

STAATSINSTITUT  
FÜR SCHULPÄDAGOGIK  
MÜNCHEN



---

## Lernen lernen

Zy BY  
A 8(1983)  
Erfahrungen  
den Unterricht in der  
Übergangsstufe 5  
DES GYMNASIUMS

Georg-Eckert-Institut BS78



1 127 711 4

L e r n e n   l e r n e n

Handreichungen  
für den Unterricht in der  
Jahrgangsstufe 5  
des Gymnasiums

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek

841 480

München

1983

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen  
Staatsministeriums für Unterricht und  
Kultus unter Förderung aus Mitteln des  
Bundesministeriums für Bildung und  
Wissenschaft

Herausgeber:  
STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK

Anschrift:  
Staatsinstitut für Schulpädagogik  
Abteilung Gymnasium  
Arabellastr. 1, 8000 München 81  
Tel.: 089/9214 - 2132

Herstellung und Vertrieb:  
Verlag Ludwig Auer  
Postfach 1152, 8850 Donauwörth  
Tel.: 0906/73-240  
73-241

Z-V BY  
A-92(1983)

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>
Einleitung	4
<u>Allgemeiner Teil</u>	
Lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen	9
Sozialer Hintergrund und Schulerfolg	13
"Arbeitsplatz" Gymnasium	15
Die Lernsituation im Unterricht	20
Die Lernsituation zu Hause	43
<u>Fachspezifischer Teil</u>	
Katholische Religionslehre	52
Evangelische Religionslehre	54
Ethik	58
Deutsch	61
Latein	86
Englisch	96
Französisch	107
Mathematik	113
Biologie	131
Erdkunde	136
Kunsterziehung	141
Musik	151
Sport	158
<u>Anhang</u>	
Kurs: "Lernen lernen"	166
Literaturhinweise	167

## EINLEITUNG

Seit Wilhelm von Humboldt wird vom Gymnasium verlangt, daß es nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch die Fähigkeit zur selbständigen Aneignung des Wissens. Im "Königsberger Schulplan" von 1809<sup>1)</sup> taucht bereits die Wendung vom "Lernen des Lernens" auf, die in jüngster Zeit zu einem Schlagwort geworden ist, das in den Titeln zahlreicher Publikationen wiederkehrt<sup>2)</sup>. Bei Humboldt heißt es: "Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muß, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellectuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt."<sup>3)</sup> Humboldt hält diese zweifache Aufgabe des Gymnasialunterrichts für so bedeutsam, daß er sie zum Kern seiner Definition der Hochschulreife macht: "Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei anderen gelernt hat, daß er nun für sich selbst zu lernen imstande ist."<sup>4)</sup>

Unsere Handreichungen versuchen das Thema "Lernen lernen" einerseits möglichst weit auszulegen, sie konzentrieren sich andererseits auf eine bestimmte Phase der Schullaufbahn, in der das Lernen des Lernens besonders wichtig ist: die Anfangs-klasse des Gymnasiums.

---

1) W. v. Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart 1969, S. 168 - 187

2) S. Literaturverzeichnis am Ende des Bandes.

3) Königsberger Schulplan (s. Anm. 1), S. 169 f.

4) Königsberger Schulplan (s. Anm. 1), S. 170

Das Projekt "Lernen lernen" bemüht sich, Schüler frühzeitig und gezielt in die Lernbedingungen des Gymnasiums einzuführen. Zwar würde sich jeder Schüler irgendwann, spätestens bis zur Mittelstufe, eine ihm eigene Methode des Lernens aneignen; das Projekt "Lernen lernen" will ihm aber unnötige und zeitraubende Irrwege ersparen und dazu beitragen, daß er vom Eintritt ins Gymnasium an zielstrebig Lerntechniken erwirbt.

Eine im Projekt eingeplante Information der Eltern (Elternbriefe) beabsichtigt keineswegs, die Eltern gewissermaßen als Hilfslehrkräfte einzuschalten; vielmehr sollen auch sie mit der Situation ihres Kindes am Gymnasium bekannt gemacht werden.

Die Handreichungen zum Thema "Lernen lernen" sind von Referenten der Abteilung Gymnasium des Staatsinstituts für Schulpädagogik im Rahmen eines mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft geförderten Projektes "Schülerbeteiligung" erarbeitet worden. <sup>1)</sup> Die Gymnasialabteilung stand dabei in ständigem engen Kontakt mit 11 Gymnasien aus den verschiedenen bayerischen Regierungsbezirken. <sup>2)</sup> Neben mehreren Tagungen mit Lehrern dieser Schulen zu Fragen des "Lernen-Lernens" fand eine schriftliche Befragung von 497 Schülern zu diesem Thema statt. Bei Schulbesuchen wurde mit mehreren Klassen dieser Fragenkomplex besprochen. Das Staatsinstitut dankt auch an dieser Stelle all den beteiligten Lehrkräften und

---

1) Für die Erarbeitung des Kapitels 1 konnte Herr Hans Wagner, Diplom-Psychologe in der Abteilung Allgemeine Wissenschaften, gewonnen werden.

2) Gymnasium Fürstenried-West, München; Johann-Michael-Fischer-Gymnasium, Burglengenfeld; Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasium, Münnerstadt; Kaiser-Heinrich-Gymnasium, Bamberg; Ludwig-Thoma-Gymnasium, Prien; Melanchthon-Gymnasium, Nürnberg; Gymnasium Münchberg; Ruperti-Gymnasium, Mühldorf; Siebold-Gymnasium, Würzburg; Gymnasium Sonthofen; Gymnasium Vilsbiburg

Schülern für ihre bereitwillige Mitarbeit. Neben dieser notwendigen Überprüfung der Ergebnisse durch ständige Rückmeldung aus der Praxis wertete eine Projektgruppe der Referenten der Abteilung Gymnasium<sup>1)</sup> die zum Thema "Lernen lernen" reichlich vorhandene Literatur aus. Dabei stellte sich allerdings heraus, daß dort meist Schüler der Oberstufe, Studenten oder Erwachsene als Zielgruppen angesprochen werden.

Die fachspezifischen Hinweise wurden von den für die betroffenen Fächer verantwortlichen Referenten der Abteilung Gymnasium<sup>2)</sup> erarbeitet. Zu diesem Themenbereich fanden Fachtagungen mit Lehrern der Kontaktschulen statt.

Der hauptsächliche Adressat dieser Handreichungen ist der Lehrer der 5. Jahrgangsstufe an Gymnasien. Der allgemeine Teil weist auf Faktoren und Zusammenhänge hin, die das Lernen der Schüler wesentlich beeinflussen. Vieles davon wird erfahrenen Lehrern im Prinzip bekannt sein, bedarf aber dennoch der ständig erneuten Bewußtmachung. Eine verstärkte Sensibilisierung der Lehrkräfte für diese in der Schule so fundamentale Problematik wäre bereits ein Erfolg dieser Handreichungen. Unerläßlich erscheint die Behandlung dieser Thematik in der Referendarausbildung. Sicher fruchtbar wäre eine Weitergabe geeigneter Hinweise an interessierte Eltern. Die fachspezifischen Anregungen bemühen sich um möglichst konkrete Hinweise. Ihre Beachtung könnte bewirken, daß schon in der 5. Jahrgangsstufe ganz gezielt eine Grundlegung gymnasialer Arbeitstechniken erfolgt.

---

1) H. Bergold, K. Fikenscher, R. Koller, G. Latzel, B. Lohse, F. Maier, H.W. Thum, F. Waiblinger (Federführend) bzw. E. Rieger

2) W. Edener (Französisch), K. Fikenscher (Ev. Religionslehre), E. Frey (Mathematik), K. Geer (Kunsterziehung), K. Gladiator (Sport), R.D. Habich (Deutsch), R. Jüngst (Erdkunde), G. Latzel (Biologie), B. Lohse (Ethik), R. Niederreuther (Kath. Religionslehre), H.B. Schmitz (Musik), H.W. Thum (Englisch), F. Waiblinger/E. Rieger (Latein)

Überschneidungen zwischen den Fachbeiträgen und dem allgemeinen Teil sowie innerhalb des fachspezifischen Teils dienen der Lesbarkeit des Bandes, da sie dem Leser ermöglichen, sich auf den ihn betreffenden Fachbeitrag und auf den allgemeinen Teil zu beschränken.

An einigen der Kontaktschulen wurde mit Materialien des Staatsinstituts erfolgreich ein "Lernen-lernen-Kurs" durchgeführt, dessen Verlaufsschema im Anhang (S.166) abgedruckt ist. Die notwendige Absprache und Planung des Vorhabens durch alle Lehrkräfte der 5. Klassen führte zu einer Diskussion pädagogischer Fragen, die allgemein als sehr fruchtbar empfunden wurde. Auch die Eltern zeigten großes Interesse - sie wurden durch Elternabende und Elternbriefe informiert - und waren sehr erfreut über dieses deutlich sichtbare Bemühen der Schule, gemeinsam mit ihnen den Kindern die Belastungen, die beim Eintritt in eine neue Schulart auftreten, abzumildern. Der Beitrag zum Fach Mathematik (S. 113 ff.) ist ein Beispiel für die Durchführung eines "Lernen-lernen-Kurses" mit Eltern- und Schülerbrief sowie Arbeitsblättern für die Schüler.

Das Staatsinstitut will mit diesen Handreichungen dem Schüler beim Eintritt ins Gymnasium helfen, den Kollegen hilfreiches Material an die Hand geben und dem Gymnasium schulartspezifische Probleme lösen helfen.

München, März 1983

Für die Projektgruppe "Lernen lernen":

F. Waiblinger - E. Rieger

Allgemeiner Teil

## LERN- UND ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN

### 1. Die Situation von Gymnasial-Anfängern

Um Kinder angemessen unterrichten zu können, ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, welche emotionalen Erfahrungen die Schüler mitbringen.

Der 10-, 11- oder 12jährige Schüler, der zum ersten Mal ein Gymnasium betritt, ist ein Kind in der Vorpubertät. Er hat eine mehrjährige Schulerfahrung in einer Volksschule hinter sich. Die vergangenen Schuljahre hatte das Kind in aller Regel in *e i n e m* Klassenverband verbracht. Die Grundschulklassen sind gegenwärtig in der Regel eher *k l e i n*, häufig kleiner als die Anfangsklassen des Gymnasiums; die Gruppe war also übersichtlich, es gab Freunde, und man wußte, wo man Unterstützung bei Hausaufgaben oder in Auseinandersetzungen finden konnte. Der Lehrer (oder vielmehr in der Regel die Lehrerin) war über zwei Jahre hin für den größten Teil des Unterrichts die einzige Bezugsperson.

Im Gymnasium begegnet dem Kind eine in drei wesentlichen Punkten veränderte Welt.

Die Mitschüler, unter denen es sich wiederfindet, sind ihm meist zum größten Teil, manchmal sogar alle fremd. Da in diesem Alter die Zuwendung zu Gleichaltrigen bereits einen zentralen Platz bei der Bildung des Selbstwertgefühls eines Kindes hat, nimmt die neue Umgebung es also unausweichlich und erheblich in Anspruch: es muß neue Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern aufbauen.

Die Klasse - im allgemeinen größer als bisher gewohnt - ist noch keine Gruppe, es gibt also keine verlässlichen Formen, miteinander umzugehen. Jede Situation muß bewältigt werden, ohne daß das Kind auf eingeübte Muster zurückgreifen kann.

Das Fachlehrersystem des Gymnasiums bewirkt eine stärkere Strukturierung der Unterrichtszeit, als die Kinder das aus der Grundschule gewohnt sind. Der Möglichkeit, neuen Gedanken nachzuhängen, sind starke Grenzen gezogen. Die von außen vorgegebene Zeitstruktur ist jetzt nicht mehr dem organischen Lernen angepaßt, wie das in der Grundschule möglich und mindestens beabsichtigt war. Jetzt tritt mit dem Stundenende vielfach ein neuer Lehrer und damit auch ein neuer Sinnzusammenhang an das Kind heran.

In der Gestalt des Klassenleiters bekommt das Kind zwar eine neue Bezugsperson; daneben gibt es aber eine Reihe anderer Lehrer, die ihre eigenen Ansprüche an das Kind stellen. Es muß also noch zu weiteren neuen Personen Beziehungen **aufbauen**, damit es erfolgreich lernen kann. Denn ohne Vertrauensbeziehung ist ein wirkungsvolles Lernen nicht möglich. Das Kind muß sich aber nicht nur auf verschiedene Personen einstellen, sondern auch auf verschiedene Unterrichtsstile und unterschiedliche Grundauffassungen von Unterricht, die die einzelnen Stunden prägen.

Alle diese neuen und ungewohnten Umstände bedürfen zunächst einer emotionalen Verarbeitung. Die Art dieser Verarbeitung beeinflußt die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Kinder entscheidend. Sie sind also am Anfang des Gymnasiums zunächst in einer aufregenden, verwirrenden Situation und brauchen gerade in dieser Anfangsphase viel Verständnis, damit eine fruchtbare Zusammenarbeit möglich wird.

Alle Lehrer, nicht nur der Klassenleiter, müssen also im eigenen Unterricht den Kindern Gelegenheit geben, Beziehungen zueinander aufzubauen. Zum Lernen gehört ein "sozialer Boden"<sup>1)</sup> der zunächst gelegt sein muß, bevor darauf aufgebaut werden kann. Wenn man die geschilderten Probleme mit den Kindern ausführlich bespricht, können die Schwierigkeiten schneller und besser bewältigt werden. Die Lehrer sollten außerdem Interesse für die Individualität eines jeden ihrer Schüler erkennen lassen.

1) Vgl. Günter Ammon, Gisela Ammon, Dörte Griepenstroh: Das Prinzip von Sozialenergie - gleitendes Spektrum und Regulation. In: Dynamische Psychiatrie, Heft 65 (1981) 14. Jhgg. S. 1 -13

Auch Schüler dieses Alters müssen sich zunächst als Person angesprochen und beachtet fühlen, wenn sie das Lernen als befriedigenden, sinnerfüllten Vorgang erleben sollen. Die Stoffvermittlung geschieht wesentlich schneller, leichter und erfolgreicher, wenn die persönlichen Beziehungen gut entfaltet wurden. Auch Schüler sollten eine Einarbeitungszeit haben, wie sie jedem Erwachsenen an einem neuen Arbeitsplatz zugestanden wird. Vor allem anfangs muß man sich deshalb viel Zeit nehmen, um diese persönlichen Beziehungen zu den Schülern zu begründen.<sup>1)</sup>

## 2. Intellektueller Entwicklungsstand

Nach Jean Piaget befinden sich Kinder dieser Altersklasse im Stadium des konkret operationalen Denkens<sup>2)</sup>. Es entwickelt sich etwa vom 7. Lebensjahr an und konsolidiert sich zum Ende des 11./12. Lebensjahres. Etwa vom 12. Lebensjahr an beginnt die Entwicklung des formalen Denkens; das Kind wird allmählich fähig, auch abstrakt logische Operationen durchzuführen. Es ist dann nicht mehr in allem auf die anschauliche Wirklichkeit angewiesen. Es wird jetzt auch fähig, sich mit rein gedanklichen Vorstellungen zu beschäftigen.

Das 10- oder 11jährige Kind steht aber bereits in einem Spannungsfeld zwischen dem konkreten und dem abstrakten Denken. Immer wieder werden auch formal-logische und abstrakte Operationen durchgeführt; zur Vergewisserung ist aber immer wieder ein Rückgriff auf die unmittelbare Anschauung notwendig.

---

1) Daß dies oft keine "Zeit"-Frage, sondern eine Frage des Kontaktes ist, den ein Lehrer zu einem Schüler findet, zeigt beispielsweise Kajo Pazzini in seinem Aufsatz "Identitätserweiterung des Lehrers durch gruppodynamische Balintarbeit". In: Dynamische Psychiatrie, Nr. 63 (1980) 13. Jahrgang

2) Dazu Ch.K. Mackay, Vom voroperatorischen zum konkret-operatorischen Denken. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts Bd. VII: Piaget und die Folgen. Hg.v. G. Steiner, Zürich 1978

Wesentlich ist ferner, daß sich das Kind in dieser Phase vom Egozentrismus wegentwickelt. Es wird fähig, andere Standpunkte einzunehmen, ein und dieselbe Sache unter mehreren Perspektiven zu betrachten. Eng damit zusammen hängt die Entwicklung der Fähigkeit, verschiedene Probleme unter einem einheitlichen Gesichtspunkt zu ordnen.

Schließlich beginnt das Kind in diesem Alter, mehr Interesse für Veränderungen zu zeigen. Es entwickelt sich eine eigene Perspektivität. Das Interesse für die Zukunft drängt sich schrittweise neben das Erfassen gegenwärtiger Zustände. Antizipation wird möglich.<sup>1)</sup>

Für die Gedächtnisentwicklung ist es wesentlich, daß ein Lerninhalt dann besser im Gedächtnis verankert wird (auch mit neurologischen Synapsen), wenn er mit möglichst vielen Assoziationen verknüpft ist. Da nun jeder Mensch mehrere Sinneskanäle besitzt, kann ein neu eingeführter Begriff mit sehr unterschiedlichen Assoziationen verbunden sein: mit Gerüchen, Klängen, Bildern, Tasteindrücken. Der Lehrer muß sich bemühen, neue Gegenstände auf möglichst vielfältige Weise mit der Gesamtpersönlichkeit des Schülers in Verbindung zu bringen.

---

<sup>1)</sup>Vergleiche hierzu: Edith D. Neimark: Die Entwicklung des Denkens beim Heranwachsenden. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII. Piaget und die Folgen.

Hg. v. G. Steiner, Zürich 1978

## SOZIALER HINTERGRUND UND SCHULERFOLG

Das Gymnasium braucht sich nicht mehr gegen den Vorwurf zu verteidigen, es sei eine Standesschule. Wenn nahezu ein Drittel eines Schülerjahrgangs in die "Höhere Schule" übertritt, kann wohl nicht mehr von Exklusivität gesprochen werden. Die veränderte Schülerpopulation bringt jedoch manche Probleme mit sich, die vor zwei oder drei Jahrzehnten kaum eine Rolle gespielt haben. Ein großer Teil der Schüler stammt aus Elternhäusern, die noch keine Erfahrung mit dem gymnasialen Bildungsweg gemacht haben. Diese Schüler und ihre Eltern orientieren sich oft an eher kurzfristig erreichbaren Zielen. Aus diesem Grund bedarf es heute einer verstärkten Information der Eltern darüber, wie sie den ihnen unbekanntem Bildungsweg ihrer Kinder unterstützend begleiten können. Sie müssen Verständnis dafür gewinnen, daß die gymnasiale Schullaufbahn eine andere Einstellung erfordert: die Bereitschaft und die Fähigkeit, ein zunächst weit entfernt scheinendes Ziel anzustreben und kurzzeitige Schwierigkeiten mit Geduld und Ausdauer zu überwinden. Diese Langzeitperspektive müssen sich natürlich auch die Kinder zu eigen machen; auch sie brauchen Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, unmittelbare Bedürfnisbefriedigung den langfristigen Zielen unterzuordnen.

Die Neigung mancher Eltern und Schüler, schon bei geringen Schwierigkeiten zu resignieren und die Schullaufbahn abzugeben bzw. zu ändern, könnte durch mehr Information verringert werden. Umgekehrt sollte den Eltern nicht verschwiegen werden, daß ihr Kind, wenn es das Gymnasium besucht, neue Anforderungen auch an sie stellen wird: das Gespräch über Wissensgebiete, in denen sie nicht zu Hause sind, die Bereitschaft, sich neuen Bereichen zu öffnen, vielleicht sogar, sich Kenntnisse anzueignen, um dem Kind ein Gesprächspartner sein zu können, und vor allem Anteil zu nehmen an dem, was das Kind in der Schule erlebt - das geht nicht immer ohne Einschränkung anderer Interessen.

Diese Bereitschaft läßt sich nicht strikt einer sozialen Schicht zuordnen. In allen sozialen Schichten gibt es schul- und bildungsferne Eltern, die zum Schulerfolg ihrer Kinder durch ihr zu geringes Interesse wenig beitragen. Oft werden die tatsächlichen Fähigkeiten des eigenen Kindes überschätzt, und häufig werden an die Schule übertriebene Erwartungen gestellt. Auch in solchen Fällen ist das Gespräch mit den Eltern nötig, damit diese ihr Kind nicht mit unrealistischen Erwartungen belasten.

Ein besonderes Problem zeigt sich bei allein erziehenden Müttern oder Vätern. Soziale Unterschiede gibt es auch hier, aber im Vordergrund steht die allgemeine Schwierigkeit, daß der allein erziehende Elternteil meist wegen seiner Berufstätigkeit wenig Zeit hat, das Kind bei der Bewältigung der neuen Schulsituation genügend zu unterstützen. Auch die psychische Belastung der Kinder, die die Trennung ihrer Eltern miterleben, kann ihren Schulerfolg beeinträchtigen. Der Lehrer sollte die Eltern ermutigen, familiäre Probleme der Kinder ihm gegenüber nicht zu verschweigen, da diese Information u. U. eine wichtige Voraussetzung für die gerechte Beurteilung des Lernverhaltens eines Schülers ist.

## "ARBEITSPLATZ" GYMNASIUM

Der Übertritt an das Gymnasium bedeutet in der Regel einen deutlichen Einschnitt im Schulleben eines Schülers. Dies beginnt bei äußeren Gegebenheiten: Häufig ist der Schulweg länger, das neue Schulhaus ist fremd und unübersichtlich, die Klassenkameraden sind größtenteils neu. Auch die organisatorischen Verhältnisse sind neu: So gelten ein festerer Stundenplan und durchgängig das Fachlehrerprinzip; außerdem können sich die höheren Anforderungen am Gymnasium auf den einzelnen Schüler sehr unterschiedlich auswirken, ebenso die größere Anonymität und die Furcht, die Schule wieder verlassen zu müssen.

Solche neuen und den Schüler manchmal beängstigenden Eindrücke sollte jeder Lehrer bedenken, der in der Eingangsstufe des Gymnasiums unterrichtet; er sollte sich darum bemühen, daß solche Einflüsse seinen Schülern nicht zum Verhängnis werden, und er sollte sich darüber im klaren sein, daß Voraussetzung für eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre an einer Schule die Tatsache ist, daß die Schüler mit der Schule vertraut sind und sich an ihr wohlfühlen.

### Schwierigkeiten am "Arbeitsplatz" Gymnasium

Um die Schüler schnell in ihre neue Umgebung einzugewöhnen, sollten folgende Gegebenheiten, die beim Übertritt an das Gymnasium zu Schwierigkeiten führen können, gesehen und möglichst gering gehalten werden.

- Das Fachlehrersystem (s.o. S. 10):

Die größere Zahl von Lehrern pro Klasse erweckt u.U. beim Schüler den Anschein, die Lehrer seien für ihn weniger erreichbar und könnten nicht so individuell auf ihn eingehen, da sie eine Vielzahl von Schülern in verschiedenen Klassen unterrichteten.

- Die neue Umgebung (s.o. S. 9):

Neben dem neuen und vielfach unübersichtlicheren Schulhaus

und neben den neuen Gesichtern von Lehrern sind dem Schüler auch viele Klassenkameraden unbekannt, vor allem wenn sie aus verschiedenen Grund- bzw. Hauptschulen und aus verschiedenen Wohngebieten stammen, die gerade in ländlichen Gebieten oftmals räumlich weit voneinander entfernt liegen können.

- Die Klassenstärke (s.o. S. 9)

Die Schülerzahl in den Eingangsklassen ist oft immer noch recht hoch, was für den Einzelschüler das Kennenlernen von Lehrern und Mitschülern erschwert.

- Die neue Lernsituation:

Zum neuen Personenkreis kommen neue Lehrbücher und ein neuer Stoff (vor allem die 1. Fremdsprache) hinzu, der im 45-Minuten-Rhythmus schrittweise abstrakter und intensiver dargeboten wird als in der Volksschule, was den Schüler stärker als bisher fordert.

Außerdem hat der Schüler noch eine besondere psychologische Situation zu verkraften: Mancher, der bisher Klassenprimus oder zumindest ein "guter Schüler" gewesen ist, muß jetzt erkennen, daß er einer unter vielen ist, und vielleicht sichern ihm seine Leistungen in der neuen Klasse nicht mehr die bisher gewohnte "Spitzenstellung".

### Hinweise auf Maßnahmen zur Überwindung dieser Probleme

An vielen Schulen sind diese Probleme erkannt. Folgende Maßnahmen zu deren Überwindung haben sich bewährt und werden weiterhin empfohlen:

Für die Schüler mildert es die Schwierigkeiten des Übergangs, wenn in den Eingangsklassen eine möglichst kleine Anzahl von Fachlehrern eingesetzt wird und wenn die Lehrer der Eingangsklassen mit dem Lehrplan<sup>1)</sup>, den Arbeitsweisen<sup>1)</sup> und den Sozialformen der Grundschule vertraut sind.

1) Lehrplan für die Grundschule. KMBek vom 22. Mai 1981 Nr. III A 4-4/45 800.

In: KMB1 I So.-Nr. 20, S. 549 - 681.

Vgl. hierzu auch: ISP (Hrsg.): Handreichung zum Unterricht in der Grundschule. Zur Einführung in den bayerischen Grundschullehrplan von 1981. Donauwörth: Auer 1982

Unter den genannten Voraussetzungen kann der Klassenleiter seiner besonderen Aufgabe besser gerecht werden, nämlich die Kinder seiner Klasse mit dem Gymnasium vertraut zu machen und sie zu einer neuen Gemeinschaft zu formen. Um ihnen die Orientierung in der neuen Schule zu erleichtern, wird er seine Schüler zu Beginn des Schuljahres durch ihr neues Schulhaus führen und sie auch mit den nötigen Bestimmungen der Hausordnung bekannt machen.

Von Anfang an sollen die Schüler spüren, daß ihr Lehrer Zeit für sie hat, ja Einfühlungsvermögen und Verständnis für ihre Probleme.

Die Schüler können sich auf verschiedene Art und Weise kennenlernen: Sie können sich gegenseitig vorstellen und erzählen, woher sie kommen, vielleicht auch, welche Hobbys sie haben und in welchen Gruppen (Turnverein, Pfadfinder etc.) sie mitmachen. Aus diesen Informationen könnten sich sicher leichter Interessengruppen in der Klasse ergeben und vor allem auch Anregungen für noch unentschlossene bzw. isolierte Schüler. Ein Wandertag oder Schulausflug sollte schon bald nach Beginn des Schuljahres ein Kennenlernen unter anderen Bedingungen ermöglichen. Wenn besondere Schwierigkeiten auftreten, sollte auch einmal ein Nachmittag für ein Klassentreffen herangezogen werden.

Häufig wird zum Schuljahresbeginn die Sitzordnung als Schlüsselproblem für ein gutes Klassenklima angesehen. Sicher ist die Anordnung der Tische in Reihen hintereinander nicht die beste, aber sie hat doch viele Vorteile, wie z.B. die bessere Sicht zur Tafel usw.

Wechselt man zu einer intensiveren Gruppenarbeit, dann sollte man auch eine Umstellung nicht scheuen und die Sitzordnung dem momentanen Arbeitsstil anpassen. Flexibilität ist hierbei empfehlenswert. Es sollte aber auch folgender Gesichtspunkt berücksichtigt werden: Manche Kollegen unterrichten mit geringer Stundenzahl in der Klasse und können die Schüler erst nach und nach kennenlernen; daher sollte die Sitzordnung der Klasse nicht ständig wechseln, weil sich sonst diese Lehrer ihre Schüler überhaupt nicht einprägen können. Eine weitere wichtige Aufgabe sollte der Klassenleiter darin sehen, die Schüler allmählich an den Arbeitsstil des Gymnasiums heranzuführen. Dabei sollte der Lehrer behutsam, aber

doch mit gewisser Konsequenz vorgehen; am Anfang wird ein umsichtiger Klassenleiter sicher noch mehr auf die Besonderheiten des einzelnen eingehen; denn erst nach geraumer Zeit dürfte ein einheitlicherer Arbeitsstil und Leistungsstand erreicht und die anfängliche Inhomogenität der Schüler etwas ausgeglichen sein. Dagegen erscheint ein scharfes Vorgehen mit überhöhten Anforderungen ungeeignet, auch wenn es gelegentlich sogar von Eltern anerkannt und gelobt wird.

Die vorgenannten, den Klassenleiter betreffenden Anregungen gelten sinngemäß auch für die anderen Lehrer der Anfangsklassen.

Die in der 5. Jahrgangsstufe unterrichtenden Lehrer sollten sich zu Beginn des Schuljahres in einer Klassenkonferenz über Lern- und Arbeitstechniken der Schüler und über diszipliniäre und allgemeine pädagogische Prinzipien verständigen.

Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, ihre Probleme mit den Lehrern zu besprechen. Man könnte dafür eine "Schülersprechstunde" (einmal pro Woche eine Pause) oder einen "Kummerkasten" vorsehen.

Auch die Eltern sollten zur Mitarbeit gewonnen werden. Über Klassenelternversammlungen, die in der Regel gerade bei Anfangsklassen sehr gut besucht werden, können verschiedene Informationen nach außen gegeben werden; sie können aber auch wichtige Informationen für den Lehrer bieten (z. B. Aussagen der Eltern, die bisherige Unklarheiten beseitigen helfen, Aussprachen der Eltern mit den Lehrern über aufgetretene Probleme etc.)

Auch ältere Schüler, die Mitglieder der Schülervertretung sind oder mit ihr zusammenarbeiten, können sich z.B. als Tutoren um die Schüler einer Anfangsklasse kümmern. Anregungen für die vielfältige SMV-Arbeit können in einer Informationsschrift über die SMV<sup>1)</sup> nachgelesen werden.

---

1) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Schülermitverantwortung und Schülervertretung. Eine Informationsschrift für bayerische Schulen. München 1977

Zum Schluß bleibt noch festzustellen, daß die Schule viel dazu tun kann, daß sich die Schüler in ihrer neuen Schule heimisch fühlen. Allerdings sollte dieses Bemühen niemals bei einer großen Anzahl von Aktionen stehen bleiben und an diesen ersticken, sondern wesentlicher als die eigentliche Aktion ist die persönliche Bemühung um ein gutes Auskommen, ein vertrauensvolles Verstehen aller Nöte und Konflikte auf beiden Seiten und das Zeithaben. So heißt es auch bei dem französischen Philosophen Jean-Jacques Rousseau sinngemäß, in der Erziehung müsse man Zeit haben. Das sollte ein wichtiger Wahlspruch jedes echten Pädagogen sein. Damit ist kein Verzicht auf jede Anforderung gemeint, sondern eher die Bereitschaft, Schülern eigene Erfahrungen zu ermöglichen; als Lehrer sollte man seine eigenen Erziehungsideale in jeder neuen Situation wieder überprüfen und bedächtige Entscheidungen treffen, ohne jedoch das Erziehungsziel aus den Augen zu verlieren.

## DIE LERNSITUATION IM UNTERRICHT

Wenn man von der gesamten Entwicklung des Kindes ausgeht, muß das Lernen innerhalb der Schule als sekundäre und spezielle Erscheinung aufgefaßt werden. Entscheidende Lernvorgänge haben sich bereits vor der Schule abgespielt und laufen auch nach dem Eintritt in die Schule außerhalb der Schule weiter. Da das Lernen in der Schule von derartigen externen Lernerfahrungen positiv oder negativ beeinflußt ist, wird man diese Formen des Lernens bei der Gestaltung der schulischen Lernprozesse berücksichtigen müssen.

Andererseits werden natürliche pädagogische Verhältnisse immer mehr abgebaut, an die Schule delegiert und in die künstliche Unterrichtssituation verbannt, die spezifische Schwierigkeiten entstehen läßt.

Mit diesen Schwierigkeiten des institutionalisierten Lernens beschäftigt sich die pädagogische und didaktische Literatur in einem inzwischen fast nicht mehr übersehbaren Ausmaß. Die folgenden Überlegungen können keinen Überblick über die Lehr- und Lernforschung geben, die in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht hat<sup>1)</sup>. Es sollen lediglich einige Hinweise dazu gegeben werden, wie für das Lernen im Unterricht möglichst gute Voraussetzungen geschaffen werden können.

Wir können davon ausgehen, daß die Lernsituation im Unterricht von verschiedenen Bedingungen beeinflußt wird:

- von individuellen Gegebenheiten (psychische, intellektuelle, physische, soziokulturelle, sozioökonomische Situation der Schüler),
- von sozialen Beziehungen der Schüler untereinander, des einzelnen Schülers zum Lehrer und des Lehrers zur ganzen Klasse (Erziehungsstile, Unterrichtsklima),
- von der Lehrmethode,

---

<sup>1)</sup> Eine gute Einführung in den gegenwärtigen Stand der Lehr-Lern-Forschung geben B. Treiber/F.E. Weinert (Hg.), Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München (Urban & Schwarzenberg) 1982

- von der Arbeitsweise des Schülers.

Es muß aber betont werden, daß wir auf diesem Gebiet von gesicherten Ergebnissen oft weit entfernt sind. Es gibt zwar zahllose empirische Untersuchungen, aber es stellt sich fast immer die Frage, ob spezielle Ergebnisse verallgemeinert werden dürfen. Die Unterrichtsbeobachtung ist eben eine heikle Angelegenheit. Vieles geht über die Angabe von Tendenzen nicht hinaus. Trotzdem kann man mit einiger Vorsicht doch zu gewissen Erkenntnissen gelangen. Man muß sich nur darüber im klaren sein, daß sich unsere Möglichkeiten in einem bescheidenen Rahmen bewegen.

### Individuelle Gegebenheiten

So können wir die individuelle Disposition eines Schülers, wie immer seine früheren Lernerfahrungen gewesen sind, wie glücklich oder unglücklich seine Sozialisation sich vollzogen hat, zunächst nur als gegeben akzeptieren. Wir dürfen aber davon ausgehen, daß die neuen Beziehungen, in die der Anfänger tritt, auch auf seine individuelle Situation wirken werden. Gerade diese Beziehungen liegen aber nicht immer offen vor den Augen des Lehrers. Hier müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf Vorgänge richten, die über die bloße Stoffvermittlung und über die bloße Ich-Du-Beziehung hinausgehen.

### Soziale Beziehungen

"Lernen vollzieht sich nicht in einem verhältnismäßig leicht abgrenzbaren Dual-Sozialbezug zwischen Lehrer und Schüler, sondern in einem vielschichtigen und komplizierten Gefüge von sozialen Beziehungen, Spannungen, Gruppierungen und Ordnungsformen".<sup>1)</sup>

Wie wirkt sich dieses soziale Gefüge einer Klasse auf die Lernsituation aus?

Wir kennen wohl alle den Fall, daß ein Kind in der 5. Klasse mit großer Enttäuschung darauf reagiert, daß es nicht mehr wie in der Grundschule Klassenbesten ist. Der Verlust an Prestige

---

1) O. Schießl, Lehren als Erziehungsprozeß. Donauwörth (Auer) 1973

und Selbstwertgefühl kann dazu führen, daß das Kind in den ersten Monaten des Gymnasiums alle Lust am Lernen verliert und weniger Erfolg hat, als möglich wäre. Oft dauert es eine gewisse Zeit, bis sich das Kind auf die Herausforderung durch die Konkurrenz einläßt und seine Lernhemmung überwindet. Natürlich wirkt sich der Einfluß der Gruppe je nach der individuellen Disposition des Schülers verschieden aus. Ein Kind, dessen Selbstwertgefühl etwa weniger von seinem Status abhängt, läßt sich von der Konkurrenzsituation vielleicht weniger deprimieren.

Wenn der Lehrer die Ursache der Lernhemmung kennt, wird er durch sein Verhalten dazu beitragen, sie schnell zu überwinden. Er wird z. B. vermeiden, das Selbstwertgefühl eines Schülers durch Tadel noch mehr zu untergraben, als es ohnehin schon geschehen ist.

Allgemein kann man sagen: Die soziale Position eines Schülers in der Klasse und der damit verbundene Status wirken sich auf das Lernen aus. Es gibt eine Rangfolge von Verhaltenstypen in der Klasse (Primus, Streber, Klassenkasper usw.). Nun ist durch zahlreiche Versuche nachgewiesen worden, daß man Kindern um so mehr zutraut, je höher ihr Status ist. Die Erwartung, die von der Umgebung in ein Kind gesetzt wird, beeinflußt seine Leistung. Ein Kind, dem man wenig zutraut, wird auch weniger leisten und umgekehrt. Vom Status hängt auch die Selbsteinschätzung ab, von dieser wiederum die Leistung.

Eine wichtige pädagogische Aufgabe liegt also darin, herauszufinden, welche Möglichkeiten zur Statusverbesserung ein Schüler mit niedrigem Status hat<sup>1)</sup>.

Die Schulklasse ist insofern eine Sonderform der Gruppe, als sie in der Regel keine eigentliche Arbeitsgruppe darstellt, für die

---

<sup>1)</sup>Über die Begriffe Position, Rolle, Status und über die Frage, wie weit auf eine Schulklasse der Gruppenbegriff anzuwenden ist, informiert sehr gut D. Ulich, Gruppendynamik in der Schulklasse, Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München (Ehrenwirth) 1971

ein gemeinsames Ziel, das in "arbeitsteiliger Produktivität"<sup>1)</sup> erreicht werden soll, charakteristisch ist. Die Schulklasse ist vielmehr dadurch geprägt, daß "im Lernen ein Miteinander, in der Leistung ein Gegeneinander"<sup>1)</sup> herrscht. Dieses Konkurrenzprinzip beeinflußt das Lernverhalten der Schüler in positiver oder auch negativer Weise. Einerseits kann Konkurrenz ein Ansporn zum Lernen sein, eine äußere Motivation, die die in unserer Kultur für Zehnjährige typische Lust am Wettbewerb anspricht. Wenn die spontane Konkurrenzsituation von Lehrern verstärkt wird, kann ein Teil der Schüler, jedenfalls die konkurrierenden, bessere Leistungen erzielen. Andererseits kann die Konkurrenz dazu führen, daß weniger leistungsfähige Schüler auch schwächer werden, weil sie nicht mithalten können und daher aufgeben. Für die Klasse als Ganzes muß der Wettbewerb nicht unbedingt eine Verbesserung bedeuten; es kann sein, daß der Unterschied zwischen den Besten und den Schwächsten vergrößert wird. Auf jeden Fall sind die sozialen Folgewirkungen der Konkurrenz pädagogisch unerwünscht.

Weniger nachteilig ist die Konkurrenz, wenn sie sich nicht zwischen Individuen, sondern zwischen Gruppen abspielt. Der Lehrer wird sein Verhalten gegenüber Konkurrenzsituationen davon abhängig machen, ob die durch Konkurrenz geförderten Leistungen nicht auf Kosten anderer zustande kommen. "Ein Wettstreit muß pädagogisch nur so angelegt werden, daß er unter solchen Bedingungen vor sich geht, daß der Einsatz des Einzelnen (...) einem gemeinsamen Ziel dient, an dessen Erreichung die anderen interessiert sind".<sup>2)</sup>

Für den einzelnen Schüler kann Konkurrenz auch als starke Belastung erlebt werden. Das geringste Versagen kann unverhältnismäßig hoch bewertet werden und zum Aufgeben, zur Resignation und damit zur Lernhemmung führen. Wie sich die Konkurrenz auswirkt, hängt von der psychischen Konstitution des Schülers ab. Um hier steuernd eingreifen zu können, braucht der Lehrer Informationen über die Persönlichkeit des Schülers, die er im allgemeinen nicht besitzt.

---

<sup>1)</sup> Ulich, S. 63

<sup>2)</sup> A. Sjølund, Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1974; S. 139

Wenn sich, wie bereits angedeutet, die Stellung des Kindes in der Gruppe auf dessen Lernverhalten auswirkt, genügt es nicht, wenn der Lehrer jeden Schüler separat beobachtet und unterstützt, sondern er muß seine Aufmerksamkeit auch auf die gruppendynamischen Vorgänge richten.

Über die Gruppensituation kann sich der Lehrer sowohl aus den zahllosen Informationen, die der Schulalltag bietet, als auch durch eigene Techniken ein Bild machen.

In jeder Unterrichtsstunde lassen sich aus den Reaktionen in Konfliktsituationen usw. Informationen über die Rolle des einzelnen Schülers in der Klasse gewinnen. Vor allem im Deutschunterricht erfährt der Lehrer, sei es in Erzähl- oder Diskussionsstunden, sei es aus den schriftlichen Äußerungen, manches, was für die Einschätzung der Stellung des einzelnen in der Gruppe wichtig ist. Sehr ergiebig können Diskussionsstunden sein, in denen die neue Schule, die persönlichen Erlebnisse in der neuen Klasse und die Auswirkungen auf das private Leben zum Thema gemacht werden. Auch die Kenntnis der Position des Schülers in der Familie (Reihenfolge der Geschwister usw.) sind für die Förderung seines Lernverhaltens wichtig. Ein Schwarzes Brett, an dem auch persönliche Informationen ausgetauscht werden sollen, bringt oft ein Gespräch über Probleme in Gang, das für die pädagogische Arbeit bedeutsam ist. Auch ein Kummerkasten kann dem Lehrer hilfreiche Informationen geben.

Ebenso wichtig sind die außerhalb des Unterrichts stattfindenden Gespräche in der Pause, auf Wandertagen oder bei Klassenfesten.

Unumgänglich ist ein frühzeitiges Gespräch mit den Eltern, das manchen Aufschluß über die individuelle psychische Disposition des Schülers und seine Stellung in der Klasse geben kann. Neben dem Einzelgespräch mit den Eltern ist auch das Gespräch der Eltern untereinander, das bei Klassenelternabenden oder bei gemeinsam mit den Schülern durchgeführten Veranstaltungen entsteht, von großer Bedeutung. Oft entstehen auch über die Eltern soziale Beziehungen zwischen den Kindern, die zu größerer Zusammenarbeit in der Gruppe und zum Abbau belastender Konkurrenz führen können.

Als spezielle Technik, sich über die Gruppenstruktur zu in-

formieren, bieten sich soziometrische Tests an, deren Ergebnis im Soziogramm graphisch veranschaulicht werden<sup>1)</sup>. Da das Soziogramm nicht über die tatsächlichen Rangverhältnisse Auskunft gibt, sondern nur gewünschte Beziehungen abbildet, ist seine Verwendung nicht unproblematisch.

Andere, über die reale Gruppenstruktur informierende Tests sind überaus kompliziert und von Laien nicht durchführbar.

Schwierig ist die Frage, durch welche pädagogischen und psychologischen Maßnahmen der Lehrer aufgrund seiner Beobachtung der Gruppenstruktur Verbesserungen der Lernsituation erreichen kann. Da empirische Untersuchungen hier kaum durchgeführt werden (können), müssen wir uns mit Überlegungen, die auf der Alltagserfahrung beruhen, begnügen.

Was kann ich als Lehrer konkret tun? Was nützt mir ein Einblick in die Sozialstruktur der Klasse?

Wer die individualpsychologische Disposition eines Schülers und seine Position innerhalb der Gruppe wenigstens in groben Zügen kennt, wird sich zwangsläufig anders verhalten als jemand, der die psychologische und soziale Dimension ausklammert. Er wird dem Schüler im Urteil über sein Lernverhalten eher gerecht werden und Mißerfolge durch falsche Reaktionen nicht noch verschlimmern. So wird z. B. das Urteil "Du bist faul" in den seltensten Fällen eine positive Verhaltensänderung bewirken. Die "Faulheit" kann die Folge bestimmter Lernerfahrung und der momentanen Gruppensituation sein. Anstatt das unerwünschte Verhalten durch die unfruchtbare Diagnose "Faulheit" zu verstärken, könnten die Voraussetzungen für eine Verhaltensänderung geschaffen werden. Lernhemmungen aufgrund einer Konkurrenzsituation, die nicht bewältigt wird und darum ständige Frustration erzeugt, können, wenn die gruppenspezifischen Vorgänge erkannt sind, durch regulierendes Eingreifen in die Gruppenstruktur verhindert oder beseitigt werden. Oft bewirkt ein bloßer Platzwechsel wesentliche Verhaltensänderungen.

Schüler, die wegen ihrer Schüchternheit oder Kontaktarmut im Lernen gehemmt sind, können durch Zusammenarbeit in wohlüber-

---

<sup>1)</sup> Zum Soziogramm s. H.-P. Krüger, Soziometrie in der Schule. Weinheim (Beltz) 1976; E. Elbing, Das Soziogramm der Schulklasse. München 1977

legt besetzten Kleingruppen gefördert werden. Der soziale Status eines Schülers kann durch kluges Eingreifen des Lehrers, durch Hervorhebung spezieller Fähigkeiten, durch Lob und Anerkennung von Eigenschaften, die für die Gruppe noch nicht sichtbar geworden sind, erhöht werden.

Damit zeigt sich bereits die Wichtigkeit einer weiteren für die Gruppendynamischen Prozesse wesentlichen Person, die im Vorausgehenden als außerhalb der Gruppe stehender Beobachter betrachtet wurde, in Wirklichkeit aber ein Teil der Gruppe ist: der Lehrer.

Das Lernverhalten wird auf drei Ebenen vom Lehrer beeinflusst:

1. durch die Beziehung des Lehrers zum einzelnen Schüler
2. durch die Beziehung des Lehrers zur ganzen Klasse
3. durch die Lehrmethode

Bei Schülern der 5. Jahrgangsstufe wird die Lernmotivation stark von der Lehrerpersönlichkeit bestimmt.

Viele Kinder lernen dem Lehrer zuliebe, wenn eine positive emotionale Bindung besteht. Fehlt jedoch diese gefühlsmäßige positive Beziehung, so kann der Lerngegenstand noch so interessant sein: irgend etwas blockiert die Teilnahme. Kontaktaufnahme scheint demnach nicht nur von äußeren Bedingungen abhängig zu sein, sondern andere, unbewußte Vorgänge spielen eine Rolle. "Die Erfahrungen, die jedes Kind mit den ersten Bezugspersonen - meist mit der Mutter, dem Vater und den Geschwistern - gemacht hat, schwingen bei jeder neuen Beziehung mit, die es eingeht. Sie werden mit den Erlebnissen von früher verglichen, das Kind "weiß", wie sich die anderen (z. B. die Mutter) ihm gegenüber verhalten haben, und es "kennt" sein Verhalten. Aus der Gefühls-Sicherheit und aus der Gefühls-Unsicherheit von damals erwächst das neue Verhalten. Das Erleben der jetzigen Beziehung ist jedoch nicht mehr identisch mit früher: das Kind ist älter geworden, es kann Situationen anders bewältigen; es ist selbständiger geworden, es hat gelernt, die frühen Erfahrungen an der Wirklichkeit zu korrigieren.

Dennoch gibt es Menschen, die unbewußt die aktuelle Situation mit der frühen Kindheitssituation "verwechseln" <sup>1)</sup>.

Es kommt zur sogenannten "Übertragung", für die sich die Person des Lehrers geradezu idealtypisch als Objekt anbietet. Wenn der Lehrer nicht erkennt, daß das Schülerverhalten auf Übertragung beruhen kann, können unüberwindliche Schwierigkeiten entstehen. Das Verstehen der Übertragungsphänomene gehört nach R. Cohn zu den "wesentlichen Handwerkszeugen aller Pädagogen" <sup>2)</sup>.

Wie sehr die Person des Lehrers die Lernbereitschaft des Kindes negativ oder positiv beeinflußt, zeigt sich häufig bei einem Lehrerwechsel: Der Lerneifer steigt oder sinkt, die Schulmüdigkeit nimmt zu oder weicht einer ungeahnten Lernaktivität, die Leistungen verbessern oder verschlechtern sich, ein verschlossenes Kind "taut auf", ein anderes wird entmutigt. Eine positive affektive Beziehung zum Lehrer ist in der 5. Jahrgangsstufe eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß Interesse an den Gegenständen entsteht oder erhalten bleibt.

Zum Glück kann der Lehrer auch unabhängig von dieser kaum beeinflussbaren affektiven Beziehung durch sein Verhalten die Lernbereitschaft fördern, vor allem durch die Ermutigung des Schülers.

Gerade in der Anfangsklasse des Gymnasiums geschieht es aufgrund der Umstellungsschwierigkeiten und der neuen Gegenstände und Methoden (1. Fremdsprache!) häufig, daß Kinder zunächst weniger leisten als sie eigentlich können. Wenn derartige Mißerfolge durch schlechte Noten verstärkt werden, können sich ernste Lernhemmungen ergeben. Das Problem könnte dadurch gemildert werden, daß der Lehrer den Schülern klar und deutlich den Aussagewert von Noten erläutert und das Zustandekommen der Note, vor allem der schlechten, jedem Schüler individuell schriftlich oder mündlich erklärt. Da nämlich kaum eine Arbeit so "schlecht" ist, daß sich darin gar nichts "Gutes" mehr finden ließe, sollte der Lehrer, und zwar in allen Fächern, am Schluß der Arbeit das Gesamtergebnis kommentieren, indem er die positiven An-

---

<sup>1)</sup> J. Roth, Lehrer und Schüler. Interaktion und Kommunikation in der Schule. München (Kösel) 1980, S. 106 f.

<sup>2)</sup> R. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975 (zitiert bei J. Roth (s.A. 1), S. 109)

sätze in der Arbeit herausstellt. Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Leistungsanteile soll dem Schüler einerseits zeigen, daß er nicht in jeder Hinsicht gescheitert ist, andererseits soll sie ihm Handlungsanweisungen für die Behebung der partiellen Schwächen geben, um ihm Mut für seine weitere Arbeit zu machen. Ein mit "mangelhaft" benoteter Aufsatz ist z.B. nicht unbedingt in jeder Hinsicht mangelhaft: Es ist möglich, daß die Arbeit inhaltlich in durchaus befriedigender Weise gelungen, aber sprachlich und orthographisch völlig ungenügend ist. Eine schlechte Mathematiknote kann darauf zurückzuführen sein, daß, obwohl einige Aufgaben im Ansatz richtig sind, alle Durchführungen und Ergebnisse falsch sind. Ein "Versagen" in der Fremdsprache kann auf mangelndem Verständnis für die grammatischen Strukturen oder auf mangelhaftem Vokabellernen beruhen.

Von großer Bedeutung ist für den Schüler, wie der Lehrer Schülerleistungen erklärt. Es gibt Lehrer, die Leistungen eher auf Anstrengung zurückführen, während andere Fähigkeit und Begabung in den Vordergrund stellen. <sup>1)</sup> Wenn nämlich ein Schüler erleben kann, daß sich Anstrengung für ihn lohnt, dürfte sich dies auch günstig auf seine Lernbereitschaft auswirken.

Weiter kann für die Lernmotivation die Erwartung wichtig sein, die der Lehrer in den Schüler setzt. Seit der berühmten Studie von Rosenthal und Jacobsen <sup>2)</sup>, "Pygmalion im Klassenzimmer", ist die Diskussion über die Lehrererwartung als sich selbst erfüllende Voraussage nicht abgerissen.

---

<sup>1)</sup>F. Rheinberg, Selbstkonzept, Attribution und Leistungsanforderungen im Kontext schulischer Bezugsgruppen. In: B. Treiber/F. E. Weinert (Hg.), Lehr-Lern-Forschung. München (Urban & Schwarzenberg) 1982, S. 204

<sup>2)</sup>R. Rosenthal/L. Jacobsen, Pygmalion im Unterricht. Weinheim (Beltz) 1971

Daß in zwischenmenschlichen Beziehungen Erwartungshaltungen auftreten, ist natürlich und kann und soll auch in der Schule nicht unterdrückt werden. Der Lehrer sollte sich jedoch über die Folgen einer negativen Erwartung im klaren sein und seine Einstellung immer wieder überprüfen. Gerade der Lehrer der gymnasialen Anfangsklasse muß sich der Tatsache bewußt sein, daß in der schwierigen Umstellungsphase der erste Eindruck von einem Schüler gründlich täuschen kann. Vorschnelle Urteile über mangelnde Eignung für das Gymnasium müssen auf alle Fälle vermieden werden.

Für das Lernen ist ferner das Verhältnis des Lehrers zur ganzen Klasse wichtig. Über Erziehungsstile ist seit R. und A.-M. Tausch<sup>1)</sup> viel diskutiert und geschrieben worden. Es hat sich herausgestellt, daß die Klassifikation in autoritären und demokratischen Führungsstil (die dritte Form, das "laissez faire", stellt keinen eigentlichen Führungsstil dar und kann daher hier außer acht gelassen werden) für die Frage nach der Lernfähigkeit wenig hergibt. Einerseits heißt es, ein autoritärer Stil könne hohe Leistungen fördern, nehme aber auf die Zufriedenheit der Gruppe und auf die individuellen Probleme keine Rücksicht; andererseits wird behauptet, Lernprozesse verliefen am besten bei demokratischer Leitung, bei angstfreiem und freundlichem Klima. Die Widersprüche lassen sich aus den unterschiedlichen Forschungsaspekten der empirischen Untersuchungen erklären.

Für die Lernmotivation kann, bei aller Vorsicht vor Verallgemeinerungen, jedenfalls angenommen werden, daß sich gutes Sozialklima, angstfreie Atmosphäre, Höflichkeit, Freundlichkeit und Verständnis für den Schüler positiv auswirken. Daß nicht-dirigierendes Lehrerverhalten, ein wichtiges Merkmal des demokratischen Unterrichtsstils, nicht an sich leistungsfördernd ist, dürfte verständlich sein; wenn sich jedoch der Unterricht in sinnvoller Weise am Schüler orientiert, wächst langfristig bei den Schülern die Fähigkeit, selbständig Pro-

---

1) R. u. A.-M. Tausch, Erziehungspsychologie. Göttingen 1963

bleme zu lösen. Es ist jedenfalls deutlich, "daß kreatives Lernen eher, wenn nicht ausschließlich (...) durch ein Lehrerverhalten provoziert wird, das die Schüler eigenen Initiativen überläßt und sie zu spontanen, originellen, aber begründbaren Aussagen ermutigt".<sup>1)</sup>

Mit Einsiedler/Härle<sup>2)</sup> kann man folgende Merkmale für einen schülerorientierten, kindgerechten Unterricht nennen:

- Der Schüler ist Subjekt des Lernprozesses, d. h. er wird im Rahmen der Lehrplanvorgaben an der Unterrichtsgestaltung beteiligt.
- Prozeßlernen spielt eine wichtige Rolle, d. h., der Unterricht ist offen für Einfälle, Phantasie, Divergenz.
- Die Beziehungsebene wird im Unterricht nicht ausgeklammert, sondern thematisiert, d. h., Gewohnheiten, Gefühle, heimliche Erwartungen, Gesprächsstile usw. werden offen besprochen und über Schülerverhalten im Unterricht Abmachungen getroffen.
- Reflexionen über Normen, Ideale, Gesetze, Regeln, Verbote, Gebote, Prinzipien, Erwartungen, Empfindungen finden statt, über psychologische, pädagogische, politische Probleme wird also gesprochen.
- Der Unterricht ist gekennzeichnet von symmetrischer Kommunikation und Kooperation. Die Unterrichts Atmosphäre muß durch das gegenseitige Akzeptieren maßgeblich bestimmt sein.
- Das induktive Vorgehen, also das Ausgehen von Erfahrungen ist entscheidend.
- Der Unterricht entwickelt sich aufgrund der Selbsttätigkeit der Schüler.

---

<sup>1)</sup>H. Thiersch, Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In: H. Roth (Hg.), Begabung und Lernen. Stuttgart (Klett) 1971, S. 486

<sup>2)</sup>W. Einsiedler/H. Härle, Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976. Zitiert bei W. Bronnmann/G. Kochansky/W.F. Schmid, Lernen Lehren. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1981, S. 20 f.

- Der Unterricht beinhaltet zugleich Information über das Lernen.
- Der Schüler organisiert den Unterricht mit, indem er eigene Informationsquellen benutzt.
- Differenzierung und Individualisierung hinsichtlich der Lernvoraussetzungen, Lernziele, Lerninhalte, Lernmethoden und Lernkontrollen im Sinne eines offenen, unterschiedlich schwierigen Angebots werden bevorzugt.

Neuere Untersuchungen haben die sozialen und emotionalen Merkmale unter dem Begriff Unterrichtsklima<sup>1)</sup> zusammengefaßt und die Beziehungen zwischen Klima, kognitiven Prozessen und Leistungen herausgearbeitet. Dabei hat sich ergeben, daß ein Unterrichtsklima, in dem der Schüler Selbstvertrauen gewinnt, selbstverantwortlich handeln kann und emotional zufriedengestellt wird, die innere Leistungsmotivation stärkt, die überdauernde Lernbereitschaft vermehrt und die psychische Stabilität fördert.

Dreesmann kam zu dem Ergebnis, daß positives Unterrichtsklima mit einer Tendenz zu höheren Leistungen korreliert.

Ein ähnliches Resultat ergab eine Untersuchung<sup>2)</sup>, in der die für das Unterrichtsklima verantwortlichen Verhaltensformen der Lehrer (achtungsvoll-warm vs. mißachtend-abweisend, einführend-nichtwertend vs. ohne Verständnis, echt-natürlich vs. rollenhaft-gekünstelt) in Beziehung zur Qualität der Schüleräußerungen gesetzt wurden. Dabei zeigte sich deutlich, daß bei gering-schätzig-abweisenden, wenig einfühlsam und rollenhaft-unecht sich verhaltenden Lehrern die Beiträge der Schüler von geringerer Qualität waren als bei Lehrern, die sich spontan-natürlich, achtungsvoll-warm und einführend verhielten.

Es ist gewiß problematisch, die Ergebnisse von empirischen

---

1) H. Dreesmann, Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. Zu: B. Treiber/F.E. Weinert, Lehr-Lern-Forschung, München 1982, S. 177 ff. (mit weiterer Literatur)

2) J. Höder/R. Tausch/A. Weber, Die Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht und ihr Zusammenhang mit drei personenzentrierten Haltungen ihrer Lehrer. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. Bd. XI, H. 3, S. 232 ff.

Untersuchungen dieser Art, die immer nur partielle Phänomene erfassen, zu verallgemeinern. Doch wird man sich dem Eindruck nicht verschließen können, daß ein Unterrichtsklima, in dem jeder Schüler als Subjekt mit seinen Wünschen, Bedürfnissen, Aggressionen, Phantasien und Schwächen wahrgenommen und ernst genommen wird, größere Chancen bietet, Selbstvertrauen und Verantwortungsgefühl zu entwickeln und auf dieser Grundlage schneller zu selbständigem Arbeiten und bewußtem Lernen zu gelangen.

Ein Faktor des Unterrichtsklimas sei hier wegen seiner Bedeutung kurz angesprochen, nämlich die Angst des Schülers, bei Leistungserhebungen zu versagen. Diese Angst ist die "relativ überdauernde Bereitschaft, schulische Leistungssituationen als persönliche Bedrohung zu empfinden".<sup>1)</sup> Da Angst die Leistungsfähigkeit, jedenfalls bei komplexeren Aufgaben, vermindert und allgemein das subjektive Wohlbefinden in der Schule beeinträchtigt, verdient sie auch unter dem Aspekt des "Lernen-Lernens" Beachtung. Merkmal des ängstlichen Schülers ist vor allem ein negatives Selbstbild und die damit verbundene negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Der Ängstliche führt Versagen auf vermeintlich unveränderliche Ursachen wie mangelnde Begabung und Fähigkeit zurück. Ferner kann auch die Angst, den Lehrer oder gar die eigenen Eltern zu enttäuschen, die Leistungsfähigkeit eines Schülers vermindern.

Aus all diesen Gründen wird der Lehrer darauf bedacht sein, daß seine Schüler z.B. in der Schulaufgabe keine Bedrohung, sondern eine Gelegenheit zur Bewährung sehen. Durch die Einübung des Stoffes im Unterricht soll der Schüler die Gewißheit bekommen, daß er den Anforderungen der Schulaufgabe gewachsen sein wird, wenn er mitgearbeitet hat und die Leistung gerne erbringen will. Ebenso wie im vorausgehenden Unterricht wird der Lehrer gerade unmittelbar vor einer Prüfungsaufgabe

---

<sup>1)</sup> Definition nach P. Strittmatter, Schulanäst: Daten, Ursachen, pädagogische Konsequenzen. Referat auf der Philologentagung der Katholischen Akademie in München, 12. März 1982. Auch die folgenden Ausführungen beruhen auf diesem Vortrag.

beruhigend auf seine Schüler einwirken und eine möglichst gelockerte Atmosphäre schaffen, um so die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu fördern.

Für die Lernsituation im Unterricht sind ferner die Kommunikationsformen wichtig. Sie hängen zwar von den gerade besprochenen Faktoren (der Gruppenstruktur und dem Lehrerverhalten) ab, verdienen aber doch eine eigene Erwähnung.

Der Lernerfolg der Klasse wird nämlich auch davon beeinflusst, wie weit es dem einzelnen Schüler gelingt, sich bei seinen Mitschülern verständlich zu machen. Es ist bekannt, daß gerade in der Unterstufe die Äußerungen der Schüler sehr häufig nur auf den Lehrer bezogen sind. Es bedarf langer Übung, bis Schüler verstehen, wie wichtig es ist, daß sie vor allem auch zu ihren Mitschülern sprechen sollen.

Schlotthaus<sup>1)</sup> formuliert als Ziele:

- "Schüler müssen lernen, ihre eigene Rolle und die ihres Partners in gegebenen Kommunikationssituationen richtig einzuschätzen". Dazu gehört, "daß sie ihre eigenen Informationsbedürfnisse einschätzen und artikulieren, eigene Interessen verbalisieren, begründen, durchsetzen oder aufgeben, eigene Meinungen vertreten, begründen oder aufgeben lernen, andererseits die Information und Informationsbedürfnisse des Partners situationsangemessen beantworten, seine kommunikativen Interessen erkennen, beurteilen, abwehren oder annehmen, seine Meinungen erkennen und begründet akzeptieren, kritisieren oder abwehren können.
- Schüler müssen lernen, gegenstandsbezogen zu informieren, zu belegen, zu analysieren und zu argumentieren.

---

<sup>1)</sup> W. Schlotthaus, Wohin steuert der Kommunikationsbegriff den Deutschunterricht? In: W. Wolfram, Kommunikation, Baltmannsweiler 1975 (zitiert bei Bronnmann, s. S. 41, A. 3, S. 51)

- Sie müssen die wichtigsten Kommunikationskanäle - den mündlichen, schriftlichen, audiovisuellen - aktiv wie rezeptiv beherrschen und situationsangemessen einsetzen lernen .
- Sie müssen ... situations- und kontaktbezogen kommunizieren lernen".

Zu den kommunikativen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gehört auch die Fähigkeit des Schülers, sinnvolle Fragen zu stellen. Auch das kann der Unterricht fördern, wenn der Lehrer Fragen bereitwillig aufgreift, schiefe Fragen so zurechtrückt, daß sich der Schüler nicht verletzt fühlt, und vor allem, wenn der Lehrer durch positive Verstärkung zum Fragen ermuntert.

### Die Lehrmethode

Bei allen unterschiedlichen Formen des Lehrerverhaltens besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Lehrmethode und der Lernleistung.<sup>1)</sup> Lehren und Lernen sind aufeinander bezogene Vorgänge. Eine Theorie des Lehrens muß daher auch eine Theorie des Lernens sein. Die Lehr-Lernforschung verfolgt leider in den seltensten Fällen das Ziel praktischer Anwendbarkeit und ist zudem von gesicherten Ergebnissen noch weit entfernt, so daß die an sich schon schwierige Umsetzung in die Praxis allergrößte Vorsicht verlangt.

Zur Vermittlung eines neuen Lehrstoffes gelten v.a. folgende Wege als bewährt:

- Die induktive<sup>2)</sup> Methode:

Ausgehend von den Beispielen der Einzelfälle, schließt man auf das dahinterstehende allgemeingültige Gesetz.

- Die deduktive Methode:

Ausgehend von der allgemeinen Regel, wird die Vielzahl der einzelnen Beispiele dieser Regel untergeordnet.

---

1) H. Thiersch, Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart (Klett) 1971, S. 485

2) S. Aristoteles, Top. I 12, 105 a 13

- Das Analogieverfahren:

Diese in der Praxis häufig einsetzbare Methode vereinigt in sich Bestandteile der induktiven (selbständiges, kreatives Denken) wie der deduktiven Methode. Das dem Schüler bereits Bekannte wird zugrunde gelegt und durch die sog. partielle Identität<sup>1)</sup> die Verknüpfung mit dem Neuen hergestellt.

In Abwägung der Vor- und Nachteile dieser Methoden muß als Grundsatz des Lehrers gelten, dem Schüler Lerninhalte und Verfahren sinnvoll aufzuzeigen und überschaubar zu machen. Je mehr der Schüler dabei aktiviert werden kann, desto leichter und effektiver lernt er und je mehr er aus eigenem Wissen und Können ("partielle Identität") beitragen kann, desto engagierter ist er und verliert die Scheu vor dem ständig Neuen.

Darüber hinaus wird der Lehrer stets um Methodenvariation (variatio delectat) und Auflockerung im Unterrichtsablauf bemüht sein und durch entsprechende Übungs- und ggf. Spielphasen die Gefahr der Monotonie bannen.

Weiterführend seien hier noch einige Aussagen moderner Lehr-Lernforschung kurz angesprochen.

Die an sich selbstverständliche Forderung, daß der Lehrende den Stoff in seiner Systematik und seiner logischen Struktur gemäß vermittelt, wird durch D.P. Ausubels Theorie des "bedeutungsvollen verbalen Lernens" und des "expositorischen Lehrens" unterstützt.<sup>2)</sup> Ausubel konzentriert sich in seiner Theorie auf die Form des Lernens, die in der Schule im Vordergrund steht: das sprachlich vermittelte Lernen. Die Lerntätigkeit besteht darin, daß der Lernende die Bedeutungen, die im sprachlichen Lernmaterial enthalten sind, in seine kognitive Struktur zu integrieren und dauerhaft zu erhalten versucht. Aufgabe des Lehrers ist es, diesen Lernprozeß zu erleichtern durch eine bestimmte Darbietung des Lernmaterials ("expositorisches Lehren").

---

1) S. Bayer, Karl: Das Prinzip der partiellen Identität. In: Anregung 13 (1967) S. 414 ff.

2) Eine Einführung in Ausubels Theorie geben G.A. Straka/  
G. Macke, Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart (Kohlhammer) 1979. S. 112 ff.

Diese sehr verkürzte Darstellung der Theorie Ausubels <sup>1)</sup> könnte den Eindruck erwecken, es handle sich um nichts anderes als das deduktive Lehrverfahren. Damit hat es tatsächlich viel zu tun; das Neue an Ausubels Theorie ist jedoch der Versuch, nachzuweisen, daß diese Lehrmethode den kognitiven Prozessen, die in unserem Nervensystem ablaufen, am besten entspricht.

Die Untersuchung der biologischen Vorgänge im Gehirn <sup>2)</sup> bestätigen und ergänzen Ausubels Prinzipien für die Darbietung des Lernstoffs. Für die Praxis ergibt sich daraus:

Das Lernen wird erleichtert, wenn wir das Wahrnehmungsfeld strukturieren, d. h., wenn wir das, was als wesentlich wahrgenommen werden soll, von seinem Hintergrund abheben, durch graphische, gestische oder akustische Mittel.

Das Lernen wird ferner erleichtert, wenn der Schüler alle Informationen in einen strukturellen Zusammenhang bringen kann, z. B. durch Angabe des Ziels einer Unterrichtseinheit.

Diese Strukturierung wird gefördert, wenn der Lehrer den neuen Stoff in bekannte Zusammenhänge einordnet, an vorhandenes Wissen anknüpft, Teilgebiete und Endergebnisse zusammenfaßt. Auch durch Assoziationen und vermittelnde Zwischenglieder (sog. Eselsbrücken), die das Neue in Bekanntes einordnen, kann der Lernerfolg verbessert werden. Leicht verwechselbare Informationen müssen zunächst isoliert behandelt werden, erst wenn sie im Gedächtnis verankert sind, können sie zueinander in Kontrast gebracht werden. Beim Aufbau einer Struktur sollte das Muster nicht gewechselt werden, da sonst die Speicherung der Information behindert wird. <sup>3)</sup>

Ausubels expositorisches Lehren ist freilich nur dann möglich, wenn der Lernende die Stufe der formal-logischen Intelligenz, der "formalen Operationen" nach Piaget erreicht hat. Bei den Schülern der 5. Jahrgangsstufe ist diese Fähigkeit jedoch noch nicht voll entwickelt. Die Integration

---

1) Nach G.A. Straka/G. Macke, S. 122 ff.

2) Dazu F. Vester. Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart (Deutsche Verlags-Anstalt) 1975

3) Vgl. F. Vester, S. 58

des sprachlichen Materials in die kognitive Struktur wird daher nur dann gelingen, wenn es sich um relativ einfache Strukturen handelt, die an bereits fest verankerten Begriffen angebunden werden können. Bei komplexen Strukturen wird man davon ausgehen müssen, daß strikt verbales Lehren an den meisten Schülern vorbeigeht.

Von weitaus größerer Bedeutung ist für die Zehn- und Elfjährigen die vor allem mit dem Namen J. Bruner verbundene Theorie des Entdeckungslernens.<sup>1)</sup> Beim entdecken-lassenden Lehren soll die Lösung eines Problems vom Lernenden möglichst selbständig gefunden werden; der Lehrende hat die Aufgabe, Lernhilfen zu geben, wenn der Prozeß der Problemlösung stagniert.

Nach Bruner ist Wissen, das durch entdeckendes Lernen erworben wurde, sicherer und schneller verfügbar und leichter auf andere Problemlösungssituationen übertragbar. Außerdem entwickle der Schüler dadurch Interesse für Problemlösungen, so daß er von sich aus zum Lernen motiviert sei.

Der Unterricht müsse so organisiert werden, daß dem Lernenden Möglichkeiten für entdeckendes Lernen bereitgestellt werden. Die Probleme sollen nicht durch blindes Versuchen gelöst werden, sondern durch systematisches Vorgehen: Analysieren der Problemstellung, Entwicklung von Hypothesen, versuchsweise Anwendung und gegebenenfalls Entwicklung von Alternativen. Das Kind muß durch Hinweise des Lehrers zum Entdecken gelenkt werden.

Die kognitive Dimension ist bei Bruner eng mit der Dimension der Motivation verschränkt. Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, soll die Motivation positiv beeinflussen im Sinn von Selbständigkeit, Risikobereitschaft, Neugier und Interesse.

Die kognitiven Strukturen spielen auch bei Bruner eine wichtige Rolle, insofern die durch Problemlösen erworbenen Fähigkeiten

---

<sup>1)</sup>Einführung bei G.A. Straka/G. Macke, S. 131 ff.

in eine strukturierte Form eingefügt werden müssen, wenn sie behalten werden sollen.

Auch H. Roths pädagogische Psychologie des Lernens bietet für die Gestaltung der Lernsituation im Unterricht wichtige praktische Hinweise. Roth ordnet jeder Phase des Lernprozesses bestimmte Lernhilfen zu. Bei Straka/Macke sind diese Lernhilfen im einzelnen dargestellt.<sup>1)</sup>

Für die 5. Jahrgangsstufe ist darüber hinaus entscheidend, daß der Lehrer die Schüler dort abholt, wo sie sind. Zu diesem Zweck sollten die Lehrer der Eingangsklassen des Gymnasiums über die Grundsätze von Erziehung und Unterricht in der Grundschule informiert sein. Der Lehrplan für die Grundschule sagt hierzu u. a. folgendes<sup>2)</sup>:

"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 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."

"Da das Kind in der Grundschule auf persönliche Bindungen besonders angewiesen ist, gilt das Klassenlehrerprinzip. Der

---

1) S. 62 ff.

2) KMBek vom 22. Mai 1981 Nr. III A 4-4/45 800. In: KMB1 I 1981 So.-Nr. 20, S. 550-551 (Präambel)

ergänzende Einsatz von Fachlehrern und pädagogischen Assistenten erfordert eine enge Zusammenarbeit mit dem Klassenleiter. Das pädagogische Zusammenwirken der Lehrer einer Schule ist anzustreben."

"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."

"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."

"Zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers treten neben den Unterricht, der sich an die ganze Klasse wendet, Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit."

### Thematisierung des Lernens

Als letzte, sicher nicht unwichtige Möglichkeit, gute Lernvoraussetzungen im Unterricht zu schaffen, sei die Thematisierung des Lernens erwähnt. Den Schülern sollte allmählich bewußt werden, wie sie lernen und wie sie ihre individuellen Lernmöglichkeiten verbessern können. Mit dem Bewußtsein allein

ist es natürlich noch nicht getan: das Lernen muß immer wieder geübt werden, und zwar im Unterricht und nicht im Rahmen der Hausaufgabe. Dazu braucht der Schüler Zeit und die Hilfe des Lehrers.

Zur Einführung in das Lernen im Gymnasium gehört die Anleitung zum richtigen Lesen. Der Schüler sollte erfahren, daß ein Buch, das man zum Zweck der Information oder des Lernens liest, anders gelesen werden muß als ein Buch, das der Unterhaltung dient. Der Lehrer muß daher zeigen, daß man sich in einem Buch orientieren kann, indem man das Vorwort und die Einleitung liest, das Inhaltsverzeichnis durchdenkt und die Kapitelüberschriften liest. Vor allem das gründliche Erfassen eines Textes verlangt gewisse Methoden: der Schüler muß lernen, wie man sich einen Überblick verschafft, Notizen bzw. Exzerpte anfertigt und Kurzfassungen herstellt.

Wichtig ist auch die Anleitung zum Umgang mit Nachschlagewerken. Der Schüler muß erfahren, wo und wie er sich am besten und schnellsten informieren kann. Der Besuch einer Stadtbibliothek, bei dem die Schüler lernen, nach welchen Prinzipien die Bücher geordnet sind und wie der Katalog zu benutzen ist, schafft eine wichtige Voraussetzung für selbständiges Arbeiten. Wenn solche Informationen mit Suchaufgaben in der Form eines Wettbewerbes mehrerer Gruppen verbunden sind, machen sie den Schülern erfahrungsgemäß großen Spaß.

Der Lehrer muß ferner darauf hinweisen, wie die Schüler ihrerseits die Lernsituation möglichst gut gestalten können. Er muß ihnen klar machen, daß gewisse psychische und physische Bedingungen das Lernen beeinträchtigen: Wer im Unterricht unter starkem emotionalen Druck steht, wird schwerlich seine Aufmerksamkeit auf das, was gelernt werden soll, richten können; dieselbe negative Wirkung wird eintreten, wenn man sich körperlich nicht wohl fühlt, sei es, daß man hungert, friert oder unter der Hitze leidet. So trivial das klingen mag - oft sind sogar solche Hinweise für die Schüler nützlich.

Eine noch wichtigere Aufgabe für den Lehrer sind Hinweise auf Lerntechniken und Arbeitsmethoden:

- Der Arbeitsplatz soll aufgeräumt sein; nur die für das jeweilige Fach benötigten Lernmittel sollen auf der Bank liegen; Hefte und Schreibmaterialien müssen gebrauchsfertig zur Verfügung stehen; der Arbeitstisch sollte von allem, was die Aufmerksamkeit vom Unterricht ablenkt, freigehalten werden.
- Der Schüler sollte den Unterricht nicht passiv über sich ergehen lassen, sondern aktiv zuhören, die Gedanken mitdenken und das Neue durch Vergleich oder Assoziation mit dem Bekannten verknüpfen; Verstehensschwierigkeiten sollte er ernstnehmen und den Mut aufbringen, auch Fragen zu stellen, die ihm und den Mitschülern vielleicht zunächst dumm erscheinen.
- Beim Mitschreiben sollte er versuchen, den Stoff durch graphische Hervorhebung zu strukturieren.
- Immer sollte ein Notizblock bereitliegen, in dem Unklarheiten festgehalten und Lösungsmöglichkeiten "ausprobiert" werden können.

Natürlich ist die Lernsituation im Unterricht damit nicht in allen Aspekten erfaßt. Vieles kann in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden, wie z. B. die Frage, wie das Gelernte gefestigt werden kann; welche Rolle die Überprüfung des Lernerfolgs für das Lernen spielt usw.

Auf ein paar alltägliche Schwierigkeiten äußerer Art soll noch kurz eingegangen werden<sup>1)</sup>. Die Lernsituation wird oft dadurch

---

1) Wertvolle Hinweise dazu konnten einem Protokoll zu einer Sitzung über Unterstufenprobleme an der Leonhard-Wagner-Schule Schwabmünchen entnommen werden (8.3.82).

gestört, daß Schüler ihre Arbeitsmaterialien oder ihre Hausaufgaben vergessen haben. Um dies zu vermeiden, sollte der Gebrauch des Hausaufgabenheftes geübt werden. Datum und Fächer sollten für jeweils eine Woche im voraus eingetragen werden. Die Schüler sollten ferner darauf hingewiesen werden, daß sie jeweils am Vortag mit Hilfe des Hausaufgabenheftes überprüfen, welche Arbeitsmittel und Hausaufgaben sie für den folgenden Tag benötigen.

Diese Arbeitsmittel sollten bereits am Vortag in die Schultasche gepackt werden. Um Irrtümer auszuschalten, sollten die Hausaufgaben so an die Tafel geschrieben werden, daß sie deutlich lesbar sind und daß die Schüler ausreichend Zeit haben, sie in ihr Hausaufgabenheft einzutragen.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß die Anfänger oft nicht wissen, wie sie den Lernstoff zu Hause verarbeiten und vorbereiten sollen (bei mündlichen Aufgaben). Hier könnte durch häufige Tafelskizzen und Hefteinträge eine Erleichterung geschaffen werden.

Ein besonderes Problem stellt in der 5. Jahrgangsstufe das Arbeitstempo, besonders beim Schreiben, dar. Die Schüler sind von der Grundschule her gewöhnt, ein Blatt Papier möglichst sorgfältig zu beschriften. Obwohl man sich davor hüten sollte, den Wert der schönen äußeren Form herabzusetzen, wird man die Schüler dazu anleiten müssen, allmählich das Schreibtempo zu erhöhen. "Auch sollte den Schülern die Angst genommen werden, eigene Textproduktionen zu korrigieren. Eine Trennung von Schul- und Hausheften, d. h. von abgesicherten vorgezeichneten Hefteinträgen und selbstentworfenen bietet sich deshalb an. Bei letzteren sollte immer wieder darauf hingewiesen werden, daß eine Selbst- oder Fremdkorrektur keine Schande, sondern ein Lernschritt ist. Am besten sollten deshalb Selbstkorrekturen sogar farblich hervorgehoben werden, um häufige Fehlerquellen schnell feststellen zu können".<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup>Siehe vorherige Anmerkung

## DIE LERNSITUATION ZU HAUSE

Man kann heute weniger denn je davon ausgehen, daß Eltern den Fünftklässlern bei Schwierigkeiten mit der neuen Lernsituation helfen können. Das bedeutet, dem Gymnasium (Klassenleiter, Fachlehrer) fällt die Aufgabe zu, im Unterricht den Schüler darin zu unterweisen, wie er zu Hause arbeiten soll. Ein schrittweises Hinführen zur selbständigen und sinnvollen häuslichen Arbeit ist das Ziel der nachstehenden Ausführungen. Dabei spielen folgende Faktoren eine Rolle:

- Arbeitsplatz
- Arbeitsmaterial
- Zeiteinteilung
- Arbeitstechniken
- Ausschalten von Störfaktoren
- Hilfen durch Eltern, Geschwister.

### Der Arbeitsplatz zu Hause

Gewohnheiten, also auch Lerngewohnheiten, entwickeln sich schneller, wenn gewisse Faktoren einen stabilisierenden Rahmen schaffen. Deshalb sollten die Hausaufgaben <sup>1)</sup> möglichst immer am gleichen Arbeitsplatz innerhalb der Wohnung erledigt werden. Es empfiehlt sich eine ruhige Ecke, oder, soweit die Wohnverhältnisse dies erlauben, ein eigenes Zimmer. Einschränkung zur letzten Forderung soll die Beobachtung nicht verschwiegen werden, daß gerade jüngere Schüler (5./6. Jahrgangsstufe) oft einen Arbeitsplatz in der Nähe der Eltern oder einer sonstigen Bezugsperson dem Schreibtisch im eigenen Zimmer vorziehen. Auf jeden Fall muß für ausreichendes Licht, Lüftung und angemessene Temperatur am Arbeitsplatz gesorgt sein. Selbst so banale Erkenntnisse wie die Tatsache, daß man keine unbequeme Kleidung beim Arbeiten tragen soll,

---

1) Die Handreichungen "Hausaufgaben" befassen sich ausführlich mit Formen der Hausaufgabe in allen Fächern der Unter- und Mittelstufe.

verdienen es, sowohl im Gespräch mit den Schülern als auch am Elternabend, in Elternbriefen, einmal mehr ausgesprochen zu werden.

Eine zu kleine Schreibfläche beeinträchtigt die Arbeit genauso wie ungeeignete Sitzmöbel, die eine ungesunde und ermüdende Schreibhaltung bewirken.

Bereits zum nächsten Punkt leitet die Forderung über, daß am gleichbleibenden Arbeitsplatz Ordnung herrschen muß und die Arbeitsmaterialien griffbereit und an gewohnter Stelle auffindbar sein sollen.

### Arbeitsmaterial

Lernen bedeutet auch, Zusammenhänge erkennen und herstellen. Dazu leisten ganz äußerliche Formen der Systematisierung eine Hilfe:

- gleichfarbige Umschläge für Hefte und Bücher eines Faches,
- Aufkleber auf allen Büchern und Heften (Name, Fach, Klasse),
- Einhaltung eines Randes, an dem Datum, Seitenzahl und Nummer der Übung aus dem Buch notiert werden.

Es stellt eine weit über das einzelne Fach und die Schule hinaus bedeutsame erzieherische Aufgabe dar, den Schülern beizubringen, daß - auch zu Hause - schriftliche Einträge ordentlich und mit leserlicher Schrift angefertigt werden müssen. Bei Verbesserungen sollte im allgemeinen der Fehler durchgestrichen und die richtige Lösung darübergeschrieben werden. Gerade Fünftkläßler greifen oft lieber zum "Tintentod", um ein "schönes" Endprodukt abliefern zu können. Dagegen spricht sowohl der größere Zeitaufwand dieses Verfahrens als auch die Tatsache, daß sichtbares Durchstreichen - wenn es gehäuft auftritt - sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler selbst schneller die eventuell mangelnde Konzentration bei der Arbeit sichtbar macht.

Schon in der 5. Jahrgangsstufe kann man Schüler mit Ordnungstechniken wie der Verwendung von Karteikarten vertraut machen. <sup>1)</sup> Der Umgang mit Karteikarten entspricht dem Wunsch

---

1) siehe Arbeit mit Vokabelkarteien in Fremdsprachen, S. 89, 101

nach handelndem Lernen, der besonders auf dieser Altersstufe noch sehr groß ist.

### Zeiteinteilung

Bei Befragungen zu diesem Thema stellt sich einerseits heraus, daß viele Schüler ihre Zeit ähnlich einteilen; andererseits wird aber die Fragwürdigkeit von Verallgemeinerungen in diesem Bereich offenkundig: jeder Lernende muß einen, seinen persönlichen Bedürfnissen gemäßen eigenen Zeitplan finden, sozusagen nach seiner inneren Uhr arbeiten.

Äußere Umstände wie z.B. die Essenszeiten der Familie, eventueller Nachmittagsunterricht, die Entfernung von Schule und Wohnort (Fahrschüler!) spielen hierbei eine Rolle.

Allgemeine Ratschläge, die man trotz aller Besonderheiten geben kann:

- Hausaufgaben möglichst am gleichen Tag erledigen, bei längeren Zwischenräumen und besonders bei mündlichen Aufgaben am Nachmittag bzw. Abend vor der nächsten Stunde kurze Wiederholung;
- Lernstoffe, die über längere Zeiten verfügbar sein sollen, regelmäßig wiederholen;
- Prüfungen rechtzeitig vorbereiten, um "Staus" zu vermeiden, die notgedrungen Streß erzeugen;
- eine Erholungspause einschalten nach Schule und Mahlzeiten; je nach Konstitution und Speisen kann diese Pause relativ kurz sein;
- während der Erledigung der Hausaufgaben gelegentlich kurze Pausen einlegen;
- an der individuell festgelegten Zeiteinteilung konsequent festhalten.

Bei Schülern, die Schwierigkeiten haben, einen eigenen Lern- und Arbeitsrhythmus zu finden, kann es hilfreich sein, vor Beginn der Arbeit einen Arbeitsplan für den Nachmittag zu skizzieren, der allerdings nur realistische Ziele enthalten darf; ein Abhaken der erledigten Lernblöcke fördert ein Gefühl für Zeiteinteilung.

## Arbeitstechniken

Ihrer bedarf es sowohl zur Strukturierung als auch zur Festigung des Lernstoffes.

Bei der Aufteilung des nachmittäglichen Arbeitspensums sollte man nach Fächern vorgehen, d.h. nicht zuerst aus allen Fächern die schriftlichen und danach aus allen Fächern die mündlichen Aufgaben erledigen. Die Fächer sollten nacheinander bearbeitet werden, wobei man ähnliche Fächer (z.B. ab der 7. Jahrgangsstufe die beiden Fremdsprachen) nicht in unmittelbarer Folge vornehmen sollte, um Verwirrungen aufgrund der Ähnlichkeit zu vermeiden.

In der Fremdsprache umfaßt die Hausaufgabe häufig eine Lern-, eine Wiederholungs- und eine schriftliche Aufgabe; es ist zu empfehlen, die Aufgaben in der genannten Reihenfolge zu erledigen.

Schüler müssen schon im Unterricht darin geschult werden, Randwissen von Kernwissen zu trennen, d.h. sie müssen selbständig aus vorgegebenen 3 Seiten eines Erdkundebuches die zentralen Punkte herauslösen können, von denen aus sich assoziativ die Gesamtthematik entfalten läßt - also kein gedankenloses Auswendiglernen von inhaltlich meist redundanten Passagen. Dabei wird man nicht sofort die 3 Seiten insgesamt in Angriff nehmen, sondern sie in Lernblöcke aufteilen, die gesondert memoriert werden; erst dann wird ein zusammenfassender, Verknüpfungen herstellender Überblick möglich und sinnvoll sein. Auf keinen Fall darf sich der Schüler durch einzelne Verständnisschwierigkeiten blockieren lassen, indem er sich an ihnen festbeißt. Dieser Fehler kostet nicht nur bei Hausaufgaben, sondern auch in Prüfungen wertvolle, besser nützbare Zeit.

Bei den einzelnen Fächern werden konkrete Beispiele zur Strukturierung unterschiedlicher Lernstoffe gegeben<sup>1)</sup>: hier

---

<sup>1)</sup> siehe fachspezifischer Teil!

nur einige fächerübergreifende Techniken:

- Herausschreiben von Schlüsselwörtern;
- Finden von Überschriften zu Textabschnitten;
- Unterstreichen (farbig) nach unterschiedlichen Gesichtspunkten; dies ist allerdings nur bei Büchern und Heften, die im Besitz der Schüler sind, erlaubt;
- Zusammenfassen von längeren Texten.

Wenn es um die Festigung von Lernstoff geht, spielt der Lerntyp des Schülers eine entscheidende Rolle. Schon in der 5. Jahrgangsstufe ist es sinnvoll, die Schüler auf typische Merkmale der unterschiedlichen Lerntypen (visueller Typ, auditiver Typ usw.) hinzuweisen, so daß sie sich selbst beobachten und dann einordnen können: der eine wird dann seinen Lernstoff auch immer schriftlich verarbeiten, der andere ihn eventuell halblaut vor sich hinsprechen (Arbeit mit Kassettenrecorder).

Nähere Hinweise zur Festigung des Lernstoffes müssen im Bereich der einzelnen Fächer erörtert werden. In allen Fächern kann der Schüler sich weiterhelfen, wenn er seinen Fehlern Aufmerksamkeit schenkt, da sie Signale für genügende oder für seinen Lerntyp ungeeignete Lerntechniken darstellen. Eine "Technik" des Lernens kann man es auch nennen, wenn ein Lernender Unklarheiten, Schwierigkeiten nicht übergeht, sondern sie notiert und beim Lehrer rückfragt.

Am Rande dieses Abschnitts über Arbeitstechniken einige kurze Bemerkungen zu Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu Hause. Alle drei Formen sind denkbar und auch wünschenswert. Während Diktate sich gut für Gruppen- oder Partnerarbeit eignen, das Abfragen von Vokabeln eine beliebte Form zur Festigung von Lernstoff in Partnerarbeit ist, wird auswendig zu lernender Stoff am besten in Einzelarbeit erworben.

Wer Klassenkameraden in Partnerarbeit morgens im Bus oder in der Pause in wenigen Sätzen den Lernstoff für

die folgende(n) Stunde(n) vortragen kann, beherrscht die Arbeitstechnik der wiederholenden, festigenden Zusammenfassung und profitiert von dieser kameradschaftlichen Hilfe wahrscheinlich mindestens genausoviel wie der Zuhörer.

#### Ausschalten von Störfaktoren

Es ist eine von Schülern ungeliebte Wahrheit, daß während des Lernvorgangs Störfaktoren wie Radio, Plattenspieler, Fernsehapparat usw. ausgeschaltet werden müssen.

Aufgabe der Eltern wäre es, kleinere Geschwister, unbeschäftigte Freunde während der Lernzeit fernzuhalten.

In Elternabenden muß auch klargestellt werden, daß Besorgungen für die Mutter, Mitarbeit im elterlichen Betrieb zwar eventuell unumgänglich sind, aber sich doch auch an eine geordnete Zeiteinteilung halten müssen. Auch Eltern müssen - wenn sie für ihr Kind den nicht leichten Weg des Gymnasiums gewählt haben - sich gewissen Anforderungen an ungestörte Arbeitszeiten ihrer Kinder beugen.

#### Hilfen von seiten der Eltern

Da nicht nur die Lernsituation zu Hause, sondern auch im Unterricht von der Einstellung der Eltern mitgeprägt wird, wird dieser Themenbereich in Elternabenden, Elternbriefen, in Sprechstunden immer wieder aufgegriffen werden müssen. Schon in der Einleitung wurde darauf verwiesen, daß diese Handreichungen keinesfalls die Eltern in die Funktion von Hilfslehrkräften drängen möchten. Stoffvermittlung und Lernanleitung sind - und dies soll auch so bleiben - Aufgaben, die der Schule obliegen. Doch hat diese sehr wohl Anspruch auf eine gewisse "Mitwirkung" der Eltern:

Einstellung der Eltern zur Schule:

- Bereitschaft zum Kontakt mit der Schule (Elternabende, Elternsprechstunden sollten dazu benützt werden, den Lehrern auch Rückmeldung über die Arbeit der Schule zu geben; Mitteilungen der Schule lesen);

- positive Haltung gegenüber der Schule: Vorsicht mit negativen Äußerungen über einzelne Lehrer, bzw. die Schule pauschal; bei auftauchenden Problemen diese fair mit den Lehrern durchsprechen; bei entsprechender Sachlage deren Sicht der Dinge auch dem eigenen Kind gegenüber vertreten.

Einstellung der Eltern zur Arbeit des Kindes:

- anerkennen, daß ein ordentlicher Schüler eine Leistung vollbringt, die der Arbeit eines Erwachsenen ebenbürtig ist; Stärkung des Selbstvertrauens;
- auch fachliches Interesse bekunden; sich Einzelheiten erklären lassen, Rückfragen stellen; bei Schwierigkeiten keine Lösungen bieten, lieber Gegenfragen als Denkanstöße stellen; die Schüler eventuell zu Rückfragen beim Fachlehrer veranlassen.

Mitwirkung der Eltern beim Lernen des Schülers:

- Kontrolle der Hausaufgaben: ob sie gemacht wurden, ob sie ordentlich und vollständig erledigt wurden; keine fachliche Hilfe;
- Überwachung der äußeren Umstände des Lernens: Arbeitsplatz, Arbeitsmaterial, Zeiteinteilung, Ausschaltung von Störfaktoren;
- Vermeiden einer möglichen Überbeanspruchung des Schülers als Folge zu weitgehender Verplanung von Nachmittagen und Wochenenden.

Diese Handreichungen wollen dazu beitragen, ein wesentliches Ziel des Gymnasiums zu verwirklichen: den Schüler zum selbständigen Lernen befähigen. Bei der Hausaufgabe kann dies, wenn die Eltern nicht das Ergebnis verfälschen, überprüft werden. Eine übermäßige Hilfe der Eltern bringt zwar vielleicht kurzfristig bessere Ergebnisse, verbaut dem Schüler aber langfristig den Weg zur Selbständigkeit. Deshalb sollten sich die Eltern auf eine mehr psychologische Mithilfe beschränken, indem sie durch ihre Haltungen und Einstellungen dem Schüler ein günstiges Lernklima verschaffen.

Schwierigkeiten, die bei der Lernsituation einzelner zu Hause auftauchen, sollten für die Lehrkräfte nicht vertuscht wer-

den, da diese sonst nicht eingreifen können, um die Ursachen zu beheben. Es ist Aufgabe der Schule, auch das Lernen zu Hause zu organisieren, allerdings geht dies nur durch Fernsteuerung, wobei die Eltern vor Ort einerseits mitwirken sollen, andererseits aber nicht selbst die Steuerung übernehmen dürfen.

## Fachspezifischer Teil

## KATHOLISCHE RELIGIONSLEHRE

Lernen lernen im Religionsunterricht des Gymnasiums: da kommt dem Lehrer eine Schlüsselfunktion zu.

Er bringt als Voraussetzung mit:

Geduld - was heute nicht geht, das geht vielleicht in der nächsten Stunde;

Methodenvielfalt - wenn dieser Weg nicht zum Ziel führt, dann vielleicht ein anderer;

Anpassungsfähigkeit - andere Formulierungen erschließen vielleicht den kindlichen Verstehenshorizont.

Der Übergang von der Grundschule ans Gymnasium bringt Probleme mit sich. Die Kinder, jetzt in einer anderen Konkurrenz, erleben die ersten Religionsnoten oft schmerzlich negativ, weil sie nicht gewohnt sind, diese unter dem Aspekt eines "Vorrückungsfaches" zu sehen. Vom Lehrplanangebot her kann der Lehrer schnell eine Unterrichts Atmosphäre schaffen, in der das Lernen - je öfter, desto besser - auch Spaß macht.

Die Kinder kommen gut vorbereitet von der Grundschule. Sie beherrschen das Memorieren von Lerntexten, sie können biblische Geschichten erzählen und haben Heftführung gelernt. Gerade der affektive Aspekt - in der Grundschule ein Schwerpunkt der Religionspädagogik - bietet ausgezeichnete Ansatzpunkte und darf jetzt nicht im Rationalen untergehen. Religion, damit auch Religionslehre, wendet sich an Kopf und Herz. Für das Gymnasium ist es wichtig, immer wieder an das Herz zu denken, der Kopf wird schon genügend trainiert.

Neu am Gymnasium ist die Hinwendung von der Erzählung biblischer Geschichten zu deren Reflexion, so daß ihre Aussagekraft auf dem Hintergrund des Entstehungshorizontes erfaßt wird. Ein möglicher Weg dazu, in der Praxis erprobt, darf dargelegt werden. Das Rollenspiel, in der Grundschule geübt, bietet den Einstieg. Ein Kind spielt (Gen 18,1 - 33) Abraham, ein anderes den Besucher, den "Herrn", möglichst so, wie ihnen "der Schnabel gewachsen" ist, und mit aller Phantasie, die sie aufbringen. Das schafft die Atmosphäre für eine theologische Vertiefung: Wie würde Abraham einige Wochen später diese Be-

gegnung erzählen, wie würde sie "der Herr" formulieren?

So lernen Kinder im Spiel, daß eine Geschichte mehrere Aspekte hat; Ein und dieselbe Sache wird verschieden berichtet. Das paßt in den Verstehenshorizont der 5. Jahrgangsstufe. Die Kinder haben ja schon erlebt, wie das eine Weihnachtsgeheimnis von verschiedenen Pfarrern auf verschiedene Weise gepredigt wird. Jeder Erzähler bringt sein Wissen und seinen Akzent ein. Somit sind scheinbare Widersprüche oft durch verschiedene Verfasser erklärbar.

In welcher Form schreibt der Verfasser? Diese Frage bietet sich als nächster Schritt an. Stellt er die Sache in der literarischen Gestalt eines Märchens oder einer Sage oder eines Berichtes dar? Warum nimmt er gerade diese Form? Was ist die Wahrheit in diesen verschiedenen Formen? Eine Abendstimmung kann ein lyrisches Gedicht leicht darstellen, dagegen nicht die Tatsachenaussage:

Sonnenuntergang: 17.12 h.

Ein weiterer Schritt ist dann die Frage nach der Bedeutung der Worte. In der Fremdsprache erfahren die Kinder, daß manche Worte gar nicht so einfach zu übersetzen sind. Was meinte der Verfasser mit dem Wort "Wolkensäule"? Ist dies eine meteorologische Aussage oder eine Metapher für Gott?

Dieser Weg zur Reflexion eines Bibeltextes kann schlagwortartig so formuliert werden:

V - F - B (Verfasser - Form - Bedeutung).

Mit Hilfe dieser Formel kommen Schüler, auch in höheren Jahrgangsstufen, recht ordentlich mit Texten zurecht.

In der 5. Jahrgangsstufe ist das nur eine Grundlegung; die Vertiefung erfolgt dann von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe.

Ins Aufgabenheft wird für die mündliche Hausaufgabe z. B. "Text 15 (der Schulbibel) L + E" eingetragen. Der Schüler soll den Text daheim nochmals lesen und dann erklären können - nicht auswendig lernen. Für Worttreue ist ja das Buch da. Hier ist wichtig, daß die Kinder allmählich lernen, mit eigenen Worten zu argumentieren. Ein Abiturient muß dann in der Lage sein, die eigene religiöse Position argumentativ darzulegen. Dafür wird in der 5. Jahrgangsstufe bereits der Grund gelegt.

## EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE

Die Vorstellungen darüber, was "Lernen" in der Schule heißt, dürften sich in kaum einem Fach so gründlich gewandelt haben wie in Religionslehre. Das Fach galt weithin noch als ausgesprochenes "Lernfach", als die Eltern der jetzigen Schüler die Schulbank drückten. Dabei wurde unter "Lernen" in allererster Linie das Auswendiglernen von Liedern, Katechismusstücken und Bibelversen verstanden. Solches Lernen galt als Teil einer Einführung in die christliche Tradition, von der man annahm, daß die Kinder in sie hineinwüchsen.

Inzwischen ist die Vermittlung eines ausgeprägt kirchlichen Hintergrundes durch die Familie seltener geworden. Das, worum es im Religionsunterricht geht, bedarf oft erst der Einführung, Begründung, Plausibilität. Eine Identifikation der Kinder mit den Zielen und Inhalten des Faches kann nicht v o r - a u s g e s e t z t werden. Naturgemäß geschieht sie nicht in erster Linie über ein Auswendiglernen von Traditionsstücken.

Nun kommen die Kinder von der Grundschule in vieler Hinsicht bereits vorbereitet ins Gymnasium: Lernen von Liedern, Erzählen von Geschichten, Heftführung sind geübt worden. Vor allem aber hat die Grundschule versucht, elementare Erfahrungen des Lebens und Begegnungen mit der Umwelt religiös verstehen zu lehren. Dabei wurden besonders Gefühle und Einstellungen angesprochen. Am Gymnasium geht es auch im Religionsunterricht stärker darum, Zusammenhänge zu erfassen und zu überblicken sowie Texte und Erfahrungen immer mehr zu reflektieren. Diese, dem Alter entsprechende, allmähliche Umstellung braucht viel Zeit - mehr als nur die 5. Jahrgangsstufe. Andererseits ist das Fach nun zum Vorrückungsfach geworden; seine Noten zählen von Anfang an mit vollem Gewicht. Wenn Schüler mit dieser Belastung, unter Umständen infolge schlechterer Zensuren als bisher, nicht zurechtkommen, sollten Lehrer und E l t e r n unbedingt das Gespräch aufnehmen. Wenn die Eltern wissen, worauf es beim Lernen im Religionsunterricht nunmehr ankommt, können sie oft durch

eine einzige Frage eine "Blockierung" gegenüber noch ungewohnten Perspektiven lösen helfen.

Da dem Religionsunterricht mit der Bibel ein T e x t zusammenhang zugrunde liegt, ist von Anfang an der Umgang mit biblischen T e x t e n zu lernen. Die damit gestellte Aufgabe erfordert z w e i Leistungen des Schülers: zum einen eine durchaus emotionale Identifizierung mit Gestalten der erzählten Geschichten; zum andern zunehmend die 'rationale' Fähigkeit, Gestalt eines Textes (Sage, Bericht, Gesetz usw.) und Bedeutung (Bekenntnis, Deutung usw.) zu unterscheiden. In der 5. Jahrgangsstufe wird dies zunächst am vergleichsweise leichten Fall einer Reihe von Königsgeschichten geübt. Dabei ist u. a. zu lernen, wie in einer Reihe von Geschichten ähnliche Grundstrukturen stecken (Deutung der Ereignisse nach dem Maßstab von Gottes Geschichtslenkung). Dazu müssen wiederum einfachere Techniken geübt werden, wie das Entdecken von Schlüsselwörtern, das Beachten der "Regie" einer Geschichte (aus wessen Sicht wird erzählt?) sowie die weit schwierigere Übersetzung von Bildern in Sätze.

Wenn in diesem Zusammenhang kleine szenische Spiele, Puppenspiele, Mal-Aufgaben und ähnliches einige oder auch viel Zeit verbrauchen, handelt es sich keineswegs um einen 'Zeitvertreib'. Vielmehr leben sich die Kinder auf diese Weise in die Figuren der Texte und deren Beziehungen untereinander ein, lernen Argumente und Perspektiven kennen und wissen dann eigentlich erst, worüber sie im Gespräch und auch in der zusammenfassenden Reflexion nachdenken. Hier wird mindestens ebensoviel und intensiv 'gelernt' wie in der eher literarischen Auswertung und im Einprägen von Endergebnissen - auch wenn aus naheliegenden Gründen dieser intensive Teil des Lernprozesses gerade n i c h t benotet werden darf. Insgesamt sollte im Unterricht wie bei etwa vorgenommener häuslicher Überprüfung von Hausaufgaben nie der Eindruck entstehen, es käme vor allem auf die formulierten Endergebnisse an; diese bleiben nur verständlich, wenn sie aus dem ganzen Lernprozeß herauskommen und in ähnlichen Fällen wieder angewendet werden.

Ein schwieriges Vorhaben stellt in der 5. Jahrgangsstufe die Unterscheidung zwischen naturwissenschaftlichen Aussagen zur Weltentstehung und biblischen Schöpfungsaussagen als Bekenntnisaussagen dar. Hier soll gelernt werden, die eigene Sicht der Welt zu erweitern und präzisieren, indem unterschiedliche Zugänge zur Schöpfung (Natur) mit verschiedenen Aussageweisen zusammengebracht werden. Technisch sind Merkmale zu entdecken und durch immer neue Textvergleiche zu sichern, die auf unterschiedliche **I n t e n t i o n e n** von Texten hinweisen. Natürlich spielen in dieser Alterstufe auch allgemein bekannte Techniken wie Ausfüllen eines Lückentextes oder einfache Tests eine Rolle.

Häufig klagen Schüler darüber, daß im Religionsunterricht dieselben Fähigkeiten benotet würden wie im Deutschunterricht. Das stimmt weitgehend auch, ist aber nicht zu vermeiden. Der **e i n e** wichtige Grund liegt in der Arbeit mit der Bibel - einem Text. Freilich spielt der **I n h a l t** dieses Textes eine Rolle. Da aber gerade der **G l a u b e** keinesfalls bewertet werden kann und soll, schlagen die eher technischen Fertigkeiten im Umgang mit Texten stärker auf die Note durch. Allerdings geht es nicht um geschliffenes Deutsch, doch immerhin um angemessene, klare, deutliche eigene Aussagen.

Eine Nähe zum Fach Deutsch ergibt sich zum andern daraus, daß auch im Religionsunterricht das **G e s p r ä c h** eine hohe Bedeutung hat. So kann es in den Themenbereichen "Gottesevorstellungen" und "Autorität" nicht bloß beim Sammeln und Ordnen von fremden und eigenen Vorstellungen bzw. Verhaltensformen bleiben: am wichtigsten ist hier das Gespräch zwischen den Schülern, zwischen Lehrer und Schüler, zwischen diesen beiden und den in den Unterricht hereingebrachten biblischen oder anderen Positionen. Die religiöse Sprach- oder Ausdrucksfähigkeit ist nun einmal ein grundlegendes Ziel des Religionsunterrichtes.

Freilich darf die Spracherziehung nicht zur Keule gegen solche Schüler werden, die sich da schwerer tun. Es gibt, gerade in diesem Alter, auch den Ausdruck durch Zeichnen und Malen, eventuell durch Musik; auch auf diesem Feld kann gelernt werden.

Es geht bei aller anspruchsvollen Herausforderung an die Fähigkeiten der Schüler insgesamt vor allem darum, sie zu weiteren Schritten zu e r m u t i g e n .

Endlich gibt es auch heute noch Memorierstoff , der - zumindest - auswendig zu lernen ist. Er wächst allerdings aus dem Unterricht selbst heraus, faßt Erarbeitetes zusammen, bündelt jene Erfahrung, die mehrere Beteiligte an Geschichten verbindet, übt aber auch für die Christenheit fundamentale Aussagen (Gebote, Glaubensbekenntnis) ein und ergibt sich nicht zuletzt fast von selbst, wenn es gelingt, Liebe zu Liedern zu wecken, die immer wieder gesungen werden.

Lernen im Religionsunterricht stellt also einen Prozeß dar, in dem Lehrern, Schülern und auch Eltern möglichst deutlich bewußt sein sollte, daß es eine technische , sehr wohl benotbare Seite gibt, die jedoch im Dienst von Einsichten steht, die sich einer Leistungs b e w e r t u n g entziehen.

## ETHIK

Unter dem Gesichtspunkt, das Lernen zu lernen, sieht sich der Ethikunterricht in einer ähnlichen Situation wie der Religionsunterricht.

Wenn Ethikunterricht in diesen Jahrgangsstufen schon stattfindet, haben die Kinder in den wenigsten Fällen ein Vorverständnis dieses Faches aus früheren Jahren. Daher bedarf auch das, worum es im Ethikunterricht geht, meist erst einer Einführung und Begründung, der Anbahnung von Verständnis. Eine Identifikation der Schüler mit den Zielen und Inhalten des Faches muß erst im Laufe der Zeit im Lernen jedes einzelnen geschehen. Es ist offensichtlich, daß solche Identifikation nicht über das bloße Auswendiglernen von Merksätzen und dergleichen geschehen kann, sondern daß dabei besonders Gefühle und Einstellungen angesprochen werden. Daraus ergeben sich Folgen für die im Unterricht angewandten Methoden.

Die Grundschule hat im Religions- oder im Ethikunterricht versucht, elementare Erfahrungen des Lebens und Begegnungen mit der Umwelt verstehen zu lehren.

Unter diesem Gesichtspunkt sind im Ethikunterricht der Grundschule Erfahrungen aus folgenden Lebensbereichen zur Sprache gebracht worden: Leben-Lernen-Werten; Sich freuen-traurig sein; Die aufgegebene Zeit; Arbeiten; Geordnetes Zusammenleben; Sich entscheiden; Freunde; Miteinander sprechen; Einander das Leben erleichtern; Konflikte austragen. Der Unterricht in der Grundschule ist von lebendigen, konkreten Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler ausgegangen, hat die ethische Frage in diesen Situationen klar herauszustellen versucht, hat die Schüler zu begründeten Wertungen ermutigt. Die Schüler kennen das offene, zielgerichtete Wertungsgespräch, haben soziales Verhalten geübt, wo sich dazu die Gelegenheit bot. Sie haben Erkenntnisse selbst zu formulieren begonnen und angefangen, ethische Handlungsmöglichkeiten für Lebenssituationen zu finden bzw. Folgerungen für das eigene

Leben zu bedenken. Sie haben den Lehrer als offenen, gesprächsbereiten Partner erlebt, der in besonderem Maße auf ihre unterschiedlichen Erfahrungen taktvoll Rücksicht nahm.

Am Gymnasium geht es im Ethikunterricht vor allem darum, Zusammenhänge zu erfassen und zu überblicken und über Erfahrungen, die die Schüler selbst gemacht haben oder die in Texten vermittelt werden, intensiver nachzudenken. Diese - dem Alter entsprechend allmähliche - Umstellung braucht viel Zeit - mehr als nur den Zeitraum der 5. Jahrgangsstufe.

Der Ethikunterricht wird immer wieder auf Texte zurückgreifen, um über die Eigenerfahrung der Schüler hinauszugelangen. Der Ethikunterricht ist damit eines der Fächer, in denen der Umgang mit und das Lernen anhand von Texten erprobt und eingeübt wird. Die damit gestellte Aufgabe erfordert zwei Leistungen des Schülers: einmal die stark gefühlsmäßige Identifikation mit Gestalten der erzählten Geschichten; zum anderen zunehmend die rationale Fähigkeit, die Gestalt eines Textes (Sage, Erzählung, Märchen, Kurzgeschichte etc.) und ihre Bedeutung zu unterscheiden. Dazu müssen wiederum einfachere Techniken geübt werden, wie das Entdecken von Schlüsselwörtern, die Erzählperspektive, auch die - oft schwierige - Übersetzung von Bildern in 'Normal'-Sprache.

Neben der Arbeit mit Texten kann Lernen im Ethikunterricht auch im Rahmen von einfachen Rollenspielen, von bildlichen Darstellungen und ähnlichen, das übliche Unterrichtsgespräch ablösenden Methoden geschehen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß Lehrer und Schüler diese Unterrichtsmethoden nicht als Zeitvertreib, sondern als in der jeweiligen Situation sinnvoll und notwendig für den angestrebten Lernerfolg erfahren. Dem Gespräch über die in solchen Übungen erlebten Erfahrungen kommt daher besondere Bedeutung zu.

Lernen lernen im Ethikunterricht dieser Jahrgangsstufen kann dann insgesamt bedeuten, von vornherein Barrieren zu verhindern, die einen Schüler auch in anderen, erst später dazukom-

menden Fächern auf nur einen engen Weg des Lernens im Sinne bloßer Wissensaneignung und punktueller Wiedergabe bei Prüfungen festlegen. Lernen lernen im Ethikunterricht kann heißen, daß die Schüler den Vorgang Lernen im grundsätzlichsten Sinn erfahren: als Verhaltensänderung zum Positiven hin.

## DEUTSCH

Im Unterrichtsfach Deutsch bewegt sich der Schüler der 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in scheinbar vertrautem Gelände. Er kennt das Fach seit Beginn seiner Schulzeit und weiß, daß es im Kanon der Fächer eine zentrale Stellung einnimmt, was sich allein schon in der vergleichsweise hohen Zahl der Wochenstunden zeigt. Hinzu kommen die Erfahrungen mit und die Einstellungen zu diesem Fach, die sich beim Schüler im Laufe der Grundschulzeit angesammelt haben und die er für seine Einschätzung des Faches am Gymnasium nun sozusagen hochrechnet. Hierzu gehört die Einsicht - oder das Gespür -, daß es mit dem Lernen in diesem Fach so seine eigene Bewandnis hat. Erfolg ist in diesem Fach nämlich im allgemeinen weniger rasch durch kurzfristige, gezielte Lernanstrengungen zu erreichen als in den meisten anderen Fächern. Das, was einer "von Haus aus mitbringt", spielt offenbar häufig eine erheblich größere Rolle als das, was er - punktuell oder streckenweise - als Einsatz einbringt.

In diesem Zusammenhang sind auch folgende Schwerpunkte des Deutschunterrichts nach dem Lehrplan für die Grundschule zu sehen:

### - Rechtschreiben (KMB1 I 1981 So.-Nr. 20, S. 568):

#### "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 erfolversprechender 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."

- Sprachbetrachtung (KMB1 I 1981 So.- Nr. 20, S. 576):

"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.

## 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."

Der erfahrene Deutschlehrer am Gymnasium kennt obigen Sachverhalt und wird auf dem Fundament der Grundschule behutsam auf- und weiterbauen. Er weiß, daß die Leistungen im Fach Deutsch in der Regel sehr komplexer Natur sind und eine Vielfalt von Begabungskomponenten voraussetzen - und ihr harmonisches Zusammenspiel! Das Schreiben von Aufsätzen, auch bei bescheidenen Anforderungen, zeigt dies z. B. immer wieder besonders deutlich.

Die komplexe Vielfalt spiegelt sich auch in der Gestaltung des Unterrichts wider. Der Lehrplan teilt zwar in seinem Bemühen um eine systematische Beschreibung der Anforderungen das Fach in verschiedene Lernbereiche auf, weist aber ausdrücklich auf den Grundsatz hin: "Bei der Ausarbeitung von Lernsequenzen

kombiniert der Lehrer in der Regel mehrere Ziele aus verschiedenen Bereichen".<sup>1)</sup>

"In der Regel" heißt auch hier, daß es Ausnahmefälle gibt, in denen ein Abweichen als sinnvoll und notwendig erscheint; das gilt in erster Linie für den Rechtschreibunterricht, z. T. auch für den Grammatikunterricht.

Der Deutschunterricht befaßt sich mit gesprochener und geschriebener Sprache. Das heißt zugleich: es geht um Texte, und zwar sowohl um das Aufnehmen wie um das Hervorbringen von Texten. Ob der Schüler also nun liest oder hört, ob er schreibt oder spricht - er befaßt sich mit Texten unterschiedlichster Art, und dies auf unterschiedlichste Weise. Für sein Lernverhalten bedeutet dies, daß er bereit sein muß, sich immer wieder auf diese vielfältige Beschäftigung mit der Sprache einzulassen. Er muß dies auch immer wieder **b e w u ß t** vollziehen - auch dann, wenn die Erfahrung unmittelbar greifbarer Lernfortschritte länger auf sich warten lassen mag. Mit anderen Worten: der Schüler muß Aufgeschlossenheit und Ausdauer für die Ziele und Inhalte des Deutschunterrichtes aufbringen. Aufgabe des Lehrers ist es, ihn durch motivierende Unterrichtsgestaltung und durch Bewußtmachen von Lernvorgängen und -zusammenhängen zu unterstützen.

Diese vorgenannten Rahmenbedingungen sind stets im Auge zu behalten, wenn es darum geht, die folgenden Anregungen zum Lernen des Lernens im Fach Deutsch aufzugreifen und weiterzugeben. Zu bedenken ist ferner, daß es sich schon aus Raumgründen nicht um eine lückenlos systematische "Auf-listung" handeln kann. Ebenfalls zu berücksichtigen ist schließlich, daß die Formel vom Lernen des Lernens gelegentlich durchaus in einem sehr weitgefaßten Sinn zu verstehen ist.

Die Empfehlungen werden aufgeteilt in die Bereiche

- Ausdrucksfähigkeit
- Grammatik
- Rechtschreibung

---

<sup>1)</sup> Curricularer Lehrplan für das Fach Deutsch für die Orientierungsstufe, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 2, 25. März 1976, S. 59

- Aufsatz
- Auswendiglernen von Gedichten

## 1. AUSDRUCKSFÄHIGKEIT

Innerhalb der sehr globalen Zielsetzung "einer zunehmend besseren mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Muttersprache"<sup>1)</sup> stellt - neben der Kompetenzerweiterung in Grammatik und Rechtschreibung - die Förderung der Ausdrucksfähigkeit ein wichtiges Feld des Deutschunterrichts dar. Es ist ein sehr weites Feld, in dem verschiedenste Zielsetzungen des Faches sich treffen und miteinander verbinden. Unter Förderung der Ausdrucksfähigkeit wird hier die Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes verstanden sowie dessen Vertiefung im Sinne eines zunehmend sichereren, sach- und situationsgerechten Verfügens darüber.

Grundsätzlich darf als gesichert gelten, daß Formen des Lernens und Übens um so fruchtbarer werden,

- je differenzierter sie auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers abgehoben sind,
- je weniger sie isoliert angeboten, d. h. je mehr sie in einen sinnvollen Kommunikationszusammenhang integriert werden.

Die Berücksichtigung der ersten Forderung ist schwierig: für den Lehrer im allgemeinen aufgrund der Klassengröße, für die Eltern aufgrund unzureichender Kompetenz. Um so wichtiger ist es, daß der Lehrer, wenn er spezifische Beobachtungen macht, diese den Eltern mitteilt und entsprechende Hinweise damit verbindet.

Die Berücksichtigung der zweiten Forderung ist bei den folgenden Anregungen jeweils (ausdrücklich oder unausgesprochen) vorausgesetzt.

W o r t s c h a t z ü b u n g e n im engeren Sinne eignen sich sowohl für den Unterricht (im Klassenverband, in Gruppen- und Partnerarbeit) wie auch für das Lernen und Üben zu Hause. Die Bildung neuer Wörter durch Zusammensetzung und Umbildung

<sup>1)</sup> Lehrplan, a. a. O., S. 59

ist sogar Gegenstand eines Lernziels (4.4) im Lehrplan. Daneben ist das Sammeln (und Anwenden) sinnverwandter Wörter eine bewährte motivierende und ergiebige Methode. So können z. B. für Tätigkeiten oder Eigenschaften statt Allerweltswörtern Verben bzw. Adjektive gesammelt werden, etwa (Bewegungsarten von Menschen):

schreiten, stolzieren, schlendern, schlurfen, stapfen, wanken, trippeln ...

oder (Eigenschaften von Stimmen)

rauh, heiser, sanft, kräftig, mächtig, zaghaft, beklommen, belegt ...

Um Spontaneität und Kreativität zu sichern, sollte dieses Wortmaterial ohne weitere Auflagen gesammelt werden; erst in einem zweiten, anwendungsbezogenen Schritt ordnen es die Schüler nach verschiedenen Gesichtspunkten der Zusammengehörigkeit. In gleicher Weise können Gegensatzpaare zusammengesellt und (semantische) Wortfelder erfaßt werden. Beim Wortfeld geht man von einem Stichwort aus, z. B. "Feuer" und sammelt - unabhängig von den Wortarten -:

heiß, glühen, brennen, flackern, lodern, Flamme, Glut, Herd, Brand, Brandherd, Feuerwehr, löschen, ...

Benutzt der Lehrer diese Übungsformen im Unterricht, so empfiehlt es sich, sie auch (insbesondere bei Gruppenarbeit) als Wettbewerb zu "inszenieren", da dies den Neigungen dieser Altersstufe erfahrungsgemäß sehr entgegenkommt. Nicht ratsam ist es jedoch, sie - ob als Wettbewerb oder nicht - über eine gesamte Unterrichtsstunde hin auszudehnen, weil nach einiger Zeit eine gewisse Monotonie demotivierend wirkt.

Sind diese Aktivitäten dem Schüler vom Unterricht her vertraut, so kann man empfehlen, auch zu Hause, mit den Eltern oder einigen Mitschülern, so zu arbeiten. Dabei bietet sich die Form des Wettbewerbs besonders an.

Nur summarisch verwiesen<sup>1)</sup> werden kann in diesem Rahmen auf

<sup>1)</sup> Vielfältige Anregungen bietet LÜDECKE, Ingeborg: Sprachspiele für die Sekundarstufe I. Handelnder Umgang mit Sprache im Spiel. Limburg (Frankonius) 1981

Sprachspiele als Lernhilfe. Sie eignen sich besonders - da sie im allgemeinen die kommunikative Einbettung implizieren und somit kaum in den Geruch der "Nachhilfe" geraten - für den "häuslichen Gebrauch". Selbstverständlich ist damit ihre Berechtigung im Unterricht ebensowenig in Abrede gestellt wie die Tatsache, daß der pädagogische und didaktische Stellenwert des Spiels und des Spielerischen sich nicht in der Funktion als Motivations- und Lernhilfe erschöpft. Das gilt insbesondere für das Rollen-spiel aus dem Stegreif oder nach Spieltexten (Lernziel 1.6). Gleichwohl sind eben gerade auch diese Formen aufgrund der Notwendigkeit, situations- und partnergerecht zu formulieren, eine wichtige Hilfe für die Förderung der Ausdrucksfähigkeit.

Gleiches gilt auch für das mündliche Erzählen (einschließlich des Nacherzählens) und das mündliche Berichten (Lernziele 1.3 bzw. 1.2), wobei jedoch diese Formen im Gegensatz zum Rollenspiel (Gefahr der Künstlichkeit und Unverbindlichkeit) auch für die gezielte Anwendung zu Hause mit den Eltern als Adressaten empfohlen werden können. Das setzt freilich voraus, daß die Eltern fähig und bereit sind, eine - nicht immer leichte - Balance zwischen einerseits wohlwollender, andererseits auch nicht unkritischer Zuhörerschaft einzuhalten. Dies sollte der Lehrer, der eine solche Lernförderung anrät, den Eltern unbedingt bewußtmachen.

Sicher wird er ihnen darüber hinaus einige wichtige Kriterien für gutes Erzählen bzw. Berichten an die Hand geben. Er wird auf die Möglichkeiten und Grenzen, vor allem auf die häufigsten Fehler (z. B. Monotonie in Wortschatz und Satzbau, grobe Übertreibungen) auf dieser Altersstufe hinweisen. Auch sollte er Anregungen für sinnvolle Themen und Gesprächsanlässe vorbringen, die eine möglichst natürliche Sprechsituation gewährleisten. Diese bieten sich im Bereich des schulischen Lebens und der schulischen wie der privaten Lektüre unmittelbar an. Hervorzuheben ist vor allem das Erzählen des Inhalts eines Jugendbuches, das das Kind als Privatlektüre gelesen und das ihm Freude bereitet hat, weil hier eine besonders günstige Motivation vorliegt. Ein Buch im Unterricht vorzustellen, sowohl in erzählender (Lern-

ziel 1.3<sup>1)</sup>) als auch in berichtender Form (Lernziel 3.8<sup>2)</sup>), ist im Lehrplan vorgesehen. Im letztgenannten Fall, üblicherweise ein kleiner Vortrag in freier Rede von nicht mehr als 5 Minuten Länge, sollte der Lehrer Hilfen erlauben und erläutern, so z. B. die Verwendung von kleinen Kärtchen (nicht: Zetteln), die Stichworte als Gedächtnisstützen enthalten und geordnet sind. (Deutliche Numerierung!)

Im Hinblick auf möglichst natürliche Sprechanelassen erscheint die Nacherzählung (epischer Kleinformen - vgl. Lernziel 3.3) vielleicht etwas weniger geeignet.

Bei entsprechenden Hausaufgaben können jedoch die Eltern als Adressaten Lernhilfe leisten. Anhand der Vorlage können sie verhältnismäßig leicht Einblick in den Grad des Gelingens gewinnen und etwaige Abweichungen - positiv oder negativ zu bewertende - rasch erkennen und anschließend mit dem Kind besprechen.

Überhaupt sollten in diesem Zusammenhang die Eltern auf die große Bedeutung des Gesprächs hingewiesen werden, so global auch in unserem Rahmen die Ausführungen hierzu bleiben müssen und so wenig auch die konkreten Schwierigkeiten und Belastungen des Alltags, die dem Gespräch im Wege stehen und es oft genug verhindern, hier verkannt werden. Gerade diejenigen Kinder, die der Förderung der Ausdrucksfähigkeit besonders bedürfen, entstammen prozentual besonders häufig solchen dem Gespräch ungünstigen Verhältnissen, und Analoges gilt umgekehrt. Trotzdem und gerade deshalb muß zum Gespräch immer wieder angeregt werden. Hier werden wichtige Grundlagen für die weitere schulische und außerschulische Gesprächsbereitschaft und Gesprächsfähigkeit vermittelt. Erfahrungsgemäß ist es besonders angebracht, Schülern und Eltern immer wieder bewußtzumachen, wie wichtig die Fähigkeit, ja Tugend ist, dem Gesprächspartner

1) vgl. Lerninhalt: "Erzählen des Inhalts eines gelesenen Kinderbuches", a. a. O., S.61

2) "Fähigkeit, Kinder- und Jugendbücher bewußt zu lesen und darüber zu berichten", a. a. O., S.67

überhaupt z u z u h ö r e n ! Das schließt die Bereitschaft und die Fähigkeit ein, ihm nicht ins Wort zu fallen, zu warten, bis man an der Reihe ist - für Kinder dieser Altersstufe, und nicht nur dieser, durchaus keine Selbstverständlichkeit! Dazu gehört auch, bewußt aufzunehmen, was der Gesprächspartner sagt. Es genügt keineswegs, mehr oder weniger geduldig auf die nächste Gelegenheit, selbst wieder zu Wort zu kommen, zu warten; vielmehr sollte die Meinung des Gesprächspartners durch rückfragendes Vergewissern (z. B. Aufgreifen von Formulierungen, Bekundung von Zustimmung, Bitte um Erläuterung) als notwendiger Bestandteil der Verständigung angenommen werden. Das bedeutet oft hohe Anforderungen an Selbstdisziplin und Konzentration - nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern!

Eine hilfreiche Übung in dieser Hinsicht ist der "kontrollierte Dialog": Zwei Gesprächspartner sprechen miteinander über ein Thema, über das sie unterschiedlicher Meinung sind. Am Anfang seines eigenen Beitrags wiederholt jeder jeweils kurz, was der andere gerade ausgeführt hat, und schließt dann erst seine eigene Meinung dazu an. Die Übung hat einen dreifachen Effekt: jeder muß genau zuhören, was der andere sagt, sonst kann er es nicht richtig wiederholen; im Wiederholen können beide kontrollieren, ob die jeweilige Aussage verstanden wurde (und also klar und eindeutig genug formuliert war); es fällt viel stärker auf, wenn sich die eigene Äußerung nicht auf die vorhergehende Aussage des Partners bezieht, wenn man also aneinander vorbeiredet.

Gehören der Hinweis auf die Bedeutung des Gesprächs sowie entsprechende Ratschläge mit Recht von jeher zum "Standard-Repertoire", wenn der Deutschlehrer Schülern und Eltern Empfehlungen zur Lernförderung gibt, so gilt das mit ebenso guten Gründen für die Empfehlung, außerhalb des Unterrichts geeignete Bücher zu lesen!

Bevor dies etwas konkretisiert und differenziert wird, erscheint es angebracht, an eine selbstverständliche, wiewohl anscheinend doch manchmal vergessene Voraussetzung zu erinnern. Schulische Leseerziehung nämlich darf, schlicht ausgedrückt, dem Schüler nicht die Lesefreude austreiben. Wenngleich der Umgang mit Büchern und kürzeren Texten sich aus verschiedenen Gründen in der Schule vielfach anders vollzieht als zu Hause, so ist doch immer

dafür Sorge zu tragen, daß die Lesebereitschaft der Schüler gefördert wird. Besonders wichtig ist sicherlich die Bereitschaft des Lehrers, die Schüler nach Möglichkeit bei der Auswahl von Themen und Texten zu beteiligen, auch wenn dies häufig nicht eben leicht ist. Weiterhin ist es wichtig, daß der Lehrer den Schülern bei der Besprechung der Texte genügend Möglichkeiten bietet, ihren eigenen, individuellen Erfahrungs- und Erlebnis-schatz mit einzubringen. Der Lehrer sollte sich immer wieder selbstkritisch fragen, ob der Pädagoge nicht zu sehr hinter den Germanisten zurückgetreten ist! Der Vorwurf, die Schule vergälte das Lesevergnügen, ist - so übertrieben und unrealistisch er auch oft sein mag - doch zu häufig anzutreffen, um nicht einen wahren Kern zu bergen. Regelrechte Leseratten werden freilich auch durch einen wenig ansprechenden Unterricht nicht zu Bücherfeinden, gerade diejenigen Schüler jedoch, die es zu gewinnen gilt, werden durch ihn statt zum Lesen angehalten von ihm abgehalten.

Natürlich gehört es auch zu den wichtigen Aufgaben des Deutschunterrichts, die Schüler zum "richtigen" Lesen zu führen, und dies muß keineswegs dem Bemühen um Steigerung der allgemeinen Lesemotivation entgegenlaufen - im Gegenteil: der Schüler soll hier immer wieder wesentliche Hilfestellung erfahren. So sollte für das s t i l l e Lesen das Markieren von Texten eingeübt und als Lesehilfe wiederholt bewußtgemacht werden, bis es für die Schüler geläufig wird. Dazu gehören Unterstreichungen, bestimmte Symbole und Randnotizen (einschließlich Abkürzungen). Bezüglich der Unterstreichungen kann, faßt man den Begriff etwas weiter, zwischen der Unterstreichung im ursprünglichen Sinne und der Hervorhebung durch den in den letzten Jahren zum gängigen Utensil gewordenen Filzschreiber unterschieden werden. Bei beiden Verfahren dürfte es immer wieder notwendig sein, den Schülern - auch im wörtlichen Sinne - vor Augen zu halten, daß ein Übermaß das Gegenteil des Beabsichtigten erzeugt: bei zu vielen Hervorhebungen wird eben nichts mehr hervorgehoben, ist das Wichtige vom weniger Wichtigen nicht mehr zu unterscheiden! Die Verwendung des Filzschreibers bringt hier den Vorteil, daß durch unterschiedliche Farbwahl differenziert werden kann. Freilich ist dann auf konsequente Beibehaltung in der Zuordnung einer bestimmten Farbe zu einem bestimmten Gesichtspunkt zu achten (Denktraining!).

Analoges gilt für die Verwendung von Symbolen im Text oder am Textrand. Verbale Randnotizen sollten ökonomisch angebracht (leserlich, kurz) werden; Abkürzungen (ebenfalls konsequent zu handhaben) sind daher berechtigt, ja zu empfehlen.

Es ist ratsam, die soeben angedeuteten Verfahren (die sich in technischen Einzelheiten<sup>1)</sup> vertiefen lassen) von Zeit zu Zeit nicht nur zu nennen, sondern auch zu demonstrieren, wozu sich die Verwendung des Tageslichtprojektor besonders eignet.

Zwei wichtige Einschränkungen des oben Gesagten sind noch zu machen. Zum einen soll, so sehr diese Arbeitstechnik den Schülern geläufig werden muß, nicht partout jeder Text, auch nicht jeder im Unterricht behandelte, auf solche Weise bearbeitet werden, weil sonst die Gefahr eines ermüdenden Leerlaufs droht. Außerdem muß der Schüler lernen, Texte auch ohne solche Hilfen zu lesen, nicht zuletzt deshalb, weil es aus praktischen, letztlich rechtlichen Gründen gar nicht immer möglich ist, Texte in der beschriebenen Art zu "behandeln". Damit ist bereits die zweite Einschränkung genannt. Ein großer Teil der im Unterricht durchgenommenen Texte kommt z. B. nach wie vor auf die Schüler in Gestalt des Lesebuches zu, und da dieses in der Regel von der Schule gestellt wird, verbietet sich eine wie auch immer geartete "graphische" Nutzung durch den Schüler. Allerdings ist dies wiederum ein Grund, möglichst vielen Schülern bzw. deren Eltern den Kauf des Lesebuches zu empfehlen!

Neben dem stillen Lesen mit graphischer Textbearbeitung ist auch das laute Lesen als Erschließungshilfe zu üben. Im Unterricht wird es in dieser Funktion immer wieder eingesetzt. Gerade weil hierbei naturgemäß (Klassenstärken) jeweils nur ein Teil der Schüler bzw. der einzelne Schüler nur in verhältnismäßig großen Abständen aktiviert werden kann, ist diese Form für das häusliche Üben zu empfeh-

---

<sup>1)</sup>Dazu kämen z. B. Vor- bzw. Rückverweise auf aufeinanderbezogene Textteile mit Hilfe von Pfeilen, Verbindungslinien etc. quer über das Druckbild.

len. Natürlich beschränkt sich der Wert des lauten Lesens nicht auf die Funktion der Erschließungshilfe, sondern stellt zugleich als sinn- und formgerechtes Vorlesen in sich ein wichtiges Lernziel dar<sup>1)</sup>. Da mittlerweile nicht wenige Schüler dieser Alterstufe zu Hause Zugang zu einem K a s - s e t t e n r e c o r d e r haben bzw. sogar selbst ein solches Gerät besitzen, ist es nicht unrealistisch, ihnen das Üben (und die selbstkritische Überprüfung der Ergebnisse) des Vorlesens mit Hilfe von Tonaufzeichnungen zu empfehlen. Der Vorteil, das Ergebnis jederzeit und ganz gezielt abrufen zu können, liegt auf der Hand; nicht zu vergessen ist auch die spielerische Freude dieser Alterstufe am souveränen Umgang mit technischem Gerät.

Noch wenig erprobt, gerade deshalb wohl einer größeren Aufmerksamkeit wert erscheint hier eine neue Form der mündlichen Hausaufgabe: der Auftrag, einen Text sinn- und formgerecht vorzutragen, kann nämlich auch durch eine häusliche Tonaufzeichnung, die im Unterricht dann abgespielt wird, erfüllt werden. Dieses Verfahren eignet sich vielleicht besonders für solche Schüler, die beim Vorlesen oder Vortragen im Unterricht stark unter Hemmungen leiden. Natürlich darf sich ein solches Verfahren nicht auf diesen Schülertyp beschränken, und ebenso dürfen diese Schüler nicht nur solche Aufträge erhalten, da sonst die auf diese Weise zugewiesene Sonderrolle ihre Schwierigkeiten eher noch zu vergrößern droht.

Im übrigen sei darauf hingewiesen, daß die Anregung zum außerschulischen Lesen als Zielsetzung des Unterrichts ausdrücklich im Lehrplan enthalten ist: "Bereitschaft, Kinder- und Jugendbücher zur Freizeitgestaltung zu nutzen" (Lernziel 3.10<sup>2)</sup>). Sowohl bei diesem Lernziel als auch bei zwei anderen einschlägigen Lernzielen (3.13: "Einblick in die Entstehung und Verbreitung von Büchern" und 3.14: "Fähigkeit, Zugangsmöglichkeiten zu Büchern zu nutzen"<sup>3)</sup>) bietet jeweils die Rubrik "Unterrichtsverfahren" eine Reihe von weiteren Anregungen,

---

1) Vgl. Lernziel 1.5: "Fähigkeit, sinn- und formgerecht vorzulesen bzw. vorzutragen"; a. a. O., S. 62

2) a. a. O., S. 67

3) a. a. O., S. 68

auf die hiermit summarisch verwiesen sei. Von einer zusätzlichen Möglichkeit, im Unterricht Lesemotivation zu fördern, ist hier in anderem Zusammenhang bereits gesprochen worden: wenn einzelne Schüler Kinder- und Jugendbücher vorstellen (vgl. S. 67). Diese Art der Werbung für das Buch ist - gemäß dem Prinzip der "horizontalen Erziehung" - häufig besonders erfolgreich<sup>1)</sup>.

Welche Empfehlungen können nun vom Lehrer an die Eltern im Hinblick auf das Lesen weitergegeben werden? Es sind zum einen Empfehlungen bestimmter, konkret zu benennender Bücher, zum anderen Ratschläge in bezug auf elterliche Verhaltensweisen.

Bezüglich der Buchempfehlungen muß hier ein gewisser Konsens darüber vorausgesetzt werden, was unter "geeigneten" Büchern für Schüler der 5. Jahrgangsstufe hinsichtlich des Inhalts und der Darstellungsweise zu verstehen sei. Jeder Deutschlehrer kennt eine Reihe von solchen Büchern. Zwei Gesichtspunkte verdienen jedoch hervorgehoben zu werden. Zum einen sollte bei der Sichtung möglicher Bücher auch das jugendgemäße Sachbuch mit in Betracht gezogen werden; nicht selten gerät dies durch zu starke Fixierung auf die "eigentliche" (fiktionale) Kinder- und Jugendliteratur aus dem Blickfeld. Gerade das Sachbuch kann durch Berücksichtigung individueller Interessen (z. B. Geschichte, fremde Länder, Technik, Tiere oder Pflanzen) weniger lesefreudige Kinder oft zum eifrigeren Lesen motivieren. Zum anderen sollte die Sprachgebung (aus Motivationsgründen sowie im Hinblick auf die Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes) den Schüler eher fordern als unterfordern.

---

<sup>1)</sup> Empfehlenswert ist, nach Möglichkeit hier einen gewissen Schwerpunkt vor Weihnachten (Geschenkwünsche!) zu setzen. - Natürlich ist es klug, nicht zuviel "verraten" zu lassen, damit noch genügend Leseanreiz bleibt.

Über die ihm bekannten und von ihm benannten Titel hinaus kann der Lehrer die Eltern auch auf Informationsquellen aufmerksam machen, denen weitere Buchempfehlungen zu entnehmen sind. Als Beispiele seien zwei Broschüren angeführt, die vom Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., München, alljährlich herausgegeben werden:

- Das Buch der Jugend
- Deutscher Jugendbuchpreis - Auswahl.

Diese Broschüren sind zum Preis von je DM 1,90 beziehbar über die Katalogvertriebsstelle des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V., Schönbornstr. 3, 6500 Mainz.

Welche Ratschläge kann der Deutschlehrer den Eltern für deren eigene Verhaltensweisen und Maßnahmen zur Förderung des außerschulischen Lesens ihrer Kinder geben? Grundsätzlich sind hier ähnliche Rahmenbedingungen im Auge zu behalten wie diejenigen, die bei den vorangegangenen Ausführungen zur Pflege des Gesprächs angedeutet wurden. Auch bei der Einstellung zum Lesen spielt der familiäre Hintergrund eine bedeutende Rolle. Die Eltern sind in bezug auf das Lesen ein wichtiges Vorbild - im Positiven wie im Negativen. Eltern, die gern und viel "gute" Bücher lesen, fördern zuallermeist allein schon dadurch die Lesefreude ihrer Kinder. Erstreckt sich dieses Interesse am Lesen auch auf die Lektüre des Kindes, so wird dessen Motivation erheblich verstärkt. Hier ist noch einmal an die Bedeutung des Erzählenlassens und des Gesprächs zu erinnern. Sehr positiv könnte sich dieses Interesse auch darin dokumentieren, daß sich die Eltern Passagen, die das Kind ausgewählt hat, aus dieser Lektüre vorlesen lassen. Selbstverständlich ist das nur dann sinnvoll, wenn es entsprechenden Bedürfnissen des Kindes entgegenkommt. Des weiteren können die Eltern für annähernd regelmäßige Möglichkeiten zum Lesen in entspannter Atmosphäre sorgen (was natürlich nicht gegen spannende Lektüre spricht) sowie insbesondere dafür, daß diese Lesezeiten sinnvoll in den individuellen Arbeitsrhythmus - allgemeinen lernpsychologischen Regeln folgend - eingebettet sind.

Darüber hinaus kann ein gelegentlicher gemeinsamer Gang in die Buchhandlung und in die Bibliothek zusätzlich Interesse wecken, vor allem auch ggf. die bekannten spezifischen Schwellenängste abbauen helfen, so daß ein weiterer Schritt, die selbständige Nutzung dieser Einrichtungen, vorbereitet wird.

Es wäre unrealistisch, in diesem Zusammenhang nicht die "Buchkonkurrenten" Fernsehen und Comics im Auge zu behalten. Beide sind Bestandteile der Umwelt des Schülers. Eine totale Abschirmung von ihnen ist weder möglich noch sinnvoll. Verketzerung steigert die Attraktivität. Es gibt aber nach wie vor - auch bei Gymnasiasten der 5. Jahrgangsstufe - exzessive Formen des Konsums, die der sprachlichen wie überhaupt der geistigen Entwicklung gewiß nicht förderlich sind (von der seelischen Entwicklung ganz zu schweigen). Daher ist es notwendig, daß der Lehrer bei erkennbaren Fällen solchen übermäßigen Konsums die Eltern mit der gebotenen Behutsamkeit für diese Zusammenhänge sensibilisiert. Geschieht dies in einer Weise, die sich des "exorzistischen Eifers" enthält, die Möglichkeiten begrenzten, sinnvoll dosierten, gezielt auswählenden<sup>1)</sup> Konsums von Fernsehsendungen aufzeigt, so ist in solchen Fällen schon viel zu erreichen. Zu erinnern ist noch einmal an die vorangegangenen Ausführungen über die Bedeutung des Gesprächs; die Natürlichkeit des Sprechanlasses ist ein nicht zu unterschätzender Vorzug für die gedankliche und sprachliche Verarbeitung des Geschehens im gemeinsamen Gespräch. Zu erinnern ist andererseits auch an die Vorbild-Funktion der Eltern: wahllos Fernsehsendungen konsumierende Eltern sind natürlich recht ungeeignet, als Leitbilder für die Entwicklung von Leseinteressen zu dienen. Bei Comics besteht eine solche Gefahr im allgemeinen weniger; hier geht eine vergleichbare Wirkung eher von der weiten Verbreitung bei Freunden und Klassenkameraden aus. Patentrezepte gibt es hier nicht. Der Hinweis darauf, daß die reduktionistische Sprachgebung der

<sup>1)</sup> Z. B. kann auf anerkannt gute Jugendsendungen hingewiesen werden, insbesondere auf Fernsehserien, die Buchvorlagen umsetzen, so daß hierdurch wiederum Interesse an gleichartigen Büchern - etwa desselben Autors - geweckt werden könnte.

meisten - Comics der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit nicht eben förderlich sei, kann wohl bei Eltern Verständnis finden, hingegen kaum bei Schülern<sup>1)</sup>. Am wirkungsvollsten dürfte die Konkurrenz durch das gute - eben auch im Sinne des Schülers gute: das faszinierende - Buch sein.

## 2. GRAMMATIK

Auf die vielfältigen Probleme des Grammatikunterrichts (Definitionen, didaktisch und methodisch im Widerstreit liegende Richtungen) kann im vorgegebenen Rahmen nicht eingegangen werden. Die folgenden Ausführungen beschränken sich darauf, ein Hilfsmittel zum Lernen des Lernens in diesem Bereich zu beschreiben und zu empfehlen, das sich in der Praxis bewährt hat.

Um der Gefahr einer terminologischen Wirrnis und Verwirrung entgegenzuwirken, empfiehlt es sich, eine Liste grammatikalischer Begriffe einzuführen und zu verwenden.

Eine solche Liste sollte an der jeweiligen Schule einheitlich erstellt werden: Die Deutschlehrer aller 5. Klassen (zusätzliche Empfehlung: unter Hinzuziehung ihrer Kollegen in den Fremdsprachen) setzen sich zusammen und beschließen gemeinsam Inhalt und Umfang der Liste. Für die A n l a g e der Liste hat sich ein Schema bewährt, das im folgenden kurz skizziert sei. H o r i z o n t a l wird die Liste in drei Spalten aufgeteilt. Die l i n k e Spalte enthält Begriffe der t r a d i t i o n e l l e n (lateinischen) S c h u l g r a m m a t i k; die m i t t l e r e Spalte die diesen Termini entsprechenden Begriffe, wie sie die Schüler von der G r u n d s c h u l e her kennen, wobei ggf. sämtliche erfahrungsgemäß auftretenden Varianten

---

<sup>1)</sup> Die Realisierung der (der 6. Jahrgangsstufe vorbehaltenen) Lernziele 3.5 und 3.6 zum Bereich "Comics" kann eine allmähliche "Abnabelung" von diesem Medium über die Entwicklung solcher Einsichten anbahnen.

aufgeführt (und als Varianten gekennzeichnet!) werden. Die rechte Spalte veranschaulicht die Begriffe durch konkrete Beispiele. Vertikal wird die Liste unterteilt in die beiden Großgruppen "Wortarten" und "Satzteile".

Was ist zur Verwendung dieser Liste zu sagen? Aus den Hinweisen zur Erstellung geht bereits hervor, daß sie nicht etwa mit den Schülern erarbeitet und jeweils laufend erweitert wird; sie ist vorgegeben. Dies besagt noch nichts darüber, wie die Grammatikkenntnisse vermittelt werden, ob etwa grundsätzlich situativ oder in systematisch angelegten Unterrichtseinheiten oder in einer Mischung von beidem. Die Liste stellt eigentlich nicht mehr - aber auch nicht weniger! - dar als ein Mittel, mit dem der Schüler sich jederzeit seiner grammatikalischen Kenntnisse, der bereits früher vermittelten wie der jeweils neu erworbenen, vergewissern kann. Mit diesem Instrument kann er - unter der Prämisse, daß die behandelten und als bekannt vorausgesetzten Begriffe als solche entsprechend gekennzeichnet sind - Lücken feststellen und gegebenenfalls schließen, er kann Mißverständnisse/Verwechslungen lokalisieren, klären und vermeiden lernen, er kann durch Wiederholungen sein Wissen festigen, Er kann dabei je nach Bedarf von der linken, der mittleren oder der rechten Spalte ausgehen. Die Liste eignet sich für die Verwendung im Unterricht in verschiedensten Zusammenhängen, ob in der Aufsatzarbeit, im Umgang mit Texten oder im "eigentlichen Grammatikunterricht"; sie eignet sich, eine entsprechende Anleitung zu ihrer Handhabung vorausgesetzt, ebenso für das selbständige Lernen des Schülers zu Hause. Sie stellt also eine Orientierungshilfe dar, die das ganze Schuljahr hindurch in mannigfachen Bedarfssituationen immer wieder herangezogen werden soll. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die Schüler von vornherein und wiederholt darauf hinzuweisen, daß diese Liste sozusagen als kleines Vademecum jederzeit

zur Verfügung stehen muß. Wenn sie, ihren vielfältigen Verwendungsfunktionen entsprechend, tatsächlich häufig benutzt wird, so sollte dafür gesorgt werden, daß ihre äußere Beschaffenheit nicht darunter leidet; man sollte daher empfehlen, sie in einer Klarsichthülle aufzubewahren. Dies gilt um so mehr, als die Weiterverwendung der Liste in der 6. Jahrgangsstufe - wenn nicht darüber hinaus! - sinnvoll, ja wünschenswert erscheint.

### 3. RECHTSCHREIBUNG

Trotz teilweise recht heftiger Einwände von fachdidaktischer Seite darf das Diktat nach wie vor als ein wichtiges Instrument für den Erwerb und die Sicherung orthographischer Kompetenz angesehen werden, zielen doch die Angriffe im wesentlichen mehr auf dessen unzureichende Handhabung als auf seine grundsätzliche Berechtigung. Erfahrungsgemäß bedienen sich Eltern des Diktats als Lernhilfe für ihre Kinder besonders häufig - und dies nicht immer auf sinnvolle Weise. Daher sollen hier - ohne Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit - einschlägige Hinweise aufgeführt werden, die an die Eltern weitergegeben werden können.

Übungsdiktate sollten innerhalb eines kürzeren Zeitraums nicht allzu häufig gehalten werden, da sonst die Gefahr von Überdrußeffekten droht und damit die Lernmotivation beeinträchtigt wird. Sinnvoller - in bezug auf das Behalten auch ökonomischer - ist eine Verteilung über einen längeren Zeitraum hin.

Diktate müssen unbedingt defizitspezifisch ausgerichtet sein, d. h. die Texte dürfen nicht wahllos irgendwie - z. B. aus dem Lesebuch - herangezogen werden; vielmehr sollen sie möglichst gehäuft und nach Schwerpunkten getrennt (z. B. Unterscheidung "ss" - "ß", verschiedene Wiedergabe langer Vokale) solche Rechtschreibhürden enthalten, die dem Schüler besondere Schwierigkeiten bereiten<sup>1)</sup>. Dies muß auch und gerade für diejenigen Kinder gelten, die viele verschiedene Problemfelder haben. Nur die Konzentration auf überschaubare orthographische Zielbereiche ermöglicht Lernfortschritte und damit die so überaus wichtige Erfolgsbestätigung.

---

<sup>1)</sup> Auskunft über spezifische Rechtschreibschwächen des Kindes sowie über geeignete Übungsmaterialien sollte beim Deutschlehrer eingeholt werden.

Die Diktate müssen unmittelbar nach ihrer Niederschrift besprochen und verbessert werden. Die Fehler sollen in ihrer Typik erfaßt und entsprechenden Rechtschreibregeln gegenübergestellt werden (wenn möglich, "Eselsbrücken" verwenden - sie sind keinesfalls nur für "Esel" nützlich!), damit das orthographische Wissen durch Bündelung gefestigt und eine Art prophylaktischer "Fehlersensibilität" aufgebaut werden kann. Wichtig ist, daß gleichzeitig jeweils die gelungenen Rechtschreibleistungen wenn auch nicht unnatürlich übertrieben, so doch ausdrücklich lobend hervorgehoben werden. Die Verbesserung sollte sich unmittelbar anschließen, und zwar indem der Text noch einmal diktiert oder aber abgeschrieben wird; danach sollte in dieser fehlerfreien Fassung (nochmalige Überprüfung und besonderes Augenmerk auf erneute Fehler nötig!) jedes ursprünglich falsch geschriebene Wort unterstrichen oder sonstwie optisch markiert und dabei die konkrete Fehlerstelle eigens hervorgehoben werden. Die auf diese Weise allmählich wachsende Textsammlung sollte der Schüler von Zeit zu Zeit wieder lesen; sie kann einen wichtigen Beitrag zu der oben erwähnten "Fehlersensibilität" leisten.

Nicht unwichtig ist auch die Rolle der äußeren Form. Abgesehen von allgemeinen, erzieherischen Aspekten ist eine saubere äußere Form auch rechtschreibspezifisch wünschenswert, einmal im Hinblick auf den (lernenden) Schreiber, für dessen Lernfortschritt auch eine möglichst störungsfreie optische Aufnahme und Speicherung des Geschriebenen nötig ist, zum anderen im Hinblick auf die (realen oder fiktiven) Adressaten. Es geschieht sogar immer wieder, daß Schüler Vermeidungsstrategien entwickeln und durch unklare bzw. unsaubere Schrift orthographische Unsicherheiten kaschieren wollen. Freilich sind Eltern in der Regel wohl vorsichtshalber auch auf den Zusammenhang zwischen äußerer Form und der Diktiergeschwindigkeit aufmerksam zu machen.

Aufgrund verschiedener Beobachtungen erscheint hinsichtlich der Diktatpraxis von **L e h r e r n** ein spezieller Hinweis nicht unangebracht. Es ist unbestritten, daß im Bereich der Rechtschreibung eine möglichst rasche Rückmeldung für Lernmo-

tivation und Lernerfolg der Schüler besonders wichtig ist. Wo der Lehrer absehen kann, daß ihm dies - also eine alsbaldige Rückgabe der korrigierten Diktate und deren Besprechung - nicht möglich ist, sollte er lieber auf ein Diktat verzichten. Als Alternative bietet sich zu einem gewissen Grade die wechselseitige Korrektur durch die Schüler im Unterricht an. Sie hat neben dem Vorteil der optimalen Unmittelbarkeit auch den, daß die situativ zugewiesene Rolle mit ihrem hohen Anteil an affektiven Komponenten Aufmerksamkeit und Gedächtnis intensivieren kann. Freilich liegen hier auch Nachteile oder zumindest Schwierigkeiten ganz nahe: Disziplinschwierigkeiten (z. B. emotional ausgetragene Rivalitäten, Lärmen), hoher, nicht immer genau vorauszukalkulierender Zeitaufwand (Gefahr der Verzettelung durch zahlreiche Einzelrückfragen, Gefahr des Nicht-Fertigwerdens) sowie die Tatsache, daß im Gegensatz zur Lehrerkorrektur die Schülerkorrektur vielfach trotz allen Eifers doch Fehler übersieht. Dieser letztgenannte Gesichtspunkt könnte aber gelegentlich durchaus in Kauf genommen werden, wenn das Disziplin- und das Zeitproblem bewältigt werden.

Im übrigen kann der Lehrer Schüler bzw. Eltern auf die Möglichkeit hinweisen, andere Lernhilfen zu nutzen, die von Lehrmittelverlagen angeboten werden, z. B. Rechtschreibprogramme. Sie haben den Vorteil, daß Lernbereiche und Lerntempo individuell differenziert werden können.

Auf die Probleme der Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben (verschiedentlich noch als "Legastheniker" bezeichnet) kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden. Besonders wichtig wäre natürlich eine möglichst frühzeitige und eindeutige Identifizierung solcher Schüler, wenn dies nicht bereits während ihrer Grundschulzeit geschehen ist, damit spezielle Maßnahmen ergriffen werden können. Auf die einschlägigen Bestimmungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sei hiermit verwiesen: KMBek vom 18. Juni 1980 Nr. II/14-8/80 692, in: KMB1 I Nr. 12/1980 vom 15. Juni 1980, S. 498 f.; KMBek vom 26. September 1980 Nr. II/14-8/139 943, in: KMB1 I Nr. 17/1980 vom 16. Oktober 1980, S. 598.

#### 4. AUFSATZ

Fast alle der bisherigen Hinweise müssen bei unseren Überlegungen zum Lernen des Lernens im Hinblick auf das Aufsatzschreiben mitgedacht werden, mündet doch so vieles von den verschiedenen Bemühungen im Fach Deutsch in diese komplexe Arbeitsform. Auf diesem Hintergrund sollen hier nur noch einige besondere Empfehlungen gegeben werden, die wiederum nicht Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Welche didaktischen und methodischen Grundpositionen hinsichtlich der Aufsatzarbeit auch eingenommen werden mögen, so ist doch immer vom Aufstellen gewisser Regeln auszugehen, seien es nun Regeln im engeren, eher normativen Sinn oder Regeln in einem weiteren, etwa an pragmatischen Leitlinien orientierten Sinn. Naturgemäß stehen solche Regeln in einem engeren Zusammenhang mit den Kriterien der Bewertung. So sollte für alle Aufsatzformen und -varianten ein entsprechender Regelkatalog nicht nur erarbeitet werden, sondern auch als jederzeit abrufbare Informationsquelle dem Schüler verfügbar sein. Diese Empfehlung verkennt durchaus nicht die Erfahrungstatsache, daß die Kenntnis dieser Regeln beim Schüler keineswegs schon hinreichende Garantie für das Gelingen seiner Bemühungen ist. Wohl aber ist eine solche Kenntnis eine notwendige Voraussetzung dafür. Hilfreich kann auch eine Erweiterung oder entsprechende Markierung dieses Katalogs sein, die dem Schüler seine spezifischen Schwächen anzeigt, etwa nach dem Motto: "Was muß ich nun wirklich beim nächsten Mal stärker beachten?" Dazu sollten unbedingt auch die Korrekturbemerkungen des Lehrers bei Übungs- und Prüfungsaufsätzen herangezogen werden. Sie sind natürlich um so hilfreicher, je ausführlicher und differenzierter sie sind. Da Schulaufgaben nach einer gewissen Zeit wieder an die Schule zurückgegeben werden müssen, hat sich an einer Reihe von Schulen die Praxis als nützlich erwiesen, die entscheidenden Kriterien, die festgestellten Mängel und Vorzüge sowie besondere Empfehlungen auf einem gesonderten Blatt mit hektographiertem Vordruck festzuhalten und dem Schüler zur jederzeit möglichen Konsultation zu überlassen.

Solche Verfahren haben auch den Vorteil, daß die Eltern für eine eventuelle Lernhilfe über wichtige Anhaltspunkte verfügen. Hier muß jedoch einem häufigen Mißverständnis entschieden begegnet werden: So manche Eltern sind nämlich der Auffassung, daß sie den Lernfortschritt ihrer Kinder fördern können, wenn sie ihnen Arbeit abnehmen und Teile von Aufsätzen oder gar vollständige Aufsätze für sie schreiben. Abgesehen von der Tatsache, daß dies der Lehrer in aller Regel sehr schnell merkt, verkennen die Eltern die negativen Auswirkungen auf Lernverhalten und Lernerfolg des Kindes. Das Lernen des Lernens, des selbständigen Lernens, wird dadurch erheblich beeinträchtigt, Lernen aus (eigenen) Fehlern und an (eigenen) Erfolgen wird verhindert, regressive Tendenzen (Flucht vor Anstrengung) werden gefördert und drohen, sich auf andere Bereiche des Faches, ja auf andere Fächer und die schulische Arbeit allgemein zu übertragen. Solche Gefahren sollte der Deutschlehrer allen Eltern möglichst bereits zu Beginn des Schuljahres vor Augen führen.

Mit diesen Warnungen soll jedoch keinesfalls in Abrede gestellt werden, daß es legitime und sinnvolle Formen der Lernförderung und -hilfe durch die Eltern auch bei der Aufsatzarbeit gibt. Voraussetzung ist, daß die Eltern über die Zielsetzungen gut informiert sind, weshalb in der Regel über die genannten Anhaltspunkte hinaus das persönliche Gespräch mit dem Lehrer gesucht werden sollte. Die häusliche Hilfestellung in Form von Ratschlägen, Denkanstößen, Fragen sollte neben dem notwendigen Augenmerk auf Defizite und Fehler und der damit verbundenen Kritik auch immer darauf bedacht sein, Erfolgserlebnisse zu vermitteln; und Aufsätze stellen so komplexe Leistungen dar, daß sich fast immer - extreme Fälle ausgenommen - Anknüpfungspunkte für solche Bestätigungen bieten.

Auf die Problematik von Aufsatzbüchern, wie sie von nicht wenigen Verlagen für die Hand des Schülers und/oder der Eltern angeboten werden, kann hier nur andeutungsweise eingegangen werden. Im allgemeinen ist die Gefahr der Übernahme starrer

Rezepte oder diverser Klischees groß, ebenso die, daß einzelne Akzente anders gesetzt werden als vom Lehrer im Unterricht. Wenn überhaupt, so sollten Aufsatzbücher deshalb nicht generell, sondern nur nach individueller Prüfung durch den Lehrer empfohlen werden.

Hingegen kann das Vorlesen sogenannter Musteraufsätze im Unterricht (vorgelesen oder in Ablichtungen maschinengeschriebener Fassungen verteilt) durchaus empfohlen werden, wenn dies umsichtig geschieht (z. B. Hinweise auf Variationsmöglichkeiten, Warnung vor schematischer Übernahme) und wenn diese Aufsätze von Schülern der jeweiligen Klasse stammen.

Dabei sollte das Kriterium der "Mustergültigkeit" nicht immer im striktesten Sinne gelten, freilich ist es dann wichtig, daß der Lehrer einer Personalisierung der Kritik vorbeugt. Ein besonderer Hinweis ist vielleicht nicht ganz unangebracht. Es soll gelegentlich (immer noch) vorkommen, daß Lehrer anderer Fächer Schülern "Strafarbeiten" in Form von Aufsätzen geben. Die für die Schreibmotivation (generell - über den einzelnen Fall hinaus) dieser Schüler verheerenden Folgen sind leicht auszumalen. Daher sollten gegebenenfalls die Deutschlehrer einer Schule eindringlich an ihre Kollegen in den anderen Fächern appellieren, von einer solchen Praxis abzusehen!

## 5. AUSWENDIGLERNEN VON GEDICHTEN

Abschließend, gewissermaßen als Nachtrag und Hervorhebung zugleich, soll noch kurz vom Auswendiglernen von Gedichten die Rede sein. Es ist in der schulischen Praxis aus verschiedenen Gründen in Mißkredit und in Vergessenheit geraten. Daher soll hier eine Form des Lernens in Erinnerung gebracht und empfohlen werden, die weit mehr erbringen kann als das bloße Reproduzieren von Texten. Zwar gibt es keine umfassende und systematische didaktisch-methodische Behandlung dieses Themas in der wissenschaftlichen Literatur, doch sprechen schulpraktische Erfahrungen dafür, diese Form des Umgangs mit Texten auch unter dem Aspekt des Lernen-Lernens zu sehen und zu fördern. Das Auswendiglernen macht den Schülern einen

kleinen, wie auch immer individuell variierten "Kanon" verfügbar, der ihnen nicht nur fachlich nützen, sondern auch Befriedigung, ja Freude vermitteln kann. Die mithin verfügbaren Texte müssen wohl nicht, können jedoch in ihrer (weithin gegebenen) Vorbildlichkeit positiv stilbildende Rückwirkungen auf das eigene Sprachverhalten und -vermögen haben. Der weit über die Grenzen des Faches hinausreichende Effekt des Gedächtnistrainings dürfte unbestritten sein und leuchtet erfahrungsgemäß Schülern im allgemeinen auch rasch ein. Nicht zu unterschätzen ist die relativ unmittelbare Erfahrung eines Zusammenhangs zwischen Lernanstrengung und (selbst bei bescheideneren Ausmaßen) Lernerfolg.

Auch hier muß wieder vor dem Hintergrund einschlägiger Erfahrungen vor einer bestimmten Praxis gewarnt werden. Der Auftrag, ein Gedicht auswendig zu lernen, darf in gar keinem Fall als Disziplinierungsmittel verwendet werden, weil sonst die Einstellung des Schülers zu dieser Arbeitsform unweigerlich negativ beeinflusst wird. Ohnehin ist in der Regel - zumindest bei einem Teil der Schüler - zunächst mit gewissen Widerständen zu rechnen, die hier nicht weiter erläutert werden müssen. Daher ist es besonders wichtig, die Schüler für diese Lernform gut zu motivieren und ihnen Hilfestellungen zu geben. Dazu gehört, daß man versucht, ihnen den Sinn solchen Lernens einsichtig zu machen. Wenig schwierig dürfte dies sein, wenn die Schüler eine besondere innere Beziehung - und zwar eine positiv gestimmte - zu einem Gedicht haben. Dabei kommt es durchaus nicht so selten vor, daß sie von sich den Wunsch äußern, es auswendig zu lernen. Solch eine innere Beziehung kann spontan auftreten, sie kann auch aus der Besprechung im Unterricht erwachsen. Eine Sonderform stellt die Einbettung in einen Vortragswettbewerb dar, der sich in dieser Jahrgangsstufe gut bewährt hat, weil er den Bedürfnissen dieser Altersgruppe entspricht. Abwechslung tut auch hier gut; so sollte z. B. unbedingt darauf geachtet werden, daß die Schüler immer wieder einmal Gelegenheit haben, aus einer Zahl von (aus einsichtigen Gründen einigermaßen gleich langen - und nicht zu langen) Gedichten dasjenige für den Vortrag auszuwählen, das ihnen am meisten zusagt. Auf die Bedeutung des

Wiederholens sowohl für das Erlernen wie auch für das langfristige Behalten sollte der Lehrer die Schüler immer wieder hinweisen. Daß die Eltern hierbei als Zuhörer wertvolle Hilfsdienste leisten, bedarf kaum näherer Erläuterung. Auch der Hinweis auf Möglichkeiten, Tonbandgerät oder Kassettenrecorder einzusetzen, kann hilfreich sein, wobei die Schüler unter Umständen sehr findig in der individuell optimalen Handhabung werden können, also selbst lernen, wie sie am besten lernen.

## LATEIN

Latein gilt als "schwere" Sprache. Daher haben viele Lateinanfänger und ihre Eltern eine gewisse Bangigkeit. Zu Unrecht: Latein ist nur eines von mehreren Fächern, an denen sich die Eignung für den Bildungsweg des Gymnasiums zeigt. Dazu kommt, daß wir in der Bestimmung der Intelligenz vorsichtiger geworden sind; wir haben erkannt, daß viele Schwierigkeiten beim Erlernen der lateinischen Sprache weniger auf kognitive Mängel als auf ungenügend entwickeltes Durchhaltevermögen und auf die noch zu geringe Fähigkeit, konzentriert und kontinuierlich zu arbeiten, zurückzuführen sind:

Das bedeutet, daß der Lehrer in der 5. Jahrgangsstufe auf die Entwicklung und Förderung dieser nicht nur für den Lateinunterricht, sondern für alle Fächer des Gymnasiums wichtigen Dispositionen besonders achten muß. Es bedeutet ferner, daß im lateinischen Anfangsunterricht ein hohes Maß an Geduld bei Lehrern und Schülern nötig ist, da es manchmal lang dauert, bis ein Schüler die richtige Arbeitshaltung lernt. Wir müssen uns auch darüber im klaren sein, daß die äußeren Einflüsse, denen die Zehnjährigen heute ausgesetzt sind, unserem Ziel nicht förderlich sind.

Eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist ein Unterrichtsklima, in dem die Schüler nicht Angst, sondern das Gefühl der Sicherheit erleben. Sie sollten die Erfahrung machen, daß die Schwierigkeiten des Faches zu bewältigen sind. Diese für das Lernen wesentlichen Erlebnisse hängen nicht zuletzt vom Selbstverständnis des Lehrers und von seiner Einschätzung des Faches ab. Wenn Latein nicht nur unter dem Gesichtspunkt der schulischen Leistung, sondern als ein Gegenstand verstanden wird, der es wert ist, einer großen Zahl von Schülern vermittelt zu werden, dann wird sich dieses Interesse an der Sache den Schülern mitteilen, und sie werden sich für die Sache anstrengen, ohne Angst zu haben. Wenn diese innere Motivation gelingt, sind die besten Voraussetzungen für einen Lernerfolg geschaffen.

Natürlich muß sich die Einstellung des Lehrers mit der angemessenen Vermittlung des Stoffes verbinden. Der Unterricht muß kindgerecht sein. Wir dürfen nicht vergessen, daß die Schüler von der Grundschule her an mehr spielerisches Lernen gewöhnt sind, das der strengen Systematik des Lateinunterrichts nicht entspricht. Wir müssen uns aber darüber im klaren sein, daß auch der lateinische Anfangsunterricht um so größere Erfolge zeitigt, je mehr er zunächst Methoden der Grundschule<sup>1)</sup> mit einbezieht.

Besonderes Gewicht muß daher auf das Prinzip der Anschaulichkeit, der Konkretheit und des Lebensbezugs gelegt werden.

Bei der Erklärung der Wörter kann man durch Zeichnungen, durch Hinweise auf Abbildungen im Buch, durch Einordnen eines Wortes in einen Erzählzusammenhang, durch pantomimische oder szenische Darstellung eines Begriffs sehr viel zum Lernen beitragen. Je mehr Sinnesorgane bei der Aufnahme beteiligt sind, desto besser wird sich ein Wort einprägen. Vor allem die Klanggestalt eines Wortes muß durch Vorsprechen, Nachsprechen, auch im Chor, erlebt werden. Die Silbenquantität muß von Anfang an beachtet werden. Man sollte sich bei der Durchnahme der neuen Wörter möglichst selten mit dem Minimum einer einfachen optischen und akustischen Darbietung begnügen: Wörter zu lernen ist für die Anfänger die Hauptschwierigkeit! Zu prüfen ist ferner immer, ob die deutsche Bedeutung eines Wortes verstanden wird. Im Lateinunterricht lernen die Kinder viele Wörter kennen, die in ihrer Alltagssprache bisher nicht vorgekommen sind (das Laster, die Eintracht, das Vorzeichen, der Patrizier, die Tugend usw.). Es ist klar, daß erst das Sachverständnis gewonnen werden muß, wenn die Wörter sinnvoll verwendet werden sollen. Sehr oft wird man den historischen, mythologischen, religiösen, sozialen, politischen Hintergrund lateinischer Wörter erklären müssen: auch die hierfür aufgewendete Zeit wird sich später auszahlen.

Besonders wichtig ist, daß neue Wörter mit bereits bekannten

<sup>1)</sup>Vgl. Lehrplan für die Grundschule. In: KMB I 1981 So.-Nr. 20, S. 550-522; 554; 557; 560; 562; 568; 583; 587. Siehe auch ISP (Hrsg.), Handreichung zum Unterricht in der Grundschule. Zur Einführung in den bayerischen Grundschullehrplan von 1981. Donauwörth (Auer) 1982

Wörtern verknüpft oder in sinnvollen Wendungen vorgestellt werden, die das Kind assoziativ mit seinem Erfahrungshorizont verbinden kann. Hier bieten sich u. a. folgende Möglichkeiten an<sup>1)</sup>:

- Verbindung zu geläufigen Wendungen: *divide et impera*;
- Zuordnung zu stammverwandten Wörtern: *verus* zu *veritas*, *studium* zu *studere*;
- Bildung bedeutungsähnlicher oder -gleicher Gruppen: *ferre* und *portare*, *mulier* und *femina*;
- Bildung von Gegensätzen: *lentus* und *celer*, *dies* und *nox*, *concordia* und *discordia*;
- Zuordnung zu demselben Sachfeld: *corpus*, *dens*, *manus*, *pes*;
- Kombination der relativ bedeutungsarmen Wörter, wie z. B. der Pronomina oder der Präpositionen, mit andern Wörtern: *circa horam primam*, *inter spem et metum*, *cum meis ambulo*.

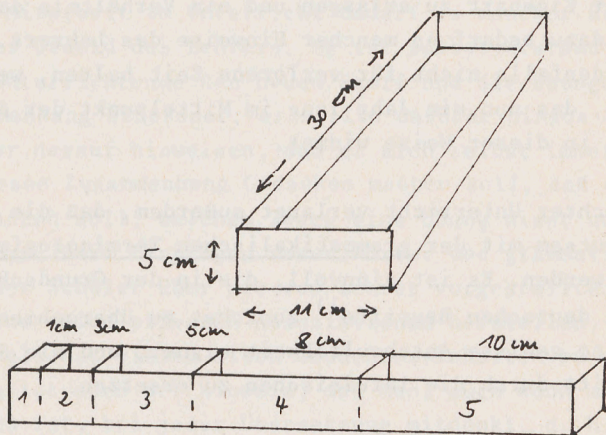
Für das Einprägen der neuen Wörter zu Hause bedarf es einiger Hinweise, da die Schüler diese Form des Lernens in der Grundschule nicht kennengelernt haben: Die Wörter sollten über mehrere Wahrnehmungskanäle gelernt werden (durch lautes Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben).

Die Vokabeln sollten in Blöcken von etwa fünf Wörtern gelernt werden. Wenn man sich einen Block eingeprägt hat, sollte man einige Minuten Pause machen. Es ist günstiger, das Vokabellernen in größeren Abständen zu wiederholen, als sich die Wörter nur einmal kurz einzuprägen. So könnte man sich die Wörter etwa zu Beginn und am Ende der Hausaufgabe, dann vor dem Schlafengehen und vielleicht sogar noch einmal am nächsten Morgen vornehmen. Es ist sinnvoll, schwer merkbare Wörter gesondert zu lernen. Dazu

---

<sup>1)</sup> Nach R. Nickel, *litteratus*. Das Lehrerheft zu *litterae*. Bamberg, München 1982, S. 15  
Weitere Anregungen zur Wortschatzarbeit: Eikeboom, R., *Rationales Lateinlernen*, Göttingen 1970; 116 - 123; Hilbert, K., *Feldbezogene Wortschatzarbeit auf der Oberstufe*, in: AU 17, 5, 1974, 19 - 29; Meusel, H., *Zur Arbeit am lateinischen Wortschatz*, in: AU 22, 2 1979, 19 - 29; Frings, U. - Keulen, H. - Nickel, R., *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg/Würzburg 1981, s. v. *Vokabellernen*; Thurow, R., *Psychologische Analyse des Wortschatzerwerbs im Lateinunterricht*, in: AU 24, 4, 1981, 5 - 23

eignet sich sehr gut die Vokabelkartei, die zudem eine ständige Wiederholung der Problemfälle ermöglicht. Auf die Vorderseite einer Karteikarte wird das lateinische Wort geschrieben, auf die Rückseite die deutsche(n) Bedeutung(en). Auf die Vorderseite kann zusätzlich eine Wendung, die das neue Wort im Kontext zeigt, geschrieben werden (oder ein stammverwandtes Wort oder der Gegensatz oder ein Synonym, s. o. S.88). Der Karteikasten wird etwa auf folgende Weise hergestellt<sup>1)</sup>:



Die neu gelernten Vokabeln stellt man ins erste Fach. Bei der Wiederholung dieser Wörter (wenn das erste Fach ungefähr gefüllt ist) kommen diejenigen, die gewußt werden, ins zweite Fach. Wenn das zweite Fach voll ist, werden diese Wörter kontrolliert: die gut beherrschten dürfen ins dritte Fach aufrücken, die vergessenen kommen ins erste Fach zurück. Diese Vorgänge wiederholen sich, bis am Ende alle Vokabeln im hintersten Fach abgelegt werden können.

<sup>1)</sup> Nach S. Leitner, So lernt man lernen. Freiburg 1977<sup>9</sup>

Natürlich dienen Dias, Filme, Schallplatten und Tonbänder in besonderem Maß der Anschaulichkeit des Unterrichts. In der Alltagssituation werden sie jedoch eine geringere Rolle spielen als die spontan produzierten optischen und akustischen Mittel. Dagegen sind Bildbände im Schaukasten und Posters leicht einsetzbare Anschauungsmittel. Besonders wichtig ist es, die Kinder mit dem wichtigsten Medium, dem Lehrbuch, vertraut zu machen: Das Umschlagbild, die Illustrationen im Innern, die Papierqualität, das Druckbild, die optische Aufteilung der Seiten, die Anlage im ganzen - all das wahrzunehmen, in seiner Eigenart zu erfassen und ein Verhältnis dazu zu gewinnen, dazu bedarf es mancher Hinweise des Lehrers. Man sollte es jedenfalls nicht für verlorene Zeit halten, wenn man sich dem Buch, das nun ein Jahr lang im Mittelpunkt der Arbeit stehen wird, in dieser Weise widmet.

Kindgerechter Unterricht verlangt außerdem, daß die Schüler sehr behutsam mit der grammatikalischen Terminologie vertraut gemacht werden. Es ist sinnvoll, die in der Grundschule üblichen deutschen Begriffe<sup>1)</sup> zunächst zu übernehmen, da ihnen eine gewisse Anschaulichkeit eignet, und sie Schritt für Schritt durch die lateinischen zu ersetzen.

Die Lehrbücher verwenden die Fachsprache nicht immer befriedigend; man wird manchen klärenden Zusatz anbringen, manche Definition vereinfachen. Überhaupt ist zum Lehrbuch zu sagen, daß es die methodische Phantasie des Lehrers nicht ersetzen kann und soll. Man wird vielleicht auch manche Merkmale zur Grammatik, die aus den neueren Büchern verschwunden sind, wieder mit Gewinn verwenden können. Kindgerechter Unterricht heißt ferner, daß der Lehrer an das, was dem Kind bekannt ist, anknüpft und es von hier aus durch altersgemäße Fragen, nicht durch Dozieren, zum Neuen führt. Die Arbeit vollzieht sich zunächst in behutsamen Einzelschritten, über deren Ergebnis man sich jeweils vergewissern wird, so daß gewährleistet ist, daß alle Schüler "mitkommen" (s. u. Abfragen). Erst allmählich, bei zunehmender Vertrautheit mit den Arbeitsweisen, wird man das Arbeitstempo erhöhen.

---

<sup>1)</sup>S. Lehrplan für die Grundschule, a.a.O., S. 582 (verbindliche Begriffe)

Wesentlich ist weiterhin, daß alle Lernformen, die für das Kind neu sind, im Unterricht erklärt und auch eingeübt werden: wie man Wörter lernt, wie man die schriftliche Hausaufgabe erledigt, wie man sich vorbereitet - all das muß im Unterricht gelernt werden. Überlastung der Kinder durch Hausaufgaben wird man vermeiden können, wenn die in der Anfangsklasse unterrichtenden Kollegen miteinander im Gespräch sind, sei es in institutionalisierten, sei es in informellen Kontakten<sup>1)</sup>. Auch das Gespräch mit der Klasse ergibt wichtige Rückmeldungen über den Unterricht.

Zur sinnvollen Mitarbeit im Unterricht bedarf es mancher Hinweise und großer Geduld des Lehrers. Es ist selbstverständlich, daß der Unterrichtende den neuen Stoff und die Übungen in einen Zusammenhang einordnet; er sollte darüber hinaus aber auch den Schüler darauf hinweisen, daß er sich selbst immer wieder über diesen Zusammenhang Gedanken machen soll, daß er sich jeweils klar machen soll, welchem Zweck eine Übung dient und worauf es ankommt. Beim Einprägen neuer Wörter und grammatischer Regeln sollte der Schüler über die vom Lehrer vorgestellten Verknüpfungen hinaus seine privaten Assoziationen herstellen, um das Neue mit möglichst vielen alten Gedächtnisinhalten zu verbinden. Wichtig ist auch der Hinweis, daß man, auch wenn man nicht aufgerufen ist, bei jeder Übersetzung mitdenkt, d. h., daß man im stillen jeden Satz abfragt, daß man sich bei Verben jeweils die Stammformen vorstellt, bei Nomina den Genitiv, das Geschlecht und die deutsche Bedeutung überlegt.

Das Abfragen jedes Satzes muß mit der Zeit zur Selbstverständlichkeit werden. Es empfiehlt sich, jeden Schritt in der Art eines "lauten Überlegens" auszusprechen, da geistige Operationen besser ablaufen, wenn sie artikuliert werden. Sogar die Personalendungen können anfangs laut gesprochen werden. Ein Beispiel für das Abfragen bei der Übersetzung ins Lateinische:

Markus erzählt seinem Freund Geschichten

1. Was wird ausgesagt? - er, sie, es erzählt;  
"er, sie, es" heißt "-t";

---

<sup>1)</sup> Nach einer Stichprobenerhebung des Staatsinstituts für Schulpädagogik verwenden die Schüler der 7. Jahrgangsstufe am meisten Zeit für die Lateinhausaufgaben: durchschnittlich 46 Minuten, gegenüber 21 Minuten für Mathematik und 20 Minuten für Englisch.

- "erzählen" heißt "narrare"  
(oder "ich erzähle" heißt "narro")
- "er erzählt" heißt "narrat"

2. Wer oder was erzählt?

- Markus erzählt;
- "Markus" ist Subjekt; das Subjekt steht im Nominativ,
- also: Marcus narrat.

3. Wen oder was erzählt Markus?

- Markus erzählt Geschichten;
- "die Geschichte" heißt "fabula",
- der Akkusativ Plural heißt "fabulas",
- also: Marcus fabulas narrat.

4. Wem erzählt Markus Geschichten?

Markus erzählt seinem Freund Geschichten.

- "der Freund" heißt "amicus",
- der Dativ Singular heißt "amico",
- "seiner" wird nicht übersetzt, weil es nicht betont ist;
- also: Marcus amico fabulas narrat.

Sehr wichtig ist, daß stereotype Formulierungen verwendet werden. Man kann das Abfrageschema auf ein DIN - A 5-Blatt schreiben, das Schüler auf einen Karton kleben und mit Folie überziehen. Diese "Gebrauchsanweisung" können sie am Anfang bei jeder Übersetzung verwenden. Mit der Zeit wird das Abfragen weniger engschrittig ablaufen, aber die Grundform wird man lange beibehalten.

Entscheidend ist jedoch, daß der Fragemechanismus verstanden worden ist, bevor man ihn anwendet. Stereotypes Abfragen wäre sinnlos, wenn ein Schüler nicht begriffen hätte, daß bei der Präposition "mit" die Frage "mit wem?" in die Irre führt. Allgemein gesprochen: der Unterricht muß mit dem Formensystem im-

mer das Funktionssystem mitbedenken, wenn das Gelernte verstanden und sinnvoll angewendet werden soll. "Der Formengrammatiker sagt: Der Ablativ (d. h. für ihn zunächst die Endung langes -a) hat die drei Funktionen xyz und die vielfältigen Übersetzungen l m n o p. Wir sagen: die hier nacheinander, getrennt erfahrenen Funktionen xyz haben - zufällig - die gemeinsame Endung langes -a bzw. -o, und im Plural -is. Damit sind wir zugleich (sprachwissenschaftlich) redlicher und pädagogisch erfolgreicher gewesen: wir haben gelernt und verstanden". Hartmut von Hentig, von dem das Zitat stammt<sup>1)</sup>, gibt für das Lernen im Lateinunterricht der Unterstufe so viele wesentliche Hinweise, daß sein Buch als Pflichtlektüre für jeden Lateinlehrer gelten kann. Sein Plädoyer für das induktive Verfahren wird durch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie bestätigt. Seine Forderung nach souveränem Umgang mit dem Lehrbuch, seine Überlegungen zum Spiel im Lateinunterricht, zum "Pauken", Üben und Behalten, zum Unterrichtstempo, zur grammatischen Nomenklatur und zur Hin- und Her-Übersetzung enthalten wichtige Anregungen für das Lehren und Lernen. Beherzigenswert ist sein Vorschlag, im Unterricht mehr Latein zu sprechen: "Der Lehrer, der nie selbst Latein spricht, der nur das Latein "kann", das schon im Buch steht, wird unglaubwürdig und - schlimmer noch - er macht die Sache untauglich, die nun allein auf die gedruckten Sätze gestellt ist, die für den Jungen "nicht brauchbar" sind. Der kleine Schüler schenkt der Person des Lehrers grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit als dem Buch. Wieviele Stunden vergehen, ohne daß mehr als zwanzig Worte Latein gesprochen und gehört werden, weil man gerade aus dem Latein ins (meist schlechte) Deutsche übersetzt. Welche Möglichkeiten zur Aufnahme, Wiedergabe und Erprobung sind hier vertan!"<sup>2)</sup>

Eine wichtige Voraussetzung für das Lernen ist die Motivation. Der Lateinunterricht in der 5. Jahrgangsstufe hat hier im allgemeinen keine Schwierigkeiten. Die Schüler sind im ganzen wiß-

---

1) H. v. Hentig, Platonisches Lehren. Band I. Unter- und Mittelstufe. Stuttgart 1966, S. 301

2) H. v. Hentig, S. 306

begierig und dem neuen Fach gegenüber aufgeschlossen. Man kann dieses Interesse lebendig halten, wenn man den Inhalten neben dem Sprachlichen einen angemessenen Platz einräumt. Der Lateinunterricht muß über die Grammatik hinausgehen und die den Kindern fremde und rätselhafte Welt der Römer einbeziehen. Die Schüler kennen oft römische Monumente von Italienreisen her: Davon wollen sie erzählen und Bilder zeigen. Diese Aktivitäten sollte man aufgreifen und soweit wie möglich in den Unterricht integrieren. Durch Hinweise auf Sachbücher kann man dem kindlichen Forscherdrang ein lohnendes Betätigungsfeld erschließen. Vielleicht ist das Ergebnis eine Ausstellung von Buchillustrationen, selbstgefertigten Zeichnungen und selbstgebastelten Modellen. Man wird auf Filme und Fernsehsendungen hinweisen und darüber diskutieren. Besondere Motivation geht von Museumsbesuchen und Exkursionen zu archäologischen Stätten aus. Die Angebote der Museumspädagogik sind eine wertvolle Hilfe für unsere Arbeit.

Der Motivation dienen ferner bestimmte Unterrichtsmethoden, die die Lust der Kinder an Wettbewerb und Spiel ansprechen. Ein lateinisches Kreuzworträtsel als Hausaufgabe wird auf jeden Fall mehr Begeisterung erzeugen als die übliche Form der Übersetzung.

Lateinunterricht kann und soll Spaß machen. Dieses Prinzip soll freilich nicht dazu führen, daß man nur durch äußere Effekte Freude am Lateinischen zu vermitteln sucht. Ein wichtiges Ziel ist es, daß der Schüler die Arbeit an der Sprache selbst als sinnvoll erlebt. Dazu bedarf es einer gewissen Zeit und einer langfristigen Konzeption, die es dem Schüler ermöglicht, den Unterricht als ein durchschaubar strukturiertes Kontinuum zu erleben.

Die Neuheit des Stoffes und der Lernmethoden verlangen vor allem im Lateinunterricht, daß der Schüler herausfindet, auf welche Weise er am besten lernt. Dazu ist es nötig, daß der Lehrer auf die verschiedenen Lerntypen hinweist. Wenn es dem Schüler gelingt, durch Beobachtung seines Arbeitsverhaltens seine spezifischen Schwächen und seine besonderen Stärken zu erkennen,

ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen geschaffen. Wie lange kann ich mich beim Wörterlernen konzentrieren? Zu welcher Tageszeit kann ich mir die Wörter am besten einprägen? Woran merke ich, daß ich im Unterricht nicht mehr aufmerksam mitarbeiten kann? Diese und ähnliche Fragen sollten dem Schüler als ein Weg zur Selbstbeobachtung vorgestellt werden.

Die Eltern sollten darauf aufmerksam gemacht werden, daß sie ihrem Kind durch regelmäßiges Abhören der neuen und der früher gelernten Wörter in sinnvoller Weise helfen können. Ein zur Wiederholung aufgegebenes Kapitel sich vorübersetzen zu lassen und dabei darauf zu achten, daß die Abfrageformel verwendet wird, wäre eine gute Unterstützung. Ein Gespräch über die sachlichen Inhalte der Texte fördert in jedem Fall die Motivation des Kindes. Die Eltern sollten jedoch unter allen Umständen vermeiden, die schriftliche Übersetzung zu verbessern, da sich der Lehrer sonst kein Bild vom tatsächlichen Erfolg seines Unterrichts machen und auf individuelle Kenntnislücken nicht eingehen kann. Sinnvoll ist es natürlich, wenn die Eltern auf die äußere Form der schriftlichen Hausaufgabe zumindest gelegentlich einen Blick werfen.

## ENGLISCH

Mit Englisch begegnet dem Schüler in der 5. Jahrgangsstufe erstmals eine moderne Fremdsprache als Unterrichtsfach. Englisch ist ihm keineswegs völlig fremd. Im Alltag, in der Freizeitgestaltung ist jeder Schüler bereits mit Elementen der englischen Sprache, aber auch der englischsprachigen Zivilisation und Kultur in Berührung gekommen, teils bewußt, teils ohne dies auch nur zu ahnen.

So baut z. B. die musikalische Vorliebe vieler zehn- bis zwölfjähriger Schüler für Popmusik im allgemeinen eine positive Haltung gegenüber der englischen Sprache, in der Popmusik-Texte häufig geschrieben sind, auf. Trends, die häufig ihren Ursprung in den USA oder Großbritannien haben, gehören inzwischen schon wie selbstverständlich zum "Lebensstil" deutscher Jugendlicher und Schüler; als Beispiel dafür seien nur die Blue Jeans genannt.

Der Englischunterricht darf deshalb im allgemeinen mit einer positiven Erwartungshaltung der Schüler rechnen. Aufgeschlossenheit und Neugierde als echte Primärmotivation können dem Lehrer die Arbeit erleichtern. In der aufgeschlossenen und erwartungsvollen Haltung der Schüler gegenüber dem in der 5. Jahrgangsstufe einsetzenden Unterricht in Englisch liegt aber auch eine große Gefahr für Lehrer und Schüler. Die Erfordernisse des Fremdsprachenerwerbs, im besonderen die Gegebenheiten, unter denen eine Fremdsprache in der Schule gelernt werden muß, müssen realistisch gesehen werden: der Erwerb einer Fremdsprache bringt normalerweise für jeden Schwierigkeiten mit sich; harte, zuweilen recht trockene Lernarbeit muß geleistet werden. Ein Vergleich mit dem Erlernen der Muttersprache oder mit dem Erwerb von Englischkenntnissen im englischsprachigen Ausland ist illusionistisch und unfair: dem Englischunterricht stehen im Jahr etwa 40 Wochen mit bestenfalls 6 (5. Jahrgangsstufe), schlimmstenfalls 3 Unterrichtsstunden (9./10. Jahrgangsstufe) pro Woche zur Verfügung. Diese äußeren Bedingungen müssen notwendigerweise eine Rückwirkung auf die

auszuwählenden Lerntechniken haben.

Aber auch bei diesen Gegebenheiten sollte es Schülern möglich sein, Englisch als Sprache und als Unterrichtsfach zu schätzen, auch wenn sie dort gefordert werden. Die positive Einstellung zum Fach wird aller Voraussicht nach wesentlich dauerhafter sein, wenn die Schüler nicht nach anfänglicher Oberflächlichkeit beim Lernen später entdecken müssen, daß ihre Kenntnisse sehr lückenhaft geworden sind und daß nie eine solide Basis gelegt worden ist; in der Mittelstufe lassen sich die Defizite des Anfangsunterrichts nur noch mit großer Mühe ausgleichen.

Sehr begabte Schüler werden bei ungenügender Anleitung zwar Irrwege gehen und umständliche, eventuell zuweilen auch falsche Lerntechniken ausprobieren, um dann aber schließlich doch selbständig die ihren Neigungen und Begabungen angemessenen Lerntechniken zu finden. Trotzdem sollte man sie, vor allem aber die weniger begabten Schüler, rechtzeitig mit den Lerntechniken vertraut machen, die für den Erwerb einer modernen Fremdsprache erforderlich sind.

Es ist Aufgabe des Englischunterrichts - soweit Englisch die 1. Fremdsprache ist - hier Vorleistungen zu bringen, die beim Erwerb einer zweiten modernen Fremdsprache ihre Wirkung entfalten müßten. Der gymnasiale Englischunterricht war dann erfolgreich, wenn jemand, der zwanzig Jahre später, aus beruflichen oder touristischen Gründen, eine weitere moderne Fremdsprache erlernen will, automatisch beim Selbstunterricht die Techniken anwendet, die ihm im Englischunterricht beigebracht wurden.

Da diese Handreichungen sich auf die Bedürfnisse der Schüler in der 5. Jahrgangsstufe beschränken wollen, sind die entsprechenden Ratschläge zu "Lernen lernen" im Fach Englisch nicht zahlreich. Doch handelt es sich um fundamentale und damit unerläßliche Lerntechniken für den Erwerb moderner Fremdsprachen.

Der Englischunterricht in der 5. Jahrgangsstufe will die "sprachliche Verständigung in lebensnahen Grundsituationen menschlicher Begegnungen ... ermöglichen und ... verwirklichen"<sup>1)</sup> und legt daher in besonderem Maße Wert auf die "systematische Erarbeitung und Einübung, sowie praktische Anwendung sprachlicher Grundkenntnisse und grundlegender kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten"<sup>1)</sup>.

In den Richtzielen Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Leseverstehen und Schriftlicher Ausdruck wird im 2. Lernziel jeweils vom Schüler gefordert, daß er die sprachlichen Mittel versteht bzw. anwendet. Er begegnet diesen sprachlichen Mitteln in der Regel in Texten (Hör-, Lesetexten). Selbst das Unterrichtsgespräch stellt, im weitesten Sinn des Wortes, einen Text dar; die Reaktion auf die Äußerung des Gesprächspartners läßt sich vergleichen mit der Reaktion auf einen geschriebenen Text, wobei weitere außersprachliche Signale (Gestik, Mimik) hinzukommen.

Die drei hauptsächlichen "Lernen lernen"-Bereiche für Englisch in der in der 5. Jahrgangsstufe sind daher der Umgang

- mit Wörtern
- mit Grammatik
- mit Texten

## 1. WORTSCHATZ

Das Lernen neuer und das Wiederholen gelernter Wörter erfolgt weitgehend zu Hause. Doch sollte der Schüler in der Schule Anweisungen dafür erhalten, wie man Wörter lernen soll (Vokabelheft, Vokabelkartei siehe unten).

---

<sup>1)</sup> Curricularer Lehrplan für Englisch als 1. Fremdsprache in der 5. und 6. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 15, 18. Mai 1979, S. 450  
Die Lernziele in den Richtzielbereichen 2 und 3 werden in diesen Handreichungen nicht berücksichtigt, da Lerntechniken fachspezifischer Art in diesen Bereichen im allgemeinen erst in späteren Lernjahren eine größere Bedeutung gewinnen.


Das neue Wort begegnet dem Schüler normalerweise in einem Satz, kaum je ohne Kontext. Deshalb sollte es auch im Kontext gelernt werden.

Von fachwissenschaftlicher Seite ist noch nicht abschließend geklärt, in welchem Maße Schüler automatisch auf die deutsche Bedeutung eines ihnen neu begegnenden fremdsprachigen Wortes zurückgreifen, sowohl in ihrem Verstehens- als auch im Lernprozeß. Im folgenden Beispiel wird die deutsche Bedeutung aufgeführt; wer darauf verzichten will, die Spalte mit der deutschen Entsprechung im Wörterbuch eintragen zu lassen, sollte immerhin bedenken, wie er selbst früher (als Englischlehrer doch offensichtlich erfolgreich) Wörter lernte. Eine kurze Umfrage unter den Schülern weist in diesem Bereich oft auf ein erhebliches Auseinanderklaffen zwischen fachdidaktischer Theorie und Schülerpraxis hin.

Im Unterricht begegnet dem Schüler das neue Wort gewöhnlich zuerst in seiner lautlichen Gestalt: er hört es. Gerade in der 5. Jahrgangsstufe wird sich der Lehrer, wo immer möglich, darum bemühen, den Verstehensprozeß visuell zu unterstützen: er zeigt die entsprechenden Gegenstände, weist auf bildliche Darstellungen hin oder verwendet Folien. Beim Lesen des Textes, in dem die neuen Wörter vorkommen, lernt der Schüler sie dann auch in schriftlicher Gestalt kennen. Wie die folgenden Beispiele zeigen (both, go to sleep, against) wird eine visuelle Stützung des Verstehensprozesses nicht immer möglich sein. Der Kontext ist dann oft die einzige Hilfe des Schülers.

both	[bəʊθ]	Dieter and Elke are ~ German.	beide
above	[ə'baʊv]	The light is ~ the table.	über



alarm clock	[ə'lɑ:m klɔ:k]	The		is ringing	Wecker
go to sleep	[gəʊtə'sli:p]	Mr Clark goes to bed at		10 o'clock, but he can't	einschlafen
				~ before half past ten.	

against	[ə'genst]	They are watching the football match England ~ Germany ...	gegen
lunch	[lʌntʃ]	meal (round 12 o'clock)	Mittagessen

Diese und vergleichbare Beispiele für Vokabelarbeit sollten im Unterricht besprochen werden. Der Schüler begegnet ihnen meist in ähnlicher Form in seinem Lehrbuch bzw. in zum Lehrbuch gehörigen Wortschatzhilfen.

Die erste Spalte isoliert die zu erlernende lexikalische Einheit in leicht auffindbarer Weise. Die zweite Spalte stellt ihre lautlich angemessene Wiedergabe sicher. In der dritten Spalte findet sich ein passender Kontext für das Wort; bei größerem Wortschatz, d. h. in späteren Lernjahren, wären hier auch Synonyme, Antonyme, Definitionen denkbar. Die vierte Spalte bietet die möglichst genaue Entsprechung der lexikalischen Einheit auf deutsch.

Wenn der Schüler auf die enge Verknüpfung dieser vier Spalten wiederholt hingewiesen wird, wird er beim häuslichen Lernen von lexikalischen Einheiten darauf zurückgreifen und seinen persönlichen Bedürfnissen entsprechend durch Abdecken der einzelnen Spalten seine Wortschatzkenntnisse selbst kontrollieren können.

Er sollte dabei nicht immer nur eine Seite von oben nach unten durcharbeiten, sondern immer wieder die Reihenfolge variieren. Zu mechanisches Vorgehen mindert sowohl die Konzentration als auch die spätere echte Verfügbarkeit der lexikalischen Einheiten.

Beim Durcharbeiten der Wörter sollten diese, wie auch die Beispielsätze, nicht nur still gelesen, sondern auch laut gesprochen werden. Wenn sich einzelne Wörter besonders schwer einprägen lassen, lohnt sich meist auch der Griff nach Bleistift und Block, um diese Wörter einige Male zu schreiben.

Beim Wörter-Lernen sollten möglichst viele Sinne eingesetzt werden (Auge, Ohr, Sprechwerkzeuge, Hand): die Wörter prägen sich dann besser ein.

Sehr viele Schüler lernen mit ihrem LEHRBUCH, bzw. den dazugehörigen Vokabelhilfen. Diese sollten deshalb im Unterricht besprochen werden, so daß die Schüler sie zu Hause sinnvoll einsetzen können.

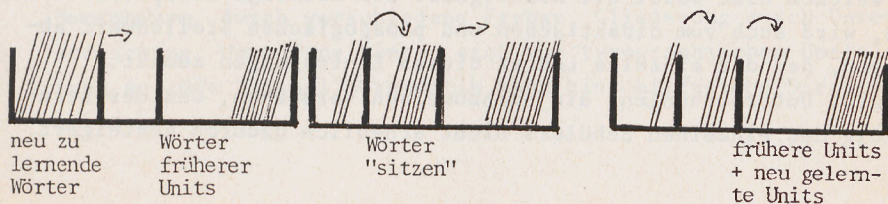
Viele Lehrkräfte lassen VOKABELHEFTE anlegen, da die ausgeliehenen Lehrbücher von den Schülern am Ende des Schuljahres abgeliefert werden müssen und im darauffolgenden Jahr gewöhnlich nicht mehr zur Verfügung stehen. Ein Vokabelheft gewährleistet dann die wünschenswerte Möglichkeit, im folgenden Jahr bei Gelegenheit einzelne Kapitel zur Wiederholung aufzugeben.

Ob für das Vokabelheft das obige Grundmodell mit vier Spalten übernommen wird, hängt sehr stark vom Unterrichtsgeschehen ab, eine verbindliche Vorschrift verbietet sich deshalb.

Für das Vokabelheft scheint die phonetische Umschrift bei denjenigen lexikalischen Einheiten entbehrlich, die aus dem Lehrbuch übernommen sind, da der Schüler dort nachschlagen kann. Bei lexikalischen Einheiten, die im Unterricht aufgegeben wurden, die aber nicht im Lehrbuch stehen, mag die Lautschrift auch im Vokabelheft erforderlich sein.

Die Vokabelkarte<sup>1)</sup> brachte schon in vielen 5. Klassen Erfolg und wurde von den Schülern im allgemeinen begeistert begrüßt. Während auf der Vorderseite die fremdsprachliche lexikalische Einheit eingetragen wird, bleibt auf der Rückseite der Karte Raum für Beispielsätze, Synonyme, Antonyme, Definitionen, die deutsche Bedeutung, Zeichnungen, Ansätze zu Wortfeldern u.v.a.m.

Beim Lernen sortiert der Schüler nach dem I. Durchgang die Kärtchen aus, deren lexikalische Einheiten ihm bereits vertraut sind. Bei weiteren Durchgängen reduziert sich laufend die Zahl der Wörter, die er sich immer noch nicht merken kann.



1) vgl. dazu auch S. 89

Ein Vorteil der Vokabelkartei besteht darin, daß die Kärtchen der neu zu lernenden Wörter beliebig sortiert werden können, womit man leicht ein mechanisches Lernen in starrer Reihenfolge vermeiden kann. Eine Vokabelkartei ist überdies einfach zu ergänzen und kann sehr flexibel verwendet werden. Allerdings wird sie bald sperriger sein als ein Vokabelheft. Es hat sich gezeigt, daß Schüler gerade zu Beginn der 5. Klasse gerne diese Technik anwenden, da hier auch "Lernen" mit "Handeln" verbunden ist. Wenn sie später ein Vokabelheft vorziehen, haben sie dennoch bereits in der 5. Jahrgangsstufe eine Technik kennengelernt, die ihnen auch später (Studium, Beruf) einen ordnenden Zugriff auf neue Bereiche erleichtert.

Gewöhnlich folgen auf mehrere Unterrichtsstunden, in denen kaum neue lexikalische Einheiten aufgegeben werden, auch Tage, an denen sich die Schüler mehr als 5 lexikalische Einheiten für die folgende Unterrichtsstunde neu einprägen müssen. Dann empfiehlt es sich, nicht zwanzig Wörter in einem Block lernen zu wollen. Zuerst sollte sich der Schüler etwa 5 Wörter einprägen und sich erst danach die nächste Gruppe von 5 Wörtern vornehmen. Nachdem die einzelnen Wortblöcke gelernt sind, können sie für einige Zeit beiseite gelegt werden. Der Schüler sollte nun die Hausaufgabe in anderen Fächern erledigen.

Danach, gegen Abend, sollte er die gelernten Wörter nochmals alle ansehen und überprüfen, ob er sie noch beherrscht. Für die Behaltensleistung dürfte es sicher besser sein, wenn die Wörter nicht bis zur Ermüdung alle auf einmal gelernt werden (z. B. 30 Minuten lang), sondern mehrmals über kürzere Zeiträume (im Verlauf des Nachmittags dreimal 10 Minuten).

Wenn die schriftliche Fixierung der neuen Wörter verbindlich aufgegeben wird (Vokabelkartei, Vokabelheft), dann muß die Erledigung dieser Aufgabe auch kontrolliert werden.

In welchem Maße dabei die Richtigkeit der Einträge überprüft werden muß, wird auch vom didaktischen und pädagogischen Stellenwert abhängen, den der einzelne Lehrer diesen Eintragungen zumißt. Es gibt Untersuchungen, die nachzuweisen versuchen, daß der Lernerfolg des einzelnen Schülers nicht erheblich dadurch gesteigert

wird, daß jede seiner schriftlichen Aufgaben vom Lehrer korrigiert wird.

So dürften einzelne Abschreibfehler dann nicht übermäßig ins Gewicht fallen, wenn Schüler ihre Wörter auch im Lehrbuch lernen, das Vokabelheft seine Wirkung erst im folgenden Jahr voll entfalten muß, während dem Eintrag ins Vokabelheft zu diesem Zeitpunkt vor allem die Aufgabe zgedacht ist, durch ein mitdenkendes Abschreiben die neu gelernten Wörter zu festigen.

## 2. GRAMMATIK

Grammatik im Anfangsunterricht Englisch zielt nicht auf die Errichtung eines abstrakten, alle Ausnahmen einschließenden Regelsystems. Die Arbeit konzentriert sich vielmehr auf die vom Schüler für seine eigene Sprachproduktion zu beherrschenden grammatischen Erscheinungen und ihre Anwendung. Daher wäre es auch aus zeitlichen Gründen nicht vertretbar, würde man Erscheinungen in den Mittelpunkt rücken, die von der Muttersprache her kein Fehlverhalten erwarten lassen.

Das Lernmaterial wird dabei in aller Regel in der Form zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Äußerungen ("Lehrtexte") in englischer Sprache dargeboten.

Die Fähigkeit der Schüler, grammatische Erscheinungen bei ihrer eigenen sprachlichen Produktion richtig anzuwenden, wird durch Einsicht in deren Funktion erheblich gefördert. Zur Sprachanwendung kommt schon ab der 5. Jahrgangsstufe die Sprachbetrachtung. In der Praxis erweist es sich immer wieder als sehr hilfreich, wenn induktiv mit den Schülern aus den Lehrtexten erarbeitete grammatische Erscheinungen in einem entsprechenden Tafelbild einprägsam dargestellt werden.

Hervorhebung durch verschiedene Farben, Gliederung durch Unterstreichung, Umrandung bieten sich zur typographischen Gestaltung an. Die "Signal"-Grammatik kann hier hilfreiche Dienste leisten.

Bsp. singular

plural

my hat  
a watch

our hats  
some watches

Bsp. present continuous

simple present

Mary is listening  
to the radio.  
(now/at the moment)

She listens to the music  
programme.  
(every day/sometimes)

Mr. Fog is travelling  
to work by bus this  
week. His car is in the  
garage for repairs.  
(this week)

He usually travels by car.  
  
(usually)

Erfahrene Praktiker scheuen sich nicht, den Schülern zuweilen "Eselsbrücken" anzubieten, deren Unzulänglichkeiten allerdings dem Schüler von Anfang an angedeutet werden sollten, um ihn nicht in falsche Sicherheit zu wiegen.

EINMALIGKEIT -----> present continuous  
WIEDERHOLUNG -----> simple present

Die beiden folgenden Beispiele zeigen, daß Vorsicht geboten ist bei der Anwendung solcher "Eselsbrücken" (verallgemeinernde "Regeln"):

I've forgotten my money. - You're always forgetting your money.  
First he opens the window, then he sits down to write a letter.

Bei der typographischen Gestaltung grammatischer Erscheinungen muß beachtet werden:

- jeder Beispielsatz soll möglichst nur eine Schwierigkeit vorführen,
- der Kontext soll kommunikativ überzeugend gestaltet werden,
- die verwendete Sprache soll möglichst einfach sein.

Will man auf eine verbale Formulierung der Regel nicht verzichten, dann muß diese - ob englisch oder deutsch - möglichst

kurz und klar gehalten sein.

Dabei sollte besonders auf die Terminologie geachtet werden. Eine Anlehnung an das verwendete Lehrbuch ist für die Schüler fast immer die größte Hilfe, da zu Hause auch mit dem Grammatikheft des Lehrbuchs gearbeitet wird. Soweit neben der englischen auch die deutsche Terminologie eingeführt werden soll, empfiehlt sich eine zumindest schulinterne Absprache: zu viele unterschiedliche Ausdrücke für eine Erscheinung belasten unnötig die Merkfähigkeit.

Für die Arbeit zu Hause ist es gerade im Anfangsunterricht notwendig, die an der Tafel erarbeiteten Beispielsätze und Regeln auch in ein Heft (Grammatikheft, Schulheft, eventuell Vokabelheft) übertragen zu lassen. Alle Schüler sollten ihre Hefte in einheitlichen Farben gestalten.

### 3. Arbeit mit Texten

Ratschläge zum Umgang mit Texten sind in vieler Hinsicht fachübergreifend. Doch ergeben sich gewisse Modifikationen aufgrund der von Fach zu Fach verschiedenen Texte.

Im englischen Anfangsunterricht handelt es sich gewöhnlich um Dialoge oder narrative Texte. Die Texte sind meist kurz. Erst bei der Verwendung von Lektüren im Unterricht begegnet der Schüler auch längeren Texten.

Die Texte des Lehrwerks sind im allgemeinen Ausgangspunkt für das Unterrichtsgespräch und müssen deshalb verstanden werden. Verständnis bedeutet im Anfangsunterricht vor allem sprachliches (Wortschatz/Grammatik) und inhaltliches Verständnis. Autorenintention, Stilfragen erlangen erst in späteren Lernjahren Bedeutung.

Um den Text inhaltlich zu erarbeiten, sucht man nach Schlüsselwörtern. Wird der Text zum Abschreiben aufgegeben, dann kann man diesen im schülereigenen Heft stehenden Text farbig markieren lassen. Sonst kann man die Schlüsselwörter im Lehrbuchtext su-

chen und dann ins Heft eintragen lassen. Zu Hause sollte sich der Schüler die Schlüsselwörter eines Textes immer wieder vergegenwärtigen, um im Unterricht mitreden zu können.

Einen hektographierten oder im Heft stehenden Text kann man durch Markierungen in vielfältiger Weise erschließen:

- Bsp.     -"Unterstreiche alle Passagen, die dir gefallen/nicht gefallen!"  
          -"Unterstreiche alle -ing-Formen, Adverbien, Nebensätze usw.!"  
          -"Unterstreiche alle "wichtigen" Teile des Textes (Inhalt!)!"

Diese Arbeit mit dem Text erfreut sich bei Schülern großer Beliebtheit, wenn Texte dadurch nicht bis zum Überdruß ausgeschlachtet werden.

Nach einer so intensiven Beschäftigung mit dem Text wird es vielen Schülern nicht mehr schwerfallen, Textteile (z. B. Dialogparts) auswendig zu lernen. Vor allem lernschwächere Schüler profitieren oft durch Auswendiglernen von Texten, da sie dabei "auf sicherem Boden" Sprechbereitschaft zeigen können.

Hinsichtlich der immer häufiger eingesetzten Hörtexte müssen die Schüler angehalten werden, die Texte wiederholt anzuhören. Auch hier wird man zuerst Schlüsselwörter oder Schlüsselsätze herausarbeiten (Lückendiktate fördern diese Technik).

Gerade bei der Arbeit mit Hörtexten erfahren die Schüler die Notwendigkeit absoluter Konzentration: Ruhe im Zimmer, keine Ablenkung.

Aus seiner eigenen Erfahrung wird jeder Lehrer den Schülern weitere Ratschläge zur Erarbeitung von Wortschatz, Grammatik, Textarbeit geben können. Es sollte sich immer um **A n g e b o t e** handeln, da nach der jeweiligen Lerndisposition letztlich jeder Schüler zu seinen eigenen Lerngewohnheiten kommen wird. Dies wird ihm aber leichter fallen, wenn ihm viele Lerntechniken vorgeführt werden, aus denen er aufgrund eigener Erfahrungen auswählen kann.

## FRANZÖSISCH

Das Fach Französisch ist als 1. Fremdsprache an den Gymnasien in Bayern seltener vertreten als Englisch oder auch Latein; dennoch erscheinen einige Anmerkungen zum "Lernen lernen" als Aufgabe eines grundlegenden Französischunterrichts unverzichtbar.

Besonderheit des Französischen ist es, von Anfang an die Merkmale einer lebenden Fremdsprache mit den Anforderungen eines klar durchgegliederten Grammatikunterrichts zu verknüpfen. Die Schüler, die das Französische als 1. Fremdsprache lernen, erleben einen vielseitigen Einstieg in den gymnasialen Bildungsgang und erwerben gleichzeitig eine breite und solide Grundlage für alles weitere Lernen, insbesondere natürlich für das Erlernen der anderen Fremdsprachen.

Was im Beitrag zum Fach Englisch über die positive Grundhaltung der Schüler in der 5. Jahrgangsstufe zum Erlernen einer modernen Fremdsprache gesagt ist, gilt entsprechend auch für das Französische (z. B. Urlaubsland Frankreich; Chansons; bei den Jungen: Tour de France; bei den Mädchen: Mode). Ein vorrangiges Anliegen des Anfangsunterrichts muß es sein, diese gute Ausgangsposition von Anfang an zu festigen und möglichst weit in die späten Pubertätsjahre hinein zu "retten" - diese Motivation also durch entsprechende Methoden und Anforderungen zu stützen.

Die ursprüngliche Freude der Zehn- bis Zwölfjährigen an der schnell zu erwerbenden Fähigkeit, einzelne (wenn auch nur global erlernte) Sprachstücke praktisch anzuwenden, darf also nicht etwa durch eine zu einseitige Orientierung des Unterrichts an Kriterien der Systematik zunichte gemacht werden.

Die Erwartungen von Schülern, die das Französische als 1. Fremdsprache erlernen, unterscheiden sich nun einmal grundlegend von denen der Schüler, die es etwa nach Englisch und Latein als dritte Fremdsprache "angehen". Dementsprechend müssen der Lehrer und das Lehrwerk den Schülern Lernerfahrungen vermitteln, die diesen positiven Erwartungen entgegenkommen und helfen, geeignete Lerntechniken zu erwerben. In diesem Sinne wird ein guter Anfangsunterricht den Schülern von der ersten Stunde an das Erlebnis vermitteln, daß es häufig Gelegenheiten gibt, erlernte Sprachstücke im Alltag "anzubringen". Die Auswahl des Lernstoffs muß sich also gerade in den ersten Wochen und Monaten am Kriterium einer vielseitigen Anwendbarkeit orientieren, wobei auch für außerunterrichtliche Situationen (z.B. Gespräche zwischen Klassenkameraden und im Familienkreis) möglichst viele geeignete Versatzstücke angeboten werden sollten:

Mon cahier n'est pas là!

Où est mon cahier?

Et mon livre?

Voici mon devoir.

(Nach Tafelanschrieb:) On copie, monsieur?

(Bei Störungen.) Laisse-moi! (Laisse-moi tranquille.)

(Zu Hause:) Un peu de lait, s'il te plaît!

Un peu de pain ... Merci bien!

Au revoir, maman, et bonne journée!

In diesem Sinne empfiehlt es sich dringend, in Elternversammlungen und Rundbriefen die Eltern darauf hinzuweisen, daß es die gute Möglichkeit gibt, ihren Kindern zu helfen, das Lernen zu lernen, indem sie auf einfache anwendungsbezogene "Sprachspiele" eingehen - also (selbstverständlich in sehr begrenztem Umfang!) ggf. sogar solche Spiele "mitlernen" (etwa als Spiel einer "Geheimsprache", z. B. am

Ende einer Mahlzeit im Familienkreise: "Je peux quitter la table, maman?" - "Oui.").

Dem kindlichen Erfindungsreichtum für solche Anwendungsspiele sollte nach Kräften Vorschub geleistet werden; nicht selten werden Schüler, wenn man ihre Anfangsmotivation erst einmal in diese Richtung gelenkt hat, selbst kreativ und finden Situationen, in denen sie gelernte Versatzstücke anwenden können.

Dabei kann es allerdings vorkommen, daß Schüler aufgrund erster Lernerfolge die mögliche Lerngeschwindigkeit falsch einschätzen und sich eine freie und thematisch unbegrenzte Gesprächsfähigkeit schon viel früher erhoffen, als sie tatsächlich erreichbar ist. In diesem Falle wird es die Aufgabe des Lehrers sein, die Enttäuschung, die sich bald einstellen müßte, gar nicht erst aufkommen zu lassen: er wird den Schülern bewußt machen, daß es in den ersten Monaten (und Jahren) des Fremdsprachenunterrichts bei der Fülle denkbarer Situationen, Sprechanlässe und Themen unvermeidlich nur darum gehen kann, ein vorläufig deutlich begrenztes - aber immerhin in bestimmten Situationen praktisch anwendbares - Repertoire eigener Ausdrucksmöglichkeiten zu erwerben.

Daß die Schüler dabei eine Reihe von häufigen (z.T. sogar formelhaften) Äußerungen zunächst nur "global" erlernen, ist gerade beim Französischen als 1. Fremdsprache kein Nachteil. Soweit die in solchen Sprachformeln vorkommende Grammatik zum Lernstoff des ersten Lernjahres gehört, wird der Lehrer dem Schüler den grammatischen Aufbau natürlich erläutern und einsichtig machen. Daneben bietet aber gerade das Lernverhalten der jüngeren Schüler die für den Anfangsunterricht besonders wertvolle Möglichkeit, daß sie sich auch solche sprachlichen Wendungen einprägen, deren grammatischen Aufbau sie vorläufig noch nicht durchschauen und die sie daher zunächst eben nur rein formel-

haft anwenden (Musterbeispiele: voici ...; qu'est-ce que c'est?).

Umgekehrt wird der Lehrer die Formenvielfalt, der die Schüler bei diesen Versatzstücken begegnen, gelegentlich dazu nützen können, eine gewisse "Neugier", eine Freude am Erkennen, am Verstehen und schließlich am Beherrschen der jeweils richtigen Sprachformen zu wecken. Durch seine Orientierung auf praktische Anwendungsmöglichkeiten in Verbindung mit einer solchen auch theoriebezogenen Motivation gewinnt der Französischunterricht die bestmögliche Voraussetzung - nämlich eine einsehbare Begründung - für die Erfüllung der Aufgabe, sich beim Erlernen einer Fremdsprache auch grundlegende sprachliche Einsichten anzueignen. Die meisten Schüler lernen eben am besten einen Lernstoff, dessen Wert sie einsehen, da sie ihn für sich selbst als notwendig und wünschenswert erfahren haben. In dem auch für die praktische Sprachanwendung unerläßlichen "Lernbereich Sprachformen" (= Grammatik) kann und sollte der Lehrer daher durchaus auch mit begründenden Erklärungen sprachtheoretischer Art arbeiten. So kann er etwa den Schülern beim Erlernen der Verb-Formen bewußt machen, daß Sprechen und Sprache immer eine erste Person voraussetzen, die spricht (bzw. schreibt), und (mindestens) eine andere Person, die das Gesprochene anhört (bzw. das Geschriebene irgendwann einmal liest); daß dabei der Sprechende

- entweder von sich selbst redet - "ich", 1. Person,
- den anderen an-spricht - "du", 2. Person,
- von irgendeiner anderen, einer "3. Person" spricht, oder von einer Sache, oder von mehreren Personen oder Sachen aus der großen Fülle von Menschen und Dingen, die es in der Welt gibt.

(Von hier ließe sich etwa - in einer anderen Unterrichtsstunde! - eine Brücke schlagen zur Endungslosigkeit in der 1., 2. und 3. Person Singular und in der 3. Person Plural beim mündlichen Gebrauch vieler französischer Verben). Das Fehlen gestischer und anderer situativer Elemente beim

schriftlichen Sprachgebrauch wiederum kann begreiflich machen, warum beim Schreiben eine größere Zahl von sprachlichen Signalen - "Endungen" - gesetzt wird als beim Sprechen.

Der Zeitpunkt, wann den Schülern solche sprachtheoretischen Erläuterungen (erstmalig bzw. wiederholend) gegeben werden sollen, ist in der Lerntheorie sehr umstritten; auch die Erfahrungsberichte von Lehrern sind keineswegs einheitlich. Wahrscheinlich ist es am besten, wenn sich jeder Lehrer an der Aufnahmebereitschaft seiner Klasse(n) orientiert, die offensichtlich von Fall zu Fall verschieden sein kann. Er wird also schon bald und dann immer wieder erste kurze Erklärungsansätze zu geben versuchen und diese Ansätze dann und in dem Maße behutsam erweitern, wie er feststellen kann, daß seine Schüler auf solche Erläuterungen "ansprechen".

Selbstverständlich dürfen diese Erläuterungen weder vom Lehrer noch vom Schüler als (prüfungsrelevanter) "Lernstoff" mißverstanden werden. In Verbindung mit der steten Erwartung aber, den Lernstoff auch anwenden zu können, werden solche vom Lehrer gegebenen (theoretischen) Begründungen wohl mindestens einem Teil der Schüler den Sinn des Lernens einsichtig machen. Um so mehr werden die Schüler auch hinnehmen, daß sie sich Wörter und Formen so gut einprägen müssen, daß sie sie bei Bedarf jederzeit wieder erkennen bzw. selbst anwenden können.

Bestimmte angeblich rein mechanische Arbeitsformen des Fremdsprachenunterrichts - wie etwa das Abschreiben eines Lektionstextes, einer Wörterliste, eines Gesamttextes, einer Einsetzübung - sind bei Schülern sehr unbeliebt; sie erscheinen ihnen unproduktiv und sinnlos. Viele Lehrer halten hingegen solche Übungen aus guten Gründen für unverzichtbar. Vielleicht muß auch hier dem Prinzip des einsichtigen Lernens mehr Raum gewährt werden, d.h. der Lehrer sollte immer wieder versuchen, bei seinen Schülern Verständnis für den Sinn zu wecken, der hinter solchen psychomotorischen

Aufgaben steht. Er sollte ihnen etwa die alte Lernerfahrung bewußt machen, daß sinnbewußtes Schreiben schnellere Lernerfolge ermöglicht als wiederholtes "Nur-Lesen". Dabei kann er sich darauf berufen, daß Schüler in Tagungen immer wieder selbst versichern, daß der bei solchen Übungen durchaus mögliche Lernerfolg sich regelmäßig nur dann einstellt, wenn diese Übungen eben nicht rein mechanisch erledigt, sondern mit geistiger Beteiligung bearbeitet werden - wenn die Lernenden also stets an die Bedeutung dessen denken, was sie schreiben.

Diese Schülerbeobachtung kann abschließend wohl noch etwas allgemeiner als grundsätzliche Empfehlung für das Lernen - Lernen beim Französischunterricht gegeben werden: Als eine praktisch anzuwendende Fremdsprache ist das Französische dann am besten zu lernen, wenn der Lehrer diesen Lernvorgang in sinnvolle Lernaufgaben aufteilt, deren Bedeutung und Zweck der Schüler Schritt für Schritt einsehen kann. Bei praktischen Anwendungsaufgaben ist diese Einsicht leichter zu vermitteln als bei formalen Vorübungen zu solchen Anwendungsaufgaben; gerade bei diesen kann und soll der Lehrer es sich daher zur Aufgabe machen, durch gezielte Erläuterungen verschiedener Art zu erreichen, daß sich die mögliche Einsicht bei seinen Schülern tatsächlich einstellt.

Daß dieser Grundsatz und andere Teile des Gesagten auch für den etwas später einsetzenden Unterricht in Französisch als 2. Fremdsprache und z.T. darüber hinaus auch für verschiedene andere Schulfächer gelten, darf angenommen werden, so wie umgekehrt manche der für die anderen Fächer gegebenen Einzelempfehlungen - etwa zum Wörterlernen, zum Wert ständiger Wiederholung - auch auf den Französischunterricht zu übertragen sind.

#### Literatur:

Albert Raasch, Fremdsprachen lernen, aber wie? München 1982  
(Hueber 3155)

## MATHEMATIK

Zu den Unterrichtszielen der Grundschule im Fach Mathematik zählt die Erziehung zu Genauigkeit, Sachlichkeit und Selbstkontrolle. Diese Fähigkeiten gilt es in der 5. Jahrgangsstufe zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Sie bilden die Voraussetzung für das Erlernen der spezifischen Arbeitstechniken des Gymnasiums im Fach Mathematik.

Der Mathematikunterricht der Grundschule, der durch Spiel, handelnden Umgang mit Dingen und Freude am eigenen Tun an mathematische Fragestellungen heranführt, wird im Gymnasium stärker versachlicht und folgt einer systematischen Ordnung.

Dies erfordert eine stärkere Disziplin im Lernverhalten. Geeignet für die Einführung in die Arbeitsmethoden des Gymnasiums erscheint ein Kurs "Lernen lernen" im Rahmen des Unterrichts zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe, der für das Fach Mathematik vorgeschlagen und im folgenden dargestellt wird.

Alle wesentlichen Informationen, die in diesem Zusammenhang an Eltern und Schüler weitergegeben werden sollten, sind den Beispielen für "Elternbrief", "Schülerbrief" bzw. "Arbeitsblätter für Schüler" zu entnehmen.

Erfahrungen von Schulen, die bisher schon solche Kurse "Lernen lernen" durchgeführt haben, sind durchwegs positiv. Insbesondere die im engen Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten der Fächer vorgenommene Einführung in die Lern- und Arbeitstechniken des Gymnasiums zeitigt gute Erfolge.

Die Miteinbeziehung der Eltern in dieses Vorhaben ist unbedingt erforderlich.

In einem allgemeinen Elternbrief der Schule (evtl. auch Elternabend) werden die Eltern über die "Aktion Lernen lernen" informiert: Sie erhalten allgemeine Hinweise zur Organisation des häuslichen Lernens (S. 43 ff. dieser Handreichung) und erfahren auch, daß den Schülern in den einzelnen (bzw. eini-

gen wichtigen) Fächern genauere Hinweise zum Lernen in der Schule und zu Hause gegeben werden. Diese fachspezifischen Hinweise sollten nicht gleichzeitig in allen Fächern gegeben werden, sondern von Fach zu Fach "phasenverschoben". Mit dem Beginn der Einführung in "Lernen lernen im Fach Mathematik" empfiehlt es sich, den Schülern zur Information ihrer Eltern einen Brief (siehe "Elternbrief Mathematik") mit nach Hause zu geben.

In den folgenden Mathematik-Stunden werden dann z.B. die einzelnen Punkte des Schülerbriefs besprochen (pro Stunde ein Punkt, Wichtiges farbig unterstreichen lassen, etc....). Für die Schüler interessanter erscheint das Beispiel der Arbeitsblätter. Jeweils in einer Stunde wird eine Lerneinheit, die auf ein Blatt in Heftgröße (mit Kleberand) kopiert wurde, ins Heft eingeklebt. Diese Seite kann z.B. noch bemalt werden. Zusätzlich kann auch eine Knobelaufgabe, Scherzfrage o.ä. auf der Seite stehen, so daß es den Schülern Spaß macht, sich mit den "LL-Blättern" zu beschäftigen.

Auf diese Weise werden in ca. drei Wochen in den Mathematikstunden jeweils bis etwa 10 Minuten aufgewendet, um mit den Schülern die einzelnen "Lerneinheiten" zu besprechen. Jeder Schüler hat den Kurs "Lernen lernen in Mathematik" dann in seinem Heft. Im Laufe des Schuljahres sollte der Lehrer immer wieder darauf Bezug nehmen.

Der Elternbrief, der Schülerbrief und die Arbeitsblätter sind Beispiele, die von der Fachschaft bzw. der Gruppe der beteiligten Mathematiklehrer in den 5. Klassen abgeändert oder ergänzt werden können. Wichtig ist auf jeden Fall, daß der Lehrer die Ratschläge, die er gibt, selbst ernst nimmt und einmal vereinbarte Regelungen (z. B. zur Heftführung) auch das ganze Jahr über beibehält.

Die genaue Festlegung von allen für den Mathematikunterricht

des 5. Schuljahrs erforderlichen Materialien, z. B.:

Art und Größe der Hefte, Einbandfarben

Bleistifte, Farbstifte (z. B. Drehbleistifte mit  
0,5 mm-Mine)

Lineal, Geo-Dreieck, Zirkel etc.

sollte von den Lehrern am besten gemeinsam erarbeitet werden.

Beispiel für einen Elternbrief im Fach Mathematik

An die Eltern unserer Fünftklässler

Sehr geehrte Eltern!

Der Unterricht am Gymnasium baut auf den Fundamenten der Grundschule auf. Ihrem Kind wird also vieles bekannt vorkommen, manches freilich wird ihm neu oder anders erscheinen. Vor diesem Hintergrund sollen für die Arbeitsweise in den einzelnen Fächern nach und nach einige Hinweise gegeben werden. Für Mathematik werden die Fachlehrer Ihrem Kind entsprechende Regeln in die Hand geben, die auch im Unterricht näher besprochen werden. Sie selbst möchten wir hierzu noch auf folgendes hinweisen:

1. Als Eltern sollten Sie am schulischen Leben Ihres Kindes Anteil nehmen. Schauen Sie sich deshalb z.B. ab und zu die Hefte Ihrer Kinder an und lassen sich berichten, was sie im Mathematikunterricht gelernt haben. Falls Sie sich übrigens mit einer Lösungsmethode nicht einverstanden erklären können, weil diese z.B. für Sie gänzlich neu zu sein scheint, so werten Sie diese Ihren Kindern gegenüber bitte nicht ab und versuchen Sie nicht, ihm andere Methoden oder "Tricks" aufzuzwingen. Sie würden damit Ihr Kind nur verunsichern, ihm aber nicht helfen.
2. Lösen Sie bitte nicht die Hausaufgaben für Ihr Kind. Wenn es notwendig erscheint, dann lösen Sie gelegentlich mit Ihrem Kind die gestellte Aufgabe, zweckmäßigerweise nach dem Vorbild einer meist bereits in der Schule gelösten, der Hausaufgabe entsprechenden Aufgabe. In der Regel genügt es jedoch, wenn Sie sich gelegentlich zeigen lassen, daß die (nach Hausaufgabenheft) gestellte Aufgabe ordentlich gemacht wurde.
3. Ermutigen Sie Ihr Kind, bei Unklarheiten den Lehrer zu fragen. Sollten bei der Erledigung der Hausaufgaben unüberwindliche Schwierigkeiten auftauchen, sollten Sie die Anfertigung der Hausaufgaben abbrechen und dem Lehrer eine entsprechende Mitteilung im Heft oder auf einem eigenen Blatt

zukommen lassen. Falls Ihr Kind regelmäßig wesentlich länger als 30 Minuten für die Hausaufgabe in Mathematik benötigt, dann sprechen Sie bitte selbst mit dem Lehrer.

4. In der 5. Klasse (bis zur 8. Klasse) haben die Schüler üblicherweise jeweils vier Wochenstunden Mathematik, also in der Regel nur an einem Schultag nicht. Auch wenn die Hausaufgabe nicht auf den nächsten Tag aufgegeben wurde, sollte sie noch am gleichen Tag erledigt werden, da dann die Zusammenhänge noch frisch in Erinnerung sind. Wenn möglich, sollten die Hausaufgaben auch immer etwa zur gleichen Zeit gemacht werden. Ihr Kind entwickelt so am ehesten einen festen Arbeitsrhythmus.

5. Hat ein Kind längere Zeit den Unterricht versäumt, oder ist eine Schulaufgabe einmal schlechter ausgefallen, versuchen manche Eltern ihren Kindern zusätzliche Übungsaufgaben zu geben. Bitte beachten Sie, daß es nicht auf die Quantität der Aufgaben ankommt: Entscheidend ist, daß Ihr Kind die Lösung eines Aufgabentyps inhaltlich vollständig erfaßt, und nicht, daß möglichst viele Aufgaben eines Typs nur formal und damit oberflächlich geübt werden.

Wenn Sie einige Übungsaufgaben extra geben wollen, so nehmen Sie zunächst solche aus dem Buch, die Ihr Kind schon in der Schule oder als frühere Hausaufgabe gerechnet hat. Es ist schon ein großer Fortschritt, wenn das Kind in der Schule "vorgerechnete" Aufgaben selbständig nachvollziehen kann. Die Ergebnisse können Sie mit den Ergebnissen im Heft (die unter Umständen mit Farbstift korrigiert wurden) vergleichen. Diese Methode bewährt sich auch als Vorbereitung auf eine Schulaufgabe.

Wenn Sie eine Aufgabe stellen, die Ihr Kind noch nicht gerechnet hat, so sind wir gerne bereit, diese mit Ihrem Kind zu besprechen.

6. Falls Sie zu Hause einen Taschenrechner haben, ist es wohl unvermeidlich, daß Ihr Kind damit "spielt" und rechnet. Achten Sie jedoch darauf, daß der Taschenrechner bei den Hausaufgaben nicht benützt wird. Bevor die Schüler den Taschenrechner verwenden dürfen, muß ihre Fertigkeit im Kopfrechnen und im schriftlichen Rechnen soweit gesichert sein, daß sie z. B. Sinn oder Unsinn eines Taschenrechnerergebnisses durch Überschlagsrechnung im Kopf abschätzen können. (Deshalb ist der elektronische Taschenrechner offiziell erst ab der 9. Jahrgangsstufe zugelassen).  
Kopfrechnen sollten Sie übrigens mit Ihrem Kind immer wieder üben.

Schließlich dürfen wir Sie bitten, nicht nur bei allen Schwierigkeiten mit dem Fach Mathematik, sondern auch bei Erfolgen Ihres Kindes, mit uns Kontakt aufzunehmen und zu halten.

Mit freundlichen Grüßen

die Mathematiklehrer der 5. Klassen

gez. ....  
(5a)                      (5b)                      (5c)

P.S.      Unsere Sprechstunden:

Termine: .....  
.....

## Schülerbrief zu "Lernen lernen", Fach Mathematik

### Hinweise zum Lernen in Mathematik

#### für die 5. Jahrgangsstufe

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wie Du schon weißt, wollen Dir Deine Fachlehrer nach und nach einige Hinweise zur richtigen Arbeitsweise in den einzelnen Fächern geben. Einige allgemeine Regeln zum richtigen Lernen (z. B. wie Du Dir die Zeit richtig einteilen kannst oder wie Dein Arbeitsplatz aussehen soll) hast Du schon kennengelernt. Da Du auch in der Grundschule schon Mathematikunterricht erlebt hast, wird Dir jetzt am Gymnasium vieles bekannt vorkommen, manches freilich wird Dir neu oder anders erscheinen. Hier nun einige Regeln zum richtigen Lernen in Mathematik.

#### 1. Mitarbeit im Unterricht

Arbeite im Unterricht beständig mit!

Wie in allen Fächern, so hat auch in Mathematik die fortlaufende, beständige Mitarbeit im Unterricht große Bedeutung. Dazu gehört auch, daß Du bei Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten sofort Deinen Fachlehrer fragen sollst. Dein Lehrer wird sich bemühen, eine Aufgabe, einen Gedankengang oder einen neuen Begriff noch einmal zu erklären. Wichtig: Es gibt keine dummen Fragen!

#### 2. Hausaufgaben in Mathematik

Hausaufgaben am gleichen Tag erledigen!

Du hast in der 5. Klasse 4 Stunden Mathematik<sup>1)</sup> in der Woche, also nur an einem Schultag nicht. Aber auch wenn die Hausaufgabe nicht von einem Tag auf den nächsten aufgegeben wurde, solltest Du die Hausaufgabe an dem Tag machen, an dem Du sie bekommst: Du hast den Unterricht vom Vormittag noch frisch in Erinnerung und hast ohne Zeitdruck mehr und bessere Einfälle.

<sup>1)</sup> An Schulen mit Orientierungsstufe: 5 Stunden Mathematik

Wiederholung ist immer ein Teil der Hausaufgabe!

Zur Hausaufgabe gehört immer, auch wenn es der Lehrer nicht ausdrücklich sagt, daß Du anhand des Heftes und des Lehrbuches den Stoff der vergangenen Unterrichtsstunde wiederholst. Du kannst dabei auf einem Schmierblatt Skizzen, Mengendiagramme, Rechenbäume, Stellenpläne usw. nochmals zeichnen oder Nebenrechnungen machen und so den Lehrstoff festigen.

Erst überlegen, dann handeln!

Lies Dir die Aufgaben erst in Ruhe durch. Die einzelnen Teilaufgaben solltest Du der Reihe nach erledigen, da sie oft aufeinander aufbauen. Bei schwierigeren Aufgaben kannst Du es zuerst auf einem Schmierblatt versuchen. Ins Heft sollen dann die Lösungen in übersichtlicher Form geschrieben werden. Zur Erleichterung der späteren Wiederholungen muß Du auch alle Zwischenschritte und Nebenrechnungen (außer Kopfrechenaufgaben) aufschreiben.

Du kannst nichts erbrüten!

Falls Du eine Aufgabe nicht lösen kannst, sieh Dir zuerst die letzten Schulübungen an, hier wirst Du sicher einen Hinweis oder eine ähnliche Aufgabe finden. Wenn Du trotz längerem Bemühen eine Aufgabe nicht schaffst, dann verzichte darauf, stundenlang herumzubrüten. (Du brauchst deshalb auch nicht gleich an Deinen mathematischen Fähigkeiten zu zweifeln. Das ist auch schon bei den besten Mathematikern vorgekommen).

Trage in diesem Fall die Lösung der Aufgabe so weit ins Heft ein, wie Du es geschafft hast, und frage Deinen Lehrer noch einmal. Dein Lehrer will ja wissen, wo er Dir speziell weiterhelfen soll.

Eigene Leistung ist Ehrensache -  
Abschreiben ist Selbstbetrug

Natürlich solltest Du Deinen Eltern gelegentlich Deine Hausaufgaben zeigen oder mit den Eltern darüber sprechen. Verkehrt wäre es jedoch, wenn Du Dir Deine Aufgaben von Eltern oder anderen Personen lösen lassen würdest. Auch wenn Du die Aufgaben von Klassenkameraden abschreibst, betrügst Du Dich nur selbst, denn nur durch die eigene Leistung lernst Du tatsächlich etwas. Bedenke, daß du auch bei der Schulaufgabe auf Dich allein angewiesen bist. Übrigens: Damit Du selbst das Kopfrechnen nicht verlernst, solltest Du den Taschenrechner Deiner Eltern oder Geschwister in der Schublade lassen.

### 3. Heftführung

Eine ordentliche Heftführung erleichtert Dir das Lernen!

Bei jeder Hausaufgabe und Schulübung muß das Datum an den Heftrand geschrieben werden, ebenso die Seiten- und die Aufgabennummer.

Verwende zum Schreiben einen Füllfederhalter, für Zeichnungen Bleistift (z.B. Druckbleistifte - Minenstärke 0,5 mm) und Farbbleistifte, keine Filzstifte. Achte auf eine saubere und übersichtliche Darstellung. Es ist falsch, im Heft Platz sparen zu wollen. Schreibe deutlich und laß die nötigen Zwischenräume.

Auf "Tintentod" wollen wir verzichten. Was falsch ist, wird durchgestrichen und daneben oder darunter deutlich verbessert. Dadurch weißt Du bei einer Wiederholung sofort, wo Du besondere Schwierigkeiten gehabt hast und kannst auf diese Weise gezielt üben.

### 4. Schulaufgaben

Die Vorbereitung auf die Schulaufgabe rechtzeitig beginnen!

Die Schulaufgabe verliert ihren Schrecken, wenn Du die

vorstehenden Regeln befolgst und rechtzeitig mit der Vorbereitung beginnst.

Schulauftgabetermine werden mindestens eine Woche vorher bekanntgegeben. Wiederhole dann jeden Tag einen Teil des Lehrstoffs anhand des Heftes (oder des Lehrbuchs).

Versuche einige Aufgaben nochmals selbständig zu lösen und vergleiche Dein Ergebnis mit der Lösung (oder Verbesserung) im Heft. Gerade Aufgaben, die Du früher falsch gemacht hast, solltest Du Dir noch einmal vornehmen. Zur zusätzlichen Übung kannst Du auch Aufgaben aus dem Lehrbuch lösen, die zum Stoff der Schulaufgabe gehören, aber noch nicht besprochen wurden. Es kommt jedoch nicht darauf an, daß Du möglichst alle Aufgaben einer Seite eines Buches löst, sondern daß Du einige noch einmal vollständig durchdenkst. Wer so frühzeitig mit der Wiederholung anfängt, hat dann auch noch genügend Zeit, den Lehrer zu fragen, und kann am Abend vor der Schulaufgabe beruhigt schlafen gehen! Übrigens: Du weißt ja, in der Schulaufgabe werden keine andersartigen Aufgaben gestellt als solche, die Du schon mehrmals in der Schule oder als Hausaufgabe gelöst hast.

##### 5. Verhalten während der Schulaufgabe

Lies zunächst in Ruhe die ganze Aufgabe durch. Wenn Du meinst, daß Du nicht alle Aufgaben gleich gut lösen kannst, dann beginne mit der Aufgabe, die Dir am leichtesten erscheint. In der Schulaufgabe brauchst Du die Aufgaben nicht der Reihe nach zu lösen, versuche jedoch, eine angefangene Aufgabe auch zu Ende zu führen.

Nur wenn Du trotz längeren Überlegens nicht weiterkommst, solltest Du eine andere Aufgabe anfangen. Vielleicht fällt bei Dir etwas später noch der Groschen!

Streiche nicht voreilig eine nach Deiner Meinung "falsche" Aufgabe durch, bevor Du die richtige Fassung der Lösung aufgeschrieben hast.

Falls Du vor Schluß der Stunde fertig bist, gib nicht sofort ab! (Nicht derjenige bekommt die beste Note, der als erster abgibt!) Nütze die Zeit, um noch einmal Deine Lösungen ruhig nachzurechnen. Überprüfe dabei auch, ob Deine Ergebnisse von der Größenordnung her richtig sein können.

Kontrolliere auch, ob Du wirklich alle Fragen beantwortet hast!

6. Besondere mathematische Lerntechniken (Nicht am Schuljahresanfang)

Beim Lösen von Textaufgaben mußt Du zunächst einmal den Text verstehen, um das darin versteckte mathematische Problem (die eigentliche Rechenaufgabe) zu finden. Wenn Dir nicht sofort klar ist, was Du mathematisch zu tun hast, solltest Du zuerst die wichtigsten Wörter des Textes unterstreichen.

Danach beantworte folgende Fragen:

"Was ist gegeben?" - "Was ist gesucht?"

Wenn möglich, kannst Du Dir die Aufgabe auch in Form einer kleinen Zeichnung darstellen.

Der wichtigste Schritt ist nun, den Lösungsweg zu finden. Statt vorschnell draufloszurechnen, solltest Du in jedem Fall erst ruhig überlegen, welche Rechenschritte nacheinander folgen müssen.

Bei schwierigen Zahlenangaben kann es Dir helfen, erst eine Modellösung zu probieren. Das heißt, daß Du schwierigere Zahlenwerte durch einfache ersetzt. So kannst Du den Rechenweg einfacher und schneller finden.

Das Ergebnis solltest Du immer als Antwortsatz auf die Frage formulieren! Auch solltest Du mit Deinem gesunden Menschenverstand überprüfen, ob Dein Ergebnis überhaupt mit der Wirklichkeit zu vereinbaren ist. (z. B. "Der Fußgänger legt 5000 km in der Stunde zurück" kann ja wohl nicht stimmen. Also müßtest Du, wenn die Zahl richtig gerechnet ist, bei der Benennung einen Fehler gemacht haben).

Für alle Rechnungen wollen wir beachten:

Die Haupt- und Nebenrechnungen voneinander trennen.

Damit kannst Du das Wesentliche vom Nebensächlichen unterscheiden und behältst die Übersicht.

(z. B. kannst Du die Nebenrechnungen immer auf das untere Drittel oder Viertel einer Seite schreiben).

Zwischenergebnisse solltest Du kurz kontrollieren, ob sie überhaupt sinnvoll sein können. Dazu dient auch das "Überschlagen" mit gerundeten Zahlen.

(z.B. muß  $96 \times 22$  in der Nähe von  $100 \times 20 = 2000$  liegen.)

Viel Spaß und Erfolg beim Mathematik-Lernen am Gymnasium wünscht Dir

Dein Mathe-Lehrer

Lernen lernen

Vorbereitung auf den Unterricht:

Bringe nur Sachen in die Schule mit,  
die Du unbedingt brauchst!

Bleistifte und Farbstifte zu Hause  
spitzen!

Füllerpatronen nicht vergessen!

Bücher, Hefte, Handwerkszeug und  
Aufgabenheft schon vor Beginn des  
Unterrichts (auf der Bank) bereit-  
legen!

Vielleicht hast Du Lust, diese An-  
leitung durch Zeichnungen auszu-  
schmücken.

Kleberand

Lernen lernen

Voraussetzungen für den Schulerfolg:

Komm gut ausgeschlafen in den Unterricht!

Nur wer richtig gefrühstückt hat, kann in  
der Schule ordentlich mitarbeiten.

Ein voller Bauch studiert nicht gern,  
ein leerer Bauch schon gar nicht.

Alle Lehrer möchten Dir etwas beibringen  
und Dir helfen, den Stoff besser zu ver-  
stehen.

Unterricht kann Spaß machen!

Du darfst diese Anleitung durch Zeichnungen  
ausschmücken.

Kleberand

## Lernen lernen

### Heftführung:

Verwende Hefte mit eingedrucktem Rand!

Schreibe mit einem Füllfederhalter!

Schreibe deutlich lesbar, sauber und übersichtlich (nicht zu klein schreiben, Datum an den Rand schreiben, Überschriften unterstreichen, bei jedem Absatz eine neue Zeile beginnen, bei jeder Aufgabe Seite und Nummer angeben)!

Falsches mit dem Lineal durchstreichen, Richtiges ergänzen!

Gewissenhafte und übersichtliche Heftführung erleichtert häufig das Lösen von Aufgaben.

Deine Hefte sind wie eine Visitenkarte. Sie geben Aufschluß über Sauberkeit und Ordnungssinn: sie erzählen etwas über Dich!

Kleberand

Kleberand

## Lernen lernen

### Mitarbeit:

Den Erklärungen des Lehrers aufmerksam zuhören! Nicht spielen, nicht schwätzen! Dadurch lenkst Du Dich und andere ab.

Auch das ist wichtig, was Deine Mitschüler auf die Fragen des Lehrers antworten. Also auch hier aufmerksam zuhören.

Immer zügig mitschreiben, nicht trödeln, sonst müssen alle anderen auf Dich warten!

---

Hier kannst Du Deinen Mathe-Lehrer zeichnen:

Lernen lernen

Mitarbeit:

Wenn Du im Unterricht oder zu Hause etwas nicht verstehst, frage so bald wie möglich Deinen Lehrer!  
Er freut sich über die Belegung des Unterrichts durch Deine Mitarbeit.  
Du hilfst dem Lehrer, weil er dadurch erfährt, was er noch einmal erklären muß.

Du hilfst den Mitschülern, die sich nicht zu fragen trauen.

Es gibt keine "dummen" Fragen. Durch die Beantwortung von Fragen lernt man am meisten.

Du brauchst Dich also vor dem Lachen Deiner Klassenkameraden nicht zu fürchten. Wer lacht, hat das noch nicht kapiert.

Heute leider kein Platz zum Zeichnen.

Kleberand

Lernen lernen

Hefteintrag:

Beachte bei der Übertragung von der Tafel in Dein Heft:  
In der gleichen Reihenfolge schreiben!  
Hervorhebungen übernehmen (Farben, Unterstreichungen, Einrahmungen)!  
Figuren wie an der Tafel zeichnen (der Größenverhältnisse und der Lage nach)!

Magisches Quadrat

Ergänze in dem untenstehenden Quadrat die fehlenden Zahlen so, daß die Summe der vier Zahlen in jeder Zeile, in jeder Spalte und von einer Ecke zur gegenüberliegenden 34 ist:

	1	
2		8
	3	5
9	6	4

Lernen lernen

Hausaufgaben (I):

Erst durchlesen, was in der letzten Stunde ins Heft eingetragen wurde (Merksätze, Formeln, Aufgaben usw.)!

Wenn Du einen Hinweis auf das Buch findest: lies die betreffende Stelle im Buch nach!

Dann im Aufgabenheft nachsehen, welche Aufgaben zu lösen sind!

Im Schulheft nachschauen, wie die Lösung ähnlicher Aufgaben im Unterricht aufgeschrieben wurde!

Kontrollieren, ob Du auch keine Aufgabe ausgelassen hast!

Wer war Adam Riese?

Kleberand

Lernen lernen

Hausaufgaben (II):

Bei jeder Aufgabe Seite und Nummer angeben!

Das Datum an den Rand schreiben!

Versuche erst, die Aufgaben selbständig zu lösen!

Wenn Du in der angegebenen Zeit nicht fertig wirst, besprich Dich mit einem Klassenkameraden!

Wenn Du Aufgaben abschreibst, betrügst Du Dich selbst.

Für den Lehrer ist es nicht wichtig, daß Du die Aufgaben vorweisen kannst, sondern daß Du sie verstanden hast und lösen kannst.

Adam Riese war der Verfasser des ersten gedruckten deutschen Rechenbuches überhaupt und wurde dadurch zum allseits anerkannten Rechenlehrmeister im deutschen Sprachraum.

Willst Du noch mehr über Adam Riese wissen?

Kleberand

## Lernen lernen

### Hausaufgaben (III):

Hausaufgaben an dem Tag machen, an dem Du sie bekommst!  
Die Zusammenhänge sind noch frisch in Erinnerung.  
Beim Arbeiten ohne Zeitdruck hat man mehr und bessere Einfälle.

Erst die Arbeit und dann das Ver-  
gnügen!

Es heißt zwar "Mit Musik geht alles besser", das gilt aber bestimmt nicht für Hausaufgaben.

Adam Riese, geboren 1492 in Stafelstein/  
Franken, Verfasser mehrerer deutsch-  
sprachiger Rechenbücher, wirkte zunächst  
als Rechenmeister in Erfurt, bevor er um  
1524 nach Annaberg im Erzgebirge über-  
siedelte. Seit 1539 "kurfürstlich säch-  
sischer Hofarithmetikus", wirkte er hier  
als Bergbeamter, Geometer und Rechenlehr-  
meister.

Er starb am 30.03.1559 in Annaberg.

Kleberand

## Lernen lernen.

### Zweck der Hausaufgabe:

Die Mathematik ist nichts zum Zuschauen,  
in der Mathematik muß man üben.

Wenn Du die Hausaufgaben löst,  
merkst Du am allerbesten, ob Du alles ver-  
standen hast.

Die Hausaufgabe ist eine gute Vorberei-  
tung auf die Schulaufgabe. Du sitzt allein  
einer Aufgabe gegenüber, die Du in einer  
bestimmten Zeit lösen sollst.

### Ein Trugschluß:

Man sagt oft, große Mathematiker zeichnen  
sich dadurch aus, daß sie nicht gut rechnen  
können (Eure Mathe-Lehrer natürlich ausge-  
nommen). Daraus folgt aber nicht, daß jeder  
von Euch, der nicht gut rechnen kann, ein  
großer Mathematiker wird.

Kleberand

Lernen lernen

Vorbereitung auf die Schulaufgabe:

Rechne Aufgaben, die in der Schule gerechnet wurden, nochmal (Angabe übertragen, selbstständig rechnen, Ergebnis vergleichen)!

Rechne Aufgaben aus dem Hausheft, vor allem solche, bei denen Du ein falsches Ergebnis hattest!

Aus den eigenen Fehlern lernt man am meisten.

Die beste Vorbereitung auf die Schulaufgabe ist die ständige Mitarbeit im Unterricht und die gute häusliche Vorbereitung von Stunde zu Stunde.

Gelegentlich könntest Du auch mit einem Klassenkameraden zusammenarbeiten.

Hast Du einen Vorschlag zu machen, wie man besser lernen könnte?  
Rede darüber mit Deinem Lehrer!

Kleberband

Lernen lernen

Verbesserung der Hausaufgaben:

Falsche Ergebnisse durchstreichen!  
(Keinen "Tintentod" verwenden)  
Richtige Ergebnisse eintragen!

Ergänzungen, die der Lehrer an der Tafel rechnet, ins Heft schreiben!

Wenn Du nicht weißt, was Du eigentlich falsch gemacht hast, den Lehrer fragen oder dem Lehrer das Heft zur Verbesserung mitgeben!

---

Auf dem Gartenfriedhof in Hannover findet sich das von Schülerinnen gestiftete Grabmal des Rechenmeisters Krancke.

Auf dem Grabmal steht der Vers:

"Des Rechnens müd ruh ich im Grabe  
Und werde in die Brüche gehn.  
Wenn ich mich nicht verrechnet habe,  
So werd ich wieder auferstehn."

Wer von Euch kann auch so schön dichten?

## BIOLOGIE

Der Biologieunterricht am Gymnasium sollte als ein wichtiges Ziel erreichen, daß die Schüler Aussehen, Funktion und Zusammenwirken von Pflanzen, Tieren und Mensch in ihrem jeweiligen Lebensraum kennen- und verstehen lernen und darüber hinaus Freude an der Natur erleben.

Viele Inhalte des Faches Biologie stoßen schon rein gefühlsmäßig auf breites Interesse. Biologie sollte also eigentlich niemals ein ungeliebtes Schulfach sein! Kommt dies aber vor, so muß man sich ernsthaft fragen, ob dem Schüler nicht durch eine Überstrapazierung von Formalismen die Freude am Fach genommen wurde.

Gerade im Fach Biologie bestehen viele Ansatzpunkte, an Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen des Schülers anzuknüpfen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem Hinweise über gesunde Ernährung und Lebensweise, Gefährdungen der Gesundheit, Verhalten in Notfällen (Erste Hilfe), Aufklärung über Zusammenhänge in unserer Umwelt, über die Stellung des Menschen in der Natur.

Berührungspunkte mit der konkreten Erfahrungswelt sollten immer wieder ins Auge gefaßt werden. Die Motivation für das Fach Biologie und das Interesse daran werden gerade dadurch gestärkt, daß der Schüler merkt, was er mit dem Gelernten anfangen kann; vielleicht erwacht auch in dem einen oder anderen der "Forschertrieb", weitere zusätzliche Erfahrungen zu sammeln.

Lernziele und Lerninhalte des Curricularen Lehrplans sind verbindlich. Sehr viel der Unterrichtswirklichkeit wird aber vom Lehrer selbst bestimmt, z. B. wo er Schwerpunkte setzt und wie ausführlich er einzelne Gebiete mit den Schülern erarbeitet.

Im Konfliktfall sollten gerade heute erzieherische vor rein fachbezogenen Zielen den Vorrang haben; das sollte aber nicht so mißverstanden werden, daß der Erziehungsauftrag des Gymnasiums ohne solide Kenntnisse zu verwirklichen sei. Hier ein ausgewogenes Verhältnis zu erreichen, zeugt vom pädagogischen Geschick des einzelnen Lehrers.

Für die Schulanfänger am Gymnasium ist Biologie als eigenständiges Fach in der Regel neu; einzelne biologische Kenntnisse bringen sie dagegen bereits aus dem Sachkundeunterricht der Grundschule mit. Der Biologielehrer am Gymnasium wird daher in den ersten Wochen behutsam in den Arbeitsstil und in die verschiedenen Arbeitstechniken seines Faches einführen. Dabei haben Schüler und Lehrer gemeinsam folgende unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen:

- miteinander ein Unterrichtsgespräch zu führen,
- Informationen, die der Lehrer gibt, aufzunehmen und zu verarbeiten,
- mit einem Partner oder in Gruppen zusammen ein Ergebnis zu erarbeiten, das dann zur Grundlage der Weiterarbeit für alle Schüler in der Klasse wird,
- Arbeitsaufträge zu erledigen,
- mit dem Lehrbuch und anderen Medien zu arbeiten und dabei deren besondere Informationsmöglichkeiten und -grenzen kennenzulernen (z. B. Filme, Bilder, Tafeln, Programme),
- Versuche zu planen, durchzuführen und auszuwerten,
- für den Lehrer ist es vor allem wichtig, eine Stundengliederung zu erarbeiten, sie den Schülern zu verdeutlichen und Hilfen zur Heftführung und zum Zeichnen von Skizzen zu geben.

Die Schüler können sich die Inhalte des Biologieunterrichts auf keinen Fall nur durch Auswendiglernen von Hefteinträgen oder Texten im Biologie-Lehrbuch zu eigen machen - es kommt vielmehr ganz entscheidend darauf an, daß sie Zusammenhänge verstehen und richtig wiedergeben können. Die beste Übung dafür ist, solche Zusammenhänge einem anderen zu erklären und dessen Fragen zu beantworten.

Von Anfang an sollen die Schüler üben, genau zu beobachten, ihre Beobachtungen klar und vollständig zu formulieren und Schlüsse zu ziehen, wobei sie bereits Gelerntes in der neuen Situation anwenden.

Biologie ist also kein bloßes Lernfach, in dem möglichst viel lexikalischer Wissensstoff angehäuft wird, Biologie trägt vielmehr entscheidend mit dazu bei, die Wahrnehmungen über die Umwelt zu ordnen, Umwelt und eigenes Ich besser zu verstehen und die eigenen Grenzen zu erkennen.

Vorschläge zur Didaktik und Methodik des gymnasialen Unterrichts

Stichpunkte zum Unterrichtsstoff: In der Regel wird das Tafelbild die Gliederung der Stunde wiedergeben. Zusätzlich diktierete kurze Sätze (beonders Merksätze) zu den zentralen Inhalten des Unterrichts erleichtern den Schülern das Rekapitulieren der Stunde bei der häuslichen Vorbereitung.

Anfertigen von Skizzen: Am einfachsten und zeitsparendsten ist es, Arbeitsblätter auszuteilen, die dann dem Unterrichtsfortgang entsprechend beschriftet, ausgemalt und in das Heft eingeklebt werden. Die Schüler sollten aber auch lernen, selber Skizzen anzufertigen. Dabei werden ganz einfache Skizzen an der Tafel vorgezeichnet (benötigten Platz anfangs noch in Kästchenzahlen oder Zentimetern genau angeben und genügend Zeit für die Anfertigung geben). Erst später können Tempo und Schwierigkeitsgrad langsam gesteigert werden. Außerdem kann der Lehrer technische Hinweise dafür geben, wie eine saubere Zeichnung entsteht (z. B. leicht anlegen bzw. vorzeichnen, dann erst stärker nachziehen und bunt ausmalen).

Heftführung: Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten. Auf jeden Fall ist es sinnvoll, die Hefteinträge frühzeitig zu kontrollieren, damit keine fehlerhaften Einträge gelernt werden. Wichtig ist, daß die Schüler das Gefühl haben, der Lehrer beachtet die angefertigten Skizzen und Einträge und erkennt ihre Anstrengungen an. Bald werden die Schüler einsehen, wie vorteilhaft Hefteinträge für die Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde sind.

Für die Heftarbeit wird folgender Vorschlag gemacht:

Die ersten Zeichnungen werden von den Schülern direkt in das Heft eingetragen, ebenso die Stundengliederung. Schon nach wenigen Unterrichtsstunden korrigiert der Lehrer die Hefte und bespricht ausführlich die Fehler und Ungeschicklichkeiten. Im Anschluß daran gibt er Hinweise zu einer rationellen, übersichtlichen Heftführung. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, daß spezifische Schwächen einzelner Schüler schnell erkannt und behoben werden können.

Mündliches Abfragen: Die ersten Wiederholungen können noch mit der ganzen Klasse übungsweise gestaltet werden. Dadurch wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich auf die Art des mündlichen Abfragens als Leistungserhebung einzustellen. Erst nach einigen Malen werden einzelne Schüler abgefragt. Folgende Gesichtspunkte sind hierbei besonders zu beachten:

- In der Regel wird eine Wiederholung von Teilbereichen der letzten Stunde verlangt und die Anwendung des jahrgangsgemäßen Grundwissens, das vor allem kurz nach dem Übertritt ins Gymnasium noch sehr unterschiedlich sein kann, vor allem auf Grund der Herkunft aus verschiedenen Grundschulen.
- Eine klare Fragestellung erzieht zu logischem Denken und überlegtem Antworten.
- Man sollte den Schülern zum Überlegen Zeit lassen.
- Besondere Streßsituationen sollten vermieden werden (z. B. nicht anschreien, nicht als Strafe für ungezogenes Verhalten abfragen, Fehler behutsam, nicht verletzend korrigieren, nicht durch zynische Bemerkungen das Versagen anprangern, den Spott der Klassenkameraden unterdrücken und den Schüler gegenüber seinen Kameraden moralisch unterstützen).

Schon wenn der Lehrer die Hausaufgabe stellt, sollte er immer klar machen, daß er keinen auswendig gelernten Hefteintrag erwartet, sondern daß die selbständige Ausformulierung der Stichworte und die Anwendung auf Beispiele - evtl. unter anderen als den behandelten Gesichtspunkten - im Vordergrund stehen. Dementsprechend muß auch der Unterricht auf die Darstellung von Zusammenhängen besonderen Wert legen. Der Stoff der letzten Stunde sollte nur dann einfach rekapituliert werden, wenn ein ängstlicher Schüler erst einmal eine "Starthilfe" braucht.

Experimente, praktische Übungen: Um von Anfang an den experimentellen Charakter der Biologie herauszustellen, sollte - wenn möglich - der Lehrer auch Experimente vorführen, denn Experimente haben einen besonders großen Motivationswert für die Schüler. Er sollte den Schülern auch von Anfang an klar machen, daß Versuche Denkanstöße, Erläuterungshilfen und Überprüfungs-möglichkeiten für Hypothesen sind und nicht bestaunenswerte Zauberkunststücke des Lehrers.

Praktische Übungen, z. B. einfache Tier- und Pflanzenbestimmungen, Arbeiten mit der Lupe, einfache Arbeitsaufträge für die Schüler (z. B. Beobachtung eines Tieres) sollten von Anfang an in den laufenden Unterricht und die häusliche Vorbereitung einbezogen werden. Wichtig ist dabei, daß die Schüler nur ungefährliche Aufträge erhalten und möglichst genaue Anleitungen, wie sie vorgehen sollen. Hierzu eignen sich z. B. Arbeitsblätter oder projizierte Arbeitstransparente.

Die erste Begegnung mit dem Mikroskop erfolgt in der Regel erst in der Jahrgangsstufe 7.

Umgang mit audiovisuellen und anderen Medien: Dem Biologielehrer stehen viele Medien zur Verfügung, die er unterrichtswirksam einsetzen kann. An dieser Stelle werden nur ein paar Vorschläge gemacht, wie der Lehrer seine Schüler an die richtige Nutzung des Unterrichtsfilms heranzuführt; hier kann gerade das Fach Biologie eine Schlüsselrolle übernehmen, da relativ viele Unterrichtsfilme zur Verfügung stehen.

Bei Schülern, die noch selten mit Unterrichtsfilmen gearbeitet haben, beobachtet man häufig falsche Erwartungen, die vom häuslichen, passiven Fernsehkonsum beeinflußt sind. Daher sollte immer wieder der Unterrichtsfilm gezielt in die Unterrichtsarbeit einbezogen und nicht nur als unterhaltsames Anhängsel betrachtet werden. Dies kann z. B. durch Beobachtungsaufträge und die Nachbereitung einzelner Filmpassagen erreicht werden. Auf jeden Fall sollte allen Schülern klar werden, zu welcher Fragestellung der Film eingesetzt wurde. Spricht der Lehrer öfter die Qualität und die Gestaltung der Filme an, so werden die Schüler lernen, daß Medien einer kritischen Betrachtung unterzogen werden müssen.

## ERDKUNDE

Neue Untersuchungen über Sprache und Vorwissen der Schüler im Erdkundeunterricht<sup>1)</sup> geben auch Hinweise auf geeignete Wege, das Lernen im Erdkundeunterricht zu lernen.

### Grundbegriffe und erdkundliche Fachsprache

Der Schüler soll von der ersten Gymnasialklasse an mit wachsender Differenziertheit in die Fachsprache der Erdkunde eingeführt werden. Dazu liefern schon die Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 5 und 6 einige Grundbegriffe, die auch in den folgenden Klassen fester Bestand bleiben sollen. Der Lehrer muß aber entwicklungspsychologisch rücksichtsvoll vorgehen, damit nicht der Eindruck entsteht, der Schüler "erfährt Geographie als etwas Diffuses, Sprunghaftes, schwer Überschaubares".<sup>2)</sup> Eine verhältnismäßig geringe Zahl von Grundbegriffen sollte sich der Schüler durch wiederholte Einübung in seinen festen Sprachschatz integrieren. Es wird für die 5. und 6. Jahrgangsstufe ein Katalog von je 25 Begriffen vorgeschlagen, wobei für das Leitthema "Die natürlichen Oberflächenformen" (Lehrplan für die Jahrgangsstufen 5 und 6, KMB1 I So.-Nr.10/1976) die Fachworttabelle am umfangreichsten ausfällt. Rolf Ziegler<sup>2)</sup> gibt das folgende Beispiel für diese Fachwortübersicht, die er als Diskussionsgrundlage verstanden wissen will:

#### Die natürlichen Oberflächenformen

Geographie	= Erdkunde
Erdkunde	= eine Wissenschaft. Sie untersucht die Erdoberfläche und alle Kräfte, die darauf einwirken.
Physische Karte	= eine Karte, auf der die Höhen durch Farben gekennzeichnet sind.

- 
- 1) Nebel, J., Sprache und Vorwissen im Erdkundeunterricht. Bericht über das 5. geographische Symposium in München. In: Geographische Rundschau, Heft 8/81, S. 336
  - 2) Ziegler, R., Bemerkungen zum didaktisch-methodischen Wert des Fachwortes im Geographieunterricht. In: Geographische Rundschau, Heft 8/81, S. 332

Normal Null (NN)	= der mittlere Meeresspiegel bei Amsterdam. Er gilt als Nullpunkt aller Höhenangaben der Bundesrepublik Deutschland.
Absolute Höhe	= die Höhe eines Ortes in Metern über NN.
Relative Höhe	= der Höhenunterschied in Metern zwischen zwei beliebigen Orten auf dem Festland.
Oberflächenformen	= Berge, Ebenen und Täler sind Oberflächenformen.
Ebene	= eine flache Landschaft.
Hochebene	= eine Ebene, die hoch über NN liegt (über 200 m)
Tiefebene	= eine Ebene, die nur wenig über NN liegt (unter 200 m).
Tiefeland	= eine Landschaft, die nur wenig über NN liegt (bis 200 m).
Relief	= Alle Oberflächenformen zusammen ergeben das Relief.
Abtragung	= die Veränderung der Erdoberfläche durch Wasser, Eis und Wind.
Vulkanismus	= alle Vorgänge, bei denen heiße Gesteine aus dem Erdinneren aufsteigen.
Kaltzeit	= ein erdgeschichtlicher Abschnitt, während dem ein großer Teil Europas vereist.
Warmzeit	= Zwischeneiszeit = warmer Zeitabschnitt zwischen zwei Kaltzeiten.
Eiszeit	= ein erdgeschichtlicher Vorgang, bei dem Kalt- und Warmzeiten einander abwechseln.

Als Methode, wie sich der Schüler den Begriffswortschatz aneignen kann, schlägt er vor: "Jeder Schüler führt ein Fachwortheft". Hier werden nur solche Begriffe eingetragen, die für den laufenden Unterricht die Basis abgeben. Für das Fachwort erhält der Schüler eine klare, dem Lebensalter angepaßte Definition. Meist ist es sogar möglich, den Begriff mit der Klasse zu erarbeiten (Fachwort als Lernziel!). Beides, Wort und Definition, gehört zum geographischen Grundwissen, das jederzeit abfragbar ist. Der Schüler wird angehalten, die Fachwörter von Zeit zu Zeit selbständig zu wieder-

holen, was durch Rechenschaftsablagen oder auch bei der mündlichen Abfrage überprüft werden kann. Die Erarbeitung und das Fixieren der Fachwörter sind ein konstantes Element des Unterrichts. Auf Anwendung der Fachwörter bei mündlichen und schriftlichen Schüleräußerungen muß geachtet werden (Fachsprache!)."

### Einführung in das Kartenlesen

Übungen mit dem Kartenlesen zeigen, daß für den Zehnjährigen der Abstraktheitsgrad der Karte sehr groß ist. Die Einführung in das Kartenlesen sollte unbedingt durch das Blockbild bzw. das Höhenschichtmodell veranschaulicht werden. Beliebter ist hier die Verwendung des Kunststoffreliefs "Bingen" zu der topographischen Karte 1: 25000 desselben Raumes.<sup>3)</sup>

Nach Henning Schöpke<sup>4)</sup> können die Schüler am besten eine Raumvorstellung entwickeln, wenn sie sich Höhen- und Profillinien am Beispiel eines selbst angefertigten Höhenschichtmodells (Rochusberg bei Bingen) klarmachen.

Das Arbeiten am Blockbild ist auf jeden Fall für den Erdkundeunterricht stark motivierend und Grundlage eines raumbildhaften Erfassens der in der Karte dargestellten Landschaft.

### Arbeit mit dem Atlas

Unter den zahlreichen erdkundlichen Arbeitstechniken in der 5. und 6. Jahrgangsstufe, die der Lehrplan der So.-Nr. 10/1976 aufführt, ist wohl die Arbeit mit Plänen und Karten im Atlas am wichtigsten. Der Schüler soll mit dem Maßstab vertraut sein, sich auf den Karten orientieren sowie Lagebe-

- 
- 3) Die Medieneinheit "Übung im Kartenlesen" im Paul List Verlag, München, enthält
- Wandkarte Bingen (Ausschnitt aus Meßtischblatt 6013)  
Maßstab 1:5000, Größe 140 x 100 cm
  - Originalmeßtischblatt 6013 Bingen
  - geologisches Deckblatt
  - methodisches Lehrheft
  - Kunststoff-Relief Bingen, Maßstab 1:25000, Größe 50x44,7 cm
- 4) Schöpke, H., Topographische Karte-Höhenschichtenmodell-Blockbild. In: Geographie im Unterricht, Heft 7/81, S. 304 ff. Darin auch Auszug aus dem Meßtischblatt Bingen und Darstellungen vom Rochusberg bei Bingen.

ziehungen und Distanzen richtig feststellen können. Bevor er die Aussagen verschiedener thematischer Karten synoptisch auswerten lernt, sollte ihm der Umgang mit topographischen Karten geläufig sein.

Der Schüler tut gut daran, sich in der 5. Klasse eine Karte von Süddeutschland in sein Zimmer zu hängen und immer wieder den Blick darauf zu richten. Lagebeziehungen auf einer Karte der Tagesschau im Fernsehen können anhand der eigenen Karte überprüft werden. Das geographische Kreuzworträtsel kann bereits in der 5. Jahrgangsstufe einsetzen. Bei der Lektüre von Reiseberichten sollten die topographischen Fakten auf der Karte aufgesucht werden. Auch bei kleineren Fahrten in die Umgebung des Schulortes ist die Karte nützlich; Eltern können den Schülern eine gute Hilfestellung leisten, wenn sie mit ihnen die Fahrtroute auf der Karte gemeinsam festlegen oder diese nachvollziehen.

### Beobachten

Die wichtigste Aufgabe beim Aufbau eines geographischen Grundwissens ist das Sehen- und Beobachten-Lernen. Die Bestimmungen der Himmelsrichtungen, die unterschiedliche Höhe des Sonnenstandes, die Veränderung der Vegetation bei einer Wanderung im Gebirge, der Verlauf des Wettergeschehens, die Unterschiede in der Bodenart, die unterschiedliche Ausbildung der Flußufer, die unterschiedliche Verkehrsbelastung von Straßen: das sind nur wenige Beispiele, die zeigen sollen, daß der Schüler mit aufmerksamem Blick beim Weg durch das Gelände eine Fülle von Einzelheiten wahrnehmen und kennenlernen kann, die in einen geographischen Zusammenhang einzuordnen sind.

### Bildauswertung

In engem Zusammenhang mit dem sorgfältigen Beobachten steht das Erfassen geographisch wichtiger Aussagen bei der Bildbetrachtung. Das umfangreiche Bildmaterial in Erdkundebüchern dient in erster Linie nicht zur allgemeinen Illustration, damit der Schüler häufiger das Buch aufschlägt, das Bild hat

vielmehr die Funktion, den Lerninhalt zu veranschaulichen und damit die Merkfähigkeit des Lesers zu fördern.

Das Bild kann dem Schüler typische geographische Sachverhalte verdeutlichen. Der Schüler muß dabei vor allem lernen, bei der Bildbetrachtung verstärkt die Elemente wahrzunehmen, die den geographischen Gehalt ausmachen.

Ein Beispiel: Vergleicht man das Bild eines Mittelgebirges mit dem eines Hochgebirges, so können beide ähnlich sein, wenn z. B. im Vordergrund eine Baumgruppe zu sehen ist. Der Schüler aber muß aus dem sich im Hintergrund entfaltenden Formenschatz der Gebirgszüge erkennen, worin sich das Hochgebirge von einem Mittelgebirge unterscheidet.

### Textauswertung

Ähnlich wie bei der Bildauswertung hat der Schüler bei der Textauswertung geographisch Wesentliches von erzählerischen Elementen, z. B. einer Reiseschilderung, zu unterscheiden. Der Lehrer sollte an einigen Textbeispielen mit den Schülern üben, dem Text die geographisch bedeutsamen Aussagen zu entnehmen und sie als Hefteintrag festzuhalten.

Wieder ein Beispiel: Mit einer Schilderung über den Ausbruch eines Vulkans, zumal noch in der Nähe von Siedlungen, werden die Schüler emotional stark angesprochen. Die spannungsgeladene Darstellung läßt leicht vergessen, daß der Buchtext vor allem als geographische Information auszuwerten ist. Der Schüler erfährt scheinbar nur nebenbei von der Eruption von Aschen und Bomben, von der stark ausströmenden Lava, dem Erstarren des Lavastroms, dem Zerfall des Gesteins zu fruchtbarer Erde oder der Verwendung der körnigen Asche als Baumaterial; aber gerade diese Aussagen sind geographisch die wichtigsten, während dem Schüler die vielleicht besonders erlebnisstark angelegte Erzählung von der Flucht einer Familie vor dem Lavastrom und ihre Rettung viel wichtiger erscheint.

## KUNSTERZIEHUNG

### Lernvoraussetzungen

Schulisches Lernen gleicht einer Wanderung, die eine Schülergruppe mit ihrem Lehrer unternimmt. Der Weg, den die Gruppe dabei verfolgt, ist zum einen bestimmt durch die Lernziele, die schwerpunktartig den Ort beschreiben, den die Lerngruppe erreichen soll; zum andern ist er bestimmt vom Ausgangspunkt gemeinsamer Lernvoraussetzungen, an welchem sich die Schüler zu Beginn ihrer Wanderung sammeln.

Der Anfangsunterricht am Gymnasium stellt den Lehrer dabei noch vor eine zusätzliche Aufgabe: Als Wanderführer muß er - um im Bild zu bleiben - erst einmal die verschiedenen Wohnorte seiner Schützlinge ausfindig machen und jeden einzelnen Schüler dort abholen und zum gemeinsamen Ausgangspunkt bringen, bevor die Wanderung überhaupt beginnen kann. In der Grundschule ist Kunsterziehung zwar schon ein Fach mit eigenem Lehrplan, doch ist der Unterricht in den Lernzusammenhang anderer Fächer weitgehend integriert und wird in der Regel von Lehrern erteilt, die ihren eigenen Ausbildungsschwerpunkt selten im musisch-bildnerischen Bereich haben.

"Die im Lehrplan für die Grundschule<sup>1)</sup> enthaltenen Lernziele und -inhalte, die Arbeitstechniken und bildnerischen Mittel sind verbindlich. Innerhalb einer Jahrgangsstufe entscheidet der Lehrer über die Reihenfolge der Lernziele sowie über die Auswahl geeigneter Themen. Die getrennte Darstellung der Tätigkeitsbereiche im Lehrplan schließt vielfältige Möglichkeiten ihrer Verbindung nicht aus."

Die Anforderungshöhe der Lernziele ist in der Grundschule weniger deutlich ausgeprägt als im Gymnasium, so daß sich die fachlichen Lernvoraussetzungen der 5. Jahrgangsstufe nur bedingt als ein allgemein gesicherter Leistungsstandard darstellen.

---

1) Lehrplan für die Grundschule. In: KMB1 I 1981 So.-Nr. 20, S. 646

Lernen im Fach Kunsterziehung soll die Schüler allseitig fördern und vollzieht sich in den beiden Handlungsfeldern GESTALTEN und BETRACHTEN als ein komplexer Prozeß, in welchem Denken, Fühlen und Handeln eine besonders enge Einheit bilden.

Will der Lehrer die tatsächlich gegebenen, durch Anlage und bisherige Erziehung bewirkten Eingangsvoraussetzungen feststellen, muß er deshalb sein Augenmerk nicht nur auf die gezeigten werktechnischen Fertigkeiten und das bildnerische Gestaltungsvermögen richten, sondern ebenso auf die Wahrnehmungsfähigkeit, die Sprachentwicklung, die Vorstellungskraft und Phantasie des Kindes, seine Erlebnis- und Konzentrationsfähigkeit, seine Neugier und Experimentierfreude und nicht zuletzt auf seine soziale Kontaktfähigkeit.

In all diesen und in weiteren Bereichen des Denkens, Fühlens und Handelns können Defizite bestehen, die alle weiterführenden Lernleistungen beeinträchtigen oder blockieren können, wenn sie nicht rechtzeitig erkannt und ausgeglichen werden.

### Einstellungen

Die Schüler tragen an den gymnasialen Kunstunterricht bestimmte Vorstellungen und Erwartungen heran, die von ihren bisherigen Lernerfahrungen geprägt sind, aber auch von Wertungen beeinflusst sein können, die das Elternhaus der Kunsterziehung und den Lernmöglichkeiten des Kindes in diesem Fach zumißt.

Hier können falsche Einstellungen zu negativen Fixierungen führen, die das Lernen beenden, bevor es recht begonnen hat - etwa durch die Überzeugung, daß man halt "künstlerisch" unbegabt" sei:

"Auch mein Vater konnte schon in der Schule nicht zeichnen, und meine Mutter hat immer über das Ge-  
kritzel gelacht, das ich aus dem Unterricht mit nach Hause gebracht habe. Jetzt zeige ich nichts mehr her.  
In unserer Familie sind wir im Sport stark und im Rechnen. In Kunst läuft da nichts!"

Für den Lehrer ist es nicht einfach, diesen Zirkelschluß einer "self-fulfilling prophecy" aufzubrechen. Er muß dabei gegen eine Begabungsvorstellung angehen, die Lernen lediglich auf das allmähliche Aufdecken genetisch fixierter Anlagen reduziert, und dieser Einstellung eine dynamische Auffassung entgegensetzen, die das Lehren auch als ein Begaben und das Lernen auch als ein Begabt-Werden versteht.

Bei derartigen Blockierungen müssen nicht nur die dem Lernen hinderlichen Einstellungen beim Schüler, sondern auch bei den Eltern geändert werden. Dazu sollte der Lehrer den Eltern in der Sprechstunde ganz konkret an den Arbeitsergebnissen ihres Kindes zeigen und erläutern, welche spezifischen Arten von Leistung den graphischen, malerischen oder plastischen Erzeugnissen zugrunde liegen und wie sich in ihnen die Individualität ihres Kindes mitteilt. Dabei kann schon allein die Ernsthaftigkeit und Sorgfalt, mit welcher der Kunsterzieher die Arbeiten analysiert und interpretiert und dabei ein charakteristisches Bild des Kindes entwirft, wesentliche Einstellungsänderungen bewirken.

#### Lerngebiete der Kunsterziehung

Mit der wichtigste, für die Lernmotivation entscheidende Vorzug des Faches ist die Dominanz des praktischen und produktiven Handelns im bildnerischen Bereich. Es wäre aber eine einseitige Sichtweise, den Unterricht nur darauf auszurichten und nicht ebenso die produktiven Möglichkeiten in der verbalen Sprache anzuregen und zu entwickeln, so als sei das Goethewort "Bilde, Künstler, rede nicht!" als ein pädagogischer Appell an den Kunsterzieher gerichtet.

Wenn der Schüler Bilder betrachtet, soll er sein Wahrnehmungsvermögen, aber auch seine Einfühlungsgabe schulen und seine Eindrücke und Einfälle auch anderen mitteilen können. So kann auch das Ringen um das rechte Wort, den zutreffenden Vergleich zu einem schöpferischen Vorgang führen, in dem sich wertvolle fachliche Lernerfahrungen des Schülers vollziehen und zeigen.

So sind im Unterricht die beiden Handlungsfelder GESTALTEN und BETRACHTEN stets aufeinander verwiesen, sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und ziehen den Schüler in einen komplexen Lernzusammenhang hinein, in dem er auf vielfältige Weise gefordert und gefördert werden kann.

Der Anfangsunterricht im Handlungsfeld GESTALTEN eröffnet dem Schüler eine breite Palette bildnerischer Tätigkeitsbereiche vom Zeichnen, Malen und Schreiben bis zum räumlich-plastischen Gestalten und Spielen.

Der Schüler wird dabei mit den unterschiedlichsten Materialien und Werkverfahren konfrontiert, deren Anwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten er vorwiegend experimentell erkunden kann.

Diese Vielfalt hat dem Lehrplan zunächst den Vorwurf eingetragen, durch die Breite des Angebotes gehe die Möglichkeit der Vertiefung verloren. Dem ist entgegenzuhalten:

- In einem breit gestreuten Tätigkeitsfeld bilden sich die individuellen Leistungsschwerpunkte und Lerndefizite der Kinder deutlicher ab. Der Lehrer kann nur jene Mängel gezielt beheben helfen, die er auch kennt.
- Die Angebotsvielfalt dient dem Schüler zur Erforschung der eigenen Lernmöglichkeiten und gibt ihm eine grundlegende Orientierung über die Gestaltungsbereiche des Faches. Das macht Appetit und regt an.
- Der Unterricht kann optimal an den breit gestreuten Interessen und Erfahrungen der Kinder anknüpfen. So setzt Lernen beim Schüler an und nicht beim Lehrer.
- Die Vertiefung richtet sich mehr auf Prozesse als auf Produkte. Das entdeckende Lernen hat Vorrang und wird in allen Inhaltsbereichen immer wieder erprobt und geübt. Schüler behalten das selbsttätig Erworbene besser als das vom Lehrer übernommene.

### Lernformen

Vor das schwierige Problem gestellt, die bestehenden Bildungsunterschiede zu ermitteln und auszugleichen, dabei den Einzelnen zu fördern und gemeinschaftliches Lernen und Handeln anzubahnen, wird der Kunsterzieher seinen Unterricht differenzieren müssen und in den Sozialformen des Lernens wech-

seln: Neben der vertrauten Einzelarbeit wird er die Partnerarbeit stärker berücksichtigen und in arbeitsgleiche und arbeitsteilige Formen der Gruppenarbeit einführen, damit sie das Lerngeschehen in zunehmendem Maße bestimmen können.

Da neue Lernformen einer sorgfältigen Einübung bedürfen, sind sie zunächst selbst "Gegenstand" des Lernens, bevor sie ihre methodische Funktion als "Unterrichtsverfahren" erfüllen können. Wie jeder zwischenmenschliche Umgang kann auch die Gruppenarbeit nicht auf Verhaltensregeln verzichten, die nach und nach auch als Spielregeln in die Aufgabenstellung für die Gruppe eingehen müssen, und die Wertung der Gruppenleistung wird sich nicht nur auf die praktischen Ergebnisse, sondern auch auf das Sozialverhalten in der Gruppe erstrecken müssen.

Neue Lernformen im Fach Kunsterziehung können in der Unterstufe im Rahmen der verfügbaren Zeit gut eingeübt werden und bieten u. a. folgende Vorteile:

- In der 5. Jahrgangsstufe ist die Lernwilligkeit und die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Sozialkontakte besonders groß. Im bildnerischen Gestalten können Gemeinschaftsarbeiten das gegenseitige Kennenlernen der Kinder ausgezeichnet fördern.
- Eine Differenzierung nach Lerngruppen ermöglicht Aufgabenstellungen, die nach ihrem Inhalt oder Umfang oder Schwierigkeitsgrad unterschieden sind. So können die Anforderungen den besonderen Neigungen bzw. dem jeweiligen Leistungsvermögen besser angepaßt und Lernerfolge besser gesichert werden.  
Während einige Schüler sich dem Bau von Spielfiguren widmen, entwerfen andere das Bühnenbild für das Puppenspiel und malen es arbeitsteilig aus.
- Spielerische Wettbewerbe zwischen Lerngruppen geben den Schülern Ansporn und stärken den Impuls zu gegenseitiger Hilfe in der Gruppengemeinschaft, - "Welche Gruppe baut das scheußlichste Krümelmonster?"
- Gruppenarbeit unterstützt das "Wir-Bedürfnis" der 10- bis 12jährigen. In dieser Altersstufe sind die Kinder auch der Einhaltung von Spielregeln gegenüber sehr aufgeschlossen, besonders dann, wenn sie auch an deren Vereinbarung mitwirken können.

## Lernstufen - Lernanforderungen

Lernanforderungen können unterschiedlich charakterisiert werden, z.B. nach ihrem Umfang oder ihrer Schwierigkeit. Für das Lernen-Lernen ist der Grad der geforderten Selbständigkeit von besonderer Bedeutung: der Selbständigkeit, mit welcher der Schüler sein eigenes Lernverhalten steuert, und der Selbständigkeit, mit der er schließlich über das Gelernte verfügen kann.

Reproduktion-Reorganisation-Transfer-Problemlösendes Denken sind geläufige Begriffe für eine solche Stufung, die in den Lernzielbeschreibungen der Lehrpläne noch weiter ausgefaltet sind.

Lernstufen sind keine absoluten, sondern relative Größen, die jeweils auf die Lernvoraussetzungen der Schüler bezogen werden müssen. So gesehen zeigt auch das Kleinkind problemlösendes Verhalten, besonders im entdeckenden Lernen, durch das es wesentliche Erfahrungen gewinnt.

Wie im ganzen gymnasialen Bildungsweg, kann auch der Kunstunterricht in der Unterstufe auf die höheren Lernleistungen nicht verzichten. In den beiden Handlungsfeldern werden die Schüler deshalb immer wieder mit Anforderungen konfrontiert, die über den bloßen Vollzug vorgegebener Anweisungen deutlich hinausgehen und eigenes Nachdenken und eigene Entscheidungen verlangen.

Bei manchen Kindern wird dies im Anfangsunterricht zunächst Mühe bereiten, wenn sie bisher an eine Art von "fleißiger Unselbständigkeit" gewöhnt waren. (Wer kennt nicht das eifrige Kind, das nach jedem kleinen Arbeitsschritt mit der Frage gelaufen kommt: "Und was soll ich jetzt machen, Herr Lehrer?")

Gestalten und Betrachten als problemlösendes Verhalten ist an Aufgabenstellungen gebunden, die für den Schüler wirkliche Probleme enthalten, in denen sich Vertrautes und Unbekanntes

zu interessanten Fragestellungen verbindet, die ohne das Einbringen der eigenen Individualität, eigener Erfahrungen und selbst entwickelter Vorstellungen und Einfälle nicht lösbar sind.

Individuelle Lösungen sind immer "divergente" Lösungen, die sich in ihren Ergebnissen voneinander unterscheiden. Dafür muß die Aufgabenstellung ein "Standbein" und ein "Spielbein" haben:

a) Standbein

Vorgegebene bzw. vereinbarte Bedingungen, an denen der Schüler sein Vorgehen orientiert und die im Verlauf der Arbeit auch der Überprüfung des eigenen Lernfortschritts dienen können. Diese Bedingungen bilden auch die gemeinsame Grundlage für einen wertenden Vergleich der Ergebnisse.

b) Spielbein

Notwendige Spielräume für individuelle Entscheidungen, die Eigeninitiative fordern, Beweglichkeit, Phantasie und Einfühlungsvermögen. Diese Spielräume stellen die grundsätzliche Vielfalt möglicher Lösungen sicher.

Was dabei in der Aufgabenformulierung jeweils zum Standbein oder Spielbein erklärt wird, kann sehr verschieden sein: Bei einer bildnerischen Aufgabe können einmal die Technik und die Werkmittel verbindlich festgelegt, die inhaltliche Thematik dagegen freigestellt werden oder man vereinbart z. B. ein Thema und gibt die Realisationsmittel frei. Wichtig ist dabei, öfter Stand- und Spielbein zu wechseln, damit sich die Eigeninitiative der Schüler auch auf alle Bereiche eines Problems erstrecken kann.

Divergentes Problemlösen besitzt einen hohen Lernanreiz und pädagogischen Wert:

- Die besondere Eigenart des Schülers wird gefordert und anerkannt. Das stärkt sein Selbstvertrauen und ermutigt ihn, sich eigene Ziele zu setzen.

- Wo viele Lösungen möglich sind und akzeptiert werden, bleibt der Wettbewerb human. Im wertenden Vergleich der Ergebnisse kann Toleranz als Achtung vor den persönlichen Leistungen anderer geübt werden.
- Aus den unterschiedlichen Lösungen erfährt der Schüler, daß er nicht nur vom Lehrer, sondern auch von seinen Mitschülern lernen kann und daß andere von ihm lernen. Das fördert die Lerngemeinschaft.

### Lernorganisation

Lernen lernen im Fach Kunsterziehung bedeutet nicht nur für jeweils eine Aufgabenstellung, sondern für den gesamten Lernweg, daß sich der Schüler an ein methodisches, an Regeln orientiertes Arbeitsverhalten gewöhnen muß. Vollzieht sich der Unterricht nach einem sich wiederholenden Grundmuster, so kann sich das Kind besser von kurzschrittigen, punktuellen Tätigkeiten auf ein Handeln einstellen, das sich an längerfristigen Ziel-erwartungen orientiert.

Dieses "projektive Denken" ist für ein Lernen in immer komplexer werdenden Lernprozessen unabdingbar. Darum sollte der Kunsterzieher sich nicht nur um eine übersichtlich gegliederte Lernorganisation bemühen, sondern auch den Kindern jeweils die Lernphase bewußtmachen, in der sie sich gerade befinden und immer auch im Vorgriff die kommenden Phasen einbeziehen:

"Jetzt habt ihr also bald eure Bilder fertig gemalt. Die hängen wir dann auf. Und wie das letzte Mal stellt dann jeder seine Arbeit vor, und anschließend vergleichen und bewerten wir wieder gemeinsam die Ergebnisse!"

Der Lehrplan für die 5. und 6. Jahrgangsstufe skizziert in der Spalte "Unterrichtsverfahren" eine Lernstruktur, die im Ganzen immer dem gleichen Grundmuster folgt, so daß die Schüler auch dann, wenn sie von einem Tätigkeitsbereich in einen anderen überwechseln, sich in einem vertrauten Lernrhythmus bewegen. In diesem vertrauten Grundmuster werden Leistungen der Reorganisation, des Transfers und Problemlösens bald ohne methodische Schwierigkeiten entstehen.

Die Lernstruktur pendelt dabei sowohl zwischen "Prozeß - Produkt - Prozeß", wie zwischen "Gestalten - Betrachten - Gestalten" und wechselt zwischen "divergierenden" und "konvergierenden" Lernphasen ab, um im Sinne der Individualisierung die Vielfalt zu ermöglichen, aber auch in der Zusammenfassung den Lernertrag für alle zu sichern.

### Modellschema

für eine gegliederte Lernorganisation mit rhythmischem Wechsel konvergierender und divergierender Lernphasen.



**EINFÜHRUNG** in ein neues Gebiet; etwa durch Vorstellen der Werkmittel: Der Lehrer praktiziert und erklärt einige Möglichkeiten der Materialbehandlung.

Kurzes, nachvollziehendes Ausprobieren von Werkmitteln durch die Schüler.

**FORSCHUNGS-AUFTRAG** zum selbständigen, praktischen Erkunden der Werkmittel. Erwartet werden möglichst vielfältige und unterschiedliche Ergebnisse!

**EXPERIMENTE** (auch in Arbeitsgruppen) Untersuchung der Materialeigenschaften und -wirkungen. - Entdecken neuer Möglichkeiten der Bearbeitung, Strukturierung und Verwendung des Materials.

**FORSCHUNGSBERICHTE:** Die Schüler stellen die Ergebnisse vor und berichten über ihre Erfahrungen. Zusammenfassen der Resultate in einer "Musterschau".

**AUFGABENENTWICKLUNG** a.d. Erfahrungen der Experimente - Gestaltungsproblem formulieren, Bedingungen vereinbaren für divergente Lösungsmöglichkeiten: -> Kriterien (K) und Spielräume (S)!

**GESTALTUNG:** Entwickeln und Realisieren einer Bildlösung unter Beachtung der Kriterien und Nutzung der Spielräume für eigenständige Gestaltungen.

**ERGEBNISSICHERUNG:** Vorstellen - Erläutern - Betrachten - Vergleichen der Ergebnisse. **BEURTEILUNG** der Problemlösungen nach den vereinbarten Kriterien und freigestellten Spielräumen.

**AUSWEITUNGEN:** z.B. Abwandeln / Individualisieren des Gestaltungsproblems; neue Experimente; Bildbetrachtungen; Einbeziehen der bildnerischen Ergebnisse in eine Spielhandlung usw.

## MUSIK

In der Öffentlichkeit ist die Meinung weit verbreitet, daß Musik Begabungssache sei und deshalb ein gezieltes, aufbauendes Lernen nicht möglich ist. Wissenschaftliche Untersuchungen, die einen modernen vielseitigen Musikunterricht zum Gegenstand hatten, haben das Gegenteil bewiesen. Damit soll jedoch eine unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit keineswegs in Abrede gestellt werden; sie ist allerdings für alle Fächer charakteristisch. Es ist sicher eine der wichtigsten Aufgaben des Pflichtfaches Musik, solche Unterschiede auszugleichen und das einzelne Kind bestmöglich zu fördern. Hierzu eignen sich spezielle Lernverfahren und fachspezifische Methoden.

Große Schwierigkeiten bereiten dem Lehrer erfahrungsgemäß die unterschiedlichen musikalischen Eingangsvoraussetzungen, mit denen die Schüler in die Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums eintreten. Der neue Lehrplan für die Grundschule betont den Bezug zum Kind und die aktive, spontane, aufgeschlossene und phantasievolle Begegnung des Kindes mit Musik.

"Im gestaltenden Umgang mit Musik, Liedern, Texten und Tänzen setzt das Kind seine natürliche 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."<sup>1)</sup>

Musiktheoretische Grundlagen (z.B. Notenlesen und Notenschreiben) bringt das Kind aus der Grundschule ansatzweise mit. Eine Ausnahme stellen die Instrumentalisten (z.B. Blockflötisten) dar. Auch in seinem außerschulischen Lebensbereich macht das zehnjährige Kind zahlreiche, oft sehr unterschiedliche musikalische Erfahrungen.

---

1) Lehrplan für die Grundschule. In: KMB1 I 1981 So.-Nr. 20, S.629

Im allgemeinen kann der Lehrer bei Schülern der 5. Jahrgangsstufe im Fach Musik mit einer positiven Erwartungshaltung rechnen. Aufgeschlossenheit und Neugierde erleichtern ihm die Arbeit sehr.

Neben dem Problem der unterschiedlichen fachlichen Voraussetzungen, die das Kind ins Gymnasium mitbringt, sind es vor allem Umstellungsschwierigkeiten aufgrund veränderter organisatorischer Bedingungen (z.B. Fachlehrer-System), neuer fachlicher Schwerpunkte (theoretische Sachverhalte, die ein höheres Maß an Abstraktionsfähigkeit verlangen) und eines verstärkt sachbezogenen Unterrichts (direkte Fragen anstelle von Impulsen).

Wie kann der Schüler zum "Musik-Lernen" angeregt werden oder gar "Lust" bekommen, "sich musikalisch auszudrücken" (Friedrich Klausmeier)? Den folgenden Ausführungen liegen zwei Aspekte zugrunde, die für erfolgreiches Lernen bedeutsam sind: der motivationale und der lerntechnische Aspekt. Ein Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik wird nicht erhoben; im Vordergrund steht das Bestreben, einige Anregungen und Hilfen für den Musikunterricht in der Jahrgangsstufe 5 zu geben.

### 1. Der motivationale Aspekt

Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung, Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, Neugier, Interesse und Entscheidungsfreudigkeit sind unabdingbare Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen. Dort, wo Voraussetzungen dieser Art fehlen, treten Lernschwierigkeiten auf, die wiederum mangelhafte Leistungen zur Folge haben. Im Musikunterricht gibt es das gehemmte Kind wie den "Star". Deswegen braucht der Lehrer eine breite Palette von Methoden, um diesen Unterschieden gerecht zu werden. Folgende methodische Wege sind geeignet, bei Schülern ein verstärktes musikalisches Interesse zu wecken und damit ihre Lernbereitschaft zu erhöhen:

a) Am leichtesten und erfolgreichsten lernt der Schüler beim

praktischen Musizieren: Plötzlich erhalten ein Notenbild oder musikalische Begriffe ihren Sinn. Gemeinsames Musizieren im Klassenunterricht (z. B. Blockflötenspiel in der dritten Musikstunde) und in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften (z. B. Unterstufenchor, Instrumentalspielgruppe) bieten die Möglichkeit, auf dem Weg über das praktische Musizieren abstrakte musikalische Sachverhalte und Zusammenhänge konkret zu erfahren.

- b) Leider kommt es immer wieder vor, daß schon nach relativ kurzer Zeit das Interesse am Musikunterricht nachläßt. Dies wird von den Schülern selbst mit dem Hinweis auf zu wenig Praxis und Anschaulichkeit begründet. Besuche beim Instrumentenbauer, eine Probe/Aufführung (Konzert, Oper) eines professionellen Musikers in der Klasse oder das Live-Vorspiel eines im Unterricht behandelten Stückes durch einen Schüler ("Star") der Klasse wecken Neugier.

"Anschaulichkeit" läßt sich im Spiel vermitteln. Angefangen bei einfachen Aktionsformen (z. B. Darstellung des Dreiklangs durch Schüler, die auf verschiedenen Ebenen stehen und Pullover mit unterschiedlicher Farbe tragen) bis hin zum gestalteten Spiel mit Musik spannt sich der Bogen. Von unschätzbarem pädagogischem Wert ist die Erfolgsbestätigung, die sich nach gelungener Aktion im Spiel sofort einstellt.

- c) Charakteristisch für einen kindbezogenen Unterricht in der Grundschule ist die Impulstechnik. Der Lehrer vermeidet weitgehend direkte Fragen, die nur eine bestimmte Antwort zulassen (z.B. "Nenne mir den Komponisten, der ...") und später in der Mittelstufe ein gut Teil mit daran schuld sind, daß die Schüler "verstummen" und sich aus Angst, etwas Falsches zu sagen, zunehmend passiver verhalten. Er versucht vielmehr, durch geeignete Impulse (z.B. "Ihr kennt eine Reihe von Komponisten, die ...") die Spontaneität und Unbekümmertheit der Schüler auszunützen. Es ist wichtig, daß die Schüler sprechen und nicht immer nur der Lehrer.

- d) Ganz besonders motivationsfördernd sind musikalische Gestaltungsversuche. Bei individueller Aufgabenverteilung können sich auch schwächere Schüler im Rahmen der Planung, Ausführung und Aufführung sinnvoll selber betätigen.
- e) In jedem Schüler dieser Altersstufe steckt ein mehr oder minder großer agonaler Trieb. Durch wettkampfähnliche Spiele (z.B. Musik-Quiz aus den Bereichen Musiktheorie, Instrumentenkunde, Werkhören) lassen sich die vorhandenen Energien positiv freisetzen.

## 2. Der lerntechnische Aspekt

Nicht immer wird es gelingen, Lernvorgänge auf der Grundlage von Interesse, Bereitschaft und Zustimmung in Gang zu setzen. In diesem Fall ist es besonders wichtig, dem Schüler erfolgversprechende Lerntechniken anzubieten bzw. durch geeignete methodische Verfahren die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Bevor der Lehrer mit der eigentlichen Arbeit in der 5. Jahrgangsstufe beginnt, sollte er die musikalischen Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Schüler feststellen. Gerade für diesen Zweck wurden Testverfahren (z. B. der Bentley-Test) entwickelt, die sich in der Praxis bewährt haben. Ausgehend vom kleinsten gemeinsamen Vielfachen bietet sich dann eine Vielzahl von methodischen Wegen an, die eine individuelle Förderung ermöglichen, z.B.:

- a) Jeder Schüler führt ein Arbeitsheft, in das er z. B. Tafelbilder, Merksätze, Übungen und Tests selber einträgt. Ein solches Heft dient der Sicherung der Arbeitsergebnisse und gibt dem Schüler die Möglichkeit, den im Unterricht behandelten Stoff zu wiederholen. Der Lehrer kann durch gezielte Hinweise zur Heftgestaltung (z.B. Einkleben von Bildern, Auswertung einer Fernsehzeitschrift) und durch eine pädagogisch sinnvolle Heftkontrolle (Lob, Hilfestellung) den Lernerfolg beim einzelnen Kind verstärken.

- b) Ein auf den gültigen Lehrplan abgestelltes lernmittelfrei genehmigtes Unterrichtswerk erleichtert sowohl dem Lehrer wie dem Schüler die Arbeit ganz wesentlich. Wenig sinnvoll sind die sogenannten "Klassensätze", die jeweils nur im Unterricht an die Schüler ausgeteilt werden und nicht nach Hause mitgenommen werden dürfen. Informationen und Aufgaben im Buch bewirken, daß der Schüler das im Unterricht Gehörte zu Hause noch einmal nachlesen bzw. üben kann. Letzteres gilt vor allem für den musiktheoretischen Bereich. Bietet der Lehrer Zusatzaufgaben (-übungen) an, so sollte er deren Bearbeitung dem Schüler stets freistellen.
- c) Große Schwierigkeiten bereitet den Schülern der 5. Jahrgangsstufe das differenzierte Hören. Die Sensibilisierung der Wahrnehmung als Voraussetzung für ein bewußtes, aktives Hören läßt sich nur durch eine gezielte und methodisch geschickt aufgebaute Hörschulung erreichen (z.B. Verbessern eines schriftlich vorgegebenen, fehlerhaften Rhythmus oder Ergänzen eines melodischen "Lückentextes" im Rahmen eines Gehördiktats). Jede Übung muß mit der gemeinsamen Erarbeitung einer Musterlösung abschließen.
- d) Musiktheoretische Sachverhalte müssen stets in einen musikpraktischen Zusammenhang gestellt werden. Dabei hat sich das induktive Lehrverfahren besonders bewährt. Also: es gibt nicht den C-Dur-Dreiklang oder die C-Dur-Tonleiter als Werte an sich, sondern ihre Bedeutung erschließt sich nur aus dem musikalischen Zusammenhang, z.B. eines Liedes.
- Die Kinder lernen das Lied kennen und erfahren dabei den Dreiklang als wichtiges musikalisches Bauelement. Wesentlich ist, daß der Schüler auf dem Weg über Beobachtung und Beschreibung das Phänomen Dreiklang selbst entdeckt und feststellt, daß dieses Phänomen in anderen musikalischen Zusammenhängen immer wieder vorkommt.

Es ist selbstverständlich, daß das betreffende Musikstück von den Schülern auch aufgeführt wird. Vor allem das Instrument hat sich dabei immer wieder als hervorragendes Medium zur Darstellung musiktheoretischer Sachverhalte erwiesen. Die Auswahl eines geeigneten Musikstückes hängt also in vielen Fällen von den musikpraktischen Fertigkeiten der Schüler ab.

e) So problematisch eine programmierte Unterweisung in Musik auch sein mag, so kann der Schüler doch mit Hilfe eines überschaubaren Programms (z. B. im Bereich "Notenlesen") Defizite ausgleichen. Er hat die Möglichkeit, zu Hause selbständig bei fortlaufender Lernerfolgskontrolle zu arbeiten. Der Vorteil eines Programms liegt unter anderem auch darin, daß es dem unterschiedlichen Lerntempo der Schüler Rechnung trägt. Der Lehrer muß darauf achten, daß das verwendete Programm überschaubar und auch vom einzelnen Schüler ohne die Hilfe des Lehrers bewältigt werden kann. Musikprogramme können den Musikunterricht also im besonderen Fall ergänzen, ihn jedoch nicht ersetzen.

f) Das musikalische Gedächtnis muß intensiv trainiert werden. Hier bieten sich vor allem melodische und rhythmische Diktate an, bei denen der Schüler das Gehörte schriftlich, vokal oder instrumental nachvollzieht.

Das musikalische Gedächtnis wird auch - allerdings mit einem anderen Schwerpunkt - im Rahmen der Werkbetrachtung/Analyse geschult.

g) Ein hoher Lernzuwachs ist stets dort zu verzeichnen, wo der Schüler ein selbst gestecktes Ziel zu erreichen sucht. Außer für den instrumentalen Bereich gilt dies vor allem für alle Formen der Projektarbeit und für musikalische Aufführungsversuche. Projektarbeit ist aber

nur bei einer sinnvollen Aufgabenverteilung erfolgreich.

Um allen Schülern ihre Chance zu geben, sollten niveaudifferenzierte Arbeitsaufträge angeboten werden: Der Lehrer verzichtet darauf, bestimmten Schülern bestimmte Aufgaben zuzuweisen. Jeder Schüler übernimmt den Arbeitsauftrag, der ihm zusagt und dem er sich gewachsen fühlt. Der Lehrer hat lediglich die Funktion, behutsam vor Selbstüberschätzung zu warnen oder die Schüler zu ermutigen. Erfahrungen dieser Art helfen dem Schüler, sich selbst richtig einzuschätzen.

Gerade im kreativen Bereich (z. B. musikalische Gestaltungsversuche) besteht die Möglichkeit, das Selbstvertrauen auch des schwächeren Schülers dadurch zu stärken, daß grundsätzlich mehrere Lösungen anerkannt werden.

## SPORT

Der Wert des Lernens im Sport wird häufig deswegen unterschätzt, weil man der sogenannten "motorischen Begabung" eine zu große Bedeutung beimißt. Selbstverständlich sind unterschiedliche motorische Voraussetzungen teilweise für die Leistungsunterschiede verantwortlich, andererseits darf jedoch nicht übersehen werden, daß frühere Lernprozesse (oder ihr Fehlen) das Bewegungsvermögen eines elfjährigen Schülers maßgeblich beeinflußt haben können.

Eine besonders schwierige Aufgabe, zumal in großen Klassen, besteht für den Sportlehrer darin, diejenigen Kinder zu fördern, die Angst haben: Angst vor körperlicher Verletzung, Angst vor Mißerfolg oder Blamage, Angst im Zusammenhang mit der Notengebung oder aus anderen Gründen. Die hier wünschenswerte intensive Beschäftigung mit dem einzelnen Schüler ist aufgrund hoher Schülerzahlen und der knappen Zeit recht schwierig.

Was läßt sich machen, um dennoch eine gewisse "Revision" der teilweise sicher auch "erlernten Verhaltensweise" Angst zu erreichen und damit zu verhindern, daß es im Verlauf weiterer negativer Erfahrungen zu einer endgültigen Fixierung der ablehnenden Einstellung zum Sport kommt?

1. Hier bieten sich zuerst einige Möglichkeiten der inneren Differenzierung an, da sie den Kindern verhältnismäßig schnell die unbedingt nötigen Erfolgserlebnisse vermitteln können:

1.1 Aufteilung der Klasse in Gruppen oder Riegen entsprechend dem Leistungsvermögen (Niveaugruppen) und eine dem jeweiligen Können der Gruppe oder Riege angemessene Aufgabenstellung.

1.2 Aufteilung der Klasse in Niveaugruppen und jeweils gleiche Aufgabenstellung, aber unterschiedliche Personen- oder Gerätehilfe (z.B. beim Erlernen der Rolle am Boden). Diese Differenzierung hat den Vorteil, daß auch weniger gewandte und kräftige Schüler das Gefühl bekommen, mit den anderen "mithalten" zu können.

1.3 Das gilt auch für das Üben nach dem Prinzip des Circuit-Trainings (CT). Die Kinder haben bei gleicher Aufgabenstellung (nur einfache Übungen!) die Möglichkeit, die Zahl der Wiederholungen selbst zu bestimmen. Es kommt hinzu, daß beim Üben nach dem CT-Prinzip das Interesse an der persönlichen Leistungssteigerung häufig deswegen gefördert werden kann, weil die Schüler merken, daß ihnen hier ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugestanden wird. Das Verfahren eignet sich besonders für die Verbesserung der physischen Leistungsvoraussetzungen (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Gewandtheit, Beweglichkeit) und damit auch für den Abbau von Haltungs- und Organleistungsschwächen.

1.4 Gelegentlich bietet sich auch die Differenzierung in der Anzahl der Aufgaben an. Das bedeutet, daß der Lehrer entweder mehrere Aufgaben stellt und dem Schüler grundsätzlich die freie Wahl zwischen ihnen läßt, oder daß eine (möglichst leichte) verpflichtende Aufgabe für alle Schüler und daneben freiwillige Zusatzaufgaben gestellt werden (z.B. bei der allgemeinen Konditionsschulung, beim Gerätturnen, Schwimmen und in der Leichtathletik).

Hier wie überall muß gewährleistet sein, daß die nötigen Sicherheitsvorkehrungen nicht vernachlässigt werden.

1.5 In zahlreichen Sportarten kann der Sportlehrer auch im Hinblick auf die Lösung einer Aufgabe differenzieren. So ist es etwa möglich, beim Felgumschwung vorlings rückwärts am Reck sowohl die Ausführung mit gebeugten Armen und Beinen ("Faulenzerumschwung") als auch die gestreckte Ausführung als Lösung der Aufgabe anzuerkennen. Der Motivation der weniger guten Turner wird dies auf jeden Fall zugute kommen.

1.6 Bei bewegungsgehemmten oder ängstlichen Schülern ist es sehr wichtig, kleinschrittige Verfahren zu wählen, bei denen die Bewältigung eines Lernschritts bereits eine positive Verstärkung für den nächsten bedeutet (vor allem, wenn der Lehrer den persönlichen Lernfortschritt auch würdigt)

und bei denen die Schüler ihr Lerntempo mitbestimmen können. Dort, wo es um die Erarbeitung von Fertigkeiten geht, empfehlen sich gerade unter dem Gesichtspunkt der kleinen Schritte sorgfältig geplante methodische Übungs- und Spielreihen.

1.7 Diejenigen Schüler, deren Skepsis gegenüber dem Sportunterricht noch nicht grundsätzlicher Natur ist (in der 5. Jahrgangsstufe ohnehin selten) bzw. die sich nur vor gewissen Anforderungen fürchten, können auch durch gelegentliches Differenzieren des Lernangebots nach Interesse zu engagierter Beteiligung motiviert werden. So ist es ohne weiteres denkbar, etwa im Sommerhalbjahr auf dem Sportplatz einer Gruppe das Hochsprungtraining als Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele, einer anderen Spielformen und kleine Wettbewerbe für die Verbesserung des einhändigen Korbwurfs beim Basketball und einer dritten Staffeln und kleine Spiele zur Verbesserung der allgemeinen Ausdauer und Geschicklichkeit anzubieten. Die organisatorischen und juristischen Probleme dürfen nicht gering eingeschätzt werden; dennoch sollte der Lehrer diese Art der Differenzierung wegen ihres hohen pädagogischen Werts immer wieder benutzen.

2. Neben den zahlreichen Möglichkeiten zu differenzieren gibt es noch viele andere Maßnahmen, die dem leistungsschwachen Schüler im Sport zum Anschluß an das allgemeine Niveau und damit auch zu einem Abbau von Angst, Hemmungen und gesundheitlichen Nachteilen verhelfen können. Hierzu einige Vorschläge:

2.1 Der Sportlehrer ist gehalten, gemäß den gültigen Lehrplänen zu unterrichten, er hat aber genügend Freiheit, die Reihenfolge der zu erlernenden Fertigkeiten und die methodischen Wege selbst zu bestimmen. Er sollte daher von der Möglichkeit Gebrauch machen, gerade den weniger leistungsstarken Schülern anfangs solche Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen schnell Erfolgserlebnisse erreicht werden können (z.B. in Gymnastik und Tanz, beim Turnen - Schaukeln

an den Ringen oder Tauen, Sitzwechsel am Barren, Rollen am Boden - und vor allem im Spiel).

2.2 Beim Gerättturnen zeigt sich die Angst vor Verletzungen besonders oft und deutlich. Wenn vielen Kindern nicht für immer die beträchtlichen Vorteile des Turnens (Haltungsschulung, Abbau von Haltungsschwächen, allgemeine Kräftigung) vorenthalten bleiben sollen, muß spätestens vor Eintritt der Pubertät etwas für die Verringerung der Hemmungen getan werden. Bei ängstlichen Kindern wirkt es sich sehr positiv aus, wenn sie das Gefühl haben, gut gesichert zu sein, nicht vom Gerät fallen und sich nicht verletzen zu können. Daher kommt es besonders in dieser Sportart, aber auch z.B. beim Schwimmen oder in der Leichtathletik (Hochsprung!) darauf an, alle nötigen Sicherheitsmaßnahmen (bei sehr ängstlichen Schülern ist die persönliche Sicherung durch den Lehrer am besten) zu treffen. Wo es erforderlich ist, kann auch durch entsprechende Lernhilfen (z.B. personale Bewegungshilfen oder Gerätehilfen beim Turnen) der Lernprozeß begünstigt werden. Bei einfachen Bewegungsvorgängen (in deren Ablauf schon ein elfjähriges Kind Einblick bekommen kann) sollen auch Mitschüler die Sicherung und die aktive Bewegungshilfe übernehmen. Wesentlich ist, daß der Übende Vertrauen zu dem gewinnt, der Sicherheits- bzw. Hilfestellung gibt.

2.3 Dem Abbau von Angst kann es ebenfalls dienen, wenn es dem Lehrer gelingt, durch Abwechslung und schnellen Übungsrhythmus (rasche Aufeinanderfolge von - leichten - Übungen) einen gewissen Ablenkungseffekt zu erreichen.

2.4 Als sehr wertvoll für die Integration gehemmter und leistungsschwacher Schüler kann es sich erweisen, wenn gute Sportschüler sich der Leistungsschwächeren etwas annehmen, eine Art "sportlicher Patenschaft" für sie übernehmen. Derartige Initiativen müssen allerdings behutsam gesteuert werden, damit nicht etwa durch Übereifer die Abwehrhaltung gehemmter Schüler noch verstärkt wird: der Schüler muß einen solchen "Paten" selber wollen.

2.5 Da es häufig die Angst vor Blamage (etwa bei Leistungserhebungen) ist, die einen Schüler daran hindert, sich un-  
verkrampt und damit auch richtig zu bewegen, muß der Sport-  
lehrer versuchen, entsprechende "Erlebnisse" zu verhindern.  
So ist es z.B. ohne weiteres möglich, Leistungsnachweise zu  
erhalten, ohne die Kinder einzeln vor der Klasse vorturnen  
zu lassen (der Lehrer kann von Riege zu Riege gehen, sich die  
Übungen ansehen und seine Note machen, während der Übungsbe-  
trieb weitergeht).

Auch sollte man auf jeden Fall vermeiden, leistungsschwache  
und gehemmte Kinder zum Demonstrieren ihrer fehlerhaften  
Übungen vor der ganzen Klasse zu bewegen, wenn ein derartiges  
Vorgehen nicht eingehend mit dem betreffenden Schüler und der  
Klasse vorbereitet worden ist.

2.6 Gelegentlich wird versucht, Verkrampfungen, Hemmungen und  
Angst durch ausgesprochene Entspannungsübungen oder mentales  
Training zu verringern.

Mentales Training (systematische, intensive Vorstellung  
eines Bewegungsablaufs ohne gleichzeitigen praktischen Voll-  
zug) dient normalerweise dazu, das Erlernen von Bewegungs-  
fertigkeiten zu beschleunigen, die einen hohen Grad von Ko-  
ordination erfordern (z.B. Skispringen). Daneben kann das  
mentale Training aber auch psychisch auf bestimmte (voraus-  
gedachte) Situationen vorbereiten. Für den ängstlichen und  
leistungsschwachen Schüler sind beide Komponenten von Be-  
deutung: Da er ja auch häufig bei objektiv einfachen Bewegungs-  
abläufen Koordinationsschwierigkeiten hat, könnte die ein-  
gehende mentale Beschäftigung mit der Bewegung durchaus einen  
ähnlichen Effekt (Beschleunigung des Lernvorgangs, "Ein-  
schleifen" einer Bewegung) wie beim Leistungssportler haben.  
Voraussetzung ist, daß durch Demonstration oder visuelle  
Hilfsmittel (Filme, Reihenbilder, Arbeitsblätter) eine Be-  
wegungsvorstellung geschaffen worden ist und - wenn möglich -  
praktisches Üben schon für eine gewisse Bewegungserfahrung  
gesorgt hat. Wird mentales Training regelmäßig betrieben,  
kann es auch dazu kommen, daß die zu erlernenden Fertigkeiten

dem Schüler so vertraut werden, daß er jede Angst vor der Übung verliert.

Da das mentale Training eine gewisse Abstraktionsfähigkeit voraussetzt, ist es nicht unbedingt für alle Schüler der 5. Jahrgangsstufe geeignet; auch ist es nur sinnvoll, wenn es in nicht zu großen Gruppen erprobt wird.

-----

Bewußt wurde in diesem Rahmen nichts darüber ausgesagt, wie durchschnittlich leistungsfähige Kinder durchschnittlich schwierige Bewegungsfertigkeiten erlernen können; dies zu bewirken, gehört zum selbstverständlichen "Handwerkszeug" des Sportlehrers.

Die hier angeführten Hinweise liegen insofern auf einer Ebene, als sie ohne Ausnahme einen Bereich betreffen, in dem sich affektive und motorische Ziele sehr stark überlagern. D.h.: gerade bei Kindern, die Schwierigkeiten beim Erlernen von Bewegungsfertigkeiten haben, ist es besonders wichtig, einen affektiven Rahmen, eine Atmosphäre zu schaffen, die das Entstehen oder Fortbestehen von Angst, Hemmungen und Frustration verhindert. Dann werden sich zweifellos auch Erfolge beim motorischen Lernen einstellen. Umgekehrt wird behutsames und gezieltes Aufbauen von einfachen Bewegungsfertigkeiten dazu führen, daß Spaß an der Bewegung und Erfolgserlebnisse auch die persönliche Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen.

Die Förderung leistungsschwacher, ängstlicher und gehemmter Kinder muß auf jeden Fall im regulären Sportunterricht (Basis-sportunterricht, Differenzierter Sportunterricht) ansetzen. Wo sich aber aufgrund zu hoher Schülerzahlen, ungünstiger Raum- und Geräteverhältnisse oder aus anderen Gründen sehr große Probleme ergeben, gibt es immer noch die Möglichkeit, einen Sportförderunterricht einzurichten. Das Nötigste dazu enthält die Handreichung "Gesundheitserziehung" (Band II)

des Staatsinstituts für Schulpädagogik<sup>1)</sup>).

1) Weitere Literaturhinweise:

- Brettschneider, Wolf-D., Sportunterricht 5 - 10, München -  
Wien - Baltimore (Urban & Schwarzenberg) 1981
- Größing, St., Einführung in die Sportdidaktik, Bad Homburg  
v. d. H. (Limpert) 1977<sup>2</sup>
- Kiphard, E.J., Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grund-  
schulalter, Schorndorf (Hofmann) 1977<sup>3</sup>
- Koch, K., Mielke, W., Die Gestaltung des Unterrichts in der  
Leibeserziehung I, Schorndorf (Hofmann) <sup>5</sup>
- Motivation im Sport (V. Kongreß für Leibeserziehung), Schorn-  
dorf (Hofmann) 1978<sup>3</sup>
- Söll, W., Differenzierung im Sportunterricht I und II, Schorn-  
dorf (Hofmann) 1976<sup>2</sup>
- Ungerer, D., Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes-  
und Jugendalter, Schorndorf (Hofmann) 1977<sup>4</sup>

Anhang

1. Die ...  
2. Die ...  
3. Die ...

4. Die ...  
5. Die ...

6. Die ...  
7. Die ...

8. Die ...  
9. Die ...

10. Die ...  
11. Die ...

Beispiel für den Verlauf eines Kurses "Lernen lernen"

Die Leitung sollte ein "Pilotlehrer" übernehmen, wenn möglich der Klassenleiter

Konferenz

(der Klassenleiter informiert die Lehrer der Jahrgangsstufe)



Elternabend

(der Klassenleiter informiert die Eltern der betroffenen 5. Klassen)



erste Stunde:

1. Elternbrief ← Mitarbeit im Unterricht, Heftführung, Hausaufgabenheft (Klassenleiter) → 1. Schülerbrief



zweite Stunde:

2. Elternbrief ← Zeitplanung, Arbeitsplatz, Hausaufgaben (Klassenleiter) → 2. Schülerbrief



dritte Stunde:

3. Elternbrief ← Arbeitstechniken der einzelnen Fächer, Lerngesetze (Fachlehrer) → 3. Schülerbrief



vierte Stunde:

4. Elternbrief ← Vorbereitung von Prüfungen (Fachlehrer/Klassenleiter) → 4. Schülerbrief



fünfte Stunde:

Rückblick, Festigung, Sammeln bisheriger Erfahrungen (Klassenleiter)

ca. 14 Tage nach Schulbeginn

ca. 14 Tage

ca. 14 Tage

vor Beginn der 1. Schulaufgaben

Etwas im Dezember

Literaturhinweise

- Arbeitsgemeinschaft Lernmethodik, So macht Lernen Spaß.  
Praktische Lerntips für Schüler. Weinheim 1980 (Beltz)
- Beck, A., Lernen lernen. In: Erziehung und Unterricht 10/1971
- Beelich, K.-H./Schwede, H.-H., Lern- und Arbeitstechnik.  
Würzburg 1974 (Vogel)
- Beer, F./Grohmann, K., Schüler-Konditionstraining. Selbst-  
hilfe zum besseren Lernen. Altersstufe ab 11 Jahre.  
München (Oldenbourg) 1981
- Blümle, K./Mupp, P., Grundkurs: Das Lernen lernen. Lichtenau-  
Scherzheim 1981 (Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel)
- Bronnmann, W./Kochansky, G./Schmid, W.F., Lernen lehren.  
Training von Lernmethoden und Arbeitstechniken. Bad  
Heilbrunn 1981 (Klinkhardt)
- Eigler, G./Judith, H./Künzel, M./Schönwälder, A., Grundkurs  
Lehren und Lernen. Weinheim 1973 (Beltz)
- Fisher, J., Learning how to learn. London 1972
- Hoegl, K., So lernt man richtig. Wien 1953
- Hülshoff, F./Kaldewey, K., Training Rationeller lernen und  
arbeiten. Stuttgart 1977<sup>3</sup> (Klett)
- Jopt, U.-J., Schlechte Schüler - Faule Schüler? Wie Eltern  
helfen können. München 1981 (Kösel)
- Kampmüller, O., Lernen mit Erfolg. Wien - München 1973

- Keller, G., Fachspezifische Lern- und Arbeitstechniken.  
In: Lehren und Lernen 1981, H. 1
- Kohl, K. und R., Schule ohne Streß. Praktische Lernhilfen  
für die wichtigen Haupt- und Nebenfächer. Hannover 1980  
(Schroedel)
- Kröber, W., Kunst und Technik der geistigen Arbeit. Heidel-  
berg 1950
- Kugemann, W.F., Kopfarbeit mit Köpfchen. Moderne Lerntechnik.  
München 1977<sup>12</sup> (Pfeiffer)
- Lanig, K. (Hg.), Wie kann ich meinem Kinde helfen? Bamberg  
o.J. (Buchner)
- Leitner, S., So lernt man lernen. Freiburg 1972
- Möller, Ch., Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme  
der Lernzielerstellung. Weinheim 1970<sup>2</sup> (Beltz)
- Möller, G., Auch das Lernen will gelernt sein! Berlin 1971
- Naef, R.D., Lernen lernen. Weinheim 1971 (Beltz)
- Naef, R.D., Rationeller Lernen lernen. Weinheim 1975<sup>7</sup>  
(Beltz)
- Petrat, G., Auf dem Weg zum Lernen des Lernens. In: Leben-  
dige Schule 27, 1972, 1
- Pötzl, W. (Hg.), Wie helfe ich dem jungen Gymnasiasten?  
Eine Handreichung für Eltern der Anfangsschüler.  
Donauwörth 1970 (Auer)
- Raasch, A., Fremdsprachen lernen, aber wie? München  
1982 (Hueber)
- Rainer, W./Völkl, F., Lernen lernen - eine Implikation der  
Didaktik. Ein Auftrag, Möglichkeiten und Schwierigkeiten.  
Klagenfurt 1976

- Rainer, W., Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule.  
Paderborn 1981 (Schöningh)
- Schiefele, H., Motivation im Unterricht. München 1963
- Schmidt, W., Lernen - aber wie? München 1966
- Schöndorf, K., Elternabend für die 5. Jahrgangsstufe des  
Gymnasiums. In: Anregung 22, 1976, 243-249
- Schröder-Naef, R.D., Schüler lernen Lernen. Vermittlung von  
Lern- und Arbeitstechniken in der Schule.  
Weinheim 1977 (Beltz)
- Sikora, J., Die neuen Lerntechniken. München 1972
- Staatsinstitut für Gymnasialpädagogik (Hg.), Die Anfangsklassen  
des Gymnasiums. München 1968 (Bayerischer Schulbuchver-  
lag)
- Stuckert, G., Das Lernen des Lernens. In: Meissner, O./  
Zöpfl, H. (Hg.): Handbuch der Unterrichtspraxis. Bd. I.  
München 1973
- Weingardt, E., Sinnvoll lernen statt gedankenlos pauken.  
Düsseldorf 1972
- Wiedemann, F., Wie Kinder besser lernen. Heidenheim 1970
- Zielke, W., Leichter lernen - mehr behalten. München 1969<sup>3</sup>
- Zielke, W., Gedächtnistechnik programmiert lernen. München  
1973













## Gymnasien

Handreichung für Kollegiaten – **Einführung in die Kollegstufe**, 2. Folge

**Materialien zur Vorbereitung** der Kollegstufe – Allgemeine Arbeitshilfen für Teilnehmer an regionalen Fortbildungstagungen, Heft 2 („Kollegstufenglossar“)

**Oberste Bildungsziele** in Bayern. Handreichung Band 1 (in Vorbereitung)

Handreichungen für den **Biologieunterricht** in der Kollegstufe, 4. Folge

Handreichungen für den **Chemieunterricht** in der Kollegstufe, 4. Folge

Handreichung zum Unterricht im Fach **Deutsch** in den Jahrgangsstufen 5 und 6.

Handreichungen für den **Englischunterricht** in der Kollegstufe des Gymnasiums, 3. Folge

Handreichungen für den **Englischunterricht** in Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums

Handreichungen zur schriftlichen Leistungserhebung und Leistungsbeurteilung in Englisch und Französisch. Jahrgangsstufe 5-11

Handreichungen für den **Ethikunterricht** in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 der Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen. 2. Folge

Handreichungen für den **Ethikunterricht** in den Jahrgangsstufen 11 bis 13, 2. Folge

Handreichungen für den **Ethikunterricht** in den Jahrgangsstufen 11 - 13 des Gymnasiums, 3. Folge

Handreichungen für den **Französischunterricht** in den ersten Lernjahren

Das Thema „**Friede**“ im Unterricht (in Vorbereitung)

Handreichungen **Geschichte** im Grund- und Leistungskurs der Kollegstufe. 4. Folge

Handreichung zur **Gesundheitserziehung** in den bayerischen Schulen. Teil 1: Überblick über Lernziele und Lerninhalte in allgemeinbildenden Schulen (Auslieferung nur durch das ISP)

Handreichung zur **Gesundheitserziehung** in den bayerischen Schulen. Teil 2: Unterrichtshilfen für Lehrer aller Schularten

Handreichungen für den **Griechischunterricht** in der Kollegstufe. 6. Folge (in Vorbereitung)

Handreichungen **Hausaufgaben** im Gymnasium (in Vorbereitung)

Handreichungen für den **Informatikunterricht** am Gymnasium: Jahrgangsstufe 10

Handreichungen für den **Lateinunterricht** – **Latein als spätbeginnende Fremdsprache** (Auslieferung nur durch das ISP)

Handreichungen zum Thema „**Lernen lernen**“ in der 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums

Handreichungen für den **Mathematikunterricht** in der Kollegstufe. 6. Folge: Grundkurs

Handreichungen zur Leistungserhebung und Leistungsbeurteilung in den Abiturprüfungen aus den **Neueren Sprachen**

Handreichungen mit Curricularen Lehrplänen für den **Physikunterricht** im Gymnasium, 6. Folge: Jahrgangsstufe 8

Handreichungen mit Curricularen Lehrplänen für den **Physikunterricht** im Gymnasium, 9. Folge: Kollegstufe – Astronomie

Handreichungen mit curricularen Lehrplänen für den **Physikunterricht** im Gymnasium, 10. Folge: Kollegstufe – Elektronik

Handreichungen **Sozialkunde** in der 10. Jahrgangsstufe und in der Kollegstufe am Gymnasium, 1. Folge, Band 1

Handreichungen **Sozialkunde** in der 10. Jahrgangsstufe und in der Kollegstufe am Gymnasium, 1. Folge, Band 2

Handreichung zur **Umwelterziehung** an den bayerischen Schulen. Teil 1: Bibliografie und Umweltglossar

Handreichung zur **Umwelterziehung** an den bayerischen Schulen. Teil 2: Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsbeispiele

Handreichungen für die Fächer der politischen Bildung, **Wirtschaft und Recht** in der Kollegstufe, 5. Folge: **Betriebswirtschaft**

Lieferung nur durch **Verlag Ludwig Auer**  
**Postfach 11 52**  
**8850 Donauwörth**  
**Telefon (09 06) 7 32 40 und 7 32 41**  
**(Anrufbeantworter nach 16.30 Uhr: 7 32 40)**  
**Fernschreiber 05 1 945**



