Methoden und audiovisuelle Lehrmittel dem Lehrer, auf Fragen, Wünsche und Anregungen der Erziehungsberechtigten einzugehen. So können eventuell vorhandene Vorbehalte im persönlichen Gespräch abgebaut oder der Lehrer zu einem überlegteren Einsatz der Medien veranlaßt werden. Die in diesem wesentlichen Teilbereich der Gesamterziehung erforderliche enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird dadurch entscheidend gefördert.

### Leitziele der Richtlinien

Ausgehend von den Aufgaben und Zielen der Familien- und Sexualerziehung in der Volksschule lassen sich in den verbindlich vorgeschriebenen Unterrichtsthemen drei Leitziele erkennen:

- durch angemessene Information und ausgewogene Orientierung die Schüler zum Verständnis und zur Bejahung der eigenen Geschlechtlichkeit zu befähigen, um Individualität und Identität als Mann oder Frau zu erreichen (*personale Aufgabe*)
- Verständnis für das andere Geschlecht in seiner jeweiligen Eigenart zu wecken sowie die Bedeutung von Ehe und Familie für die Entfaltung der Persönlichkeit, für die Dauerhaftigkeit menschlicher Beziehungen und für den Fortbestand persönlicher und staatlicher Gemeinschaft aufzuzeigen und entsprechende Einstellungen zu fördern (*soziale Aufgabe*)
- im Schüler durch Vermittlung sittlicher und religiöser Grundhaltungen Einstellungen und Verhaltensweisen anzubahnen, die zur eigenen Persönlichkeitsreife und zur Verwirklichung einer verantwortlichen Partnerschaft in Ehe und Familie erforderlich sind (*erzieherische Aufgabe*).

Unabhängig von der Schwierigkeit, zu einem Konsens hinsichtlich der Unterrichtsthemen und ihrer inhaltlichen Schwerpunkte zu kommen, ist mit den in der Verfassung des Freistaates Bayern festgelegten Wertentscheidungen und Bildungszielen der Rahmen für die unterrichtliche und erzieherische Arbeit des Lehrers in der schulischen Familien- und Sexualerziehung verbindlich umrissen.

## Themenkreise in den Jahrgangsstufen 3 und 4

Während im Lehrplan den einzelnen Fächern und Themenbereichen verbindliche Lernziele/Lerninhalte zugeordnet sind, beschränken sich die Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in der Grundschule auf „Themenkreise“, ohne im einzelnen Lernziele oder Lerninhalte verbindlich festzulegen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird in der folgenden Zusammenstellung versucht, mögliche Lernziele und Lerninhalte für die einzelnen Themenkreise aufzuzeigen. Abhängig vom Vorwissen der Schüler, von ihrem Entwicklungsstand und ihrem sozialen Umfeld werden sich dabei unterschiedliche Schwerpunkte ergeben.

### Aufgaben von Vater, Mutter und Kindern in der Familie

Im Schüler sollte die Überzeugung verfestigt werden, daß die Familie trotz aller Spannungen, Schwierigkeiten und menschlichen Schwächen, die Kinder vielleicht an ihren Eltern beklagen, der unersetzbare Ort der Geborgenheit, des Vertrauens und Füreinander-Einstehens sowie die erste und wichtigste Schule des Lernens für das Leben (z. B. Einüben sozialer Haltungen und Verhaltensweisen) ist.

Obwohl sich, abgesehen von biologischen Tatsachen, typisch weibliche oder typisch männliche Rollen heute nur noch bedingt erkennen lassen, ergeben sich weiterhin unterschiedliche Rollenverteilungen in der Familie, die bestimmte Aufgaben vorwiegend der Mutter oder dem Vater zuordnen. Dies ist abhängig davon, ob in einer Familie mehr traditionell orientierte Auffassungen der Rollenverteilung oder mehr partnerschaftliche Auffassungen flexibler Rollenübernahme im Sinne gegenseitiger Hilfe vorherrschen.

Unter Betonung der Gleichwertigkeit von Mann und Frau können bestimmte Schwerpunkte der Tätigkeiten von Vater und Mutter aufgezeigt werden. Dabei sollen die Schüler erkennen, daß es nicht entscheidend ist, wie Aufgaben verteilt werden, sondern daß die Aufteilung gerecht und in gegenseitigem Einverständnis erfolgen muß. Auch die traditionell orientierte Rollenverteilung ermöglicht bei gegenseitiger Wertschätzung, insbesondere der Aufgaben der „Nur-Hausfrau“ und Mutter, partnerschaftliches Verständnis und Zusammenwirken.

An Hand von Beobachtung und Beschreibung sollen die Schüler Verständnis für die Aufgabenbereiche der Eltern gewinnen und zur Einsicht geführt werden, daß partnerschaftliches Zusammenwirken gegenseitige Achtung, Vertrauen und Verantwortung voraussetzt. Gemeinsam wird erarbeitet, daß auch das Kind bestimmte Pflichten und Aufgaben in der Familie übernehmen muß und durch sein Verhalten einen entscheidenden Beitrag zur familiären Atmosphäre leistet. Unter anderem kann man darauf hinweisen, daß die Zeit, die die Eltern dadurch gewinnen, allen Familienmitgliedern für die gemeinsame Freizeitgestaltung zugute kommen kann.

Toleranzgebot und Persönlichkeitsrechte von Eltern und Kindern gebieten Zurückhaltung, wenn bei Gesprächen über die besondere Bedeutung der Aufgabenverteilung in der unvollständigen Familie Fragen gestellt werden, warum in manchen Familien Vater oder Mutter fehlen. Gleiches gilt, wenn Kinder über ihre Familien berichten. Hier sollte bereits Verständnis bei den Kindern geweckt werden, daß es einen Intimbereich der Eltern und der Familie, also private Angelegenheiten, gibt, über die man Außenstehenden nichts erzählt. In keinem Fall darf die Klasse ein Diskussionsforum für die konkrete Situation in der Familie eines Schülers werden.

## Verhalten von Buben und Mädchen zueinander

Familien- und Sexualerziehung ist wesentlicher Teil der Sozialerziehung, der Erziehung zum Du, zum Partner.

Beim Kleinkind zeigen beide Geschlechter noch gemeinsame Spielhaltungen und pflegen Freundschaften ohne Unterscheidung von Buben und Mädchen. Im Grundschulalter beginnt allmählich eine Differenzierung hinsichtlich Körperbau, Körperkraft, Neigungen und Leistungen und gegenseitigem Verhalten. Beide Geschlechter sondern sich bei der Sitzordnung im Klassenzimmer, in der Pause und auf dem Schulweg oft voneinander ab.

Wichtig ist, für verschiedenartige Leistungen, Fähigkeiten und Neigungen, die nur zum Teil angeboren, immer aber durch Erziehung und Umwelt mitgeformt sind, gegenseitiges Verständnis zu wecken und deutlich die Gleichwertigkeit beider Geschlechter herauszustellen. Gemeinsam erarbeitete Tabellen, welche Gemeinschaftsaufgaben Buben und Mädchen in der Klasse lieber übernehmen, welche Spiele Mädchen und Buben in der Freizeit bevorzugen, welche Aufgaben ihnen in der Familie zugewiesen sind, können dazu beitragen, sich in die Mentalität des anderen einzufühlen. Daran anschließend lassen sich Beispiele für gegenseitige Hilfe, Zuvorkommenheit und Toleranz aufzeigen. Damit wird ein entscheidender Beitrag zu späterem partnerschaftlichem Verhalten in Freundschaft, Ehe und Familie, zur Wertschätzung des anderen, aber auch zur Bejahung des eigenen Geschlechts in seiner jeweiligen Eigenart geleistet.

Die Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung fordern, bei beiden Themen der Jahrgangsstufen 3 und 4 die besonderen Zeichen der Zuneigung bei Kameradschaft, Freundschaft, Ehe und Familie in kindgemäßer Weise in das Gespräch einzubeziehen.

Ausgehend vom Erfahrungsbereich der Schüler lassen sich bei beiden Themen Beispiele sammeln und Unterschiede herausarbeiten. Den Schülern wird so bewußt, daß die Zeichen der Zuneigung von der Intensität der Beziehung, vom Alter und vom Geschlecht der Partner abhängen. Sie müssen wahr und echt sein, um nicht die „Sprache der Gebärde“ durch Oberflächlichkeit und Lüge zu entwerten (z. B. mit den Eltern „schmusen“, um etwas zu bekommen oder durchzusetzen, das bisher verwehrt wurde).

Echte Zuneigung und Liebe umfaßt den ganzen Menschen und äußert sich in bestimmten allgemeinen Zeichen, Gesten und Verhaltensweisen (anblicken, sprechen, grüßen, helfen, teilen, schenken, anerkennen, ermuntern, trösten). Intimere Zeichen der Liebe in der Familie sind Umarmung, Streicheln und Küsse, die man zusammenfassend Liebkosungen oder Zärtlichkeiten nennt. Besonders erwähnt werden sollten die Zeichen der Zuneigung der Eltern, wenn sie Freude, Dank oder Ermunterung ihren Kindern gegenüber ausdrücken wollen, ebenso die Gesten des Tröstens und der Fürsorge bei Krankheiten oder sonstigen Problemen der Kinder.

Auf die geschlechtliche Vereinigung von Mann und Frau als dem intimsten Zeichen der Verbundenheit kann bei Fragen der Kinder eingegangen werden. Kindgemäß wird dargestellt, daß der Liebe der Eltern, ihrer einmaligen und innigen Gemeinschaft, auch ein besonderes Zeichen der Zuneigung und Liebe entspricht, das in besonderer Weise die Einheit, das Für-immer-Verbunden-Sein der Eltern zum Ausdruck bringt. Aus dieser Zärtlichkeit und Liebe der Eltern heraus kann ein Kind entstehen.

## Didaktisch-methodische Hinweise

Die Themen der Richtlinien zur Familien- und Sexualerziehung für die Jahrgangsstufen 1 und 2 stellen vor allem die Aspekte des Ausgleichs von Vorwissen und des Schutzes vor „unerwünschten Aufklärern“ in den Vordergrund. In den Jahrgangsstufen 3 und 4 liegt der Schwerpunkt im sozialen Bereich der Hinführung zu Fragen der Familie und des partnerschaftlichen Verhaltens von Buben und Mädchen zueinander.

Die Schüler sollen Familie als ersten und entscheidenden Ort der personalen Entfaltung und als erstes soziales Übungsfeld erkennen und bewußt Formen sozialen und partnerschaftlichen Verhaltens zwischen den Geschlechtern einüben.

Anknüpfungspunkte hierfür bieten Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder in ihrem familiären Bereich, aktuelle Anlässe in der Klasse sowie Themen des Religionslehre-, Deutsch- oder Heimat- und Sachkundeunterrichts.

Obwohl im Vordergrund das vom Lehrer durch Impulse gelenkte, erarbeitende Unterrichtsgespräch stehen wird, sollte der Lehrer sich bereits in dieser Altersstufe, wo immer es möglich ist, weitgehend aus dem Gespräch zurückziehen und den Schülern Raum für freie, dem natürlichen Ausdrucksbedürfnis entsprechende spontane Äußerungen geben. Wechselnde Sozialformen bei der Erarbeitung und Zusammenfassung verschiedener Teilziele stellen dabei eine immanente Anwendung und Einübung erarbeiteter und vom Schüler bewußt reflektierter sozialer Verhaltensweisen dar.

Da sich das Verbot der bildlichen oder schriftlichen Darstellung von Unterrichtsinhalten durch die Schüler in der Grundschule nur auf sexualpädagogische Themen bezieht, sind bei den Themen der 3. und 4. Jahrgangsstufe vielfältige Formen der Sicherung, Vertiefung und Übertragung von Unterrichtsergebnissen möglich. Neben kurzen Niederschriften im Deutschunterricht bieten sich im Fach Kunsterziehung insbesondere auch bildnerische Gemeinschaftsaufgaben und verschiedene Formen des darstellenden Spiels für eine Weiterführung an.

(Hinweise zum „Konzept einer schulischen Familienerziehung“ enthält auch der im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus herausgegebene Band 2, „Hilfen für den Unterricht in den Grund- und Hauptschulen“ der Reihe „Familien- und Sexualerziehung in den Bayerischen Schulen“, Verlag Auer, Donauwörth.)

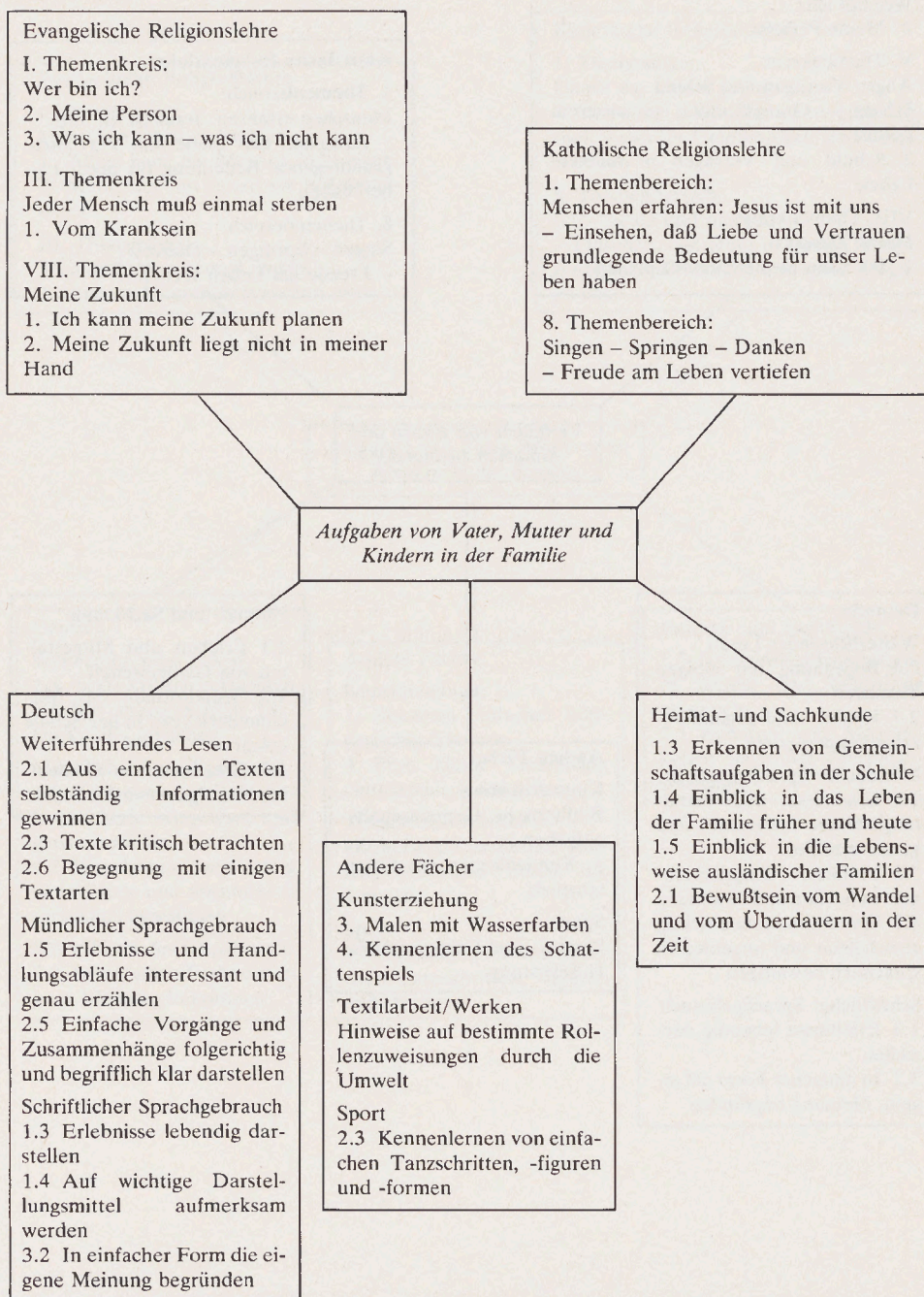
## Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zur Familien- und Sexualerziehung

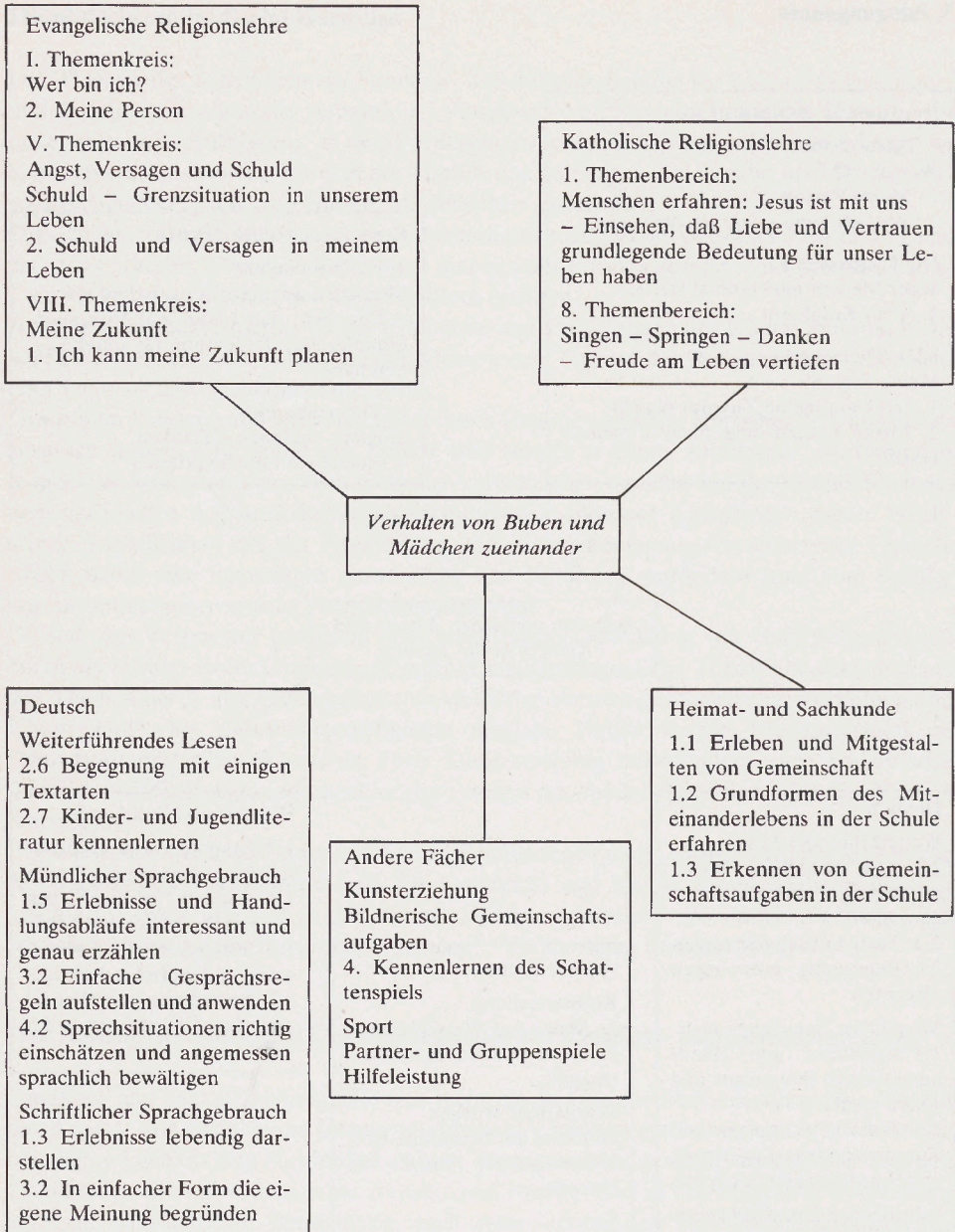
Familien- und Sexualerziehung läßt sich nicht einem einzigen Fach zuordnen. Die Vielfalt der Aspekte von Familie und partnerschaftlichem Verhalten muß auch in einer Vielzahl von beteiligten Fächern zum Ausdruck kommen. Damit ist mehr gemeint, als die bloße additive Aneinanderreihung verschiedener Aspekte und Inhalte. Ziel ist die integrative Behandlung im Sinne ganzheitlicher Betrachtung, auch wenn sich bei den Themen Schwerpunkte für bestimmte Fächer ergeben.

So können neben Religionslehre, Deutsch- und Heimat- und Sachkunde auch Kunsterziehung, Musik- und Bewegungserziehung, Textilarbeit/Werken und Sport wertvolle Beiträge zur Familien- und Sexualerziehung leisten.

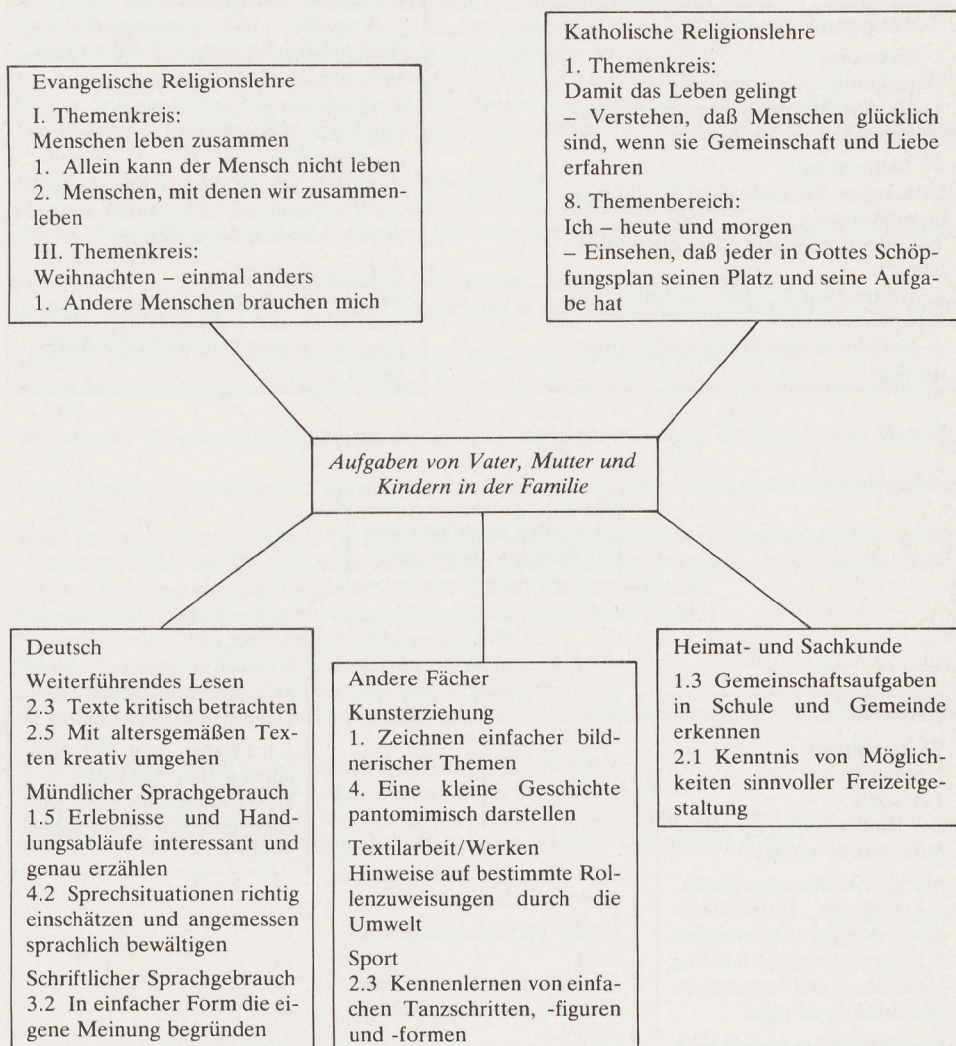
Da diese Fächer in der Grundschule weitgehend in der Hand eines Lehrers liegen, kann die integrative Behandlung bereits bei der Erstellung des Klassenlehrplans berücksichtigt werden. Hinweise hierzu sollen die nachfolgenden Lehrplansynopsen für die dritte und vierte Jahrgangsstufe geben. Wegen der Vielzahl von Lernzielen, in deren Rahmen Beiträge zu den Themen der Familien- und Sexualerziehung geleistet werden können, wurden jeweils nur Schwerpunkte aufgenommen.

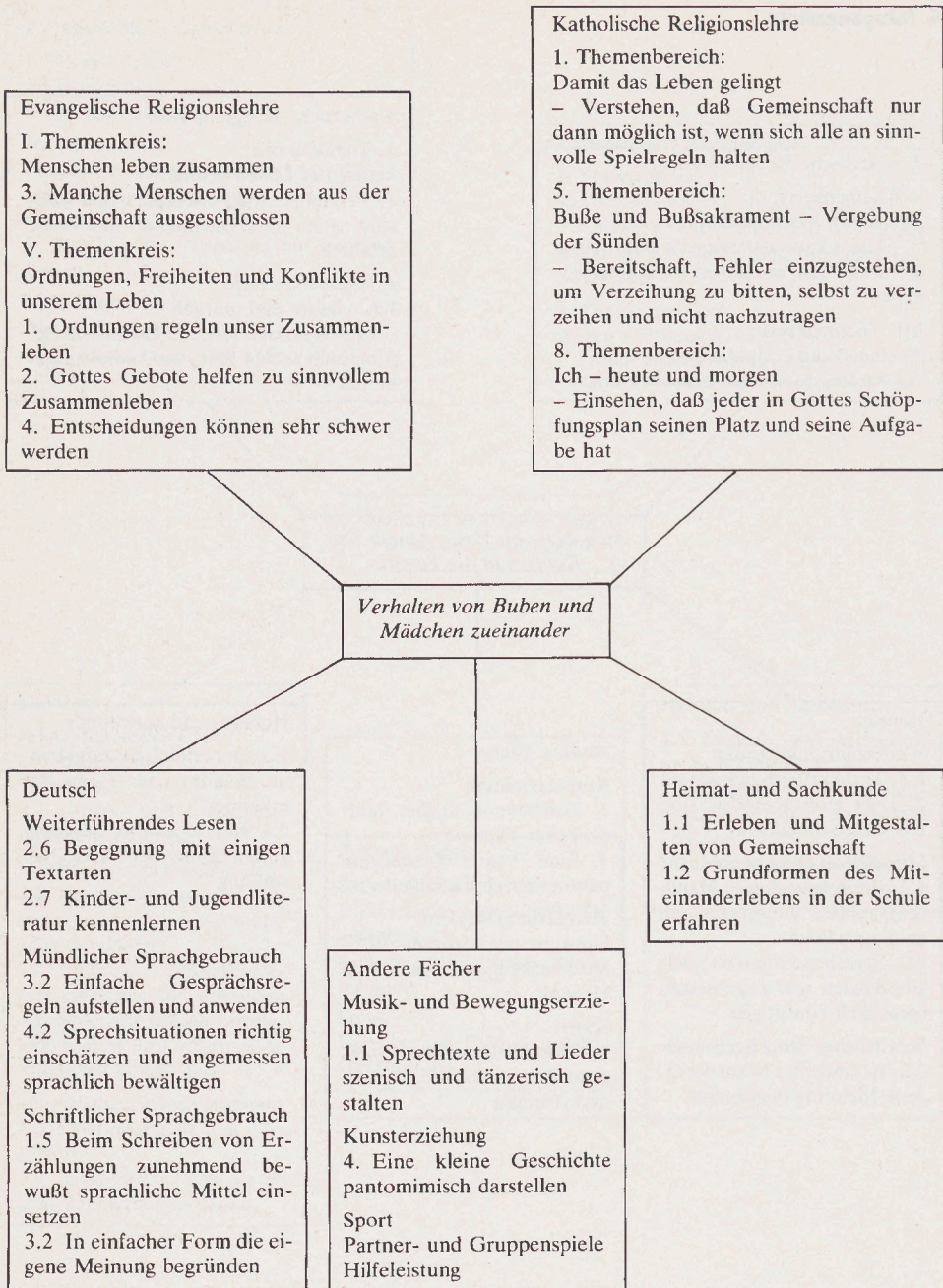
### 3. Jahrgangsstufe





#### 4. Jahrgangsstufe





## Literaturhinweise

- Ahrens, Uwe: Geburt. Reinbek 1979
- Balkenohl, Manfred/Stöcklin, Günther: Ehe und Familie – umstritten und gefordert. Hamm 1978
- Beer, Ulrich: Kleiner Mann – kleine Frau. Geschlechtererziehung in der Familie. Freiburg 1980
- Beffart, Franz (Hrsg.): Geschlechtererziehung interdisziplinär. Düsseldorf 1975
- Blechschildt, Erich: Wie beginnt das menschliche Leben? Stein am Rhein 1976
- Brauer, Joachim/Mehl, Heinz I. P./Wrage, Karl Horst: Frau und Mann. Gütersloh 1976
- Die deutschen Bischöfe: Zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule (Erklärung der deutschen Bischöfe Nr. 23). Bonn 1979
- Faller, Adolf: Der Körper des Menschen. München 1980<sup>9</sup>
- Härtter, Richard: Das kleine Elternbuch zur Sexualerziehung. München 1973
- Hampfl, Lotte: Das rechte Wort zur rechten Zeit. Geschlechtliche Erziehung bis zum 14. Lebensjahr. Donauwörth 1973<sup>5</sup>
- Hassenstein, Bernhard: Verhaltensbiologie des Kindes. München-Zürich 1978<sup>2</sup>
- Janzing, Anton: Ganzheitliche Geschlechtererziehung in Elternhaus, Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mainz 1979<sup>2</sup>
- Karcher, Helmut L.: Wie ein Ei dem anderen (Alles über Zwillinge). München 1977
- Kehle, Mary: Wir wollen mal drüber reden. Kleine Sexualkunde für Jungen und Mädchen. Wuppertal, 1976
- Kommission für sexualethische Fragen der EKD: Denkschrift zu Fragen der Sexualethik. Gütersloh 1971
- Leist, Marielene: Mutter erzählt mit alles. Ein Aufklärungsbuch für 5–10jährige Buben und Mädchen. München 1978<sup>7</sup>
- Linti, Hermann/Renner, Günter (Hrsg.): Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen, Band 2, Hilfen für den Unterricht in den Grund- und Hauptschulen (hrsg. im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus). Donauwörth 1981
- Mussen, Paul: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München 1981<sup>7</sup>
- Nilsson, Lennart: Ein Kind entsteht. München 1979
- Nilsson, Lennart: So kamst du auf die Welt. München 1978
- Oerter, Rolf: Entwicklung und Sozialisation. Donauwörth 1977
- Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München-Basel 1980<sup>18</sup>
- Seelmann, Kurt: Kind, Sexualität und Erziehung. München-Basel 1973<sup>7</sup>
- Strätling, Barthold: Sexualität und Sexualerziehung. Donauwörth 1970
- Walter, Hubert: Sexual- und Entwicklungsbiologie des Menschen. Stuttgart-New York 1978
- Wiesböck, Edmund: Geschlechtliche Erziehung in der Familie. Donauwörth 1980

Günter Renner



# VERKEHRSERZIEHUNG

## Lehrplan Verkehrserziehung für die

### 1. bis 4. Jahrgangsstufe der Grundschule

#### I. Grundlagen und Ziele

Über Grundlagen und Ziele der Verkehrserziehung hat bereits die Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 zur Verkehrserziehung in der Schule (KMBI 1973, S. 147—151) die wesentlichen Aussagen gemacht, an deren Gültigkeit sich bis heute nichts geändert hat: Neben der technischen Entwicklung der Verkehrsmittel und dem Ausbau des Verkehrsnetzes stellen die Befähigung der Verkehrsteilnehmer zu verkehrsgerechtem Verhalten und ihre Bereitschaft zu mitverantwortlichem Handeln eine dritte Säule dar, um die erhöhten Anforderungen im Verkehr ausfüllen zu können.

Dazu kann schulische Verkehrserziehung einen Beitrag leisten; sie erfüllt auf diese Weise in einem besonderen Bereich den Erziehungsauftrag, der ihr von der Bayerischen Verfassung (Art. 131 Abs. 1 BV) übertragen ist.

In altersgemäßer Schwerpunktsetzung und Ausprägung wirkt schulische Verkehrserziehung darauf hin, daß Kinder und Jugendliche lernen, sich im Verkehr sicher zu bewegen und verkehrsgerecht zu verhalten.

Zunehmend strebt sie danach, den Verkehrsablauf und die ihn bestimmenden Gegebenheiten verständlich zu machen und Möglichkeiten des einzelnen aufzuweisen, zur Verbesserung der Verkehrsverhältnisse beizutragen. Das Verhalten der Verkehrsteilnehmer, die Beschaffenheit der Verkehrsmittel, die Gestaltung und der Zustand der Verkehrswege, aber auch die jeweils geltenden Verkehrsregelungen sind Gegenstände der Betrachtung. Bezüge zum sozialkundlichen und zum technischen Lernbereich sind vielfältig gegeben.

Als Leitziele der Verkehrserziehung ergeben sich aus dieser Aufgabenstellung:

- die Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit zu entwickeln und zu schulen;
- verkehrskundliches und verkehrstechnisches Wissen zu erwerben;
- verkehrsgerechte und vorausschauende Verwaltungsformen anzunehmen und sie einzuüben;
- die Bereitschaft, sich im Verkehr partnerschaftlich zu verhalten, zu entwickeln.

Verkehrserziehung in der Grundschule kann an vorschulisches Verkehrstraining im Elternhaus und im Kindergarten anschließen. Im Zusammenwirken mit den Eltern muß sie den neuen Anforderungen im Verkehr, vor die der Schüler gestellt ist, Rechnung tragen.

In zunehmendem Maße benützen bereits die Schüler der Grundschule das Fahrrad, deshalb sollen sie bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe nicht nur als Fußgänger, sondern auch als Radfahrer sicher am Verkehr teilnehmen können. Diese Fähigkeit sollen sie durch Ablegung der Radfahrprüfung während der 4. Jahrgangsstufe nachweisen.

In der Grundschule soll Verkehrserziehung in erster Linie von Gegebenheiten und Problemen des Ver-

kehrs in der unmittelbaren und erfahrbaren Umgebung des Schülers ausgehen.

Verkehrserziehung in der Hauptschule und in der Realschule führt die Schulung als Fußgänger und Radfahrer fort, bezieht aber die selbständige Benützung von Massenverkehrsmitteln und schließlich den Umgang mit dem Mofa ein. Entsprechend dem gesteigerten Einsichtsvermögen und parallel zum naturwissenschaftlich-technischen und sozialkundlichen Unterricht werden Themen der Verkehrstechnik, der Verkehrsplanung, des Verkehrsrechts und der bestimmenden Gesichtspunkte für Verkehrsverhalten behandelt.

#### 2. Zur Organisation schulischer Verkehrserziehung

2.1 Entsprechend der KMK-Empfehlung (vgl. KMBI 1973, S. 148 und 150) sind für die Jahrgangsstufen 1, 4, 5 und 9 je zwanzig Unterrichtsstunden, in den Jahrgangsstufen 2, 3, 6, 7, 8 und 10 je zehn Unterrichtsstunden vorgesehen (KMBek vom 10. Januar 1973 Nr. III A 4 - 4-175 417 i. d. F. der KMBek vom 31. August 1973).

2.2 In der Grundschule ist Verkehrserziehung als Fachaspekt weitgehend der Heimat- und Sachkunde zugeordnet, jedoch bieten sich Querverbindungen zu anderen Fächern (Deutsch, Kunst- und Werken) an.

Mit Ausnahme der praktischen Teile der Ausbildung in der Jugendverkehrsschule, die dort von Polizeibeamten durchgeführt wird, erteilt Verkehrserziehung auf dieser Schulstufe der Klassenlehrer. Für das Intensivprogramm in der Jugendverkehrsschule gelten die Richtlinien für die Benutzung der Jugendverkehrsschulen in den bayerischen Grundschulen (Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien des Innern und für Unterricht und Kultus vom 25. April 1973 Nr. I C 4 - 2502 - 70/8 und Nr. III A 4 - 4/183 683), mit denen dieser Lehrplan übereinstimmt.

2.3 In der Hauptschule und in der Realschule werden unterschiedliche Wege der unterrichtlichen Organisation empfohlen:

— Eine erste Gruppe von Themen läßt sich in den Unterricht anderer Fächer (insbesondere Erdkunde, Physik und Technisches Werken) integrieren; im Lehrplan finden sich anstelle von Empfehlungen zum Unterrichtsverfahren Querverweise auf Fach und — soweit möglich — Anknüpfungspunkte im jeweiligen Lehrplan. Den Unterricht erteilt in diesen Fällen der jeweilige Fachlehrer.

— Eine weitere Gruppe von Themen, insbesondere die praktischen Übungen, sollte epochal bearbeitet werden; es empfehlen sich Randtage vor und nach den Ferien, während Prüfungen u. ä. oder kursähnliche mehrstündige Einheiten außerhalb der Unterrichtszeit. In der Regel müssen diese Lehrplanteile vom Klassenleiter bzw. Beauftragten für Verkehrserziehung übernommen werden;

Unterstützung geben auch Ausbilder z. B. von Rettungsorganisationen.

- Eine dritte Gruppe der Themen ist als Einzelstunden in unterrichtsfreie Stunden während der Unterrichtszeit (z. B. Vertretungsstunden) oder auf Grund schulinterner Absprachen verschiedenen Unterrichtsfächern zuzuweisen. Den Unterricht erteilt der jeweils zur Vertretung eingeteilte Lehrer oder der jeweilige Fachlehrer. Zur Erleichterung ihrer Aufgabe werden Unterrichtsmodelle (Unterrichtsskizze mit beigegebenen Arbeitsmitteln, s. u. Ziff. 5) erarbeitet.

Um die Durchführung des Verkehrserziehungsunterrichts sicherzustellen und zu koordinieren, wird empfohlen, für jede Klasse einen Übersichtsplan zu führen. Im Auftrag des Schulleiters überwacht der Klassenleiter oder der Verkehrslehrer bzw. Beauftragte für Verkehrserziehung die Vollständigkeit dieser Aufzeichnungen.

### 3. Zur Struktur des Lehrplans

Der Lehrplan legt didaktische Schwerpunkte für den Unterricht fest, gewährt dabei jedoch dem Lehrer eine beträchtliche Entscheidungsfreiheit, so daß seiner unterrichtlichen Gestaltung und der persönlichen Entfaltung der Schüler genügend Raum bleibt.

Entsprechend der Zielsetzung, die Schüler zu verkehrsgerechtem Verhalten zu befähigen und zu motivieren, sind zahlreichen Lerninhalten nicht nur kognitive, sondern gleichzeitig sensomotorische und affektive Lernziele zugeordnet. Wissen, Erkennen, Können und Wollen sind unverzichtbare, eng verzahnte Ziele, um die angestrebte Verhaltensänderung zu erreichen.

Der Lehrplan orientiert sich am Modell des Curricularen Lehrplans. Er macht Aussagen auf zwei didaktischen Ebenen:

- **Lernziele/Lerninhalte** umschreiben Ziele der jeweiligen Unterrichtsvorhaben und Inhalte, anhand derer ihre Erreichung angestrebt werden soll.
- **Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung** (ab der 5. Jahrgangsstufe aufgeschlüsselt in **Unterrichtsverfahren** und **Lernzielkontrolle**) machen Vorschläge, auf welchen methodischen Wegen die Umsetzung im Unterricht erfolgen kann und wie sich Lehrer und Schüler nach Abschluß eines Lernvorgangs Rechenschaft über den Erfolg ihres Lehrens und Lernens geben können.

Die Zielbeschreibungen sind an sich klar verständlich und lassen erkennen, welcher der vier Zielklassen des Curricularen Lehrplans (Wissen, Können, Erkennen, Werten) ein Lernziel jeweils angehört. Ab der 5. Jahrgangsstufe werden die in der Anlage beschriebenen curricularen Begriffe verwendet.

### 4. Verbindlichkeit des Lehrplans

Ziele und Inhalte des Lehrplans sind verbindlich, nicht jedoch ihre Reihenfolge. Die Hinweise zum Unterricht bzw. die Aussagen über Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle und die Aufteilung der Unterrichtszeit sind unverbindliche Empfehlungen.

Mit \* gekennzeichnete Inhalte sind, den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen entsprechend, auszuwählen und schwerpunktmäßig zu bearbeiten. Bei erläuternden Aufzählungen („wie...“, „z. B. ...“) handelt es sich um Vorschläge, die nur in Auswahl bearbeitet werden müssen oder auch durch andere Inhalte ersetzt werden können.

- ▲ kennzeichnet Ziele und Inhalte, die weggelassen werden können, sofern im Abschnitt „Mit dem Mofa fahren“ bei den Lernzielen 3 und 4 praktische Übungen durchgeführt werden können.

### 5. Handreichungen und Unterrichtsmittel

- 5.1 Entsprechend der Empfehlung der Bayerischen Staatsministerien des Innern und für Unterricht und Kultus ist der Lehrplan so angelegt, daß in den 2., 4., 6. und 8.—10. Jahrgangsstufen die Prüfungen des Schülerverkehrspasses abgelegt werden können.
- 5.2 Zum Lehrplan der Grundschule und zum Lehrplan für die 5.—9./10. Jahrgangsstufe sind vom Staatsinstitut für Schulpädagogik Handreichungen (mit didaktischen Begründungen und methodischen Vorschlägen sowie Hinweisen auf Unterrichtswerke, Literatur für die Hand des Lehrers und audiovisuelle Medien) erarbeitet worden, die über den Verlag Ludwig Auer, Postfach, 8850 Donauwörth, bezogen werden können.
- 5.3 Für die Unterrichtsthemen der 5.—10. Jahrgangsstufe werden derzeit Unterrichtsmodelle entwickelt, die neben Unterrichtsskizzen die für den Unterricht erforderlichen Arbeitsmittel (Arbeitsblätter, Folien, Dias) enthalten.
- 5.4 Eine wesentliche Bedeutung für die schulische Verkehrserziehung hat die unmittelbare Begegnung mit der Verkehrswirklichkeit. Deshalb wird empfohlen, ab der 1. Jahrgangsstufe Erscheinungen des Verkehrs bei Unterrichtsgängen zu beobachten und eigene Erfahrungen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen.
- 5.5 Aus der Leitzielforderung, verkehrsgerechte Verhaltensformen aufzubauen, ergibt sich die Notwendigkeit, diese Verhaltensformen zu erproben und einzuzüben, was teils in der Verkehrswirklichkeit, teils im Schonraum (Schulhof, Verkehrsübungsgarten, Jugendverkehrsschule) erfolgen kann.

Für Übungen mit dem Fahrrad läßt sich ein Rundkurs mit einfachen Mitteln erstellen. Für die Durchführung soll in erster Linie auf schüler-eigene Fahrräder zurückgegriffen werden.

Bei Schonraumübungen mit dem Fahrrad empfiehlt sich die Aufteilung der Klasse in Kleingruppen mit maximal fünf Schülern, die gleichzeitig den Rundkurs befahren können. Die übrigen Schüler können u. U. mit Kontroll- und Beobachtungsaufgaben betraut werden. Im einzelnen wird auf die Handreichungen (s. o. Ziffer 5.2) hingewiesen.

## Übersicht über die Lernzielbeschreibungen

Ziel- klassen	WISSEN Informationen	KONNEN Operationen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen	
Anforderungsstufen	<b>Einblick:</b> (in Aus- schnitte eines Wissens- gebietes)	<b>Fähigkeit:</b> bezeichnet dasjenige Können, das zum Vollzug von Opera- tionen notwendig ist.	<b>Bewußtsein:</b> Die Problemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt.	Offenheit Interesse	Neigung
	<b>Überblick:</b> (über den Zusammen- hang wich- tiger Teile)				
	<b>Kennntnis:</b> verlangt stär- kere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge	Fähigkeit*	<b>Verständnis:</b> Eine Lösung des Problems wird über- prüft und ggf. anerkannt.	Entschlossen- heit	
	<b>Vertrautheit:</b> bedeutet souveränes Verfügen über möglichst viele Teil- informationen und Zusammenhänge				<b>Fertigkeit:</b> verlangt ein- geschliffenes, fast mühe- loses Können

\* Besondere Anforderungen, aus denen eine Stufe des Begriffs Fähigkeit hervorgeht, werden durch Zusätze (z. B. bezüglich der geforderten Selbständigkeit, Genauigkeit oder Geschwindigkeit) angegeben.

## Grundschule

### 1. bis 4. Jahrgangsstufe

Fachspezifische Richtziele der Verkehrserziehung in der Grundschule

**Kognitive Richtziele:**

- Überblick über Funktion und Beschaffenheit des Verkehrsraums „Straße“
- Vertrautheit mit den Regeln im Verkehr, die für Fußgänger und Radfahrer wichtig sind
- Kenntnis grundlegender Verkehrsabläufe und Verhaltensweisen für Fußgänger und Radfahrer
- Bewußtsein, daß das Verkehrsgeschehen veränderbar ist
- Überblick über die Technik des Fahrrads

**Affektive Richtziele:**

- Bereitschaft, Zeichen und Regeln im Verkehr anzuerkennen
- Bereitschaft, sich als Fußgänger und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten
- Bereitschaft, sich im Verkehr partnerschaftlich zu verhalten

**Sensomotorische Richtziele:**

- Fähigkeit, die Verkehrssituationen genau wahrzunehmen
- Fähigkeit, sich als Fußgänger und Radfahrer situationsgerecht zu verhalten und typische Bewegungsabläufe sicher auszuführen

### 3. Jahrgangsstufe

#### 1. Technik des Fahrrads

(3 Unterrichtsstunden)

1.1 Die Funktionsweise technischer Einrichtungen am Fahrrad begreifen

- Technische Einrichtungen am Fahrrad;  
Lenkung;  
Antrieb;  
Bremsen;
- Geringe Standfestigkeit zweirädriger Fahrzeuge

1. Vorbereitung:  
Fahrrad, das zur Demonstration zerlegt werden kann; Technikbaukästen
2. Unterrichtsgespräch mit Versuchen:  
Möglichkeiten, ein Rad anzutreiben, zu lenken, zu bremsen;  
Technische Lösung der Lenkung, des Antriebs, der Bremsung am Fahrrad;  
Benennen der wichtigen Teile
3. Rollversuche mit einem Reifen:  
Standfestigkeit bei verschiedenen Geschwindigkeiten

1.2 Die Teile des verkehrs- und betriebssicheren Fahrrads kennen

- Teile des verkehrs- und betriebssicheren Fahrrads:
- Zwei voneinander unabhängige Bremsen
  - Tretstrahler, Rückstrahler
  - Glocke
  - Scheinwerfer, Rücklicht
  - Reifenprofil
  - Schutzbleche
  - Sattelhöhe
  - Sitz von Schrauben und Ketten-  
spannung prüfen

1. Vorbereitung:  
Bereitstellen von Werkzeug und Pflegemitteln
2. Schüleraufträge (gruppenteiliges Verfahren): Bestandteile des verkehrs- und betriebssicheren Fahrrads erarbeiten;  
Arbeitsblatt  
„Das verkehrs- und betriebssichere Fahrrad“ bearbeiten
3. Am nicht betriebssicheren Fahrrad Mängel suchen und beheben;  
Das Fahrrad putzen
4. Vorführen des betriebs- und verkehrssicher gemachten Fahrrads, mündlicher Arbeitsbericht dazu

1.3 Das Fahrrad den Sicherheitsvorschriften entsprechend ausrüsten und warten

#### 2. Mit dem Fahrrad im Verkehr

(7 Unterrichtsstunden)

2.1 Grundlegende Verkehrsabläufe kennen und beherrschen

- Grundlegende Verkehrsabläufe:
- Anfahren und Anhalten
  - Vorbeifahren (z. B. an haltenden Autos, an einer Baustelle)

2.2 Sich als Radfahrer verkehrsgerecht verhalten

1. Unterrichtsfilm; Beobachtungsaufträge:  
Erkennen der Phasen einzelner Verkehrsabläufe

- Überholen
- Begegnen
- Wenden
- Abbiegen rechts

Absprachen zwischen Radfahrern und anderen Verkehrsteilnehmern

2.3 Die Verkehrsregel „Rechts vor links“ kennenlernen

2.4 Die Rechts-vor-links-Regel als Radfahrer anwenden können

Regelung der Vorfahrt an Einmündungen und Kreuzungen gleichberechtigter Straßen (§ 8 StVO)

2. Schülerberichte und pantomimische Rollenspiele:  
Möglichkeiten der Verständigung (z. T. als Wiederholung) und ihre Begründung
3. Übungen im Schonraum: Training der Abläufe in Teilschritten;  
Als Radfahrer Zeichen geben und auf Zeichen reagieren;  
Durchfahren eines Parcours

1. Unterrichtsgespräch zur Darstellung einer Situation (Spielsituation, Magnettafel, Folie):  
Begriffe Einmündung, Kreuzung; Zusammentreffen zweier (mehrerer) Partner
2. Partnerarbeit:  
Lösungsvorschläge finden und (in der Spielsituation) erproben
3. Lehrervortrag:  
Erklärung der Rechts-vor-links-Regel
4. Einzelarbeit (zu einem Arbeitsblatt, an der Magnettafel):  
Rechts-vor-links-Regel anwenden und die Entscheidung begründen
5. Übungen im Schonraum:  
Rechts-vor-links-Regel als Radfahrer beachten; Absprache bei vier Partnern an einer Kreuzung

2.5 Vorschriften für Radfahrer kennen

Vorschriften:  
— Verbot, sich an Fahrzeuge anzuhängen  
— Verbot, freihändig zu fahren  
— Vorschriften über das Mitnehmen von Partnern

1. Lehrer- und Schülerbericht:  
Darstellung exemplarischer Fälle
2. Unterrichtsgespräch:  
Wertung des Verhaltens, Herausarbeiten der Gefahrenmomente
3. Lesen der Vorschriften (§§ 23 III, 21 StVO)

#### 4. Jahrgangsstufe

##### 1. Die Radfahrprüfung

(18 Unterrichtsstunden)

1.1 Amtliche Zeichen und Regelungen kennen

1.2 Zeichen und Regelungen als Verhaltenshilfen annehmen und entsprechend handeln

Für Radfahrer wichtige Regelungen und Zeichen:

- Rechtsfahren
- Abstandhalten
- Handzeichen
- Vorbeifahren
- Überholen und Überholverbot
- Halten und Haltverbot
- Fußgängerüberweg
- Radweg
- Bahnübergang
- Einbahnstraße
- Vorgeschriebene Fahrtrichtung (Zeichen und Markierungen)
- Fahrbahnamarkierungen
- Einfahren aus Grundstücken
- Engpässe und Baustellen
- Kurven

1. Vorbereitung der 1. und 2. Übungsgruppe der Jugendverkehrsschule  
— Wiederholung, Sammlung des Erfahrungswissens der Schüler  
— Unterrichtsgespräch (situative Einführung; Darstellung anhand von Buch, Dias, Modellen)
2. Vorbereitung der 3. und 4. Übungsgruppe der Jugendverkehrsschule  
— Unterrichtsgespräch zu einer dargestellten Situation:  
Regelungen an einer Kreuzung (Wiederholung)  
— Einzelarbeit (zur dargestellten Situation):  
Mehrere Weisungen gleichzeitig; Die Reihenfolge ihrer Geltung; Absprachen

	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Regelungen an Kreuzungen durch Polizeibeamte durch Ampeln durch Zeichen</li> <li>— „Rechts vor links“</li> <li>— Linksabbiegen</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Demonstration mit Beobachtungsaufträgen: Teilschritte beim Linksabbiegen (rechts fahren, umschaun und zur Mitte fahren, Gegenverkehr vorbeilassen, in großem Bogen abbiegen, rechts fahren)</li> <li>4. Übungen im Schonraum (Kennzeichnung der Teilschritte durch Hilfen): Linksabbiegen</li> <li>5. Prüfungsbogen der Radfahrprüfung bearbeiten</li> </ol>
1.3 Sicher radfahren können	Fahrübungen:	
1.4 Die Wechselbeziehungen zwischen dem eigenen Verhalten anderer Verkehrsteilnehmer erkennen	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Rechtsfahren, Abstandhalten, richtiges Anhalten</li> <li>— Vorbeifahren an haltenden Fahrzeugen, Überholen</li> <li>— Verhalten an Fußgängerüberwegen</li> <li>— Rechts- und Linkskurve, Ausfahrt aus Grundstücken</li> <li>— Verhalten in der Einbahnstraße, bei vorgeschriebener Fahrtrichtung, an Sperrflächen und Leitlinien; an Engpässen, an Baustellen</li> <li>— Linksabbiegen in eine Einmündung hinein</li> <li>— Verhalten an einer Kreuzung gleichberechtigter Straßen bei Geradeausverkehr aus zwei Richtungen</li> <li>— Linksabbiegen an Kreuzungen gleichberechtigter Straßen bei Geradeausverkehr und Abbiegerverkehr</li> <li>— Verhalten an Kreuzungen mit beschilderter Vorfahrtregelung, mit Regelung durch Lichtsignalanlage, mit Regelung durch Polizeibeamte</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durchführung der Übungen unter Leitung der Polizeibeamten in der Jugendverkehrsschule (1.—4. Übungsgruppe)</li> <li>2. Ablegen der Radfahrprüfung</li> </ol>
1.5 Zu verkehrsgerechtem Verhalten bereit sein		
<b>2. Richtiges Verhalten bei Verkehrsunfällen</b>		(2 Unterrichtsstunden)
2.1 Verhaltensregeln bei Verkehrsunfällen kennen	Situationsgerechte und altersgemäße Maßnahmen:	1. Lehrerbericht: Ein Unfall
2.2 An einer Unfallstelle sachgerecht handeln können	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Absichern</li> <li>— Signale geben</li> <li>— Hilfe holen</li> </ul>	2. Partnerarbeit: Vorschläge für mögliche Sofortmaßnahmen
2.3 Im Rahmen des Möglichen unverzüglich helfen		3. Unterrichtsgespräch: Sammeln und Auswählen der Ergebnisse; Erarbeiten einer Reihenfolge der Maßnahmen
		4. Übungen im Schonraum: Warndreiecke aufstellen und Warnblinkanlage einschalten; Warnzeichen geben (z. B. Winken); Hilfe holen, ggf. anrufen

## Verkehrserziehung

### Ansätze in der Verkehrserziehung

„An allen bayerischen Schulen sind Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung als Unterrichtsgegenstand und erziehliche Aufgabe bei allen sich bietenden Gelegenheiten wahrzunehmen.“

Dieser, vom Bayer. Landtag 1955 gefaßte Beschluß, hat zwar im Laufe der Jahre der Verkehrserziehung einen festen Platz an den Volksschulen eingeräumt; ihre Problematik gegenüber den traditionellen Fächern bleibt jedoch bestehen.

So ist die Erörterung der Frage: „Verkehrserziehung als Fach oder als Prinzip?“ bis heute nicht verebht. Die Probleme, die sich bei der Organisation durch die Wegnahme von Unterrichtsstunden aus anderen Fächern ergeben, bestehen auch noch heute und treten bei einer stärkeren Ausdifferenzierung des Unterrichts in verschiedene Fächer z. B. an Hauptschulen und weiterführenden Schulen weit stärker hervor als an Grundschulen. Die Entscheidung zugunsten einer Integration der Verkehrserziehung in andere Fächer und bei allen sich bietenden Gelegenheiten fiel 1972 auf der Kultusministerkonferenz. Hier wurde empfohlen, die Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung in der Grundschule als sozialkundliche und naturwissenschaftlich-technische Problemstellungen dem Sachunterricht zuzuordnen und Verkehrserziehung als Teil des erzieherischen Auftrags in der Schule zu verstehen. Diese Diskussion um die Einordnung der Verkehrserziehung in den Fächerkanon der Schule wurde noch erweitert durch die Frage nach den Inhalten und durch die Frage nach dem Verhältnis von Erziehen (Gesinnungsbildung) und Unterrichten (Wissensvermittlung).

### Der gesamtunterrichtliche Ansatz

Der Gesamtunterricht der fünfziger Jahre kam den Vorstellungen auf Integration der Verkehrserziehung in andere Fächer entgegen. Die gewählten Unterrichtseinheiten, die unter einem Leitgedanken standen –z. B. „Reisen einst und jetzt“ aus Geschichte – wurden nach allen Fächern hin ausgeweitet und führten zu Stundeneinheiten, in denen z. B. in Mathematik Kostenberechnungen für Fahrten mit alten und neuen Verkehrsmitteln oder die Berechnung der Dauer einer Reise durchgeführt wurden. In Deutsch wurden Reisebeschreibungen gelesen oder rechtschriftliche Übungen aufgebaut zu d – t über die vielen „tödlichen Unfälle“ im Straßenverkehr. Das Eisenbahn- und Straßennetz wurde mehr in seiner geschichtlichen Einbindung und geographischen Bedeutung gesehen als in der verkehrsspezifischen Eigenart, wie es dem Verkehrsteilnehmer in seiner unmittelbaren Umgebung und täglichen Benützung gegenübertritt.

Gegen diese Art der Behandlung von Themen war nichts einzuwenden, nur entsprach die eigentliche Zielsetzung nicht der Befähigung des Schülers zu einer verantwortungsvollen und gekonnten Teilnahme am Verkehr. Die Verkehrserziehung wurde der didaktischen Intention des fachlichen Schwerpunktes untergeordnet. Verkehrserziehung war kein Fach mit fachspezifischen Inhalten und eigener Methode. Wenige, darüber hinausgehende unterrichtliche Maßnahmen blieben weitgehend der eigenen Initiative des Lehrers überlassen.

### Der allgemein-erziehende Ansatz

Der Begriff „Verkehrserziehung“ verleitete allzu leicht dazu, alle Bemühungen um eine situationsgerechte und verantwortungsbewußte Teilnahme am Verkehr dem allgemeinen Erziehungsauftrag allein zu überlassen.

Vertreter dieser Richtung bauten darauf, daß die Erziehung zu allgemeiner Werthaltung, zu Tugenden wie Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Selbstbeherrschung, Ehrlichkeit, Ritterlichkeit und Wahrhaftigkeit in der Lage ist, das Wertgefühl für richtiges Verhalten im Straßenverkehr aufzubauen.

Das amerikanische Sprichwort „A man drives as he lives“ drückt diese Auffassung besonders deutlich aus. Gewiß, der Mensch nimmt so, wie er ist, mit all seinen positiven und negativen Einstellungen am Verkehr teil. Manch ethisch-moralisch gefestigte Persönlichkeit handelt jedoch oft entgegen der von ihr sonst geübten Höflichkeit und Rücksicht. Die Verkehrswirklichkeit zeigt, daß die bedenkenlose Übertragung von Einstellungen nicht möglich ist. Eine Verkehrserziehung, die von allgemeinen Werthaltungen und Einstellungen ausgehend, richtiges und verantwortungsbewußtes Handeln im Verkehr erreichen möchte, wird nur einen begrenzten Erfolg zeigen. Werthaltungen und Einstellungen bedürfen in der Verkehrserziehung – wie in anderen Bereichen – der Bindung an ganz konkrete Situationen und lassen sich nur an speziellen Handlungsweisen aufbauen; „Gutes zu tun und Böses zu unterlassen“ findet so auch in der Verkehrserziehung seine spezifische Ausprägung und kann erst in verkehrsspezifischen Situationen bewiesen werden.

Aus dieser Sicht mußte eine Verkehrserziehung, die allein auf allgemeine moralisch-ethische Grundsätze baute, scheitern. Munsch hat darauf 1966 hingewiesen:

„Man sagt gerne, das Kraftfahrzeug verändert den Charakter des Menschen und zäumt in erster Linie von dieser Hypothese aus die Erziehungsmaßnahmen auf. Und resigniert – mit Recht! Schlimmer kann man die Verhältnisse und dementsprechend die Aufgabe kaum noch verkennen. Treffender muß es selbstverständlich heißen: Beim Kraftfahren sind die Vorbedingungen rücksichtvollen Verhaltens prinzipiell anders als sonst im Leben!“<sup>1</sup>

Damit stellt sich die Frage:

Erziehung innerhalb der Verkehrserziehung? Antwort: Ja!

Aber anders geartet und den speziellen Anforderungen im Verkehr gerecht werdend.

### Der behelrende Ansatz

Der Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen aus dem Jahre 1955 nannte im Stoffplan für Verkehrserziehung 3 Aufgaben. Neben der Verkehrsübung und der Verkehrserziehung im engeren Sinne wurde als erste Aufgabe ein Verkehrsunterricht zur Belehrung über Verkehrswege, Verkehrsmittel, Verkehrszeichen, Verkehrsregeln, Verkehrsunfälle und ihre Ursachen gefordert. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung rückte die Information über die Verkehrsvorschriften und Verkehrseinrichtungen in den Vordergrund. Die Straßenverkehrsordnung stand im Mittelpunkt der Arbeit und führte zu einer reinen Vermittlung bestehender Vorschriften. Da damit auch der Zwang zur Beachtung und Anerkennung vorgegebener Normen verbunden war, fehlte oft die Motivation und auch die eigene Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Regelung.

Der Wert und die Notwendigkeit dieses Bereichs der Verkehrserziehung soll keinesfalls bezweifelt werden, nur sollte ihm keine Priorität innerhalb der Verkehrserziehung eingeräumt werden. Amtlich festgesetzte Vorschriften, Zeichen und Regelungen stellen den Rahmen dar für die Bewältigung des Verkehrs. Der Lehrer muß erkennen, daß sie nicht die Vielfalt möglicher Verkehrssituationen erfassen können und daß deren absolute Beachtung nicht allein das Verhalten bestimmen kann.

Munsch weist in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung einer „Ist-Form“ und „Soll-Form“ des Verkehrs hin. Die Soll-Form des Verkehrs, wie sie in den Gesetzen und Verordnungen erfaßt ist, reicht nicht aus, um ein verkehrsgerechtes Verhalten zu schaffen. Es bedarf des Verständnisses der „Ist-Form“ des Verkehrs, jener Form, die den Verkehr erfaßt, wie er sich täglich in der Verkehrswirklichkeit zeigt, es ist das „Mehr an Wissen und

Können“, das über die Vorschriften hinausgeht. Wer im Verkehrsalltag nur auf „seinem Recht“ besteht und nicht bereit ist, situationsgerecht zu handeln, wird bald im wahrsten Sinne des Wortes unter die Räder kommen.

Munsch stellt fest: „Die Jugend muß frühzeitig lernen, bei der Verkehrsteilnahme mehr zu tun und zu lassen, als die Polizei verlangt. Für den Gesetzgeber kann „Grün“ immer nur gleich Grün sein. Für den vernünftigen Menschen ist dies keineswegs so; ähnlich wie in der Praxis Vorfahrtsstraße nicht gleich Vorfahrtsstraße ist. Solcherlei feine Unterschiede machen zu können (erwiesene Fähigkeit der Menschen mit Verkehrssinn), setzt das Vorhandensein eines gereiften Verkehrscharakters voraus, und dieser kann sich durch Verkehrserziehung nur entwickeln, wenn die „Ist-Form“ der zentrale Lehrgegenstand ist.“<sup>2</sup>

Die Übernahme dieses Konzepts bietet für die Grundschule einerseits die Möglichkeit, die erfahrbare Umwelt zum Gegenstand der Verkehrserziehung zu machen. Andererseits aber sollte berücksichtigt werden, daß Kinder der Grundschule erst lernen müssen, den absoluten Anspruch von Regelungen – z. B. der Farbe *rot* auf *Halt!* – zu erkennen, bevor zu differenzierteren Aussagen vorgedrungen werden kann. Dennoch ergeben sich bereits von Anfang an Möglichkeiten, indem z. B. am Fußgängerüberweg dem Kind nicht ein absolut geltendes Vorrecht gelehrt, sondern die Kontaktaufnahme durch gezielte Beobachtung von Fahrzeug und Fahrer mit geübt wird.

Der behelrende Ansatz führte in der Schule auch oft dazu, Unfälle zum Anlaß für Verkehrserziehung zu nehmen und vor den Gefahren des Verkehrs zu warnen. Wenn auch der Belehrung im Rahmen einer Besprechung des aktuellen, konkret gegebenen Sachverhalts zugestimmt wird, so sollte doch gerade in der Grundschule die „Angst“ nicht als Motivationshilfe bewußt herangezogen werden. Diese Auffassung wird auch in der Empfehlung der KMK vertreten. Dort wird festgestellt, daß die Verkehrserziehung den Schüler im Primärbereich nicht ängstlich und unsicher machen darf.

## **Die derzeitige Situation der Verkehrserziehung**

### **Zur Problematik der Verkehrserziehung**

Es ist unbestritten, daß der Verkehr mit all seinen Auswirkungen unser Leben entscheidend beeinflußt. Er stellt uns vor Aufgaben, die nur durch eine rechtzeitige und planvolle Hinführung zu Lösungsmöglichkeiten bewältigt werden können. Die Verkehrserziehung ist eine Gemeinschaftsaufgabe und muß die junge Generation ebenso erfassen wie die ältere. Hierbei zeigt sich jedoch, daß die klassische Definition der Erziehung „als planmäßige Einflußnahme reifer Menschen auf den noch unmündigen jungen Menschen“, ins Wanken gerät. In der Verkehrserziehung wird der Erwachsene oft zumindest zum Mitlernenden und nicht selten versucht jeder, jeden zu „belehren“. Hinzu kommt, daß die Maßnahmen verteilt sind auf eine Vielzahl engagierter Stellen und Institutionen und daß die funktionalen Erziehungseinflüsse oft prägender sind, als die intentionalen Erziehungsmaßnahmen.

Aus diesem nur schlaglichtartig aufgezeigten Beziehungsgefüge ergibt sich für die Verkehrserziehung insgesamt ein sehr breites Feld an Erziehungsmächten, die es zu koordinieren gilt. Zugleich erfordern die gestellten umfangreichen Ziele einen integrierten Aufbau der Verkehrserziehungsarbeit auf allen Altersstufen. Lebenslanges Lernen wird hier zur Wirklichkeit.

Damit bedarf es aber der Klärung, was, zu welcher Zeit, in welcher Form und mit welchen Mitteln gelehrt wird, denn eine Verkehrserziehung, die die Verkehrsteilnehmer z. B. durch Aufrufe und Appelle insgesamt anspricht, bleibt nur begrenzt wirksam. Die Verkehrserziehung in der Schule ist daher darauf ausgerichtet, in altersgemäßer Schwerpunktsetzung ihren Beitrag zu leisten.

## Die Empfehlung der KMK als Grundlage der Verkehrserziehung in der Schule

Die Teilnehmer an der Kultusministerkonferenz am 7. Juli 1972 haben der Verkehrserziehung in der Schule klar den Auftrag erteilt, mitzuwirken an der Lösung der Aufgaben, die der Gesellschaft durch den Verkehr gestellt sind: „Die Verkehrserziehung in der Schule kann zur Lösung dieser Aufgaben beitragen, indem sie darauf hinwirkt, daß Kinder und Jugendliche rechtzeitig lernen, sich im Verkehr sicher zu bewegen und verkehrsgerecht zu verhalten. Zugleich sollen die Schüler ein kritisches Verständnis für den Verkehrsablauf und seine Komponenten erlangen und damit befähigt werden, an der Verbesserung der Verkehrsverhältnisse mitzuwirken.“<sup>3</sup>

Hierbei werden folgende Ziele genannt:

Die Verkehrserziehung soll

- die Wahrnehmungsfähigkeit und das Reaktionsvermögen entwickeln;
- durch Beobachtungs- und Erkenntnishilfen zum Erwerb von Erfahrungen beitragen;
- verkehrskundliches Wissen vermitteln;
- verkehrstechnische Fertigkeiten einüben;
- zu den sozialintegrativen, verkehrsspezifischen Formen des Verhaltens hinführen;
- die Bereitschaft wecken, sich um eine humane Gestaltung des Verkehrs zu bemühen.

Für die Grundschule wird als Schwerpunkt die Aufgabe gestellt, den Schüler zu befähigen, sich als Fußgänger und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten.

Zur Organisation der Verkehrserziehung in der Grundschule wird vorgeschlagen, Ziele und Inhalte dem Sachunterricht zuzuordnen und in den Klassen 1 und 4 je 20 Stunden und in den Klassen 2 und 3 etwa je 10 Stunden im Jahr dafür vorzusehen.

Auf die enge Zusammenarbeit mit den Eltern wird besonders hingewiesen.

## Verkehrserziehung als verbindliche Aufgabe der Schule nach dem Lehrplan

Die durch die Kultusministerkonferenz gegebene Empfehlung führte in allen Bundesländern zur Erstellung eigener Lehrpläne. Für die Grundschulen Bayerns ist der vorangestellte Lehrplan gültig, der mit Beginn des Schuljahres 1979/80 in Kraft trat und die früheren Pläne ablöste. Er muß als Bestandteil des Lehrplans für die Grundschule gesehen werden, der ab Beginn des Schuljahres 1982/83 verbindlich ist.

Die im Lehrplan für Verkehrserziehung getroffene Feststellung, daß in der Grundschule die Verkehrserziehung verbindlich durchzuführen und als Fachaspekt weitgehend der Heimat- und Sachkunde zuzuordnen ist, bleibt voll erhalten. Es findet sich daher in den Vorbemerkungen des Lehrplans für die Grundschule der Hinweis, daß die Lernziele für Verkehrserziehung vorrangig im Fach Heimat- und Sachkunde zu erfüllen sind und die dafür notwendige Unterrichtszeit eingeplant ist.

Verzichtet wird allerdings darauf, die Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung in Heimat- und Sachkunde zu benennen und mit einzubauen. Es bleibt somit weitgehend dem Lehrer überlassen, beide Bereiche miteinander zu verbinden und auch Querverbindungen zu anderen Fächern zu nützen, soweit sie sinnvoll sind und der verkehrsspezifischen Zielsetzung gerecht werden. Aufgabe des eigenständigen Faches bedeutet nicht auch Aufgabe einer sachgerechten Behandlung.

Um dem Lehrer der Grundschule die Übernahme der Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung in die Heimat- und Sachkunde zu erleichtern, wird vorgeschlagen, die im Lehrplan für die Grundschule auf S. 610/611 dargestellte Übersicht durch folgende Nr. 8 zu ergänzen:

Themenbereiche 1./2. Jahrgangsstufe	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe
8. Kind und Verkehr	8.1 Als Fußgänger und Fahrgast sicher zur Schule	8.1 Veränderungen im Verkehrsraum
	8.2 Sicherheit durch partnerschaftliches Verhalten	8.2 Erstes Fahren mit dem Fahrrad
	8.3 Grundverhaltensweisen für Fußgänger und Mitfahrer	8.3 Sicherheit durch Beobachten, Vorausschauen und Verzicht

Themenbereiche 3./4. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
8. Kind und Verkehr	8.1 Das verkehrs- und betriebssichere Fahrrad	8.1 Sicheres Radfahren
	8.2 Grundlegende Verkehrsabläufe beim Radfahren	8.2 Die Radfahrprüfung 8.3 Richtiges Verhalten bei Verkehrsunfällen

Damit wäre gewährleistet, daß der vollständige Aufgabenbereich in der Übersicht dargestellt und entsprechend geplant werden könnte.

### **Ergänzende Maßnahmen**

Neben dem Lehrplan für Verkehrserziehung bestehen eine Reihe weiterer Bestimmungen, die die Arbeit in der Schule fördern und unterstützen. Hier sei auf die jährliche Bekanntmachung „*Schutz der Schulanfänger vor den Verkehrsgefahren auf dem Schulweg*“ hingewiesen.

Diese Aktion des Komitees „Sicher zur Schule – sicher nach Hause“ ist eine bewährte, landesweite Veranstaltung für die Schulanfänger, die aus diesem Anlaß mit gelben Mützen oder gelben Kopftüchern ausgestattet werden. Eine breite Aufklärungsaktion begleitet diese Maßnahmen durch

- Plakataktion,
- Merkblattverteilung,
- Informationsveranstaltung für die Eltern,
- Schulwegbegehung und Erstellung von Schulwegplänen.

Die Schule sollte diese Möglichkeit der Zusammenarbeit nützen, denn die Verkehrserziehung wird um so mehr zum Erfolg führen, als es gelingt, Eltern und alle an der Sicherheit im Straßenverkehr interessierten Stellen für die Mitarbeit zu gewinnen.

Auch die Mitarbeit der Polizei in den *Jugendverkehrsschulen* gehört zu den praxisnahen Lernangeboten, die seit dem Schuljahr 1973/74 durch die Richtlinien für die Benutzung der Jugendverkehrsschulen in den bayerischen Grundschulen festgelegt wurde. Seit dieser Zeit

hat sich eine sehr fruchtbare, enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Polizei ergeben. Die Arbeit in den Jugendverkehrsschulen ist an den Anforderungen des Lehrplans orientiert und sollte vor allem der Schulung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Das in der Schule durch den Lehrer vermittelte verkehrskundliche Wissen und das damit angestrebte verkehrsgerechte Verhalten der Schüler, soll in den Jugendverkehrsschulen durch Fahrübungen zur praktischen Anwendung kommen. Auch wenn die Richtlinien festlegen, daß die Arbeit in den Jugendverkehrsschulen von qualifizierten Beamten der Polizei übernommen wird, bleibt doch auch für den Lehrer die Verpflichtung, den motorischen Zielen durch vorbereitende und weiterführende Fahrübungen gerecht zu werden. Hierzu sollten die heute in vielen Grundschulen schon vorhandenen markierten Übungsflächen genutzt werden.

Erläuterungen zu den Zielen und zu den Übungsgruppen des Lernprogramms in der Jugendverkehrsschule, Übungsmaterial und Unterlagen für die Durchführung der abschließenden Radfahrprüfung in der 4. Jgst. stellt die Landesverkehrswacht Bayern e. V. zur Verfügung.

Die Fachberater für Verkehrserziehung und Unfallverhütung bei den Staatl. Schulämtern sind bei der Beschaffung jederzeit behilflich.

Darüber hinaus überläßt die Landesverkehrswacht den Schulen alle Unterlagen zum *Schüler-Verkehrspaß-Programm*. Dieses Programm wurde erstmals 1973 von der Landesverkehrswacht Bayern e. V. und dem Bayerischen Gemeindeunfallversicherungsverband (GUV) angeboten. Das Programm wurde auf freiwilliger Basis von vielen Schulen genutzt. Es wurde zu einem integrierten Bestandteil der schulischen Verkehrserziehung und hat breite Anerkennung gefunden.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß nicht primär der Erwerb des „Paßeintrages“ und der erfolgreiche Abschluß einer „Prüfung“ gesehen werden sollte. Wir kämen sonst durch das Hervorheben des Bestehens oder Nichtbestehens einer Prüfung in der Verkehrserziehung nahe an die vor Jahren abgelehnte Forderung nach einem „benoteten Fach“ heran. Wenngleich heute eine Vielzahl von Kriterien gegeben wären, um eine Leistungsmessung zu vertreten, so sollte auf sie dennoch aus pädagogischen Gründen weiterhin verzichtet werden.

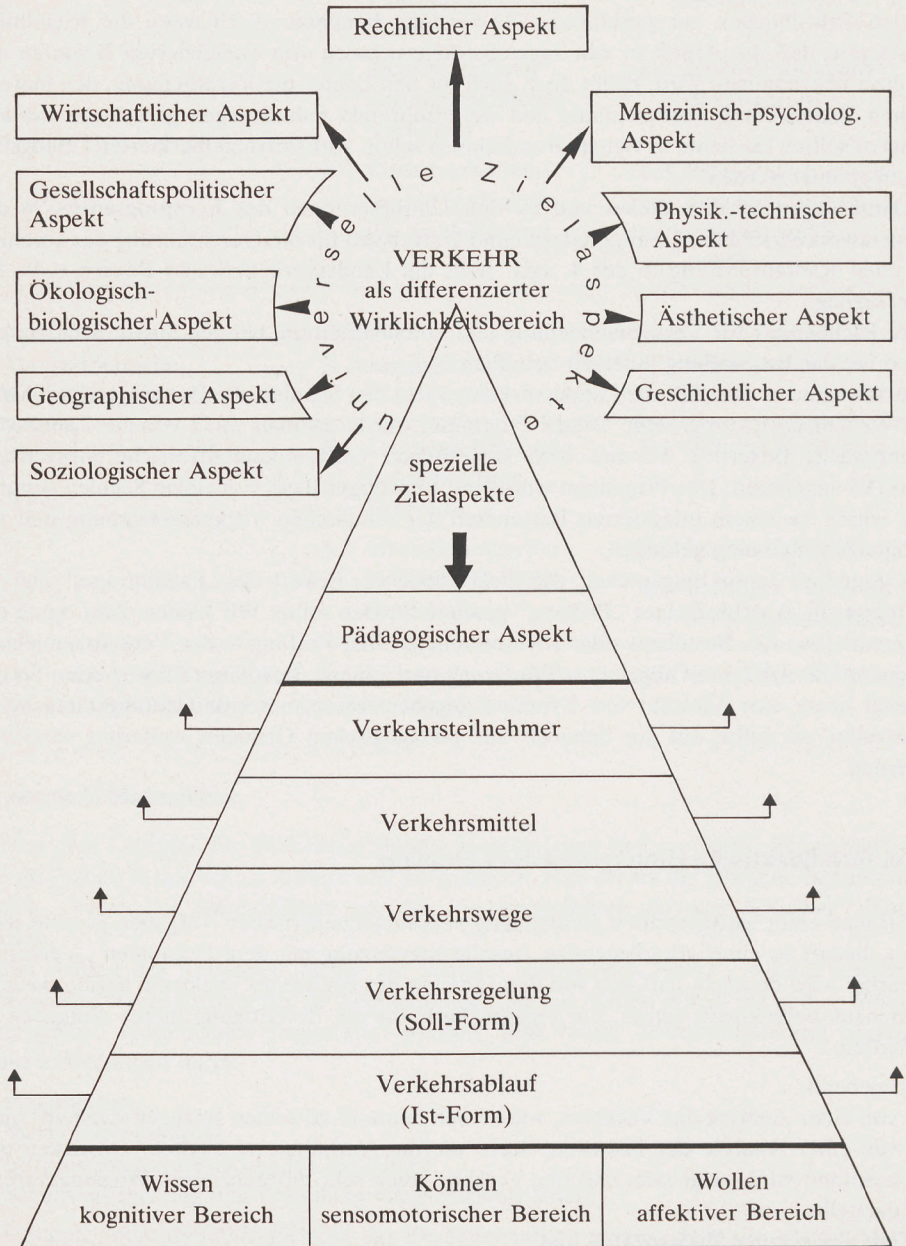
## Der fachdidaktische Hintergrund des Lehrplans

Will man einer sachgerechten Behandlung verkehrserzieherischer Aufgaben gerecht werden, bedarf es einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Verkehr“. Hierbei wird deutlich, daß sich von den Inhalten her ein breites Spektrum ergibt, welches durchaus berechtigen würde, ein eigenes Fach für die Bewältigung dieser Aufgaben zu schaffen.

Ausgehend

- von einer Analyse des Verkehrs, wie er sich heute in all seinen Bezügen darstellt; und
- von einer Analyse der Faktoren, durch die das Verhalten im Verkehr entwickelt und bestimmt wird, zeigt sich, daß der Verkehr einen sehr differenzierten Wirkungsbereich darstellt;
- mit universellen Zielaspekten und
- mit speziellen Zielaspekten.

Einblick in den Zusammenhang des Verkehrs mit anderen Bereichen erwerben und an der Verbesserung des Verkehrs mitwirken



Gegebene Verkehrssituationen schnell und sicher erfassen, situationsgerecht und gekonnt handeln und verantwortungsbewußt Entscheidungen treffen.

## Die Verkehrserziehung orientiert sich an den universellen Zielaspekten

Der von Th. Mertens erstellte Entwurf eines Strukturgitters „Verkehrswesen“ benennt Bereiche, die teilweise auf den ersten Blick weder von den Inhalten noch vom Umfang und von der zur Verfügung stehenden Zeit her in der Schule aufgegriffen werden können. Dennoch verbergen sich dahinter ganz konkrete Aufgabenstellungen, die für die Verkehrserziehung weitgehend als universelle, teilweise aber auch als spezielle Zielaspekte berücksichtigt werden.

Es seien hier nur einige der wesentlichen genannt:

*Der Verkehr, als juristisches Phänomen* erfaßt den Bereich des Straßenverkehrsrechts, der Haftpflicht, des Versicherungsrechts. Die Grundschule übernimmt daraus Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Straßenverkehrsordnung stehen über Zeichen und Regelungen im Verkehr. Der darin enthaltene Text sollte mehr dem Lehrer Hilfe sein für eine sachliche Information und nicht Text zum Lesen und Auswendiglernen für Schüler. Darüber hinaus aber stellen sich hier Aufgaben, die von jedem Verkehrsteilnehmer erfüllt werden müssen, wie z. B. das Ausfüllen eines Formulars, das Beantworten von Fragen auf Formblättern. Diese Aufgabe kommt als universeller Zielaspekt dem Fach Deutsch zu; auch die Grundschule kann hier schon Mitarbeit leisten. Als weiteres Beispiel umfassender Arbeit sei die sprachliche Fähigkeit für eine exakte und korrekte Unfallmeldung genannt, die im Zusammenhang mit dem Lz. 2, 4. Jgst.: „Richtiges Verhalten bei Verkehrsunfällen“ angebahnt werden könnte.

### *Der Verkehr als physikalisch-technisches Phänomen*

Physikalisch-technische Fragen über Bau- und Konstruktionselemente, über aktive und passive Sicherheit bei Fahrzeug und Straße treten hier auf.

Der Bereich Kind und Natur in Heimat- und Sachkunde gibt erste Einblicke und Einsichten in verkehrsbedingte Faktoren wie Funktion und Beschaffenheit von Verkehrsmitteln und Verkehrswegen. Gezielt greift die Verkehrserziehung die Technik des Fahrrads in der 4. Jgst. auf.

### *Der Verkehr als medizinisch-psychologisches Phänomen*

Fragen der Verkehrstüchtigkeit und Verkehrstauglichkeit, der Unfallmedizin, der Funktionstüchtigkeit der Sinne und der Organe haben hier für die Verkehrsmedizin Bedeutung. Wenngleich die Biologie in der Hauptschule hier gewichtige Beiträge leisten wird, kann die Grundschule durchaus schon dazu beitragen. In dem Themenbereich Kind und Gesundheit lassen sich Querverbindungen zur Verkehrserziehung herstellen. Einfache Kenntnisse über Aufgaben und Schutz der Augen (Lz 6.2, 3. Jgst.) mit Versuchen zur Überprüfung der Sehleistung zählen zu den universellen Zielaspekten der Verkehrserziehung. Sie werden bei konkreten Übungen des raschen und sicheren Erkennens von Farben und Signalen und bei Übungen zur Wahrnehmung von Zeichen und Anzeichen im Verkehr zu speziellen Maßnahmen weitergeführt.

### *Der Verkehr als geographisches Phänomen*

Die Verkehrsgeographie, die Erschließung von Räumen, Transportprobleme in der Luft, auf dem Wasser, auf Schiene und Straße und der Ausbau unseres Verkehrsnetzes sind nur einige Stichpunkte, die die Verbindung von Geographie und Verkehr herstellen.

Die Grundschule hat im Themenbereich 4 der Heimat- und Sachkunde „Orientierung im heimatlichen Raum“ Inhalte und Ziele, die durchaus der Verkehrserziehung in diesem Bereich dienlich sind. Die Einführung in den Gebrauch einer Karte ist darüber hinaus ein spezielles Ziel der Verkehrserziehung in der Grundschule.

### *Der Verkehr als wirtschaftliches Phänomen*

Die Kraftfahrzeugindustrie als Schlüsselindustrie mit all ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen, Kauf, Unterhalt und Finanzierung von Fahrzeugen, Struktur und Besonderheit von Verkehrsbetrieben und Dienstleistungsbetrieben beschäftigen Experten in diesem Bereich und sind von weitreichender Bedeutung. Die Verkehrserziehung kann sich dem nicht entziehen, wengleich sie weitgehend auf die Übernahme der Ziele und Inhalte in andere Fachbereiche bauen muß.

Die Grundschule wird diesen Aufgaben im Themenbereich 5 der Heimat- und Sachkunde gerecht „Kind und wirtschaftliche Umwelt bzw. Warenherstellung und Dienstleistung“.

Feuerwehr, Polizei, Bahn, Post sollen durch unmittelbare Begegnung in ihren Aufgaben und Leistungen erkannt werden.

### *Der Verkehr und seine geschichtliche Entwicklung*

Der Verkehr, so wie er sich heute darstellt, ist das Ergebnis einer Entwicklung, die vor allem mit der Erfindung der Dampfmaschine, mit dem Bau der ersten Eisenbahn und des ersten Automobils einen raschen Fortgang nahm. Durch den Aufbau des Luftverkehrs im 20. Jahrhundert erreichte der Verkehr jenes Ausmaß, das es dem Menschen heute erlaubt, Raum und Zeit in einem nie gekannten Ausmaß zu überbrücken. Der Verkehr schuf damit große Möglichkeiten der Daseins erleichterung. Er veränderte aber auch tiefgreifend die Umwelt und die Lebensbedingungen des Menschen und belastete sie mit negativen Auswirkungen. Diese Entwicklung, einschließlich der Möglichkeit der Gestaltung durch den Menschen, kann aus einer multidimensionalen Verkehrserziehung, die auch der Daseinsbewältigung verpflichtet sein muß, nicht ausgeschlossen werden.

In der Grundschule ist bei der Anbahnung des Geschichtsverständnisses die Entwicklung des Verkehrs an beobachtbaren Objekten in der Umwelt (Wege und Fahrzeuge in früheren Jahren) mit einzubeziehen. Der Themenbereich „Kind und Heimatgeschichte“ bringt dort Ansatzpunkte, wo die enge Bebauung im Heimatort Fragen und Probleme über die Verkehrsführung aufwirft. Das Betrachten und Vergleichen von alten und modernen Fahrzeugen, mit und ohne Motor vermittelt Einblicke in die geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen (Lz. 3.1 der 4. Jgst.).

### **Konsequenzen für den Unterricht**

Die aufgezeigten universellen Zielaspekte ergeben wertvolle Ansätze und Möglichkeiten, um ein tieferes Verständnis für die weitreichende Verflechtung des Verkehrs mit anderen Lebensbereichen aufzubauen. Der Lehrer sollte es sich zur Aufgabe machen, die Themenbereiche der Heimat- und Sachkunde und auch die übrigen Fächer sinnvoll mit den Zielen und Inhalten der Verkehrserziehung zu verbinden und sie zeitlich miteinander zu planen und zu gestalten.

#### *Beispiele für die 1. Jgst.:*

Heimat- und Sachkunde	Verkehrserziehung
Lz. 1.1 Schule als neuer Lebensraum	Lz. 1 Als Fußgänger zur Schule – Schulweg
Lz. 1.4 Einfache Kenntnisse über das Wohnen	Helfer auf dem Schulweg
Lz. 2.3 Freude am Spielen	Lz. 1.1.1 Zur eigenen Sicherheit beitragen Verkehrsraum – Spielraum Nicht mit Fremden gehen

Heimat- und Sachkunde	Verkehrserziehung
Lz. 7.1 Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter im Jahreslauf	Lz. 1.9/1.10 Einflüsse und Veränderungen im Verkehrsraum wahrnehmen und kennen

Auch der Deutschunterricht der 1. Jgst. nützt heute oft Verkehrssituationen als Sachhintergrund für seine spezifischen Intentionen, z. B. Fibeltext „An der Ampel“. Hier soll aber vor einer falsch verstandenen Verkehrserziehung gewarnt werden, die bei der Erarbeitung der Ganzwörter und des Lesetextes stehenbleibt. Wird hier neben der Information über das rechte Verhalten an der Ampel nicht zumindest im „Verkehrsspiel“ der motorische Bereich, die Handlung, das Verhalten an der Ampel, mit geübt, bleibt eine wesentliche Komponente der Verkehrserziehung unbeachtet. Das Aufsuchen der Verkehrswirklichkeit mit entsprechenden methodischen Maßnahmen muß im Einzelfall entschieden werden aus der besonderen Kenntnis des Schulweges und der Klasse und unter Beachtung des Sicherheitsgedankens.

Der Lehrplan stellt hierzu fest, daß die unmittelbare Begegnung mit der Verkehrswirklichkeit eine wesentliche Bedeutung für die Schule hat. Deshalb wird auch der 1. Jgst. empfohlen, Erscheinungen des Verkehrs bei Unterrichtsgängen zu beachten und eigene Erfahrungen der Schüler mit in den Unterricht einzubeziehen.

Die Mithilfe der Eltern ist hier sinnvoll, indem sie ihrem Kind das Verhalten in der Verkehrswirklichkeit nicht nur zeigen, sondern ausführen lassen.

Der *Sportunterricht* der 1./2. Jgst. strebt z. B. an: „Bewegungsgrundformen unter wechselnden Bedingungen richtig anwenden.“ Das Gehen in beengten Räumen, Gehen um unübersichtliche Ecken, das Aneinandervorbeikommen oder das richtige Überholen als Fußgänger, das Gehen in Gruppen oder unter erschwerten Bedingungen sind Formen des sich Bewegens, die im Verkehrsalltag des Kindes durchaus eine Rolle spielen und im Sportunterricht aufgegriffen werden sollten.

#### *Beispiele für die 2. Jgst.:*

Heimat- und Sachkunde	Verkehrserziehung
Lz. 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens erfahren	Lz. 3 Sicherheit durch partnerschaftliches Verhalten
Lz. 2.1 Zeitbegriffe richtig gebrauchen – Dauer	Lz. 3.2 Entfernung und Geschwindigkeit mit Hilfe des Zählens der Dauer in Sekunden, richtig einschätzen lernen

#### *Beispiele für die 3. Jgst.:*

Hier ergeben sich keine direkten Zuordnungen zwischen den Zielen der Heimat- und Sachkunde und der Verkehrserziehung, da hier die Funktionsweise technischer Einrichtungen am Fahrrad und das Fahren mit dem Fahrrad im Mittelpunkt steht. Sie können zeitlich dann eingeplant werden, wenn die Voraussetzungen für Fahrübungen gegeben sind.

Daneben kann in der 3. Jgst. wertvolle Verkehrserziehungsarbeit im Sinne der universellen Zielaspekte geleistet werden. Die Grundkenntnisse über den einfachen Stromkreis (Lz. 7.6) könnten durch die Übertragung auf die Beleuchtung am Fahrrad erweitert werden. Allein das Suchen der einzelnen Teile des einfachen Stromkreises am Fahrrad bringt Überraschungen (Masse!) und neue Einsichten.

Einfache Versuche zur Sehleistung im Straßenverkehr (Lz. 6.2), Kartenarbeit und Auskunftgeben über Wege und Ziele, Orientierungsübungen in der Umgebung, sind Aufgaben, die verkehrserzieherlich genützt werden sollten.

Durch das Lernziel 5.2 „Einblicke in eine der folgenden öffentlichen Einrichtungen: Feuerwehr, Polizei“ ist eine unmittelbare Verbindung zur Verkehrserziehung gegeben. Hierdurch ergeben sich erste Kontakte für die in der 4. Jgst. einsetzende Zusammenarbeit mit der Polizei in der Jugendverkehrsschule.

#### *Beispiele für die 4. Jgst.:*

Auch für die 4. Jgst. ergeben sich keine direkten Zuordnungen der Ziele der Verkehrserziehung zu denen der Heimat- und Sachkunde. Die Vorbereitung und Durchführung der Radfahrprüfung ist hier zentrales Thema. Die Arbeit ist zeitlich größtenteils an den Belegungsplan der Jugendverkehrsschule gebunden. Die epochale Behandlung erweist sich als sinnvoll. Die Verkehrserziehung wird hier zu einer schulischen Veranstaltung, bei der auch andere Fächer rein zeitlich ihren Beitrag leisten. Es ist nicht zu vertreten, daß alle 20 Unterrichtsstunden allein durch die Heimat- und Sachkunde abgedeckt werden, da damit die Zeit für 5 Schulwochen vergeben wäre. Eine Absprache aller in der 4. Jgst. eingesetzten Lehrer ist hier bei der Erstellung des Belegungsplanes erforderlich.

Der Faktor Zeit ist es, der in der 4. Jgst. die universellen Zielaspekte zurückdrängt. Trotz der gegebenen Möglichkeiten verzichten viele Kollegen, die sich bietende Gelegenheit einer speziellen Verkehrserziehung bei folgenden Themen zu nützen.

Lz. 1.1 Erleben und Mitgestalten einer Wanderung

Lz. 3.1 Einblick in die geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen – Fahrzeuge

Lz. 3.2 Verständnis für den Denkmalschutz. Hier müßte tiefer in die Zusammenhänge des Verkehrs mit anderen Lebensbereichen vorgedrungen werden, wenn für und wider eines Abrisses (altes Stadttor) erwogen werden sollten, weil das Bauwerk den Straßenverkehr stört.

Lz. 4.1 Verkehr und Verkehrswege

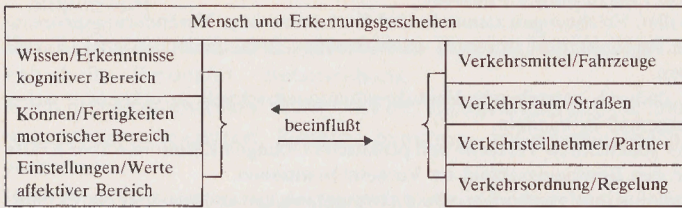
Hier sollte nicht nur der geographische Aspekt zur Geltung kommen. Die Schüler sollten die verkehrsbedingten und verkehrsbedeutsamen Eigentümlichkeiten des Verkehrsraumes, ihrer Umgebung und die Einrichtungen (Beschilderung) kennenlernen und daraus die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer angepaßten Benützung ableiten. Dadurch würde das notwendige Wissen mit den in der Jugendverkehrsschule stattfindenden praktischen Fahrübungen sinnvoll verbunden.

### **Die Verkehrserziehung strebt spezielle Qualifikationen an**

Die aufgezeigten universellen Zielaspekte sind meist geprägt durch die facheigenen Betrachtungsweisen, wie sie dem jeweiligen Fach eigen sind.

Eine Verkehrserziehung jedoch, die sich vorrangig zum Ziel setzt, jene Qualifikationen aufzubauen, die für die tägliche Bewältigung des Verkehrsgeschehens erforderlich sind, bedarf spezieller Ziele und Inhalte, die sich am Lernenden und an den Anforderungen im Verkehr orientieren.

## Orientierungsrahmen für spezielle Qualifikationen in der Verkehrserziehung



Innerhalb dieses Rahmens stellt sich das oberste Ziel – verkehrsgerechtes Verhalten – dar, als

- ein vom Wissen gesteuertes,
- von Einstellungen getragenes
- Agieren und Reagieren im Verkehr.

Der Schüler soll lernen, gegebene Verkehrssituationen schnell und sicher einzuschätzen, sich situationsgerecht und gewandt im Verkehr zu bewegen und das Handeln verantwortungsbewußt zu vertreten.

Die oben dargestellten Zielbereiche (Wissen – Können – Einstellungen) treten in der Unterrichtsarbeit und im Verkehrsgeschehen nicht isoliert auf; sie werden jedoch unterschiedlich gewichtet sein.

### Wissen und Erkenntnisse (Kognitiver Bereich)

Die Vermittlung von Verkehrswissen steht zu Recht im Vordergrund aller verkehrserzieherischen Arbeit.

Hierbei geht es sowohl um die Aufnahme und Speicherung von Informationen im Sinne einer Wissensvermittlung als auch um die Umstrukturierung und Reaktivierung gespeicherten Wissens im Sinne eines produktiven Denkens.

Der Lehrplan erfaßt diesen kognitiven Bereich in den beiden Zielklassen:

- Wissen (Informationen), Einblick, Überblick, Kenntnis, Vertraulichkeit;
- Erkennen (Probleme) Bewußtsein, Einsicht, Verständnis.

Diese Begriffe werden jedoch bei der Formulierung der Lernziele in der Grundschule – im Gegensatz zur Hauptschule – nicht wörtlich übernommen. Sie finden sich jedoch in Verben (z. B. kennenlernen, kennen) wieder. Damit wird der Schwerpunkt auf Information und problemlösendes Denken festgelegt.

In der Verbindung mit den Inhalten weisen die Lernziele auf ein ganz spezifisches Verkehrswissen hin, das die einzelnen Komponenten des Verkehrsgeschehens, d. h. Fahrzeug, Straße, Teilnehmer, Regelung in ihrer dauernden Wechselbeziehung erfaßt.

Damit ergeben sich Ordnungsbegriffe, die im Lehrplan von 1973 verwandt wurden und in ihren Aussagen auch heute noch Aussagekraft für die fachgemäße Unterrichtsgestaltung haben:

- **Partnerkunde:** Die Schüler sollen Eigenschaftsmerkmale von Verkehrsteilnehmern mit und ohne Fahrzeug hinsichtlich ihrer Erscheinung, ihrer Aufmerksamkeit und ihres Verhaltens wahrnehmen, vergleichen, verknüpfen, ordnen und Schlüsse ziehen auf das weitere Geschehen und das eigene Verhalten.
- **Straßenkunde:** Die Schüler sollen die verkehrsbedingten und verkehrsbedeutsamen Eigentümlichkeiten des Verkehrsraumes und seiner Einrichtungen sehen lernen, selektieren und daraus die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer den gegebenen Verhältnissen angepaßten Benützung ableiten.
- **Fahrzeugkunde:** Die Schüler sollen die technischen Einrichtungen der Fahrzeuge in ihrer Wirkungsweise und Zweckmäßigkeit im Verkehr beobachten, untersuchen und beurteilen. Sie sollen lernen,

mit den einzelnen Einrichtungen zweckentsprechend umzugehen und aus äußeren Merkmalen der Fahrzeuge auf ihr besonderes Fahrverhalten schließen.

- *Tageskunde:* Die Schüler sollen Erfahrungen sammeln und Kenntnisse über Veränderungsprozesse erwerben, die sich durch die Tageszeit, die Jahreszeit, die Witterung und durch ein besonders starkes Verkehrsaufkommen ergeben.

Die Schüler sollen lernen, dadurch entstehende Verkehrssituationen schnell zu erkennen, sicher einzuschätzen und situationsgemäß zu handeln.

- *Bewegungslehre:* Die Schüler sollen durch Versuche und praktische Übungen Kenntnisse über Kräfte und Einflüsse erwerben, die den Bewegungsablauf im Verkehr bestimmen.

Sie sollen durch gezieltes Training ihre psychophysische Leistungsfähigkeit steigern und die vielfältigen Formen des Agierens und Reagierens im Schonraum und in realen Verkehrssituationen üben.

- *Verkehrslehre:* Die Schüler sollen feststellen, unter welchen Bedingungen Verkehrssituationen steuer- und veränderbar sind. Sie sollen die gesetzlichen Regelungen kennenlernen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen.

- *Taktiklehre:* Die Schüler sollen lernen, eigene Interessen gegenüber den Interessen anderer abzuwägen.

Sie sollen durch kluges, planmäßiges Vorgehen und sachgerechtes, geschicktes Nützen einer Situation Konflikte meiden oder lösen.

### *Können und Fertigkeiten (Motorischer Bereich)*

Stand bei der Verkehrserziehung früherer Jahre fast ausschließlich die Wissensvermittlung im Vordergrund, so ergibt sich nach dem neuen Ansatz eine Verlagerung der verkehrserzieherischen Maßnahmen in den motorischen Bereich.

Hier sind es vor allem Vorgänge der Sinneswahrnehmung und der Verarbeitung von Sinneseindrücken sowie der Erwerb von bewährten Bewegungsgrundformen. Das Agieren und Reagieren, wie es in Verkehrssituationen gefordert wird, wird hier aufgebaut und eingeübt. Kernstück ist die Schulung der Sinne und der Bereich der Kinästhesis. Der Schüler muß lernen, seine Organe, vor allem die Augen, auf verkehrsbedeutsame Reize hin zu schulen und ein Empfinden für richtiges Bewegen erwerben.

Munsch schreibt dazu: „Herausbilden müssen sich in erster Linie spezifische Sinnesfilter, insbesondere Blick- und Tastfilter, die die bunte Vielfalt der auf den Verkehrsteilnehmer einströmenden Reize ihrer Bedeutsamkeit entsprechend auslesen. Der Mensch ohne Verkehrssinn gerät deshalb in Schwierigkeiten, weil er entweder alles und jedes zu registrieren versucht oder weil die Reizmasse ihm grau-in-grau erscheint. Auf die eine Weise kommt es infolge Reizüberflutung zum Verkrampfen, was rasch zur Erlahmung der Sinnesfunktionen führen muß. Wer – wie beispielsweise der Führerscheinbewerber in den ersten Fahrstunden – jeden anderen auf der Straße als unmittelbares Gefahrenmoment erlebt, jedes Verkehrsschild auffassen will, dauernd auf die Fibration seines Fahrzeugs achtet, wird letztlich gar nichts mehr richtig bemerken. Für wen noch Passant gleich Passant, Auto gleich Auto, Straßenzug gleich Straßenzug, Wetter gleich Wetter ist, der muß über kurz oder lang als Verkehrsteilnehmer scheitern.“<sup>4</sup>

Im einzelnen sollten folgende Aufgaben gesehen werden:

- Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit von Reizen durch die Sinne (Seh- und Hörübungen)
- Aufbau von Reiz- und Reaktionsketten (Handlungsketten), (Überqueren der Straße, Linksabbiegen)
- Befähigen zur Kommunikation im averbalen Bereich (Zeichen geben und befolgen, Spur verlegen, Augenkontakt aufnehmen)
- Ausbauen der Konzentrationsfähigkeit
- Üben der Reaktionssicherheit, Reaktionsschnelligkeit (mit Überraschungen rechnen)
- Befähigen zum Orientierungsvermögen im Raum (Richtungsübungen, Lageübungen, zu rechts/links, vorne/hinten . . .)
- Schulen der Koordinationsfähigkeit für Bewegungen (Komplexität der Bewegungen beim Linksabbiegen mit dem Fahrrad)

- Aufbau des Kraft- und Schwingempfindens (Mit dem Fahrrad fahren; Geschwindigkeit empfinden)

Der Lehrplan erfaßt den motorischen Bereich in der Zielklasse: Können (Operation) Fähigkeit – Fertigkeit – Beherrschung.

Auch hier kennzeichnen Verben bei der Zielformulierung die entsprechenden Maßnahmen: wahrnehmen, reagieren, können, benützen, vorausschauend handeln, beherrschen, sich verhalten . . .

Hier wird, in Abgrenzung zu den motorischen Lernzielen in anderen Fachbereichen, wo sie meist instrumentaler Art sind, ganz konkret die Handlung als „Verkehrshandeln“ erforderlich.

Selbstverständlich kann sich das Handeln innerhalb der Verkehrserziehung auf verschiedenen Ebenen vollziehen (konkret – bildhaft – vorstellend – geistig).

Nur steht hier die Ausführung der konkreten Handlung am Ende aller Bemühungen. Eine Verkehrserziehung, die sich auf die bildhafte Darstellung beschränkt, oder nur verinnerlichte Handlungen abfragt, verkennt die Bedeutung motorischer Qualifikationen.

Sie können nur durch Ausführen der einzelnen Maßnahmen erreicht werden.

Die Schule bedarf hierzu eigener Lehrmittel (Verkehrszeichen, Fahrzeuge, Trainingsgeräte) und eigener Arbeitsräume (Halle, Übungsgelände, Jugendverkehrsschule, Verkehrswirklichkeit).

#### *Einstellungen und Werthaltung (Affektiver Bereich)*

Es wurde bereits in der Auseinandersetzung mit dem allgemein – erziehenden Ansatz festgestellt, daß auch in der Verkehrserziehung der affektive Bereich seinen Platz hat. Erziehung – ja, aber anders geartet und den speziellen Anforderungen im Verkehr gerecht werdend.

In der Verkehrserziehung ist der Schüler in seinem personalen, sozialen und ethischen Verhältnis zu den Vorgängen im Verkehr angesprochen. Er nimmt durch emotionale Reaktionen auf Objekte, Handlungen und Ereignisse durch positiv/negativ Bewertungen Stellung.

Schon allein der Verkehr an sich schafft gewisse Grunddispositionen des Anreizes (Hoffnungsmotivation) oder der Ablehnung (Furchtmotivation).

Mit wieviel Eifer, Hoffnung und Erwartungen wenden sich doch Kinder den ersten Fahrversuchen mit dem Fahrrad zu! Welch großes Potential an Abneigung, Furcht und Angst aber wird auch wachgerufen in realen Verkehrssituationen, die es zu meistern gilt. Ärger, Wut, ja Aggressivität entlädt sich bei mißlungenen Fahrmanövern, wenn der andere Verkehrsteilnehmer Ursache des Mißerfolgs war.

Erleichterung, Gelöstheit und Entspannung begleiten das erste gelungene Erleben des „Fahrenkönnens“.

Ein breites Band an Emotionen schafft so Dispositionen zur Annäherung an oder zur Meidung von Objekten und Ereignissen im Verkehr. Qualitative und quantitative Verhaltenskonsequenzen führen zu Einstellungen, denen man sich in konkreten Situationen verpflichtet weiß. Taktiken dienen dann der Entspannung und Meidung von Konfliktsituationen, Grundsätze dem partnerschaftlichen Miteinanderauskommen. In gleicher Weise aber entstehen negative Einstellungen und Werthaltungen. Intentionale Erziehung ist voll gefordert.

Der Lehrplan erfaßt den affektiven Bereich in der Zielklasse

- Werten (Einstellungen) mit Offenheit, Neigung, Interesse, Achtung, Freude, Bereitschaft, Entschlossenheit.

Als fachspezifisch für die Verkehrserziehung werden folgende Richtziele benannt:

- Bereitschaft, Zeichen und Regeln im Verkehr anzuerkennen,

- Bereitschaft, sich als Fußgänger und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten,
- Bereitschaft, sich im Verkehr partnerschaftlich zu verhalten.

Bei der Benennung affektiver Ziele in den einzelnen Jahrgangsstufen werden Formulierungen gebraucht wie: . . . annehmen, zu . . . bereit sein.

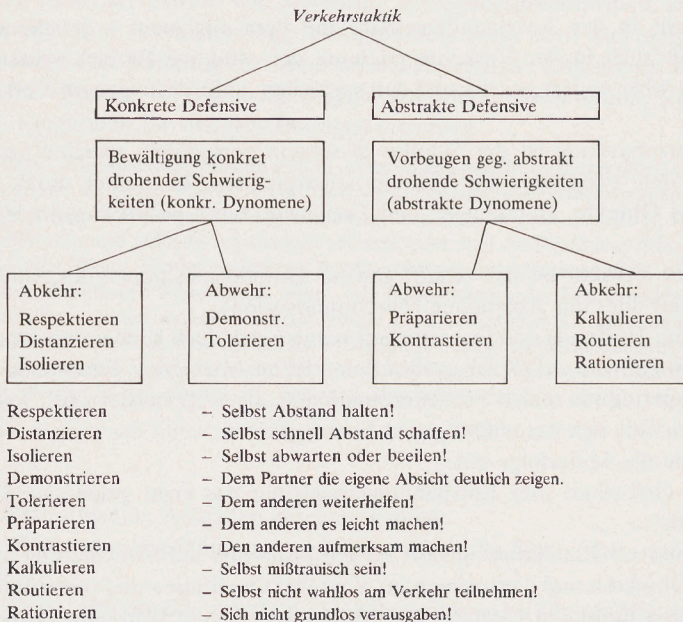
Teilweise jedoch werden ganz konkrete Möglichkeiten *sozial integrativen Verhaltens* benannt, z. B.: „Auf eigene Vorrechte aus Gründen der Sicherheit verzichten“ (Lz. 3.4, 2. Jgst.).

Hier wird das Verhältnis Individual-Sozialerziehung angesprochen. Die Entscheidung fällt eindeutig zugunsten der sozialen Integration aus. Der Schüler muß bereit sein, seine Interessen, sein Ich einzuordnen in das Miteinander im Verkehr.

Hier bleibt es nicht bei allgemeinen Erklärungen, sondern Haltungen und Einstellungen werden an konkreten Verhaltensweisen gemessen. Hier wird Verkehrserziehung zur angewandten Erziehung in der Verkehrswirklichkeit.

Auch die Einstellung zum *partnerschaftlichen Miteinander* im Verkehr“ wird durch das Angebot an sogenannten Defensivtaktiken konkretisiert. Durch Einsicht und Übernahme solcher Grundsätze bilden sich Verhaltensweisen, die den Umgang mit den Verkehrspartnern erleichtern.

Diese Grundsätze der Defensivtaktik sollten als Hintergrundwissen den Unterrichtsvollzug beeinflussen (Grafik: Verkehrstaktik).



## Aufbau und Konzeption des Lehrplans

Der Lehrplan gibt in seinem ersten Teil allgemeine Hinweise über Grundlagen und Ziele. Sie wurden bei der Festlegung des fachdidaktischen Hintergrundes erläutert.

Zur Organisation sei festgestellt, daß entsprechend der Empfehlung der KMK die Unter-

richtsstunden für die Jahrgangsstufen 1 und 4 auf je 20 Jahreswochenstunden, für die Jahrgangsstufen 2 und 3 auf je 10 Jahreswochenstunden festgelegt wurden.

Der Klassenlehrer ist für die Erteilung der Verkehrserziehung verantwortlich. Er wird in der Regel den Unterricht selbst vornehmen. Um aber rein zeitlich sicherzustellen, daß die Verkehrserziehung auch durchgeführt wird, empfiehlt es sich, auf einem Blatt die Planung und den Nachweis zusammenzufassen:

### 1. Jahrgangsstufe

Lernziel Nr.	Thema	Planung		Lehrer/Fach	Bemerkung	Nachweis Zeit Lehrer
		Zeit	Std.			
1.1–1.1.1	Mein Schulweg	Sept.	4	NN/Polizei	GU	Nur Inhalte, die d. Schul-
2.1–2.2	Der Schulbus	Sept.	2	NN	GU	weg entsprechen- den Busfahrer!
1.6–1.8	Überqueren d. Straße	Okt.	1	NN	GU	Unterrichtsgang
1.11/ 3.3–3.4	Ich mache auf mich aufmerksam	Okt.	2	NN	GU	

Anm. Es ist zweckmäßig, Themen zu Schulbus und Schulweg zu einem späteren Zeitpunkt (Winter) nochmals aufzugreifen, da insgesamt 16 Stunden dafür vorgesehen sind. Dabei sollte dann ein zielgemäßer Schwerpunkt, z. B.

1.11 „Zur eigenen Sicherheit beitragen“ gesetzt werden, und zugleich sollten die Lernziele 1.9 und 1.10 mit aufgegriffen werden.

Lz. 1.11 wird in Teilbereichen zweimal aufgegriffen – Austeilen der Tücher; warum die Tücher gelb sind?

Im Lehrplan für Heimat- und Sachkunde sollten entsprechende Anmerkungen eingetragen werden.

### Ziele und Inhalte

Mit der Auseinandersetzung über den fachdidaktischen Hintergrund der Ziele und Inhalte in der Verkehrserziehung wurde auch schon die Frage des Aufbaus und der Konzeption des Lehrplans mit aufgeworfen. Die Fülle des aufgezeigten Stoffes, die Möglichkeit der Übernahme von Zielen und Inhalten in andere Fächer und die begrenzte Zeit, die zur Verfügung steht, erlaubt nur die Entscheidung zum Wesentlichen: die Befähigung zur sicheren und gekonnten Teilnahme des Schülers am Verkehr. Der Schüler rückt in den Vordergrund. Die verkehrsspezifischen Vorerfahrungen und Einstellung der Schüler in der Grundschule sind oft sehr verschieden.

- Sie verfügen nur über begrenzte motorische Fähigkeiten.
- Bei der Wahrnehmung zeigt sich eine geringe analytische Gliederungsfähigkeit vor allem bei dynamischen Vorgängen.
- Ihre Raum- und Bewegungsvorstellung ist beengt (Schwache rechts-links-Orientierung).
- Vorerfahrungen im Verkehr sind oft mit Angst verbunden, weil ihnen der Verkehr als gefährlich vorgestellt wurde.
- Sie zeigen spezifische Verhaltensweisen, die der Verkehrserziehung entgegenwirken:

Verdrängungsverhalten („Wenn ich niemand sehe, kann mir auch nichts passieren“ – Wegschauen von Unerwünschtem)

Fluchtverhalten („Durch Rennen, Flucht, schnell einer Gefahr entkommen“)

Schutzschildverhalten („Hinter einem Auto kann mir nichts passieren“)

Personifizierungseffekt („Das böse Auto hätte doch auch stehenbleiben können. Es kann alles wie ein Mensch.“)

Nachahmungsdrang („Der Mann ist ja auch gegangen“ Mitzieheffekt an Ampeln)

Behütungseffekt („Der darf mich nicht zusammenfahren.“ Es ist böse, anderen etwas zu tun.“)

Diese unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten und Einstellungen sind zu bedenken. Hinzu kommt, daß der Schüler – mit Ausnahme als Mitfahrer im Auto – mit Schuleintritt sich einen neuen, für ihn bisher unbekanntem Verkehrsraum, erschließen muß. Seine Erfahrungen und Beobachtungen und seine Verkehrsprobleme in der unmittelbaren Umgebung sind daher aufzugreifen. Es ist verständlich, daß der Schüler der Grundschule vor allem befähigt werden soll, sich als Fußgänger, Busbenützer und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten. Hierzu bedarf er besonderer Qualifikationen. Sie sind dem kognitiven, motorischen oder affektiven Bereich zugeordnet und werden durch die Angabe der Inhalte begrenzt.

Beispiel: 1. Jgst. Lz. 1.4 „Verkehrszeichen, -signale und -regelungen wahrnehmen und darauf reagieren können.“

Dieses eindeutig motorisch gewichtete Ziel wäre ohne Bindung an die Inhalte zu umfangreich. Erst durch die Inhaltsangabe: „Zeichen die den Fußgänger betreffen“, bekommt das Ziel seine rechte Begrenzung für den Schüler der 1. Jgst.

An diesem Lernziel läßt sich zugleich aufzeigen, daß die einzelnen Lernziele auch in ihrer Verflechtung mit weiteren Lernzielen gesehen werden sollen. Ohne Information über Sinn und Bedeutung der Zeichen, bliebe die kognitive Komponente „Zeichen für Fußgänger kennen“ (Lz. 1.2) unberücksichtigt. Die Verflechtung gilt auch für den affektiven Bereich. Aus diesen Gründen sollte der Plan nicht nur waagrecht, in der Zuordnung zu den Inhalten, sondern auch senkrecht gelesen werden, um den vielfältigen Bezügen gerecht zu werden.

### **Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung**

Sie enthalten Angaben über die Zeit, die für die einzelnen Ziele eingeplant werden sollte. Dabei wird die amtlich zugeordnete Stundenzahl genau eingehalten. Dies sollte aber keinesfalls dazu führen, die Zeit, die im Sinne des universellen Zielaspekts eingebracht wird, hiervon abzusetzen. Die im Plan eingebrachten Ziele bedürfen voll der angegebenen Stunden.

Die Aufforderungen, „bei allen sich bietenden Gelegenheiten Verkehrserziehung zu betreiben“, berechtigt den Lehrer durchaus, gegebene Freiräume zu nützen.

Die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung enthalten umfangreiche Anregungen zur Umsetzung der Ziele in die Praxis, weswegen hier nur noch im Überblick Grundsätzliches zur Unterrichtsgestaltung gesagt werden soll.

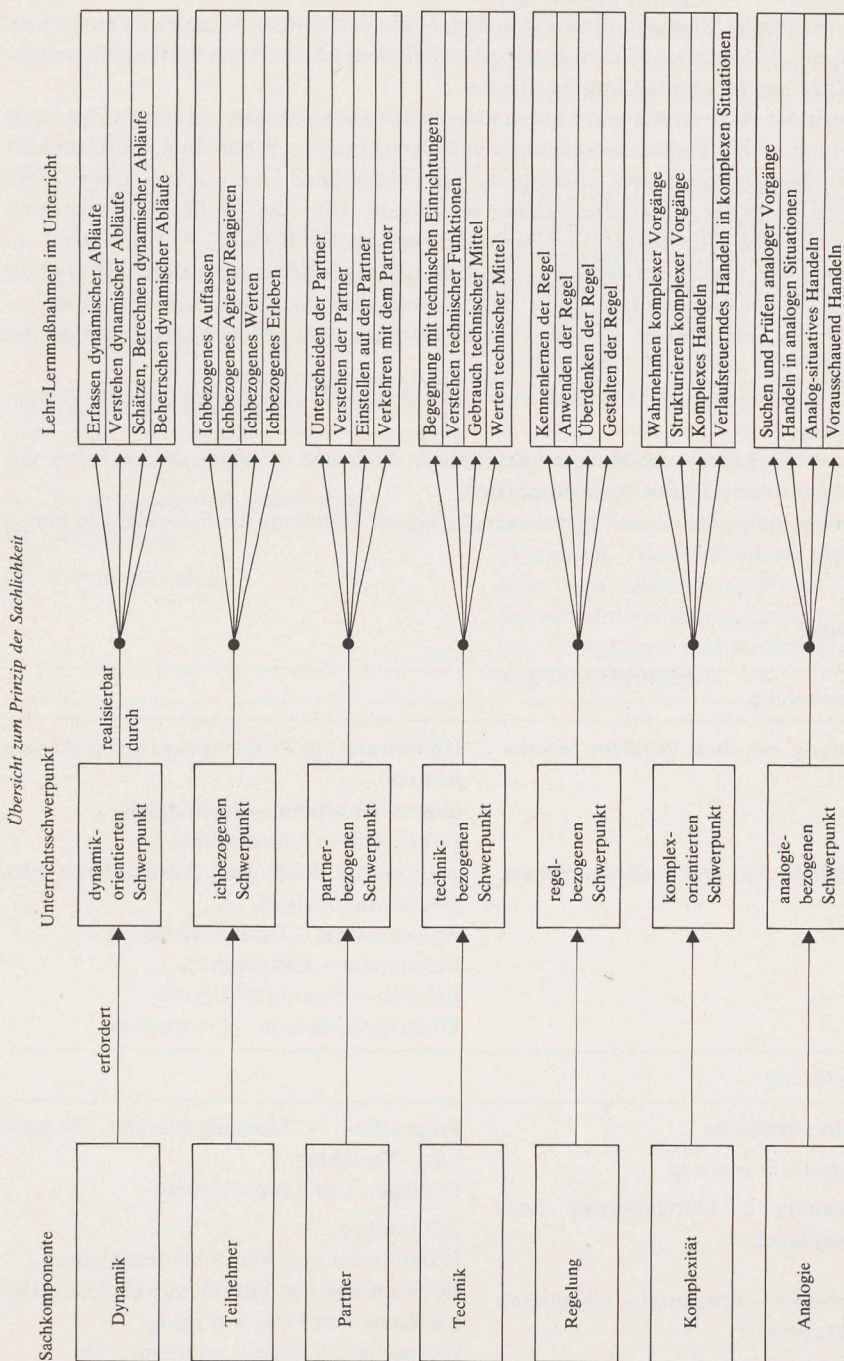
### **Hinweise zur Umsetzung des Lehrplans im Unterricht**

#### **Prinzipien bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts**

Der Verkehrserziehung ist ein Lernbereich mit spezifischen Zielen, Inhalten und Verfahrensweisen. Die allgemeinen Prinzipien bei der Gestaltung des Unterrichts haben hier ebenso ihre Gültigkeit wie in anderen Fächern.

### Das Prinzip der Sachlichkeit in der Verkehrserziehung

Eine Verkehrserziehung, die dem Lernbereich „Verkehr“ gerecht werden will, muß Unterrichtsschwerpunkte setzen und Maßnahmen ergreifen, die ihm gerecht werden. Das Prinzip der Sachlichkeit bedarf eigener Überlegungen, wie sie an der folgenden Übersicht angeregt werden.



### *Hinweise zu weiteren allgemeinen Unterrichtsprinzipien*

Die Beachtung des Prinzips der Motivierung sollte dazu führen, bei Grundschulern von einem positiven Ansatz auszugehen. Angst vor Strafe und Unfällen oder Schreckensszenen nach Unfällen, sind nicht das rechte Mittel zur Motivation. Das Sichbewähren, der Zuegwin an Fähigkeiten und Fertigkeiten zur sicheren Teilnahme am Verkehr und das Erleben des Sich-Bewegens mit einem Fahrzeug, hat seine Faszination. Die Hereinnahme des Fahrens als praktische Übung motiviert in hohem Maße und entspricht zugleich dem Prinzip der Aktivierung. Erfolg oder Mißerfolg der pädagogischen Maßnahmen bestimmen weitgehend den Grad der Motivation und ihre Dauer.

Die Prinzipien der Aktivierung und Motivierung sollten auch gesehen werden im Zwiespalt von Bewährung in der Verkehrswirklichkeit und Bewahrung im Schonraum. „Spielereien“ in zu kleinen Bewegungsräumen, undiszipliniertes Fahren ohne Überwachung tragen nicht dazu bei, den Wert der Verkehrserziehung zu steigern. Ein vorschnelles Aufsuchen der Verkehrswirklichkeit führt leider zur Überforderung und Gefährdung. Es bleibt wohl ein Grundproblem der Verkehrserziehung insgesamt, daß angestrebtes Verhalten und erlebtes Verhalten alle Bemühungen oft in Frage stellen. Hier sollte die Schule konsequent außerschulische Helfer unterstützen, die Aktionen durchführen wie: „Nicht bei Rot, der Kinder wegen.“

Das Prinzip der Angemessenheit hat weitgehend bereits in den Zielformulierungen Beachtung gefunden.

Der Schüler erhält keine Ausbildung für Kraftfahrer, doch muß er lernen, das Verhalten der Kraftfahrer mit in sein Handeln einzubeziehen.

Die Erfahrungen als „Mitfahrer“ lassen manche eigene Handlung als Fußgänger in einem anderen Licht erscheinen.

### **Strukturmodell**

#### A) Problemstellung

I. Begegnung mit dem Problem Motivation	Hinführung zur Problemfrage durch Ausgehen von Ungewöhnlichem – Verfremden Bewegtem – Dynamisieren
II. Problemfindung- und Zielformulierung	gegenwärtig Wichtigem, Aktualisieren oder von Sensationellem Aufregendem – Dramatisieren Bekanntem – Lokalisieren Erlebnis – Emotionalisierung Widersprüchlichem – Provozieren

#### B) Problemlösung

I. Hypothesenbildung	Proposition – Meinungsbildung, Vermutung, Vorschlag
II. Problemstrukturierung	Festlegen von Teilproblemen
III. Entwicklung u. Durchführung eines Lösungsplanes	Information Handlungen und Versuche durchführen Beobachtung der Verkehrswirklichkeit, Betrachtung von Film und Bild (Fernsehen, Videorec., Skizzen . . .),
(informieren – operieren – diskutieren – strukturieren)	

	Hören und Lesen von Texten (Vorträge, Hörspiele, Diskussionen, Zeitungsberichte, literarische Texte, Sachtexte, Fachbuch).
IV. Erkenntnis	Eigenerfahrung, Fremderfahrung einbringen – Argumentation Analyse von Teilaspekten Suchen von Gründen u. Gegen Gründen Beweisführung (theoretisch/experiment.)
<hr/>	
C) Ergebnis – Festlegung	
<hr/>	
I. Formulierung (Fixierung d. Ergebnisses)	Antworten auf die Problemfrage Zusammenfassen der Argumente
II. Überprüfung des Ergebnisses (u. ggf. Berichtigung)	Ziehen von Schlußfolgerungen Festhalten und Überdenken des Ergebnisses und des Lösungsweges
III. Wertung des Ergebnisses	Bedeutung – Wertung – Erfolgsbestätigung
<hr/>	
D) Ergebnis – Verwertung	
<hr/>	
I. Ergebnissicherung	Maßnahmen zur Festigung, Vertiefung u. Einprägung des Unterrichtsergebnisses
II. Übertragung und Ausweitung	Suchen von Anwendungsmöglichkeiten (Vergleich, Transfer)
III. Anwendung	Lösen von Anwendungsfällen (Test . . .)
IV. Lernzielkontrolle	Entwickeln von lösungsgerechten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Automatismen (Training im Schonraum)
<hr/>	

### Literaturhinweise

- Auswahlbibliographie zur Verkehrspädagogik. Im Auftrag des Deutschen Verkehrssicherheitsrates zusammengestellt und bearbeitet von Daur, H. u. a. Bonn o. J. (1973) Diese Bibliographie gibt, in zahlreiche Sachgruppen gegliedert, kurze Inhaltsangaben.
- Bongard, A.-E. (Hrsg.): Beiträge zur theoretischen Grundlegung der Schulverkehrserziehung. Heidelberg 1967
- Daur, H.; Müller, A.; Walter, K.: Verkehrserziehung in der Schule. Kommentar zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972. Schriftenreihe des Deutschen Verkehrssicherheitsrates. Nr. 3. Bonn 1973
- Holstein, H.: Beiträge zur Theorie und Praxis des Verkehrsunterrichts in der Schule. Braunschweig 1968
- Kurzka, A.: Verkehrserziehung (in der Grundschule). Aus: Handbuch der Unterrichtspraxis. Band 2. München 1973, S. 234-240
- Mertens, Th.: Die Verkehrserziehung und der Verkehrsunterricht als Beitrag zur Hebung der Straßenverkehrssicherheit. Köln 1971 (Arbeits- und Forschungsgemeinschaft für Straßenverkehr und Verkehrssicherheit)
- Munsch, G.: Wege zur Bildung des Verkehrssinnes. München 1966 (ADAC-Schriftenreihe Jugendverkehrserziehung Heft 7)
- Mutschler/Sauer (Hrsg.): Verkehrserziehung in Theorie und Praxis. Heilbronn 1976
- Verkehrspädagogik auf allen Stufen des Bildungswesens. Arbeits- und Forschungsgemeinschaft für Straßenverkehr und Verkehrssicherheit. Köln 1974

### Anmerkungen

- 1 Munsch, G.: Wege zur Bildung des Verkehrssinnes. München 1966, S. 3
- 2 Munsch, G.: a. a. O., S. 6
- 3 Kultusministerkonferenz: Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule. Herausgegeben vom Dt. Verkehrssicherheitsrat. Bonn 1973
- 4 Munsch, G.: a. a. O., S. 2

Alfred Sattler

# Inhaltsangabe zu Band 1

## Vorwort der Herausgeber

Georg Hahn

### Die Grundschule in Bayern

- Die Entwicklung der Grundschule nach dem 2. Weltkrieg
- Reformbestrebungen der Grundschule
- Der Lehrplan von 1971
- Die Lehrplanentwicklung seit 1971
- Die Grundschule nach dem Lehrplan von 1981
- Problembereiche der Grundschule

### *Literaturhinweise und Anmerkungen*

Walter Plöbl

### Lernzielorientierung, Klassenlehrplan, Erziehender Unterricht

#### Lernzielorientierung im Lehrplan

- Grundsätzliches zur Lernzielorientierung
- Planungsschritte
- Verschiedene Zielebenen
- Zur Beschreibung der Lernziele
- Präambel, Vorbemerkungen, Fachlehrpläne

#### Lernziele und Klassenlehrplan

- Der Präambeltext
- „Der Lehrer erstellt seinen Klassenlehrplan . . .“
- „Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie . . .“
- „. . . gemäß dem Stand der Klasse . . .“
- „. . . gemäß örtlicher Gegebenheiten . . .“
- „Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest . . .“

#### Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung

- Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan?
- Wertgrundlagen
- Verbindung von Unterricht und Erziehung

### *Literaturhinweise und Anmerkungen*

Helmut Wittmann

### Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

#### *Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule*

- Beginn der Schulpflicht – eine pädagogische Hürde?
- Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule
- Praktische Möglichkeiten heute

### *Literaturhinweise*

### Lehrplan für die Grundschule

#### *Auftrag – Erziehung und Unterricht in der Grundschule – Stundentafel und Fächer der Grundschule – Religionslehre*

Rainer Rabenstein

### Grundlegender Unterricht

#### Einführung in schulisches Lernen und Arbeiten

- Grundlegendes Lernen in verschiedenen Lernbereichen
- Die elementaren Lehrgänge
- Nicht-lehrgangsgebundene Unterrichtseinheiten

Grundlegung individueller Lernprozesse  
 Grundlegung gemeinsamen Lernens  
 Ausblick

*Literaturhinweise und Anmerkungen*

## **DEUTSCH**

*Lehrplan*

Elfriede Exner

### **Erstlesen**

Vorbemerkungen zum „Erstlesen“

Erläuterungen zu den Vorbemerkungen „Erstlesen“ im Lehrplan 1981

Ziele und Aufgaben

Hinweise zum Unterricht

Erläuterungen zu den einzelnen Lernzielen und Lerninhalten des Leselehrgangs

Ziele, die den Leselerngang vorbereiten und ständig begleiten

Gleiche, ähnliche und unterschiedliche Merkmale erfassen; graphische Symbole unterscheiden und deuten

Geräusche und Töne differenziert wahrnehmen

Verschiedene Laute bilden und Wörter deutlich sprechen

Arbeitsrichtungen einhalten

Freude am Lesen gewinnen

Ziele für den Leselehrgang

Eine begrenzte Anzahl gut strukturierter Ganzwörter beherrschen

Laute und Lautzeichen sowie häufig vorkommende Lautzeichengruppen beherrschen

Einsicht, daß durch Austauschen, Hinzufügen oder Weglassen von Lautzeichen sich die Bedeutung des

Wortes ändern kann

Neue Wörter mit Hilfe von Lautzeichen und Lautzeichengruppen lesen

Sätze und einfache Texte lesen

*Literaturhinweise und Anmerkungen*

Adelheid Auf'm Kolk

### **Weiterführendes Lesen**

*Lehrplan*

Fachdidaktische Leitgedanken

Zielsetzungen des weiterführenden Lesens

Zur Lehrplankonzeption des weiterführenden Lesens

Lernzielgruppe 1: Lesefertigkeit

Lernziel 1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen

Lernziel 1.2 Flüssig lesen

Lernzielgruppe 2: Arbeit mit Texten

Lernziel 2.1 Aus einfachen Texten selbständig Informationen gewinnen

Lernziel 2.2 Sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen

Unterrichtspraktische Anregungen

Lernziel 2.3 Texte kritisch betrachten

Lernziel 2.4 Texte klanggestaltend lesen

Lernziel 2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen

Lernziel 2.6 Begegnung mit einigen Textarten

Lernziel 2.7 Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen

*Literaturhinweise*

Hans Glöckel

### **Erstschreiben und weiterführendes Schreiben in der 2. Jahrgangsstufe**

*Lehrplan*

Zur Zielsetzung

Zu den äußeren Voraussetzungen des Schreibens

Zu den inneren Bedingungen erfolgreichen Schreibens

Zur Aneignung des richtigen Schreibverhaltens  
 Zu den vorbereitenden und begleitenden Übungen  
 Zur Erarbeitung der Druckschrift  
 Zu den Schreibbewegungsübungen  
 Zur Erarbeitung der Ausgangsformen  
 Zur ersten Sicherung der neu erworbenen Schreibschrift  
 Zur Hilfe für die Linkshänder  
 Zur Sicherung und Steigerung des Könnens  
 Die individuelle Betreuung der Schriften

*Literaturhinweise*

Franz Holzner  
**Rechtschreiben**

*Lehrplan*

Zur Situation des Rechtschreibunterrichts

Die Forderungen des Lehrplans

Gesamtaufgabe des Fachbereichs  
 Lernbereiche der 1. und 2. Jahrgangsstufe  
 Behandlung von Rechtschreibbesonderheiten  
 Die Grundwortschatzarbeit – das besondere Anliegen des Lehrplans

Hinweise zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ziele des Lehrplans

Vorschläge zur zeitlichen Planung der Lernarbeit  
 Der Aufbau einer Lerneinheit in der Grundwortschatzarbeit  
 Beispiele lernzielbezogener Übungsformen  
 Zur Rolle der Übungsnachschrift

*Literaturhinweise*

*Anmerkungen*

Franz Holzner  
**Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler**

Die Notwendigkeit der Förderung lese-rechtschreibschwacher Schüler

Neugestaltung der Fördermaßnahmen – Folgerungen für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülern in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe

Integrative anstelle selektiver Förderung  
 Ausweitung der Fördermaßnahmen  
 Betonung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers

Organisation der Lernhilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler im Klassenverband

Grundlagen gezielter klasseninterner Fördermaßnahmen  
 Durchführung klasseninterner Fördermaßnahmen

Die Pflege der Handschrift als Beitrag zur Verbesserung der Rechtschreibleistung

Zusammenfassung

*Literaturhinweise und Anmerkungen*

Josef Greil  
**Sprachbetrachtung**

*Lehrplan*

Warum Sprachbetrachtung in der Grundschule?  
 Welche Grammatik braucht der Grundschüler?  
 Handlungsbezogene Sprachbetrachtung  
 Integrative Sprachbetrachtung  
 Die Umsetzung der Lehrplanvorhaben im Unterricht

*Literaturhinweise, Anmerkung*

Helmut Sauter

## **Mündlicher Sprachgebrauch**

### *Lehrplan*

#### Ziele und Aufgaben

- Bereicherung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit
- Unterstützung der Denkerziehung und Gefühlsbildung
- Befähigung zur angemessenen sprachlichen Bewältigung verschiedener Situationen
- Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen
- Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks
- Mündlicher Sprachgebrauch als Unterrichtsprinzip

#### Hinweise zum Unterricht

- Orientierung an zu erwartenden Sprachanforderungen
- Vermeidung einer gekünstelten „Schulsprache“
- Berücksichtigung sozialer Sprachgewohnheiten
- Angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache

#### Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs in der 1./2. Jahrgangsstufe

- Erzählen und Zuhören
- Zu Bildern und Zeichnungen erzählen

#### Informationen geben und aufnehmen

- Didaktische Zielstellung
- Miteinander sprechen
- Situationsbezogen sprechen
- Ausdrucksvolles, deutliches Sprechen

#### Beobachtung und Beurteilung des Sprechverhaltens des Schülers

- Schlußgedanke

### *Literaturhinweise*

Helmut Sauter

## **Schriftlicher Sprachgebrauch**

### *Lehrplan*

#### Ziele und Aufgaben

- Schriftlicher Sprachgebrauch als neue Sprachebene
- Kindgemäße Schreibenanlässe wählen
- Schreibabsichten erkennen und ausdrücken
- Kein bloßes Üben der verschiedenen Stilformen

#### Hinweise zum Unterricht

- Voraussetzungen für das Schreiben
- Eigengesetzlichkeit und Integration von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch
- Gezielte Erarbeitung und Übung des Lernstoffes
- Individuelle Förderung des Kindes

#### Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs

- Geschichten erzählen
- Sachtexte verfassen
- Anliegen und Meinungen äußern

#### Schriftlicher Sprachgebrauch als Teil des Grundlegenden Unterrichts

### *Literaturhinweise*

Michael Steindl

## **Deutsch als Zweitsprache**

### *Lehrplan*

#### Die Zielgruppe Ausländerkinder

„Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“?

Warum Zweitsprache?

Schwierigkeiten des deutschen Sprachsystems

Ein Grundwortschatz für Zweitsprachler

Zum Vorkurs

- Übungen zur Unterscheidung von Geräuschen, Tönen und Sprachlauten
- Übungen zur Unterscheidung kinetischer Äußerungen
- Übungen zum Erfassen kognitiv-relevanter Situationen
- Übungen zur Festigung zweitsprachlicher Klang- und Rhythmusstrukturen

Die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens

Leistungsmessung

*Literaturhinweise*

*Anmerkungen*

Sophie Feil

## **MATHEMATIK**

*Lehrplan*

- Der Auftrag des Mathematikunterrichts der Grundschule in der Sicht des Lehrplans 1981
- Konsequenzen für Inhalt und Gestaltung des Mathematiklehrplans für die Grundschule
- Der Handlungsfreiraum des Lehrers im Mathematiklehrplan 1981
- Kritische Stellungnahme zum überarbeiteten Lehrplan 81 für den Mathematikunterricht der Grundschule (1. und 2. Jahrgangsstufe)
- Die Planung der Unterrichtsinhalte nach dem überarbeiteten Lehrplan
- Lernpsychologische Grundlagen für den Mathematikunterricht der Grundschule
- Didaktische Konsequenzen für den Mathematikunterricht der 1. und 2. Jahrgangsstufe
- Zusammenfassung
- Die Bedeutung des Lehrers im Mathematikunterricht der Grundschule
- Beispiele für die unterrichtliche Realisierung von Lernzielen
- 2. Jahrgangsstufe: Lernziel 2.1 Verstehen der Stellenschreibweise – Bündelung mit 3
- 2. Jahrgangsstufe: Lernziel 6.2 Kennen der Flächenform rechteckig

*Literaturhinweise und Anmerkungen*

Elfriede Exner

## **HEIMAT- UND SACHKUNDE**

*Lehrplan*

Richtziele der Heimat- und Sachkunde

Neuerungen auf dem Weg zur Verwirklichung dieser Richtziele

Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung auf dem Weg zur Verwirklichung der Richtziele

Sachgehalte und Bedeutung einzelner Lernziele und Lerninhalte

- Themenbereich 1: Kind und Schule, Kind und Familie
- (1. Jahrgangsstufe
- 2. Jahrgangsstufe)
- Themenbereich 2: Das Kind und sein Tagesablauf; Kind und Zeit; Kind und Spiel
- (1. Jahrgangsstufe
- 2. Jahrgangsstufe)
- Themenbereich 3: Kind und Heimatgeschichte
- Themenbereich 4: Räumliche Orientierung
- Themenbereich 5: Kind und wirtschaftliche Umwelt
- Themenbereich 6: Kind und Gesundheit
- Themenbereich 7: Kind und heimatliche Natur
- (1. Jahrgangsstufe
- 2. Jahrgangsstufe)

Nutzung des Freiraums

*Literaturhinweise*

Nora Berzheim

**MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG***Lehrplan*

## Theoretische Erörterungen

- Versuch einer Begründung der Aufgaben und Ziele in der Musik- und Bewegungserziehung
- Zum Problem der Ermittlung des Lernfortschritts
- Musik- und Bewegungserziehung als Teil des Grundlegenden Unterrichts
- Die Bedeutung der Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
- Das Verhältnis der Lernziele zu den Lerninhalten

## Praktische Beispiele

- Musikalische Spielformen für jeden Tag mit Inhalten aus verschiedenen Lernbereichen
- Beispiel für fächer- und lernübergreifendes Lernen

## Beispiele zu den vier Lernbereichen

- Singen in der Schule
- Instrumentalspiel in der Schule
- Musikhören
- Musikaufschreiben

*Literatur- und Medienhinweise**Anmerkungen*

Max Steigner

**KUNSTERZIEHUNG***Lehrplan*

## Ziele und Aufgaben

- Lerndimensionen
- Differenzierung der Kinderzeichnung
- Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien
- Einführung bestimmter bildnerischer Techniken
- Schmücken – Ornamentieren – Dekorieren
- Spielformen
- „Therapeutische Maßnahmen“
- Bild- und Werkbetrachtung

## Allgemeines Schema zum Unterrichtsablauf

## Kunsterziehung in der 1. Jahrgangsstufe

- Zeichnen und Malen
- Drucken
- Malen
- Spielen
- Betrachten

## Kunsterziehung in der 2. Jahrgangsstufe

- Zeichnen und Malen
- Drucken
- Malen
- Spielen
- Betrachten

## Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern

- 1. Jahrgangsstufe
- 2. Jahrgangsstufe

*Literaturhinweise*

Maria Peter

## **TEXTILARBEIT/WERKEN**

### *Lehrplan*

Das neue Fach Textilarbeit/Werken

Gründe für die Neukonzeption des Faches

Ziele und Aufgaben des Faches

Die didaktischen Kategorien des Lehrplans

Lernziele und Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Die zeitliche Gliederung und Abfolge der Aufgabenbereiche

Lernverbindungen

Lernverbindungen in Textilarbeit/Werken

Lernverbindungen zwischen verschiedenen Fächern

Die inhaltliche Gliederung

Die Werkstoffe

Die Aufgabenbereiche, geordnet nach der Werkgestalt

Die Struktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben

Modell zur Ermittlung der Inhaltsstruktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben

Der Gestaltungsprozeß

Aktionsformen des werkhaf-bildnerischen Gestaltungsprozesses

Werkhaft-bildnerische Motivationen zum Gestaltungsprozeß

### *Literaturhinweise und Anmerkungen*

Heinz Lutter/Hansjörg Held

## **SPORT**

### *Lehrplan*

Die sensorische Leistungsfähigkeit des Sechs- bis Achtjährigen

Vorbereitung auf die leichtathletischen Grundformen

Schwimmen

Eislauf

Skilauf alpin

### *Literaturhinweise und Anmerkungen*

Günter Renner

## **FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG**

### *Richtlinien*

Leitziele der Richtlinien

Themenkreise in den Jahrgangsstufen 1 und 2

Unterschied der Geschlechter

Mutterschaft

Warnung vor sogenannten „Kinderfreunden“

Didaktisch-methodische Hinweise

Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zur Familien- und Sexualerziehung

1. Jahrgangsstufe

2. Jahrgangsstufe

### *Literaturhinweise*

Alfred Sattler

## **VERKEHRSERZIEHUNG**

### *Lehrplan*

#### Ansätze in der Verkehrserziehung

- Der gesamtunterrichtliche Ansatz
- Der allgemeinerziehende Ansatz
- Der belehrende Ansatz

#### Die derzeitige Situation der Verkehrserziehung

- Zur Problematik der Verkehrserziehung
- Die Empfehlung der KMK als Grundlage der Verkehrserziehung in der Schule
- Verkehrserziehung als verbindliche Aufgabe der Schule nach dem Lehrplan
- Ergänzende Maßnahmen

#### Der fachdidaktische Hintergrund des Lehrplans

- Die Verkehrserziehung orientiert sich an den universellen Zielaspekten
- Konsequenzen für den Unterricht
- Die Verkehrserziehung strebt spezielle Qualifikationen an

#### Aufbau und Konzeption des Lehrplans

- Ziele und Inhalte
- Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

#### Hinweise zur Umsetzung des Lehrplans im Unterricht

- Prinzipien bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts
- Strukturmodell

### *Literaturhinweise und Anmerkungen*

## Bildnachweis:

Josef Greil: S. 132  
Lilo From: 154/155  
Franz Meitinger, Donauwörth: S. 166  
Marlene Reidel: S. 158, 159, 160, 161, 162 o.

## Quellennachweis

- S. 59 Ende, Michael: Schnurpsenzoologie. Aus: Schnurpsenbuch. Stuttgart: Thienemanns  
Lenzen, Hans Georg: Versprech-Gedicht. Aus: Krüss, James (Hrsg.): Seifenblasen zu verkaufen. Gütersloh: Bertelsmann Jugendbuchverlag  
Guggenmos, J.: Zungenbrecher. Aus: Es las ein Bär ein Buch im Bett. Zungenbrecher von A–Z. Recklinghausen: Georg Bitter Verlag  
Ringelnatz, J.: Bi-Sprache. Aus: „Und auf einmal steht es neben dir.“ Gesammelte Gedichte. Berlin: Karl H. Henssel Verlag
- S. 60 Guggenmos, J.: Wörter (gekürzt). Aus: Das achte Weltwunder. Hrsg. v. Hans-Joachim Gelberg. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg  
Jandl, Ernst: Auf dem Land (gekürzt). Aus: Laut und luise. Stuttgart (Reclam UB 9823): Reclam 1976
- S. 62 Fernsehprogramm. Aus: Augsburger Allgemeine vom Januar 1982
- S. 63 Morgenstern, Christian: Vogelscheuche. Aus: Gesammelte Werke. München: Piper 1965  
Vogelscheuche. Aus: Augsburger Allgemeine, November 1981
- S. 64 Wölfel, Ursula: Die Geschichte vom grünen Fahrrad. Aus: 28 Lachgeschichten. Düsseldorf: Hoch Verlag
- S. 65 Manz, H.: Gespräch über die Straße (Ausschnitt). Aus: Am Montag fängt die Woche an. Hrsg. v. Hans-Joachim Gelberg. Weinheim: Beltz
- S. 66 Krüss, James: Unkenmunkeln oder Das Munkel-U. Aus ABC und Phantasie. Ravensburg: Otto Maier Verlag  
Guggenmos, J.: Sieben kecke Schnirkelschnecken. Aus: Was denkt die Maus am Donnerstag. Recklinghausen: Georg Bitter Verlag  
Jandl, Ernst: fliegen. Aus: Der künstliche Baum. Neuwied: Luchterhand 1970
- S. 159/160 Zur Sache, mein Herr! Aus: Muttersprache 4, 6. Aufl. 1981, S. 28
- S. 162 Was die Luft alles kann. Aus: Freund der Kinder 10/1981
- S. 171/172 Kleine Katze. Aus: Bentzien, K. H.: Ene, mene, Tintenfaß, rate, rate, was ist das? Freiburg: Herder 1975
- S. 172/173 Stimme . . . Nach: Wyatt, G.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung. Aus dem Amerik. v. Eckart Wiesenhütter. Stuttgart: Hippokrates 1973
- S. 191 Ich bin froh. Aus: Lesebuch für die Grundschule 4. München: Oldenbourg
- S. 220–228 Steindl, M.: Handreichungen für den Lehrer. Sachkunde 2. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. München 1982
- S. 342 Nebel. Aus: Unser Liederbuch. Stuttgart: Klett (Satz: Winfried Hierdeis) © Bärenreiter, Kassel
- S. 343 Fang mit eine Mücke heut'. Aus: Unser Liederbuch. Stuttgart: Klett (Satz: Winfried Hierdeis) © Walter de Gruyter, Berlin/Mösel, Wolfenbüttel
- S. 344–346 Volksgut (Satz: Winfried Hierdeis)  
Zitate aus dem amtlichen Lehrplan für die Grundschule, hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus.





**Mit Beiträgen von:**

**Hans Glöckel, Josef Greil, Georg Hahn,  
Peter G. Hering, Winfried Hierdeis, Franz Holzner,  
Adelheid Auf'm Kolk, Heinz Lutter / Hansjörg Held,  
Maria Peter, Walter Plöb, Günter Renner,  
Alfred Sattler, Helmut Sauter, Max Steigner,  
Michael Steindl, Hermann Uhr**