

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrplan

für die

Grundschule

in Bayern mit

Erläuterungen

und

Handreichungen

**Ein Hand- und Studienbuch
für die Grundschule**

Band 1:

1. und 2. Jahrgangsstufe

Auer

BS78

Georg-Eckert-Institut



1 127 592 8

Faint, illegible blue ink markings or a stamp located below the label.

Gerhart Mahler/Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrplan für die **Grundschule** in Bayern mit **Erläuterungen** und **Handreichungen**

**Ein Hand- und Studienbuch
für die Grundschule**

Band 1: 1. und 2. Jahrgangsstufe

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

Unzulässig
82/2067



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

1. Auflage. 1982

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1982

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

ISBN 3-403-01376-6

Z-V BY

A-40(1982)

1

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	11
Georg Hahn	
Die Grundschule in Bayern	13
Die Entwicklung der Grundschule nach dem 2. Weltkrieg 13 – Reformbestrebungen der Grundschule 15 – Der Lehrplan von 1971 17 – Die Lehrplanentwicklung seit 1971 19 – Die Grundschule nach dem Lehrplan von 1981 21 – Problembereiche der Grundschule 25	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	27
Walter Plöbl	
Lernzielorientierung, Klassenlehrplan, Erziehender Unterricht	29
Lernzielorientierung im Lehrplan	29
Grundsätzliches zur Lernzielorientierung 29 – Planungsschritte 30 – Verschiedene Zielebenen 31 – Zur Beschreibung der Lernziele 32 – Präambel, Vorbemerkungen, Fachlehrpläne 35	
Lernziele und Klassenlehrplan	37
Der Präambeltext 37 – „Der Lehrer erstellt seinen Klassenlehrplan . . .“ 37 – „Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie . . .“ 38 – „ . . . gemäß dem Stand der Klasse . . .“ 39 – „ . . . gemäß örtlicher Gegebenheiten . . .“ 40 – „Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest . . .“ 40	
Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung	41
Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan? 41 – Wertgrundlagen 43 – Verbindung von Unterricht und Erziehung 44	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	47
Helmut Wittmann	
Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule	49
<i>Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule</i>	49
Beginn der Schulpflicht – eine pädagogische Hürde? 51 – Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule 53 – Praktische Möglichkeiten heute 53	
<i>Literaturhinweise</i>	58
Lehrplan für die Grundschule	59
<i>Auftrag – Erziehung und Unterricht in der Grundschule – Studentafel und Fächer der Grundschule – Religionslehre</i>	59
Rainer Rabenstein	
Grundlegender Unterricht	62
Einführung in schulisches Lernen und Arbeiten	62
Grundlegendes Lernen in verschiedenen Lernbereichen 64 – Die elementaren Lehrgänge 64 – Nicht-lehrgangsgebundene Unterrichtseinheiten 65	

Grundlegung individueller Lernprozesse	66
Grundlegung gemeinsamen Lernens	69
Ausblick	71
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	71
DEUTSCH	73
<i>Lehrplan</i>	74
Elfriede Exner	
Erstlesen	77
Vorbemerkungen zum „Erstlesen“	77
Erläuterungen zu den Vorbemerkungen „Erstlesen“ im Lehrplan 1981	77
Ziele und Aufgaben 77 – Hinweise zum Unterricht 80	
Erläuterungen zu den einzelnen Lernzielen und Lerninhalten des Leselehrgangs	81
Ziele, die den Leselerngang vorbereiten und ständig begleiten 81 – Gleiche, ähnliche und unterschiedliche Merkmale erfassen; graphische Symbole unterscheiden und deuten 81 – Geräusche und Töne differenziert wahrnehmen 82 – Verschiedene Laute bilden und Wörter deutlich sprechen 82 – Arbeitsrichtungen einhalten 83 – Freude am Lesen gewinnen 83 – Ziele für den Leselehrgang 84 – Eine begrenzte Anzahl gut strukturierter Ganzwörter beherrschen 84 – Laute und Lautzeichen sowie häufig vorkommende Lautzeichengruppen beherrschen 85 – Einsicht, daß durch Austauschen, Hinzufügen oder Weglassen von Lautzeichen sich die Bedeutung des Wortes ändern kann 86 – Neue Wörter mit Hilfe von Lautzeichen und Lautzeichengruppen lesen 86 – Sätze und einfache Texte lesen 86	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	87
Adelheid Auf'm Kolk	
Weiterführendes Lesen	88
<i>Lehrplan</i>	88
Fachdidaktische Leitgedanken	91
Zielsetzungen des weiterführenden Lesens 91 – Zur Lehrplankonzeption des weiterführenden Lesens 91	
Lernzielgruppe 1: Lesefertigkeit	92
Lernziel 1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen 92 – Lernziel 1.2 Flüssig lesen 95	
Lernzielgruppe 2: Arbeit mit Texten	96
Lernziel 2.1 Aus einfachen Texten selbständig Informationen gewinnen 96 – Lernziel 2.2 Sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen 97 – Unterrichtspraktische Anregungen 98 – Lernziel 2.3 Texte kritisch betrachten 99 – Lernziel 2.4 Texte klanggestaltend lesen 100 – Lernziel 2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen 101 – Lernziel 2.6 Begegnung mit einigen Textarten 102 – Lernziel 2.7 Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen 103	
<i>Literaturhinweise</i>	103

Hans Glöckel	
Erstschreiben und weiterführendes Schreiben in der 2. Jahrgangsstufe	104
<i>Lehrplan</i>	104
Zur Zielsetzung 112 – Zu den äußeren Voraussetzungen des Schreibens 112 – Zu den inneren Bedingungen erfolgreichen Schreibens 113 – Zur Aneignung des richtigen Schreibverhaltens 114 – Zu den vorbereitenden und begleitenden Übungen 115 – Zur Erarbeitung der Druckschrift 115 – Zu den Schreibbewegungsübungen 117 – Zur Erarbeitung der Ausgangsformen 118 – Zur ersten Sicherung der neu erworbenen Schreibschrift 119 – Zur Hilfe für die Linkshänder 119 – Zur Sicherung und Steigerung des Könnens 121 – Die individuelle Betreuung der Schriften 124	
<i>Literaturhinweise</i>	125
Franz Holzner	
Rechtsschreiben	126
<i>Lehrplan</i>	126
Zur Situation des Rechtsschreibunterrichts	129
Die Forderungen des Lehrplans	130
Gesamtaufgabe des Fachbereichs 130 – Lernbereiche der 1. und 2. Jahrgangsstufe 130 – Behandlung von Rechtsschreibesonderheiten 132 – Die Grundwortschatzarbeit – das besondere Anliegen des Lehrplans 132	
Hinweise zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ziele des Lehrplans	133
Vorschläge zur zeitlichen Planung der Lernarbeit 133 – Der Aufbau einer Lerneinheit in der Grundwortschatzarbeit 134 – Beispiele lernzielbezogener Übungsformen 135 – Zur Rolle der Übungsnachschrift 139	
<i>Literaturhinweise</i>	140
<i>Anmerkungen</i>	141
Franz Holzner	
Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler	142
Die Notwendigkeit der Förderung lese-rechtschreibschwacher Schüler	142
Neugestaltung der Fördermaßnahmen – Folgerungen für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülern in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe	142
Integrative anstelle selektiver Förderung 143 – Ausweitung der Fördermaßnahmen 143 – Betonung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers 143	
Organisation der Lernhilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler im Klassenverband	145
Grundlagen gezielter klasseninterner Fördermaßnahmen 145 – Durchführung klasseninterner Fördermaßnahmen 148	
Die Pflege der Handschrift als Beitrag zur Verbesserung der Rechtsschreibleistung . .	151
Zusammenfassung 152	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	152

Josef Greil	
Sprachbetrachtung	153
<i>Lehrplan</i>	153
Warum Sprachbetrachtung in der Grundschule? 155 – Welche Grammatik braucht der Grundschüler? 156 – Handlungsbezogene Sprachbetrachtung 157 – Integrative Sprachbetrachtung 158 – Die Umsetzung der Lehrplanvorhaben im Unterricht 160	
<i>Literaturhinweise, Anmerkung</i>	167
Helmut Sauter	
Mündlicher Sprachgebrauch	168
<i>Lehrplan</i>	168
Ziele und Aufgaben	171
Bereicherung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit 171 – Unterstützung der Denkerziehung und Gefühlsbildung 172 – Befähigung zur angemessenen sprachlichen Bewältigung verschiedener Situationen 172 – Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen 173 – Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks 173 – Mündlicher Sprachgebrauch als Unterrichtsprinzip 173	
Hinweise zum Unterricht	174
Orientierung an zu erwartenden Sprachanforderungen 174 – Vermeidung einer gekünstelten „Schulsprache“ 174 – Berücksichtigung sozialer Sprachgewohnheiten 175 – Angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache 175	
Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs in der 1./2. Jahrgangsstufe .	175
Erzählen und Zuhören 176 – Zu Bildern und Zeichnungen erzählen 176	
Informationen geben und aufnehmen	179
Didaktische Zielstellung 179 – Miteinander sprechen 185 – Situationsbezogen sprechen 187 – Ausdrucksvolles, deutliches Sprechen 190	
Beobachtung und Beurteilung des Sprechverhaltens des Schülers	193
Schlußgedanke 194	
<i>Literaturhinweise</i>	195
Helmut Sauter	
Schriftlicher Sprachgebrauch	196
<i>Lehrplan</i>	196
Ziele und Aufgaben	197
Schriftlicher Sprachgebrauch als neue Sprachebene 197 – Kindgemäße Schreibenlässe wählen 197 – Schreibabsichten erkennen und ausdrücken 198 – Kein bloßes Üben der verschiedenen Stilformen 198	
Hinweise zum Unterricht	200
Voraussetzungen für das Schreiben 200 – Eigengesetzlichkeit und Integration von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch 200 – Gezielte Erarbeitung und Übung des Lernstoffes 202 – Individuelle Förderung des Kindes 203	
Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs	205
Geschichten erzählen 205 – Sachtexte verfassen 207 – Anliegen und Meinungen äußern 210	
Schriftlicher Sprachgebrauch als Teil des Grundlegenden Unterrichts	211
<i>Literaturhinweise</i>	213

Michael Steindl	
Deutsch als Zweitsprache	214
<i>Lehrplan</i>	214
Die Zielgruppe Ausländerkinder	221
„Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“?	222
Warum Zweitsprache?	224
Schwierigkeiten des deutschen Sprachsystems	226
Ein Grundwortschatz für Zweitsprachler	228
Zum Vorkurs	232
Übungen zur Unterscheidung von Geräuschen, Tönen und Sprachlauten 234 – Übungen zur Unterscheidung kinetischer Äußerungen 235 – Übungen zum Erfassen kognitiv-relevanter Situationen 236 – Übungen zur Festigung zweitsprachlicher Klang- und Rhythmusstrukturen 237	
Die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens	237
Leistungsmessung	242
<i>Literaturhinweise</i>	243
<i>Anmerkungen</i>	244
Sophie Feil	
MATHEMATIK	247
<i>Lehrplan</i>	248
Der Auftrag des Mathematikunterrichts der Grundschule in der Sicht des Lehrplans 1981 260 – Konsequenzen für Inhalt und Gestaltung des Mathematiklehrplans für die Grundschule 261 – Der Handlungsfreiraum des Lehrers im Mathematiklehrplan 1981 262 – Kritische Stellungnahme zum überarbeiteten Lehrplan 81 für den Mathematikunterricht der Grundschule (1. und 2. Jahrgangsstufe) 265 – Die Planung der Unterrichtsinhalte nach dem überarbeiteten Lehrplan 267 – Lernpsychologische Grundlagen für den Mathematikunterricht der Grundschule 270 – Didaktische Konsequenzen für den Mathematikunterricht der 1. und 2. Jahrgangsstufe 272 – Zusammenfassung 278 – Die Bedeutung des Lehrers im Mathematikunterricht der Grundschule 279 – Beispiele für die unterrichtliche Realisierung von Lernzielen 280 (2. Jahrgangsstufe: Lernziel 2.1 Verstehen der Stellenschreibweise – Bündelung mit 3 280 – 2. Jahrgangsstufe: Lernziel 6.2 Kennen der Flächenform rechteckig 288)	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	291
Elfriede Exner	
HEIMAT- UND SACHKUNDE	293
<i>Lehrplan</i>	294
Richtziele der Heimat- und Sachkunde	304
Neuerungen auf dem Weg zur Verwirklichung dieser Richtziele	307
Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung auf dem Weg zur Verwirklichung der Richtziele	313

Sachgehalte und Bedeutung einzelner Lernziele und Lerninhalte	316
Themenbereich 1: Kind und Schule, Kind und Familie 316 (1. Jahrgangsstufe 317 – 2. Jahrgangsstufe 320) – Themenbereich 2: Das Kind und sein Tagesablauf; Kind und Zeit; Kind und Spiel 322 (1. Jahrgangsstufe 322 – 2. Jahrgangsstufe 324) – Themenbereich 3: Kind und Heimatgeschichte 324 – Themenbereich 4: Räumliche Orientierung 327 – Themenbereich 5: Kind und wirtschaftliche Umwelt 327 – Themenbereich 6: Kind und Gesundheit 327 – Themenbereich 7: Kind und heimatliche Natur 329 (1. Jahrgangsstufe 329 – 2. Jahrgangsstufe 332)	
Nutzung des Freiraums	335
<i>Literaturhinweise</i>	335
Nora Berzheim	
MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG	337
<i>Lehrplan</i>	338
Theoretische Erörterungen	350
Versuch einer Begründung der Aufgaben und Ziele in der Musik- und Bewegungserziehung 350 – Zum Problem der Ermittlung des Lernfortschritts 351 – Musik- und Bewegungserziehung als Teil des Grundlegenden Unterrichts 351 – Die Bedeutung der Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung 354 – Das Verhältnis der Lernziele zu den Lerninhalten 354	
Praktische Beispiele	355
Musikalische Spielformen für jeden Tag mit Inhalten aus verschiedenen Lernbereichen 355 – Beispiel für fächer- und lernübergreifendes Lernen 361	
Beispiele zu den vier Lernbereichen	363
Singen in der Schule 363 – Instrumentalspiel in der Schule 372 – Musikhören 374 – Musikaufschreiben 375 – Sich bewegen und Tanzen 375	
<i>Literatur- und Medienhinweise</i>	376
<i>Anmerkungen</i>	378
Max Steigner	
KUNSTERZIEHUNG	379
<i>Lehrplan</i>	380
Ziele und Aufgaben	387
Lerndimensionen 388 – Differenzierung der Kinderzeichnung 388 – Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien 390 – Einführung bestimmter bildnerischer Techniken 391 – Schmücken – Ornamentieren – Dekorieren 392 – Spielformen 392 – „Therapeutische Maßnahmen“ 392 – Bild- und Werkbetrachtung 393	
Allgemeines Schema zum Unterrichtsablauf	393
Kunsterziehung in der 1. Jahrgangsstufe	394
Zeichnen und Malen 394 – Drucken 395 – Malen 395 – Spielen 396 – Betrachten 396	
Kunsterziehung in der 2. Jahrgangsstufe	397
Zeichnen und Malen 397 – Drucken 397 – Malen 398 – Spielen 398 – Betrachten 399	
Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern	399
1. Jahrgangsstufe 399 – 2. Jahrgangsstufe 401	
<i>Literaturhinweise</i>	402

Maria Peter	
TEXTILARBEIT/WERKEN	403
<i>Lehrplan</i>	404
Das neue Fach Textilarbeit/Werken	409
Gründe für die Neukonzeption des Faches	410
Ziele und Aufgaben des Faches	410
Die didaktischen Kategorien des Lehrplans	413
Lernziele und Lerninhalte 413 – Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung 414	
Die zeitliche Gliederung und Abfolge der Aufgabenbereiche	414
Lernverbindungen	415
Lernverbindungen in Textilarbeit/Werken 415 – Lernverbindungen zwischen verschiedenen Fächern 416	
Die inhaltliche Gliederung	417
Die Werkstoffe 417 – Die Aufgabenbereiche, geordnet nach der Werkgestalt 418	
Die Struktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben	422
Modell zur Ermittlung der Inhaltsstruktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben 423	
Der Gestaltungsprozeß	425
Aktionsformen des werkhafter-bildnerischen Gestaltungsprozesses 425 – Werkhafter-bildnerische Motivationen zum Gestaltungsprozeß 426	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	427
 Heinz Lutter/Hansjörg Held	
SPORT	429
<i>Lehrplan</i>	430
Die sensomotorische Leistungsfähigkeit des Sechs- bis Achtjährigen 438 – Vorbereitung auf die leichtathletischen Grundformen 442 – Schwimmen 444 – Eislauf 446 – Skilauf alpin 447	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	449
 Günter Renner	
FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG	451
<i>Richtlinien</i>	452
Leitziele der Richtlinien	455
Themenkreise in den Jahrgangsstufen 1 und 2	456
Unterschied der Geschlechter 456 – Mutterschaft 456 – Warnung vor sogenannten „Kinderfreunden“ 457	
Didaktisch-methodische Hinweise	458
Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zur Familien- und Sexualerziehung	459
1. Jahrgangsstufe 459 – 2. Jahrgangsstufe 461	
<i>Literaturhinweise</i>	464

Alfred Sattler

VERKEHRSERZIEHUNG	465
<i>Lehrplan</i>	466
Ansätze in der Verkehrserziehung	474
Der gesamtunterrichtliche Ansatz 474 – Der allgemein-erziehende Ansatz 474 – Der belehrenden Ansatz 475	
Die derzeitige Situation der Verkehrserziehung	476
Zur Problematik der Verkehrserziehung 476 – Die Empfehlung der KMK als Grundlage der Verkehrserziehung in der Schule 477 – Verkehrserziehung als verbindliche Aufgabe der Schule nach dem Lehrplan 477 – Ergänzende Maßnahmen 478	
Der fachdidaktische Hintergrund des Lehrplans	479
Die Verkehrserziehung orientiert sich an den universellen Zielaspekten 481 – Konsequenzen für den Unterricht 482 – Die Verkehrserziehung strebt spezielle Qualifikationen an 484	
Aufbau und Konzeption des Lehrplans	488
Ziele und Inhalte 489 – Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung 490	
Hinweise zur Umsetzung des Lehrplans im Unterricht	490
Prinzipien bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts 490 – Strukturmodell 492	
<i>Literaturhinweise und Anmerkungen</i>	494
<i>Inhaltsangabe zu Band 2</i>	495

Vorwort

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

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

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

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

Das Kommentarwerk gliedert sich in zwei Bände. Band 1 enthält den Lehrplan und die

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

Die Terminologie entspricht dem lernzielorientierten Lehrplan, den Stundentafeln und der Schulordnung. Literaturangaben und Hinweise auf Arbeitsmittel ergänzen die Beiträge.

Ausgewählte Fachleute bieten in den beiden Bänden das Gesamtbild einer schulpraktisch orientierten Grundschuldidaktik. Es war ihr Bestreben und die Zielsetzung der Herausgeber, den Lehrern und Studierenden, den Hochschullehrern und allen an der Grundschule Interessierten ein Werk in die Hand zu geben, das dazu beiträgt, daß die Grundschule „in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit ein solides Fundament an Wissen und Können für das spätere Lernen der Kinder legt“.

München im Februar 1982

*Gerhart Mahler
Erich Selzle*

Die Grundschule in Bayern

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

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

Die Entwicklung der Grundschule nach dem 2. Weltkrieg

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

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

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

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

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

Reformbestrebungen der Grundschule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Der Lehrplan von 1971

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Lehrplanentwicklung seit 1971

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

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

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

Mit diesen Lehrplankorrekturen ging auch ein Sinneswandel in den bildungspolitischen und schulpädagogischen Überlegungen einher. Wurde noch am Ende der 60er Jahre von der Schule in erster Linie Wissensvermittlung verlangt und Wert auf eine umfassende kognitive Förderung des Kindes gelegt, so hatten sich im Laufe der 70er Jahre die Gewichte zusehends verschoben. Bereits 1972 beklagte Kultusminister Maier¹⁶ das Defizit an Erziehung, das mit der Expansion des Bildungswesens und den Reformmaßnahmen einherging. Er forderte die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ und artikuliert damit das Unbehagen, das viele erfaßt hatte, welche die Entwicklung der Schule in den vergangenen Jahren beobachteten. Eltern, Lehrerverbände, Schulberater und Kinderärzte beteiligten sich an dieser Diskussion und erklärten, daß auch die Grundschule die Kinder vielfach überfordere, die kognitiven Fächer überbetone und die musischen vernachlässige. In diese allgemeine Streßdebatte schaltete sich auch der Bayerische Landtag ein und forderte einmütig eine „Entrümpelung der Lehrpläne“. Das Kultusministerium hat deshalb 1976 den Lehrplan für die Grundschule in den Fächern Deutsch, Heimat- und Sachkunde, Kunsterziehung und Werken stofflich gekürzt¹⁷ und in dieser Fassung ab dem Schuljahr 1976/77 neu in Kraft gesetzt. Diese Lehrplankürzung bewirkte ein Zweifaches: zum einen brachte sie tatsächlich eine Stoffreduzierung, zum anderen machte sie den Lehrern erneut die Notwendigkeit deutlich, unter den im Lehrplan vorgeschlagenen Themen auswählen zu müssen. Auf die Kritik an der allzu kognitiven Ausrichtung des Unterrichts in der Grundschule reagierte Bayern mit der Einführung des neuen Faches Musik- und Bewegungserziehung, das im Schuljahr 1976/77 in der ersten und im Jahr darauf in der zweiten Jahrgangsstufe eingeführt wurde. Dieses Fach führt Elemente der Musik und Formen der Bewegung zusammen und stellt damit eine Verbindung zwischen den Fächern Musik und Sport her. Es will, so die allgemeinen Zielsetzungen des Lehrplans, „die emotionalen Kräfte im Kind wecken und entwickeln, seine schöpferischen Fähigkeiten entfalten und soziales Lernen ermöglichen. Dadurch soll ein Ausgleich zu den mehr leistungsorientierten Fächern der Grundschule geschaffen werden.“¹⁸ Dieses Fach fand allgemeine Anerkennung bei Schülern und Lehrern und wurde wegen seiner gelungenen inhaltlichen Konzeption in der gesamten Bundesrepublik aufmerksam zur Kenntnis genommen.

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

Die Grundschule nach dem Lehrplan von 1981

Die Überarbeitung des Lehrplans für die Grundschule konnte unter günstigen Voraussetzungen und ohne Zeitdruck angegangen werden. Die Diskussion um die Aufgabe der Grundschule, um die Inhalte einzelner Fächer, um strittige Fragen der Methodik hatte einen vorläufigen Abschluß gefunden und ermöglichte sachbezogene Gespräche, realistische Sichtweisen und ausgewogene Entscheidungen. Zudem hatte die Bildungseuphorie der späten 60er und frühen 70er Jahre einer klareren Sicht dessen, was in der Schule notwendig und durchführbar ist, Platz gemacht. Nüchternheit war eingekehrt und der Blick für das Machbare bestimmte die bildungspolitischen Überlegungen. Durch eine bei ca. 2000 Grundschullehrern in Bayern im Jahre 1976 durchgeführte Lehrerbefragung¹⁹ erhielt das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) als erstes detaillierte Hinweise über die Erfahrungen der Lehrer mit dem Lehrplan von 1971 (Mathematik von 1974). Zum erstenmal lag in einem solchen Umfang konkretes Erfahrungsmaterial zur Arbeit mit einem Lehrplan vor. Neben den Praktikern wurden als nächstes auch die Hochschulen sowie die Lehrerverbände aufgefordert, ihre Vorstellungen über eine Neugestaltung der Grundschule darzulegen. Damit lag für die vom ISP einberufenen Arbeitskreise und für die vom Staatsministerium gebildete Fachkommission eine Fülle von Material vor, aus dem klar die Erwartungen der Schulpraktiker, Fachdidaktiker und Schulpädagogen abzulesen waren.

Grundsätzliche Anliegen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inhaltliche Schwerpunkte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Problembereiche der Grundschule

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

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

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

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

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

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

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

Literaturhinweise

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

Anmerkungen

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

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

Georg Hahn

Lernzielorientierung, Klassenlehrplan, Erziehender Unterricht

Lernzielorientierung im Lehrplan

Grundsätzliches zur Lernzielorientierung

Der Lehrplan Grundschule ist nunmehr durchgehend *lernzielorientiert*. Das unterscheidet ihn vom bisher gültigen Lehrplan, in dem zwar in Mathematik und in Musik- und Bewegungserziehung Lernziele angegeben waren, im übrigen jedoch bloße Stoffangaben oder Lehraufgaben (z. B. in Heimat- und Sachkunde) vorherrschten. Mußte sich der Leser des bisherigen Lehrplans von Fachlehrplan zu Fachlehrplan auf eine andere Beschreibungs- und Sichtweise und somit auf andere Begriffe einstellen, so hat der Leser des neuen Lehrplans den Vorteil, eine einheitliche Zugangsart vorzufinden, eben die über Lernziele. Die Orientierung des Grundschullehrplans an Lernzielen war zu keinem Zeitpunkt seiner Erarbeitung fraglich. *Lernziele¹ beschreiben Anforderungen, denen die Schüler in bezug auf bestimmte Lerninhalte gerecht werden sollen.* So gesehen bedeutet die *Lernzielorientierung* ein Stück *Schülerorientierung*. Die primäre Frage für den Lehrer ist nicht (oder sollte zumindest nicht sein) die Frage nach Unterrichtsstoffen, auch nicht die, was denn „gelehrt“ werden sollte im Sinne von „Lehr-“zielen. Zuerst muß feststehen, welche Ziele die Schüler erfüllen sollen, und von hier aus konzipiert der Lehrer seinen Unterricht, jenes Ineinandergreifen von Lerntätigkeiten und Lehrtätigkeiten. Zumindest sollte es nach Auffassung des Lehrplans so sein.

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

Abb. 1 Planungsschritte im lernzielorientierten Unterricht:

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

Planungsschritte

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

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

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

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

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

Verschiedene Zielebenen²

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

Der Schüler soll

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

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

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

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

Beispiele für *Ziele mit Leitzielcharakter*:

- Allseitige persönliche Entfaltung
- Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung

Beispiele für *Ziele mit Richtzielcharakter*:

a) *Überfachlich*:

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

b) *Fachlich*:

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

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

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

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

Zur Beschreibung der Lernziele

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

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

Ein weiterer Grund, *der Einfachheit und Verstehbarkeit von Lernzielen ohne strengen Systembezug* die Ehre zu geben, lag für die Autoren des Lehrplans darin, daß es kein allgemein anerkanntes und unumstrittenes Raster von Lernzielbeschreibungen für die Grundschule gibt. Keiner der vorhandenen Ansätze vermag ganz zufrieden zu stellen. Von vornherein nicht in Betracht gezogen werden konnten Taxonomien, die zur Beschreibung von Feinzielen⁴ dienen oder die nur auf offenes, nachprüfbares Verhalten (im Sinne des Behaviorismus) aus sind. Ferner konnten keine rein fachlich ausgelegten Modelle Verwendung finden.

Warum hat man – einmal abgesehen von dem oben genannten pragmatischen Grund – nicht doch die Lernzielordnung des Curricularen Lehrplans analog der Form der Hauptschullehrpläne von 1976–1980 verwendet? Dafür gibt es einige sachliche Gründe. Bevor jedoch solche Gründe dargelegt werden, muß der Leser darauf hingewiesen werden, daß die besagte *Matrix von Lernzielbeschreibungen*⁵ des Curricularen Lehrplans tatsächlich für den Grundschullehrplan *häufig als Bezugspunkt* gewählt worden ist. Sie hat nämlich den Vorzug, daß sie Begriffe verfügbar macht, die auch von Lehrern immer schon bei der Reflexion von Lernzielen angewendet wurden, z. B. Fähigkeit, Fertigkeit, Einsicht, Kenntnis, Bereitschaft. Es bestanden daher keine Bedenken, diese Begriffe im Sinne des Curricularen Lehrplans⁶ etwa im Lehrplan *Mathematik* anzuwenden (vgl. die Lernziele dort); aber auch in anderen Lehrplänen tauchen diese Begriffe auf. Ihre Definition entfernt sich niemals so weit vom alltäglichen Sprachgebrauch, daß sie nicht mehr allgemein verständlich wären. Man kann das an folgenden Beispielen einsehen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- vielfältige Sinneserfahrungen
- psychomotorische Tätigkeiten

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

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

Beispiele:

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

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

Beispiele:

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

Präambel, Vorbemerkungen, Fachlehrpläne

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

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

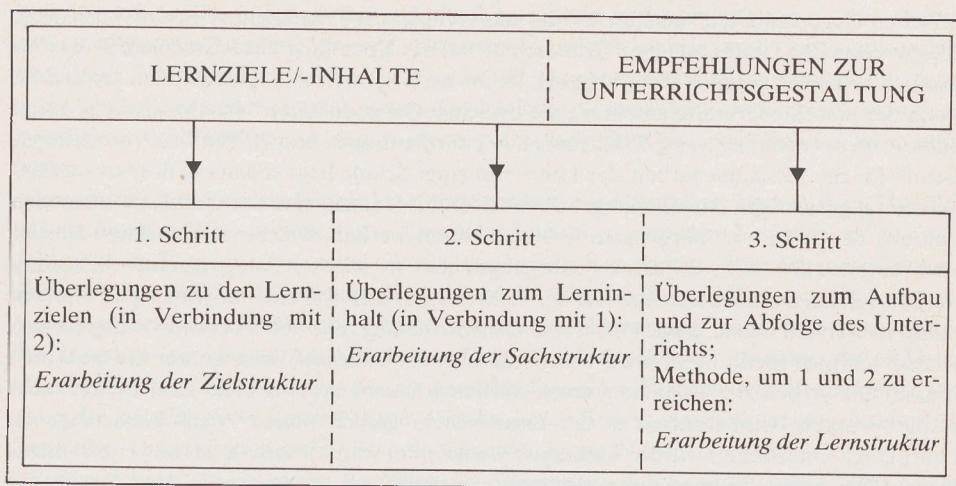
führen“. In allen Formulierungen ist immer wieder sichtbar: Unterricht und Erziehung sollen sich an das ganze Kind wenden. *Der Zersplitterung in viele und in sich unverbundene Einzelheiten und einer zu frühen Verfachlichung und Verwissenschaftlichung soll entgegenge- wirkt werden.* Die Beschränkung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

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

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

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

Abb. 2 Lehrplanmodell und Planungsschritte im lernzielorientierten Unterricht



Lernziele und Klassenlehrplan

Der Präambeltext

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

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

„Der Lehrer erstellt seinen Klassenlehrplan . . .“

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

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

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

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

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

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

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

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

„... gemäß dem Stand der Klasse ...“

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

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

„... gemäß örtlicher Gegebenheiten ...“

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

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

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

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

1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft

1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren

1.3 Einstellungen und Verhaltensweisen, die demokratischem Zusammenleben zugrundeliegen

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

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

Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung

Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan?

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

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

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

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

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

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

Wertgrundlagen

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

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

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

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

(Art. 131 Verfassung des Freistaates Bayern).

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

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

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

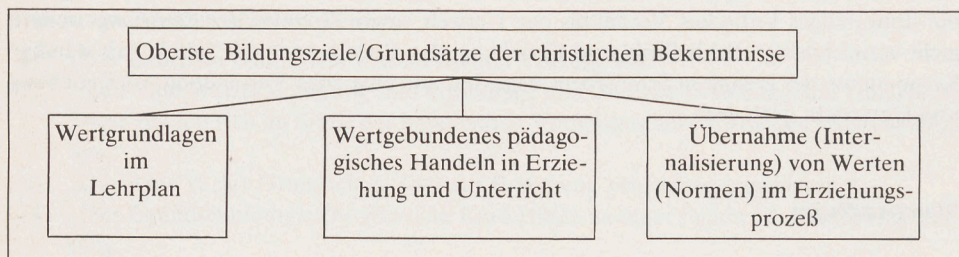
Im folgenden „Zielkatalog“⁸ seien sie noch einmal im Überblick zusammengestellt:

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

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

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

Abb. 3 Wertorientierung im Erziehungsbereich



Verbindung von Erziehung und Unterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

- Wasser als chemischer Stoff: H₂O
- Wasserwirtschaft: Gewinnung unseres Trinkwassers – Abwasserbeseitigung
- Gewässerschutz: Reinhaltung des Wassers – Wasserverschmutzung

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

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

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

2. Jahrgangsstufe Lernziel 7.7 „Erfahrungen mit dem Wasser“

Sachgehalt:

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

Möglichkeiten der Anreicherung:

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

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

Wiederum nicht nur sachlich: Wasserwerk, Entsorgung . . .

Anzustreben ist ein weiterer Sinnzusammenhang, z. B.

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

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

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

Erzieherische Anreicherung:

- Erörtern der Bedeutung des Gewässerschutzes an einem Beispiel

Zusammenfassung

Das Beispiel „Wasser“ zeigt: In der Grundschule sollen Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten in einen weiteren Sinnzusammenhang eingebettet sein, der sich an das ganze Kind wendet, der also *in der Schule ein Stück Lebens Ganzheit wiederum bewusst repräsentiert und der sich ausbreitenden bloßen Sachlichkeit entgegenwirkt*. Wasser ist nicht nur H₂O für das Grundschulkind! Im jeweils im Unterricht intendierten „Sinnzusammenhang“ soll das Kognitive und das Arbeitstechnische verbunden bleiben mit einer emotionalen und wertenden Stellungnahme des Kindes, also Sachliches mit Erzieherischem, so daß im Sinne der bayerischen Verfassung nicht nur der Verstand, sondern auch Herz und Charakter gebildet werden.

Literaturhinweise

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

Anmerkungen

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

Walter Plöb!l

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

„Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Oktober 1980

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat in Verbindung mit den Spitzenverbänden der freigemeinnützigen und kommunalen Träger der Kindergärten Empfehlungen zur Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschule erarbeitet.

1. Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Dem Übergang zwischen zwei benachbarten Bildungsstufen kommt im Hinblick auf die Kontinuität der Erziehung stets besondere Bedeutung zu. Deshalb müssen sich auch Kindergarten und Grundschule gemeinsam um eine pädagogische Lösung des Übergangs bemühen. Bei Wahrung der Eigenständigkeit und des jeweils spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrags beider Einrichtungen sind daher vorhandene Ansätze einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule aufzunehmen und zielstrebig auszubauen.

Beim Schuleintritt kommt auf das Kind eine Vielzahl von neuen Eindrücken zu, z. B. Gewöhnung an den Lehrer als neue Bezugsperson, Zurechtfinden in Schulgebäude und Klassenraum, Kontakte zu bisher unbekanntem Kindern, Begegnung mit schulischen Lerninhalten und -anforderungen, Erleben von veränderten Erwartungshaltungen der Eltern. Es ist deshalb notwendig, Schwierigkeiten, die bei einem Teil der Kinder zu Schulunlust, Schulangst, aber auch zu Zurückstellung, Einweisung in die Sonderschule, Wiederholung der 1. Jahrgangsstufe führen können, zu vermindern und womöglich zu vermeiden.

2. Bisherige Erfahrungen aus Modellversuchen

Das Staatsministerium führt seit Jahren in Zusammenarbeit mit den Spitzenverbänden der freigemeinnützigen und kommunalen Träger der Kindergärten Modellversuche durch, um insbesondere auch Möglichkeiten einer Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zu erproben. Dabei hat sich in einer ersten Reihe von Modellversuchen – neben den Vorzügen der Förderung in altersgemischten Gruppen im Kindergarten – auch folgendes als positiv herausgestellt:

- Zusammenarbeit zwischen Erziehern und Lehrern
- didaktisch-methodische Abstimmung der pädagogischen Arbeit
- organisatorische Absprachen.

Diese positiven Erfahrungen werden gegenwärtig in einer weiteren Versuchsreihe mit 16 Kindergärten und Grundschulen hinsichtlich ihrer allgemeinen Durchführbarkeit und Übertragbarkeit erprobt.

Ohne den Ergebnissen dieser zweiten Versuchsreihe vorzugreifen, können bereits jetzt einige Formen der Kooperation allgemein empfohlen werden.

3. Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule tragen Verantwortung für eine altersspezifische Förderung und Erziehung des Kindes und damit auch für die Gestaltung eines kontinuierlichen Übergangs. Dabei haben sie ihre unterschiedliche Ausgangslage zu berücksichtigen, z. B. hinsichtlich ihrer historischen Entwicklung, ihrer Organisationsform (Einzugsbereich, Trägerschaft, Verpflichtung zum Besuch) und ihres pädagogischen Auftrags.

Daraus ergibt sich, daß Formen der Zusammenarbeit (vgl. Nummern 3.1 bis 3.8) zwar festgelegt und empfohlen, nicht aber einheitlich durchgeführt werden können. Vielmehr haben Erzieher und Lehrer ihre Auswahl den jeweiligen örtlichen Verhältnissen anzupassen.

Die Verwirklichung der nachfolgenden Empfehlungen setzt bei beiden Einrichtungen Bereitschaft zur Zusammenarbeit voraus, z. B. hinsichtlich der organisatorischen Maßnahmen sowie didaktisch-methodischer Vorgehensweisen.

3.1 Gemeinsame Konferenz

Kindergarten oder Grundschule stellen fest, mit welchen Einrichtungen aufgrund des jeweiligen Einzugsbereichs eine Zusammenarbeit erforderlich und möglich ist. Der Anstoß zu einer gemeinsamen Besprechung kann von jeder der beiden Seiten ausgehen. Bei dieser sollen die Vertreter des Kindergartens (Träger, Erzieher) und die der Schule (Schulleiter, Lehrer) sich kennenlernen, grundlegende Informationen austauschen sowie allgemeine Fragen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit erörtern. Es ist sinnvoll, solche Besprechungen von Fall zu Fall zu wiederholen.

3.2 Gegenseitige Besuche von Erziehern und Lehrern

Für das Gelingen einer erfolgreichen Zusammenarbeit sind gegenseitige Besuche (Hospitation) von Erziehern und Lehrern sehr wichtig. Der Lehrer lernt bei seinen Besuchen im Kindergarten zum einen seine künftigen Schüler kennen und erhält zum anderen einen Einblick in die Arbeitsweisen des Kindergartens. Der Erzieher kann bei seinen Besuchen in der ersten Jahrgangsstufe der Grundschule sowohl die Entwicklung seiner Kinder weiterverfolgen als auch die Unterrichtsformen des Erstunterrichts kennenlernen. Die gegenseitige Hospitation ist mit dem Träger des Kindergartens bzw. mit der Schulleitung der Grundschule abzustimmen.

3.3 Besuche der Kindergartenkinder in der Grundschule

Schulfreude kann erhöht und Schulunlust vermindert werden, wenn Kinder die Schule und den Lehrer schon vor Schuleintritt kennenlernen. Daher soll die Schule zur Schuleinschreibung heranstehende Kindergartenkinder mit ihrer Erzieherin zum Besuch einladen. Die Kinder lernen dabei ihren künftigen

gen Lehrer und das Schulgebäude kennen und gewinnen erste Eindrücke. Es ist sinnvoll, den Besuch während der 2. Hälfte des Schuljahres durchzuführen und ihn, wenn nötig, zu wiederholen.

3.4 **Gemeinsame Unternehmungen**

Dem gegenseitigen Kennenlernen dienen weiterhin gemeinsame Unternehmungen. Anlässe dafür bieten sich während des gesamten Jahres, z. B. Feste, Feiern, Ausflüge.

3.5 **Gestaltung des Erstunterrichts**

Es dient der Erleichterung des Schulanfangs, wenn sich der Lehrer bei der Gestaltung des Erstunterrichts an spielorientierte Lernformen anlehnt, wie sie die Kinder auch im Kindergarten kennengelernt haben. Darüber hinaus kann er Anregungen aus dem Kindergarten zur Gestaltung des Klassenzimmers sowie zu Spiel- und Lernmaterialien verwenden. Es empfiehlt sich, daß die im Kindergarten gelernten Lieder, Gedichte, Spiele dem Lehrer mitgeteilt werden.

3.6 **Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten**

Um die Kontinuität bei der Beratung der Erziehungsberechtigten zu sichern, ist eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grund-

schule notwendig. Deshalb soll bei Elternveranstaltungen der Grundschule zu Fragen des Schuleintritts auch die Erzieherin des Kindergartens beteiligt werden. Der Kindergarten soll in gleicher Weise verfahren. Durch solche gemeinsamen Unternehmungen kann das Vertrauen der Eltern in Kindergarten und Grundschule verstärkt werden.

3.7 **Beratende Funktionen der Erzieherin hinsichtlich Fragen der Schulfähigkeit**

Da der Erzieher aufgrund seiner langfristigen Beobachtungsmöglichkeiten im allgemeinen den Entwicklungsstand eines Kindes gut kennt, leistet er eine wichtige Entscheidungshilfe bei Fragen der Schulfähigkeit. Besucht das betreffende Kind einen Kindergarten, soll in Zweifelsfällen auch die zuständige Erzieherin zur Entscheidungshilfe gehört werden, sofern die Erziehungsberechtigten dem zustimmen und die Erzieherin dazu bereit ist.

3.8 **Fortbildungsveranstaltungen**

Den Staatlichen Schulämtern sowie den Verbänden aus dem Kindergartenbereich wird empfohlen, zu Fortbildungsveranstaltungen mit einschlägigen Themen auch die Pädagogen aus Kindergarten bzw. Grundschule einzuladen.“

Der Lehrplan für die Grundschule verweist sowohl in der Präambel als auch in den Einzellehrplänen (Fachlehrplänen) auf die Bedeutung der vorschulischen Erfahrungen des Schülers und deren Berücksichtigung hinsichtlich des Auftrags der Grundschule und der Unterrichtsgestaltung: „Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen des Kindes an und führt es behutsam und zugleich zielstrebig zu schulischem Lernen . . . Vor dem Schuleintritt überwiegen im Leben des Kindes spielerische Betätigung und Lernweisen. Es kann weitgehend selbst bestimmen, wie lange und womit es sich beschäftigen soll. Auch die Förderung im Kindergarten ist noch nicht auf allgemein verbindliche Lern- und Leistungsforderungen festgelegt. Damit der Übergang des Kindes in die Schule möglichst wenig Schwierigkeiten bereitet, muß der Unterricht der ersten beiden Schuljahre inhaltlich und methodisch in besonderer Weise gestaltet werden. Er muß Gelegenheit zu Spiel, Bewegung und musischer Betätigung geben und darf das Kind hinsichtlich Stillsitzen, Dauer der Aufmerksamkeit und anderer Leistungserwartungen nicht überfordern . . .“ In allen Fächern in der ersten Jahrgangsstufe – besonders innerhalb des Grundlegenden Unterrichts – gibt der Lehrplan sowohl in den Lernzielen/Lerninhalten als auch in den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung konkrete Hinweise zur Umsetzung der in der Präambel ausgedrückten Forderungen, z. B.: Mündlicher Sprachgebrauch, Lernziel 4.1: „Szenisches Darstellen“; Mathematik, 1. Grundlegende mathematische Fähigkeiten: „Spielerischer Umgang mit Dingen . . .“; Heimat- und Sachkunde: 1.1 „Sich in der Schule als neuem Lebensraum zurechtfinden“; 2.3 „Freude am Spielen (Anknüpfung an Kindergarten und Elternhaus)“.

Daraus ergeben sich folgende Leitfragen:

- Weshalb ist den vorschulischen Einflußfaktoren Beachtung im Hinblick auf die Gestaltung der Grundschule einzuräumen?
- Welche Schwierigkeiten mit dem Schulanfang sind feststellbar – welche Begründungen dafür zu finden?
- Wie ist Schulreife/Schulfähigkeit zu fördern und zu sichern?
- Welche praktischen Möglichkeiten und pädagogischen Lösungsansätze bestehen heute im Hinblick auf einen kontinuierlichen Übergang von der „Spiel- zur Arbeitswelt“?
- In welchen Formen ist eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule möglich?

Beginn der Schulpflicht – eine pädagogische Hürde?

Aus Berichten von Eltern, Erziehern und Lehrern sowie aus Statistiken über Zurückstellung, Wiederholung der ersten Jahrgangsstufe und Überweisung an die Sonderschule nach der ersten Jahrgangsstufe ist zu entnehmen, daß der Beginn der Schulpflicht einem nicht geringen Teil der betroffenen Kinder (rund 10%) erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Wenn man die Entwicklung des Kindes als einen nach Differenzierung und Komplexität kontinuierlich fortschreitenden Lernprozeß versteht, so ist dem gegenwärtig noch „harten“ Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen, denn man kann annehmen, „daß einschneidende Veränderungen auf einer einzelnen Bildungsstufe ohne Berücksichtigung der vorausgehenden und nachfolgenden Bildungsstufe zu Disfunktionalitäten führen“ (Höltershinken 1973, S. 72). Zum besseren Verständnis der Situation des Schulanfängers und in der Absicht dem Lehrer der ersten Jahrgangsstufe den einen oder anderen Hinweis in Richtung seines eigenen pädagogischen Handelns zu geben, werden im folgenden mögliche Schwierigkeiten des Schulanfängers herausgestellt – eine Auflistung, die notgedrungen unvollständig und zur Verdeutlichung gelegentlich in überzeichnender Form gegeben wird.

Probleme im institutionell-personellen Bereich

- Ein abrupter Wechsel der pädagogischen Bezugsperson und die oft damit einhergehende Veränderung in der Rollenerwartung (vom Kindergartenkind zum Schulkind) können zu Verunsicherung und Desorientierung des Kindes führen.
- Der unvorbereitete Wechsel vom überschaubaren Lebensraum des Kindergartens (meist 2–3 Gruppen) zur Schule mit fremder Umgebung, meist längeren Schulwegen und neuen Klassenkameraden kann Kinder seelisch belasten.
- Aus der altersgemischten Gruppe des Kindergartens, in der sie zuletzt die „Großen“ waren, kommen die Kinder nun in die altershomogene Schulklasse, die mehr oder minder starke Elemente von Leistung und Wettbewerb enthält.
- Die unterschiedliche Ausbildung der Erzieher (Sozialpädagogik) und Lehrer (Schulpädagogik) bringt oft Erziehungsauffassungen und Interaktionsformen mit sich, die auch vom Kind als unterschiedlich erlebt werden, wenn sie nicht im Vorfeld zwischen Erzieher und Lehrer besprochen und wenigstens teilweise abgestimmt werden.

Probleme im Bereich der Förderinhalte

- Traditionell ist die Erziehung im Kindergarten mehr auf musisch-kreatives Tun und Sozialerziehung ausgerichtet, während die Schule mehr an kognitiven Inhalten, der Vermittlung von Kulturtechniken, Fertigkeiten und Fähigkeiten orientiert ist. Die Lerngeschichte eines Kindes bedarf jedoch einer gewissen kontinuierlichen Absicherung.
- Ungleiche Lernvoraussetzungen und individuelle Entwicklungsunterschiede der Kinder bedürfen insbesondere zu Beginn der Schulpflicht einer Berücksichtigung im Unterricht. Informationen zur bisherigen Lerngeschichte des Kindes im vorschulischen Bereich werden bisher allenfalls informell weitergegeben. Der Schüler hat sich auf neue, teilweise andere normative Forderungen und Ordnungsprinzipien wie fester Unterrichtsbeginn, Stundenplan und Pauseneinteilung einzustellen.
- Es besteht die Gefahr der Überforderung und Demotivierung von Kindern, wenn beim Aufbau von Lehrgängen (z. B. in den Kulturtechniken) fehlende instrumentelle Techniken und grundlegende Funktionen der Kinder übergangen werden und ein zu starker Abstraktionsgrad/Steilheitsgrad zur Anwendung kommt.

Didaktisch-methodische Probleme

- Die traditionell unterschiedlichen didaktisch-methodischen Vermittlungsformen von Kindergarten und Schule sind noch zu wenig aufeinander bezogen. Der Übergang von der spielzentrierten Lebens- und Lernform von Elternhaus und Kindergarten zur mehr von der Sache und vom Lehrer bestimmten Vermittlungsform der Schule trifft unvorbereitete Kinder oft hart. Nicht alle können diese Umstellung schnell genug mitmachen oder verkraften.
- Die situationsorientierte Förderung im pädagogischen Freiraum des Kindergartens bedarf einer kontinuierlichen Überführung in das zielgerichtete, zunehmend planmäßig vollzogene Arbeiten der Schule, da sonst gerade für wenig anpassungsfähige, emotional labile Kinder Schwierigkeiten entstehen.

Auch wenn dieser Katalog lückenhaft ist, weist er darauf hin, daß es bisher offensichtlich noch nicht gelungen ist, einen festen Erziehungszusammenhang zwischen den beiden benachbarten Bildungsbereichen Kindergarten und Grundschule zu schaffen. Der neue Grundschullehrplan will dazu beitragen, diese Situation zu verbessern. Erst durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule – bei Wahrung der Eigenständigkeit und des jeweils spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrags beider Einrichtungen – ergeben sich konkrete Möglichkeiten zur Verwirklichung.

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Rückblick

Selbstverständlich gab und gibt es engagierte Pädagogen in Kindergarten und Grundschule, die in vielfältigen Formen zusammenarbeiten. Die historisch gewachsene Kluft zwischen den beiden Bereichen – die Entwicklung von Kindergarten und Grundschule verlief in Deutschland auf getrennten Wegen – wurde immer wieder zu überwinden versucht. Drei Stationen seien hier erwähnt:

- Die „Vermittlungsschule“ Fröbels (Kindergartengruppe mit besonderer Förderung der Kinder vor Schuleintritt) „steht verbindend in der Mitte zwischen dem Kindergarten und der eigentlichen Lern- und Begriffsschule, das Wesen beider in einer gewissen Beziehung teilend . . .“ (Fröbel; Brief an eine seiner Schülerinnen 1852. In: Dietrich 1973, S. 146). 1866 fordert der Thüringer Fröbelverein die gemeinsame Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Lehrern und der Deutsche Fröbelverband veröffentlicht die Preisfrage: „In welcher Weise ist die organische Verbindung zwischen Kindergarten und Schule herzustellen?“ Fröbels Bemühungen und die seiner Schüler blieben erfolglos.
- Bei der Reichsschulkonferenz (Berlin 1920) wird die Eingliederung des Kindergartens als basale Bildungsstufe in das Bildungswesen nach langer Diskussion abgelehnt.
- Der „Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (1973) fordert: „Das Bildungsangebot für Fünfjährige muß neu entwickelt und mit dem anschließenden Schuljahr für die Sechsjährigen so abgestimmt werden, daß sich ein gleitender Übergang in die Formen schulischen Lernens ergibt.“ Im Gefolge davon wurden in den Bundesländern eine Reihe von Modellversuchen durchgeführt, die alle die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Elternhaus, Kindergarten und Grundschule herausstellten.

Anbahnung und Sicherung von Schulfähigkeit

Die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Erziehern, Lehrern und Eltern im Bereich des Übergangs hilft Lernschwierigkeiten in der Eingewöhnungsphase nach Beginn der Schulpflicht zu vermeiden oder wenigstens zu mildern. Wenn wir heute Schulfähigkeit als ein Faktorenbündel aus persönlicher Veranlagung des Kindes (erbgenetischer Rahmen, bisherige Entwicklung), Lernumwelt des Kindes (Familie, Kindergarten, Wohnwelt) und schulischen Eingangsbedingungen (z. B. Lerninhalte, Arbeitsweisen im Erstunterricht) verstehen, so leistet die Zusammenarbeit der das Kind wesentlich beeinflussenden Institutionen einen wichtigen Beitrag zur Förderung seiner Schulbereitschaft und Schulfähigkeit. Der Lehrer erhält dabei die Möglichkeit, sich über den Entwicklungsstand sowie die allgemeinen individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder im Kindergarten zu informieren und die spezifischen Ziele und Methoden der pädagogischen Arbeit des Kindergartens kennenzulernen, um sinnvoll darauf aufbauen bzw. sie weiterführen oder ergänzen zu können. Der Lehrplan bietet ihm dazu den notwendigen pädagogischen Freiraum für differenzierende und individualisierende Maßnahmen.

Praktische Möglichkeiten heute

Im folgenden werden Vorschläge dargestellt, die der pädagogischen Praxis entstammen und mit der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. 10. 1980 korrespondieren.

Spielorientierte Gestaltung des Erstunterrichts

Der Lehrer kann wesentlich dazu beitragen, im Rahmen des Grundlegenden Unterrichts der ersten Jahrgangsstufe den Schulanfang zu erleichtern, wenn er spielorientierte Lernformen, wie sie die Kinder aus dem Kindergarten kennen, übernimmt und nicht vorschnell, sondern behutsam und kontinuierlich in schulische Arbeitsformen überleitet.

Zielsetzung

Da im Bereich des Elternhauses und des Kindergartens alle Lebens- und Lernformen meist spielzentriert und situationsorientiert ausgerichtet sind, kommt dem Erstunterricht eine Übergangs- und Brückenfunktion in Richtung einer Überführung in zunehmend zielgerichtete Lern- und Arbeitsformen zu. Ein Erstunterricht, der diesen Grundsatz mißachtet, läuft Gefahr, Schüler zu überfordern und damit Schulversagen zu unterstützen. Spielorientierte Lernformen im Erstunterricht geben dem Lehrer die Möglichkeit, den Entwicklungsstand des Schülers im psychomotorischen, sozial-emotionalen und kognitiven Bereich zu beobachten, mit den Schülern in vertieften sozialen und erzieherischen Kontakt zu kommen, und ihm eine individuelle Förderung anzubieten. Er trägt damit dem Recht des Schulanfängers auf „Kind-sein-dürfen“ Rechnung. Es dient der Kontinuität der Förderung, wenn Lieder, Gedichte, Spiele, die im Kindergarten gelernt wurden, an den Lehrer der ersten Jahrgangsstufe weitergegeben werden.

Praktische Beispiele

Die Spielorientierung ist im Unterricht grundsätzlich dort möglich, wo der Lehrer sie aus pädagogischen, psychologischen und methodischen Gründen als notwendig erachtet. Der didaktische Ort im Unterrichtsgeschehen kann daher sein

- in der Motivierungsphase, um die Schüler für einen bestimmten Lerngegenstand lernbereit zu machen (vgl. Beispiel 1);
- in der Erarbeitungsphase zur Veranschaulichung eines Lerngegenstandes (vgl. Beispiele 2, 7);
- bei der Vertiefung, Anwendung, Übertragung (vgl. Beispiele 1, 3, 6);
- bei den verschiedenen Übungsformen (vgl. Beispiele 3, 8);
- zur Differenzierung im Unterricht (vgl. Beispiele 9);
- als eigener Lerngegenstand in Fächern wie Musik- und Bewegungserziehung, Sport (vgl. Beispiele 1, 4, 5, 6).

Die Beispiele dürfen nicht rezeptiv verstanden werden; sie wollen lediglich Anregungen für eine stärkere Berücksichtigung der unterrichtlichen Gestaltungselemente Spiel, Lied und Tanz vermitteln (entn. aus Wittmann 1979; vgl. auch Regelein 1977).

Beispiel 1

Fach:	Deutsch/Lesen
Spielform:	Singspiel
pädagogisches Ziel:	Vertiefung des Erlebens (Sinnentnahme) durch szenische Gestaltung der Hinführung zum Text oder einzelner Sinneinheiten aus dem Text, z. B. im Wald
Beschreibung:	Gut geeignet sind Szenen aus Märchen, Fabeln, Balladen; Zuordnung von Leitmotiven zu bestimmten handelnden Personen; Orff-Instrumente können zur lautmalerischen Unterstützung beigezogen werden, z. B. Triangel für Schneeflocken in „Frau Holle“, Handtrommel für „Wolf“, Alt- und Sopransackpfeife für „Hänsel und Gretel“.

Beispiel 2

Fach:	Erstunterricht/Lesen
Spielform:	didaktisches Spiel/Buchstabenjagd
pädagogisches Ziel:	Analyse/Wiedererkennen von Buchstaben
Beschreibung:	Aus mitgebrachten Zeitungen sucht jedes Kind eine Minute lang einen bestimmten Buchstaben. Wer hat am meisten richtige Buchstaben eingekreist (Farbstift)?

Beispiel 3

Fach:	Deutsch/mündlicher Sprachgebrauch/Rechtschreiben
Spielform:	Rollenspiel/Scharade
pädagogisches Ziel:	Zerlegung von Wörtern in Buchstaben und deren pantomimische Darstellung
Beschreibung:	Jeder Schüler wählt ein Wort aus, das er vorspielt. Dieses Wort zerlegt er in die einzelnen Buchstaben und stellt jeden einzelnen durch eine Tätigkeit mit dem entsprechenden Anfangsbuchstaben dar, z. B. laufen für „l“. Wer als Erster das Wort benennt, darf als Nächster spielen.

Beispiel 4

Fach:	Erstunterricht/Musik- und Bewegungserziehung
Spielform:	Funktionsspiel
pädagogisches Ziel:	Lautdifferenzierung/Konzentration
Beschreibung:	Ein einfaches Lied (kurzer Text!) wird zuerst gemeinsam gesungen, dann nach Buchstaben zerlegt geklatscht. Jeder einzelne Schüler ist für einen bestimmten Buchstaben zuständig und klatscht, wenn dieser Buchstabe an der Reihe ist. Nach jedem Wort stampfen alle auf.

Beispiel 5

Fach:	Musik- und Bewegungserziehung
Spielform:	Tanz, unterstützt durch Klanggesten und Rhythmusinstrumente
pädagogisches Ziel:	freie Ausdrucksgestaltung
Beschreibung: (vgl. Berzheim, S. 69 f.):	Die Musik der Schallplatte „Kindergartenmixer“ (Fidula Fon Nr. 1196), in der das Kinderlied Butzemann verarbeitet ist, dient als Grundlage für die Gestaltung: <ul style="list-style-type: none"> – rhythmische Bewegung zu bestimmten Musikteilen – rhythmische Begleitung von Musikteilen (Rhythmusinstrumente) – einzelne Kinder begleiten, die anderen tanzen (Wechsel)

Beispiel 6

Fach:	Heimat- und Sachkunde/Musik- und Bewegungserziehung
Spielform:	Lied/szenische Darstellung
pädagogisches Ziel:	Verknüpfung kognitiver Inhalte mit musischem Erleben (Bewegung)
Beschreibung:	Die im Liedtext – z. B. „Der Schmied und der Schlosser“ (Sing mit, S. 69) – enthaltenen Bewegungen werden zum gesungenen Wort ausgeführt. Weitere Vorschläge: <ul style="list-style-type: none"> – Bewegungen als geschlossene Handlungsfolge gestalten, z. B. „Was machen denn die Maurer“ (Unser Liederbuch, S. 70) – Zwiegespräch aus dem Liedtext als Spielszene ausbauen, z. B. „Habt ihr unser Haus gesehen?“ (Unser Liederbuch, S. 76)

Beispiel 7

Fach:	Heimat- und Sachkunde/Musik- und Bewegungserziehung
Spielform:	szenische Darstellung/Tanzform
pädagogisches Ziel:	Identifikation, Abbau von Angst gegen Tiere, Verstärkung der Zuneigung zu Tieren, Wahrnehmungsdifferenzierung
Beschreibung:	Ausgangssituation: Besuch eines Zoos, einer Tierschau, eines Bauernhofes; Tiersendung im Fernsehen. Die Tiere werden genau beobachtet (Hinweise). Anschließend werden charakteristische Bewegungsabläufe und Tierlaute imitiert. Kinder identifizieren sich mit geliebten oder gefürchteten Tieren.

Alternativen:

- Jedes Tier wird durch ein bestimmtes rhythmisch-musikalisches Motiv charakterisiert. Die Motive werden von Schüler auf Instrumenten wiedergegeben. Es bewegen sich nur jene Tiere, deren Motiv ertönt. Dabei können mehrere oder alle Instrumentalisten gleichzeitig spielen.
- Die „Bremer Stadtmusikanten“ werden szenisch dargestellt.
- Zu Tonbandwiedergaben von Tierlauten Bewegungen finden.
- In Plattenwiedergaben (z. B. Fidula Fon 1212) dem vorgegebenen Rhythmus Tanzformen zuordnen, z. B. Elefant: Kreisauflistung hintereinander, Hände auf Schultern des Vordermannes, schwerer Gleichschritt; Pferde: paarweise, Trab

Beispiel 8

Fach:	Erstunterricht/Mathematik
Spielform:	Würfelspiel „Schatz im See“
pädagogisches Ziel:	optische Veranschaulichung der Zahlen von 1 bis 6
Beschreibung:	Umgeben von einem dichten Ring aus Steinchen, Knöpfen, Erbsen u. ä. liegt der „Schatz“ (z. B. Schokolade). So viele Augen der Spieler würfelt, so viele Steinchen nimmt er weg. Sieger ist, wer am Schluß so viele Augen würfelt, wie noch Steinchen aufliegen.

Beispiel 9

Fach:	Mathematik
Spielform:	didaktisches Spiel
pädagogisches Ziel:	Zerlegung von Zahlen im Zahlenraum bis 5
Beschreibung:	Ein Schüler nimmt eine vorgegebene Anzahl von Plättchen (Erbsen, Linsen) auf und verteilt sie hinter seinem Rücken auf beide Hände. Die Menge in einer Hand wird gezeigt, die der anderen ist zu berechnen. Bei richtiger Rechnung wird gewechselt. Differenzierung: Einengung oder Ausweitung des Zahlenraums

Kindgerechte Gestaltung des Klassenzimmers

Der Gruppenraum des Kindergartens ist im allgemeinen von „Wohnstuben-Atmosphäre“ geprägt und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt. Ohne große bauliche Veränderungen oder zusätzliches Mobiliar ist mit einfachen Mitteln auch für das Klassenzimmer der Schule daraus manche Anregung zu gewinnen. Bei Wahrung der pädagogischen Übersicht über die Klasse und Aufrechterhaltung der gebotenen Aufsicht dürfte es nicht allzu schwerfallen, etwa eine „Lese-, Spiel- und Räselecke“ einzurichten. Dazu genügen z. B. einzelne Bilderbücher, in der Klasse nicht eingeführte Fibeln, einfache Lern- und Gesellschaftsspiele, die dort aufliegen, und etwa in der Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn zur Differenzierung in einzelnen Unterrichtsabschnitten oder auch in der Pause bei Regentagen verwendet werden können. Auch sogenannte Mal- und Bastelecken mit bereitgestellten Materialien können in ähnlicher Weise erzieherisch und unterrichtlich genutzt werden. Die Bereitstellung von motivierenden Arbeitsmaterialien wie Rechenspielen, Rechtschreibkarteien (vgl. Grundwortschatz) geben dem Schüler Möglichkeiten zur individuellen Auseinandersetzung mit dem Stoff und zur Selbstkontrolle und stehen in Einklang mit dem im Lehrplan verankerten Prinzip einer inneren Differenzierung.

Vertiefte Zusammenarbeit zwischen Erzieher und Lehrer

Die pädagogisch notwendig gebotene Zusammenarbeit zwischen dem Erzieher des Kindergartens und dem Lehrer der Grundschule kann in vielfältigen Formen geschehen.

Gegenseitige Besuche/Hospitation

Durch gegenseitige Besuche ist es möglich, daß sich Kindergarten und Grundschule in ihren erzieherischen Zielsetzungen und ihren eigenständigen didaktisch-methodischen Verfahrensweisen näher kennenlernen und dadurch besser verstehen. Die Besuchszeiten des Lehrers im Kindergarten sollten wechselnd sein, um den Tagesablauf des Kindergartens mit seinen verschiedenen Stadien mitzuerleben, z. B. im Freispiel, bei der gezielten Beschäftigung, bei gemeinsamen Tätigkeiten. Nach der anfänglichen Phase der Beobachtung von Kindern und des eingebundenen Mitspielens kann er nach angemessener Zeit – insbesondere wenn feststeht, daß er der zukünftige Klassenlehrer ist – in Absprache mit der Erzieherin auch einzelne pädagogische Aufgaben übernehmen, z. B. eine kurze gezielte Beschäftigung mit den künftigen Schulanfängern. Auf keinen Fall darf es sich dabei jedoch um die Vorwegnahme schulischer Lerninhalte, z. B. Kulturtechniken, handeln. Das Ziel besteht vielmehr im Kennenlernen des Entwicklungsstandes seiner künftigen Schüler sowie der Institution Kindergarten. Durch den Besuch der Erzieherin in der ersten Jahrgangsstufe wiederum kann er Informationen und Anregungen für seine Arbeit erhalten, und die Erzieherin lernt die Anforderungen und Arbeitsweisen der Schule kennen.

Gemeinsame „Elternarbeit“

Aus der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern sind auch neue Formen und Möglichkeiten der Beratung der Erziehungsberechtigten entstanden. So sollte zumindest ein Elternabend zum Thema „Schulvorbereitung und Schulaufnahme“ von Erziehern und Lehrern gemeinsam gestaltet werden. An weiteren Möglichkeiten sind zu nennen: Von Erzieher und Lehrer gemeinsam ausgearbeitete Elternbriefe, Einladung an Eltern zur gemeinsamen Herstellung von Spielmaterialien, gemeinsame Kindergarten- und Schulfeste mit den Eltern.

Vor allem die beratende Funktion, die der Erzieherin hinsichtlich der Fragen Schulfähigkeit, Zurückstellung, vorzeitige Schulaufnahme zukommt – wobei die Entscheidung jeweils beim Schulleiter liegt – bedeutet einen wichtigen Schritt zur pädagogischen Absicherung des Übergangs vom vorschulischen in das schulische Alter.

Besuche der Kindergartenkinder in Schulen

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, diese Besuche auf mehrere Male zu verteilen, um nicht alle neuen Eindrücke auf einen Tag zu konzentrieren. Die Besuche können in verschiedener Weise gestaltet werden, z. B.: Besichtigung des Schulhauses und künftigen Klassenzimmers, Kennenlernen (soweit schon feststehend) des künftigen Klassenlehrers, Miterleben des Unterrichts der ersten oder zweiten Jahrgangsstufe (z. B. Märchengestaltung), Erleben der Pause auf dem Schulhof, Besuch bei einem Klassen- oder Schulfest.

Gemeinsame Unternehmungen von Kindergarten und Grundschule

Über die unmittelbar beteiligten Erzieher und Lehrer hinaus sollten benachbarte Kindergärten und Grundschulen versuchen, Kontakte aufzubauen und zu vertiefen. Dies kann in gemeinsamen Besprechungen geschehen, wobei die jeweiligen Einrichtungen z. B. ihre Ziele, Aufgaben, Organisationsformen darstellen und konkrete Möglichkeiten der Zusammenarbeit erörtern. Es gibt aber während des Schuljahres auch eine Reihe von Möglichkeiten für gemeinsame Feste und Feiern, z. B. gemeinsame Vorbereitung und Gestaltung des Abschieds aus dem Kindergarten und des Schulanfangs, gemeinsamer Martinszug, Nikolausfeier, Kindermette, Faschingszug, Sommerfest, Ausflug in den Zoo, gemeinsamer Spielnachmittag usw. (vgl. Burzer 1981). Gerade auch in der Gestaltung des pädagogischen

Freiraums durch Spiel und Feier läßt sich erzieherische Einflußnahme im Sinne des neuen Grundschullehrplans verwirklichen.

Kontinuität in den pädagogischen Leitlinien – bei Wahrung der Eigenständigkeit und des jeweils spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrags von Kindergarten und Grundschule – stellt eine wichtige Vorbedingung für den Erziehungs- und Schulerfolg der Schulanfänger dar. Der neue Lehrplan für die Grundschule trägt diesem Anliegen Rechnung. Es ist zu erwarten, daß die bestehenden Empfehlungen zur Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule unter Einbindung bisheriger Erfahrungen sowie der Ergebnisse aus den Modellversuchen weiterentwickelt werden.

Literaturhinweise

- Berzheim, N.: Kinder gestalten mit Sprache, Gestik, Musik und Tanz. Anregungen für Gruppenarbeiten in Kindergarten, Schule, Hort und Heim. Donauwörth 1978
- Burzer, T.: Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Arbeitsbericht und Modellvorschlag. In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Nr. 9/1981, S. 147 ff.
- Dietrich, T.: Geschichte der Pädagogik in Beispielen. 18.–20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1973
- Fuchs/Gundlach: Unser Liederbuch. Grundschule. Stuttgart 1981
- Höltershinken, D.: Vorschulerziehung. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen. Freiburg 1973
- Lang/Lautenbacher/Kling: Sing mit. Liederbuch für Volksschulen. München, 9. Aufl. 1975
- Regelein, S.: Lernspiele für die Grundschule. Ansbach 1977
- Wittmann, H.: Spiel, Lied und Tanz als pädagogische Gestaltungslemente des Unterrichts. In: KEG: Unterricht und Schulleben. Donauwörth 1979, S. 113 ff.

Helmut Wittmann

LEHRPLAN FÜR DIE GRUNDSCHULE

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

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

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

(Art. 131 Verfassung des Freistaates Bayern)

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

(Art. 135 Verfassung des Freistaates Bayern)

1. Auftrag der Grundschule

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

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

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

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

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

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

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

2. Erziehung in der Grundschule

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

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

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

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

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

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

3. Unterricht in der Grundschule

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

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

- 3.3 In zielstrebigem Aufbau führt der Grundschulunterricht das noch stark ichbezogene und von Augenblicksbedürfnissen bestimmte Kind schrittweise zu sachlicherer Einstellung. Er erweitert die Wahrnehmungsfähigkeit durch gezieltes Beobachten, fördert und differenziert Sprache und Denken. Dies geschieht in erster Linie durch die Arbeit an der konkreten Wirklichkeit; Medien treten ergänzend hinzu. Der Unterricht führt in sachgemäße Lern- und Arbeitsweisen ein und macht sie durch Übung und Anwendung sicher verfügbar. Sein besonderes Anliegen ist es, vielseitige Interessen zu wecken und die Lernfreude durch Erfolgsbestätigung zu erhalten und zu stärken. Solide gefestigte Unterrichtsergebnisse sind ein tragfähiger Grund für das spätere Lernen. Dieses Ziel darf keinesfalls durch oberflächliche Behandlung zu vieler Unterrichtsthemen gefährdet werden.
- 3.4 Der Unterricht der Grundschule erlaubt die Verbindung fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Vor allem Heimat- und Sachkunde, aber auch andere Fächer bieten hierfür Anlässe. Dabei dürfen Lernzielorientierung und sachgerechte Behandlung nicht leiden. Der Lehrer entscheidet, welche Lerninhalte er miteinander verbindet. Die Lehrgänge des Erstlesens und -schreibens sowie des grundlegenden mathematischen Unterrichts folgen facheigenen Gegebenheiten und müssen planvoll aufgebaut werden. Ihre relative Eigenständigkeit schließt Verbindungen zu anderen Lernbereichen nicht aus, doch sollen gekünstelte Anknüpfungen vermieden werden.
- 3.5 Zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers treten neben den Unterricht, der sich an die ganze Klasse wendet, Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Dabei soll die Zusammensetzung der Gruppen immer wieder wechseln. Für gezielte Fördermaßnahmen können im Rahmen amtlicher Regelungen Gruppen mit wechselnder Zusammensetzung gebildet werden. Leistungsklassen oder Leistungskurse sind in der Grundschule nicht zulässig.

Individuelle Förderung schließt die ständige sorgfältige Beobachtung des Kindes und seiner Lernfortschritte sowie enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ein. Der Lehrer berät die Eltern in Fragen der Erziehung, des Lernens und der weiteren schulischen Laufbahn.

- 3.6 Die Anforderungen des Lehrplans sind so bemessen, daß neben der für das Erreichen der verbindlichen Lernziele erforderlichen Zeit ein Freiraum bleibt. Dieser kann z. B. zur vertieften Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte, zum Eingehen auf Schülerinteressen, zum erzieherischen Gespräch, für besondere Anlässe des Schullebens verwendet werden. Die verantwortliche Nutzung des Freiraums trägt dazu bei, eine einseitige Leistungsorientierung der Grundschule zu verhindern. Der Lehrplan enthält verbindliche „Lernziele/Lerninhalte“ sowie unverbindliche „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“. Die Ziele und Inhalte sind so formuliert, daß sie die Anforderungen an die Schüler beschreiben und auf den Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung hinweisen. Es ist jedoch zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets im engen Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden. Grundsätzlich ist das Kind immer in seiner personalen Ganzheit

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

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

Stundentafel der Grundschule

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

Bestimmungen zur Stundentafel:

1. Zahl der Unterrichtsstunden

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

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

Zu den genannten Unterrichtsstunden kommen in den Jahrgangsstufen 3 und 4 noch zwei weitere Stunden Basissportunterricht als Pflichtstunden hinzu, bei deren Durchführung die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zu berücksichtigen sind.²⁾

2. Bewegungsübungen

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

3. Förderstunden

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

4. Unterrichterteilung

An Grundschulen hält der Klassenleiter grundsätzlich den gesamten Unterricht.

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

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

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

5. Gestaffelter Unterrichtsbeginn

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

6. Neigungsgruppen (Wahlunterricht)

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

RELIGIONSLEHRE

Katholische Religionslehre

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

Evangellische Religionslehre

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

Grundlegender Unterricht

Der Name „Grundlegender Unterricht“, schon früher in anderem Sinn verwendet¹, zeigt eine Veränderung im Unterrichtskonzept der ersten beiden Jahrgangsstufen an. Ähnlich dem vor 1971 praktizierten Gesamtunterricht enthält der Grundlegende Unterricht Elemente verschiedener Unterrichtsfächer; ähnlich wie bei der Konzeption des Gesamtunterrichts steht die Absicht im Mittelpunkt, Eigenart und Lebenssituation von Schulanfängern ernstzunehmen. Andererseits bringt schon die Wahl des Namens den Wunsch nach Abgrenzung von überholten Formen deutlich zum Ausdruck: Sie verweist darauf, daß im 1. und 2. Schuljahr ein solides Fundament für aufbauendes Lernen geschaffen werden soll.

Der Auffassung des neuen Lehrplans liegen historisch bedingte Vorentscheidungen über Voraussetzungen und Ziele des Anfangsunterrichts zugrunde, die nicht zuletzt auf den Erfahrungen mit den vorausgegangenen Lehrplänen beruhen. Es ist deshalb auf die besonderen Merkmale einzugehen, die das neue Konzept kennzeichnen; ihre Gründe sind aufzuzeigen und die Konsequenzen zu erläutern, die sich für den Lehrer daraus ergeben.

Charakteristisch ist, daß der Lehrplan '81 Grundlegenden Unterricht nicht unter einem bestimmten Schwerpunkt (und damit einseitig), z. B. als fachlich grundlegenden Unterricht oder, vom Lernenden aus, als extrem individualisierenden Unterricht . . . sieht, sondern ein umfassendes Verständnis anstrebt – und deshalb auch Kompromisse eingegangen ist, die zur Kritik herausfordern. – Grundlegender Unterricht hat im Sinne des Lehrplans '81 vor allem vier, sich überschneidende Aufgaben zu erfüllen, durch die seine besondere Struktur als Anfangsunterricht für die 1. und 2. Jahrgangsstufe bedingt ist:

Einführung in schulisches Lernen und Arbeiten

In den ersten beiden Schuljahren sollen Schulanfänger in behutsamer und kindgemäßer Weise in schulisches Lernen und Arbeiten eingeführt werden.

Diese Aufgabe wurde der Grundschule von jeher gestellt; sie soll zwischen der Spielwelt in Kindergarten und Elternhaus und der fachmethodisch strengen Arbeit weiterführender Schulen „vermitteln“, Lernmotivation und Lernfähigkeit der Kinder entfalten und damit einen höheren Grad der Schulfähigkeit herbeiführen. – Im vorausgegangenen Lehrplan kam dieses Anliegen zu kurz, nicht zuletzt deshalb, weil auf den Ausbau einer – vom Strukturplan empfohlenen – eigenen „Eingangsstufe“ verzichtet wurde; im neuen Lehrplan wird der Aufgabe weit mehr Raum gegeben. Dabei hebt er sowohl die Notwendigkeit einer weitgehenden Anpassung der Schule an das Kind (vgl. 3.1) wie auch die einer besonderen Unterrichtskonzeption für die erste und zweite Jahrgangsstufe (vgl. 3.2) als Voraussetzung für aufbauendes Lernen (vgl. 3.3) hervor.

Die Situation der Schulanfänger verlangt Behutsamkeit, um einen *bruchlosen Übergang von der Spielwelt in die Arbeitswelt* zu sichern, die Äußerungs- und Tätigkeitsbereitschaft der Kinder zu erhalten und ihre rasche Integration in die Klassengemeinschaft zu ermöglichen. Behutsamkeit ist aber auch angezeigt, um Fehlentwicklungen und Neurosen zu vermeiden, wie sie sich bei Veränderungen der Lebenssituation und damit verbundenem tiefgreifenden Stilwechsel im Zusammenleben häufiger als sonst einstellen.

Im Prinzip verfolgte auch der Lehrplan '71 diese Intention: Er forderte eine den Schulanfängern angemessene Unterrichtsgestaltung, so u. a. den Einbezug des Spiels und spielähnlicher Lernformen sowie einen handlungs- und erlebnisbetonten Erstunterricht. Er räumte dem Lehrer Freiheit der Zeiteinteilung ein, um der noch kurzen und ungleichmäßigen Arbeitsdauer jüngerer Kinder gerecht zu werden – aber nur für die erste Jahrgangsstufe.

Insgesamt konnten die gebotenen Möglichkeiten innerhalb des von Anfang an vorgesehenen elementaren Fachunterrichts jedoch nur begrenzt genützt werden.

Der neue Lehrplan geht viel weiter. Er verlangt, den „Unterricht der ersten beiden Schuljahre inhaltlich und methodisch in besonderer Weise“ zu gestalten, damit der Übergang des Kindes in die Schule möglichst wenig Schwierigkeiten bereitet (3.1). Diese Bestimmung dehnt den Einschulungszeitraum auf zwei Jahre aus und bedeutet eine Akzentverschiebung der pädagogisch-didaktischen Aufgabenstellung in Richtung auf eine stärkere Orientierung an den Lernbedürfnissen von Schulanfängern. Daraus folgt u. a.: Die Lehrinhalte sollen der Lebenswirklichkeit und dem Fragehorizont der Kinder entsprechen, die methodische Gestaltung ihrer altersspezifischen Lernweise; die begrenzte Leistungsfähigkeit erfordert vermehrte Entspannungsphasen und ein sehr abwechslungsreiches Verfahren. Der Lehrer soll den Kindern Zeit lassen, sich in schulisches Lernen einzugewöhnen. Eine solche weitgehende Anpassung der Schule an das Kind läßt Lernfreude und Lernerfolg bei Schulanfängern am ehesten erwarten.

Das Bemühen um einen besonders kindgemäßen Anfangsunterricht stellt, im Sinne des neuen Lehrplans, jedoch nur die eine Seite der Einführung in schulisches Lernen dar, die andere ist das Bestreben um *langfristige, umfassende und nachhaltige Förderung von Arbeitshaltung und Arbeitsverhalten* in kleinsten Schritten, um die Kinder mit den Formen „schuleigenen und planmäßigen Lernens“ (3.1) vertraut zu machen und auf den „mit Beginn der dritten Jahrgangsstufe mehr und mehr nach fachlichen Gesichtspunkten erteilten Unterricht“ (3.2) vorzubereiten. Hierzu zählen Ausbildung, fortlaufende Verbesserung und ständige Übung vielfältiger Lerngewohnheiten und Techniken schulischen Arbeitens, vom rechten Umgang mit Schulsachen und Material sowie der Betreuung des Arbeitsplatzes und Arbeitsraumes über die Formen effektiver Allein- und Zusammenarbeit bis zum zweckmäßigen und selbständigen Gebrauch von Schulbüchern und Arbeitsmitteln. – Im Hinblick auf den vielfach beobachtbaren Verfall guter Lerngewohnheiten und einen eher abnehmenden Beitrag des Elternhauses an der Ausbildung des kindlichen Arbeitsverhaltens ist eine behutsame, aber auch planvolle und konsequente Erziehung zum richtigen und ausdauernden Lernen gar nicht hoch genug einzuschätzen. Ihr Erfolg ist in hohem Grad von einer engen Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bedingt. Lerneinsatz, Ausdauer und der Wille zur Vollendung übernommener Aufgaben, auch bei Schwierigkeiten und Störungen, sind nicht allein durch gute Arbeitsbedingungen und Gewöhnung an richtiges Lernverhalten zu erreichen, sie hängen auch vom *Verständnis des Lernenden für die Notwendigkeit seines Tuns* ab. Bereits jüngere Kinder sind, wenn auch in Grenzen, zu einer auf Einsicht gegründeten Lerneinstellung fähig. Durch angemessene Gespräche bei gegebenem Anlaß soll ihnen deshalb der Zweck ihres Lernens immer wieder bewußt und einsichtig werden. Auf diese Weise werden Einstellungen und Einsichten erworben, die sie befähigen, mit Lernschwierigkeiten, -hindernissen und -störungen besser fertigzuwerden und Mißerfolge zu verarbeiten. – Sportliches und auch humorvolles Training der Selbstbeherrschung beim Arbeiten (Wer läßt sich nicht stören? Wer arbeitet schnell und zugleich richtig? . . .) kann im Rahmen einer auf Einsicht gegründeten Arbeitshaltung zu überraschenden Ergebnissen führen. Das gilt auch für „Ordnungsübungen“ im Umgang mit Schulsachen, Einschulung von Lerntechniken u. ä., allerdings unter der Voraussetzung, daß nicht monotoner Drill, sondern Abwechslung, Humor, Anerkennung und Ermutigung . . . die Arbeitsatmosphäre bestimmen.

Grundlegender Unterricht ist reich an Kontrasten. Der Lehrer muß Abschnitte intensiver Lern- und Übungsarbeit mit spannungsfreien, spielähnlichen Unterrichtsphasen verbinden. Ersteres ist erforderlich, weil elementare Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, von deren Beherrschung Erfolg und Versagen in späteren Schuljahren abhängen; hierfür ist viel Zeit nötig, es muß aber auch rationell gearbeitet werden, gerade im Blick auf leistungs-

schwache Schüler. – Spielähnliche Formen des Lernens, Strecken freier Aktivität und individueller Ausdrucksgestaltung sollen nicht nur eine störungsfreie Einschulung gewährleisten, sondern auch die produktiven Kräfte der Schulanfänger nachhaltig fördern, um ihre Kreativität nicht durch einen einseitig auf Schulung der Grundfertigkeiten abgestellten Unterricht verkümmern zu lassen. Deshalb bietet der Lehrer den Kindern immer wieder Gelegenheiten, in spannungsfreier und anregender Atmosphäre Initiative zu entwickeln, Gestaltungsversuche anzustellen, sich in verschiedener Form zu äußern, eigene Lösungswege zu suchen, ohne gegängelt und gedrängt zu werden. So kann sich jedes Kind personal entfalten und individuelle Begabungen entwickeln. Aber auch das erfordert viel Zeit, didaktisches Können und gute Einfälle des Lehrers.

Grundlegendes Lernen in verschiedenen Lernbereichen

Der grundlegende Unterricht umfaßt mehrere Lernbereiche, die in Stundentafel und Stundenplan nicht als eigene Unterrichtsfächer ausgewiesen sind. Der Lehrer kann *Reihenfolge und Dauer der Unterrichtsabschnitte* bei der Unterrichtsplanung und im tatsächlichen Unterrichtsablauf selbst bestimmen; er kann sich der allmählich wachsenden Arbeitsausdauer der Schulanfänger anpassen und die Phasen der verschiedenen Unterrichtstätigkeiten von zunächst etwa 15–20 Minuten im Laufe der Zeit auf $\frac{1}{2}$ Stunde und mehr erhöhen. Dadurch werden Überforderungen vermieden, die Anforderungen aber auch kontinuierlich gesteigert. Nach Fachstunden gegliederter Unterricht ist erst für die 3. Jahrgangsstufe vorgesehen. Damit wurde zwar eine Gliederung der Unterrichtszeit übernommen, wie man sie auch im Gesamtunterricht vor 1971 handhabte, nicht aber dessen inhaltliche Konzeption. Beim Gesamtunterricht standen Themen aus dem kindlichen Erlebnis- und Erfahrungskreis im Mittelpunkt, aus denen sich die verschiedenen Unterrichtstätigkeiten und -zweige entfalten, zeitweilig ausgliedern und fortschreitend eine gewisse Selbständigkeit erlangen sollten.² Der Grundlegende Unterricht geht dagegen von *eigenständigen Lernbereichen* aus, deren Ziele von der 1. Jahrgangsstufe an verbindlich festgelegt sind. Um sie zu erfüllen, sind teils systematische Lehrgänge erforderlich, die parallel verlaufen, teils einzelne Unterrichtseinheiten oder Sequenzen von Lehreinheiten, die keiner (strengen) Lehrgangsabfolge unterliegen. Diese beiden Formen der Lehrstofforganisation führen zu bestimmten Konsequenzen für die Gestaltung des Grundlegenden Unterrichts.

Die elementaren Lehrgänge

Sie verlangen eine ganz bestimmte, sachlogisch und lernpsychologisch bedingte Aufeinanderfolge der Unterrichtseinheiten. Ein Vorzug des neuen Lehrplans liegt darin, daß er für die Konzeption der elementaren Lehrgänge *größere methodische Freiheit* als frühere Lehrpläne gewährt:

Der Aufbau der Lehrgänge wird nämlich *nicht* durch die Reihenfolge der Lernziele festgelegt; diese geben lediglich an, welche Leistungen alle Schüler am Ende des Schuljahres bzw. zu einem anderen genannten Zeitpunkt beherrschen müssen. Dagegen bleibt es dem Lehrer überlassen, welche Ziele in welchem Abschnitt des Lehrgangs (als Haupt- bzw. Nebenziele) verfolgt und wie sie erfüllt werden sollen. Diese Unverbindlichkeit der Reihenfolge ermöglicht nicht nur sehr unterschiedliche Lehrgangsvarianten (und deren Weiterentwicklung entsprechend dem Stand der Fachdidaktiken) und erlaubt eine weitgehende Anpassung des Unterrichts an das einzelne Kind, sie entspricht auch der Tatsache, daß gerade bei den elementaren Lehrgängen Lernziele kaum je als erfüllt „abgehakt“ werden können. Vielmehr müssen sie immer wieder neu aufgegriffen, zur Sicherung und Vertiefung wiederholt

bearbeitet und in erweiterter Form, auf höherem Niveau, unter anderen Aspekten . . . weiterverfolgt werden.

Ein weiterer Vorzug des Lehrplans ist darin zu sehen, daß eine *relativ geringe Anzahl verbindlicher Lernziele* auf Grobzielebene gesetzt wird, so daß beim Erwerb der elementaren Fertigkeiten genügend gründlich gearbeitet werden kann und dem Lehrer ein gewisser Ermessensspielraum gelassen wird, bei der Festlegung der Feinziele die Anforderungen für den Durchschnitt seiner Klasse, wie auch für jedes Kind, im Detail selbst zu bestimmen.

Nicht-lehrgangsgebundene Unterrichtseinheiten

Sie dienen der Grundlegung verschiedener Lernbereiche, ohne daß (bereits) auf eine systematische Einführung des Lehrstoffs abgezielt wird, helfen den Schulanfängern bei der Klärung und Bewältigung ihrer Lebenssituation und tragen zur allseitigen Förderung der Kinder bei.

Anhand geeigneter Unterrichtsthemen sollen Interesse und Verständnis für neue Lerninhalte geweckt, die Kinder zur Mitarbeit gewonnen, Einstellungen und Arbeitsweisen angebahnt, nachhaltige Ersteindrücke geschaffen werden. Das gilt für Arbeitstechniken und bildnerische Mittel im Kunstunterricht genauso wie für die Formen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs oder die verschiedenen Themenkreise der Heimat- und Sachkunde. Versteht man eine Hauptaufgabe des Grundlegenden Unterrichts in diesem Sinne als *Erschließung von Schulneulingen für verschiedene schulische Lernbereiche*, so wird zwingend deutlich, daß Art und Intensität der Begegnung mit den neuen Lerninhalten absoluten Vorrang vor dem Bemühen haben, die Lernziele quantitativ (möglichst vollständig) zu erfüllen.

Die größten Abweichungen gegenüber dem vorangegangenen Lehrplan ergeben sich in der Heimat- und Sachkunde. Bisher stand die Propädeutik, d. h. die Vorbereitung späteren fachlichen Sachunterrichts, bereits in der 1./2. Jahrgangsstufe im Mittelpunkt. Diese Funktion der Heimat- und Sachkunde wird zwar auch künftig nicht ausgeschlossen, wie sich schon an der Auswahl und Einteilung der Themenbereiche zeigt. Sachgerechte Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt, wie sie angestrebt wird, verlangt auch elementare fachliche Arbeitsweisen und führt notwendig zu fachlichen Grunderfahrungen, -kenntnissen, -begriffen und -einsichten. Der Lehrplan '81 ordnet diese Aufgaben jedoch dem Anliegen unter, die *„Lebenswirklichkeit“ der Kinder in einer spezifischen Umwelt und Lebenssituation zu erschließen*, und – entsprechend der pädagogischen Zielsetzung – *Heimatverbundenheit und -verantwortung zu fördern*. Die Festlegung und Gewichtung der Themenbereiche (S. 610/611) mit den Schwerpunkten „Kind und Schule/Familie“ und „Kind und Natur“ stellt dabei eine Vorentscheidung dar, für die eine eingehende Begründung leider nicht vorliegt.

Es ist einsichtig, daß bei einer solchen Konzeption die im Lehrplan vorgegebenen Ziele in vielen Punkten sehr allgemein gehalten werden mußten, um einen situationsbezogenen Unterricht zu ermöglichen. Mit dem Entscheidungsspielraum erhöht sich aber auch die Schwierigkeit für den Lehrer, wirklich grundlegende Heimat- und Sachkunde zu erteilen; die Gefahr des „Rückfalls“ in Fehlformen des Gesamtunterrichts ist hier besonders groß. Sie kann vor allem dadurch vermieden werden, daß *jeder einzelnen Unterrichtseinheit präzise Ziele gesetzt werden*, die für sach- und situationsgerechtes Verhalten der Kinder in den vom Lehrplan ausgewählten Lebensbereichen von grundlegender Bedeutung sind. Dabei ist zu beachten, daß im Lehrplan überwiegend inhaltliche Ziele (Erfahrung, Kenntnis, Einblick . . .) genannt werden. Das darf keinesfalls dazu führen, daß methodische Ziele (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Arbeitsweisen . . .) vernachlässigt werden oder gar lehrerzentrierter Unterricht vorherrscht. Das Defizit an methodischen Zielen in der Lernzielspalte erklärt

sich daraus, daß Erfahrungsbildung und -verarbeitung durch die Kinder zwar als Grundprinzip der Heimat- und Sachkunde gilt (vgl. die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“), daß aber – von Ausnahmen abgesehen – darauf verzichtet wurde, methodische Ziele bereits in der 1./2. Jahrgangsstufe für jedes Kind verbindlich festzulegen. Gerade in der grundlegenden Heimat- und Sachkunde ist es aber wichtig, den Auftrag „allseitiger Förderung“ (S. 550) zu erfüllen, d. h. neben inhaltlichen Zielen auch methodische und solche der Einstellungs- und Haltungsbildung nebeneinander zu verfolgen. Es wäre ein folgenschwerer Fehler, wenn aufgrund eines Mißverständnisses dieses Anliegen zu kurz käme.

Abschließend stellt sich die Frage, inwieweit eine Verbindung der Lernbereiche im Grundlegenden Unterricht angezeigt ist.

Sie ist *notwendig*, wenn dadurch die Erfüllung von Lernzielen erst ermöglicht oder wesentlich unterstützt wird. Das ist bei Lehraufgaben der Fall, die als fächerübergreifende „Unterrichtsprinzipien“ gelten, wie z. B. Lesen- und Schreibenlernen. Die Erfüllung solcher Lehraufgaben in verschiedenen Lernbereichen sichert nicht nur das Wissen und Können der Kinder, sondern differenziert und erweitert es auch in fachspezifischer Weise. Lernziele, die fächerübergreifend verfolgt werden können, finden sich in allen Lernbereichen, vor allem im Sprachunterricht. Das Konzept des Grundlegenden Unterrichts erfordert und erleichtert es, ihnen Rechnung zu tragen.

Eine Verbindung der Lernbereiche ist *wünschenswert*, wenn dadurch bessere Sach- und Situationsklärung im Rahmen „integrativer Unterrichtseinheiten“ zu erwarten ist. Manchmal spart man dadurch auch Unterrichtszeit, weil verschiedene Sachverhalte am gleichen Thema bearbeitet werden können. Bei geschicktem Vorgehen können Erfolgserlebnisse und Lernmotivation durch den Wechsel von Betrachtungs- und Arbeitsweise am schon vertrauten Objekt gesteigert werden.

Nicht statthaft ist eine Verknüpfung unterschiedlicher Lehraufgaben, wenn die Erfüllung von Lernzielen dadurch beeinträchtigt oder verhindert wird. Das setzt aber immer voraus, daß sich der Lehrer über die Ziele, die er im Grundlegenden Unterricht verfolgt, und die Maßnahmen, die zu ihrer Verwirklichung erforderlich sind, genau im klaren ist. Nur dann kann er es sich auch erlauben, flexibel auf Anregungen und Fragen der Kinder einzugehen und Strecken offenen Unterrichts einzulegen, ohne daß er ins „Schwimmen“ gerät und der Unterricht zu leerer Geschäftigkeit ausartet.

Grundlegung individueller Lernprozesse

Im Unterricht der ersten beiden Jahrgangsstufen ist die Grundlegung individueller Lernprozesse zu leisten. Eine weitgehende Individualisierung des Grundlegenden Unterrichts ist deshalb unerlässlich. Da extreme Lösungen aus pädagogischen und organisatorischen Gründen ausgeschlossen sind, bieten sich vor allem bewährte Formen der Auflockerung des Klassenunterrichts durch innere Differenzierung an.

Damit *verunglückter „Schulstart“* und *frühzeitiges Versagen* vor allem *bei den elementaren Lehrgängen* verhindert werden, sind neben einem „Grundkurs“, der auf den Leistungsdurchschnitt der Klasse abgestellt ist, in der Zusammensetzung und Aufgabenstellung flexible „Stütz- und Förderkurse“ unerlässlich, möglichst von den ersten Schulwochen an (vgl. 3.5). Ihr Ziel ist, fehlende Lernvoraussetzungen nachzuholen, aber auch, Erlerntes so abzusichern und zu festigen, daß von Anfang an keine Lücken im individuellen Lernprozeß entstehen, die, lawinenartig, eine ganze Kette von Ausfällen nach sich ziehen können. Wir wissen, daß solche Fehlentwicklungen später nur schwer auszugleichen sind und nicht selten zum Schulversagen führen, das bereits in der Grundschule im nachweislichen Zusammenhang mit dem Auftreten von Persönlichkeitsstörungen steht.³

Bei der Bildung solcher Gruppen erfaßt man oft jene Kinder, bei denen Lernverhalten und Leistungsmotivation daheim nur unzureichend gefördert werden. In der Kleingruppe können sie fortlaufend persönlichen Kontakt, Anerkennung und auch Erfolg erfahren, die ihnen sonst versagt bleiben. Bei einigem Geschick des Lehrers fällt es nicht schwer, einen Prestigeverlust bei den Mitschülern aufgrund der Sonderbetreuung zu vermeiden; Gruppenbezeichnungen mit negativem Beiklang werden selbstverständlich unterlassen, die Gruppenzusammensetzung wechselt öfters.

Nicht nur Leistungsschwache, auch die *Leistungsfähigen* brauchen gesonderte Betreuung. Für sie sind „Ergänzungskurse bzw. -aufgaben“ erforderlich, um ihnen angemessene Hürden zu setzen, Zeitvergeudung, Monotonie und Langeweile auszuschließen, ihre individuelle Begabung bestmöglich zu fördern, aber auch ihre Fähigkeiten für die Klasse (z. B. in Form gelenkter und ständig beobachteter Unterstützung von Mitschülern oder selbständiger Ausführung von Teilaufgaben bei Projekten) zu nützen.

Das Konzept des Grundlegenden Unterrichts bietet einer weitgehenden Individualisierung im Vergleich mit dem vorausgegangenen Lehrplan wesentlich verbesserte Voraussetzungen, weil

- die Lerninhalte gekürzt und die Anforderungen gesenkt wurden,
- in der Heimat- und Sachkunde auf den Ansatz fachlicher Lehrgänge verzichtet,
- die Freiheit der Zeiteinteilung für den Lehrer auf zwei Schuljahre ausgedehnt wurde,
- dem Lehrer $\frac{1}{5}$ der vorhandenen Unterrichtszeit als Freiraum verfügbar ist.

Dagegen ist die – besonders wirksame – vom Klassenunterricht zeitlich getrennte Kleingruppenbetreuung, wohl aus Sparsamkeitsgründen, nicht ermöglicht worden. Sie sollte in Zukunft besonders im Auge behalten werden.

Hinzuweisen ist auf eine Neuerung, die der soliden Grundlegung individueller Lernprozesse dient: Bei den elementaren Fertigkeiten (Erstlesen, -schreiben, auch Mathematik) werden *Grundleistungen und Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen* durch eigene Lernziele zur Vorbereitung der Lehrgänge abgesichert. Das soll den Blick dafür schärfen, daß der Lernerfolg nicht nur von guten Lehrgängen, sondern auch von der vorausgehenden Feststellung und eventuellen Ergänzung der Lernvoraussetzungen jedes Kindes abhängt. Vorübungen bzw. Vorkurse vor Beginn der Lehrgänge, aber auch neuer Lehrgangabschnitte, können sich, zumindest für bestimmte Schüler, als notwendig erweisen. Es ist zu hoffen, daß in diesem Zusammenhang künftig auch psychische und organische Lernbehinderungen, die manchmal schwer zu erkennen sind, früher festgestellt und fachlicher Behandlung zugeführt werden.

Über die Vorbereitung der Lehrgänge hinaus fordert der Lehrplan, daß grundlegende Lernvoraussetzungen auch fortlaufend gesichert und entsprechend dem Lehrgangsfortschritt weiter ausgebaut werden. Diese Auflage nützt vor allem leistungsschwachen Schülern, aber auch solchen, die durch Krankheit, Klassenwechsel, unzureichende Betreuung daheim usw. Lücken oder gar Rückschritte im individuellen Lernprozeß aufweisen. Diese Absicht des Lehrplans wird allerdings nur erfüllt, wenn der Lehrer Leistungsstand und Lernverhalten jedes Kindes fortlaufend beobachtet (Beobachtungsheft!) und bei Fehlleistungen immer die Wurzeln des Versagens aufzudecken sucht. Nur dann können umgehend gezielte Stütz- und Fördermaßnahmen einsetzen, die den individuellen Lernprozeß wieder in Gang bringen.

Es kann sich aber auch um *nicht lehrgangsbedingte Störungen* handeln, die das betroffene Kind beim Lernen behindern und es gegenüber Mitschülern benachteiligen, wie z. B. motorische Ungeschicklichkeit, Sprachschwierigkeiten, geringe Auffassungsleistungen in verschiedener Hinsicht, Unselbständigkeit im Umgang mit Menschen und Sachen, Ängstlichkeit gegenüber den Mitschülern und vieles andere. Nicht wenige Kinder neigen dazu, im

Bereich ihrer Schwächen passiv zu bleiben und Mängel zu verdecken, statt sie durch verstärkte Aktivität zu beheben. Sie brauchen einen Helfer, der ihnen Mut macht und sie anleitet, mit ihren Schwächen fertig zu werden. Diese Rolle fällt dem Lehrer im Grundlegenden Unterricht in besonderem Maße zu.

Ein wichtiges Ziel individueller Förderung im Anfangsunterricht ist die *Ausbildung eines angemessenen Anspruchsniveaus*. Darunter ist die Höhe der Leistungsanforderungen zu verstehen, die der Lernende für sich selbst als richtig empfindet. Ein zu niedriges Anspruchsniveau bedingt Unterforderung, ein zu hohes führt zur leichtfertigen Übernahme von Aufgaben, die nicht bewältigt werden können. Erwünscht ist ein Anspruchsniveau, das auf richtiger Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit beruht, verbunden mit Selbstvertrauen und der Bereitschaft, einen Schritt über das Erreichte hinaus zu wagen und auch mit etwas schwereren Aufgaben als bisher fertig zu werden. Das setzt viele Erfahrungen des Lernenden voraus, aufgrund derer er das eigene Leistungsvermögen immer genauer erkennt. Dabei ist die geschickte Führung durch einen Lehrer erforderlich, der die Aufgaben entsprechend stellt und dazu anleitet, die eigenen Fähigkeiten zu beurteilen. Vor allem sind, gerade in den ersten beiden Schuljahren und beim leistungsschwachen Kind mehr als beim leistungsfähigen, tägliche Erfolgserlebnisse notwendig, die eine auf Selbstvertrauen gegründete Leistungsbereitschaft entstehen lassen. Die beste Voraussetzung dafür, die leider nur selten zu verwirklichen ist, wäre es, für jedes Kind seinen Kräften angemessene „Hürden“ zu setzen. Aber auch dann müßte der Lehrer sehr unterschiedlich helfen und ermuntern, je nach individueller Verfassung des Lernenden. Über dem Bemühen um Optimierung der Lernbedingungen für den einzelnen Schüler sollte nicht vergessen werden, daß auch die Verarbeitung von Mißerfolgen gelernt werden muß, wobei das Kind oft noch mehr auf die Hilfe des Lehrers angewiesen ist.

Für eine wirksame individuelle Förderung ist die *Kenntnis der vor- und außerschulischen Lernsituation und -geschichte* eines Schülers oft unerlässlich. In der Vorschulzeit erworbene Einstellungen und Reaktionsweisen werden auf die neue Schulsituation übertragen und drücken sich im Verhalten und in den Erwartungen der Schulanfänger aus. Das vernachlässigte Schlüsselkind oder der kranken Großeltern überlassene Junge kommt mit anderen Reaktionsweisen zur Schule als das gepflegte Einzelkind oder das Mädchen aus einer kinderreichen Familie, das frühzeitig zur Betreuung jüngerer Geschwister herangezogen wurde. Es ist für den Lehrer wichtig, um solche Familienkonstellationen zu wissen. Nur so ist er in der Lage, auf die persönlichen, oft unausgesprochenen Nöte und Sorgen des einzelnen Schülers einzugehen. Wenn die Eltern keine positiven Erwartungen in die Leistungsfähigkeit des Kindes setzen, wird dessen Leistungsbereitschaft in der Regel nur gering sein. Es handelt sich dabei um „Bildungsbarrieren“, die gesehen werden müssen, damit nicht ein „Teufelskreis“ entsteht, bei dem unangemessene Erwartungen des Lehrers und negative Reaktionen des Kindes einander wechselseitig verstärken.

So notwendig das Kennenlernen der Familiensituation ist, so sollte sich der Lehrer aber vor *voreiligen Folgerungen* hüten, wenn er auf Konstellationen stößt, die bestimmte Deutungen des Schülerverhaltens nahelegen. Je nach individueller Eigenart und Lebensgeschichte sind sehr verschiedene Reaktionen auf eine bestimmte Umweltkonstellation möglich. Bei der Überforderung der Leistungsfähigkeit z. B. können sich Züge der Aggression, des Ausweichens, der Resignation, erhöhte Anstrengungsbereitschaft . . . einstellen. Die Reaktion auf die Umwelt ist bei jedem Menschen einmalig; fast immer ist sie viel differenzierter, als ein rasch urteilender Beobachter es wahrhaben möchte. Hier besteht die Gefahr, daß das Bemühen um Verständnis der Schüler zu neuen Vorurteilen führt: Erzieher, die mit psychologischen Deutungen rasch zur Hand sind, neigen dazu, Kinder aufgrund bestimmter Erwartungen falsch zu behandeln.

Grundlegung gemeinsamen Lernens

Gemeinsames Lernen kann „Lernen in der Gemeinschaft“, aber auch „Lernen in kooperativen Arbeits- und Sozialformen“ bedeuten. Beides spielt im Grundlegenden Unterricht eine wichtige Rolle.

Dem *Lernen in der Gemeinschaft* mißt der Lehrplan für den Erziehungs- und Unterrichtserfolg entscheidende Bedeutung bei und setzt ihm bestimmte pädagogische Ziele. Der Kern der Aufgabe wird darin gesehen, „... 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“ (S. 550). Der Vorrang des Erzieherischen und die Einheit von Erziehung und Unterricht werden ausdrücklich hervorgehoben. Unterricht ist somit als Teil eines von pädagogischen Normen bestimmten, geformten Schullebens zu sehen. Dieses erstmalig mit Schulanfängern aufzubauen, ist Sache des Lehrers im 1. und 2. Schuljahr. Er soll aus einer bunt zusammengewürfelten Schar eine Lern- und Lebensgemeinschaft formen. In der Literatur liegt eine Fülle überzeugender Beispiele dafür vor, wie diese Aufgabe in Zusammenarbeit mit den Eltern gelöst werden kann – auch unter schwierigen Bedingungen, z. B. bei der Einordnung ausländischer Kinder in die Klasse.⁴

Der *Zusammenhang von Grundlegendem Unterricht und Schulleben* wirkt sich dabei in dreifacher Weise aus:

- Der Lehrer bettet Grundlegenden Unterricht in einen kindgemäß gestalteten Ablauf des Schultags, der Schulwoche und des Schuljahres ein: Gemeinsame Arbeit soll rhythmisch mit anderen Formen gemeinsamer Tätigkeit, wie Spiel und Feier, wechseln.
- Er gestaltet den Unterricht selbst zu einem pädagogisch geformten Schulleben, angefangen von der Anleitung zu gegenseitiger Rücksichtnahme, Hilfe, Anerkennung, Kritik . . . Über die Einführung in kooperative Lern- und Arbeitsformen wie Partner-, Abteilungs-, Gruppenunterricht . . . bis zur Übertragung einfacher Aufgaben, die die Kinder in selbständiger Zusammenarbeit zu bewältigen haben.
- Schließlich macht er Situationen aus dem Schulleben, insbesondere solche des gemeinsamen Lernens, zum Gegenstand Grundlegenden Unterrichts. Das ist notwendig, weil die im Schulleben gewonnenen Erfahrungen geklärt und verarbeitet werden müssen, damit die Formen des Zusammenlebens aufgrund neuen Wissens und vertiefter Einsicht verbessert und differenziert werden können.⁵ Damit wird zugleich eine Propädeutik der Sozialkunde geleistet, wie sie der Themenbereich 1 der Heimat- und Sachkunde nahelegt.

Für die Erziehung von Schulanfängern zu geordneter und produktiver Zusammenarbeit spielen Gewöhnungsprozesse eine wichtige Rolle; sie darf sich aber keinesfalls in der Anpassung des Kindes an vorgegebene Verhaltensmuster und Regeln erschöpfen. Dadurch würde die Entwicklung sozialer Aktivität und Initiative von Anfang an verbaut. Vielmehr müssen *verschiedene Niveaustufen* unterschieden werden, von denen jede unerlässlich ist, die aber erst im Zusammenhang eine pädagogisch legitime Einführung in gemeinsames Lernen gewährleisten:

- Der erste Schritt besteht darin, das Zusammenleben der Schulneulinge in geordnete Bahnen zu bringen. Hierzu sind eindeutige, für die Kinder gut durchschaubare und verständliche Ordnungsformen im Schulalltag notwendig. Sie ermöglichen, daß die knappe Schulzeit genützt wird und der Lehrer sich dem einzelnen Kind zuwenden kann; sie tragen dazu bei, daß Ungerechtigkeiten vermieden werden. Für den Lehrer bedeutet es eine erhebliche Entlastung und ein Freiwerden für andere Aufgaben, wenn es ihm gelingt, eine *gut funktionierende „Ordnung des Schulalltags“* innerhalb kurzer Zeit zu verwirklichen.

Um die Kinder nicht zu verwirren, wird er die notwendigen Regelungen Schritt für Schritt einführen, sie konsequent beibehalten und ihre Anwendung üben lassen. Um die Freude an der Schule nicht zu mindern und die Kinder in ihrer Äußerungsbereitschaft nicht zu hemmen, wird er Regelungen auf das notwendige Maß beschränken; vor allem wird er darauf achten, daß geordnetes Zusammenleben und -arbeiten nicht zu einem freudlosen Dasein wird. Anfangsunterricht ohne Humor bringt leicht Langeweile, Abneigung oder gar Angst mit sich. Abgesehen von diesen Einschränkungen stellt eine gut durchdachte „Ordnung des Schulalltags“ aber eine unerläßliche Voraussetzung für den Erziehungs- und Unterrichtserfolg in den ersten beiden Schuljahren dar.

- Es wäre aber pädagogisch unzureichend, wenn der Lehrer lediglich auf Unterordnung seiner Schüler unter die von ihm gesetzten Regeln des Schullebens und auf möglichst rasche Anpassung der Kinder an die neue Schulsituation abzielen würde. Wer im frühen Alter nur zum Regelgehorsam „erzieht“, ohne sich um Verständnis für Gebote und Verbote zu bemühen, darf sich nicht wundern, wenn es später Schwierigkeiten bereitet, an die Vernunft der Schüler zu appellieren. So notwendig gesetzte Ordnungen sind, so schmackhaft sie, in Spielform eingeführt und mit Humor gewürzt, gemacht werden können, so ist die pädagogische Aufgabe damit noch nicht erfüllt, *Einsicht in die Gründe der Regeln und Ordnungen des Schullebens und Verständnis für die Notwendigkeit eines geordneten Zusammenlebens* herbeizuführen. Erst auf dieser Basis ist eine persönliche Entscheidung des Schülers möglich.

Dabei sollen Kinder lernen, die Situationen im Schulalltag nicht nur vom eigenen Standpunkt aus zu betrachten, sondern auch vom Standpunkt anderer. Eine oft wirksame Maßnahme ist die, daß ein Kind für einige Zeit in die Rolle einer anderen Person versetzt wird, auch in die des Lehrers, und dann deren Interessen zu vertreten hat. Man hört in solchen Fällen nicht selten die verlegene Feststellung: „So sieht es ganz anders aus!“ Das führt zu der Erkenntnis, daß die eigene Sicht der Situation manchmal unzureichend ist, und daß schon deshalb vereinbarte Ordnungen im Schulleben notwendig sind. – Der beste Weg zur Einsicht ist der, Regelungen für den Schulalltag mit den Kindern zusammen festzulegen. Hierbei kann besonders deutlich werden, daß einer guten Regelung nicht Willkür, sondern gemeinsames Interesse zugrunde liegen soll.

In diesem Sinne wird ein Lehrer verfahren, der nicht auf blinden Regelgehorsam, sondern auf Verständnis der Ordnungen im Schulalltag abzielt.

- Aber auch ein solches Vorgehen, das um Begründung dem Kind gegenüber bemüht ist, genügt der Zielsetzung einer *Anbahnung selbständigen und verantwortlichen Handelns in der Gemeinschaft* nicht. Wir haben einen Menschen vor Augen, der soziale Einordnung mit dem Willen verbindet, an der Verbesserung sozialer Verhältnisse aktiv mitzuwirken, der geltenden Ordnungen prüfend gegenübersteht, der sich aus Verantwortung auch gegen die Auffassung der Mehrheit stellt, wenn es notwendig erscheint. Bei einer solchen Zielsetzung wird sich der Erzieher darum bemühen, Kinder frühzeitig aus der Abhängigkeit von vorgegebenen Auffassungen zu lösen, wenn sich die Möglichkeit dazu bietet. Es gibt Anlässe, bei denen schon ein Grundschulkind erfahren kann, daß es den eigenen Standpunkt mit guten Gründen gegen den Lehrer oder gegen die Mehrheit der Mitschüler vertreten sollte. Unterrichtsgespräche und Situationen im Schulalltag, die zur Stellungnahme herausfordern, können dazu beitragen. Es braucht dabei keinesfalls zu einer Überforderung zu kommen, wenn auf die Erfahrungen geachtet wird, über die Kinder in den ersten beiden Schuljahren verfügen. Geeignete Themenkreise sind das Verhalten in der Schule, in der Familie, im Spiel, beim Einkauf, gegenüber Fremden – wobei Finger-spitzengefühl und Takt des Lehrers vorausgesetzt werden. Auf diese Weise wird einer Entwicklung vorgebeugt, die einseitig zur Anpassung an vorgegebene Formen führt und die *Bereitschaft zum persönlichen Engagement* von vornherein verkümmern läßt.

Ausblick

Die Konzeption des Grundlegenden Unterrichts stellt den Versuch dar, klare Angaben zur Zielsetzung des Anfangsunterrichts in allen Lernbereichen mit einem hohen Grad an Gestaltungsfreiheit für den Lehrer zu verbinden. Dementsprechend enthält die Spalte „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ *unverbindliche Vorschläge*, die *nicht* zu einer erneuten Stoffüberfülle im Anfangsunterricht führen sollten. Die verantwortliche Entscheidung, wie die Lernziele erfüllt werden, liegt allein beim Lehrer. Es wäre aber eine fruchtbare Weiterführung des neuen Ansatzes, wenn die landesweiten Erfahrungen zur Ergänzung bzw. Überarbeitung der Empfehlungen (und evtl. auch der Lernziele) genützt würden.

Literaturhinweise

- Andresen, U.: Das zweite Schuljahr. München 1980
 Herbert, M./Meiers, K.: Leben und Lernen im ersten Schuljahr. Stuttgart 1980
 Lichtenstein-Rother, I.: Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. Frankfurt 1969 (Neufassung)
 Meiers, K. (Hrsg.): Schulanfang – Anfangsunterricht. Studententexte zur Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 1981
 Moeller-Andresen, U.: Das erste Schuljahr. Unterrichtsmodelle. Stuttgart 1979.
 Rabenstein, R. (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn 1979(2)
 Rabenstein, R.: Sozialformen als Leitziele. In: Bauer, H. F. u. a.: Fachgemäße Arbeitsweisen im Sachunterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn 1975(3)
 Schwartz, E. (Hrsg.): Modell „Erstes Schuljahr“. Beiträge zum Schulanfang. Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt a. M. 1975
 Wenzel, A.: Anfangsunterricht. München 1979

Anmerkungen

- 1 Vgl. Peter, R.: Grundlegender Unterricht. Bad Heilbrunn 1954
- 2 Vgl.: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen. München 1966 (2), S. 32
- 3 Vgl. Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967
- 4 Lichtenstein-Rother, I. 1969; Möller-Andresen, U. 1973; Herbert, M./Meiers, K. 1980
- 5 Vgl.: Rabenstein, R.: Sozialformen als Lernziele. In: Bauer, H. u. a. 1975

Rainer Rabenstein

DEUTSCH

DEUTSCH

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

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

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

Lesen

Erstlesen

1. Ziele und Aufgaben

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

2. Hinweise zum Unterricht

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

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

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

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

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Ziele, die den Leselehrgang vorbereiten und ständig begleiten	
1.1 Gleiche, ähnliche und unterschiedliche Merkmale erfassen; graphische Symbole unterscheiden und deuten	<p>Ordnen von Gegenständen oder Zeichen nach Farbe, Form, Größe</p> <p>Feststellen gleicher bzw. unterschiedlicher optischer Merkmale</p> <p>Unterscheiden und Deuten von Symbolen, z. B. Verkehrszeichen</p> <p>Darstellen von Symbolen in unterschiedlicher Größe, Farbe</p>
1.2 Geräusche und Töne differenziert wahrnehmen und deuten	<p>Erraten von Geräuschen</p> <p>Sprechen über das, was man bei geschlossenen Augen hört</p> <p>Nachahmen von Umweltgeräuschen und Tönen, z. B. Tierstimmen</p> <p>Sprechen zu Schallgeschichten, z. B. Peter kommt nach Hause, läutet an der Türe</p> <p>Was sagen uns Geräusche, z. B. zuschlagende Türe, hupendes Auto?</p> <p>Vereinbaren von akustischen Zeichen, z. B. für den Sportunterricht</p>
1.3 Verschiedene Laute bilden und Wörter deutlich sprechen	<p>Artikuliertes Sprechen von Wörtern und Sätzen</p> <p>Sprechen (Singen) von Kinderreimen, Zungenbrechern</p> <p>Beobachten und Nachahmen der Lippen-, Zungen- und Zahnstellung bei der Lautbildung</p> <p>Exaktes Artikulieren von Lauten mit Variation der Lautstärke, Tonhöhe und Dauer</p>
1.4 Arbeitsrichtungen einhalten — von links nach rechts — von oben nach unten	<p>Zeigen der linken und rechten Hand</p> <p>Benennen der räumlichen Lage von Gegenständen, Personen: links — rechts, oben — unten, vorne — hinten</p> <p>Erraten von Gegenständen nach Beschreibung ihrer räumlichen Lage</p> <p>Benützen von Hilfsmitteln beim Ablesen, z. B. Zeigestab, Lesefenster</p> <p>Mitzeigen beim Lesen</p>
1.5 Freude am Lesen gewinnen	<p>Erzählen und Vorlesen bei verschiedenen Anlässen</p> <p>Vorstellen und Vorlesen der Lieblingsgeschichte</p> <p>Szenisches Gestalten, Malen von Bildern zu Geschichten</p> <p>Feststellen, daß Lesen unterhalten und bereichern kann</p> <p>Bewußtmachen des individuellen Lesefortschritts</p> <p>Einrichten einer Lesecke</p>

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2. Ziele für den Leselehrgang	
2.1 Eine begrenzte Anzahl gut strukturierter Ganzwörter beherrschen	<p>Erfahren, daß Wörter Bedeutung tragen (Zeichencharakter der Schrift)</p> <p>Zuordnen von Wort und Gegenstand, Wort und Bild</p> <p>Betrachten der optischen Merkmale</p> <p>Sichern der Wortstruktur durch Nachfahren in der Luft, auf der Bank</p> <p>Wiedererkennen und Darstellen von Ganzwörtern</p> <p>Vergleichen von Wörtern</p> <p>Verwenden von Wörtern in Sätzen und Texten; Textumstellungen</p>
2.2 Laute und Lautzeichen sowie häufig vorkommende Lautzeichengruppen beherrschen	<p>Feststellen gleicher Laute bzw. Lautzeichen in verschiedenen Wörtern (An-, Aus-, Inlaut)</p> <p>Optisches, akustisches und sprechmotorisches Ausgliedern von Lautzeichen bzw. Lauten</p> <p>Feststellen der unterschiedlichen Lautqualität und -länge desselben Lautes, z. B. Esel — Ente — Erde; Stock — Meister</p> <p>Unterschiedliche Lautzeichen mit gleichem Lautwert einander zuordnen, z. B. Groß- und Kleinbuchstaben, f-v</p> <p>Vergleichen ähnlicher Lautzeichen, z. B. b-d, k-h, bzw. ähnlicher Laute, z. B. d-t, g-k</p> <p>Kennzeichnen von Lautzeichengruppen; Erfassen ihrer Bedeutung, z. B. Kind-Kinder; aufsteigen — absteigen; kommen-komme-kommst-kommt</p> <p>Lesen, Erkennen und Bilden von Reimwörtern</p>
2.3 Einsicht, daß durch Austauschen, Hinzufügen oder Weglassen von Lautzeichen sich die Bedeutung eines Wortes ändern kann	<p>Vergleichen und Verändern von Wortpaaren, z. B. Haus — Maus, Schaf — Schal, Hase — Hose</p>
2.4 Neue Wörter mit Hilfe von Lautzeichen und Lautzeichengruppen lesen	<p>Vorbereitung: Aufbauendes Zusammenlesen bekannter Wörter, unterstützt durch Lesekasten und Schreiben in Druckschrift</p> <p>Aufbauendes und lautierendes Lesen neuer Wörter</p> <p>Einbetten des Aufbauwortes in einen bekannten Satz</p> <p>Umwandeln bekannter Wörter in neue, z. B. Haus — Hand, Mund — Mond</p>
2.5 Sätze und einfache Texte lesen	<p>Abbau des Wort - für - Wort - Lesens; Überschauendes Lesen in Wörtergruppen und Sinnschritten</p> <p>Beachten der wichtigsten Satzzeichen und Erfassen ihrer Bedeutung</p> <p>Erfassen der Bedeutung der wichtigsten Satzarten beim Lesen</p> <p>Zeilenübergreifendes Lesen</p> <p>Überschauendes und gliederndes Lesen einfacher Texte; Achten auf wortgenaue Sinnerfassung</p> <p>Textgestaltung durch Rollenlesen, szenisches Spiel, Malen von Bildgeschichten</p> <p>Anbahnen einer kritischen Einstellung gegenüber der eigenen Leseleistung und der Textaussage</p>

Erstlesen

Vorbemerkungen zum „Erstlesen“

Gegenüberstellung der bedeutsamen Merkmale des Leselehrgangs in den Lehrplänen 1971/1981

1971

- „Am Ende des ersten Schuljahres sollen die Kinder einfache Texte, die ihrem Sprachverständnis entsprechen, in *Druck- und Schreibschrift* lesen können.“
- „Für den Leselehrgang bieten sich verschiedene Verfahren an: Es kann vom Satz, vom Wort *oder* von Wort *und* Laut ausgegangen werden.“
- „Eine begrenzte Anzahl intensiv geübter und dadurch sicher eingprägter Schriftbilder ist die Basis für das weitere Durchgliedern der Wörter und das Gewinnen der Buchstaben und Laute.“
- „Als Ausgangsschrift für das Lesenlernen (Fibelschrift) bieten sich gemischte Antiqua, Prima und Schreibschrift an. Das Nachmalen („Drucken“) der gemischten Antiqua kann eine wertvolle Hilfe zu genauem Aufnehmen der Schriftbilder darstellen.“

Die weiteren Ausführungen „Zum Leselernverfahren“ (z. B. auch die „Gesichtspunkte der Differenzierung“) sind nicht in einzelnen Lernschritten dargestellt. Sie geben die allgemeine Zielsetzung an und beschreiben den Weg dorthin.

1981

- „Am Ende der ersten Jahrgangsstufe sollen die Schüler inhaltlich und sprachlich altersangemessenen Text in *Druckschrift* sinnerfassend lesen können. Das Lesen von Texten in Schreibschrift soll entsprechend dem Fortschritt im Erstschreiben angebahnt sein.“
- „Beim Leselehrgang kann schwerpunktmäßig von Satz, Wort oder Laut ausgegangen werden, *jedoch sind von Anfang an alle drei Sprachelemente miteinzubeziehen.*“
- . . . „Die Analyse von Lauten und Lautzeichen“ darf „nicht vernachlässigt werden, damit das selbständige Erlesen von Wörtern eingeleitet werden kann. Beim Ausgang von Wort und Laut werden grundlegende Einsichten in die Struktur der Buchstabenschrift in den Vordergrund gerückt.“
- „Ausgangsschrift für das Lesenlernen ist die Druckschrift. Das Schreiben der Druckschrift (siehe „Erstschreiben“) stellt für die Kinder eine wertvolle Hilfe beim Erfassen der Wörter dar.“

Die den Vorbemerkungen sich anschließenden einzelnen detaillierten Lernziele und Lerninhalte haben zweierlei Aufgaben:

- Lernziele und Lerninhalte *bereiten den Leselehrgang vor und begleiten ihn während des ganzen Lehrgangs*
- Lernziele und Lerninhalte *gliedern den Lehrgangsaufbau* in einzelne Schritte, ohne den Lehrer an die *Abfolge* für den Lehrgangsaufbau verbindlich festzulegen.

Erläuterungen zu den Vorbemerkungen „Erstlesen“ im Lehrplan 1981

Ziele und Aufgaben

Da die *Druckschrift Ausgangsschrift* sowohl für das Lesenlernen als auch für das Erstschreiben ist, wird das *Lesen von Texten in Schreibschrift* weitgehend zurücktreten. Es wird zwar dem Kind nicht schwerfallen, durch die Formauffassung der Druckbuchstaben und eine (durch Schwingübungen vorbereitete und schließlich erlernte Schreibschrift – siehe unten!) später einsetzende Identifizierung der Lautzeichen der Schreibschrift diese auch zu lesen;

das flüssige Lesen von Schreibschrift wird jedoch im allgemeinen der 2. Jahrgangsstufe vorbehalten sein.

Die *Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsstandes* ist von Anfang an, gegeben durch die große Unterschiedlichkeit der vom Kind mitgebrachten Voraussetzungen, mit einzubeziehen. Dabei ist zu bedenken, daß zu keinem anderen Zeitpunkt der Volksschulzeit die Streuung der verschiedenen Begabungen so groß ist wie beim Schuleintritt:

- Sie unterscheiden sich einmal durch die *äußeren Gegebenheiten*, die das Kind entscheidend beeinflussen: Da ist das Kind, das den Kindergarten besuchte, dem eine Integrierung in die Gemeinschaft meist schon gelungen ist, das auch schon ein gezielt aufgebautes Vorwissen und geschulte manuelle Fähigkeiten mitbringt; da ist das Kind, das nur das Elternhaus kennt und durch dieses mehr oder weniger gefördert wurde und mehr oder weniger Bereitschaft zeigt, sich in einem neuen sozialen Umfeld einzugliedern und wohl zu fühlen; da ist der „Antragsschüler“, der häufig zwar die geistigen Voraussetzungen für die Schulaufnahme zeigt, der jedoch oftmals gerade in der sozialen Interaktion überfordert ist, (der Rückgang der vorzeitigen Aufnahme ist erfreulich!); da ist das vom Schulbesuch ein Schuljahr „zurückgestellte“ Kind, das gezielte Maßnahmen in einer „schulvorbereitenden Einrichtung“ erfuhr, meist jedoch mit einer psychischen Belastung zum zweiten Mal den Start versucht.
- Neben diesen äußeren verschiedenen Einwirkungen auf den Schulneuling zeigt jedes Kind noch eine Verschiedenheit, seine *Begabung* entsprechend seiner individuellen Motivation einzusetzen.

Mücke¹ beschreibt die „alterstypischen Erscheinungen“ beim 6jährigen Kind folgendermaßen:

„1. Sechsjährige beziehen die Umwelt auf sich und leben egozentrisch.

2. Sie haben z. T. noch ein stark magisches Weltbild.

3. Sie leben noch stark emotional-affektiv.

4. Sie sind motorisch sehr betriebsam.

5. Sie sind im allgemeinen sehr lerninteressiert und -willig.

6. Sie lernen am intensivsten an den Dingen selbst und durch handelndes Tun.

7. Ihre Lernausdauer ist außerhalb ihrer Interessenbereiche nicht konstant und lediglich im Handelnd-Konkreten von längerer Dauer!

8. Sie haben Formierungswünsche und erwarten deshalb Verhaltenshinweise.“

In jedem dieser acht aufgeführten Merkmale unterscheiden sich jedoch die Schulneulinge. Eine Folge dieser unterschiedlichen Startbedingungen für das Kind der 1. Jahrgangsstufe ist, „die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches Lesenlernen zu beachten“. Zur Schaffung und Förderung der Voraussetzungen gehört der *Umgang mit der Sprache*: Das Lesen muß seine Vorbereitung finden, indem das Kind bewußt seine Sprache anwendet. Das Miteinandersprechen, sich Mitteilen, einen Wunsch formulieren usw. macht dem Kind die Notwendigkeit seiner Sprache bewußt. Dabei setzt es häufig noch die mitgebrachte *Sprachgewandtheit* ein, die auch stark vom Dialekt geprägt sein kann und sich durch eine große Streuung des Wortschatzes unterscheidet (das 6jährige Kind verfügt über „aktives“ Wortmaterial zwischen 6000 und 48 000 Wörtern!). Es wird behutsam und in vielen Anlässen und Übungen zum Sprechen in ganzen Sätzen, zur Schriftsprache geführt und erfährt dadurch eine Schulung der *Sprechmotorik*. *Sprachverständnis* und Sprechmotorik werden auch durch das häufige Vorlesen des Lehrers zu Beginn des Leselehrgangs und diesen begleitend unterstützt.² Im bewußten Umgang mit der Sprache, aber auch in den vorbereitenden und begleitenden Wahrnehmungsübungen akustischer und optischer Art (siehe unten!) liegt u. a. eine Förderung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes.

Während früher in klassenstarken Schülerjahrgängen der gemeinsame Beginn des Lesenlernens für manche Kinder einem Zwang gleichkam, und sie dann häufig gerade während des 1. Schuljahres auf der Strecke blieben (die Zahl der Wiederholungsschüler war gerade am

Ende der 1. Jahrgangsstufe erschreckend hoch!), ist heute durch die in der Regel niedrige Schülerzahl der Eingangsklassen dem Lehrer die gezielte individuelle Förderung (siehe auch unten!) möglich und können angenäherte Voraussetzungen erreicht werden.

Zur Schaffung und Förderung der *Bedingungen* für das Lesenlernen gehört, daß die Kinder *motiviert* werden, selbst lesen zu wollen. Neben dem natürlichen Drang der Kinder, einem anderen etwas vorlesen zu können, den Schriftzeichen einen Sinn selbständig zu entnehmen, tritt hier die Wahl der Fibel entscheidend hinzu („Orientierung am Kind“ → kindgemäße Texte; „Vorrang des Erzieherischen“ → Lesetexte, deren „Sinn- und Wertorientierung“ im Erlesen größerer Zusammenhänge erkennbar ist; „Vermittlung grundlegender Bildung“ → langsame, kindgemäße Aufbereitung des Leselehrgangs). Das Fibelbild kann die Motivation häufig unterstützen (siehe unten!). Die Bedingungen für das Lesenlernen werden erleichtert, wenn sich der *Lesetext sachlich an den Lerninhalt* der Heimat- und Sachkunde (oder einem sonstigen, im Schülergespräch sich ergebenden Inhalt, siehe „Grundlegender Unterricht“!) *anschließt*; er kann dem Kind eine emotionale Ausstrahlung vermitteln, er kann zur begrifflichen Klärung und Vertiefung beitragen und Anwendung oder Übertragung ermöglichen. Im Lesetext sollte auch der Grundwortschatz (siehe „Rechtschreiben“) eingebunden sein.

„*Individualisierende Maßnahmen*“ begleiten nicht nur den Beginn des Leselernprozesses, sondern sichern auch seinen Verlauf: Selbstverständlich können sich individualisierende Maßnahmen nicht durch die Bildung undurchlässiger Lerngruppen ergeben. Der Lehrer einer 1. Jahrgangsstufe muß so über dem Stoff und seiner dem Stoff und der persönlichen Umsetzung entsprechenden Methode stehen, daß er die Vielfalt der nachhelfenden und weiterhelfenden Maßnahmen kennt, zielgerichtet plant und einzusetzen weiß: nachhelfende, klärende, sichernde, übende Maßnahmen im Angebot für das schwach begabte Kind, weiterhelfende (das heißt nicht hemmende!) Maßnahmen im Angebot für das leistungsstarke Kind. Also sind individualisierende Maßnahmen mit *zweierlei Zielrichtungen* einzubeziehen.³

In keiner anderen Jahrgangsstufe der Volksschule haben die individualisierenden Maßnahmen zur Schaffung eines soliden Fundaments so eine entscheidende Bedeutung wie in der 1. Jahrgangsstufe.

- Sie können durch *Verminderung* der Aufgaben beim Lösen eines Arbeitsblattes auch dem schwach begabten Kind ein Erfolgsgefühl vermitteln (Verstärkungen durch den Lehrer unabdingbar!). Sie können andererseits durch *Zusatzaufgaben* das leistungsstarke Kind anspornen.
- Sie können durch behutsame *Partnerarbeit* (Helfersystem, gemeinsame Kontrolle von Arbeitsblättern etc.) Anwendung finden.
- Sie können in *Gruppenarbeit* den Nachholbedarf durch Klärung und Übung (unter Einsatz evtl. zusätzlicher Arbeitsmittel, wie Leselotto usw.) für das Kind, das Leselernschwierigkeiten zeigt, decken.
- Sie können dem leistungsstarken Kind schon den Zugang zu kleinen Ganztexten ermöglichen.⁴

Daß der Lehrer durch eine unaufdringliche *Leistungsmessung*, die nicht durch das gleichförmige Bewältigen eines Arbeitsblattes mit dem Charakter der Lernzielkontrolle erschöpft sein kann, über den Lernzuwachs bzw. einen Mangel Bescheid weiß, gehört zu den Bedingungen des Leselernprozesses. Die individuellen Maßnahmen innerhalb des Leselehrgangs schließen auch die „suchenden und probierenden Tätigkeiten des Kindes“ mit ein. Gerade in diesen Betätigungen kann der kindgemäße Übergang vom Kindergarten, der noch nicht auf „verbindliche“ Lern- und Leistungsanforderungen festgelegt ist, in die Schule (unter anderen einzubeziehenden Gelegenheiten wie Spiel, Bewegung, Motorik usw.) geübt werden.

Hinweise zum Unterricht

Der Schwerpunkt dieser Vorbemerkungen liegt in der Verdeutlichung des *methodenangeneherten* Verfahrens: Nicht mehr die reine Ganzwort- (Ganzsatz-) Methode, die häufig zu einer Überforderung der visuellen, gedächtnisintensiven Befähigung der Kinder durch ein zu großes Angebot an einprägsamem Wortmaterial führte und die Analyse (und daraus sich ergebend auch die Synthese) zu spät ansetzte, dürfen angewendet werden; jedoch ist auch der rein synthetischen Methode, die auf den Laut (auch als Sinnträger) aufbaut und über die Verbindung von Lauten zu ersten Silben und damit zu Wörtern führt, Vorschub geleistet durch die wesentliche Forderung, daß „von Anfang an alle drei Sprachelemente (also Laut, Wort und Satz) einzubeziehen“ sind. (Der – nicht erwiesene – Vorwurf der Legasthenie, den man der Ganzwortmethode machte, ist vielleicht jenen Lehrern zuzuschreiben, die zu lange an der mechanischen, von der Gedächtnisleistung des Kindes abhängigen Einprägung von Wortgestalten festgehalten und zu spät mit der Ausstrukturierung von Wortteilen begonnen haben. Andererseits aber ist der Ausgang vom reinen Laut für das Kind ein Vorgang, der die Sprache und den Sinngehalt des geschriebenen Wortes häufig außer acht läßt. – Siehe die Untersuchungen von Ferdinand, 1971, u. a. in⁵!)

Für den *Ausgang von Satz und Wort* beim Leselernverfahren bedeutet dies, daß zu einem möglichst frühen Zeitpunkt mit der auditiven-visuellen Ausgliederung von Lauten begonnen werden muß, daß über das Wiedererkennen gleicher Laute (Identifizieren) sowohl akustisch als auch optisch dem Laut das Lautzeichen (Lautsymbol) zugeordnet werden muß, daß durch das Unterscheiden von Lauten (Diskriminieren) die verschiedenen Lautwerte erarbeitet werden. Durch das frühe Einbeziehen des isolierten, ausgegliederten Lautes ist dem zu langen naiv-ganzheitlichen Einprägen von Wortgestalten Einhalt geboten und mit den gewonnenen Lauten erfährt das Kind bald, daß dem Nebeneinander von Lautzeichen in der geschriebenen Sprache das Nacheinander von Lauten in der gesprochenen Sprache (im Wort, Satz und Text) entspricht. Damit ist das Erlesen und Sinnerfassen von Wort, Satz und Text gewährleistet.

Für den *Ausgang von Wort und Laut* bedeutet das methodenangeneherte Verfahren, daß zwar „die Struktur der Buchstabenschrift“ in den Vordergrund gerückt ist, daß aber auch durch die frühen Synthesevorgänge (und dem gegebenen Vergleich im Auffinden der Laute und Lautzeichen in Wörtern) das sinnerfassende Lesen von Wörtern (Sätzen und Texten) nicht vernachlässigt oder zu lange hinausgeschoben werden darf. Hier ist auf die Erkenntnis, daß das Kind lesen will, was es auch durch die gesprochene Sprache auszudrücken vermag, eingegangen.

Im Einbeziehen „aller drei Sprachelemente von Anfang an“ wird sich der Leselehrgang auch nur in der Eingangsphase unterschiedlich darstellen lassen; im weiteren Verlauf tritt eine „Wechselwirkung“ auf, so daß einzelne Lernziele und Lerninhalte sich zum Teil überschneiden werden – gerade bei Berücksichtigung des verschiedenen Leistungsstandes der Schüler.

Die Umsetzung des methodenangeneherten Leseverfahrens wird von vielen Lehrkräften der 1. Jahrgangsstufe eine Abkehr vom bisherigen z. T. starren Prozeß verlangen; eine Erleichterung könnte bei der Durchdringung des methodischen Ablaufs die Bildung von Lehrer-Arbeitsgemeinschaften bieten. Die Einsicht in die von den Fibelautoren intendierten Leselernprozesse ihrer Fibeln ist daher besonders wichtig. Nur wenn der „Erstklasslehrer“ den Aufbau selbst wirklich erfaßt hat, kann er sich mit der Methode identifizieren und das Vorhaben effektiv aufbereiten. (Ein böses Wort sagt: „Manche Kinder lernen trotz jeder Methode das Lesen!“)

Bei der Absprache der Lehrer (schulhausintern oder darüber hinaus) über die Methodenwahl und der zugehörigen Fibel wird auch schon die Grundlage für den *klassenbezogenen*

Lehrplan erstellt. So wird sich z. B. ein Leselehrgang, der sich durch niedrigen Steilheitsgrad auszeichnet, gut für eine Klasse eignen, die sprachlich ungleiche Voraussetzungen oder sprachliche Schwerfälligkeit mitbringt. Es sind also Leselehrgang und individuelle Merkmale der Klasse aufeinander abzustimmen. Außerdem ist das Lesegut bei der Erstellung des klassenbezogenen Lehrplans auf seine Motivationsfähigkeit den Schülern gegenüber, also auf den sachlichen Gehalt, auf die Möglichkeit der Bezugnahme auf örtliche Gegebenheiten usw., zu überprüfen.

Die verbindliche Aussage des vorliegenden Lehrplans, die *Druckschrift als Ausgangsschrift* für den Leselehrgang einzusetzen, bringt für die Schüler eine Rücknahme im Sinne der verringerten Leistungsorientierung: die motorisch der Form zugeordneten Bewegungsabläufe ermöglichen eine Erleichterung der Formauffassung. Durch das Kennenlernen und Einprägen von nur zwei Buchstabenformen für einen Laut (Groß- und Kleinbuchstabe) ist auf eine Passung, auch dem schwach begabten Kind gegenüber, eingegangen. Die Verwendung des Schülerlesekastens, der häufig in seiner Bedeutsamkeit unterschätzt wird, schafft zusätzlich Unterstützung des gedruckten – und geschriebenen – Schriftbildes.

Erläuterungen zu den einzelnen Lernzielen und Lerninhalten des Leselehrgangs

Ziele, die den Leselehrgang vorbereiten und ständig begleiten

Die Lernziele und Lerninhalte dieser ersten Zielgruppe haben einmal die Aufgabe, die Befähigung der Schüler für den Beginn des Leselernprozesses anzunähern, einseitige Wahrnehmungsfähigkeiten zu beheben (s. o. „Voraussetzungen“!), zu einem möglichst gemeinsamen Start zu verhelfen, und, da sie andererseits den Leselehrgang ständig begleiten, den Nachholbedarf einiger schwächerer Schüler abzudecken. Dabei wird sich im „Grundlegenden Unterricht“ vielfach eine Verbindung zu diesen Lernzielen und Lerninhalten durch die Themenbereiche der Heimat- und Sachkunde erstellen lassen. Gerade aber auch hier wird die Forderung des Lehrplans, „daß Wissen und Erkenntnisse stets im engen Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen . . . erworben werden“, voll zum Tragen kommen (siehe z. B. Lernziel 1.5!).

Gleiche, ähnliche und unterschiedliche Merkmale erfassen; graphische Symbole unterscheiden und deuten

Bei der Umsetzung dieses Lernziels kann der *spielerische Umgang mit Dingen*, der den Übergang vom Kindergarten (Elternhaus) in die Schule erleichtern soll, vorläufig ganz im Vordergrund stehen: Quartettkarten mit gleichen Merkmalen, Memory-Plättchen mit gleichen Bildern, Bilder-Domino u. ä. verhelfen zum Erkennen *gleicher* Merkmale.

An Gegenständen, die alle Kinder besitzen (z. B. Einzelteile der Schulsachen) stellen wir *Ähnlichkeiten* fest.

Das Gegenüberstellen von Schulkinderpaaren zeigt uns z. B. *Unterschiede* auf.

Erst wenn an Gegenständen die Begriffe „sehen gleich aus, sehen sich ähnlich, unterscheiden sich“ erarbeitet sind, gehen wir zur optischen Merkmalerfassung in *Zeichen und Symbolen* über. Dazu verhelfen auch die Abbildungen der ersten Fibelseiten (Einbezug von Verkehrszeichen und anderen Hinweisschildern, wie z. B. Fernsprecher, Wanderweg, Hauschilder und leicht erkennbare Zunftzeichen etc.). Von besonderer Wichtigkeit ist hier die fächerübergreifende Verbindung zur „Mathematik“, Lernziel 1: „Feststellen von Merkmalen, Vergleichen und Unterscheiden, Zuordnen, nach Vorschrift Austauschen und Verändern, Sortieren und Zusammenfassen, Ordnen“.

Der handelnde Umgang, „die suchenden und probierenden Tätigkeiten des Kindes“ sichern im Kind die Erkenntnis des Symbolcharakters. Das *zeichnerische Darstellen* von Symbolen (und ihre „Ordnung“) schließt sich an.

Geräusche und Töne differenziert wahrnehmen

In kindgemäßer Weise können hier Ausschnitte von Märchenschallplatten und -kassetten mit einbezogen werden (z. B. Vorlesen eines kurzen Märchens, Wiedergabe einer Szene mit Geräuschen, die erkannt und zugeordnet werden müssen).

Eine weitere Verwendung finden (vom Lehrer vorbereitete) Tonkassetten, die Geräusche in einer Wohnung, im Schulhaus, auf dem Spielplatz, auf einer Straße usw. wiedergeben und die sich zu einer „Schallgeschichte“ ausdehnen lassen.

Kinder erzeugen schließlich selbst im Schulzimmer (bei geschlossenen Augen der Mitschüler) Geräusche, sie ahmen Tierstimmen nach, verwenden zu ihren Geräuschen verschiedene Geräte, lassen „erraten“ und geben schließlich (Gesprächserziehung!) schon selbst die Aufgabenstellung an einen Mitschüler weiter. Schließlich bringen wir die *Bedeutung von verschiedenen Geräuschen* – den akustischen Symbolgehalt – im Unterricht ein: das Martinshorn, die Fahrradklingel, die verschiedenen Töne beim Fernsprecher, das Pfeifsignal im Sportunterricht, das Läuten der Schulglocke usw.

Durch die fächerübergreifende Verbindung zu „Musik- und Bewegungserziehung“, Lernziel 1.1 „Spielerischer Umgang mit der eigenen Stimme“ und 3.1 „Geräusche, Töne und Klänge unterscheiden“ erfährt das Wahrnehmungstraining im akustischen Bereich optimale Verstärkung.

Verschiedene Laute bilden und Wörter deutlich sprechen

Das Lernziel beinhaltet zweierlei Aufgaben: das deutliche Sprechen – das Bilden von Lauten.

Das *deutliche Sprechen* ist Lernziel des gesamten „Grundlegenden Unterrichts“ (mit differenzierter Ausprägung im „Mündlichen Sprachgebrauch“); es findet zwar in der Vorbereitung und ständigen Begleitung des Leselehrgangs seine besondere Wichtigkeit, hat jedoch das ganze Schuljahr hindurch das Ziel zu verfolgen, das Kind von der ihm eigenen, „mitgebrachten“ Sprache (s. o. Sprachgewandtheit, Sprechmotorik, Sprachverständnis!), die mehr oder weniger Schriftsprache ist und mehr oder weniger vom Dialekt gefärbt ist, zur *Hochsprache in ganzen Sätzen* und zum deutlichen Sprechen von *vollständigen Wörtern* zu führen.

Im einzelnen können weiterhin angewandt werden: Einbringen des Vorwissens der Kinder – Sprechen von Abzählversen (dazu „Handeln“, Klatschen usw.); gleiche Verse von verschiedenen Schülern auf Tonkassette aufnehmen und vergleichen. – Kinderreime besonders deutlich vorsprechen; lustige Sätze (auch Zungenbrecher) dem Nachbarn ins Ohr flüstern. – Kurze Sätze im Chor sprechen (dabei erst den Satz einmal laut und einmal flüsternd sprechen, später einzelne Wörter im Wechsel der Lautstärke wiedergeben).

Wir hören die Namen der Kinder unserer Klasse und suchen „Partner“: „Wer klingt ähnlich wie ich?“ (z. B. Andrea – Andreas, Ruth – Rudi usw.)

Wörter suchen, die ähnlich klingen: Haus – Maus, Wind – Kind (evtl. unter Zuhilfenahme von Reimen).

Singen lustiger Lieder, z. B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabaß (mit Veränderung der Vokale).

Die *Bildung gleicher und ähnlicher Laute* dient der Vorbereitung und Begleitung des

Analyse-Vorgangs. Sie ist deshalb bis zum Ende des Leselernprozesses bewußt zu schulen. (Die Beobachtung und Nachahmung der Lippen-, Zungen- und Zahnstellung bei der Lautbildung ist ohne Überforderung der Schüler vorzunehmen!)

Arbeitsrichtungen einhalten

Die *räumliche Orientierung* als Grundlage für das Erkennen der Arbeitsrichtung beginnt mit dem *ordnenden Umgang von Gegenständen*, z. B. Reihenbildungen nebeneinander – untereinander (fächerübergreifende Verbindung zu „Sport“!), Aufstellen in Paaren (rechter und linker Partner; vorne – hinten), spielerisches Erfassen von Räumen (siehe auch fächerübergreifende Verbindung „Mathematik“, Lernziel 6.1!).

Auch das Einprägen der nicht von allen Schulneulingen eindeutig beherrschten Begriffe „rechts“ und „links“ geschieht vorläufig spielerisch, z. B. „alles, was fliegt (Gegenstand wird genannt): die linke Hand wird gehoben – Alles, was nur gehen kann: die rechte Hand wird gehoben (auditive Verstärkung!).

Singspiele (siehe „Musik- und Bewegungserziehung“!) bringen ebenfalls den Einbezug („rechter Fuß, linker Fuß“ . . . „rechts herum, links herum“ . . .), so daß durch die Bewegung der Kinder die Begriffe *optisch und motorisch* erkannt und gesichert werden.

Nach der Übertragung der im Handeln mit wirklichen Gegenständen und der Gestaltung durch das Legen von Symbolen gewonnenen Erkenntnisse gehen wir auf die *graphische Darstellung* über: Wir zeichnen Pfeile, Symbole, finden uns auf Arbeitsblättern zurecht und ordnen Merkmale zu.

Wir lernen die Ordnung im Setzkasten kennen und anwenden.

In der Fibel helfen Zeilenerkennungszeichen beim Auffinden des Zeilenanfangs (spätere Zuordnung der Ordnungszahlen!); ein Lesezeichen (zur Konzentrationserhöhung nur ein weißer Streifen!) wird mit einem roten Punkt an der linken oberen Ecke versehen.

Wir erkennen eine Überschrift als über der Lesegeschichte stehende und den Beginn der Geschichte anzeigende Aussage usw.

Durch individualisierende Maßnahmen müssen Schwächen einiger Kinder im Bereich des räumlichen Erfassens besonders geklärt, gefestigt und geübt werden.

Freude am Lesen gewinnen

Dem Lernziel kommt durch das Einbeziehen des Grundsatzes „Orientierung am Kind“ (Rücknahme der Leistungsorientierung) besondere Stellung zu: „Freude am Lesen“ heißt, das Kind für das Erlesen von Texten und Büchern (zurück-)gewinnen (nachdem das Fernsehen heute zur beliebten, bequemen Freizeitgestaltung des Kindes geworden ist und es von der eigenen Eroberung einer anderen Welt weitgehend weggeführt hat). Durch zweierlei Funktionen ist dieses Lernziel zu erstreben: Einmal durch das vorgelesene Wort (anfänglich des Lehrers), zum anderen durch das Bewußtwerden, daß ich durch das Selbst-Lesen Neues, Interessantes, Lustiges usw. erfahren (und weitergeben) kann.

Die *Vorleseviertelstunde*, die wöchentlich fest eingeplant sein sollte, oder das spontane (oder im „Grundlegenden Unterricht“ einbezogene) Vorlesen einer Geschichte bei entsprechendem Anlaß vermitteln dem Kind Freude. (Die Konsequenz des Lehrers darf hier nicht nachlassen!)

Das *Erleben eines Erfolgsgefühls beim Vorlesen* erster kleiner Fibelgeschichten durch Schüler, die Aufnahme auf Tonkassette und der Vergleich mit dem zu einem späteren Zeitpunkt wiederholten Lese-Ergebnis spornt das Kind im Bestreben, „noch besser lesen zu können“, ganz erheblich an.

Behutsam (ohne das schwächer begabte Kind zu benachteiligen!) lesen Schüler, die den

Leselernprozeß bereits abgeschlossen haben, ihre Lieblingsgeschichte vor. Der (vorher mit den Eltern besprochene) Austausch von Kinderbüchern trägt zur Vermittlung von *Freude beim Erlesen von Ganzschriften* bei.

Die Grundlage einer *Lese-Ecke* kann durch das Mitbringen und der Schule zur Verfügungstellen von Kinderbüchern geschaffen werden (auf Hygiene achten!).

Neben dem szenischen und zeichnerischen Gestalten von Inhalten eines Leseguts kommt dem *Gespräch über das Erlesene* besondere Beachtung zu: Vor dem Unterrichtsbeginn, wenn die Schüler in einem Kreisgespräch vom Ablauf des vergangenen Tages oder von besonderen Erlebnissen erzählen, sollten sie auch den Inhalt einer gelesenen Geschichte oder den Ausschnitt eines Ganztextes wiedergeben dürfen.

Ziele für den Leselehrgang

Die Abfolge der hier angeführten Lernziele und Lerninhalte richtet sich in erster Linie nach der Wahl des Ausgangs im Leselernverfahren: Ausgang von Satz und Wort (unter Einbezug des Einzellautes) oder Ausgang von Wort und Laut (unter Einbezug kurzer, kindgemäßer Sätze). Bei der Erstellung des klassenbezogenen Lehrplans ist deshalb (u. a. – siehe oben!) das sinnvolle Aufeinanderfolgen der einzelnen Lernschritte mit einzubeziehen. Bei der Umsetzung wird es sich selbstverständlich ergeben, daß im Sinne des „Grundlegenden Unterrichts“ an einem Schultag – zeitlich nicht in einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten durchführbar – mehrere Lernziele und Lerninhalte in Wechselwirkung angestrebt werden, daß sich Überschneidungen ergeben und daß im Sinne individualisierender Maßnahmen auch auf die Leistungsstreuung der Klasse eingegangen werden muß.

Um die Lernziele und Lerninhalte der zweiten Zielgruppe zu verdeutlichen, werden im Nachfolgenden Anregungen und Beispiele aufgezeigt, die der didaktischen Aufbereitung bedürfen und keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erheben (und auch nicht als Ergänzung der „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ gedacht sind).

Eine begrenzte Anzahl gut strukturierter Ganzwörter beherrschen

Im Gegensatz zu den sonstigen Lernzielformulierungen des vorliegenden Lehrplans tritt hier die Forderung des „*Beherrschens*“ auf, d. h., daß die erkannten, eingepägten, angewandten Ganzwörter zu einem festen Bestand von „Wissen und Können“ im Kind geworden sein müssen, also eine kognitive Lernzielrichtung angeben.

In der Lernzielformulierung sind noch zwei weitere Forderungen enthalten, die beachtet werden müssen: *eine begrenzte Anzahl von Ganzwörtern* – d. h. daß die Gedächtnisleistung des Kindes nicht überfordert werden darf (s. o.!) und *gut strukturierte Ganzwörter* – d. h., daß Ganzwörter ausgewählt sein sollten, die nicht mehr als zwei Silben haben sollten und die sich durch ihre Wortgestalt leicht erfassen lassen. (Eigenverantwortung des Lehrers: zu schwere Wörter einer Fibel nicht einbeziehen!) Längst ist dem Kind bekannt, daß geschriebene (gedruckte) Wörter eine Aussagebedeutung haben (s. o.! – „Vorlesen“ – jedoch auch: Verpackungen tragen einen Aufdruck, der über den Inhalt eine Aussage macht; Kinder können ihre Namen schon schreiben und „vorlesen“ usw.).

Außer den „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ können zum Erreichen des Lernziels beitragen:

- Die Namen der Kinder werden auf einen (gefalteten) Karton geschrieben, der die Größe der Buchstaben des Lehrerlesekastens hat. (Einsatz der Kärtchen zur Reihenbildung von Sätzen, zum Vergleich optischer Merkmale, zum Ersetzen anderer Ganzwörter in kleinen Texten; zu einem späteren Zeitpunkt zur Ausgliederung des Lautzeichens usw.)

- Aufkleben der kleinen, ausgeschnittenen Bildkarten (in verschiedener Reihenfolge – auf Tonpapier); Zuordnen der Ganzwortkärtchen (Kontrolle im Helfersystem!)
- Anfertigen eines „Lese-Dominos“ (Aufkleben der Bildkärtchen und einem nicht zugehörigen Ganzwort auf einen kleinen Tonpapierstreifen); Zuordnen des richtigen Wortes (zu verschiedenen Zeitpunkten für individualisierende Maßnahmen besonders geeignet!)
- Das *Einprägen der Formwörter* (z. B. da, ist . . .), das meist besondere Schwierigkeiten macht, wird durch Neubildung und Umstellung von Sätzen (Wechsel der Ganzwörter!) und den Einbezug der Namenkärtchen geübt.
- Zuordnen eines Einzellautes, der als Sinnträger zu Text oder Fibelbild gegeben werden kann (oder der schon als Anregung für das Auffinden in mehreren Wörtern des Fibeltextes dient, ohne daß auf den Laut als Teil des Wortes eingegangen wird).

Laute und Lautzeichen sowie häufig vorkommende Lautzeichengruppen beherrschen

Dem Ausgliedern gleicher Laute kann die *Zuordnung von Teilwortgestalten* vorausgehen (Zuordnen von Wortanfängen und Silben oder Lautzeichen).

Das Beherrschen der *Laute* wird *akustisch und sprechmotorisch* besonders gefördert, z. B.

- durch Zungenbrecher
- durch das Nennen der Schülernamen (mit Lautzuordnung)
- durch das Aufzeigen von Gegenständen (auch ausgeschnittenen Bildern aus Katalogen), in deren Namen der Laut zu hören (oder nicht zu hören) ist
- durch das Sprechen von Wörtern auf Tonband oder -kassette (die Kinder sprechen!), Abhören und Klatschen bei gefundenem Laut
- durch Spiele, in denen der gesuchte Laut gehört und erkannt werden muß (z. B. Wörter, die den gesuchten Laut beinhalten, „fliegen weg“: wir erheben die Hände; bei den anderen Wörtern ducken wir uns usw.)

Das Feststellen der unterschiedlichen *Lautqualität* (z. B. *Esel*) wird nur Kindern mit sehr gutem Gehör gelingen.

Das Beherrschen der *Lautzeichen und Lautzeichengruppen* wird durch Maßnahmen *optischer* Art unterstützt, z. B.

- wir „ringeln“ das gesuchte Lautzeichen in Zeitungsüberschriften ein
- wir „malen“ das gesuchte Lautzeichen auf den Rücken des Nachbarn (natürlich mit dem Finger, so daß dieser die Form „spüren“ muß)
- wir werfen ein Folienbild (TLP) mit einem „Wortturm“ (das gesuchte Lautzeichen ist ausgelassen) auf die Tafel und ergänzen dort das fehlende Lautzeichen⁶
- wir decken den Nachholbedarf ab durch den Einsatz von Lernspielen (die die Kinder mitbringen) und die zusätzliche Übung (z. B. in LÜK-Heften)
- wir erstellen einen „Lautzeichen-Zug“ (Zuordnung: Groß- und Kleinbuchstabe; Selbstlaute, Mitlaute, Umlaute und Doppellaute werden auf verschiedenfarbigen „Waggons“ dargestellt – Vorbereitung für die 2. Jgst.!) usw.

Das Vergleichen ähnlicher Lautzeichen (b–d) bzw. ähnlich klingender Laute (g–k) ist ein Lernziel, das sich über einen größeren Zeitraum erstreckt.

Über das Auffinden von *Signalgruppen* (z. B. ma-len, ho-len, ei-len; Va-ter, Mut-ter, Lei-ter) gelingt das Erkennen von *Lautzeichengruppen* (z. B. Kind – Kinder, Licht – Lichter, Birne – Birnen, Hemd – Hemden), das bei der Veränderung des Zeitwortes durch Bildung der Personalformen besondere Schwierigkeiten macht und besonderer Übung bedarf.

Einsicht, daß durch Austauschen, Hinzufügen oder Weglassen von Lautzeichen sich die Bedeutung des Wortes ändern kann

Diese Übungen sind bei den Kindern, die sich als „Zauberer“ fühlen, besonders beliebt. Der Einsatz des Lesekastens bietet die Möglichkeit, die verschiedenen im Lernziel angeführten Vorgänge sinnvoll und rasch tätigen zu können (dabei wird die „Ausgangsform“ wieder hergestellt und das neu gefundene Wort – mit dem veränderten Sinngehalt – daruntergesetzt):

<i>Austauschen:</i> Wind	<i>Hinzufügen:</i> auch Bau	<i>Weglassen:</i> Zimmer
Wand	Bauch Baum	immer

Neue Wörter mit Hilfe von Lautzeichen und Lautzeichengruppen lesen

Die Umsetzung dieses Lernziels findet in jeder 1. Jgst. darin seine größte Schwierigkeit, daß fast jedes Kind zu einem anderen Zeitpunkt den Synthese-Vorgang erfaßt: zwar kann es die Lautzeichen aneinanderreihen, die Lautfolge jedoch häufig noch nicht zu einem Wort verschmelzen. Hier wird sich bei den individualisierenden Maßnahmen beim weiter im Leselernprozeß vorgeschrittenen Kind das Schreiben der Druckschrift besonders einsetzen lassen („Schreibe Wörter, die das Lautzeichen . . . haben! Lies vor!“ – Das besonders begabte Kind findet diese Wörter zum Sachgehalt der „Heimat- und Sachkunde“ passend – also ist hier noch einmal eine individuelle Förderung möglich). Das Kind, das noch nicht zur Erkenntnis des „Nebeneinander von Lautzeichen entspricht das Nacheinander von Lauten“ gekommen ist, muß verstärkte Übung im Lesekasten finden. Ihm muß immer wieder das Erfolgsgefühl vermittelt werden, das endlich „erlesene“ Wort im bekannten Satz einordnen zu können und damit dem Satz einen anderen Sinn geben zu haben. *Partnerarbeit* (Helfersystem!) und *Gruppenarbeit* finden hier ihre Anwendung. Dabei sollte nicht nur das in der Fibel gegebene Wortgut verwendet werden (– in dem der „Grundwortschatz“ des Rechtschreiblehrgangs enthalten ist –), es sollte eine Ausstrahlung der „Heimat- und Sachkunde“, eines Märchens, einer dem Schüler überlassenen kreativen Wortfindung (und einer „Geschichte“ dazu) Raum gegeben sein. Rätsel, Worttürme, Suchbilder mit versteckten Lautzeichen u. dgl. m. erhöhen dabei die Freude am selbständigen Bilden und Erlesen neuer Wörter.

Sätze und einfache Texte lesen

Die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“, die für die Erfüllung dieses Lernziels angegeben sind, reichen bei einem Teil der Schüler zeitlich weit in die 2. Jgst. hinein. Das Erfolgserlebnis des Kindes, „Ich kann alles lesen“⁷, sollte durch vielfache Anwendung erhöht und gefestigt werden und somit der Eigeninitiative des Kindes Anstoß sein:

- Wir fertigen Tonband oder -kassettenaufzeichnungen und vergleichen (das Vorlesen vor und nach dem Üben, vor und nach dem Finden der Sinnschritte, vor und nach dem Beachten der Satzzeichen usw.).
- In der „Vorleseviertelstunde“ lesen Kinder kleine (fremde) Geschichten, Gedichte oder ein kurzes Gebet (aus ihren eigenen Büchern) selbst vor.
- Wir spielen eine „Fibelgeschichte“, lassen den Sinngehalt erraten (und auch das Spiel verbessern).
- Wir lesen bei Schulfestern, Elternabenden usw. aus der Fibel (und aus anderen Kinderbüchern oder fremden Fibeln) Mitschülern und Erwachsenen vor.
- Wir vergleichen (vorsichtig!) mitgebrachte Bücher (Illustrationen und Texte) und bahnen

damit den Wunsch im Kind an, sich Texte selbst erlesen zu wollen und darüber den Mitschülern erzählen und sich „mitteilen“ zu können.

Es gab Zeiten, da erstellten „Erstkläßler“ eine „Eigenfibel“ und brachten wohl durch ihr Engagement und ihre stark tragende Eigenverantwortung ihre „ABC-Schützen“ zu einem guten, weitreichenden Unterrichtserfolg.

Heute gibt es kaum mehr eine Fibel, die nicht durch ein Handbuch, das die Angabe von detaillierten Einzelschritten aufzeigt, dem Lehrer sehr viel Arbeit abzunehmen versucht (und dabei leider auch häufig zur „Gängelei“ neigt).

Der vorliegende Lehrplan für das Erstlesen gibt durch seinen klaren Aufbau dem Lehrer wieder etwas von der Eigenverantwortung zurück. Er zeigt ihm durch die einfache und doch exakte Zielformulierung den Weg und pflastert ihm gleichermaßen diesen Weg noch mit den „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ aus. Er zeigt aber auch, wie sehr der gesamte Lehrplan auf einen kindorientierten, der Vermittlung von grundlegendem Wissen bezogenen Unterricht aufgebaut ist. Viel Geduld braucht der Lehrer zur Umsetzung eines jeden Leselernverfahrens und – auch im Sinne des erzieherischen Unterrichts – Liebe zum Schulneuling.

Literaturhinweise

Bleidick: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. 1966

Bosch: Grundlagen des Erstleseunterrichts. 1961

Exner: Anregung und Hilfe zur Differenzierung im Erstleseunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung 10/1971

Exner: Fachbereich Deutsch: Erstlesen (2). In: Handbuch der Unterrichtspraxis. Band 2. 1973

Exner und Well: Unterrichtspraktisches Lehrerhandbuch für alle Ausgaben der Fibel „Heiner und Hanni lernen lesen“. 1977

Günnewig: Lesen lernen. In: Lernen und Lehren in der Grundschule. 1977

Heuß: Fachbereich Deutsch: Erstlesen (1), s. o.

Lichtenstein-Rother: Schulanfang. o. A.

Meiers: Studiengang „Erstlesen“. In: Grundschuldidaktik. 1979

Mücke: Der Grundschulunterricht. 1970

Müller: Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. 1964

Niemeyer: Erstlesen. In: Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. 1981

Rabenstein: Erstleseunterricht. In: Erstunterricht. 1974

Anmerkungen

1 Mücke: Der Grundschulunterricht. 1970, S. 160

2 Wilkinson (1975): „Wahrscheinlich besteht der beste Weg, ein kleines Kind auf das Lesen vorzubereiten, darin, es auf dem Schoß zu halten und ihm immer und immer wieder Kindergeschichten aus aller Welt, die es mag, vorzulesen, während das Kind dem Text mit Augen und Ohren folgt. Mit der gedruckten Seite vor sich erfährt so der Lernende eine wirkliche Einführung in die Beziehung von graphischen Symbolen und Sprache. Die gedruckte Seite spricht.“

3 Exner: Unterrichtspraktisches Lehrerhandbuch für alle Ausgaben der Fibel „Heiner und Hanni lernen lesen“

4 Exner: Anregung und Hilfe zur Differenzierung im Erstleseunterricht. In: „Blätter für Lehrerfortbildung“, 10/1971

5 Rabenstein: Erstunterricht. 1974

6 Exner: Fachbereich Deutsch: Erstlesen (2). In: Handbuch der Unterrichtspraxis. Band 2. 1973

7 siehe Lichtenstein-Rother: Der Aufbau des Leselehrgang, a. a. O.

Weiterführendes Lesen

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

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

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

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

1.—4. JAHRGANGSSTUFE

1. Lesefertigkeit

1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen

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

Wortweises Aufbauen der Lesezeile

Sammeln und Ordnen von Wörtern mit gleichen Lautzeichengruppen

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

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

Achten auf die Endungen

„Blitzlesen“ (kurzes Zeigen von Wortkarten)

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

Verwenden von Leseferien, Lesepeil

Markieren von Satzzeichen, Sinnschritten

1.2 Flüssig lesen

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

Abdecken des Textes, um unnötiges Zurückschauen zu vermeiden

Zeilenübergreifendes Lesen

Lesen von Sätzen, bei denen Wörter fehlen

2. Arbeit mit Texten

2.1 Aus einfachen Texten selbständig Informationen gewinnen

Beantworten von Fragen im Anschluß an den Text

Erschließen neuer Wörter aus dem Zusammenhang

Markieren bzw. Herausschreiben informationstragender Wörter und Sätze

Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem

Wiedergeben der Kernaussage mit eigenen Worten

Gliedern des Textes in Abschnitte

Anweisungen aus Texten entnehmen und ausführen

Veranschaulichen der Informationen durch Anfertigen einer Zeichnung

Suchen und Nachlesen in kindgemäßen Nachschlagewerken

1.—4. Jahrgangsstufe

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

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
— Dialogstücke	Bearbeitung im Rollenspiel: Kennzeichnen des Sprecherwechsels Üben des Aufeinanderhörens und Dialogsprechens Einfühlen in die Dialogrolle Vergleichen und Beurteilen unterschiedlicher Darstellungsweisen
— Gedichte	Einfühlen in Sinn und Sprechgestalt durch Zuhören und Sprechen Verdeutlichen von Lautmalerei Beschreiben der verwendeten Bilder Vorstellen von Gedichten zum gleichen Thema Erschließen von Inhalt und Sprechgestalt Lernen von Gedichten, z. B. für Feiern
— Alltags- und Gebrauchstexte	Aufsuchen von Texten in Zeitungen, Zeitschriften, Sachbüchern Gegenüberstellen von Sachberichten und Erlebnis Erzählungen; Überlegen, wozu man solche Texte verwendet Betrachten der graphischen Struktur von Texten
2.7 Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen	Vorstellen von Lieblingsbüchern; Vorlesen einer besonders lustigen, traurigen, wichtigen Stelle Anlesen eines Buches aus der Klassen- oder Schulbücherei Einrichten einer ansprechenden Lesecke Lesen von Buchprospekten, Besprechungen und Klappentexten Lesen einer Ganzschrift Beurteilen von Büchern nach einfachen Bewertungsmaßstäben, z. B. Art des Textes, Verständlichkeit, Lesbarkeit, Illustration Bilden der eigenen Meinung über das gelesene Buch Teilnehmen an einer Autorenlesung, einem Bücherquiz, einem Vorlesewettbewerb Selbstverwalten der Klassenbücherei Durchführen einer Buchausstellung Besuch einer Bücherei, einer Buchhandlung

Weiterführendes Lesen

Fachdidaktische Leitgedanken

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

Zielsetzungen des weiterführenden Lesens

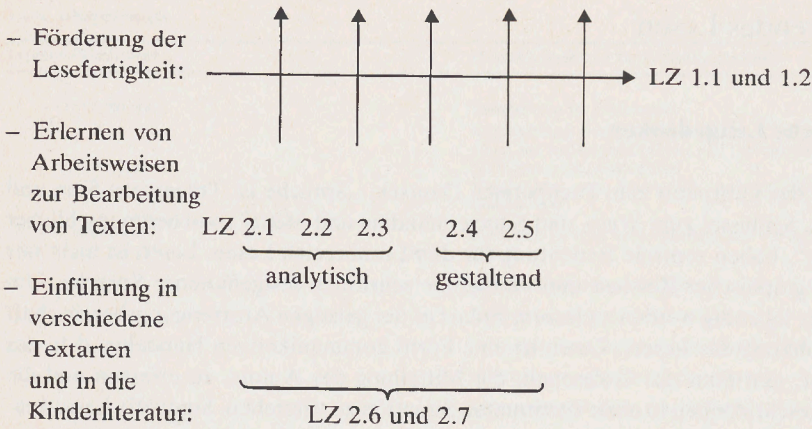
Aus den Vorbemerkungen des Lehrplans zum weiterführenden Lesen ergeben sich richtungsweisende Zielsetzungen: „Der Schüler soll befähigt werden, verschiedenartige Texte zu erschließen, Absicht und Wirkung ihrer Gestaltung zu erkennen; sein Leseinteresse soll vertieft und erweitert werden.“ Aufgabe des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

Zur Lehrplankonzeption des weiterführenden Lesens

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

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

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



Lernzielgruppe 1: Lesefertigkeit

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

Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeit sind in der 1./2. Jahrgangsstufe als Auflockerung innerhalb des Grundlegenden Unterrichts, als integrativer Bestandteil anderer Lernbereiche des Deutschunterrichts, als Vorübung zu einem Text oder in Verbindung mit Texten im weiterführenden Lesen sowie im Rahmen der inneren Differenzierung einzusetzen.

Beispiele:

Schnellsprechverse motivieren zum Lesen und Sprechen:

- Kleine Kinder knabbern keine kleinen Kirschenkerne
- Wir wandern bei Wind und Wetter auf weiten Wegen durch Wiesen und Wälder

Lesen, erfinden und schreiben von *Abzählreimen* im weiterführenden Lesen, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch:

- Ene, mene, mule,
wir gehen in die Schule

Einsatz von *Lesespielen* im Rahmen der inneren Differenzierung:

- Lesememory (Verlag O. Maier, Ravensburg)

Bei sämtlichen Übungen zur Förderung der Lesefertigkeit ist der Sinnzusammenhang zu wahren. Neben spielerischen Elementen wirkt sich vor allem das Bewußtmachen von Erfolgen positiv auf die Lesemotivation aus.

LZ 1.1 Lautrichtig und wortgenau lesen

Lautrichtiges und wortgenaues Lesen erfordert ein *genaues Wahrnehmen der Wortdetails*. Das Wiedererkennen bekannter Wortbilder, das Herausfinden von Erkennungsmerkmalen,

das Entdecken von Unterschieden bei ähnlichen Wörtern trägt zur Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit bei. Neuere Lesebücher bieten bereits motivierende Übungen an.

Beispiele:

Suchen und lesen von Reimwörtern:

- Abends schleicht auf leiser Tatze
zu dem Kirschbaum Nachbars . . .
Klettert flink hinauf bis fast
auf den allerhöchsten . . .
Denn bekanntlich fressen Katzen
außer Mäusen auch gern . . .
- Hexe Minka
Kater P . . .,
Vogel Fu,
raus bist . . .!

Aus Texten Wörter mit gleichen Signalgruppen heraussuchen, unterstreichen oder ausschneiden:

- Das Zuselwuselied
Zusel wusel
lusel musel
schlutzenbusel
schludriani
timperani
kakerea
omenea
schludriwupp und
wuselzupp
- Ringel rangel
zingel zangel
zutzelwangel
zomowomo
lomosomo
wiklafuri
miriuri
wudrischlupp und
zuselwupp
- Der „Signalstrahl“

alles

Fallschirm

Allgäu

Unfallfahrzeuge

Ballast

Überfall

ALLGEMEIN

Halle

Metall

allein

Schweine

Beine

STEIN

kein

Gemeinde

Schreinerei

Sicherheit im *Zusammenlesen auch schwieriger Buchstaben* dient dem lautrichtigen und wortgenauen Lesen. Hier helfen Übungen, die auf Grund des Neuigkeitscharakters zum Lesen reizen oder zum Handeln auffordern.

Beispiele:

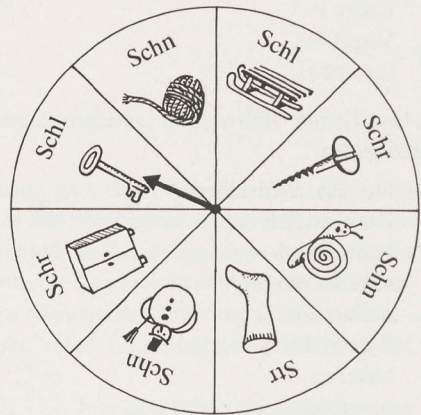
Syntheseübungen an Zahlen einer fremden Sprache:

- italienisch: 1 uno, 2 due, 3 tre, 4 quattro
- finnisch: 1 yksi, 2 kaksi, 3 kolme, 4 neljä

Lesen von Wörtern mit Konsonantenhäufungen

Hierbei eignet sich eine „Anlautscheibe“, die im Ravensburger Lernspiel „Wörter sind nur halb so schlimm“ enthalten ist, die aber auch selbst angefertigt werden kann:

Drehbare Zeiger weisen auf die zu bildenden Wörter, deren Auffinden durch Bilder erleichtert wird. Durch Rätsel oder Reimwörter läßt sich diese Übung auch erweitern.



Lautrichtiges und wortgenaues Lesen wird auch durch das *Unterscheiden ähnlicher Wörter* gefördert. Der Schwierigkeitsgrad der Übungen läßt sich stets steigern: vom einfachen Vokalaustausch über das Weglassen oder Hinzufügen von Konsonanten bis zum Aufsuchen von „Druckfehlern“. Gerade die Einsicht in die Bedeutungsveränderung von Wörtern durch einen Buchstaben trägt zum genauen Lesen bei.

Beispiele:

Vokalaustausch:

Wind	wundern	schlucken	Schloß
Wand	wandern	schlecken	Schluß

Austausch oder Weglassen von Konsonanten:

Gras	Blume	Schaf	Gras	Brett	Motor
Glas	Bluse	Schal	Gas	Bett	Moor

„Druckfehler“ innerhalb eines Textes motivieren besonders zum genauen Lesen:

- Das unausgeschlafene L (Anton Krilla)

Leider war das l unausgeschlafen und zerstreut. Es setzte sich immer auf den falschen Platz in der Schulklasse. Der Lehrer sagte: „Du lachst die Schumaufgabeln zur Slafe doppert.“

Da kachten die Schüner, knarrten die Tür zu und riefen ganz schlenn nach Lause.

Für sämtliche Übungen gilt: Sie sollen in einer entspannten Atmosphäre lustbetont durchgeführt werden. Ferner muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, seine zunehmende Lesesicherheit beweisen zu können.

LZ 1.2 Flüssig lesen

Wortgenaues Lesen ermöglicht noch kein flüssiges Lesen. Wir treffen in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe viele Schüler an, die langsam Wort für Wort lesen und anschließend Schwierigkeiten bei der Wiedergabe des Sinngehaltes aufweisen. Um Sinnschritte zu erfassen, ist ein Überblicken von Wörtern und Wortgruppen notwendig. Um die Schüler in dieser Fähigkeit zu schulen, lassen sich Übungen zur *Vergrößerung des Sehfeldes* einsetzen, die gleichzeitig eine Steigerung des Lesetempos bewirken.

Beispiele:

Übungen zur Erweiterung der „Blickspanne“:

– Pyramidentext: „Lesebaum“ (Magda Motté)

Wir
lesen
zu Hause
und in der Schule
während der Ferien
und in der Schulzeit
alles, was wir lesen können:
Zeichen, Buchstaben, Spuren, Noten,
Texte, Bilder, Zeitungen, Schilder, Bücher,
Geschichten, Comics, Berichte, Gedichte, Stücke

– Lesen zusammengesetzter Wörter:

Papier
Papiertaschen
Papiertaschentuch
Papiertaschentuchbehälter

– Lesen kurzer, senkrecht geschriebener Wörter:

Eins, zwei,
Polizei,
drei, vier,
Offizier,
fünf, sechs,
alte Hex,
sieben, acht,
gute Nacht.

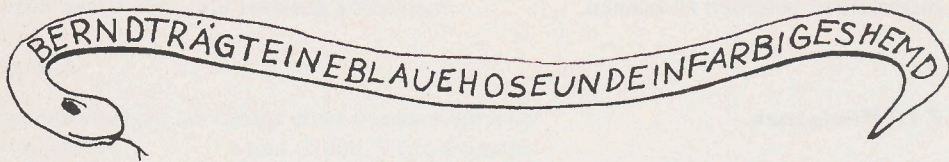
Diese Anordnung bereitet das Lesen des Spaltensatzes vor. Eine Gliederung in Sinnschritten ist in der 1./2. Jgst. notwendig.

– Überblicken einer Zeile:

Wer hat sich hier versteckt?

NNNNNNNNNNNNNNNNNNNNANNANNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNNN
PPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPETERPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPPP

- Gliedern von Sätzen, die ohne Wortabstände geschrieben sind:



Flüssiges Lesen wirkt sich günstig auf das Sinnverständnis aus. Durch die Erweiterung des Blickfeldes kann der Gesamtzusammenhang des Textes leichter erfaßt werden. – Übungen zur *Steigerung des Lesetempos* tragen ebenfalls dazu bei, das Lernziel „flüssig lesen“ zu erreichen.

Beispiele:

- Blitzlesen: Wortkarten werden nur kurzfristig aufgedeckt; die Zeitdauer kann variiert werden.
- Wortwiederholungen in einem Text schnell auffinden

Erschwerend für flüssiges Lesen sind die, in der 1./2. Jahrgangsstufe noch anzutreffenden, lesebegleitenden Bewegungen: leises Mitsprechen, Kopfbewegungen. Diese müssen abgebaut werden.

Lernzielgruppe 2: Arbeit mit Texten

Die zu dieser Gruppe gehörenden ersten drei Lernziele bauen aufeinander auf und dienen der Textanalyse: LZ 2.1 fordert das inhaltliche Erschließen von Texten, LZ 2.2 verlangt vom Leser eine Auseinandersetzung mit der kommunikativen Wirkung von Texten, während LZ 2.3 die kritische Betrachtungsweise beim Lesen der Texte anstrebt. Mit dem LZ 2.4 wird das klanggestaltende Lesen als ein wesentliches Moment des Vorlesens angesprochen. Die Förderung gestalterischer Kräfte des Schülers im Umgang mit Texten beinhaltet das LZ 2.5. Diese verschiedenen Arbeitsweisen zur Erschließung von Texten sind in Verbindung mit den Lernzielen 2.6 und 2.7 zu sehen. Im Laufe des Schuljahres sollen die Schüler mit epischen Kleinformen, Dialogstücken, Gedichten und Alltags- und Gebrauchstexten in Berührung kommen und den sachgemäßen Umgang mit ihnen lernen. Neben den genannten Textarten sollen die Schüler in die Kinder- und Jugendbuchliteratur eingeführt werden.

LZ 2.1 Aus einfachen Texten selbständig Information gewinnen

Die Informationsentnahme aus Texten dient vor allem der Wissenserweiterung. Sie setzt beim Leser überschauendes Lesen zum besseren Sinnverständnis voraus. In der 1./2. Jgst. bereiten hierbei die unbekanntesten Wörter im Text Schwierigkeiten. Eine isolierte Worterklärung ist nach Möglichkeit zu vermeiden, da sie den lesedidaktischen Zielsetzungen nicht entspricht. Meistens kann die Bedeutung aus dem Kontext geschlossen werden. Sprachbildende Arbeit in sämtlichen Lernbereichen des Deutschunterrichts wirkt sich hierfür sehr positiv aus: Übungen mit Wortfeldern und Satzstrukturen erweitern den Wortschatz beispielsweise.

Folgende Verfahrensweisen dienen der selbständigen Informationsgewinnung aus Texten:

- Stellen gezielter Fragen an einen Text
- Herausfinden wichtiger Aussagen aus dem Text
- Gliedern des Textes nach Abschnitten
- Herausschreiben wesentlicher Angaben
- Umgehen mit verschiedenen Informationsquellen (Wörterbüchern)
- Befolgen von Anleitungen (Bastel- und Spielanweisungen)

Beispiele:

Entnehmen wesentlicher Aussagen beim Lesen einer Suchanzeige:

Evi hat ihren Geldbeutel verloren. Er ist aus rotem Leder und herzförmig. Man kann ihn mit einem Reißverschluß öffnen. Der Geldbeutel war sehr teuer.

Arbeitsaufträge:

- Unterstreiche die Wörter, die den Geldbeutel genau beschreiben!
- Zeichne den Geldbeutel und vergleiche die Zeichnung mit der Beschreibung im Text
- Welcher Satz ist nicht so wichtig?

Informationsentnahme aus Sachtexten:

Eichhörnchen (Schülerlexikon)

etwa 25 cm langes Nagetier mit buschigem, etwa 20 cm langem Schwanz und langen Haarpinseln an den Ohren. Das Fell ist rot bis rotbraun, seltener grau oder schwarz. Das Eichhörnchen klettert schnell und springt sehr geschickt, wobei der Schwanz zum Steuern benutzt wird. Sein Nest (Kobel) wird meist in Astgabeln angelegt und mit Moos gut gepolstert.

Fragen zum Text:

- Wie groß ist das Eichhörnchen?
- Wie lang ist sein Schwanz?
- Wie sieht das Fell meistens aus?
- Wie wird das Nest genannt?

Verstehen von Anleitungen (Vorformen)

Zettel mit verschiedenen Anweisungen werden an die Schüler verteilt, z. B.: Schreibe an die Tafel deinen Namen! Schneide von dem Zettel ein Stück ab!

Die Schüler machen die Anweisung vor, die Mitschüler müssen die Anweisung erraten. Anschließend wird mit der vorgelesenen Anweisung verglichen.

Das inhaltliche Erschließen von Texten ist nicht nur zum Zweck der Information wichtig. Das Erfassen des Textinhalts ist Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Texten überhaupt.

LZ 2.2 Sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen

Bereits in der 1./2. Jgst. sollen sich die Schüler ihrem Entwicklungsstand entsprechend mit Texten auseinandersetzen. Aufbauend auf die jeweilige inhaltliche Erschließung sollen die Schüler die Intention des Textes erfassen. Um die Kinder dieser Altersstufe nicht zu überfordern, sind nachfolgende Kriterien an den Text zu stellen:

- Der Inhalt des Textes sollte möglichst konkret sein und aus dem Erfahrungsraum der Sechs- und Siebenjährigen stammen
- Die Struktur des Textes soll übersichtlich und durchschaubar sein. Die grammatikalischen Satzkonstruktionen müssen überschaubar sein. Die Anordnung nach Sinneinheiten und Sinnschritten erleichtert für diese Altersgruppe die Textaufnahme.
- Die Wortwahl soll dem passiven Wortschatz der Schüler entsprechen. Eine Häufung schwieriger Wörter ist zu vermeiden. Weniger geläufige Wörter sollen aus dem Kontext verstanden werden können.

Bei der Auseinandersetzung mit Texten ist die Lehrplanvorbemerkung zum weiterführenden Lesen zu beachten: „Die Förderung der Lesefreude hat Vorrang vor nur verstandesmäßiger Auseinandersetzung mit Textinhalt, -aufbau und -art.“

Beispiel:

Die Geschichte vom lächelnden Bahnbeamten (U. Wölfel)

Ein Mann hatte sehr schlechte Augen.
 Aber nie setzte er seine Brille auf.
 Er fand sich mit der Brille nicht schön genug.
 Einmal wartete er im Bahnhof auf einen Zug.
 „Hat der Zug Verspätung?“ fragte er einen Bahnbeamten.
 Der lächelte freundlich, aber er gab dem Mann keine Antwort.
 „Ich kann die Uhr nicht erkennen,
 weil ich so schlechte Augen habe“, sagte der Mann.
 Wieder lächelte der Bahnbeamte nur und sagte nichts.
 „Das ist doch nicht zum Lachen!“ sagte der Mann.
 „Also bitte: wieviel Uhr ist es?“
 Der Bahnbeamte lächelte weiter.
 „Haben Sie Grießbrei in den Ohren?“, fragte der Mann.
 Der Bahnbeamte lächelte.
 „Lachen Sie nicht so blöd!“ rief der Mann.
 „Ich werde mich über Sie beschweren!“
 Wütend lief der Mann ans Ende vom Bahnsteig.
 Der Bahnbeamte lächelte hinter ihm her.
 Er war nämlich ein Plakatbild.

Zum Text:

Ursula Wölfel über ihre Texte: „Ich möchte, daß meine Bücher und Geschichten für Kinder so sind wie das, was man wirklich erlebt.“
 Es handelt sich bei diesem Text um eine Umweltgeschichte, die aus dem Erfahrungsraum der Kinder stammt. Die Hinauszögerung der Pointe verleiht dem Text Spannung und führt am Ende zur Komik der Situation, die von den Kindern dieser Altersstufe erfaßt wird. Das menschliche Problem der Eitelkeit (keine Brille aufsetzen wollen) können Kinder gut nachempfinden. In dieser Geschichte wird es humorvoll dargestellt und daher gern angenommen.

Unterrichtspraktische Anregungen

Weckung des Leseinteresses:

- TA: Die Geschichte vom lächelnden Bahnbeamten
- Schülervermutungen zum Inhalt der Geschichte

Begegnung mit dem Text:

- Lehrervortrag bis . . . der Bahnbeamte lächelte (Zeile 14)
- Vermutungen der Schüler
- Stilles Erlesen des Textendes
Zusatzauftrag für schnellere Leser:
Unterstreiche, was der Mann zum Bahnbeamten sagt!
Kreuze die lustigste Stelle an!
- Ungelenkte Aussprache zum Text

Arbeit am Text:

- Der Lehrer stellt Leitfragen zur inhaltlichen Erschließung des Textes (z. B. Warum setzte der Mann keine Brille auf? Was wollte der Mann vom Bahnbeamten wissen?)
- Die Schüler belegen ihre Antworten mit den entsprechenden Textstellen. Bei den Fragen des Mannes Einbringen der Klanggestalt, da hiermit der dynamische Aufbau des Textes erlebbarer wird.
- Im Klassengespräch Auseinandersetzung mit der Situation: Ärger nur aus Eitelkeit (Die tiefere Aussage „Eitelkeit macht blind“ wird von den Schülern dieser Alterstufe kaum gefunden)

Ausklang:

- Klanggestaltendes Lesen durch die Schüler
- Rollenspiel

LZ 2.3 Texte kritisch betrachten

Durch die Anbahnung der kritischen Textbetrachtung soll der Schüler zu einer Beurteilung des Gelesenen angehalten werden. Die Gläubigkeit an alles Gedruckte ist bewußt zu hinterfragen, allerdings ist nicht zur Kritiksucht herauszufordern. Die kritische, distanzierte Haltung kann sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die stilistischen Mittel des Textes beziehen. Schüler der 1./2. Jgst. können zu dieser Lesehaltung angeregt werden, indem sie Texte auf ihre Übereinstimmung mit der Wirklichkeit hin überprüfen, indem sie Sprache in Bezug auf ihre Wirkung betrachten.

Beispiele:

- Übertreibungen in der Werbesprache:
HONI – Saft bringt Riesen-Kraft
SAMO wäscht superweiß
- Wirkung sprachlicher Formulierungen:
Gib mal den Stift her! Kannst du mir den Stift leihen?
Hau ab, ich habe zu tun! Ich habe jetzt keine Zeit.
Komm doch später!
- Überprüfen des Inhalts auf seine Richtigkeit:
Eine Maus ist in der Speisekammer. Sie hat sich hinter einem Topf versteckt. Wahrscheinlich ist sie durch das Loch in der Wand hereingekommen. Sie hat schon zwölf Löcher in den Käse gefressen. Nun sucht sie noch Speck.

LZ 2.4 Texte klanggestaltend lesen

Das laute Vorlesen lebt von der Klanggestalt. Der Leser versucht hier, die Zuhörer anzusprechen, sie zum Miterleben anzuregen. Je einfühlsamer klanggestaltend gelesen werden kann, desto eindrucksvoller wirkt der Text. Klanggestaltendes Lesen setzt eine geschulte Lesefertigkeit voraus. Die Intention des Textes muß erkannt werden können, um die angemessene Klanggestalt zu finden. Häufig wird daher das klanggestaltende Lesen nach Abschluß der Textanalyse eingesetzt. Manche Texte, insbesondere Dialogtexte, bieten sich auch für die Integration des klanggestaltenden Lesens während der Phase der Texterschließung an. Hier kann das „Wiederherstellen der Rede“ zur Sinnerfassung beitragen. Für die Schüler der 1./2. Jgst. sind einfache Texte auszuwählen, an denen sich die Klanggestalt erproben läßt. Geeignet sind am Anfang Streitgespräche, da sie von den Schülern gut nacherlebt werden können und die Identifikation mit der Rolle erleichtern.

Beispiel:

Streit um die Fernsehsendung

Renate hat den Fernseher eingeschaltet.

Sie sieht „Wickie“.

Udo kommt herein.

„Was guckst du dir an?“

„Wickie“.

„Ich will aber die Sportschau sehen“, ruft Udo.

„Kommt nicht in Frage. Ich war zuerst hier.“

„Ich bin älter als du.“

„Quatsch. Du hast auch nicht mehr zu sagen.“

„Ich mache dir einen Vorschlag: Wir lösen aus.“

Methodische Anregungen:

- Lesen mit verteilten Rollen, wobei verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten versucht und auf ihre Wirkung überprüft werden
- Vergleichen der Klanggestalt mit der beabsichtigten Wirkung
- Szenische Darstellung
- Erfinden eines Streitgesprächs (Nachgestaltung des Textes) für die besseren Leser
- Differenzierungstext zur Erprobung der Klanggestalt für die schwächeren Leser (Kursivdruck kennzeichnet die beabsichtigte Betonung):

<i>ich will</i>	<i>ich will nicht</i>
<i>ich will</i>	<i>ich will nicht</i>
<i>ich will</i>	<i>ich will nicht</i>
<i>ich will</i>	<i>ich will nicht</i>
<i>ich will</i>	<i>ich will nicht</i>

Neben Dialogtexten sind für die Schüler der 1./2. Jgst. auch Klanggedichte zur Entdeckung der Klanggestalt geeignet. Hierbei kann der Fachbereich Musik- und Bewegungserziehung unterstützende „Klanghilfen“ geben. Das Gedicht „Traktor-Geknatter“ von Hans Adolf Halbey läßt sich in diesem Zusammenhang gut einsetzen.

Schwieriger sind Texte zu gestalten, bei denen Sinnschritte und Sinnwörter erst herausgefunden werden müssen. Hierfür bieten sich kleine Übungen an:

Beispiele:

- zum Auffinden von Sinnschritten:

Zehn Finger habe ich an jeder Hand
fünf und zwanzig an Händen und Füßen.

Arbeitsauftrag:

An welchen Stellen muß eine Pause gemacht werden,
damit der Satz einen Sinn gibt?

- zum Erkennen von Sinnwörtern:

Ich fahre nach München.

Erproben des Aussagegehaltes bei unterschiedlicher Betonung:

Ich fahre nach München. (kein anderer)

Ich fahre nach München. (ich gehe nicht)

Ich fahre nach München. (nicht nach Hamburg)

LZ 2.5 Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen

Mit diesem Lernziel ist die Aufforderung verbunden, nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv mit Texten umzugehen. Diese Lesehaltung regt die Phantasie an, weckt gestalterische Kräfte im Kind und fördert die Freude am Lesen. Da Schüler noch unbefangener an Texte herangehen, zeigen sie oft großen Einfallsreichtum. Möglichkeiten zur Verwirklichung dieses Lernziels bieten Texte, die zur Nach-, Um- und Eigengestaltung anregen.

Beispiele:

- Wie geht es? („Konkrete Poesie“)

es geht bergab
es geht bergauf
es geht herab
es geht hinauf

jetzt geht es grad
jetzt geht es krumm
jetzt geht es immer
jetzt geht es rind herum

- Ein Zauberspruch, um eine verlorene Sache wiederzufinden (zur Nachgestaltung)
O mise mause maas,
was ich zuvor besaß,
o malla mirra mooren,
das habe ich verloren.
...

LZ 2.6 Begegnung mit einigen Textarten

Dieses Lernziel ist nicht isoliert von den vorherigen zu sehen. Es nennt die Textarten, die dem Schüler der 1./2. Jgst. begegnen sollen, mit denen er sich auseinandersetzt, an denen er Freude empfinden kann. Obwohl eine „verstandesmäßige Auseinandersetzung“ nicht das primäre Ziel im Umgang mit Texten ist, zeigen die unverbindlichen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung, daß charakteristische Merkmale epischer Kleinformen herausgestellt werden können. In der 2. Jgst. bieten sich vor allem Fabeln an, deren hintergründige Handlung einfach zu erfassen ist.

Beispiel:

Die beiden Ziegen (A. L. Grimm)

Zwei Ziegen begegneten sich auf einem schmalen Steg.

Die eine wollte herüber, die andere hinüber.

„Geh mir aus dem Weg!“ sagte die eine.

„Was fällt dir ein?“ rief die andere,

„ich war zuerst auf der Brücke.

Geh du zurück und laß mich hinüber!“

„Das sagst du mir?“ versetzte die erste.

„Ich bin so viel älter als du

und sollte dir weichen? Nimmermehr!“

Keine von beiden wollte nachgeben,

und so kam es vom Zank zum Streit.

Sie hielten ihre Hörner vorwärts

und rannten zornig gegeneinander.

Von dem heftigen Stoße

verloren beide das Gleichgewicht.

Sie stürzten miteinander

in den reißenden Bach,

aus dem sie sich nur mit großer Mühe

ans Ufer retteten.

Zum Text:

In dieser einfachen Fabel ist die vordergründige Handlung die zunehmende Aggression zweier Ziegen, die von den Kindern gern nacherlebt wird. Da die Tiere menschliche Eigenschaften aufweisen, ergibt sich aus ihrem Verhalten eine „Lehre“, die schlußfolgernd gezogen werden soll.

Methodische Hinweise:

Als *Motivation* könnte der erste Satz des Textes dienen, der zu Spontanäußerungen der Schüler führt.

Die *inhaltliche Erschließung* sollte unter Einbeziehung des klanggestaltenden Lesens erfolgen. Leitfragen sind sparsam zu verwenden.

In der *Reflexionsphase* wird das Verhalten dieser Ziegen mit der Wirklichkeit verglichen. Die Schüler erkennen, daß in dieser Geschichte sich die Tiere wie Menschen verhalten. (Ein Merkmal der Fabel)

Die gemeinsame Beurteilung des Verhaltens ergibt die „Lehre“, als zweites Merkmal einer Fabel

Im methodischen Vollzug ist darauf zu achten, daß sich der Lehrer bei der Erarbeitung der Fabellehre zurückhalten sollte. Die Stilkriterien sollten bei der ersten Fabel nicht überbetont werden. Der formale Aspekt darf nicht zum Selbstzweck werden!

Beispiele für den Einsatz anderer im Lehrplan genannter Textarten erfolgte unter den bisher ausgeführten Lernzielen.

LZ 2.7 Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen

Die häuslichen Lesegewohnheiten regen vielfach nicht zum Lesen von Büchern an. Diese Erziehungsarbeit liegt daher in zunehmendem Maße im Aufgabenbereich der Schule. Um Schüler der 1. und 2. Jahrgangsstufe zum Lesen von Büchern zu motivieren, bietet sich das „Projekt“ an: Wir richten eine Lesecke ein. Auch mit bescheidenen Mitteln läßt sich dies in jedem Klassenzimmer verwirklichen. Hier sollen Bücher aufliegen, die zum Beispiel vor dem Unterricht oder in freien Gestaltungseinheiten (Pädagogischer Freiraum) betrachtet und gelesen werden können. In der 1. Jgst. handelt es sich vorwiegend um Bilderbücher mit kurzen Texten, in der 2. Jgst. nehmen die Texte einen größeren Raum ein. Als Hilfe für die Auswahl geeigneter Bücher dienen Empfehlungen des „Arbeitskreises für Jugendliteratur“.

Methodische Vorgehensweise bei Büchern der 1. Jahrgangsstufe:

- Vorstellen von Lieblingsbüchern
- Betrachten des Umschlagbildes – Vermutungen zum Inhalt
- Vorlesen durch den Lehrer oder durch gute Leser
- Aussprache zu den schönsten, traurigsten, lustigsten Stellen
- Vergleich mit den anfänglichen Vermutungen
- Malen eines Bildes zu einem frei gewählten Abschnitt
- Szenische Ausgestaltung einer Situation

Da Lesen innere Vorstellungsbilder erzeugt, ist es günstiger, wenn Kinder ohne vorherige Fixierung durch Bildbetrachtungen sich bildlich frei ausdrücken.

Ausführliche unterrichtspraktische Beispiele zur Kinder- und Jugendliteratur dieser Altersstufe finden sich im Akademiebericht Nr. 48 „Der neue Lehrplan der Grundschule, Schwerpunkt 1./2. Jahrgangsstufe“ auf den Seiten 69 bis 81.

Literaturhinweise

- Akademieberichte: Der neue Lehrplan der Grundschule. Schwerpunkt: 1./2. Jahrgangsstufe. Akademiebericht Nr. 48, 1981
- Greil J./Kreuz A.: Umgang mit Texten in Grund- und Hauptschule. Donauwörth 1976
- Müller E. P.: Lesen in der Grundschule. München 1978
- Ritz-Fröhlich G.: Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1978
- von Wedel-Wolff A./Rappsilber-Kurth D.: Weiterführender Leseunterricht. Übungen für das 2.–4. Schuljahr. Braunschweig 1978

Adelheid Auf'm Kolk

S c h r e i b e n

Erstschreiben

1. Ziele und Aufgaben

Die Schüler sollen bis zur Mitte der zweiten Jahrgangsstufe einfache Texte unter Verwendung verbindlicher Richtformen der Druck- und Schreibschrift gut lesbar und zusammenhängend schreiben können. Der Schreibunterricht steht in enger Verbindung mit dem Erlöse- und dem grundlegenden Rechtschreibunterricht. Von Anfang an soll das Kind erfahren, daß sich Schreiben nicht im bloßen Nachvollziehen vorgegebener Zeichen erschöpft, sondern der Verständigung dienen und gestalterischen Ansprüchen genügen muß. Schriftpflege ist Unterrichtsprinzip. Dies kommt in allen schriftlichen Arbeiten zum Ausdruck. Dabei ist es besonders wichtig, die Schreibfreude der Kinder zu wecken und zu erhalten. Die vorbildliche Lehrerhandschrift ist Voraussetzung für den Lernerfolg.

2. Hinweise zum Unterricht

Die Druckschrift ist als einfachste Schriftform Ausgangsschrift für den Schulanfänger. Sie entlastet den Schüler auch deshalb, weil er zunächst nur an einem Zei-

chensystem schreiben und lesen lernt. Mit der Druckschrift kann sich das Kind frühzeitig schriftlich mitteilen. Dies führt zu Erfolgserlebnissen und erhöht die Lernfreude. Die Druckschrift ist über die erste Jahrgangsstufe hinaus in der gesamten Grundschulzeit anzuwenden.

Gezielte Lockerungs- und Kräftigungsübungen begleiten das Druckschriftschreiben von Anfang an und wirken einer Verkrampfung der Schreibhand entgegen. Zu einem späteren Zeitpunkt einsetzende Bewegungsübungen bereiten das Erlernen der Schreibschrift vor, das etwa ab Februar/März beginnt, und begleiten den gesamten Schreiblehrgang. Die Schreibschriftformen dürfen nicht durch Verbinden von Druckbuchstaben gewonnen werden, da Druck- und Schreibschrift verschiedene graphische Systeme darstellen, deren Eigengesetzlichkeit zu wahren ist.

Bei leichter Linkshändigkeit eines Kindes kann der Lehrer behutsam zum Gebrauch der rechten Hand anregen. Ausgeprägte Linkshänder dürfen nicht gezwungen werden, die Schreibhand zu wechseln.

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Ziele, die den Schreiblehrgang vorbereiten und ständig begleiten	
1.1 Äußere Bedingungen für das Schreiben beachten	Anpassen der Stühle und Tische an die Körpergröße der Schüler Beachten der jeweils günstigsten Aufstellung, z. B. für Lichteinfall, Blick zur Tafel Einüben der richtigen Körper- und Schreibhaltung Abstimmen von Schreibgerät, Schreibmaterial und Schriftgröße
1.2 Grob- und feinmotorische Bewegungen ausführen	Kräftigungsübungen, z. B. Kneten, Falten, Biegen, Reißen; Lockerungsübungen, besonders für Schulter-, Arm- und Handmuskulatur; Fingerspiele, rhythmische Bewegungsspiele Bewegungsabläufe im Wechsel von der Grob- zur Feinmotorik, z. B. Schlangenlinien in der Turnhalle gehen; dann in der Luft, auf der Bank und auf dem Papier in verschiedenen Größen darstellen
1.3 Freude am graphischen Gestalten gewinnen	Selbständiges Anordnen von Grundformen, z. B. Girlanden in verschiedenen Farben, Größen, Gruppierungen Erfinden von Ornamenten und Gestalten mit Fingerfarben, Faserstiften Graphisches Umsetzen rhythmischer Bewegungsfolgen Individuelles Ausgestalten von Schreibblättern
2. Ziele für den Schreiblehrgang	
2.1 Grundlegende Formelemente der Druckschrift erfassen und im richtigen Bewegungsablauf ausführen (Anhang I)	Üben einzelner Formelemente, auch in Reihen und Gruppierungen; Wechseln von Schriftgröße und Schreibgerät

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.2 Druckbuchstaben im richtigen Bewegungsablauf darstellen (Anhang II)	<p>Zusammenfügen der Formelemente zu Buchstaben, z. B.</p> <p style="text-align: center;">o → a</p> <p>Hilfen für das Einprägen, z. B. „A sieht aus wie ein Dach“</p> <p>Erkennen von Anfangspunkten und Bewegungsrichtungen</p> <p>Ordnen des gewonnenen Buchstabenbestands: farbiges Markieren gleicher Formteile; Zusammenstellen von Buchstabengruppen mit gleichen Grundelementen; Vergleich von leicht verwechselbaren Buchstaben, z. B. l-t, d-b, p-q</p> <p>Gruppieren von Groß- und Kleinbuchstaben</p>
2.3 Wörter und Sätze gut lesbar in Druckschrift schreiben	<p>Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern und Sätzen; dabei Schreiben als sinnvolles Tun erfahren, z. B. Bilder beschriften, Wörter sinngemäß in Texte einsetzen</p> <p>Rechtschriftliches Sichern einfacher Wörter des Grundwortschatzes</p>
2.4 Ziffern formgerecht und im richtigen Bewegungsablauf darstellen (Anhang III)	<p>Erkennen von Anfangspunkten und Bewegungsrichtungen</p> <p>Unterscheiden ähnlicher Ziffern</p>
2.5 Grundlegende Formelemente der Schreibschrift erfassen und im richtigen Bewegungsablauf ausführen (Anhang IV)	<p>Vorbereitung: Vergleich von Druck- und Schreibschrift</p> <p>Einführen der Bewegungselemente in ihrem Bewegungsablauf; Erkennen von Anfangspunkten und Bewegungsrichtungen</p> <p>Unterstützen des Bewegungsablaufes durch rhythmisches Sprechen</p> <p>Üben einzelner Formelemente und Bewegungsabläufe unter Wechsel der Schriftgröße</p> <p>Bilden von Reihungen, aus denen sich leicht erste Wörter in Schreibschrift entwickeln lassen, z. B.</p> <p style="text-align: center;"><i>uu uu elee eile</i></p>
2.6 Buchstaben der Schreibschrift im richtigen Bewegungsablauf darstellen (Anhang V)	<p>Ableiten von Buchstaben aus Bewegungselementen</p> <p>Erkennen von Anfangspunkten und Bewegungsrichtungen</p>
2.7 Wörter und kurze Texte gut lesbar und zügig in Schreibschrift ab- und aufschreiben	<p>Lautieren, Benennen und Hervorheben prägnanter Buchstaben und Buchstabengruppen vor dem Abschreiben</p> <p>Beschreiben und Vormachen schwieriger Bewegungsabläufe, z. B. Haltepunkte, Deckstriche, Richtungswechsel, Verbindungsstriche</p> <p>Vorbereiten des Aufschreibens, z. B. durch gründliches Betrachten des Wortbildes und schrittweises Abdecken der Vorlage</p> <p>Schreiben von Reihensätzen zum Einschleifen bestimmter Bewegungsabläufe, z. B. Otto malt den Ball, Otto holt den Ball</p> <p>Bereitstellen natürlicher Schreibanlässe</p> <p>Hinweis: Nur geübte Wörter nach Diktat schreiben!</p>

Weiterführendes Schreiben

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

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

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

2.—4. JAHRGANGSSTUFE

1. Die Buchstaben der Schreibschrift sicher schreiben und in Wörtern und Sätzen anwenden

Zusammenstellen formverwandter Buchstaben anhand einzelner Formelemente, z. B.

l in *l, h, b*

Farbiges Hervorheben in verschiedenen Buchstaben

Üben häufiger Buchstabenverbindungen, z. B.

Oval-Schleife *ol, al*

Schleife-Schleife *ge, ge*

Sichern schwieriger Buchstabenverbindungen, einzeln und im Wortverband, z. B.

bi - bitte, rz - Herz

2. Individuelle Schreibschwierigkeiten erkennen und beheben

Feststellen und Berichtigen von Fehlformen, z. B. bei Schleifen: Knick, Verlagerung des Schnittpunkts

Betrachten der Grundformen im Hinblick auf Formaufbau, -verwandtschaft, Bewegungsfolge, mögliche Fehlerquellen
Markieren, Nachspuren und Üben einzelner Formelemente

Vergleichen ähnlicher Buchstaben, z. B.

n - r, u - v

Beachten des Größenunterschieds zwischen Groß- und Kleinbuchstaben

Einüben der zweckmäßigen Handhabung unterschiedlicher Schreibgeräte, z. B. Bleistift, Faserschreiber, Füller

Achten auf Führungs- und Begrenzungslinien

Beratung einzelner Schüler

3. Die Schreibgeschwindigkeit unter Wahrung der Formgenauigkeit steigern

Automatisieren von Einzelbewegungen und Reihungen durch Wiederholen des gleichen Bewegungsablaufes

Nachspuren vorgegebener Buchstabenverbindungen und kurzer Wörter

Beachten einer offenen, lockeren Handhaltung

Wechseln der Druckstärke

Achten auf Formgenauigkeit

4. Schriftliche Arbeiten selbständig und ansprechend ausführen

Übersichtliches Gestalten, z. B. Rand einhalten, Blatt unterteilen

Ausnützen des vorhandenen Schreibraumes; Hervorheben durch Absetzen, Unterstreichen, Einrahmen

Gestalten durch Wechsel der Schriftart, -größe, Farbe

Lesen, Vergleichen und Bewerten des Geschriebenen

2.—4. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

5. Mit Hilfe von Wahlformen ökonomisch und geläufig schreiben

Weglassen des Anstriches am Wortanfang, z. B.

am, der

Verecken von Arkaden, z. B.

m, n, ß

Vereinfachen bei Wellenlinien, z. B.

J, K

Weglassen von Schleifen, z. B.

Ch, G

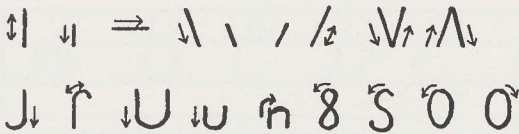
Verwenden von Buchstabenformen der Vereinfachten Ausgangsschrift, z. B.

A B C D E F 4 3

Vereinfachen von Buchstabenverbindungen, z. B.

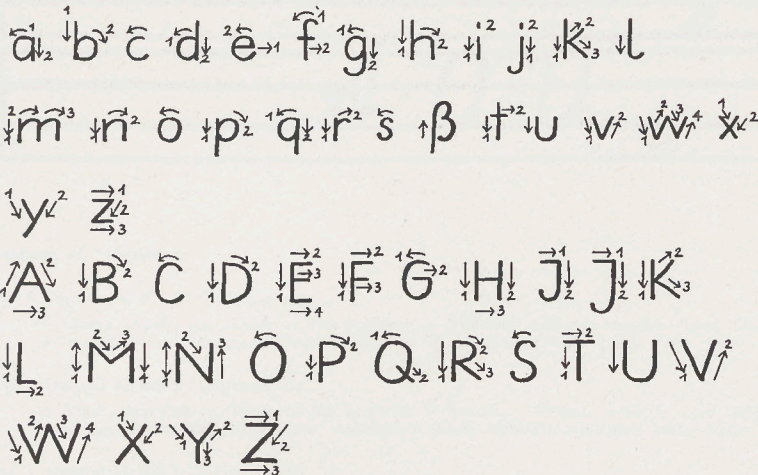
Ab

Anhang I: Grundlegende Formelemente der Druckschrift

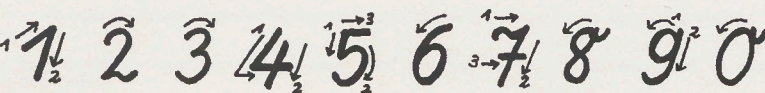


Benennung der Bewegungsabläufe: links, rechts, waagrecht, senkrecht, schräg; Strich, Abstrich, Aufstrich, Bogen, Oval, Spitze

Anhang II: Grundformen und Bewegungsabläufe der Druckschrift



Anhang III: Grundformen und Bewegungsabläufe der Ziffern



Schreiben

Anhang IV: Grundlegende Formelemente der Schreibschrift

1. Geschlossene Ovalschwünge nach links und rechts:



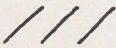
2. Schleifenschwünge nach links:



3. Gerade Abstriche:



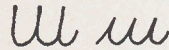
4. Rechtsschräge Aufstriche:



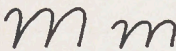
5. Winkelzüge:



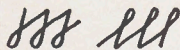
6. Girlanden



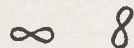
7. Arkaden:



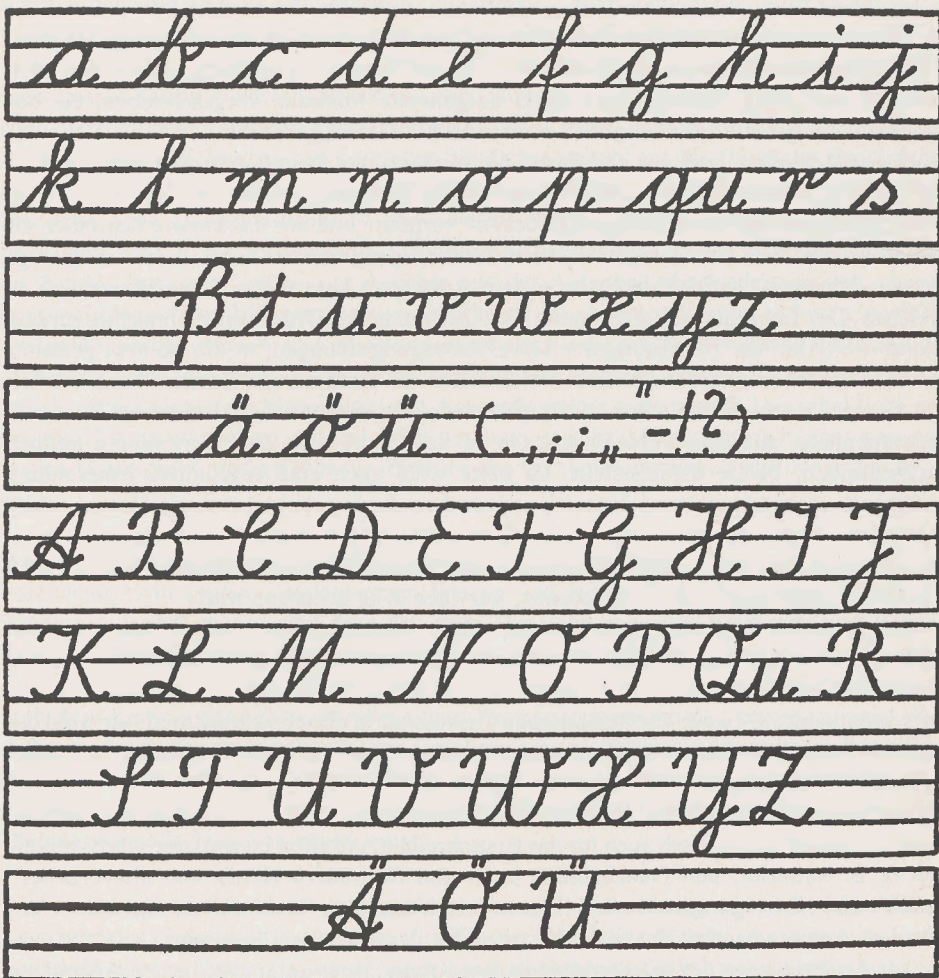
8. Rechts- und linksdrehende Schleifen, kombiniert mit Winkelzügen:



9. Waagrechte und senkrechte Achterschwünge:



Anhang V: Richtformen der Schreibschrift



Anhang VI: Lineaturen

Nr. 1 Lineatur für die 1. Jahrgangsstufe:

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

Nr. 2 Lineatur für die 2. Jahrgangsstufe:

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

Nr. 3 Lineatur für die 3. Jahrgangsstufe:

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

Nr. 4 Lineatur ab der 4. Jahrgangsstufe:

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

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

Erstschreiben und weiterführendes Schreiben in der 2. Jahrgangsstufe

Der erfahrene Grundschullehrer bemerkt sogleich die neue Linie in der Frage der Erstschreibmethode, die freilich gar nicht so neu zu sein scheint: Der Bildungsplan von 1955 hatte die sog. „bayerische“, von Brückl ausgehende Methode vorgeschrieben, die das Schreiben in engster Verbindung mit Lesen zunächst an der „gemischten Antiqua“, also der Druckschrift begann und aus ihr durch Verbindung der Buchstaben die Schreibschrift gewann. Die Richtlinien von 1966 legten sich im Gegensatz dazu auf die damals neue „Bewegungsmethode“ fest, die das „Drucken“ verpönte und nur das kursive Schreiben als solches gelten ließ, es demgemäß vom Leselehrgang trennte und durch ausgiebige „Schwungübungen“ vorbereitete, um so von Anfang an eine zügige Schreibbewegung zu erreichen. Der Lehrplan von 1971 nahm die Ablehnung der Druckschrift vorsichtig zurück, betonte weiterhin die Bedeutung der Schreibbewegungsübungen, wollte sie aber gezielter und ökonomischer eingesetzt wissen und überließ die methodische Entscheidung letztlich dem Lehrer. Nunmehr, im Jahre 1981, gilt wieder der Beginn der Druckschrift in engem Zusammenhang mit dem Lesenlernen. Ob es notwendig war, dieses Verfahren amtlich vorzuschreiben, bleibe dahingestellt. Es hätte wohl auch eine begründete Empfehlung genügt, um es durchzusetzen; denn für es sprechen die Ergebnisse zwanzigjähriger schulpraktischer Erfahrung, neuer empirischer Untersuchungen und intensiver Diskussion unter den Schreibdidaktikern – Erfahrungen, die man nicht in dieser Eindringlichkeit gemacht hätte, wenn man nicht den beschriebenen, kurvigen Weg gegangen wäre.

So handelt es sich denn auch nicht um eine völlige Rückkehr, eine bloße Wiederaufnahme früherer Einsichten und Praktiken, sondern um ihre Integration in ein umfassenderes didaktisches Konzept.

Der wesentlichste Gewinn der didaktischen Diskussion in diesen Jahrzehnten war wohl die Einsicht, daß der Streit um konkurrierende, aus einseitiger Betonung bestimmter Prinzipien abgeleitete Lehrgänge als überwunden zu gelten hat. Wie im Erstlesen die Alternative von „reinen“ ganzheitlichen bzw. synthetischen Methoden in einer Integration auf höherer Ebene aufgehoben ist, so gilt auch für das Erstschreiben: die alten Gegensätze von Synthetikern (z. B. Sütterlin) und Ganzheitlern (z. B. den Gebrüdern Kern), von „bayerischer“ (Brückl) und „Bewegungsmethode“ (Hermersdorf, Lämmel, Gramm u. a.) regen uns nicht mehr auf. Aus der Analyse der in der Sachstruktur des Schreibens liegenden Gesetzmäßigkeiten, aus der Erfahrung der so unterschiedlichen Kinder, ihrer unterschiedlichen Affinitäten zu verschiedenen Methoden und ihrer individuellen Lernschwierigkeiten, aus der Kenntnis des komplexen Gesamtfeldes „Unterricht“ und der Fülle der in ihm wirkenden Faktoren wissen wir, daß keine der prinzipienreinen Methoden die ganze Wahrheit für sich hat, daß es vielmehr darum geht, ihre jeweiligen Vorzüge zu nützen, ihren Gefahren zu steuern, ihre Teilmomente in jeweils angemessener, überlegter und überlegener Weise einzusetzen.

Es bleibt also bei den hohen Anforderungen an die fachliche Befähigung des Lehrers. Die Vorgaben des Lehrplans ersparen ihm – und seinen Schülern – zwar die Wiederholung schon oft versuchter Experimente und längst gemachter Erfahrungen; sie erlauben ihm aber nicht, auf eine Vorschrift sich berufend und mit ihr sich beruhigend, einen vorgefaßten Plan ohne Rücksicht auf die lernenden Kinder abzuwickeln. Er muß die Grundforderungen guten Schreibunterrichts kennen, um den inneren Zusammenhang seiner Einzelmaßnahmen wissen, die jeweiligen Lernschwierigkeiten seiner Schüler richtig erkennen und durch gezielte, beweglich eingesetzte Maßnahmen überwinden. Seine Urteils- und Entscheidungsfähigkeit muß der Schwierigkeit seiner Aufgabe entsprechen.

Nun ist die Diskussion inzwischen weitergegangen. Es gibt neue „Bewegungen“, die schon wieder Gefahr laufen, gewisse Prinzipien einseitig zu betonen.

Zum einen neigen in jüngster Zeit manche Didaktiker dazu, den Begriff des „Schreibens“ so weit zu fassen, daß er den gesamten schriftsprachlichen Ausdruck einschließlich der rechtschriftlichen und stilistischen Momente einschließt. „Schreibenlernen“ wird gleichbedeutend mit der Einführung in die Schriftsprache überhaupt, wie sie in ihrer Eigengesetzlichkeit vor allem durch Wygotski erforscht wurde. Das Modewort des „kommunikativen Schreibens“ reicht hierfür freilich nicht voll aus, weil Schreiben ja nicht nur der zwischenmenschlichen Verständigung, sondern auch anderen Zwecken dient. Nun ist es im Prinzip zweifellos richtig, bei allem Schreiben den doppelten Sinnbezug sowohl auf den Inhalt des Geschriebenen als auch auf die Situation des Schreibenden zu wahren. Es droht aber die Gefahr, daß hier eine neue „Ganzheitlichkeit“ ohne diesen Namen (man sagt heute „Integration“) propagiert wird, unter der die solide Grundlegung der Teilfertigkeiten zu leiden droht, daß die Kinder durch die Vielheit der Aspekte und der Aufgaben überfordert werden, die aus lernpsychologischen Gründen in gewissen Phasen des Lehrgangs eben isoliert eingeführt und geübt werden müssen. Das gilt in unserem Falle für die graphomotorische Fertigkeit des Handschreibens, die eine so schwierige Lernaufgabe darstellt, daß sie als eigener Vollzug immer wieder einmal im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen muß. Der inhaltliche und situative Sinnrahmen kann und soll dabei durchaus gewahrt bleiben, er rückt aber zeitweise in den Hintergrund und erlaubt die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf den Schreibvorgang.

Wenn der Lehrplan in seinem allgemeinen Teil es als eine Hauptaufgabe der Grundschule bezeichnet, „ein solides Fundament an Wissen und Können für das spätere Lernen der Kinder zu legen“ und darauf hinweist, daß „die Lehrgänge des Erstlesens und -schreibens . . . facheigenen Gegebenheiten folgen und planvoll aufgebaut werden müssen“, wenn er beim Fach Ersts Schreiben ausdrücklich nur die „enge Verbindung“ des Schreibunterrichts „mit dem Erstlese- und dem grundlegenden Rechtschreibunterricht“ betont, so zeigt dies, daß seine Verfasser die hier genannten Gefahren kennen. Wenn sie dies weiter feststellen, daß Schreiben gewiß der „Verständigung dienen“, daß es aber auch „gestalterischen Ansprüchen genügen“ muß, so ist der kommunikativen Funktion ihre wichtige, nicht aber allein herrschende Funktion zugewiesen.

Was manche Schreibfachleute *zum anderen* bewegt, ist die Hoch- und nicht selten Überschätzung der „Kreativität“ des lernenden Kindes. Zweifellos ist diese ein wertvolles Erziehungsziel, aber zu ihren Voraussetzungen gehören nicht nur die Förderung einer allgemeinen Bereitschaft zur spontanen Äußerung, die kritiklose Begeisterung über jede Hervorbringung der Kinder, sondern auch die Versorgung mit den Grundlagen soliden Könnens, aus denen erst wirkliche kreative Leistungen erwachsen können. Im Lernbereich Schreiben wird gegenwärtig unter dem Schlagwort der Kreativitätsförderung o. ä. wieder empfohlen, man möge die Kinder ihre Schrift „selbst entdecken“, d. h. aus der Druckschrift die Schreibschrift ableiten lassen – Verfahrensweisen, die schon in den zwanziger Jahren versucht wurden und keineswegs immer zu überzeugenden Ergebnissen führten. Soweit ein solches Verfahren nicht einfach eine Selbst- oder Fremdtäuschung ist, weil der Lehrer die Kinder eben mit subtilen Mitteln zu dem überredet, was er für richtig hält, besteht die ernste Gefahr, daß Unzweckmäßiges eingeübt wird und es dabei nicht zu einem wirklichen Können kommt. Gerade im Schreiben bedarf es der Übernahme nicht nur der vorgegebenen Buchstabenformen als der allgemein üblichen Verständigungssymbole, sondern auch der als zweckmäßig erkannten Weisen der Schreibeibewegung, der Werkzeug- und Materialbehandlung usw., womit auch das Lernen durch Vor- und Nachmachen seine Berechtigung erhält. Erst auf solcher Basis kann sich später die echte Eigenleistung entfalten, die nicht nur armselige „Individualität“, sondern persönliche, produktive Gestaltung ist.

Zum dritten führt ein allgemeines – im Prinzip berechtigtes – Bemühen um Kindgemäßheit, Schülerorientierung, um eine Schule, die „Freude bereiten“ (manchmal auch nur „Spaß machen“) soll, zuweilen zu einer Geringschätzung des soliden alltäglichen Lernens, insbesondere der gründlichen Übung, zu der doch die Kinder in der Grundschule so gerne bereit sind. Freude am Lernen bleibt auf die Dauer nur erhalten, wenn das Kind echte Erfolge erlebt, deren Maßstäbe sich letztlich aus der Sache und ihrer Bewältigung ergeben, wenn es die Freude wirklichen Könnens verspürt.

Um so notwendiger ist gerade deswegen die Schülerorientierung in dem speziellen Sinne der *Sorge für die Kinder mit Lernschwierigkeiten*. Die Wahl der Unterrichtsmethode, die Qualität ihrer Durchführung sind ja gerade für die schwachen und langsamen Lerner und für die Kinder, denen zu Hause nicht geholfen wird, von entscheidender Bedeutung. Ihnen kommen die Verbindung von Lesen und unverbundenem Schreiben, der spätere Einsatz der Schreibschrift, die Sicherheit zunächst in einem, erst dann in zwei Zeichensystemen, die zeitweilige Isolierung der Teilaufgaben, die Gründlichkeit ihrer Erledigung in besonderer Weise entgegen. Gerade um ihretwillen darf es keine Hast, kein Nachgeben gegenüber ehrgeizigen Eltern, kein Schielen auf echte oder vermeintliche Fortschritte anderer Klassen geben. Sie haben ein Recht darauf, jedenfalls in diesen zentralen Lernaufgaben, der Basis allen weiteren schulischen Lernens, eine wirklich solide Grundlegung zu erhalten, und sie erhalten diese nur in einem guten Erstunterricht.

Zur Zielsetzung

Es hat keine Eile mit der Einführung des kursiven Schreibens. Man hat ja die unverbundene Schrift zur Begleitung des Lesenlernens und in Ansätzen auch schon des Sachunterrichts. Die Hast, mit der manche Erstklasslehrer ihre Kinder zum Schreiben drängen, steht in eigenartigem Kontrast zu der Vernachlässigung, die das Schreiben schon wenige Jahre später erfährt. Der „Beginn im Februar/März“ reicht also längst aus, und es schadet auch nichts, wenn er erst nach Ostern liegt. „Bis zur Mitte der zweiten Jahrgangsstufe“ wird man auch dann noch fertig.

„Unter Verwendung verbindlicher Richtformen“ und „gut lesbar“ verstehen sich auf dieser Stufe von selbst. Der Ausdruck „zusammenhängend“ besagt aber zu wenig. Gemeint ist ja gerade nicht ein bloßes Aneinanderreihen der Buchstaben wie bei Brückl, sondern das *richtige* Zusammenhängen, zügig und mit straffen Verbindungen, gewiß noch nicht „flüssig“, eher verhalten und ständig kontrolliert, aber doch das spätere gewandte, bewegungsökonomische und zugleich formsichere Schreiben anbahnend.

Zu den äußeren Voraussetzungen des Schreibens

Leider wird oft wenig auf das *Schreibgestühl und seine Anordnung* geachtet. Stühle und Tische sollen der Körpergröße angemessen, am besten in der Höhe verstellbar sein. Wo sie das nicht sind, müssen Lehrer und Hausmeister die Mühe des Umräumens auf sich nehmen. Daß die Schülertische immer noch eine waagrechte Schreibfläche haben, ist nicht mehr so selbstverständlich, wie viele glauben. Geweiß eignet sich die waagrechte Platte, gerade im Erstunterricht, zu mancherlei praktischen Betätigungen, die auf einer geneigten Fläche nur schwer möglich wären. Andererseits wissen wir seit den augenärztlichen Untersuchungen Höflings (1972), daß der waagrechte Tisch die Hauptursache für schlechte Haltung beim Schreiben ist, und daß die um 16° geneigte Fläche automatisch einen günstigeren Blickwinkel, eine Aufrichtung des Kopfes und des Körpers und damit eine Entlastung der inneren Organe mit sich bringt. Wenn schon nicht im ersten, so doch in den folgenden Schuljahren sollte diese Erkenntnis entsprechende Folgerungen für die Konstruktion und Anschaffung

von Schulmöbeln bedeuten. Loses Gestühl, heute ebenfalls fast zu selbstverständlich, ist nur dann von Vorteil, wenn die Stühle richtig (und ruhig!) stehen, die Büchertaschen nicht zwischen Rücken und Lehne geklemmt werden, und wenn die Plätze so angeordnet sind, daß die Kinder nicht im Hand- oder Körperschatten schreiben müssen. Die früher selbstverständliche hygienische Regel „Licht von links“ wird heute sehr nachlässig gehandhabt.

Kinder sollen Erfahrungen mit verschiedenen *Werkzeugen*, ihren technischen Eigenheiten und ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten, den zu ihnen passenden Unterlagen, ihrer rechten Pflege machen dürfen. Kreide, Wachskreide, Blei- und Farbstiftstummel, im Pfüthen-griff gehalten, eignen sich für vorbereitendes Üben im Großformat. Auch der Faserschreiber, von den Kindern wegen seiner lichten Farbigekeit geschätzt, ist gut dafür. Aber schon auf glattem Papier zeigt der Wachsstift, auf durchscheinendem der Faserschreiber seine Grenzen. Wenn es auf präzise Führung der Kleinbewegung ankommt, sind diese Werkzeuge zu grob. Es bleiben der Blei- und der (gut spitzbare!) Farbstift. Auch der Griffel und die Schiefertafel sind nach allen Untersuchungsergebnissen weiterhin gut brauchbar. Doch sollte man sich nicht auf sie allein beschränken, und ob ihre Anschaffung sich dann noch lohnt, bleibe dahingestellt. Auf die Dauer ist das eigentliche Schreibwerkzeug der Füllfederhalter, das Markenfabrikat mit der bewährten Anfängerfeder. Doch hat es mit der Tinte keine Eile. Sie erlaubt ehrgeizigen Lehrern und Eltern das baldige Vorzeigen schöner Hefte, kann für manches Kind aber eine Quelle der Angst vor dem Verschreiben sein und die Lust am Schreiben beeinträchtigen. Man sollte das Schreiben mit Tinte nicht gleichzeitig, sondern – in erzieherisch taktvoller Weise – individuell einführen, indem man einzelnen Kindern nach dem Stand ihrer Leistung „erlaubt“, gelegentlich mit Tinte zu schreiben, ohne dem allzuviel Bedeutung beizumessen. Nichts ist versäumt, wenn die Kinder erst im zweiten Schuljahr damit beginnen. Warum der Kugelschreiber indiskutabel ist, wird beim weiterführenden Schreiben begründet.

Insgesamt leiden die Kinder heute eher an einem Zuviel als einem Zuwenig an Schreibwerkzeugen. Die mehrstöckigen Federmäppchen und prall gefüllten Schreibzeugbeutel tragen zudem noch zum Übergewicht der Schultaschen bei. Auch deswegen ist die Beratung der Schüler und ihrer Eltern beim Kauf, bei der Pflege und beim Einpacken der Schreibgeräte unerlässlich. Wenn sie noch vor Schulantritt, z. B. bei der Schuleinschreibung erfolgt, lassen sich manche Fehlanschaffungen vermeiden.

Zu den inneren Bedingungen erfolgreichen Schreibens

Erste Voraussetzung ist die *körperliche Gesundheit*. Immer wieder kommt es vor, daß schlechtes Sehen oder Hören zu spät erkannt, und das Kind daher falsch behandelt und ungerecht getadelt wird. Es müssen also die Augen in Ordnung bzw. muß eine Brille verschrieben sein – und aufgesetzt werden! Das Kind muß hören können, was ihm gesagt wird, um es zu verstehen und richtig ausführen zu können. Ist die Sinneswahrnehmung nicht beeinträchtigt, so kann es doch die innere Verarbeitung sein. Unklare Formauffassung, Raumlage- und Seitigkeitsprobleme und ähnliche Ausfälle schaden auch dem Schreiben, können aber nicht so einfach reguliert werden, sondern bedürfen in der Regel zusätzlicher Betreuung und bedingen oft genug einen nur schwer aufholbaren Lernrückstand. Endlich kann auch die Ausführungshandlung beeinträchtigt sein durch feinmotorisches Ungeschick, Koordinationsstörungen, Bewegungshemmungen mehr psychischer oder mehr physischer Verursachung.

Schreiben erfordert vom Schulanfänger *gespannte Aufmerksamkeit, volle Konzentration, innere Ruhe*. Freisein von Angst und Hetze, freundliche und sichere Führung, eine beruhigende, von innerer Fröhlichkeit getragene Gesamtatmosphäre, gleich weit von lieblosem

Druck, von zuchtloser Ausgelassenheit und von hektischer Betriebsamkeit, sinnvolle, der Leistungsfähigkeit angemessenen Aufgaben, ausreichende Zeit für ihre Erledigung, Vermeidung von Langeweile und Nichtstun, d. h. die rechtzeitige Bereitstellung von Zusatzaufgaben für rasche Arbeiter schaffen hierfür die Bedingungen. Daß Schreiben ernst zu nehmen sei, daß es gut und richtig gemacht werden müsse, daß man für das Geschriebene Verantwortung trage, diese Einstellung steht als wichtiges Erziehungsziel von Anfang an hinter allem Tun. Das alles kann nur gelingen, wenn das Kind Freude am Schreiben gewinnt und behält. Die Fülle an Motivationshilfen vom sinnvollen Inhalt über die Abwechslung in Werkzeug, Farbe, Größe, die Nutzung der Übungsbereitschaft des Kindes bis zur Anerkennung durch die Klassenkameraden und das mündliche oder in greifbaren Symbolen ausgedrückte Lob des Lehrers braucht hier nicht im einzelnen aufgezählt zu werden. Entscheidend ist auf die Dauer, daß dem Kind der Vollzug des Schreibens immer müheloser gelingt und daß es ein anprechendes Ergebnis erzielt, mit dem es selbst zufrieden sein kann, m. a. W. daß es das Schreiben gut gelernt hat.

Zur Aneignung des richtigen Schreibverhaltens

Schreiben ist eine Fertigkeit, die unter starkem Bewußtseins- und Willenseinsatz gelernt und bis zur automatischen Beherrschung eingeübt werden muß, damit sie ihre dienende Funktion erfüllen kann. Für die Erlernung gelten die Übungsgesetze: kurzdauernde, häufige Wiederholungen unter Anspannung aller Aufmerksamkeit und dauernder Normkontrolle ergeben einen hohen Übungserfolg und vermeiden die Einübung falscher Gewöhnungen, die um so schwerer zu beseitigen sind, je länger sie sich eingeschliffen haben. Also ist das Augenmerk nicht so sehr auf das Ergebnis als auf den *Vorgang* des Schreibens zu richten. Das *Schreibverhalten* muß in der Schule und – nach entsprechender Beratung der Eltern – auch bei den Hausaufgaben ständig kontrolliert werden:

Der Körper ist zurückgesetzt, leicht vorgeneigt, nicht seitlich verkrümmt; die Brust drückt nicht an die Tischkante, der Kopf ist aufrecht und gerade, die Füße stehen fest auf dem Boden; beide Unterarme liegen auf, die linke Hand schiebt die Schreibfläche Stück für Stück nach oben, um dem Schreibarm Platz zu machen; die Tischfläche ist frei von unnötigen Dingen.

Die Hand ruht ohne seitlichen Knick in Verlängerung des Unterarms auf der rechten Ballenseite und dem kleinen Finger; das Schreibwerkzeug wird in die leicht gekrümmten Finger der lockeren Hand eingeschoben und von Daumen und Mittelfinger so gehalten, daß der Zeigefinger sich leicht abheben läßt und der verlängerte Stift der Zeigefingerwurzel anliegt; die Finger sind leicht gekrümmt.

Nun führt beim Schreibenanfänger die große Anstrengung fast regelmäßig zu Verspannungserscheinungen, unnötigem Druck, Einknicken des Zeigefingers. Mit zunehmender Kraft und Sicherheit gelingt ihm allmählich die leichtere Werkzeughaltung. Freilich bedarf es dazu der Anleitung. Hilfen können sein: den Zeigefinger vorübergehend abheben; den Stift so halten, daß der Lehrer ihn leicht aus der Hand ziehen kann; Schreiben knapp über dem Papier, so daß der Stift keine oder nur ganz leichte Spuren hinterläßt. Verspannungen im Hand- und Ellenbogengelenk lösen sich am ehesten von der Lockerung des Schultergürtels her.

Ununterbrochene Aufmerksamkeit, geduldiges Vormachen und Erklären, nachdrückliches Fordern in ungezählten erzieherischen Einzelakten sind vonnöten, wenn richtiges Schreibverhalten erreicht und erhalten werden soll. Je besser wir die Kinder kennen, desto gezielter können wir helfen. Es stellt sich bald heraus, daß unterschiedliche Voraussetzungen und Schwierigkeiten eine differenzierende Behandlung erfordern. Ohne die Bildung von Abteilungen wird man nicht auskommen. Sie erlaubt zudem eine bessere Kontrolle des Schreibverhaltens. Auch einzelne Förderstunden sollten diesem Zweck vorbehalten bleiben. In dem Maße, in dem die Schülerzahl persönliche Zuwendung erlaubt, sollten auch einzelne Kinder, wenigstens die mit besonderen Nöten, ganz individuelle Übungsaufgaben erhalten. Das ist nicht nur eine Mehrbelastung für den Lehrer. Am Erfolg gemessen, kann individuelle Lernhilfe den ausgesprochen rationellen Einsatz von Kraft und Zeit bedeuten.

Zu den vorbereitenden und begleitenden Übungen

Die Kinderhand ist noch nicht ausgereift. Zwischen den noch knorpeligen Handwurzel- und Fingerknochen bestehen Lücken, die durch Sehnen und Muskeln überbrückt werden. Die Beugemuskeln insbesondere des dritten Fingergliedes sind noch schwach und lassen dieses leicht einknicken. Der Einwärtsdreher des Unterarms hat noch Mühe, die Hand längere Zeit von der natürlichen Außenstellung nach unten und innen zu drehen. Die Grobmotorik ist wesentlich weiter entwickelt als die Feinmotorik. So dient alles, was die noch unausgereifte, wenig belastbare Kinderhand kräftigt und zur Differenzierung ihrer Bewegungen beiträgt, auch dem Schreiben. Kindgemäße Betätigungen in den verschiedenen Fächern fördern Kraft und Handgeschick und vermitteln vielseitige Material- und Werkzeugerfahrungen.

Spezifisch auf das Schreiben ist das sog. „Schreibturnen“ ausgerichtet:

Die Finger spreizen sich, legen sich aneinander und seitlich übereinander, schnellen und drücken und schieben, ziehen und hakeln, kreisen, wackeln, winken einzeln, krabbeln, kratzen, klopfen, trommeln, laufen um die Wette, spielen Klavier oder Flöte, verstecken sich einer nach dem anderen in der Hand, liegen gespreizt auf dem Tisch und heben sich einzeln gestreckt oder gekrümmt hoch, besuchen einzeln den Daumen, greifen feine und grobe Dinge, fassen zu dritt das Werkzeug, halten es locker, kreisen mit ihm, stoßen es durch gemeinsames Strecken vor und ziehen es durch gemeinsames Beugen zurück, machen Schattenspiele, bewegen sich nach Kinderreimen usw.

Die Hände klatschen, fassen und falten sich, drücken, schieben und ziehen sich, stützen sich auf, kreisen, drehen sich um die Armachse, klappen nach unten und oben, kippen im Handgelenk nach links und rechts, winken, wedeln, legen sich mit den Handflächen aneinander und schlängeln sich wie Fischlein durchs Wasser usw.

Die Arme hängen bei rollenden Schultern herab, kreisen mit angewinkelten Ellenbogen, drehen sich wie Mühlräder, boxen nach vorn, nach der Seite, nach oben, schwingen vor dem Körper, verschränken sich im Nacken, ziehen, schieben, drücken, heben, tragen in Turnstunde, täglicher Bewegungszeit und kurzem Zimmerturnen.

Diese Übungen dienen nicht nur der „Entspannung“, wie häufig angenommen wird, sondern vor allem der Kräftigung der Muskeln als der Vorbedingung unverkrampften Schreibens. Werden sie in diesem Sinne als echtes Training durchgeführt, so ermüden sie. Nicht alle von ihnen eignen sich daher zum Aufwärmen, zur Lockerung und zum Ausgleich bei umfangreichen Schreibaufgaben. Sie werden also besser getrennt vom Schreiben durchgeführt.

Die genannten Übungen schaffen wichtige Voraussetzungen auch für das kursive Schreiben, üben es aber nicht unmittelbar. Hier ist der Ort der „Schreibbewegungsübungen“, die zur Förderung des fließend verbundenen, elastisch-zügigen Schreibzugs unentbehrlich sind, die aber im Zusammenhang mit der Einführung der kursiven Schrift behandelt werden sollen.

Zur Erarbeitung der Druckschrift

Entgegen anders lautenden Behauptungen ist das sog. „Drucken“ der sog. „gemischten Antiqua“ natürlich ein Schreiben, wenn auch ein unverbundenes – was wäre sonst das, was wir mit der Maschine tun? Diese Druckschrift hat viele *Vorteile*: sie besteht aus den einfachen Grundformen, die als einzelne zwar nicht so prägnant sind wie die Großbuchstaben der römischen Steinschrift, im Zusammenhang aber einprägsamere Wortbilder ergeben; sie ist vom Kinde am einfachsten zu lernen und führt rasch zu Erfolgserlebnissen, erlaubt frühzeitiges schriftliches Fixieren und Mitteilen, ist eine ganz wesentliche Hilfe für die Unterscheidung der Zeichen, die Durchgliederung der Schrift beim Lesenlernen insbesondere für schwächere Schüler; als weitaus häufigste öffentliche Schriftform in unserer Kultur ermöglicht sie ein frühes Lesen im Alltag; sie fördert Werkzeugerfahrung, Formverständnis, motorische Koordination und bedeutet so wenigstens teilweise eine Vorübung für das

kursive Schreiben; ernst zu nehmen ist endlich auch das Argument, daß sie ausländischen Kindern entgegen kommt, weil die Druckschriften in den verschiedenen Ländern sich nicht so stark unterscheiden wie die nationalen Vorlagen für die Schreibschrift.

Man muß aber auch die *Nachteile und Gefahrenstellen* deutlich sehen, um ihnen begegnen zu können: gewisse Buchstaben sind sich ähnlicher als in der Schreibschrift und führen so leichter zu Verwechslungen und Raumlagevertauschungen.

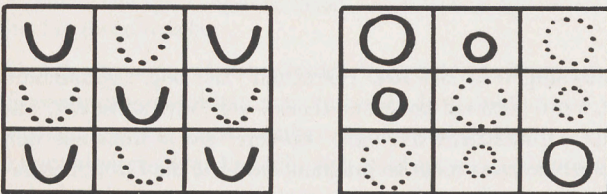
a d b p q

Die Bewegungsführung ist nicht so eindeutig vorgegeben wie bei der Schreibschrift bzw. entspricht ihr nicht immer und kann daher zu falschen Gewöhnungen führen.

↑ o l s, o ↓ h m r B, ↓
b ↓ b, ↓ D ↓ D, ↑ K ↖ K ↙ ↓ N ↗ N

Der statische Gesamtcharakter unterscheidet sich wesensgemäß von dem dynamischen der Laufschrift, weswegen ja das bloße Aneinanderhängen der Buchstaben noch kein kursives Schreiben ergibt. Ein unberechtigter Vorwurf ist es allerdings, wenn man dem Druckschriftbeginn die später so häufigen Entartungen der Schreibschrift ankreidet; denn diese liegen im „lateinischen“ Charakter dieser Schrift begründet, worüber Näheres beim weiterführenden Schreiben gesagt wird.

Aus einer allgemeinen „graphischen Bestandsaufnahme“ (Bärman), einer Erhebung des Entwicklungsstandes der Kinder aus freiem Zeichnen, durch bestimmte Aufgabenstellung eingegengtem Zeichnen (abwechselnd ein großes und ein kleines Häuschen, ein dicker und ein dünner Mann, kurze und lange Wellen usw.) wächst bruchlos die *Gewinnung der Formelemente* heraus (s. Anhang I des Lehrplans). Mit ihrem isolierten Üben wird man sich nicht lange aufhalten. Sinn erhalten sie erst als Bestandteile von Ornamenten, rhythmischen Gruppierungen u. ä. Wenn das Kind einzelne Zeichen zunächst in die Lücken vorgegebener Muster einsetzt und solche Muster erst dann selbständig nach eigenem Entwurf darstellt, sind Vorbild und Selbstkontrolle am ehesten gesichert.



Die eigentlichen Elemente und Bedeutungsträger der Schrift sind aber die *Buchstaben*. Über ihre richtige Einführung ist im Lehrplan unter 2.2 und 2.3 und Anhang II alles Wesentliche gesagt. Es kommt nicht nur auf das Ergebnis der richtigen Form, sondern auf den Bewegungsverlauf an, weswegen dessen Ansatzpunkte geklärt, farbig markiert, sorgfältig beachtet werden, die Bewegung selbst vom Lehrer vorgeschrieben, von den Kindern mit dem Arm in der Luft, mit dem Finger auf der Tischfläche nachgeahmt, erst dann mit dem

Werkzeug dargestellt wird. Scharfes Beobachten, Unterscheiden und Vergleichen, auch in eigens dafür entworfenen Übungen, verständiges Erklären und Begründen, sorgfältiges Darstellen, kritisches Überprüfen wirken in einer Vielzahl von Einzelakten zusammen und gewährleisten so ein erfreuliches Ergebnis.

Die Reihenfolge, in der die Buchstaben eingeführt werden, hängt vom Fortschreiten des Leselehrgangs ab. Eine eigene Systematik ihrer Abfolge, etwa aus ihren gemeinsamen Formelementen abgeleitet, wäre angesichts der geringen Schwierigkeit eine Künstelei und gäbe den wesentlichen Vorzug des Zusammenhangs mit dem Lesen und damit der Sinnhaftigkeit des Geschriebenen auf. Später kann die Gruppierung nach Formverwandtschaften, Groß- und Kleinbuchstaben o. ä. der gedanklichen Klärung dienen. Wichtiger sollte sein, daß das Geschriebene nunmehr Sinträger und damit erst richtig Schrift ist.

Zu den Schreibbewegungsübungen

Gezielte, intensive Bewegungsübungen stellen das eigentliche Neue gegenüber dem früheren Brücklschen Verfahren, den bleibenden Gewinn aus den Versuchen mit der Bewegungsmethode dar. Sie erst lassen den Unterschied zwischen statischem und dynamischem Schreiben deutlich werden. Wenn sie auch zeitweise unzweckmäßig betrieben und in ihrer Wirkung überschätzt wurden, wenn man den mühevollen und klippenreichen Weg von einem rhythmischen, von allerlei Verschen begleiteten „Schwingen“ aller möglichen „Spuren“ über die Aneignung der zunächst ganz und gar nicht rhythmischen Schreibbuchstaben bis zu der doch wieder rhythmisch überformten, hochintegrierten Schrift des geübten Erwachsenen viel zu einfach sah, so sind diese Übungen doch, an der richtigen Stelle in richtiger Weise durchgeführt, die zentrale Übungsform beim Schreibenlernen.

Warnen muß man allerdings vor dem Mißverständnis, das auch durch die Anordnung im Lehrplan nahegelegt wird, diese Übungen dienen allein der *Vorbereitung* des kursiven Schreibens. Tatsächlich *begleiten* sie es auch durch die folgenden Jahre. In der 2. und 3. Jahrgangsstufe sichern sie das richtige Erlernen, in der 4. und 5. dienen sie der allmählichen Beschleunigung, und auch noch in den folgenden Jahren sind sie das beste Mittel zur Vermeidung bzw. Bekämpfung von Form- und Bewegungsunarten und zur allgemeinen Förderung der Schreibreife. Ich stehe nicht an, diese begleitende Funktion für wichtiger einzuschätzen als die vorbereitende. Es ist also nicht so, daß man zuerst alle Bewegungselemente auf diese Weise einüben müsse, um dann erst die Buchstaben daraus ableiten zu können. Umgekehrt werden diese Buchstaben erst durch ihre Einbindung in solche Übungen zum gesicherten sowohl anschaulichen als auch motorischen Besitz.

Richtig führt man diese Übungen durch,

- wenn man den Bewegungsablauf zunächst in der Großbewegung deutlich erleben läßt (Schreiben in der Luft, auf der Wandtafel, auf Makulaturpapier im Stehen) und von ihr aus zur Kleinbewegung fortschreitet;
- wenn man das zu übende Element in der Betrachtung analysiert und auf seine präzise Ausführung drängt, es aber beim Üben in rhythmische Bewegungsfolgen eingliedert, die allerdings nur so lang sein dürfen, daß sie beim normalen Schreiben ohne Weitererücken der Hand in einem Zuge geschrieben werden können;
- wenn man nicht über Versuch und Irrtum lernen läßt, sondern Spurvorlagen abnehmender Größe zum Überschreiben mit anschließendem Raum zum eigenen Weiterüben verwendet;
- wenn man nicht vielerlei, sondern wichtige Bewegungsabläufe sehr häufig üben läßt;
- wenn man nicht zu großzügig-flott „schwingt“, sondern die Geläufigkeit nur unter Wahrung der Präzision steigert; das bedeutet ein verhalten fließendes Bewegen, begleitet von ruhigem, rhythmischem Sprechen oder Summen, das nicht ablenkt, sondern konzentriert;

- wenn man Führungs- und Begrenzungslinien nicht nach starrem Schema, sondern nach Notwendigkeit verwendet;
- wenn diese Übungen kurz, aber häufig unter angespannter Aufmerksamkeit erfolgen;
- wenn man die Schüler dabei fortlaufend überwacht und weniger auf das Ergebnis als auf den Vorgang des Schreibens achtet;
- wenn man diese harte Arbeit immer wieder neu motiviert, z. B. durch Schreiben mit anderem Werkzeug, anderen Farben, durch Anerkennen aller Teilerfolge usw.;
- wenn man die Übungen in steigender Schwierigkeit plant.

Vervielfältigte Arbeitsblätter oder käufliche Schreibübungshefte sind für diese Übungen kaum zu entbehren. Sie bieten Spurvorlagen zum Nachfahren, Führungslinien zum eigenen Üben und stets verfügbare Muster in der richtigen Größe. Für den Vorkurs, der allerdings bei manchen der käuflichen Hefte sehr umfangreich und zeitaufwendig angesetzt ist, und für den Ersterwerb der Buchstaben bieten sie wertvolle Hilfen, die der Lehrer in kritischer Auswahl nützen soll. Die begleitenden Übungen in den späteren Jahren wird er gemäß der jeweiligen Notwendigkeit selbst bestimmen und vorschreiben müssen.

Dieses „Vorschreiben“ ist wörtlich gemeint. Die gedruckte Vorlage allein genügt nicht; denn sie ist ja fertig, ein statisches Bild, und zeigt den Kindern nicht die Bewegung. Sie müssen diese sehen, wie sie vom Lehrer an der Wandtafel, besser mit dem Tageslichtprojektor vorgemacht wird, sie bewußt verfolgen und nachahmen, um den Sinn der Vorlagen voll verstehen und die Übungen richtig ausführen zu können.

Leider bieten in diesem Falle die im Anhang IV zum Lehrplan gebotenen Formelemente keine volle Hilfe, da sie z. T. wenig vorbildlich geraten sind: Die viel zu langen Deckzüge bei den Girlanden und Arkaden, die zu geraden Abstriche bei den I-Schleifen verführen zu Fehlern, die doch beim bewegungsbetonten Schreiben bekämpft werden sollen (s. u.).

Zur Erarbeitung der Ausgangsformen

Die Reihenfolge, in der die lateinischen Ausgangsformen erarbeitet werden, hängt von der verwendeten Fibel bzw. dem dazugehörigen Schreibübungsheft ab. Diese bieten in der Regel einen Kompromiß zwischen dem Wunsch, Gruppen formverwandter Buchstaben zusammenzustellen und der Notwendigkeit, häufige Einzelbuchstaben frühzeitig zu lehren, damit man Wörter und Sätze schreiben kann. Je später das Schreiben einsetzt, desto sachgerechter kann es aufgebaut werden.

Viel wichtiger als die Reihenfolge ist die Art und Weise, wie diese Buchstaben eingeführt werden. In ihrer Bedeutung und Funktion sind sie ja bekannt. Nun kommt es auf die *strukturelle Klarheit ihrer Form und ihres Bewegungsablaufes* an. Ohne sie kommt es immer wieder zu Fehlleistungen. Die Eigenheiten der Einzelbuchstaben werden weiter unten erörtert. Genaue Betrachtung, Analyse der Form und der Bewegung, Bewußtmachung der Bewegungsprinzipien und der möglichen Fehlerquellen, richtiges Vormachen durch den Lehrer, Darstellung zunächst der Einzelbuchstaben, ihre baldige Einbindung in kurze Reihungen gleicher oder verschiedener Buchstaben und kleiner Wörter, Einübung in vielfältiger Wiederholung unter ständiger Kontrolle von Vollzug und Ergebnis führen zu einer vorläufigen, freilich noch nicht automatisierten Beherrschung. Da das Kind noch lange in Einzelimpulsen schreibt und ein häufiges Absetzen im Wort in diesem Stadium völlig natürlich ist, muß auch immer wieder darauf hingewiesen werden, an welchen Stellen man zweckmäßig absetzt, was in der lateinischen Ausgangsschrift gar nicht so einfach und auch nicht eindeutig ist.

In diesem Stadium ist das Vorbild der *normgerechten Lehrerschrift* äußerst wichtig, wenn der Lernprozeß nicht empfindlich gestört werden soll. Dies wird wohl auch von den Lehrern akzeptiert, die sich sonst noch gegen die Forderung einer vorbildlichen Lehrerschrift sträu-

ben. Meist sind es die Anfänger im Lehramt, die das Spannungsverhältnis zwischen dem Recht auf eigene Persönlichkeit und der Verantwortung für andere noch nicht klar durchdacht haben. Verantwortungsgefühl, Erfahrung und schärferes Nachdenken überzeugen sie in der Regel früher oder später eines besseren. Sie sehen dann ein, daß der Lehrer im Dienst immer vorbildlich schreiben muß, wobei das Vorbild in der Grundschule die normgerechte Ausgangsschrift, in der weiterführenden Schule die zuchtvolle persönliche Handschrift mit Eigencharakter darstellt.

Zur ersten Sicherung der neu erworbenen Schreibschrift

Wichtig ist gerade in diesem Stadium, daß das noch wenig gefestigte Können nicht gleich wieder durch unzweckmäßiges Üben falscher Schreibzüge verdorben werde. Deswegen müssen, auch wenn die Eltern über Prinzipien und Übungsweisen des Schreiblehrgangs informiert worden sind, die *Hausaufgaben* gründlich vorgeübt, erklärt, klar durchstrukturiert, im Umfang dosiert und sorgfältig kontrolliert werden.

Viele Fehler entstehen auch durch ein zu frühes *Übertragen* von Druck- in Schreibschrift. Erst wenn eine gewisse Sicherheit innerhalb eines Zeichensystems erreicht ist, darf man es mit anderen Systemen verknüpfen. Deswegen bieten gute Fibeln auf entsprechender Lehrstufensstufe Texte in Schreibschrift, die das Übertragen ersparen. Nichts spricht dagegen, mit dem Übertragen erst im zweiten Schuljahr zu beginnen. Schreibschwierige Wörter müssen auch dann noch vor dem Übertragen gesondert betrachtet oder geübt werden.

Nicht zu vermeiden ist ein häufiges, praktisch tägliches *Abschreiben von Geschriebenem*. Völlig zu Recht nennt der Lehrplan es als ein besonderes Lernziel; denn es stellt eine wichtige, eigens zu erwerbende Lerntechnik dar. Ungekonnt und unkontrolliert verführt es zur Unterbrechung des Schreibzuges, zum Zerhacken der Wörter, und es schädigt damit sowohl die Handschrift als auch das Rechtschreiben. Also muß die Technik richtigen Abschreibens nachdrücklich eingeführt und in den folgenden Jahren gesichert werden. Das zu schreibende Wort, später der zu schreibende Satz wird als Ganzes gelesen, auf rechtschriftliche und schreibtechnische Besonderheiten hin betrachtet, mit dem Finger in der Luft nachgeschrieben (wobei es sich empfiehlt, das Tafelvorbild mit dem Finger genau anvisieren oder den Schreiber von seinem Nachbarn kontrollieren zu lassen), dann bei verdeckter Tafel bzw. verdecktem Vorlageblatt niedergeschrieben und mit dem wieder aufgeklappten Vorbild verglichen. Die Kinder sollten sportlichen Ehrgeiz darin entwickeln, mit möglichst seltenem, aber gründlichem Hinschauen auszukommen. Wenn sie häufig einen Text von der Vorderseite eines Blattes auf dessen Rückseite übertragen müssen, so wird ihnen das Umwenden so lästig, daß sie sich von selbst im Auffassen größerer Einheiten üben.

Mit der Zeit wird die Spanne zwischen Anschauen und Niederschreiben immer größer, aus dem Abschreiben wird das *Aufschreiben*, d. h. das Auswendigschreiben bekannter Wörter und Sätze, die so gründlich geübt wurden, daß sie fehlerlos wiedergegeben werden können. Dieses Aufschreiben stellt die wichtigste, lernpsychologisch bestens begründete Rechtschreibübung für alle Altersstufen dar, und es nützt auch zugleich der Handschrift. Deshalb sollte die tägliche Aufschreibübung in der Grundschule und noch darüber hinaus zur selbstverständlichen Gewohnheit werden.

Zur Hilfe für die Linkshänder

Der Lehrplan hat die rechte Mitte zwischen dogmatischen Einseitigkeiten gefunden, die auch den Leitlinien der „bestmöglichen . . . individuellen Förderung“ (Allgemeiner Teil 3.5) gerecht wird.

Dogmatisch wäre es, wollte man, wie früher üblich, alle Kinder zum Schreiben mit der

rechten Hand zwingen. Rechtshändiges Schreiben ist wünschenswert, stellt aber keinen absoluten Wert dar. Strenge Umschulung („breaking“) hat erwiesenermaßen oft zu unerwünschten Nebenwirkungen geführt. Rechtshändiges Schreiben ist aus Sachgründen vorteilhaft und nach Möglichkeit anzustreben. Es darf aber nicht mit allen Mitteln und um jeden Preis angestrebt werden. Ist dieser Preis zu hoch, kostet die Umstellung zu viel Mühe, Schul- und Lernfreude, Vertrauen zum Lehrer, Selbstvertrauen, dann soll das Kind lieber links schreiben.

Dogmatisch denken aber auch die Befürworter völligen Gewährenlassens. Unsere rechtsläufige Schrift ist nun einmal schreibtechnisch auf die rechte Hand abgestellt, so daß der Linksschreiber in jedem Falle Erschwernisse auf sich nehmen muß. Linkshändigkeit ist verschieden stark ausgeprägt, und erfahrungsgemäß haben sich viele Kinder ohne nachweisbare Schäden auf die rechte Hand umgestellt. Bloßes Gewährenlassen kann auch Gleichgültigkeit bedeuten: man kümmert sich überhaupt nicht mehr um die Händigkeit des Kindes und versagt damit dem Linkshänder die zusätzliche Aufmerksamkeit und Hilfe, die er braucht und auf die er ein Recht hat. Dieses Gewährenlassen entspricht nicht unserem heutigen Wissen bzw. Nichtwissen um die Frage der Händigkeit und damit nicht der Auffassung der meisten Schreibfachleute, die sich mit dem Problem vertieft auseinandergesetzt haben.

Wenn der Lehrplan davon spricht, daß man „bei leichter Linkshändigkeit das Kind behutsam zum Gebrauch der rechten Hand anleiten“ solle, so ist dem sicherlich zuzustimmen. Die Schwierigkeit besteht nur darin, daß man von vornherein gar nicht wissen kann, wie leicht oder stark die Linkshändigkeit ausgeprägt ist. Man weiß nur allgemein, daß der Anteil der ganz einseitigen Links- bzw. Rechtshänder relativ gering ist, daß die Mehrzahl der Menschen eher beidhändig angelegt ist und die Dominanz einer Hand sich erst durch den Gebrauch entwickelt, in unserer Kultur vorzugsweise zugunsten der rechten Hand, bei Nichtbeachtung aber auch möglicherweise zugunsten der linken. Ob ein Kind Beidhänder, leicht oder stark linkshändig ist, können wir also eigentlich erst daran erkennen, wie erfolgreich die Versuche sind, es auf die rechte Hand umzustellen. Der Einsatz von Tests wie des HDT von Steingrüber oder des LDT von Schilling könnte wertvolle Hinweise liefern, führt aber auch nicht zu ganz sicheren Ergebnissen und ist in der Praxis des Schulalltags kaum ökonomisch. Die Aufgabe, ein Männchen sowohl mit der rechten als auch mit der linken Hand zu malen oder beidhändige Schwungübungen genügen oft schon, um die Überlegenheit einer Hand hervortreten zu lassen. Endgültig weiß man es erst, wenn das Kind das versucht hat, worum es hier geht, nämlich das Schreiben.

Wir ermuntern das Kind also zum Gebrauch der rechten Hand, verlangen auch immer wieder einen Versuch, überlassen aber die grundsätzliche Entscheidung dem Kind selbst. Doch müssen wir ihm helfen, die besonderen schreibtechnischen Schwierigkeiten zu überwinden und naheliegende Fehlhaltungen zu vermeiden. Das Heft liegt so, daß die Zeilen nach rechts unten fallen. Die Hand setzt ohne Knick die Richtung des Unterarms fort, die Finger sind nicht zusätzlich verbogen. Das Werkzeug wird ein klein wenig länger gefaßt als beim Rechtsschreiben. Die Feder, die ja mehr schiebt als zieht, muß gut gleiten und daher eine abgerundete Spitze haben, was allerdings heute bei den meisten Schulfedern sowieso der Fall ist. Beidhändige rhythmische Großbewegungen können eine Übergangshilfe sein. Die rechte Hand hält das Werkzeug, die linke führt die rechte, bis diese selbständig wird.

Bei all dem stützen wir das Selbstvertrauen des Kindes und sein Vertrauen zum Lehrer und verständigen uns mit den Eltern über ein gemeinsames Vorgehen. Schwierige Fälle durch falsche Erziehung entmutigter und verkrampfter Kinder müssen besonders rücksichtsvoll behandelt werden. Sie bedürfen in der Regel zusätzlicher therapeutischer Betreuung.

Die Sicherung und Steigerung des Könnens

Allgemein verbreitet ist leider der Irrtum, Schreiben werde im Erstunterricht „gelernt“ und stehe dann für den Rest der Schul- und Lebenszeit als Können zur Verfügung. Viele wollen nicht mehr wissen, wie lange der Prozeß des Schreibenlernens dauert und welche Mühe er Schülern und Lehrern macht.

Das bis zur Mitte des zweiten Schuljahres erworbene Können ist noch alles andere als gefestigt, und doch muß es immerfort schon dienende Funktion übernehmen. Sorge des Lehrers ist, daß über dem Inhalt des Geschriebenen der Vorgang des Schreibens nicht außer acht gerate. *Schreiben darf nicht nur Mittel, es muß auch immer wieder einmal Gegenstand des Unterrichts sein.* In der zweiten und auch in der dritten Jahrgangsstufe geht es immer noch um das Erlernen des Schreibens als einer komplexen Einheit von in Bewegung erzeugter Form.

Im zweiten Schuljahr ist es angezeigt, noch einmal alle Buchstaben und Ziffern systematisch durchzugehen, sie in ihrem Formaufbau, ihrer Bewegungsfolge und ihren Gefahrenstellen analysierend zu betrachten und sie dann im notwendigen Ausmaß, immer in den Bewegungszusammenhang eingebunden, zu üben. Die Anordnung kann hierbei in Gruppenform verwandter Buchstaben erfolgen.

i u j y t

Girlanden nicht breit ausschwingen, sondern straff nach oben führen

n m p

Arkaden mit straffen, schrägen Aufstrichen und engen Kehren schreiben

v w

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

l b h k f e

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

c a o d g

linkswendige Ovale von Anfang an im Luftsprung schreiben, da er sich später sowieso durchsetzt

s^{*} z^{*} ß æ

schwierige Einzelbuchstaben besonders sorgfältig üben

u v w y

Arkaden-Girlanden-Wechsel nicht aufweichen lassen

e g p l

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

J J H K

Welle im Anstrich ganz leicht
andeuten, nicht kurvig entarten
lassen

T F P R B D

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

O Q E

linkswendiges Oval schön ge-
wölbt beginnen

we rz rs re

schwierige Buchstabenverbin-
dungen besonders beachten und
in geeigneten Wörtern üben

st tz Fi St

Mit * sind die besonders problematischen Buchstaben der lateinischen Ausgangsschrift bezeichnet, die möglichst bald, wenn nicht schon von Anfang an durch bessere Formen ersetzt werden sollten.

Das gilt auf jeden Fall für A, M und N, die von Anfang an mit Girlande geschrieben werden sollten, weil die eigentlich vorgeschriebene Biegung im Anstrich ausgesprochen bewegungswidrig ist und bei raschem Schreiben eine Verformung geradezu erzwingt.

A statt A, M statt M, N statt N

Dringend anzuraten ist die baldige Verwendung von

A statt t weil es zügiger zu schreiben ist und weniger zu Verbiegungen neigt

z statt Z weil damit schwierigste Verbindungsprobleme wegfallen

ß statt ß weil die Ecke dem sonst „haltlosen“ Buchstaben erst das Rückgrat gibt

Nicht so dringend, aber sinnvoll ist der weitgehende Ersatz aller bogigen und welligen Anstriche durch eckig-gerade; denn die Ecken geben der Schrift Halt, ohne die Geschwindigkeit zu beeinträchtigen.

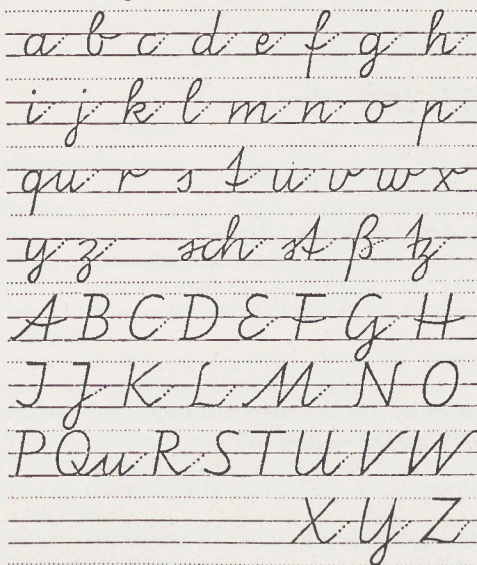
n m v w K H J J Z

Damit sind wesentliche, aber nicht alle Gefahrenstellen vermieden; denn lateinische Schriften sind an sich für Entartungserscheinungen besonders anfällig. Diese setzen sich mit Macht durch und können sich einschleifen, wenn ihnen nicht sorgfältig entgegengearbeitet wird. Deswegen strebt man seit längerem eine verbesserte Ausgangsschrift an, die eine

bruchlose Weiterentwicklung zur Geläufigkeit erlaubt. Andere Länder (Schweiz, DDR) sind uns darin vorangegangen. In Westdeutschland ist seit 1973 die „Vereinfachte Ausgangsschrift“ im Gespräch und in breiter Erprobung. Sie ist aus den Forschungen Grünewalds hervorgegangen, dessen Leitidee war, daß sich schon die Ausgangsschrift an den Veränderungen orientieren müsse, die die Schriften erfahrungsgemäß mit Notwendigkeit erfahren, wenn sie später zur vollen Geläufigkeit gelangen sollen. Von der „Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung“ ist sie gemäß den Erfahrungen weiter entwickelt worden und hat nunmehr einen Stand erreicht, bei dem nicht nur die Ansprüche der Bewegung, sondern auch die der Form zureichend gewahrt sind. Ihre Grundprinzipien sind: die Vereinfachung der Formen, insbesondere der Großbuchstaben, die bewegungsgünstige Gestaltung durch Verminderung des so schädlichen Drehrichtungswechsels und der Deckzüge, das „struktur-synchrone“ Zusammenstimmen von Form- und Bewegungseinheiten. Der neue Lehrplan hat diese Schrift nicht übernommen, weil Bayern nicht im Alleingang aus der bundeseinheitlichen Regelung ausbrechen wollte, die 1953 von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurde und immer noch gilt. Diese Entscheidung ist zu respektieren, und wir müssen daher von der bestehenden Vorlage ausgehen. Wir müssen aber nicht bei ihr stehen bleiben; denn sie ist nicht als „Normalduktus“, sondern eben als Ausgangsschrift gemeint, von der aus der Schüler mit Hilfe des Lehrers seine eigene Schrift finden soll. Wir handeln also richtig, wenn wir uns auch in der Grundschule nicht sklavisch an sie binden, sondern den Kindern Hilfen zur Überwindung ihrer strukturellen Schwierigkeiten geben, und wenn wir uns dabei an den Erfahrungen anderer Länder bzw. an den Formen der Ausgangsschrift orientieren. Dies kann deswegen nur bei Einzelbuchstaben der Fall sein, weil die Vereinfachte Ausgangsschrift in ihrer Eigengesetzlichkeit, insbesondere dem Beginn aller Kleinbuchstaben mit dem Abstrich von der Mittellinie, mit der lateinischen Ausgangsschrift nicht völlig zu vereinbaren ist.

Vereinfachte

Ausgangsschrift



Die individuelle Betreuung der Schriften

An einigen Beispielen soll deutlich werden, was bei der individuellen Schriftberatung, als die Schreibunterricht sich auch auf dieser Stufe schon versteht, zu beachten ist.

In den ersten beiden Schriften häufen sich das Zusammenstückeln von Buchstaben (1) und die falsche Bewegung bei den in der Lateinschrift so problematischen Linksovalen (2). Die dritte, sonst durchaus bewegungsgünstige Schrift, zeigt eine einzelne ungekonnte Buchstabenverbindung (3).

²als die Tür¹. Der² Kran^{1 2} ist

Schrift 1

¹höher als der^{2 2} Bagger. Der

Kleid² mit den grünen

Schrift 2

Bändern^{2 1} an. Dann^{2 1} machte

Bändern an. Dann machte es das Tür-

Schrift 3

lein auf und schlüpfte³ vorsichtig heraus.

Sorge bereiten die Schriften 4 und 5. Die Störungssymptome sind überdeutlich, bei 5 kommen noch in der Reproduktion nicht erkennbare Radierungen hinzu. Die Ursachen solcher Symptome können vielfältiger Art sein und von motorischem Ungeschick, Ermüdung, Krankheit, motorischer Beunruhigung bis zu intellektueller Überforderung und ersten seelischen Störungen reichen. Hier geht es nur darum, den Blick für solche Anzeichen zu schärfen.

Der Lärm ist[↓] feiner[↓] (b) als die Erde. ←

Schrift 4

Das Wohnzimmer[↓] ist größer als die Kirche.

→ vorsichtig heraus. Nun läutet es den

Schrift 5

→ Frühling ein[↑]

Wie vitalkräftig und klar mutet dagegen Schrift 6 an, bei der man sich fragt, ob man das Absetzen beim t nicht eher als Vorzug denn als Nachteil werten soll.

vorsichtig heraus. Nun
läutet es den Frühling ein.

Schrift 6

Zwei Schriften vom Ende der zweiten Jahrgangsstufe mögen noch einmal der Klärung der Zielsetzung dienen. Schrift 7 ist ordentlich gefertigt; ihre Neigung zu übertriebener Bogigkeit, ja Eckigkeit, die sich bis in den Anstrich durchsetzt, ihr mehr aufbauend-malender als schreibender Charakter, ihr zögernder, unsicherer Strich, die ungekonnte Darstellung der Linksovale in a, g, d stehen einer echten Kursivität entgegen. Schrift 8 mit ihren straffen Verbindungen, schlanken Kehren und schmalen Ovalen und ihrer Zügigkeit zeigt die besten Voraussetzungen für die Weiterentwicklung zu einer form- und bewegungssicheren Schrift.

Schrift 7

strahl an sein Häuschen. Wack
auf! Komm mit! Es zog sein
weißes Kleid mit den grünen
Bändern an. Dann machte es

Schrift 8

grünen Bändern an. Dann
machte es das Türlein auf und
schlüpfte vorsichtig heraus.
Nun läutet es den Frühling

Literaturhinweise

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

Rechtschreiben

1. Ziele und Aufgaben

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

2. Hinweise zum Unterricht

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

Kriterien der Kindgemäßheit und Übertragbarkeit berücksichtigt.

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

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

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Wörter aus dem Grundwortschatz richtig schreiben	Optisches, akustisches und sprechmotorisches Erfassen und Strukturieren der Wörter Artikulierte Sprechen, Lautieren, Auf- und Abbauen von Wörtern Nachspuren, z. B. auf dem Tisch, in der Luft; Abschreiben Aufschreiben nach dem Gedächtnis; Überprüfen
2. Vom Grundwortschatz aus auf die Rechtschreibung weiterer Wörter schließen	Bilden von Reimwörtern Suchen von gleichen Endungen bei Tunwörtern, z. B. hören — hört machen — macht sagen — sagt
3. Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen — Großschreibung von Namen — Großschreibung von Satzanfängen	Kennzeichnen des Anfangsbuchstabens Einsetzen von weggelassenen Anfangsbuchstaben Kennzeichnen des Großbuchstabens am Satzanfang Feststellen der Satzanfänge in einem gesprochenen bzw. geschriebenen Text; Kennzeichnen des Satzschlusses

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
-----------------------	--

2. JAHRGANGSSTUFE

1. Wörter aus dem Grundwortschatz richtig schreiben

Optisches, akustisches und sprechmotorisches Erfassen und Strukturieren der Wörter

Schulen des richtigen Aufschreibens; Abschreiben ganzer Wörter bzw. Wörtergruppen

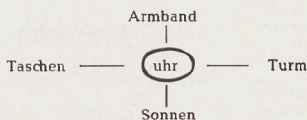
Ordnen und Aufschreiben von Wörtern, z. B. nach Sinnzusammenhängen, nach dem ABC, nach der Silbenzahl

Einsetzen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen

Verwandlungen, z. B. Rand in Strand

2. Vom Grundwortschatz aus auf die Rechtschreibung weiterer Wörter schließen

Zusammensetzen von einfachen Namenwörtern, z. B.



Setzen von Wörtern in die Mehrzahl, z. B. Berg — Berge, Feld — Felder, Hand — Hände

Beachten der Endungen des Tunworts, z. B. lernen, du lernst, er lernt, lerne!

3. Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen

— Großschreibung von Namenwörtern

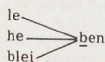
Sammeln von Namenwörtern aus Texten; Zuordnen des betreffenden Begleiters

Bestimmen von Namenwörtern in Wörterschlangen (BERNDTRAGTEINEBLAUEHOSE)

— d/t, g/k, b/p am Anfang von Wörtern und Silben

Betont deutliches Sprechen von Wörtern, z. B. mit dem Inlaut „d“; Aufschreiben der Wörter

Hervorheben von Lauten bzw. Lautzeichen in der Endsilbe, z. B.



— st/sp am Anfang von Wörtern

Herausstellen des Unterschieds in Sprech- und Schreibweise

Einsetzübungen

— einfache Umlautungen

Sammeln von Wörtern mit Umlauten

Bilden von Umlautungen durch Setzen in die Mehrzahl und Verkleinerungsform, z. B. Apfel — Äpfel, Hut — Hütchen

— Trennen von Wörtern nach Sprechsilben

Silbenbetontes (Vor-)Sprechen der Wörter, z. B. als Abzählvers; Setzen von Silbenbögen, Silbenklatschen

Bilden und Lösen von Silbenrätseln

Unterscheiden trennbarer und nicht trennbarer Wörter

Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1 und 2

1. Jahrgangsstufe

A	I	Weg weinen weiß wie Wiese wir wo	eines einfach Ende eng Erde erklären erlauben essen ewig	J ja Jahr Januar jeder Juli jung Juni	nein nennen nicht nie Not November nun nur	spielen steigen stellen still Stoff stolz Stunde suchen
acht am Apfel Arm Ast auf Auge aus Auto	ich im in ist					
B	K	Z	F	K	O	T
Bach Ball Baum Bein Bild bin Birne Blatt blau Blume böse braun Brot Buch	Katze Kind klein Kuh kurz	zehn zu Zug zwei	Familie fallen falsch fassen Februar Feind Feld Fenster Fest fest Feuer fliegen Flügel folgen fragen fremd freuen Freund frisch Fuß	kalt kann Kasse kaufen kein kennen klar Klasse kommen König können Kopf kosten krank	oder offen oft Oktober ordnen Ort	Tag teilen tief Tier tragen treffen treiben trennen treten treu trocken tun
D	L	2. Jahrgangsstufe		L	P	U
da das dem den der die Dorf drei	lang laufen	A	G	lachen lassen legen leicht leiden lernen lesen Licht lieben liefern los Luft	Papier passen Pferd Platz Preis Puppe	üben Uhr um
E	N	B	H	M	R	V
ein eine eins Ente er es	Nase Nest neu neun	bei Berg binden bis bist bitten bleiben bluten brechen brennen Brief bringen Bus	Haar Hand heben helfen her Herr heute hier Himmel hin hoffen Hose	Mai Mark März meinen melden Menge messen Messer Meter mich mir Mitte mögen Monat morgen Müll müssen	rasch raten rechnen Regen reich Reihe reisen Ring rollen Rücken rufen	viel verlieren verstehen vom von vor
F	O	D	I	N	S	W
fein finden Finger fünf für	Ohr	dann danken dein denken Dezember dich dienen dir doch dort du dunkel dürfen	Igel ihm ihn ihnen ihr ihre innen irren	lachen lassen legen leicht leiden lernen lesen Licht lieben liefern los Luft	Sache scharf schauen scheinen schlafen schlagen schlecht Schnee schnell schön schreiben schreien Schwanz sehen sehr sein seine seiner Seite selten September senden sich sicher siegen singen sitzen Sonne	Wagen warnen warten Wasser weich weit wer werden werfen wild Wind wissen Woche Wohnung wollen Wort Wunde wünschen
G	R	E				Z
gelb Gras groß grün	reden rot	eilen einem einen				zahlen zeichnen zeigen Zeit ziehen Zimmer zum zur
H	S					
haben halten hart Hase hat Haus heiß hören Hund	sagen Sand Schule schwarz sechs sie sieben sind so sollen					
	U					
	und uns unser					
	V					
	Vater vier Vogel					
	W					
	Wald war was					

Rechtschreiben

Die Situation des Rechtschreibunterrichts

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

*Wir lostlen eit Schwonchen
Der Köpfer eit eine Kastanie.
Vier Lühwölzer sint Bane.
Zwei Stucknadeln sint
die Augen. Ein Zigarettenfelte
is Rüssel. Ohren und Swann
sin aar File*

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

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

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

Die Forderungen des Lehrplans

Gesamtaufgabe des Fachbereichs

Die Forderung des Lehrplans, dem Grundschüler „elementare Rechtschreibeisicherheit zu vermitteln“, verlangt vom Lehrer nicht nur eine zielorientierte und sachlogische Planung des Rechtschreibunterrichts, sondern auch – da alles Schreiben auch Rechtschreiben ist – eine Pflege des Rechtschreibens im gesamten Unterricht. Es wäre ein Irrtum, fehlerfreies Schreiben als alleinige Angelegenheit des Rechtschreibunterrichts zu betrachten; notwendig ist eine „Erziehung zur Sorgfalt in allen schriftlichen Darstellungen“. Die Gewöhnung der Schüler an rechtschreibbewußtes Arbeiten (Bemühen um richtiges Schreiben bei allen Einträgen, Überprüfen von Geschriebenem) ist als Prinzip zu verstehen, das für alle Unterrichtsfächer ungeteilt Gültigkeit hat. Der Rechtschreibunterricht kann seine Aufgaben nur dann ganz erfüllen, wenn er nicht isoliert, sondern in enger Verbindung mit anderen Teilbereichen des Unterrichts gesehen wird. Insbesondere darf dem Lehrer in orthographischer Hinsicht die Handschrift der Schüler nicht gleichgültig sein. Ein unklares Schriftbild beeinträchtigt das Überprüfen von Wörtern – so mancher Fehler ist das Ergebnis einer schlampigen Schrift. Da bei vielen Schülern zwischen Schriftverfall und schwachen Rechtschreibleistungen ein enger Zusammenhang besteht³, stellen eine bewußte Schreiberziehung sowie eine vorbildliche Lehrerhandschrift immer auch ein Stück Rechtschreibarbeit dar.

Lernbereiche der 1. und 2. Jahrgangsstufe

Arbeit am Grundwortschatz

Mit der Nennung der Sicherung eines festen Bestandes von Grundwörtern an erster Stelle im Lehrplan wird diesem Lernziel Vorrang vor allen anderen eingeräumt. Zwar enthielt auch der bisherige Lehrplan die Forderung, daß die Schüler am Ende der Grundschulzeit „einen sorgfältig ausgewählten und planmäßig entwickelten Wortschatz richtig schreiben“ können sollten, doch war die Auswahl der zu bearbeitenden Wörter dem Lehrer überlassen und damit ein willkürliches Unterfangen. Die Vorgabe eines verbindlichen und nach Jahrgangsstufen gegliederten Wortschatzes entspricht nicht nur einem Wunsch der Lehrerschaft⁴, sie ermöglicht eine Konzentration der rechtschriftlichen Arbeit auf das gezielte und planmäßige Einüben weniger ausgewählter Wörter. Zahlenmäßig sind die 983 Wörter des Grundwortschatzes den vier Jahrgangsstufen der Grundschule wie folgt zugewiesen:

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

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

1. Jahrgangsstufe

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

2. Jahrgangsstufe

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

3. Jahrgangsstufe

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

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

In der Deutschdidaktik wird seit langem die Bereitstellung eines Grundwortschatzes als Orientierungshilfe für den Rechtschreibunterricht gefordert. Wenn Regelwissen für den Schüler keine ausreichende Hilfe ist, liegt es nahe, vom Wortmaterial auszugehen. Nach Oehler⁵ ist man mit den 1000 häufigsten Wörtern sowie ihren Formen zu 80%, mit den 4000 häufigsten Wörtern zu 95% rechtschreibsicher. Wer also in der Schreibung der häufigsten Wörter sicher ist, müßte den meisten rechtschriftlichen Anforderungen gewachsen sein, ein Gedanke, der schon Petersen veranlaßte die Lehrer aufzufordern, sich im Rechtschreibunterricht auf „ein pflegerisches Einüben der wirklich gebrauchten 800–900 Wörter zu beschränken“⁶.

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

Behandlung von Rechtschreibbesonderheiten

Die deutsche Rechtschreibung enthält aufgrund mehrerer sie beeinflussender Prinzipien eine Fülle von Besonderheiten. In der Grundschule geht es jedoch nicht um eine isolierte Thematisierung von Rechtschreibfällen, „Schwierigkeiten“ oder gar die Zusammenstellung eines rechtschriftlichen Raritätenkabinetts. Es kann nur darum gehen, einige grundlegende und leicht durchschaubare Besonderheiten aus verschiedenen orthographischen Bereichen zu behandeln. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe ist das Kennenlernen von Rechtschreibbesonderheiten aus dem

akustischen Bereich (nicht eindeutige Laut-Buchstabenzuordnungen wie d/t, Silbentrennung)

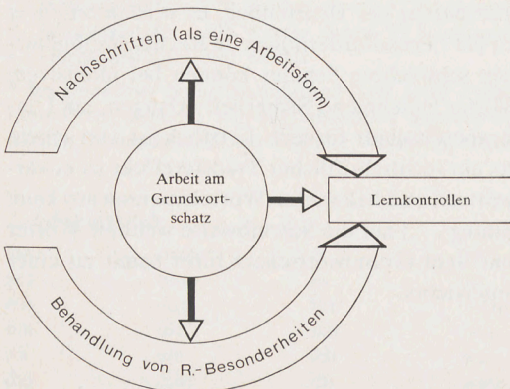
und dem

grammatischen Bereich (Groß-/Kleinschreibung, einfache Umlautung)

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

Die Grundwortschatzarbeit – das besondere Anliegen des Lehrplans

Im Mittelpunkt des Rechtschreibunterrichts der Grundschule steht die Lernerarbeit an den ausgewählten Grundwörtern, die übrigen Aufgabenbereiche sind in die Grundwortschatzarbeit zu integrieren. Das Wortmaterial des Grundwortschatzes wird auf Besonderheiten hin geordnet und betrachtet; rechtschriftliche Einsichten ergeben sich innerhalb des Trainings der Grundwörter. Auch die Übungsnachschrift – eine in der Grundschule häufig gepflegte Arbeitsform – muß im Dienste der Lernerarbeit am Grundwortschatz stehen. Es geht nicht um das Üben von Wörtern aufgrund vermuteter Schwierigkeiten; erst durch die Arbeit an grundlegendem Wortmaterial wird sie effektiv. Letztlich haben sich auch die regelmäßig durchgeführten Leistungsüberprüfungen (Diktate) an der Arbeit mit Grundwörtern zu orientieren; auch im Rechtschreibunterricht kann nur geprüft werden, was vorher unterrichtlich behandelt wurde. Dies bedeutet, daß Diktattexte die durch Übung über längere Zeit gesicherten Grundwörter enthalten müssen. Die nachfolgende Abbildung soll knapp verdeutlichen, wie alle Aufgaben des Rechtschreibunterrichts auf die Grundwortschatzarbeit bezogen sind.



Hinweise zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ziele des Lehrplans

Vorschläge zur zeitlichen Planung der Lernarbeit

Der Lehrer muß die vorgegebenen Wörter des Grundwortschatzes in realistischer Einschätzung der zur Verfügung stehenden Deutschstunden auf das Schuljahr verteilen. In Anlehnung an den Vorschlag von Greil⁷ wird folgende Empfehlung zur zeitlichen Verteilung gegeben; die Angaben sind als Mittelwerte zu sehen.

Jgst.	Zahl der einzuübenden Lernwörter	Zu planende Sequenzen	Lernwörter je Sequenz
1	74	10-12	5-7
2	218	20-24	8-10

Die Arbeit an den Lernwörtern darf – wenn sie wirklich gesichert werden sollen – nicht Sache einzelner ausgefeilter Lektionen sein; „der Lernerfolg hängt von gründlicher Übung ab“. Notwendig sind häufige Wiederholungen innerhalb von Kurzzeiteinheiten an verschiedenen Tagen; „der Übungserfolg . . . wird durch Wiederholung gesichert. Kurze, über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen sind bei weitem ergiebiger als langes, gehäuftes Üben“⁸. Dementsprechend empfiehlt sich die Planung von Lernsequenzen, bei denen im Anschluß an die Einführung der Lernwörter Übungen auf mehrere Tage verteilt werden. Dies sei für eine Woche mit dem Schwerpunkt Rechtschreiben schematisch dargestellt.

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

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

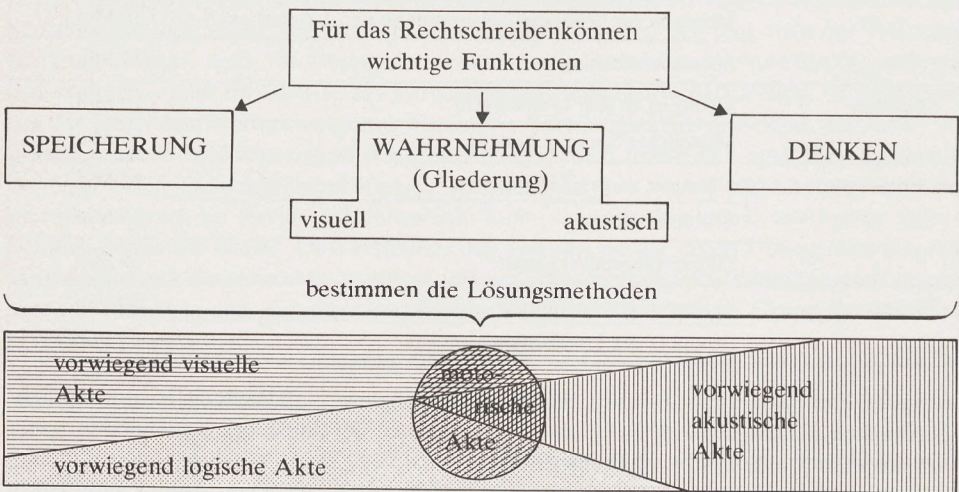
Im ersten Schuljahr ist Rechtschreibearbeit im engeren Sinne nicht von Anfang an möglich. Da Rechtschreibleistungen vom Schüler nur in Schreibschrift gefordert werden sollen, das Erlernen der Schreibschrift aber frühestens im Januar eines Schuljahres einsetzen wird, kann die Arbeit an den Lernwörtern gezielt erst etwa ab März erfolgen. Es bleiben dann zwar noch ca. 15 Schulwochen, doch empfiehlt es sich, die Zahl der 74 zu erarbeitenden Lernwörter durch folgende Maßnahmen etwas zu verringern:

- Der Lehrer sollte durch Vergleich mit dem Fibelwortschatz prüfen, welche im Grundwortschatz enthaltenen Wörter im Leselernprozeß (durch intensives Auf-/Abbauen) bereits ausgiebig geübt werden. Da sie nicht nur betrachtet, sondern auch (in Druckschrift) geschrieben werden, bilden sich bereits Merkstrukturen, so daß diese Wörter (z. B. Auto, Haus, Mutter, Vater . . .) als weitgehend gesichert betrachtet werden können.
- Wörter des Grundwortschatzes sollten soweit möglich in den Schreiblehrgang einbezogen werden. „Richtiges Schreiben ist zugleich Rechtschreiben“⁹. Eine Integration ist möglich unter Berücksichtigung des
 - alphabetischen Aspekts*: bei der Erarbeitung der einzelnen Buchstaben werden Wörter aufgrund der in ihnen vorkommenden Buchstaben mehrfach geschrieben;
 - schreibmotorischen Aspekts*, wenn häufige Buchstabenverbindungen (z. B. „nd“ --- Kind, sind . . .) eingeübt werden;
 - phonetisch-strukturellen Aspekts* durch die Einübung häufiger Strukturen (z. B. Wörter mit „ein“: fein, mein, klein, Bein, weinen).

Eine solche Koordination der verschiedenen Ebenen des Schriftspracherwerbs dürfte die Erarbeitung des Grundwortschatzes in der ersten Jahrgangsstufe erleichtern und zugleich einen Beitrag zur Erzielung einer sicheren Rechtschreibung des Schulanfängers leisten.

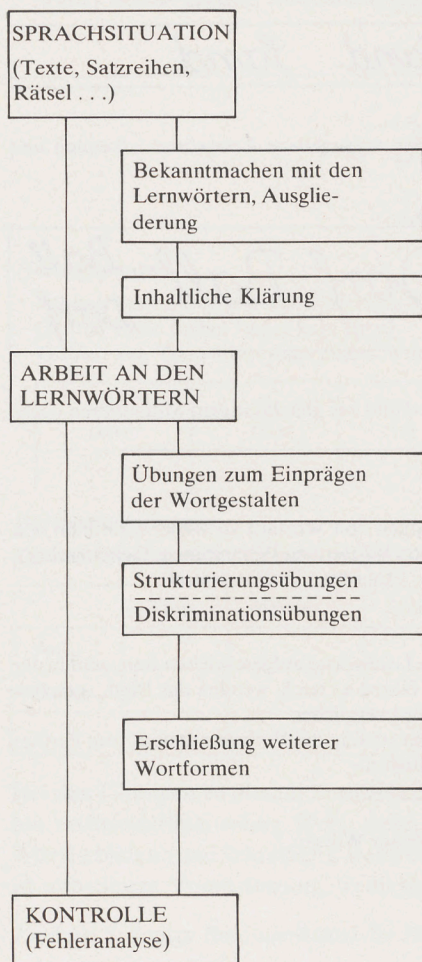
Der Aufbau einer Lerneinheit in der Grundwortschatzarbeit

Die Arbeit am Grundwortschatz verlangt eine fachdidaktisch und lernpsychologisch sinnvolle Planung des Unterrichts. Rechtschriftliche Übungsformen dürfen sich nicht unreflektiert aneinanderreihen; erforderlich ist die Berücksichtigung aller für das Rechtschreibenkönnen wichtigen Funktionen.¹⁰



In der rechtschriftlichen Einprägungsarbeit muß der Unterricht folgerichtig „das Klangbild, das Schriftbild und das Bewegungsschema der Wörter bzw. Wortformen sichern sowie ihre gedankliche Durchdringung gewährleisten“. Das Einprägen der optischen Wortstruktur erfolgt durch genaues Betrachten (klar gegliedertes Schriftbild) und Einschleifen der Bewegungsvollzüge; Hören und deutlich artikuliertes Sprechen dienen der lautlichen Durchgliederung. Das Verständnis der Wörter (Inhaltsaspekt) ist Voraussetzung für deren richtige

Schreibung; die Schreibbewegung ist an allen rechtschriftlichen Akten beteiligt. Das folgende Strukturmodell verdeutlicht die Phasen der Grundwortschatzarbeit und will Hinweise für eine sinnvolle Abfolge der Übungen geben.



Dies ist die Aufgabe des Lehrers; er muß dafür sorgen, daß die Schüler möglichst bald wissen, an welchen Wörtern geübt werden soll.

besonders für sprachschwache Schüler

Die Wörter werden als Ganze visuell, akustisch und motorisch eingeübt. Durch stilles und lautes Lesen, abwechslungsreiches Schreiben sollen Wortbild, Wortklangbild und Schriftbild gesichert werden.

Es geht um das Erfassen der Binnenstruktur von Wörtern sowie das Erfassen und Unterscheiden von Wortdetails (Rechtschreibbesonderheiten im Wortmaterial, z. B. d/t). Je nach Klassensituation sind hier differenzierende Übungen anzusetzen.

Über die Grundform hinaus sollen die Lernwörter in den gebräuchlichen Flexionsformen verfügbar gemacht werden (Mehrzahlbildungen . . .). Ferner sollen im Rahmen der rechtschriftlichen Transferarbeit Wortableitungen und Wortzusammensetzungen beachtet werden.

Im Hinblick auf die Weiterarbeit ist festzustellen, inwieweit besondere Übungen erforderlich sind.

Beispiele lernzielbezogener Übungsformen

Das Erreichen der Ziele des Lehrplans macht die Durchführung von Übungsaufgaben notwendig, in denen rechtschreibimmanente Grundleistungen gefordert werden. Die Arbeit an den Lernwörtern darf sich dabei keinesfalls in der „Erledigung“ eines (wenn auch noch so guten) Arbeitsblattes erschöpfen; abgesehen davon, daß die Einförmigkeit des Arbeitens bald Lernunlust aufkommen lassen würde, bestünde die Gefahr der Vernachlässigung akusto-sprechmotorischer Akte. Damit bei den Schülern die Motivation für das rechtschriftliche Lernen erhalten bleibt, muß sich die Lernarbeit nicht nur von den Übungs-, sondern auch von den Unterrichtsformen her (Wechsel von Alleinarbeit, Partnerarbeit, gemeinsamer Arbeit) variabel gestalten. Die nachfolgenden Beispiele stellen nur eine kleine Auswahl von Möglichkeiten für die Arbeit in der 1. und 2. Jahrgangsstufe dar.

Lernziel 1: Wörter aus dem Grundwortschatz richtig schreiben

Auffassungsübungen

- ein Wort wird kurzzeitig (Wortkarte, Tageslichtprojektor) gezeigt; die Schüler sollen es in einer Gruppe ähnlicher Wörter erfassen und nachfahren

Land

Land Hand Land

- in Punktenschrift, verzerrter Schrift, verschiedener Größe vorgegebene Lernwörter erkennen und aufschreiben

Ball

Dorf

Dorf Ball Ball
Dorf

- in Flüstersprache vorgegebene Lernwörter nachsprechen und bei gleichzeitigem Mitlautieren nachfahren

Abschreibübungen

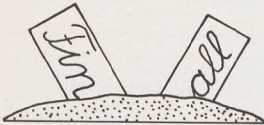
als Berichtigen von Purzelsätzen und -geschichten, Zuordnen von Wörtern zu Bildern, Ordnen von Wörtern (nach der Zahl der Buchstaben . . .), Zuordnen von Wörtern zu Wortrahmen, Geheimschrift, Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung einander zuordnen, Einordnen in Gitterrätsel

Aufschreibübungen

- mit dem Wendebrett: ein Blatt, in dessen einer Hälfte die Lernwörter aufgeschrieben sind, wird in der Mitte gefaltet. Die Schüler betrachten ein Wort genau, fahren es nach, wenden das Blatt, sprechen sich das Wort vor und schreiben es auf; anschließend wird verglichen.
- mit dem Partnerdiktat: der diktierende Schüler vergleicht ständig die Vorlage mit dem vom Partner geschriebenen Wort; er hat die Aufgabe Fehler zu verhindern.

Aufbauübungen

- Lösen von Silbenrätseln, Zuordnen von Silben vorgegebener Wörter:
Vogel Vo Wo gen gel
- teilweise verdeckte Wörter erkennen und aufschreiben:



~~Bild~~

~~Apfel~~

- Purzelwörter (flächig, nicht linear, da sich u. U. eine falsche Buchstabenfolge einprägt) zu Wörtern ordnen
- Herausstreichen überflüssiger Buchstaben aus einem Buchstabenangebot:

B ~~X~~ i r ~~ä~~ n e

Birne

- Buchstabenklopfen: jedes Klopfen bedeutet einen Buchstaben eines betrachteten Lernwortes. Beim Abbrechen des Klopfens notieren die Schüler den im Wort erreichten Buchstaben (also „e“ nach vier Klopfzeichen bei „Apfel“).

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

Analogieübungen

- Reimbildungen in Anlehnung an die Schreibweise eines bekannten Wortes, z. B. aus einem Wortangebot die jeweils sich reimenden Wörter herausfinden und in gleicher Farbe nachfahren.
- Wörter mit der gleichen Buchstabengruppe finden:

finden
K. . . er
W. . .

Flexionsübungen

- richtige Zuordnung von Tunwörtern in Sätzen
(Mutter finde finden findet kein Brot)
- Ordnen von Tunwörtern (aus einem Wortangebot) aufgrund ihrer Endung:

wir (en)	du (st)	er (t)

Wortbildungsübungen

Zusammensetzen einfacher Namenwörter, Tunwörter und Vorsilben

	Türe	Meister	Schlüssel
Auto			
Haus			

	hören	laufen
an		
zu		
weg		

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

Lernziel 3: Einige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen

Großschreibung

- zu einem vorgegebenen Großbuchstaben Namen (von Kindern, Tieren . . .) finden und aufschreiben.
- Ordnen von Namenwörtern unter Sammelnamen. Dabei vollzieht sich eine Analogiebildung im logischen Bereich; „Hase ist der Name für ein Tier – das Wort wird groß geschrieben – Namen (von . . .) werden groß geschrieben“.
- Herausschreiben von Namenwörtern aus Sätzen/Texten mit dem zugehörigen Begleiter (das rote Auto)
- Unterstreichen der groß geschriebenen Wörter in einem Text. Feststellen der Namenwörter (Zuordnen zu Begleitern), Klärung der Großschreibung von Satzanfängen.

Unterscheiden akustisch ähnlicher Einzellaute (d/t, g/k, b/p)

- Aufstellen akustisch bestimmter Wortreihen. Wörter mit d bzw. t werden untereinander geschrieben und deutlich gelesen.
- Hervorheben des Verwechslungslautes durch Verlängerung, Zurückführung auf die Grundform (Aufstellung entsprechender Wortreihen:

gibt - geben - ge - ben
Hund - Hunde - Hun - de

- Vorgabe (auch Tonband) von Wörtern mit d/t . . . ; der Schüler notiert in einer Tabelle (z. B. nach Tag, Tier, Dorf):

Schreibe t auf,
wo du es
hörst!

1	T
2	T
3	

Kreuze an,
welchen du
hörst!

1	T	D
2	T	D
3	T	D

Schreibe auf,
welchen du
hörst!

1	T
2	T
3	D

- Einsetzübungen unter Beteiligung von Hören, Sprechen und Schreiben (Arbeitsblatt):

Lies das Wort deutlich	Sprich, höre, schreibe den ersten Laut!	Setze richtig ein!	Schreibe das Wort noch einmal ganz!
Tanne Decke	T _____	. anne . ecke	_____ _____

Grundsätzlich gilt freilich bei diesem Lernbereich, daß Unterscheidungsübungen erst dann durchgeführt werden sollen, wenn jeder der Verwechslungslaute isoliert geübt wurde (Beachtung der Ranschburgschen Hemmung).

Lautverbindungen St/Sp

- Zusammenstellen von Wortreihen; lautes Lesen, farbiges Kennzeichnen des Anlauts. Hervorheben der „Gefahrenstelle“.

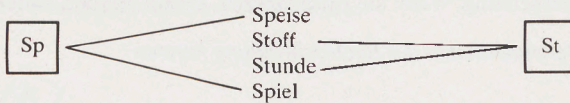


Speise



Stoff

- Einordnen von St-/Sp-Wörtern in Gitterrätsel. Bewußtmachen daß der Anlaut nur aus zwei Buchstaben/Lauten besteht (Wir sprechen . . . wir schreiben . . .)
- Festigen der Anlautkombination durch Zuordnen und gleichzeitiges Mitsprechen:



einfache Umlautungen

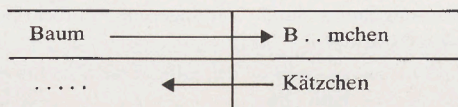
- Reihenbildungen (Setzen in die Mehrzahl, Beugen von Tunwörtern:

Hand - Hände schlagen - du schlägst
Wand - W.nde tragen - du tr.gst

- Durchführung von Zuordnungsübungen, z. B.

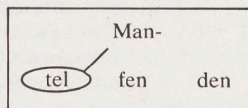
laufen lächerlich
tragen Läufer
lachen Träger

- Einsetzen der jeweiligen Umlautung



Trennen nach Sprechsilben

- Wörter in Silben zerschneiden, Betrachten/Erkennen des Selbstlautes/Umlautes/Doppellautes in jeder Silbe
- Fehlende Silben bei Wörtern finden und ergänzen:



- aus einem Wortangebot (Tafel . . .) gemeinsam (unter deutlichem Sprechen) Wörter mit einer vorgegebenen Silbenzahl suchen oder nach der Zahl ihrer Silben ordnen:

1 Silbe	2 Silben	3 Silben
→ Hand	+ → Birne	+ + → Telefon

Zur Rolle der Übungsnachschrift

Orthographisches Können ist nicht durch kontextloses Üben von Wörtern zu erreichen; die Wörter des Grundwortschatzes müssen dem Schüler in sinnhaltigen Verbindungen (überwiegend in Texten) angeboten werden, da sich ihre inhaltliche Bedeutung dort am besten erkennen läßt. Damit hat in der Grundwortschatzarbeit die Übungsnachschrift besondere Bedeutung. Sie darf freilich nicht verstanden werden als bloß mildere Form der Kontrolle (als „Übungsdiktat“), sie muß gesehen werden als Lernform, durch die die Kinder das Richtigschreiben lernen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt demnach nicht im Schreiben nach Diktat, sondern in der rechtschriftlichen Übungsarbeit an ausgewähltem Wortmaterial. Der Lehrer muß bei der Auswahl bzw. Zusammenstellung seiner Nachschriften daher darauf achten, daß sie grundlegendes Wortmaterial enthalten; da es aber nicht genügt, die Lernwörter additiv „aufzuarbeiten“, muß er in der Abfolge der Texte für permanente Wiederholung sorgen. Im Hinblick auf die Länge von Nachschrifttexten dürfte es sich empfehlen, sich an die von Bischoff¹¹ genannten Richtwerte zu halten

1. Jahrgangsstufe 20–30 Wörter,
2. Jahrgangsstufe 30–40 Wörter).

Die nachfolgende Unterrichtsskizze soll die Einführung einer Übungsnachschrift und die erste Arbeit an den Lernwörtern (2. Jahrgangsstufe) knapp aufzeigen.

Text der Nachschrift (kursiv)

Am Abend *müssen* Eva und Inge in der Wohnung *bleiben*. Sie *sitzen* am *Fenster* und *schauen* hinaus. Es ist sieben *Uhr* und schon dunkel. Mutter macht *Licht* im *Zimmer*. Eva und Inge *lesen* nun in einem Buch.

Übungen zur Beugung des Tunworts „müssen“ (Druckschrift)

Ich du er sie es wir ihr sie	müssen	<ul style="list-style-type: none"> muß mußt muß müssen müßt müssen 	im in der in das in einem aus dem in die	Wohnung Fenster Zimmer Buch	lesen bleiben schauen sitzen
---	--------	--	---	--------------------------------------	---------------------------------------

Lückentext (Kontrolle, Schreibschrift)

Eva und Inge sitzen am Fenster. Sie schauen hinaus.
Es ist dunkel und sie müssen im Zimmer bleiben.
Sie wollen noch lesen und machen Licht. Um acht Uhr gehen sie schlafen.

Unterrichtsverlauf

MOTIVATION	Tonband: Mutter entläßt Kinder zum Spielplatz, ermahnt sie, rechtzeitig zurückzukommen
BEGEGNUNG MIT DEM TEXT (TA)	Stilles Lesen Lautes Lesen (Vorlesen durch einzelne Schüler) Kurze Aussprache
Zielangabe/L	9 Wörter aus diesem Text sollst du am Ende der Stunde richtig schreiben können. Ich zeige sie dir, versuche, sie dir zu merken!
Isolieren der Lernwörter	Wortkarten (Lernwörter) hängen an TA. Schüler haben eine Minute Zeit, sie aufzufassen. Schließen der Tafel. Schüler unterstreichen auf AB alle Lernwörter, die sie sich merken konnten
Hervorheben der Lernwörter	Vorlesen. Nachfahren mit Farbe an der Tafel. Schüler „spuren“ Lernwörter auf AB nach.
EINÜBEN DER LERNWÖRTER	
Einprägen der Wortgestalten	Genaueres Betrachten; Aufsuchen nach Angabe des Lehrers (Zeile . . .). Angabe, ob groß oder klein geschrieben. Wörter Wortrahmen zuordnen (AB). Luftschreiben von Lernwörtern durch L; Erkennen und Benennen Ordnen der Lernwörter nach Namenwörtern und Tunwörtern (zuerst gemeinsames Ordnen der Wortkarten/TA, dann Schreiben auf den Block)
Strukturierungsübungen	Deutliches Lesen der Übungswörter unter Betonung der Sprechsilben, Setzen der Silbenbögen (TA) Lösen eines Silbenrätsels (AB) Erkennen unvollständiger (verkleckster) Wörter (Anbieten über Tageslichtprojektor, Aufschreiben auf den Block) Aufbauen von Purzelwörtern (AB) Buchstabenklopfen
Erschließen weiterer Wortformen	Bilden der Flexionsformen zum Tunwort „müssen“ innerhalb von Satzbildungen (mündlich + schriftlich, AB)
KONTROLLE	Diktieren der Lernwörter in neuem Kontext (Lückentext)

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

Literaturhinweise

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

Anmerkungen

- 1 Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1970. S. 175
- 2 Menzel, W.: Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch, Heft 32/1978, S. 14
- 3 Adrion, D.: Praxis des Rechtschreibunterrichts. Freiburg 1978, S. 74
- 4 Staatsinstitut für Schulpädagogik: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. München 1980, S. 82
- 5 Oehler, H.: Grundwortschatz Deutsch. Stuttgart 1966, S. 3
- 6 Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Weinheim, 8. Aufl. 1969, S. 206
- 7 Greil, J.: Rechtschreiben in der Grundschule. Donauwörth 1981, S. 75
- 8 Menzel, W.: Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch, Heft 32/1978, S. 20
- 9 Grünewald, H.: Schreibenlernen und rechtschreiben. In: Die Grundschule 9/1976, S. 474
- 10 Holzner, F.: Die Arbeit an Nachschriften im Rechtschreibunterricht der Grundschule. In: Die Scholle 10/1980, S. 691
- 11 Bischoff, P.: Grundlagen u. Praxis des Rechtschreibunterrichts, Hannover 1971, S. 121

Franz Holzner

Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler

Die Notwendigkeit der Förderung lese-rechtschreibschwacher Schüler

Schwierigkeiten von Schülern beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens wurden in der jüngsten Vergangenheit oft rasch als *Legasthenie* bezeichnet. Dieser Begriff, von dem Psychiater Ranschburg¹ geprägt und im Sinne M. Linders als „aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des orthographischen Schreibens) bei sonst intakter . . . Intelligenz“² überwiegend verstanden, wurde im Laufe der 70er Jahre zu einer Art Reizwort; kaum ein schulisches Problem wurde in diesem Zeitraum sowohl im wissenschaftstheoretischen wie im schulpraktischen Bereich so engagiert diskutiert wie Legasthenie. Die Positionen reichten dabei von der Meinung, es handle sich um ein schwerwiegendes isoliertes (z. T. sogar psychopathologisches) Lernproblem bis zur Haltung des Nichternstnehmens. Als Ergebnis der Auseinandersetzungen um sog. Privilegien von Legasthenikern, um die Setzung von Grenzwerten hinsichtlich der Auswahl zu fördernder Schüler und des Streits letztlich um die Frage, ob sie nicht lediglich ein „Konstrukt“³ und folglich abzuschaffen sei, stellte sich vorübergehend zweifellos Verunsicherung in der Lehrerschaft ein. Gleichzeitig jedoch setzte sich die Einsicht durch, daß aus sozial- und rechtsstaatlichen Gründen alle Schüler mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens Anspruch auf Förderung haben, daß es nur Lese-Rechtschreibschwächen unterschiedlichen Grades gibt, und eine Selektion in intelligente und zu wenig intelligente Lese-Rechtschreibschwache nicht zu rechtfertigen ist. Eine ersatzlose Streichung der im Laufe der 70er Jahre eingerichteten Fördermaßnahmen konnte angesichts der Bedeutung von Lese- und Rechtschreibleistungen für die schulische Entwicklung von Kindern nicht in Betracht kommen; die Tatsache, daß „ . . . Rechtschreibung und Lesefähigkeit darüber (entscheiden), ob man zu den Sitzenbleibern gehört oder nicht“⁴, legitimiert hinreichend Fördermaßnahmen für alle Schüler. Ohne Übertreibung kann daher behauptet werden, daß Kindern derzeit in der Grundschule durch kaum etwas so entscheidend geholfen werden kann wie durch gezielte Förderung beim Schriftspracheerwerb; schließlich sind „Sprache wie Schriftsprache . . . keine Lerngegenstände wie Mathematik oder Sport, es sind besondere, da die inadäquate Ausbildung der sprachlichen Funktionen den Aktionsradius des betroffenen Individuums mehr einengt als dies bei anderen Fächern der Fall ist. Die Schriftsprache ist in nicht unerheblichem Maß sogar die Voraussetzung für die Bewältigung der anderen Fächer – sie ist eine Art Propädeutik für diese“⁵. Wenn also Kindern in den ersten Schuljahren Erlebnisse des Versagens und der Verlust des Selbstwertgefühls erspart bleiben sollen (und dies muß eines der zentralen Anliegen der Grundschule sein), kommt gerade Fördermaßnahmen in den elementaren Lernprozessen des Lesens und Rechtschreibens besondere Bedeutung zu.

Neugestaltung der Fördermaßnahmen – Folgerungen für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülern in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe

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

festgelegt, die die Schule zur Förderung aller lese- rechtschreibschwachen Schüler verpflichten.

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

Die Neufassung der Ergänzenden Bestimmungen für die Volksschulen in Bayern erfolgte als Vollzug des KMK-Beschlusses. Die Praxis der Grundschule wird durch sie unmittelbar betroffen; für die Förderung ergaben sich folgende Änderungen:

Integrative anstelle selektiver Förderung

In den ersten beiden Jahrgangsstufen sind lese- rechtschreibschwache Schüler durch Maßnahmen innerer Differenzierung zu fördern. Vor der (in gewisser Weise immer stigmatisierenden) Einweisung in einen Förderkurs (erst ab der 3. Jahrgangsstufe möglich) muß das Bemühen stehen, Lernrückständen durch klasseninterne Förderung vorzubeugen. Der Lehrer kann Schwierigkeiten einzelner Schüler mit adäquaten Hilfen begegnen, wenn er deren Lernvoraussetzungen und Lernverhalten gezielt beobachtet und auf ausschließlich frontal-unterrichtliches Vorgehen in seinem Erstlese- und Rechtschreibunterricht verzichtet. Mängel werden so frühzeitig aufgefangen; zudem bleiben die Schüler in ihrer gewohnten sozialen Umgebung, sie werden nicht zusätzlich zeitlich belastet, wird (u. U. durch das Helfersystem) soziales Lernen gefördert.

Ausweitung der Fördermaßnahmen

Die neuen Bestimmungen sprechen nicht mehr von Legasthenie, sondern nur noch von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Eine Trennung in förderungswürdige Legastheniker und wenig intelligente Lese-Rechtschreibschwache, die Setzung fragwürdiger Grenzwerte für den Einbezug in (oder den Ausschluß von) Fördermaßnahmen entfällt; betont wird das Anrecht aller Schüler auf Förderung bei auftretenden Schwierigkeiten. Die Entscheidung über die Notwendigkeit trifft der Klassenlehrer aufgrund des tatsächlichen Leistungsstandes der Schüler, wobei er die Ergebnisse von Lernkontrollen (s. S 146) berücksichtigen wird. Dazu können auch diagnostische Verfahren (z. B. Lesetest, Lautdiskriminationstest . . .) helfen, angemessene Lernwege aufzuzeigen⁷. Grundsätzlich muß nach Feststellung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten freilich geklärt sein, daß ein Kind in der Grundschule angemessen förderbar, d. h. nicht sonderschulbedürftig ist. Es wäre nicht sinnvoll, eindeutig sonderschulbedürftigen Kindern die für sie geeignete Schulform zu lange vorzuenthalten.

Betonung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers

Nach den neuen Bestimmungen haben Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben weder einen Rechtsanspruch auf Berücksichtigung ihrer Schwäche bei der Notengebung im Fach Deutsch, noch unterliegt der Lehrer einem generellen Benotungszwang. Die Aussage, daß Lesen und Rechtschreiben bei der Festsetzung der Deutschnote zurückhaltend gewichtet werden können, gibt dem Lehrer erhebliche pädagogische

Entscheidungsfreiheit. Er kann im Hinblick auf die entmutigende Auswirkung schlechter Noten einen Schonraum (durch Verzicht auf Benotung) dort gewähren, wo es ihm aufgrund des Lernverhaltens eines Schülers pädagogisch geboten erscheint. Eine Rückmeldung, die den Schüler anspricht, da sie den Lernerfolg betont, ist dem Lehrer nach Diktaten bzw. Nachschriften in folgenden Formen möglich:

- Die Leistung wird verbal gewürdigt und drückt Anerkennung für die Steigerung gegenüber vorangegangenen Nachschriften, die Richtigschreibung besonderer Wörter (z. B. Großschreibung aller Namenwörter . .) aus;
- anstelle einer Note wird dem Schüler die Zahl der richtig geschriebenen Wörter angegeben;
- die Leistung wird dem Schüler in graphischer Form verdeutlicht. In einem Balken (s. folgende Abbildung) wird der Prozentanteil der richtig geschriebenen Wörter abgetragen. Ein Vergleich der Eintragungen verdeutlicht dem Schüler seine Leistungsentwicklung.



19. 1. 1982



2. 2. 1982

Ob eine solche Berücksichtigung bei der Leistungsbewertung gewährt wird, entscheidet allein der Lehrer in pädagogischer Verantwortung; sie kann nicht (evtl. durch Elternantrag) erzwungen werden.

Ebenso kann der Lehrer bei Leistungsforderungen die besondere Lage lese-rechtschreibschwacher Schüler berücksichtigen, indem er dafür Sorge trägt, daß insbesondere Nachschriften oder Diktate nicht eine ständig gleich entmutigende Übung für sie werden. Es bieten sich mehrere Formen an, durch die er ihrem geringeren rechtschriftlichen Können angemessen Rechnung tragen kann:

- *Spurdiktat*

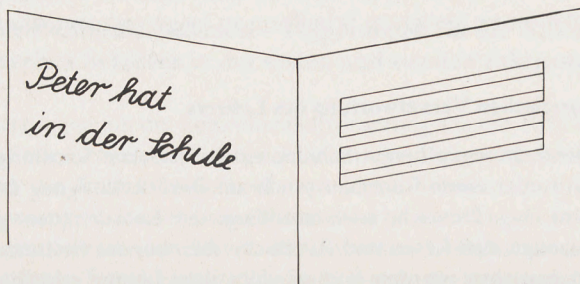
Der dem Kind in Schreifschrift vorliegende Nachschrifttext wird während des Diktierens „nachgespurt“. Diese Form empfiehlt sich besonders bei Schülern mit deutlichen Wortentstellungen. Durch Unterlegen von Kohlepapier entsteht eine „Zweitschrift“, die mit der Vorlage auf Detailbeachtungen verglichen werden sollte.

- *Lückentextdiktat*

Der Schüler setzt während des Diktierens nur besonders geübte Wörter ein (insbesondere Schüler mit sehr langsamem Schreibtempo).

- *Abschreibdiktat*

Ein Blatt ist in der Mitte gefaltet, der Nachschrifttext ist in einer Hälfte (je Zeile ein Diktierschritt, s. folgende Abbildung) vorgegeben. Während der Lehrer das erste Mal diktiert, liest der Schüler mit; beim zweiten Diktieren wendet er das Blatt und schreibt in die entsprechende Leerzeile der anderen Hälfte des Blattes.



Mit den beschriebenen Formen können sich Nachschriften für rechtschreibschwache Schüler erfolgreicher gestalten, kann in jedem Fall Frustrationstendenzen entgegengewirkt werden. Der Lehrer sollte freilich die gewählten Formen der Leistungsbewertung und -forderung von Zeit zu Zeit überdenken; sie sind der jeweiligen Belastbarkeit des Schülers anzupassen. Schließlich trägt der Lehrer Verantwortung für eine rechtzeitige Information der Eltern über auftretende Schwierigkeiten sowie eine angemessene Beratung, insbesondere in der ersten Jahrgangsstufe. Natürlich darf dies nicht dazu führen, ihnen notwendige unterrichtliche Maßnahmen zu übertragen; es geht darum, ihre Bemühungen um das schulische Fortkommen ihres Kindes in die rechte Bahn zu lenken, unzweckmäßige Aktivitäten zu verhindern. So können sie angeregt werden, mit Lernspielen Grundfunktionen für das Lesen und Rechtschreiben schulen zu helfen; nachfolgend eine kleine Auswahl, wie sie Eltern empfohlen werden kann:

Beobachtete Schwäche	Spielempfehlung	Verlag
Artikulation/ akustische Wahrnehmung	Sprich genau – hör genau Sprechlernspiele	O. Maier O. Maier
Merkfähigkeit/ optische Wahrnehmung	Schau genau Memorys, Puzzles	O. Maier
Feinmotorik/ Konzentration	Gittermosaik (Steckbrett)	HABA
Laut-/Buchstabenkenntnis	Stempelkasten Buchstabenwürfel	
Aufbauendes Lesen	Wir legen Wörter Buchstabieren ABC Lesetelefon	Schmidt Spear O. Maier

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Ablösung der Bestimmungen zur Förderung von Schülern mit isolierter LRS durch die neuen Bestimmungen nicht die vielfach befürchtete Streichung der schulischen Förderung lese-, rechtschreibschwacher Schüler brachte. Die Fördermaßnahmen kommen vielmehr einer größeren Zahl von Schülern als vorher zugute – eine Einordnung in ein Gesamtkonzept der Förderung aller lernschwachen Kinder in der Grundschule scheint möglich.

Organisation der Lernhilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler im Klassenverband

Grundlagen gezielter klasseninterner Fördermaßnahmen

Gezielte Beobachtungen der Lernvoraussetzungen

Der Lehrer sollte die Aufforderung „die Lernfortschritte jedes Schülers von Anfang an sorgfältig zu beobachten“⁸ nicht nur auf das Erkennen von Lernrückständen, sondern auch der Lernvoraussetzungen seiner Schüler beziehen. Folgende Bereiche bedürfen gerade im Hinblick auf die in besonderen Fördermaßnahmen durchzuführenden „optischen, akustischen und motorischen Gestaltgliederübungen“⁹ besonderer Beachtung:

Sprachlicher Entwicklungsstand

Schüler mit Leselernschwierigkeiten sollten auf den Umfang ihres Wortschatzes hin (Reichtum an Verben, Adjektiven), Genauigkeit der Verwendung (Begriffsklarheit, Sinnverständnis) sowie auf überwiegend gebrauchte Satzmuster beobachtet werden. Tonbandaufzeichnungen aus dem Unterricht (oder von Schülergesprächen) können zusätzlich einen guten Überblick verschaffen.

Auditiv-sprechmotorische Fähigkeiten

Auf Zusammenhänge zwischen Lese- Rechtschreibleistungen und auditiv-sprechmotorischen Mängeln wiesen Tamm¹⁰ u. a. hin. Es sollte daher beobachtet werden, ob ein Kind alle Laute (isoliert und innerhalb von Wörtern) sicher hört, inwieweit das Unterscheiden klang-ähnlicher Laute bzw. Wörter sowie das Herauslösen von Wörtern aus Sätzen gelingt, ob die Einzellaute exakt gebildet werden und ob das Zusammenziehen der Laute u. U. durch sprechmotorische Mängel (Stammeln . . .) beeinträchtigt ist. Die Beobachtungen können ergänzt werden durch

Bremer Artikulationstest Verlag Herbig,

Bremer Lautdiskriminationstest Bremen.

In Zweifelsfällen sollte freilich eine fachkundige Überprüfung veranlaßt werden.

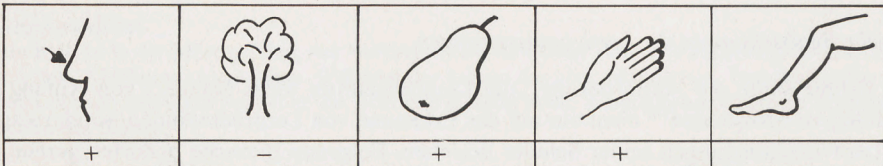
Visuelle Wahrnehmungsleistung

Die Beobachtungen richten sich darauf, inwieweit das Erkennen bestimmter Zeichen und räumlicher Unterschiede sowie das Unterscheiden ähnlicher Zeichen gelingt; sie erfolgen überwiegend auf der Buchstabenebene. Auge-Hand-Koordinierungsübungen geben zusätzlich Aufschluß über motorische Fertigkeiten.

Durchführung qualitativ orientierter Lernkontrollen im Erstleseunterricht

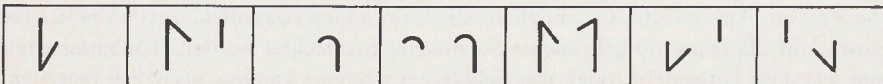
Der Verzicht auf Benotung in der ersten Jahrgangsstufe darf nicht zu einem Verzicht auf Lernkontrollen führen. In den Vorbemerkungen zum Lehrplan für das Erstlesen wird der Lehrer aufgefordert, „individualisierende Maßnahmen im Anschluß an eine kontinuierliche Überprüfung des Lesefortschritts“¹¹ durchzuführen, also festzustellen, inwieweit Schüler die für den nächsten Lernschritt erforderlichen Voraussetzungen erreicht haben, um auf Schwächen mit einem entsprechenden Lernangebot zu reagieren. Lernkontrollen müssen dann freilich darüber Aufschluß geben, welcherlei Rückstände bei einzelnen Schülern aufzufangen sind und folgerichtig visuelle, akustische und motorische Leistungen abverlangen, wie dies nachfolgend angedeutet ist:

1. In einem Buchstabenband (MNNmunnuUNM . . .) sollen die Schüler N/n farbig nachfahren.
2. Vom Tonband werden Wörter vorgegeben. Die Schüler haben auf einem Blatt die zugehörigen Abbildungen vor sich und geben darunter (durch +/–) an, ob N/n im Wort enthalten ist oder nicht.



3. Die Schüler haben Lückenwörter vor sich; der Lehrer gibt deutlich artikuliert die zugehörigen Wörter vor. Die Schüler beobachten die Sprechbewegung und setzen N (Anlaut) ein.

4. Bruchstückhaft vorgegebene Buchstaben werden zu N/n ergänzt, wenn dies möglich ist.



Eine solche Lernkontrolle beschränkt sich nicht auf eine bloße Mängelregistratur (richtige/falsche Lösungen); sie gibt Hinweise auf Leistungsdefizite und notwendige Hilfen.

Analyse der individuellen Fehlerschwerpunkte im Rechtschreiben

Brauchbare Angaben zum Lernstand eines Schülers ergeben sich weniger aus der Anzahl als vielmehr aus der Art seiner Fehler. Nur eine qualitative Analyse macht die Bereinigung bestimmter Fehler durch adäquate Übungen möglich. Die nachfolgend vorgestellte Fehlerklassifikation ist in angemessener Zeit durchführbar und gibt Hinweise auf erforderliche Übungen:

Fehlerart	Beschreibung	erforderliche Übungen ¹²
Merkfehler (M)	Wörter des behandelten Grundwortschatzes, für die es weder eine logische noch eine phonologische Hilfe gibt	Übungen, die beim Auffassen, Einprägen und Wiedergeben vom Wort als Ganzem ausgehen
Durchgliederungsfehler (D)	Auslassen/ Hinzufügen/ Vertauschen der Reihenfolge von Silben, Einzelbuchstaben Einfache Trennfehler	Übungen zum Erfassen der Binnenstruktur von Wörtern
Verwechslungsfehler (V)	Verwechslung ähnlich klingender Laute Verstöße gegen Dehnung/Doppelung	sprechmotorische Arbeit Abhör- und Einsetzübungen
Kenntnismängel (K)	Bekannte Merkhilfen werden nicht angewendet	Analogieübungen Ableitungen
Wortentstellungen (E)	Es ist nicht mehr erkennbar, welches Wort geschrieben wurde.	

Eine Auswertung nach diesen Kategorien mag zunächst aufwendig erscheinen; mit Anlage einer einfachen Strichliste, die ihm einen Überblick über die Fehler seiner Schüler verschafft, erhält der Lehrer eine solide Grundlage der Planung seiner Differenzierungsmaßnahmen im Rechtschreiben.

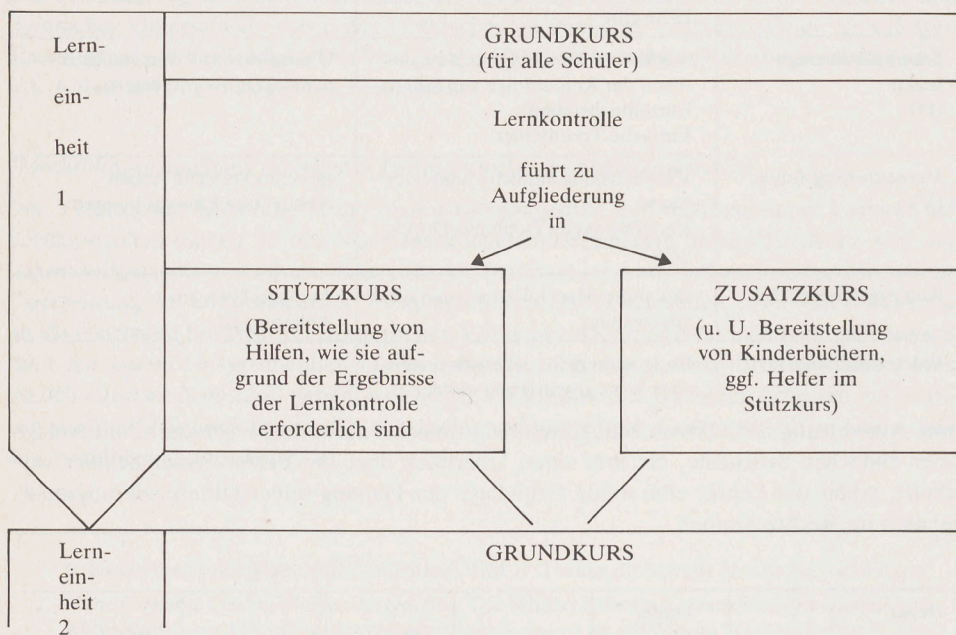
Name	Fehler M	D	V	K	E
Hans		###	##		
Peter		##			
Elisabeth	##				
Walter	##				
Kurt		##	##		
Heike		##	##		
Werner		##	##		
Renate	## ##			##	

Beim Lesen von links nach rechts zeigen sich die Fehlerschwerpunkte des einzelnen Schülers; beim Lesen von oben nach unten wird sichtbar, welche Schüler aufgrund gleicher Fehler in Übungsgruppen zusammengefaßt werden können.

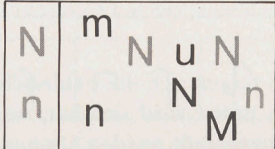
Durchführung klasseninterner Fördermaßnahmen

Stützmaßnahmen im Erstleseunterricht

Gezielte Übungen im Anschluß an qualitative Lernkontrollen lassen sich nur durchführen in einem Leselehrgang, der auf ausschließlich frontalunterrichtliches Vorgehen verzichtet und in einem Wechsel von Grundkurs mit Zusatz- und Stützkurs verläuft. Der Grundkurs wird von allen Schülern absolviert; nach der sich an ihn anschließenden Lernkontrolle werden die Schüler Zusatz- oder Stützkurs zugewiesen. Im Zusatzkurs werden den leistungsstärkeren Schülern Aufgaben höheren lesetechnischen Schwierigkeitsgrades zur Vertiefung (nicht zu weiterem Voranschreiten) angeboten; im Stützkurs werden Einzelaufgaben bereitgestellt, die aufgrund der analysierten Lesedefizite erforderlich sind. Nachfolgende Abbildung will aufzeigen, wie sich der Wechsel zwischen frontalunterrichtlicher Arbeit und einer Differenzierung auf Teilstrecken von Unterrichtseinheiten vollziehen kann.



Stütz- und Zusatzkurs können nach Durchführung der aus S. 146 vorgestellten Lernkontrolle wie nachfolgend skizziert verlaufen:

STÜTZKURS		ZUSATZKURS
Schüler mit Fehlern bei Aufgaben 2, 3 (akust.-sprechmotorisch)	Schüler mit Fehlern bei Aufgaben 1, 4 (visuell-motorisch)	Schüler ohne Fehler
1. Deutliches Vorsprechen des Einzellautes n durch den Lehrer. Einsatz von Sprechbewegungsbildern. Schüler vergleichen beim Sprechen von n ihre Mundstellung im Taschenspiegel	1. Nachfahren von N/n in Buchstabenfeld 	1. Ausschneiden einfacher N/n-Wörter aus Zeitschriften, Werbetexten . . . Ordnen (Aufkleben) nach An-/In- bzw. Auslautstellung

STÜTZKURS		ZUSATZKURS			
Schüler mit Fehlern bei Aufgaben 2, 3 (akust.-sprechmotorisch)		Schüler ohne Fehler			
<p>2. Schüler hören vom Tonband Wörter mit N/n und geben auf Arbeitsblatt Stellung an (Möglichkeit der Selbstkontrolle).</p> <p>Nase <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>•</td></tr></table> N_ _n_ _n</p> <p>Hand <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>••</td></tr></table> N_ _n_ _n</p> <p>Bein <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>••</td></tr></table> N_ _n_ _n</p>		•	••	••	<p>2. Partnerarbeit: Anfertigen einfacher Zeichnungen, die N/n-Wörter darstellen. Partner gibt an, ob An-, In- oder Auslaut</p>
•					
••					
••					
<p>3. Lehrer spricht Wörter vor. Schüler geben an, Heben der Hand bei geschlossenen Augen), wenn N/n enthalten. Wortkarte an Tafel, Lesen.</p>		<p>3. Schüler des Zusatzkurses (Helfer) lassen Buchstabenformen (Plastilin, Sandpapier) nachfahren und benennen.</p>			
<p>Anschließend Aufbau des N/n-Turms</p>		<p>3. Vorgabe von N-Wörtern, dazu bekannte Buchstaben. Austausch wenn möglich</p> <p>H N <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>N</td></tr></table> ase L V</p>	N		
N					

Im Stützkurs kann der Lehrer Schüler beim Erwerb der grundlegenden Lesefertigkeit dadurch am besten unterstützen, daß er Hilfsmittel aller methodischen Richtungen bereithält und möglichst vielfältige Sinneserfahrungen in das Lesenlernen einplant. Die Entscheidung über die Zuweisung von Schülern zum Stütz- bzw. Zusatzkurs muß von Lerneinheit zu Lerneinheit neu getroffen werden, die Lerngruppen können in ihrer Zusammensetzung variieren. Das Prinzip der „optimalen Passung“¹³ wird für lese- rechtschreibschwache Schüler sicherlich am besten durch kurzfristige, von jeweiligen Lernkontrollen abhängigen Differenzierungsmaßnahmen realisiert.

Hauptanliegen des Lehrers im ersten Schuljahr muß es sein, Leselernschwierigkeiten durch rechtzeitige und gezielte differenzierende Maßnahmen vorzubeugen, es zu einem Versagen möglichst erst gar nicht kommen zu lassen, zumindest jedoch, Rückständen möglichst früh zu begegnen.

Planung des Rechtschreibunterrichts unter Berücksichtigung des aktuellen Lernstandes der Schüler

Ebenso wie im Leseunterricht muß der Lehrer im Rechtschreibunterricht Aufgaben bereithalten, die er je nach Leistungsvermögen bzw. Schwierigkeiten anbietet. Das nachfolgend skizzierte Beispiel eines Unterrichtsverlaufs¹⁴ soll zeigen, wie sich die auf S. 147 genannten Übungen im Sinne einer konsequenten qualitativen Differenzierung in eine Rechtschreibstunde einplanen lassen.

Aneignung der Wortgestalten

Strukturierungs-/diskriminationsübungen
Wortschatzerweiterung

(differenzierende Übungen)

Kontrolle

- * Ordnen der Lernwörter nach Namenwörtern/Tunwörtern
- * Arbeit mit dem Wendebblatt
 - Blatt falten, Wörter dem Abc nach geordnet in die linke Spalte schreiben
 - Wörter mit Bleistift nachfahren
 - Wort anschauen und dem Nachbarn buchstabieren (Partnerkontrolle)

LG/Gliederungsfehler

Alleinarbeit

Ergänzen „verkleckster“ Wörter, z. B.

Lehrer

Arbeit mit L.

„Buchstabenklopfen“: Jedes Klopfen bedeutet den Buchstaben eines vorher betrachteten Wortes. Bei Abbrechen des Klopfens wird der erreichte Buchstabe notiert.

Alleinarbeit

Einordnen der Lernwörter in Strukturgitter, zweiter Buchstabe + Länge gegeben

i			×	×
i				

LG/Verwechslungsfehler

Arbeit mit L

Finden von Reimwörtern zu Wand, Bild, Sammeln weiterer Wörter mit Endlaut „d“. Anbieten der Mehrzahlbildung, deutliches Lesen

Bild - Bilder

Arbeit mit L

Trennen der „d-Wörter“ in der Mehrzahl. Deutliches Lesen der zweiten Silbe

Bilder - Bil-der
Wände - Wän-de

LG/Kennnismängel

Alleinarbeit

Aufschreiben der NW mit Begleiter, Anfangsbuchstaben mit Farbe nachfahren. Zeitwörter in Lückensätze einsetzen.

Alleinarbeit

Auflösen von Buchstabenkontinuen; z. B. ANDERWAND-HÄNGTEINBILD usw.

Lehrer zeigt über OHP Wortauschnitte. Schüler ergänzen und nennen, was sie übten (leistungsbezogener Aspekt)

Diktieren der Lernwörter (Wendebblatt/rechte Spalte). Vergleich.

Eine gute und wenig aufwendige Möglichkeit, in Stillarbeitsphasen an individuellen Schwierigkeiten zu arbeiten, ist die Wörterkarte. Die Schüler schreiben vom Lehrer in Nachschriften (Diktaten) besonders gekennzeichnete Fehlerwörter auf eine Karte:



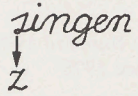
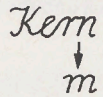
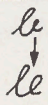

Wörterkarte für	<i>Peter Huber</i>					
Meine Übungswörter	richtig geschrieben					
<i>gehen</i>	15.1.82	18. 1. 82				
<i>Zimmer</i>						

Die Schüler können an ihren Übungswörtern nach folgenden Aufträgen arbeiten:

1. Schau dir ein Wort genau an, lies es deutlich!
2. Schließe die Augen und versuche, das Wort vor dir zu sehen!
3. Lies das Wort nochmals!
4. Schreibe das Wort nun auf deinen Block und vergleiche dann!
5. Fahre das Wort auf deinem Block mit Farbstift nach und sprich dabei leise Laut für Laut mit!
6. Buchstabiere nun das Wort deinem Nachbarn!

Die Pflege der Handschrift als Beitrag zur Verbesserung der Rechtschreibleistung

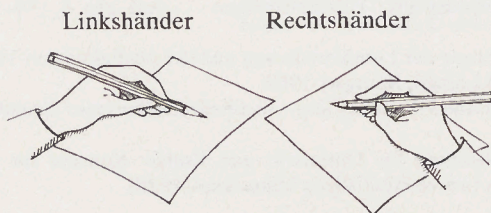
Häufig haben Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten auch eine schwer lesbare Handschrift. Ein Schriftbild mit unprägnanten Buchstabenformen aber beeinträchtigt das Speichern von Wörtern, da sie nicht exakt mit vorgegebenen Wortgestalten verglichen werden können; eine gut lesbare Schrift kann sich dagegen förderlich auf die Rechtschreibleistung auswirken. In den ersten Schuljahren sollte auf folgende, besonders häufig falsch wiedergegebenen Schriftformen besonders geachtet werden:

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

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

Zu beachten sind:

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



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

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

Zusammenfassung

Wenn möglichst wenige Schüler gegenüber den Grundanforderungen des Lesens und Rechtschreibens versagen sollen, so müssen „neben den Unterricht, der sich an die ganze Klasse wendet, differenzierende und individualisierende Lehr- und Lernformen treten“¹⁵. Zweifellos werden damit hohe Anforderungen an den Lehrer gestellt. Bleiben differenzierende Maßnahmen jedoch aus, bleibt auch die unterschiedliche Ausgangslage von Schulanfängern unberücksichtigt; für viele Kinder werden dann die ersten Schuljahre mit ihren Lernanforderungen zu einem aussichtslosen Hürdenrennen. Dies würde auch später einsetzende Fördermaßnahmen erschweren, da Lernabneigungen sich um so mehr verhärten, je länger das Kind frustrierenden Lernsituationen ausgesetzt ist.

Literaturhinweise

- Deutsche Forschungsgemeinschaft: Zur Lage der Legasthenieforschung. Boppard 1978
 Grissemann Kobi: Zur Anti-Legasthenie-Bewegung. Bern/Stuttgart/Wien 1978
 Heuß, G. E.: Vorschule des Lesens. München, 2. Aufl. 1974
 Holzner, F.: Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. In: Seminar und Schule. Band 3. München 1980
 Kossow, H. J.: Zur Therapie der Lese- Rechtschreibschwäche. Berlin 1972
 Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichungen zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Donauwörth 1981
 Straub / Letzgus / Thoms: Gezielte Lese- und Rechtschreibförderung. Stuttgart 1979
 Schlee, J.: Legasthenieforschung am Ende? München 1976
 Tamm, H.: Die Betreuung legasthenischer Kinder. Weinheim 1970
 van der Geest (Hrsg.): Sprachaktivierung. Dortmund 1974

Anmerkungen

- 1 Ranschburg, P.: Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle 1928
- 2 Linder, M.: Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche). In: Ztschr. für Kinderpsychiatrie, 1951, S. 100
- 3 Schlee, J.: Legasthenieforschung am Ende? München 1976
- 4 Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1970, S. 143
- 5 Pilz, D.: Legasthenie als Störung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und einige Aspekte ihrer Therapie. In: Ztschr. Demokratische Erziehung, 1976, Bd. 2, S. 49–58
- 6 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20. April 1978
- 7 Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichung zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Donauwörth 1981, S. 92–123
- 8 9.4.1.1 EBASchOVO
- 9 9.4.1.2 EBASchOVO
- 10 Tamm, H.: Die Betreuung legasthenischer Kinder. Weinheim, 6. Aufl. 1974
- 11 Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 20/ 1981, S. 554
- 12 Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichungen . . . Auf den S. 159–193 findet der Lehrer zahlreiche Beispiele.
- 13 Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969
- 14 Holzner, F.: Klasseninterne Förderung lese-, rechtschreibschwacher Grundschüler. PW 10/ 1980, S. 628
- 15 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Konzept für die Neugestaltung der Grundschule in Bayern (unveröffentlichtes Manuskript 1978)

Sprachbetrachtung

1. Ziele und Aufgaben

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

2. Hinweise zum Unterricht

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

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

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

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

2. JAHRGANGSSTUFE

1. Kenntnis der Wortarten und ihrer Aufgaben

— Namenwörter nennen die Namen von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen

Sammeln und Ordnen von Personennamen aus der Umwelt des Kindes

Benennen von Tieren, Pflanzen und Dingen; Rätselspiele

Finden von Namenwörtern zu Tätigkeiten und Eigenschaften, z. B. schreiben: Schüler, Heft, Füller

Suchen von Namenwörtern in Texten

— Namenwörter können in der Einzahl und Mehrzahl stehen

Unterscheiden von Namenwörtern in der Ein- und Mehrzahl

Setzen von Namenwörtern in die Mehrzahl

— Namenwörter haben Begleiter: der, die, das, ein, eine

Finden der richtigen Begleiter zu vorgegebenen Namenwörtern

Ordnen von Namenwörtern nach dem Begleiter

— Tunwörter sagen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun

Darstellen und Benennen von Tätigkeiten

Finden von Tätigkeiten zu bestimmten Bereichen, z. B. Sport

Gebrauchen des Tunworts in verschiedenen Formen, z. B. laufen, ich laufe, lauf!

— Wiewörter sagen, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge sind

Unterscheiden und Beschreiben von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen nach ihrem Aussehen

Erraten von Menschen, Tieren usw. nach Beschreibungen

Finden passender Wiewörter zu vorgegebenen Namenwörtern

Finden von Gegensatzpaaren

2. Einblick in Möglichkeiten der Wortbildung; Wortschatzerweiterung

— einfache Zusammensetzungen aus Namenwörtern

Finden treffender Bezeichnungen für bestimmte Gegenstände mit Hilfe zusammengesetzter Namenwörter

Zerlegen von zusammengesetzten Namenwörtern

Bilden von Wortketten, z. B. Gartenhaus — Haustür — Türschloß

Ausdenken von Phantasienamen, z. B. Sumpfkatze, Schneeschwein, Löweneule

— Wortpaare

Sammeln von Wortpaaren, z. B. Max und Moritz, laufen und kaufen, dick und dünn; Ordnen nach der Wortart

Ergänzen von Wortpaaren, z. B. Messer und (Gabel)

Finden von Anwendungssituationen für Wortpaare

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

3. Einblick in Aufgabe und Bau von Sätzen

— der Satz als Form der Äußerung

Formulieren von einfachen Sätzen zu Bildern und Reizwörtern

Erfinden passender Sätze zu einer Bildergeschichte

Ordnen von Sätzen einer Geschichte in der richtigen Reihenfolge

— der Satz als Sinneinheit

Sinnvolles Ergänzen von angefangenen Sätzen bzw. Lückensätzen

Richtigstellen von Unsinn- und Widerspruchsätzen

Ordnen von Einzelwörtern zu sinnvollen Sätzen

— Satzarten: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz

Erzählen, Fragen, Ausrufen in konkreten Situationen: Gespräche, Spielszenen

Richtiges Verwenden der Satzschlußzeichen (Punkt, Fragezeichen, Rufzeichen)

Bestimmen der Satzarten in Texten

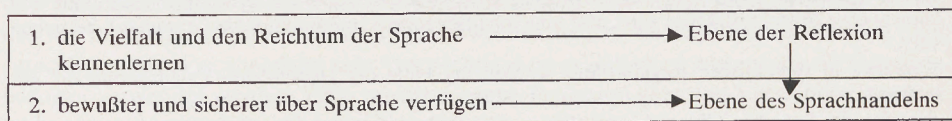
Sprachbetrachtung

Warum Sprachbetrachtung in der Grundschule?

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

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

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



Ein Ziel der Sprachbetrachtung ist es demnach, *Einsichten in den Bau und in die Struktur der deutschen Sprache* zu vermitteln. Die Schüler lernen, wie Sprache aufgebaut ist, wie sie funktioniert, welche Ordnungen und Gesetze in ihr herrschen. Sprachbetrachtung hat somit als legitimer Unterrichtsgegenstand Eigenwert, denn „wie die Welt der Zahl, die Welt der Pflanzen und Tiere, der Heimat und wie viele andere Dinge der Welt Gegenstand des ständigen Nachdenkens in der Schularbeit sind, so muß auch die Welt der Sprache ins Bewußtsein gehoben werden“¹. Der Schüler lernt jedoch nicht nur über Sprache, über seine eigene und fremde Sprachverwendung nachzudenken. Sprachbetrachtung steht auch und

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

Welche Grammatik braucht der Grundschüler?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Handlungsbezogene Sprachbetrachtung

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

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

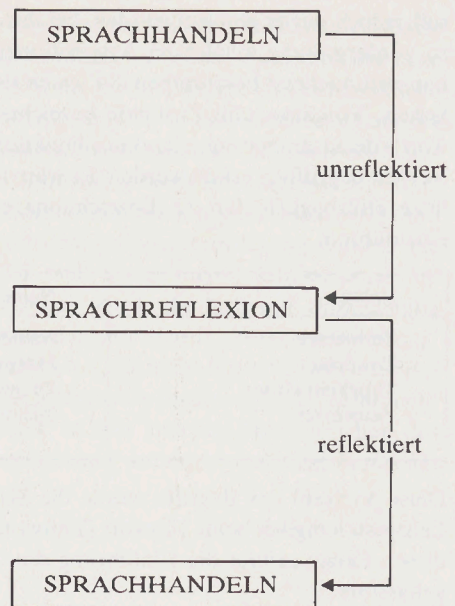
gangssituationen: Sie ergänzen, formen neu, formen um, setzen ein. Unbewußt und unreflektiert verwenden sie sprachliche Formen und Mittel, die erst auf einer späteren Phase Gegenstand reflektorischer Spracharbeit werden. Im eigenen „naiven“ Handeln werden sprachliche Lösungsmöglichkeiten erprobt und verglichen. Je ausgedehnter diese Phase des unreflektierten Sprachhandelns ist, desto leichter wird später die Erkenntnisfindung fallen. Der Sprachfall sollte immer gehäuft auftreten. Dazu sind meist verschiedene Sprachsituationen notwendig. Auf der Phase der Spracherkenntnis muß sich der Schüler von der Sprache distanzieren und sie zum Objekt der Reflexion machen. Es geht bei der Bewußtmachung grammatischer Gesetzmäßigkeiten nicht um die Erarbeitung von Sprach„regeln“, sondern um die Findung

von form- und wirkungsbezogenen Erkenntnissen und Einsichten, die sprachinterne Möglichkeiten bewußt machen und in Kommunikationshandlungen anwendbar sind. Für die Erkenntnisfindung leisten vor allem die linguistischen Arbeits- und Verfahrensweisen gute Dienste. Grammatische Erkenntnisse müssen nicht immer schriftlich fixiert werden. Häufig begnügen wir uns auch mit mündlichen Formulierungen. Eine Erkenntnis sollte aber immer knapp, einfach und leicht verständlich abgefaßt sein, da zu lange und komplexe Formulierungen nicht aufgefaßt werden können bzw. wieder schnell vergessen werden.

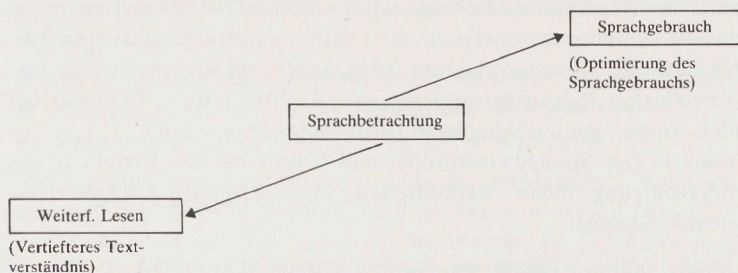
Auf der nächsten Phase erfolgt eine Anwendung, ein Transfer der gewonnenen Einsichten auf weitere Sprachsituationen, die jetzt allerdings durch *reflektiertes* sprachliches Handeln bewältigt werden können und sollen. Der Schüler tritt zu eigenen und fremden Sprachproduktionen in Distanz und wendet sein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

Integrative Sprachbetrachtung

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

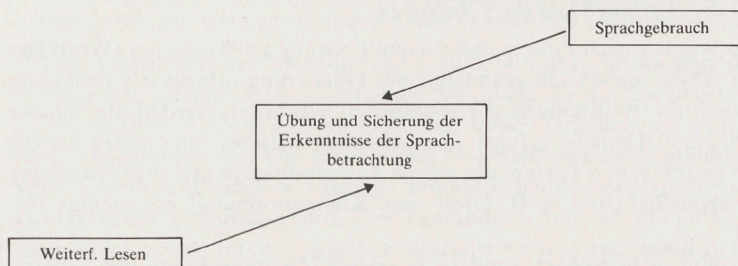


Welche Bedeutung hat die Sprachbetrachtung für andere Fachbereiche?



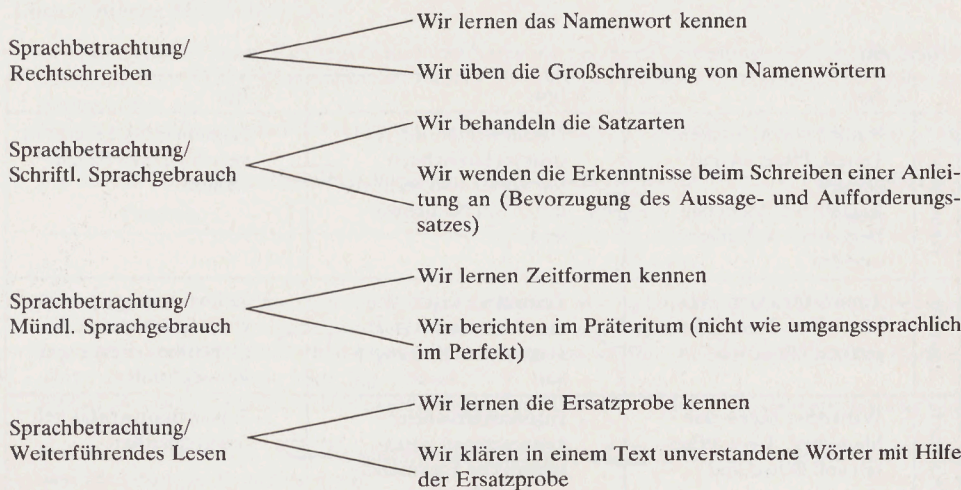
Genauere Vorstellungen vom Bau der Sprache, von den Leistungen und Wirkungszusammenhängen sprachlicher Mittel verhelfen zu einem vertiefteren Textverständnis. Die Wirkung eines Textes, seine Bauelemente, sprachlichen Eigenarten usw. lassen sich teilweise nur mit Hilfe der im Fachbereich Sprachbetrachtung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

Welche Bedeutung haben andere Fachbereiche für die Sprachbetrachtung?



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

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



Soll der Grammatikunterricht nicht Selbstzweck bleiben, sondern auf aktive Sprachverwendung abzielen und somit einen tatsächlichen Beitrag zur sprachlichen Handlungskompetenz der Schüler leisten, müssen sämtliche Lernbereiche des Deutschunterrichts, also Sprachrezeption (weiterführendes Lesen), Sprachproduktion (mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch) sowie Sprachreflexion (Sprachbetrachtung und Rechtschreiben) in einem auf kommunikatives Handeln ausgerichteten Sprachunterricht integriert werden.

Dieser integrative Ansatz in der Sprachbetrachtung muß bereits bei der Erstellung des Klassenlehrplans Berücksichtigung finden. Stoffaufteilung und -verteilung erfolgen demnach auf drei verschiedenen Ebenen:

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

Die Umsetzung der Lehrplanvorhaben im Unterricht

Lernbereich: Kenntnis der Wortarten und ihrer Aufgaben

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

Die Wortartenlehre sollte nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit anderen Lernbereichen behandelt werden. Vor allem ist es wichtig, die einzelnen Wortarten von ihrer satzkonstituierenden Funktion her zu erarbeiten. Nur aus ihrer Funktion in sprachlichen Kontexten können ihre Aufgaben und Leistungen begriffen werden.

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

Übersicht:

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

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

- *Namenwörter nennen die Namen von Menschen, Tieren, Pflanzen und Dingen*
- *Namenwörter können in der Einzahl und Mehrzahl stehen*
- *Namenwörter haben Begleiter: der, die, das, ein, eine*

Mit Namenwörtern bezeichnen wir Lebewesen (Menschen, Tiere, Pflanzen), Gegenständliches und begrifflich Gedachtes. Wird das Namenwort mit einem Begleiter verbunden, gibt dieser das grammatische Geschlecht der Wortart an. Die Form des Namenwortes (Fallsetzung, Einzahl und Mehrzahl) wird durch die Stellung im Satz bestimmt.

Die vorliegende Einheit beschränkt sich auf folgende Lernziele:

Die Schüler

- erkennen, daß Lebewesen und Dinge nicht nur visuell erfaßt, sondern auch sprachlich benannt werden können;
- erkennen, daß Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge Namen haben;
- erfahren, daß wir die Wörter, mit denen wir Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge bezeichnen, Namenwörter nennen;
- lernen den Gebrauch von Begleitern bei Namenwörtern kennen;
- können Einzahl- und Mehrzahlformen unterscheiden und selbst bilden.

Bei der Einführung des Namenwortes muß darauf geachtet werden, daß eine Gleichsetzung der Begriffe „Name“ und „Eigenname“ vermieden wird. Da eine Unterscheidung in einer 2. Jahrgangsstufe noch verfrüht erscheint, sollte zumindest auf eine gleichzeitige Behandlung verzichtet werden. Die Einzahl und Mehrzahl sind als grammatisches und orthographisches Thema zu behandeln. Einzahl- und Mehrzahlübungen werden auch bei der Arbeit am Grundwortschatz durchgeführt. Den bestimmten und unbestimmten Begleiter gebrauchen die Schüler bereits intuitiv richtig. Eingeführt werden muß lediglich noch der neue Begriff. Die Einsicht in die Funktion des Begleiters kann auf dieser Stufe erst angebahnt werden. Nicht eingegangen werden soll explizit auf das grammatische Geschlecht (männlich, weiblich, sächlich). Es genügt, wenn Namenwörter von den Schülern nach den gleichen Begleitern geordnet werden können. Auch eine Unterscheidung zwischen bestimmten und unbestimmten Begleitern wird auf dieser Jahrgangsstufe noch nicht angestrebt.

Die unterrichtliche Behandlung des Namenwortes darf sich nicht in formalen Bestimmungs- und Suchübungen erschöpfen:

Unterrichtliche Möglichkeiten:

- In Texten (Kinderlieder, Kindergedichte) sind Namenwörter durch Zeichnungen ersetzt. Die Schüler bezeichnen das bildlich Dargestellte mit Namen. Sie schreiben die Texte ab und setzen die fehlenden Namenwörter ein.
- Die Schüler stellen selber Bild-Texte her. Sie stellen in Texten Personen, Tiere, Pflanzen und Dinge bildlich dar.
- Die Schüler bezeichnen abgebildete Personen, Tiere, . . . und ordnen die Wörter in eine Tabelle ein:

Personen	Tiere	Pflanzen	Dinge

- Zu vorgegebenen Oberbegriffen (Spielzeug, Schulsachen usw.) schneiden die Schüler aus Katalogen von Versandhäusern Beispiele aus, kleben sie auf Bögen und bezeichnen sie.
- Der Lehrer stellt Tätigkeiten und Eigenschaften pantomimisch dar. Die Schüler finden dazu Namenwörter (z. B. sägen: Brett, Holz, Säge, Baum, . . .).
- Ein Schüler würfelt mit einem Buchstabenwürfel. Die Mitschüler finden zu den gewürfelten Buchstaben Tiernamen, . . .
- Den Schülern wird eine Tonbandaufnahme mit Tierstimmen vorgespielt. Aus vorgegebenen Tiernamen schreiben sie die richtigen auf.

- Mit Hilfe des Wörterbuches suchen die Schüler Namenwörter zu Oberbegriffen.
- Rätsel zum Finden von Personen, Tieren, . . . werden gestellt (Was ist das: Es hat vier Füße und kann nicht gehen?).
- Der Lehrer denkt sich Varianten des Spiels „Stadt, Land, Fluß, . . .“ aus. Zu einem Buchstaben, der vom Spielleiter genannt wird, tragen die Schüler die Namen von Tieren, Personen, Städten, . . . in eine vorgefertigte Tabelle ein.

● *Tunwörter sagen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun*

Das Tunwort ist die zentralste Wortart der deutschen Sprache. Es bildet den *strukturellen Kern* eines Satzes. Mit dieser Wortart werden

Vorgänge (Die Sonne scheint)
 Zustände (Er wohnt in einem Hochhaus)
 Tätigkeiten (Der Bauer pflügt)
 und Handlungen (Der Schüler schreibt einen Aufsatz)
 bezeichnet.

Die unterrichtliche Behandlung dieser Wortart beschränkt sich in der 2. Jahrgangsstufe auf elementare Kenntnisse und Einsichten.

Die Schüler sollen

- verschiedene Bedeutungsgruppen der Tunwörter kennenlernen;
- in vorgegebenen Sätzen leere Satzaussagestellen mit Tunwortformen besetzen können;
- erkennen, daß Tunwörter in ihrer Form veränderbar sind;
- Tunwörter in verschiedenen Formen gebrauchen können.

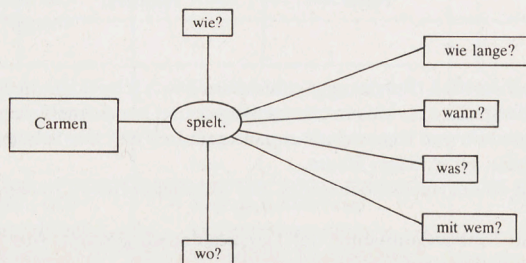
Unterrichtliche Hinweise:

- Der Begriff „Tunwort“ wird auf operationalem Weg gewonnen. Leere Satzaussagestellen werden mit Tunwortformen besetzt:

Inge _____ Aufgaben.
 Gabi _____ an der Tafel vor.
 Marco _____ eine Geschichte.
 Udo _____ neue Wörter.

üben
lesen
schreiben
rechnen

- Zunächst wird das Tunwort als eine Bezeichnung einer Tätigkeit eingeführt: Tunwörter sagen, was Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge tun. Da mit dieser Erklärweise lediglich *eine* Bedeutungsgruppe der Tunwörter erfaßt wird, muß nach der Begriffsgewinnung bei Bestimmungsübungen auf möglichst weite Fragestellungen geachtet werden: Was tut? Was geschieht? Was passiert? Was ereignet sich? . . .
- Durch trockene Bestimmungsübungen wird den Schülern die Funktion dieser Wortart nicht bewußt. Einzuplanen sind abwechslungsreiche und den verschiedenen Bedeutungsgruppen adäquate Sprachhandlungssituationen: Bildlich bzw. pantomimisch vorgegebene Tätigkeiten/Handlungen werden mit den passenden Tunwörtern bezeichnet; die in einem Text vertauschten Tunwörter müssen richtiggestellt werden; zu Bildtexten müssen die entsprechenden Tunwörter gefunden werden; alle Tunwörter eines Textes stehen in der Grundform und müssen konjugiert werden; . . .
- Propädeutisch können auch schon auf der 2. Jahrgangsstufe die Schüler zur Einsicht geführt werden, daß das Tunwort den strukturellen Kern des Satzes bildet. Werden vorgegebene Satzrahmen mit Hilfe von Fragen ausgebaut, können Einsichten in die Notwendigkeit und Funktion von Satzgliedern angebahnt werden:



● *Wiewörter sagen, wie Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge sind*

Wiewörter erscheinen im syntaktischen Verband als Begleitwörter. Mit ihrer Hilfe kann angegeben werden, wie etwas oder jemand ist, wie etwas geschieht oder vor sich geht. Auf dieser Jahrgangsstufe sollen die Schüler das Wiewort als eine Wortart kennenlernen, mit der man die Merkmale von Personen, Tieren, Pflanzen und Dingen genauer bezeichnen kann. Auf die Bestimmung von Geschehnissen (*langsam* gehen) durch das Wiewort wird in der 2. Jahrgangsstufe noch verzichtet. Das Wiewort tritt lediglich in Verbindung mit Namenwörtern auf.

Lernziele:

Die Schüler sollen

- erkennen, daß durch die Verwendung von Wiewörtern Lebewesen und Dinge genauer beschrieben werden können;
- erkennen, daß durch die Verwendung von Wiewörtern bestimmte Merkmale von Lebewesen und Dingen herausgestellt werden können;
- Lebewesen und Dinge nach ihrem Aussehen durch die Verwendung von Wiewörtern unterscheiden und beschreiben können.

Sehr anschaulich läßt sich die Leistung dieser Wortart mit Hilfe von Situationsspielen darstellen.

Beispiele:

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

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

Beispiele:

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

Lernbereich: Einblick in Möglichkeiten der Wortbildung; Wortschatzerweiterung

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

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

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

● *Einfache Zusammensetzungen aus Namenwörtern*

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

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

Lernziele:

Die Schüler sollen

- die Zusammensetzung von Namenwörtern als eine Möglichkeit der Wortbildung kennen;
- die Wortbedeutung zusammengesetzter Namenwörter erklären können;
- die Funktion der einzelnen Wortelemente erklären können.

Unterrichtliche Hinweise:

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

Zwergmaus	(Der erste Wortteil gibt an,
Feldhase	wie unsere Tiere aussehen,
Mäusebussard	wo sie leben oder was sie fressen)

● *Wortpaare*

Wortpaare verstehen sich als feste Redewendungen, bei denen die Nennung des ersten Redeteiles den zweiten assoziiert. Sie gehören stets zur gleichen Wortart und haben zumeist eine klangliche oder rhythmische Bindung (z. B. Stab- und Endreim).

Die unterrichtliche Behandlung darf sich nicht auf das Sammeln von Wortpaaren beschränken. Wichtig ist der Gebrauch in mündlichen und schriftlichen Situationen.

Beispiele:

Gegensatz:	rechts und links Tag und Nacht
Namen:	Max und Moritz Braut und Bräutigam

Reim:	laufen und kaufen sehen und gehen
Abhängigkeit:	Vater und Sohn Arzt und Patient

Lernbereich: Einblick in Aufgabe und Bau von Sätzen

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

- *Der Satz als Form der Äußerung*
- *Der Satz als Sinneinheit*

Der Satz stellt eine nach Form und Inhalt in sich abgeschlossene Äußerung dar. Er ist Teil einer Rede und unterscheidet sich von dieser dadurch, daß er vom Sprecher als eine *simultane Einheit* gemeint ist und auch vom Hörer als solche verstanden wird. Natürlich kann es auf dieser Altersstufe nicht darum gehen, mit den Schülern eine auch nur annähernd vollständige Definition des Satzbegriffes zu erarbeiten. Es läßt sich lediglich ein erstes Verständnis für den Satz als funktionale und strukturelle Einheit anbahnen. Nicht eingegangen wird im Gegensatz zum früheren Lehrplan auf die Klanggestalt des Satzes.

Lernziele:

Die Schüler sollen

- erkennen, daß Sätze im Gegensatz zu Einzelwörtern bzw. Wortgruppen abgeschlossene Sinneinheiten darstellen;
- erkennen, daß Sätze kontextgebunden sind;
- erkennen, daß Sätze Formen der Äußerung sind.

Unterrichtliche Hinweise:

- Zum Beginn der Lerneinheit sollen die Schüler verschiedene sprachliche Äußerungsmöglichkeiten (Einwortsätze, unvollständige Sätze, . . .) kennenlernen. Besonders gut eignet sich dazu das Thema „Wie Kinder sprechen lernen“.
- Für die unterrichtliche Behandlung dieser Lerneinheit bieten sich vielfältige Möglichkeiten an: Formulieren von einfachen Sätzen zu Bildern, Bildergeschichten, Reizwörtern, szenischen Darstellungen; Ordnen von Sätzen einer Geschichte in der richtigen Reihenfolge; Gliederung von Texten in Sinneinheiten (Sätze) und Markierung des Satzendes durch die entsprechenden Satzschlußzeichen; Ordnen von Einzelwörtern, Wortblöcken und Satzgliedern zu sinnvollen Sätzen; Richtigstellen von Unsinnssätzen (Ersetzen von Wörtern bzw. Wortgruppen); Ergänzen von begonnenen Sätzen bzw. Lückensätzen; Unterscheiden von korrekten und unkorrekten Sätzen; . . .
- Die aufgelisteten unterrichtlichen Möglichkeiten sollten auf keinen Fall isoliert, sondern stets in Verbindung mit dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch durchgeführt werden.
- Da bei der Behandlung dieser Lerneinheit operationale Arbeitsweisen notwendig sind, erscheint die Einführung der wichtigsten *linguistischen Operationen* (Umstellprobe, Ersatzprobe, . . .) angebracht.

- *Satzarten: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz*

In der bisherigen Schulgrammatik wurden die Arten von Sätzen vorwiegend nach inhaltlichen Gesichtspunkten bestimmt: Aussagesätze sagen etwas aus. Erzählsätze erzählen etwas. Fragesätze fragen nach etwas. Befehlssätze enthalten einen Befehl oder Wunsch. Der Identifizierung dienten auch die Satzzeichen (?!) am Satzende. Herausgestellt wurden zudem grammatische Erscheinungen beim Satzbau (z. B. Stellung des Verbs). Unberück-

sichtigt blieb, daß sich der grammatische Typ eines Satzes und die Sprachhandlung nicht unbedingt entsprechen müssen. Es eignen sich zwar die einzelnen Satztypen besonders für bestimmte Sprechakte:

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

Man kann jedoch auch mit einem Fragesatz durchaus zu etwas auffordern oder mit Hilfe eines Aussagesatzes einen Befehl ausdrücken usw.

Beispiel:

Situation:

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

Versprachlichung der Situation:

„Marsch, ins Bett!“

„Ins Bett!“

„Gehe sofort in dein Bett!“

„Gehst du jetzt in dein Bett?“

„Bist du noch nicht im Bett?“

„Hast du noch nicht auf die Uhr gesehen?“

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

„Mein Gott, schon acht Uhr!“

usw.

Die Satzart läßt sich also nicht eindeutig durch die Satzform und das Satzzeichen festlegen. Sie kann nur aus der Situation heraus bestimmt werden. Maßgeblich ist die Aussageabsicht, die nur aus der sprachlichen Situation heraus erschlossen werden kann.

Auch in der 2. Jahrgangsstufe können zum Abschluß der Lerneinheit bereits diese wechselnden Funktionen der Satzarten den Schülern deutlich gemacht werden.

Lernziele:

Die Schüler sollen

- Zwischen Erzähl-, Frage- und Ausrufesätze unterscheiden können;
- die grammatischen Satzarten nach ihren Satzschlußzeichen unterscheiden können;
- kommunikative Intentionen (Redeabsichten) mit Hilfe verschiedener grammatischer Satzformen (Satzarten) verbalisieren können.

Für die verschiedenen Satzarten sind Satzfiguren bewährte Veranschaulichungshilfen. Man darf sie jedoch nicht als „Tonkurven“ mißverstehen.

Literaturhinweise

- Abels, Kurt u. a.: Sprachunterricht. Bad Heilbrunn 1978
Assheuer, Johannes/Hartig, Matthias: Aufbau einer Schulgrammatik auf der Primar- und Sekundarstufe. Düsseldorf 1976
Eichler, Wolfgang/Bünting, K.-Dieter: Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Kronberg 1980
Kohrs, Peter: Deutsch auf der Primarstufe. Paderborn 1980
Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik. Paderborn 1971
Stadler, Bernd: Linguistische Ansätze und didaktische Modelle, Sprechhandeln und Grammatik (Band I und II). München 1978
Stöckel, Helfried: Sprachlehre in Grund- und Hauptschule. In: Barsig/Berkmüller/Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II. Donauwörth 1978
Praxis Deutsch:
Grammatik als Sprachförderung. Heft 6 (September 1974)
Sprachübungen. Heft 15 (März 1976)
Grammatik in Situationen. Heft 34 (März 1979)
Wortbildung – Wortbestand. Heft 38 (November 1979)
Zeitformen. Heft 42 (Juli 1980)

Anmerkung

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

Josef Greil

Mündlicher Sprachgebrauch

1. Ziele und Aufgaben

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

2. Hinweise zum Unterricht

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

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

1. JAHRGANGSSTUFE

1. Erzählen und zuhören

1.1 Persönliche Erlebnisse erzählen

Schaffen von Gelegenheiten zum Erzählen, z. B. vor dem Unterrichtsbeginn, im Erzählkreis, beim Wochenausklang

Kinder erzählen über sich, über die Feste des Jahreskreises, des Kirchenjahres, über ihre Erlebnisse zuhause, mit Spielkameraden, mit Tieren, auf dem Schulweg, im Schulhaus, während der Pause

Kinder hören zu, äußern sich, fragen nach

1.2 Zu Bildern und Zeichnungen erzählen

Erzählen zu Bildern und Zeichnungen, zu kurzen Bildfolgen

Zuordnen von Bild und vorgegebenem Text

Ausdenken und Erzählen, wie die Geschichte weitergehen, wie sie enden könnte

2. JAHRGANGSSTUFE

1.3 Erlebnisse lebendig und folgerichtig erzählen

Nutzen spontaner Erzählsituationen, z. B. nach der Pause, bei besonderen Ereignissen

Schaffen fester Erzählzeiten

Sich zum Erzählten äußern, nachfragen

Überlegen, ob das Erlebnis folgerichtig dargestellt worden ist

1.4 Zusammenhängend erzählen

Erzählen zu Bildreihen, zu Filmen

Ausdenken und Erzählen, wie eine unvollständige Bildergeschichte enden könnte

Überlegen, ob die Geschichte zusammenhängend dargestellt worden ist

Nachspielen von Geschichten

2. Informationen geben und aufnehmen**1. JAHRGANGSSTUFE**

- 2.1 Kurze Mitteilungen und einfache Anweisungen verstehen und weitergeben** Wiederholen von kurzen Mitteilungen und Arbeitsanweisungen; Weitergeben an die Mitschüler
Umformen von Gesten und Zeichen in sprachliche Mitteilungen
- 2.2 Einfache Sachverhalte und Beobachtungen erfassen und sprachlich darstellen** Betrachten von Gegenständen; Beobachten von Personen und Tieren
Folgerichtiges Ordnen von Einzelbeobachtungen
Bilden, Sichern und Anwenden von Begriffen aus der Heimat- und Sachkunde
Versprachlichen beobachteter Vorgänge und Tätigkeiten in einfachen Satzreihen

2. JAHRGANGSSTUFE

- 2.3 Einfache Informationen verstehen und weitergeben** Auswerten verschiedener Informationsangebote: Mündliche Angebote, z. B. Rollenspiele, Tonbandgespräche, Lehrerzählungen, Schülerberichte
Akustische Angebote, z. B. Schallplatte, Tonband
Informationen aus Bildern
Informationen aus einfachen Texten
Weitergeben der Informationen
- 2.4 In einfacher Form Kennzeichnendes aussagen** Beobachten von Gegenständen, Personen, Tieren, Vorgängen, Tätigkeiten
Versprachlichen der Beobachtungen
Feststellen, was für die Informationen von Bedeutung ist, z. B. Genauigkeit, Abfolge, Wichtigkeit, Kürze
Erteilen von Auskünften

3. Miteinander sprechen

Die beiden folgenden Ziele sind in natürliche Gesprächsanlässe einzubinden.

1./2. JAHRGANGSSTUFE

- 3.1 Auf einfache Gesprächsregeln aufmerksam werden** Aufgreifen von natürlichen Gesprächsanlässen
Beobachten von Gesprächen mit und ohne Gesprächsordnung (evtl. Tonbandaufnahme)
Überlegen, warum Gesprächsregeln notwendig sind
Aufstellen von einfachen Regeln für ein Gespräch, z. B. sich zu Wort melden; erst sprechen, wenn das Wort erteilt ist; anderen Sprechern zuhören; jeden Sprecher ausreden lassen; nicht auslachen, wenn jemand etwas Verkehrtes sagt
Einüben der Regeln
Allmähliches Einbeziehen einfacher Gesprächstechniken, z. B. das Wort an andere weitergeben, sich auf den Vordner beziehen
Versuchen, auf den Partner einzugehen
Erproben verschiedener Gesprächsformen, z. B. Partner-, Gruppen-, Kreisgespräch

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4. Situationsbezogen sprechen	
4./2. JAHRGANGSSTUFE	
<p>4.1 Erfahrungen sammeln, wie man sich in einfachen Sprechsituationen verhält, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Grüßen, Verabschieden — Bitten, Danken — Nachfragen, Erkundigen — seine Meinung sagen — Entschuldigen — Beglückwünschen 	<p>Aufgreifen und Schaffen von Sprechsituationen, z. B. etwas geschenkt bekommen, jemanden besuchen; Überlegen, wie man sich dabei äußert</p> <p>Szenisches Darstellen von angemessenem Verhalten; Korrigieren von unangemessenem Verhalten</p> <p>Üben verschiedener Äußerungen, auch beim Telefonieren</p> <p>Anwenden auf weitere Situationen, z. B. beim Einkaufen, in der Schule, zu Hause</p>
5. Deutlich sprechen	
1.—4. JAHRGANGSSTUFE	
<p>5.1 Auf gute Artikulation achten, dabei ausdrucksvoll und natürlich sprechen</p>	<p>Deutliches, rhythmisches, nachgestaltendes Sprechen von Reimen, Versen, Gedichten; artikuliertes Sprechen von Sprechreihen, Zungenbrechern, Scherztexten</p> <p>Vor- und Nachsprechen, mündliches Nacherzählen, Sprechen auf Tonband</p> <p>Freies Vortragen kurzer Gedichte</p> <p>Sprechspiele</p> <p>Erzählen unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik</p> <p>Verwenden von lautmalenden Wörtern</p> <p>Berücksichtigen des Zusammenhangs von Wortbedeutung, Sprechverhalten und Sprachmelodie</p> <p>Vergleichen von Hochsprache und Mundart</p> <p>Lautunterscheidungsübungen, z. B. Saat — satt; Liebe — Lippe</p> <p>Singen, Flüstern, gemeinsames Sprechen</p> <p>Ergänzen von Reimen; Durchführen von Wortbildungs- und Sprechübungen, z. B. Wörter für verschiedene Geräusche des Wassers finden</p>

Mündlicher Sprachgebrauch

Ziele und Aufgaben

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

Bereicherung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit

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

Wirklichkeitsbezogene Anlässe ergeben sich

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

Wirklichkeitsbezogene Anlässe des Sprechens berücksichtigen

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

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

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

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

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

Unterstützung der Denkerziehung und Gefühlsbildung

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

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

Die Gefühlsbildung durch mündlichen Sprachgebrauch vollzieht sich auf der personalen und themenbezogenen Ebene. Die Beziehungsebene der Gesprächspartner entscheidet über die Wirkung und Qualität der Inhaltsebene. Der Lehrer muß dem Schüler „das Gefühl geben“, ein gleichberechtigter Partner zu sein, seine soziale Bedingungen und psychische Befindlichkeit kennen und im Sprechakt bzw. Sprechprozeß berücksichtigen. Die Förderung sprachlicher Leistungen genügt nicht, die soziale Situation und die momentane Befindlichkeit des einzelnen müssen vom Lehrer angesprochen und eventuelle Störungen ausgeräumt werden. Thematisch öffnet sich für die Gefühlsbildung ein weites Feld in den Lehrplanbereichen „Erzählen und Zuhören“ (1), „Miteinander sprechen“ (3) und „Situationsbezogen sprechen (4)“. Eine überzogene Emotionalisierung wäre aber genauso verfehlt wie ein formales inhaltliches Vorgehen ohne Bindung an die Empfindungen und Gefühle des Grundschulkindes.

Befähigung zur angemessenen sprachlichen Bewältigung verschiedenartiger Situationen

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

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

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

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

sprachliches Handeln nur auf das Erkennen, Einüben und Anwenden unterschiedlicher Sprechhandlungstypen, bzw. Sprechstrategien auszurichten, sonst würde ein solcher Sprachunterricht schnell in Perfektionismus, Drill und Kritikasterum abgleiten und sich dem formalen Sprachdrill „Sätze grammatisch richtig zu bilden“ nähern.

Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen

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

Voraussetzung dazu sind

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

Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks

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

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

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

Mündlicher Sprachgebrauch als Unterrichtsprinzip

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

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

Unterrichtspraktische Möglichkeiten:

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

Hinweise zum Unterricht

Orientierung an zu erwartenden Sprachanforderungen

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

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

Vermeidung einer gekünstelten „Schulsprache“

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

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

Berücksichtigung sozialer Sprachgewohnheiten

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

Angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache

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

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

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

Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs in der 1./2. Jahrgangsstufe

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

Erzählen und Zuhören

Didaktische Zielstellung:

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

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

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

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Persönliche Erlebnisse lebendig und folgerichtig erzählen

Situationen	Unterrichtsgestaltung
<ul style="list-style-type: none"> - beim Baden - beim Schlittschuhfahren - Indianerspiel - beim Arzt - Verschlafen - Verstecken - Streitigkeiten - Ausflüge - Aprilscherz - Fernsehsendungen - Geburtstagsparty - örtliche Ereignisse wie Markt, Kirchweih, Feuerwehrfest, Brand, Hochwasser - Spielen - auf dem Volksfest - Wetter - Besuch kommt bzw. war da 	<p>Möglichkeiten schaffen für die Bewältigung dringender Erzählbedürfnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn - im Unterricht - Erzählminuten vor dem und zum Abschluß des Unterrichts - Erlebnisse mündlich vorbereiten lassen - Achten auf Artikulation, Information, Anschauen der Zuhörer - Stellen von passenden Fragen an den Erzähler - Erarbeitung von Wortmaterial zu einem Erzählthema

Zu Bildern und Zeichnungen erzählen

LAMPION ist vergeßlich





(aus: „Freund der Kinder“,
Nr. 10, 1981)

- Ablauf der Bildergeschichte nacherzählen
- Lampion ist vergeblich - die Folgen
- Wie wir schon einmal etwas vergessen haben
- Was gegen Vergessen helfen kann, z. B. Kalender, Uhr einstellen am Backofen usw.

● Zusammenhängend erzählen

Beispiel 1:

Kinder stellen Spiele vor:

Wer hat eine Hundenase?

Hunde haben eine sehr feine Nase.

Sie können riechen, auf welchem Stuhl du gegessen bist.

Monika fragte Ute: „Kannst du das auch?“

Stefan stellt vier Stühle nebeneinander.

Er schickt Ute vor die Tür.

Sie soll „riechen“, auf welchem Stuhl Stefan gegessen ist.

Ute schließt die Tür.

Sie kann nichts sehen.

Stefan setzt sich auf den zweiten Stuhl, springt wieder auf und ruft:

„Ute komm!“

Ute kommt herein, schnuppert am ersten Stuhl und schüttelt den Kopf.

Sie schnuppert am zweiten Stuhl und lacht:

„Da bist du gegessen!“

Alle Kinder staunen.

Jetzt geht Stefan vor die Tür.

		Bildfolge zum Spiel		
--	--	---------------------	--	--

Hast du schon gemerkt, wie das Spiel geht?

Wenn sich das Kind auf den *ersten* Stuhl setzt, ruft es *ein* Wort: „Komm!“

Wenn es sich auf den *zweiten*“ Stuhl setzt, ruft es *zwei* Wörter: „Ute komm!“

- Auf welchem Stuhl sind die Kinder gesessen, die so rufen:

Ute!

Ute komm!

Ute komm schnell!

Ute komm schnell herein!

Beispiel 2:

Eine Geschichte nachspielen

Im Supermarkt

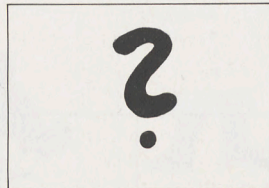
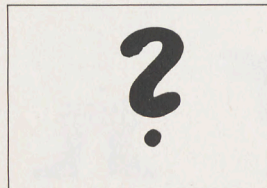
Am Brotstand kauft Mutter ein Weißbrot und einen Kuchen. Am Gemüsestand nimmt sie eine Gurke und einen Beutel Kartoffeln mit. Der Verkäufer schenkt Ralf eine Banane. Dann kauft Mutter noch eine Seifenschale und ein Küchenmesser. Sie zahlt und packt alles ein. Dann fragt sie Ralf: „Wo hast du denn die Banane?“ – „Schon gegessen!“ lacht Ralf.

- Die Geschichte nacherzählen
- Die Geschichte in Szenen spielen:
 - am Brotstand
 - am Gemüsestand
 - bei den Haushaltsartikeln
 - an der Kasse
- Gespräch zwischen Mutter und Ralf in den einzelnen Szenen gemeinsam entwickeln
- reales Spiel mit Einsatz möglichst vieler Schüler

Beispiel 3:

Eine unvollständige Bildergeschichte vollenden

Das schlaue Kasperle



1. Was ist geschehen? Wie ist es weitergegangen?
 2. Spielt die ganze Geschichte im Kasperle puppen!
 3. Vielleicht könnt ihr die zwei letzten Bilder malen?
- (aus: „Sprachbuch für die Grundschule, 2. Schuljahr)

Informationen geben und aufnehmen

Didaktische Zielstellung

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

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Kurze Mitteilungen und einfache Anweisungen verstehen und weitergeben

Beispiel 1: Telefonieren

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

Beispiel 2: Eine Nachricht weitergeben

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

Beispiel 3: Kurzmitteilung

- Mehrere schriftliche Kurzmitteilungen werden angeboten:

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

Bitte Briefe bei Maier gegenüber abgeben!

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

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

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

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

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

Was sollen deine Freunde tun?

Sollen sie auf dich warten?

Sollen sie dich bei Peter abholen?

Sollen sie dich auf dem Spielplatz treffen?

● *Gesten und Zeichen*

Beispiel 1: Berufe raten

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

Beispiel 2: Gefühle ohne Worte zeigen und deuten

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

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

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

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

Beispiel 5: Zeichen und Symbole aus dem Alltag deuten

- Piktogramme aus dem Sport
- Piktogramme aus einer Freizeitkarte

● Sprachliche Darstellung von sachlichen Erfahrungen und Beobachtungen

Beispiel 1: Was ich als Verkehrsteilnehmer alles machen muß

folgen	Bild: Polizist erklärt einem Kind die Ampel
gehen	Kind geht bei Grün über die Straße
rufen	Kind ruft als Schülerlotse bei Grün andere über die Straße
schauen	Kind steht am Straßenrand und schaut auf den Verkehr nach links
einsteigen	Kind steigt in Bus ein
verstehen	Kind vor drei Verkehrszeichen
warnen	Kind warnt andere bei falschem Verkehrsverhalten
warten	Kind wartet bei Rot an der Ampel

- Erzähle zu den Bildern!
- Schreibe in kurzen Sätzen auf, was die Kinder tun! Gib den Kindern Namen!
Markus folgt dem Polizisten.
Anne geht über die Straße.
- Schreibe die Tunwörter auswendig!

Beispiel 2: Schlechte Beispiele im Straßenverkehr

Bild:

Eine Frau ist entsetzt über folgende Situationen, die lupenartig herausgehoben sind:

- Versteckspiel einiger Kinder hinter parkenden Autos
- Ein Kind läuft hinter einem Ball her, vor ein Auto
- Ein waghalsiger Skateboard-Fahrer

- Warum ist die Frau so entsetzt?
- Was wird die Frau zu den Kindern sagen?
- Habt ihr schon einmal auf der Straße etwas Gefährliches erlebt? Berichtet darüber!

Beispiel 3: Tiergeschichten

Tiergeschichten

Diese Geschichte hat Annette für die Schulzeitung geschrieben.

*Ich gehe oft in den Stadtpark.
Da sind viele Eichhörnchen.
Die füttere ich manchmal.
Als ich einmal auf einer Bank saß, kam
ein Eichhörnchen.
Ich holte eine Nuß aus der Tüte und rief:
„Hansi, Hansi!“
Denn dann kommen die Eichhörnchen.
Es hopste näher.
Ich hielt ihm eine Nuß hin.
Und auf einmal waren die Krallen auf
meiner Hand.
Es nahm die Nuß und lief schnell fort.*

– Hast du schon einmal ein Tier gefüttert? Erzähle!

Im Zoo darf man Tiere nicht füttern. Jutta hat es doch getan. Sie hat einem Affen ihre Eiswaffeln hingehalten. Da kam der Wärter . . .

– Was sagt er wohl zu Jutta. Spielt das Gespräch!

Einmal sind wir mit dem Schiff gefahren. Da kamen viele Möwen angefliegen. Ich hatte gerade mein Butterbrot . . .

– Erzähle Gerdas Geschichte weiter!

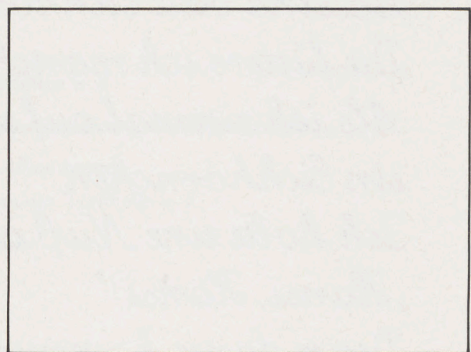
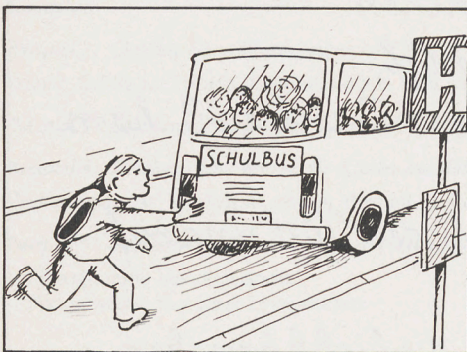
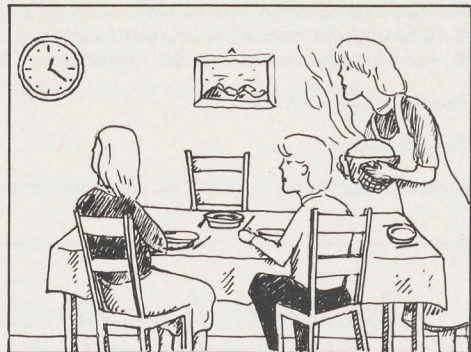
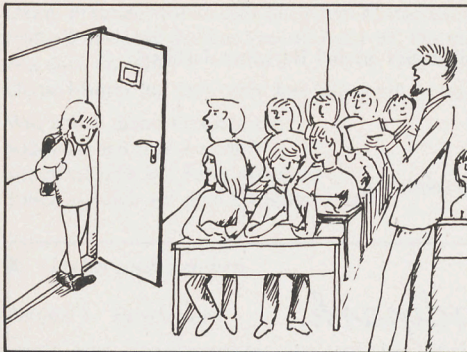
– Erzähle deine Erfahrungen mit dem Umgang mit Tieren!

Beispiel 4: Kinder, wie die Zeit vergeht

(fächerübergreifend mit Heimat- und Sachkunde)

– Erzählen zu Bildern

Wann mußt du pünktlich sein? Erzähle und male noch ein passendes Bild dazu!



Wann mußt du sonst noch pünktlich sein? Schreibe auf!

● Informationen aus Bildern und Texten verstehen und weitergeben

Beispiel 1: Kennst du unsere Nadel- und Laubbäume?

– Bilder aushängen

Nadel-Bäume

Nadel-Blätter

Zapfen



Fichte



Kiefer



Fichte



Kiefer



Kastanien-Blatt

Ahorn-Blatt

Eichen-Blatt

Buchen-Blatt



K...



B...



A...



E...

Blatt

Blätter

Laub



Früchte



- Die wichtigsten Aussagen der Bilder erkennen und sprachlich fassen
- Die eigenen Erfahrungen mit den bekanntesten Laub- und Nadelbäumen reflektieren
- Blätter und Früchte sammeln, ordnen und bestimmen

Beispiel 2: Was die Luft alles kann (Gedicht)

- eigene Erfahrungen mit der Luft an anschaulichen Beispielen darstellen, z. B. Ballspielen, Staubsaugen
- Gedicht lesen

Was die Luft doch alles kann

Vielleicht denkst du beim Lesen dieses Gedichtes an einigen Stellen: Wieso wirkt da die Luft? Wenn du es dir nicht selber erklären kannst, frage deine Eltern, Lehrer oder ein Lexikon! Vielleicht erfährst du dann auch, was die Luft noch alles kann. Ich habe nämlich nicht alles aufgeschrieben.

*Die Luft läßt mich atmen und singen,
die Luft läßt die Bälle springen,
sie trocknet Wäsche und Straßen
und dient mir beim Flötenblasen.*

*Sie hilft aber auch beim Spiel des Akkordeon.
Leicht trägt sie den Drachenflieger davon.*

*Sie läßt den Fallschirm sanft sinken
und treibt die Segelschiffe, die flinken.*

*Sie läßt das Feuer hell brennen,
die Luft im Rücken hilft mir beim Rennen.*

*Luft saugt vom Boden auf den Staub
und nimmt im Herbst vom Baum das Laub.*

*Mit Luft saugt man Staub aus Polsterritzen.
Mit Heißluft läßt man Leute schwitzen.*

*Ohne Luft würde nie ein Baum sich wiegen,
ohne Luft wird nie ein Flugzeug fliegen.*

*Die Luft trägt die Pollen von Blüten zu Blüten.
Die würzige Waldluft erfischt manchen Müden.*

*Die Luft dreht viele Mühlen und Räder,
Luft wärmt und kühlt, das weiß ein jeder.*

*Luft läßt Parfüm aus Dosen sprühen,
Luft läßt im Herd die Kohlen glühen.*

*Luft brauchen Motoren, um sich zu drehen,
Preßluft läßt Taucher ins Wasser gehen.*

*Preßluft hilft beim Straßenbau,
Luft brems auch Bahn und Bus genau.*

*Preßluft wirkt als Polster in Rädern,
Preßluft läßt die Fahrzeuge „federn“.*

*Frische Luft stärkt Herz und Lungen,
drum oft an die Luft, ihr Mädchen und Jungen!*

*Luftdruck sagt das Wetter an.
Dies alles und mehr die Luft noch kann.*

*Ohne Luft gäb es kein Leben auf der Welt;
Sie ist nicht zu bezahlen, auch nicht mit viel Geld.*

(aus „Freund der Kinder, Nr. 1, 1982)

- Informationen über „Was die Luft alles kann“ aus dem Text nacherzählen
- Klärung von sachlichen Begriffen wie „Preßluft“, „Luftdruck“, „Parfüm“ u. ä.
- Ordnen nach Bedeutung: Was ist für mich am wichtigsten? (atmen, Ball spielen, Feuer anheizen, Staub saugen . . .)

● In einfacher Form Kennzeichnendes aussagen

Beispiel 1: Die Kirschen sind reif

- Ausgangstext: Rätsel „Erst weiß wie Schnee . . .“
- Erlebnisberichte über Kirschenenernte, Kirschenkauf beim Bauern oder auf dem Markt . . .
- Beschreibung der Kirschen, entsprechende Begriffsbildung wie rund, herzförmig, dunkelrot, saftig, fleischig . . .
- Verwendung der Kirschen
- Verhaltensregeln: Iß keine unreifen Kirschen! Trinke nicht auf Kirschen! Spucke die Steine nicht aus . . .

Beispiel 2: Buchprospekte



Otfried Preußler

Der Räuber Hotzenplotz

Gesamtausstattung
F. J. Tripp, 128 Seiten
1. Auflage: 1962

Kasperl und Seppel machen sich auf, den wilden Räuber Hotzenplotz zu fangen, der Großmutterns Kaffeemühle gestohlen hat. Unglücklicherweise geraten sie dabei in die Hände des Räubers Hotzenplotz und des bösen Zauberers Zwackelmann.

Deutscher Jugendbuchpreis (Auswahlliste).

DM 12,80



Otfried Preußler

Neues vom Räuber Hotzenplotz

Noch eine Kasperlgeschichtchen.
Gesamtausstattung
F. J. Tripp, 128 Seiten
1. Auflage: 1969

Kasperl, Seppel und der Oberwachmeister Dimpfmoser sind bestürzt, denn der Räuber Hotzenplotz ist aus dem Spritzenhaus entflohen. Er hat die Großmutter entführt und verlangt auch noch Lösegeld.

Deutscher Jugendbuchpreis (Auswahlliste).

DM 12,80



Otfried Preußler

Hotzenplotz 3

Gesamtausstattung
F. J. Tripp, 128 Seiten
1. Auflage: 1973

Hotzenplotz ist wieder aufgetaucht und versetzt Kasperl, Seppel, Großmutter und Herrn Dimpfmoser in helle Aufregung. Zwar will er seinen Räuberhut an den Nagel hängen, aber auch ein ehemaliger Räuber muß schließlich von etwas leben. Nur gut, daß Frau Schlotterbeck einen Ausweg findet.

DM 12,80

- Was erfährst du über die Bücher?
- Welches Buch würdest du gerne haben?
- Erzähle kurz den Inhalt anderer Bücher, die du schon gelesen hast!

Miteinander sprechen

Didaktische Zielsetzung

„Miteinander sprechen“ kann nicht als Lernziel einfach abgehakt werden, sondern ist als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das sich durch alle Unterrichtsfächer und auch durch das „informelle Leben“ an der Schule zieht.

Die Schüler sollen neben einfacher Methodik der Gesprächsführung vor allem auch die ethische Grundhaltung eines partnerbezogenen Gesprächs kennen und danach handeln. Starre und vom Lehrer vorgegebene Gesprächsregeln und Gesprächstechniken entleeren sich bald von selbst. Das Grundschulkind muß selbst erfahren und erleben,

- wie sich Kommunikationsstörungen auswirken,
- daß es nicht angenehm ist, wenn ein Gesprächspartner ins Wort fällt,
- wie es weh tut, wenn ihn die Mitschüler übersehen,
- daß man sich zu Wort melden muß und nicht einfach dazwischenreden darf.

Anhand solcher Erfahrungen können gemeinsam (nicht vom Lehrer sofort vorgegeben) erste elementare Gesprächsregeln entworfen werden.

Bei einem Blick auf die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ wird wiederum eindringlich klar, daß für den Erfolg des Unterrichts im mündlichen Sprachgebrauch, besonders im Aufbau eines partnerbezogenen Gesprächsverhaltens, die Zusammenarbeit aller Lehrer einer Grundschule unabdingbar notwendig ist.

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

● Gesprächsregeln entwickeln und dynamisch anwenden

1. Jgst.	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.
1.1 Aufmerksam werden auf Gesprächsanlässe und sich frei dazu äußern	2.1 Leicht durchschaubare Gesprächsanlässe aufgreifen und sich dazu äußern	3.1 Gesprächsanlässe aufgreifen und sich dazu sach- und partnerbezogen äußern	4.1 Gesprächsanlässe aufgreifen und sich dazu begründend und wertend äußern
1.2 Erste Begegnung mit Gesprächsregeln und bereit werden, sie zu beachten	2.2 Erfahrungen mit einzelnen Gesprächsregeln sammeln und sie im Gespräch anwenden	3.2 Gesprächsregeln möglichst selbständig aufstellen und sie beachten	4.2 Gesprächsregeln kennen und sie anwenden 1.2-3.2
<ul style="list-style-type: none"> - sich zu Wort melden - sprechen, wenn das Wort erteilt ist - anderen Sprechern zuhören - jeden Sprecher ausreden lassen - nicht auslachen, wenn jemand etwas Verkehrtes sagt 	<ul style="list-style-type: none"> - dem Sprecher zuhören - das Wort weitergeben - sich auf den Vorredner beziehen - fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde 	<ul style="list-style-type: none"> - beim Thema bleiben - auf Äußerungen des Sprechers eingehen - Beiträge vergleichen - Anteilnehmen durch Rückfragen, Zustimmung, Ablehnen 	

Die Gesprächsregeln sollten „in Fleisch und Blut“ übergehen. Eine sehr gute Methode ist es, die Gesprächsregeln auf Pappstreifen zu schreiben und in eine Setzleistentafel einzuschieben. So können Gesprächsregeln bei Bedarf weggenommen bzw. wieder herausgestellt werden.

● Spielanregungen zur Förderung des aktiven Zuhörens und Miteinandersprechens

Individuelle Übungen

● Lockerungs- und Bewegungsübungen:

- Sich im Raum bewegen (gehen, rennen, hüpfen . . .), ohne einen anderen zu berühren oder anzustoßen,
- Hindernisse überwinden (klettern, springen, kriechen . . .),
- verschiedene Gangarten nachahmen (auf Zehenspitzen, müde, lustig, langsam gehen . . .),
- unterschiedliche Körperbewegungen ausführen (rhythmisch in die Hände klatschen, die Arme durch die Luft schwingen usw.),
- sich strecken, zusammenkauern usw.,
- sich nach Musik bewegen.

● Ausdrucksübungen:

- Tiere in ihrem Gang nachahmen: Schleiche wie eine Katze! Stampfe wie ein Elefant! . . .
- Tätigkeiten oder Sportarten nachahmen: Hämmern, schaufeln, Speer werfen, . . .
- Gegenstände pantomimisch tragen: Mehlsack, Feder, Leiter, Glasscheibe . . .
- beim Gehen Geräusch nachahmen: Nach einer vorgegebenen Situation (Zoo, Bahnhof); lauter/leiser werden; unterschiedliche Geräusche mit dem Mund (schnalzen, blasen, zischen . . .) usw.,
- Gefühle, Tätigkeiten usw. spontan wiedergeben (die Schüler ziehen Darstellungskarten, auf denen Gefühle, Eigenschaften, Tätigkeiten genannt sind und spielen ihre Karte sofort vor),
- um einen freien Stuhl in der Mitte des Raumes herumgehen: Drohen, freundlich sein, zuwinken usw.

Bewegungs- und Ausdrucksübungen in der Gruppe:

- Im Raum gehen und dabei klatschen, auf die anderen hören und den Rhythmus durchsetzen,
- sich zu verschiedenen Gruppenformen zusammenfinden: Alle Kinder mit braunen Haaren, mit blauen Augen, deren Vorname mit dem Anfangsbuchstaben „A“ beginnen usw.,
- sich zu verschiedenen Versammlungsformen finden: Kreis, Reihe, Schlange, . . .
- Schlangenlauf: Die Kinder bilden mehrere Gruppen, ein Kind der Gruppe ist der Schlangenkopf, alle Bewegungen des Schlangenkopfes werden von den übrigen Gruppenmitgliedern nachvollzogen (abwechselnd übernimmt jedes Kind die Führung),
- aufeinander zugehen:
Einen Kreis bilden und an den Händen fassen; aufeinander zugehen und wieder auseinander gehen, dabei summen (laut, leiser) oder in der Mitte einen Schrei ausstoßen; zwei (vier) Gruppen gehen aus den gegenüberliegenden Ecken aufeinander zu, sie summen dabei immer lauter bis sie zusammenstoßen,
- Sprechspiele im Kreis,
- einen Ton von Spieler zu Spieler weitergeben,
- Sirene: Ein Ton wird weitergegeben, wobei jeder weiter mitsummt, der Ton wird von Spieler zu Spieler lauter,
- Satz schreien: Alle rufen gemeinsam einen Satz (dabei lauter und leiser werden),
- Satzmelodie variieren: Ein Satz wird weitergegeben und mit jeweils anderer Satzmelodie bzw. Betonung artikuliert,
- Satz zerlegen: Ein Satz wird zerlegt: „In/der/Schule/ist/es/schön“. Nacheinander sprechen die Spieler ein Wort. Ist der Satz zu Ende, beginnt der nachfolgende Spieler von neuem: traurig, laut, leise, wütend, . . .
- Assoziationskette: Der erste Spieler sagt ein Wort (Sonne), der zweite fährt mit einem Wort fort, das ihm dazu einfällt (warm) usw.,
- Erzählkette: Gemeinsam eine Geschichte erfinden. Jeder Spieler sagt jeweils einen Satz.

Partnerübungen: Mit jemand in Beziehung treten:

- *Führen*: Ein Spieler läßt sich von einem anderen blind führen; ein Spieler läuft blind über eine Hindernisstrecke, indem er Anweisungen eines Führers folgt,
- *sich finden*: Die Spieler bewegen sich blind im Raum, sie finden sich auf ein vorher zwischen dem Partner gemachtes akustisches Signal,
- *die anderen erkennen*: An der Stimme (Hänschen piep einmal); durch Ertasten (das Gesicht, nur die rechte Hand, einen Fuß . . .),
- *aufeinander zugehen*: (Langsam, schnell), dabei immer denselben Satz sprechen (lauter/leiser werden),

- *ohne Berührung Bewegungen übermitteln*): Den anderen wegdrücken, Seil ziehen, pantomimisch Tennis spielen, sich einen Ball zuwerfen, gemeinsam etwas tragen usw.,
- *Spiegelbild*: Ein Sprecher stellt eine Tätigkeit dar, der andere ahmt möglichst gleichzeitig dessen Bewegungen spiegelbildlich nach.

Kommunikative Übungen:

- Eine Gruppe bilden,
- der Spielleiter gibt jedem Spieler einen Teil eines zerschnittenen Bildes; wenn sich alle Gruppenmitglieder gefunden haben, kann das Bild zusammengesetzt werden (die Gruppenmitglieder finden sich verbal/nonverbal),
- der Spielleiter gibt jedem Spieler eine Wortkarte (Buchstabenkarte); der entsprechende Satz (Wort) kann zusammengesetzt werden, wenn sich die Gruppenmitglieder gefunden haben,
- jedes Kind erhält eine Anzahl von Sätzen/Satzteilen. Es muß zunächst diejenigen Kinder finden, welche Sätze/Satzteile derselben Geschichte besitzen. Erst dann kann die Geschichte zusammengesetzt werden (evtl. können beigefügte Bildkarten bzw. einheitliche Markierungen der zusammengehörigen Sätze am Anfang das Zusammenfinden erleichtern),
- Gruppenpuzzle: Die Spieler einer Gruppe setzen aus Einzelteilen gemeinsam ein Bild zusammen (nonverbal),
- Gruppenbild: Gemeinsames Malen eines Bildes (nonverbal),
- gemeinsam aus verschiedenen Materialien etwas bauen (nonverbal), z. B. aus Legosteinen ein Haus bauen; die einzelnen Gruppenmitglieder legen jeweils der Reihe nach immer einen Klotz an;
- gemeinsam etwas darstellen (nonverbal), z. B. ein Denkmal (Maschine, Tiergruppe . . .):
Ohne Absprache sollen sich die Gruppenmitglieder miteinander eine Beziehung herstellen. Jeweils auf ein Zeichen des Spielleiters tritt der nächste Spieler zu den bisherigen Darstellern,
- etwas zusammen tun: Der Spielleiter gibt jeder Gruppe bestimmte Materialien ohne besonderen Auftrag. Jede Gruppe versucht Handlungsmöglichkeiten mit den Materialien zu finden (Förderung kreativen Verhaltens)

Situationsbezogen sprechen

Didaktische Zielstellung

Wie schon unter 1.3 betont wurde, ist die Förderung situationsbezogenen Sprechens bzw. sprachlichen Handelns in Lebenssituationen das wichtigste Ziel des modernen Sprachunterrichts in der Grundschule.

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

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- **Kontakt aufnehmen**
 - Bekannte kommen zu Besuch
 - Ein Fremder vor der Haustüre
 - Im Fahrstuhl, in der Bahn, im Wartezimmer

- Besuch bei Bekannten
- In der Spielgemeinschaft
- Verschiedene Situationen der Kontaktaufnahme: mit Erwachsenen, Kindern, Ausländern . . .

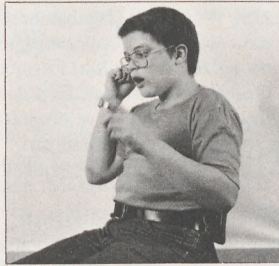
Beispiel: Telefonieren

1. *Einstimmung*

Erfahrungen beim Telefonieren: Vorgang des Wählens, Anrufer, Inhalte der Gespräche u. ä.

2. *Erzählen des Vorgangs*

- anhand einer Bildreihe



(aus: Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch, S. 237)

- anhand eines Unterrichtsgangs zur Telefonzelle
 - Durchführen eines konkreten Telefongesprächs
3. *Vertiefung des Vorgangs*
- Kindertelefon bzw. Haustelefon im Klassenzimmer
 - Üben konkreter Situationen
 - Malen eines Telefongesprächs mit zwei Partnern

● **Nachfragen und Sich-Erkundigen**

Beispiel: Hausmeister O. soll uns die Schule zeigen

Herr Opitz, der Hausmeister, hat immer viel zu tun. Frank und Sabine sollen ihn fragen, ob er Zeit hat, ihre Klasse durch das Schulgebäude zu führen. Sie überlegen mit allen Kindern zusammen, was sie Herrn Opitz sagen können. Die Kinder machen fünf verschiedene Vorschläge:

Guten Tag, Herr Opitz!

1. Vorschlag: Können Sie morgen mit uns durch die Schule gehen?
2. Vorschlag: Sie haben morgen zur zweiten Stunde in die Klasse zu kommen. Sie sollen uns die Schule zeigen.
3. Vorschlag: Wenn Sie uns morgen mal durch die Schule führen, kriegen Sie drei Negerküsse von uns.
4. Vorschlag: Hätten Sie morgen Zeit für uns? Wir möchten uns gern mal von Ihnen die Schule zeigen lassen.
5. Vorschlag: Weil Sie so ein lieber Opitzmann sind, dürfen Sie morgen mal mit uns durch die Schule gehen.

Prüft diese fünf Vorschläge und beachtet dabei zwei wichtige Überlegungen:

- a) Herr Opitz muß genau wissen, worum es sich handelt. Sucht also denjenigen Vorschlag heraus, in dem alles Wichtige gesagt wird.

b) Herr Opitz soll euch doch einen Gefallen tun. Dann dürft ihr eure Bitte nicht albern oder frech vortragen, sondern ihr müßt höflich und nett sein. Sonst sagt er vielleicht nein.

Wenn euch keiner dieser fünf Vorschläge richtig gefällt, dann überlegt euch einen eigenen Vorschlag und schreibt ihn auf. Sagt und erklärt euren Vorschlag der Klasse!

(Aus: Schlotthaus, W. u. a.: Sprachprojekte 3. Braunschweig 1975)

● Zusammenstellung wichtiger Sprachintentionen und entsprechender Situationen

Sprachhaltungen	Situationen
– sich oder andere vorstellen	– sich selbst Freunden vorstellen (Besuch in der Klasse) – Partner befragen und anderen vorstellen – Reporterspiel – Vorstellungsgespräch bei der Berufsberatung, der Arbeitsstelle usw.
– Auskunft einholen und geben	– telefonisch: Zugauskunft . . . – sich nach dem Weg erkundigen bzw. einen Weg beschreiben – Interview durchführen – Fragespiele – Fragestrategien für eine Betriebsbesichtigung entwerfen – sich über eine Arbeitsstelle erkundigen – auf Ämtern Auskünfte einholen
– sich entschuldigen	– Zuspätkommen in der Schule – jemanden im Gedränge anrumpeln – etwas kaputtmachen – etwas verspätet zurückgeben – für eine falsche Äußerung
– sich bedanken	– für ein Geschenk – für eine Auskunft – für eine Hilfe
– mit jemandem Kontakt aufnehmen	– Floskelgespräch (z. B. an der Bushaltestelle) – grüßen – nach der Uhrzeit (dem Weg) fragen – um Geldwechsel bitten (Briefmarkenautomat) – fremde Kinder auf dem Spielplatz kennenlernen – ein fremdes Kind zieht ein – ein neuer Schüler in der Klasse – selbst umziehen und Kontakte in der neuen Umgebung aufnehmen
– etwas ausrichten	– ein Telefongespräch für jemand annehmen – einem Dritten eine Nachricht übermitteln – etwas weitersagen (Neuigkeit)
– jemand beeinflussen: drohen überreden überzeugen diskriminieren appellieren bitten Anbieten einer Gegenleistung loben (verstärken)	– ein Spielzeug haben wollen – mit jemandem tauschen – jemand einschüchtern, daß er nichts verrät – zu bestimmten Handlungen zwingen
– sich durchsetzen, sich wehren, etwas zurückweisen	– Beim Einkauf drängen sich Erwachsene an der Kasse vor – sich gegen Verspottungen zur Wehr setzen

- sich verteidigen, einen anderen verteidigen, für jemand eintreten
- begründen
- sich einigen
- vermitteln
- trösten, jemandem zureden
- informieren
- etwas planen
- Beschuldigungen zurückweisen
- sich gegen unangemessenes Verhalten wehren (z. B. Nichtbehinderte gegenüber Behinderten)
- sich beschweren bzw. reklamieren (über verdorbene Ware; beim Lehrer, weil er die Stunde überzieht)
- einen Freund in Schutz nehmen
- einen Außenseiter unterstützen (z. B. Gastarbeiterkind)
- zu Beschuldigungen Stellung nehmen
- Anschuldigungen zurückweisen
- Änderungen in der Schule: z. B. Pausenordnung; Schulaufgabentermine verlegen; zu viele Hausaufgaben
- zu Hause: Taschengelderhöhung; Fernsehprogramm bestimmen; abends später ins Bett gehen wollen
- ein Tier anschaffen wollen
- sich auf einen Spielvorschlag einigen
- Gestaltung des Kinderzimmers
- Ziel der Klassenfahrt
- Programm der Klassenparty
- Konfliktsituationen
- ein Kind hat Angst
- schlechte Note
- Geldbeutel (Schmuckstück) verloren
- Spielregeln, Begriffe, Versuchsabläufe, Vorgänge erklären
- sich etwas erzählen
- sich beraten
- gemeinsam eine Lösung finden (Knobelspiel)
- eine Klassenordnung entwerfen
- einen Wandertag/Klassenfest planen

(nach: Pschibul, M., S. 326 ff.)

Ausdrucksvolles, deutliches Sprechen

Didaktische Zielstellung

Dieser Gestaltungsbereich soll wieder integrativ in den gesamten Unterricht einfließen. Entsprechende Übungen lassen sich spielerisch und sehr motivierend zu vielen Zeitpunkten des Unterrichts durchführen. Es wäre fatal für diesen Bereich, und wie ich meine, für den gesamten mündlichen Sprachgebrauch, wenn der Lehrer nur in Unterrichtsstunden denkt. Ob 10 Minuten oder 30 Minuten, die aufbauenden situativen Übungen müssen frei sein von engen Zeitkorsetten und dem Schielen auf konventionelle Traditionen des bisherigen Deutschunterrichts.

Die These „Mehr gezieltes Sprachtraining in überschaubaren Zeiteinheiten“ wird erhärtet durch den Lern- und Lebensrhythmus des Grundschulkindes. Der Grundlegende Unterricht eröffnet die Chance eines solchen flexiblen und kindorientierten Unterrichts.

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

● Reime und Verse

1. Motivationsphase
Aufzählen im Schulhof und Fangen spielen
2. Mündliche Gestaltungsphase
Sprechen von Abzählversen, Kennenlernen neuer Abzählverse:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
Onkel Hans ißt gelbe Rüben,
Onkel Hans ißt dicken Speck
und du bist weg!

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
wer hat diesen Brief geschrieben,
einen Brief aus der Türkei
und du bist frei.

3. Aufschreiben selbsterfundener Abzählverse
Beispiele:

Ele, mele, mule,
wir gehen in die Schule.
Ele, mele, mei
und du bist frei.

Eins, zwei, drei, vier,
wir trinken kein Bier,
wir trinken kein Wein
und du mußt es sein.

Ene, mene, dene,
es gackert eine Henne,
sie gackert, gock, gock, geck
und du bist weg.

Sim sala bim,
du bist drin,
du bist im Haus
und du bist draus.

4. Verwendungsphase

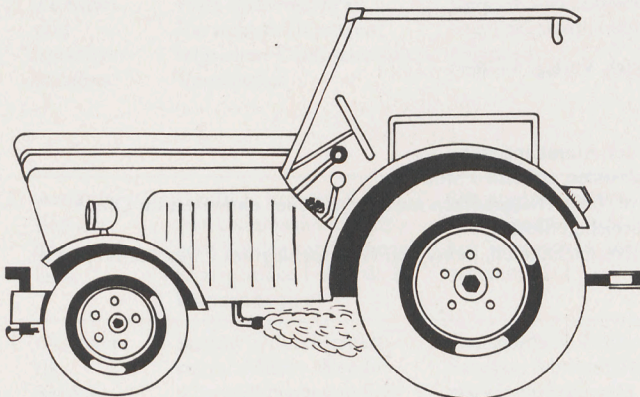
Auszählen mit den neuen Abzählversen und Fangen spielen

● Sprechspiele und Gedichte

Traktor Geknatter

H. A. Halbey

- 1 Ein Traktor kommt um die Ecke gerattert.
- 2 Man kennt ihn gleich, wie er klappert und knattert
- 3 und rüttelt und ruckelt
- 4 und zittert und knackt
- 5 und schüttelt und zuckelt
- 6 und stottert im Takt
- 7 Bis unter die Brücke zum dicken Bagger
- 8 wackelt der Traktor mit taketa-taka
- 9 taketa-taka, taketa-Pff
- 10 take-Pff
- 11 take-aus!
- 12 Dann geht der Traktorfahrer nach Haus!

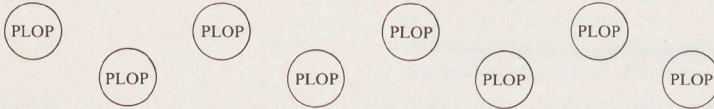


- ① Woran erkennst du, daß es ein Gedicht ist?
- ② Was hat der Dichter beschrieben?
- ③ Welche Tunwörter beschreiben den fahrenden Traktor?

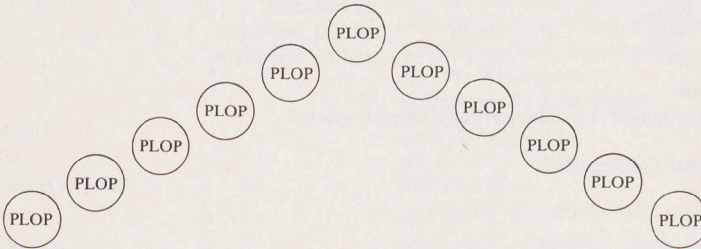
Aus: Singen und Spielen



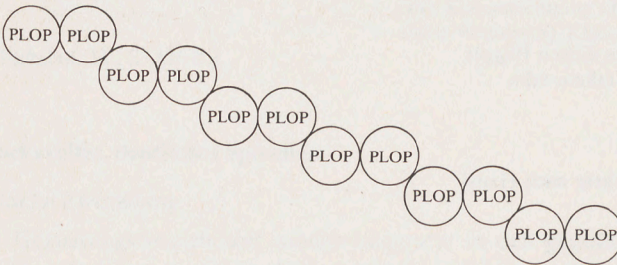
1. Ei - ne Erb - se sagt zur an - dern: „Komm, wir wan - dern auf dem Weg!“



2. Eine Erbse sagt zur andern: „Komm, wir wandern auf den Berg!“



3. Eine Erbse sagt zur andern: „Komm, wir wandern auf der Treppe!“



(Aus: Die Liederkommode. Friedrich Verlag, Velber)

● **Zwerchfellgymnastik**

- Schnupfern bis zur Grenze der Atemkapazität
- auf Widerstand f Atemluft ablassen auf einen Stoß
(Dampf ablassen, Lokomotive, Geburtstagskerzen ausblasen, Feuer entfachen im Ofen)
- Ausstoßen in kurzen energiereichen Stößen
(Kerzen ausblasen, Lokomotive nachahmen, dabei den Gegenschlag des Zwerchfells spüren)



ff ff

Sprechspiel dazu z. B. „Auf der Eisenbahn“

- Atemstütze

Sprechen oder Singen mit möglichst wenig Atemluft (Feder auf die Hand legen, vor den Mund halten; Kerzenflamme vor dem Mund)

● Stimmbildung

- „Konsonanten sind das Gerüst der Sprache“
- Ausdrucksgebung durch gute Aussprache
- „Explosivae“ (B, P, D, T, G, K)
 - Spannungsspiel zwischen Zwerchfell und Stimmlippen
 - nicht bewußte Trainingsmöglichkeit für die Atembeherrschung s. o. „Auf der Eisenbahn“
d-t-d-t
 - „Hopp mei Schimmerl“ Hopp, hopp, hopp, hopp
 - Instrumente nachahmen
 - bim, blim, pling, peng, bum, tim, tam, tom
 - Geräusche: rattert, knattert (Traktor) = lautmalende Wörter piff, paff (Gewehr)
- „Klinger“ (m, n, ng, r, l)

Zusatzübungen:

Einatmen – anhalten – ausatmen auf:

1. f, s, sch (Ausatmung bis 15 Sek.)
 2. h (Ausatmung bis 15 Sek.)
 3. Ausatmen auf f, sch, s (stimmhaft) in mehreren Absätzen
 4. Ausatmen auf f, sch, s, w
an- abschwellen – bis zu 6 „Wellen“
 5. Einatmen – anhalten – ruhig ausatmen auf fafofu, fafefifofu, wawewi, sasesi, hauheuhei
- (aus: Akademiebericht Nr. 48, S. 152 f.)

Beobachtung und Beurteilung des Sprachverhaltens des Schülers

Bei dem nachfolgenden Beurteilungsbogen handelt es sich um ein Verfahren, das dem Lehrer das Erkennen sprachschwacher Kinder ermöglichen soll, um so ein differenziertes Förderprogramm aufstellen zu können bzw. die Zuweisung zu einer sprachtherapeutischen Behandlung zu ermöglichen.

	Ausgezeichnet	Ausreichend	Spracharm
1. Stimme	laut, klar, ausdrucksvoll	Das Kind spricht im Klassenzimmer laut genug	Monotone Stimme, ausdruckslos, spricht oft sehr leise
2. Zuhören und Sprachverständnis	Hört aufmerksam zu. Versteht Erklärungen, folgt einer Diskussion mit Verständnis	Versteht nicht immer eine Diskussion oder ein Argument	Versteht nur sehr einfache Anordnungen, besonders wenn diese von Gebärden begleitet sind. Ist häufig nicht in der Lage, einer Diskussion zu folgen
3. Artikulation der Sprachlaute	Deutlich, korrekt. Keine Artikulationsfehler (kleinere Kinder können noch altersgemäße Fehlartikulationen zeigen)	Oft ungenau, verwaschen, bemüht sich deutlich zu sprechen, wenn es ermahnt wird	Ungenau, murmelt
4. Grammatik, Satzbau	Spricht in durchstrukturierten Sätzen. Wendet Abwandlungen und Präpositionen korrekt an.	Gelegentliche Fehler im Satzbau, Abwandlungen manchmal inkorrekt (man ziehe das Alter des Kindes in Betracht).	Spricht mit fehlerhafter Satzstruktur. Selbst nach der dritten Klasse werden Abwandlungen und Präpositionen noch falsch angewendet

	Ausgezeichnet	Ausreichend	Spracharm
5. Wortschatz	Reicher Wortschatz. Wendet eine Vielfalt von Worten an, häufige Synonyme, interessiert sich für die genaue Bedeutung der Worte.	Kann eine Geschichte in der richtigen Reihenfolge nacherzählen, zeigt aber nur geringe Variationen in der Wortwahl. Weiß nur wenige Synonyme, versteht nicht immer die Bedeutung der Worte, die es anwendet.	Sehr beschränkter Wortschatz. Ist nicht in der Lage, feine Unterschiede auszudrücken. Weiß keine Synonyme für die Worte, die es im Nacherzählen einer Geschichte anwendet. Kann sich meist nur an einen Teil oder eine Person der Geschichte erinnern.
6. Ordnung der Gedanken	Geordnete Gedankenfolge. Macht konstruktive Pausen, in denen es immer plant, was es sagen will. Nach der Pause setzt es logisch und geordnet die Rede fort. Antworten beziehen sich auf die Frage, die gestellt wurde.	häufige Verlegenheitspausen. Kann besser über konkrete Dinge sprechen (Kino, Fernsehen, Ausflüge) als über Themen, die im Lesestoff enthalten waren.	Sehr ungenaue, verworrene Anordnung der Gedanken. Weicht vom Thema ab. Die Antworten passen nicht immer zu der Frage, die gestellt wurde. Antworten oft nur mit einem einzigen Wort. Macht häufige Pausen aus Verlegenheit und Hilflosigkeit.
7. Verhalten	Spricht fließend vor einer Gruppe und dem Lehrer. Entspannt und selbstsicher im Gespräch. Beteiligt sich gern an Gruppen, freut sich über Zuhörer. Wißbegierig, fragt viel. Geht spontan Kontakte mit anderen ein.	Spricht besser allein mit dem Lehrer als vor Gruppen, gelegentlich spontan vor Zuhörern, wenn es vom Lehrer dazu ermutigt wird.	Nervöses Gebaren, wenn es zum Sprechen aufgerufen wird. Fühlt sich vor Zuhörern verlegen, spricht nicht freiwillig vor einer Gruppe. Stellt sehr selten eine Frage, erkundigt sich nicht nach der Bedeutung unbekannter Worte. Um Gefühle auszudrücken, wendet es Gebärden statt Worte an.

(nach: Wyatt, G. L., S. 281 f.)

Schlußgedanke

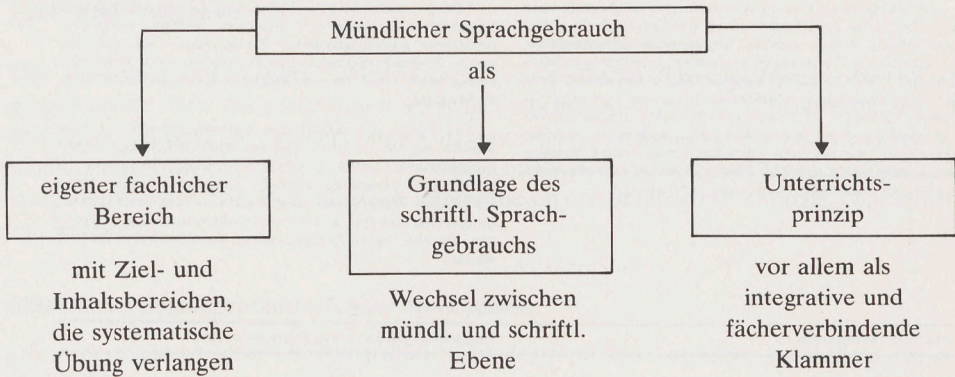
Der mündliche Sprachgebrauch ist ein Teil des Grundlegenden Unterrichts.

Ein Prinzip des Grundlegenden Unterrichts ist die sinnvolle Verbindung von Lerninhalten einzelner Fächer unter Wahrung der Lernzielorientierung und sachgemäßen Behandlung. Der schriftliche Sprachgebrauch besitzt dabei integrierende Funktion, wird er doch in Heimat- und Sachkunde genauso wie im Lesen oder im Mathematikunterricht zur Darstellung, Durchdringung und Sicherung des Wissens eingesetzt.

Das fächerübergreifende Lernen (oder projektorientiertes Lernen)

- es ist ein didaktisches Unternehmen zur Bewältigung ganzheitlicher Lernfelder
- richtet sich an den Interessen und Bedürfnissen des Schülers aus
- zeigt auf, wie durch sprachliches Handeln in aktuellen Situationen reale Lebensprobleme bewältigt werden,
- schult den Sprachgebrauch in vielfältigen Situationen mit vielfältigen Intentionen
- reicht über schulischen Unterricht hinaus.

Nachfolgende Graphik soll noch einmal die fächerübergreifende und lernintegrative Funktion des mündlichen Sprachgebrauchs aufzeigen:



Literaturhinweise

- Akademiebericht Nr.48: Der neue Lehrplan der Grundschule. Schwerpunkt 1./2. Jahrgangsstufe. Akademie für Lehrerfortbildung. Dillingen 1981
 Kinderzeitschrift „Freund der Kinder“. Donauwörth 1980/1981/1982
 Künzel, M.: Liederkommode. Velber o. J.
 Lehrplan der Grundschule 1981. München 1981
 Nündel, E. (Hrsg.): Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg 1976
 Praxis Deutsch, Nr.27, Sulze 1978
 Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch. Donauwörth 1980
 Sprachbuch für die Grundschule, 2. Schuljahr. Frankfurt-Diesterweg 1976
 Schlotthaus, W. u. a.: Sprachprojekte 3, Braunschweig 1975
 Wyatt, G. L.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung, Stuttgart 1973

Helmut Sauter

Schriftlicher Sprachgebrauch

1. Ziele und Aufgaben

Im Unterschied zum mündlichen Sprachgebrauch wird der schriftliche Sprachgebrauch in der Grundschule völlig neu erlernt. Dabei müssen kindgemäße Sprachanlässe, die schriftliche Äußerungen verlangen, in schriftsprachlich richtiger Weise bewältigt werden. Die Schreibabsicht kann dabei im Erzählen von Erlebtem, Mitteilen von Informationen, Erläutern von Sachverhalten usw. liegen. Immer aber muß das Kind lernen, sich so auszudrücken, daß der Leser dem Text die vom Schreiber beabsichtigte Aussage voll entnehmen kann. Das bloße Üben der verschiedenen Stilformen wird diesem Anliegen nicht gerecht.

2. Hinweise zum Unterricht

Mit der planmäßigen Einführung in den schriftlichen Sprachgebrauch kann erst begonnen werden, wenn ausreichende schreibtechnische Fertigkeiten und grundlegende Rechtschreibkenntnisse vorhanden sind. Beide Gesichtspunkte sind im schriftlichen Sprachgebrauch stets zu beachten.

Die Pflege des mündlichen Sprachgebrauchs ist Voraussetzung für die Förderung des schriftlichen. Die Eigenständigkeit beider Bereiche soll durch Vergleich an geeigneten Beispielen bewußt gemacht werden. Erste schriftliche Äußerungen sind bereits in der ersten Jahrgangsstufe sinnvoll, z. B. einfache Mitteilungen oder Notizen, die aber keine Rechtschreibschwierigkeiten enthalten dürfen.

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. Geschichten erzählen	
1./2. JAHRGANGSSTUFE	
1.1 Erlebnisse in kurzen Sätzen aufschreiben	Niederschreiben und Vorlesen eines Satzes über Erlebtes, Gesehenes, Gehörtes, z. B. Streich, lustige Geschichte, Erlebnis mit einem Tier Ausdenken, Erzählen und Aufschreiben von Geschichten, Abzählversen und Rätseln, die dann den Mitschülern vorgelesen werden
1.2 Einfache Bilder in Schriftsprache umsetzen	Ordnen der Bilder einer Bilderreihe Schreiben eines Satzes zu jedem Bild Finden einer Überschrift zur Bildergeschichte Vorlesen
2. Sachtexte verfassen	
1./2. JAHRGANGSSTUFE	
2.1 Einfache Sachverhalte niederschreiben	Schreiben von Einkaufszetteln, Hausaufgabennotizen Über einfache Beobachtungen aus der Heimat- und Sachkunde Kennzeichnendes notieren Aufschreiben von Stichpunkten Verfassen einfacher Niederschriften, bestehend aus wenigen Sätzen Erstellen von Anzeigen, z. B. über Verlust, Fund am Schwarzen Brett
3. Anliegen und Meinungen äußern	
1./2. JAHRGANGSSTUFE	
3.1 Wünsche und Aufforderungen in einfacher Form schriftlich darstellen	Formulieren von Wünschen oder Fragen in einem Satz Gestalten von Einladungen Schreiben von Verkaufs- und Tauschanzeigen

Schriftlicher Sprachgebrauch

Ziele und Aufgaben

Die Vorbemerkungen zum Lehrplanbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ beinhalten grundlegende Ziele des schriftlichen Sprachgebrauchs. Der Lehrer darf diese nicht einfach überlesen, sondern sie bei der unterrichtspraktischen Ausformung der „Lernziele/Lerninhalte“ integrativ berücksichtigen. Wir wollen nun zunächst diese grundlegenden Ziele und Aufgaben fachlich bzw. fachdidaktisch interpretieren und unterrichtspraktische Konsequenzen andeuten.

Schriftlicher Sprachgebrauch als neue Sprachebene

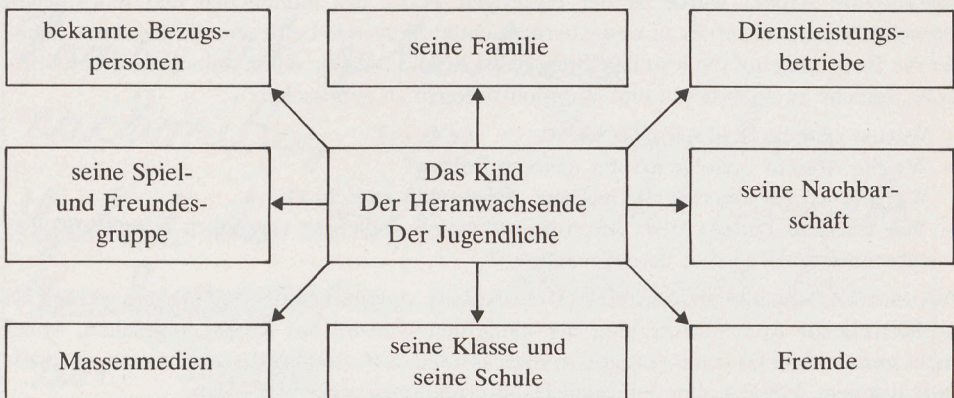
Das Vorschulkind lernt im Normalfall nicht das Schreiben, sondern beschränkt seinen Sprachgebrauch auf die mündliche Sprachebene. Natürlich unterstützen schriftliche Unterlagen wie Bilder, Texte, Zeichnungen sein mündliches Erzählen und Darstellen von Erlebnissen, Vorgängen und Sachverhalten, die schriftliche Ebene, der Prozeß des Schreibens bleibt jedoch ausgeklammert.

Der neue Lehrplan der Grundschule bietet nun durch das Schreiben der Druckschrift als einfachste Schriftform dem Schulanfänger die Möglichkeit, sich frühzeitig schriftlich mitzuteilen. Dies führt zu Erfolgserlebnissen, erhöht die Lernmotivationen und macht ersichtlich, daß schulisches Lernen kein Lernen per se ist, sondern Lebensbedeutsamkeit besitzt.

Kindgemäße Schreibanlässe wählen

Schon das Wort „Sprachgebrauch“ deutet an, daß Sprache als Mittel zum Zweck gelehrt bzw. gelernt werden soll.

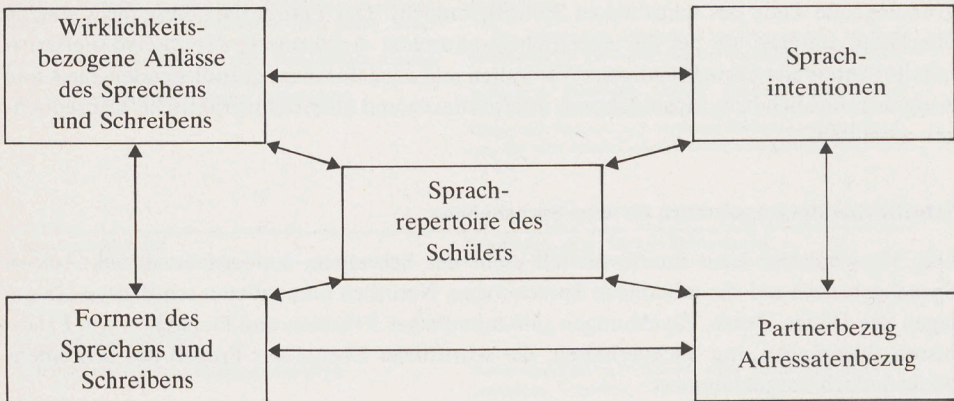
Es ist ein vorrangiges Ziel des Lehrplans und damit des Unterrichts, wirklichkeitsbezogene Sprech- und Schreibanlässe aus den verschiedenen Kommunikationsbereichen des Schülers als Ausgangs- und Zielpunkt der sprachlichen Förderung zu betrachten. Folgende Skizze soll die verschiedenen Kommunikationsbereiche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



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

- Sprache als Verkehrs- und Gebrauchssprache zu erlernen,

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



Wirklichkeitsbezogene Anlässe des Sprechens und Schreibens richten sich

- nach Interessen und Bedürfnissen des Schülers,
- nach aktuellen Ereignissen im Lern- und Erfahrungsraum des Schülers,
- nach pragmatischen Anforderungen des Sprechens und Schreibens,
- nach dem jeweiligen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstand des Schülers.

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

Schreibabsichten erkennen und ausdrücken

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

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

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

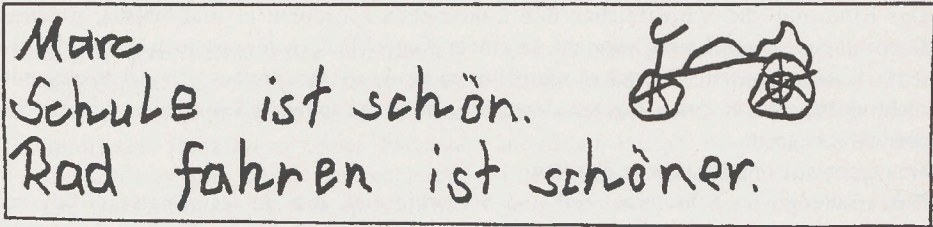
Kein bloßes Üben der verschiedenen Stilformen

Schriftliche Darstellungsformen haben eine wichtige Funktion in dem Wechselgefüge Schreibenanlaß – Schreibabsicht – Adressat zu erfüllen. Sie bringen die Absicht des Schreibers

in eine konventionell gültige und rasch durchschaubare äußere Form, die für den Adressaten ebenfalls verständlich ist und eine entsprechende Wirkung erzielt. Im Gegensatz zum traditionellen Aufsatzunterricht will der schriftliche Sprachgebrauch heute mehr als drei, vier „reine“ Stilformen pflegen.

Er will den Grundschüler an situationsbezogene Schreibformen heranzuführen und ihm so allmählich die Wechselwirkung von Schreibenanlaß – Schreibabsicht, Schreibform und Schreibpartner aufzeigen.

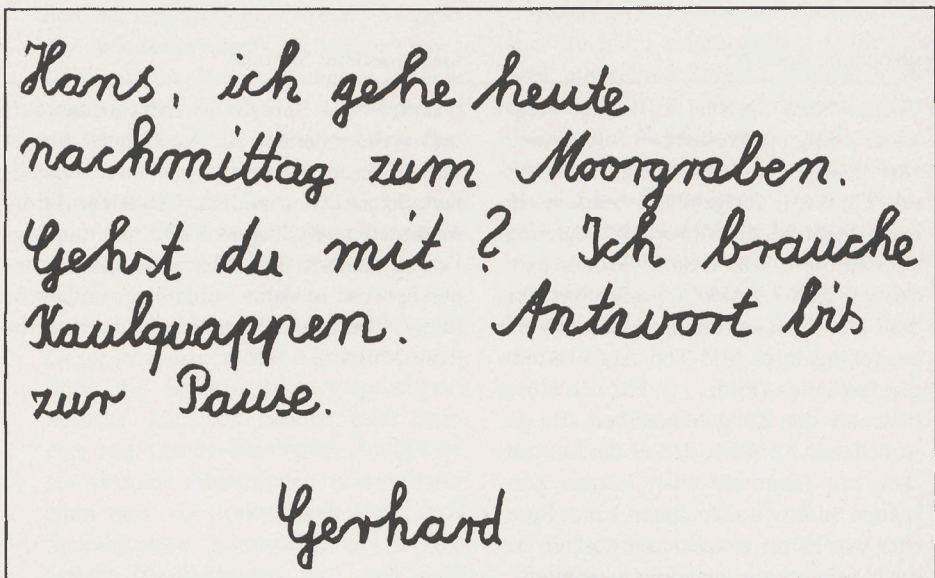
- Beispiel: Schulanfänger schreiben Kritzelbriefe



Deshalb darf im schriftlichen Sprachgebrauch der Grundschule

- nicht vordergründig auf idealtypische Stilformen abgezielt werden,
- nicht nur das Erzählen von Erlebnissen erarbeitet und geübt werden,
- das Angebot anderer Sprachintentionen (Informieren, Appellieren, Argumentieren) nicht ausgeklammert werden,
- nicht nur der „vollständige“ Aufsatz angestrebt werden. „Kleinformen“ wie Notizzettel, Stichwortzettel, Merkwörter, Vers und Reim, Tauschangebot, Kurzbrief u. ä. sind für die sprachliche Entwicklung und gegenwärtige Lebensbewältigung des Kindes genauso wichtig.

- Beispiel: Mitteilungen durch „heimliche“ Kurzbriefe



Hinweise zum Unterricht

Voraussetzungen für das Schreiben

Technische Fertigkeiten und grundlegende Rechtschreibkenntnisse:

- Das technisch-motorische Problem:
Buchstaben richtig schreiben lernen bedeutet, daß die motorischen Vollzüge der optischen Erfassung immer ein Stück nachhinken.
- Das „Rechtschreibproblem“:
Das Kind muß die Schriftzeichen den Lautzeichen zuordnen; es muß wissen, welcher Buchstabe welchem Laut entspricht. In einem Augenblick, in dem es noch Schwierigkeiten hat, seine „lauten“ Gedanken schriftlich zu strukturieren, muß es sich gleichzeitig mit rechtschriftlichen Normen auseinandersetzen, die es nur teilweise kennt, aber sicher nicht einsichtig begreift.
- Das technisch-handwerkliche Problem:
Beherrschung von Schreibmaterial und Schreibformat, d.h. in festgelegter Größe zu schreiben, nicht über den Rand schreiben, an der richtigen Stelle abzurechnen (trennen), zu gliedern, schreibend Ordnung und Übersicht der „lauten“ Gedanken zu schaffen.

Es ist wichtig, daß der Lehrer beim gestaltenden Schreibprozeß auf die Integration von motorischen Fertigkeiten und kognitiven Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Erkennen und Unterscheiden von Gestaltgleichheiten, Koordination von Druckbuchstaben (Vorgeschriebenes) und Schreibbuchstaben (Selbstgeschriebenes), Entzifferung des Geschriebenen und „Verschriftlichung von Lauten und Lautkombinationen“ achtet.

Eigengesetzlichkeit und Integration von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch

Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch dürfen nicht verkürzt als didaktische Einheit gesehen werden. Sprechen und Schreiben unterscheiden sich in ihren äußeren Bedingungen, ihren psychischen Anforderungen, instrumentalen Abläufen und sprachlichen Zielsetzungen.

Gesprochene Sprache

1. Gesprochene Sprache ist in der Regel nach erfolgter Produktion nicht mehr verfügbar. Gespräche können zwar mittels Tonträger festgehalten werden, einzelne wichtige, den Sprechakt begleitende Faktoren, wie Gestik, Mimik usw., können dadurch nicht repräsentiert werden. Das Gesamtverhalten läßt sich nur aufwendig durch Bild-Ton-Aufzeichnungen festhalten (Film . . .). Für den Hörer bedeutet die Zeitgebundenheit der gesprochenen Sprache, daß er die Lautzeichen nur innerhalb einer kurzen Zeitspanne auditiv wahrnehmen kann. Sprecher wie Hörer müssen sich deshalb bewußt aufmerksam einander zuwenden.

Geschriebene Sprache

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

Gesprochene Sprache

2. Der Sprecher unterstreicht sein sprachliches Verhalten durch eine Reihe von nonverbalen Möglichkeiten. Beispiele hierfür sind: Akustisch-intonatorischer Bereich: Sprechgeschwindigkeit, Tonhöhe, Melodieführung (Betonung), Sprechpausen, Lautstärke . . ., gestisch-mimischer Bereich: Mienenspiel, Körperhaltung, Gesten . . .
3. Der Sprecher befindet sich direkt innerhalb eines situativen Geschehens. Es ist ihm deshalb möglich, während des Sprechakts Reaktionen seines Partners abzuschätzen und darauf zu reagieren. Die Rückmeldung auf sein sprachliches und soziales Verhalten erfolgt unmittelbar.
4. Gesprochene Sprache bezieht Dialekt und Soziolekt ein und weist zudem andere textimmanente Merkmale als geschriebene Sprache auf. Dies zeigt sich z. B. an bestimmten syntaktischen Besonderheiten wie der häufigen Verwendung von Kurzsätzen, Nachtragungen, unvollständigen Sätzen, größerer Freiheit bei der Stellung einzelner Satzglieder, Wiederholungen, Einschüben usw. Dies verleiht der gesprochenen Sprache eine höhere Flexibilität. Der Sprecher muß sich ja jeweils den augenblicklichen situativen Sprechanforderungen stellen: Durch die unmittelbare Rückkoppelung kann ein begonnener Satz sofort unterbrochen, eine Aussage berichtigt und erweitert, plötzliche Einfälle sofort untergebracht werden. Diese Einstellung auf Gesprächspartner und Situation beeinflusst die Struktur der gesprochenen Sprache. Daneben benutzt jeder Sprecher sog. Gliederungssignale, mittels derer er seine Äußerungen zu unterstreichen bzw. zu strukturieren sucht, z. B. Sprechpausen, Stimmhöhe und -stärke, Gesten, Einschübe wie „äh“, „gell“ usw.

Geschriebene Sprache

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

Zwar ist auch geschriebene Sprache in einen situativen Kontext eingebunden. Jedoch sind vom Schreiber die Situation und die möglichen Partner im voraus zu bedenken. Die Reaktion kann nicht unmittelbar erfolgen, sondern das Geschriebene wird im Hinblick auf mögliche Partner, deren Reaktionen, Kenntnisse usw. verfaßt. Der Kontextbezug muß durch die Gestaltung und Art des Schreibens hergestellt werden, d. h. er muß in die schriftliche Äußerung einbezogen werden.

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

Gezielte Erarbeitung und Übung des Lernstoffes

Schriftliche Gestaltungsaufgaben erfordern wegen begrenzter Schreiberfahrungen und unzureichender Beherrschung des Grund- und Gebrauchswortschatzes die Bereitstellung von Wortmaterial und Satzstrukturen auf allen Ebenen des Schreibens.

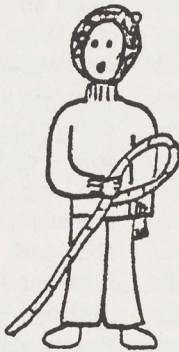
● Beispiel: Tiere machen Spaß

- Schau die Bilder an und lies, was darunter steht!
 Welches Tier haben die drei Kinder schon?
 Welches Tier könnten sie sich wünschen?
 Suche die Tiernamen in dem Kästchen!
 Schreibe Sätze zu den Bildern!

Ente Katze Gans Löwe Maus Igel
 Wellensittich Affe Pony Nilpferd
 Reh Hund Esel Tiger Hase Star Pferd
 Meerschweinchen



Das ist Suse.



Das ist Hannes.

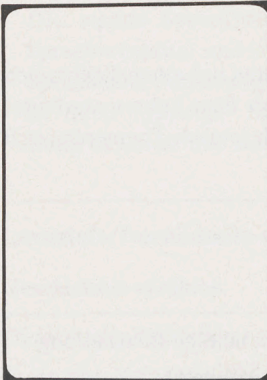


Das ist Karin.

- Suse sagt: Ich habe schon
Ich wünsche mir
- Hannes sagt: Ich habe
Ich wünsche
- Karin sagt: Ich
Ich

2. Male in den Rahmen ein Bild von dir!

Schreibe auf, welches Tier du schon hast und welche Tiere du dir wünschst!



Das bin ich.

Ich sage:

*Ich habe schon**Ich wünsche mir*

LZ: – Aus Bildern Informationen entnehmen

① – Zu Bildsituationen treffende Wörter finden und Sätze aufschreiben

② – Tiernamen schreiben

(nach: Arbeitsblätter für Muttersprache – neu, 2. Jahrgangsstufe)

Individuelle Förderung des Kindes

Individualisierung bzw. individuelle Förderung

- als pädagogische Maßnahme, Ansatz beim einzelnen Kind und seinem Leistungsvermögen,
- als Berücksichtigung der Unterschiede in der Lern- und Arbeitszeit, im Arbeitsrhythmus, in der Konzentration und Aufmerksamkeit,
- als Ausgleich für Defizite des sozialen, personalen und sachstrukturellen Entwicklungsstandes.

● Unterrichtspraktische Möglichkeiten

Für die sprachschwache Gruppe ergeben sich mehrere Möglichkeiten:

a) Ausweitung der mündlichen Vorbereitungsphase

Der Lehrer setzt zusätzliche Übungen ein, die Teile der Gestaltungsaufgabe vorwegnehmen können. Die Übungen richten sich auf drei Teilbereiche:

- Übungen zur grammatikalisch richtigen Darstellung: Hilfen zu(r)
 - Mangelerscheinungen im Satzbau,
 - Erweiterung von Satzbaumustern,
 - richtigen Verwendung von Personalpronomen usw.
- Übungen zum Wortverständnis: Hilfen zur
 - Wortschatzerweiterung,
 - Schulung des Wortverständnisses,
 - effektiven Verwendung von Attributen usw.

- Übungen zum Inhalt der Gestaltungsaufgabe: Hilfen zur
 - Klärung des Sachverhaltes,
 - Erweiterung der Information (Fachbegriffe usw.),
 - sachlogischen Reihenfolge usw.

b) Vorwegnahme von Teilbereichen

Die Gestaltungsaufgabe wird ganz eng begrenzt. Die Schüler gestalten nur einen Teilbereich der Gestaltungsaufgabe, die anderen Teile werden gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet bzw. durch ihn vorgegeben. Folgende Vorgehensweisen bieten sich je nach Themenbereich an:

gemeinsame Erarbeitung der Einleitung	selbständige Bearbeitung des Hauptteils und Schlusses	
selbständige Bearbeitung der Einleitung	gemeinsame Bearbeitung des Hauptteils	selbständige Bearbeitung des Schlusses
selbständige Bearbeitung der Einleitung	Bearbeitung des Hauptteils nach vorgegebenen Stichpunkten	selbständige Bearbeitung des Schlusses
Vorgabe der Einleitung	selbständige Bearbeitung des Hauptteils	Vorgabe des Schlusses
selbständige Bearbeitung der Einleitung	Vorgabe des Hauptteils	selbständige Bearbeitung des Schlusses

Abwechslung bringen variable Möglichkeiten der Vorgaben. So kann man abwechseln durch Stichpunktvorgabe, Lückentext, Satzruinen. Trainingsmöglichkeiten bieten sich auch an durch Umformulierung eines Aufsatzes bei vorgegebenem Wechsel des Standpunktes oder Veränderung der Situation.

Zusammenfassung:

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

- Welche psychischen Gegebenheiten und Prozesse bestimmen die sprachlichen Aktivitäten des Schülers?
- Wie und unter dem Einfluß welcher Faktoren lernt der Schüler mündliche und schriftliche Sprache?

Daraus ergeben sich folgende unterrichtliche Konsequenzen:

- Die Sprachumwelt des Schülers muß im Aufsatzunterricht berücksichtigt werden.
- Der Schüler muß an vorgegebene Texte, Formen, Strukturen und Wortbestände herangeführt werden (Spracherwerb durch Nachahmung).
- Die eigene Sprachproduktion des Schülers muß im Mittelpunkt aufsatzbegleitender Sprachrezeption und -reflexion stehen.
- Sprachliche Äußerungen des Schülers müssen aufgenommen und deren sprachliche Fehler durch „richtige“ Sprachformen ersetzt werden, ohne daß permanent die Sprachleistung bewertet und beurteilt wird.

Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs

Geschichten erzählen

Didaktische Zielstellung

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

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

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Erlebnisse in kurzen Sätzen aufschreiben
- Beispiel 1: Maimarkt in Wertingen
 - a) Ich habe den Maimarkt besucht (mündlich)
 - wer dabei war,
 - wen ich getroffen habe,
 - wie lange wir auf dem Markt waren.
 - b) Was ich alles auf dem Markt gesehen habe.
Reihensätze: Ich habe den billigen Jakob gesehen . . .
 - c) Was mir besonders gefallen hat.
Aufschreiben von 2, 3 selbstgestalteten Sätzen

„Gestern war ich auf dem Maimarkt in Wertingen. Da habe ich viele Sachen gesehen. Der billige Jakob hat mir am besten gefallen. Er hat immer so geschrien und die Leute zum Narren gehalten. Aber ich möchte kein billiger Jakob sein.“ (Martin, 2. Jahrgangsstufe)

● Beispiel 2: Fortsetzungsgeschichte

Vom Elefanten, der gern naschte

Es war einmal ein Elefant.
Der aß am liebsten Schokolade.
Aber da bekam er böse Zahnschmerzen. Darum . . .

Von der Kuh, die in die Stadt wollte

Es war einmal eine Kuh.
Die wollte mit der Bahn in die Stadt reisen.
Sie hatte aber keine Fahrkarte. Sie fragte . . .

Vom Dackel, der ein Luftballon war

Es war einmal ein Dackel.
Der war eigentlich ein Luftballon.
Peter hatte ihn aufgeblasen, und da konnte der Dackel . . .

Vom Eisbären, der nach Afrika kam

Es war einmal ein Eisbär.
Der reiste mit dem Schiff nach Afrika.
Dort war es ihm zu heiß.
Deshalb lief er schnell . . .

Vom Nashorn, das Schnupfen hatte

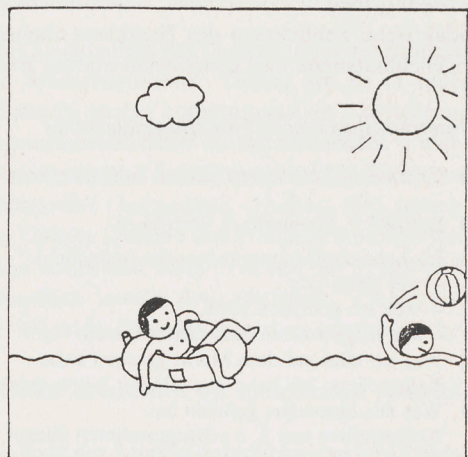
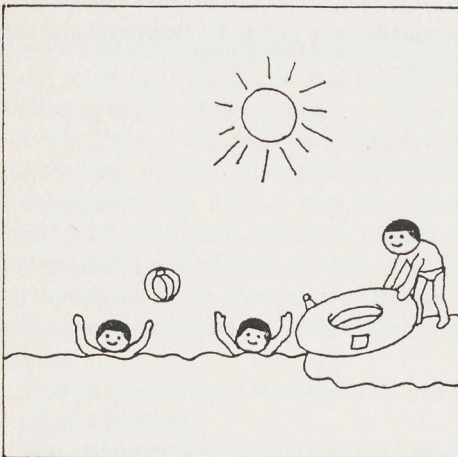
Es war einmal ein Nashorn.
Das hatte sich beim Baden erkältet.
Es mußte immer ganz laut niesen.
Aber es hatte kein Taschentuch. Deshalb . . .

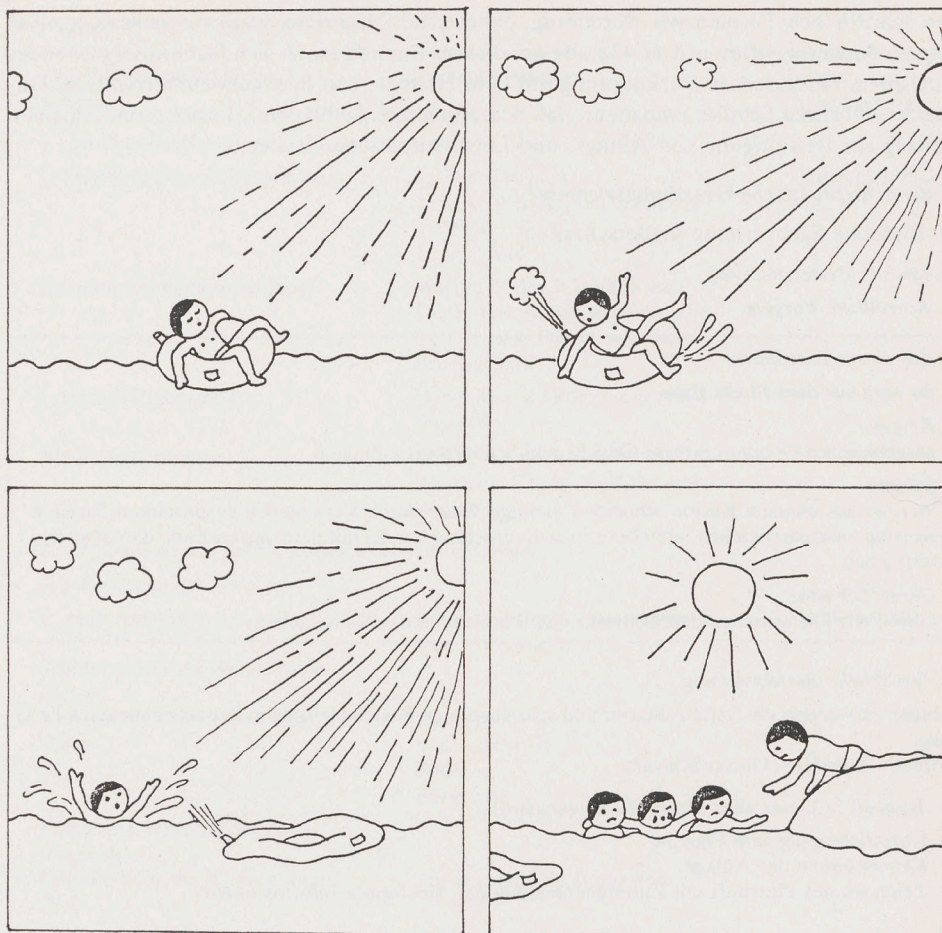
(aus „Texte und Fragen, 2. Schuljahr“, Frankfurt: Diesterweg)

- Erlesen,
- in Gruppen Vorschläge für die Fortsetzungen ausdenken und mündlich vorformulieren,
- Vorstellen der Vorschläge und entsprechendes Wortmaterial und angemessene Satzstrukturen anschreiben,
- ein Tier auswählen, den Text *abschreiben* und *ergänzen*.

● Einfache Bilder in Schriftsprache umsetzen

Beispiel 1: Bilder zu einer Bildreihe ordnen





(aus: Riedl/Schweigert „Bildergeschichten“. Donauwörth: Auer)

Mögliche methodische Schritte:

- Baderlebnisse erzählen
- Bildgeschichte ungeordnet anbieten
- Ausschneiden und Ordnen der Bilder
- durch Ordnen den Handlungsablauf erkennen
- zu jedem Bild passende Wörter sammeln
- aus Satzteilen (auf Papierstreifen) entsprechende Sätze bilden
- zu jedem Bild einen passenden Satz schreiben
- eine Überschrift zur Bildgeschichte finden

Sachtexte verfassen

Didaktische Zielstellung

Differenzierte Formen des Berichtens helfen dem Schüler bei der Versprachlichung von Beobachtungen und Erfahrungen. Er lernt in den ersten Grundzügen den Unterschied zwischen erlebnishafter und sachlicher Sprache kennen. Sachsprache hilft ihm, die Umwelt besser zu erkennen und „in Besitz zu nehmen“. Sachliches Informieren geschieht in vielfälti-

gen schriftlichen Formen wie Mitteilung, Notizzettel, Nachricht, Stichwortsammlung, Anzeigen, Niederschriften u. ä. m. Gerade bei diesem Bereich bietet sich fächerübergreifendes Vorhaben, besonders in Verknüpfung mit dem Heimat- und Sachkundeunterricht an. Dadurch erfährt der Schüler immanent, daß Schreiben nicht Selbstzweck besitzt, sondern einen Beitrag zur Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen leistet.

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

● Einfache Sachverhalte niederschreiben

Beispiel 1: Bastelanleitung

1. *Schriftliche Vorgabe*

Aus einem Bastelbuch

So wird aus dem Ei ein Hase

Körper:

ausgeblasenes Ei braun färben, Gesicht und Schnurrbart aufmalen

Ständer

Streifen aus dünnem Karton schneiden, richtige Weite durch Verschieben ausprobieren, Streifen zu Ring zusammenkleben, am oberen Rand einschneiden, Ei mit dem dicken Ende daraufsetzen, festkleben

Ohren/Schwanz:

Ohren aus Filz ausschneiden, Schwanz aus Watte formen, alles ankleben

2. *Schriftliche Bastelanleitung*

Schüler verwenden die Satzstrukturen und schreiben eine Bastelanleitung in der angegebenen Gliederung

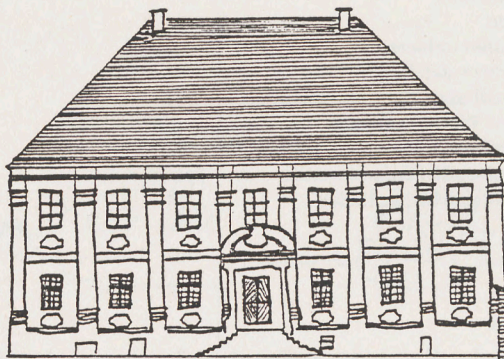
Körper – Ständer – Ohren/Schwanz

● Beispiel 2: Unser alter Pfarrhof (Niederschrift)

a) Unterrichtsgang zum Pfarrhof
Kennenlernen der Anlage

b) Zeichnen des Pfarrhofs mit Zusammenfassung der wichtigsten Informationen

„Unser Pfarrhof ist schon 250 Jahre alt. Es ist ein großes, schönes Gebäude mit einem Walmdach. Der Herr Pfarrer hat uns erzählt, daß es heuer hergerichtet wird. Dann sieht es so schön aus wie auf diesem Bild.“



Pfarrhof

● Beispiel 3: Wir planen einen Wandertag

Didaktische-methodische Absichten	stoffliche Abfolge	Medien Arbeitsweisen
1. Motivationsphase		
L. zeigt drei Dias als Provokation	1. Dia: Tierpark 2. Dia: Wanderpfad durch den Wald 3. Dia: leer	Klassengespräch Dia
spontane Schüleräußerungen	Warum ist das 3. Diabild leer? Die Klasse 3b war letzte Woche im Tierpark. Fahren wir auch in den Tierpark?	
L. steuert Zielangabe	Das 3. Diabild zeigt unser Ausflugsziel	
Schüleräußerungen	Wir wissen noch nicht wohin. Wir planen einen Ausflug, einen Wandertag.	TA
2. Mündliche und halbschriftliche Gestaltungsphase		
2.1 Festlegen des Ziels		
L. stellt Auftrag	Schreibt in der Partnergruppe eure Vorschläge auf!	Partnerarbeit
Schüler schreiben Wanderziele auf		
Vorlesen und Notieren an der Tafel	Tiergarten Waldgasthaus Badesee Burgruine	TA
mündliche Wertung der Ausflugsziele		
Entscheidung der Klasse für ein Ziel	Wir wandern zur Burgruine	
2.2 Festlegen der Ausrüstung		
L. hängt Bilder und Zeichnungen von Ausrüstungsgegenständen an die Tafel	Brauchen wir alle diese Sachen? Überlegt in der Partnergruppe und schreibt auf!	Bilder Partnerarbeit
Auswerten der Partnerarbeit		
Die Ergebnisse werden vorgelesen und verglichen, die Wörter an die Tafel geschrieben und von den einzelnen Partnergruppen ergänzt	Wanderkleidung Wanderschuhe Anorak Rucksack 1 Paar Strümpfe zum Auswechseln Fußball Fotoapparat Schokolade Obst Saft Geld belegte Brote Taschenmesser	TA Klassengespräch

Didaktische-methodische Absichten	stoffliche Abfolge	Medien Arbeitsweisen
2.3 Festlegen der Wanderroute L. hängt eine vereinfachte Wanderkarte auf. Schüler suchen den Weg, legen die Route fest und messen die Strecke	Mönchsdeggingen Hohenaltheim Ruine Niederhaus Ruine Hochhaus Christgarten Karlshof	TA
3. Schriftliches Verfassen Impuls durch L.	Eure Eltern müssen verständigt werden!	
Schüler finden Zielfragen	Unser Wanderziel Wie wir dahin kommen Was wir brauchen Was wir auf der Wanderung unternehmen	TA
Schüler verfassen einen Merkzettel aufgrund der Zielfragen für ihre Eltern. TA wird als Gestaltungshilfe beansprucht		individuelle Stillarbeit

Anliegen und Meinungen äußern

Didaktische Zielstellung

Eine wichtige Sprachintention im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch stellt das Appellieren dar. Grundschüler müssen lernen, in angemessener sprachlicher Äußerung ihre Wünsche, Fragen, Meinungen, Forderungen u. ä. darzustellen. Die Koppelung von emotionaler Betroffenheit und sachlicher Äußerung muß an Beispielen wie Wunschzettel, Aufruf (Plakat), Anzeigen u. ä. geübt werden. Außerdem enthalten diese Schreibformen einen hohen Realitätsbezug, weil sie tatsächlich in der Klasse durchgeführt werden können.

Unterrichtspraktische Gestaltungselemente

- Wünsche und Aufforderung darstellen

Beispiel 1: Einladungskarte

Hallo, Jens!
Zu meinem Geburts-
tag lade ich Dich
herzlich ein.

Viele Grüße
Dein Klaus

Liebe Angelika!
Am Montag habe ich
Geburtstag. Dazu lade
ich Dich herzlich ein.
Es geht um 2 Uhr los.
Mein Vater bringt
abends alle wieder nach
Haus.

Viele Grüße
Thomas

Die beiden Einladungen sind verschieden.

Welche ist genauer?

Die Einladung von . . .

ist genauer.

Was schreibt Thomas mehr als Klaus?

Unterstreiche es oben und schreibe es auf.

Besprecht die Ergebnisse!

Warum schreibt Thomas wohl mehr als Klaus?

Sprecht in der Klasse darüber!

Überlegt, was alles in einer Einladung stehen kann! Macht euch Notizen!

Was schreibst du an einen Freund, der schon einmal bei dir zum Geburtstag war?

Was schreibst du an einen Freund, der noch nie bei dir war?

● Beispiel 2: Wer tauscht mit mir?

I. Lernziele

- Fähigkeit, Bedürfnisse und Wünsche mündlich und schriftlich zu äußern
- Bereitschaft, auf Bedürfnisse und Wünsche des anderen einzugehen
- Interesse an den Tauschobjekten anderer bekunden
- Erkenntnis, daß die Absicht des Tauschers entsprechende Sprech- bzw. Schreibstrategien erfordert
- Fähigkeit, Sprech- und Schreibstrategien des Tauschens anzuwenden

II. Unterrichtsgestaltung

1. Motivationsphase

Schüler bringen Spielsachen, Bücher, Bilder und Materialien mit, die sie gerne tauschen möchten. Schüler sprechen über die Tauschobjekte: Von wem sie sie bekommen haben, was man mit ihnen spielen, anstellen usw. kann, warum sie diese hergeben . . .

2. Mündlicher Sprachgebrauch

– Aufbau von Tauschtischen mit Namenskarten

– Sprechspiel:

„Ich tausche mein „Struwelpeterbuch“ gegen die Negerpuppe von Sabine. Ich tausche mein Indianerteil, was kann ich eintauschen? Ich gebe meinen Fußball weg und möchte dafür einen . . . haben.“

3. Schriftliches Verfassen

Ausweitung des Tauschens auf andere Adressaten: Anschläge von Angeboten an der „Veröffentlichungstafel“ der Schule

Beispiele von Schülern:

Achtung! Achtung!

Ich tausche meinen Puppenwagen: drei Jahre alt, blaue Farbe, mit Verdeck und Blickscheibe, Kopfkissen und Matratze.

Wer bietet mir dafür ein Paar Rollschuhe, mit denen man noch Rollschuhlaufen kann?
Karin B., Klasse 2a

Wer tauscht mit mir?

Ich habe eine Ritterburg aus Holz. Ein Turm ist kaputt, sonst ist alles ganz. Zwei Ritter und fünf Pferde sind dabei. Ich möchte gern einen Federschmuck für Fasching. Treffpunkt: Pausenhalle

Gerhard, Klasse 2 a

Schriftlicher Sprachgebrauch als Teil des Grundlegenden Unterrichts

Ein Prinzip des Grundlegenden Unterrichts ist die sinnvolle Verbindung von Lerninhalten einzelner Fächer unter Wahrung der Lernzielorientierung und sachgemäßen Behandlung. Der schriftliche Sprachgebrauch besitzt dabei integrierende Funktion, wird er doch in Heimat- und Sachkunde genauso wie im Lesen oder im Mathematikunterricht zur Darstellung, Durchdringung und Sicherung des Wissens eingesetzt.

Das fächerübergreifende Lernen (oder projektorientiertes Lernen)

- ist ein didaktisches Unternehmen zur Bewältigung ganzheitlicher Lernfelder
- richtet sich an den Interessen und Bedürfnissen des Schülers aus
- zeigt auf, wie durch sprachliches Handeln in aktuellen Situationen reale Lebensprobleme bewältigt werden
- schult den Sprachgebrauch in vielfältigen Situationen mit vielfältigen Intentionen
- reicht über schulischen Unterricht hinaus.

Als Illustration dieser Aussagen mögen einige Sprachbeispiele aus dem fächerübergreifenden Vorhaben „Wir richten uns eine Lesecke ein“ dienen:

Planung des Vorgehens

- a) Brief an den Schulleiter richten mit der Bitte, eine Lesecke einrichten zu dürfen oder mündlich die Bitte vortragen und begründen
- b) die Eltern bitten, die Einrichtung durch Möbelstücke zu schaffen, die zu Hause nicht mehr gebraucht werden
- c) Brief an die Schreinerei bzw. das Möbelgeschäft mit der Bitte, Bücherregale zu spenden
- d) Brief an die Buchhandlung mit der Bitte, Bücher zu spenden
- e) Brief an den Elternbeirat mit der Bitte, Bücher zu spenden
- f) eigenes Bücherregal zu Hause sortieren und Bücher für die Lesecke mitbringen
- g) die selbstgewählten Regeln auf ein Plakat schreiben
- h) die Schüler der 8. Klasse bitten, im Werkunterricht ein Bücherregal herzustellen

Benützung der Lesecke

Anfangs ist es erforderlich, daß Freiräume zur Benützung der Lesecke geschaffen werden müssen, bis das Interesse etwas nachläßt. Auch „leistungsschwächere“ Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, in die Lesecke zu kommen. Die Kinder finden von selbst heraus, daß die Ordnungsregeln ergänzt bzw. abgelöst werden können. Zwei Regeln kommen aufgrund der ersten Erfahrungen dazu:

- Es können nicht mehr als 10 Kinder gleichzeitig in der Lesecke sein.
- Wir brauchen einen Ordnungsdienst für die Lesecke (Bücher ordnen, Polster und Sessel stellen).

Ein „Bücherbuch“ anlegen

Irgendwann kommt ein Schüler auf die Idee, ein „Bücherbuch“ anzulegen, in das jedes Kind ein paar Sätze über ein gelesenes Buch eintragen und so den anderen vorinformieren kann.

Sprachbeispiele aus dem abgelaufenen Projektunterricht:

Brief an das Möbelgeschäft:

Lieber Herr Müller!

Die Klasse 2a macht eine Lesecke in das Klassenzimmer. Wir brauchen zwei hohe Bücherregale. Kannst du uns das geben? Wir bitten darum.

Deine Klasse 2a

„Dankbrief“ an das Schreibwarengeschäft:

Liebe Frau Hopf!

Wir haben 10 Bücher von dir bekommen. Das ist schön, und wir freuen uns. Wir stellen sie in unsere Lesecke und lesen sie. Komm doch mal zu uns in die Schule. Dann kannst du die Lesecke angucken. Die ganze Klasse dankt dir.

Viele Grüße deine Klasse 2a

Auszug aus dem „Bücherbuch“

Das Buch „Texte und Fragen“, 2. Schuljahr ist ganz toll. Es hat viele Bilder und Fotos und kurze Geschichten. Am besten gefallen mir die Gedichte. Die Raps-Tragödie ist sehr lustig (Seite 15). Morgen lese ich wieder in dem Buch.

Literaturhinweise

- Akademiebericht Nr. 47 „Der neue Lehrplan der Grundschule; Schwerpunkt 1./2. Jahrgangsstufe“.
Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1981
Arbeitsblätter für Muttersprache – neu, 2. Jahrgangsstufe (in Bearbeitung). Donauwörth
Sauter, H.: Modelle des schriftlichen Sprachgebrauchs. Donauwörth 1980
Riedl/Schweigert: Bildergeschichten. Donauwörth 1980
Texte und Fragen, 2. Schuljahr. Frankfurt 1975

Helmut Sauter

Curricularer Lehrplan Deutsch als Fremdsprache

für den Deutschunterricht ausländischer Schüler

Vorbemerkung

1. Aufbau des Lehrplans

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“ gliedert sich in folgende Teile:

— Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 bis 5 (Vorkurs, Grundkurs, Aufbaukurs),

— Lehrpläne für die Jahrgangsstufe 6 bis 9 (Weiterführender Deutschunterricht).

Während der „Weiterführende Deutschunterricht“ sich am Deutschunterricht der entsprechenden Jahrgangsstufe der deutschen Regelklasse orientiert und so zum Hauptschulabschluß führt, wollen die Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 bis 5 („Vorkurs“, „Grundkurs“ und „Aufbaukurs“) die hierfür erforderliche sprachliche Basis schaffen.

2. Didaktisch-methodische Grundsätze

Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplans ist in allen seinen Teilen dem Fremdsprachenunterricht ebenso verpflichtet wie der Didaktik des modernen muttersprachlichen Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe „Ausländerkinder“.

2.1 Pragmatisch — kommunikativer Ansatz

Kommunikative Sprechfertigkeiten und Sprachkenntnisse sind wesentliche Zielsetzungen des Lehrplans. Offenheit für die deutsche Umwelt, Bereitschaft, mit anderen zu sprechen und Freude an der Erweiterung der eigenen Sprachfähigkeit stellen als affektive Lernziele entscheidende Motivationshilfen dar. Die für die Bewältigung der Anforderungen in der deutschen Umwelt unverzichtbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, nämlich

— sich in der deutschen Umwelt orientieren können

— andere verstehen können und

— sich selbst und die eigene Situation verständlich machen und erläutern können

werden über altersgemäße Sprechsituationen vermittelt. Ihnen ist die lexikalische und grammatische Progression im Sinne einer anwendungsorientierten Grammatik untergeordnet. In jedem Abschnitt des Spracherwerbs soll auf vorangegangene Lernziele zurückgegriffen werden. Das ist umso eher möglich, als sich die Lernziele der Lehrplanteile in konzentrischem Aufbau wiederholen. Lerninhalte und Unterrichtsverfahren jedoch sind dem jeweiligen Lernalter der Schüler zugeordnet und angepaßt.

2.2 Audiovisuelle Medien

Da der Unterricht einsprachig erteilt wird, kommen den audiovisuellen Medien (Bildmedien, Tonbänder, Magnettafeln u. ä.) und der audiovisuellen Unterrichtstechnik besondere Bedeutung zu. Sowohl bei der Präsentation wie bei der Verarbeitung des Sprachmaterials sind audiovisuelle Medien integrale Bestandteile des Unterrichts. Im Nachvollzug des natürlichen Spracherwerbs ist die Abfolge sehen/hören, sprechen, lesen, schreiben zu einem Unterrichtsprinzip für jede einzelne Unterrichtseinheit geworden.

2.3 Sprechen, Schreiben und Lesen

Für den Anfänger steht der mündliche Sprachgebrauch naturgemäß im Vordergrund. Schriftliche Übungen und Aufgaben haben darum zunächst eine stützende Funktion. Im weiteren Fortgang des Unterrichts erhält jedoch der schriftliche Sprachgebrauch eine zunehmend selbständige Bedeutung. Im Weiterführenden Deutschunterricht stehen dann neben den erprobten Schreibanforderungen wie Berichten, Beschreiben, Erzählen und Erörtern auch schriftliche Textaufgaben mit vorgeschriebener Fragestellung.

Die technischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens werden in engem Zusammenhang mit dem muttersprachlichen Unterricht erworben und weiterentwickelt. Leseübungen als lautes Vorlesen und stilles Erlesen von Texten dienen der deutlichen Artikulation und bereiten die Texterschließung vor.

2.4 Fachsprache

Deutsch als Unterrichtssprache in den naturwissenschaftlichen Fächern, in der Arbeitslehre, im Sport und in Handarbeit setzt ein entsprechendes Maß an fachsprachlichem Verständnis voraus. Im Grundkurs bereits soll in einschlägigen Sprechsituationen fachsprachlicher Wortschatz eingebracht werden. Im Aufbaukurs und im Weiterführenden Deutschunterricht muß durch gezielte Arbeit am fachsprachlichen Wortschatz die Voraussetzung zur Mitarbeit in den Sachfächern und zum Verständnis fachlicher Texte in deutscher Sprache gelegt werden.

2.5 Obligatorischer und fakultativer Unterrichtsstoff

Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit sowie der unterschiedliche Kenntnisstand und das Lernvermögen der jeweiligen Klassen machen die innere Differenzierung zu einem sprachpädagogisch wie organisatorisch unentbehrlichen Verfahren. Dabei kann der Lehrer sein Unterrichtsprogramm durch Einbeziehen der mit * gekennzeichneten Teile des Aufbaukurses und des Weiterführenden Deutschunterrichts anspruchsvoller und umfassender gestalten.

3. Erläuterungen zu den Teilen des Lehrplans

3.1 Der Vorkurs

Der Vorkurs berücksichtigt die besondere Lernsituation der Schulanfänger und will Hilfestellung für die didaktisch-methodischen Erfordernisse der ersten Jahrgangsstufe bieten. Die Elemente spielerischer Sprachaneignung sollen dem Alter und der starken Beanspruchung der Schüler durch die Einschulung Rechnung tragen.

3.2 Der Grund- und Aufbaukurs

Der Grundkurs schließt sich nach Maßgabe des sprachlichen Leistungsstandes der Klasse an den Vorkurs an. Die Ausrichtung auf altersgemäße Sprechsituationen und fremdsprachendidaktische An eignungsverfahren gewährleistet einen kontinuierlichen Unterrichtsfortgang.

Der Beginn des Aufbaukurses richtet sich nach dem Spracherwerbsstand der Schüler. Er kann bereits nach der 3. Jahrgangsstufe, aber auch erst in der 4. oder nach der 4. Jahrgangsstufe einsetzen. Diese Regelung schließt aber nicht aus, daß neu eintretende Schüler höherer Jahrgangsstufen, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, am Grund- oder Aufbaukurs in angemessener Weise teilnehmen können.

Grund- und Aufbaukurs sind nach Sprechfertigkeiten sowie nach thematischer und grammatischer Progression eng aufeinander bezogen. Die Lehrpläne stellen Grundlage und Rahmen für die Wochen-, Monats- und Jahrespläne dar, die der jeweiligen Lernsituation nach innerer Differenzierung, Wiederholung, Stand des muttersprachlichen Unterrichts voll Rechnung tragen können.

3.3 Der Weiterführende Deutschunterricht

Die Abfolge der Lernziele innerhalb einer Jahrgangsstufe verpflichtet den Lehrer nicht zur Einhaltung der vorgegebenen Reihenfolge. Er wird — wie bereits im Grund- und Aufbaukurs — die Unterrichtseinheit von der jeweiligen Lernsituation abhängig machen.

In den Jahrgangsstufen 6 bis 9 sind Prinzipien der Rechtschrift in erforderlichem Umfang zu berücksichtigen. Der Rechtschreibunterricht orientiert sich kontrastiv zur jeweiligen Muttersprache an häufig auftretenden Fehlern und sorgt — auch unter Nutzung programmierter Unterrichtseinheiten — gezielt für Abhilfe.

Vorkurs

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1. Fähigkeit, Laute und Lautgruppen der deutschen Sprache aufzunehmen und wiederzugeben	Laute und Lautgruppen die — vom Lehrer — von deutschen Mitschülern — von akustischen Medien geboten werden z. B. „H“ im Anlauf (Hund), „Sch“-Laut, Konsonantenhäufung (du sprichst), Umlaute, Diphthonge	Sorgfältiges, jedoch natürliches und nicht überartikulierte Vorgesprochen durch den Lehrer. Der Schüler soll dabei zum genauen Hören angeleitet werden und das Gehörte nachsprechen (Echoübung) Einüben von Lautunterscheidungen (Minimalpaare: Haus—Maus)	Nachsprechen Unterscheiden von Lauten
2. Freude am spielerischen Umgang mit einfachen Elementen der deutschen Sprache	Kinderreime, Abzählverse, Kinderlieder, mimische und gestische Spiele Sprachabwandlungs-spiele	Bilden von Spielgruppen (Partnerspiele, Kreis-spiele, Gesellschaft-spiele); Masken; Verkleidungen und Handpuppen können eingesetzt werden Einbeziehen von Bildkarten und Bildelementen (Hafttafel) sowie von rhythmischen Instrumenten (Orff-Instrumentarium)	Beobachtung der Reaktion der Kinder Freies Nachsprechen von Reimen und Versen
3. Bereitschaft und Fähigkeit zu erster deutschsprachiger Kontaktnahme in der kindlichen Umwelt	Einfache Redemittel beim Grüßen, Fragen, Antworten, Bitten, Danken, Zustimmung und Ablehnen Wörter und Begriffe aus der kindlichen Umwelt	Einüben und Anwenden der Redemittel in einfachen szenischen Spielen Zuordnen von Wörtern und Begriffen zu entsprechenden Personen, Tieren, Gegenständen und Tätigkeiten	Anwenden der Redemittel in Spiel- und Redesituationen Zuordnungsaufgaben
4. Fähigkeit, deutsche Laute und Lautgruppen als Buchstaben und Wortgruppen zu lesen	Deutsche Lautgruppen, Wörter und Wortgruppen in Schreib- und Druckschrift (Leselehrgang)	Leseübungen im zeitlichen Anschluß an den muttersprachlichen Erstleseunterricht. Dabei sollen die von der jeweiligen Muttersprache abweichenden Laut- und Wortzeichen besonders berücksichtigt werden	Leseproben

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
5. Fähigkeit, deutsche Laute und Lautgruppen als Buchstaben und Buchstabengruppen zu schreiben	Schreibschrift (Schreiblehrgang)	Einsatz eines Schreiblehrgangs im zeitlichen Anschluß an den muttersprachlichen Erstschriftunterricht. Dabei sollen die von der jeweiligen Muttersprache abweichenden Buchstabenformen besonders berücksichtigt werden	Schreibproben

Grundkurs

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
1. Fähigkeit zu einfacher sprachlicher Kontaktaufnahme	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — jemand begrüßen und sich vorstellen — nach dem Befinden fragen — Anweisungen verstehen und selbst einfache Anweisungen geben — Gespräche beginnen und beenden <p>Sprechsituationen: In der Klasse, in der Schule, auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg, auf dem Spielplatz, auf dem Sportplatz, im Wohnbereich, bei Freunden</p> <p>Grammatik:</p> <p>Aufforderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> — als Befehlsätze (Steht bitte auf! Rennt nicht!) — als Aussagesätze (Wir malen jetzt.) — als Fragesätze (Holst Du bitte die Kreide?) <p>Einfache Aussagesätze, Feststellungen (Ich heiße Ali)</p> <p>Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> — als Wort- oder Satzfragen — als Aussagesätze (Du gehst nach Hause?) <p>Verwendung des Adjektivs in prädikativer Stellung (Mein Füller ist kaputt)</p>	Einüben von Frage und Antwort (gestisch, mimisch und verbal) Sprachlernspiele und einfache Rollenspiele sowie Medien können situationsgerecht eingesetzt werden	Führen einfacher Orientierungsgespräche — im Spiel (Stegreif-szenen) — bei realen Anlässen

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
2. Fähigkeit, Auskünfte einzuholen und zu erteilen	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Informationen über sich geben — Informationen über andere einholen und geben — einfache Angaben zu Lage, Raum und Zeit erfragen und geben — Informationen über alltägliche Vorgänge einholen und geben <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Angaben über sich (Alter, körperliches Befinden, z. B. beim Arzt) — Fragen nach Personen (z. B. Lehrer, Mitschüler, Erwachsene im näheren Lebensbereich) — Kennzeichnen einfacher Gegenstände (z. B. Verlustanzeige) — Orientierung im Schulgebäude, im Wohnbereich (Wohnräume, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen, Verkehrsanlagen) — Orientierung nach der Uhrzeit (z. B. Stundenplan), nach dem Tages- und Wochenablauf, nach dem Jahresablauf (Ferien und Feiertage) — Auskunft über Tätigkeiten zu Hause, über die Freizeitgestaltung, Hobbies, Besuche <p>Grammatik:</p> <p>Possesivpronomen (Mein Hals tut weh) Modalverben, auch mit Verneinung (Ich kann nicht laufen) Frageformen mit wer? wie? was? wo? und wann? Angaben des Besitzverhältnisses</p> <ul style="list-style-type: none"> — mit Possesivpronomen (Das ist mein Buch) — mit der Präposition ‚von‘ (Das ist das Buch von Ali) <p>Präteritum von ‚sein‘ (1. und 3. P. Sg. und Pl.) Perfektformen der 1. und 3. Person Präpositionen zur Ortsbestimmung</p>	<p>Einüben des Fragens in Verbindung mit Sprechmelodie und Gestik. Dabei können versteckte Gegenstände erfragt oder Rätsel aufgegeben werden</p> <p>Zuordnungsübungen Bild — Wort Szenische Spiele und Rollenspiele Übungen zur Lagebestimmung (reale oder gespielte Situationen, Bilder) Aufzählen von Tätigkeiten innerhalb eines Zeitablaufs; Vergangenheit und Gegenwart können gegenübergestellt werden; Uhr, Kalender, Stundenplan u.a. werden zur Demonstration herangezogen Anregung zu freier Sprachgestaltung durch Bilder, Bildgeschichten, Reizwörter, Texte</p>	<p>Benennen von Körperteilen, von Einheiten der Zeit und des Ortes Beschreiben realer oder gezeichneter Gegenstände, Umsetzen gestischer Richtungshinweise in Sprache Nennen der Oberbegriffe Lückentext Kurze Erlebnisberichte</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
3. Fähigkeit, einfache Willensäußerungen, Wünsche und Gefühle mitzuteilen	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bedürfnisse des Alltags anmelden — Wünsche äußern, die sich auf Handlungen und Sachen beziehen — Sachverhalte vergleichen und mit eigenen Erwartungen verbinden — Erlaubnis erbitten und erteilen — sich freuen, Sympathie äußern — enttäuscht sein, Angst äußern <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wechsel des Platzes (z. B. aus dem Bus aussteigen wollen, sich im Geschäft nicht wegdrängen lassen, austreten, vorzeitig weggehen müssen) — Kaufgespräche, Ausleihen und Tauschen — Zusammensein und Spielen mit anderen — Alleinsein (z. B. jemand wegschicken, in Ruhe gelassen werden wollen) — Mitbenützen von Schreibsachen, Büchern, Sport- und Spielgeräten <p>Grammatik:</p> <p>Aussage- und Fragesätze mit Modalverben Formen und Funktionen des Nomens und Pronomens im Akkusativ Negation mit ‚kein‘ Anredeformen mit ‚Sie‘ Attributives Adjektiv (Ich möchte eine neue Hose) Vergleich von Eigenschaften (zu teuer, billiger als, so gut wie) Reflexive Verben (sich ärgern) Fragesätze mit ‚warum‘</p>	<p>Gestalten und Auswerten der Sprechsituationen</p> <ul style="list-style-type: none"> — im szenischen Spiel — im Rollenspiel — mit Handpuppen — mit Bildkarten und Bildfolien — mit Bildfolgen — mit Bildelementen an der Flanelltafel — mit Masken — mit Trickfilmen <p>Weiterführen einer Geschichte Spontanäußerungen durch spielerische und sprachliche Elemente Sammeln und Ordnen von Vergleichsgesichtspunkten</p>	<p>Angemessenes sprachliches Reagieren auf einen gestischen, mimischen oder sprachlichen Stimulus Situationsgerechtes Sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> — im Spiel — bei realen Anlässen <p>Mündliches und schriftliches Zuordnen Bild/Nomen und Adjektiv/Lückentext</p>
4. Fähigkeit, Sachverhalte und Vorgänge darzustellen	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Vorgänge berichten — Vorgänge erklären — Sachverhalte beschreiben <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Verhalten im Straßenverkehr — Unfallverhütung (in der Schule, im 	<p>Rollenspiel (Reporter) Dabei können Sprachmuster der Wechselrede geordnet und systematisiert werden Fragebogen zur Verkehrserziehung und zur Unfallverhütung Unterrichtsgänge Unterrichtsfilme, Fernsehsendungen</p>	<p>Richtiges Verhalten im Verkehr und bei der Unfallverhütung in Spiel- und Realsituationen Beschreiben einfacher Vorgänge und Sachverhalte Bilden von Sätzen aus vorgegebenen Satzgliedern</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>Pausenhof, auf dem Schulweg, zu Hause)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wetterbeobachtung — Spiel und Sport (z. B. Spielregeln) — Herkunftsland (z. B. im Wohnbereich, im Tagesablauf, bei Lebensmitteln und Kleidung, in der Schule, in der Freizeitgestaltung, im Arbeitsbereich der Eltern) <p>Grammatik:</p> <p>Hauptsätze in temporalem Kontext mit und ohne Verknüpfung und Inversion (Es regnete nicht mehr. Ich ging nach Hause. / Es regnete nicht mehr. Da ging ich nach Hause.). Präteritum sehr gebräuchlicher Verben in der 1. und 3. Person Präpositionen zur Zeitbestimmung.</p>		
<p>5. Fähigkeit, das eigene Verhalten den anderen verständlich zu machen</p>	<p>Sprechfertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — das eigene Verhalten erklären — sich entschuldigen — sich rechtfertigen — sich verteidigen <p>Sprechsituationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — unterschiedliche Lebensgewohnheiten (z. B. Feiertage, Tagesablauf) — Verstoß gegen Abmachungen, gegen soziale Spielregeln — Streit in der Gruppe <p>Grammatik:</p> <p>Hauptsätze in kausalem Kontext mit und ohne Verknüpfung und Inversion. (Es regnet. Ich gehe nicht weg. / Es regnet. Deshalb gehe ich nicht weg. / Ich gehe nicht weg. Es regnet nämlich.) Erweiterung der Perfektformen</p>	<p>Übungen in der Wechselrede Übungen zur Verwandlung grammatischer Beziehungen (z. B. Verknüpfung von zwei Aussagesätzen zu kausalen bzw. finalen Satzreihen) Zusammenstellen von Rechtfertigungsgründen</p>	<p>Angemessenes sprachliches Reagieren auf Vorwürfe und Anschuldigungen Beantworten von ‚Warum‘-Fragen Verwandeln von Aussagesätzen in kausale bzw. finale Satzreihen</p>
<p>6. Fertigkeit, deutlich zu artikulieren und in Sinnzusammenhängen zu lesen</p>	<p>Unterscheidung ähnlich klingender Laute und Wörter der deutschen Sprache (a-o; i-u; d-t; m-n; f-w; b-p; s-ss; ei-eu) Lautunterscheidung auf Grund des unterschiedlichen Lautinventars</p>	<p>Lautisolierung aus dem Wortganzen Lautpaare werden vom Lehrer oder Tonband vorgesprochen; die Schüler sprechen nach Ähnlich klingende Wörter werden vorge-</p>	<p>Wortlisten vorlesen lassen Ausfüllen von Lückentexten Vorlesen von Wortgruppen, isoliert und in Texten</p>

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
	<p>von Muttersprache und Zielsprache (i:ü; e:ä; eu:e/ü; ch:ck; p:b; t:d; k:g)</p> <p>Buchstaben und Buchstabenverbindungen im Schriftbild und in der Aussprache (Pferd,fahren, hoch, eng)</p> <p>Unterscheidung gestaltähnlicher Buchstaben und Wörter (m-n-r; ie-ei; u-ü; o-ö; ä-a; t-f-d; b-d; w-v; eu-ei; eu-au. Leder-Leber; Wiese-Weise; Tier-Tür; konnte-kannte)</p>	<p>sprochen und von den Schülern nachgesprochen (Sohn — schon; Tier — Tür; den — dem)</p> <p>Lautpaare und Wortreihen aufschreiben</p> <p>Einsetzen von richtigen Buchstaben und Wörtern auf einem Arbeitsblatt und Überprüfen durch Kontrollblatt</p> <p>Stilles und lautes Lesen</p> <p>Artikulieren</p> <p>Steigerung der Lesegeschwindigkeit und Leserichtigkeit</p>	

Deutsch als Zweitsprache

Der Lehrplan für den Deutschunterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer* ist auf die Sprachlernbedürfnisse von Kindern ausgerichtet, deren Muttersprache nicht die deutsche Sprache ist.

Der Anlage nach orientiert sich der Lehrplan mit „Vorkurs“, „Grundkurs“, „Aufbaukurs“ und „Weiterführendem Deutschunterricht“ – wie alle anderen Lehrpläne auch – an der Abfolge der Jahrgangsstufen. Demzufolge entsprechen die Lernziele und die Angaben zur Unterrichtsgestaltung des „Vorkurses“ und des „Grundkurses“ den Lernbedürfnissen von Ausländerkindern in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe. Gleichzeitig aber verweist die Benennung „Vorkurs“ und „Grundkurs“ auf die Organisationsform des Kurssystems. Das bedeutet, daß die altersbedingte Organisation des Stoffes nur mit Einschränkung Gültigkeit besitzt, denn „Vorkurs“ und „Grundkurs“ beschreiben gleichzeitig jahrgangsunabhängige Lernstufen eines Spracherwerbs für Lerner der Zweitsprache Deutsch. Ein zwölfjähriger Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse wird darum nicht eine Sprachförderung gemäß seiner Altersstufe erfahren, sondern gemäß seinem Sprachkenntnisstand in der Zweitsprache, d. h. seine Sprachförderung muß sich an den Lernzielen des „Vorkurses“ und des „Grundkurses“ orientieren.

Der Lehrplan „Deutsch als Fremdsprache“** muß im Kontext mit dem „Lehrplan für die bayerischen Grundschulen“, veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16. Juli 1981, gelesen werden. Die Synopse der beiden Lehrpläne (zur Grundsprache Deutsch und zur Zweitsprache Deutsch) gebietet allein schon die Tatsache, daß etwa 50% aller Ausländerkinder in bayerischen Schulen am Regelklassenunterricht teilnehmen. Der Lehrer einer Regelklasse mit einem bestimmten Anteil an Ausländerkindern muß aus sachnotwendigen Gründen den einen wie den anderen Lehrplan zu Rate ziehen. Dabei wird er die Beobachtung machen, daß sich zahlreiche Lernziele der beiden Lehrpläne entsprechen und daß vom Lehrer vor allem die Kunst der abgestuften Verfahrensweise gefordert wird. Die Übereinstimmungen und Parallelitäten hängen mit dem Charakter der Zweitsprache Deutsch und ihrem didaktischen Ort zusammen, der zwischen den Didaktiken der Muttersprache und der Fremdsprachen liegt¹. Die beiden Lehrpläne mögen sich in dem Sinne ergänzen, daß die Außenperspektive der Zweitsprache für manche Lernschwierigkeiten in der Muttersprache Deutsch erhellend wirkt und daß andererseits die Nähe zur Muttersprache den Anspruch der Zweitsprache Deutsch, zweite Muttersprache zu werden, lebendig hält.

Die Zielgruppe Ausländerkinder

Die Zielgruppe Ausländerkinder umfaßt die Kinder von „Gastarbeitern“, „ausländischen Arbeitnehmern“, „Arbeitsemigranten“, „europäischen Wanderarbeitern“, die aus den ehemaligen Anwerbeländern kommen, also aus Portugal, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland und der Türkei.

* Die amtliche Bezeichnung des 1978 veröffentlichten Lehrplans lautet „Deutsch als Fremdsprache“. Da inzwischen die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ die international übliche geworden ist, wird diese Bezeichnung im folgenden beibehalten. Nähere Erläuterungen hierzu siehe im Abschnitt 3 „Warum Zweitsprache?“.

Wie in anderen Bundesländern lebt auch in Bayern ein beachtlicher Teil der Ausländerfamilien, nämlich etwa 40%, nicht in den Ballungsräumen der großen Städte, sondern „in der Fläche“. Diese Tatsache und der nach wie vor anhaltende Zustrom von schulpflichtigen Kindern, die im Rahmen der Familienzusammenführung als Seiteneinsteiger in unsere Schulen kommen, machen schulorganisatorische Maßnahmen der unterschiedlichsten Art notwendig². Das entscheidende Kriterium für die Zugehörigkeit eines Ausländerkindes zu den betreffenden schulischen Einrichtungen ist der Stand seiner Deutschkenntnisse:

- Ausländerkinder mit guten Deutschkenntnissen besuchen die ihrem Alter entsprechende deutsche Klasse der Grund- oder Hauptschule. Der Unterricht im Fach Deutsch erfolgt zwar nach den Grundsätzen des muttersprachlichen Unterrichts; aber in vielen Fällen wird der Deutschlehrer die Zumutbarkeit einer deutschsprachlichen Übung am Lehrplan der Zweitsprache zu prüfen haben.
- Für Ausländerkinder, die dem Unterricht in deutscher Sprache nicht zu folgen vermögen oder deren Eltern einen verstärkten Unterricht in der Muttersprache wünschen, werden – wenn es die Zahl der Anmeldungen erlaubt – Zweisprachige Klassen eingerichtet. Der Unterricht im Fach Deutsch erfolgt nach den Grundsätzen des Zweitsprachunterrichts. Im Zug A der Zweisprachigen Klassen ist die Progression in der Zweitsprache Deutsch steiler angelegt als im Zug B, beispielsweise durch die teilweise Einbeziehung des deutschsprachigen Fachunterrichts in Mathematik und Sachkunde.
- Wo Zweisprachige Klassen wegen zu geringer Schülerzahl nicht eingerichtet werden können, treten zweijährige Übergangsklassen an ihre Stelle. Auch hier erfolgt die Vermittlung der deutschen Sprache nach den Grundsätzen des Zweitsprachunterrichts.
- Intensivunterricht (10 Wochenstunden) und Förderunterricht (3–4 Wochenstunden) ist für solche ausländische Schüler in deutschen Regelklassen vorgesehen, die in der deutschen Sprache noch einer besonderen Förderung bedürfen. Dieser Deutschunterricht wird sich zwar an den Deutschunterricht der Regelklasse halten, aber nicht ohne die Orientierungshilfen des Lehrplans der Zweitsprache auskommen.

Die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache ist im Unterricht mit Ausländerkindern unter vielgestaltigen und stets wechselnden Bedingungen zu leisten. Weit stärker als in anderen Fächern muß sich darum der Lehrplan für die Zweitsprache mit allgemeinen Angaben begnügen. Auch ein Kommentar des Lehrplans kann nur Grundsätze formulieren und Beispiele geben. Auswahl, Übertragung und Anwendung der Grundsätze und Beispiele muß der einzelne Lehrer für die anstehende Arbeit immer neu bewältigen.

„Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“?

Die Lernprobleme der Ausländerkinder in unserem Land sind nicht einfach gleichzusetzen mit ihren Sprachlernproblemen. Die Lernprobleme sind vielfältiger und weiter gespannt. Alle Lernprobleme der Ausländerkinder haben mit den sozialen und kulturellen Gegensätzen und Unterschieden zu tun, die sich aus der Spannung Heimatland – Gastland und aus der Spannung Minorität – Majoritätsgesellschaft ergeben.

„Ausländerpädagogik“³ versteht die Anwesenheit ausländischer Kinder und Jugendlicher an unseren Schulen vor allem als soziale Herausforderung. Viel ist zu tun, wenn das Ausländerkind das Gefühl der „normalen Zugehörigkeit“⁴ gewinnen soll.

- Um als Ausländerkind normale Zugehörigkeit zu fühlen, darf es seine eigene Herkunft und den sozialen Status seiner Eltern gegenüber der deutschen Umwelt nicht verstecken, es muß seine ethnische und soziale Herkunft im Gegenteil bewußt und positiv verarbeiten⁵. Ausländerkinder stehen weit mehr als deutsche Kinder in einem Konflikt der Reize

und Ansprüche: Reize, die von der außerfamiliären Welt auf sie einwirken und im Widerstreit stehen zu den Ansprüchen der Familien. Viel kann der Lehrer zu der Auflösung solcher Widersprüche beitragen, wenn er sichtbar dokumentiert, daß er fremde Kultur und eine andere Art zu leben anerkennt und wertschätzt. Als ein Beweis solcher Wertschätzung gilt für viele Ausländerfamilien der Besuch des deutschen Lehrers in ihrer Familie⁶. Dabei erfährt der Lehrer vieles, was er für seine „Ausländerpädagogik“ braucht: Er erfährt wichtige Daten (Zahl und Reihenfolge der Geschwister, berufliche Tätigkeiten in der Familie, Herkunftsort der Familie, Wohnungsgröße, Rückkehrvorstellung, bisheriger Schulbesuch im Heimatland, Krankheiten usw.); er erlebt das Kind in seiner häuslichen Umgebung, vor allem das Verhältnis der Eltern zum Kind; er gewinnt das Vertrauen der Eltern auch für schulische Wünsche und Ansprüche, die ausländischen Eltern fremd und bedrohlich erscheinen mögen (etwa die Zustimmung des türkischen Vaters zum Schwimmunterricht seiner 10jährigen Tochter).

- Zu Recht werden von der „Ausländerpädagogik“ im Sinne interkultureller Erziehung kommunikatives und kooperatives Lernen als Leitziele sozialen Lernens herausgestellt. Weniger deutlich wird die Notwendigkeit gesehen, daß gegenseitige Anerkennung und die Fähigkeit, „sich in andere hineinversetzen zu können“, nur wirklich gelingen kann, wenn die Chancen zum Differenzlernen⁷ bewußt wahrgenommen werden. Gerade die Schule ist der gesellschaftlich vorbestimmte Ort, um Andersartigkeit und Kulturkontraste im Kontext der größeren Gemeinsamkeit kennenzulernen und zu akzeptieren. Wird jedoch „das Differenzlernen aus der Schule herausgehalten, so vollzieht es sich zwangsläufig außerhalb der Schule – dann aber ungesteuert“⁸. Dann besteht die Gefahr, daß die Minoritäten ihre eigene Kultur und Sprache gegen den Anpassungsdruck in irrationaler Form verteidigen.

In den Anfängen bereits läßt sich Gemeinsames und Andersartiges verbinden, wenn sich deutsche und ausländische Kinder in Bildern und kurzen (Schreib- oder Sprech-) Texten gegenseitig bekanntmachen mit Themen wie „Als ich klein war“, „Wo ich geboren bin“, „Wo ich in den Ferien war“, „Wo meine Verwandten leben“, „Was wir gerne zu Hause spielen“, „Was wir gerne essen“ usw.

So können Kinder erkennen, „daß die Wohnmöglichkeiten, die Spiele, die Freuden und Pflichten der Kinder von der Umwelt und den Bedingungen abhängen, in die sie hineingeboren werden, und daß daher kein Kind dafür verantwortlich gemacht werden kann, wo es wohnt, wie es gekleidet ist, welches Auto sein Vater fährt usw.“⁹.

Die Lernprobleme der Ausländerkinder im Bereich des sozialen Lernens sind unmittelbarer und vielgestaltiger als ihre Sprachlernprobleme. Insofern steckt „Ausländerpädagogik“ einen weiteren Rahmen ab, als es die Fragen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung einer Zweitsprache je vermögen. Dennoch ist das spezielle Anliegen des Unterrichts mit Ausländerkindern im Programm „Deutsch als Zweitsprache“ besser aufgehoben:

- Die nichtlinguistischen Fragen der „Ausländerpädagogik“ sind in keiner Weise ausländerspezifisch, weder die sozialpsychologischen noch die lernpsychologischen. Alle diese Fragen gewinnen durch die Anwesenheit der Ausländerkinder in unserem Lande lediglich eine neue Aktualität und ein neues, weiteres Operationsfeld. Wirklich neu hingegen sind alle Lehr- und Lernprobleme, die zum Sprachelernen gehören, beginnend bei den Ursachen des Zweitsprachlernens, den Migrationsbewegungen einschließlich ihrer sozialen Aspekte, über landeskundliche Informationen bis zu den methodisch-didaktischen Fragen der Zweitsprachvermittlung und des Zweitspracherwerbs.
- Darüber hinaus zeigen gerade die Lernbemühungen im Bereich des sozialen Lernens, daß alle Lernfortschritte der Ausländerkinder notwendigerweise an die Fortschritte im Zweit-

spracherwerb gebunden sind. Das ist so, weil die Sprache – wie kein anderes Medium – die Inhalte des sozialen, kulturellen, kognitiven und affektiven Lernens vermittelt und darüber hinaus wichtige soziale, kulturelle und kognitive Qualitäten als Medium selbst besitzt. In der Sprachlernsituation des Zweitsprachlerner kulminieren die Lernprobleme der Ausländerkinder.

– „Deutsch als Zweitsprache“ ist – anders als „Ausländerpädagogik“ – emotional nicht belegt und auch nicht belegbar. Der Unterricht mit Ausländerkindern braucht eine Fachbezeichnung, die den schwierigsten Teil der Lernerarbeit in den Mittelpunkt stellt und keine diffuse Betriebsamkeit aufkommen läßt.

Warum Zweitsprache?

Deutsche Kinder lernen an unseren Schulen Englisch oder Französisch als *Fremdsprachen*. Ausländerkinder lernen an unseren Schulen Deutsch als *Zweitsprache*. Worin besteht der Unterschied?

„Second language in education (it) may become the medium of instruction at any level from the primary school upwards.“¹⁰

Diese frühe und durch viele Erwerbsstadien laufende Auseinandersetzung mit der anderen Sprache gibt dem Zweitsprachlehrer seine gefühlsmäßige Sicherheit vor allem im phonetisch-phonologischen Bereich und in der varietätenreichen Anwendung der Zweitsprache. Den Lernstadien des Spracherwerbs passen sich die Formen der Sprachaneignung an:

„At this level the pupil is accustomed to an altogether more analytical approach to learning. He is expected to be conscious of exactly what he is learning and to be able to direct his efforts to assimilating new knowledge and new skill.“¹¹

Mit dem Ineinander und Miteinander von natürlichem und gesteuertem Spracherwerb (1) und der frühen Begegnung mit der Zweitsprache (2) und mit dem Zwang zur Ausweitung der Sprachvarietäten (3) und zur Anpassung der Aneignungsformen an die verschiedenen Lernalter (4) ist Wichtiges der Sprachlernsituation umschrieben, die für den größten Teil unserer ausländischen Kinder und Jugendlichen gilt¹².

Diese jungen Menschen – heute etwa 1¼ Millionen in der Bundesrepublik Deutschland – brauchen und gebrauchen die deutsche Sprache nicht als Fremdsprache, sondern als zweite Sprache neben ihrer Muttersprache, eben als zweite Muttersprache.

Zweitsprache meint so viel an Sprachvermittlung und Spracherwerb, daß die Lernenden reale Chancen für eine soziale Eingliederung im Gastland haben. Der Lehrplan für „Deutsch als Zweitsprache“ muß demnach zu einem Kenntnisstand in der deutschen Sprache führen, der den Ausländerkindern eine Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben in der Bundesrepublik erlaubt. Er hat sich zum Ziel gesetzt, den Ausländerkindern im Nachgang zum Unterricht in der Muttersprache eine zweite Sprachheimat anzubieten.

Welche Rolle spielt dabei die Muttersprache?

Die Forschungsergebnisse zum natürlichen Zweitspracherwerb, also der Aneignung von Kenntnissen in der Zweitsprache ohne Unterrichtsverfahren, lassen erkennen, daß der Erwerb einer Zweitsprache nicht ohne Rückgriffe auf die Erstsprache möglich ist¹³. (Wode meint: Dem Lerner wegen fehlererzeugender Rückgriffe – Interferenzfehler – mit Sanktionen zu drohen, „ist sowenig sinnvoll, wie jemanden zu strafen, der bei zunehmender Dunkelheit die Pupillen seines Auges weitert, um sehen zu können“.) Nach welchen Gesetzmäßigkeiten diese Rückgriffe im einzelnen erfolgen und ob sie für die schulische Zweit-

sprachvermittlung fruchtbar gemacht werden können, ist noch Aufgabe der Forschung und der unterrichtlichen Erprobung.

Soviel scheint festzustehen, daß sich Zweitsprachler von Anfang an an syntaktischen Strukturen der Zweitsprache orientieren, während Erstsprachler ihre ersten Äußerungen nach wortbegrifflichen Prinzipien bilden¹⁴. Der Zweitsprachler erwartet satzförmige Äußerungen und organisiert seine eigenen Äußerungen in satzförmigen Phrasen. Dabei übernehmen die sprachlichen und nichtsprachlichen Proformen wichtige Verständigungsfunktionen und verlangen darum hohe sprachdidaktische Aufmerksamkeit. Der Zweitsprachlehrer sollte sich auch eingestehen, daß der negative Transfer aus der Muttersprache in die Zweitsprache, die Interferenzen, didaktisch weit größere Beachtung finden als der positive Transfer. Der positive Transfer, der sich die Sprachuniversalien zunutze macht, erleichtert und beschleunigt den Zweitspracherwerb in hohem Maße. „Würde der Erstsprachentransfer einschließlich der Interferenzen fortfallen, so würden die Lerner den komplizierten und ebenfalls über Fehler verlaufenden Erwerb des Deutschen als Grundsprache durchlaufen müssen.“¹⁵ Universalien müssen in dem weiten Sinne einer Übereinstimmung enaktiver (handlungsmäßiger), ikonischer (bildhafter) und wortsprachlicher Darstellungsformen verstanden werden. Daß der Zweitsprachler zum Beispiel unmittelbar und unbekümmert auch auf nonverbale Universalien zurückgreifen kann, erleichtert ihm den Start in die neue Sprache sehr.

Auch bei der frühen Begriffsbildung fällt der Muttersprache eine wichtige Aufgabe zu. Der junge Mensch formt aus seinen Beobachtungen und Erfahrungen (genauer: aus Merkmalen, Eigenschaften und aus den Beziehungen zwischen den Merkmalen und Eigenschaften) Alltagsbegriffe mit den Sprachmitteln seiner Muttersprache. Diese Begriffsbildungs- und Abstraktionsprozesse nehmen Schaden, wenn sie durch das Dazwischentreten einer neuen Sprache behindert oder unterbrochen werden. „Die Ergebnisse der . . . Untersuchungen von mehr als 700 finnischen Migrantenkindern in Schweden zeigen deutlich, daß der Schulerfolg dieser Kinder in Fächern, in denen Abstraktionsfähigkeit und begriffliches Denken erforderlich sind, größer war, wenn ihre Muttersprache besser entwickelt war. Kinder, bei denen die Entwicklung der Muttersprache unterbrochen wurde, bevor die Stufe des abstrakten Denkens erreicht war, zeigten einen deutlich geringeren Schulerfolg; ebenso zeigten sie deutliche Schwächen in der Beherrschung des Schwedischen wie auch ihrer eigenen Muttersprache. Diese Ergebnisse decken sich mit meinen Beobachtungen an Kreuzberger Schulen.“¹⁶

Aus solchen Erfahrungen leitet Wilfried Stölting eine Koordination und Verschränkung von Muttersprache und Zweitsprache ab, die der Muttersprache den Charakter einer Grundsprache beläßt und der Zweitsprache den Platz zuweist, den sie im Namen trägt. Stölting tritt ein für eine „Vorschul- und Grundschulziehung, die den Nachdruck auf die Erstsprache legt, obwohl sie prinzipiell bilingual ist, mit fester Zuordnung von Bezugspersonen zu den Sprachen. Der Schriftspracherwerb in der Erstsprache soll zumindest parallel mit dem in der Zweitsprache erfolgen. Voraussetzung für ein solches Programm ist allerdings, daß die Kinder die Akzeptanz ihrer Erstsprache durch die zweitsprachige Schulumwelt erfahren, daß sie durch Kontakte mit der zweitsprachigen peer-group für den Zweitspracherwerb motiviert sind und daß sie in der Zweitsprachenvermittlung nicht durch ständige Fehlerkritik (wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht verbreitet) sprachunlustig gemacht werden.“¹⁷

Sprachkontrastive Hinweise¹⁸ zu den fünf Partnersprachen enthält Band 2. Dort haben sie im Hinblick auf den weiterführenden Deutschunterricht größere Bedeutung.

Schwierigkeiten des deutschen Sprachsystems

Mit Recht ist gefordert worden¹⁹, daß der deutsche Lehrer seiner eigenen Sprache unter dem Gesichtspunkt der Fremdheit neu begegnen muß, daß er versuchen soll, auf seine eigene Sprache so zuzugehen, wie es der Zweitsprachlerner zu tun gezwungen ist. Anzuführen ist, daß er sein Bewußtsein für die Lernprobleme der eigenen Sprache schärfen kann, wenn er sich gleichzeitig mit seinen Schülern um eine fremde Sprache bemüht – aus naheliegenden Gründen könnte das eine der Muttersprachen seiner Schüler sein. Solche Bemühungen werden ihn auf grammatische Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache aufmerksam machen, die alle Sprachlerner aus den mediterranen Partnersprachen als besondere Lernschwierigkeit empfinden. Dann wird es ihm auch leichter fallen, solche Sprachelemente in seinen eigenen Äußerungen zu vermeiden oder doch wenigstens zu reduzieren oder – im Gegenteil – sich ihnen in einer besonderen sprachdidaktischen Bemühung zuzuwenden.

● Zum Lautsystem der deutschen Sprache

Jeder Sprachbenutzer erwartet und hört zunächst einmal *die* Laute, die ihm von seiner Muttersprache her vertraut sind. Darauf sind wir alle so gut eingerichtet, daß uns auch fehlende oder fehlerhafte Laute innerhalb des gewohnten Lautinventars keine Verständnisschwierigkeiten bereiten. Diese vertraute Hör-Erwartung und Hör-Strategie hindert aber den Zweitsprachlerner an der Wahrnehmung ungewohnter Sprachlaute bzw. er projiziert muttersprachlich vertraute Laute in die Lautgebilde seiner Zielsprache, die es dort so nicht gibt.

- (1) Die Sprecher mediterraner Herkunftsprachen nehmen die *Länge und Kürze der Vokale* sowie ihre *Rundung und Entrundung* im Lautsystem der deutschen Sprache kaum zur Kenntnis. Länge/Kürze und Rundung/Entrundung wirken aber oft in unserer Sprache bedeutungsunterscheidend.
Länge/Kürze: Liebe; Lippe; Schal; Robe; Robbe
Rundung/Entrundung: Liege; Lüge; spielen: spülen; Segen: sägen; Ofen: offen; beten: Betten; Rose: Rosse
Häufig treten – wie die letzten Beispiele zeigen – beide Spracherscheinungen in der Kombination Länge/Rundung und Kürze/Entrundung gemeinsam auf.
- (2) Auch Konsonantenverbindungen, besonders im Wortanfang, gehören nicht zu den Hör- und Aussprachegewohnheiten von Sprechern mediterraner Sprachen. Sie vereinfachen darum solche Lautgruppen der Zielsprache häufig, indem sie Konsonanten weglassen oder umstellen oder indem sie (vor allem türkische Sprecher) sogenannte Sproßvokale zwischen die Konsonantengruppe schieben oder dem wortabschließenden Konsonanten einen Vokal hinzufügen (vor allem Italiener und Spanier). Den Anstoß für das Einsetzen von Sproßvokalen gibt in vielen Fällen der sonore Lautcharakter von Konsonanten, die neben ihrer konsonantischen auch vokalische Qualität hörbar machen: f, l, r, m, n, s, w. Die sonoren Konsonanten nehmen über eine Art Vokalharmonie die Klangfarbe der vokalischen Umgebung an: schewester: Schwester; buruder: Bruder; birifemareke: Briefmarke. Gute Möglichkeiten, gegen solche muttersprachlich bedingten Fehlerbildungen anzugehen, bieten die von Kuhs/Reich angebotenen Trainingsformen²⁰.
- (3) In der Lautkette unserer deutschen Wortäußerungen fallen an den Wortgrenzen und an den Fugen zusammengesetzter Wörter sogenannte Knacklaute auf. Sie unterteilen die Lautkette einer Äußerung nach Wörtern und machen zusammengesetzte Wörter leichter aussprechbar und eher verständlich. Andere Sprachen, zu denen auch unsere Partnersprachen gehören, heben die Wortgrenzen auf, indem sie den Endlaut eines Wortes mit dem Anfangslaut des nachfolgenden Wortes verbinden und die Satzphrase als zusammenhängende Lautfolge hörbar machen. Die Hör- und Sprecherziehung im Zweitsprachunterricht hat der phonologischen Eigentümlichkeit der Knacklaute Rechnung zu tragen.

● Zur Wort- und Satzbildung

- (1) Die drei Artikel der deutschen Sprache und ihre morphologische Abwandlung im Satz stellen nicht nur für Ausländer ein Sprachlernproblem dar, das weder durch logische (Genuszugehörigkeit: das

Weib, das Kind!) noch durch morphologische Gesetzmäßigkeiten (mehrfache Verwendung einer Artikelform: *Der* Lehrer zeigte *der* Schülerin die Grenzen *der* Türkei.) aufzulösen ist. „Man kann feststellen, daß der ausländische Sprecher für alle Formen des bestimmten Artikels auf ein undeutliches „de“ ausweicht. Das rührt daher, daß die vom deutschen Sprecher durchaus richtig artikulierten Aussprache von „der – dea“, „die – de“, „den – d'n“ für den ausländischen Hörer nicht hinreichend unterscheidbar ist, und somit gelingt ihm auch nicht die richtige Nachbildung der Artikelveränderung.“²¹

Artikel und Nomina müssen zusammen gelernt werden, möglichst auch zusammen in der Pluralform und im Objektfall: Hier ist *der* Buntstift. Hier sind *die* Buntstifte. Ich brauche *den* Buntstift. Ich brauche *die* Buntstifte.

- (2) Für die Verwendung der zahlreichen Präpositionen im Deutschen sind anschauliche und didaktisch brauchbare Anwendungsmodelle entwickelt worden²². Mit ihrer Hilfe lassen sich auch die scheinbar so verwirrenden Wechselpräpositionen (*auf den* Tisch, *auf dem* Tisch) didaktisch aufbereiten. Schwieriger zu vermitteln sind die Kurzformen (am, im, vom, beim, zum, zur), weil sie einerseits fakultativ (Ich fahre *an* das Mittelmeer – ich fahre *ans* Mittelmeer), andererseits obligatorisch und idiomatisch eingesetzt werden (Ich bin zum zweiten Mal *am* Mittelmeer).
- (3) Die Rahmenbildung (auch Klammerbildung genannt) ist eine typische Organisationsform des deutschen Satzes. Die Rahmenbildung schreibt vor, daß die Prädikatsteile entweder den ganzen Satz oder die wichtigsten Teile des Satzes einrahmen (oder umklammern). An der Rahmung des Satzes beteiligen sich so unterschiedliche Prädikatsbildner wie die trennbaren Verben, die Modalverben und alle Verben mit finiten und infiniten Prädikatsteilen:
- Mach* bitte die Tür *auf*!
 Ich *will* gerade das Fenster *aufmachen*.
 Ich *habe* das Fenster schon längst *aufgemacht*.
 Der Häufigkeit wegen, mit der der Satzrahmen gebildet wird, aber auch wegen der Schwierigkeiten, die er bereitet, ist es notwendig, daß die jugendlichen Zweitsprachler bereits früh mit dieser Spracherscheinung bekanntgemacht werden. Dazu bieten sich die trennbaren Verben in der schulischen Anweisungssprache²³ und die Prädikate mit Modalverben an:
- Mal* bitte das Dach und die Fenster grün *an*!
 Du *kannst* jetzt den ganzen Satz *schreiben*.
 Mit der Rahmenbildung hat auch die Satzbetonung zu tun, weil in vielen Fällen der Satzanfang und das Satzende durch die Betonung hervorgehoben werden: *Du kannst* jetzt den ganzen Satz *ins Heft schreiben*. *Das Buch* brauchst du dazu *nicht*.
- (4) Zu den hervorstechenden Eigenschaften der deutschen Lexik gehören die Wortbildungen durch Zusammensetzungen. Sie sind den mediterranen Partnersprachen in hohem Maße fremd. Sie verwenden statt dessen syntagmatische Umschreibungen, meist präpositionaler Art oder in Nebensatzform. Erfahrungsgemäß macht es den jugendlichen Zweitsprachlern Freude – haben sie erst einmal das Verfahren erkannt und geübt –, mit deutschen Wortzusammensetzungen zu experimentieren und die Bestätigung für gebräuchliche oder für nichtkonventionalisierte Zusammensetzungen einzuholen. Größere Lernmühe bereiten hingegen die Präfigierungen bei Verben, nicht von der Wortbildung her, aber in ihrer semantischen Ausrichtung. Die präfigierten Verben ändern ihre Bedeutung nicht nur im Sinne des Präfixes, sondern häufig von Grund auf, so daß ihre Bedeutungen nicht abgeleitet werden können, sondern neu gelernt werden müssen. Der Partikel „ab“ beispielsweise hat die Grundbedeutung „weg“. Welche Bedeutungsvarianten erfährt aber dieser Partikel als Präfix in einem Wort wie „abschreiben“ (Bedeutungen: kopieren, absagen, steuerlich absetzen, vergessen)
- (5) Nebensatzkonstruktionen zählen zu den Sprachverwendungsformen fortgeschrittener Zweitsprachler. Das gilt vor allem für türkische Lerner, weil ihnen Satzbildungen in der Art deutscher Relativsätze völlig unbekannt sind. Für alle Zweitsprachler bedeutet die Wortstellung im Nebensatz, vor allem die Endstellung des Verbs, eine Lernschwierigkeit. Sie wird noch vermehrt, wenn der Nebensatz vor dem Hauptsatz steht, somit im Satzgefüge die erste Position einnimmt und den nachfolgenden Hauptsatz zur Inversion zwingt:
- Wenn du mit der Aufgabe fertig *bist*, *darfst* du lesen.
 Hilfreich sind Transformationsübungen, die aus zwei selbständigen Sätzen ein Satzgefüge mit veränderten Satzgliedpositionen machen.
- (6) Abtönungspartikel spielen im gesprochenen Deutsch eine große Rolle. „Man sagt nicht, weil es so streng klingt, „komm bitte!“ – so der Titel eines Lehrwerkes –, sondern „Komm doch bitte mal her!“ „Doch“ und „mal“, „ja“, „denn“ und „wohl“ (Da kommt er ja!, Wo bist du denn?, Was er

wohl hat?) und etliche andere solcher Füllwörter tragen keine ausgeprägte Eigenbedeutung, sind deshalb auch kaum in andere Sprachen übersetzbar, sie sind aber entscheidend beteiligt an der Intonation des Satzes und vermitteln dadurch mitschwingende Bedeutungen aus dem affektiven Bereich.“²⁴

Ein Grundwortschatz für Zweitsprachler

Der Grundwortschatz umfaßt die Wörter des aktiven Sprachgebrauchs von Zweitsprachlern im Bereich der ersten drei Lernstufen (die unter bestimmten Voraussetzungen mit den ersten drei Jahrgangsstufen übereinstimmen). Die Wortschatzliste enthält Wörter, deren semantisch und pragmatisch richtiger Gebrauch und deren Schreibrichtigkeit (wenn möglich) im angegebenen Zeitraum erreicht werden soll. Demgegenüber verfolgt der Grundwortschatz des „Lehrplans für die bayerischen Grundschulen“ eine andere Absicht: „Der Grundwortschatz erlaubt eine Konzentration des Rechtschreibunterrichts auf die intensive Einübung ausgewählter Wörter . . .“²⁵. Es bleibt festzuhalten, daß sich der Grundwortschatz für Zweitsprachler nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Zielsetzung von dem Grundwortschatz des Lehrplans für die bayerischen Grundschulen deutlich unterscheidet. Der Grundwortschatz für Zweitsprachler ist als Orientierungshilfe für den Lehrer gedacht, wenn er Texte und Übungsaufgaben ausarbeitet oder fertiges Material auf seine sprachliche Zumutbarkeit hin prüft. Er kann ihm auch als Maßstab für seine Bemühungen um ausreichende lexikalische Kenntnisse im Grundkursbereich dienen.

Der Grundstock der Wortschatzliste entstand aus der Beobachtung deutscher Kinder dieser Altersgruppen, wie „sie in der Schule sprechen und wie Lehrer mit ihnen umgehen, sodann, worüber Kinder in der Freizeit sprechen: über Familie, Schule, Spiele, Fernsehen, Bücher hauptsächlich“²⁶. Ihre Äußerungen wurden zum Zwecke der Auflistung auf die Grundformen der Inhaltswörter reduziert. Im Sinne einer koordinierten Zweisprachigkeit bleibt der intime Sprachraum der Familie, weil er muttersprachlich belegt ist, im Grundwortschatz unberücksichtigt. Unberücksichtigt bleiben auch alle Wortgruppen mit geringer Eigensemantik, wie Artikel, Pronomina, Präpositionen, auch Hilfs- und Modalverben.

Wenn es aber so ist, daß das „Verständnis und die aktive Beherrschung der Unterrichtssprache“²⁷ für Ausländerkinder eine unabdingbare Voraussetzung ihrer Existenz im Gastland sind, dann muß auch der Wortschatz der Unterrichtssprache²⁸ in den Grundwortschatz einbezogen werden. Damit sind alle Inhaltswörter gemeint, die sich auf Erteilung von Lernhilfen, auf Verständigung über Arbeitswege und auf Arbeitsanweisungen beziehen. Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der verständigungsbezogenen Aufforderungen, daß ihr Wortmaterial zum allergrößten Teil aus Ableitungen besteht, deren Sinn aber nicht aus den zugrundeliegenden Wörtern abgeleitet werden kann. Weder der Muttersprachler noch der Zweitsprachler kann aus der Bedeutung des Wortes „streichen“ die Bedeutungen von „durchstreichen“ oder „unterstreichen“ ableiten; oder von der Bedeutung des Wortes „malen“ zu so spezifischen Tätigkeiten wie „anmalen“, „abmalen“ und „ausmalen“ finden. Der Grundwortschatz wurde aus diesen Gründen in zweifacher Hinsicht erweitert. Er wurde erstens erweitert um inhaltstragende Wörter der Unterrichtssprache, die zweitens zugleich eine Ausweitung auf Ableitungen, vor allem im Bereich der Wortkategorie Verb, notwendig machen.

Um dem Benutzer des Grundwortschatzes das Auffinden unterrichtssprachlicher Inhaltswörter zu erleichtern, wurden die Wörter mit einem Punkt gekennzeichnet.

Der fachbezogene Teil der Unterrichtssprache in den Lernbereichen Heimat- und Sachkunde und in der Mathematik kann nicht zum Grundwortschatz gehören. Beide Lernbereiche bevorzugen eine themenbezogene Arbeitsweise. Darum erscheinen eigene fachsprachliche Wortlisten, die sich auf Jahrgangsstufen und auf Lehrwerke beziehen, sinnvoller.

Der vorliegende Grundwortschatz umfaßt etwa 650 lexikalische Einheiten. Sie stellen weder eine beliebige Ansammlung noch eine unveränderliche Größe dar. Regionale Abwandlungen und fachsprachliche Erweiterungen des Grundwortschatzes für Zweitsprachlerner verstehen sich von selbst.

Substantive

Abend	Ende	Kaffee	Pfeil
Abschied	Ente	Katze	Pfennig
Achtung	Erde	Kind	Pferd
Ärger	Esel	Klasse	Platz
Affe		Kleid	Plural
Alter	Fahrrad	Klo	Polizei
Ampel	Familie	König	Post
Anfang	Farbe	Kopf	Pullover
Angst	Fehler	Kuchen	Puppe
Antwort	Fenster	Küche	
Apfel	Ferien	Kuh	Rad
Arbeit	Feuer		Radio
Arm	Finger	Land	Rand
Arzt	Fisch	Lehrer	Raum
Aufgabe	Flasche	Leute	Regen
Aufsatz	Fleisch	Licht	Reihe
Auge	Form	Lied	Reise
Ausflug	Frage	Loch	Rest
Auto	Frau	Löffel	Riese
	Freude	Löwe	Rock
Ball	Freund	Luft	Rose
Banane	Frosch		Rücken
Bäcker	Fuchs	Mädchen	Ruhe
Bär		Mama/Mami	
Bauch	Gans	Mann	Sache
Baum	Garten	Mantel	Sand
Bein	Geburtstag	Mark (= Geldstück)	Satz
Beispiel	Gegenstand	Maus	Schachtel
Berg	Geld	Meer	Schaufel
Bett	Geschenk	Menge	Schiff
Biene	Gewitter	Mensch	Schild
Bild	Glas	Messer	Schlange
Birne	Glück	Minute	Schlitten
Blatt	Gott	Monat	Schloß
Bleistift	Großmutter	Mond	Schluck
Blume	Großvater	Morgen	Schluß
Blut		Motor	Schlüssel
Boden	Haar	Mund	Schmerz
Brief	Hand	Mutter/Mutti	Schnee
Brot	Hase	Mütze	Schnupfen
Bruder	Haus		Schokolade
Buch	Heft	Nachbar	Schrank
Bus	Hemd	Name	Schreck
	Herr	Namenwort	Schrift
Dach	Himmel	Nase	Schüler
Deutsch	Hof	Note (= Zeugnis, Musik)	Schuh
Ding	Holz	Nummer	Schule
Dreck	Hose		Schutz
Durst	Huhn	Oma/Omi	Schwanz
	Hund	Onkel	Schwein
Ecke	Hunger	Opa/Opi	Schwester
Ei		Ostern	See
Eis	Jahr	Papa/Papi	Seife
Elefant	Junge	Papier	Seil
Eltern		Pause	Seite

Sekunde	Stück	Uhr	Wort
Singular	Stuhl	Unfall	Wurst
Sohn	Stunde	Unterricht	Zahl
Sommer	Tafel	Vater	Zahn
Sonne	Tag	Verb	Zeit
Sonntag	Tante	Verkehr	Zeitung
Spaß	Tasche	Vogel	Zelt
Spiegel	Tasse	Vokal	Zeugnis
Spiel	Tee	Wagen	Ziel
Sport	Telefon	Wald	Zimmer
Sprache	Teller	Wand	Zirkus
Sprung	Teufel	Wasser	Zug
Stadt	Text	Weg	Zweig
Stall	Tier	Weihnachten	
Stelle	Tisch	Weile	
Stern	Tochter	Welt	
Stimme	Ton (= Geräusch)	Wetter	
Stock	Topf	Wiese	
Strafe	Tor	Winter	
Straße	Traum	Woche	
Streich	Träne	Wohnung	
Strich	Treppe	Wolf	
Strumpf	Tuch		
	Tür		

Verben

abwarten	bluten	fließen	kaufen
abwischen	brauchen	folgen	kennen
ärgern	brechen	fragen	klären
anfangen	brem sen	fressen	kleben
ankreuzen	brennen	freuen	klettern
anmalen	bringen	frieren	klingeln
anschauen	danken	fühlen	kochen
anstrengen	dauern	geben	kommen
antworten	denken	gefallen	kosten
anziehen	drehen	gehen	kratzen
arbeiten	drücken	gehören	kriegen
aufhören	durchstreichen	gewinnen	lachen
aufpassen	einkleben	glauben	laden
aufstehen	einkreisen	graben	lassen
ausstreichen	einsetzen	greifen	laufen
backen	einstecken	haben	leben
baden	eintragen	hängen	legen
bauen	einzeichnen	halten	lernen
beantworten	ergänzen	hauen	lesen
befehlen	erinnern	heben	lieben
beißen	erzählen	heißen	liegen
bellen	essen	helfen	loben
beten	fahren	herbringen	lügen
betrachten	fallen	hergeben	machen
bewegen	fangen	herkommen	malen
bezahlen	fassen	hören	meinen
bilden	fehlen	holen	merken
binden	feiern	kämmen	mitbringen
bitten	finden	kämpfen	nachdenken
bleiben	fliegen	kauen	nachmen
blühen			nennen

ordnen	schlafen	sterben	verlieren
packen	schlagen	streiten	verstehen
passen	schließen	stören	wachsen
passieren	schlucken	suchen	warten
putzen	schmecken	tanzen	waschen
räumen	schneiden	teilen	weggehen
raten	schneien	tragen	weinen
rausgehen	schreiben	treffen	werfen
rechnen	schreien	trennen	wiederholen
reden	schwimmen	treten	wissen
regnen	schwitzen	trinken	wohnen
rennen	sehen	tun	wünschen
riechen	setzen	turnen	zählen
rufen	singen	üben	zahlen
sagen	sitzen	unterstreichen	zeichnen
sammeln	spielen	verbinden	zeigen
schauen	sprechen	vergessen	ziehen
schenken	springen	vergleichen	zuhören
schieben	stehen	verkaufen	zuordnen
	steigen		
	stellen		

Adjektive

alt	gefährlich	lieb	teuer
anders	gelb	lustig	tief
arm	genau	müde	tot
blau	gerade	nackt	traurig
böse	gesund	nah	trocken
brav	gleich	naß	übrig
breit	groß	natürlich	viel
bunt	grün	nett	voll
dick	gut	neu	vorsichtig
dumm	halb	offen	wach
dünn	hart	plötzlich	wahr
dunkel	heiß	reich	warm
ehrlich	hell	richtig	weich
eigen	hoch	rot	weiß
einfach	jung	ruhig	weit
endlich	kalt	rund	wenig
eng	kaputt	satt	wichtig
falsch	klar	sauber	wirklich
faul	klein	scharf	ziemlich
fertig	klug	schlecht	
fest	komisch	schlimm	
fett	krank	schmutzig	
fleißig	kurz	schnell	
frei	lang	schön	
freundlich	langsam	schrecklich	
frisch	langweilig	schwach	
fröhlich	laut	schwer	
froh	leer	sicher	
früh	leicht	spät	
ganz	leise	spitz	
geboren	letzt	stark	
		süß	

<i>Adverbien</i>	gar	links	schließlich
· allein	genug	· mal	· schon
· also	gern	· mehr	· sehr
· auch	gestern	· mitten	· so
	gleich		· sofort
bald		neben	· unten
da	heim	· nicht	
dabei	heute	· nie	· vielleicht
danach	· hier	· noch	· vorn
· dann	· hin	· nun	
· doch	· hinten	· nur	· weg
dort	hoffentlich		· wieder
draußen	immer	· oben	
drinnen	jetzt	· oft	· zuerst
· einmal		rechts	· zuletzt
· erst	kaum		· zurück
			· zusammen
fast			

Zum Vorkurs

Die LZ 1 und 2 des Vorkurses werden ergänzt durch die LZ 1.1, 1.2, 1.3 zum Erstlesen im Lehrplan Grundschule.

Wir haben es mit Ausländerkindern zu tun, die in der deutschen Sprache das Lesen und Schreiben lernen wollen. Sie haben entweder kurz zuvor oder gleichzeitig mit der Alphabetisierung ihrer Muttersprache begonnen. Wir gehen weiter davon aus, daß die Kinder keine oder nur geringe Kenntnisse in der deutschen Zweitsprache mitbringen. Kinder können aber nur das lesen und schreiben, was sie vorher als Lautgestalt deutlich wahrgenommen und in der Bedeutung eindeutig aufgenommen haben. So muß in jedem Falle, entweder mittelbar oder unmittelbar, dem Lesen und Schreiben die phonologische und semantische Darstellung der Worteinheiten vorausgehen. Die Aufgabe lautet also: Lesenlernen und Schreibenlernen der Zweitsprache im Verbund mit dem Spracherlernen der Zweitsprache.

Wie soll das geschehen? Der Rückgriff auf die Muttersprache verbietet sich in den meisten Fällen aus praktischen Gründen. Als systematisch eingesetzte Verständnishilfe würde er überdies die Kinder eher verwirren als weiterbringen. Da der frühe Zweitspracherwerb offensichtlich ähnlich abläuft wie der Mutterspracherwerb, holt sich der Lehrer dort Rat.

Wolfgang Butzkamm: „Mutter und Kind schieben sich gegenseitig einen Ball zu. Da spricht die Mutter unablässig: ‚Ja, das ist ja der Ball! Hier hast du den Ball. Jetzt gib Mama den Ball . . .‘ Die Wortklänge sind für das Kind zunächst nur eine angenehme Begleitmusik, das Spiel versteht es auch ohne sie. Später ist das Wort nicht mehr bloße Begleiterscheinung, sondern es erobert sich eine Lücke in der Handlungssequenz, die es selbständig schließt, d. h., es vermag einen Teil des Handelns zu ersetzen. Zunächst kommt beides zusammen vor: das Kind greift andeutungsweise zum Ball, sagt dazu ‚ba‘ und bekommt ihn zugeschoben. Schließlich sagt es nur noch ‚ba‘, um den gleichen Effekt zu erzielen. Das Kind sucht und rätselt also nicht nach dem, was wohl die Wörter bedeuten, die es hört und spricht (. . .). Vielmehr kennt das Kind schon die Bedeutungen, d. h., es kennt sich aus im vorsprachlich-kommunikativen Handlungsspiel und überträgt dessen Bedeutungen (Funktions-, Sinnelemente) auf zugleich auftretende Wortklänge. Der Spracherwerb setzt ein, indem das Kind Sprache als Funktionselement im Handlungsspiel aufnimmt.“²⁹

Nach Butzkamm geschieht der Erstspracherwerb durch die Einbeziehung eines vorsprachlichen Verständigungssystems. Dieser Vorgang ist so bedeutsam, daß er noch durch eine zweite – klassisch gewordene – Beschreibung belegt werden soll. Sie ist entnommen den „Confessiones“ des hl. Augustinus:

„Nannten die Erwachsenen irgendeinen Gegenstand und wandten sie sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und begriff, daß der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, da sie auf ihn hinweisen wollten.

Dies aber entnahm ich aus ihren Gebärden, der natürlichen Sprache aller Völker, der Sprache, die durch Mienen- und Augenspiel, durch die Bewegung der Glieder und den Klang der Stimme die Empfindungen der Seele anzeigt, wenn diese irgendetwas begehrt oder festhält oder zurückweist oder flieht. So lernte ich nach und nach verstehen, welche Dinge die Wörter bezeichneten, die ich wieder und wieder, an ihren bestimmten Stellen in verschiedenen Sätzen aussprechen hörte.

Und ich brachte, als nun mein Mund sich an diese Zeichen gewöhnt hatte, durch sie meine Wünsche zum Ausdruck. So trat ich mit meiner Umgebung in Gedanken- und Gefühlsaustausch und fuhr, zunächst noch abhängig vom Befehl und Willen der Eltern und Erwachsenen, weiter hinaus auf das stürmische Meer der menschlichen Gesellschaft.“³⁰

Beide Beschreibungen enthalten alle Elemente des vorsprachlichen Verständigungssystems: die Situation als Rahmen des Verständigungssystems, die paralinguistischen Verständigungsmittel und die kinetischen Verständigungsmittel. Und beide Beschreibungen verweisen auf die Substituierbarkeit dieser vorsprachlichen Elemente durch wortsprachliche Äußerungen.

Zur *Situation* gehört die Umgebung nach Raum und Zeit, also das Zeigefeld, und das, was man den Horizont der Beteiligten nennen kann, die soziale Situation. Ohne die Mitwirkung der Situation bleiben vorsprachliche Verständigungsversuche gänzlich unverständlich, so wie andererseits nur die Wortsprache die völlige Enthebung von der Situation möglich macht.

Zu den *paralinguistischen Äußerungsmitteln* zählen Tonhöhe, Lautstärke, Sprechrhythmus, Pausengliederung, Betonung und die schwebenden, steigenden und fallenden Kadenzen der Intonation. Normalerweise sind sie mit wortsprachlichen Äußerungen aufs engste verbunden, werden aber von den Kindern weit früher verstanden und übernommen als wortsprachliche Elemente. Die frühe Übernahme hängt mit dem analogischen Charakter der paralinguistischen Äußerungsmittel, also mit ihrer Ähnlichkeitsbeziehung zum Gegenstand, zusammen. Gewisse Äußerungsmittel wie Tonhöhe, Lautstärke und Intonation isolieren kleine Kinder von der Wortsprache und bekunden mit diesen Formteilen allein schon deutlich ihre Stimmungen und Strebungen. Auch bei den wortsprachlichen Äußerungen sind diese Formteile von Anfang an elementar beteiligt: „Die Intonation ist, wenigstens als phonische Gesamtgestalt, am Ausspruch das Erste und Allgemeinste. Aus ihr entfalten sich die syntaktischen Gestalten der Sprache“: die Mitteilung, die Frage, die Anweisung, der Befehl, der Zweifel usw.³¹

Zu den *kinetischen Äußerungen* zählen Gestik, Mimik, Körperhaltung, kurz alle Formen der Körpersprache. Mit den paralinguistischen Äußerungen sind sie nicht nur in der Art und dem Zeitpunkt ihrer Hervorbringung aufs engste verbunden, sondern auch in ihrer Funktion.

Kinetische Zeichen mit Emblem-Charakter haben quasilexikalische Qualität. Ihr Bedeutungsinhalt ersetzt die Verbaläußerung direkt und vollständig: Das Kopfnicken ersetzt das Ja, das Kopfschütteln ein Nein, das Achselzucken steht für Weiß-nicht usw. Freilich wird der Substitutionscharakter der Embleme nicht immer gefordert, weil emblematische Äußerungen eine verbale Botschaft auch begleiten, wiederholen und ergänzen, oder ihnen widersprechen können.

Die meisten Embleme werden kulturspezifisch gelernt. Aber trotz der kulturbedingten Unterschiede sind Gebrauch und Inhalt der 50 bis 100 gruppeninternen Embleme aufgrund ihrer analogen oder ikonischen Codierung leicht zu lernen: Das Signal: Komm bitte her! zum Beispiel wird verstanden, ob nun der Deutsche mit dem Finger winkt oder der Südländer mit der ganzen, nach unten gewinkelten Hand. Die leichte Lernbarkeit und der

Substitutionscharakter der kinetischen Embleme machen diese Äußerungsmittel für eine Didaktik des Zweitspracherwerbs besonders wertvoll.

Paralinguistische und kinetische Zeichen, die die sprachlichen Äußerungen nur redundant begleiten oder variieren, werden Illustratoren genannt. Sie sind den Emblemen insofern ähnlich, als sie wie diese ikonisch kodiert und intentional verwendet werden. Sie treten nicht unabhängig von verbalen Äußerungen auf, sondern unterstützen, illustrieren, das Gesagte. Kommunikationsforscher haben herausgefunden, daß es acht verschiedene Typen von Illustratoren gibt. Für Sprachlernprozesse sind die deiktischen Bewegungen (Zeigen auf Objekte oder Ereignisse), die Kinetografen (Bewegungen, die eine Aktion abbilden), die Piktografen (Bewegungen, die das Referenzobjekt in der Luft nachzeichnen) und die emblematischen Bewegungen (Äußerungsformen, die eine Worteinheit wiederholen) die wichtigsten. Der Aufbau des Sprachsystems über vorsprachliche Verständigungsformen stimmt in auffälliger Weise mit den Einsichten überein, die man aus den Darstellungsformen kindlicher Erfahrungen gewonnen hat³². Demnach repräsentieren Kinder ihre Erfahrungen mit der Umwelt auf dreierlei Weise: durch Handlungen, durch bildhafte Vorstellungen und durch Symbole sprachlicher und nichtsprachlicher Art. Es ist anzunehmen, daß sprachliche und nichtsprachliche Darstellungsfunktionen in enger Beziehung zueinander stehen und daß somit eine Förderung nichtsprachlicher Repräsentationen auch sprachliche Repräsentationen stärkt und stützt.



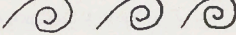

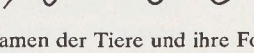
Die Verwendung des vorsprachlichen Verständigungssystems als Lernhilfe für kindliche Zweitsprachler, die ohne bemerkenswerte Zweitsprachkenntnisse in den Unterricht kommen, erweist sich als unumgänglich; ebenso unumgänglich ist darum die didaktische Vorbereitung und Aufbereitung dieser Lernhilfen während der ganzen ersten Lernstufe. Natürlich ist den Zweitsprachlern die Wirkung der Verständigungselemente „Situation“, „paralinguistische Zeichen“ und „kinetische Zeichen“ von der Muttersprache her vertraut. Um sie bewußt als Sprachlernhilfe gebrauchen zu können, bedarf es aber systematischer Übungen³³. Dabei werden die Schüler im Umgang mit den Realitäten ihrer zweiten Sprachheimat auch neue Erfahrungen machen und manches Erfahrungsdefizit gegenüber ihren deutschen Altersgenossen ausgleichen können.

Übungen zur Unterscheidung von Geräuschen, Tönen und Sprachlauten

- Didaktische Situation: Auf dem Tisch sind Gerätschaften aus Ton, Glas, Porzellan, Steingut, Holz, Metall, Plastik usw. aufgereiht. Alle Kinder sitzen abgewandt. Der Lehrer klopft auf eines der Geräte. Die Kinder können sich nur auf ihre Erfahrung und die Fähigkeit zur Lautdiskriminierung verlassen. Sie bezeichnen den Gegenstand. Der Lehrer fügt ohne Präention hinzu (genauso, wie es die Mutter zu Hause sagen würde): Das ist aus Glas. Das ist aus Holz . . .
- Didaktische Situation: Zu sehen sind Abbildungen oder Spielzeugnachbildungen von Moped, Auto, Motorrad, Traktor, großes Flugzeug, kleines Flugzeug, LKW, Eisenbahn usw. Über das Tonband ist das Geräusch eines der Fahrzeuge zu hören. Die Kinder ordnen das Geräusch dem Gegenstand zu. Der Lehrer fügt hinzu (s. o.): Ja, so tut ein Traktor, ein Moped . . .
- Didaktische Situation: Im Nebenraum oder hinter der Schranktür raschelt ein Kind mit Papier, klappert mit den Schlüsseln, zieht den Reißverschluß schnell nach oben und unten, schüttelt die Geldbörse, schließt die Schultasche, usw. Die Kinder holen den Gegenstand hervor und zeigen ihn. Der Lehrer sagt: Das ist Papier, das ist die Schultasche . . .
- Didaktische Situation: Die Kinder sitzen im Kreis mit geschlossenen Augen. „Heute ist es warm“, sagt ein Kind. Wer aus der Gruppe hat gesprochen?

- Didaktische Situation: Jedes Kind sagt seinen Namen, zuerst ganz leise, dann ganz laut, dann schnell, dann langsam. Alle Kinder sprechen den Namen nach, zuerst leise, dann laut, dann schnell, dann langsam.
- Didaktische Situation: Der Kasperl versucht, ebenfalls den Namen jedes Kindes zu sprechen. Er spricht jeden Namen falsch aus. Die Kinder korrigieren. Der Kasperl unterlegt jedem Namen eine bestimmte Intonation (fragend, traurig, befehlend, schluchzend). Die Kinder – einzeln und gemeinsam – imitieren den Kasperl (Echo-Übung).
- Didaktische Situation: Die Kinder rhythmisieren die Namen und Bezeichnungen, die sie gehört haben. Sie klopfen, klatschen, stampfen dazu: Or-han, La-le, Trak-tor, Pa-pier, Schlüs-sel usw.
- Didaktische Situation: Alle Fahrzeuge, die zur Verfügung stehen, fahren wieder auf. Kasperl fährt mit jedem Fahrzeug eine Runde: mit der Eisenbahn, d-t, d-t (rhythmisiert, Betonung auf t). Alle Kinder ahmen die Lautkombination nach; Kasperl fährt Motorrad und gibt Gas: brrr, brrr, brrr; Kasperl fährt mit dem Traktor: tuk, tuk, tuk; Kasperl fährt mit dem Rennauto: nnn, nnn, nnn; Kasperl fährt . . .
- Didaktische Situation: Lautabwandlungsspiele:
 Rabe – Robe – Rebe – Rube – Ribe
 Anemine – Anemene – Anemune – Anemone
 Schele – Schile – Schole – Schale – Schule
 Lotterau – Lotterei – Lottero – Lotterie
 Ännchen – Bähnchen – Dittchen – Dattchen

Übungen zur Unterscheidung kinetischer Äußerungen

- Didaktische Situation: Die Kinder sehen Tierbilder und zeigen in der Luft, wie sich die Tiere fortbewegen (Kinetografen):
- Der Hase: 
- Die Schlange: 
- Die Fliege: 
- Der Schmetterling: 
- Der Vogel: 
- Der Lehrer nennt die Namen der Tiere und ihre Fortbewegungsart.
- Didaktische Situation: Die Kinder haben um sich Realien oder Bilder von Realien, die sie dem Namen nach bereits kennen. Sie hören die Frage: Wo ist der Baum? Sie zeigen mit ausgestrecktem Arm auf den Baum vor dem Fenster. Wo ist die Türe? Wo ist der Traktor? Wo ist der Schmetterling? . . . Der Lehrer bestätigt: Ja, da ist der Schmetterling . . .
- Didaktische Situation: Die Kinder versuchen, die gezeigten Referenzobjekte in der Luft abzubilden (Piktografen). Sie sehen und bilden ein Heft nach, eine Tasche, einen Ball, ein Dreieck, ein Lineal, eine Tür . . .
- Didaktische Situation: Die Kinder reagieren auf emblematische Bewegungen.
 Ein Kind winkt ein anderes Kind her.
 Ein Kind winkt ein anderes Kind auf den Platz zurück.
 Ein Kind legt den Finger vor den Mund:
 alle Kinder schweigen.
 Ein Kind will das Heft eines anderen Kindes nehmen: das Kind droht mit dem Finger.
 Ein Kind will das Heft eines anderen Kindes nehmen: das andere Kind nickt mit dem Kopf (schüttelt den Kopf).
 Alle emblematischen Bewegungen begleitet der Lehrer mit entsprechenden Wortäußerungen.

Übungen zum Erfassen kognitiv-relevanter Situationen

Diese Übungen berufen sich auf den Zusammenhang zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Darstellungsfunktionen. Sie bereiten durch Klassifikation, durch Seriation und durch Erfahrungen des Raumes und der Zeit auf die Bildung sprachlicher Begriffe vor.

- Didaktische Situation: Jedes Kind klassifiziert Gegenstände (didaktisches Material und/oder Zufallsmaterialien) nach jeweils einem Merkmal, z. B. nach Farbe oder Form oder Größe oder Geruch oder Klang. Der Lehrer benennt die Merkmale.
- Didaktische Situation: Die Kinder ertasten Gegenstände mit verbundenen Augen und ordnen sie nach glatt – rauh, hart – weich, groß – klein, rund – eckig, der Lehrer benennt die Eigenschaften.
- Didaktische Situation: Die Kinder beachten beim Klassifizieren zwei oder mehrere Merkmale zugleich: Farbe und Form, Material und Farbe (Glasperlen, Murmeln), große Zootiere und kleine Haustiere usw. Der Lehrer benennt die Merkmale.
- Didaktische Situation: Reihenbildung nach Gradunterschieden (Seriation). Die Kinder ordnen Gräser, Blätter, Kieselsteine von hell nach dunkel. Die Kinder malen mit Wasserfarben und hellen jeweils einen Farbton mit Wasser mehr und mehr auf. Die Kinder ordnen die Töne auf dem Xylophon (Metallophon) nach der Tonleiter. Die Kinder bilden Reihen mit dem didaktischen Material.
- Didaktische Situation: Die Kinder erleben den Raum: sie laufen *durch* das Zimmer, sie kriechen *unter* den Tisch, sie steigen *auf* die Stühle, sie stehen *neben* dem Tisch, sie stehen *an* der Wand, sie laufen *um* den Tisch *herum*, sie stehen *vor* (*hinter*) der Tafel . . . Alle diese Ortsveränderungen macht der Lehrer vor und benennt dabei die Position.
- Didaktische Situation Die Kinder bewegen einzelne Bausteine ihres didaktischen Materials auf dem Tisch nach Anweisung ähnlich den obigen: das rote Dreieck soll vor (*hinter*, *unter*, *auf*, *neben*) dem Heft liegen . . .
- Didaktische Situation: Die Kinder setzen aus dem didaktischen Material größere Gebilde zusammen: große Quadrate, Dreiecke, Fahrzeuge, Häuser und zerlegen sie wieder.
- Didaktische Situation: Die Kinder ordnen die Bilder einer Bildergeschichte nach ihrem zeitlichen Ablauf.
- Didaktische Situation: Die Kinder ordnen paarweise zu: Gabel, Messer; Zahnbürste, Zahnpasta; Filzstift, Bleistift; Nadel, Faden; Geld, Geldbeutel; Korken, Flasche; Tannenzapfen, Zweig; Seife, Handtuch usw.
- Didaktische Situation: Der Lehrer klatscht (klopft, geht um den Tisch, stampft mit dem Fuß). Die Kinder legen jeweils so viele Bausteine auf den Tisch. Der Zahlenraum bis 10 wird nicht überschritten. Der Lehrer zählt bei den einzelnen Tätigkeiten laut mit.
- Didaktische Situation: Die Kinder spielen pantomimisch kleine Rateszenen: Begrüßung auf der Straße, der Doktor am Krankenbett, die Mutter deckt den Tisch, der Vater kommt von der Arbeit nach Hause, ein Kind macht Hausarbeiten, ein Polizist regelt den Verkehr, ein Mann zündet eine Zigarette an, usw. Die Anweisungen zu den einzelnen Themen und die Antworten auf die Rateszenen können unter Umständen in der Muttersprache gegeben werden.

Übungen zur Festigung zweitsprachlicher Klang- und Rhythmusstrukturen

- Didaktische Situation: Kinderlieder mit sehr einfachem Text. Auch einfache Äußerungen können gesungen werden: Wo ist Erkan, wo ist Erkan? Der Bär ist da, der Bär ist da. Jetzt machen wir Pause, jetzt machen wir Pause . . .
- Didaktische Situation: Kinderreime, Abzählverse, Wortabwandlungen. Die Kinder werden nicht – und können oft nicht – jede sprachliche Einzelheit der Verse verstehen. Wichtiger ist, daß sich durch rhythmisiertes Sprechen ihre Sprechwerkzeuge an die Äußerungsformen und Klangstrukturen deutscher Wörter gewöhnen.

Die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens

Die LZ 4, 5 des Vorkurses und die LZ 2, 3, 6 des Grundkurses, ergänzt durch die LZ 2 des Erstlesens 1 des Weiterführenden Lesens, 1, 2 des Erstschreibens und die LZ des Rechtschreibens in der 1. und 2. Jahrgangsstufe aus dem Lehrplan Grundschule.

Didaktischer Schwerpunkt: Zeigefeld

Als wichtiger didaktischer Grundsatz für die Alphabetisierung im Zweitsprachunterricht soll gelten, daß alle Worteinheiten und Satzstrukturen aus dem Zeigefeld – das selbstverständlich durch Bilder und herbeigebrachte Materialien künstlich erweitert werden kann – kommen müssen:

- Nur das Zeigefeld kann sicherstellen, daß auch die Bedeutungsseite der Wörter und Sätze bei allen Sprech-, Lese- und Schreibbemühungen gegenwärtig ist.
- Nur im Zeigefeld kann sich das vorsprachliche Verständigungssystem als Lernhilfe entfalten.
- Im Zeigefeld des Klassenzimmers befindet sich der größte Teil des Erfahrungsraumes „Schule“, mit dem es die kindlichen Zweitsprachlerner zu tun haben.

Das Einzelwort, an dem das Lesen- und Schreibenlernen erfolgen soll, soll eingebettet sein in eine Sinneinheit, einen Satz³⁴.

Ein Schüler heißt Orhan.

Der Lehrer schaut sich suchend um: Orhan?

Die Schüler *zeigen* mit ausgestrecktem Finger auf Orhan.

Die Schüler *sprechen*: Da ist Orhan. (Orhan steht auf und zeigt sich nach allen Seiten.)

Orhan versteckt sich unter dem Tisch. Der Lehrer ruft: Orhan!

Die Schüler *schauen sich* besorgt nach allen Seiten *um*.

Die Schüler *fragen*: Wo ist Orhan? Der Lehrer *ruft* wieder:

Orhan! Orhan kommt hervor und steht da. Alle Schüler *zeigen* auf Orhan. Die Schüler *sprechen*: Orhan ist da.

Es kommt auf die Abfolge von Zeigehandlung und Sprechhandlung und auf die Abwandlung des einfachen Wortmaterials an. Auf der Hafttafel (der Setzleiste) und im Setzkasten der Schüler wird aus Einzelkarten das Wort „Orhan“ gebildet.

Didaktischer Schwerpunkt: Auswahl der Erstlese- und Erstschreibwörter

Für die Auswahl der Erstlese- und Erstschreibwörter ist eine Wunschliste von Forderungen aufgestellt worden: Die Wörter sollen inhaltlich bekannt, emotional ansprechend, praktisch bedeutsam, vielseitig verwendbar sein und zum aktiven Wortschatz gehören³⁶. Hinzu kommt, daß die wortbildenden Laute in Übereinstimmung mit dem Laut-Buchstabeninventar der Muttersprache stehen und daß Verwechslungen ausgeschlossen sein sollen.

37	deutsch	türkisch	ital.	span.	port.	griech.	serbo-kroat.
zu Beginn der Alphabetisierung	m, l, f, r n, s i, o, u, a	m, l, f s, n i, o, u, a	m, l, f n, r i, o, a, u	m, f, r, n i, o, a, u _j	r, f, m, s, n i, o, a, u	m, f, r i, o	m, f, r, l, n i, o, a, n
gegen Ende der Alphabetisierung	x, y, v, g	z, pf, r, ng, ä, g, w, x	sch, b, p, v, pf, ch, h, j	pf, sch, ch, ä, ö, ü, w, k, h, ch Diphthonge	l, ng ü, ö, ch, h	p, t, k, b, d, g, s, ch, sch, h	p, r, f, sch, b, d, g, t, ng, ch, h

Alle Forderungen der Wunschliste lassen sich nicht erfüllen. Kunstnamen wie Fu, Fifa, Tuka oder die Vornamen der Zweitsprachlerner, soweit ihre Laute/Buchstaben mit deutschen Lauten/Buchstaben übereinstimmen, bieten günstige Voraussetzungen für gute Alphabetisierungsarbeit.

Die Laute/Buchstaben der Erstwörter müssen lesedidaktisch konsequent zum selbständigen Lernen genutzt werden. Die Schüler spüren die gelernten Buchstaben in anderen Wörtern auf und lernen immer selbständiger mit der Schrift umzugehen. Neue Wörter werden mit Hilfe der Lautzeichen und Lautzeichengruppen aufgebaut und im lautierenden Verfahren immer flüssiger gelesen.

Didaktischer Schwerpunkt: Struktur der Buchstabenschrift

Aus dem Zeigefeld und aus den Zeigehandlungen „Da ist Orhan.“ – „Wo ist Orhan?“ – „Orhan ist da.“ wählen wir das Übungswort Orhan aus. Mit diesem Wort beginnen die Kinder, die Klangstruktur und die Buchstabenstruktur eines Wortes zu entdecken. Sie halten die Klangstruktur des Wortes als Buchstabenfolge (im Lesekasten, an der Tafel, auf der Setzleiste) fest. Lehrer und Schüler üben gemeinsam das synchrone Zeigen und Sprechen des Wortes. Bei diesem Beispielwort und bei den folgenden Beispielwörtern kommt es darauf an, daß die Schüler die Beziehungen von Laut und Buchstabe, von Sprache und Schrift, schrittweise immer besser erfassen. Darum muß diese Beziehung methodisch in immer neuen Arbeitsformen hergestellt werden:

- im Dehnsprechen und Zeigen mit dem Zeigestab;
- im deutlichen Artikulieren der Laute und Setzen der schriftlichen Entsprechungen im Setzkasten;
- im Zerlegen des Übungswortes in Laute und Buchstaben und in der Synthese dieser Elemente zum gesprochenen und geschriebenen Ganzwort;
- im Isolieren einzelner Buchstaben und im deutlichen Artikulieren dieser Laute, wobei Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler oder der einzelne Schüler mit Hilfe eines Spiegels genau die Mundstellungen kontrollieren.

Der nächste Arbeitsschritt geht von folgender Überlegung aus: Unser Schriftzeichensystem repräsentiert ein Vielfaches an Lautqualitäten, weil jeder Laut entsprechend seiner Stellung im Wort und entsprechend seiner individuellen und mundartlichen Aussprache in seiner Klangqualität stark variieren kann, aber jeweils nur durch *ein* Schreibzeichen repräsentiert wird. Also müssen die Schüler lernen, ausgewählte Laut- und Schreibzeichen trotz gewisser lautlicher Abwandlungen in anderen Wörtern wiederzuerkennen.

Wir wählen die Laute/Buchstaben o und a und lassen sie in anderen Wörtern entdecken. Auch diese Wörter müssen in einem (durch Abbildungen künstlich erweiterten) Zeigefeld erfahrbar sein, so daß es die Kinder auch in dieser Erweiterungsübung immer mit bedeutungsgesicherten Wörtern zu tun haben. Die Entdeckungswörter in unserem Beispiel sollen Oma, Opa, Tomate, Foto, Papagei, Tafel und alle

Eigennamen von Kindern der Klasse sein, die die ausgewählten Laute/Buchstaben enthalten. Über die Tafelanschrift oder die Stecktafel und über die deutliche Artikulation des Lehrers identifizieren die Kinder die o- und a-Laute/Buchstaben in jedem einzelnen Entdeckungswort. Dieser Arbeitsschritt soll die Kinder nicht nur an Lautvarianten gewöhnen, sondern zugleich den individuellen Such- und Lernprozeß im Lesen und Artikulieren beliebiger Wörter einleiten.

Als nächstes Übungswort wählen wir den Mädchennamen „Lola“. Eine einfache Bildkarte zeigt, wer mit Lola gemeint ist. Die Bildkarte Lola hat ihren Platz im Zeigefeld und wird wie Orhan in die Zeigehandlung einbezogen: „Da ist Lola.“ – „Wo ist Lola?“ – „Lola ist da.“

Wieder geht es darum, die Laut- und Buchstabenstruktur eines Wortes, des Eigennamens Lola, zu entdecken. Ganz bewußt wird der L-Laut/Buchstabe aufgenommen und im nächsten Arbeitsschritt in L-Wörtern des Zeigefeldes aufgespürt und ausgesprochen. Solche Wörter sind z. B. Cola, Vogel, Lotto, Holz, Lokomotive, (Zeichen-)Block.

Jedes neue Übungswort und jeder neue Laut/Buchstabe wird ähnlich eingeführt wie „Orhan“ und „Lola“. Gleichzeitig erweitern wir die syntaktischen Strukturen der Zeigehandlungen auch um einfache Vollverben: „Was tut Evi?“ – „Evi schläft.“ – „Nein, Evi schläft nicht.“ – „Evi“ ist Übungswort.


„Wo ist der Baum?“ – „Der Baum ist da.“ – „Nein, der Baum ist da.“ – „Baum“ ist Übungswort.



„Was tut Pedro?“ – „Pedro malt.“ – „Pedro malt schön.“

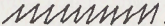

„Pedro“ ist Übungswort.

Alle Übungswörter müssen im Zeigefeld stehen, müssen die Laut- und Buchstabenkombinationen repräsentieren, die sich aus dem Vergleich zur muttersprachlichen Alphabetisierung anbieten und müssen sich durch vorsprachliche Verständigungsformen darstellen lassen. Der Leselehrgang läuft selbstverständlich nicht isoliert. Er wird von spielerischen Lautdiskriminierungsübungen, von rhythmisierten Sing- und Sprechübungen, von ikonischen Repräsentationsübungen (Malarbeiten, mimische Étüden) und durch enaktive Arbeiten (Basteln, Wahrnehmung bestimmter Pflichten in der Klasse, in der Schule) begleitet.

Didaktischer Schwerpunkt: Druckschrift – Schreibschrift

Die Druckschrift ist eine Leseschrift. Sie auch mit der Hand schreiben zu lassen, bedeutet für Zweitsprachler eine unnötige Belastung. Dennoch ist sie über einen längeren Zeitraum hin auch eine Art Schreibschrift, wenn man zum Schreiben Produktionsformen wie Ausschneiden und Einkleben von Wörtern, Stecken von Wörtern und Sätzen und Stempeln von Wörtern zählt. Vor Beginn der Schreibübung in lateinischer Schrift und diese begleitend erproben die Schüler ihr Schreibgerät mit Bewegungsthemen wie kreisen ,

Schaukel , Schlingeln , Wickeln ,

Sägen , Schlingen , auf großformatigem,

unliniertem Papier. Andere Übungen zur Technik des Schreibens sind im Lehrplan Grundschule enthalten.

Am Ende der ersten Jahrgangsstufe sollen die Zweitsprachler einfache deutsche Sätze in lautierendem Lesen und in lateinischer Schreibschrift wiedergeben können.

Didaktischer Schwerpunkt: Segmentierung und Diskriminierung von Lauten/Buchstaben

Die Schüler müssen aus einer Reihe bekannter Wörter den gemeinsamen Anlaut (Endlaut) heraushören und herauslesen. Die Schüler nennen Wörter, die mit dem gleichen Anlaut beginnen. Die Schüler streichen gleiche Buchstaben (groß oder klein geschrieben) aus einem Satz heraus. Die Schüler schneiden aus einem gedruckten Text Wörter aus, in denen ein bestimmter Buchstabe enthalten ist. Die Schüler segmentieren bekannte Wörter nach Silben und klatschen dazu. Die Schüler setzen Wörter nebeneinander, die sich reimen, z. B. Sachen – lachen, Kuchen – suchen, Regen – legen . . .

Didaktischer Schwerpunkt: Anweisungssprache

Die Anweisungssprache macht so lange keine Schwierigkeiten, als die Tätigkeiten der Schüler und die Geräte, mit denen sie tätig werden, durch Zeigehandlungen eindeutig bestimmt werden können: Klebe! Schneide! Schreibe! Lege! Lies!

Aber bereits Anweisungen wie Unterstreiche! Ordne zu! Vergleiche! verlangen Ergänzungen, die schwer verständlich zu machen sind. Hier bietet die Muttersprache ihre Hilfe an. Wo muttersprachliche Anweisungen nicht möglich sind, müssen die Verständnishilfen über eine individuelle Betreuung – der Lehrer führt die Hand des Schülers; er zeigt den Arbeitszusammenhang im Heft – erfolgen.

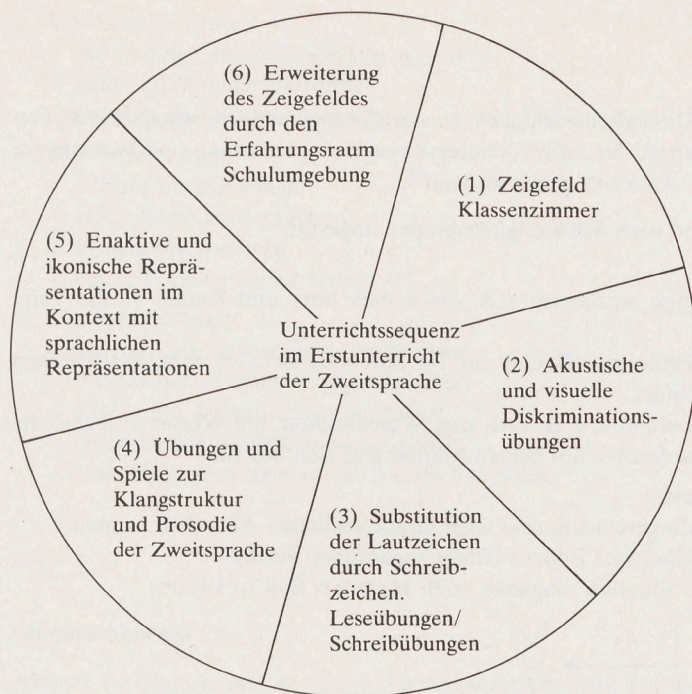
Auch an der Elternsprache kann sich eine um Verständigung bemühte Unterrichtssprache orientieren. Eltern gebrauchen gegenüber kleinen Kindern keine eingebetteten Sätze, sie sprechen langsamer, setzen sehr deutliche Intonationskonturen und halten die Pausen zwischen den Sätzen länger.

Neue Wörter verwenden sie meist nur innerhalb eines bekannten Satzrahmens. Im Text vorausgehende Satzteile werden nicht pronominalisiert, sondern wieder in der ursprünglichen Form mitgeteilt. Satzteile werden häufig wiederholt oder paraphrasiert³⁵.

Didaktischer Schwerpunkt: Methodenintegrative Verfahrensweise

Methodischenintegrative Verfahrensweise im Erstunterricht der Zweitsprache meint das Ineinander und Miteinander von Sprachlernen (Semantisieren und Phonetisieren) und Lesenlernen (später Schreibenlernen), verbunden mit der Aneignung elementaren Sachwissens, sprachlichen und vorsprachlichen Handelns und dem Erlernen landeskundlicher Besonderheiten. Jede einzelne Unterrichtssequenz soll Anteile des methodenintegrativen Spektrums in abgestimmter Form enthalten:

- (1) Im Zeigefeld des Klassenzimmers (das durch Abbildungen künstlich erweitert ist) lernen die Zweitsprachlerner
 - elementare Wortbedeutungen,
 - elementares Sachwissen,
 - elementare Handlungsformen.
- (2) Die Zweitsprachlerner üben sich im Diskriminieren von akustischen und visuellen Zeichen als spielerischer Vorstufe zur Diskriminierung von artikulierten Lauten und von Buchstaben.
- (3) Die Zweitsprachlerner üben sich im Segmentieren von Lautzeichen und in der Substitution der Lautzeichen durch Schreibzeichen. Wandtafel, Magnettafel, Setzleiste, Setzkasten und Übungsblätter zum Einkleben von Buchstaben und Buchstabengruppen sind die Arbeitsgeräte. Mit dem Schreibenlernen kommen Schreibhefte und Übungsblätter für Schreibübungen hinzu.
- (4) Die Zweitsprachlerner lernen in großer Zahl Kinderverse, Abzählreime, Kinderlieder, Wortabwandlungsspiele und Zungenbrecher auswendig (auch wenn sie – übrigens wie die deutschen Kinder auch – den Sinn solcher Verse nicht immer ganz verstehen), um die Klangstrukturen und die Prosodie der deutschen Zweitsprache besser wiedergeben zu können.
- (5) Alle symbolischen (ist gleich sprachlichen) Repräsentationen stehen im steten Wechsel und Ausgleich mit enaktiven und ikonischen Repräsentationen, also mit Malarbeiten, mimischen und anderen Spieletüden und mit den Pflichten in der Klassengemeinschaft. Dadurch wird die schwierige symbolische (= sprachliche) Repräsentationsform in den rechten pädagogischen Kontext eingebunden.
- (6) Das Zeigefeld Klassenzimmer wird erweitert durch den Erfahrungsraum Schule und Schulumgebung, um Handlungs- und Verhaltensformen in der Öffentlichkeit (Aufschriften, Geschäfte, Berufe, Verkehr, Institutionen) zu beobachten, zu identifizieren und zu versprachlichen. Sachlernen und Sprachlernen bilden eine didaktische Einheit.



Didaktischer Schwerpunkt: Übungsformen im Anschluß an den Erstunterricht in der Zweitsprache

Die im Erstunterricht in der Zweitsprache erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen in zahlreichen und vielfältigen Aufgaben und Übungen gefestigt und erweitert werden. Jedes solide Sprachlehrwerk für Deutsch als Zweitsprache bietet folgende Übungsformen und Aufgaben in größerer Zahl an:

Zuordnungsaufgaben,

- um Laut-/Schreibformen mit den richtigen Wortbedeutungen zu verbinden
- um Sprachverständnis und Sachlogik zu prüfen
- um sinnvolle (satzförmige) Wortketten zu bilden
- um Oberbegriffe zu ermitteln
- um dialogische Sprachformen im Frage- oder im Antwortteil zu ergänzen.

Auswahlübungen,

- um korrektes Verhalten, z. B. im Straßenverkehr, bewußt zu machen
- um Wortbedeutungen, Wortkategorien und Sprachhandlungen eindeutig zu bestimmen.

Verbesserungsübungen, wobei die Fehler – gleich welcher Art – dem Zweitsprachlerner ins Gesicht springen müssen.

Zusammensetzübungen auf der Basis von Einzelbuchstaben, von Sprechsilben oder von Wortbildungseinheiten (Lexeme und Morpheme).

Ergänzungsübungen zur Komplettierung eines angefangenen Sprachstücks.

Zeichen-Zeichen-Übertragungen, z. B. von ikonischen Piktogrammen in Wortzeichen.

Umformungsaufgaben setzen bereits Kenntnisse aus der Wort- und Satzbildung voraus.

Sprachlernspiele, in denen häufig ein Sprachnormenverstoß herausgefunden werden muß oder in denen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten über Wettspiele herausgefordert werden.

Leistungsmessung

Die Schüler sollen ihre Darstellungsfähigkeit in der Zweitsprache in unterschiedlichen Sprachhandlungen nachweisen: Sie sollen handelnd reagieren, zuordnen und bezeichnen, mündliche und schriftliche Auskunft geben können³⁸.

Die einzelnen Testteile sind nach Schwierigkeitsgraden abgestuft.

1. Handelnd reagieren:

- Leichte kurze Aufträge ausführen, z.B. Dreh dich bitte um! Komm an die Tafel heraus!
- Längere Aufträge ausführen, z.B. Geh zur Tür und öffne sie! Geh zum Waschbecken und wasch dir die Hände!
- Mehrere Aufträge ausführen, z.B. Geh zum Waschbecken, hol Wasser und gieß die Blumen! Geh zur Garderobe, hol deinen Mantel und zieh ihn an!

2. Zuordnen und Bezeichnen:

- Die Bilder einer Bildergeschichte sind nach ihrem zeitlichen Ablauf zu ordnen.
- Vier Sprechblasen sollen vier Bildern richtig zugeordnet werden.
- Auf eine sprachliche Situation reagieren, z. B. Mehmet's Ball ist kaputt.

Mehmet ist groß.
 Mehmet ist schnell.
 Mehmet ist traurig.
 Mehmet ist blond.

} → ○
 ○
 ○
 ○
 ○

3. Sprechen:

- Nachsprechen:
 Wörter
 kurze Sätze
 zwei kurze Sätze
- Antworten:
 Fragesätze, die mit einem Fragepronomen eingeleitet werden, beantworten, z. B. Wo wohnst du? Wie heißt du? Wo bist du geboren?
- Nacherzählen:
 Der Schüler versucht, eine kurze Geschichte, die aus vier bis fünf Sätzen besteht, nachzuerzählen.

4. Schreiben:

- Abschreiben: einzelne Wörter
 mehrere kurze Sätze
- Nach Diktat schreiben:
 einzelne Wörter
 mehrere kurze Sätze
- Zu einer Bildvorlage schreiben
 Rede und Gegenrede der abgebildeten Personen schreiben;
 eine einfache Bildergeschichte niederschreiben.

Der Bewertungsbogen stellt fest:

1. Der Schüler kann

- leichte kurze Aufträge verstehen
- längere Aufträge verstehen
- mehrere, hintereinander formulierte Aufträge verstehen

2. Der Schüler kann
 - die Abfolge einer Geschichte verstehen
 - Bild und Sprache zuordnen
 - Sprache und Sprache zuordnen
3. Der Schüler kann
 - Wörter nachsprechen
 - kurze Sätze nachsprechen
 - Fragen beantworten
 - einen Vorgang nacherzählen
4. Der Schüler kann
 - Wörter und Sätze richtig abschreiben
 - Wörter nach Diktat richtig schreiben
 - Sätze nach Diktat richtig schreiben
 - einen Dialog schriftlich wiedergeben
 - eine Bildergeschichte schriftlich nacherzählen

Literaturhinweise

- Akpınar, Ü./López-Blasco, A./Vink, J.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandaufnahme und Praxishilfen. München 1977
- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München, 2. Aufl. 1979
- Birnkott, K. u. a.: Mein türkisches Dorf. AGG-Materialien 10 (1975), S. 113–168
- Boos-Nünning, U.: Situationsanalyse. In: Boos-Nünning, U./Reich, H. H./Hohmann, M.: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976 (Konrad-Adenauer-Stiftung: Studien zur Kommunalpolitik, Bd. 14)
- Boos-Nünning, U./Hohmann, M.: Probleme des Unterrichts in der Grund-Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen. In: Hohmann, M. (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf, 3. Aufl. 1980, S. 26 ff.
- Council for cultural co-operation (Hrsg.): Straßburg 1980. Dossiers for the intercultural training of teachers. Socio-cultural information:
- | | |
|--------------|---------------------|
| Belgien: | (DECS/EGT [79] 103) |
| Dänemark: | (DECS/EGT [79] 106) |
| Frankreich: | (DECS/EGT [79] 109) |
| Niederlande: | (DECS/EGT [79] 117) |
| Schweden: | (DECS/EGT [79] 121) |
- The socio-cultural situation of migrants and their families:
- | | |
|--------------|---------------------|
| Belgien: | (DECS/EGT [79]104) |
| Dänemark: | (DECS/EGT [79] 107) |
| Frankreich: | (DECS/EGT [79] 110) |
| Niederlande: | (DECS/EGT [79] 118) |
| Schweden: | (DECS/EGT [79] 122) |
- Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.): Ausländerkinder in der Schule (Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung, 6 Einheiten). Tübingen 1980
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland: Muslimische Kinder in evangelischen Kindergärten. Diskussionspapier vom 1. 8. 1980
- Essinger/Hellmich/Hoff (Hrsg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts. 1981
- Felix, S. W.: Natürlicher Zweitspracherwerb: Ein Überblick. In: Studium Linguistik 4/1977
- Fthenakis, W. E.: Modellversuch zur Förderung deutscher und ausländischer Kinder im Elementarbereich. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München 1979
- Hohmann, M. (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976
- Hurst, M.: Integration und Entfremdung. Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes. In: Sozialarbeit 1974

- Jeggle, U. u. a.: Die Kinder der Gastarbeiter. In: Müller, H.: Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974
- Lörcher, G. A.: Mathematikkenntnisse ausländischer Schüler zu Beginn der Hauptschule. In: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik, H. 5 (1981a), S. 22–32
- Lörcher, G. A.: Mathematische Grundbegriffe. Lexikon für die Schulpraxis mit ausländischen Kindern. Schriftenreihe Lehren und Lernen, S. 21. Villingen-Schwenningen (1981b)
- Mahler, G.: Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Donauwörth 1974
- McRae, V.: Die Gastarbeiter. Daten, Fakten, Probleme. München 1980
- Meiers, K.: Kontrastive Analysen zu den Muttersprachen Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch, Spanisch und Serbokroatisch. In: Praxis Deutsch, Sonderheft '80 (1980b), S. 63–77
- Mellinghaus, G. (Hrsg.): Der fremde Nachbar. Tübingen/Basel 1977
- Meyer-Ingwersen, J. u. a.: Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, 2 Bde. Kronberg/Ts. 1977
- Müller, F.: Erstspracherwerb: Theoretische Ansätze, Methoden, Untersuchungen. In: Studium Linguistik 4/1977
- Müller, H.: Ausländische Kinder – Kinder zwischen zwei Welten. In: Die Grundschule der achtziger Jahre. Bilanz und Perspektiven, hrsg. v. Arbeitskreis Grundschule V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 43/44), Frankfurt/Main 1980, S. 131–138
- Pommerin, G.: Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Bochum 1977
- Praxis Deutsch, Sonderheft '80: Deutsch als Zweitsprache, hrsg. v. Erhard-Friedrich-Verlag, Seelze 1980
- Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971
- Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn/Obb. 1981
- Schmidtko, H. P./Wagner, E.: Pilotprojekt Ausländerkinder in der Schule – Fernstudienmaterial für die Lehrerfortbildung des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen; Einheit A: Verhaltensauffälligkeiten und soziales Lernen. Tübingen 1980
- Schrader, A./Nikles, B. W./Griese, H. M.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts., 2. Aufl. 1979
- Steindl, M.: Deutsch als Zweitsprache. In: Handbuch der Fachdidaktik. Deutsch 1. München 1981
- Steindl, M.: Sprechsprache als didaktische Chance im Zweitsprachunterricht. In: Zielsprache Deutsch 4/1981
- Steindl, M.: Handreichungen für den Lehrer. Sachkunde 2. München 1982
- Tumat/Keudel: Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (III). Kiel 1981
- Weber, H. (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München, 1976
- Wieczerkowski, W.: Frühe Zweisprachigkeit. München 1965
- Wienold, G.: Die Erlernbarkeit der Sprachen. München 1973
- Yletyinen, R.: Probleme der Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern Schwedens als bildungspolitisches Beispiel. Berlin 1978 (Magisterarbeit der TU Berlin)
- Akademieberichte: Die schulische Betreuung ausländischer Kinder. Dillingen 1980

Anmerkungen

- 1 Steindl, M.: Deutschunterricht mit Ausländerkindern – Überlegungen zum Standort der Didaktik der Zweitsprache. In: Monatshefte für die Unterrichtspraxis 5/1979, S. 372–381
- 2 Mahler, G./Kaiser, K. K.: Ausländische Schüler in Grund- und Hauptschulen in Bayern. Kronach/München 1980
- 3 „Ausländerpädagogik“ werden Ausbildungsgänge beispielsweise in den Bundesländern Baden-Württemberg und Hessen genannt, die auf die Unterrichtsarbeit mit Ausländerkindern vorbereiten sollen.
- 4 Maslow, A. H.: Motivation und Personality. New York, 2. Aufl. 1970, S. 43.
- 5 Graf, P.: Lernen in der Zweitsprache als pädagogisches Problem. In: Ausländische Kinder in der Schule. München 1980.
- 6 Röber-Siekmeyer, Ch.: Ausländische Schüler in der Grundschule. In: Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn 1981
- 7 Stöltzing, W.: Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1980
- 8 Stöltzing, W. (1980), S. 22
- 9 Röber-Siekmeyer, Ch. (1981), S. 129

- 10 Wilkins, D. A.: *Linguistics in Language Teaching*. London, 2. Aufl. 1973, S. 154
- 11 Wilkins, D. A. (1973), S. 155
- 12 Steindl, M.: *Deutsch als Zweitsprache*. In: Lehmann/Stocker (Hrsg.) *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*. Deutsch 1. München 1981
- 13 Wode, H.: *Zweitspracherwerb*. In: *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (III)*. Kiel 1981
- 14 Felix, S. W.: *Natürlicher Zweitspracherwerb: Ein Überblick*. In: *Studium Linguistik*, 4/1977, S. 29
- 15 Stölting, W. (1980), S. 21
- 16 Steinmüller, U.: *Begriffsbildung und Zweitspracherwerb*. In: Essinger/Hellmich/Hoff: *Ausländerkinder im Konflikt*. Königstein/Ts 1981, S. 92
- 17 Stölting, W. (1980), S. 21 f.
- 18 Die sprachkontrastiven Hinweise sind entnommen: Steindl, M.: *Handreichungen für den Lehrer. Sachkunde 2. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht*. München 1982
- 19 Götze, B.: *Was erschwert Ausländerkindern das Erlernen der deutschen Sprache?* In: *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern*. Bad Heilbrunn 1981, S. 74
- 20 Kuhs/Reich: *Rechtschreibprobleme türkischer Schüler*. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft 1980*
- 21 Götze, B. (1981), S. 75
- 22 Z. B. Weinrich, H.: *Für eine Grammatik mit Augen und Ohren, Händen und Füßen – am Beispiel der Präpositionen*. Opladen 1976. Helbig/Buscha: *Kurze deutsche Grammatik für Ausländerkinder*. Leipzig 1976, S. 163 ff.
- 23 Eine lange Liste von „Anweisungen und Aufforderungen“ ist bei Meyer-Ingwersen, J. nachzulesen: *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Kronberg/Ts., S. 324 ff.
- 24 Götze, B. (1981), S. 77
- 25 *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16. Juli 1981*, S. 568
- 26 Oomen, J.: *Grundwortschatz für Ausländerkinder*. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft 1980*, S. 37 ff.
- 27 Hohmann, M. (Hrsg.): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf 1976, S. 105
- 28 Priesemann, G.: *Zur Theorie der Unterrichtssprache*. Düsseldorf 1971
- 29 Butzkamm, W.: *Einführung in die Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. In: *Zielsprache Deutsch*, 4/1980, S. 6
- 30 Augustinus: *Bekenntnisse*. Stuttgart 1977, Universalbibliothek Nr. 2791, S. 39 f.
- 31 Winkler, Ch.: *Beziehung von Intonation und Syntax*. In: *Sprache der Gegenwart*. Düsseldorf 1974, S. 197 f.
- 32 Bruner, J. S.: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart 1971.
- 33 *Der Übergang von Kindergarten zur Grundschule*. Herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Donauwörth, 12. Aufl. 1980
- 34 Felix, S. W. (1977), S. 29
- 35 Müller, F.: *Erstspracherwerb: Theoretische Ansätze, Methoden, Untersuchungen*. In: *Studium Linguistik* 4/1977, S. 20 f.
- 36 Meiers, K.: *Überlegungen zur Praxis eines ersten Lese-Schreibunterrichts mit Ausländerkindern*. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft 1980*, S. 52
- 37 Meiers, K. (1980), S. 52
- 38 Tumat, A. J.: *Zur Bedeutung des Hörverstehens und zu den Problemen der unterrichtlichen Umsetzung*. In: *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (III)*. Kiel 1981, S. 125 f.

Michael Steindl

MATHEMATIK

MATHEMATIK

T. Ziele und Aufgaben

Im Mathematikunterricht der Grundschule lernen die Kinder, Sachverhalte ihrer Umwelt mit Hilfe von Zahlen zu erfassen, einfache räumliche Vorstellungen aufzubauen, und erwerben grundlegende mathematische Denkweisen. Der Unterricht soll zu sicherem und geläufigem Rechnen mit Zahlen und Größen in den vier Grundrechenarten führen. Schlußfolgerndes Denken wird vor allem beim Lösen von Sachaufgaben angebahnt und geschult. Der Mathematikunterricht fördert die Erziehung zu Genauigkeit, Sachlichkeit und Selbstkontrolle.

Wenngleich Zahlen und Größen zum Begreifen der Welt viel beitragen, sollte schon dem Grundschulkind deutlich werden, daß dem mathematischen Erfassen der Lebenswirklichkeit Grenzen gesetzt sind.

2. Hinweise zum Unterricht

Der Mathematikunterricht knüpft an die Erfahrungen der Schüler an. Er weckt durch Spiel, handelnden Umgang mit Dingen und den Einsatz von Arbeitsmitteln die Freude am eigenen Tun und führt so an vielfältige und interessante Fragestellungen und Lösungsformen heran. Der Unterricht verbleibt in der Grundschule wesentlich im Bereich des Anschaulichen. Formalisierungen sollen behutsam vorgenommen werden; sie müssen der Altersstufe und Klassensituation angemessen sein. Der natürliche Sprachgebrauch der Kinder ist zu berücksichtigen.

Besondere Aufmerksamkeit erfordern die vier Grundrechenarten. Die Schüler müssen die Rechengänge verstehen und durch regelmäßiges Üben und Wiederholen Sicherheit gewinnen. Abwechslungsreiche Aufgabenstellungen und vielfältige Übungsformen stehen im Dienst beweglichen rechnerischen Denkens. Individuelle Förderung berücksichtigt Begabungs- bzw. Leistungsunterschiede, darf aber keineswegs zur Bildung starrer Lerngruppen führen.

Lernziele und -inhalte sind verbindlich, nicht jedoch ihre Abfolge innerhalb einer Jahrgangsstufe.

Übersicht

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Grundlegende mathematische Fähigkeiten	1. Addieren und Subtrahieren bis 20 (Wiederholung und Sicherung)	1. Rechnen bis 100 (Wiederholung) Einmaleinssätze mit 3, 6, 9; 7	1. Rechnen bis 1000 (Wiederholung und Sicherung)
2. Die Zahlen bis 9	2. Die Zahlen bis 100	2. Die Zahlen bis 1000 Addieren und Subtrahieren $HZE \pm HZ$	2. Die Zahlen bis zur Million
3. Addieren und Subtrahieren bis 9	3. Addieren und Subtrahieren bis 100	3. Schriftliches Addieren und Subtrahieren $HZE \pm HZE$	3. Schriftliches Multiplizieren mit ein-, zwei- und dreistelligen Zahlen
4. Die Zahlen bis 20	4. Multiplizieren und Dividieren Einmaleinssätze mit 10, 5; 2, 4, 8	4. Multiplizieren und Dividieren $ZE \cdot E$ $ZE \cdot Z \quad HZ \cdot E$ $ZE : E \quad ZE : Z$ $HZ : E \quad HZ : Z$	4. Schriftliches Dividieren durch ein- und zweistellige Zahlen
5. Die Zehnerzahlen bis 100 Rechnen mit Geld	5. Größen und Sachaufgaben Längen: m, cm	5. Größen und Sachaufgaben Längen: km, m, dm, cm, mm Hohlmaße: hl, l Gewichte: t, kg, g	5. Sachrechnen
6. Geometrische Grund-erfahrungen	6. Geometrische Grund-erfahrungen	6. Geometrische Grund-erfahrungen	6. Geometrische Grund-erfahrungen

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Grundlegende mathematische Fähigkeiten	
-- Feststellen von Merkmalen	<p>Spielerischer Umgang mit Dingen und Arbeitsmitteln Nachbauen von Figuren, Nachlegen von Mustern Feststellen von Merkmalen an Dingen und Arbeitsmitteln, z. B. Farbe, Form, Größe bei Such-, Tast-, Ratespielen oder Bildbetrachtungen</p> <p>Auswählen nach benannten Merkmalen Verwenden von Merkmalkärtchen zur Kennzeichnung Benützen von Merkmaltabellen zum Eintragen; Ankreuzen gefundener Merkmale</p>
-- Vergleichen und Unterscheiden	<p>Legen von Gegenstandspaaren und -folgen, -- die in einem oder mehreren Merkmalen übereinstimmen -- die sich in einem oder mehreren Merkmalen unterscheiden</p>
-- Zuordnen	<p>Zuordnen durch Zusammenlegen; Verbinden mit Strichen, z. B. Dinge, die notwendig zusammengehören bzw. Dinge, die gut zusammenpassen Zuordnen von Gegenständen zu einem oder mehreren Merkmalkärtchen Zuordnen von Merkmalkärtchen zu Gegenständen</p>
-- nach Vorschrift austauschen und verändern	<p>Legen von Figuren und Mustern, z. B. mit Plättchen Austauschen nach Vorschrift, z. B.: Tausche klein gegen groß Überprüfen von Aufgaben, Suchen der Tauschvorschrift Tauschspiele</p>
-- Sortieren und Zusammenfassen	<p>Sortieren von Dingen nach freier Wahl oder nach Vor- schrift, z. B. Gegenstandsmengen Einfache Sortierspiele Einordnen von Plättchen in Merkmaltabellen</p> <p>Feststellen der Zusammengehörigkeit einzelner Dinge nach Merkmalen oder Gebrauch Eingrenzen, z. B. durch Seile, Reifen, Linien Suchen von Oberbegriffen Zuordnen von Merkmalkärtchen zu abgebildeten Mengen und umgekehrt</p>
-- Ordnen	<p>Ordnen von Dingen nach selbst gefundenen und vorgege- benen Merkmalen und Regeln</p>
2. Die Zahlen bis 9	
2.1 Verstehen der Zahl	
-- als Anzahl	<p>Handlungsgrundlage bilden Dinge der kindlichen Umwelt und verschiedene Arbeitsmittel, z. B. Steckwürfel, Stäbe, Streifen, Plättchen Vielfältiges Anordnen Vergleichen von Anordnungen, z. B. durch Zusammenle- gen, Ordnen in Doppelreihe Sprechweise: mehr, weniger, gleich viele bzw. länger, kür- zer, gleich lang</p> <p>Bilden von Mengen mit gleich vielen Gegenständen (han- delnd und zeichnerisch) Feststellen der Anzahl durch Zählen</p> <p>Lesen und Schreiben der Zahlen bis 9</p>
-- als Maßzahl	<p>Längen verdoppeln, verdreifachen, z. B. mit Stäben und Streifen Gleiche Längen verschieden darstellen</p>
-- als Ergebnis einer Operation	<p>Ausführen von Rechenvorschriften im handelnden Um- gang mit Arbeitsmitteln, z. B.: 2 dazu; 1 weg Finden neuer Zahlen durch Weiterzählen und Rückwärts- zählen in Einer-, Zweier-Schritten Verdoppeln und Halbieren</p>

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

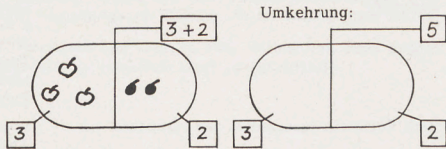
Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

— als Ordnungszahl

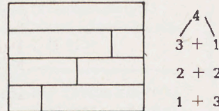
Ordnen von Mengen nach der Anzahl
 Ordnen von Stäben und Streifen nach Länge
 Ordnen von Zahlen in auf- und absteigender Reihe
 Zählen vorwärts und rückwärts
 Bestimmen von Vorgänger, Nachfolger, Nachbarzahlen
 Numerieren von Gegenständen
 Vergleichen von Zahlen mit Hilfe der Zeichen $<$, $>$, $=$
 (gelesen: ist kleiner als, ist größer als, ist gleich)

2.2 Fähigkeit, die Zahlen bis 9 auf verschiedene Weise darzustellen und zu zerlegen

Zuordnen von Streifen und Stäben zu Zahlen und umgekehrt
 Legen und Fortsetzen von Zahlenfolgen mit Streifenmaterial
 Unterscheiden, Gruppieren von Gegenständen und Zuordnen der entsprechenden Zahlen, z. B.



Ausprobieren verschiedener Gruppierungen; Zerlegen mit konkretem Material
 Zusammenschau im Streifenbild, Notieren mit $+$ Zeichen (gelesen: plus), z. B.



3. Addieren und Subtrahieren bis 9

3.1 Verstehen der Addition und der Subtraktion anhand verschiedener Darstellungsweisen

Addieren im Sinne des Weiterzählens bzw. Dazuzählens und Subtrahieren im Sinne des Zurückzählens bzw. Wegzählens, z. B. in Spielsituationen: 3 Schritte vor, 2 Schritte zurück
 Notieren in Reihen, in Tabellen

Nachspielen und Nachlegen von Sachsituationen; Suchen von ähnlichen Beispielen
 Graphisch einfach darstellen, z. B. im Mengenbild oder Streifenbild
 Notieren der Additions- bzw. Subtraktionsaufgaben in Gleichungen; Einführung des Zeichens $-$ (gelesen: minus)

Umsetzen vorgegebener Gleichungen in Spielhandlungen, wie z. B. Einsteigen und Aussteigen; Gewinnen und Verlieren; Verlängern und Verkürzen

3.2 Fähigkeit im Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben

Lösen der Aufgaben zunächst anhand von Arbeitsmitteln bzw. graphischen Lernhilfen, dann auch ohne Lernhilfen

Tauschaufgaben, z. B. $4 + 3 = 7$
 $3 + 4 = 7$

Umkehraufgaben, z. B. $4 + 2 = 6$
 $6 - 2 = 4$

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Additions- und Subtraktionsreihen
 Verdoppeln und Halbieren
 Aufgaben mit einem Platzhalter, z. B.

$$5 + \square = 8$$

$$\square - 2 = 5$$

$$3 + \square < 5$$

Erfinden von einfachen Rechengeschichten zu Handlungen,
 Bildern und vorgegebenen Gleichungen

4. Die Zahlen bis 20

4.1 Fähigkeit, die Zahlen bis 20 auf verschiedene Weise darzustellen, zu ordnen und zu zerlegen

Bündelspiele, z. B. Kinder bilden Dreier- oder Fünferkreise
 Notieren der Anzahl (1. Bündelstufe) gemäß der konkreten Handlung, z. B.



Fünferkreis	Einzelne
1	3

Zehneraustausch, z. B. (Einheits-)Würfeln gegen Stäbe und Eintrag in eine Tabelle
 Erkennen des Stellenwerts der Ziffern
 Lesen und Schreiben der Zahlen von 10 bis 20

Zahlen verschieden zerlegen
 Darstellen als Zehner und Einzelne;
 Notieren in Tabellen, als Summe, Differenz bzw. Gleichung

Legen von Stäben in Form von Treppen und Zuordnen der Zahlen
 Ordnen von Ziffernkärtchen nach der Größe der Zahl
 Zählen vorwärts und rückwärts
 Bestimmen von Vorgänger, Nachfolger, Nachbarzahlen

Gebrauch der Ordnungszahlen

Notieren von Zahlvergleichen mit Hilfe der Zeichen $<$, $>$, $=$

4.2 Fähigkeit im Lösen von Additions- und Subtraktionsaufgaben bis 20

Lösen der Aufgaben zunächst anhand von Arbeitsmitteln bzw. graphischen Lernhilfen, dann auch ohne Lernhilfen

Tausch- und Umkehraufgaben
 Additions- und Subtraktionsreihen
 Vergleich von Rechenausdrücken, z. B. $16 + 3 > 14 + 4$

Aufgaben mit einem Platzhalter
 Verdoppeln und Halbieren

Analoge Aufgaben, z. B. $4 + 3$
 $14 + 3$

Ergänzen auf 10 und 20

Rechnen mit Geld
 Benennen der Münzen und Ordnen nach ihrem Wert
 Umwechselln
 Legen bestimmter Beträge, Notieren als Summe bzw. Gleichung
 Ergänzen

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
5. Die Zehnerzahlen bis 100 Rechnen mit Geld	
5.1 Fähigkeit, Zehnerzahlen darzustellen	<p>Darstellen mit Stäben und Streifen, Zuordnen von Ziffer und Zahlwort Vergleichen der Längen, Verkürzen und Verlängern</p> <p>Darstellen mit Münzen Legen bestimmter Beträge, Notieren und Vergleichen Hinzulegen und Wegnehmen von Münzen in einfachen Sachsituationen Bestimmen des Gesamtwertes Münzwechsel</p> <p>Vergleichen und Ordnen von Zehnerzahlen, z. B. ist kleiner, ist größer als; ist das Doppelte, ist die Hälfte Darstellen des Hunderterers im Überblick</p>
5.2 Fähigkeit, mit Zehnerzahlen zu addieren und zu subtrahieren	<p>Rechnen mit Stückzahlen in Handlungssituationen Deuten von Punktbildern Finden von Analogieaufgaben, z. B. $4 + 5$ $40 + 50$</p> <p>Aneinanderreihen und Verkürzen von Stäben und Streifen (reine Zehner)</p> <p>Legen bestimmter Geldbeträge mit verschiedenen Münzen und Notieren der Zerlegungen Auszeichnen von Waren; Aufstellen einer Preistafel Verkauf von Einzelstücken; Ermitteln des Gesamtpreises bei zwei bis drei Gegenständen</p> <p>Ausfüllen von Tabellen Addieren und Subtrahieren von Geldbeträgen in Gleichungsform, z. B. $60 \text{ Pf} + 20 \text{ Pf} + 10 \text{ Pf} = \square \text{ Pf}$ $90 \text{ Pf} - 30 \text{ Pf} = \square \text{ Pf}$</p>
6. Geometrische Grunderfahrungen	
6.1 Erfassen räumlicher Beziehungen	<p>Laufspiele: verschiedene Richtungen, Wege, Gruppierungen Such- und Ratespiele: Gegenstände in verschiedenen Lagen Kreis- oder Seilspiele: offene und geschlossene Figuren</p>
6.2 Kennen der Flächenformen viereckig, dreieckig, rund	<p>Sammeln und Sortieren von Gegenständen nach der Form</p> <p>Auslegen von Figuren mit quadratischen, rechteckigen, dreieckigen Plättchen Nachlegen, Fortsetzen, Erfinden von Mustern und Figuren</p> <p>Legen und Aufkleben von Umrißfiguren, z. B. mit einer Schnur</p>

2. JAHRGANGSSTUFE

1. Addieren und Subtrahieren bis 20
(Wiederholung und Sicherung)

1.1 Fähigkeit, Zahlbeziehungen zu erkennen und darzustellen

Finden von Zahlzerlegungen durch handelnden Umgang mit Dingen und Arbeitsmitteln
Notieren als Summe bzw. Gleichung
Überprüfen vorgegebener Zerlegungen, z. B.

$$15 \left| \begin{array}{l} 12 + 3 \\ 20 - 5 \end{array} \right.$$

Lösen von Aufgaben durch Zerlegen in Teilschritte, z. B.

$$\begin{array}{l} 8 + 7 \\ 8 + 2 + 5 \end{array}$$

Zählen in gleich großen Schritten am Zählstreifen
Zuordnen von Ziffernkärtchen

Untersuchen von Zahlmengen, z. B.

Zweierzahlen, Dreierzahlen, Fünferzahlen; gerade und ungerade Zahlen

Vergleich von Zahlen und Rechenausdrücken mit Hilfe der Zeichen $<$, $>$, $=$

$$\begin{array}{l} \text{z. B. } 6 + 9 > 6 + 8 \\ 20 - 5 < 19 - 3 \end{array}$$

1.2 Fertigkeit im Addieren und Subtrahieren bis 20

Vielfältige Übungen, z. B.
Tausch- und Umkehraufgaben

Halbieren und Verdoppeln

Analoge Aufgaben

Ergänzen auf 10 und 20

Vergleich von Rechenausdrücken

Aufgaben mit Platzhalter

Erfinden kleiner Rechengeschichten und Darstellen in Zahlen

Variationsmöglichkeiten in der Darstellung,
z. B. Zählstreifen, Tabelle, Rechentafel;
Rechengeschichten in Bildern und Skizzen

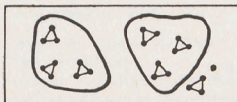
2. Die Zahlen bis 100

2.1 Verstehen der Stellenwertschreibweise
— Bündelung mit 3 oder 5

Bündeln und Entbündeln mit Arbeitsmitteln und zeichnerisch

Übertragen der Ergebnisse in eine Stellenwerttafel

Benennen der Bündel je nach dem verwendeten Material, z. B.



immer 3		
Paket	Schachtel	Dose
2	1	1

— Bündelung mit 10

Bündeln und Entbündeln mit 10 mit Arbeitsmitteln und zeichnerisch

Eintrag in die Stellenwerttafel (Z/E)

Darstellen von Zahlen, z. B. mit Stäben, Streifen, durch Karofelder

Lesen und Schreiben der Zahlen bis 100

Zerlegen von Zahlen in Zehner und Einer

Notieren als Summe und umgekehrt, z. B.

Z	E	
4	6	$40 + 6 = 46$
		$80 + 4 = \square$

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.2 Fähigkeit, Zahlbeziehungen zu erkennen und darzustellen	<p>Sortieren und Zusammenfassen von Zahlen nach verschiedenen Gesichtspunkten und unter Anwendung verschiedener Darstellungsweisen</p> <p>Zählübungen auf- und absteigend Über- und Unterschreiten von Zehnerzahlen Auffinden und Eintragen von Zahlen auf dem Zahlenstrahl Nennen von Vorgänger, Nachfolger, Nachbarzahlen</p> <p>Gebrauch der Ordnungszahlen, z. B. Numerieren von Gegenständen</p> <p>Vergleichen von Zahlen mit den Zeichen $<$, $>$, $=$</p> <p>Fortsetzen und Bilden von Zahlenfolgen, z. B. 15, 20, 25, — — — 45</p> <p>Probierendes Lösen von Aufgaben mit Platzhalter, z. B. $\square > 83$ $38 < \square < 43$</p>
3. Addieren und Subtrahieren bis 100	
3.1 Fähigkeit, zweistellige Zahlen zu addieren und zu subtrahieren — ohne Zehnerüberschreitung	<p>Addieren und Subtrahieren, Halbieren und Verdoppeln, Ergänzen in sachbezogenen Sinnzusammenhängen, auch mit Arbeitsmitteln</p> <p>Vorteilhaftes Rechnen beim Addieren und Subtrahieren, z. B. Analogiebildung, Zahlzerlegung</p> <p>Lösen von Gleichungen mit einem Platzhalter Umkehraufgaben als Probe</p>
3.2 Fähigkeit, zweistellige Zahlen zu addieren und zu subtrahieren — mit Zehnerüberschreitung	<p>Über- und Unterschreiten des benachbarten Zehners Spielhandlungen, wie Auffüllen von Packungen, Regalen usw. Rechenspiele mit Würfeln und Zahlenkarten Übungen am Zahlenstrahl, Lineal oder Maßband</p> <p>Bilden und Ergänzen von Zahlenfolgen, z. B. 57, 54, 51, — — — 36</p> <p>Lösen von Aufgaben mit Zehnerübergang durch geeignete Zahlzerlegungen</p> <p>Lösen von Aufgaben mit einem Platzhalter, z. B. $48 + \square = 55$ $55 + \square < 63$ $\square + 6 = 53$ $34 - \square > 27$</p> <p>Auffinden von Sachsituationen zu Rechnungen</p>
4. Multiplizieren und Dividieren Einmaleinssätze mit 10, 5; 2, 4, 8	
4.1 Verstehen von Multiplikation und Division anhand verschiedener Darstellungen	<p>Tätigkeiten, die zur Multiplikation führen: Eine Handlung mehrmals ausführen, z. B. immer 5 Ordner in 1 Regal, 2 Stifte auf 1 Bank, 4 Hefte auf 1 Tisch Zusammenfassen zu anzahlgleichen Gruppierungen, z. B. Stapel mit je 5 Bechern, Schachteln mit je 3 Beuteln, Kästen mit je 4 Blumentöpfen Notieren der Aufgaben zu den einzelnen Handlungen</p> <p>Deuten von Punktdarstellungen oder Karoefeldern auf verschiedene Arten Malen passender Bilder; Legen von Streifen zu vorgegebenen Aufgaben Zu einer Malaufgabe die Summen notieren und umgekehrt Zerlegen von Zahlen anhand von Steckwürfeln oder Streifen</p>

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

4.2 Fähigkeit im Multiplizieren und Dividieren
Einmaleinssätze mit 10, 5; 2, 4, 8

Tätigkeiten, die zur Division führen:

Aufteilen von Gegenständen, z. B. 20 Zitronen in Netze zu je 5 Stück

Gegenstände gleichmäßig verteilen, z. B. 24 Blumen in 4 Vasen

Notieren der Aufgaben zu den einzelnen Handlungen

Lösen ähnlicher Aufgaben auf zeichnerischer Ebene; Notieren als Mal- und Geteilt-Aufgabe

Für das Aufteilen bzw. Verteilen werden keine gesonderten Sprechweisen eingeübt. Die Sprechweise paßt sich jeweils der Handlung an.

Gewinnen der Einmaleinssätze im behandelnden Umgang mit Dingen und Arbeitsmitteln

Erkunden von Beziehungen durch Zerlegen, Halbieren, Verdoppeln

Zusammenfassen von Zahlmengen, z. B. gerade, ungerade Zahlen; die Vielfachen einer Zahl

Bilden von Reihen, z. B. Zehnerzahlen, Fünferzahlen

Vielfältige Übungen im Multiplizieren und Dividieren, z. B. Tausch- und Umkehraufgaben

Zahlzerlegungen mit Arbeitsmitteln und zeichnerisch (auch Aufgaben mit Rest)

Notieren als Mal- und als Geteilt-Aufgabe

Zerlegen in Teilaufgaben

Aufgaben mit einem Platzhalter

Zuordnen, z. B.

1 Paar	2 Stück	1 Paar	4 DM
2 Paar		4 Paar	

Anwenden verschiedener Darstellungsweisen bei täglichen Übungen

Die gedächtnismäßige Verfügbarkeit der Einmaleinssätze am Ende der 2. Jahrgangsstufe ist unerlässlich.

5. Größen und Sachaufgaben

5.1 Fähigkeit, mit den Längeneinheiten m und cm zu messen und zu rechnen

Vergleichen und Ordnen von Gegenständen hinsichtlich ihrer Länge

Messen mit selbstgewählten Einheiten, z. B. Schritt, Handspanne, Heft, Streifen, Stäbchen

Vergleichen der Ergebnisse in Tabellen

Messen mit Lineal, Meterstab, Meßstreifen

Üben im Ablesen

Zeichnen von Strecken mit dem Lineal

Schätzen und Messen verschiedener Dinge, Notieren in Tabellen

Vergleichen

Ordnen von Meßergebnissen der Größe nach

Notieren von Additions- und Subtraktionsaufgaben zu entsprechenden Handlungen

Vergleichen von Rechenausdrücken und Überprüfen am Lineal bzw. Meßstreifen

Halbieren und Verdoppeln

Finden verschiedener Zerlegungen (Papierstreifen),

z. B. $32 \text{ cm} = 8 \text{ cm} + 8 \text{ cm} + 8 \text{ cm} + 8 \text{ cm}$

$32 \text{ cm} = 4 \cdot 8 \text{ cm}$

$32 \text{ cm} : 4 = 8 \text{ cm}$

Gebrauch der Einheiten in Verbindung mit Sachaufgaben

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
5.2 Fähigkeit, einfache Sachaufgaben zu lösen	<p>Begegnung mit Sachsituationen in Handlungsbildern und Rechengeschichten Nachspielen und Nachlegen mit Arbeitsmitteln, Suchen von ähnlichen Beispielen Zuordnen bzw. Finden zugehöriger Rechenaufgaben</p> <p>Notieren eines Spielverlaufs nach jeder Runde, z. B. Würfelspiel, Spiel mit Zahlenkarten</p> <p>Beschreiben von Sachzusammenhängen anhand von Skizzen und Bildkarten Zuordnen von Zahlen Formulieren von Fragen und Notieren von Aufgaben Suchen und Begründen geeigneter Rechenwege Finden von Möglichkeiten der Überprüfung des Ergebnisses Beantworten der Rechenfrage</p> <p>Erschließen und Bearbeiten kurzer Textaufgaben in entsprechender Schrittfolge</p>
6. Geometrische Grunderfahrungen	
6.1 Fähigkeit, räumliche Beziehungen zu erfassen, zu beschreiben und darzustellen	<p>Orientierungsübungen: Richtungsangaben, Standortbestimmungen, z. B. vorne — hinten, rechts — links zwischen, neben, auf dem Rand, in der Mitte innen — außen oben — unten, über — unter, auf</p> <p>Zusammenfassen von Gegenständen nach ihrer Lage, z. B. innerhalb — außerhalb</p> <p>Übertragen auf die Fläche: Anfertigen einfacher Wegskizzen Beschreiben des Verlaufs, z. B. gerade, krumm, sich kreuzend Markieren von Punkten und Suchen bestimmter Wege</p>
6.2 Kennen der Flächenformen quadratisch, rechteckig, dreieckig, rund	<p>Sammeln und Sortieren von Gegenständen Zusammenfassen von Gegenständen bzw. gezeichneter Figuren gleicher Form</p> <p>Falten, Schneiden, Zeichnen von Grundformen Verwenden der Bezeichnungen Quadrat, Rechteck, Dreieck, Kreis</p> <p>Auffinden und Benennen dieser Flächen an Körpern</p>

ANHANG

Verbindliche Zeichen und Sprechweisen

$<, >, =$	ist kleiner als, ist größer als, ist gleich
$+, -, \cdot, :$	plus (zusammenzählen), minus (wegnehmen), mal (malnehmen, vervielfachen), geteilt durch (teilen, messen)
\square	Platzhalter
E, Z, H, T, ZT, HT, M	Einer, Zehner, Hunderter, Tausender, Zehntausender, Hunderttausender, Million
DM, Pf	D-Mark, Pfennig
km, m, dm, cm, mm	Kilometer, Meter, Dezimeter, Zentimeter, Millimeter
hl, l	Hektoliter, Liter
t, kg, g	Tonne, Kilogramm, Gramm
Std., Min., Sek.	Stunde, Minute, Sekunde
13.05 Uhr	dreizehn Uhr fünf
3,09 m	drei Meter neun Zentimeter

Verbindliche Endformen des schriftlichen Rechnens

1. Zusammenzählen:

$$\begin{array}{r} 147 \\ + 126 \\ \hline 1 \\ \hline 273 \end{array}$$

Sprechweise:

6, 13; 3 an, 1 gemerkt;
3, 7; 7 an;
2;

2. Wegnehmen:

$$\begin{array}{r} 252 \\ - 128 \\ \hline 1 \\ \hline 124 \end{array}$$

Sprechweise:

8 plus 4 gleich 12; 4 an, 1 gemerkt;
3 plus 2 gleich 5; 2 an;
1 plus 1 gleich 2; 1 an;

3. Malnehmen:

$$\begin{array}{r} 463 \cdot 276 \\ \hline 926 \\ 3241 \\ 2778 \\ \hline 127788 \end{array}$$

4. Teilen:

Endform ohne Rest:

$$\begin{array}{r} 426 : 3 = 142 \\ - 3 \\ \hline 12 \\ - 12 \\ \hline - 6 \\ - 6 \\ \hline - \\ \hline \end{array}$$

Endform mit Rest:

$$\begin{array}{r} 5724 : 7 = 817 \text{ R } 5 \\ - 56 \\ \hline 12 \\ - 7 \\ \hline 54 \\ - 49 \\ \hline 5 \end{array}$$

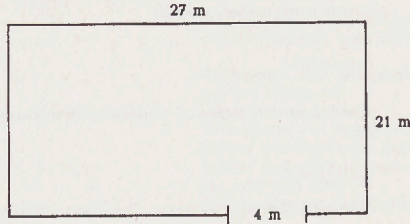
Probe: $\overbrace{817 \cdot 7} + 5 = \square$
 $5719 + 5 = 5724$

Vorschlag für die Darstellung einer Textaufgabe

Herr Gärtner bezahlte für den Zaun um sein Grundstück 2189,60 DM. Die eingezäunte Fläche ist 27 m lang und 21 m breit; 4 m blieben für die Einfahrt frei.

Sein Nachbar hatte für 1 Meter des gleichen Zaunes 21,65 DM bezahlt.

Frage: Wer hat günstiger eingekauft?



Umfang des Grundstücks

$$27\text{ m} \cdot 2 + 21\text{ m} \cdot 2 = 54\text{ m} + 42\text{ m} = \underline{96\text{ m}}$$

Länge des Zaunes

$$96\text{ m} - 4\text{ m} = \underline{92\text{ m}}$$

Preis für 1m Zaun

$$2189,60\text{ DM} : 92 = \underline{23,80\text{ DM}}$$

Preisunterschied je m

$$23,80\text{ DM} - 21,65\text{ DM} = \underline{2,15\text{ DM}}$$

Antwort: Herr Gärtner bezahlte für 1m Zaun 23,80 DM; sein Nachbar hatte je m 2,15 DM billiger eingekauft.

Entgangene Ersparnis

$$2,15\text{ DM} \cdot 92 = \underline{197,80\text{ DM}}$$

Antwort: Herr Gärtner hätte 197,80 DM sparen können.

NR:

$$218960\text{ Pf} : 92 = 2380\text{ Pf}$$

$$\begin{array}{r} -184 \\ 349 \\ -276 \\ \hline 736 \\ -736 \\ \hline -0 \end{array}$$

DM	Pf
23	80
-21	65
<hr/>	
2	15

$$215\text{ Pf} \cdot 92$$

$$\begin{array}{r} 1935 \\ 430 \\ \hline \end{array}$$

$$19780\text{ Pf}$$

Mathematik

Kein anderer Lernbereich der Grundschule war in den letzten 20 Jahren einer so heftigen und allgemeinen Diskussion ausgesetzt wie der Mathematikunterricht, in keinem Bereich hatten Lehrplanänderungen die Lehrer so unvorbereitet getroffen und sie mit Lernzielen konfrontiert, deren Inhalts- und Verhaltenskomponenten ihnen unbekannt und deren unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten ihnen zweifelhaft und wenig kindgemäß erschienen. Dazu kam der Protest der Eltern, für welche die neuen Lerninhalte unverständlich waren und die den lebenspraktischen Nutzen der „Neuen Mathematik“ in der Grundschule unmißverständlich in Frage stellten.

Heute glauben wir zu wissen, daß diese von einer euphorischen Bildungsgläubigkeit ausgelöste „Reform des Mathematikunterrichts“ in der Grundschule überzogen und einseitig war. Trotzdem hat die Ablösung des fast ausschließlich pragmatisch orientierten Rechenunterrichts durch den Curricularen Lehrplan von 1971 den Grundschullehrern ein intensiveres, spezielleres und detaillierteres Wissen hinsichtlich der fachlichen Inhalte der Grundschulmathematik gebracht. Zusammen mit den Erkenntnissen der Lernpsychologie ergaben sich neue und fruchtbare unterrichtliche Möglichkeiten, besonders nachdem die Revision von 1974 inhaltliche Übertreibungen und unkindliche Überforderungen beschnitten hatte.

Der nun vorliegende überarbeitete Lehrplan für die Grundschule von 1981 würde in seinen Grundabsichten falsch interpretiert, wenn Lehrer und Eltern in ihm eine Rückkehr zum Rechenunterricht alter Prägung verstehen würden.

Die Lehrer haben sich im Lauf der vergangenen 10 Jahre in amtlicher und privater Fortbildung mit den von der Fachdidaktik in den Mathematikunterricht der Grundschule eingebrachten neuen Inhalten und Verfahrensweisen auseinandergesetzt. Im Kontext mit den Ergebnissen der psychologischen Grundlagenforschung haben sie erfolgreich Möglichkeiten der didaktischen Aufbereitung gesucht und unkindliche Anforderungen und Darstellungsweisen abgelehnt.

So wurde dann auch im revidierten Lehrplan für den Mathematikunterricht betont, daß der Umgang mit Mengen nur dienenden Charakter habe und daß der Schwerpunkt des Unterrichts im arithmetischen Bereich zu sehen sei. Eine qualitativ detailliertere Lernzielbeschreibung trug ebenfalls zur Verdeutlichung der Absichten des Mathematiklehrplans von 1974 bei. Der beabsichtigte Ausgleich zwischen den fachspezifischen Ansprüchen der „Neuen Mathematik“ und den didaktischen Bemühungen der pädagogischen Praxis beruhigte die Diskussion um den Mathematikunterricht in der Grundschule und erwies sich für Kinder und Lehrer erfolgreich.

Es ergibt sich also die Frage, warum und in welcher Weise der Mathematikunterricht der Grundschule in die Überarbeitung der Lehrpläne 1981 miteinbezogen wurde.

Unsere allgemeine gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation, die eine Rückbesinnung auf bisher vernachlässigte emotionale Werte und soziale Einstellungen bewirkt, verlangt eine deutliche Orientierung aller Unterrichtsgebiete am Kind und an der Pädagogik.

So ist das auffallendste Merkmal des überarbeiteten Lehrplans von 1981 die unverkennbare Berücksichtigung der Eigenart und der Situation des Grundschulkindes und der betonte Vorrang des Erzieherischen vor den fachwissenschaftlichen Ansprüchen.

Für den Mathematikunterricht der Grundschule bedeutet dies, daß die fachlichen Erfordernisse eine pädagogische Ergänzung erfahren mußten. Unkindliche Sprech- und Darstellungsweisen, zu frühe Abstraktion, fachwissenschaftliche Symbolik usw. müssen vor der kindgemäßen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte zurücktreten. Unter diesem Aspekt kann die Grundschule auch kein Ort für die Vorwegnahme von Inhalten und Verfahrensweisen weiterführender Schulen sein.

Der Auftrag des Mathematikunterrichts der Grundschule in der Sicht des Lehrplans 1981

Der Grundschulunterricht soll das noch ichbezogene Kind durch Erweiterung seiner Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit allmählich zu sachlicherer Einstellung und zur *Auseinandersetzung mit seiner Umwelt* führen. Diese umwelterschließende Funktion wird im Lehrplan bei den Vorbemerkungen zum Mathematikunterricht zuerst genannt.

Tatsächlich sind ja Quantitäten und die zwischen Anzahlen herrschenden Beziehungen Fakten, welchen das Kind täglich in mannigfaltiger Weise begegnet. Sie liefern die Motivationen, Fragestellungen und Anschauungsgrundlagen für mathematisches Denken und Begründen. Zahlen und Zeichen müssen dem Kind zunächst als Instrumente zur rationellen und allgemein verständlichen Darstellung und Ordnung mathematischer Sachverhalte in Umweltsituationen begegnen. Der Umwelterfassung dient auch das im Lehrplan stärker betonte Sachrechnen, das lehrgangsmäßig ab der 1. Jahrgangsstufe aufgebaut und erweitert wird.

Im Sinn des Lehrplans 81 soll der Mathematikunterricht vor allem für die Schüler der 1. und 2. Jgst. als Bestandteil des Grundlegenden Unterrichts organisiert werden. Damit wird der *Auftrag der allseitigen Förderung* der kindlichen Fähigkeiten wirksam unterstützt. Aufnahmevermögen und Ausdrucksfähigkeit des Kindes sind quantitativ und qualitativ zunächst noch von den individuellen Vorerfahrungen des Schulanfängers geprägt.

Der Mathematikunterricht der Grundschule übt neben allgemeinen Arbeitshaltungen wie Aufmerksamkeit, Ausdauer, Konzentration, Kritikfähigkeit, Selbständigkeit usw. besonders das Erkennen von Zusammenhängen und das Erfassen von Beziehungen zwischen Objekten und Zahlen. Ordnungen werden erkannt, hergestellt und berücksichtigt, kausales Denken wird angebahnt, räumliches Vorstellungsvermögen gezielt geschult.

Der allseitigen Förderung des Schülers dient auch die Vermittlung unverzichtbarer speziell mathematischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten wie Beherrschung der Grundrechenarten, Einblick in Aufbau und Funktion unseres Zahlensystems, Verstehen und Gebrauchen von Tabellen und Schaubildern.

Der Mathematikunterricht übt von Anfang an fachgerechte, eindeutige und übersichtliche Darstellungsweisen und benützt allgemein verbindliche Symbole. Damit ermöglicht er dem Kind sachgerechte Ausdrucksformen und kann Erfolgserlebnisse vermitteln.

Fachspezifische sprachliche Formulierungen stehen nicht im Vordergrund der unterrichtlichen Bemühung, vielmehr wird der natürliche Sprachgebrauch der Kinder miteinbezogen, allmählich erweitert und fachgerecht entwickelt. Das Kind lernt, einfache Zeichen- und Meßgeräte zu gebrauchen wie z. B. Waage, Maßband, Lineal usw. Damit erwirbt es erste exakte physikalische und grafische Grundtechniken, ohne daß diese thematisiert werden.

Die angestrebte allseitige Förderung des Kindes kann nur im Zusammenhang mit den *erziehlichen Anliegen* des überarbeiteten Grundschullehrplans gesehen werden.

Die Rückbesinnung auf das Kindgemäße möchte vor allem die Lernfreude und Aufgeschlossenheit des Schulanfängers erhalten. Das Kind soll aber auch lernen, selbständig zu arbeiten und seine Ergebnisse kritisch zu überprüfen. Dazu bietet der Mathematikunterricht vielseitige und interessante Möglichkeiten. Die Gelegenheit zu Individualisierung und Differenzierung der Anforderungen schafft gerade bei mathematischen Aufgabenstellungen Voraussetzungen, die für die Vermittlung von Erfolgserlebnissen bei möglichst vielen Schülern notwendig sind.

Die auch künftig unverzichtbaren didaktischen Spiel- und Lernmaterialien regen dabei zu Problemstellungen und Lösungsversuchen an, erlauben aber auch individuelle Abläufe der Abstraktionsschritte und damit ein auf den einzelnen Schüler zugeschnittenes Lerntempo. Daneben erzieht die fachimmanente Forderung nach Genauigkeit und Sachlichkeit in Auffassung, Verarbeitung und Darstellung vorsichtig, aber konsequent, zu Kontrolle und Kritik

der eigenen Leistung und ermöglicht damit einen wesentlichen Beitrag zur *Selbstfindung und Selbstverwirklichung* des Kindes.

Der Mathematikunterricht der Grundschule bietet neben dem Lehrer-Schülergespräch und der Einzelarbeit ganz selbstverständlich auch Spielformen, Partner- und Gruppenarbeit als Unterrichtsverfahren an, Sozialformen, bei welchen das Kind Verhaltensweisen einübt, die über den unterrichtlichen Raum hinaus bedeutungsvoll sind, z. B. Rücksichtnahme, Hilfe leisten und Hilfe erbitten, Verfahren diskutieren, begründen usw.

Konsequenzen für Inhalt und Gestaltung des Mathematiklehrplans für die Grundschule

Da mit dem Lehrplan 74 bereits eine deutliche Distanzierung von den überzogenen fachwissenschaftlichen Forderungen der „Neuen Mathematik“ erfolgte, waren bei der Überarbeitung 1981 keine wesentlichen inhaltlichen Veränderungen notwendig. Einige Verschiebungen von Lerninhalten erfolgten als Ergebnis einer umfassenden Lehrerbefragung aufgrund unterrichtspraktischer Erfahrungen.

Für den Mathematikunterricht in der 1. und 2. Jgst. ergaben sich folgende Veränderungen:

inhaltlich

Neuerungen:

Zur Gewinnung des Zahlbegriffs wird nicht nur der kardinale und ordinale Aspekt betont, sondern die *Zahl auch als Meßzahl* mit Hilfe des *Längenmodells* vorgestellt, wenn z. B. Streifen verdoppelt oder halbiert werden, oder wenn die Kinder feststellen, daß ein 7er Streifen länger ist als zwei 3er Streifen aber kürzer als zwei 4er Streifen.

Als verbindliches Lernziel werden von der 1. Jgst. an *geometrische Grunderfahrungen* einbezogen. Dabei geht es um die Vorbereitung grundlegender Begriffe durch unmittelbare Begegnung mit einfachen geometrischen Figuren durch eigenes Tun und in alltäglichen Erscheinungsformen.

Verschiebungen:

Der Zahlenraum bis 100 wird in der 1. Jgst. nur in reinen Zehnern erarbeitet, die Gewinnung der ZE-Zahlen ist in die 2. Jgst. verlagert.

Bei der Behandlung der Größen wurde die Längeneinheit dm in die 3. Jgst. verschoben.

Die Behandlung von Zeitpunkten und Zeitmaßen wurde thematisch dem Heimat- und Sachkundeunterricht zugewiesen.

Streichungen:

Die Verbindlichkeit für die mengentheoretischen Bezeichnungen (z. B. Element, Menge, Teilmenge . . .) entfällt, die Mengendarstellung mit Hilfe der Mengenklammer tritt nicht mehr im Lehrplan auf.

Mit Ausnahme von „plus“ und „minus“ treten in der Grundschule *keine lateinischen Bezeichnungen* mehr auf.

strukturell

Betonungen:

Der Lehrplan 81 zeigt schon in der vorangestellten Übersicht der Lehrinhalte einen systematischen *Aufbau des Sachrechnens* von der 1. Jgst. an.

Die *enge Verbindung mit Inhalten des Heimat- und Sachkundeunterrichts* soll, wo sie sich sinnvoll anbietet, angestrebt werden.

Einschränkungen:

Die strukturellen Leitbegriffe des Mathematikunterrichts der Grundschule: Mengen, Operatoren, Relationen, Verknüpfungen, Bündelungen werden nicht thematisiert, sondern haben instrumentalen Charakter beim Erwerb von Zahlvorstellungen und der Gewinnung von Einsicht in Zahlssysteme und Zahlbeziehungen. In dieser dienenden Funktion treten sie ausschließlich als Veranschaulichungs-, Handlungs- und Darstellungsmodelle auf.

formell

Lernzielformulierung:

Der Lehrplan 81 verzichtet auf eine Unterscheidung von Lernziel und Lerninhalt und stellt *Lernziele und Lerninhalte* in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit in der *linken Lehrplanspalte verbindlich* vor.

Dabei folgt der Mathematiklehrplan einer der kindlichen Leistungsfähigkeit sorgfältig angepaßten Stufung der Lernziele mit den Formulierungen „Erfahrungen zu“, „Verstehen“, „Erfassen“, „Kennen“, „Fähigkeit“.

Das Lernziel „Fertigkeit“ tritt in der 2. Jgst. nur beim Addieren und Subtrahieren im Bereich bis 20 auf; auf das Lernziel „Beherrschung“ wird im Lehrplan für den Mathematikunterricht der Grundschule ganz verzichtet.

Verbindliche Zeichen, Sprechweisen und Normalverfahren sind in einem *Anhang* zusammengestellt.

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung:

Die rechte Spalte des Lehrplans ist nicht wie im Lehrplan 74 eine bindende Interpretation der Lernziele, sondern als didaktisch-methodische Hilfe für die Unterrichtspraxis konzipiert. Sie soll die sehr offen formulierten Lernziele verdeutlichen, dem Lehrer Möglichkeiten grundschulspezifischer Verfahren und Darstellungsmöglichkeiten zeigen und ihm vorstellen, in welchem Umfang und in welcher Intensität die seit 1971 in die Grundschulmathematik eingebrachten Tendenzen und Praktiken für den Erwerb grundlegender mathematischer Kenntnisse und Fähigkeiten nutzbar gemacht werden können.

Dieser Teil des Lehrplans ist *ausdrücklich als Empfehlung* deklariert und erhebt keinen Anspruch auf Ausschließlichkeit und Vollständigkeit.

Der Handlungsfreiraum des Lehrers im Mathematiklehrplan 1981

In seinem verbindlichen Teil erscheint der überarbeitete Lehrplan für den Mathematikunterricht auf den ersten Blick gegenüber dem Lehrplan 74 stark reduziert und vereinfacht. Dies resultiert aus der Absicht, dem Lehrer nur noch unterrichtliche Schwerpunkte in der Form von Grobzielen vorzugeben und ihm in der didaktisch-methodischen Umsetzung größtmögliche Freiheit einzuräumen.

Die bewußt offene Formulierung und der Verzicht auf die Vorgabe eines Zeitrasters sollen dem Lehrer die Möglichkeit bieten, den Unterricht auf die Situation seiner Klasse einzustellen und ihn so zu gestalten, wie es fachliches Wissen, praktische Erfahrung, psychologisches Einfühlungsvermögen und pädagogische Verantwortung vorschreiben.

Diesen *Handlungsfreiraum* braucht der Lehrer, um Lerndefizite und -schwierigkeiten bei einzelnen Schülern abzubauen, um spielerische und erprobende Unterrichtsphasen einzuplanen und zu nützen, um Unterrichtsinhalte nach eigenen Erfahrungen anzuordnen und zu gestalten.

Allerdings birgt dieser Freiraum auch die Gefahr der Fehlinterpretation. Hat jeder Grundschullehrer die psychologische und didaktisch-methodische Fundierung, fachliches Wissen, unterrichtliche Erfahrung und pädagogisches Geschick, um die in reflektierter Offenheit vorgegebenen Lernziele so zu interpretieren und zu realisieren, daß sie nicht zu einem Minimalkanon schrumpfen, der die wichtigen und fruchtbaren Ansätze der letzten 10 Jahre ignoriert?

Es wäre falsch, den überarbeiteten Lehrplan 1981 als einen reduzierten Lehrplan zu sehen. Er muß vielmehr als eine Erweiterung im Sinn der Pädagogisierung des Unterrichts, besonders auch des Mathematikunterrichts verstanden werden. Auch aus dieser Sicht wäre es ein fundamentaler Irrtum, auf das zu verzichten, was sich die Lehrer in den vergangenen Jahren in oft nicht einfachen Lernprozessen als didaktisches Instrumentarium erarbeitet haben, wie z. B. die strukturellen Leitbegriffe des Mathematikunterrichts und ihre Darstellungsmöglichkeiten (z. B. Mengendiagramme, Pfeilbilder . . .), die integrative Behandlung von Lerninhalten (z. B. Zusammenhänge bei Addition und Subtraktion), die Entwicklung von Begriffen und Verfahren auf operativer Basis (z. B. Zahlbegriff als Anzahl, Ordnungszahl, Zahl als Ergebnis einer Operation, Zahl als Maßzahl).

Um Fehlinterpretationen oder unvermeidbaren Simplifizierungen vorzubeugen, bedarf der überarbeitete Lehrplan für den Mathematikunterricht der Grundschule der didaktisch-methodischen Ausdeutung und der breiten Diskussion innerhalb der Lehrerschaft.

In der Abfolge der Lernziele muß der Mathematikunterricht naturgemäß fachimmanente Gesetzmäßigkeiten folgen, die auch ein Lehrplan beachten muß. Dies gilt für die Jahrgangsstufen 1 und 2 jeweils bei den Lernzielen 1 mit 4 uneingeschränkt, weil sie ausschließlich arithmetische Inhalte betreffen, bei welchen ein lehrgangsmäßiger Aufbau unumgänglich ist.

Das Lernziel 5 bezieht sich in der 1. Jahrgangsstufe als Anwendung des Rechnens mit reinen Zehnerzahlen auf die Einführung in den Größenbereich Geldwerte. In der 2. Jahrgangsstufe werden im Lernziel 5 die Längeneinheiten m und cm eingeführt und einem eigenen Lernziel die Fähigkeit, einfache Sachaufgaben zu lösen, angestrebt. Gemäß der Grundforderung des Mathematiklehrplans Umwelterschließung kann dies aber nicht bedeuten, daß die Inhalte der jeweiligen Lernziele 5 als Block gemäß der ziffernmäßigen Abfolge behandelt werden. Sie können im Unterricht dann auftreten, wenn sie sich zur Auflockerung des arithmetischen Blocks sinnvoll einschieben lassen, z. B. in der 2. Jgst. nach der Behandlung des Lernziels 2 oder 3.

Rechnen mit Größen und Sachrechnen bietet sich auch in Verbindung mit Inhalten anderer Fächer an. Das Lernziel „Fähigkeit, mit den Längeneinheiten m und cm zu messen und zu rechnen“ könnte z. B. aus Notwendigkeiten des Unterrichts in Textilarbeit/Werken erwachsen.

Aus der Grundintention des überarbeiteten Lehrplans und im Sinn eines richtig verstandenen Grundlegenden Unterrichts wäre es falsch, Sachrechnen als geschlossenen Block zu behandeln. Hier hat der Lehrer die Pflicht, den gegebenen didaktischen Freiraum zu nützen. Die Empfehlungen der rechten Spalte zeigen ihm dabei unterrichtliche Möglichkeiten und einen gestuften, lehrgangsmäßigen Aufbau der Anforderungen.

Auch die in beiden Jahrgangsstufen bei Lernziel 6 angestrebten geometrischen Grunderfahrungen müssen nicht als Block und nicht zu Ende des Schuljahrs eingeplant werden.

Hier bietet es sich ebenfalls an, die Lernbereiche dort anzusiedeln, wo sie sich mit anderen

Unterrichtsgebieten verbinden lassen, z. B. LZ 6.1 der 1. Jgst. mit Inhalten des Sportunterrichts, LZ 6.2 mit Textilarbeit/Werken oder mit Kunsterziehung.

Für den zeitlichen Umfang der einzelnen Lerninhalte wurde im Lehrplan bewußt auf Vorgaben verzichtet, um dem Lehrer alle Möglichkeiten der Abstimmung auf die Lernbedürfnisse der Grundschüler, insbesondere der Schulanfänger offenzulassen.

Der in den Grundlegenden Unterricht der ersten beiden Jahrgangsstufen integrierte Mathematikunterricht wird auch in seinem zeitlichen Umfang von anfangs nur kurzen Phasen bis schließlich zur vollen Unterrichtsstunde zunehmen. Der folgende Vorschlag kann daher nur grobe zeitliche Orientierungsmarken beabsichtigen:

1. Jahrgangsstufe

Lernziel 1	Grundlegende mathematische Fähigkeiten (auch Einübung von Arbeitstechniken und Sozialformen des Unterrichts)	6 Wochen
Lernziel 2	Die Zahlen bis 9	6 Wochen
Lernziel 3	Addieren – Subtrahieren bis 9	5 Wochen
Lernziel 4	Die Zahlen bis 20	8 Wochen
Lernziel 5	Die Zehnerzahlen bis 100 Rechnen mit Geld	5 Wochen
Lernziel 6	Geometrische Grunderfahrungen	3 Wochen

2. Jahrgangsstufe

Lernziel 1	Addieren und Subtrahieren bis 20 (Wiederholung und Sicherung)	4 Wochen
Lernziel 2	Die Zahlen bis 100	5 Wochen
Lernziel 3	Addieren und Subtrahieren bis 100	8 Wochen
Lernziel 4	Multiplizieren und Dividieren (Einmaleinssätze mit 10, 5, 2, 4, 8)	6 Wochen
Lernziel 5	Größen und Sachaufgaben	6 Wochen
Lernziel 6	Geometrische Grunderfahrungen	5 Wochen

Frei ist der Lehrer aber vor allem in der methodischen Gestaltung seines Unterrichts. Die Empfehlungen in der rechten Spalte beinhalten Vorschläge und Beispiele, die als Interpretation der Lernziele und als Anregung für den Lehrer gedacht sind. Der Lehrer soll aber seine Erfahrung und sein Geschick miteinbringen und nützen. Schul- und klasseneigene Lern- und Arbeitsmittel, die klassenspezifische Situation, die individualisierenden und differenzierenden Maßnahmen, das Zusammenspiel eines Lehrerkollegiums und besonders die Persönlichkeit des Lehrers sind unterrichtliche Komponenten, die ein Lehrplan nur durch die Gewährung eines Entscheidungs- und Handlungsfreiraumes berücksichtigen kann.

Den Lehrer aber verpflichtet dieser Freiraum zu pädagogischer Verantwortung und kritischer Auseinandersetzung mit Lernzielen und Lerninhalten des Lehrplans. Ein solches Verständnis pädagogischer Freiheit fördert die gerade im Bereich Mathematik der Grundschule unerläßliche Innovation, Diskussion und Revision von Inhalten und Methoden.

Kritische Stellungnahme zum überarbeiteten Lehrplan 81 für den Mathematikunterricht der Grundschule (1. und 2. Jahrgangsstufe)

Da 1974 bereits eine Revision des Mathematiklehrplans von 1971 die an der Fachwissenschaft orientierten, unkindlichen und überzogenen Inhalte und Formalismen abgetragen hatte, waren beim Entwurf des nun vorliegenden Lehrplans 81 keine wesentlichen inhaltlichen Veränderungen erforderlich.

Positiv zu bewerten ist die deutlich erkennbare Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und die bewußte Einplanung eines Handlungsfreiraums für den Lehrer. Hilfreich sind sicher auch die interpretierenden, detaillierten Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung.

Die Einbeziehung des Bereichs Mathematik in den Grundlegenden Unterricht der 1. und 2. Jahrgangsstufe ist nicht nur als unterrichtsorganisatorische Möglichkeit zu verstehen, sondern entspringt der Grundtendenz des Gesamtlehrplans: Umwelterschließung und Pädagogisierung des Unterrichts. Zugleich beachtet der Mathematiklehrplan aber auch den fachlich bedingten lehrgangsmäßigen Aufbau der Lerninhalte. Dies zeigt auch die vorangestellte zusammenfassende Übersicht über die inhaltlichen Grobziele aller vier Jahrgangsstufen. Mengenbildung, -darstellung und -verknüpfung sind wie die Bündelungsübungen nicht mehr eigenständige Lerninhalte, sondern werden im Sinn der Variation von Veranschaulichungsmöglichkeiten für die Erarbeitung der arithmetischen Grundkenntnisse (z. B. Zahlaufbau, Rechenoperationen, dekadisches System) genützt und haben ausschließlich dienende Funktion. Als weitere Darstellungsvariante wurde das Längenmodell in den Lehrplan verbindlich einbezogen (1. Jgst., LZ2,1).

Rechengesetze werden nicht verbalisiert, sie sollen den Kindern in Handlungserfahrungen einsichtig werden und dienen vor allem dem vorteilhaften und kontrollierenden Rechnen. Fachlich bedeutsam und didaktisch außerordentlich fruchtbar ist auch die im Lehrplan 81 erkennbare Betonung des Gleichungsaspekts und die Verwendung von Platzhaltern. Sie wirken einem einseitigen Ergebnisaspekt entgegen und geben Raum für erprobende und individualisierende mathematische Lernverfahren, z. B.

Ergebnisaspekt:

$$8 + 4 = 12$$

Gleichungsaspekt:

$8 + 4 = 9 + 3$	$8 + 4 = 20 - 8$
$7 + 5$	$19 - 7$
$6 + 6$	$18 - 6$
$10 + 2$	$17 - 5$
$4 + 8$	$16 - 4$
usw.	usw.

$$8 + 4 > \square$$

Lösungszahlen: 0, 1, 2, ... 11

$$8 + 4 < \square$$

Lösungszahlen: 13, 14, 15 ...

Bei der Behandlung von Größen sind in der 1. Jahrgangsstufe nur die Währungseinheiten DM und PF, in der 2. Jahrgangsstufe die Längeneinheiten m und cm verbindlich einzuführen, die allgemein kaum verwendete Einheit dm wurde in die 3. Jahrgangsstufe verwiesen. Die Thematisierung des Sachrechnens in jeder Jahrgangsstufe zielt von Anfang an auf eine intensive Behandlung im Sinn eines lehrgangsmäßigen Aufbaus. Von Spielhandlungen und Rechengeschichten über die Arbeit an einfachen Aufgaben, komplexeren Sachzusammenhängen bis zu offenen Fragestellungen sollen die Kinder schrittweise lernen, mathematische Probleme in Sachaufgaben zu erkennen, zu formulieren und Lösungswege zu suchen, zu

finden und zu bewerten. Dabei orientiert sich das Sachrechnen an der Erfahrungswelt der Kinder und – wenn möglich und sinnvoll – an Inhalten des Heimat- und Sachkundeunterrichts.

Zu begrüßen ist auch die Aufnahme geometrischer Lernziele in den Kanon der verbindlichen Inhalte für die 1. Jahrgangsstufe. Damit wird die Bedeutung des Bereichs Geometrie von Anfang an betont. Außerdem bietet gerade die Einbeziehung geometrischer Grunderfahrungen in den Unterricht viele Möglichkeiten für beobachtendes und entdeckendes Lernen in unmittelbarer Anschauung und Eigentätigkeit der Kinder.

In seinem Streben nach Kindgemäßheit und Stoffbeschränkung gibt der Mathematiklehrplan 81 aber auch Anlaß zu einigen *negativen Anmerkungen*:

An der Nahtstelle von 1. und 2. Jahrgangsstufe sollten – analog zum Schreib-Leselehrgang – einzelne Lerninhalte nicht unbedingt verbindlich einer bestimmten Jahrgangsstufe zugeordnet werden, wie es beim Aufbau der Zahlen bis 100 geschieht. Hier schreibt der Lehrplan in der 1. Jahrgangsstufe als Grobziel vor: „Die Zehnerzahlen bis 100 / Rechnen mit Geld.“ Soll der Unterricht aber Umwelt- und Sachsituationen einbeziehen, werden zwangsläufig immer auch Zehner-Einer-Zahlen auftauchen (z. B. eine Tüte Schulumilch 35 Pf, Schülerzahl der Klasse 26 usw.). Außerdem drängen erfahrungsgemäß viele Kinder zum Ende des ersten Schuljahres darauf, den Zahlenraum bis 100 ganz zu erfassen und zu benennen. Der Aufbau nur in 10er Schritten stellt für viele Kinder eine Einengung der bereits entwickelten mathematischen Fähigkeiten dar.

Bei diesem Lernziel sollte dem Lehrer, der ja in der Regel die Schulanfänger auch durch die 2. Jahrgangsstufe führt, die Freiheit eingeräumt werden, die zeitliche Behandlung der Inhalte auf den Leistungsstand seiner Klasse abzustimmen. Das Rechnen mit ZE sollte allerdings wie bisher nur im Bereich bis 20 und im Hunderterraum, wie es der Lehrplan vorgibt, nur mit Zehnerzahlen erfolgen.

Das Verständnis des dekadischen Zahlensystems wird durch Bündelungsübungen und -notationen vorbereitet. Daher behandelt der Lehrplan in den Lernzielen 2 und 3 sinnrichtig nur die Zahlen bis 9 und eröffnet den Zahlenraum bis 20 mit Hilfe des Bündelungsmodells. Wenn in der 2. Jahrgangsstufe das Bündeln zum Verstehen der Stellenschreibweise wieder aufgegriffen wird, sollte der Unterricht aber nicht nur ein einziges nichtdekadisches System (3er *oder* 5er-Bündelung) als Veranschaulichungsmodell benützen. Gerade bei der Vermittlung einer mathematisch so fundamentalen Einsicht sollten die Möglichkeiten verschiedenartiger Vorerfahrungen herangezogen werden. Nur aus dem Umgang mit mehreren Positionssystemen kann das Kind das dekadische System als das aus vielen möglichen für uns verbindliche Zahlensystem in seinem Aufbau und seiner Funktion erfassen.

Die Streichungen unkindlicher lateinischer Bezeichnungen findet die Zustimmung jedes Grundschullehrers. Allerdings wird dadurch die Hinführung des Kindes zu einer sach- und fachgerechten Ausdrucksweise nicht immer vereinfacht. Dies gilt vor allem für die auch im umgangssprachlichen Bereich häufig auftretenden Bezeichnungen „Summe“ und „Differenz“. Die im Lehrplan auftretenden Umschreibungen „Rechenaufgabe“ oder „Rechenausdruck“ dienen nicht in jedem Fall einer eindeutigen sprachlichen Darstellung.

Die Fähigkeit, den Zehnerübergang rechnerisch zu bewältigen, ist weder in Lehrplan der 1. noch der 2. Jahrgangsstufe als Lernziel ausgewiesen. Wegen der bekannten Schwierigkeiten, die dieser Lerninhalt für die Kinder bringt und wegen seiner Bedeutung für das mündliche und schriftliche Rechnen hätte beim Grobziel 4 der 1. Jgst. ein weiteres Richtziel mit unterrichtlichen Realisationsvorschlägen der Wichtigkeit dieses Lerninhalts Rechnung tragen können.

Zusammenfassend kann auch aus dem Mathematiklehrplan 1981 für die bayerischen Grundschulen diese Feststellung abgelesen werden:

„Sicher wird es in den 80er Jahren nicht wieder eine Modernisierungswelle geben wie die

zurückliegende der „Neuen Mathematik“, schon gar nicht eine solche, die mit dem Fortschritt der Mathematik als Wissenschaft argumentiert und ministeriell verordnet wird. Gottlob! Eltern und Lehrer sind selbstbewußter geworden. Aber Strömungen sind sehr wohl erkennbar und Tendenzen zeichnen sich ab; diesmal jedoch orientiert an den Bedürfnissen der Schüler, an den Forderungen der Eltern und den Wünschen der Lehrer. Daß man darauf Rücksicht nehmen muß, ist gewiß ein erfreuliches Ergebnis der zurückliegenden ‚Mengenlehre-Diskussion‘.¹

Die Planung der Unterrichtsinhalte nach dem überarbeiteten Lehrplan

Der amtliche Lehrplan setzt in seinen verbindlichen Zielen und Inhalten Orientierungsmarken, die Art und Intensität des Lehrstoffes aufzeigen. In der Präambel wird aber ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der amtliche Lehrplan auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse hin „ergänzt, gewichtet und konkretisiert“ werden muß. Dies bedeutet, daß auch für das Fach Mathematik ein detaillierter Arbeitsplan erstellt werden muß, der die Inhalte unter Berücksichtigung der fachspezifischen Abfolge in einen Zeitraster einpaßt, der aber auch die didaktischen Prinzipien des Unterrichts erkennen läßt und die vorhandenen Arbeitsmittel einbezieht.

Die zeitliche Planung der Lerninhalte ist notwendig, um sie in der richtigen Gewichtung über das Schuljahr zu verteilen, aber auch um einen sinnvollen Wechsel arithmetischer und geometrischer Inhalte zu bewirken. Der Zeitraster soll dabei für den Lehrer eine Orientierungshilfe, aber kein Gängelband bedeuten. Auf jeden Fall soll er die Erreichung aller für die Jahrgangsstufe verbindlichen Lernziele sicherstellen.

In der Retrospektive hilft die Zeiteinteilung dem Lehrer, die Effektivität seines unterrichtlichen Vorgehens kritisch zu prüfen, zeitliche Freiräume zu entdecken und notwendige Korrekturen bei der Erstellung des nächsten Arbeitsplanes einzubringen.

Arbeitsökonomisch scheint es am besten, die Lerninhalte auf 33 bis 35 Unterrichtswochen zu verteilen und jeweils ein DIN A 4 Blatt je Woche zu verwenden. So können erforderliche Korrekturen leicht eingebracht werden, indem nur die jeweils zutreffende Seite geändert werden muß.

Dabei ist es günstig, die Numerierung der Unterrichtswoche, das Datum und evtl. Vermerke zum Unterrichtsverlauf und -erfolg in einer rechten Randspalte einzutragen. Sie kann dann bei Wiedererstellen des Unterrichtsplans vor dem Kopieren abgebogen oder abgeschnitten werden und ist auf diese Weise für das neue Schuljahr wieder als Randspalte zur Verfügung.

Die inhaltliche Gliederung des Unterrichtsplanes folgt dem Mathematiklehrgang. Sie benennt das verbindliche Lernziel und seine Numerierung und ordnet ihm unterrichtsrelevante Feinziele zu. Der im Rahmen des Grundlegenden Unterrichts vorgesehene Gesamtzeitraum von 5 Wochenstunden für den Mathematikunterricht kann dabei als grobe Strukturierungshilfe dienen.

Der handelnde Umgang mit Objekten verschiedenster Art, die zeichnerische Darstellung und die sorgfältige Beachtung der Abstraktionsschritte, Spiel- und Sozialformen des Unterrichts, sowie die Einübung fachspezifischer Arbeitsweisen (z. B. Messen, Lesen von Tabellen . . .) müssen miteingeplant werden. Immer aber ist neben dem fachlichen Gehalt vor allem das Denk- und Lernvermögen und das Arbeitsverhalten der Kinder zu berücksichtigen.

Wo es sich zwanglos anbietet, greift die Unterrichtsplanung Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgebieten auf, z. B. lassen sich leicht Beziehungen zwischen Inhalten des Heimat- und Sachkundeunterrichts LZ 4.1 (2. Jgst.: Fähigkeit, sich auf einem einfachen Grundriß zurechtzufinden) und denen des Mathematikunterrichts LZ 6.1 und 6.2 (geometrische Grunderfahrungen) finden und nützen.

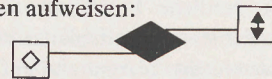
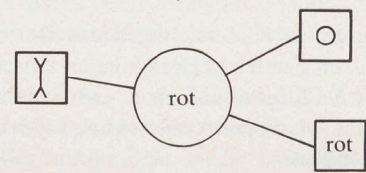
Eine detaillierte Unterrichtsplanung vermeidet Leerlauf, aber auch Hast und Unruhe, erkennt Motivations- und Realisationsmöglichkeiten und läßt Freiräume für differenzierende und individualisierende Unterrichtsmaßnahmen erkennen.

Einem in Unterrichtswochen gegliederten Plan lassen sich auch bewährte Arbeitsunterlagen (Bilder, Arbeitsblätter, Arbeitsmittel, Lernzielkontrollen, Folien . . .) und Anmerkungen über Art, Umfang und Erfolg der angestrebten Teilziele einfügen.

Das Erstellen einer so differenzierten Planung verlangt vom Lehrer pädagogische, fachliche und unterrichtspraktische Erfahrung. Um einen möglichst tragfähigen Plan zu entwickeln, aber auch wegen der Gesamtkonzeption sowohl einer Jahrgangsstufe als auch einer ganzen Schule sollten die Unterrichtspläne von den Lehrern einer Jahrgangsstufe gemeinsam erstellt und mit den Lehrern der unteren oder nächsthöheren Jahrgangsstufen abgesprochen werden. Nur so kann einer zu weit auseinanderlaufenden Interpretation der sehr offen formulierten verbindlichen Lernziele entgegengewirkt werden.

Die nachfolgend dargestellten Auszüge aus einem Unterrichtsplan für die 1. und für die 2. Jahrgangsstufe sollen Vorschläge für die äußere und innere Gestaltung sein:

1. Jahrgangsstufe

Lernziel 1	Grundlegende mathematische Fähigkeiten – Feststellen von Merkmalen	2. Woche 28. 09. 81 bis 02. 10. 81																																																	
<p>1. Zwei Eigenschaften an Gegenständen gleichzeitig erkennen, beachten und benennen</p>	<p>Gegenstände im Klasszimmer nach zwei genannten Eigenschaften erraten Plättchen legen/zeichnen, die zwei Eigenschaften aufweisen:</p>  <p>Plättchen zu Merkmalskärtchen zuordnen</p>	<p>Buch S. 11/12 Plättchen u. Merkmals-symbole</p>																																																	
<p>2. Eigenschaften in einfache Tabellen eintragen und aus Tabellen ablesen</p>	<p>Ankreuzen von Merkmalen in Tabellen:</p> <table border="1" data-bbox="364 1041 693 1197"> <tr> <td></td> <td>△</td> <td>○</td> <td>◦</td> <td>▽</td> <td>◇</td> <td>◯</td> </tr> <tr> <td>Y</td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>↕</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Zu angegebenen Merkmalen Plättchen legen:</p> <table border="1" data-bbox="364 1232 693 1423"> <tr> <td></td> <td>△</td> <td>◇</td> <td>▽</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>△</td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>◇</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		△	○	◦	▽	◇	◯	Y	X	X			X	X	↕			X	X				△	◇	▽				○				X	X		△	X		X			X	◇		X					<p>Buch S. 13 Arbeitsblatt Merkmalssymbole und Plättchen</p>
	△	○	◦	▽	◇	◯																																													
Y	X	X			X	X																																													
↕			X	X																																															
	△	◇	▽																																																
○				X	X																																														
△	X		X			X																																													
◇		X																																																	
<p>3. Alle Merkmale des didaktischen Materials beachten und benennen</p>	<p>Alle Merkmale eines Plättchens feststellen und mit Merkmalsymbolen kennzeichnen:</p> 	<p>Plättchen und Merkmals-symbole Arbeitsblatt</p>																																																	

Lernziel 1	Grundlegende mathematische Fähigkeiten – Feststellen von Merkmalen	2. Woche 28. 09. 81 bis 02. 10. 81
------------	---	--

Plättchen zu gegebenen Merkmalskärtchen

finden:

blau	↑ ↓	△
------	--------	---

- Ein Merkmal verändern, Plättchen zuordnen,
- Ratespiel: Mein Plättchen ist . . .

4. Zeichnen der Merkmalsymbole Benützen der Zeichenschablone	Einüben des Zeichnens mit der Schablone; Zeichnen einzelner Plättchen nach Diktat: „Mein Plättchen ist groß und rund und rot“, . . . Ankreuzen aller Merkmale in einer Tabelle/ Zuordnen von Plättchen zu gekennzeichneten Merkmalen	OH-Folie Arbeitsblatt Zeichenschablone
---	---	--

Im folgenden Beispiel sind wegen der zeitlichen Nähe des Weihnachtsfestes 2 Unterrichtswochen zusammengefaßt, da in dieser Zeit erfahrungsgemäß Unterrichtszeit für Schulfeiern, Laienspielproben u. dgl. benötigt wird.

2. Jahrgangsstufe

Lernziel 5.1	Größen und Sachaufgaben Fähigkeit, mit den Längeneinheiten m und cm zu messen und zu rechnen	12./13. Woche 07. 12. 81 bis 22. 12. 81
1. Direkter Längenvergleich Messen mit freigewählten Maßeinheiten	Vergleichen und Ordnen von Gegenständen hinsichtlich ihrer Länge Messen von Strecken mit selbstgewählten Maßeinheiten: Schrittlängen, Handspannen . . . Messen mit vereinbarten Einheiten, z. B. Bleistiftlängen, Postkartenlängen . . .	Hefte, Bilder, Kalenderblätter usw. Bleistifte, Trinkhalme usw.
2. Kennenlernen der Maßeinheit m, Benützen des Meterstabes	– Messen mit der Maßeinheit m (Klaßzimmer, Schulhof, Turnhalle . . .) – Schätzen von Strecken und Vergleich mit Meßergebnissen (Gruppenarbeit)	Meterstab
3. Kennenlernen der Maßeinheit cm Benützen des Lineals als Meßgerät	– richtiger Gebrauch des Lineals als Meßhilfe – Abmessen von Längen an Objekten – Schätzen von Längen, Nachmessen mit Lineal oder Maßband – Abmessen, Notieren, Vergleichen von Längen gezeichneter Strecken – Zeichnen von Strecken mit dem Lineal	Lineal Arbeitsblatt OH-Folie

Lernziel 5. 5.1	Größen und Sachaufgaben Fähigkeit, mit den Längeneinheiten m und cm zu messen und zu rechnen	12./13. Woche 07. 12. 81 bis 22. 12. 81
4. Einblick in den Zusammenhang der Längenmaße m und cm	<ul style="list-style-type: none"> – 1 m = 100 cm; – Herstellen eines 100 cm-Bandes – Markieren der 10 cm-Abstände – Messen mit dem Maßband und Notieren der Meßergebnisse 	Papierband mit cm-Einteilung Hefteintrag
5. Gebrauch des Maßbandes	<ul style="list-style-type: none"> – Körpergröße von Schülern schätzen, messen, notieren, vergleichen – Länge/Breite von Gegenständen abmessen und als m und cm notieren – Notieren der Abmessungen in einer Tabelle 	Maßband Hefteintrag Arbeitsblatt
6. Rechnen mit den Größen m und cm	Einfassungen, Bilderleisten usw. abmessen und berechnen; Sachaufgaben: Weihnachtspakete verkleben, verschnüren . . .	Details aus dem Klafzimmer: Bilder, Leisten usw. verschiedene Schachteln und Bänder

Lernpsychologische Grundlagen für den Mathematikunterricht der Grundschule

Piagets Forschungsergebnisse und deren didaktische Interpretation durch H. Aebli haben sich durch alle Korrekturen, welche die Lehrplanrevisionen für den Mathematikunterricht seit 1971 gebracht haben, bis heute als gültig erwiesen.

Nach Piaget befindet sich das Kind zur Zeit des Schuleintritts noch in der Phase des voroperativen Denkens und bezieht seine Begriffe auf einer praelogischen Stufe auf unmittelbaren, auf die jeweilige Situation bezogenen Handlungserfahrungen. Die Denkkakte verlaufen nur in der Richtung der konkreten Vollzüge und sind noch nicht in der Vorstellung verfügbar.

Zwar kennt der Schulanfänger im allgemeinen Zahlen und Zahlenamen (meist bis 5), doch überdecken qualitative Merkmale noch die numerischen. Größe der Objekte, Gebrauchsqualitäten, räumliche Ausdehnung und Anordnung der Gegenstände sind Eigenschaften, die die Denkstrukturen des Schulanfängers bestimmen.

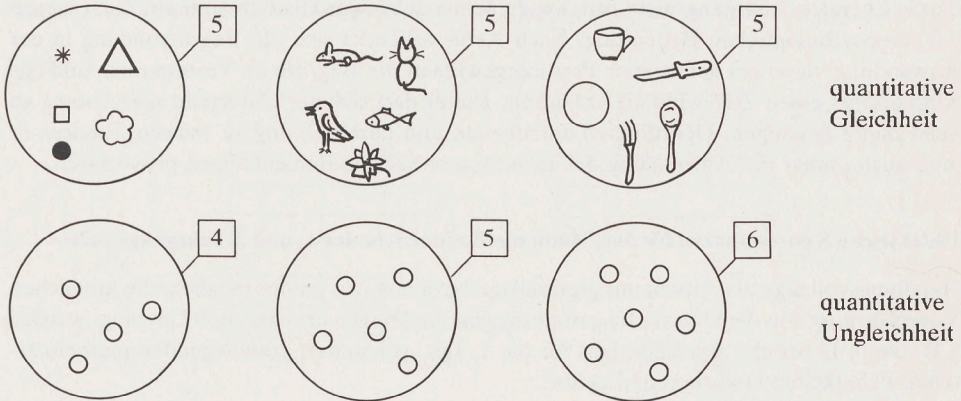
Zur Begriffsgenese kann der Mathematikunterricht die zahlreichen, noch unsystematischen Vorerfahrungen der Kinder heranziehen:

Mengenerfahrungen:	gehört zu – gehört nicht zu . . .
Zahlerfahrungen:	viele – mehr – wenig . . .
Raumerfahrungen:	oben – unten – neben – vor . . .
Formerfahrungen:	gerade – krumm – gebogen – gezackt – rund . . .
Größenerfahrungen:	billig – teuer – leicht – schwer – kurz – lang

Dabei darf die Bedeutung der qualitativen Erarbeitung von Begriffen (z. B. alle Schulsachen, Eßwaren, Besteckteile, rote Plättchen . . .) nicht übersehen werden. Die unterrichtliche Entwicklung qualitativer Beziehungen bereitet die Entdeckung und Sicherung der

quantitativen vor. Dieses Erkennen quantitativer Gleichheiten ist wesentlich für die Genese des Zahlbegriffs. Nach Piaget besteht die Konstruktion der Zahl darin, die Unterschiede auszugleichen; damit vollzieht das Kind in einem operativen Akt gleichzeitig die Zuordnung einer Anzahl zu quantitativen Gleichheiten (Klasse) wie auch die Unterscheidung zu anderen Quantitäten, also Ungleichheiten, und erfährt das Phänomen der Transitivität.

Skizze 1



Transitivität:

$$5 > 4 \text{ und } 6 > 5, \text{ also: } 6 > 4; \quad 6 > 5 > 4$$

$$4 < 5 \text{ und } 5 < 6, \text{ also: } 4 < 6; \quad 4 < 5 < 6$$

Die durch den Unterricht initiierten und gelenkten Erfahrungen bewirken im Kind den Übergang von einer statischen, an die Einzelercheinung gebundenen Anschauung zu Vorstellungen, also gedachten, frei beweglichen Handlungen, zu „Operationen“ im Sinn Piagets, die durch Reversibilität, Assoziativität und Kompositionsfähigkeit gekennzeichnet sind.

Der Mathematikunterricht des ersten und zweiten Grundschuljahres hat diesen Übergang zur Phase des „konkret operativen Denkens“ anzuregen und unterrichtlich zu nützen. Dazu muß er reale Handlungen als Wahrnehmungsgrundlage einbeziehen, denn nur durch Internalisierung individuell vollzogener Handlungen bauen sich Operationen, Nachvollzüge in der Vorstellung auf.

Der Lehrplan 81 für den Mathematikunterricht der 1. und 2. Jgst. geht daher bei jedem Lernziel in den Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung von Vorschlägen zu konkretem Tun aus. Auf dieser Basis gewonnene Erfahrungen werden nach Piaget zu Operationen, die als geistige Vollzüge frei beweglich sind. Klare und bewegliche Begriffe sind dann die Instrumente, die das Kind zur Bewältigung neuer mathematischer Situationen heranziehen kann. Die Begriffsbeziehungen, also die mathematischen Strukturen sind die Bahnen, auf welchen sich die aus dem kognitiven Repertoire abgerufenen Begriffe hin- und herbewegen, einander begegnen, auf ihre Passung bezüglich der neuen Situation erprobt, verworfen oder für richtig befunden werden.

Auf diese Weise entdeckt das Kind mathematische Phänomene und Möglichkeiten:

z. B. dekadische Analogie

$$4 + 3 = 7$$

$$40 + 30 = 70$$

$$400 + 300 = 700 \text{ usw.}$$

(Erforderliche Begriffe und Grunderfahrungen:

Zahlbegriff, Mengenvereinigung, Gleichheitsbegriff, Aufbau und Funktion des dekadischen Zahlensystems)

Für die Anwendung erlernter Begriffe in neuen Zusammenhängen ist zweierlei notwendig: Klare Begriffe müssen vorhanden sein, und das Kind muß diese Begriffe mobilisieren können. Besonders die letztgenannte Forderung ist maßgebend für das Sachrechnen.

Der Lehrplan 81 betont die Bedeutung des Sachrechnens in einem alle Jahrgangsstufen durchziehenden Lehrgang nicht nur wegen seiner lebenspraktischen sondern auch wegen der lernpsychologischen Bedeutung. Nach Aebli vollendet sich die Begriffsbildung in der Anwendung, denn bei gelungener Passung gewinnen die Begriffe an Transparenz, und das Kind erfährt einen Zugewinn an Sicherheit. Daher darf sich der Unterricht von Anfang an nicht damit begnügen, Operationen aufzubauen und durch Übung zu sichern, sondern er muß auch immer die Anwendung des Erlernten in Sachzusammenhängen provozieren.

Didaktische Konsequenzen für den Mathematikunterricht der 1. und 2. Jahrgangsstufe

Handlungsvollzüge als Anschauungsgrundlage beziehen, wo immer möglich, die kindlichen Vorerfahrungen in die Unterrichtsgestaltung ein. An Dingen des täglichen Umgangs werden z. B. die in Lernziel 1 des Lehrplans für die 1. Jgst. genannten grundlegenden mathematischen Fähigkeiten erworben und geübt:

- Feststellen von Merkmalen,
- Vergleichen und Unterscheiden,
- Zuordnen,
- nach Vorschrift austauschen und verändern,
- Sortieren und Zusammenfassen,
- Ordnen.

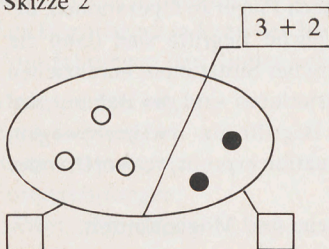
Wo die Dinge aus der Umwelt nicht in entsprechender Anzahl oder in der notwendigen Eindeutigkeit der Merkmale verfügbar sind, bietet sich die Arbeit mit didaktischen Materialien an. Diese Handlungen mit merkmalsarmem Material sind bereits als erste Abstraktionsschritte zu sehen. Plättchen, Streifen, Steckwürfel u. dgl. können auch, auf Papier aufgelegt, mit Stiften umfahren werden und hinterlassen so nach Wegnahme der wirklichen Dinge eine grafische Spur.

Damit ist der nahtlose Übergang von der Ebene des Konkreten zur Ebene der grafischen Veranschaulichung möglich.

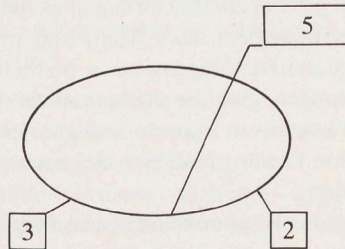
Aber auch das reversible Vorgehen ist durchführbar: Plättchen werden den „Bildern“ wieder zugeordnet und so die Ausgangssituation wiederhergestellt.

Auf das heute angebotene didaktische Material wird im Lehrplan immer wieder Bezug genommen, z. B. 1. Jgst.: LZ 2.2:

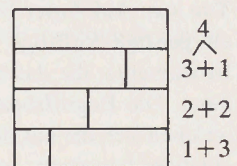
Skizze 2



Zahlen zuordnen



Plättchen zuordnen

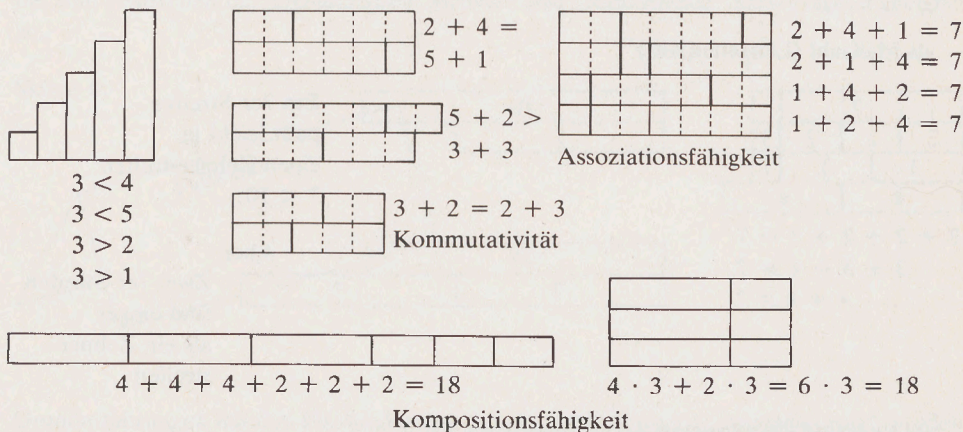


Zerlegungs-
darstellung
mit Streifen

Plättchen mit den Merkmalen Farbe, Form, Größe dienen vorrangig der Erarbeitung pränumerischer Fähigkeiten, lassen sich aber auch zur Veranschaulichung von Zahlstrukturen und ersten Zahlaufgaben gut verwenden.

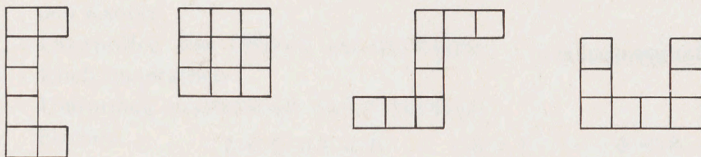
Rechenstreifen zur Repräsentation von Anzahlen und Operationen werden erst verwendet, wenn der Zahlbegriff von allen qualitativen Komponenten gereinigt beim Kind gesichert ist. Sie sind gleichfarbig und veranschaulichen Anzahlen nur durch ihre unterschiedliche, in Einheiten gegliederte Länge. Für die Verdeutlichung von Ordnungs- und Gleichheitsbeziehungen sowie von mathematischen Gesetzmäßigkeiten sind sie besonders geeignet, z. B.

Skizze 3



Steckwürfel erfüllen, zu Stangen bestimmter Länge zusammengefügt, im Grund die gleiche Funktion wie Rechenstreifen. Wegen ihres hohen Aufforderungscharakters sind sie aber vorrangig dort einzusetzen, wo das Kind Figuren und Formen selbst herstellen oder verändern soll, z. B.: Baue mit 8 Steckwürfeln:

Skizze 4



Unverzichtbar sind dreidimensional zu verbindende Steckwürfel bei den Bündelungsaufgaben der 1. Jahrgangsstufe, z. B. LZ 4.1 und der 2. Jahrgangsstufe, z. B. LZ 2.1 und zur Veranschaulichung des Aufbaus nichtdekadischer Zahlssysteme (Würfel, Stangen, Platten . . .).

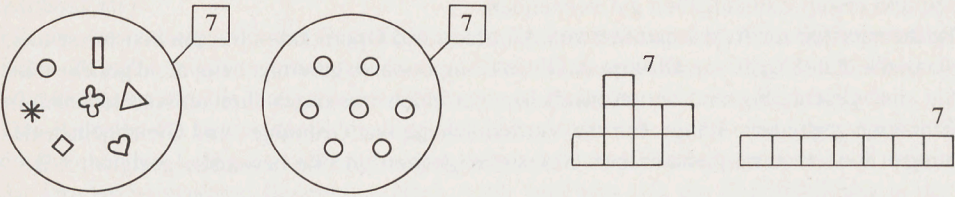
Auch das Zehnersystem läßt sich bis zur Tausenderbündelung gut mit Steckwürfeln darstellen.

Alle hier vorgestellten didaktischen Materialien sollen möglichst nebeneinander im Unterricht eingesetzt werden, weil „das Kind schneller zur Abstraktion kommt, wenn es von verschiedenen Darstellungen und Veranschaulichungen ausgehen kann“².

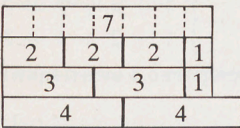
Diesem Prinzip der Variation der Veranschaulichung folgt der Lehrplan auch, wenn er z. B. beim Aufbau der Grundzahlen die Verwendung verschiedener Modelle verbindlich vorschreibt, z. B. Verstehen der Zahl 7.

Skizze 5

– als Anzahl (Mengenaspekt)



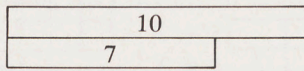
– als Maßzahl (Längenaspekt)



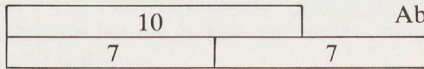
$$2 + 2 + 2 + 1 = 7$$

$$3 + 3 + 1 = 7$$

$$4 + 4 > 7$$

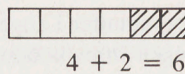
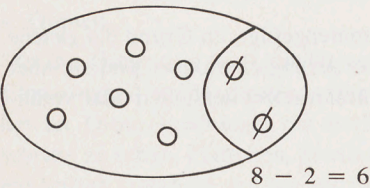


Ein 7er-Streifen
paßt leicht in
einen Zehnerstreifen:
 $7 < 10$;

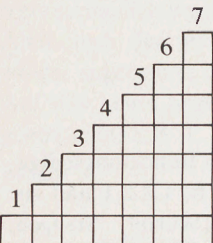


Aber:
Zwei 7er-Streifen
sind länger
als ein Zehner-
streifen

– als Ergebnis einer Operation (Handlungsaspekt)



– als Ordnungszahl (Ordnungsaspekt)



$$5 > 4 \quad 5 < 6 \quad 4 > 3 > 2 > 1$$

$$5 > 3 \quad 5 < 7 \quad 4 < 5 < 6 < 7$$

$$5 > 2$$

$$5 > 1$$

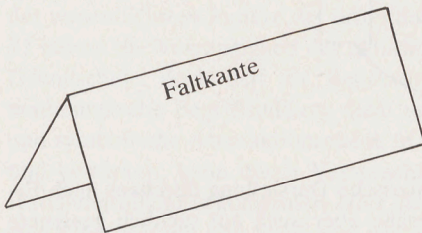
Kinder gewinnen mathematische Einsichten nicht durch das Analysieren von Begriffen, sondern konstruieren die Begriffe und deren Zusammenhänge durch Abstraktion aus einer Vielzahl von Einzelerfahrungen, indem das mathematisch nicht relevante Beiwerk der Handlungen mehr und mehr unbeachtet bleibt. Dieser Abstraktionsprozeß vollzieht sich langsam und bedarf der Stützung durch eine sorgfältige Unterrichtsplanung und -gestaltung, welche die *Stufen der Abstraktionsbildung* berücksichtigt:

- die enaktive Phase = Handlungsebene
- die ikonische Phase = grafische Ebene
- die symbolische Phase = Ebene der fachlichen Zeichen und Sprechweisen

Die Bedeutung der *Handlungsvollzüge* für den mathematischen Lernprozeß wurde bereits angesprochen. Sie soll hier noch einmal bei der Gewinnung geometrischer Grunderfahrungen vorgestellt werden:

Schulanfänger identifizieren eine Gerade meist nur in waagrechter oder senkrechter Lage als „gerade Linie“, eine Gerade in Schräglage wird als „nicht gerade“ bezeichnet. Wir falten also ein Blatt Papier an einer beliebigen Stelle und erhalten mit der Faltkante eine Gerade, die zum Feststellen der Eigenschaften „gerade“ und „nicht gerade“ hervorragend geeignet ist.

Skizze 6:

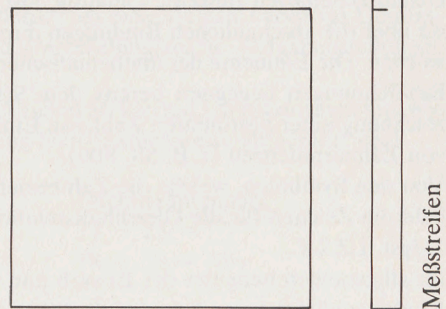


Grunderfahrungen mit den Flächenformen quadratisch, rechteckig, dreieckig, rund, werden ebenfalls durch Tun gewonnen, z. B. Eigenschaft quadratisch:

4 gleichlange Seiten:

- Messen mit Markierung an einem Meßstreifen
- Aufeinanderlegen der gegenüberliegenden Kanten
- Aufeinanderlegen der einander anliegenden Kanten
- Überprüfen von Flächen auf die Eigenschaft quadratisch
- Umformen quadratischer und rechteckiger Flächen

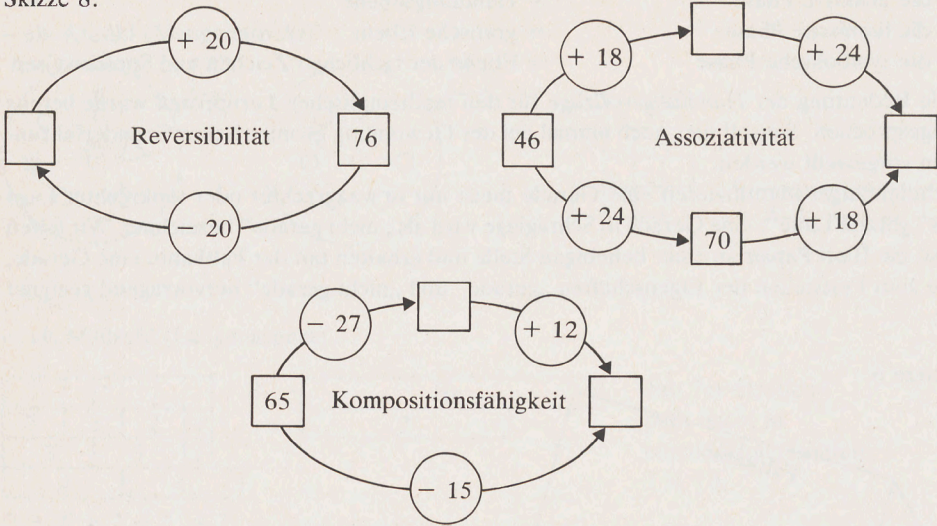
Skizze 7:



Vielfach bietet der Handlungsvorgang den Übergang zur *grafischen Darstellung* ganz zwanglos an, z. B. Umfahren einer quadratischen Packung, Auflegen und Aufzeichnen von Plättchen, Streifen, Würfeln.

Die grafische Veranschaulichung ist kein Ersatz für konkretes Handeln, sie kann aber Vorgänge zeichnerisch fixieren und so jederzeit reproduzierbar machen. Als Abstraktionsschritt verlangt die grafische Darstellung ein weiteres Außer-Acht-Lassen nicht relevanter Qualitäten. Sie dient aber auch – und nicht nur Kindern – als Veranschaulichungshilfe dort, wo die unmittelbare Handlung nicht durchführbar ist, z. B. bei der Veranschaulichung von Sachaufgaben oder zur Darstellung von Zahlen im erweiterten Zahlbereich. In den ersten beiden Jahrgangsstufen werden häufig auch Rechengesetze durch grafische Hilfsmittel verdeutlicht:

Skizze 8:



Als mathematisches Ausdrucksmittel hat die zeichnerische Darstellung durchaus auch Eigenwert. Daher muß von Anfang an auf kindgemäße aber auch auf sachlich geeignete Diagramme sowie auf Eindeutigkeit und Sorgfalt in der Ausführung geachtet werden. Dazu gehört auch der sachgerechte Gebrauch von Hilfsmitteln wie Farbstiften, Lineal und Zeichenschablone.

Nach den in der Präambel zum Bereich Mathematik genannten Zielen und Aufgaben soll der Unterricht zu „sicherem und geläufigem Rechnen mit Zahlen und Größen in den vier Grundrechenarten führen“. Geläufig, also beweglich werden aber Operationen nur, wenn sie über die anschaulichen Bindungen durch Abstraktion zur *symbolischen Ebene* gehoben wurden. Die Elemente der mathematischen Symbolik, Ziffern, Zeichen, Zahlen und verbale Bezeichnungen begegnen bereits dem Schulanfänger. Zahlzeichen stehen für die Kennzeichnung einer bestimmten Zahl von Einzeldingen und notieren als Ziffern Koeffizienten von Zehnerpotenzen (z. B. 80, 800).

Von den Symbolen, welche die Zahlbeziehungen kennzeichnen, lernt das Kind schon sehr bald die Zeichen für die Gleichheitsrelation (=) und für die Ungleichheitsrelation (>, <): 1. Jgst. LZ 2.1.

Im allgemeinen bedeutet der Erwerb und sichere Gebrauch dieser Zeichen für die meisten Kinder zunächst keine Schwierigkeit. Sie sollten jedoch nicht nur beim einfachen Zahlvergleich angewendet werden, sondern mit steigendem Anspruch auch zum Vergleich von Rechenausdrücken und beim Rechnen mit Platzhaltern (siehe 2. Jgst. LZ 1.1, 2.2, 3.2):

Skizze 9:

$$\begin{array}{llll}
 4 + \square < 8 & 4 > 8 - \square & 7 + 6 \bigcirc 8 + 4 & \square > 83 \\
 4 + \square > 8 & 4 < 8 - \square & 19 - 8 \bigcirc 18 - 5 & 65 < \square \\
 & 4 = 8 - \square & & 48 < \square < 55 \\
 & & & 55 + \square < 62 \\
 & & & 34 - \square > 28
 \end{array}$$

In der 1. Jahrgangsstufe befaßt sich das Kind mit den mathematischen Operationen Addieren und Subtrahieren und lernt, sie mit den Zeichen + und - zu symbolisieren. Die 2. Jahrgangsstufe führt das Kind zur Multiplikation und Division und verwendet die Symbole \cdot und $:$.

Symbole für Mengenverknüpfungen und logistische Kürzel werden nicht mehr verwendet. Zwar sind die drei Repräsentationsmöglichkeiten für mathematische Sachverhalte durchaus gleichwertig, doch ist es selbstverständlich, daß beim Schulanfänger die Handlungsebene mehr betont wird und daß mit den umfangreicheren Inhalten und der sich ausdifferenzierenden Abstraktionsfähigkeit des Kindes der Gebrauch mathematischer Symbole in den Vordergrund tritt. Wichtig ist, daß der Unterricht jederzeit auf grafische oder enaktive Hilfen zurückgreift, wenn sich beim Schüler Verständnisschwierigkeiten zeigen.

Der Mathematikunterricht vermittelt mit facheigenen Ausdrucksweisen dem Kind auch verbale Symbole wie Quadrat, Rechteck, Kreis, plus, minus . . . Allerdings meidet der überarbeitete Lehrplan jede unnötige fachliche Bezeichnung u. U. sogar auf Kosten der fachlichen Genauigkeit („Wegnehmen“ bei den verbindlichen Endformen des schriftlichen Rechnens).

Die Überspitzungen des Lehrplan 1971 vor allem im sprachlichen Bereich waren ja einer der wesentlichsten Punkte der öffentlichen Kritik gewesen. Der nun vorliegende Lehrplan 81 betont die Vorrangigkeit des natürlichen Sprachgebrauchs im Mathematikunterricht der Grundschule, doch darf die Bedeutung von sprachlichen Formulierungen auch für die mathematische Begriffsbildung nicht unterschätzt werden. Da sich die enaktive, grafische und symbolische Abstraktionsebene in einem „intermodalen Transfer“ gegenseitig stützen und bestärken, kann durch Versprachlichung mathematischer Sachverhalte durchaus der Handlungsablauf rekonstruiert oder eine Zeichnung erklärt werden und damit gleichzeitig eine Überprüfung und Sicherung der auf abstraktem Wege gewonnenen Ergebnisse sein. Vor allem beim Lösen von Sachaufgaben müssen Angaben notiert, Fragen und Antworten formuliert und aufgeschrieben werden (2. Jgst., LZ 5.2).

Auffallend ist, daß der überarbeitete Lehrplan im Interesse der Kindgemäßheit auf mathematische Formalismen verzichtet und den Gebrauchswert der Mathematik betont. Der eingeplante zeitliche Freiraum soll für Übung und Wiederholung und individuelle Fördermaßnahmen genutzt werden. Die „Neue Mathematik“ hat eine Vielzahl variativer Übungsformen eingebracht, die wir für interessante und abwechslungsreiche Aufgabenstellungen heranziehen können.

Der Lehrplan 81 weist in seinen Empfehlungen an vielen Stellen auf Übungsformen hin, wie sie in einer nur unvollständigen Zusammenstellung hier beispielsweise aufgeführt sind:

Skizze 10: Tausch- und Umkehraufgaben:

$$\begin{array}{ll} 38 + 17 = 55 & 55 - 17 = 38 \\ 17 + 38 = 55 & 55 - 38 = 17 \end{array}$$

Nachbaraufgaben:

$$\begin{array}{l} 77 - 28 = \square \\ 78 - 28 = 50 \end{array}$$

Verändern von Rechenausdrücken:

gleichsinnig:	gegensinnig:
$44 - 27 = 17$	$67 + 32 = 99$
$42 - 25 = 17$	$69 + 30 = 99$

$36 : 12 = 3$	$10 \cdot 8 = 80$
$18 : 6 = 3$	$20 \cdot 4 = 80$

Rechnen mit Tabellen:

	+ 14
27	
	39
62	
73	
	45
	56
	- 14

Arbeit mit Rechengittern:

+	9	6	5	8
6				
4				
8				
7				

+		35		42
18				
		72		84
27			43	
		70		

·	6	4		8
3				
		36		
7			35	
		8		

Übung sichert die Unterrichtsergebnisse, bestätigt und motiviert das Kind. Dazu muß sie aber angemessen und abwechslungsreich sein und in Selbst- oder Fremdkontrolle die erbrachte Leistung bestätigen oder korrigieren.

Die Wiederholung bezieht sich nicht nur auf die fachlichen Inhalte, sondern auch auf erlernte Veranschaulichungsmodelle und Arbeitsweisen. Sie bewirkt den Nachvollzug bereits erlangter Abstraktion, klärt und stützt die erarbeiteten Begriffe und Verfahren und erhält sie abrufbereit für die Bewältigung neuer Probleme.

Zusammenfassung

Der Mathematikunterricht der Grundschule soll dem Kind mathematische Grunderfahrungen, Grundfähigkeiten und Grundkenntnisse vermitteln. Die im Lehrplan 81 für die Jahrgangsstufen 1 und 2 relevanten sollen hier im Überblick aufgezeigt werden:

Grunderfahrungen sind Einblicke und Einsichten in mathematische Situationen und Strukturen:

- Zahlbegriff: Kardinalzahl, Ordinalzahl, Maßzahl, Zahl als Ergebnis einer Operation
- Relationen: Gleichheitsrelation, Ordnungsrelation
- Gesetzmäßigkeiten: Reversibilität, Assoziativität, Kompositionsfähigkeit von Operationen, dekadische Analogie
- Zahlssysteme: nichtdekadische Systeme, Zehnersystem
- geometrische Formen und Beziehungen: Lagebeziehungen, Richtungen, Bewegungen, Linien, Figuren, Formen

Grundfähigkeiten sind Potenzen, die das Kind durch Entwicklung und unterrichtliche Führung erwirbt und die es zur Bewältigung mathematischer Aufgabenstellungen braucht:

- Erkennen von Merkmalen: gerade, gekrümmt, Zehnerzahl, gerade Zahl . . .
- Vergleichen und Unterscheiden: Quadrat, Rechteck, Dreieck, ist gleich . . .
- Zuordnen: Zahlen aus der Einmaleinsreihe mit 5, die Hälfte von usw.
- nach Vorschrift tauschen und verändern: drehen, verschieben, klappen, 10 dazulegen, halbieren, 2 wegnehmen . . .
- Sortieren und Zusammenfassen: Zahlen zwischen 10 und 20, Vierecke, Dreiecke, gerade Linien, nicht gerade Linien
- Ordnen: auf- und absteigend nach Anzahl, Zahlenreihen, Zahlenfolgen, geometrische Figuren nach Zahl der Ecken ordnen
- Zahldarstellung und -zerlegung: Mengenbilder zuordnen, Zahlen gliedern, Zehnerübergang

- Grundrechenarten: Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren
- Gebrauch von Gesetzmäßigkeiten als Rechenhilfe: Kommutativität, Assoziativität, Distributivität
- Schätzen und Kontrollieren: Längen, Figuren, Anzahlen, Rechenergebnisse
- Erfassen, Beschreiben, Darstellen räumlicher Beziehungen: Wegeskizzen, Lageskizzen, Bewegungen, Figuren
- Techniken: Umgang mit Tabellen und Rechentafeln, Entnehmen von Informationen aus Texten, Umgang mit Lineal als Zeichen- und Meßgerät

Grundkenntnisse sind im Gedächtnis gespeicherte, gesicherte und weitgehend automatisierte Inhalte, die zur Bewältigung mathematischer Probleme wieder eingesetzt werden. Naturgemäß hat der Mathematikunterricht der ersten Schuljahre fundamentale Kenntnisse zu vermitteln und zu sichern:

- Aufbau der Zahlreihe: bis 9, bis 20, bis 100
- Operationen im Bereich der Grundzahlen: Mechanisierung von Aufgaben im Bereich bis 10, Zehnerübergang
- Einmaleinssätze: mit 10, 5, 2, 4, 8
- Größen: Münzeinheiten: DM, Pf
Längeneinheiten: m, cm
- Symbole: Ziffern
Relationszeichen =, >, <
Operationszeichen +, -, ·, :
- Geometrische Figuren: Linie, Rechteck, Quadrat, Dreieck, Viereck, Kreis

Die Bedeutung des Lehrers im Mathematikunterricht der Grundschule

Jeder Lehrplan soll als amtliche Richtlinie für den Lehrer eine hilfreiche und verbindliche Vorgabe für die Gestaltung seines Unterrichts sein. Diese Absicht kann aber nur verwirklicht werden, wenn der Lehrer sich mit den Tendenzen und Inhalten des Lehrplans gründlich auseinandersetzt. Dies gilt auch für den vorliegenden Lehrplan für das Fach Mathematik. Gerade in diesem Unterrichtsbereich hatten die zurückliegenden Jahre einschneidende und oft kontroverse Veränderungen gebracht. Die kommenden Jahre sollen der Grundschule eine Konsolidierung und stärkere Pädagogisierung sichern. Dazu bedarf aber auch der überarbeitete Lehrplan 1981 der Interpretation durch den Grundschullehrer.

Nur gründliche Fachkenntnis ermöglicht es ihm, das unterrichtlich Bedeutsame gegenüber weniger wichtigen fachlichen Möglichkeiten zu betonen, pädagogisches Einfühlungsvermögen, unterrichtliche Erfahrung und didaktisch-methodisches Geschick befähigen ihn zur Umsetzung der Vorgaben in die Unterrichtspraxis. Dabei ist er immer auch auf die Zusammenarbeit mit den Kollegen angewiesen und muß bemüht sein, die Ergebnisse seiner unterrichtlichen Arbeit selber kritisch zu werten.

Das von der Bedeutung des Erzieherischen und der Betonung der Kindgemäßheit getragene Konzept des überarbeiteten Lehrplans für den Mathematikunterricht der Grundschule ist in seiner schulpraktischen Realisierung vom persönlichen Engagement und Verantwortungsbewußtsein jedes Grundschullehrers abhängig.

Beispiele für die unterrichtliche Realisierung von Lernzielen

2. Jahrgangsstufe Lernziel 2.1 Verstehen der Stellenschreibweise – Bündelung mit 3

Unterrichtssequenz: Wir bündeln nach der 3er-Regel

Lernziele:

Die Schüler sollen

- die Bündelung als Strukturierungsmöglichkeit größerer Mengen erfahren
- Mengen nach der Vorschrift „immer 3“ bis zur 2. Bündelstufe handelnd gliedern
- die Bündelung bis zur 2. Bündelstufe grafisch durchführen
- die Stellenschreibweise als Notizmöglichkeit für Bündelungsergebnisse kennenlernen
- verstehen, daß bei der Stellenschreibweise der Ziffernwert durch die Position der Ziffer im Zusammenhang mit der jeweiligen Bündelgröße bestimmt wird
- im Stellenwertorder nach dem Dreiersystem dargestellte Zahlen als Einzelelemente handelnd und grafisch darstellen können (entbündeln)

Unterrichtseinheiten:

1. Strukturieren konkreter Mengen durch Handlungsvollzüge und Übertragen in die grafische Darstellung
2. Bündeln von Steckwürfeln und Eintrag der Bündelungsergebnisse in den Stellenwertordner
3. Auflösen in der Stellenwerttafel notierter Bündelungen in Einzelelemente: handelnd und grafisch

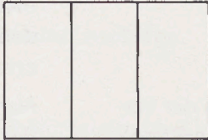
1. Unterrichtseinheit

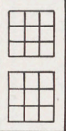


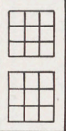


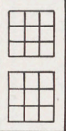


Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
Erfassen der Bündelung als Möglichkeit, größere Anzahlen zu strukturieren	<p><i>Problemfindung</i></p> <p>In der Pause laufen alle Kinder durcheinander. Wie kann der Lehrer am Ende der Pause schnell feststellen, ob alle Kinder da sind?</p> <p>Wir probieren aus, ob durch das <i>Aufstellen in Dreiergruppen</i> das Abzählen wirklich schneller geht.</p> <p><i>Zielangabe:</i> Auch Kaufleute packen oft drei Dinge zusammen, um schneller zählen und verkaufen zu können.</p>	<p>Lehrerfrage</p> <p>Schülervorschläge</p> <p>Schüler laufen im Klasszimmer durcheinander und fassen sich auf Kommando zu Dreiergruppen an den Händen</p> <p>Demonstration: Schokoladenriegel, Milchfläschchen im Dreierpack</p> <p>Schülererfahrungen mit Dreierbündelungen aus der Umwelt</p>

Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
<p><i>1. Teilziel:</i> Bündeln konkreter Gegenstände nach der Regel: „immer 3“</p>	<p>Die Schüler führen <i>handelnd Dreierbündelungen</i> mit verschiedenen Dingen aus. Alle Schüler erhalten die gleiche Anzahl von Einzelementen (25), damit die Bündelungsergebnisse vergleichbar sind. Notieren der Bündelungsergebnisse auf Streifen (z. B. 8 Päckchen, 1 einzelner Gegenstand) <i>Ergebnis:</i> Alle Kinder haben gleich viele Einzeldinge zum Verpacken erhalten.</p>	<p>Partnerarbeit mit Materialien: Haftscheiben (Magnettafel) Kleiderbügel Milchpackungen Bleistifte Steckwürfel Schülerberichte über das Arbeitsergebnis</p>
<p>Zusammenfassen grafischer Elemente zu Dreierbündeln</p>	<p>Herstellen von grafischen Bündelungen durch Strichverbindungen Benennen der Bündelungsergebnisse: . . . Packungen . . . Einzelne</p>	<p>Arbeitsblatt 1</p>
<p><i>2. Teilziel</i> Fortschreitende Bündelung (bis zur 2. Stufe) enaktiv</p>	<p>Manchmal werden sogar Pakungen noch einmal zusammengefaßt <i>Erkenntnis:</i> Auch Bündel können wieder gebündelt werden. Die zu Dreierbündeln zusammengefaßten Einzeldinge werden noch einmal nach der Dreierregel gebündelt.</p>	<p>Impuls: Schachtel mit 3×3 Christbaumkugeln Gitter für 3×3 Blumentöpfe Impuls</p>
<p>Benennen der verschiedenen Bündelungen</p>	<p>Namen für die Bündelungen: Paket, Packung, Päckchen . . . Schachtel, Superpack . . . Bericht der Gruppen über die Bündelungsergebnisse nach Durchführung der 2. Bündelung: 2 Superpack, 2 Packungen, 1 Einzelner Aufschreiben der Bündelungsergebnisse</p>	<p>Schülervorschläge Schülerberichte Notation des Bündelungsergebnisses auf der Streifenrückseite, Streifen zu den gebündelten Dingen legen</p>

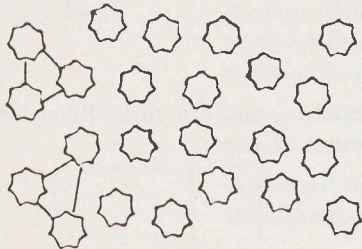
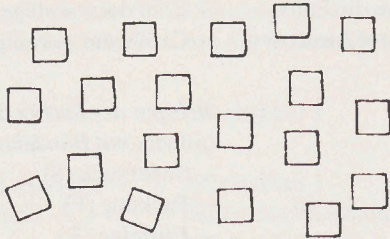
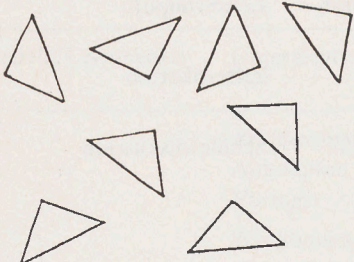
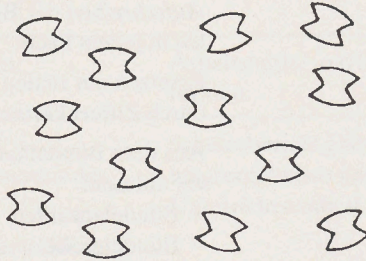
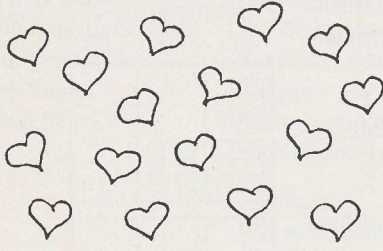
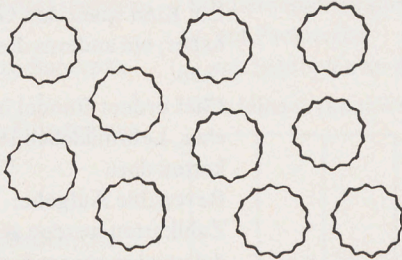

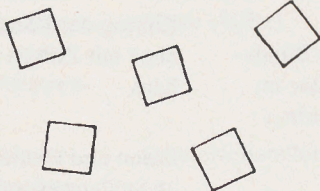
Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
Fortschreitende Bündelung grafisch	Sammeln von Vorschlägen, wie die Dreierbündel auf dem Arbeitsblatt (1) zusammengefaßt werden könnten	Lehrerdemonstration: 3 Dreiergruppen von Schülern mit Seil umfassen
	Zusammenfassen der Dreierbündel durch Schleifen	Arbeitsblatt 1
	Aufschreiben und Lesen der Bündelungsergebnisse	Arbeitsblatt 1 Füllen der Platzhalter Ergebniskontrolle

2. Unterrichtseinheit

Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
	<p><i>Problemfindung</i> Anknüpfen an Erkenntnis des Vortags:</p> <p>Wir können schneller zählen, wenn wir einzelne Dinge bündeln zu Paketen, Superpacks nach der Vorschrift „immer 3“.</p>	Schülerbericht über Bündelungsergebnisse aus der 1. Unterrichtseinheit
Darstellen der Dreierbündelung als Strukturierungsmöglichkeit von Mengen – enaktiv	<p>Bündeln von Milchpackungen zu 3er Päckchen Zusammenfassen zu Superpackungen Einsortieren in das Bündelhaus nach Bündelgrößen</p> <p><i>Zielangabe</i> Wir wollen herausfinden, wie solche Bündelungen leicht aufzuschreiben sind</p>	<p>Schülerdemonstration – mit Packungen – mit Symbolen an der Tafel Bündelhaus (konkret)</p> 
1. Teilziel Bündelung grafischer Objekte bis zur 2. Bündelungsstufe	<p>Wiederholung des grafischen Vorgehens vom Vortag: Zusammenfassen, Einkreisen von Plätzchen, Nußecken, Mohrenköpfen usw.</p> <p>Bei den „Bildern“ sind keine Platzhalter zum Aufschreiben vorgesehen.</p>	<p>OHP und Arbeitsblatt 2 (linke Hälfte)</p> <p>Schülerfeststellung</p>

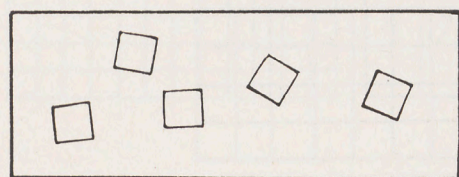
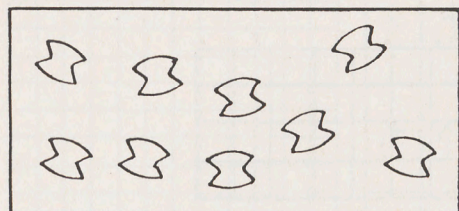
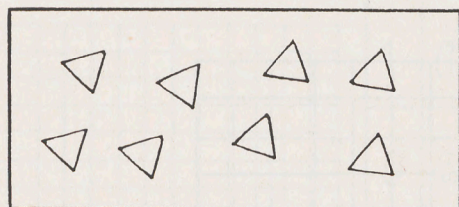
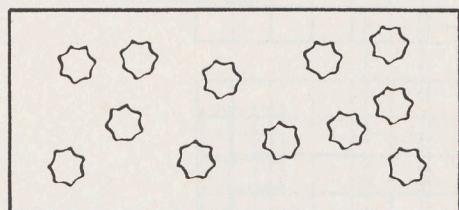
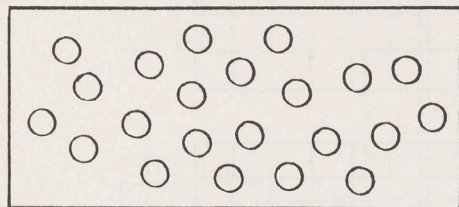
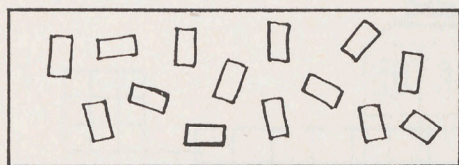
Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen									
<p>2. Teilziel Einsicht in die Funktion des Stellenwertsystems</p>	<p>Wir wollen aufschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zahl der jeweiligen Bündel – Größe der jeweiligen Bündel <p><i>Belegen der Fächer des Bündelordners mit Bündelungsnamen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Superpack (S) – Packung (P) – Einzelne (E) 	<p>Schülervorschläge</p> <p>Beschriften des Bündelordners</p> <table border="1" data-bbox="765 423 971 562"> <tr> <td style="width: 33px; height: 33px;"></td> <td style="width: 33px; height: 33px;"></td> <td style="width: 33px; height: 33px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">S</td> <td style="text-align: center;">P</td> <td style="text-align: center;">E</td> </tr> </table>				S	P	E			
S	P	E									
	<p><i>Aufschreiben</i> der Bündelanzahlen in jedem Fach</p> <p>Ersetzen der realen Bündel durch Ziffernkarten</p> <p>Aus dem Bündelhaus können wir ablesen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bündelanzahlen – Bündelgröße <p>Wichtig: Zahlzeichen in das entsprechende Fach!</p>	<p>Lehrerimpuls</p> <p>Ziffernkarten</p> <p>Schülerdiskussion</p>									
	<p>Ein Kind spielt den Geschäftsinhaber, ein anderes das Lehrmädchen:</p> <p>Chef ordnet Bündel in die Fächer, Lehrmädchen legt Zahlkarten dazu</p> <p>Reversible Aufgabe: Zahlkarten werden gelegt, Bündel werden zugeordnet</p>	<p>Rollenspiel</p> <table border="1" data-bbox="762 1008 965 1333"> <tr> <td style="text-align: center;">S</td> <td style="text-align: center;">P</td> <td style="text-align: center;">E</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td style="text-align: center;">  </td> <td style="text-align: center;">  </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> </table>	S	P	E				2	2	1
S	P	E									
											
2	2	1									
<p>3. Teilziel Notation der Bündelungsergebnisse im Stellenwertordner</p>	<p>Eintrag der Bündelungsergebnisse mit Ziffern in das Bündelhaus</p> <p>Lesen und Deuten der Zahlen im Stellenwertordner</p> <p>Fertigstellung des Arbeitsblattes (Ziffernotation)</p> <p>Besprechung der Ergebnisse</p>	<p>Arbeitsblatt 2 (rechte Hälfte)</p> <p>OHP</p> <p>Partnerarbeit</p> <p>Schüler/Lehrer</p>									

Arbeitsblatt 1

Wir bündeln:	Immer 3
	
<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E
	
<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E
	
<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E
	
<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> E

Arbeitsblatt 2

Wir bündeln immer 3



3		

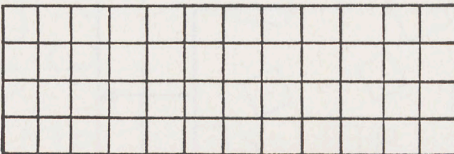
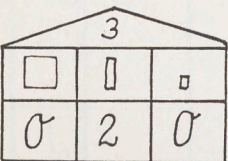
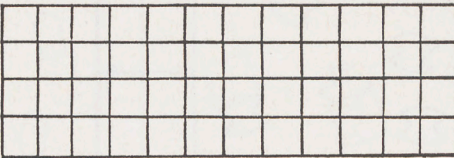
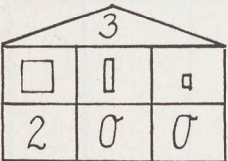
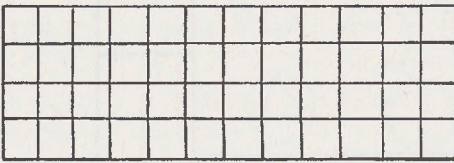
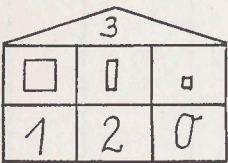
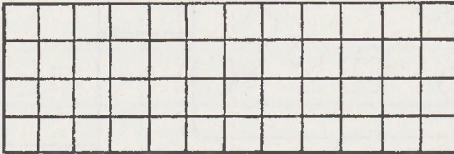
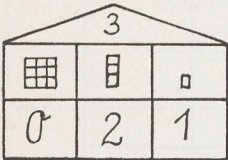
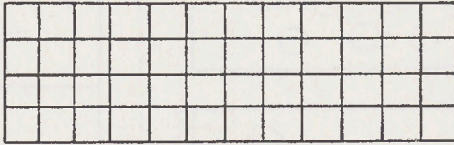
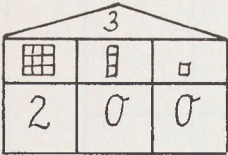
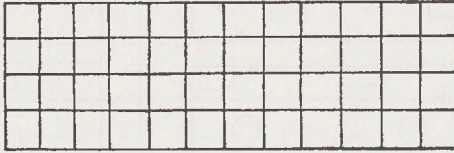
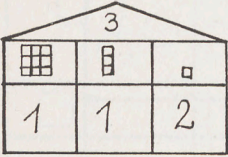
3. Unterrichtseinheit

Entbündeln ziffernmäßig im Bündelhaus dargestellter Bündelungen konkret und grafisch (Arbeitsblatt 3)

Zusammenfassung und Anwendung (Arbeitsblatt 4)

Arbeitsblatt 3

Wir zeichnen als 3er-Bündel



Wir bauen, schreiben und zeichnen
Dreierbündel

The diagram illustrates the construction of a 'Dreierbündel' (triple bundle) on a grid. The bundle is a vertical column of 6 units high, topped with a triangular roof labeled '3'. The top row contains a 2x2 square, a vertical 1x3 rectangle, and a single square. Arrows point to the bundle from various shapes: a 3x3 square, a 3x3 square with one missing, a 3x3 square with two missing, a 3x3 square with three missing, a 3x3 square with four missing, a 3x3 square with five missing, a 3x3 square with six missing, a 3x3 square with seven missing, and a 3x3 square with eight missing.

Below the bundle is a large grid with a central column of numbers:

	1	0	1	
	0	2	1	
	2	0	0	
	0	1	2	
	1	2	2	

2. Jahrgangsstufe: Lernziel 6.2 – Kennen der Flächenform rechteckig

Begründung:

- Klärung des Erfahrungswissens
- Differenzierung des Unterscheidungs- und Verbalisierungsvermögens bezüglich der Bezeichnungen Viereck – Rechteck
- Grundlegung des Begriffes „Rechteck“ zur Unterscheidung der Eigenschaft „quadratisch“
- Gebrauch einfacher Meßhilfen für Rechten Winkel und Seitenlängen
- Erkennen rechteckiger Flächen: konkret – grafisch

Lernvoraussetzungen:

- Die ebenen Flächenformen Viereck, Dreieck, Kreis sind bekannt.
- Das Rechteck (und das Quadrat) wird von den Kindern häufig noch mit der Bezeichnung „Viereck“ belegt.
- Das Rechteck (und das Quadrat) wird in Schräglage noch nicht immer identifiziert.
- Winkel und Geodreieck als Meßhilfe für Rechte Winkel scheidet als nicht grundschulgemäß aus.
- Das Lineal kann zur Kontrolle der Seitenlängen nur beschränkt eingesetzt werden (Messen mit mm erst in der 3. Jgst.).

Lernziele:

- Erarbeitung der Kriterien des Rechtecks: Rechter Winkel, Seitenlänge
- Herstellung und Gebrauch kindgemäßer Meßhilfen
- Herstellen von Rechtecken (konkret)
- Erkennen und Benennen von Rechtecken in der Umwelt

Abgrenzung des Themas:

- Der Rechte Winkel wird nicht definiert.

Weiterführung der Thematik:

- Zeichnen von Rechtecken auf Karopapier
- Unterscheiden und Kennzeichnen grafischer rechteckiger und unregelmäßiger viereckiger Flächen
- Kennenlernen der Flächenform „quadratisch“ als Sonderform des Rechtecks (4 gleichlange Seiten)
- Umformen von Quadraten und Rechtecken durch Falten, Schneiden . . .

Unterrichtsverlauf

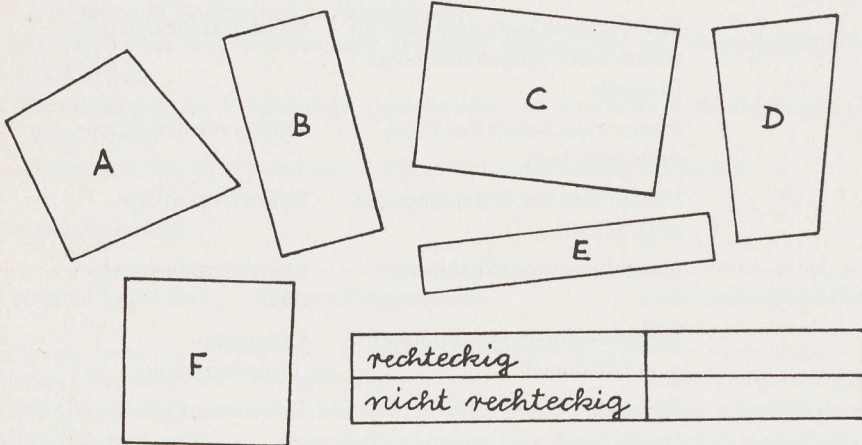
Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
Naives Unterscheiden von unregelmäßigen Vierecken und rechteckigen Formen	<i>Hinführung:</i> Kalenderblätter sollen eingeraht werden.	Bilderrahmen und Kalenderblätter rechteckig und unregelmäßig zugeschnitten
	Manche Bilder sind nicht „schön“ zugeschnitten, wir müssen sie „richtig“ machen.	Provokation

Zielangabe:

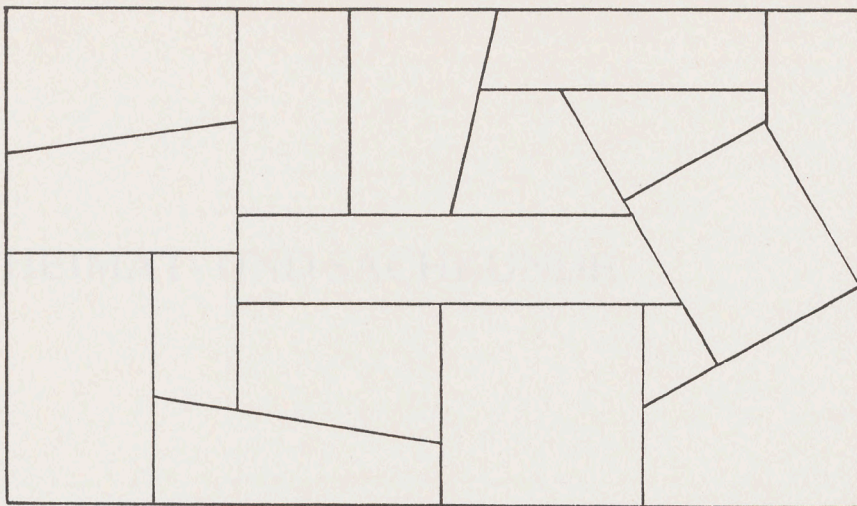
Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
1. Teilziel Prüfen auf die Eigenschaft „rechteckig“	<i>Erarbeitung:</i> Sortieren: Richtige – nicht richtige Bilder	naive Lösungsversuche (Wandtafel)
	Einpassen in den Rahmen: Die Bilder müssen genau geprüft werden.	Schülerfeststellungen
	An Fensterecke, Tür, mit Heft . . . kontrollieren	Lösungshypothesen
	Wir brauchen einen <i>Eckenmesser</i> , damit wir jede Bildecke prüfen können, ob sie richtig ist.	Lehrervorschlag
Erarbeitung des Begriffs „rechteckig“	– Herstellung eines Rechten Winkels – Gebrauch als Kontrollgerät	Falten eines Rechten Winkels aus Papier (OHP) Messen der Ecken
	Unser Hilfsgerät zeigt, ob die Ecken der Bilder richtig sind.	Schülerdiskussion über Brauchbarkeit des Meßgeräts
2. Teilziel Prüfen der Eigenschaft Seitenlänge	<i>Formen mit 4 gleichen Ecken heißen Rechtecke</i>	Tafelanschrift
	Als ihr vorher die Vierecke sortiert habt, habt ihr gar nicht auf die Ecken geachtet!	Provokation
	Ein Rechteck kann man auch an seinen Seitenlängen erkennen: Beispiele	Schülererfahrungen
	Immer zwei Seiten der Figur sind gleich lang.	Schülervermutungen
	Nachprüfen der Seitenlänge (Lineal, Schnur . . .)	Schülervorschläge
	Herstellen eines Hilfslineals	Lehrerdemonstration OHP
	Messen rechteckiger Bilder mit dem Hilfslineal	Faltpapier (Gruppenarbeit)
	Feststellen des Merkmals Seitenlänge	<i>Ergebnis:</i> Im Rechteck sind gegenüberliegende Seiten gleichlang.
3. Teilziel Herstellen von Rechtecken	Rechteckige Flächen herstellen: – Schachteln zerschneiden – Steckwürfelfiguren bauen – Rechtecke auf Lochplatte spannen	Gruppenarbeit: (6 Gruppen) Schachteln Steckwürfel Lochplatten, Stecker, Gum-

Lernziele/Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Arbeitsmittel und Sozialformen
	<ul style="list-style-type: none"> - Streifenpaare zu Rechtecken zusammenfügen - nicht rechteckige Bilder korrigieren - Ausschneiden von Rechtecken aus Karopapier 	miringe Papierstreifen, Büroklammern Hilfswinkel, Schere Papier mit 1 cm Karo, Schere
Zusammenschau der Ergebnisse	<i>Zusammenfassung:</i> Rechtecke haben 4 gleiche Ecken. Die gegenüberliegenden Seiten sind immer gleich lang.	Schülergespräch und Demonstration der Ergebnisse Tafel (mit Klebeband) Arbeitsblatt
<i>Anwendung:</i> Erkennen von Rechtecken	Wenn das Fenster unseres Klauzimmers nicht rechteckig wäre!	Provokation
- in der Umwelt	Rechteckige Figuren - im Klauzimmer - in der Schultasche - beim Hausbau	Benennen von rechteckigen Formen im Alltag
- grafisch	Erkennen, Prüfen, Kennzeichnen rechteckiger Formen	Arbeitsblatt

Wir kennen rechteckige Figuren



Bei rechteckigen Figuren sind



Male bei dem Teppich alle rechteckigen Flächen grün an!

Literaturhinweise

H. Aebli: Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett, 9. Aufl. 1976.

J. Lauter: Methodik der Grundschulmathematik. Donauwörth: Auer 1979.

Barsig/Berkmüller/Sauter: Lehrer in Ausbildung und Fortbildung. Bd. 6. Mathematik in der Grundschule. Donauwörth: Auer 1978.

Anmerkungen:

- 1 H. Besuden: Gegenwärtige Tendenzen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 9. Jhrg., Heft 11/81, S. 443.
- 2 J. Lauter: Didaktische und methodische Schwerpunkte des Mathematikunterrichts in der Grundschule; in: Lehrer in Ausbildung und Fortbildung Bd. 6, Verlag L. Auer Donauwörth 1978; S. 37)

Sophie Feil

HEIMAT- UND SACHKUNDE

HEIMAT- UND SACHKUNDE

1. Ziele und Aufgaben

Die Entwicklung des Kindes in seiner Ganzheit als Person vollzieht sich in einem jeweils bestimmten Lebensraum, der ihm Heimat ist und den es sich im Rahmen seiner Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten zunehmend erschließt. Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen kann. In unserer mobilen Gesellschaft ist dies für alle Kinder besonders wichtig. Heimatverbundenheit schließt notwendig Verantwortung für die Mitmenschen und den gemeinsamen Lebensraum ein. Der Unterricht öffnet deshalb auch den Blick für die kritische Auseinandersetzung mit Unzulänglichkeiten in der Umwelt und zeigt Verbesserungsmöglichkeiten auf.

Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte. Sie vermittelt einfache Kenntnisse und Einsichten über die Heimat: Leben, Arbeit und Glauben ihrer Menschen, Kultur in Gegenwart und Vergangenheit, Wirtschaft, Technik und Verkehr, räumliche Beschaffenheit und Natur. Sie fördert das Erleben von Gemeinschaft, übt soziale Tugenden ein und läßt im Sinne einer ersten politischen Grundbildung Gemeinschaftsaufgaben und Wege zu ihrer gemeinsamen Bewältigung erkennen. Das Kind wird zu differenziertem Erleben, Wahrnehmen und Denken sowie zu selbständigem und verantwortlichem Handeln geführt.

2. Hinweise zum Unterricht

Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an und geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus. Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung. Unterrichtsmittel wie Modelle, Filme und Bilder treten ergänzend, klärend und unterstützend hinzu. Der Lehrerzählung kommt insbesondere bei heimatgeschichtlichen Inhalten Bedeutung zu. Für die Sicherung der Unterrichtsergebnisse ist auch in Heimat- und Sachkunde genügend Zeit einzuplanen.

Der Lehrplan ist in Themenbereiche gegliedert. Die Lerninhalte bedürfen der konkreten Ausformung aufgrund örtlicher Gegebenheiten. Die Reihenfolge der Themenbereiche sowie die Abfolge der Lernziele innerhalb einer Jahrgangsstufe sind nicht verbindlich.

Heimat- und Sachkunde ist in den ersten beiden Jahrgangsstufen Teil des Grundlegenden Unterrichts. In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Heimat- und Sachkunde und anderen Lernbereichen bzw. Fächern, die genutzt werden sollen. Es ist Aufgabe des Lehrers, in Kenntnis des gesamten Lehrplans und je nach Situation seiner Schulklasse Lerninhalte bzw. -tätigkeiten aus verschiedenen Fächern sinnvoll zu verbinden.

Die Lernziele des Lehrplans für Verkehrserziehung in der Grundschule sind vorrangig im Fach Heimat- und Sachkunde zu erfüllen. Die dafür notwendige Unterrichtszeit ist eingeplant.

Die mit einem * gekennzeichneten Lernziele/ -inhalte können behandelt werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Übersicht

Themenbereiche 1./2. Jahrgangsstufe	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe
1. Kind und Schule Kind und Familie	1.1 Schule als neuer Lebensraum 1.2 Erleben von Gemeinschaft 1.3 Bedeutung der Familie 1.4 Wohnen	1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens 1.3 Feste und Feiern in der Familie 1.4 Nachbarschaftliches Zusammenleben
2. Das Kind und sein Tagesablauf Kind und Zeit Kind und Spiel	2.1 Tages- und Wochenablauf 2.2 Die Uhr 2.3 Freude am Spielen 2.4 Spielgegenstände	2.1 Zeitbegriffe 2.2 Die Uhr 2.3 Ablauf eines Jahres
3. Kind und Heimatgeschichte	3.1 Örtliche Feste und Bräuche	3.1 Kulturgeschichtliche Besonderheiten des Heimatortes 3.2 Örtliche Feste und Bräuche
4. Räumliche Orientierung	Siehe Lernziele 1.1 und 1.4	4.1 Einfache Grundrisse
5. Kind und wirtschaftliche Umwelt	Dieser Themenbereich beginnt ab der 2. Jahrgangsstufe	5.1 Beim Einkaufen
6. Kind und Gesundheit	6.1 Körperpflege	6.1 Bedeutsame Ernährungsregeln 6.2 Gefahren im häuslichen Bereich
7. Kind und Natur	7.1 Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter 7.2 Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern * 7.3 Einige Obstarten 7.4 Heimische Vögel im Winter 7.5 Vielfältiges Leben auf der Wiese * 7.6 Haltung eines Kleintieres 7.7 Umgang mit Feuer	7.1 Fortdauer des Lebens im Winter 7.2 Vermehrung von Pflanzen im Zimmer oder Garten * 7.3 Heimische Gemüsearten 7.4 Haltung eines Haustieres * 7.5 Lebensweise eines freilebenden Tieres 7.6 Erfahrungen mit Luft 7.7 Erfahrungen mit Wasser 7.8 Das Thermometer

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Kind und Schule, Kind und Familie	
1.1 Sich in der Schule als neuem Lebensraum zurechtfinden	<p>Miteinander bekanntwerden, z. B. sich vorstellen, von sich erzählen</p> <p>Bekanntwerden mit schulzugehörigen Personen, z. B. bei einem Rundgang</p> <p>Aufsuchen wichtiger Räume in der Schulanlage, Abgehen von Wegen, Zeigen von Ein- und Ausgängen und der Fluchtwege bei Gefahr</p> <p>Allmähliche Gewöhnung an schulische Verhaltensformen: Sich-melden, Zuhören, Ausreden lassen, gegenseitiges Helfen, Lernen allein und in der Gruppe, Verhalten in der Pause</p> <p>Besprechen und üben, wie man Schulsachen pfleglich behandelt</p>
1.2 Erleben von Gemeinschaft	<p>Mit Kindern beten</p> <p>Martinszug</p> <p>Der Nikolaus/Pelzmärtl kommt</p> <p>Geschichten vorlesen</p> <p>Eine Feier, ein Fest mit vorbereiten</p> <p>Namenstags- bzw. Geburtstagsfeier in der Klasse</p>
1.3 Sich der Bedeutung der Familie bewußt werden — Schutz und Geborgenheit, Freuden und Sorgen im alltäglichen Zusammenleben — aufeinander angewiesen sein — einander helfen, ermutigen und trösten	<p>Erzählen von der Familie; Berichten, wer zur Familie gehört und was die Familienmitglieder tun</p> <p>Sprechen über Situationen, bei denen Kinder Schutz und Geborgenheit in der Familie erfahren haben</p> <p>Szenisches Darstellen von Situationen des Aufeinanderangewiesenseins im täglichen Zusammenleben, z. B. ein Familienmitglied ist krank</p> <p>Vorschläge sammeln, wie Familienmitglieder einander helfen und unterstützen können</p> <p>Überlegen, worüber man sich in der Familie freut, welche Sorgen es gibt, wie man damit zurechtkommen kann, wie man ermutigen und trösten kann</p>
1.4 Einfache Kenntnisse über das Wohnen — wo die Kinder wohnen — was zu einer Wohnung gehört — warum eine Wohnung wichtig ist	<p>Gespräch: Was wäre, wenn wir keine Wohnung hätten?</p> <p>Kinder erzählen, wo sie wohnen, benennen Straße und Hausnummer. (Zum Schulweg, siehe Verkehrserziehung)</p> <p>Sprechen über Anlässe, bei denen die Kinder die Bedeutung einer Wohnung (Schutz, Geborgenheit, Ruhe, Gemeinsamkeit und Abgrenzung) erfahren haben</p>
2. Das Kind und sein Tagesablauf, Kind und Zeit, Kind und Spiel	
2.1 Überblick über den Tages- und Wochenablauf — Tageszeiten — Wochentage	<p>Kinder berichten über ihren Tagesablauf in der Schule und daheim.</p> <p>Vergleichen mit dem Tagesablauf des Kindes vor dem Eintritt in die Schule bzw. im Kindergarten</p> <p>Den Tagesablauf in Abschnitte gliedern, z. B. Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend; Tag und Nacht</p> <p>Beobachten der Änderung des Sonnenstandes</p> <p>Hilfen geben für eine günstige Zeiteinteilung am Nachmittag, z. B. Ruhen, Fertigen der Hausaufgaben, Spielen</p>

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
	<p>Kinder malen Bilder von Ereignissen aus ihrem Tagesablauf und ordnen sie nach der zeitlichen Reihenfolge.</p> <p>Benennen der Wochentage; Berichten, wie eine Woche normalerweise für die Kinder abläuft</p> <p>Gestalten des Sonntags als besonderen Tag der Woche: Kirchgang, gemeinsame Mahlzeiten</p> <p>Malen oder Zeichnen einer Bildreihe: Was wir an den einzelnen Wochentagen tun</p>
<p>2.2 Kenntnis der Uhr</p> <ul style="list-style-type: none"> — ganze Stunden — kleiner und großer Uhrzeiger — verschiedene Uhren 	<p>Aufgreifen kindlicher Erfahrungen zur Zeit, z. B.: Wann die Zeit schnell oder langsam zu vergehen scheint. Es ist schön, Zeit zu haben.</p> <p>Übungen an der Modelluhr; Einstellen bzw. Ablesen ganzer Stunden</p> <p>Betrachten verschiedener Uhren (Armbanduhr, Taschenuhr, Wecker, Turmuhr)</p> <p>Beispiele dafür sammeln, wann und warum Pünktlichkeit notwendig ist</p>
<p>2.3 Freude am Spielen</p> <ul style="list-style-type: none"> — einige bekannte und neue altersgemäße Spiele — Spiel- und Verhaltensregeln 	<p>Kinder erzählen, was, wie und wo sie spielen (Anknüpfung an Kindergarten und Elternhaus).</p> <p>Gemeinsames Spielen einiger bekannter Spiele</p> <p>Vorstellen eines nicht allen Schülern bekannten Spiels: Erklären der Regeln</p> <p>Freies Erfinden eines Spiels</p> <p>Einüben sozialer Verhaltensweisen beim Spielen, z. B. sich an die Regeln halten, nachgeben, mithelfen, andere mitspielen lassen</p> <p>Sammeln weiterer Spielvorschläge für die Gestaltung der Freizeit</p> <p>Sprechen über geeignete und ungeeignete Plätze zum Spielen</p>
<p>2.4 Erfahrungen im Umgang mit einfachen Spielgegenständen</p>	<p>Kinder erzählen von ihrem Lieblingsspielzeug</p> <p>Mitbringen und Vorführen von Spielsachen, dabei: Herausfinden der Funktionsweise, Benennen der Materialien und Feststellen der Materialeigenschaften auch im Hinblick auf mögliche Verletzungs- und Unfallgefahren</p> <p>Erfahren, daß gerade einfache Spielsachen mannigfache Spielmöglichkeiten bieten</p> <p>Sammeln von Erfahrungen durch einfache Vorhaben, z. B. Basteln eines Spielgegenstandes (Schiffchen, Fallschirm aus Taschentuch)</p>
<p>3. Kind und Heimatgeschichte</p>	<p>Erzählen von Erlebnissen bei örtlichen Festen</p> <p>Vorbereitungen treffen für bevorstehende Feste und Feiern, z. B. Advent, St. Nikolaus, Weihnachten, Ostern: Gebete, Gedichte, Lieder, Bastelarbeiten, Spiele</p> <p>Gestalten einer schulischen Feier, ggf. Beteiligung an außerschulischen Festen</p> <p>Entstehung und Sinngehalt verlebendigen</p>
<p>4. Räumliche Orientierung</p>	<p>Hinweis: Räumliche Beziehungen werden in den Lernzielen 1.1 und 1.4 des Lehrplans Heimat- und Sachkunde und im Lehrplan Mathematik, Lernziel 6.1 der 1. Jahrgangsstufe, aufgeführt.</p>

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

5. Kind und wirtschaftliche Umwelt

Hinweis: Dieser Themenbereich beginnt ab der 2. Jahrgangsstufe.

6. Kind und Gesundheit

6.1 Einblick in die für ein Schulkind erforderliche Körperpflege

Kinder sprechen über die tägliche Körperpflege.

Erproben der Wirkung bzw. Aufgabe von Seife, Handbürste, Waschlappen, Handtuch bei der Körperpflege (z. B. Händewaschen mit/ohne Seife)

Erklären der Aufgabe von Zahnbürste und Zahnpasta; Begründen, warum, wann und wie man sich die Zähne putzen soll

Verdeutlichen der Notwendigkeit, die Wäsche zu wechseln;

Tragen von Sportkleidung

Sprechen über Auswirkungen unterlassener Körperpflege und den Zusammenhang zwischen Körperpflege und Erhaltung der Gesundheit

7. Kind und Natur

7.1 Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter im Jahreslauf

Aufgreifen von Anlässen wie

- Heute regnet es — Ein heißer Sommertag
- Der erste Schnee — Vorsicht, Glatteis!
- Ein Gewitter — So ein Nebel!

Einbringen vielfältiger Erfahrungen und Erlebnisse

Untersuchen von Kleidungsstücken, z. B. der Regenkleidung auf ihre Wasserundurchlässigkeit

Besprechen, wie man sich bei Unwetter verhält, sich der Witterung gemäß richtig kleidet und worauf man im Straßenverkehr, z. B. bei Nebel oder Glatteis, achten muß

Einbeziehen von Kinderreimen und -liedern, Bilderbüchern;

Malen oder Zeichnen, z. B. „Ich im Regen“, „Schneemann“

7.2 Kennenlernen einiger Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern am Schulort,

z. B. Kastanien, Bucheckern, Eicheln, Haselnüsse, Schlehen, Hagebutten

Sammeln verschiedener Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern aus der Umgebung der Schule

Zuordnen Frucht — Pflanze; Erraten von Früchten durch bloßes ertasten

Feststellen, welche Vielfalt an solchen Früchten uns der Herbst schenkt

Mitgebrachte Früchte sortieren und benennen; Früchte öffnen bzw. aufschneiden, ggf. kosten

Ausstellen der Früchte

Basteln, z. B. mit Kastanien, Eicheln, Hagebutten

Beobachten und berichten, welche Früchte Tieren als Nahrung dienen

Vorhaben, z. B. Hagebutten sammeln, trocknen und Tee zubereiten; Kastanien für Wildfütterung sammeln

Warnung vor giftigen Früchten

*7.3 Kennenlernen von Obstarten aus dem Erfahrungsbereich des Kindes

— einige einheimische Obstarten; Südfrüchte

— Einkauf und Verwendung

Unterrichtsgang: Obstgarten, Obstgeschäft, Obststand

Mitbringen verschiedener Obstarten, Benennen, Aufschneiden, Riechen, Schmecken, Probieren

Berichten über Ernte, Einkauf, Verwendung

Spiel: Am Obststand

Hinweise: Was man beim Essen von Obst beachten soll

Vorhaben, z. B. Zubereiten von Obstsalat oder Fruchtsaft

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
7.4 Kennenlernen einzelner heimischer Vögel im Winter — welche Vögel wir beobachten können — wie wir sie richtig füttern	Kinder erzählen, wie sie Vögel am Futterhaus, im Garten, im Schulhof beobachtet haben. Finden besonderer Merkmale; wenn möglich, Benennen und Erklären der Namen Aussuchen eines günstigen Standorts für eine Futterstelle, Einrichten und Betreuen Auswählen geeigneten Futters, Hinweise auf schädliches Futter (Brot, Kartoffeln, gesalzene Nahrung) Vorhaben, z. B. Herstellen einer Meisenglocke
7.5 Erfahren des vielfältigen Lebens auf der Wiese — Reichtum an Sinnesindrücken — verschiedene Pflanzen und Tiere (nach örtlichen Gegebenheiten)	Unterrichtsgang zu einer Wiese nach gründlicher Vorbereitung (evtl. auch verbunden mit Lauschen, schweigendem Schauen) Gewinnen eines ersten Überblicks
Für das Erleben der Natur offen werden	Mitbringen einiger nichtgeschützter Pflanzen der Wiese; Ausstellen im Klassenzimmer
Hinweis: Dieses Lernziel kann entsprechend auch an anderen Bereichen verwirklicht werden, z. B. Park, Feldrain, bewachsene Böschung	Einteilen nach selbstgefundenen Gesichtspunkten (Farbe, Größe, Außeres) Zusammenstellen eines Wiesenblumenstraußes oder einer Schautafel mit gepreßten Blumen Beobachten von Tieren der Wiese (beim Unterrichtsgang oder im Film); Betrachten einiger Insekten evtl. mit Käfigglupen Wiedererkennen der ausgewählten Wiesenpflanzen und Tiere auf Bildern-oder an Präparaten Gemeinschaftsarbeit: Tiere und Pflanzen der Wiese Hinweisen auf Tier- und Pflanzenschutz; Überlegen, warum man auch nichtgeschützte Pflanzen schonen soll Langzeitbeobachtung: Die Wiese im jahreszeitlichen Wechsel
* 7.6 Einblick in die Haltung eines Kleintieres, z. B. Meerschweinchen, Schildkröte, Wellensittich — Nahrung und Lebensgewohnheiten — richtiges Pflegen und Versorgen — mögliche Schwierigkeiten bei der Haltung	Kinder erzählen von ihren Kleintieren oder äußern sich, welches Kleintier sie gern hätten. Kurzzeitige Haltung eines Tieres im Klassenzimmer; Ausschauen und Anbieten geeigneter Nahrung Berichten über Gefahren beim Umgang mit einem Kleintier (mangelnde Hygiene, gesundheitsgefährdende Körperkontakte); Bedenken weiterer Bedingungen wie Kosten, Lärm, Nachwuchs
Mit einem Kleintier verantwortungsvoll umgehen	Beispiele für falsch verstandene Tierliebe, z. B. Überfüttern, übermäßige Zuwendung
7.7 Erfahrungen im Umgang mit Feuer bei einem gegebenen Anlaß — richtiges Verhalten beim Umgang mit Feuer — Verhalten bei einem Brand	Vorhaben, z. B. Basteln einer Laterne für den Martinszug, eines Kerzenhalters für den Adventkranz, eines Lampions für ein Faschingsfest Ausprobieren, welche Materialien für die Bastelarbeit geeignet sind (Versuche zur Brennbarkeit verschiedener Stoffe); Begründen der Auswahl Prüfen von Laternen, Kerzenhaltern, Lampions unterschiedlicher Ausführung auf Feuergefährlichkeit (Form, Material) Üben des sachgerechten Umgangs mit Laternen und Kerzen sowie Begründen des Verhaltens Informieren der Kinder über angemessenes Verhalten bei einem Brand (Feueralarm in der Schule)

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2. JAHRGANGSSTUFE	
1. Kind und Schule, Kind und Familie	
1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft in der Schule	<p>Gemeinschaftserlebnisse herbeiführen, z. B. Gestaltung des Unterrichtsbeginns bzw. -endes</p> <p>Geschichten vorlesen, z. B. zur Weihnachtszeit</p> <p>Unsere Schulklasse malt sich selbst (Gemeinschaftsarbeit): Wir als Faschingszug</p> <p>Schulwanderung</p> <p>Darbieien von Gedichten, Liedern, Spielen, z. B. bei einem Elternnachmittag</p>
1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren <ul style="list-style-type: none"> — die Bedeutung sozialen Verhaltens einsehen — einen eigenen Beitrag zum geordneten Zusammenleben leisten 	<p>Kinder erzählen, warum es schön ist, miteinander zu leben.</p> <p>Anhand von Beispielen besprechen, warum Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft das Zusammenleben erleichtern, wie und wem wir helfen können</p> <p>Einige Regeln für das Zusammenleben in der Schule und auf dem Schulweg aufstellen</p> <p>Aufgreifen von Situationen, in denen Kinder verschiedenes wollen;</p> <p>Erörtern von Meinungsverschiedenheiten</p> <p>Möglichkeiten ausdenken, wie man Streit vermeiden bzw. belegen kann;</p> <p>Erproben im Rollenspiel</p>
1.3 Kenntnis einiger Möglichkeiten, Familienfeste und -feiern mitzugestalten <p>Freude am gemeinsamen Feiern, z. B. Geburtstag, Namenstag, Muttertag, Advent, Weihnachten, Ostern</p>	<p>Sammeln von Vorschlägen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Basteln von Geschenken, Tischschmuck — Überraschungen vorbereiten — Gedicht/Lied einüben — Glückwünsche formulieren <p>Erzählen von gelungenen Familienfesten</p> <p>Sprechen über die Bedeutung der Feste und über den Sinn des Schenkens</p>
1.4 Einblick in das Zusammenleben mit Nachbarn <ul style="list-style-type: none"> — Jeder ist Nachbar für andere. — Aus dem nachbarschaftlichen Zusammenleben können sich Schwierigkeiten ergeben. — Nachbarschaftliches Zusammenleben erfordert gegenseitige Rücksichtnahme. 	<p>Kinder berichten, daß sie Nachbarn haben und selbst Nachbarn sind.</p> <p>Erzählen über Nachbarschaftshilfe</p> <p>Sprechen über Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammenleben ergeben können (auch Darstellen im Spiel; Rollenwechsel);</p> <p>Überlegen, wie man als Kind zu gutem Zusammenleben beitragen kann</p>
2. Kind und Zeit	
2.1 Zeitbegriffe richtig gebrauchen <ul style="list-style-type: none"> — Zeitpunkt, Dauer — jetzt, früher, später; gestern, heute, morgen, vorgestern, übermorgen <p>Bereitschaft zur Pünktlichkeit</p>	<p>Angabe von Zeitpunkten aus dem Tagesablauf der Kinder</p> <p>Rückblick auf vergangene Ereignisse und Vorausblick auf zukünftige Ereignisse</p> <p>Ordnen von Ereignissen aus dem Leben der Kinder (Tages- oder Wochenleiste)</p> <p>Kinder berichten über Erfahrungen, wie sie die Zeit erleben bzw. sich die Zeit einteilen</p> <p>Sammeln von Beispielen: Von wem wir Pünktlichkeit erwarten; wer von uns Pünktlichkeit erwartet</p> <p>Überlegen, wofür man sich Zeit nehmen soll</p>
2.2 Uhrzeiten ablesen <ul style="list-style-type: none"> — Zifferblatt, Zeiger — Stunden, Minuten, halbe Stunden, Viertelstunden 	<p>Erproben verschiedener Möglichkeiten der Zeitmessung</p> <p>Vielfältige und abwechslungsreiche Übungen im Ablesen der Uhrzeit (Modelluhr)</p>

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.3 Den Ablauf eines Jahres überblicken — Monate — Jahreszeiten — besondere Ereignisse im Jahresablauf	Wir erinnern uns: Kinder berichten über Erlebnisse aus dem vergangenen Jahr; sie erzählen, was sie sich für das kommende Jahr erwarten; dabei die Begriffe „Vergangenheit“, „Gegenwart“, „Zukunft“ verdeutlichen Einteilen des Jahres in Monate und Jahreszeiten Darstellen des Jahresablaufs, z. B. in Form einer Zeitleiste und eines Jahreskreises Vergleichen verschiedener Kalender Gestalten eines Klassenkalenders mit Bildern von Jahreszeiten und Brauchtum; Eintragen besonderer Ereignisse wie z. B. Geburtstag, Namenstage, Ferien, Klassenfeste, Schulfeste
3. Kind und Heimatgeschichte	
3.1 Grundkenntnisse über einzelne kulturgeschichtliche Besonderheiten des Heimatortes, z. B. Kirche, Kapelle, Turm, Denkmal, Stadtmauer, Brücke Interesse an der Geschichte des Heimatortes gewinnen	Erkunden beim Unterrichtsgang, z. B. Lage, Aussehen Befragen des Heimatpflegers oder des Pfarrers Lehrererzählung über Entstehung und Bedeutung; Erzählen einer Sage oder Legende Erste Hinweise auf den Denkmalschutz Freie Nachgestaltung in Bild und Wort
3.2 Interesse an örtlichen Festen und Bräuchen; Einblick in ihren Sinngehalt	Entstehung und Sinngehalt von heimatlichem Brauchtum kindgemäß verlebendigen: Erntedank, Kirchweih, Leonhardritt, Barbaratag Unterrichtsgang, ggf. Besuch des Heimatmuseums Einbeziehen von Volksmusik und Volkstanz Ausstellen von Bildern oder Gegenständen über heimatliches Brauchtum
4. Räumliche Orientierung	
4.1 Fähigkeit, sich auf einem einfachen Grundriß zurechtzufinden, z. B. Klassenzimmer, Pausehof, Spielplatz	Einen Grundriß mit vorgefertigten beweglichen Dingsymbolen gestalten, verändern und mit der Wirklichkeit vergleichen Zeichnen und Lesen einfacher Grundrisse
5. Kind und wirtschaftliche Umwelt	
5.1 Einfache wirtschaftliche Kenntnisse im Zusammenhang mit dem Einkaufen — Überlegungen vor dem Einkauf — Verhalten beim Einkaufen — mit Geld überlegt umgehen	Kinder berichten über Erfahrungen beim Einkaufen. Erproben angemessener Verhaltensweisen vor dem Einkaufen und beim Einkaufen (Rollenspiel) Klären folgender Begriffe in altersgemäßer Form: Verkäufer, Kunde, Ware, Geld Vorsatz: Ich gebe mein Geld nur mit Überlegung aus. Überlegen: Nicht alles kann man für Geld kaufen.
6. Kind und Gesundheit	
6.1 Kenntnis einiger für das Kind bedeutsamer Ernährungsregeln — vielseitige Ernährung — nicht zu viel essen — weniger Süßigkeiten essen — Beachten dieser Regeln	Kinder erzählen, was ihnen besonders schmeckt bzw. was sie nicht mögen. Gegenüberstellen eines einseitigen und eines abwechslungsreichen Speisezettels Anschauen von Bildern, die Menschen beim Essen zeigen: Tischgebet, gedeckter Tisch, Verhalten beim Essen Zusammenstellen und Begründen einfacher Ernährungsregeln; Berichten über das Einhalten dieser Regeln, z. B. beim Pausbrot

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
6.2 Kennen und Vermeiden von Gefahren im häuslichen Bereich	<p>Berichten über Unglücksfälle, z. B. durch Verwechslung von Flüssigkeiten</p> <p>Eingehen auf Gefahren beim Kochen, Braten und Aufwärmen von Nahrungsmitteln; Aufzeigen von Gefahren im Umgang mit Küchengeräten</p> <p>Gegenüberstellen von ungefährlichen und gefährlichen Stoffen gleichen Aussehens, z. B. Wasser — verdünnte Säuren, Zucker — Düngemittel, Getränke — Reinigungsmittel; Folgerung: Getrennt aufbewahren, deutlich kennzeichnen</p> <p>Besprechen, wie sich Kinder im Hweifelsfall verhalten sollen</p>
7. Kind und heimatische Natur	
7.1 Einblick in die Fortdauer des Lebens im Winter: In Zweigen und Knospen bereitet sich neues Wachstum vor.	<p>Betrachten von Zweigen im Spätherbst: Es haben sich bereits kleine Blatt- bzw. Blütenknospen gebildet.</p> <p>Mitbringen, Aufstellen und Anschauen von Barbarazweigen zum 4. Dezember; Eingehen auf den Brauch</p> <p>Äußern von Erwartungen: Werden die Knospen wachsen und die Zweige blühen?</p> <p>Während der folgenden Wochen beobachten, wie die Knospen schwellen und die Zweige treiben; Herausstellen der Wachstumsbedingungen: Wasser, Wärme, Licht</p> <p>Wenn sich die ersten Knospen geöffnet haben, den Kindern Gelegenheit geben, über das Wunder des fortdauernden Lebens zu staunen</p> <p>Feststellen, wie die Blatt- und Blütenanlagen vor Kälte und Nässe geschützt sind</p> <p>Betrachten einer geöffneten Knospe mit der Lupe</p>
7.2 Einblick in die Vermehrung von Pflanzen im Zimmer oder Garten an einigen Beispielen, z. B. durch Samen, Ausläufer, Steckling — wie man Pflanzen vermehren kann — was bei der Wahl des Standortes zu beachten ist — welche Pflegemaßnahmen erforderlich sind	<p>Aussäen der verschiedenen Samen, Beobachten der Wurzelbildung und des weiteren Wachstums</p> <p>Beobachten der Wurzelbildung an einer Tochterpflanze oder einem Steckling</p> <p>Einsetzen von Stecklingen in Erde</p> <p>Ermitteln, auf welche Weise einige Gartenpflanzen vermehrt werden</p> <p>Langfristiges Beobachten und Pflegen von Zimmerpflanzen, Einteilen eines Pflegedienstes, Aufstellen von Regeln für die Pflege, Führen eines Beobachtungsbogens</p>
* 7.3 Kennenlernen einiger heimischer Gemüsearten — Gemüse im Garten oder auf dem Markt — was man daraus zubereiten kann	<p>Unterrichtsgang: Markt, Gemüsegarten oder -feld</p> <p>Mitbringen und Untersuchen verschiedener Gemüsearten: Zerlegen, Zerschneiden, Probieren; Sprechen über die verschiedenen Erfahrungen</p> <p>Zubereiten eines Gemüsesaftes oder einer Rohkostplatte</p>
7.4 Einblick in die Haltung eines Haustieres, z. B. Hund, Katze, Kaninchen — Nahrung und Lebensgewohnheiten — Pflege und Unterbringung — Schwierigkeiten der Haustierhaltung	<p>Berichten über Erfahrungen mit Haustieren</p> <p>Gründe nennen, warum Menschen Haustiere halten</p> <p>Beobachten von Haustieren und Erklären einiger typischer Verhaltensweisen</p> <p>Herausfinden, daß verschiedene Haustiere unterschiedliche Ansprüche an Haltung, Ernährung und Pflege stellen</p> <p>Besprechen von Schwierigkeiten bei der Tierhaltung (Unterbringung, Kosten, regelmäßige Pflege, Nachwuchs, Unterbringung im Urlaub)</p>
Verantwortungsvoller Umgang mit Haustieren	

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<p>* 7.5 Einblick in die Lebensweise eines freilebenden Tieres aus dem Erfahrungsbereich des Kindes, z. B. Eichhörnchen, Igel, Feldhase, Feldmaus</p> <ul style="list-style-type: none"> — was Kinder an diesem Tier beobachten können — wo und wie das Tier lebt — wie es überwintert — wie man sich beim Beobachten eines Tieres verhält 	<p>Überdenken, welche Folgen sich aus der unüberlegten Anschaffung für ein Tier ergeben</p> <p>Erläutern falsch verstandener Tierliebe (z. B. Überfüttern, übermäßige Zuwendung)</p> <p>Berichten über Gefahren durch mangelnde Hygiene</p> <p>Kinder erzählen, wie sie ein Eichhörnchen, einen Igel oder einen Feldhasen beobachtet haben.</p> <p>Ergänzen der kindlichen Beobachtungen (auch mit Medieneinsatz):</p> <p>Wie und wo das Tier lebt, wie es sich bewegt, wie es schläft, was es frißt, wie es seine Jungen aufzieht, welche Feinde es hat, wie es durch den Winter kommt</p> <p>Korrigieren falscher Vorstellungen</p> <p>Berichten, wie man sich beim Beobachten eines Tieres verhält</p> <p>Lesen einer kurzen Tiergeschichte und Vergleichen mit den eigenen Beobachtungen</p> <p>Wecken und Verstärken der Tierliebe</p>
<p>7.6 Erfahrungen mit Luft</p> <ul style="list-style-type: none"> — Luft nimmt einen Raum ein (z. B. im Ball) — Luft ist elastisch (z. B. Luftmatratze, Reifen) — Luft kann bremsen (z. B. Fallschirm) — bewegte Luft (Wind) kann Gegenstände bewegen (z. B. Windrad, Segelboot) — Luft brauchen wir zum Leben 	<p>Untersuchen von Gegenständen aus der Umwelt des Kindes;</p> <p>Herausfinden von Eigenschaften der Luft</p> <p>Versuche: Einen selbst gebastelten Fallschirm zusammengerollt und geöffnet herunterfallen lassen — mit geöffnetem bzw. geschlossenem Regenschirm laufen — auf Luftmatratze (viel Luft — wenig Luft) springen — Ball (viel Luft — wenig Luft) hüpfen lassen — Gefäß mit Öffnung nach unten ins Wasser halten — Luftballon aufblasen</p> <p>Berichte der Kinder: Zugluft im Haus — plötzlicher Windstoß — Folgen; Wirkung eines Sturms</p> <p>Versuch: Wind erzeugen mit Fächer, mit Ventilator</p> <p>Auffinden der festgestellten Eigenschaften der Luft bei anderen Gegenständen (z. B. Windrad — Segelboot; Ball — Reifen)</p> <p>Herausfinden, daß der Wind (bewegte Luft) für uns Menschen „Arbeit leistet“ (z. B. Segelschiff — Windmühle)</p> <p>Überlegen, warum wir ohne Luft nicht leben können</p>
<p>7.7 Erfahrungen mit Wasser</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wasser kann flüssig oder fest sein — Wasser läßt sich mit zahlreichen Stoffen vermischen — Wasser trägt einzelne Gegenstände — Wasser brauchen wir zum Leben 	<p>Kinder berichten über ihre Erlebnisse beim Baden, beim Schlittschuhlaufen, beim Bauen eines Schneemanns.</p> <p>Zubereiten einer Limonade</p> <p>Versuche: Transportieren von Wasser in wasserdurchlässigen und wasserundurchlässigen Gefäßen;</p> <p>Wasser mit Tinte, mit Wasserfarben, mit Erde, mit Mehl, mit Salz mischen;</p> <p>Verschiedene Gegenstände auf die Wasseroberfläche legen und beobachten, ob sie schwimmen oder sinken</p> <p>Vergleich zwischen Wasser und Luft</p> <p>Überlegen, warum wir ohne Wasser nicht leben können</p> <p>Hinweis auf die symbolische Bedeutung des Wassers in der Religion</p>
<p>7.8 Kennenlernen des Thermometers</p>	<p>Einführung in den Gebrauch des Thermometers</p> <p>Messen von Temperaturen mit dem Thermometer (nur ganze Grade), z. B. Badewasser-, Zimmer-, Außentemperaturen</p> <p>Eintragen von Lufttemperaturen über einen längeren Zeitabschnitt in einen Beobachtungsbogen</p>

Heimat- und Sachkunde

Richtziele der Heimat- und Sachkunde

Der Wechsel der Bezeichnungen des Faches, das im vorliegenden Lehrplan als *Heimat- und Sachkunde* benannt wird, drückt das Suchen aus, den Anforderungen des Kindes, der jeweiligen Zeitströmung und der Sache, die es zu vermitteln gilt, gerecht zu werden. Dabei liegt jeder Lehrpläneufassung die Erfahrung des vorangegangenen Lehrplans zugrunde; jeder neue Lehrplan hat die guten Ergebnisse des vorangegangenen Lehrplans mit einbezogen, durch Forschungstätigkeit und neuere Erkenntnisse bereichert und mit der Hoffnung auf den Weg gesetzt, dem Kind, dem Erziehungsziel und der Gesellschaft zu dienen.

Der „*Grundlegende Sachunterricht*“ der „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ 1966 gab den Lehrkräften der 1. und 2. Jgst. bei der Wahl der Themen, die sich weitgehend nach dem Rhythmus des Jahreslaufes richteten, große Freiheit und Eigenverantwortung. Der Grundlegende Sachunterricht war *Teil eines Gesamtunterrichts*, dessen Unterrichtskonzeption „keine Sachanalyse kennt und der vom Zufall einer tüchtigen Lehrerschaft lebt“¹. Der „*Strukturplan des Deutschen Bildungsrats*“, der ab 1970 das gesamte deutsche Bildungswesen entscheidend beeinflusste, verlangte (als Folge des „Sputnikschocks“ und der Leistungsorientierung im Konkurrenzkampf mit den Ostblockländern) „die Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode . . . für den Unterricht auf jeder Altersstufe“².

Diese Forderung fand ihren Niederschlag im „*Sachunterricht*“ des „Lehrplans für die Grundschule“ 1971. Er bewirkte einen übergewichtig kognitiv ausgerichteten Zielbereich, brachte eine Verfälschung und Verwissenschaftlichung des Sachunterrichts, wurde vielfach jedoch auch nicht richtig ausgelegt und umgesetzt (z. B. wurde häufig eine Aussage des Lehrplans nicht wahrgenommen, nämlich die des „integrativen Prinzips“, die verlangte, daß „mehrere fachliche Bereiche integriert werden, ohne daß deren Eigenstruktur verloren geht“ (S. 371).

Dem Grundlegenden Sachunterricht (1966) gegenüber hatten die „Verbindlichen Lehraufgaben“ des Lehrplans 1971 den Gewinn, *Themenbeispiele* aufzuzeigen, und die sachliche und fachliche Behandlungsweise zu verlangen. Es war nicht in der Absicht der Lehrplanverfasser, im Unterricht sachspezifische Arbeitsweisen zu praktizieren, die zu einer verwissenschaftlichten Verbalisierung und zu einer unkindgemäßen Überforderung führten. „Im Vergleich zu früheren Richtlinien legt der Lehrplan 1971 einen präziseren Kanon von Lernzielen vor, liefert ein reiches Auswahlangebot an Lehrinhalten zur Erreichung dieser Ziele und fordert sachspezifische Arbeitsweisen anstelle einer aus falsch verstandener Kindertümllichkeit entstehenden oder verfälschenden Lehrweise. Das alles ist als Fortschritt positiv zu werten. Problematisch bleibt aber das Übergewicht der Lernangebote zur Entwicklung kognitiver Funktionen und zweckgerichteter Verhaltensweisen. Damit folgt der Lehrplan zwar einer von Bruner (1969), Gagné (1969) und anderen eingeschlagenen Richtung; es bleibt aber fraglich, ob er dem Bildungsanspruch jedes Kindes auf Selbstverwirklichung genügt.“³

Die Umbenennung der „Sachkunde“ (1971) in „*Heimat- und Sachkunde*“ (1975) brachte zwar insgesamt wieder eine Blickrichtung auf die heimatlichen Bezüge des Kindes, ließ den Nachholbedarf zum affektiven Lernbereich erkennen, stellte die Heimat als erlebbaren, das Kind umgebenden Raum („die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnisse“) als inhaltliche Ausgangsposition der verbindlichen Lehraufgaben auf. Die Vorbemerkungen zu den einzelnen Fächern blieben unverändert; die Themenbeispiele wurden verringert. Die Initiative der Lehrer jedoch, den vorliegenden Lehrplan auf die heimatlichen Gegebenheiten

ten abzustimmen, bleib vielfach – und am häufigsten in der 1. und 2. Jgst. – aus. (Eine „verfachlichte“ Heimat- und Sachkunde läßt sich vor allem in Schulbüchern und auf Arbeitsblättern problemloser darstellen und aus diesen übernehmen als eine, die den örtlichen Gegebenheiten angepaßt ist. So fiel die Neubenennung in „Heimat- und Sachkunde“ auf einen ungepflügten Boden und gedieh deshalb auch zu wenig.)

Interessant war die durch das ISP durchgeführte *Lehrerbefragung*⁴, die die Schwachstellen der Heimat- und Sachkunde des Lehrplans 1971/76 bzw. seiner nicht effektiv durchgeführten Umsetzung offenkundig klarlegte. Unter anderem wurde ausgesagt:

- Der Informationsgehalt des Lehrplans Sachunterricht wird insgesamt relativ positiv gewertet; die Gründe für seine Einführung waren nicht hinreichend deutlich.
- Das Fach Physik/Chemie wird von der Hälfte der Lehrkräfte als übergewichtig eingestuft.
- Eine Zusammenfassung der einzelnen Fächer zu Schwerpunktbereichen wird von der Mehrheit abgelehnt.
- Eine jahrgangsmäßige Zuordnung der verbindlichen Lehraufgaben wird befürwortet.
- Den als positiv bewerteten Themenvorschlägen sollen Zeitangaben und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden.
- Die Lehrpläne werden von einem Teil der Lehrer für nicht genügend kindgemäß gehalten.
- Das Anforderungsniveau wird als angemessen betrachtet; jedoch wird z. T. eine Ausweitung der Stundenzahl erwünscht.

Die Erfahrungswerte des letzten Lehrplans, die positiven und die negativen Aussagen der Lehrer, das Festhalten am vergangenen Bewährten und das Einbringen gegenwärtiger Erkenntnisse und Forderungen waren das Blickfeld, in dem die Zielsetzungen -und Formulierungen des nun vorliegenden Lehrplans für die Grundschule – nicht nur im Fachbereich Heimat- und Sachkunde – entstanden.

Die Zielsetzung der Heimat- und Sachkunde im Lehrplan 1981 kann nicht aus den einzelnen Lernzielen/-inhalten entnommen werden. Sie finden ihr Verständnis nur in einer Gesamtsicht, die sowohl durch die Aussagen der Präambel als auch durch die Vorbemerkungen zum Fach Heimat- und Sachkunde gegeben sind und die als Richtziele erkannt werden müssen. Untergeordnet den drei für diesen Lehrplan charakteristischen Merkmalen

Vorrang des Erzieherischen

Orientierung am Kind

Vermittlung grundlegender Bildung

sind für die Umsetzung der Heimat- und Sachkunde beispielhaft folgende Forderungen zu beachten:

Art. 131 der *Verfassung des Freistaates Bayern*

- Die Schüler sind . . . in der Liebe zur bayerischen Heimat . . . zu erziehen.

(siehe z. B. Lernziel 3.1 / 1. Jgst.: Örtliche Feste und Bräuche

3.1 / 2. Jgst.: Kulturgeschichtliche Besonderheiten des Heimatortes)

Auftrag der Grundschule

- . . . Eigenart und Lebenssituation des Grundschulkindes werden berücksichtigt.
Hilfen zur allseitigen persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung werden gegeben.
Wege zu verantwortlichem Leben und Wirken in der Gemeinschaft werden aufgezeigt.

(siehe z. B. Lernziel 2.3 / 1. Jgst.: Freude am Spielen

1.3 / 2. Jgst.: Feste und Feiern in der Familie)

- Die Grundschule nimmt Zukunft und Gegenwart des Kindes gleichermaßen ernst.

(siehe z. B. Lernziel 6.1 / 1. Jgst.: Körperpflege

6.2 / 2. Jgst.: Gefahren im häuslichen Bereich)

Erziehung in der Grundschule

- In der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, den Lerngegenständen und sich selbst im Rahmen einer pädagogisch gestalteten Klassen- und Schulgemeinschaft lernt das Kind verbindliche Wertungsmaßstäbe kennen und sich an ihnen orientieren.
(siehe z.B. Lernziel 1.2 / 1. Jgst.: Erleben von Gemeinschaft
1.2 / 2. Jgst.: Grundformen des Miteinanderlebens)
- Bereitschaft für die Übung von Toleranz, friedliche Lösung von Konflikten, Einführung in demokratische Lebensordnung.
(siehe z.B. Lernziel 1.4 / 1. Jgst.: Wohnen
1.1 / 2. Jgst.: Nachbarschaftliches Zusammenleben)
- Wertungen, Einstellungen und Haltungen werden dem Kind am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar.
(siehe z.B. Lernziel 1.3 / 1. Jgst.: Bedeutung der Familie
1.1 / 2. Jgst.: Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft)
- Übergeordnete Zielsetzungen werden in den Vorbemerkungen zu jedem Lehrplanteil (auch dem der Heimat- und Sachkunde) ausgeführt.

Unterricht in der Grundschule

- In zielstrebigem Aufbau führt der Grundschulunterricht das noch stark ichbezogene und von Augenblicksbedürfnissen bestimmte Kind schrittweise zu sachlicherer Einstellung.
(siehe z.B. Lernziel 7.7 / 1. Jgst.: Umgang mit Feuer
7.6 / 2. Jgst.: Erfahrungen mit Luft)
- Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit durch gezielte Beobachtung . . . Arbeit an der konkreten Wirklichkeit
(siehe z.B. Lernziel 7.1 / 1. Jgst.: Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter
7.1 / 2. Jgst.: Fortdauer des Lebens)
- Einführung in sachgemäße Lern- und Arbeitsweisen
(siehe z.B. Lernziel 2.4 / 1. Jgst.: Spielgegenstände
7.2 / 2. Jgst.: Vermehrung von Pflanzen)
- keine oberflächliche Behandlung zu vieler Unterrichtsthemen (zusätzliche Lernziele/-inhalte sind unverbindlich);
- Nutzung des Freiraums . . . Verhinderung einseitiger Leistungsorientierung (Bedeutung des Schullebens – Feiern, Spiele, Wandern usw.);
- Wissen und Erkenntnisse werden in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben.
(siehe z.B. Lernziel 7.5 / 1. Jgst.: Vielfältiges Leben auf der Wiese
7.7 / 2. Jgst.: Erfahrungen mit Wasser)
- Grundsätzlich ist das Kind immer in seiner personalen Ganzheit angesprochen und beteiligt.

*Vorbemerkungen zum Fach Heimat- und Sachkunde**

- Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als personalem Lebensraum bilden und festigen kann.

* Hier wurde auf Angabe von Lernziel-Beispielen verzichtet. Diese grundsätzlichen Aussagen zur Heimat- und Sachkunde sind für die Umsetzung aller Themenbereiche maßgebend.

- Heimatverbundenheit schließt notwendige Verantwortung für die Mitmenschen und den gesamten Lebensraum ein.
- Kritische Auseinandersetzung mit Unzulänglichkeiten der Umwelt; Aufzeigen von Verbesserungsmöglichkeiten,
- Vermittlung einfacher Kenntnisse und Einsichten über die Heimat,
- Förderung des Erlebens von Gemeinschaft; Einübung sozialer Tugenden; erste politische Grundbildung,
- Führung zu differenziertem Erleben, Wahrnehmen und Denken; selbständiges, verantwortungsvolles Handeln.
- Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an und geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus.
- Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung.

Neuerungen auf dem Weg zur Verwirklichung dieser Richtziele

„Heimat- und Sachkunde ist in den ersten beiden Jahrgangsstufen Teil des Grundlegenden Unterrichts.“

- Im Rahmen der 17 UZE, die der *Grundlegende Unterricht* (siehe dort!) in der 1. und 2. Jgst. umfaßt, kommt der Heimat- und Sachkunde eine zeitlich nicht festgelegte Wertigkeit zu. Eine Unterrichtsstunde in der Heimat- und Sachkunde wird demnach in der 1. Jgst. *keine genormte Dauer* haben; sie wird sich zeitlich nach dem Belastungsvermögen der Kinder und den angemessenen sachlichen Bedürfnissen richten; sie wird bis zum Ende der 2. Jgst. die Dauer von 45 Minuten erreicht haben.
- Im Rahmen des Grundlegenden Unterrichts wird gerade auch durch die kindgemäße Umsetzung der Themen aus der Heimat- und Sachkunde der behutsame *Übergang vom Kindergarten in die Schule* gewährleistet.
- Innerhalb des Grundlegenden Unterrichts ist eine gezielte *Verbindung fachlicher Inhalte* anzustreben, so weit dies sinnvoll erscheint. Die Heimat- und Sachkunde kann dabei durch die Verknüpfung zu den Fachbereichen Deutsch Vertiefung, Weiterführung und Anwendung erfahren; die musischen Fächer erhöhen u. a. mit ihrem der Sache angeschlossenen Gehalt die Konzentration, die dem Kind und dem Lerninhalt dienlich ist. Hierzu zwei Beispiele aus dem Unterricht:

Beispiel aus der 1. Jgst.:

Heimat- und Sachkunde:

1.2 Erleben von Gemeinschaft: Martinszug (Planen des Zugs; Absprache über Treffpunkt und Weg; Regeln des geordneten Miteinandergehens)

7.7 Umgang mit dem Feuer

Deutsch:

Lesen (Auswahl eines Lesetextes aus der Fibel)

Schreiben:

Übung im Grundwortschatz – z. B. die Farbe der Laterne (Auswahl der Farben!) – blau, braun, gelb, grün, schwarz, rot

Mündlicher Sprachgebrauch:

„Paulinchen“ – zu Ende erzählen; verschiedener Ausgang der „Geschichte“

Mathematik:

„Handelnder Umgang“ mit verschieden vielen Kindern, die sich zum Martinszug aufstellen

Musik- und Bewegungserziehung:

1.3 Ausblasen des Lichts

4.3 Sich wie die Flamme bewegen

Lied: Ich geh mit meiner Laterne (oder: In Mutters Stübele)

Kunsterziehung:

1. Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden: Ich mit meiner Laterne

Religionslehre:

Tonbildreihe „Aus dem Leben des hl. Martin“

Beispiel aus der 2. Jgst.:

Heimat- und Sachkunde:

1.4 Einblick in das Zusammenleben mit Nachbarn

(Nachbarn an verschiedenen Orten und bei verschiedenen Gelegenheiten; Darstellungsspiel: Schwierigkeiten mit dem Nachbarn – Lösungsversuche. Ein Beitrag des Kindes zu gutem Zusammenleben)

Deutsch:

Lesen (Auswahl eines Lesestücks passenden Inhalts)

Schreiben:

Übung im Grundwortschatz – „Nachbarsuche der Laute“

Sprachbetrachtung:

Namenwörter (z. B. Berufe der Nachbarn)

Mündlicher Sprachgebrauch:

Miteinander sprechen – Gesprächsregeln

Schriftlicher Sprachgebrauch:

Einen Wunsch oder eine Aufforderung formulieren

Mathematik:

Spiel mit Nachbarkindern (jedoch ohne gekünstelte Bezugnahme zum Thema!)

Musik- und Bewegungserziehung:

1.2 Ratespiel: Der Nachbar singt einen Liedanfang vor; das Lied muß erraten werden.

Kunsterziehung:

1. Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden: Meine Nachbarn bei ihren Tätigkeiten

Religionslehre:

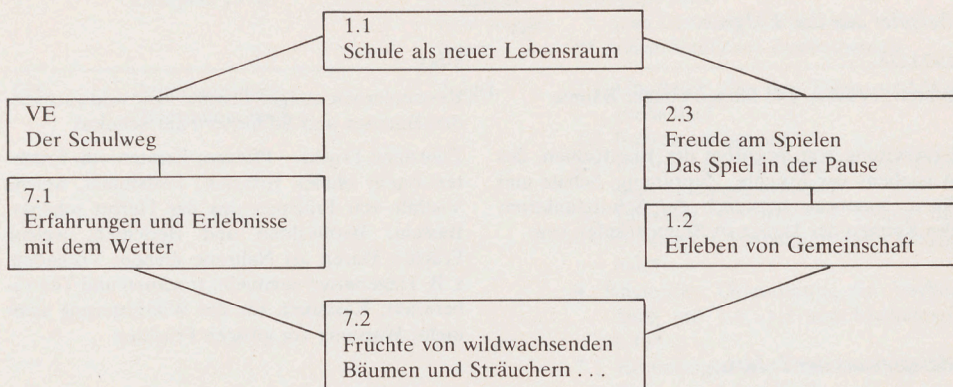
Wie Menschen versuchen, einander zu helfen

- Da in der Grundschule die *Vermittlung grundlegender Bildung* angestrebt wird, kommt der Heimat- und Sachkunde innerhalb des Grundlegenden Unterrichts gerade in der 1. und 2. Jgst. die Beschränkung auf „grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte zu“ (Rabenstein: „Basisbedeutung“). Die *Stoffbeschränkung* kommt dieser Forderung entgegen, ebenso wie der durch die Stoffbeschränkung entstandene Freiraum, der u. a. auch der Verhinderung der Leistungsorientierung dient.
- Augenfällig wird auch die *Reduzierung der kognitiven Lernziele und -inhalte* und der Verzicht auf den Anspruch des „Beherrschens“ einer Fähigkeit. Dies wird auch sichtbar durch die Formulierungen der Lernziele wie „erste Erfahrungen . . .“, Grundkenntnisse, Einblick in . . ., Interesse an . . ., Freude am . . . usw.“
- Mit dem Ende der 2. Jgst. wird der Übergang zur mehr nach *fachlichen* Gesichtspunkten erteilten Heimat- und Sachkunde der 3. Jgst. erreicht sein.

Dem Bestreben, das Kind in seiner *personalen Ganzheit* zu erfassen, entspricht die Gliederung der Lernziele/-inhalte in *Themenbereiche*. Sie erlauben eine schwerpunktartige Blickrichtung in einen oder mehrere Fachbereiche und lassen im Sinne der dem Kind gemäßen ganzheitlichen Auffassung auch eine Verknüpfung zu anderen Themenbereichen zu.

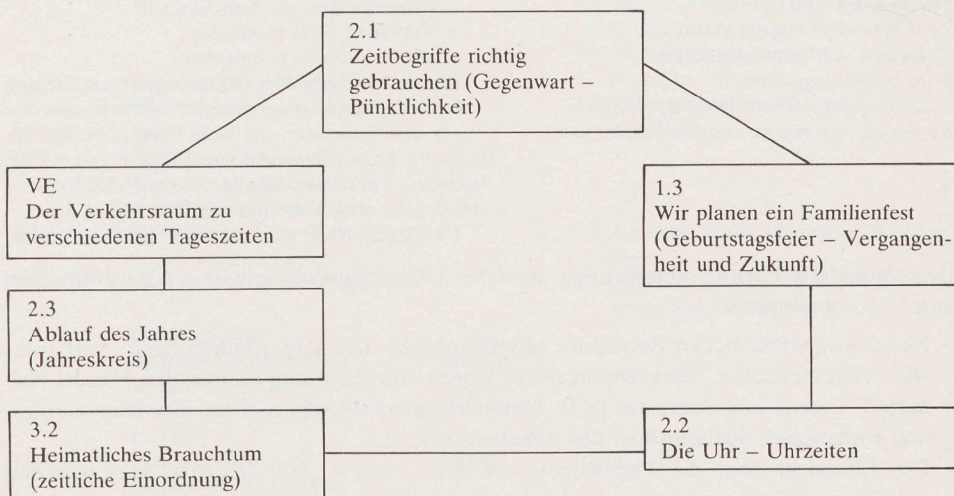
Hierzu zwei Beispiele aus dem Unterricht:

Beispiel aus der 1. Jgst.:



Zeitdauer: Etwa zwei Monate

Beispiel aus der 2. Jgst.:



Zeitdauer: Etwa zwei Monate

- Dem Anliegen des Lehrplans entsprechend erfolgt eine Gewichtung der Lernziele/-inhalte zugunsten des *soziokulturellen Bereichs*; manche abstrakt oder rein kognitiv ausgerichteten Lernziele wurden weggelassen oder verlagert (siehe Themenvergleich unten!).
- Themenvorschläge des Lehrplans 1971/76 und Lernziele/-inhalte des vorliegenden Lehrplans können in ihren Formulierungen *Ähnlichkeiten* aufweisen. Trotzdem erfährt ihr Inhalt durch die allgemeine Zielsetzung des Lehrplans 1981 eine *anders gerichtete Umsetzung*.

Hierzu zwei Beispiele aus dem Unterricht:

Beispiel aus der 1. Jgst.:

1971/76

Blätter, Früchte und Samen einiger Bäume

Erarbeitung von Begriffen der Blattformen, des Aussehens der Früchte, Zuordnung; Schale und Kern, Versuche bezüglich der Schutzfunktion; das Keimen der Samen in Blumentöpfen usw.

1981

Kennenlernen einiger Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern am Schulort

Zuordnen Frucht – Pflanze; Erraten von Früchten durch bloßes Ertasten; Feststellen, welche Vielfalt von Früchten uns der Herbst schenkt; Basteln; Beobachten und Berichten, welche Früchte Tieren als Nahrung dienen; Vorhaben, z. B. Hagebutten sammeln, trocknen und Tee zubereiten; Kastanien für die Wildfütterung sammeln; Warnung vor giftigen Früchten

Beispiel aus der 2. Jgst.:

1971/76

Einkaufen

Verschiedene Geschäfte

Vorgang des Einkaufens

Zuordnen von Verpackungen

Auffinden von Sammelbegriffen

Selbstbedienungsladen

Dienstleistung – Dienstleistungsbetrieb

Zuordnen von Waren und Geschäften usw.

1981

Einfache wirtschaftliche Kenntnisse im Zusammenhang mit dem Einkaufen

– Überlegungen vor dem Einkauf

– Verhalten beim Einkaufen

– mit Geld überlegt umgehen

Kinder berichten über Erfahrungen beim Einkaufen; Erproben angemessener Verhaltensweisen vor dem Einkaufen und beim Einkaufen (Rollenspiel); Klären folgender Begriffe in altersgemäßer Form: Verkäufer, Kunde, Ware, Geld; Vorsatz: Ich gebe mein Geld nur mit Überlegung aus.

Überlegen: Nicht alles kann man für Geld kaufen.

(Die veränderte Zielrichtung weiterer ähnlicher Unterrichtsbeispiele ist den Ausführungen unten zu entnehmen).

- Für den oberflächlichen Betrachter mögen manche Themenformulierungen „verbal-lastig“ erscheinen; die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ zeigen den Einsatz *vielfältiger Unterrichtsformen* auf (z. B. Unterrichtsgang, Handeln, Sammeln, Darstellungs- und Rollenspiel, Sozialformen des Arbeitens u. a. m.).
- Die Übersicht über die Themenbereiche der 1. mit 4. Jgst. (S. 610, 611) läßt den *spiraligen Aufbau* der Heimat- und Sachkunde erkennen.

Um einen raschen Vergleich der Themen des Lehrplans 1971/76 und des vorliegenden Lehrplans zu geben, sind die Themenvorschläge und die Lernziele/-inhalte im nachfolgenden gegenübergestellt:

1. Jgst.

	Lehrplan 1976	verlagert bzw. wegge- lassen	Lehrplan 1981 * neue Lernziele/Lerninhalte ** (unverbindliche) Zusatzthemen
S/W I	Die Familie In der Schule		1.3 Sich der Bedeutung der Familie bewußt werden 1.1 Sich in der Schule als neuem Lebensraum zurechtfinden 1.2 Erleben von Gemeinschaft* 2.2 Kenntnis der Uhr*
	Zeiteinteilung in der Schule und in der Familie		
S/W II	Bedürfnisse und Arbeiten in der Familie	entfällt	(siehe 1.3!) 1.4 Einfache Kenntnisse über das Wohnen*

	Lehrplan 1976	verlagert bzw. wegge- lassen	Lehrplan 1981 * neue Lernziele/Lerninhalte ** (unverbindliche) Zusatzthemen
GI	Zeiterfahrungen Ich erinnere mich	2. Jgst.	2.1 Überblick über den Tages- und Wochenablauf 2.3 Freude am Spielen* 2.4 Erfahrungen im Umgang mit einfachen Spielgegenständen* 3.1 Interesse an örtlichen Festen und Bräuchen – Einblick in ihren Sinngehalt* 4. Räumliche Orientierung (in Verbindung mit 1.1, 1.4 und Mathematik 6.1)* 7.1 Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter im Jahreslauf*
BI	Blätter, Früchte und Samen einiger Bäume Die Vögel im Winter Pflanzen und Tiere im Garten . . .	entfällt z. T.	7.2 Kennenlernen einiger Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern am Schulort 7.3 Kennenlernen von Obstarten aus dem Erfahrungsbereich des Kindes** 7.4 Kennenlernen einzelner heimischer Vögel im Winter 7.5 Erfahren des vielfältigen Lebens auf der Wiese
BII	Bedeutung der Schale Stecken von „Kernen“ Zugvögel kommen zurück	entfällt 2. Jgst. 3. Jgst.	
BIII	Beobachtungen an Tieren . . . im Klassenzimmer		7.6 Einblick in die Haltung eines Kleintieres*
BIV	Die tägliche Körperpflege Die Mahlzeiten Richtige Körperhaltung Vernünftiges Fernsehen Ungewaschenes und unreifes Obst	2. Jgst. entfällt 3. Jgst. entfällt	6.1 Einblick in die für das Schulkind erforderliche Körperpflege
Ph/CHI	Fenster: Glas; Ball; Gummi; Schrank: Holz Verschiedene Arten von Papier Gefrieren und Schmelzen; Eis und Wasser	entfällt entfällt 2. Jgst.	(siehe 2.4!) (siehe Textilarbeit/Werken 5.1!) 7.7 Erfahrungen im Umgang mit Feuer bei einem gegebenen Anlaß*

2. Jgst.

S/W I	Nachbar und Nachbarschaft Der Fremde Unsere Schule Kinder als Partner	entfällt	1.4 Einblick in das Zusammenleben mit Nachbarn 1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft in der Schule* 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren 1.3 Kenntnis einiger Möglichkeiten, Familienfeste und -feiern mitzugestalten*
S/W II	Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes Einkaufen Verschiedene Geschäfte	3. Jgst. entfällt	5.1 Einfache wirtschaftliche Kenntnisse im Zusammenhang mit dem Einkaufen

	Lehrplan 1976	verlagert bzw. wegge- lassen	Lehrplan 1981 * neue Lernziele/Lerninhalte ** (unverbindliche) Zusatzthemen
G I	Die Uhr Der Kalender Ausblicke auf kommende Ereignisse Zeitleiste Einzelbetrachtungen . . .	z. T. 1. Jgst. 4. Jgst.	2.2 Uhrzeiten ablesen 2.1 Zeitbegriffe richtig gebrauchen 2.3 Den Ablauf des Jahres überblicken 3.1 Grundkenntnisse über einzelne kul- turgeschichtliche Besonderheiten des Heimatortes . . . * 3.2 Interesse an örtlichen Festen und Bräuchen*
E I	Menschen wohnen in ver- schiedenartigen Häusern	1. Jgst.	4.1 Fähigkeit, sich auf einem einfachen Grundriß zurechtzufinden
E III	Spielplätze und ihre	z. T. 1. Jgst.	(siehe 4.1!)
E IV	Anlagen	VE 1. Jgst.	
E VI	Der Schulweg – Der Schulbus Orientierungsübungen im Schulviertel	entfällt	
E VIII	Beobachtungen des Wetters	1. Jgst.	
B I	Aufbauteile der Pflanze Funktion von Wurzel und Stengel Die Vögel im Frühling Kennenlernen einiger Blü- tenpflanzen . . . und Tiere . . .	entfällt entfällt 3. Jgst. entfällt	7.5 Einblick in die Lebensweise eines freilebenden Tieres aus dem Erfah- rungsbereich des Kindes**
B II	In der Knospe überwintern Blatt- und Blütenanlagen Menschen bieten Vögeln Nistgelegenheiten Katze als Lauerraubtier	3. Jgst.	7.1 Einblick in die Fortdauer des Lebens im Winter: In Zweigen und Knospen bereitet sich neues Wachstum vor 7.3 Kennenlernen einiger heimischer Ge- müscarten** 7.4 Einblick in die Haltung eines Haus- tieres
B III	Pflanzen brauchen Wärme, Wasser, Licht und Dünger Tiere . . . im Klassen- zimmer	1. Jgst.	7.2 Einblick in die Vermehrung von Pflanzen . . . *
B IV	Gesunderhalten der Augen Bedeutung der Knochen Schutz vor Ansteckung Kleidung zu versch. Jahres- zeiten Verhalten bei Wunden Gefahren . . . beim Um- gang mit Haustieren	3. Jgst. entfällt 3. Jgst. entfällt entfällt entfällt	6.1 Kenntnis einiger für das Kind bedeut- samer Ernährungsregeln* 6.2 Kennen und Vermeiden von Gefah- ren im häuslichen Bereich*
Ph/Ch I	Öl – Spiritus Luft	z. T. 3. Jgst.	(siehe 6.2!) 7.6 Erfahrungen mit Luft
Ph/Ch II	Lichtdurchlässigkeit und Lichtundurchlässigkeit Brennmaterial – Wärme Magnet Batterie – Lämpchen	entfällt entfällt entfällt entfällt 3. Jgst.	7.7 Erfahrungen mit Wasser*

Lehrplan 1976	verlagert bzw. wegge- lassen	Lehrplan 1981 * neue Lernziele/Lerninhalte ** (unverbindliche) Zusatzthemen
Ph/Ch III Lineal/Meterstab Uhr/Stunden, Minuten Thermometer Funktionsweise von Öfen und Laternen	3. Jgst.	(Mathematik 5.1) (siehe 2.2!) 7.8 Kennenlernen des Thermometers

Wie die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ (rechte Spalte des Lehrplans) nicht die persönliche Unterrichtsvorbereitung des Lehrers ersetzen können, so ist auch eine Übernahme des Lehrplans ohne Erstellung eines *klassenbezogenen Lehrplans* nicht möglich. Gerade in der Heimat- und Sachkunde hat der Lehrer in Eigenverantwortung zu entscheiden,

- welche *zeitliche Zuwendung* zu einzelnen Themen für seine Klasse angemessen ist,
- welche *Abfolge von Themenbereichen* er für seine Klasse auswählt,
- welche *Konkretisierung* des Lernziels/-inhalts er nach dem Stand seiner Klasse vornimmt,
- welchen *heimatlichen Bezug* er zum fachlichen Gehalt seiner Heimat- und Sachkunde erstellt (– hier wird die Berücksichtigung der „heimatkundlichen Stoffsammlung“ auch schon in der 1. und 2. Jgst. zum Tragen kommen –),
- welche *Formulierungen* sich aus den oben angeführten Forderungen für seinen klassenbezogenen Lehrplan ergeben,
- welches *Begleitmaterial* (z. B. Texte aus Schulbüchern) er berücksichtigen muß,
- welchen *Medieneinsatz* er planvoll zuordnen kann.

Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung auf dem Weg zur Verwirklichung der Richtziele

Vor allem jüngere Lehrkräfte, denen die Erfahrungswerte des mehrmaligen Umsetzens eines Lehrplans noch fehlten, wählten z. B. für den Schulpraktischen Teil der II. LAP gerne Themen aus dem Fachbereich Physik/Chemie aus: In der didaktischen Abfolge z. B. von Hypothesenbildung, Versuchsplanung, Versuch, Versuchslösung, Übertragung und Rückkoppelung hatten sie bei der Unterrichtsartikulation ein Gerüst, an dem sie relativ sicheren Einhalt fanden.

Mit der Verminderung der Themen aus dem Fachbereich Physik/Chemie und mit der mehr kindorientierten, dem Alter mehr angemessenen Aufbereitung des Sachgehalts, könnte man, wie schon oben erwähnt, von einer Verballastigkeit bei der Umsetzung der Lernziele sprechen – wenn man nicht die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ genau überlegen und aufnehmen und sie durch eigene Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung noch bereichern würde. (Es war deshalb ein besonderes Anliegen der Lehrplanfachkommission, durch Hinweise auf verschiedene Unterrichtsformen der Verballastigkeit entgegenzuwirken.)

Durch die Forderung der „unmittelbaren Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ kommt dem *Unterrichtsgang* wieder eine erhöhte Bedeutung zu. Er bildet nicht nur die anschauliche Grundlage durch Wahrnehmung und Beobachtung der realen Umwelt des Kindes und verhilft zur sachlichen Klärung, er stellt auch verstärkt den heimatlichen Bezug in den Vordergrund, fördert die Heimatverbundenheit und vermittelt am gezielten Objekt das, was früher als der Heimatkunde zuträgliche „geistige Wurzelgefühl“ genannt wurde und was man ohne weiteres bisweilen auch mit Heimatliebe definieren kann. („Mangelnde Identität ist letztlich fehlende Heimat in Geist und Natur“ – sagt Theo Weigl über Arthur Maximilian Miller.)

Bei der Durchführung des Unterrichtsganges ist zu beachten:

- Unabdingbar ist das vorherige Abgehen des Weges durch den Lehrer, der wegetechnische und sachliche Gehalte überprüfen muß.
- Zur Vorbereitung des Unterrichtsganges in der Klasse gehören: Was wollen wir sehen? Welches Ziel haben wir?
Welche Voraussetzungen (auch Schwierigkeiten wie Straßenüberquerung, Brücke etc.) sind zu bedenken!
Welche Ausrüstung (z. B. zweckmäßige Schuhe, Kleidung . . . Notizblock, Zeichenblock, Fotoapparat, Zählrad bei kleineren Entfernungen usw.) ist erforderlich?
Was können (dürfen) wir mit nach Hause bringen? (z. B. Vorhaben: Sammeln von Hagebutten etc. – Zurückhaltung beim Pflücken von Blumen u. ä. m.)!
Die Schüler der Klasse werden zu besonderen Beobachtungsaufgaben in Gruppen eingeteilt.
- Während des Unterrichtsganges und der Durchführung der gezielten Beobachtungen hören die Schüler evtl. eine knappe Erzählung (vielleicht eine Sage o. ä.) zum Objekt.
- Nach dem Unterrichtsgang werden die Gruppen zu ihrem Bericht aufgefordert, werden die Fotos in eine „wachsende“ Skizze vom Beobachtungsraum unserer Klasse eingefügt, werden andere Medien mit einbezogen oder zu einer Übertragung ihrer Gehalte aufgerufen.

Das *Vorhaben* innerhalb des Unterrichts, z. B. das Trocknen von Hagebutten und das Zubereiten von Tee, kann auch im Sinne einer „Handlungseinheit“, wie sie Rabenstein⁵ ausgeführt hat, stattfinden.

Bei der Vermittlung heimatlicher Gehalte kommt der *Lehrererzählung* wiederum größere Bedeutung zu. Kopp⁶ äußert sich zum „Darbieten mit dem Wort“: „Das Erzählen stellt eine Handlung in ihrem zeitlichen Nacheinander ausführlich dar und ist eine Hauptform sprachlicher Darstellung durch den Lehrer.“ Er zitiert Popp⁷, der folgende Hinweise für ein didaktisch gutes Erzählen gibt:

- „detailliere, biete bildhafte Einzelheiten, möglichst sogar mit Symbolcharakter;
- lokalisier, zeichne den Ort der Handlung in einer einmaligen Besonderheit;
- individualisier, laß als Träger der Handlung bestimmte Personen auftreten, genau bezeichnet nach Name, Alter, Aussehen, Stimme, Gestik usw.;
- motivier, mache Beweggründe, Ziele, Wünsche, Hoffnungen, Ängste der handelnden Personen offenbar;
- aktualisier, zeig Gegenstände im Akt ihrer Entstehung, Personen im Vollzug ihres Handelns;
- dramatisier, lege also die Erzählung so an, daß sie aus Erwartung und Ahnung zu ihrem Höhepunkt und Ziel spannend hintreibt;
- aktivier den Zuhörer, indem durch Besinnungspausen Gelegenheit zur ‚Auslösung von inneren Gestaltungskräften‘ gegeben wird.“

Im Sinne des erzieherischen Richtziels des Lehrplans finden die *Sozialformen des Unterrichts* verstärkte Anwendung. Rabenstein weist ihnen eine doppelte Bedeutung zu: „Sozialformen sind Voraussetzungen für fachspezifische Arbeitsweisen in allen Unterrichtsbereichen, weil von ihrer Beherrschung die Verwirklichung fachgemäßen Arbeitens in der GS abhängt. Sie müssen deshalb gut erlernt und nachhaltig gefestigt werden.“ Der zweite Aspekt: „Sozialformen erfordern ihrer Struktur gemäß sozialkundliche Arbeitsweisen zu ihrer Bearbeitung, wenn sie zum Gegenstand des Unterrichts erhoben werden.“⁸

Die Sozialformen des Arbeitens werden in der 1. Jgst. angebahnt, kommen jedoch in der 2. Jgst. schon zielstrebig zum Einsatz:

- Die *Partnerarbeit* hat zweierlei Funktionen: einmal die Hilfestellung durch den Partner (auch äußerlich: Ausleihen von Gegenständen, Helfen beim Anziehen – jedoch auch Hilfestellung bei einer Beobachtung etc.) – zum anderen (vorwiegend in der 2. Jgst.) das Lösen einer Aufgabe mit dem Partner, wobei die Aufgabenstellung vom Lehrer wohl überlegt sein muß und auf echten Kontakt mit dem Partner und ökonomisches Arbeiten gerichtet sein muß.
- Die *Gruppenarbeit* ist in der 1. und 2. Jgst. häufig arbeitsgleich, also themengleich (schon wegen der schwierigen Verbalisierung einer arbeitsteiligen Aufgabenstellung). Unter-richtlich kann manchmal die Ergiebigkeit der Gruppenarbeit angezweifelt werden; erzie-herlich ist ihre Anwendung bedeutsam: „Soziale Grundtugenden werden erlebt und verstanden. Anerkennung des anderen, Rücksichtnahme, vielfältiges Helfen, Überwin-den von Konflikten, Bereitschaft zu Kompromiß und Ausgleich, Friedfertigkeit und aufrechte Selbstbehauptung finden in der Arbeitsgruppe ein günstiges Arbeitsfeld.“⁹

Für die Umsetzung der Richtziele der Heimat- und Sachkunde (. . . „Verantwortung für die Mitmenschen“) mag auch noch eine weitere Rechtfertigung Rabensteins für den Gruppen-unterricht sprechen: „Sollen in der Schule soziale Aktivität, Kritikvermögen, Selbständig-keit und Verantwortungsbereitschaft der Schüler gegenüber der Gesellschaft geweckt und gefördert werden, so müssen Erziehung und Unterricht bei den Formen des Zusammenle-bens und Zusammenarbeitens in der Schule einsetzen.“¹⁰

Ein Wechsel der Sozialformen des Arbeitens gehört auch aus arbeitshygienischen Gründen wohl überlegt.

Bei den Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung finden sich auch Hinweise für *Gemein-schaftsarbeiten*. Ein besonders markantes Beispiel hierfür ist die Planung und Gestaltung eines Sommerfestes (evtl. in Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat); neben der Umsetzung des Lernziels „Erleben von Gemeinschaft“ (1.2 / 1. Jgst.) und „Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft“ (1.1 / 2. Jgst.) bringt die Durchführung des Festes eine Forderung für den Einsatz aller musischen Kräfte.

Das *Darstellungsspiel* und das *Rollenspiel* haben an Bedeutung weiter gewonnen:

„Da die Kinder bei der szenischen Darstellung Verhaltensweisen produzieren müssen, wird nicht nur eine Auseinandersetzung mit vorgegebenem Verhalten erreicht, wie beim Ton-film, sondern auch die Gestaltung des eigenen Verhaltens nach verstandenen Sinnmotiven. Das gilt für die ‚Spieler‘ im Darstellungsspiel, aber auch für die Mitschüler, die streckenwei-se aus der Rolle des Beobachters in die des Darstellers überwechseln. Die Erfahrungsbil-dung durch Beobachtung und Darstellung entspricht der Struktur der sozialen Sachver-halte . . .

Die szenische Darstellung hat den Vorzug, daß sie in abgeänderter Form wiederholt werden kann und daß andere Kinder streckenweise einbezogen werden können, z. B. zu Verhaltens-korrekturen der Darstellungsgruppe. Sie hat den Nachteil, daß sie keine Ernstsituation darstellt. Es ist deshalb wichtig, immer wieder den Bezug zu Ernstsituationen im Unterricht herzustellen.“¹¹

Das Rollenspiel findet dort seinen Einsatz, wo ein offenes Problem das Ausspielen einer Rolle verlangt und durch die Auseinandersetzung mit der Meinung des anderen (. . . „mit Unzulänglichkeiten in der Umwelt“) eine Lösung des Problems anstrebt, verdeutlicht und erkennen läßt. (Es ist also kein szenisches Nachspielen von Situationen.)

Die Reihe der unterrichtlichen Maßnahmen, die uns bei der Umsetzung des Lehrplans helfen, könnte noch weiter fortgesetzt werden: *das Schülergespräch*, *das Schulspiel*, die Durchführung von *Neigungsgruppen* und ihr Niederschlag für die Gestaltung des Schulle-bens u. a. m. sollen noch zur Überlegung angeführt werden.

Bei der *Sicherung der Unterrichtsergebnisse*, für die „auch in Heimat- und Sachkunde

genügend Zeit einzuplanen“ ist, muß durch die veränderte Blickrichtung des Unterrichts mehr Flexibilität gesucht werden. Nicht mehr das vorgegebene, gedruckte Arbeitsblatt kann eine effektive Lernzielkontrolle ergeben; da es dem heimatlichen Raum vielfach entsprechen muß, sollte das Arbeitsblatt (evtl. noch unter Einbezug von Teilen vorgegebener Muster) vom Lehrer gestaltet sein.

Andere Lernzielkontrollen, wie z.B. ein Darstellungsspiel, ein Kreisgespräch oder eine Gesprächsreihe, eine Zeichnung, eine kurze Niederschrift usw. treten sinnvoll an die Stelle des häufig mißbrauchten, oftmals formal eingesetzten Arbeitsblattes. Die starre Leistungsmessung hat durch das Verbalgutachten bei der Erstellung der Zeugnisse ohnehin an Bedeutung verloren.

Mag manches von diesen aufgezeigten „Neuerungen“ und „Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung auf dem Weg zur Verwirklichung der Richtziele“ des Lehrplans für die Grundschule für einen Teil der Grundschullehrkräfte als nicht neu erscheinen, so sei darauf verwiesen, daß Alt-Bewährtes beibehalten, verdeutlicht, ergänzt und konkretisiert zur Umsetzung ins Bewußtsein geführt werden möge; daß nicht eine Rückkehr zur „alten“ Heimatkunde mit dem Übergewicht geschichtlicher und erdkundlicher Blickrichtung vorgenommen ist, sondern daß eine sinnvolle Verbindung von Kind und heimatlichem Bezug und fachgemäßen Arbeitsweisen, die dem Lehrplan 71/76 gegenüber gemäßigt erscheinen, angestrebt ist.

Sachgehalte und Bedeutung einzelner Lernziele und Lerninhalte

- a) In den nachfolgenden Ausführungen werden die einzelnen *Lernziele und Lerninhalte* erhellt. Dabei werden Neuerungen verdeutlicht, veränderte Blickrichtungen aufgezeigt, Verknüpfungen mit anderen Themenbereichen beispielhaft angeführt. Es ergibt sich, daß manche Lernziele und Lerninhalte eine detailliertere sachliche Aufbereitung erfahren, andere jedoch, deren Eindeutigkeit durch die Zielformulierung und die „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ keines Zusatzes bedürfen, nur kurz erwähnt werden. Die methodische Aufbereitung bleibt der Eigeninitiative des Lehrers vorbehalten.
- b) Die *Zeitdauer des Unterrichtsvorhabens* kann nur durch eine pauschale Aussage angegeben werden. Sie wird sich nach dem individuellen Stand der Klasse und nach den örtlichen Gegebenheiten richten.
- c) Auf den *heimatlichen Bezug*, auf den *Lebensraum des Kindes*, auf *situative Anlässe* wird verwiesen.

Themenbereich 1: Kind und Schule, Kind und Familie

Im Vordergrund dieses Themenbereichs steht in der 1. und 2. Jgst. die erzieherische Absicht: Offenwerden für den anderen
den anderen kennen- und verstehenlernen
die Meinungen des anderen anhören; Zuhören; sich selbst äußern (Verstärkung des Schülergesprächs, das sich dem anderen Kind zuwendet und vom Lehrer eine Zurückhaltung im Schüler-Lehrer-Gespräch erfährt); das Erleben der Gemeinschaft in der Klasse; das Bewußtwerden der Gemeinschaft in der Familie
Üben von Toleranz; Kritikfähigkeit im behutsamen Ansatz sich selbst, der Familie, dem Nachbar gegenüber erzeugen
Wert- und Sinngehalte des miteinander sich Freuens und Feierns aufzeigen – dabei Abkehr von materiellen Wertschätzungen

Manche Themen lassen sich nicht durch ein eigenes Unterrichtsvorhaben fixieren; sie bleiben für das ganze Schuljahr als zu praktizierendes Unterrichtsprinzip anzustreben. Eine Weiterführung, gerade in der Anbahnung demokratischer Denkweise, erfährt das Kind in der 3. und 4. Jahrgangsstufe.

1. Jahrgangsstufe

1.1 *Sich in der Schule als neuem Lebensraum zurechtfinden*

a) Die Umsetzung dieses Themas kann sich in vier Teilziele gliedern: Begegnung mit den Schülern; Begegnung mit dem Raum; Kennenlernen weiterer Personen im neuen Raum; Umgang mit Schulsachen. – Langzeitaufgabe: Allmähliche Gewöhnung an Raum und Verhalten in diesem.

Begegnung mit den Schülern

Welche Kinder haben sich schon vor dem Eintritt in die Schule gekannt? Einbringen der Erfahrungen und Erlebnisse aus dem Kindergarten. – Wir machen uns bekannt und lernen Gleichheiten (z. B. gleiche Vornamen), Ähnlichkeiten (z. B. Schulwege) und Verschiedenheiten (z. B. das Aussehen) kennen.

Erstes Anbahnen von Gesprächsregeln: Nicht alle Kinder können auf einmal sprechen! – Wie machen wir auf uns aufmerksam? – Wir hören nur, wenn wir still sind. Wir unterbrechen ein Kind nicht.

Erstes Anbahnen des Erlebens von Gemeinschaft: Wir fassen uns bei den Händen. Wir bilden einen Kreis. – Alle laufen, hüpfen, verstecken sich unter der Bank usw. Jedes Kind sucht sich ein fremdes Kind aus und fragt, wie es heißt.

Überblick über den Schultag: Wir erzählen, was in der Schule geschehen ist.

Begegnung mit dem Raum

Wir vergleichen Wohnzimmer und Schulzimmer, Wohnhaus und Schulhaus. – Aufsuchen von Wegen im Schulhaus; selbständiges Finden dieser Wege (Merkmale geben!) – Welche Räume im Schulhaus benötigen wir? (Beschreibungsrätsel: Welchen Raum meine ich . . . Turnsaal, Garderobe usw.)

Räumliche Orientierung: links, rechts, geradeaus, oben, unten, im Erdgeschoß, im 1. Stock usw. Wohin gehen wir bei Feueralarm? (siehe auch Lernziel 7.7)

Kennenlernen von Personen im Schulgebäude

Wir statten den Nachbarklassen, dem Schulleiter, dem Hausmeister einen Besuch ab. Wir lernen weitere Lehrkräfte kennen. Alle arbeiten (oder lernen zu arbeiten) im Schulhaus. Wir stören sie nicht. Wir grüßen (den Nachbar, unsere Klasse; die anderen Menschen im Schulhaus grüßen wir leise).

Umgang mit Schulsachen

„Teekesselraten“: Der Lehrer nimmt einen Schulranzen, hält verborgen etwas in seiner Hand und läßt (nach Beschreibung des Gegenstandes) raten, was es ist. – Haben alle Kinder die gleichen Sachen? Meine – deine – Schulsachen. Wie dürfen wir Schulsachen des Nachbarn benutzen? – Welche Dinge gehören der Schule? Rechter Umgang mit eigenen und fremden Sachen.

b) Zeitdauer des Unterrichtsvorhabens: etwa 1½ Wochen

c) Heimatbezug: Fotos vom ersten Schultag mitbringen: Wo sind die Aufnahmen gemacht? Vor dem Schulhaus, im Schulzimmer . . . wir ordnen sie dem Raum zu.

1.2 *Erleben von Gemeinschaft*

a) Verschiedene Beispiele, die konkret das Erleben von Gemeinschaft bewußt machen, lassen sich unterrichtlich gestalten; der Grundsatz des Erlebens von Gemeinschaft ist jedoch auch häufig situativen Anlässen vorbehalten.

Mit Kindern beten

Einbringen des Vorwissens von Kindergarten und Elternhaus. Gemeinsames Suchen nach dem Sinngehalt der Gebete. Auswahl kindertümlicher Gebete, die sich für den Beginn und die Beendigung des Schultags eignen.

Das von einem Kind formulierte, freie Ein-Satz-Gebet (z. B. „Lieber Gott, laß uns heute gut aufpassen!“) wird von allen Kindern nachgesprochen.

Erziehung zu Toleranz: Kinder, die aus religiösen Gründen (Ausländer!) nicht mitsprechen, verhalten sich still.

Martinszug

Vorwegnahme des Sinngehalts (siehe Religion: Tonbildreihe „Aus dem Leben des hl. Martin“) – Darstellungsspiel – Der Symbolgehalt des Kerzenlichts in der Laterne beim Martinszug verweist einmal auf die „strahlende Erscheinung des Herrn“ in der dunklen Nacht, zum anderen auf die gute Tat, die „Licht und Wärme“ bringt.

Planen eines gemeinsamen Martinszugs (mit Beteiligung der Eltern): Zeit- und Treffpunkt; Festlegung des Weges (im heimatlichen Raum); Partnerwahl für die Zweierreihe; Umgang mit dem Feuer (siehe auch Lernziel 7.7!); Liedgut und Verse, die wir beim Martinszug singen und sagen.

Der Nikolaus/Pelzmärtl kommt

Vorwegnahme des Sinngehalts (der Pelzmärtl erinnert an den hl. Martin).

Behutsames Anknüpfen durch Auftreten der Symbolfigur. (Das Schenken in den Mittelpunkt stellen – nicht das Angstmachen, evtl. sogar noch durch furchterregende Kleidung!)

Eine Feier, ein Fest mit vorbereiten

Planen und durchführen z. B. einer kurzen Weihnachtsfeier in der Klasse unter Einbezug von Liedgut, Versen, kurzem Text aus der Fibel, Instrumentalstücken usw. und der zur Feier gehörenden Atmosphäre. Alle Kinder der Klasse werden in diese kleine Feier miteinbezogen.

Namens- und Geburtstagsfeier in der Klasse

Besprechen, warum wir diese Tage feiern, wie wir sie gemeinsam feiern: Kerzenlicht („das Licht der Welt durch die Geburt erblickt“ – Taufkerze, Namensgebung), ein vom Geburtstagskind gewünschtes Lied, das die ganze Klasse singt; der Glückwunsch wird ausgesprochen (zeitliche Begrenzung, damit bei allen Kindern der Klasse die kleine Feier durchgeführt werden kann). – Ein Hinweis auf den Namenstag könnte durch die Wiedergabe der Heiligenlegende (Verknüpfung Religion) gegeben werden.

Geschichten vorlesen

Nutzung des Freiraums! Wöchentlich 20–30 Minuten verwenden für

- kleine Geschichten von den Fibelkindern
- Märchen, die die Kinder selbst auswählen dürfen
- die Lieblingsgeschichten der Kinder („Heute hören alle Kinder meiner Klasse meine Lieblingsgeschichte!“)
- eine fortlaufende Geschichte, z. B. „Die kleine Hexe“

Daraus ergibt sich allmählich der Austausch von Kinderbüchern, die zum Ende der 1. Jgst. für zusätzliches Lesematerial sorgen und schließlich zur „Lese-Ecke“, die in jedem Schulzimmer vorhanden sein sollte, führen (siehe „Erstlesen“!).

- b) Eine zeitliche Festlegung kann nicht gegeben werden
- c) Der Heimatbezug wird durch das Erleben des Martinszugs, der in der Dunkelheit durch die Wohnstraßen der Kinder führt, verstärkt.

1.3 *Sich der Bedeutung der Familie bewußt werden*

a) Im Gegensatz zum Lehrplan 1971/76, der manchmal so umgesetzt wurde, daß Konfliktsituationen der Familie (unter Verletzung der Intimsphäre, denn gar manche Kinder stellten sich mit „Schauergeschichten“ als Held des Tages dar!) in die Schule getragen wurden, ist hier das Augenmerk auf die *positiven Erscheinungsformen und Erlebnisse* zu legen, um sie bewußtzumachen und zu verstärken.

Schutz und Geborgenheit in der Familie können etwa durch ein Gespräch verdeutlicht werden: Als ich froh war, wieder zu Hause zu sein, oder: Als ich froh war, daß Mutter (und Vater) da waren.

Freude und Sorgen in der Familie werden deutlich durch das Erzählen und Nachspielen von freudigen (lustigen) Ereignissen in der Familie, z. B. Freude gemacht durch . . . der Mutter einen lustigen Streich gespielt . . . ein gemeinsames Spiel mit Vater und Mutter – jedoch auch: Ein ernstes Gespräch in der Familie (das mit größter Vorsicht aufgenommen werden muß und evtl. durch ein Rollenspiel neutralisiert werden kann!).

Aufeinander angewiesen sein, einander helfen; ermutigen und trösten: Tätigkeiten, die jeder in der Familie für den anderen ausübt; nicht nur bei Krankheit und in Notfällen dem anderen helfen; Gelegenheiten ausmalen, bei denen wir den Geschwistern oder aber auch Vater und Mutter Mut machen können; was heißt es: jemanden aus der Familie trösten. – Übertragung: Ermutigen und Trösten auch außerhalb der Familie, z. B. beim nachmittägigen Spiel, in der Schule usw.

- b) etwa 1 Woche und während des Schuljahres bei situativen Anlässen
- c) Mit der Familie Freude im heimatlichen Raum erleben durch Spaziergang, Fahrt, Spiel im Freien etc.

1.4 *Einfache Kenntnisse über das Wohnen*

a) Im Lehrplan 1971/76 war dieses Thema (in Ausweitung) der 2. Jgst. vorbehalten. Nunmehr liegt in der Umsetzung des Lernziels das Hauptgewicht einmal in der *räumlichen Zuordnung* der Wohnung (Straße, Zeitdauer des Schulwegs; Verknüpfung zur Verkehrserziehung) und ihrer Teile (Zweckmäßigkeit der Räume), zum anderen im Erkennen der *Notwendigkeit einer Wohnung*, die für die Familie *Schutz, Geborgenheit, eine Atmosphäre der Ruhe und der Gemeinsamkeit* beinhaltet. Nicht mehr enthalten sind in diesem Thema die Erarbeitung verschiedener Haustypen und die Wohnmöglichkeiten der Menschen entfernterer Völker (z. B. Iglu u. dgl. m.).

- b) etwa 1 Woche
- c) Der heimatliche Bezug ist durch die Zuordnung im Raum (Straße, Wohnviertel, Ortsteil, Ortsname – Nachbarschaft oder Nähe eines Mitschülers) gegeben.

2. Jahrgangsstufe

1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft in der Schule

a) Das im Lernziel 1.2 der 1. Jgst. dargestellte Thema findet hier seine Fortführung. Dem Lerninhalt kommt eine Verstärkung zu durch Maßnahmen, die sich zeitlich nicht festlegen lassen und das ganze Schuljahr hindurch gestaltet werden:

– Wie vollzieht sich der *Unterrichtsbeginn*? –

Gemeinsames Planen und Durchführen:

Ein kurzes Gespräch vor dem Unterricht, bei dem die Kinder zum Erzählen ihrer Erlebnisse (außerhalb der Schulzeit) ermuntert werden. Das gemeinsame Gebet, ein Lied, das Händegeben und sich Begrüßen im Kreis, wenn alle Kinder anwesend sind.

– Wie vollzieht sich das *Unterrichtsende*? –

Besinnen, in knappen Sätzen wiedergeben, was der Schultag durch Unterricht, Pause, Gespräch etc. erleben ließ.

– Bei *Gemeinschaftsarbeiten* müssen die Arbeitsanweisungen gut überlegt und klar gegeben werden, damit für jedes Kind der Klasse die Beteiligung zu einem Erfolgserlebnis („Ich bin auch dabei!“) führt, z. B. müssen bei grafischen Arbeiten (Themen wie Faschingszug, auf der Spielwiese, auf dem Grunde unseres Sees etc. – siehe Verknüpfung Kunsterziehung!) Größe und Arbeitsmaterial angegeben werden.

Bei Ausstellungen von gut gestalteten Arbeitsblättern müssen individuelle Leistungen auch schwach begabter Schüler ausgewählt werden usw.

– Der *Schulwanderung* kommt für das Erleben von Gemeinschaft besondere Bedeutung zu (noch mehr: dem Schullandheimaufenthalt, der gerade bei Kindern der Großstadt hier schon durchgeführt werden kann)

Außer den eingangs ausgeführten Überlegungen zum Unterrichtsgang hat die Schulwanderung, die auch dem freien Gespräch zwischen den Schülern, dem gemeinsamen Einnehmen von Mahlzeiten, dem Gestalten von Spielen usw. Raum läßt, die auch vereinzelt Eltern mit einbeziehen kann, Erlebnisgehalt für jeden einzelnen Schüler in der Klassengemeinschaft.

– Bei einem *Elternnachmittag* findet jedes Kind der Klasse seiner Fähigkeit entsprechend einen Einsatz: Vorlesen, Vorsingen, Vorsprechen; Gestalten von Namensschildchen; Schmücken des Schulzimmers;

Verlosen von Bastelarbeiten; Planen und Durchführen von Geschicklichkeitsspielen u. a. (Der Elternnachmittag kann vor der Parallelklasse eine gelungene „Generalprobe“ erfahren und hier wiederum die Verbindung zur Gemeinschaft im Schulhaus herstellen.)

b) Eine zeitliche Vorgabe ist nicht möglich

c) Der heimatliche Bezug kann bei Gemeinschaftsarbeiten, bei der Schulwanderung, aber auch durch Anwendung von kleinen Dialektgedichten beim Elternnachmittag Anwendung finden.

1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren

a) Dieses Lernziel findet seine Umsetzung durch zeitlich nicht fixierbare unterrichtliche Maßnahmen:

– *Gemeinsames Planen*, wie wir das Zusammenleben in der Klasse, in der Schule, auf dem Schulweg, in der Pause so gestalten können, daß wir *gerne mit anderen zusammen sind*.

– Aufgreifen von *situativen Anlässen*, dabei die positiven Erlebnisse verstärken, und den negativen Erlebnissen zu einer Lösung verhelfen.

- Zeitweiliges *Innehalten und Besinnen*, ob und wie es uns gelungen ist, gut miteinander zu leben (zu arbeiten, zu spielen, den Schulweg gemeinsam zu bewältigen, einem Kind besondere Hilfe angedeihen zu lassen und z. B. einem Ausländerkind bei der Hausaufgabe beizustehen u. dgl. m.).

Sicherlich ist dieses Lernziel, da es nur in geringem Maße vorprogrammiert werden kann, durch kein „Stundensoll“ abzudecken. Im Gegensatz zum Lehrplan 71/76, bei dem auch übernommene negative Verhaltensmuster als Problemausgangslage verwendet wurden, die in einem Rollenspiel zur Lösung des fremden Falles führen sollte, steht hier die Anbahnung des selbstverantwortlichen Mitgestaltens der Gemeinschaft, der *eigene, positive Beitrag* dazu, im Blickfeld.

Unterstützend mögen helfen: Sammeln von Bildern, die Menschen in einer Gemeinschaft zeigen (Familie, Kindergarten, Schule, Öffentlichkeit – Diareihe: „Menschen leben miteinander“¹²; Aussagen über die Bilder; Wegdenken der Menschen, die die Gemeinschaft bilden; Sprechen über das Gefühl, allein zu sein – bei anderen zu sein. Aufzeigen von Regeln, die Menschen in einer Gemeinschaft beachten müssen: In der Klasse, im Schulhaus, im Wohnhaus, in einem öffentlichen Verkehrsmittel, am Sportplatz usw. Erarbeiten von Gesprächsregeln, einer Schulzimmer- und Schulhausordnung. Eine Meinungsverschiedenheit aufgreifen und sie durch Rollenspiel zu verschiedenen Beendigungsmöglichkeiten führen. Ein besonders einprägsames positives Verhalten durch sprachliche (schriftliche) oder grafische Darstellung festhalten.

Sozialformen des Unterrichts (s. o.!) gezielt einsetzen.

- b) –
- c) –

1.3 *Kenntnis einiger Möglichkeiten, Familienfeste und -feiern mitzugestalten*

a) Das Lernziel dieses Unterrichtsvorhabens besteht einmal im Erkennen des *Sinngehaltes einer Familienfeier*, zum anderen im Finden eines sinnvollen *Beitrags zur Gestaltung* dieses Festes. Die Kinder sollen erkennen, daß wir uns bei einem Fest nicht freuen, weil wir etwas geschenkt bekommen, sondern daß wir uns aus Freude über einen besonderen Anlaß ein Geschenk bringen, also sozusagen eine Verstärkung der schon vorhandenen Freude durch die Gestaltung des Festes und der dargebrachten Geschenke zum Ausdruck bringen.

Da die Kinder über gelungene Familienfeste erzählen, wird die Reihe der möglichen Anlässe zur Familienfeier noch erweitert werden. Wir greifen einen Anlaß auf, z. B. die Taufe eines Geschwisters und zeigen auf, was wir zur Gestaltung des Tauffestes beitragen können (siehe „Empfehlungen“). Dieses Beispiel eignet sich sehr gut, den materiellen Überschwang von Geschenken sinnvoll einzudämmen und auf die Bedeutung der Wünsche (und ihre Formulierung) einzugehen (Verknüpfung: Märchen „Dornröschen“ – die Wünsche der guten Feen).

- b) Das Lernziel dürfte während des Schuljahres mehrmalig aufgegriffen werden.
- c) Der heimatliche Bezug kann durch örtliche Besonderheiten des Brauchtums erstellt werden.

1.4 *Einblick in das Zusammenleben mit Nachbarn*

a) Das Lernziel entspricht in etwa dem Themenvorschlag des vorangegangenen Lehrplans. Zur Klärung des Begriffes Nachbar („Naher Bauer“) ist, auch aus der Nachbarsituation in der Schulklasse sich ergebend, das Erkennen der Abgrenzung der mitmenschlichen Beziehungen nötig (Unterschied zwischen „Nächster“, „Bekannter“, „Freund“). Hier bietet sich ein Problemfeld an, in das Kinder häufig hineingestellt sind, z. B. das lautstarke Spiel – der

ruhebedürftige Nachbar. Das Kennenlernen des Nachbarn würde meist zu einem Verstehenlernen des Nachbarn führen; jedoch finden sich Kinder dabei häufig mit Vorurteilen und Problemen der eigenen Familie konfrontiert. So ist das Ziel dieses Unterrichtsvorhabens in der Bereitschaft der Kinder zu sehen, selbst zu friedlichem Zusammenleben beizutragen, zu helfen und Hilfe dankbar anzunehmen. (Die Nachbarschaftshilfe bei jungen Familien, das Nachbarschaftsfest in einer Wohngemeinschaft etc. werden selbstverständlich mit einbezogen. – Wir erfragen die Telefonnummer eines Nachbarn, der uns hilft, wenn niemand von der Familie zu Hause ist und teilen diese Telefonnummer dem Klafblehrer mit).

- b) Etwa eine Woche – und bei situativen Anlässen
- c) Überall gibt es Nachbarn: Schulbank, Haus, Straße, Ort.

Themenbereich 2: Das Kind und sein Tagesablauf; Kind und Zeit; Kind und Spiel

Der sichere Gebrauch von Zeitbegriffen ist bei den Schülern der 1. und 2. Jahrgangsstufe sehr unterschiedlich. Teils ist das noch sehr ichbezogene Kind dem Jetzt, der Gegenwart verhaftet und sucht, diese auszufüllen; teils kann Vergangenes in zeitlicher Abfolge noch nicht genau bestimmt werden und Zukünftiges nur vage abgeschätzt werden. Es ist deshalb Ziel dieses Themenbereichs, *aus der Anbahnung des Zeitgefühls heraus klare Zeitbegriffe zu vermitteln* und den Umgang mit der Zeit zu praktizieren. Bei der Umsetzung dieses Lernziels werden erzieherische Aufgaben, das Auffinden von Wert- und Sinngehalt, mit einbezogen.

1. Jahrgangsstufe

2.1 Überblick über den Tages- und Wochenablauf

a) Die *Tageszeiten* lernen wir durch eine Zuordnung von Tätigkeiten kennen: Jedes Kind berichtet über eine Tätigkeit aus seinem Tagesablauf; wir ordnen Kinder einander zu und stellen fest: Am Morgen stehe ich auf. Ich wasche mich usw. Dabei erfahren wir, daß zwar Tätigkeiten nachgeholt werden können, nicht aber der dafür geeignete Zeitpunkt: Die Tageszeiten können wir nicht verschieben; sie gelten für alle Menschen. – Zuordnen der Tätigkeiten von Vater und Mutter und auffinden, daß sich diese am Vormittag und am Nachmittag meist von unseren Tätigkeiten unterscheiden. – Wir erinnern uns an den Tagesablauf während der Kindergartenzeit und während schulfreier Tage. – Wir bilden einen „Tageszeitenkreis“ und ordnen Helligkeit und Dunkelheit dem Tag und der Nacht zu. Für die *Wochentage* „malen“ wir (auf DIN A 5 Blättern) einen Stundenplan und greifen eine besondere Unterrichtsstunde aus dem Ablauf des Vormittags heraus, z. B. Textilarbeit/Werken, Flötenunterricht usw. Am Morgen nach der Begrüßung sprechen wir: Heute ist Montag, gestern war Sonntag, morgen ist Dienstag. Dabei festigen wir auch die Begriffe „heute, gestern, morgen“ („vorgestern“ und „übermorgen“ können der 2. Jahrgangsstufe vorbehalten sein).

Auf die Unterscheidung von Samstag (als schulfreien Tag) und Sonntag gehen wir besonders ein: Der Samstag sollte der Vorbereitung des Sonntags (als Ruhetag) dienen: Am Samstag wird eingekauft, die Schularbeiten werden erledigt usw. – Vielleicht gelingt es, die Kinder einer Klasse zu einem Kindergottesdienst am Sonntag zu vereinen, um ihnen (über den Sonntagsbraten und den Sonntagsausflug hinaus) den Sinngehalt des Sonntags aufzuschließen.

- b) Etwa 1½ Wochen
- c) Wo sehen wir die Sonne, wenn wir in die Schule gehen, wenn wir Pause haben, wenn die Schule aus ist?

2.2 Kenntnis der Uhr

Zeit scheint langsam oder schnell zu vergehen: Wir künden den Kindern eine Kindersendung an, schalten das Radio (ohne Ton) ein und lassen 5 Minuten vergehen. Wir erzählen eine lustige Geschichte, 5 Minuten lang. Welche Zeit ist uns länger erschienen? Wir erzählen Beispiele dazu.

Die Uhr mißt die Zeit genau. (Meist haben heute Kinder der 1. Jahrgangsstufe schon eine Uhr und können diese auch zum Teil lesen. In der 1. Jahrgangsstufe beschränken wir uns jedoch auf das Erkennen der Ziffern auf dem Zifferblatt und der verschiedenen großen Zeiger.) Wir erlernen das Ablesen ganzer Stunden, ordnen Tätigkeiten und Tageszeiten zu. Wir malen verschiedene Uhren, besprechen ihren Standort und ihr Aussehen und fügen sie zu einem „Uhrengeschäft“ zusammen.

Umgang mit der Zeit: Wir berichten, für wen es wichtig ist, die genaue Zeit zu wissen. Wir erzählen, wie wir einmal die Zeit „vergessen“ haben und zeigen die Folgen von Unpünktlichkeit auf. Wir malen aus, was wir tun könnten, wenn wir „viel“ Zeit haben (Überleitung zum nächsten Thema: Es ist schön, Zeit zu haben, z. B. zum Spielen).

b) Etwa 1 Woche

c) Große und schöne Uhren in unserer Umgebung: Auf dem Kirchturm, am Bahnhof usw.

2.3 Freude am Spielen

a) Die Formulierung dieses Lernziels/Lerninhalts gibt den stark emotional ausgerichteten Zielraum an: *Freude* am Spielen gewinnen. – Im Spiel erlebt das Kind die Grundformen des Zusammenlebens. Es muß sich dem Partner, der Gruppe gegenüber beugen, handelt für die Gemeinschaft, hält zu dieser, setzt sich durch, befiehlt und gehorcht, hält Spielregeln ein und erlernt im Spiel – wenn auch unter starkem personalen Bezug – die Regelung des Zusammenlebens und den Umgang mit eigenen und fremden Sachen. Im Spiel lernt das Kind auch seine Mitschüler kennen und verstehen.¹³

Bei der sprachlichen Wiedergabe des „Lieblingsspiels“ des Schülers erlernen die Mitschüler die Verschiedenartigkeit der Spiele kennen (das Spiel allein, mit einem Partner, in einer Gruppe, mit zwei Mannschaften, ohne und mit Spielregeln usw.), übernehmen eines dieser Spiele, erleben Freude im Gestalten des Spiels, zeigen Bereitschaft für das richtige Verhalten beim Verlieren eines Spiels, setzen sich mit einem Spielverderber auseinander (Rollen-spiel), übertragen schließlich das Spiel und das Spielverhalten zur eigenen Freizeitgestaltung in den außerschulischen Bereich. Rückblick: Es ist schön, Zeit zu haben! – Zeichnungen, Bilder und Dias („Was machen wir in unserer Freizeit“¹²) erhellen begleitend den Lerninhalt. (Eine Verknüpfung zu Kunsterziehung ermöglichen auch das Darstellungsspiel und das pantomimische Spiel.)

b) Etwa 1 Woche

c) Aufsuchen von geeigneten Spielplätzen im heimatlichen Raum

2.4 Erfahrungen im Umgang mit einfachen Spielgegenständen

a) Im Gegensatz zum Lehrplan 71/76, bei dem die Materialbeschaffenheit und die Wirkungsweise der Spielgegenstände häufig im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens standen, kann hier auf das Erfahren der verschiedenen Spielarten mit *einfachen Spielsachen* und Materialien eingegangen werden, z. B. können sich mehrere Schüler (eine Schülergruppe) mit (gekennzeichneten) Baukästen zum Aufbau eines Fantasiespielplatzes zusammenfinden; aus Moos können Mooshäuschen erstellt werden u. ä. m. (Eine Verknüpfung zu „Mu-

sik- und Bewegungserziehung“ bereitet das Einlernen von Spielliedern und Versen mit einfachen Rhythmusgeräten und ihre Anwendung)

b) Etwa 1 Woche

c) –

2. Jahrgangsstufe

2.1 Zeitbegriffe richtig gebrauchen

a) Nach den Ferien (oder nach einem Wochenende) berichten die Kinder, wie sie „ihre Zeit“ verbracht haben. Wir halten fest, *wann* ein Erlebnis begonnen hat und *wie lang* es dauerte:

Zeitpunkt – Zeitdauer. Wir berichten von Erlebnissen, die alle Kinder der Klasse gemeinsam hatten: Schulbeginn, Volksfest, Wanderung, Kirchweih usw. Jedes Kind merkt sich das Erlebnis, von dem es berichtete. Wir ordnen diese Kinder heute (jetzt). Sie stellen die vergangenen Erlebnisse dar, die wir gemeinsam früher hatten; die Ordnung der Kinder zeigt uns die zeitliche Abfolge der Erlebnisse. – Wir malen diese Erlebnisse und stellen damit eine erste *Zeitleiste* (für die vergangenen Monate) im Schulzimmer dar. (Fotos, die wir in der Klasse, bei Unterrichtsgängen etc. erstellt haben, ergänzen die Zeitleiste.)

Können wir über Dinge, die wir noch nicht erlebten, schon berichten? Was später geschieht, können wir nicht voraussagen. Auch was heute am Nachmittag geschieht, wissen wir noch nicht. Aber wir wissen, daß wir uns die Zeit einteilen müssen: Wir planen den Nachmittag – die Zeit.

Wir berichten vom Warten auf den Besuch eines Schulfreundes zu einem gewissen Zeitpunkt (pünktlich, *Pünktlichkeit*). Wir erwarten Pünktlichkeit (von wem? für wen ist sie besonders wichtig?). Um selbst pünktlich sein zu können, müssen wir die Uhr genauer kennenlernen.

2.2 Uhrzeiten ablesen

Dieses Lernziel kann gut auf dem Vorwissen der 1. Jahrgangsstufe aufbauen.

2.3 Den Ablauf eines Jahres überblicken

a) Die in 2.1 angeführte Zeitleiste (aus den Bildern, die unsere gemeinsamen Erlebnisse wiedergeben, erstellt) ist nur ein Teil des Jahres: Nur das bisher gemeinsam erlebte 2. Schuljahr. Für das ganze Kalenderjahr müssen wir die Zeitleiste ergänzen. Wir beziehen gemeinsame Erlebnisse aus der 1. Jahrgangsstufe mit ein und bilden eine Zeitleiste für das vergangene Jahr. Wird das kommende Jahr, die Zukunft, das zukünftige Jahr ebenso verlaufen? – Bei der Zuordnung von Geburtsdaten (und Fotos) der Kinder ergibt sich die Erarbeitung der *Monate* und die Zuordnung der *Jahreszeiten*. Wir sammeln, was Menschen über die Zeit sagen: Sie soll stehen bleiben – sie soll länger dauern oder schneller vergehen – sie hat eine Ewigkeit gedauert – sie war nur einen Augenblick usw. – und besinnen uns, was damit gemeint ist.

b) Zeitdauer der drei Lernziele: Etwa 2 Wochen

c) Einordnen des heimatlichen Brauchtums, das für die Kinder erlebbar ist.

Themenbereich 3: Kind und Heimatgeschichte

Bisher begleiteten die Heimat- und Sachkunde der 1. und 2. Jahrgangsstufe Themen aus dem Rhythmus des Jahreslaufs (sie wurden durch den Lehrplan 71/76 allerdings häufig wegen des stofflichen Überangebots vernachlässigt). Im Sinne der Erfassung des Kindes als personale Ganzheit, der Heimatverbundenheit, dem Bestreben der Erziehung zur Heimat-

liebe wird nicht nur der Einbezug der *kirchlichen Feste* in das Unterrichtsgeschehen gefordert, auch das *örtliche, verwurzelte Brauchtum* muß erschlossen werden und in der 2. Jahrgangsstufe eine Hinführung zu *kulturgeschichtlichen Besonderheiten* des Heimatortes erfolgen.

3.1 *Interesse an örtlichen Festen und Bräuchen und Einblick in ihren Sinngehalt*

1. Jahrgangsstufe

a) *Feste im Kirchenjahr*

Dieses Thema überschneidet sich mit Lernziel 1.2, wobei allerdings hier dem örtlichen Bezug des Brauchtums und dem Finden seines Sinngehalts mehr Bedeutung zukommt. In Absprache mit allen Lehrkräften der Grundschule sind bei der Erstellung der klassenbezogenen Lehrpläne die verschiedenen Feste und Bräuche – je nach dem Schwierigkeitsgrad des Verstehens ihres Sinngehalts – den einzelnen Jahrgangsstufen zuzuordnen.

Örtliche Feste und örtliches Brauchtum sind heute häufig nur mehr durch ihre äußeren Erscheinungsformen (z. B. dem Kirchweihbraten, der verkürzten Arbeitszeit in öffentlichen Einrichtungen und Schulen auf dem Land) den Erwachsenen und Kindern vertraut.

Das achtjährige Kind ist durchaus bereit, den Sinngehalt des Festes aufzunehmen, sinngemäß zu feiern, das Brauchtum im Jahreskreis einzuordnen und weiter zu pflegen.

Als Anregung möge dienen: Warum werden am Palmsonntag in der Kirche Palmzweige geweiht? Sinngehalt: Erinnerung an den Einzug Christi in Jerusalem. Weihe der Palmkätzchen, die die immergrünen Palm- und Ölzweige der Bevölkerung von Jerusalem, dem Heiland damit zuwinkend, darstellen. Nach der Palmweihe die Palmprozession: Dreimaliges Anpochen am verschlossenen Kirchentor, Einzug in das Gotteshaus.

Örtliches Brauchtum

Sehr verschieden wird in den Orten Bayerns der Palmsonntag gefeiert: Mancherorts wird ein hölzerner Esel (sogar mit einer darauf sitzenden Christusfigur) um die Kirche gezogen. Die Palmbüsche (Hinweis auf Pflanzenschutz!) werden vielerorts mit Buchs- und Sevenbaumzweigen (einer Art Lebensbaum oder Thuja) ergänzt, die mit bunten Bändern (auch bunten „Gschaberbandeln“, d. s. dünne gehobelte bunte Holzbänder), aber auch mit Früchten, Fastenbrezeln und „Bauden“ (in Brezenlauge gelegte und gebackene Ringe) geschmückt. Auch Herzen, Kränze, Kreuzchen und Kolben werden aus Palmkätzchen geformt (Hinweis für Schüleraktivität!). An manchen Orten fragen die Kinder die umliegenden Bewohner, ob sie ihren Palmbuschen zur Kirche tragen dürfen: Sie stecken diese dann an lange, gekerbte Stangen und sind stolz, die höchste Stange mit den meisten Palmbuschen tragen zu dürfen.

Nach der Weihe werden die Palmbüsche verteilt (die Palmträger natürlich „entlohnt“); die einzelnen Büschel oder Zweige finden dort ihren Platz, wo sie zur Abwendung von Not und Unglück helfen sollen: Im Herrgottswinkel, auf dem Dachfirst, unter der Türschwelle, im Stall, im Brunnen, im Garten, auf dem Feld – wir überlegen, welche Gefahren abgewendet werden sollen. Wir lernen ein das Brauchtum begleitendes Gebet, Gedicht oder Lied (Verknüpfung zu anderen Unterrichtsfächern), verstärken die Pflege des Brauchtums durch eigene Aktivität (auch Bastelarbeiten) und berichten in der Schule wieder darüber. Literatur zum Bayerischen Brauchtum, z. B. Ein bairisch Jahr. München: Don Bosco Verlag; Das altbayerische Küchenjahr. München: Prestel Verlag (sehr zu empfehlen); Drudenhex und Allelujawasser (Volksbrauch im Jahreslauf). Rosenheimer Verlagshaus.

b) Etwa 1 Woche (für das oben angeführte Thema)

c) Heimatbezug durch Verknüpfung des örtlichen Brauchtums, Sammeln von Fotos, Zeitungsausschnitten u. dgl. m.

3.1 Grundkenntnisse über einzelne kulturgeschichtliche Besonderheiten des Heimatortes,

2. Jahrgangsstufe

z. B. Kirche, Kapelle, Turm, Denkmal, Stadtmauer, Brücke

a) Bei einem Unterrichtsgang (Vorbereitung s. o.) lernen wir das *äußere Erscheinungsbild* unseres Gegenstandes kennen, betrachten seine Besonderheiten, ziehen Vergleiche usw.

Am Ort hören wir etwas über seine Entstehungsgeschichte (z. B. die *Sage* vom Brückenmännlein; die Suche nach Zuflucht unter einem Baum, in dessen ausgehöhltem Stamm später eine Muttergottes angebracht wurde und die der Ausgangsort für eine Wallfahrtskirche wurde; die Errichtung eines Turms und seine frühere Funktion u. dgl. m.). Durch dieses Kennen- und Verstehenlernen der kulturgeschichtlichen Besonderheiten unseres Heimatortes wird nicht nur der Heimatraum sachlich erschlossen, es wird auch Wertschätzung, Verbundenheit und Heimatliebe erzeugt und so wird bleibende Bindung des Kindes an den Heimatraum geschaffen. Zugleich entlasten diese Lerninhalte den über den Heimatort hinausreichenden Gehalt der Heimat- und Sachkunde der 3. und 4. Jahrgangsstufe.

b) Eine Zeitdauer für das Unterrichtsvorhaben, das nicht in einem abhakbaren Nacheinander der verschiedenen Beispiele erfolgen darf, kann nicht gegeben werden.

c) Der heimatische Bezug ist Voraussetzung; Sagen, Legenden, die Darstellung des Gegenstandes etc. reichen in die Umsetzung anderer Unterrichtsfächer hinein. – Hilfe für den Lehrer ist die „Heimatkundliche Stoffsammlung“ der Landkreise.

3.2 Interesse an örtlichen Festen und Bräuchen; Einblick in ihren Sinngehalt

2. Jahrgangsstufe

a) Die Reihe der angeführten Bräuche (*Erntedank, Kirchweih, Leonhardiritt, Barbaratag*) muß durch das örtlich besonders gepflegte Brauchtum ergänzt werden; z. B. *Frauentragen, Anklöpfeln, Schlenkmarkt von Lichtmeß bis Blasius usw.* Als allgemein gültiges Beispiel sei hier auf den Sinngehalt der „Kirchweih“ eingegangen:

Seit dem 8. Jhd. werden die Kirchen geweiht, seit 200 Jahren ist das Fest der Kirchweih einheitlich auf den 3. Sonntag im Oktober (nach vollendeter Ernte) festgelegt. (Kirta – der Tag der Kirchweih; Kirmeß – die Messe, die am Tag der Kirchweih gefeiert wurde). Eine Woche lang weht die Kirchweihfahne (der „Zachäus“) vom Kirchturm. Sie ist Hüterin des Marktfriedens (nicht nur die geernteten Ertragnisse werden, häufig anlässlich eines Kirchweihmarktes im Umkreis der Kirche, feilgeboten). In der geschmückten Kirche findet am Kirchweihsonntag ein feierliches Hochamt statt. (Die Kirchweihpredigt knüpft an die Geschichte von Zachäus an.)

Das Brauchtum drückt durch *Freude* („Kirta-Hutschn“ - „Kirta-Tanz“) und besonders gutes Essen („Kirta-Nudln“ – „Kirchweihgans“) den *Dank an Gott und die Kirche* (auch für das gute Einbringen der Ernte) aus. Der „armen Seelen“ wird häufig durch erste oder letzte Gabe einer besonderen Speise gedacht (z. B. wird das erste oder letzte „Küchl“ ins Feuer geworfen). Am Kirchweihsonntag besucht man die Verstorbenen im Friedhof.

Der Unterrichtsgang in die Kirche bringt das Kennenlernen des geweihten Raumes, das Erleben eines gemeinsamen Gebets (siehe Überschneidung zu 1.1 und 1.2), das Verhalten in der Kirche usw. Fotos, Zeitungsausschnitte und Bilder zeigen die Dankbarkeit und Freude am Kirchweihfest und fördern die Bereitschaft, das Kirchweihfest zu verstehen und sinnvoll zu begehen.

b) Etwa 1 Woche (je Brauchtum)

c) Der heimatische Bezug erfährt Verstärkung durch die Verbindung zu anderen Unterrichtsfächern (Liedgut usw.)

Themenbereich 4: Räumliche Orientierung

In der 1. und 2. Jahrgangsstufe steht die *Anbahnung der räumlichen Orientierung* im Vordergrund; sie findet jedoch, wegen seiner oftmals gerade im Heimatraum mangelhaften räumlichen Kenntnisse der Kinder unserer „mobilen Gesellschaft“, die weit zu reisen gewohnt ist, einen unerläßlichen Lerninhalt. Das *Kennenlernen und Zuordnen des Raumes*, das sich in ihm *Zurechtfinden* (hier auch die Verknüpfung zur Verkehrserziehung), das Erschließen weiter entfernter Ziele im Schulsprengel führt schließlich zur vereinfachten *Darstellung des Grundrisses in der 2. Jahrgangsstufe*.

In der 1. Jgst. ergeben sich die räumlichen Beziehungen bei der Umsetzung der Lernziele 1.1 und 1.4 (Schule als neuer Lebensraum; Wo die Kinder wohnen – siehe dort!) und erfahren eine weitere Verbindung innerhalb des Fachbereichs Mathematik: 6.1 Erfassen räumlicher Beziehungen (Hier werden das Spiel und eine sinnvolle Zuordnung des Raumes – Spielplatz, Pausehof – mit einbezogen.)

In der 2. Jgst. werden die Erfahrungen des Kindes im Raum durch Übertragung in die grafische Darstellung (einfacher Grundriß von Pausehof, Spielplatz, Klassenzimmer) verdeutlicht, geklärt und gesichert. Im erstellten Modell des Grundrisses wird mit beweglichen Dingsymbolen der Bezug zur Wirklichkeit, eine mögliche Veränderung derselben u. ä. m. erstellt und damit die abstrakt erscheinende Form kind- und altersgemäß aufbereitet.

Zeitdauer: Etwa 2 Wochen; heimatlicher Bezug ist voll gegeben.

Themenbereich 5: Kind und wirtschaftliche Umwelt

In der 1. Jgst. findet dieser Themenbereich noch keinen unterrichtlichen Niederschlag, es sei denn, durch einen besonderen situativen Anlaß ist auf eine Gegebenheit, z. B. „gerechtes Tauschen“, einzugehen.

In der 2. Jgst. erfährt das angeführte Lernziel dem Themenvorschlag des Lehrplans 71/76 gegenüber eine veränderte Blickrichtung (siehe auch oben!)

5.1 Einfache wirtschaftliche Kenntnisse im Zusammenhang mit dem Einkaufen

2. Jahrgangsstufe

a) Außer den *Erfahrungsberichten* über das Einkaufen, dem *angemessenen Verhalten vor und während des Einkaufens* und der Klärung nötiger Begriffe kommt hier dem *sinnvollen Umgang mit Geld* besondere Bedeutung zu. Berichte wie: Schade, daß ich mir „das“ gekauft habe oder: Das war mein Geld nicht wert oder: Wie ich mich einmal ganz besonders über ein kleines Geldgeschenk gefreut habe . . . sollen das Kind zu einem überlegteren Ausgeben des eigenen, kleinen Taschengeldes führen.

Ein vertiefender Gesichtspunkt, der dem Kind die materielle Wertigkeit verdeutlicht und ihm möglichen Verzicht darauf nahelegt, ist zu erstreben. (Verbindung zu 1.3 – „Sinnvolles Schenken“ ist möglich.)

b) Etwa 1 Woche

c) Der heimatliche Bezug ist durch das Aufsuchen eines Geschäftes, nahe dem Schulhaus, gegeben. (Vorsicht! Keine Werbung!)

Themenbereich 6: Kind und Gesundheit

Dieser Themenbereich sieht sein Lernziel vor allem in der Übertragbarkeit auf die Anwendung im Lebensbereich des Kindes. Unterrichtlich bringt er dem Lehrplan 71/76 gegenüber wenig Veränderung, wenn man von einer Vertiefung im zwischenmenschlichen Verhalten und dem Einbezug von besonderen Gefahren absieht.

6.1 *Einblick in die für ein Schulkind erforderliche Körperpflege*

1. Jahrgangsstufe

a) Zusätzlich zu den, evtl. durch Darstellungseinheiten zu erprobenden Maßnahmen des Händewaschens (der allgemeinen Körperpflege) und des Zähneputzens wird aufgezeigt, daß das Wechseln von schmutziger Kleidung bedeutsam ist (Vergleich: ein neues Buch mit verschmutztem Einband – ein gebrauchtes Buch mit sauberem Einband), daß das Tragen von zweckmäßiger Kleidung (z. B. zum Turnunterricht) für den gesunden Einsatz des ganzen Körpers wichtig ist. In vorsichtigem Maße wird auf die Auswirkungen unterlassener Körperpflege eingegangen (Kinder ausländischer Arbeitnehmer, die häufig einen Geruch nach eingenommenen Nahrungsmitteln aufweisen, müssen besonders rücksichtsvoll mit einbezogen werden!).

b) Etwa 1½ Wochen

c) Kennenlernen und Vergleich der Sitten ausländischer Kinder

6.1 *Kennntnis einiger für das Kind bedeutsamer Ernährungsregeln*

2. Jahrgangsstufe

a) In sehr vielen Familien wird heute die Auswahl der Nahrungsmittel sehr bewußt vorgenommen. Für das Kind berufstätiger Eltern, die aus Zeitmangel gesundheitliche Rücksichtnahmen bei der Nahrungsmittelauswahl nicht vornehmen können, ist ein Teil des Themas vor allem darauf zu beziehen, was die Kinder selbst zu gesunder Nahrungsmittelaufnahme beitragen können, z. B. Zwischenmahlzeiten nicht durch Süßigkeiten-, sondern durch Obstessen abzudecken. Ein weiteres Anliegen dieses Lernziels sind die Verhaltensregeln bei Tisch, die in einem Darstellungsspiel aufgezeigt werden können, die jedoch auch auf das Gemeinsame des Einnehmens einer Mahlzeit in der Familie und auf seine Gestaltung (z. B. Tischgebet – siehe 1. Jgst., Lernziel 1.3) verweisen. – Eine Verbindung zur Religionslehre ist unerläßlich.

b) Etwa 1 Woche

c) Betrachten des Eßtisches im Heimatmuseum

6.2 *Kennen und Vermeiden von Gefahren im häuslichen Bereich*

2. Jahrgangsstufe

a) Dieses Lernziel öffnet in der Umsetzung nicht mehr (früher praktizierten) chemischen Vergleichen von Flüssigkeiten Tür und Tor. Es hat auf die Verschiedenartigkeit der Gefahren einzugehen und kann folgende Unterteilung erfahren,

z. B. Vorsichtiger Umgang mit Wärmequellen (Kochplatten, Heizofen u. dgl. m.)

Gefahren, die sich bei der Berührung von Küchengeräten ergeben können (Schneide- und Rührgeräte)

das Anschließen eines Elektrokabels

das Essen verdorbener Lebensmittel

der Umgang mit nicht gekennzeichneten Flüssigkeiten usw.

Außer der Bedeutung vorbeugender Maßnahmen kommt der Einsicht rascher und zweckmäßiger Hilfsmaßnahmen Gewicht zu.

b) Am besten nach situativem Anlaß unter Einbezug eines „Beinahe-Unfalls“ (der durch das freie Schülergespräch vor dem Unterricht bekannt wird); eine Zeitdauer kann nicht angegeben werden.

c) Der Heimatbezug wird durch das Erfragen des behandelnden Hausarztes, seiner Rufnummer und der Anschrift eines weiteren nahe gelegenen Arztes erstellt.

Themenbereich 7: Kind und heimatliche Natur

Außer dem Themenbereich 3, der ohne Heimatbezug keine Umsetzung erfahren kann, findet hier *die örtliche Gegebenheit* am stärksten ihre Prägung und Auswirkung. Das früher häufig zu stark angewandte fachspezifische Arbeiten tritt zugunsten des Kennenlernens, Erfassens, Aufschließens der Natur des Lebensraumes zurück; d. h. andererseits jedoch, daß nicht die Rückkehr zu „kindertümelnden“ Unterrichtsweisen stattfinden darf, sondern daß ein in den Raum Stellen und mit der Sache vertraut Machen (*Heimat- und Sachkunde*) Ziel des Unterrichts ist. Freilich auch nicht im Sinne des alten „Gesamtunterrichts“ werden diese Themen aufbereitet; wohl aber bleibt die Blickrichtung *über den biologischen Sachverhalt hinaus für Gemeinschaftserziehung, Umwelterziehung, Wertschätzung der Heimat, Naturschutz, für das Wunder der Schöpfungsgeschichte einbeziehbar*, wo es gegeben erscheint.

1. Jahrgangsstufe

7.1 Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter im Jahreslauf

a) Die in den „Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung“ angeführten Anlässe schließen an *situative Erlebnisse* der Schüler an. Außer den Beobachtungen der Wettererscheinungen, der vom Kind erbrachten Berichte über Erlebnisse und das Herausstellen von Erfahrungen steht das *richtige Verhalten* bei der entsprechenden Wettereinwirkung im Vordergrund, z. B. Ich schütze mich durch den wasserundurchlässigen Regenschirm und ebensolche Kleidung (ohne die „Poren“ des Gewebes mit der Lupe zu untersuchen – wie das früher häufig geschehen ist!); mein Verhalten bei einem Gewitter (kein Unterstellen bei Bäumen; kein Festhalten des Fahrrads oder Berührung mit anderen Metallgegenständen usw.); Sonnenschutz durch verschiedene Maßnahmen usw.

Neben dem Einbeziehen von Kinderreimen und Liedern können auch *örtliche Wetterregeln*, die in kindgemäßer, verständlicher Sprache formuliert sind und besondere örtliche Bräuche (z. B. das „Irreläuten“ bei Nebel im Donauraum, das Abschießen von Schneelawinen usw.) mit eingebracht werden.

Bei einer kleinen schulischen Feier (siehe 1. Jgst., Lernziel 1.2) kann der *Jahreslauf* des Wetters durch ein Darstellungsspiel (auch Pantomime), das von Reimen, Liedern, Zeichnungen usw. begleitet wird und die Anbahnung des Zeitbegriffs stützt, den Eltern oder Mitschülern anderer Klassen vorgeführt werden.

b) Eine Zeitdauer kann nicht festgelegt werden.

c) Der Heimatbezug kann durch Fotos und Zeitungsausschnitte bei besonderen Wettererscheinungen, durch o. a. Wetterregeln und das Brauchtum belegt werden.

7.2 Kennenlernen einiger Früchte von wild wachsenden Bäumen und Sträuchern am Schulort

a) Während der vergangene Lehrplan das Lernziel des Erkennens der Formenvielfalt und der Zuordnung von Baum, Blatt, Frucht verfolgte, ist nunmehr eine ganzheitlichere Erfassung des Lerngegenstandes zu sehen: Gemeinsames Sammeln von am Schulort häufig auftretenden Früchten; Betrachten und Befühlen der Frucht, Bestaunen ihrer Vielfalt, kindgemäßes Basteln mit Früchten usw. Das Vorhaben „Sammeln von Hagebutten“, das Trocknen der Früchte und die Handlungseinheit „Wir bereiten Hagebuttentee“ kann eine Verknüpfung zum Lernziel 6.1 erfahren.

Erziehlich ist auch das Vorhaben „Sammeln von Kastanien“ für die Wildfütterung im Winter (in waldreichen Gegenden) ein effektives Beispiel für den Tierschutz.

b) Etwa 1½ Wochen

c) Der Heimatbezug ist durch den Unterrichtsgang und das Sammeln von Früchten heimischer Bäume und Sträucher gegeben.

*7.3 *Kennenlernen von Obstarten aus dem Erfahrungsbereich des Kindes*

(Hier ist ein zusätzliches Lernziel angegeben, das nur dort Umsetzung erfahren soll, wo dem Lehrer und der Klasse der entsprechende Zeitraum zur Verfügung steht.)

a) Das Thema kann eine gute Verknüpfung zum Lernziel 6.1 erfahren: Wir bereiten einen („gesunden“) Obstsalat – Verhalten beim Essen des Obstsalates. Bei der Planung des Vorhabens kann der Unterrichtsgang zum Obststand mit einbezogen werden (Abgrenzung zum Lernziel der 2. Jgst. 5.1 beachten!)

Damit sich *jedes* Kind an der Handlungseinheit „Obstsalat“ beteiligt, werden gezielt die Wünsche zum Mitbringen von verschiedenen Obstarten (die wir natürlich betrachten, vergleichen usw.) und aller benötigten Geräte und Geschirre vergeben; so bringt z. B. ein Kind für die ganze Gruppe die Löffel mit, ein zweites für die Gruppe die Schüsselchen; ferner brauchen wir eine Zitronenpresse, einen großen Löffel zum Austeilen. Der Lehrer stellt eine große Schüssel und (für sehr geschickte Kinder, evtl. aus der Schulküche) die Küchenmesser zur Verfügung.

Verzichtet wird in diesem Vorhaben auf den Nachweis der Funktion der Schale. Bildmaterial, das aus Katalogen von Gärtnereien und Baumschulen entnommen ist, kann begrifflich zugeordnet werden und verdeutlichen, welche Obstarten bei uns (auf Bäumen oder Sträuchern) oder in südlichen Ländern (den Kindern durch die Urlaubsfahrten längst ein Begriff!) wachsen.

b) Etwa 1 Woche

c) Der Heimatbezug kann durch Berichte von der Obsternte im Garten erstellt werden.

7.4 *Kennenlernen einzelner heimischer Vögel im Winter*

a) *Welche Vögel wir beobachten können*

Wichtig erscheint hier eine kindgemäße Auswahl der Vögel, die alle Kinder im Winter an einer Futterstelle (am Futterhaus, auch am Fensterbrett, auf einem Balkon) beobachten können. Zum Kennenlernen eignen sich nur Vögel, die sich gut voneinander unterscheiden, z. B. Amsel, Meise, Spatz. (Der Fink hat für das Kind zu wenig Unterscheidungsmerkmale einem Spatz gegenüber. – Die Erklärung von Vogelnamen, z. B. Buntspecht, Kohlmeise, Grönling, Dompfaff ist dort möglich, wo diese Vögel wirklich beobachtet werden können.) Die drei angeführten Vögel unterscheiden sich sowohl von der Größe her (die große Amsel, der dicke Spatz, die kleine „federleichte“ Meise) als auch von der Farbe ihres Gefieders. (Auf die Form des Schnabels und die daraus sich ergebende Futterwahl „Weich- und Hartfutter“ einzugehen, bedeutet in der 1. Jahrgangsstufe eine Überforderung der Schüler.) – Im Pausehof ist meist auch die Krähe (Rabenkrähe) gut zu beobachten, die den Pausehof „aufräumt“, d. h. Essensreste beseitigt. (Allerdings leert sie auch manchmal einen im Pausehof befindlichen Abfallkorb aus und läßt die Schüler, durch das Herauswerfen der Pausenbrotstücke, in falschen Verdacht geraten!)

Wie wir sie richtig füttern

Betrachten des Futterhauses: Das Dach schützt vor Nässe und Schnee; eine Leiste um das Bodenbrett schützt vor Wind. Die Anbringung des Futterhauses muß Schutz vor der Katze gewährleisten. Auswahl des „richtigen“ Futters – Begründung.

Die Handlungseinheit: „Wir erstellen eine Meisenglocke“ kann Anregung für häusliche Aktivität sein.

b) Etwa 1½ Wochen

c) Nach örtlicher Gegebenheit können weitere Vögel, z.B. die Möven, mit einbezogen werden. Auf den Vogelschutz wird verwiesen.

7.5 *Erfahren des vielfältigen Lebens auf der Wiese*

a) Die Aufbereitung des Lernziels kann für die Intention des vorliegenden Lehrplans geradezu beispielhaft gesehen werden: Nicht der mitgebrachte Blumenstrauß ist Ausgangslage für den Unterricht, sondern das *Aufsuchen der heimatlichen Wiese*, des Feldrains des Parks – je nach örtlicher Gegebenheit.

Der Planung dieses Unterrichtsgangs kommt besondere Bedeutung zu (Schutz der Wiese; Zurückhaltung beim Pflücken von Blumen; Stille bei der Beobachtung eines Tieres usw.). Während des Beobachtens werden alle Sinne tätig: Wir schauen und staunen über die Vielfalt und Schönheit von Farben und Formen; wir legen unser Ohr auf die Wiese und lauschen; wir riechen das Gras und einzelne Düfte von Blüten; wir verfolgen mit unseren Augen, schweigend, einen Schmetterling, einen Käfer usw. Wir hören eine Blumen- oder Tierlegende, z.B. Wie das Vergißmeinnicht entstanden ist. Wir danken Gott, daß er uns durch diesen Reichtum an Gaben beschenkt.

Nach dem Betrachten und Kennenlernen einzelner Pflanzen und Tiere (unterstützt durch Bildmaterial, Dias, Filme), nach dem Zuordnen z.B. von Blütenfarben bei Pflanzen, von Tierbewegungen wie Krabbeln, Fliegen usw. und dem Kennenlernen der Namen, finden wir in einer Gemeinschaftsarbeit einmal den heimatbezogenen Niederschlag des Unterrichts („Das sind, in diesem Blumenstrauß aus den gepreßten Blumen der . . . Wiese, die Wiesenblumen unserer Heimat“), andererseits aber auch das Erleben im gemeinsamen Erstellen des Schaubilds (siehe auch 1. Jgst. Lernziel 1.2).

In einem Darstellungsspiel lassen sich Wiesenblumen und die Tiere unserer Wiese durch ein Rätsel gestalten.

b) Etwa 2 Wochen (die Langzeitbeobachtung durch das Jahr hindurch nicht eingeschlossen)

c) Wiesenblumen, die nicht auf unserer heimatlichen Wiese oder einem Wiesenabschnitt wachsen, klammern wir aus.

*7.6 *Einblick in die Haltung eines Kleintieres*

(Hier ist wiederum ein zusätzliches Lernziel angegeben, das nur dort Umsetzung erfahren soll, wo dem Lehrer und der Klasse der entsprechende Zeitraum zur Verfügung steht.)

a) Bei der Auswahl des Tieres, z.B. Meerschweinchen, Schildkröte, Wellensittich, ist an ein Tier zu denken, das im häuslichen Bereich des Kindes anzutreffen ist. Aus gesundheitlichen, hygienischen Gründen ist nur an eine *kurzzeitige* Haltung des Tieres im Klassenzimmer gedacht.

Nicht die biologischen Merkmale des Tieres stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern die *Bedingungen für die richtige Haltung und den Umgang* mit dem Tier. Dem Tierschutz ist besonderes Augenmerk zuzuwenden.

b) Etwa 1 Woche

c) Kleintiere, die im Hause gehalten werden, kommen häufig aus fremdländischen Gebieten; sie eignen sich deshalb nicht zum Freilassen in unserem Heimatraum.

7.7 *Erfahrungen im Umgang mit Feuer bei einem gegebenen Anlaß*

a) Der Umgang mit Papierlaternen und offenem Kerzenlicht (Martinszug, Lampions) ist so gefährlich, daß er nur im Beisein von Erwachsenen stattfinden kann.

Aus diesem Anlaß oder auch vor der Gestaltung einer Schulfeier (Geburtstag, Weihnach-

ten), bei der eine Kerze entzündet wird, muß das richtige Verhalten beim Umgang mit Feuer erkannt und geübt werden. Versuche zur Brennbarkeit verschiedener Stoffe werden nur vom Lehrer (über einer großen Alufolie) durchgeführt.

Beim Anbringen von Laternen und Lampions ist auf einen genügend großen Drahtbügel zur Befestigung am Holzstab zu achten. Das Löschhorn, das zeigt, wie man eine Kerzenflamme „ersticken“ kann, darf nicht zur Übertragung führen, daß Kinder z. B. das Feuer einer brennenden Laterne austreten dürfen. Sand, Erde, Wasser oder Schnee (Faschingslampion) können das „Ersticken“ übernehmen. Die sofortige Hilfe der Erwachsenen, auch bei evtl. kleinen, beginnenden Bränden in der Wohnung (Hilfe des Nachbarn!) ist herbeizuholen. Wir üben die Maßnahmen, die wir bei Feuergefahr in der Schule zu treffen haben und begründen sie (z. B. kein Wechsel der Haus- und Straßenschuhe, Zurücklassen der Schulsachen, Schließen der Fenster, geregelter Ausgang der verschiedenen Klassen bei mehreren Schultüren, die ins Freie führen).

b) Keine zeitliche Festlegung; nach situativem Anlaß

c) Der Heimatbezug kann durch Zeitungsberichte und -bilder erfolgen; hierbei ist auch noch auf die Gefahr des „Zündelns“ besonders einzugehen.

2. Jahrgangsstufe

7.1 *Einblick in die Fortdauer des Lebens im Winter:*

In Zweigen und Knospen bereitet sich neues Wachstum vor

a) Dieses Thema macht die veränderte Blickrichtung der Heimat- und Sachkunde ganz besonders deutlich: Nicht mehr der biologische Sachgehalt („In den Knospen sind Blatt und Blüten angelegt“) steht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern der *Sinngehalt des Fortdauerns von Leben, der erziehlche Aspekt des Wartens, die Verbindung zur Heiligenlegende und zum Brauchtum, das Staunen über die Schönheit und das Wunder der geöffneten Knospe* (unter Einbezug der Schöpfungsgeschichte). Das Rasiermesser, das die Knospe am Barbarazweig zerschnitten (und damit zerstört) hat, kann evtl. noch beispielhaft Anwendung finden beim Untersuchen einer Kastanienknospe (die sich von der Größe her auch besser für den Versuch eignet). Da die Verbindung zum Brauchtum unerläßlich ist, dürfen die Zweige nicht zu einem früheren Zeitpunkt als dem 4. Dezember aufgestellt werden. Um sicherzugehen, das Erblühen noch vor Ferienbeginn erleben zu können, sollten Kirsch-, Weichsel- oder Schlehenästchen ausgewählt werden. Ein „Nachhelfen“ kann durch das Zugeben von (auf der Heizung) angewärmtem Wasser geschehen.

b) Langzeitbeobachtungen bis zum Beginn der Weihnachtsferien

c) Der Heimatbezug könnte verstärkt werden, in dem die Kinder (mit Erlaubnis) selbst bei einem Unterrichtsgang die Ästchen aussuchen und abschneiden dürfen.

7.2 *Einblick in die Vermehrung von Pflanzen im Zimmer oder Garten an einigen Beispielen,*

z. B. durch Samen, Ausläufer, Steckling

a) Das Unterrichtsvorhaben kann in einem Schuljahr zu zwei verschiedenen Zeiten vorgenommen werden: Im Frühling bei einem Setz- oder Pflanzversuch im Freien; im Herbst (mit der Motivation: Unser Schulzimmer muß schöner werden) im Zimmer.

Bei der Vermehrung von Pflanzen *im Herbst* ist es wichtig, daß wenigstens eine Pflanze vorhanden ist, an der wir die *Ausläufer* (z. B. bei der Grүнllilie) erkennen oder von der wir *Stecklinge* (z. B. eine Geranie) entnehmen können. Nachdem wir die Ausläufer und Stecklinge gezählt haben und so „das Mehrwerden“, die Vermehrung entdeckt haben, können die Kinder von zu Hause andere Ausläufer und Stecklinge mitbringen. Nach der Wurzelbildung

(im Wasser beschleunigen und sichtbar machen!) und dem Einsetzen können wir am geeigneten Standort unsere „selbst gezogenen“ Pflanzen pflegen und beobachten.

Bei der Vermehrung von Pflanzen *im Frühling* eignet sich gut die Anlage eines kleinen Beetes durch die Klasse. Hier wird die Vermehrung durch *Samen* im Vordergrund stehen. Übrig gebliebene Sonnenblumenkerne vom Vogelfutter (das Betrachten der Blüte sollte vorausgegangen oder sicheres Vorwissen der Kinder sein) und gekaufter Radieschensamen (der Verzehr der noch so scharfen Radieschen macht große Freude!) eignen sich besonders gut. Um das Staunen der Kinder zu bekräftigen, sollten einige Samenkörner zum Vergleich mit der gewachsenen Pflanze aufbewahrt werden.

b) Langzeitbeobachtung

c) Wir betrachten und beobachten die Gärten in unserem Lebensraum, um das Schulhaus.

*7.3 Kennenlernen einiger heimischer Gemüsearten

(Hier ist ein zusätzliches Lernziel angegeben, das nur dort Umsetzung erfahren soll, wo dem Lehrer und der Klasse der entsprechende Zeitraum zur Verfügung steht.)

a) Nach dem Betrachten, Betasten, Schmecken, Kennenlernen der Namen, Erkennen der Teile der Pflanze, die essbar sind, bereiten wir in einer Handlungseinheit eine Rohkostplatte (siehe auch Lernziel 6.1 – Eingehen auf gesunde Nahrungsmittel!). Wir wählen die Gemüsearten aus, die roh wohlschmeckend sind, überlegen, was wir einer Rohkostplatte oder einem Rohkostsalat beifügen können (z. B. Zitronensaft, vermischen mit Obststücken), planen unser Vorhaben gemeinsam (siehe 1. Jgst. – 7.3 „Obstsalat“) und sind überrascht, wie gut er schmeckt.

b) Etwa 1 Woche

c) Unterrichtsgang zu Gärten und Feldern, in denen Gemüse angebaut ist.

7.4 Einblick in die Haltung eines Haustieres,

z. B. Hund, Katze, Kaninchen

a) Nicht die biologischen und kulturgeschichtlichen Erkenntnisse der Lernaufgabe des Lehrplans 71/76, 4. Jgst., sollen, evtl. „verkindlicht“, in der 2. Jgst. erreicht werden. Die *Haltung* des Haustieres, mit dem Ziel des *verantwortungsbewußten Umgangs*, ist Inhalt dieses Lernziels.

Sollte sich am Ort oder in der Nähe der Schule ein Tierheim befinden, so könnte es (mit großer Vorsicht und vorheriger Absprache! Hygienische Maßnahmen treffen!) besucht werden. Lohnend ist jedoch auch der Besuch eines Tierpflegers aus dem Tierheim in der Klasse: Er berichtet, warum die Tiere im Heim sind, stellt die gegensätzliche Unterbringung des Tieres in Familie und Heim heraus, erzählt von Pflegemaßnahmen, zeigt aber auch die Sorgen des Tierheims auf (Suche nach neuen Plätzen für die Tiere; finanzielle Probleme usw.). Verweis auf Maßnahmen des Tierschutzvereins. – Anstelle der obigen Maßnahmen können auch Zeitungsausschnitte Verwendung finden.

b) Etwa 1½ Wochen

c) Heimatbezug kann durch das Tierheim gegeben sein. (Hunde und Katzen finden oftmals über viele Kilometer ihre „Heimat“ wieder).

*7.5 Einblick in die Lebensweise eines freilebenden Tieres aus dem Erfahrungsbereich des Kindes,

z. B. Eichhörnchen, Igel, Feldhase, Feldmaus

(Hier ist wiederum ein zusätzliches Lernziel angegeben, das nur dort Umsetzung erfahren soll, wo dem Lehrer und der Klasse der entsprechende Zeitraum zur Verfügung steht.)

a) Da für viele Kinder aus der weiteren Umgebung von Großstädten der Besuch eines Tierparks nicht möglich ist, die Beobachtung eines heimischen Tieres jedoch die Wissensbegierde der Kinder weckt, kann dieses zusätzliche Lernziel nach örtlicher Gegebenheit gestaltet werden. Der Einsatz von Medien ist hier besonders zu beachten! Eine weitere Blickrichtung kann sich auf kritische Auseinandersetzung mit verniedlichten und verkitschten Tiergeschichten (häufig im Fernsehen) ergeben. (Der Besuch des Tierparks und die gezielte Beobachtung einer Tierart oder Tierfamilie darin kann durch Nutzung des Freiraums, Einbezug einer Wanderung, des Ausflugs etc. durchgeführt werden.)

b) Etwa 1 Woche

c) Ein Tier, das nicht in unserem Heimatraum lebt, sollte nicht zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden!

7.6 Erfahrungen mit Luft

a) Durch drei Merkmale unterscheidet sich das Lernziel vom Themenvorschlag des vergangenen Lehrplans: Einmal durch das *Zurücktreten der fachspezifischen Arbeitsweisen*; selbstverständlich werden Versuche durchgeführt (siehe „Empfehlungen . . .“), sie werden jedoch kindgemäß in den Erfahrungsraum des Kindes einbezogen (z. B. könnte zum Planen des Spielnachmittags das Aufblasen oder Aufpumpen des Wasserballs einbezogen werden, ferner das Schleudern des kleinen Spielzeugfallschirms in die Luft, die Beobachtung am selbst gebastelten Windrädchen o. ä.). Das zweite Merkmal bringt die Erfahrung, daß wir – wie alle Lebewesen, auch Tiere und Pflanzen – *ohne Luft nicht leben können*. Als Unterrichtsprinzip schließt sich noch der *Umweltschutz* an, den auch 8jährige Kinder schon berücksichtigen können (und sei es nur durch das Ermahnen gedankenloser Erwachsener).

b) Etwa 1½ Wochen

c) Bewegte Luft (Wind, Sturm) kann im Lebensraum der Kinder (an Bäumen, an einem Segelboot etc.) beobachtet werden.

7.7 Erfahrungen mit Wasser

a) Ein Teil dieses Lernziels läßt sich durch eine *Handlungseinheit* „*Wir stellen erfrischende Limonade her*“ erfahren: Wasser mit Zitronensaft vermischen, mit einem Eisstückchen kühlen (das Eisstückchen beobachten!), mittels eines Strohhalms (Vergleich: Luft und Flüssigkeit) trinken. Bei den Versuchen, welche Gegenstände das Wasser trägt, ist keinesfalls auf die Begriffe „schwerer“ oder „leichter“ als Wasser einzugehen.

Eine sehr bedeutsame Vertiefung erfährt das Lernziel durch die Überlegung, warum wir (wie alle Lebewesen) *ohne Wasser nicht leben können* und durch das Aufzeigen des *symbolischen Sinngehalts* des Wassers in der Religion (z. B. Weihwasser, Taufe, Fußwaschung).

b) Etwa 1½ Wochen

c) Wir suchen Wasserstellen (Brunnen, eine Quelle, einen Weiher etc.) bei örtlicher Gegebenheit auf.

7.8 Kennenlernen des Thermometers

a) Nicht die Funktionsweise des Thermometers ist Lerninhalt, sondern nur das *Ablesen der Grade* (plus und minus) an verschiedenen Thermometern und das Einbringen der festgestellten Werte (Langzeitbeobachtung) in einem Beobachtungsblatt, das die Lufttemperaturen (bei örtlicher Gegebenheit auch die Wassertemperaturen eines Schwimmbades, Sees o. ä.) – evtl. zu verschiedenen Jahreszeiten – festhält und vergleicht.

b) Etwa 1 Woche; Langzeitbeobachtung

c) Der örtliche Bezug kann durch das Ablesen von Graden an Thermotern, die an verschiedenen Stellen des Schulhauses angebracht sind (Schattenseite, Sonnenseite), gegeben sein.

Nutzung des Freiraums

Wenn der *zeitliche Aufwand* aller hier verdeutlichten Lernziele und Lerninhalte der 1. bzw. 2. Jahrgangsstufe zusammengefaßt wird, ergeben sich für jede Jahrgangsstufe etwa *26 bis 28 Unterrichtswochen*, die die Umsetzung der Heimat- und Sachkunde benötigt. Durch diese Stoffbeschränkung bleibt dem Lehrer der Grundschule Zeit,

einseitige Leistungsorientierung zu verhindern,
bei einem Lernziel nach individuellem Bedürfnis zu verweilen, es zu vertiefen,
dem schwach begabten Kind Hilfe zu geben,
in Gesprächen mit den Schülern Besinnung und Ruhe zu finden

und so den ihm angebotenen Freiraum für das gedeihliche Arbeitsklima und den Erziehungsauftrag zu nützen.

Literaturhinweise

- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, 1950 und 1955
Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 1966
Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, 1970
Lehrplan für die Grundschule, 1971
Lehrplan für die Grundschule, 1976
Lehrplan für die Grundschule, 1981
Bauer u. a.: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. 1971
Bolscho u. a.: Grundschule und soziales Lernen. 1977
Engelmayer: Das Kindes- und Jugendalter. 1966
Fuhr u. a.: Soziales Lernen. 1977
Gruber u. a.: Schulpädagogik und Fachdidaktik. In: Frage und Antwort. 1977
Haarmann u. a.: Lernen und Lehren in der Grundschule. 1977
Heuß u. Rabenstein u. a.: Grundschuldidaktik. 1979
Lichtenstein/Rother: Schulanfang. o. A.
Katzenberger: Der Sachunterricht in der Grundschule. 1973
Kopp: Didaktik in Leitgedanken. 1971
Kopp: Didaktik der Sozialkunde. o. A.
Mücke: Der Grundschulunterricht. 1970
Neuhaus: Reform des Primarbereichs. 1974
Rabenstein: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten. 1968
Rabenstein: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. 1967
Rabenstein u. a.: Erstunterricht. 1974
Roth u. a.: Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. 1980
Die Grundschule, Mai 1978, Soziales Lernen
Westermanns Pädagogische Beiträge, August 1977, Schulleben
Hager u. Heyn: Drudenhex und Allelujawasser (Volksbuch im Jahreslauf). 1975
Horn, Das altbayerische Küchenjahr. 1974
Rattelmüller: Ein bairisch Jahr. 1962

- 1 Mücke: Der Grundschulunterricht. 1970, S. 82
- 2 Strukturplan des Deutschen Bildungsrats. 1970, S. 33
- 3 Heuß, in: Handbuch der Unterrichtspraxis. 1973, S. 253
- 4 ISP: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. 1980
- 5 Rabenstein/Haas: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. 1967
- 6 Kopp: Didaktik in Leitgedanken. 1971, S. 181
- 7 Popp: Die Schilderung als Unterrichtsform. In: Unsere Volksschule. 1963/8, S. 305
- 8 Rabenstein, in: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. 1971
- 9 Kopp: Didaktik in Leitgedanken. 1971, S. 199
- 10 Rabenstein, in: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. 1971, S. 14
- 11 Rabenstein: ebd., S. 17
- 12 Landesbildstelle Südbayern
- 13 siehe Kopp: Didaktik der Sozialkunde.

Elfriede Exner

MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG

MUSIK- und BEWEGUNGSERZIEHUNG (1. und 2. Jahrgangsstufe)

1. Ziele und Aufgaben

Das Fach Musik- und Bewegungserziehung der 1. und 2. Jahrgangsstufe, das seine Fortsetzung in den Fächern Musik und Sport der 3. und 4. Jahrgangsstufe findet, will schöpferische Kräfte im Kind entwickeln sowie grundlegende Elemente der Musik und Formen der Bewegung vermitteln, auf denen der weiterführende Unterricht aufbauen kann. Dies geschieht durch Förderung der Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit beim Singen, Sprechen, gestisch-mimischen Darstellen, rhythmischen Bewegungen, Musizieren und Musikhören. Dabei soll das Kind in seiner Individualität angesprochen werden und sich gleichzeitig innerhalb der Gemeinschaft erfahren. Gelegenheiten dazu ergeben sich im täglichen Singen und Musizieren, bei Bewegungsübungen wie auch bei der musikalischen Gestaltung von Klassenfesten und Schulfeiern. Im gestaltenden Umgang mit Musik, Liedern, Texten und Tänzen setzt das Kind seine natürlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein und entwickelt sie. Für die Auswahl von Beispielen im Bereich des Musikhörens soll die Kindgemäßheit entscheidender Gesichtspunkt sein. Im Laufe der Grundschulzeit lernen die Kinder Musik bewußter und differenzierter hören; ihre Sprech- und Singstimme soll gepflegt und gefördert werden. Das Verständnis der traditionellen Notenschrift wird in der Grundschule allmählich angebahnt.

2. Hinweise zum Unterricht

Musik- und Bewegungserziehung ist in den ersten beiden Jahrgangsstufen Teil des Grundlegenden Unterrichts. Während in der 1. und 2. Jahrgangsstufe Selbsttätigkeit und freies Gestalten beim Musizieren und Sich-Bewegen im Vordergrund stehen, lernt das Kind in der 3. und 4. Jahrgangsstufe immer mehr Elemente der Musik bewußt einzusetzen. Freier, spontaner Ausdruck und schöpferisches Umgehen mit Musik, Sprache und Bewegung setzen eine Atmosphäre voraus, in der das Kind Erfahrungen sammeln, experimentieren und gestalten kann. In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Musik- und Bewegungserziehung bzw. Musik und anderen Lernbereichen oder Fächern, die genutzt werden sollen.

Die Lernbereiche und -ziele sind im Lehrplan systematisch angeordnet; es ist Aufgabe des Lehrers, sie im Unterricht zu verknüpfen. Im Anhang bringt der Lehrplan Liedvorschläge. In jeder Jahrgangsstufe sind mindestens 10 Lieder zu lernen, wobei sich der Lehrer an diesem Katalog orientieren soll. Bayerische und religiöse Lieder sowie Liedgut ausländischer Mitschüler sind entsprechend zu berücksichtigen. Am Ende der Grundschulzeit müssen ferner die deutsche Nationalhymne und die Bayern-Hymne gelernt worden sein.

Übersicht

Musik- und Bewegungserziehung		Musik	
1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Lernbereich 1: Sprechen und Singen			
1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme 1.2 Kenntnis von Texten und Liedern 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme	1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme 1.2 Kenntnis von Liedern 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme	1.1 Rhythmische Gestaltung von Texten und Liedern 1.2 Kenntnis von Liedern; Singen einfacher Kanons 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme	1.1 Gestaltung von Texten und Liedern 1.2 Kenntnis von Liedern; mehrstimmiges Singen 1.3 Gebrauch der Sprech- und Singstimme
Lernbereich 2: Spielen auf einfachen Instrumenten			
2.1 Umgang mit einfachen Instrumenten 2.2 Einfache Begleitungen 2.3 Nachvollziehen einfacher Rhythmen und Melodien	2.1 Begleitung mit einem Ostinato 2.2 Spielen und Erfinden einfacher Rhythmen und Melodien 2.3 Musikalische Untermalung von Texten	2.1 Ein- oder mehrstimmige Begleitung 2.2 Spielen und Erfinden einfacher Rhythmen und Melodien	2.1 Mehrstimmiges Musizieren 2.2 Instrumentale Gestaltung von Texten und Liedern
Lernbereich 3: Musikhören und -aufschreiben			
3.1 Verschiedene Geräusche, Töne und Klänge 3.2 Musik drückt etwas aus und ist gegliedert 3.3 Umsetzen von Geräuschen und Musik in graphische Zeichen	3.1 Gestalten einer einfachen Schallgeschichte 3.2 Grunderfahrungen mit der musikalischen Schrift 3.3 Freude am Hören von Musik	3.1 Einige wichtige Zeichen der Notenschrift 3.2 Freude am Hören von Musik	3.1 Einige wichtige Elemente der Notenschrift 3.2 Einige Formen musikalischer Gliederung 3.3 Freude am Hören von Musik
Lernbereich 4: Sich-Bewegen und Tanzen			
4.1 Raum- und Formfassung durch Bewegungen 4.2 Sich bewußt bewegen 4.3 Texte, Lieder, Erlebnisse durch Bewegung und Musik ausdrücken	4.1 Bewegungsformen rhythmisch nachvollziehen 4.2 Bewegungsformen tänzerisch ausführen 4.3 Ausgestalten von Texten, Liedern, Volkstänzen	Elemente dieses Lernbereichs sind in der 3. und 4. Jahrgangsstufe bei den übrigen Lernbereichen berücksichtigt.	

MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Sprechen und Singen	
1.1 Spielerischer Umgang mit der eigenen Stimme	<p>Kinder berichten über Höreindrücke und ahmen solche nach, z. B. Geräusche „Auf dem Schulweg“, „Im Tierpark“ oder „Auf dem Bauernhof“; Ratespiel</p> <p>Ausprobieren, wie man seine Stimme verändern kann, z. B. laut oder leise, schnell oder langsam sprechen</p> <p>Verstellen der Stimme in einem Spiel, z. B. „Hänschen piep einmal“</p> <p>Aufnahmen auf Tonband; Hören und Vergleichen</p>
1.2 Kenntnis von altersgemäßen Texten und Liedern	<p>Singen und, wenn möglich, spielerisches Darstellen von Liedern aus der vorschulischen Zeit</p> <p>Lernen neuer Lieder in abwechslungsreicher Art, z. B. durch Zeichnen, szenische Darstellung des Textinhalts, Einsatz von Instrumenten</p> <p>Gestalten von Liedern als Reigen oder Tanz</p>
1.3 Die Sprech- und Singstimme richtig gebrauchen lernen	<p>Regelmäßige Lockerungs- und Atemübungen, z. B. langsames Ausatmen: in kalte Hände hauchen, die heiße Suppe auf dem Löffel blasen</p> <p>Tiefes Einatmen, z. B. des Erdbeer- oder Blumenduftes durch die Nase</p> <p>Übungen zur Stimmbildung:</p> <p>Vokalbildung, z. B. „Ah“ (Stauen), „Uh“ (Fürchten), „Ui“ (Freuen), „Hihihi“ (Lachen wie Zwerge); Singen von Liedern wie z. B. „Ha, ha, ha, die Kinder kommen“</p> <p>Konsonantenbildung, z. B. „Mmm“ (Summen wie eine Biene), „Www“ (Blasen wie der Wind); Zungenbrecherverse</p>
2. Spielen auf einfachen Instrumenten	
<p>2.1 Erste Erfahrungen im Umgang mit einfachen Instrumenten</p> <p>— Körperinstrumente</p> <p>— selbstgebastelte „Instrumente“</p> <p>— Rhythmus- und Melodieinstrumente</p>	<p>Ausprobieren, welche Geräusche man mit der Stimme, den Händen und den Füßen erzeugen kann</p> <p>Kinder sammeln geeignete Gegenstände, auf denen sie „Musik“ machen können, z. B. leere Plastikbecher, mit Sand oder Körnern gefüllte Büchsen, Flaschen und Gläser</p> <p>Spielerisches Erproben von Klangmöglichkeiten auf verschiedenen Instrumenten, z. B. Schlagstäbe, Xylophon</p> <p>Erzeugen verschiedener Geräusche und Klänge, z. B. „Es regnet“, „Es donnert“, verschiedene Gangarten</p> <p>Erraten und Benennen von Gegenständen und Instrumenten nach ihrem Klang</p>

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

2.2 Erste Erfahrungen im Begleiten kurzer Texte und einfacher Lieder

Hinweis: Alle aufgeführten Begleitformen sollen ohne Notenbild gespielt werden.

Zu kurzen Versen und einfachen Liedern klatschen, patschen, schnalzen oder stampfen


Arten der Begleitung:


Einfacher Grundschlag:

Singstimme 

z. B. Triangel 

Punktuelle Begleitung:

Trommel 

Schlagstäbe 

Krach, sagt der Holzstoß und fällt um.

Bordun:

Singstimme 

Orff-Instrumente 

Erweitern einer Vers- oder Liedbegleitung durch kleine rhythmische Vor- und Nachspiele

2.3 Einfache Rhythmen und Melodien im 2/4- und 4/4-Takt nachvollziehen

Kinder klatschen oder spielen einen Rhythmus leise nach, z. B.

Lehrer 

Kinder (Echo) 

Den Rhythmus von Liedern und Versen mitspielen, z. B.

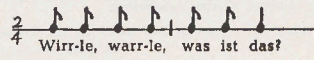
Singstimme 

z. B. Trommel 


Singstimme 

z. B. Trommel 

oder:

Klatschen oder Schlagstäbe 


Wirr-le, warr-le, was ist das?

Patschen oder Handtrommel 

Hin-term O-fen krab-belt was.

Schnalzen oder Triangel 

Ist kein Fuchs, ist kein Has.

Klatschen oder Schlagstäbe 

Wirr-le, warr-le, was ist das?

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
-----------------------	--

3. Musikhören und -aufschreiben

3.1 Geräusche, Töne und Klänge unterscheiden

Schallquellen:

Kinder bestimmen Geräusche aus ihrer unmittelbaren Umgebung, z. B. das Surren der Neonbeleuchtung, das Prasseln der Regentropfen an die Fensterscheiben, evtl. Einsatz von Tonband oder Schallplatte

Schallrichtung:

Feststellen der Richtung, aus der ein Ton oder ein Geräusch kommt: Die Kinder sitzen mit geschlossenen Augen im Raum verteilt. Ein Kind hat die Augen geöffnet und geht singend (brummend, summend) im Raum umher. Die anderen Kinder verfolgen mit ihrem Arm, der als „Suchgerät“ dient, den Weg des Schalls.

Schalleigenschaften:

Zu Klängen, z. B. von Holz- oder Metallinstrumenten passende Bewegungen finden

Herausfinden, wie ein Instrument, z. B. durch Schlagen, Klopfen, Reiben klingen kann

Erraten von Instrumenten und Geräuschen nach ihrem Klang

3.2 Sich bewußt werden, daß Musik etwas ausdrückt und gegliedert ist

Kinder berichten, wie sich Tiere bewegen und welche Laute sie von sich geben

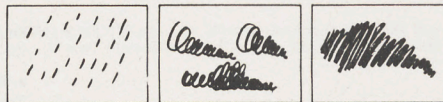
Anhören einer kurzen Szene aus „Peter und der Wolf“ von Prokofieff, z. B. „Der Vogel begrüßt Peter“; Sprechen über das Gehörte, szenische Darstellung, Bilder malen

Erkennen von Wiederholungen und gleichbleibenden Abschnitten in einem Lied, z. B. bei „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“

3.3 Erste Erfahrungen beim Umsetzen von Geräuschen und Musik in graphische Zeichen

Kinder berichten, was sie bei einem Gewitter erlebt und gehört haben

Ausdenken graphischer Zeichen für einzelne Phasen eines Gewitters und Darstellen des Verlaufs, z. B.



Regen

Donner

Wind

Spielen eines Gewitters auf Instrumenten

4. Sich-Bewegen und Tanzen

4.1 Erfassen von Form und Raum durch Bewegungen; sich auf andere Kinder einstellen

Übungen zur Formerfahrung:

Kinder „begreifen“ Gegenstände in ihrer Umwelt (auch mit geschlossenen Augen); Kinder beschreiben und benennen ihre Erfahrungen

Übungen zur Raumerfahrung:

Kinder lassen den Blick zur Musik durch den Raum wandern

Zur Musik den Raum in verschiedenen Richtungen durchqueren: Allein, zu zweit oder in der Gruppe, schnell oder langsam, mit kleinen oder großen Schritten

Gehen, Hüpfen, Springen oder Laufen im Raum, z. B. beim Ertönen der Schellenbänder vorwärts, beim Erklingen der Schlagstäbe rückwärts

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
	<p>Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, sich durch den Raum zu bewegen (verschiedene Grundbewegungsarten), z. B. im Zick-zack, in Schlangenlinie</p> <p>Reaktionsspiel: Auf ein akustisches oder optisches Signal zu einer dichten Gruppe, zu zwei Gruppen zusammenkommen, z. B. in einer Ecke des Klassenzimmers oder an der Fensterseite des Raumes</p> <p>Beobachten anderer Kinder beim Bewegen im Raum und sich auf diese einstellen, z. B. Übernehmen des gleichen Tempos, sich in eine Gruppe einfügen und Aufnehmen des Rhythmus</p> <p>Übungen des Führens und Folgens:</p> <p>Sich mit offenen oder geschlossenen Augen führen lassen, am Platz und in der Fortbewegung, z. B.:</p> <p>Zwei Kinder stehen sich gegenüber und haben eine Handfläche aneinandergelegt. Das eine Kind beschreibt mit der Hand bestimmte Raumwege in der Luft, das andere Kind läßt sich in der Bewegung führen; anschließend Rollenwechsel</p>
4.2 Fähigkeit, sich bewußt zu bewegen	<p>Erleben der Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers</p> <p>Sich zur Musik bewegen (Grundbewegungsarten), z. B. nach Kinderliedern, die von ihrem Inhalt oder Rhythmus her zur freien Bewegung anregen, wie „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“</p> <p>Nachahmung der Gangarten von Menschen, Tieren oder Märchengestalten, z. B. Schleichen wie ein Indianer, stolzieren wie ein Hahn; Ratespiel</p> <p>Sich wie eine Marionette oder Maschine bewegen</p> <p>Sich schnell oder langsam bewegen, z. B. ein Film läuft langsam oder schnell ab</p> <p>Spielen mit Luftballons, Tüchern oder Bällen zur Musik</p>
4.3 Kurze Texte, einfache Lieder oder Erlebnisse durch Bewegung und Musik ausdrücken	<p>Kinder bewegen sich zur Musik von Tonband oder Schallplatte</p> <p>Begleiten von Musik mit Körperinstrumenten (Klatschen, Patschen, Schnalzen, Stampfen) oder Rhythmusinstrumenten</p> <p>Spielerisches Darstellen von Märchenszenen oder Liedern, z. B. „Dornröschen war ein schönes Kind“</p> <p>Darstellen von Naturereignissen, z. B. „Herbstblätter fallen“; Eine Gruppe stellt die fallenden Blätter dar, die andere begleitet mit passenden Klängen und Geräuschen.</p> <p>Anpassen der Begleitung an eine Bewegung, z. B. beim schnellen oder langsamen Hüpfen</p>

2. JAHRGANGSSTUFE

1. Sprechen und Singen

1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme;
im 2/4- und 4/4-Takt richtig sprechen und singen

Kinder singen, z. B. ihre Namen, Rufe, kurze Verse

Heraushören von Unterschieden in der Stimmgebung, z. B. flüstern wie die Großmutter im Märchen vom Rotkäppchen; drohend sprechen wie der Wolf

Ratespiel mit Tierlauten; Echospiegel

Unterschiede in der Stimmgebung erfassen, z. B. weich — hart

Betonung durch rhythmisches Sprechen, z. B. bei Wörtern, Rufen, kurzen Versen

Einsetzen von Körperinstrumenten oder kleinem Schlagwerk zur Verdeutlichung des Rhythmus

Bilden rhythmischer Bausteine, z. B.

Ha - se Klap-per-schlan-ge Zaun-kö-nig
Re-gen-wurm Bär

Zusammenstellen einer Reihe aus rhythmischen Bausteinen, z. B.

Birn-baum Äp-fel-baum Son-nen-blü-me Mohn

Suchen neuer Wörter zu den rhythmischen Bausteinen; Zuordnen zu Wörtern

1.2 Kenntnis altersgemäßer Lieder

Singen bekannter Lieder

Ratespiel: Melodie bzw. Rhythmus eines Liedanfanges werden vorgespielt, die Kinder erraten das Lied

Erarbeiten neuer Lieder, z. B. durch Verwendung rhythmischer Bausteine

Wiederholtes Vor- und Nachsingen in abwechslungsreichen Übungen, z. B. ein Stück gemeinsam singen, sich die Fortsetzung denken, auf ein Zeichen gemeinsam weitersingen

Ansingen eines Liedes, die Fortsetzung klatschen, gemeinsam weitersingen

1.3 Die Sprech- und Singstimme richtig gebrauchen

Durchhalten von Atembögen bei Liedern, z. B.

Atembogen
Es war eine Mutter, die hatte 4 Kinder: den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter.
Atemzeichen

Singen von Liedern nach vereinbarten Silben, z. B. „düdü . . . , mama . . . , nono . . . ; Stimmbildungsübungen

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

2. Spielen auf einfachen Instrumenten

2.1 Kurze Texte und einfache Lieder mit einem Ostinato begleiten

Begleiten von kurzen Versen, einfachen Liedern und Bewegungen mit Körper-, Rhythmus- oder Melodieinstrumenten im $\frac{2}{4}$ - oder $\frac{4}{4}$ -Takt, z. B.

Singstimme

Zi-zi-be, zi-zi-be, d'Sonn ver-schlückt den letz-ten Schnee

z. B. Xylophon

Einen Vers gleichzeitig zu einem einfachen Ostinato sprechen, z. B.

Sprechvers: Hat ge-lo-gen, hat be-tro-gen

Ostinato

Trommel:

Sprechvers: hat die Katz am Schwanz ge-zo-gen

Trommel:

2.2 Einfache Rhythmen und kurze Melodien spielen und erfinden

Kombination rhythmischer Bausteine; Ausführung mit Hilfe von Körper- oder Rhythmusinstrumenten, z. B.

Klatschen

Patschen

Echo

Erfinden von kurzen Melodien nach Regeln, z. B.

- den Tonumfang auf zwei bis fünf Töne begrenzen
- eine Melodie zu einem kurzen Text finden, z. B. „Jeder spielt so gut er kann, und dann kommt der nächste dran“
- mit dem tiefsten Ton (Grundton) beginnen und wieder schließen

Beispiel:

z. B. Xylophon

Je-der spielt, so gut er kann, und dann kommt der näch-ste dran.

2.3 Texte musikalisch untermalen

Musikalisches Untermalen eines Gedichts, z. B. „Ich weiß einen Stern“ (J. Guggenmos); Begleiten des Gedichts mit einem Ostinato, der nach der Überschrift einsetzt und nach dem Gedicht allmählich ausklingt:

Untermalen eines Märchens mit Instrumenten, z. B. „Das Rübenziehen“;

Zuordnen eines Instruments zu jeder Märchenfigur
Die Kinder erfinden passende musikalische Motive:

Großvater:

Trommel:

usw.

Kind:

Glockenspiel:

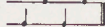
2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

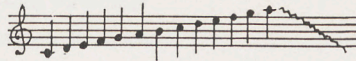
Musikalisches Untermalen eines kurzen Sprechstücks:

Eine Erbse sagt zur andern:

„Komm, wir wandern auf dem Weg.“ Bongo 

Eine Erbse sagt zur andern:

„Komm, wir wandern auf der Treppe.“

Xylophon 

usw.

3. Musikhören und -aufschreiben

3.1 Einfache Schallgeschichten gestalten

Kinder nehmen Geräusche und Töne auf Tonband auf; Ratespiel

Erzählen, z. B. von einer Fahrt mit der Eisenbahn; geeignete Geräusche und Töne zur Gestaltung der Geschichte auswählen; Verlauf mit einfachen graphischen Zeichen darstellen

Umsetzen selbstgefundener graphischer Zeichen für Geräusche und Töne in eine kurze Schallgeschichte

Herstellen und Einsetzen selbstgebastelter „Instrumente“

3.2 Grunderfahrungen mit der musikalischen Schrift

Kinder probieren aus, wie man z. B. das Echo graphisch darstellen kann:



Handtrommel (laut)



Triangel (leise)

Lautstärke:

Darstellen von Veränderungen der Lautstärke, z. B. „Das Motorrad startet, fährt ab, kommt näher und entfernt sich wieder“; sich einigen auf bestimmte Zeichen

Tonhöhe:

Erarbeiten der Tonhöhe mit Hilfe eines hochgestellten Glockenspiels

Verbinden der Notenköpfe bei einem vorgegebenen einfachen Beispiel:



Mitzeigen des Melodieverlaufs in der Luft oder auf einem Blatt Papier

Zuordnen von Melodielinien zu Notenbildern

3.3 Freude am Hören von Musik gewinnen

Kinder der eigenen oder einer höheren Jahrgangsstufe der Grundschule spielen auf verschiedenen Instrumenten vor

Hören von kleinen Musikstücken und Wiedererkennen der vorgeführten Instrumente

4. Sich-Bewegen und Tanzen

4.1 Den Rhythmus einfacher Bewegungsformen nachvollziehen und spielerisch mit ihm umgehen

Rhythmisches Darstellen von Tätigkeiten und Situationen in ihrem Bewegungsablauf:

— Über konkrete Beobachtung, z. B. von Berufstätigkeiten (Schmied) und von Naturereignissen (Gewitter)

— Mit Hilfe von Objekten, z. B. Ball, Seil

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4.2 Einfache Bewegungsformen tänzerisch ausführen; sich auf andere Kinder einstellen	<p>Sich zur Musik frei bewegen; Einbeziehen der Grundbewegungsarten; Einsetzen von Bändern, Tüchern u. ä.</p> <p>Beispiele:</p> <p>Bewegungsverbindungen: Lied: „Trarira, der Sommer der ist da“: 1. Teil: gehen — 2. Teil: hüpfen — 3. Teil: gehen</p> <p>Erkunden der Raumrichtungen, -wege, -formen: Die Kinder bewegen sich zu einem Musikstück. Auf ein Zeichen hin ändern sie die Richtung (vorwärts, rückwärts, seitwärts), machen Surven, Kreise, bilden eine Schlange.</p> <p>Gruppierungen und Handfassungen: Lied: „Rums dideldums“: 1. Teil: in Kreuzfassung, sich zu Paaren drehen — 2. Teil: vorwärts hüpfen auf einer Kreislinie</p> <p>Bilden von Kreisen in verschiedenen Größen, paarweise, zu dritt; zur Musik auf ein Zeichen zunächst einzeln gehen, auf ein weiteres Zeichen Kreise bilden</p>
4.3 Sprechtexte, Lieder oder kindertümliche Volkstänze mit Sprache, Musik und Bewegung ausgestalten	<p>Darstellen der Handlung eines Gedichts, z. B. „Die Feder“ (J. Ringelnatz) und instrumentale Begleitung</p> <p>Sich zu Kinderliedern bewegen, z. B. „Zeigt her eure Füßchen“</p> <p>Gestalten von Kindertänzen mit Hilfe von Masken, Kleidern, Tüchern, Papptonnen, z. B. „Tanz der Riesen“</p> <p>Tänze aus anderen Ländern</p> <p>Beispiel für die tänzerische Gestaltung des Liedes „Alle Vögel sind schön da“:</p> <p>1. Teil: Kreisaufstellung; durchgefaßt; zur Mitte gehen und wieder zurück</p> <p>2. Teil: Sich allein am Platz drehen</p> <p>3. Teil: Auf der Kreislinie hüpfen</p> <p>Erlernen eines einfachen Volkstanzes, z. B. „Wenn der Vater mit der Mutter auf die Kirchweih geht“ oder Bändertanz anhand erarbeiteter Tanzelemente</p>

Anhang 1: Liedkatalog zur Auswahl*)

Jahrgangsstufe	Tages- und Jahreslauf	Feste und Feiern	Zum Spielen und Tanzen für mancherlei Gelegenheiten
1.	Lieber Gott, ich bitte dich Spannenlanger Hansel In Mutters Stübele A, a, a, der Winter, der ist da Zizibe, s'Vogel singt net bei dem Schnee Winter ade Alle Vögel sind schon da Ein Vogel wollte Hochzeit machen Has, Has, Osterhas	Wir sagen euch an den lieben Advent Laßt uns froh und munter sein Ihr Kinderlein kommet Liebe Mutter, wir bringen dir heut	Wer will fleißige Handwerker sehn Zeigt her eure Füßchen Dornröschen war ein schönes Kind Seppal, Schneepeppal Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann Hansl, tanz mit mir Hänsel und Gretel Morgens früh um sechs Brunnenfrau, Brunnenfrau
2.	Weißt du, wieviel Sternlein stehen Gottes Welt, wohl bestellt Der Herbst ist da Wind, Wind, blase Morgen wolln wir Schlitten fahren Singt ein Vogel im Märzenwald Hört ihr den Vogel schrein (Kanon) Kleine Lerche, liebe kleine Lerche Trarira, der Sommer, der ist da April, April Der Kuckuck und der Esel Ein Männlein steht im Walde	Ich geh mit meiner Laterne Heiliger Nikolaus, du braver Mo Zu Bethlehem geboren Kiöpfunglied Alle fangt an, wer singen kann	Rums dideldums didel Dudelsack In mein Vatern sein Häuserl Hans, was tuast denn du da Liebe Schwester, tanz mit mir Hopp, mei Schimmerl, hopp, mei Braun' Hei, mein Pferdchen läuft geschwind
3.	Bruder Jakob, Bruder Jakob (Kanon) Nun wollen wir singen das Abendlied Ging ein Weiblein Nüsse schütteln (Kanon) Nebel, Nebel, weißer Hauch Schlittenreiten Es sneelelet, es beielet Wie lustig is im Winter Auf einem Baum ein Kuckuck Jetzt fängt das schöne Frühjahr an Kommt die liebe Sommerszeit	Macht hoch die Tür, die Tor macht weit Josef, lieber Josef mein Was soll das bedeuten Als ich bei meinen Schafen wacht So viel Stern am Himmel stehn Jedes Kind hat eine Mutter Gott hat alles recht gemacht (Bayern-Hymne**)	Ach lieber Schuster du Der Müller hat ein Mühlenhaus Wir sind die wohlbekannten lustigen Bremer Stadtmusikanten Ding, dong, digidigidong (Kanon) An meiner Ziege hab ich Freude Wie i bin auf d'Alma, Alma ganga Da drobn auf'm Bergl Heute tanzen alle Ja, der berg'sche Fuhrmann
4.	Im Wald ist schon der helle Tag Kein schöner Land Der Mond ist aufgegangen Der Sommer, ach Gott, was fang ich an Leer sind die Felder Nun scheint die Sonne so hell sie kann Es tönen die Lieder (Kanon) Lachend kommt der Sommer (Kanon) Ist alles wohl bestellt	Maria durch ein Dornwald ging Es kommt ein Schiff Lobet und preiset ihr Völker den Herrn (Kanon) Es wird scho glei dumper O lieber Hauswirt mein Kommet, ihr Hirten Viel Glück und viel Segen (Kanon) Wir kommen all und gratulieren (Kanon) Deutsche Nationalhymne**)	Auf, auf, ihr Wandersleut Im Wald ist schon der helle Tag. Fing mir eine Mücke heut (Kanon) Schickt mich die Mutter Sur le pont d' Avignon

*) Es steht dem Lehrer frei, einzelne Lieder in eine andere Jahrgangsstufe zu übernehmen.

**) verbindlich

Anhang 2: Erklärung von Fachbegriffen*)

- Grundschatlag:** Regelmäßige Folge von zeiteinteilenden Impulsen, welche musikalische Ordnungen begründet. In der Regel ist der Grundschatlag durch die Handbewegung beim Abzählen auf natürliche Weise gegeben.
- Punktuelle Begleitung:** Setzt man bei einem Vers oder Lied nur einzelne instrumentale Akzente, so spricht man von punktueller Begleitung. Durch eine punktuelle Begleitung können Zäsuren im Text deutlich gemacht und bestimmte Sinngehalte untermalt werden.
- Bordun:** Ein Bordun ist eine einfache Begleitform, die von einem oder zwei Tönen gebildet wird und eine Melodie ständig begleitet. Der zweistimmige Bordun besteht aus einem Quint-, Quart- oder Oktavzusammenklang.
- Rhythmischer Baustein:** Rhythmische Bausteine sind eintaktige Rhythmen, die aus Worrrhythmen abgeleitet sind.
- Ostinato:** Ein Ostinato ist eine sich ständig wiederholende Begleitformel, die in rhythmischer und melodischer Form auftreten kann.

*) Diese Fachbegriffe werden nicht von den Schülern verwendet.

Musik- und Bewegungserziehung

Theoretische Erörterungen

Versuch einer Begründung der Aufgaben und Ziele in der Musik- und Bewegungserziehung

„Das Fach Musik- und Bewegungserziehung der 1. und 2. Jgst. . . . will *schöpferische Kräfte* im Kind *entwickeln* sowie *grundlegende Elemente* der Musik und Formen der Bewegung *vermitteln*, auf denen der weiterführende Unterricht aufbauen kann. Dies geschieht durch *Förderung* der *Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit* beim Singen, Sprechen, gestisch- mimischen Darstellen, rhythmischen Bewegen, Musizieren und Musikhören. Dabei soll das Kind in seiner *Individualität* angesprochen werden, und sich gleichzeitig *innerhalb der Gemeinschaft erfahren*.“¹

Um dieser Forderung nachzukommen, muß der Lehrer sich weitaus mehr Gedanken über die Methode machen, als um eigene fachliche Kenntnisse; wobei letzteres mit dieser Aussage nicht unterbewertet sein soll. Der Lehrer braucht nicht ein klassisches Instrument beherrschen, er muß nicht „vom Blatt singen“ oder tanzen können, um die vorgestellten Ziele durch Musik und Bewegung zu erreichen.

Musik und Tanz sind die längste Zeit nur in *einer* Form akzeptiert worden und zwar in ihren Erscheinungen als Kunstform. *Musik und Bewegung sind jedoch zunächst menschliche Ausdrucksformen*. In der Schule, die sich als Stätte der Erziehung versteht, muß diesen Ausdrucksformen dort Raum gegeben werden, wo es sich aus der unterrichtlichen Situation heraus anbietet. Deshalb ist der fächer- und lernbereichübergreifende Aspekt ein sehr bedeutsamer². Gleichfalls gilt es, diese Ausdrucksformen zu fördern und weiter zu entwickeln, d. h. eine bestimmte Förderzeit in der Wochenplanung festzulegen, in der die Schüler z. B. Musik um der Musik willen erfahren und auch durch neue Erkenntnisse bereichert werden.

Bisher hat man im Musikunterricht zu viel Wert auf Einzelübungen und auf die Schulung bestimmter Teilbereiche gelegt (Hördifferenzierung, Werkanalysen, Lernen von Rhythmen und Noten), wodurch emotionale Bereicherung durch Musik verhindert wurde. Das Ziel war „Musik-Lernen“, und Musik war gleichbedeutend mit Chor-Singen, Musizieren mit klassischen Instrumenten, Geschmack und Verständnis haben an „wertvoller“ Musik. Durch Musik und Bewegung äußern sich die Menschen nicht nur in bestimmten Lebenslagen unterschiedlich, sondern noch viel stärker in den einzelnen Lebensphasen. Deshalb ist es unerlässlich der Frage nachzugehen:

- „Wie äußert sich das Kind musikalisch in seinen Lebensabschnitten und
- was bewirkt musikalische Eindrucks- und Ausdrucksmöglichkeit?“

Auf die erste Frage soll dann eingegangen werden, wenn von den Bereichen der Musik- und Bewegungserziehung die Rede ist.³

Zur zweiten Frage ist folgendes zu sagen:

Wird eine zum Menschen gehörende Lebensäußerung unterbunden oder auch nur eingengt, so wird ein Teil seiner Personhaftigkeit unterdrückt, was sein Menschsein beeinträchtigt. Aus Situationen in Kriegen – Isolation, Unterdrückung, Entrechtung – weiß man, daß z. B. aktives Singen den Lebenswillen wachhält. Musikalische Äußerungen wie Singen, Tanzen und Musizieren sind Ausdrucksformen der Lebenslust, sie sind gleichsam Zugpferde durch menschliche Not und Unterdrückung, durch menschliches Leid. Wenn man gelernt hat, Klänge auf sich wirken zu lassen, so kann das Musikhören Antrieb aus Passivität sein, aus psychischer Isolation herausheben und das Lebensbewußtsein positiv beeinflussen. In der modernen Psychiatrie sind bei musiktherapeutischen Behandlungen solche Beobachtun-

gen gemacht worden.⁴ In der Medizin und Psychiatrie hat man die stabilisierenden, aufbauenden und heilenden Kräfte in den Medien Musik und Bewegung längst erkannt. Man hat aber auch erkannt, daß der Umgang mit diesen immer auf die Situation neu abgestimmt werden muß, daß starre Konzepte keinen positiven Erfolg haben. Sicher, die Schule ist keine Heilstätte, aber man darf sie nicht eines Bereiches berauben oder diesen verfremden, der wesentlich für menschliche Entwicklung und Entfaltung ist.

Zum Problem der Ermittlung des Lernfortschritts

Die Ziele und Aufgaben der Musik- und Bewegungserziehung sind im Lehrplan so formuliert, daß sie eine Unterrichtsmethode implizieren, die Leistungsnachweis im üblichen Sinn kaum zuläßt: Gleiche Aufgabenstellung in einer bestimmten Situation, die nur *eine Lösung* zuläßt, deren Lösung in Leistungsgrade gestuft werden kann.

Die Tatsache, daß sich Musik- und Bewegungserziehung in vielerlei Erscheinungsformen darstellt (Liedersingen, freies Singen, freies Spiel auf Instrumenten, gebundenes Spiel auf Instrumenten, Musik in Bewegung umsetzen, Tanzformen erlernen, Musik hören und dazu phantasievolle Geschichten assoziieren oder graphische Zeichen finden) und in hohem Maße in andere Lernbereiche integriert wird, erschwert die Ermittlung des Lernfortschritts gleichermaßen.

Andererseits liegt in dieser Gegebenheit die Chance, individuelle Fähigkeiten in ihrer Erscheinung und in ihrer stetigen Entwicklung zu beobachten und begutachtend in der Darstellung des Gesamterscheinungsbildes des Schülers anzumerken.

Im wesentlichen wird sich der Lehrer einer 1. Jgst. bei seiner Beurteilung danach richten, wie sich der Schüler bei den gestalterischen Prozessen von Inhalten aus der Musik- und Bewegungserziehung einbringt und in welchem Maß im Verlauf des zweiten Schuljahres seine Fertigkeiten zunehmen. Es kommt also darauf an, Prozesse zu beobachten, und was sich dabei abspielt. Weniger ausschlaggebend ist die vollendete Erscheinung des Endprodukts.

Bei der Beurteilung von Leistungen spielen auch die Fachkenntnisse und die Fähigkeiten des Lehrers eine wesentliche Rolle. Durch die Vor- und Ausbildung jedoch ist die Unterschiedlichkeit des Fachwissens auf keinem Gebiet so unterschiedlich bei Lehrern allgemeinbildender Schulen, wie in den musischen Bereichen, speziell der Musik. Um einer ungerechten Beurteilung vorzubeugen, ist es um so wichtiger, die Schüler nach ihrem Gesamtbild während eines musischen Gestaltungsprozesses zu beurteilen. Bei dieser Art der Beurteilung haben fachlich geschulte und fachlich nicht geschulte Lehrer gemeinsame Voraussetzungen für eine weitgehend gerechte Beurteilung des Schülers.

Musik- und Bewegungserziehung als Teil des Grundlegenden Unterrichts

Die verschiedenen Fachbereiche werden im Stundenplan der 1. und 2. Jahrgangsstufe nicht einzeln ausgewiesen, lediglich Religionslehre, Sport, Textilarbeit/Werken und das nur aus räumlich-organisatorischen Gründen. In der Präambel des neuen LP wird eigens darauf hingewiesen, daß Musik- und Bewegungserziehung ein Teil des Grundlegenden Unterrichts ist.⁵ Diese Bemerkung gilt für den Sport nicht. Das ist auf keinen Fall so zu verstehen, daß den Inhalten des Sports eine wichtigere Eigenständigkeit zugemessen wäre; daß Elemente der Musik und Bewegung als Anhängsel, z. B. als Ausschmückung eines Gedichts oder bei der Planung einer Schulfeier irgendwann einmal eingebracht werden können. Es ist daraus nicht abzuleiten, daß auf eine musikalische Ausgestaltung eines Verses verzichtet werden kann, wenn „die Zeit drängt“.

Musik- und Bewegungserziehung ist wie Mathematik und andere Fachbereiche in den Grundlegenden Unterricht mit einem bestimmten Stundenmaß integriert. Diese Integration erfolgt aus der Erkenntnis heraus, daß elementare musikalische Lerninhalte den Rahmen der kindlichen Umwelt benötigen und nicht in abstrakten musikalischen Übungen an das Kind herangetragen werden können.

„Elementare Musik“ – und es kann sich in allgemeinbildenden Institutionen nur um diese für jeden erlernbare und erlebbare elementare Stufe des musischen Bereichs handeln – „ist nie allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden. Sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist . . .“ (Carl Orff)⁶. Aus dieser musikpädagogischen Erkenntnis heraus wurde der Begriff „Musik- und Bewegungserziehung“ geprägt. Andere Pädagogen finden den Begriff „Musiktheater“ umfassender, weil er die gesprochene Sprache wie die Bewegung einbezieht. Aber es geht hier nicht um Begriffe, sondern um Inhalte, um einen wesentlichen Aspekt der Musik in der Pädagogik. Carl Orffs Zitat besagt, daß sich Musik- und Bewegungserziehung (dieser Ausdruck steht hier für „elementare Musik“) nur im gemeinsamen Tun und Handeln in Verbindung mit verschiedenen Medien vollzieht.

Der LP gibt dem Lehrer genügend Hinweise zu Querverbindungen zwischen Musik und anderen Fachbereichen, so daß der Lehrer das Prinzip grundlegender Unterrichtsgestaltung auch verfolgen kann (vgl. auch S. 15 „Beispiel für fächer- und lernbereichübergreifendes Lernen“).

Hier ein Überblick über mögliche Querverbindungen:

Andere Fachbereiche, bzw. Lernziele

Musik

Lesen

1. Jgst.	1. Jgst.
1.2 Geräusche u. Töne differenziert wahrnehmen u. deuten	2.1 Erste Erfahrung im Umgang mit Instrumenten (nach ihrem Klang erkennen)
	3.1 Geräusche, Töne und Klänge unterscheiden
1.4 Arbeitsrichtungen einhalten	4.1 Erfassen von Formen u. Raum durch Bewegung (Übungen zur Form- u. Raumerfahrung)
1.–4. Jgst.	2. Jgst.
2.4 Texte klanggestaltend lesen	2.3 Texte musikalisch untermalen
2.6 Begegnung mit einigen Texten . . . -Gedichte	1.2 Kenntnis von altersgemäßen Texten und Liedern

Schreiben

1. Jgst.	1. Jgst.
1.3 Freude am graphischen Gestalten finden (graphisches Umsetzen rhythmischer Bewegungsfolgen)	3.3 Erste Erfahrung beim Umsetzen von Geräuschen und Musik in graphische Zeichen

Mündlicher Sprachgebrauch

1. Jgst.	
1.4 Zusammenhängend erzählen (Nachspielen von Geschichten)	4.3 Kurze Texte . . . oder Erlebnisse durch Bewegung und Musik ausdrücken

Andere Fachbereiche, bzw. Lernziele

Musik

Schriftlicher Sprachgebrauch

1./2. Jgst.

- 1.1 Erlebnisse in kurzen Sätzen aufschreiben (Ausdenken, Erzählen u. Aufschreiben von . . . Abzählversen und Rätseln)

Mathematik

1. Jgst.

- 6.1 Erfassen räumlicher Beziehungen (Kreisspiele: Offene u. geschlossene Formen)
- 6.1 Kennen der Flächenformen viereckig, dreieckig, rund

2. Jgst.

- 6.1 Fähigkeit, räumliche Beziehungen zu erfassen, zu beschreiben und darzustellen
- 6.2 Kennen der Flächenformen quadratisch, rechteckig, dreieckig, rund

Heimat- und Sachkunde

1. Jgst.

- 1.2 Erleben von Gemeinschaft (Eine Feier, ein Fest vorbereiten, Namens- bzw. Geburtstagsfeier in der Klasse)

3.1 Interesse an örtlichen Festen

2. Jgst.

- 1.1 Erleben und Mitgestalten von Gemeinschaft in der Schule (Darbieten von Gedichten, Liedern, Spielen, z. B. bei einem Elternnachmittag)
- 1.3 Kenntnis einiger Möglichkeiten, Familienfeste und -feiern mitzugestalten

Kunsterziehung

1./2. Jgst.

4. Darstellendes Spiel

1. Jgst.

- 1.2 Kenntnis von altersgemäßen Texten und Liedern

2. Jgst.

- 3.1 Einfache Schallgeschichten (erfinden u.) gestalten

1. Jgst.

- 4.1 Erfassen von Form u. Raum durch Bewegungen

2. Jgst.

- 4.2 Einfache Bewegungsformen tänzerisch ausführen (Erkunden der Raumrichtungen, -wege, -formen)

s. o.

Vorbemerkung*:

„. . . Dabei soll das Kind in seiner Individualität angesprochen werden u. sich gleichzeitig innerhalb der Gemeinschaft erfahren. Gelegenheiten dazu ergeben sich . . . bei der musikalischen Gestaltung von Klassenfesten und Schulfeiern.“

1. Jgst.

- 4.3 (Spielerisches Darstellen von Märchenszenen)

2. Jgst.

- 2.3 Texte musikalisch untermalen (Zuordnen eines Instruments zu jeder Märchenfigur)

Sport

1./2. Jgst.

1.1 Erfahren vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten des Körpers

2. Grundfertigkeiten und -kenntnisse

2.1 Bewegungsformen unter wechselnden Bedingungen richtig anwenden

3. Spielen und Spielverhalten (Raumbegriffe darstellen, z. B. eckig, geradlinig, rund; einfache Bewegungen, z. B. langsam, schnell. Spielweise u. Klangcharakter einzelner Instrumente)

4.1 Gehen, Hüpfen. Springen oder Laufen im Raum . . .

4.2 Fähigkeit, sich bewußt zu bewegen

1. Jgst.

4.3 (Kinder bewegen sich zur Musik)

2. Jgst.

4.2 Einfache Bewegungsformen tänzerisch ausführen (Bewegungsverbindungen)

1. Jgst.

4.1 Erfassen von Form und Raum durch Bewegungen

4.2 Fähigkeit, sich bewußt zu bewegen

(KMBL I So.-Nr. 20/1981; S. 629)

Es muß dem Lehrer klar sein, daß er musikalische Lernergebnisse im wesentlichen durch diese Querverbindungen erzielt. Er hat jedoch nicht der Forderung des Lehrplans Genüge getan, wenn er die Schüler z. B. ein Gedicht sprechen läßt und die 12 Turmuhrschläge, von denen darin die Rede ist, mit einer Triangel abklopfen läßt. In den praktischen Beispielen wird dieses Prinzip zu verdeutlichen versucht.

Die Bedeutung der Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Musik- und Bewegungserziehung vollzieht sich *nicht in Lehrgängen und Übungen* z. B. an den Orff-Instrumenten, Erlernen von 10 Liedern pro Jahr, Einstudieren von Tänzen, Nachklopfen von Rhythmen. Die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung deuten einerseits an, in welchem unterrichtlichen Rahmen und in welchem Zusammenhang zum gesamten Grundlegenden Unterricht die musikalischen Lerninhalte stehen. Andererseits verdeutlichen die Beispiele das *Gestaltungsprinzip*, die aber keineswegs den gesamten Inhalt der Musik- und Bewegungserziehung abdecken. Hier hat der Lehrer die Möglichkeit, nach *seiner Befähigung* die Kinder musikalisch zu fördern. Bisherige Lehrpläne haben die meisten Lehrer fachlich überfordert. Das elementare musikalisch gestalterische Tun bedarf nicht unbedingt einer überlegenen Fachkompetenz. Aus den Empfehlungen wird deutlich, daß der Lehrer eher gestalterischer Fähigkeiten bedarf.

Das Verhältnis der Lernziele zu den Lerninhalten

Die Lernziele sind in enger Verknüpfung mit den Lerninhalten dargestellt. Das entspricht dem ganzheitlichen Prinzip und der Erkenntnis, daß Lernen nicht allein auf das Ziel ausgerichtet ist, sondern in erster Linie auf den Weg. Der *Lernprozeß* mit all seinen Phasen ist für das Kind wichtig. Die Lernziele sind das Ergebnis. In der Einführung des Lehrplans heißt es auf S. 551, Absatz 3.6:

„. . . Die Ziele und Inhalte sind so formuliert, daß sie die Anforderungen an die Schüler beschreiben und auf den Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung hinweisen. Es ist

jedoch zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets im engen Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden. Grundsätzlich ist das Kind immer in seiner personalen Ganzheit angesprochen und beteiligt.“

Praktische Beispiele

Musikalische Spielformen für jeden Tag mit Inhalten aus verschiedenen Lernbereichen

Der Lehrplan fordert „das tägliche Singen, Musizieren und Sich-Bewegen. Dabei soll das Kind in seiner Individualität angesprochen werden und sich gleichzeitig innerhalb der Gemeinschaft erfahren“ (KMBL I So.-Nr. 20/1981, S. 629).

Die Inhalte der Spiele stehen mit folgenden Lernbereichen in Verbindung:

- 1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme
- 2.1 Umgang mit einfachen Instrumenten
- 2.2 Einfache Begleitungen
- 3.2 Musik drückt etwas aus und ist gegliedert
- 4.1 Raum- und Formfassung durch Bewegung
- 4.2 Sich bewußt bewegen

Diese kleinen Spielformen sind zumeist Partner- oder Gruppenspiele. Durch sie wird u. a. das kommunikative Verhalten unter den Schülern sensibilisiert. So müssen die Schüler z. B. aufeinander achten, zuhören, Führungsrollen übernehmen oder abgeben. Der Lerneffekt beruht im Spielen und in der Wiederholung. Scheuerl meint, daß das Kind Fertigkeiten, die im Dienst des Spiels notwendig sind, bereitwillig und rasch lernt. Ich füge hinzu: Sie sind dauerhafter gesichert.

Diese Spiele, die nach angespanntem Arbeiten angeboten werden können, nehmen etwa 5–10 Minuten in Anspruch, wenn sie den Schülern vertraut sind.

Die Reihenfolge der vorgeschlagenen Spiele hat keinerlei Rangordnung. *Ihre Erarbeitung jedoch steht in engem Zusammenhang mit dem aufbauenden Stoffplan und den Lernbereichen*, denen sie inhaltlich entsprechen. Die Titel der Spiele, die durchaus von den Schülern abgeändert werden können, dienen als Vorstellungshilfe und zur raschen Information. Jedes Spiel soll seinen Namen haben.

Atemspiele (Lernziel 1.3)

„Dampflok“

Jeder Schüler stellt eine Lok dar und bewegt sich frei im Raum, ohne an etwas zu stoßen. Die Arme sind leicht angewinkelt und bewegen sich stoßend vor und zurück:

Anweisung (gesprochen)	Ausführung (durch Vormachen)	Atemfunktion (Information für den Lehrer)
„Langsam fährt die Lok aus dem Bahnhof.“	tsch – tsch; freie Bewegung im Schritttempo; die angewinkelten Arme werden abwechselnd vor- und rückgestoßen;	Intensives Ausatmen, rasches Einatmen
„Ihr Tempo steigert sich.“	tschtschtschtsch; allmählich in Laufschrift kommen;	Rasche Zwerchfellatmung

Anweisung (gesprochen)	Ausführung (durch Vormachen)	Atemfunktion (Information für den Lehrer)
„Ein Berg! Sie schafft ihn kaum.“	tsch . . . tsch . . . tsch . . . zurückfallen in langsames Gehen;	Gestoßene Ausatmung mit langer Atempause und tiefer Einatmung
„Im Tempo geht es bergab.“	tschtschtsch Laufschritt	Rasche Zwerchfellatmung
„Eine Kuh steht auf den Gleisen.“	huuup – huuup – huuup! Die Lok steht;	Langes Ausatmen, kurze Einatmung
„Die Kuh läuft weg. Die Fahrt geht gemütlich weiter.“	tsch-tsch-tsch im Schrittempo;	Intensive Ausatmung, rasche Einatmung
„Der Zug läuft auf dem Bahnhof ein.“	Tsch . . . tsch . . . tsch . . . die Bewegungen werden langsamer bis zum Stillstand;	Die Ausatmung wird langsamer, ebenso die Einatmung tiefer und ruhiger
„Die Lok läßt Dampf ab.“	tschschsch . . . tschschsch Keine Bewegung mehr.	Volle, langsame Ausatmung, lange Atempause, tiefe Einatmung durch den Mund.
– „Spaziergang“		
„Wir gehen durch einen Sommerwald.“	Frei durch den Raum schlendern;	Individuelle Atmung
„Wir atmen voll die würzige Luft ein.“	Mimisch mitspielen;	Durch die Nase ein- durch den offenen Mund mit einem wohligen A-Laut ausatmen
„Ein besonders feiner Duft erregt unsere Aufmerksamkeit.“	suchend herumgehen; schnüffeln	kräftiges Einatmen durch die Nase, Ausatmen durch den Mund
„Da ist das, was so gut duftet, ein Rosenstrauch.“	stehen und den Duft genießen;	Tiefe Einatmung, durch die Nase, langsame Ausatmung auf dem A-Laut mit großer Atempause
„Wir gehen weiter . . . und kommen an einer gedüngten Wiese vorbei und beeilen uns, an ihr vorüberzukommen.“	zügig gehen; Nase zuhalten; dann stehen und nach frischer Luft schnappen.	Individuelle Atmung, Atem stauen; Volle, rasche Ausatmung mit nachfolgender tiefer Einatmung durch den Mund.
– „Luftballon“		
„Der Bauch ist ein leerer, verschrumpelter Luftballon.“	Ausatmen und in sich zusammensinken;	Tiefe Ausatmung mit langer Atempause
„Langsam füllt sich der Ballon mit Luft.“	Die Hände halten den Leib, der sich rundet;	Langsame Bauchatmung
„Das Gummi ist zu dünn. Der Ballon platzt.“	Pah! Wieder in sich zusammenfallen;	Rasche große Ausatmung durch den Mund
„Wieder füllt sich ein Ballon mit Luft.“	Die Hände halten den Leib, der sich rundet;	Langsame Bauchatmung
„Wenn er vollgepumpt ist, sticht ihn eine feine Nadel. Aus dem Löchlein pfeift die Luft heraus.“	Püüüüüüüüüü der Bauch wird wieder langsam dünner.	Langsame Ausatmung durch eine kleine Mundöffnung.

Spielerischer Umgang mit der Stimme (Lernbereich 1)

– „Sprachlose Sprache“

Geräusche mit dem Mund erfinden, z. B. die Zunge aus dem fest verschlossenen Mund herausstoßen oder in die hohle Hand hauchen oder summen und dabei die Nase mit der Hand schließen und öffnen usw.

- Mit dem Partner zusammen spielen: Einander vor- und nachmachen, miteinander ein Zwiegespräch dieser Art führen.
- Mit der Klasse „Chorsingen“ spielen: In Kleingruppen einigen sich die Schüler auf eine bestimmte Geräuschart mit dem Mund; ein Dirigent gibt Zeichen, welche Gruppe dran ist, wie lange „gesungen“ oder pausiert wird, in welcher Lautstärke und in welchem Tempo (Vgl. Singen in der Schule, S. 363).

Erste Bewegungsbegleitung mit Klanggesten oder Rhythmusinstrumenten

(Lernbereiche 2, 3, 4)

– „Schlangen“

Material: Rhythmusinstrumente, ggf. Melodieinstrumente oder Schallplattenmusik⁷

Gliederung der Gruppe: Kleingruppen und Spielleiter (Spl.)

Verlauf: Verschiedene „Schlangen“ (etwa 5 Kinder gehen hintereinander und bilden so eine Schlange). Der „Kopf“ führt an. Die Musik signalisiert das Bewegungstempo, eventuell auch die Bewegungsart wie Hüpfen, Gehen usw. Ein Beckenzeichen löst die Schlange auf, sie „häutet sich“. Wenn wieder die Musik beginnt, nimmt der „Kopf“ am Ende seiner Reihe seinen Platz ein. Sein Nachfolger übernimmt nun die Führungsrolle.

Musik: Der Spl. bestimmt mit seinem Instrument das Tempo für Gehen, Laufen, Hüpfen; andere Schüler können ihn mit Rhythmusinstrumenten oder Klangbausteinen begleiten. Der Spl. kann auch durch Ein- und Ausschalten einer Schallplattenmusik die Bewegungszeiten und den Wechsel von Gehen und Hüpfen bestimmen, allerdings nicht das Tempo.

– „Komm bald wieder“

Material: Rhythmusinstrumente, Schallplattenmusik oder musikalische Improvisation

Gliederung der Gruppe: Paare

Verlauf: Die Schüler stehen zu Paaren im Raum verteilt. Einer der Partner hat ein Rhythmusinstrument, mit dem die Tanzmusik begleitet wird.

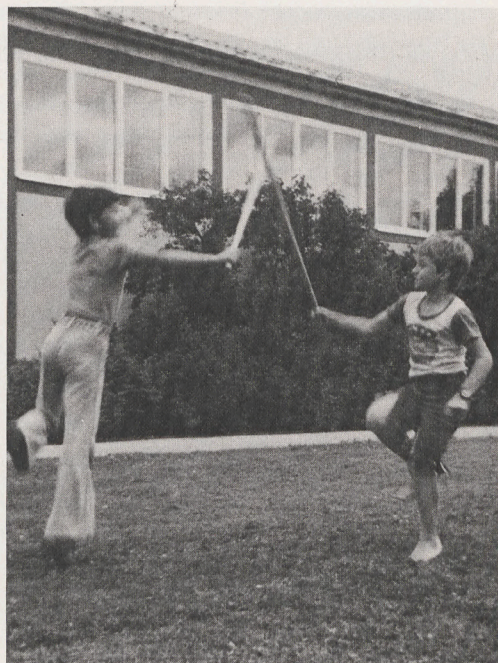
Während des ersten Musikteils geht (hüpft, läuft) Partner 1 „spazieren“. Zum Schluß seines musikalischen Abschnitts versucht er, wieder bei seinem Partner zu sein und übernimmt das Rhythmusinstrument.

Zum zweiten Musikteil „spaziert“ nun Partner 2 herum und kehrt zum Abschluß seines Musikteils zu Partner 1 zurück. Wieder bekommt der andere Partner das Instrument usw. Der Reiz liegt darin, den Raumweg innerhalb des Musikteils so einzuteilen, daß man zur richtigen Zeit wieder bei seinem Partner ankommt.

Musik: Die Schallplattenmusik muß zwei Abschnitte deutlich zu erkennen geben, z. B. 1. Teil: Gesungene Strophe, 2. Teil: musiziertes Zwischenspiel (vgl. „Ponyferdchen“, Fidula-Fon 1191) oder 1. Teil: musizierte Melodie, 2. Teil: Zwischenmusik (vgl. Fidula-Fon 1196, „Bi-Ba-Butzemann“).

Bei der Improvisation auf einem Klavier, einer Flöte⁸ oder eines Stabspiels kann der Lehrer dasselbe Prinzip verfolgen: Musizierte Liedmelodie – Zwischenspiel oder alle singen ein passendes Lied – einer musiziert ein Zwischenspiel in der Länge des Liedes auf einem Instrument, auch einem Rhythmusinstrument.





– „Instrumententanz“

Material: Rhythmusinstrumente; Bildkarten mit aufgezeichneten Instrumenten oder deren Wortkarten,

z. B. (Graphik 1)

Lied: (Graphik 2)



Gliederung der Gruppe: Die Schüler bilden einen Kreis. Jeder hat ein Rhythmusinstrument. Die Bild- oder Wortkarten der verschiedenen Instrumente liegen in der Kreismitte. Diejenigen, die keine Instrumente haben, reagieren im Spiel auf die Abbildungen der Klanggesten. Der Spl. steht in der Kreismitte.

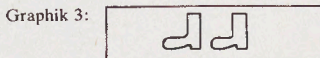
Verlauf: Alle singen das Lied und tanzen dazu am Platz nach dem Vorschlag eines Schülers oder des Spl., z. B. ein Seitschritt nach rechts, den linken Fuß unbelastet nachziehen, dann zurück, d. h. einen Seitschritt nach links und den rechten Fuß nachziehen, ein Hin- und Herpendeln auf dem Platz.

Alle Schüler begleiten ihr Singen mit ihren Rhythmusinstrumenten oder mit Klanggesten.

Dann hebt der Spl. eine Karte hoch, z. B. (Graphik 3) und ruft: (Graphik 4)

Alle anderen rufen diesen Vers nach und drehen sich um sich selbst. Die angesprochenen Instrumentalisten begleiten den Ruf mit ihrem Instrument.

Der Spl. kann ausgetauscht werden und das Spiel beginnt von vorne.



– „Freunde finden“

Material: Schallplattenmusik⁹, ein Rhythmusinstrument als Signal

Gliederung der Gruppe: Jeder Schüler bewegt sich allein und auch in Kleingruppen.

Verlauf: Die Schüler *hüpfen* zu einer geeigneten Schallplattenmusik (ggf. zu einer improvisierten Musik) frei im Raum herum. Der Spl. gibt nach einer beliebigen Zeit ein Signal und ruft den Schülern zu, zu wievielt sie sich treffen und einen Kreis bilden sollen. Die Musik ertönt wieder und die Schüler *gehen* in kleinen Kreisen bis zum neuen Signal. Jeder Schüler hüpf wieder frei im Raum herum bis zum nächsten Signal usw.

Beispiel für fächer- und lernübergreifendes Lernen

1. Jgst. Lernziel 2.3: Einfache Rhythmen im 2/4-Takt nachvollziehen

Ausgangssituation: Anknüpfung an den Erfahrungsbereich der Kinder

Thema: z. B. Vielerlei Tiere (Tiere, die kriechen, hüpfen usw.)

Mögliche Querverbindung: Heimat- und Sachkunde, Themenbereich 7

Das verbindende Medium zur Musik- und Bewegungserziehung bietet ein Scherzreim aus Böhmen:

Wirrle, warrle, was ist das?

Hinterm Ofen krabbelt was.

Ist kein Fuchs, ist kein Has.

Wirrle, warrle, was ist das?

Folgende Lernbereiche aus der Musik- und Bewegungserziehung werden angesprochen:

2.3 Einfache Rhythmen und Melodien im $\frac{2}{4}$ - und $\frac{4}{4}$ -Takt nachvollziehen

4.3 Kurze Texte . . . durch Bewegung und Musik ausdrücken

1.2 Kenntnis von altersgemäßen Texten . . .

Folgende Fächer werden angesprochen:

Heimat- und Sachkunde, 1./2. Jgst.

2. Kind und Spiel

7. Kind und Natur

Lesen, 1.–4. Jgst.

2.4 Texte klanggestaltend lesen (sprechen)

2.6 Begegnung mit einigen Texten

Mathematik, 1. Jgst.

4.1 Fähigkeit, die Zahlen bis 20 auf verschiedene Weise darzustellen, zu ordnen und zu zerlegen

Die Behandlung der Thematik geht dem Erlernen des Scherzreimes voraus. Die musikalisch gestalterische Auseinandersetzung spricht folgende Ziele an:

Die Schüler sollen

- Freude am Spiel erleben,
- Sprache als rhythmischen Ablauf erfahren,
- durch Hinzufügen musikalischer Elemente ihr Sprach- und Formgefühl sensibilisieren.

Unterrichtsphasen

1. Phase: Erlernen des Verses

Durch Vor- und Nachsprechen erlernen die Schüler den Vers.

Das gestische Spiel unterstützt einerseits das Erlernen, andererseits spricht es das emotionale Denken des jungen Schülers an.

Gestisches Spiel:

Vor der Brust mit den Händen Kreisbewegungen, wie beim Wollwickeln, ausführen.

Vers:

Wirrle, warrle, was ist das?

Mit den Fingern eine Krabbelgeste auf den Oberschenkeln ausführen.

In die rechte, dann in die linke Hand klatschen (x).

Wie oben.

Hinterm Ofen krabbelt was.

Ist kein Fuchs, ist kein Has.

Wirrle, warrle, was ist das?

Verschiedene Spielformen für das Üben des Verses:

- Andere Tiere werden erraten und damit die Bewegungsart des Tieres neu benannt, z. B. „Hinterm Ofen hüpfet etwas.“ (Frosch!)
- Der Lehrer macht das gestische Spiel vor, die Schüler sprechen allein die dazugehörigen Verszeilen.
- Auch Schüler leiten dieses Ratespiel.
- Eine Gruppe führt die Gestik aus, die andere spricht den Vers.
- Kreisspiel: Die Schüler bilden einen Kreis; einer hockt in der Kreismitte. Dieser Schüler macht pantomimisch die Bewegungsgeste eines Tieres vor, z. B. die Flatterbewegung. Die Schüler erraten die Bewegung und sprechen mit den Gesten den Vers und benennen dann das Tier.
- Parteienspiel: Zwei Schülergruppen stehen sich in einem größeren Abstand gegenüber (wie bei dem Spiel „Der Kaiser schickt Soldaten aus“). Jede Gruppe hat seine Feldgrenze gekennzeichnet. Die Schüler von Gruppe X einigen sich leise auf ein Tier und die Fortbewegungsart. Sie gehen auf die Gruppe Y zu und sprechen den Vers. Die Schüler der Gruppe Y rufen die Tiernamen, die sie vermuten. Wird das richtige Tier erraten, dann rufen alle von Gruppe X: „Ja!“ und laufen zurück in ihr Feld. Sie werden von der anderen Gruppe verfolgt. Die Eingefangenen spielen in der anderen Gruppe mit. Den nächsten Spieldurchgang beginnt die Gruppe Y.

2. Phase: Formerfahrung

- Der Lehrer erarbeitet die Form des Verses, indem er die Schüler die Verszeilen nach dem Gehör oder nach der Tafelaufschrift vergleichen läßt.
- Er erinnert sie an das gestische Spiel.
- Um die Form visuell zu verdeutlichen – wodurch das Formempfinden sensibilisiert wird – können die Schüler dazu angeregt werden, ein Muster, das dieser Versform entspricht, zu entwerfen. Die Gleichheit der ersten und letzten Verszeile wird noch stärker hervorgehoben.

3. Phase: Musikalische Ausgestaltung

- Die Schüler können in Kleingruppen, entsprechend der erarbeiteten Form, verschiedene Begleitmöglichkeiten mit Klanggesten (später eventuell mit Rhythmusinstrumenten) erarbeiten.
- Die Schüler stellen einander ihre Lösungen vor und beobachten,
 - ob die Aufgabe der Form entsprechend gelöst wurde,
 - welche Klanggestenfolge am leichtesten nachzuvollziehen ist (Vgl. das Beispiel aus dem LP, S. 632).
- Im Wechsel von gesprochenem Vers mit Klanggestenbegleitung und der Klanggestenfolge ohne gesprochenem Vers entsteht eine kleine musikalische Abfolge, die in der Kombination mit der gestischen Versbegleitung von Phase 1 den Ablauf eines Rondos haben kann.

Beispiel:

A: Alle sprechen den Vers mit der gestischen Begleitung von Phase 1.

Beckenschlag: Ein Schüler ruft die Lösung.

B: Die erste Gruppe spielt ihre Klanggestenbegleitung ohne lautes Sprechen vor.

A: Versstrophe 2, d. h. die zuvor vereinbarte neue Fortbewegungsart wird eingeführt, dazu die Gestik wie oben.

Beckenschlag: Ein anderer Schüler ruft die Lösung.

C: Die 2. Gruppe spielt ihre Klanggestenbegleitung ohne den Vers zu sprechen.

A: Versstrophe 3 usw.

Diese Spielformen, die einem kleinen Konzert entsprechen, muß der Lehrer mit seinen Schülern gut organisieren. Er braucht hierfür kaum musikalische Fähigkeiten, jedoch ein Gefühl für Gestaltungsprozesse und für die Form.

Beispiele zu den vier Lernbereichen

Singen in der Schule

Schwerpunkt: Lernbereich 1

Allgemeines

Singen ist Ausdruck einer Grundstimmung. Liedersingen in der Gruppe kann aus gedrückter Stimmung herausheben. Das Lied sollte in der Schule ein tägliches Ereignis sein. Jedes Kind soll mitmachen dürfen, gleich, ob es die Töne richtig singt oder nicht. Der Lehrer, der von sich meint, nicht singen zu können, könnte den einen oder anderen Schüler ermuntern, ein Lied anzustimmen. Auf dem Plattenmarkt gibt es mittlerweile sehr gute Schallplatten zum Mitsingen (vgl. Medienhinweis, Anhang). Die Verlage sind dazu übergegangen, zu den Lieder- und Musikbüchern für die Schule Schallplatten herauszugeben, z. B. „Das tönende Klettbuch“ 1 und 2. Sie können durchaus zum Mitsingen aufgelegt werden.

Den Schülern ein Lied-Gut vermitteln ist eine Sache, wobei der Lehrer nach Methoden suchen muß, durch die der Schüler zu den Liedern wirklich eine Beziehung aufbauen kann, damit sie zu einem Gut, einem Lied-Schatz werden. Beispiele dafür liefern Schulfunk und das Liederbuch „Liedmobil“ von Kreusch-Jacob aus dem Ravensburger Verlag (vgl. Literatur und Medienliste).

Mit dem Liederlernen allein kann sich das Singen in der Schule jedoch nicht erschöpfen. Ein sehr breiter Raum muß dem „spielerischen Umgang mit der Stimme“ eingeräumt werden. Von diesem Bereich aus kann Singen als Gesang erlebt, Tonbildungen mit der eigenen Stimme erfahrbar gemacht von Schülern – die man allgemein als „Brummer“ bezeichnet – bis zu einem gewissen Grad erlernt werden.

Die Lerninhalte von 1.1 Spielerischer Umgang mit der Stimme, 1.2 Kenntnis von altersgemäßen Liedern und Texten, 1.3 Die Sprech- und Singstimme richtig gebrauchen können nicht voneinander isoliert an die Schüler herangetragen werden. In musikalischen Situationen, in denen die Stimme eine Funktion hat, sind sie immer ineinander verwoben. Wenn hier die Lerninhalte aus einem Prozeß hervorgehoben werden, so nur, um dem Lehrer einen Einblick in einzelne Funktionen der Stimme zu geben.

Spielerischer Umgang mit der eigenen Stimme, Lernziel 1.1

Bei dem Kapitel „Musikalische Spielformen für jeden Tag . . .“, „Sprachlose Sprache“ sind einige Beispiele angegeben, die in Zusammenhang mit diesem Lernbereich erarbeitet werden. Mit diesen Stimmspielen können Liedzwischenstücke, Verse, Gedichte, Umweltszenen („Aufstehen am Morgen“, „An der Straßenkreuzung“), phantastische Szenenausschnitte aus dem Weltraum, Comic-Geschichten und Märchenszenen ausgestaltet werden.

Ein Beispiel aus dem Märchen „Hänsel und Gretel“, die Szene am Knusperhäuschen soll verdeutlichen, wie Sprachgestaltung, Stimmbildung, Atemschulung ineinander verflochten sind.

Mögliche Erarbeitungsphasen:

- Der Lehrer regt die Phantasie der Schüler an, Geräuschbegriffe für diese Szene zu finden. Sie werden aufgeschrieben und jeder probiert sie aus, z. B. Schmatzen, Knacken, geräuschvolles Beißen.
- Nach dem spontanen Ausprobieren stellen die Banknachbarn untereinander ihre Ideen vor. Durch Vor- und Nachmachen erweitern sie ihre Vorstellungen.
- Gemeinsam ordnen die Schüler die Geräusche, z. B. in Knack-, Schmatz- und Beißgeräusche, und geben ihnen *graphische Zeichen*, um sich in folgenden Spielen verständigen zu können.
- „*Chorgestaltung*“: Auf drei Kleingruppen werden diese Geräusche verteilt. Der Dirigent kann diesen „drei Stimmen“ ihren Einsatz z. B. dadurch geben, daß er Karten hochhält, auf denen die Geräuschzeichen gemalt sind.
- Eine „4. Stimme“ wird erarbeitet, die die Windgeräusche imitiert. Die Windgeräusche werden bei den drei Dialogen zwischen den Kindern und der Hexe in der Lautstärke gesteigert.
- Szene: Eine vierstimmige Chorgruppe mit einem Dirigenten und die drei Märchengestalten. Die Sprecher versuchen ihren Dialog durch Verstellen ihrer Stimme märchenhaft zu verfremden.

Reflexion über mögliche Lernerfahrungen während einer solchen Gestaltung:

- Die Phantasie der Schüler wird angeregt.
- Die Schüler versetzen sich in eine Situation mit Geräuschvorgängen.
- Sie übertragen diese in ein anderes Medium.
- Ihre Hörvorstellung wird erweitert durch Differenzierung und durch Nachahmung.
- Die Schüler üben sich im Umgang mit ihrer Stimme und erfahren ein mehrstimmiges Tönen.
- Sie finden graphische Zeichen für stimmliche Äußerungen.
- Sie hören aufeinander, lernen voneinander, wobei der Lehrer sich auf ihre Stufe begibt.
- Sie organisieren sich, entscheiden, wählen aus, übernehmen Führungsrollen, geben diese an andere wieder ab und ordnen sich ein.

Die Sprech- und Singstimme richtig gebrauchen lernen,

Lernziel 1.3

Die Atmung

Kinder atmen im allgemeinen beim Singen und Sprechen ihnen gut bekannter Lieder und Verse richtig, wenn sie gelöst sind. Die volkstümlichen Kinderlieder und Verse sind so gestaltet, daß die Kinder nach den kurzen Phrasen ganz natürlich „nach Luft schnappen“, z. B. eins, zwei, drei, (neuer Atem)

bigge, bagge, bei, (neuer Atem) usw.

Die Fähigkeit der Atemkontrolle erwirbt der Schüler erst allmählich. Die Atemspiele auf S. 9 ff. aus dem Kapitel „Musikalische Spielformen . . .“ sensibilisieren das Körpergefühl für Atemvorgänge beim Schüler. Der Lehrer muß wissen, daß Angst und deprimierte Stimmung freies Atmen hemmen. Das bedeutet, daß die Atmosphäre, in der die Schüler diese Spiele ausführen, locker und frohgestimmt sein muß.

Bei angespanntem Denken und Zuhören erfolgt eine unregelmäßige, oberflächliche Atmung; ebenso, wenn sich die Schüler überfordert fühlen und mit Ängstlichkeit und Unsicherheit darauf reagieren. Es ist ratsam, besonders in solchen Situationen ein oder das

andere Atemspiel durchzuführen. Der Spielcharakter kann den Schüler von seinem augenblicklichen Problem ablenken, so daß er wieder frei durchzuatmen vermag. Oft erkennt der Schüler nach einer kräftigen Durchatmung eher die Lösung. Bei ungezwungenen Schülern kann man beobachten, daß sie während einer anstrengenden geistigen Arbeit laut seufzend „durchschnaufen“. Das ist eine *gesunde und notwendige Reaktion* bei Anspannungen und soll nicht aus „Anstandsgründen“ untersagt werden.

Für die Durchführung der Atemspiele muß das Zimmer durchgelüftet sein. Luftzug ist zu vermeiden. Wenn die Spiele einen starken Hustenreiz auslösen, muß der Schüler pausieren. Beobachtet der Lehrer bei demselben Schüler Wiederholungen dieser Reizbarkeit, so sollte er den Eltern eine ärztliche Untersuchung ihres Kindes empfehlen.

Im Kapitel „Musikalische Spielformen für jeden Tag 9 ff.“, „Atemspiele“ sind einige erprobte Atem-„Übungen“ vorgestellt. Es gibt nicht viel Literatur für diesen Lernbereich, die sich für eine allgemeinbildende Schule und insbesondere für die Unterrichtsgestaltung erster Jahrgangsstufen eignet. Paul Nitsche hat ein Büchlein herausgegeben, aus dem der Lehrer etwas über die Funktion und Pflege der Kinderstimme erfährt, „Die Pflege der Kinderstimme – Stimmbildung am Lied“ (vgl. Literaturliste). Weil diese Literatur für Singschullehrer gedacht ist, muß der Grundschullehrer die Übungsvorschläge für seine Klassensituation abwandeln und auch die Ziele anders sehen.

Kenntnis von altersgemäßen Texten und Liedern, Lernziel 1.2

Liederarbeitung und Liedgestaltung

Die Methoden, ein Lied zu erarbeiten, richten sich nach der Struktur des Liedes. Liederarbeitung und Liedgestaltung werden nicht immer voneinander zu trennen sein, da Liedgestaltung durchaus ein methodisches Mittel zur Liederarbeitung sein kann. Doch ist es wichtig, den Schülern zunächst einen Gesamteindruck des Liedes zu geben, sei es, daß der Lehrer das Lied auf einer Schallplatte vorspielt, selbst die Melodie auf einem Instrument musiziert und dann singt, oder daß er sein Singen mit der Gitarre oder am Klavier begleitet. Zum Liederlernen brauchen die Schüler einen intensiven und langen Höreindruck. Wenn die Melodieführung ungewohnt ist, müssen sie das Lied oftmals hören, bevor sie überhaupt mitsingen können. So ist es durchaus sinnvoll, wenn der Lehrer seinen Schülern z. B. morgens oder nach der Pause zur allgemeinen Einstimmung ein unbekanntes Lied wiederholte Male vorspielt.

Mit diesem Thema setzen sich folgende Bücher u. a. auseinander: Berzheim: Kinder gestalten mit Sprache . . . (vgl. Literaturliste), Lehrerhandbücher zu den Liederbüchern für die Schule und die Schulfunk-Sendereihe „Mach mit“.

– Einige Liedtypen mit Erarbeitungshinweisen:

Kleine Liedformen, Drei- und Viertonlieder, wie z. B. „Brunnenfrau“ oder „Zizibe“ können direkt durch Vor- und Nachsingen erlernt werden. Beiden Liedern, wie ähnlichen elementaren Kinderliedern, ist die „fallende Terz“, auch „Kuckucksterz“ genannt, zu eigen:

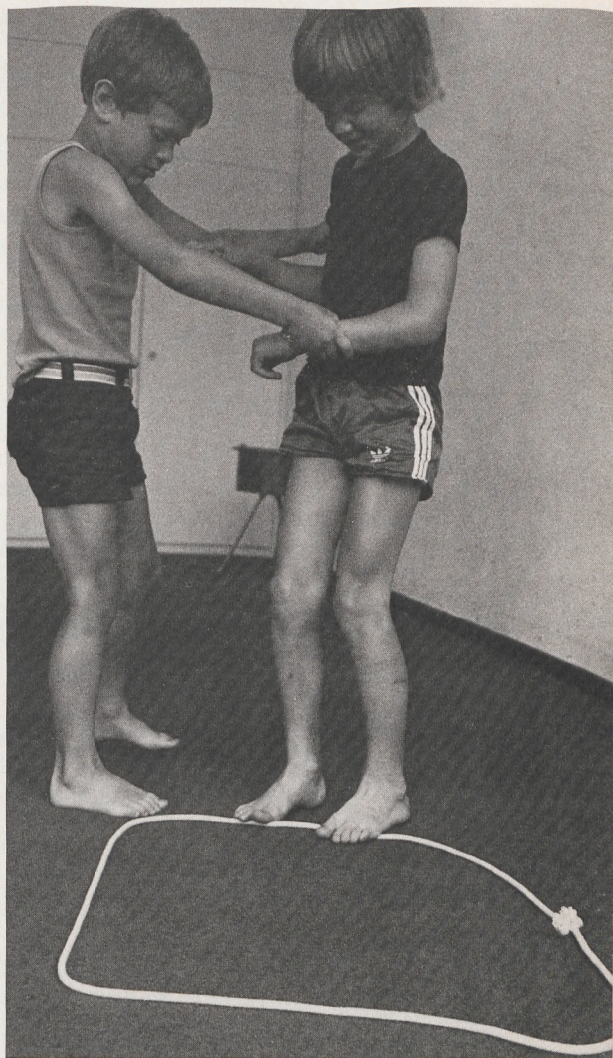
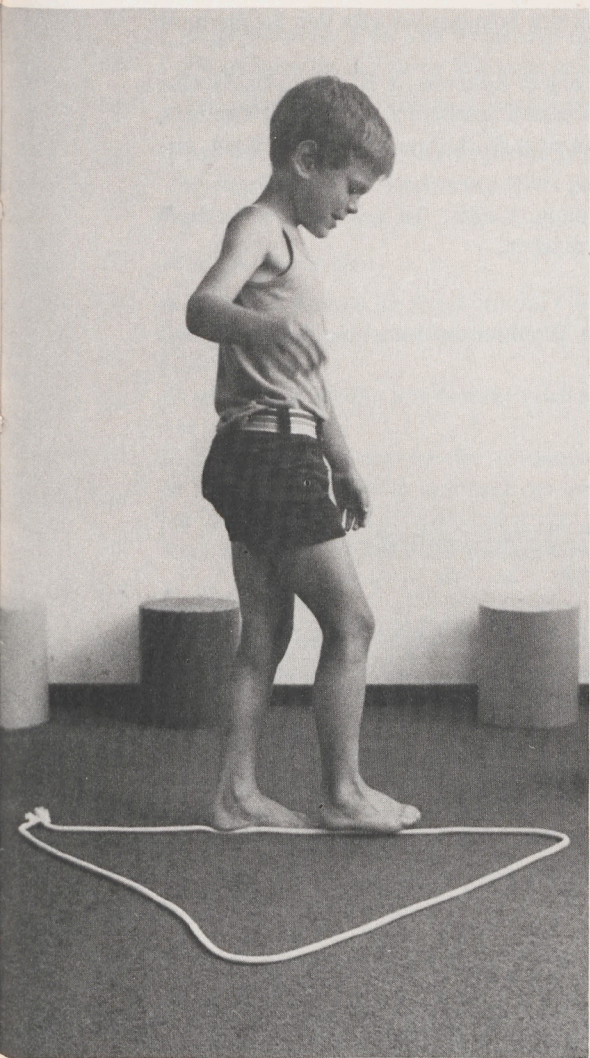
Graphik 5:

The image shows two musical staves. The first staff is for 'Zizi - be' with notes C and A, and the second staff is for 'Brunnen - frau' with notes G and e. Both staves show a falling third interval between the two notes.

Die Schüler können sich die Töne dieses Motivs auf den Orff-Instrumenten erspielen und in Echorufen als Vor- und Nachspiel musizieren.

– Spiellieder wie „Wer will fleißige Handwerker sehn“ und Tanzlieder wie „Rote Kirschen eß ich gern“ werden mit den Gesten oder im Tanz ebenso durch Vor- und Nachsingen





erlernt. Die oftmalige Wiederholung im Spiel in den Schulpausen gibt den Schülern die Sicherheit im Singen.

- Ein anderer Liedertyp sind Strophenlieder mit einem Kehrsvers, z. B. „Ein Vogel wollte Hochzeit machen“. Hier erlernt der Lehrer mit seinen Schülern z. B. erst den Kehrsvers, nachdem er ihnen das Lied vorgestellt hat. Dann singt der Lehrer alle Strophen vor, und die Schüler stimmen in den Kehrsvers ein.

Der Liedkatalog des Lehrplans ist eine Empfehlung. Lieder, die gesungen und erlernt werden, sollen in erster Linie den Schülern Spaß machen.

Beispiel einer Liedgestaltung

Die Gestaltungselemente sind: Improvisation mit Rhythmusinstrumenten, körpereigenen Instrumenten, der eigenen Stimme; Tanz

Geburtstagslied: Graphik 6

Nora Berzheim

Graphik 6:

Freut euch, Groß und Klein, Gabi* hat Geburtstag

Feiern wir ein großes Fest! Singet und spielt!

Gabi singt ihr Lied und spielt mit der Schelle*.
(klatscht in die Hände.)

* Name und Instrument
sind austauschbar

Dieses Lied bietet Gelegenheit für elementare Improvisation mit der Stimme und mit Rhythmus- und körpereigenen Instrumenten, d. h. die Improvisationsmöglichkeiten können entsprechend der Lernstufe gesteigert werden.

- Der Lehrer stellt das Lied vor. Anlaß dazu kann der Geburtstag eines Schülers sein.
- Dann erlernen die Schüler verhältnismäßig rasch das Lied wegen seiner Struktur, d. h. der Vorsänger – zunächst der Lehrer – singt eine Phase vor, die Schüler stimmen in die Wiederholung mit ein.
- Liedabfolge:
 - Vorsänger: Takt 1–4
Alle wiederholen
 - Vorsänger: Takt 5–6
Alle wiederholen
 - Vorsänger: Takt 7–8
Alle wiederholen
 - Vorsänger: Takt 9–12 (nach jeder Strophe wird ein anderes Kind mit seinem Instrument aufgefordert.)
Alle wiederholen

Improvisation, z. B. von Petra: Sie spielt mit ihrem Instrument oder den Klanggesten. Dazu kann sie die guten Wünsche frei singen. Die Länge des Gesangs ist beliebig.

Dann beginnt der Vorsänger von Anfang.

Wenn das Lied den Schülern vertraut ist, können sie einen kleinen Tanz dazu erlernen. Der Vorsänger kann die Tanzschritte selbst gestaltend vormachen, die anderen ahmen sie bei der Wiederholung nach.

Mögliche Tanzweise:

Alle Schüler stehen im Kreis um das Geburtstagskind.

Der Vorsänger geht zu seinem Gesang auf die Kreismitte zu (Takt 1–2 und wieder zurück (Takt 3–4).

Es singen alle Schüler und bewegen sich mit den gleichen Schritten auf die Kreismitte zu und wieder zurück.

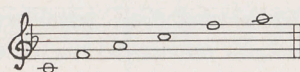
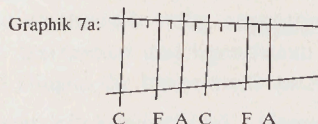
In Takt 5 und 6 dreht sich der Vorsänger um sich selbst, was die anderen nachvollziehen. In Takt 7 und 8 dreht er sich nach der anderen Seite um sich selbst. Alle Schüler wiederholen die Drehung.

Takt 9–12 können am Platz gesungen werden.

Liedbegleitung

Weil Liedbegleitung ebenfalls eine Form der Liedgestaltung ist, soll hier, an dem Geburtstagslied, eine Möglichkeit einfachster Instrumentalbegleitung für die 1. und 2. Jgst. vorgestellt werden:

- Das Lied ist den Schülern vertraut. Nun begleiten sie ihr Singen mit sog. Begleittönen (Arbeitsbegriff). Für dieses Lied F A C mit Klangbausteinen oder auf Stabspielen:

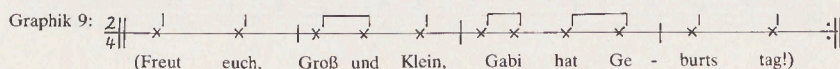


Graphik 7b:

Da die Begleitung auf Rhythmus- und körpereigenen Instrumenten vorausgegangen ist, lassen die Schüler die beiden Schlägel ganz natürlich im Grundrhythmus (regelmäßige Folge von Impulsen) zum Lied auf den Tonstäben springen. Sie schlagen im Wechsel mit dem rechten und linken Schlägel oder mit beiden gleichzeitig. Selten begleiten die Schüler sich im Liedrhythmus – was genauso möglich wäre –, weil die Unterbrechung der Achtelbewegung einer größeren Geschicklichkeit bedarf als die gleichmäßige Bewegung des Grundschlags.



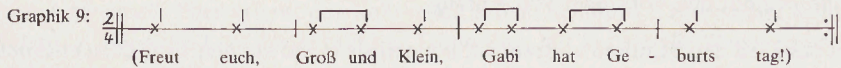
- Damit diese Begleitung nicht zu laut und eintönig wird, vereinbaren Schüler und Lehrer, welche Instrumente welche Liedteile begleiten.
- Einen *gemeinsamen Anfang* finden die Schüler dadurch, daß der erste Teil des Textes rhythmisch von einem Instrumentalisten z. B. geklatscht wird.



Nach diesem Signal setzen alle Musikanten mit ihrem Vorspiel ein, damit die Sänger durch die Klänge in die Harmonie des Liedes eingestimmt werden.

Musizierabfolge:

– Ein Schüler klatscht das Aufforderungssignal:

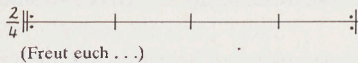
Graphik 9: 

– Instrumentales Vorspiel:

1. Jgst. (Graphik 10)

2. Jgst. (Graphik 11 und 12)

Graphik 10: Klänge: F A C




Graphik 11:

Flöte oder Glockenspiel



Begleitsatz (auch zum Lied möglich):

Graphik 12: 

– Lied: Vorsänger singt vor (begleitet nur von wenigen Instr. mit den Begleittönen oder dem Begleitsatz)

Alle singen nach (begleitet von allen Instr. mit Begleittönen oder dem Begleitsatz) (vgl. Liedabfolge Seite 23)

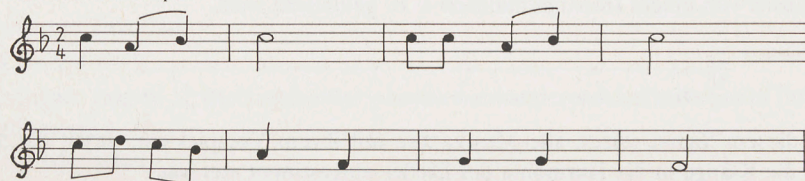
Improvisation des Gratulanten:

Er kann begleitet werden

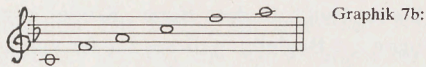
– von einem Flötenspieler

Graphik 11:

Flöte oder Glockenspiel



– oder (und) von etwa drei Instrumentalisten mit Begleittönen



– oder von einigen Instrumentalisten, die den Begleitsatz musizieren

Begleitsatz (auch zum Lied möglich):

Graphik 12:

Glockenspiele
hohe Xylophone
tiefe Xylophone

Neuer Liedanfang, ein anderer Schüler wird angesungen, der dann mit seinem Instrument improvisiert.

Es gibt noch andere Formen instrumentaler Liedbegleitung, die rhythmisch und harmonisch nicht an die Melodie gebunden sind. Man nennt sie *aleatorische Begleitung*.

Bei folgendem Weihnachtslied sollen die Metallklänge der Glockenspiele, Metallophone, Klangbausteine, Triangeln, Cymbeln u. a. ein Glockengeläute nachahmen. Die Instrumente werden rhythmisch völlig ungeordnet angeschlagen. Es beginnt erst das eine, dann das andere Instrument und irgendwann beginnt auf ein bestimmtes Zeichen das Singen. Zum Schluß klingen die Instrumente nacheinander aus.

Ihr Kinderlein kommet (vgl. „Unser Liederbuch“, S. 64)

Graphik 13:

T: Ch. v. Schmid
M: J. A. Schulz

1. { Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all!
Zur Krippe her kommet, in Bethle - hems Stall
und seht was in die - ser hoch - hei - li - gen Nacht
der Va - ter im Him - mel für Freu - de uns macht.

Graphik 14:

aleatorische Begleitung:

A H Fis A

Eine andere Möglichkeit aleatorischer Begleitung ist das Hinzufügen von Klangerzeugern oder von Geräuschimitationen auf Instrumenten. Hier hat die Begleitung eine den Text

untermalende Funktion; man könnte sagen, die Begleitung wird zur Stimmungsmusik. Windlieder eignen sich hierfür, z. B. das Lied „Wind, Wind blase“ (Unser Liederbuch“, S. 51) oder „Morgens früh um 6 kommt die kleine Hex“. In dem Buch „Kinder gestalten mit Sprache . . .“ werden auf S. 56 ff. Anregungen zur Begleitung dieses Liedes vorgestellt. Die Schulfunkreihe „Mach mit“, Sendefolge 7 und 8 bietet ähnliche Begleitmöglichkeiten an.

So wie die aleatorische Begleitung bei Liedern angewandt wird, kann sie ebenso als Gestaltungselement bei Versen, Gedichten und Geschichten eingesetzt werden, ähnlich dem Gestaltungsbeispiel „Spielerischer Umgang mit der Stimme“, S. 364.

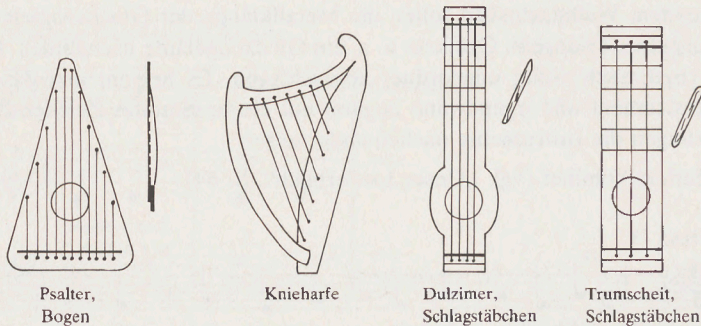
Instrumentalspiel in der Schule

Schwerpunkt: Lernbereich 2

Kein Kind kann an einem Instrument vorübergehen, ohne die Lust zu verspüren, dieses zum Erklingen zu bringen. Dabei spielt die Lust an der Bewegung, durch die der Rhythmus ausgedrückt wird, sicher die erste Rolle.

- Die *Orff-Instrumente* sind deshalb besonders für die Grundschule geeignet. Die großmotorischen Bewegungen, die aber schon gesteuert und dynamisch differenziert beim Musizieren auf diesen Instrumenten gefordert werden, entsprechen dem jungen Schüler.
- In der 2. Jgst. sollten diesem Schlaginstrumentarium auch *Saiteninstrumente* hinzugefügt werden, wie Psalter, Knieharfe, Trumscheit und Dulzimer.

Graphik 15



Auf diesen Instrumenten müssen die Töne nicht wie auf einer Geige gebildet werden. Man zupft, streicht mit einem Bogen oder schlägt die Saiten mit einem Stab. Der Psalter kann als Melodieinstrument eingesetzt werden. Mit den anderen Instrumenten können die Schüler eine Bordunbegleitung spielen, ähnlich der 3. Stimme im Begleitsatz S. 370. Diese Instrumente bereichern den Klang und die Begleitmöglichkeiten.

- Jedes Instrument muß sich der Schüler zunächst selbst erspielen. Die vielen Möglichkeiten, ein Instrument zum Erklingen zu bringen, soll er ausprobieren dürfen. Nur so eignet er sich ein freies, lockeres Musizieren an. Auf S. 358 ff. sind erste Spielformen für das Erlernen der Anschlagtechnik vorgeführt.

Der Lehrer muß auf einfache Musizierweisen zurückgreifen, wie sie z. B. bei der Liedbegleitung auf S. 369 vorgestellt wurden. In einem Klassenverband lassen sich nur solche Begleitformeln mit den Schülern erarbeiten, die rasch nachvollziehbar sind. Die Pädagogen Holzheuer und Berzheim geben in ihren Praxisbüchern verschiedene methodische Hilfen (vgl. Literaturhinweise).

Beispiele:

– „Schlägelspiel“

Organisation: Die Schüler sitzen im Halbkreis (Auch Doppelreihe) vor ihren Instrumenten in aufrechter Haltung, die Arme hängen frei, leicht angewinkelt. Wer kein Stabspiel hat, spielt zunächst auf einem Rhythmusinstrument. Die Schüler tauschen dann die Instrumente untereinander aus. Der Lehrer sitzt vor den Schülern für alle sichtbar. Später können auch Schüler seine Funktion übernehmen.

Spielverlauf: Der Lehrer spielt auf seinem Instrument vor und gibt Vorstellungshilfen. Die Schüler ahmen nach:

„Ein Hase hoppelt über das Feld.“

– Mit beiden Schlägeln gleichzeitig (Parallelschlag) locker spielen. Die Schlägel müssen wegfedern.

„Eine Maus läuft ihm rasch über den Weg.“

– Rechter und linker Schlägel federn abwechselnd weg (Wechselschlag).

„Eine Katze schleicht sich an.“

– Langsamer Wechselschlag, die Schlägel federn mit größeren Bewegungen als zuvor vom Tonstab ab.

– „Aufbauende Klänge“

Organisation: Die Schüler sitzen im Kreis. Rhythmusinstrumente und Stabspiele sind in bunter Reihenfolge auf die Schüler verteilt. In den Stabspielen liegen die Stäbe einer Tonreihe auf, z. B. C D E / G A / C D E / G A oder F G H C D (vgl. auch die Liedbegleitungen S. 369). Nach einem Spieldurchgang rutschen die Schüler einen Stuhl weiter zum nächsten Instrument.

Spielverlauf: Der erste Schüler beginnt, in einem *bestimmten Tempo* im Grundschatz frei auf Tönen oder mit seinem Rhythmusinstrument zu spielen. Nach kurzer Zeit setzt der Nachbar mit seinem Instrument ein. So vergrößert sich von Spieler zu Spieler die Klangfülle. Die Schüler hören aufeinander, um im gleichen Tempo zu bleiben. Der Lehrer reiht sich in das Spiel ein. Wenn möglich improvisiert er eine Melodie mit den Tönen der Tonreihe.

– „Aufbau von Ostinati“, für die 2. Jgst.

Die nächste Stufe dieser Musizierweise wäre, daß die Schüler auf ihren Stabspielen nur bestimmte Töne immer wiederholen (ein melodischer Ostinato) und auf den Rhythmusinstrumenten rasche und lange Schläge in regelmäßigem Wechsel (ein rhythmischer Ostinato).

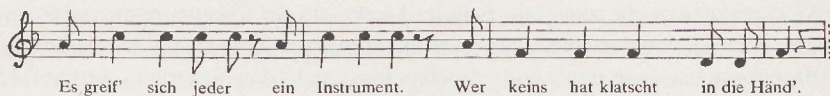
– „Rondo“

Das Lied ist der immer wiederkehrende gemeinsame Teil, die anschließende Improvisation der veränderliche Teil. Die Improvisationen können mit den Klanggesten, den Rhythmusinstrumenten oder auch mit den Stabspielen ausgeführt werden.

Lied: Graphik 16

Lied:

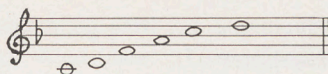
Nora Berzheim



Es folgt eine Improvisation

Mögliche Begleittöne: Graphik 17 Mögliche Begleittöne:

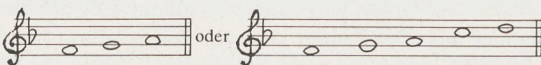
C D F A C D



Mögliche Improvisationstöne:

Graphik 18 Mögliche

Improvisationstöne:



Musikhören

Schwerpunkt: Lernbereich 3

Jede Art des Musizierens auf Instrumenten steht in engstem Zusammenhang mit dem Sensibilisieren des Hörens. Die Schüler unterscheiden bereits beim Ausprobieren der Instrumente Kratz-, Reibe-, Schlag- oder Zupfgeräusche, also die *Schallursache*. In gleicher Weise erkennen und unterscheiden sie das Klangmaterial, die *Schalleigenschaft* von Holz oder Glas usw.

Eingebaut sind solche Erfahrungen in andere Lernbereiche wie z. B. Heimat- und Sachkunde: Geräusche auf dem Schulweg“ oder auch im Deutschunterricht, z. B. das Erarbeiten des Wortfeldes „Geräuschwörter“ in der 2. Jgst.

Wie Musik gegliedert ist erfahren die Schüler z. B. bei Tanzgestaltungen, beim Erkennen der Melodieabschnitte, zu denen sie sich in bestimmter Weise bewegen. Ein Beispiel dafür ist der Geburtstagstanz auf S. 369 oder die Erarbeitung der Klanggestenbegleitung auf S. 361 f. zum Vers „Wirrle, warrle . . .“, ebenso das gestische Spiel beim Spiellied „Zeigt her eure Füße“.

Töne sind etwas Flüchtliges. Sie sind – kaum, daß sie ertönen – immer schon verklungen, also nicht mehr gegenwärtig. Deshalb sind der *Tanz* oder das *Malen eines musikalischen Ablaufs* in Ornamenten (vgl. Formerfahrung, S. 362) Möglichkeiten, etwas von der Musik sichtbar zu machen, etwas von ihr „festzuhalten“, gegenwärtig zu machen.

Den Klang von Instrumenten müssen die Schüler immer im Zusammenhang mit diesen erleben, die Abbildungen allein genügen nicht. Diesen Grundsatz sollte der Lehrer beachten, wenn er z. B. mit seinen Schülern die Musik von Prokofieff „Peter und der Wolf“ erarbeitet, damit er die Höraufgaben entsprechend gestaltet. Sicher erkennen die Schüler den Klang des Fagotts, wenn es als Charakterisierung des Großvaters auf der Schallplatte vorgestellt wird, in der Klanggeschichte wieder, aber doch zunächst als „Großvater“ und nicht als Fagott. Schwerer ist es dann, Einzelinstrumente im Zusammenklang mit anderen herauszuhören.

Weil Musik so flüchtig ist, muß sie den Schülern zum Vertrautwerden und zum *Heraushören von Merkmalen* viele Male vorgespielt werden. Zum ungezwungenen Musikhören ist Gelegenheit, wenn die Schüler eine Entspannung brauchen oder wenn sie sich sammeln sollen. Es kann sich dabei nur um Ausschnitte z. B. aus „Peter und der Wolf“ oder kleine Musikformen aus dem Orff-Schulwerk, aus der Renaissance, erste Kompositionen von Mozart oder dessen Vater für seinen Sohn handeln (vgl. Medienliste) und die persönliche Lieblingsmusik der Schüler.

In der ersten Jgst. hören die Schüler solche Musiken. In der zweiten geht der Lehrer auf das Wiedererkennen ein, wobei die Schüler Merkmale des Erkennens auszudrücken versuchen, z. B. Wechsel von verschiedenen Instrumentengruppen bzw. ihre Wiederholungen, Tempo-veränderungen, langsamer und schneller Musikeil oder „traurige – lustige“ Musik.

Diese Formen bewußten Musikhörens erschließen den Schülern Musik und erziehen sie zur Offenheit gegenüber den verschiedenen Musikgattungen.

Musikaufschreiben

Schwerpunkt: Lernbereich 3

Musikaufschreiben ist eine Methode differenzierten Hörens. Da die Schüler mit dem Schulbesuch in den Umgang mit schriftlichen Symbolen vertrautgemacht werden, finden sie auch Spaß an graphischen Zeichen für Musik. Sie lernen, daß ein Bild als Zeichen für etwas anderes stehen kann, daß Symbole zur Verständigung dienen.

Die elementare Musik in der 1. und 2. Jgst. bedarf nicht der traditionellen Notenschrift, jedenfalls kann der Schüler ohne diese musizieren, ein Musikverständnis erwerben und musikalisch gefördert werden. Diese Art der Musikbegegnung hindert in keiner Weise außerschulische musikalische Förderung, vielmehr bereitet sie das Erlernen musikalischer Theorien und Techniken vor.

Musikaufschreiben ist nur dort angebracht, wo es sinnvoll ist, wo die Zeichen zur Verständigung dienen, z. B. beim musikalischen Ausgestalten von Gedichten, Versen und Liedern (vgl. S. 361 und 362).

Die Schulfunkreihe „Mach mit“, Sendefolgen 5 und 6, Sendejahr 82, gibt hierfür Beispiele, ebenso das Buch „Praxishilfen f. d. Musik- und Bewegungserziehung“ von Holzheuer, Bd. 1, S. 15 ff., Bd. 2, 68 ff.

Sich Bewegen und Tanzen

Schwerpunkt: Lernbereich 4

Sich Bewegen und Tanzen ist für das Kind dem Spielen adäquat. Dies ist zunächst spontaner Ausdruck froher Grundstimmtheit, noch unmittelbarer als das Singen.

An einer anderen Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, daß elementares Musizieren sich immer auch in Verbindung mit Bewegung vollzieht (Klanggesten-Begleitung, die Schlagbewegung beim Spiel auf Orff-Instrumenten). Manche musikalischen Elemente sind über die Bewegung erfahrbar bzw. durch Bewegung zu veranschaulichen (z. B. musikalische Abschnitte, Wiederholungen, Dynamik usw.).

Es geht auch hier nicht darum, Choreographien alter Volkstänze nachzuvollziehen, sondern das Empfinden z. B. einer raschen (heiteren) Musik mit Sprüngen, Hüpfen, Drehungen oder Purzelbäumen, so wie die Schüler empfinden, auszudrücken oder z. B. das Fallen und Wirbeln von Schneeflocken mit dem Körper zum Ausdruck zu bringen. Die vertrauten Bewegungsverbindungen und Tanzformen bekannter Spiellieder werden bei Bewegungsgestaltungen zu anderen Liedern und Tanzmusik neu kombiniert. Objekte wie Tücher, Luftballons, Japanbälle oder Stäbe geben Impulse, die eigene Bewegung dem Material anzugleichen und weitere Tanzformen zu entdecken, wie einen Stabtanzen, einen Peitschentanz u. ä. Verschiedene Beispiele in vorausgegangenen Kapiteln verdeutlichen diese Ziele (vgl. S. 9–17, 23, 24). Die Fachliteratur, Schulfunk und Schallplatten bieten dem Lehrer Material und methodische Hilfen.

Beispiele

„Lichtertanz“ um den Adventskranz (die Krippe)

Anknüpfung: Adventliche Besinnung, kindliche Betrachtung des Lichts

Organisation: Jedes Kind trägt ein kleines „Wind- oder Teelicht“. – Der Lehrer bespricht mit seinen Schülern, welche Bewegungen überhaupt möglich sind, wenn man ein offenes Licht in der Hand trägt, z. B. langsames Vorwärtsgen, Drehen, seitliche Anstellschritte, Hochheben der Kerze, sie abstellen und um sie herumgehen usw. Die Schüler haben die Erfahrung gemacht, daß zu solch vorsichtigen, ruhigen Bewegungen nur eine langsame

Musik paßt. Der Lehrer hat eine solche herausgesucht. Es eignet sich z. B. die Bourrée von der Schallplattenfolge „Alte Tanzmusik“, Fidula-Fon 1102, S. A für eine solche Tanzgestaltung.

Die Musik gliedert sich in 2 Abschnitte: 1. Abschnitt Lautenspiel und Trommelbegleitung; 2. Abschnitt: Flötenspiel und Trommelbegleitung.

– Die Schüler hören sich unter verschiedenen Aspekten die Musik mehrmals an: – Welche Instrumente sind zu erkennen? – Welche Instrumente spielen miteinander? – Wie klingt der Trommelschlag als Begleitung zur Laute, wie zur Flöte?

– Die Schüler probieren die verschiedenen Klänge aus und begleiten die Schallplattenmusik. – Sie probieren das langsame Gehen und variieren die Bewegung beim 2. Musikabschnitt. – Zu Paaren vereinbaren sie, wer zu welchem Abschnitt eine Schrittart oder einen Raumweg vor –, wer ihn nachmacht. usw. Tanzverlauf, z. B.

Kreisaufstellung: In der Kreismitte steht der Adventskranz.

– Die Schüler vereinbaren z. B. eine gemeinsame Bewegung zum Lautenspiel: Hintereinander auf der Kreislinie gehen.

– Zum Flötenspiel macht einer eine Tanzbewegung vor, die anderen vollziehen diese mit. Die Reihenfolge der Vortänzer ist zuvor vereinbart worden.

„Hexentanz“, ein Tanz ohne Musik

Anknüpfung: Eine Szene auf dem Blocksberg aus dem Kinderbuch „Die kleine Hexe“ von Ottfried Preußler, Stuttgart 1957.

Organisation: Diese Szene wird erlesen und in szenisches Spiel spontan umgesetzt. Der Hexentanz erfolgt an dieser Stelle noch ungegliedert.

In der Gestaltungsphase macht der Lehrer seine Schüler auf die verschiedenen Hexentypen aufmerksam, die sich in ihrer Bewegung voneinander abheben. Die Moorhexen können sich z. B. hüpfend fortbewegen und immer „flopp, blubb“ rufen, die Nebelhexen winden sich herum usw.

Tanzverlauf, z. B.

– Gemeinsamer Tanz um das „Johannisfeuer“; alle Hexen reiten auf ihrem Besen (Gymnastikstäbe).

Auf ein Zeichen (Beckenschlag) der „Oberhexe“

– bewegt sich in ihrer charakteristischen Art eine Hexengruppe; alle anderen verweilen, rufen: „Hui, hui!“ und klopfen mit ihren Stäben auf den Boden.

Wieder ein Signal

– und alle reiten, wie oben. Nach dem Signal

– tanzt eine andere Hexengruppe zu den Rufen und dem Klopfen der anderen Hexengruppen

usw.

Literatur- und Medienhinweise

Liederbücher:

Unser Liederbuch für die Grundschule. Ausg. Bayern. Klett-Verlag (dazu Lehrerhandbuch)

Singen und Spielen. Musizierbuch für die Grundschule. München: Bayerischer Schulbuchverlag

Tanzkarussell 1/2. Gaß-Tutt, Fidula-Verlag (Sing- und Tanzspiele, dazu Schallplatten und Ton-Kassetten) Bd. 1: 1./2. Jgst., Bd. 2: 3./4. Jgst.

Ludi musici 1. Keller, W., Fidula-Verlag (Lieder für das ganze Jahr, Rhythmische Sprachspiele, Vorschläge für Krippenspiele)

- Ludi musici 2. Keller, W., Fidula-Verlag (vielgestaltete Sprach-Sprech-Spiele, dazu eine Schallplatte)
 Willkommen lieber Tag. Klein, R. R., Diesterweg-Verlag (Bd. 1: Sammlung alter Lieder mit einfachen Begleitvorschlägen); Bd. 2: Sammlung neuer und alter Lieder, auch Spiellieder, einfache Instrumentalbegleitungen)
- Das Liedmobil. Kreusch-Jacob, 77 Spiel, Spaß-, Wach- und Traumlieder; Ellermann-Verlag (viele gestalterische Anregungen auch zum Instrumentenbasteln, viele Kinder-Chansons)
- Die Zugabe. Lemmermann Heinz, Fidula-Verlag (alte und neue Lieder auch aus anderen Ländern, auch neue Kinderlieder mit einigen Spielanweisungen und Begleitsätzen)
- Das Liedernest 1/2. Rockel L., Fidula-Verlag (alte und neuere Kinderlieder mit einigen Gestaltungsvorschlägen, 1./2. Jgst.)
- Annamirl Zuckerschmürl. Wastl Fanderl, Ehrenwirth-Verlag (Altbairisches Liederbuch)
- Liederblätter für Kinder und Jugendliche. Hrsg. v. Wastl Fanderl. Verein f. Volkslied u. Volksmusik, Trogerstr. 42, München 80
- Christujenna. Watkinson, Fidula-Verlag (Kinderlieder zu Advent und Weihnachten aus unserer Zeit)
- Gott, wir freuen uns. Woll, E.; Auer-Verlag (alte und neue Lieder für Kinder mit Begleitsätzen und guten methodischen Hilfen auch zur Selbsterfahrung im Einsatz von Orff-Instrumenten)
- Kinder gestalten Feste. Berzheim, N., Auer-Verlag (Kinderlieder für den Religionsunterricht, Kirche und Schulalltag, Hilfen für Orff-Instrumentalbegleitung)
- Orff-Schulwerk. Bd. 1/2 und Lieder für die Schule Bd. II, IV, VI. Mainz: Schott-Verlag

Bücher mit methodischen Hilfen:

- Berzheim, N.: Kinder gestalten mit Sprache, Gestik, Musik und Tanz. Donauwörth: Auer 1978
- Gebhard, U./Kugler, M.: Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung. München: Don Bosco 1979
- Holzheuer, R.: Praxishilfen zur Musik- und Bewegungserziehung für Kindergarten und Grundschule. Bd. 1. Sensibilisierung. Bd. 2. Gestaltung. Donauwörth: Auer 1980
- Holzheuer, R. (Bearbeiter): Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. Studentexte zur Grundschuldidaktik. Heilbrunn: Klinkhardt 1979
- Nitsche, Paul: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme. Mainz 1969

Medien:

- Wolfgang Hartmann: Musikhören-Musikmachen. Calig-Verlag (München 19, Renatastr. 71) (Beispiele f. d. Lernbereiche 2 und 3 des LP; Musikkassette und Begleitheft) in Vorbereitung
- Schallplatten-Kassette zum Lehrbuch „Musikunterricht, Grundschule“ Schott-Verlag. Eine Sammlung von Musikbeispielen, zumeist Ausschnitte, Geräuschbeispielen aus der Umwelt, Klangbeispiele verschiedener Instrumente
- Sing mit – Spiel mit
- Nr. 1: 22 Kinderlieder zum Mitsingen; LP H & L 102/MC 22102 Verl. Schwann
- Nr. 2: 16 lustige Spiellieder 104/MC 22104
- Nr. 3: 19 Kinderlieder für alle Jahreszeiten 106/MC 22106
- Nr. 4: 16 Wanderlieder für Kinder 108/MC 22108
- Nr. 5: 14 Spaß- und Nonsenslieder für Kinder 110/MC 22110
- Lirum, larum, Löffelstiel (Kinderverse und Spiellieder mit Textheft LP H & L 113 MC 22 13; Verlag Schwann
- Tanzplatten aus dem Fidula-Verlag Boppard
- Tanzplatten aus dem Verlag Calig/Haugg, München
- Tanzplatten aus dem Verlag Kögler, Stuttgart Harmonia mundi; Musik zu den Orff-Schulwerkbänden

Bayerischer Schulfunk:

- Sendereihe „Mach mit“ Sendungen 1–4: Bewegung, Raumerfahrung, Tanz 5–6: Hördifferenzierung, Geräuschgeschichte, grafische Zeichen für Musik; 7–8: Liedgestaltung „Morgens früh um 6“, „Hei, mein Pferdchen“; 9–10 Bewegungsgestaltung und instr. Begleitung zu einem Vers, zu einem Gedicht. Ausgestrahlt innerhalb eines Schuljahres ab 1979
- Sendereihe „Material zur Hörerziehung – Grundschule; Ausgestrahlt seit 1979

Anmerkungen:

- 1 KMBL/So.-Nr. 20/1981, S. 629
- 2 KMBL/So.-Nr. 20/1981, S. 629
- 3 Vgl. Allgemeine Bemerkungen zu den Lernbereichen
- 4 Zeitschrift „Musik und Medizin“, fortlaufende Berichte
- 5 KMBL So.-Nr. 20/1981, S. 629
- 6 Orff, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. Orff-Institut, Jahrbuch 63. Mainz 1964, S. 16
- 7 Vgl. Fidula-Fon 1174; 1196 und Bayer. Schulfunk, „Mach mit“ Sendefolge 1–4, Sendejahr 81/82
- 8 Berzheim, N.: Kinder gestalten Feste. Donauwörth 1975, S. 18, Kinder gestalten mit Sprache, Gestik, Musik und Tanz. Donauwörth 1978, S. 66 ff. und 75 ff.
- 9 Fidula-Fon: 1196, 1173, 1174; Kögler, Stuttgart: 58704; Camarata, Möselers: 17045 u. a.

Nora Berzheim

KUNSTERZIEHUNG

1. Ziele und Aufgaben

Kunsterziehung fördert die Freude des Kindes am eigenen Gestalten und hilft ihm, seine bildnerischen Fähigkeiten vielseitig weiterzuentwickeln. Sie gibt Gelegenheit zu freiem Zeichnen und Malen und regt zu phantasievollem Gestalten an. Behutsam wird das Kind zu bewußtem Wahrnehmen und Beobachten angeleitet, seine Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit spielerisch entfaltet. Schrittweise wird es an bildnerische Aufgaben herangeführt und mit Arbeitstechniken, Werkstoffen und Werkzeug vertraut gemacht. Durch Wechsel der Techniken, z. B. Malen und Zeichnen, Schneiden und Drucken, Reißen und Kleben und Gestalten mit vielerlei Materialien kann es diese Aufgaben auf unterschiedliche Weise lösen. Die Entwicklung einer eigenständigen Bildsprache und Ausdrucksweise des Kindes wird dadurch gefördert. Zeichnungen anderer Kinder, Buchillustrationen, Beispiele aus der bildenden Kunst und Architektur regen zu Betrachtung und Gespräch an. Besuche in Kirchen und Museen geben Gelegenheit, originalen Bildwerken zu begegnen

und auch still vor einem Bild zu verweilen. Feste und Feiern im Jahreskreis sind geeignete Anlässe, schmückendes Gestalten und gemeinsames Spielen in seinen vielfältigen Formen zu pflegen.

2. Hinweise zum Unterricht

In der 1. und 2. Jahrgangsstufe ist Kunsterziehung Teil des Grundlegenden Unterrichts. Themen können sich aus allen Lebens- und Erfahrungsbereichen des Kindes ergeben, auch aus dem Unterricht in Heimat- und Sachkunde, Deutsch, Religionslehre oder anderen Fächern.

Die im Lehrplan 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.

Übersicht

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	Schmückendes Gestalten	Zeichnerische Gestaltungsaufgaben
Drucken mit Fingerfarben	Drucken mit vorgefertigten Stempeln	Einfacher Materialdruck	Drucken mit selbstgefertigter Schablone
Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben
Darstellendes Spiel: pantomimische Szenen Spiel mit Puppen	Darstellendes Spiel: Szenen aus dem alltäglichen Zusammenleben	Schattenspiel mit eigenem Körper, mit Gegenständen	Pantomimisches Spiel: kleine Geschichten
Betrachten von Bildwerken	Betrachten von Bildwerken	Betrachten von Kunstwerken	Betrachten von Kunstwerken

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden — Menschen und Dinge aus der Erlebniswelt der Kinder — Phantasiegestalten	Themenbeispiele: Ich mit meiner Schultüte Menschen, die ich gerne mag Unsere Straße; Die Kinder von Nr. 30 So eine Hexe; Zwerg Nase Riese im Tal; Zwerg am Berg Spannender Hansel, nudeldicke Dirn
	Zum Themenbeispiel: „So eine Hexe“
	Arbeitsmittel: Großflächig arbeiten (DIN A 3)
	Möglicher Unterrichtsverlauf: Vorlesen oder Erzählen aus „Kleine Hexe“ Vorspielen mit einer Handpuppe Die Kinder denken sich selbst verschiedene Hexen aus, z. B. Wetterhexen, und beschreiben, wie sie aussehen könnten.
	Zeichnen Gemeinsames Betrachten der fertigen Bilder
— Szenen	Themenbeispiele: Ich stehe vor dem Nikolaus Kasperl besiegt ein Ungeheuer Der Wärter spritzt den Elefanten ab
	Zum Themenbeispiel: „Der Wärter spritzt den Elefanten ab“
	Möglicher Unterrichtsverlauf: Erzählen der Szene, wie der Wärter einen Elefanten abspritzt Miterleben, wie dem Wärter und dem Elefanten zu Mute ist, wie der Elefant sich bewegt Spontanes Malen der Szene Aufhängen der Bilder, Vergleichen
2. Mit Fingerfarben drucken	Themenbeispiele: Struwelpeter Ein geflecktes Pelztier oder Federtier Der Abdruck meiner Hand verwandelt sich in eine lustige Figur Baum mit Blüten (Früchten oder bunten Blättern)
	Zum Themenbeispiel: „Struwelpeter“
	Arbeitsmittel: Finger- oder Deckfarben, Pinsel, Wassergefäß, Zeitungs-, Zeichen-, Pack- oder Tonpapier, Tapetenreste
	Möglicher Unterrichtsverlauf: Einfärben von Fingern bzw. einer Handfläche und Abdrucken auf verschiedenartige Papiere
	Ausprobieren von Variationsmöglichkeiten, z. B.
	— verschieden stark einfärben
	— öfter abdrucken
	— verschieden große Abdrucke der Finger
	— unterschiedliche Druckspuren durch Tupfen, Pressen, Abrollen, Ziehen usw.
	Gemeinsames Betrachten der Ergebnisse
	Deuten „geheimnisvoller“ Spuren

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
	<p>Die Geschichte vom Struwwelpeter als Motivation für einen figürlichen Bildruck</p> <p>Gestalten eines Bildes durch fortgesetztes Stempeln mit den Fingern unter Verwendung unterschiedlicher Druckspuren (Kein bloßes Ausfüllen einer Umrißzeichnung!) Beschreiben besonders origineller Bildlösungen</p>
<p>3. Grunderfahrungen im Malen mit Wasserfarben</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unterscheiden und Benennen der Farben im Malkasten — Grundfarben (Rot, Gelb, Blau) und Mischfarben (Orange, Grün, Violett) — Mischen von Farben 	<p>Themenbeispiele:</p> <p>Lieblingsspeisen; verschiedene Puddingsorten Bunte Luftballons Flecke bekommen Beine (Verblasen von Farbflecken) Zauberbäume: Bunte Baumstämme bekommen Äste (Verblasen)</p> <p>Zum Themenbeispiel: „Lieblingsspeisen“</p> <p>Arbeitsmittel: Festeres, großformatiges Papier, Farben in Bechern oder Gläsern oder Fingerfarben, Borstenpinsel und Finger</p> <p>Möglicher Unterrichtsverlauf: Gespräche über Lieblingsspeisen der Kinder Lehrer legt Papier mit aufgezeichneten Tellern und Pfannen auf Gruppentisch oder Boden aus. Mischen verschiedener Farben für die „Zutaten“ Zufallsbeobachtungen (Mischungen im Wasserglas; Ineinanderlaufen von Farben auf dem Papier) Gemeinsames Betrachten der „Kochkunststücke“; Benennen und Unterscheiden der Farben</p>
<ul style="list-style-type: none"> — formatfüllendes Malen 	<p>Themenbeispiele:</p> <p>Der Riese vom Berg sprengt ein Haus, ein Stadttor (Gemeinschaftsarbeit) Wir blasen Luftballons auf Ich im Spiegel</p> <p>Zum Themenbeispiel: „Der Riese vom Berg“</p> <p>Arbeitsmittel: Packpapier, Zeitungsmakulatur, Farbtöpfe mit Dispersionsfarben oder angerührten Abtönfarben (mit Leim), dicke Pinsel, Schwämme</p> <p>Möglicher Unterrichtsverlauf: Lehrererzählung von einem Riesen im Märchen Überlegen: Wie groß könnte er gemalt werden?</p> <p>Planen der Gestalt des Riesen im Gespräch, Festlegen der Konturen auf Papier; Einteilen der Kinder für spezielle Malaufgaben</p> <p>Bewältigen der großen Flächen mit Farben und Pinsel (Schwämme, Finger) Begutachten des gemeinsamen Werkes Ausstellen der Gemeinschaftsarbeit</p>

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2. JAHRGANGSSTUFE	
1. Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	Themenbeispiele:
— Tiere und Pflanzen aus der Erfahrungswelt der Kinder	Erkennt ihr mein Lieblingstier? Ein Vogel schmückt sich mit fremden Federn Abgeernteter Obstbaum im Garten Sonnenblume
	Möglicher Unterrichtsverlauf: Kinder erzählen zum gewählten Thema Zeichnerische Ausgestaltung der Bildvorstellungen Phantasievolles Ausschmücken Betrachten der einzelnen Bilder Gruppiert zu einem Bildteppich oder Fries, z. B. Tiergarten, Blumenschau Anschauen von Illustrationen in Bilderbüchern
— Menschen bei ihren Tätigkeiten	Themenbeispiele: Wir auf dem Pausenhof oder im Klassenzimmer Der Malbaum wird aufgestellt Polizist regelt den Verkehr Der Kaminkehrer auf dem Dach
	Arbeitsmittel: Wachsmalkreiden, Filzstifte, Bleistift, Zeichenpapier (DIN A 4)
	Möglicher Unterrichtsverlauf: Erlebnisberichte der Kinder, dazu szenische Darstellung unter Betonung der Tätigkeiten und Gesten
	Kinder beschreiben mögliche Bildinhalte, z. B. Ein Hund, ein Mann, ein Traumgebilde verfolgt mich
	Zeichnerische Umsetzung der gewählten Bildinhalte
— Menschen und Dinge in Bewegung	Themenbeispiele: Geist aus der Flasche; Der süße Brei kocht über Rauchende Schlotte Ich tanze auf dem Eis
	Zum Themenbeispiel: „Der süße Brei kocht über“
	Arbeitsmittel: Bleistift, nur ein Filzstift, Kugelschreiber, Papiergröße je nach Werkzeug (DIN A 3 oder DIN A 4)
	Möglicher Unterrichtsverlauf: Spontane Bewegungsspuren an die Tafel zu Musik zeichnen
	Zuordnen der Ergebnisse an der Tafel zu bestimmten Vorgängen und Situationen, z. B. Regen prasselt nieder; Sturmwolken ziehen auf; Rauch steigt auf
	Kinder zeichnen während der anschaulichen Lehrer-erzählung das Überkochen des Breies.
	Gemeinsames Betrachten der unterschiedlichen Ergebnisse
2. Mit farbigen Stempeln drucken; Gestalten mit quadratischen, rechteckigen und runden Formen	Themenbeispiele für
— gebundenes Stempeln:	Gebundenes Stempeln:
Ornamentieren in Reihen- und Flächenmusterung	Verzieren von Einbänden für Heft oder Zeichenmappe Schmücken von Deckchen, Servietten, Buchzeichen
— freies Gestalten im Bildruck	Freies Gestalten: Märchenstadt Eine Wunderblume entfaltet sich Leuchtender Fisch im Wasser

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

3. Spielerischer Umgang mit Pinsel und Farbe

- Gestalten mit bunten Farben
- Erproben verschiedener Möglichkeiten des Farbauftrags wie Tupfen, Streichen, Drucken, Tropfen
- Pflege von Malkasten und Pinsel

Zum Themenbeispiel: „Eine Wunderblume entfaltet sich“

Arbeitsmittel:

Zeichen- oder Tonpapier, Deckfarben, Pinsel, Wassergefäß
Stempel: verschieden große Korke, quaderförmige Radiergummis, Pappkanten, Papprollen, gerollte Wellpappestreifen

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Der Gestaltungsanreiz geht vom Material aus, das die Neugierde des Kindes weckt.

Erproben der verschiedenen Stempel und des Druckvorgangs:

Dickes Anrühren der Farbe,
gleichmäßiges Einstreichen der Stempelflächen, Erzielen von Tonabstufungen bei mehrmaligem Abdrucken
Kombinieren der verschiedenen Stempelformen
Dichtes und lockeres Anordnen
Farbliches Abstimmen

Individuelles Gestalten einer sich entfaltenden Wunderblume unter Einbeziehung der gewonnenen Erfahrungen

Vereinigen der Einzelbilder zu einem Blumengarten

Themenbeispiele:

Ein bunter Zaubervogel

Kasperl

Ich in meinem Faschingskostüm

Gemeinschaftsarbeit: Faschingszug

Heiliger Nikolaus

Zum Themenbeispiel: „Ein bunter Zaubervogel“

Arbeitsmittel: Verschiedene Pinsel, Malpapier (DIN A 3), Malkasten mit Wasserfarben

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Spielerischer Versuch auf einem Übungsblatt:
Was man mit Pinseln alles machen kann!

Ein bunter Zaubervogel entsteht dadurch, daß der Zauberer die Kinder in seltsame Vögel verzaubert. Kinder beschreiben die Vögel nach ihrer Vorstellung
Spontanes Umsetzen der persönlichen Vorstellungen mit vielfältigem Einsatz der Pinsel

Zusammenstellen der Kinderarbeiten (Vogelgruppen) nach verschiedenen Gesichtspunkten wie:

Größe, Farbigkeit, Strukturen

Nach dem Malen: Pflegen des Malkastens und der Pinsel

- Gestalten mit hellen und dunklen Farben
Erleben der Farbwirkung

Themenbeispiele:

Rumpelstilzchen tanzt um das Lagerfeuer

Martinszug

Ein Haus brennt in der Nacht

Zum Themenbeispiel: „Rumpelstilzchen tanzt um das Lagerfeuer“

Arbeitsmittel: Wasserfarben, verschiedene Pinsel, dunkles Tonpapier

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Lehrer erzählt das Märchen bis zu der Stelle, an der das Rumpelstilzchen um das Lagerfeuer tanzt.

Kinder äußern sich, wie das Märchen weitergeht und stellen diesen Ausschnitt szenisch dar.

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

4. Grunderfahrungen im darstellenden Spiel

- menschliche Tätigkeiten
- Situationen aus dem täglichen Zusammenleben

Versuche zur Darstellung des Lagerfeuers auf einem Übungsblatt
Malen der Märchenszene, wobei Rumpelstilzchen mit einer dunklen Farbe vor die hellen Flammen gesetzt wird
Betrachten der fertigen Arbeiten
Zum Erleben der Wirkkraft der hellen und dunklen Farben wird bei einem Beispiel der dunkle Hintergrund mit hellem Papier überdeckt bzw. die dunkle Figur durch eine helle ersetzt.

Themenbeispiele:

Ratespiele: Kofferpacken; Wäsche aufhängen

Situationspantomime: Autofahrer verständigen sich (Busfahrer und andere Verkehrsteilnehmer); Verständigung hinter einer Fensterscheibe, Schalterwand

Gruppenpantomime: Im Eisenbahnabteil

Wir spielen Schwarzer Peter

Unsere Familie verreist; Wir laden das Gepäck ins Auto

Zum Themenbeispiel: „Unsere Familie verreist“

Arbeitsmittel:

Stühle, Schultaschen, Pausenbrot, evtl. Koffer;

Sachen, die die Schüler täglich mitnehmen (Mantel, Mütze, Geldbeutel . . .)

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Unterrichtsgespräch über Autoausflüge der Kinder

Gemeinsames Planen der Gruppenpantomime: Kreidumrisse am Boden

Spielversuche mit Gegenständen, z. B. Koffer bzw. Schultasche schleppen, Mantel anziehen

Spielversuche ohne Gegenstände

5. Betrachten von Bildwerken

Themenbeispiele:

Bilder, die vom Inhalt her für die Kinder verständlich und interessant sind

Möglicher Unterrichtsverlauf:

Betrachten eines Bildes oder einer Reproduktion

Zum stillen Betrachten Zeit lassen

Kinder beschreiben, was sie auf dem Bild sehen.

Ergänzen, was beim Beschreiben vergessen wurde

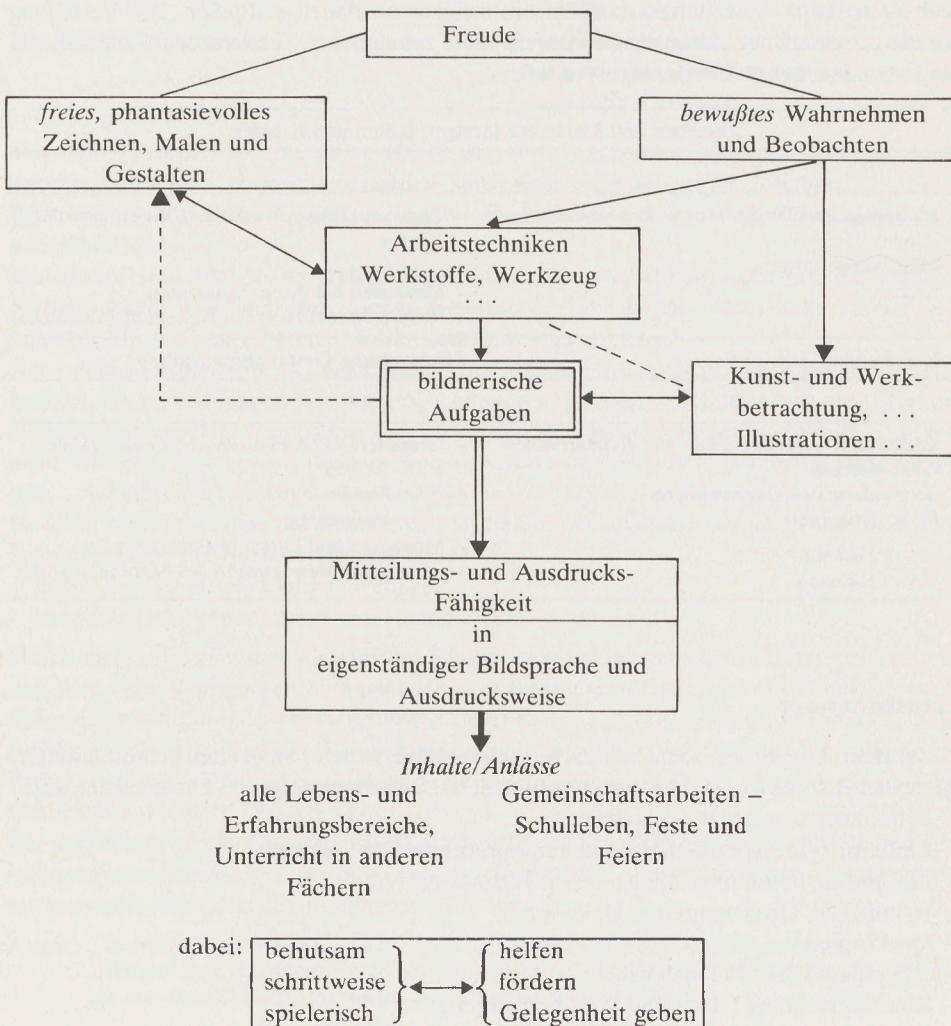
Beantworten von Fragen der Kinder zum Bild

Aus dem Gedächtnis den besprochenen Inhalt selber malen

Kunsterziehung

Ziele und Aufgaben

Die folgende Übersicht soll die Ziele und Aufgaben der Kunsterziehung in der Grundschule transparenter darstellen:



„Freude“ als Dachbegriff mag vor allem für Kunsterziehung besonders zutreffen. Als Ausgangspunkt und Ziel wird sie sich im Tätigseinkönnen und -dürfen an Materialien, wie Farben und Textilien, verschiedenen Papiersorten u. ä. wie an Werkzeugen, Pinsel und Stiften verschiedener Art u. a., also am technischen Prozeß, wie in der Möglichkeit zur personalen Hingabe und im Ergebnis, und zwar bei jedem einzelnen Schüler, dokumentieren.

Freude verderben können mangelhafte Materialien und Geräte, ungeeignete Aufgabenstellungen, unüberlegte Äußerungen seitens des Lehrers und auch der Mitschüler, die die soziale Anerkennung mindern. Eine besondere Aufmerksamkeit und erzieherische Einflußnahme verlangen gerade diese Äußerungen der Mitschüler, die von gegenseitiger Achtung/Beachtung und Sachlichkeit, die gelernt werden soll, getragen sein müssen.

Die Zweipoligkeit in der Grundschularbeit
Kindgemäßheit – sachgerechtes Lernen

ist in den „bildnerischen Aufgaben“ versteckt, in die bewußtes Wahrnehmen, Techniken und bildnerische Gestaltungsprinzipien mit steigendem Anteil einfließen. Die Verteilung auf die verschiedenen Jahrgangsstufen weist diese zunehmende Tendenz deutlicher aus, wie am folgenden Beispiel aufgezeigt sein soll:

Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden	
1.	2.
<ul style="list-style-type: none"> – Menschen und Dinge aus der Erlebniswelt der Kinder – Phantasiegestalten – Szenen 	<ul style="list-style-type: none"> – Tiere und Pflanzen aus der Erfahrungswelt der Kinder – Menschen bei ihren Tätigkeiten – Menschen und Dinge in Bewegung (als solche)
Schmückendes Gestalten	Zeichnerische Gestaltungsaufgaben
3.	4.
<ul style="list-style-type: none"> – Band- und Flächenmuster aus geometrischen Grundformen – Schmücken von Gegenständen (z. B. Schachtel) von Figuren von Räumen 	<ul style="list-style-type: none"> – Gruppieren von Figuren und Gegenständen, z. B. Reihen Streuen Verdichten – Menschen und Dinge in Bewegung (bestimmte Bewegungen des Menschen z. B.)

Lerndimensionen

Unter dem Aspekt des fachlichen Ziels, „seine bildnerischen Fähigkeiten vielseitig weiterzuentwickeln“, weist eine Analyse der Lernziele/Lerninhalte folgende Dimensionen auf:

- Differenzierung der Kinderzeichnung,
- Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien bzw. -gesetze,
- Einführung bestimmter bildnerischer Techniken,
- Schmücken, Ornamentieren, Dekorieren,
- Spielformen,
- „therapeutische“ Maßnahmen,
- Kunstbetrachtung (Bild- und Werkbetrachtung).

Differenzierung der Kinderzeichnung

Hierfür ist im wesentlichen die an erste (!) Stelle des Lehrplans gesetzte Kategorie „Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden (1./2. Jgst.) und ein Teil der zeichnerischen Gestaltungsaufgaben“ (4. Jgst.) typisch:

Themen darstellenden Inhalts
(beschreibenden)

(z. B. Schulhaus, Drachen, Blumen, Kosmonaut, Briefträger, Turner/Sportler . . .),

oder erzählenden Inhalts
(schildernden)

(z. B. Ich stecke einen Brief in den Kasten,
zwei Kinder spielen mit dem Ball, Mär-
chenszenen . . .) . . . „Szenen“

bilden den Ausgangspunkt der bildnerischen Darstellung.

Methodische Maßnahmen:

Sachklärung hinsichtlich
Formklärung hinsichtlich

– Inhalt
– Form(en) für Umriß und Binnendifferen-
zierung

Die *Formklärung* erfolgt

– vor dem Zeichnen,
– während des Zeichnens und
– nach dem Zeichnen.

Vor dem Zeichnen soll die ganze Breite der Wahrnehmungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden: betrachten, beobachten, spielen, spielerisch erkunden und handhaben.

Während des Zeichnens können besonders für einzelne Schüler Wahrnehmungsprozesse wiederholt werden.

Bedeutsam sind für das Grundschulkind Erlebnisse und Erfahrungen mit der eigenen Körperlichkeit, z. B. mit den eigenen Bewegungen, die in die bildnerische Darstellung unbewußt/bewußt eingehen (s. Musik- und Bewegungserziehung).

Nach dem Zeichnen gibt das gemeinsame Betrachten (im Lehrplan häufig genannt) Gelegenheit, die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und den Grad der Differenziertheit festzustellen. Bewertungen des formalen Bestandes des einzelnen Schülers sollten nicht erfolgen. Das Lernen muß im Schüler selbst vor sich gehen, um Schematisierungen bzw. „Nachmachen“ zu vermeiden und eine gelöste Schaffensatmosphäre zu erhalten.

Es lohnt sich, besonders bei erzählenden Stoffen die Darstellung inhaltlich zunehmend zu begrenzen. Der Lehrplan beschreitet diesen Weg:

- nicht: Im Tiergarten/Elefantengehege,
- sondern: Der Wärter spritzt den Elefanten ab.

Durch diese *Aufgabenstellung* wird der Schüler gezwungen, genauer zu differenzieren und den Weg vom Allgemeinen/Umfassenden zum Besonderen/Einzeln eingehalten.

Eine sehr provozierende Themenstellung lautet in der 2. Jahrgangsstufe: Erkennt ihr mein Lieblingstier? Hier werden Wahrnehmungsqualitäten aller Art aus der Vorstellung zu Papier (o. ä.) gebracht und eine lohnende Besprechung initiiert. Diese Themenstellung ließe sich leicht auf andere Objekte übertragen.

Bei den angebotenen Themenvorschlägen wurde der Entwicklung der zeichnerischen Bewältigung des *Raumes* weniger Beachtung geschenkt. Hier können bestimmte Schwierigkeiten provozierender Aufgabenstellungen hilfreich sein:

2. Jgst.: „Der Maibaum wird aufgestellt“ wird eine Darstellung in der Ansicht verlangen.
„Wir auf dem Pausenhof“ wird sicherlich mehr räumliche Darstellungsprobleme aufwerfen, die von den Schülern sehr unterschiedlich gelöst werden können.

Die mehr im Mittelpunkt stehende Darstellung von *Mensch – Tier – Pflanze – Gegenstand* wird besonders im Hinblick auf die differenzierte Darstellung von *Bewegtheit/Bewegung* (insbes. 4. Jgst.) gefördert.

Fazit: Ohne schulische Einflüsse und Maßnahmen würde die Differenzierung, Bereicherung der Darstellungen nur unvollkommen gelingen und frühzeitig schematisieren und stagnieren.

Selbstverständlich tragen auch die anderen Lernbereiche (z. B. bes. Drucken, Malen) zur größeren Differenzierung der Bildzeichen bei.

Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien

Der Lehrplan weist grafische, druckgrafische und malerische Gestaltungsprinzipien auf. Sie setzen zeitlich sehr unterschiedlich ein:

- zeichengrafisch in der 4. Jgst.:
Gruppieren von Figuren und Gegenständen (Reihen, Streuen, Verdichten);
- druckgrafisch bereits in der 1. Jgst.:
Druckspuren verschieden groß/intensiv, wiederholt;
- auch im malerischen Bereich beginnt eine deutliche Sequenz in der 1. Jgst. (Grundfarben)

Gerade der Bereich „Malen“ wird damit am deutlichsten fachspezifisch aufgebaut. Wohl ist Farbe auch im Bereich „Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden“ enthalten, doch spielt sie hier eine der Linie untergeordnete, dem Kind vorbehaltene Rolle, während „Malen einem im Grunde gegenstands-unabhängigen Herstellen von Farbbeziehungen und Farbordnungen entspricht“ (s. F. Rindfleisch, S. 84).

Zur Verdeutlichung sei eine Übersicht über den Bereich Malen angeführt:

1.	2.
Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben
<i>Grunderfahrungen:</i>	<i>Spielerischer Umgang mit Pinsel und Farbe:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Unterscheiden und Benennen der <i>Farben</i> im Malkasten – <i>Grundfarben</i> (Rot, Gelb, Blau) und <i>Mischfarben</i> (Orange, Grün, Violett) – <i>Mischen</i> von Farben – <i>formatfüllendes</i> Malen 	<ul style="list-style-type: none"> – Gestalten mit <i>bunten</i> Farben – Erproben verschiedener Möglichkeiten des <i>Farbauftrags</i> wie Tupfen, Streichen, Drucken, Tropfen – <i>Pflege</i> von Malkasten und Pinsel – Gestalten mit <i>hellen</i> und <i>dunklen</i> Farben Erleben der <i>Farbwirkung</i>
3.	4.
Malen mit Wasserfarben	Malen mit Wasserfarben
<ul style="list-style-type: none"> – Farben <i>mischen</i>, <i>aufhellen</i>, <i>abdunkeln</i> – Farbtöne <i>abstimmen</i> (abstufen) – <i>deckend</i> und <i>transparent</i> malen – mit <i>Farbkontrasten</i> gestalten („Kontrast“ als solcher) 	Phantasievolles Malen mit Farben; einfache Gestaltungsaufgaben: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Bemalen</i>/Schmücken von Gesichtern, Figuren, Masken – Untersuchen von <i>Farbwirkungen</i>, z. B. <i>warme/kalte</i> Farben, helle/dunkle Farben, <i>Signalfarben</i>

Methodisch weist der Lehrplan provozierende Themen aus, die zu den betreffenden Einsichten führen, z. B.:

1. Jgst. Bunte Luftballons
2. Jgst. Martinszug/Ein Haus brennt in der Nacht
3. Jgst. Wassermann taucht aus dem See auf
4. Jgst. Wüstenstadt – Feuersalamander

Der Bereich *Plastik/Raum* (im vorhergehenden Lehrplan durchgängig ausgewiesen) hat sich „versteckt“, hauptsächlich im Bereich Spiel (Herstellung von Puppen, Masken). Schmücken von Räumen, von Gesichtern und Figuren wäre ebenfalls dem plastischen Bereich zuzuordnen (s. 3. Jgst. Schmückendes Gestalten). Die Gründe für diese „Vernachlässigung“ des in sich gerade für die Entfaltung der haptischen Sensibilität wichtigen Be-

reichs, der zudem Schülern viel Freude bereitet, mögen vielfältig sein. Wohl spielen äußere Schwierigkeiten eine große Rolle. Plastisches Gestalten verlangt Platz, vor allem unempfindliche Tische, Bänke und Fußböden. Kleinere Klassen könnten auch die Werkräume benutzen (meist für 20 größere Schüler geplant).

Grundlegende Einsichten können jedoch auch bei den verbliebenen Lernzielen/Lerninhalten realisiert werden, insbesondere bei Puppen und Masken bzw. Gesichtern:

- Plastizität der gewählten Materialien und ihre Bearbeitbarkeit,
- plastische Wirkungen (natürliche, phantastische, vereinfachte Formen),
- Wirkung von Höhlung/Mulden und Wölbung/Buckel.

Diese Einsichten ergeben sich aus dem Gebrauchswert der gefertigten Objekte.

Das *Schreiben* (weiterführendes Schreiben) im Deutschunterricht hat auch die Übungen in Zierschrift u. ä., der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch die *Bildergeschichte* aufgenommen. Beide Bereiche werden also von Kunsterziehung nicht speziell verfolgt.

Einführung bestimmter bildnerischer Techniken

Bildnerische Techniken besitzen für das Kind einen Wert an sich, tragen zu unterschiedlichen Gestaltungsergebnissen bei, stellen jedoch letztlich nicht den eigentlichen Zielpunkt von Kunsterziehung dar (Techniken kennen und können).

„Wert an sich“:

- Reiz des Materials (Farbe, Korken . . .)
- Reiz des Werkzeugs (Finger/Hand, Pinsel, Druckwalze . . .)
- Reiz des Vorgangs (rollen, pressen, streichen, schaben . . .), d. h. unterschiedliche Handlungsvorgänge regen an und bereiten Freude.

„tragen zu unterschiedlichen Gestaltungsergebnissen bei“:

Als Beispiel sei auf die verschiedenartigen Linien/Spuren verwiesen, die die grafischen Werkzeuge ergeben, die Linie mit

- dem Bleistift oder
- der Wachsmalkreide oder
- der Feder (auch einfache Rohrfeder) oder
- die durchgeriebene Linie einer Schnur

ist von höchst eigentümlichem Reiz und „wirkt“ jeweils ganz anders.

Gleichzeitig zwingt sie den Schüler (und den Lehrer!) zu angemessenem bildnerischen Verhalten:

- geeignetes Thema (feine – grobe – weiche – harte . . . Linien),
- verfeinern oder vereinfachen (spitze Feder – breite Wachsmalkreide),
- schnelleres oder bedächtigeres Arbeiten.

Auch hiervon gehen freudvolle Erlebnisse aus.

„stellen jedoch nicht den eigentlichen Zielpunkt von Kunsterziehung dar“:

- Entwicklung der Formerfassung und -darstellung,
 - Ausdrucks-, Mitteilungs- und Gestaltungswille,
 - Gelingen der persönlichen Leistung
- sind – wie eben angedeutet – von Techniken abhängig, jedoch sind diese „Mittel zum Zweck“.

Die genannten Aspekte tragen letztlich zur eigentlichen „Freude“ am Tun bei. So müssen *Inhalte – über bestimmte Techniken – zur Gestaltung* gebracht werden.

Auch bei der Betrachtung von Werken der bildenden Kunst (im weitesten Sinne) darf die „Betrachtung“ der gewählten Technik nicht fehlen (s. u.).

Bemerkenswert im neuen Lehrplan ist, daß die „Techniken“ mit den *menschlichen Urmöglichkeiten*, besonders der Hand, beginnen, sich auf einfache Verfahren beschränken und eine Steigerung im Schwierigkeitsgrad aufweisen. Deutlich weist dies z. B. der Lernbereich Drucken aus, wie folgende Übersicht verdeutlicht:

1. Jgst. Drucken mit Fingerfarben
(Finger, Hand)
2. Jgst. Drucken mit vorgefertigten Stempeln
(quadratische, rechteckige, runde Formen,
z. B. mit Korken, Pappkanten . . .)
3. Jgst. Einfacher Materialdruck
(Schnur-, Karton-, Textil-, Klebstoffdruck)
4. Jgst. Drucken mit selbstgefertigten Schablonen
(Kartonschablonen positiv, negativ durch Übersprühen: einfache Formen)

Schmücken – Ornamentieren – Dekorieren

Sich selbst und seine Umwelt schmücken, ist ein Grundbedürfnis des Menschen. Er bereichert damit seine Umgebung und erstrebt höhere Lebensqualität. Das künstlerisch hochwertige Ornament (an Säulen und Keramiken oder zur Zeit des Jugendstils) wie auch insbesondere die handwerkliche (weben) und Volkskunst (Geräte und Trachten) wie auch die phantasievolle Umgestaltung (Gesicht, Faschingsraum . . .) sind gleichmäßig davon erfaßt. Phantasie und Kreativität werden in großem Maße davon angesprochen, entwickelt und gefördert:

Ordnungsprinzipien, strenge und weiche Formen, rhythmische Wiederholungen, Zusammenklang von Formen und Farbe liegen dem schmückenden Gestalten zugrunde. Erste Einsichten über die Beschränkung der verwendeten Formen, Farbe und bildnerische Mittel bahnen individuelle Geschmacksbildung und spätere gelungene eigene Tätigkeit an.

Spielformen

Darstellendes Spiel lebt nicht nur von Requisiten, sondern umfaßt vor allem die Ausdrucksmöglichkeiten

- des Menschen *selbst* (Gestik, Mimik, Körperhaltung und -bewegung),
- des Menschen *hinter* Figuren (Puppen, auch Schatten!).

Der Schüler soll lernen, die Ausdrucksmöglichkeiten zu differenzieren und sensibel zu gebrauchen. Deshalb wurde

- auf die Pantomime (nonverbaler Ausdruck) und
 - auf das Spielen mit Puppen/Schattenfiguren
- im Lehrplan großer Wert gelegt.

Erfahrungen im darstellenden Spiel bereichern und verfeinern den Menschen. Die Verbindung mit dem gesprochenen Wort ist ein eigener Prozeß.

„Therapeutische Maßnahmen“

Tief reichend und verdeckte personale Strukturen visualisierend sind gestalterische Aufgaben, wie sie im Lehrplan enthalten sind:

- Zeichnen nach Musik,
- Ausdeuten von Flecken/Kleckschen, aber auch
- im Spielen (s. o.).

Therapie im eigentlichen Sinne kann und darf damit vom Lehrer nicht betrieben werden. Die Maßnahmen hierfür gehören in fachkundige Hände. Doch das Entstehen von Ordnungsgefügen, das Lockern und das „Hervorholen/Herauslassen“ verdeckter, verschütteter, z. B. bedrohlicher Gefühle und Vorstellungen können im Vorfeld positive Ergebnisse zeitigen bzw. vorbeugend wirken.

Gleiches gilt für alle phantastischen Darstellungen (Riese/Hexe/Drache/Märchenfiguren . . .).

Bild- und Werkbetrachtung

Bild- und Werkbetrachtung sind nicht vom Lebensalter abhängig. Freilich bestehen Unterschiede in Quantität und Qualität, in Zugangsmöglichkeit und Erfassen.

Doch: *Angerührtsein und Begegnung können schon beim Grundschüler erwartet werden.*

Hierin liegt auch die Zielvorstellung für die Grundschule. Wie weit es der Lehrer bringen kann, wird von den einzelnen Umständen abhängen.

Auf jeden Fall sind möglich:

- Angaben zum dargestellten Inhalt, Titel,
- Angaben zu Verfahren und Techniken,
- Angaben zur formalen Ausführung (z. B. Farben, Formen, Bewegungen, auch Komposition),
- Angaben zum Künstler und zur Geschichte des Werks (anekdotisch).
- Versuche, Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt herzustellen (weshalb in der Mitte, so groß, in dieser Farbe . . .?)!

Die im Lehrplan gewählte methodische Form, daß die Schüler Fragen stellen, dürfte die geeignetste sein. Nicht der (langweilige, überfordernde) Vortrag, nicht das Drängen, sondern das Hineinsehen und Fragen können Schüler für Kunstwerke aller Art aufgeschlossen werden lassen. Der Lehrer kann hierbei sehr angenehm überrascht werden.

Die Auswahl der Werke stellt direkt erfahrbare Werke in den Vordergrund, Reproduktionen (bes. bei Bildern) sollten in jeder Schule zur Verfügung stehen. Grundsätzlich kann jedes Werk betrachtet werden, Kindern verschließt sich kein Stil (auch nicht der sog. „abstrakte“).

Besitzt der Lehrer nicht genügend eigene Kenntnisse, so verhalte er sich wie die Schüler. Vielleicht kann er einen verfügbaren Fachmann die Frage (!) beantworten lassen. Als weiterführende Arbeiten sind eigene und anlehrende Gestaltungen, auch Gedächtnisarbeiten vorgeschlagen, bei entsprechender Motivation und Gelegenheit auch das Sammeln und Aufsuchen ähnlicher Werke, Werke vom gleichen Künstler.

Allgemeines Schema zum Unterrichtsverlauf

(Artikulationsstufen nach G. Otto)

1. Initiation

Anlässe/Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> – Umwelt der Kinder – Unterricht in anderen Fächern – Schulleben, Jahreskreis . . .
-----------------	---



2. *Exploration*

Klärung	<ul style="list-style-type: none"> – inhaltlich: was im einzelnen? – formal: wie sieht aus? wie setze ich um? 	Wahrnehmungs-, evtl. technische und Gestaltungs- übungen
---------	---	---

3. *Objektivierung*

Gestaltungsprozeß (individuell, in Gruppen)

4. *Integration*

Reflexion über Prozeß und Produkt Erweiterung auf andere Produkte/ Objekte	Besprechung und Wertung
--	----------------------------

Kunsterziehung in der 1. Jahrgangsstufe**Zeichnen und Malen**

Lernziele/Lerninhalte: Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden

- Menschen und Dinge aus der Erlebniswelt der Kinder
- Phantasiegestalten
- Szenen

Arbeitsmittel:

Nur „großflächig arbeiten (DIN A 3)“ angegeben; dies gelingt nicht immer und sofort bei vielen Kindern, wenn nicht schon Erfahrungen aus der vorschulischen Zeit vorliegen.

Hemmungen abbauen:

- Blatt zum Bild mit Rahmen (= Blattrand) erklären,
- grobe Linienspuren (Wachsmalkreide, Tafelkreide, Fingerfarben),
- „Luftzeichnen“ auf dem leeren Blatt,
- kein rein weißes Papier verwenden (Tapetenrückseiten, Packpapier . . .),
- geeignete Themen:
Riese – Zwerg; auch nebeneinander mehrere Personen/Objekte (s. Unsere Straße . . .),
Großflächigkeit provoziert weiteres Differenzieren („leere“ Teilflächen).

Didaktisch/Methodisches:

- Eine zunächst nur kurze Eröffnungs- und Abschlußphase kommt dem Tätigkeitsbedürfnis der Kinder entgegen, zumal wenn Zeichnen zur Tagesartikulation verwendet wird.
- Beide Aspekte sind zu berücksichtigen (mindestens je einmal):
reale und *phantastische* Objekte bzw. Szenen. Reale Darstellungen werden über sinnliche Wahrnehmungen, phantastische über das Anstoßen innerer Bilder und das Aus- und Weiterdeuten vorhandener Zufälligkeiten erzielt.
- Das Kind soll lernen: *Jeder Strich bedeutet etwas.*

Drucken

Lernziele/Lerninhalte: Mit Fingerfarben drucken; noch möglich:

- erste Erfahrungen mit Abdrücken (nicht Spuren, gezogene Linien)

Arbeitsmittel:

- Finger- oder Deckfarben (direkt aus dem Malkasten nehmen oder dick aufstreichen)
- Pinsel, Wassergefäß
- Zeitungs- Zeichen-, Pack-, Tonpapier; Tapetenreste (die Saugfähigkeit spielt keine Rolle)

Didaktisch/Methodisches:

- Direkter Kontakt der eingefärbten Hand mit dem Farbträger (Papier).
- Beachten der angegebenen Variationsmöglichkeiten, damit wird auf die Eigenheiten des späteren Druckens eingegangen.
- Das Thema „Struwelpeter“ scheint eher ein zeichengrafisches Thema zu sein (differenzierte Einzelformen, Haare . . .),
- „therapeutische“ Möglichkeiten gegeben (Ausdeuten und Weiterführen von Flecken).

Malen

Lernziele/Lerninhalte: Grunderfahrungen im Malen mit Wasserfarben

- Unterscheiden und Benennen der Farben im Malkasten
- Grundfarben (Rot, Gelb, Blau) und Mischfarben (Orange, Grün, Violett)
- Mischen von Farben
- formatfüllendes Malen

Arbeitsmittel:

- festeres, großformatiges Papier (soll nicht durch Wasser und Borstenpinsel aufgelöst werden, durchtropfen lassen)
- Farben in Bechern oder Gläsern (Dispersionsfarben, angerührte Malerleimfarben) oder Fingerfarben für eine Arbeitsgruppe zusammen ausgeben
- Borstenpinsel (da „widerstandsfähiger“ beim Auftragen, sichere Handhabung) und Finger, „Mund“ zum Verblasen, Schwämme

Didaktisch/Methodisches:

- Unterscheiden und Benennen der Farben durch Angebenlassen der verwendeten Farben üben.
- Erkennen der „Grundfarben“ schwierig (das Kind beachtet alle Farben), Möglichkeit, sie aus der Angabe der für die Mischfarben verwendeten Farben zu gewinnen (woraus ist das Grün entstanden?).
- Wichtig: Mischfarben entstehen zufällig! (Systematisierung hinterher).
- Verblasen (dünne Farbe) geht vom Fleck aus (späteres Malen aus dem Farbfleck heraus, um das Ausmalen von Umrisszeichnungen zu vermeiden), die Wirkungen werden allerdings mehr grafisch.
- Die beim großflächigen Zeichnen (s. o.) genannten Hilfen werden hier angeführt: Rand (Spiegel), grobe Arbeitsmittel, geeignetes Thema, Großmotorik, additive Einzelflächen/Objekte (s. Gemeinschaftsarbeit!), „Planen“ durch *grobes* Vorgeben auf der Gesamtfläche.

Exkurs: Der Malkasten

Gute Farben, wenig Farben, große Farbschüsseln oder -blöcke (um genügend Farbe zur Verfügung zu haben, sonst in Bechern ausgeben, s. o.).

Als Experiment wäre einmal lohnend (vom Verfasser schon ausprobiert), einen Farbkasten selbst zusammenzustellen:

- 3 Rot (1 Zinnober, 2 Karmin)
- 3 Blau (1 Preußisch, 2 Ultramarin)
- 2 Gelb
- 2 Schwarz
- 2 Braun (Gebrannte Siena)
- 1 Tube Deckweiß

= 12 Farben + 1 Tube

Die mehrfach vorhandenen Farben ermöglichen das Mischen und erhalten auch die reine Farbe (einführen!).

Spiele

Lernziele/Lerninhalte: Grunderfahrungen im darstellenden Spiel

- pantomimische Spielszenen
- Spiel mit Puppen

Arbeitsmittel:

Taschentuch/Kopftuch (Knotenpuppe),
Tüten (fertige, selbstgeklebte Tütenpuppe),
Kasperlpuppen,
Spielleiste (Schulranzen/Platte/Leiste mit Tuch)

Didaktisch/Methodisches:

- Beide Grundsituationen des Spiels werden eingeführt: sich selbst darstellen – mit (hinter) Puppe spielen.
- Text nicht gefordert (Artikulationsfähigkeit durch Bewegungen, deshalb differenziert darzustellen und sensibel wahrzunehmen).
- Unterscheiden zwischen natürlicher, übertriebener, verhaltener Darstellungsweise.
- Gruppen (auch Partner) spielen der Klasse (oder anderen) vor.
- Geringer Aufwand, deshalb ist das Hauptanliegen (Spielen) möglich.
- Kasperlfiguren (als Demonstration zur Weiterführung).
- Verbindung mit weiterführendem Lesen und mündlichem Sprachgebrauch.

Betrachten

Lernziele/Lerninhalte: Betrachten von Bildwerken; noch möglich:

- Betrachten von Originalen
- Erkennen des Inhalts

Arbeitsmittel:

Originale aufsuchen (hier: Ortskirche, auch Schloß, Rathaus; Künstler stellt aus; Privatbesitz)

Didaktisch/Methodisches:

- Diesen Abschnitt nicht übersehen!
- Die Fragen der Kinder können über das rein Inhaltliche hinausgehen (Warum hat der Heilige diese Beigabe?/Warum ist das so dunkel gemalt?/Mir gefällt dieses Bild gar nicht, die Figuren sind alle so steif, eckig, nicht echt!). Der Lehrer versuche, geeignete Antworten zu finden (oder von jemand anders erklären zu lassen: vielleicht kann uns Herr/Frau

- ... als Kenner Auskunft geben!) oder einfache Deutungen (besondere Eigenschaften, z. B. durch die Darstellungsweise hervorgehoben).
- Original bevorzugt wegen des direkten Zugangs zum Kunstwerk (evtl. Künstler) und Kunst.
 - Nachgestalten muß sich nicht am Werk realisieren (genau so/technische Schwierigkeiten!), sondern kann eine eigenständige Verarbeitung des Themas bzw. Inhalts sein. Die von den Schülern gegebenen Erklärungen über ihr „Werk“ sind sicher sehr interessant.
 - s. mündlicher Sprachgebrauch.

Kunsterziehung in der 2. Jahrgangsstufe

Zeichnen und Malen

Lernziele/Lerninhalte: Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden

- Tiere und Pflanzen aus der Erfahrungswelt der Kinder
- Menschen bei ihren Tätigkeiten
- Menschen und Dinge in Bewegung

Arbeitsmittel:

Wachsmalkreiden, Filzstifte, Bleistift, Kugelschreiber; Zeichenpapier DIN A 3 oder 4 (je nach Werkzeug – s. o.; kleineres Format auch deshalb, weil reichere Differenzierung größeren Aufwand bedeutet und bei zu großer Fläche die Ausdauer nachläßt.)

Didaktisch/Methodisches:

- Tiere, Pflanzen kommen sicher auch in der 1. Jahrgangsstufe vor, werden hier jedoch besonders beachtet und „formal“ durchgearbeitet, dies trifft auch für Menschen zu, denen bestimmte „Rollen“ und Attribute beizugeben sind; gleichzeitig wird „Bewegungsdarstellung“ provoziert, s. „Betonung der Tätigkeiten und Gesten“.
- Einführung der Zeichen für „Bewegung an sich“:
Wie kann ich die Bewegtheit deutlich machen, das Aufsteigen, Sprudeln, Sich-Kräuseln, durch fortlaufende Kringel, Striche, Streifen u. a. (individuelle Lösungen!). Dabei: Beschränkung in der Farbe, da es auf die Vorgänge ankommt.
- „Therapeutische“ Maßnahmen: Zeichnen zu Musik, Ausdeuten von Zeichen (evtl. danach durch Weiterzeichnen weiter verdeutlichen), „ein Traumgebilde verfolgt mich“ . . .

Drucken

Lernziele/Lerninhalte: Mit farbigen Stempeln drucken; Gestalten mit quadratischen, rechteckigen und runden Formen

- gebundenes Stempeln:
Ornamentieren in Reihen- und Flächenmusterung
- freies Gestalten im Bildruck

Arbeitsmittel:

Stempel: verschieden große Korken (nicht abrollen!), quaderförmige Radiergummis, Pappkanten (verschieden lang und breit), Papprollen (als „Ringe“ – s. Klo-Rollen), gerollte Wellpappstreifen (als „runde“ und lange Formen)

Didaktisch/Methodisches:

- Erste Begegnung mit indirekten Verfahren; Abdruck von Gegenständen, die verschiedene Formen hinterlassen, Erfahrungen mit gleichmäßigem oder abgestuftem Abdruck.

- Beschränkung auf die angegebenen Grundformen. Beim gebundenen Stempeln (verziern) evtl. noch weiter einschränken, z. B. *nur* mit runden Formen (Kork):
 - gleichmäßiges Reihen in einer Farbe,
 - rhythmischer Farbwechsel,
 - rhythmisches Versetzen nach oben bzw. unten,
 - rhythmisches Gruppieren,
 - alles auch in abgestuftem Farbdruck.
- Beim gebundenen Stempeln auf die Grundform des Objekts achten: Betonen
 - des Randes,
 - des Zentrums,
 - der Gesamtfläche (streng geordnet, gestreut),
 - des Gebrauchsgegenstandes als solchem (Serviette, Buchzeichencharakter).
- Beim freien Gestalten Zusammenhang mit dem Abschnitt „Malen“ herstellen, evtl. kombinieren.

Malen

Lernziele/Lerninhalte: Spielerischer Umgang mit Pinsel und Farbe

- Gestalten mit bunten Farben
- Erproben verschiedener Möglichkeiten des Farbauftrags wie Tupfen, Streichen, Drucken, Tropfen
- Pflege von Malkasten und Pinsel
- Gestalten mit hellen und dunklen Farben, Erleben der Farbwirkung

Arbeitsmittel:

Wasserfarben, verschiedene Pinsel (also auch Haarpinsel), Malpapier DIN A 3, dunkles Tonpapier (für Konstrastmalen)

Didaktisch/Methodisches:

- Es wird zunächst noch „bunt“ gearbeitet, d. h. die Farbwahl wird noch nicht bewußt gesteuert, die Kinder setzen die Farben nach ihrer Wahl. Indem möglichst alle Farben verwendet werden, entsteht „Allfarbigkeit“. Trotzdem tendieren die Farben bei den meisten Schülern sicher nach leuchtend, hell (= „lustig“). In dieser Phase fallen mitunter Schüler auf, die mit stumpf – dunkel – wenig artikulierte Farben bei verkürzter Palette arbeiten. Dies *kann* ein Hinweis auf besondere seelische Strukturen bzw. Zustände sein (Schulpsychologe!) oder auch von Farbfehlsichtigkeit (Eltern!).
- Gemeinschaftsarbeiten werden hier öfters vorgeschlagen. Beim Anordnen/Zusammenfügen der Einzelteile sollten die Schüler mehr und mehr selbst tätig werden. Hierdurch entstehen oft Diskussionen, die vom Inhalt, aber auch von Formen und Farben ausgehen. Auch Gruppenarbeit kann eingesetzt oder Schülern, die eher fertig sind, Gelegenheit zu weiterführender Arbeit angeboten werden.
- Beginn gezielter, überlegter, bewußter Farbsetzens (Farbzusammenhang): Hell-Dunkel-Kontrast. Die angegebenen methodischen Hinweise zielen eindeutig in diese Richtung. So treten jetzt auch selbständige Probe- und Experimentierphasen auf (z. B. s. „Übungsblatt“).

Spielen

Lernziele/Lerninhalte: Grunderfahrungen im darstellenden Spiel

- menschliche Tätigkeiten
- Situationen aus dem täglichen Zusammenleben

Arbeitsmittel:

Spielen mit und ohne Requisiten bzw. Attributen

Didaktisch/Methodisches:

- Beschränkung auf Personenspiel.
- Die Differenziertheit der Bewegungen wird provoziert. (s. Situationspantomimen: Verständigung hinter einer Fensterscheibe, d. h. bewußte Ausschaltung des gesprochenen und gehörten Wortes).
- Stufenweise Reduzierung der verwendeten realen Gegenstände bis zur reinen Pantomime.
- Zusammenhang mit Heimat- und Sachkunde (Zusammen-, Miteinanderleben).

Betrachten

Lernziele/Lerninhalte: Betrachten von Bildwerken

Arbeitsmittel:

auch „Reproduktionen“ angeführt.

Reproduktionen können von verschiedenen Seiten bezogen werden, z. B.: Klett-Schulgalerie/Kunstkreis Stuttgart/Kunst im Dia, Freiburg . . .

Eigene Aufnahmen oder Dias, die bei fast allen Sehenswürdigkeiten angeboten werden, können herangezogen werden. Die Lesebücher bieten Illustrationen und z. T. Kunstdrucke an. Weshalb sie nicht „kunsterziehlich“ auswerten? Manchmal stellt das gute (!) Episkop eine Hilfe dar (übrigens auch zum Besprechen einer Einzelarbeit: vergrößertes Bild, für alle sichtbar).

Didaktisch/Methodisches:

- s. 1. Jahrgangsstufe.
- Reproduktionen werden im Klassenzimmer gezeigt. Die Situation ändert sich damit gegenüber dem aufgesuchten Original: Der direkte Bezug, das Erlebnishafte, wird weniger nachhaltig sein, die unterrichtliche Situation wahrscheinlich konzentrierter (keine Ablenkung!).

Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern**1. Jahrgangsstufe***Deutsch**Erstschreiben (1.)*

1.2 Grob- und feinmotorische Bewegungen ausführen

1.3 Freude am grafischen Gestalten gewinnen:

- selbständiges Anordnen von Grundformen, z. B. Girlanden in versch. Farben, Größen, Gruppierungen
- Erfinden von Ornamenten und Gestalten mit Fingerfarbe, Faserstift
- Grafisches Umsetzen rhythmischer Bewegungsfolgen
- Individuelles Ausgestalten von Schreibblättern

weiterführendes Schreiben (2.–4., Beginn sicher schon in der 1. Jgst.)

Vorbemerkung:

Die Freude am Schreiben kann durch . . . Anregungen zur Heftgestaltung, Schreiben von Zierschriften, Wechsel von Schreibgeräten und Materialien erhalten und gesteigert werden (nicht Kugelschreiber).

4. Schriftliche Arbeiten selbständig und ansprechend ausführen
 - Übersichtliches Gestalten
 - ...
 - Gestalten durch Wechsel der Schriftart, -größe, Farbe
 - Lesen, vergleichen und Bewerten des Geschriebenen

weiterführendes Lesen (1.-4.)

2. Arbeit mit Texten:
 - 2.1 Veranschaulichen der Information durch Anfertigen einer Zeichnung
 - 2.3 Überprüfen von Texten auf ihren Wirklichkeitsgehalt (s. KE: Zeichnungen!)
 - 2.5 Szenisches Darstellen im Rollenspiel und Puppenspiel
 - Malen von Bildern zum Text
 - Entwerfen von Buchstabenbildern
 - 2.7 Durchführen einer Buchausstellung

mündlicher Sprachgebrauch

1. Erzählen und zuhören:
 - 1.2 Erzählen zu Bildern und Zeichnungen, zu kurzen Bildfolgen
2. Informationen geben und aufnehmen:
 - 2.1 Umformen von Gesten und Zeichen in sprachliche Mitteilungen
 - 2.2 Betrachten von Gegenständen, Beobachten von Personen (und Tieren)
4. Situationsbezogen sprechen:
 - 4.1 Szenisches Darstellen von angemessenem Verhalten; korrigieren von unangemessenem Verhalten
5. Deutlich sprechen:
 - 5.1 Erzählen unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik

schriftlicher Sprachgebrauch

1. Geschichten erzählen:
 - 1.2 Einfache Bilder in Schriftsprache (!) umsetzen
 - Ordnen der Bilder einer Bilderreihe
 - Schreiben eines Satzes zu jedem Bild
 - Finden einer Überschrift zur Bildergeschichte (s. auch Darstellung von Szenen!)

Heimat- und Sachkunde

Vorbemerkungen

1. Ziele und Aufgaben:

Das Fach . . . unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt . . .
Das Kind wird zu differenziertem Erleben, Wahrnehmen und Denken sowie zu selbständigem und verantwortlichem Handeln geführt.
2. Hinweise zum Unterricht:

In allen Jahrgangsstufen ergeben sich Beziehungen zwischen Heimat- und Sachkunde und anderen Lernbereichen bzw. Fächern, die genutzt werden sollten.
z. B. 1.2 (1. Jgst.) Erleben von Gemeinschaft
Themen:
s. Kunsterziehung „Menschen die ich gerne mag“ (s. Zeichnen) „Die Kinder von Nr. 30“,
auch: „Helfen beim Anziehen“
„Pausenspiele“
„Mein Banknachbar und ich“

Musik- und Bewegungserziehung

Ziele und Aufgaben:

- . . . gestisch-mimisches Darstellen . . .
- 3.3 Erste Erfahrungen beim Umsetzen von Geräuschen und Musik in grafische Zeichen
 - 4.2 Nachahmung von Gangarten von Menschen, Tieren oder Märchengestalten; sich wie eine Marionette oder Maschine bewegen
 - 4.3 Spielerisches Darstellen von Märchenszenen oder Liedern
 - Darstellen von Naturereignissen

Mathematik

1. Spielerischer Umgang mit Dingen und Arbeitsmitteln:
Nachbauen von Figuren, Nachlegen von Mustern;
Feststellen von Merkmalen an Dingen und Arbeitsmitteln, z. B. Farbe, Form, Größe bei Such-,
Tast- und Ratespielen oder Bildbetrachtungen
- 6.1 Erfassen räumlicher Beziehungen . . .
- 6.2 Kennen der Flächenformen viereckig, dreieckig, rund:
Sammeln und sortieren von Gegenständen nach der Form . . .
Nachlegen, Fortsetzen und Erfinden von Mustern und Figuren
– Legen und Aufkleben von Umrißfiguren, z. B. mit einer Schnur

2. Jahrgangsstufe*Deutsch:**weiterführendes Schreiben*

wie 1. Jgst. (im Lehrplan ab 2. Jgst. angegeben)

weiterführendes Lesen

wie 1. Jgst.

mündlicher Sprachgebrauch

1. Erzählen und zuhören:
- 1.4 Nachspielen von Geschichten
2. Informationen geben und aufnehmen:
- 2.3 Informationen aus Bildern
- 2.4 Beobachten von Gegenständen, Personen, Tieren, Vorgängen, Tätigkeiten
4. Situationsbezogen sprechen:
wie 1. Jgst.
5. Deutlich sprechen:
wie 1. Jgst.

schriftlicher Sprachgebrauch

wie 1. Jgst.

Heimat- und Sachkunde

wie 1. Jgst.

z. B.

- 7.4 (2. Jgst.)
Haltung eines Haustieres
Themen:
s. Kunsterziehung
– „Leuchtender Fisch im Wasser“ (Drucken),
„Erkennt ihr mein Lieblingstier?“ (Zeichnen)
„Ein bunter Zaubervogel“ (Malen)
auch:
„Die Katze schläft“
„Der Hund bellt, frißt . . .“
„Das kranke . . .“
„Im Wartezimmer beim Tierarzt“

Musik- und Bewegungserziehung

- 4.1 Rhythmisches Darstellen von Tätigkeiten und Situationen in ihrem Bewegungsablauf:
– Über konkrete Beobachtung, z. B. von Berufstätigkeiten
- 4.3 Darstellen der Handlung eines Gedichts
Gestalten von Kindertänzen mit Hilfe von Masken, Kleidern, Tüchern, Papptonnen . . .

Mathematik

- 6.1 Fähigkeit, räumliche Beziehungen zu erfassen, zu beschreiben und darzustellen . . .
- 6.2 Kennen der Flächenformen
 quadratisch, rechteckig, dreieckig, rund
 – Sammeln und sortieren von Gegenständen . . .
 Falten, Schneiden, Zeichnen . . .
 Auffinden und Benennen dieser Flächen an Körpern

Literaturhinweise*Allgemein:*

- Rindfleisch, F.: Kompendium Didaktik – Bildende Kunst. München: Ehrenwirth 1978
- Staudte, A.: Ästhetische Erziehung 1–4. München – Wien – Baltimore: U & S 1980
- Denker, J.: Kunsterziehung in der Grundschule. Oldenburg: Verlag Isensee 1969
- Heinig, P.: Kunstunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl. 1976
- Wichelhaus, B.: Didaktische Überlegungen zur Themenfindung im Kunstunterricht. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik. (Düsseldorf: Schwann), Heft 5/1981, S. 49–53

Zur Praxis:

- Bareis, A.: Praxis der Kunsterziehung in der Grundschule. Donauwörth: Auer 1977
- Burkhardt, H.: Grundschulpraxis des Kunstunterrichts. Ravensburg: O. Maier 1974
- Kaiser, G.: Kunstunterricht in der Eingangsstufe. Ravensburg: O. Maier 1973
- Kampmann, L.: Grundkurs Kunstunterricht. Ravensburg: O. Maier 1974
- Kunstunterricht in der Grundschule. Ravensburg: O. Maier 1976:
- Grießhaber, E.: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Zeichnen/Grafik.
- Kaiser, G.: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Farbe.
- Barth, W./Burghardt, H./Hämmerle, W.: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Spiel/Materialaktion.

Zur Kinderzeichnung:

- Britsch, G.: Theorie der Bildenden Kunst. Ratingen: Henn 1966
- Mühle, G.: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. München: J. A. Barth-Verlag, 2. Aufl. 1967
- Widlöcher, D.: Was eine Kinderzeichnung verrät. München 1974
- Meyers, H.: Die Welt der kindlichen Bildnerie. Witten/Ruhr: Luther-Verl., 3. Aufl. 1967
- Bareis, A.: Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Donauwörth: Auer 1972
- Ebert, W.: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen: Henn 1967
- Richter, H. G.: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976

Max Steigner

TEXTILARBEIT/WERKEN

TEXTILARBEIT/WERKEN

1. Ziele und Aufgaben

Im Fach Textilarbeit/Werken sollen die bildnerischen und technischen Fähigkeiten des Kindes entwickelt werden. Der Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen trägt dazu bei, die Wahrnehmungsfähigkeit zu verfeinern, Kenntnisse über Werkverfahren zu vermitteln, Freude am gestalterischen Tun zu wecken und ästhetisches Empfinden anzubahnen. Im Rahmen vorgegebener Lernziele und Gestaltungsaufgaben lernen die Kinder sowohl planvoll, sorgfältig und ausdauernd zu arbeiten als auch Gegenstände nach eigener Idee zu fertigen. Dabei ist auf pflegliche Behandlung des Werkzeugs und sparsame Verwendung des Materials zu achten. Das Herstellen verwendbarer Gegenstände regt zur häuslichen Weiterarbeit und sinnvollen Freizeitgestaltung an. Beim Betrachten der fertigen Werkstücke lernt das Kind

eigene und fremde Arbeit schätzen. Klassen- und Schulausstellungen zeigen die Vielfalt des Geschaffenen und dienen zugleich dem Gemeinschaftsleben.

2. Hinweise zum Unterricht

Die im Lehrplan enthaltenen Lernziele und -inhalte, Werkstoffe und -verfahren sind verbindlich. Innerhalb einer Jahrgangsstufe entscheidet der Lehrer über die Reihenfolge der Lernziele sowie über die Auswahl geeigneter Themen. Gründliches Planen des Arbeitsvorhabens, umsichtiges Bereitstellen von Material und Werkzeug sowie überlegtes Durchführen der einzelnen Arbeitsschritte sind gerade im Fach Textilarbeit/Werken unerlässlich. Die Grundsätze der Unfallverhütung sind besonders zu beachten.

Übersicht

1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Gestalten mit Fäden	1. Weben	1. Häkeln	1. Stricken
2. Freies Sticken	2. Applikation in Verbindung mit freiem Sticken	2. Gebundenes Sticken	2. Handnähen
3. Arbeit mit Stoffen/ Applikation	3. Handnähen	3. Werken mit Papier	3. Werken mit Papier
4. Gebundenes Sticken	4. Werken mit Papier	4. Werken mit Ton	4. Werken mit Ton
5. Werken mit Papier	5. Werken mit plastischen Stoffen	5. Werken mit Holz	5. Werken mit Holz
6. Werken mit Naturmaterialien	6. Werken mit Metall	6. Werken mit Metall	6. Werken mit Metall

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. JAHRGANGSSTUFE	
1. Gestalten mit Fäden	
1.1 Grunderfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Fadenmaterialien, z. B. Benennung, Aussehen, Beschaffenheit, gebräuchliche Verwendung	<p>Arbeitsmittel: Garne, Schnüre, Kordeln, evtl. Bast Kartone, Papiere, Schere, Klebstoff</p> <p>Spielerisches Erkunden von Fadenmaterialien</p> <p>Übungen zur Steigerung der Wahrnehmung: Vorbereitete, vielgestaltige, auch evtl. nicht textile Fadenmaterialien betrachten, befühlen, zerreißen, auflösen, vergleichen, beschreiben</p>
1.2 Einfache Werkverfahren erfinden und anwenden, z. B. Faden legen, knoten, überdrehen, aufdrehen, wickeln, flechten	<p>Entwickeln einfacher Werkverfahren</p> <p>Auswählen und Durchführen von Werkverfahren</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Flächiges Gestalten, z. B. Fadenlegen (Fische, Vögel, Märchenwesen) Fadenaufdrehen (Faserbäumchen, Wunderblume) Wandbilder, Schmuckkarten</p> <p>Plastisches Gestalten, z. B. Fäden knoten, zusammenknoten Fäden schlaufen, eine Luftmaschenkette bilden (Fingerhäkeln) Fäden überdrehen (Kordel) Fäden verflechten (Zopf flechten)</p> <p>Gürtel, Lesezeichen, Püppchen, Haar- oder Halsband</p>
2. Freies Sticken	
2.1 Grunderfahrungen im freien Sticken; Erfinden und Verwirklichen einer Bildidee	<p>Arbeitsmittel: Vorfühnadel und -stoff, dicke Wolle; grobfädiger Stoff, Sticknadel ohne Spitze; reiche Garnauswahl; Schere</p> <p>Kennenlernen von grobfädigem Stoff, verschiedenen Garnen, Werkzeugen Einüben in den Umgang mit Nadel und Faden</p> <p>Sticken des Bildes mit selbst entdeckten Stichen</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Fisch, Vogel, Schmetterling, Blüte, Kasperl, Zauberer, Märchenfigur, Selbstbildnis, Wandbild</p> <p>Bei der Auswahl der Motive empfehlen sich Figuren mit einfachen Umrissen, die eine vielfältige Ausgestaltung zulassen.</p>
3. Arbeit mit Stoffen/Applikation	
3.1 Grunderfahrungen beim Umgang mit Geweben und Vliesen, z. B. Aussehen, Beschaffenheit	<p>Arbeitsmittel: Textile Grundflächen wie Filz, Vliese, verschiedenartige Gewebe, Schere, Klebstoff</p> <p>Betrachten, Befühlen, Beschreiben der mitgebrachten Stoffe</p> <p>Spielerisches Erkunden von Stoffen, z. B. dehnen, knittern, ausfransen, reißen, schneiden, kleben</p>
3.2 Einfaches Gestalten mit Geweben auf einer textilen Grundfläche; Erfinden und Verwirklichen einer Bildidee	<p>Auswählen geeigneter Stoffe</p> <p>Übungen im Schneiden Betrachten und Vergleichen von Farbe, Form und Oberfläche der Stoffe</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Kasperl, Märchenwesen, Blumen, Wandbild (auch Gemeinschaftsarbeit)</p>

1. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

4. Gebundenes Sticken

- 4.1 Erste Erfahrungen im Sticken mit einfachen, gewebegebundenen Stichen;
waagrechte und senkrechte Stiche

Arbeitsmittel:

Werkstücke, Vorführrahmen mit Zubehör, leicht zählbares, leinenbindiges Gewebe, Sticknadel ohne Spitze; in Stärke und Qualität passendes Stickgarn; Schere

Übungen zum Erkennen und Zählen waagrecht und senkrechter Fäden

Erlernen und Anwenden der Stiche am ausgewählten Werkstück

- 4.2 Muster aus einfachen Stichen entwickeln

Entwickeln der Muster aus dem Stickvorgang, z. B. durch Wechsel der Farbe, der Stichgröße, des Stichabstandes

Gestaltungsvorschläge:

Indianerband, Haarband, Lesezeichen, Deckchen, Puppenteppich

5. Werken mit Papier

- 5.1 Grunderfahrungen im Werken mit Papier durch Knüllen, Biegen, Reißen

Arbeitsmittel:

Zeitungs-, Pack-, Ton-, Zeichenpapier, Tapetenreste, Papiertücher, Transparent-, Seiden-, Schreibmaschinenpapier

Erkunden des Werkstoffes und Erproben verschiedener Bearbeitungsmöglichkeiten

Schulung der Wahrnehmung, z. B.

Achten auf Widerstand des Papiers,
Hören und Beschreiben von Geräuschen

Gestaltungsvorschläge:

Steiniger Weg, Burgmauer, buntschuppiger Fisch, Blüten am Zweig, Vogel im Federkleid, Zotteltier

- 5.2 Sachgerechter Umgang mit der Schere
— Hand- und Körperhaltung
— Hinweise zur Unfallverhütung

Arbeitsmittel:

Verschiedene Scheren, Papiere und Stoffe

Vorübungen in spielerischer Form:

Schneiden entlang von Linien (gerade, geschwungen, eckig)

Übungen mit verschiedenen Werkstoffen

Erzieherische Gesichtspunkte: Rücksicht, Verletzungsfahr, Unfallschutz

Gestaltungsvorschläge:

Lesezeichen, Namensschilder, zusammengesetzte Blumen, einfacher Weihnachtsschmuck, Gemeinschaftsarbeiten, z. B. Tierpark, Fische/Aquarium, Luftballonstand, einfache Puzzles

6. Werken mit Naturmaterialien

- 6.1 Einen Werkgegenstand aus Naturmaterialien gestalten

Arbeitsmittel:

Naturmaterialien aller Art; Klebstoffe; Bindemittel, z. B. Kleister, Gips, Mörtel; starke Kartone; Hartfaserplatten

Lineares, flächen- und körperhaftes Gestalten

Gestaltungsvorschläge:

Mosaik, z. B. Tiere, Blumen, Gesichter, geometrische Formen, Tierfamilie, Hexen, Zwerge, Fabelwesen

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2. JAHRGANGSSTUFE	
1. Weben	
1.1 Weben mit einfachen Hilfsmitteln Grunderfahrungen im Entwickeln von Webmustern	Arbeitsmittel: Grobes, leinenbindiges Gewebe, Vorführrahmen mit Zubehör; Papierstreifen, Flechtblätter; Webkärtchen oder Holzwebrähmchen, Flechnadel; festgedrehte Fäden für Längsfäden; Garne, Naturmaterialien, Stoff- und Papierstreifen für Quersfäden Erkunden des Gewebes durch Beobachten und Ausziehen der Längs- und Quersfäden Erproben des Webvorgangs mit Papierstreifen, Flechtblättern, Fäden Entwickeln von Mustern durch den Wechsel von Farbe und Werkstoff Gestaltungsvorschläge: Puppenteppich, Wandbild, Deckchen, Täschchen
2. Applikation in Verbindung mit freiem Sticken	
2.1 Entdecken, daß die Verbindung von Applikation mit freiem Sticken die Bildaussage steigern kann	Arbeitsmittel: Werkstücke, Stoff- und Garnauswahl, Nadeln, Klebstoff, Schere Entwickeln der Bildidee und Zuordnen von Stichen und Garnen Gestaltungsvorschläge: Märchenfiguren, Clown, Blumenfrau, Baum, Tiere
3. Handnähen	
3.1 Ein einfaches Werkstück nähen — formgerechter Zuschnitt — Verbinden der Schnittteile mit einfacher Naht	Arbeitsmittel: Werkstücke, Vorführmodell mit Zubehör, Papier, Schreibzeug, Schere, Stecknadeln, Büroklammern, Sticknadel mit Spitze; nichtfransendes Material wie Vliese, Filze, Leder, Tuch Entwerfen eines Schnittes Anwenden schon bekannter bzw. notwendiger neuer Nähstiche, z. B. Stepp-, Endel-, Schlingstich Ausschmücken des Werkstückes, z. B. durch Besticken, Applizieren Gestaltungsvorschläge: Nadelkissen, Fingerpuppe, Eierwärmer, Umhänge-, Gewürzbeutel
4. Werken mit Papier	
4.1 Kennenlernen einfacher Faltechniken	Arbeitsmittel: Faltmodelle, Faltblätter (einfarbig) Gestaltungsvorschläge: Hut, Tüte, Himmel/Höhle — Salz/Pfeffer, Fächer, Flieger, Schiffe

2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
4.2 Faltschnitte durchführen	<p>Arbeitsmittel: Schnittmodelle; verschiedene Papiersorten, z. B. Transparent-, Zeichen-, Ton-, Packpapier; Schere</p> <p>Durchführen der grundlegenden Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> — Falten — Handhaben der Schere — Anwenden der verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten <p>Steigerung in der Schwierigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> — einmaliges Falten und Schneiden — gezieltes, mehrfaches Falten und Schneiden zur gleichmäßigen und zeitsparenden Vervielfältigung <p>Gestaltungsvorschläge: Symmetrische Figuren, Papierkegelspiel aus Tieren, Weihnachtssterne, Luftfächer</p>
5. Werken mit plastischen Stoffen	<p>Arbeitsmittel: Papiermaché oder ähnliche plastische Werkmaterialien, Stoffreste, Farben, Pinsel</p> <p>Plastisches Gestalten von Voll- oder Hohlkörpern Bekleiden und Bemalen der Gegenstände</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Kasperlköpfe, Figuren aus der Märchenwelt, Finger- bzw. Stabpuppen</p>
6. Werken mit Metall	<p>Arbeitsmittel: Metallfolie aus Aluminium, Schere, Gegenstände zum Mustern der Oberfläche, transparente Farben, Fäden</p> <p>Flächenhaftes und lineares Gestalten mit Metallfolien; Punzieren und Bemalen der Oberfläche</p> <p>Gestaltungsvorschläge: Weihnachtsschmuck, Faschingsorden, Käfer, Schmetterling, Teile für Mobile (Gemeinschaftsarbeit)</p>

Textilarbeit/Werken

Das neue Fach Textilarbeit/Werken

Der Teillehrplan für Textilarbeit/Werken läßt bereits auf den ersten Blick erkennen, daß in ihm Inhalte der ehemaligen Fächer Hauswirtschaft/Handarbeit, Werken und Kunsterziehung aus den Lehrplänen des Jahres 1971 eingegangen sind. Unter bestimmter Blickrichtung bedeutsam erscheinende Teilinhalte wurden nicht aufgenommen.

Ein Rückblick und Vergleich der Lehrpläne der einzelnen Fächer verdeutlicht die Aussage: Das *Fach Textilarbeit* hat die Verbindung zur Hauswirtschaft aufgegeben und die hauswirtschaftlichen Themen der 3./4. Jahrgangsstufe nicht mehr aufgenommen. Die Lerninhalte der Handarbeit gingen, bis auf wenige Arbeitsverfahren, so z. B. die Technik des Stoffdrucks (Drucken ist ein Tätigkeitsbereich des Faches Kunsterziehung) und die Textilkunde der 3./4. Jahrgangsstufe, in den neuen Lehrplan ein. Die Lerninhalte konnten jedoch im Hinblick auf die zeitliche Beschränkung nicht mehr im gleichen Umfang aufgenommen werden. Sie wurden auch innerhalb der Jahrgangsstufen umgeschichtet.

Das *Fach Werken*, bisher an der Technik orientiert, hat den vorhandwerklichen Erfahrungsbereich in den neuen Lehrplan übernommen. Die Bereiche der technischen Grunderfahrung, z. B. Funktionswert der technischen Produkte, und das Werkzeichnen als Sachzeichnen wurden ausgegliedert. Sie sind nicht mehr Lerninhalt der Grundschule. Der Bereich Bau und Raum wurde aufgenommen, doch eingeschränkt.

Das *Fach Kunsterziehung* übergab die Tätigkeitsbereiche des plastischen und räumlichen Gestaltens an das Fach Textilarbeit/Werken. Mit weiteren Tätigkeitsbereichen besteht das Fach Kunsterziehung als ein eigenständiges musisches Fach in der Grundschule fort.

Die offensichtlich im neuen Teillehrplan vollzogene Umgruppierung und Zusammenfassung von Teilinhalten zu dem Fach Textilarbeit/Werken läßt die Frage nach der didaktischen Konzeption in der Grundschule und evtl. auch nach der Weiterführung in der Hauptschule aufkommen.

Es ist zu vermerken, daß Textilarbeit/Werken mit der Musik- und Bewegungserziehung, Musik, Kunsterziehung und dem Sport, ein *musisches Fach* der Grundschule bildet. Mit ca. 30% der gesamten Unterrichtszeit ist den musischen Fächern ein breiter Raum gewährt und eine bedeutsame Aufgabe zugemessen.

Ausgehend von den Anlagen und den entwicklungspsychologischen Gegebenheiten der Kinder, sollen die genannten Fächer zur harmonischen Gesamtentwicklung beitragen und die bildnerischen und technischen Fähigkeiten der Kinder, ihre Freude am Tun, ihre Bewegungsfreude, sowie ihre schöpferischen Kräfte entwickeln und fördern helfen.

Im Rahmen dieser umfassenden und vielschichtigen Aufgabenstellung obliegt es dem Fach Textilarbeit/Werken, durch freudvolles und schöpferisches Gestalten zur Entfaltung der bildnerischen und technischen Fähigkeiten der Kinder beizutragen.

Das geschieht in der Grundschule insbesondere durch die Planung und Bereitstellung überschaubarer, begrenzter und elementarer Aufgabenstellungen aus dem flächigen und volumenhaften Gestalten. In ihnen lernt der Schüler den Umgang mit verschiedenen körperhaften Werkstoffen und Werkzeugen und die Auseinandersetzung mit bildnerischen und werkhaf/technischen Problemen bei der Verwirklichung einer gestalterischen Absicht. Darin leistet das Fach Textilarbeit/Werken seinen spezifischen Beitrag in der Erziehung der Kinder zu einem Empfinden für den Ausdrucksgehalt und die Formschönheit, die Material- und Werkgerechtigkeit und die Funktionsgerechtigkeit der gestalteten nahen Umwelt. Der Sinn für gute Gestalt¹ wird in den Kindern angebahnt, gepflegt und gefördert.

Gründe für die Neukonzeption des Faches

In der Frage nach den Gründen, die zu der Zusammenfassung der ehemals getrennten Fächer zu einem Fach und zu der veränderten didaktischen Konzeption führten, ist zunächst auf

● *die veränderte Zielsetzung des Lehrplans für die Grundschule*

zu verweisen. Der Grundschullehrplan von 1981 räumt dem Erzieherischen den Vorrang ein. Er stellt die Orientierung am Kind, an seinen Fähigkeiten, an seiner Gesamtentwicklung und seine gegenwärtige und zukünftige Situation in den Mittelpunkt der erzieherischen und unterrichtlichen Bemühungen. Die Grundschule erstrebt die grundlegende Bildung, in der „Wissen und Können“ und auch „Herz und Charakter“ gemäß der Bayerischen Verfassung gebildet werden. Ein weiterer Anstoß kam über

● *die Ergebnisse der Lehrerbefragung von 1976*

Dem Grundschullehrplan liegt das Ergebnis der umfassenden Lehrerbefragung zugrunde. Sie kann zwar hinsichtlich der Fächer Werken und Hauswirtschaft/Handarbeit nicht als repräsentativ bezeichnet werden, doch das Befragungsergebnis, insbesondere für das Fach Werken, tendiert in Richtung auf mehr Kindorientierung, und damit in die Richtung des Gesamtergebnisses. Abgelehnt wurde insbesondere die Überbetonung des technischen und theoretischen Anteils des Lehrplans. Gefordert wurde mehr schöpferische Werkarbeit, die zur Entfaltung der praktischen und schöpferischen Fähigkeiten der Kinder führt. Ein weiterer Impuls kam über

● *die Forderung nach koedukativer Schulbildung*

Bereits 1974 wird auf dem Grundschulkongreß in München festgestellt, daß die Entwicklung der koedukativen Schulbildung bisher nur von den Fächern Handarbeit und Werken halt gemacht habe. Auch die 1972/73 eingeführte Wählbarkeit der Fächer Hauswirtschaft/Handarbeit und Werken für alle Grundschüler wird dahingehend beurteilt, daß sie zwar dem Prinzip der Chancengleichheit Rechnung trage, daß sie aber weder inhaltlich vertretbar, noch organisatorisch durchführbar sei. Gefordert wird ein Unterricht in Textilarbeit und Werken, der eine grundlegende Befähigung für Knaben und Mädchen vermittelt und zu einem offenen Rollenverständnis führt.

Im vorliegenden Lehrplan für das Fach Textilarbeit/Werken wurde der geforderte Schritt vollzogen. Textilarbeit/Werken ist nicht mehr Wahlpflichtfach, sondern Pflichtfach für Knaben und Mädchen. Das Fach hat eine Zielsetzung, das es durch grundlegende Aufgabenstellungen aus dem werkhafte und bildnerischen Bereich zu verwirklichen sucht.

Ziele und Aufgaben des Faches

Die fachbezogenen Aussagen der Teillehrpläne, sie weisen die Ziele und Aufgaben eines Faches aus, sind vor dem Hintergrund der Aussagen der Präambel zum Auftrag der Grundschule, zu Erziehung und Unterricht, zu sehen und zu verstehen.

Auch der Lehrplan für Textilarbeit/Werken nimmt die Orientierung am Kind, das den Übergang von Elternhaus und Kindergarten in die Grundschule vollzieht, zum Ausgangspunkt und knüpft an seine Erfahrungen und seine bildnerischen und technischen Fähigkeiten an. Er formuliert:

- *Im Fach Textilarbeit/Werken sollen die bildnerischen und technischen Fähigkeiten des Kindes entwickelt werden.*

Bildnerische und technisch/werkhafte Fähigkeiten hat das Kind zumeist in freien und schöpferischen Aktivitäten der Vorschulzeit entwickelt. Es versuchte, die Dinge seiner nahen und dinglichen Umwelt schöner und zweckmäßiger zu gestalten, und es hat sich dabei spontan und weitgehend unreflektiert mit Werkstoffen und Werkzeugen und mit Farbe und Zeichen befaßt. In Abhängigkeit von der Anregungssituation der kindlichen Umwelt sind die Fähigkeiten im einzelnen Kind sehr unterschiedlich ausgeprägt. Vielfach wurde durch Spielzeug, das wenig Anregungen zu bildnerischer und werkhafter Betätigung gab, die Förderung und Pflege der schöpferischen Fähigkeiten verhindert. Der Lehrplan stellt den Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens, denn das Kind muß greifen um zu be-greifen, fassen um zu er-fassen. An geeigneten Aufgabenstellungen können sich die Kinder mit überschaubaren Teilaufgaben bildnerischer und werkhafter Art auseinandersetzen und auf diese Weise ihr Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen erweitern und steigern. In den anfänglich einfachen und überschaubaren, zunehmend aber komplexeren Gestaltungsaufgaben wird das Kind in Situationen geführt, in denen der Dialog zwischen Aufgabenstellung und werkhafte-bildnerischem Prozeß ablaufen kann. Das Kind wird fähig, sich ordnend und gestaltend mit den bildnerischen und werkhafte Mitteln in Beziehung zu setzen und schöpferisch in seiner nahen Umwelt zu wirken. Die bei den eigenen Versuchen wirksam werdenden Wahrnehmungsvorgänge bilden die Grundlage für jede Wahrnehmungsschulung. Der Lehrplan formuliert deshalb auch, daß der Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen dazu beitragen soll,

- *die Wahrnehmungsfähigkeit zu verfeinern.*

Die Schule knüpft an die vom einzelnen Kind mitgebrachte optische und haptische Wahrnehmungsfähigkeit an, erfaßt und ordnet sie, indem sie zu Ausdruck, zu Mitteilung und zu schöpferischer Gestaltung anregt. Sie weitert und differenziert die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit durch die Anleitung zur tätigen Auseinandersetzung, zum Sehen, Greifen und Ordnen. Die Fähigkeit, wahrzunehmen und zu empfinden soll angebahnt und gefördert werden. Durch Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden, Ordnen, Benennen und Beschreiben lernt das Kind, die gewonnenen Erfahrungen bildnerischer und werkhafter Art zu verstehen, zu speichern und in Verbindung mit neuen Eindrücken zu erweitern und zu differenzieren. Im werkhafte-bildnerischen Gestaltungsprozeß erwirbt das Kind auch die notwendigen Kenntnisse über Werkverfahren. Der Lehrplan formuliert, daß im Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen auch

- *Kenntnisse über Werkverfahren zu vermitteln*

sind. Die zur Gestaltung erforderlichen Werkverfahren werden erlernt und geübt, indem sie zweckgebunden zur Verwirklichung einer Gestaltungsabsicht eingesetzt werden. Obgleich sie keinen Selbstzweck haben, sind sie als notwendiger Bestandteil eines jeden Gestaltungsprozesses, insbesondere in der 3. und 4. Jahrgangsstufe auch als Teilaufgabe auszuweisen. Der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Handeln bedarf der besonderen Pflege und Förderung durch Ausprägen der Grob- und Feinmotorik und der Koordination des Wahrgenommenen mit dem zu Vollziehenden. Der Lehrplan stellt auch zur Aufgabe,

● *die Freude am gestalterischen Tun zu wecken.*

Die Freude am Tun ist der kindgemäße Motivationsgrund zur Auseinandersetzung mit den gestalteten Dingen der Umwelt und zum gestaltenden Umgang mit den verschiedenen Materialien und Werkzeugen. Im werkhafte und bildnerischen Prozeß ist die affektive Beteiligung der Kinder das konstitutive Moment. Es wäre die Aufgabe des Unterrichts, Freude und emotionale Beteiligung zu wecken, wenn sie durch Reizüberflutung in eine „Reizabwehr“ (Meves) umgeschlagen bzw. durch einseitige Beanspruchung oder Vernachlässigung unterentwickelt wäre. Viele Arten der Freude gehören als Begleitumstände zum werkhafte und bildnerischen Tun einfach dazu. Freude am schönen Material, Freude am sichtbaren, schöpferischen und gelungenen Werk, Freude am Entdecken, am Vollenden, am Tun, Freude, die schenken und Freude wecken möchte. Das bisher Gesagte faßt der Lehrplan zusammen, indem er formuliert, daß der Unterricht dazu beitragen solle, in den Kindern

● *das ästhetische Empfinden anzubahnen.*

Es ist jenes Empfinden für das Schöne, das Ausgewogene und Ansprechende in Form- und Farbgestaltung, das über das Pragmatische und Funktionale hinaus die Dinge unserer Umwelt dem Menschen gemäßer macht. Das sind gestaltete Gebrauchsgüter unserer Umwelt, deren ästhetische Dimension das Material- und Werkgerechte vervollkommenet und das Funktionale übersteigt und ergänzt. Dieses Empfinden kann erworben werden über das Herstellen, das Wahrnehmen und das Gebrauchen ästhetisch gestalteter Objekte. Die Grundschule kann nur anbahnend an der Verwirklichung dieser Zielsetzung mitwirken.

Die anbahnende Vermittlung der genannten Qualifikationen kann dann auch

- *zur Gestaltung einer sinnvollen Freizeit der Schüler beitragen,*
- *für die Vielfalt des vom Menschen Geschaffenen (durch die Klassen- und Schulausstellungen und durch Werkobjekte der nahen Umwelt) den Blick öffnen*
- *und im Rahmen der Schule und Familie zur Verlebendigung der Gemeinschaft beitragen.*

Der Weg zur Verwirklichung der genannten Aufgaben liegt

- *in der Auswahl geeigneter Gestaltungsaufgaben, an denen die Ziele des Faches verwirklicht werden können, innerhalb derer mit vielfältigem Material und mit Werkzeugen umgegangen werden kann und werkhafte und bildnerische Lernprozesse erfolgen können und*
- *in der betrachtenden, erprobenden und wertenden Durchdringung der eigenen und fremd-gestalteten Werkstücke.*

Es wird die Aufgabe der Handreichung sein, den aufgezeigten Weg für die 1./2. und 3./4. Jahrgangsstufe aufzuzeigen.

Das Gestalten nach eigenen Ideen im Sinne des schöpferischen kreativen Tuns, ist Kernstück dieser gestaltenden Werkerziehung. Doch auch die Erziehung zu planvoller, sorgfältiger und ausdauernder Arbeit bei sparsamem Materialverbrauch und -einsatz und werkzeugschonender Bearbeitung ist Erziehungsziel und dem Entwicklungsstand der Grundschulkin-der gemäß zunehmend anzubahnen und aufzubauen. Das Gestalten in einem überschaubaren Zusammenhang, in dem Planung, Herstellung und Vollendung und betrachtende Reflexion im Konkreten und Erfahrbaren bleibt, bildet die beste Grundlage zur Überleitung von der Spiel- zur Arbeitshaltung.

Gegenstände, „verwendbare Gegenstände“ formuliert der Lehrplan, die auch zu häuslicher Weiterarbeit anregen, sind das sichtbare Ergebnis. Mit dieser Aussage erfährt sowohl der Werk- und Gestaltungsprozeß, als auch die Werkaufgabe eine angemessene Gewichtung, und einer Vertheoretisierung des Unterrichts wird die Absage erteilt.

Die didaktischen Kategorien des Lehrplans

Dem Lehrplan der Grundschule liegen die verbindlichen Lernziele und -inhalte (Spalte 1) und die verbindlichen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung (Spalte 2) zugrunde.

Lernziele und Lerninhalte

Die Zusammenfassung der Lernziele und -inhalte in einer Spalte soll ihre enge Zusammengehörigkeit zum Ausdruck bringen. Sie sind einfach und umgangssprachlich formuliert, lassen aber trotzdem die Verhaltens- und Inhaltskomponente erkennen.

Beispiele

	Verhaltens-	Inhaltskomponente
1. Jgst., LZ 6.1	Fähigkeit,	einen Werkgegenstand aus Naturmaterialien zu gestalten
2. Jgst., LZ 3.1	Fähigkeit,	ein einfaches Werkstück zu nähen
3. Jgst., LZ 5.2	Fähigkeit,	ein einfaches Werkstück aus Holz zu gestalten
4. Jgst., LZ 1.2	Fähigkeit,	ein einfaches Werkstück zu planen und zu stricken

Die Verhaltenskomponente der Fähigkeit spricht den didaktischen Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung an. Sie wurde im Lehrplan u. a. weggelassen, um die Monotonie der Wiederholung gleicher Begriffe zu vermeiden. Sie bedarf im Hinblick auf die Inhaltskomponente und deren Komplexität, das Leistungsvermögen der Schüler und die Orientierung an den Zielen des Faches, der Ausformulierung der erkenntnismäßigen und affektiven Teilleistungen.

Beispiel

2. Jgst., LZ 3.1 Ein einfaches Werkstück nähen
 – formgerechter Zuschnitt
 – Verbinden der Schnitteile mit einfacher Naht

Die Empfehlungen verweisen in Ergänzung der Lerninhalte auf das Entwerfen des Schnittes, d. h. also die Notwendigkeit, die Kinder an die Aufgabe heranzuführen, aus einer Fläche bzw. zwei flächigen Teilen (Schnitteilen), eine Hülle (Hohlkörper) für einen Körper zu bilden. Das genannte Konstruktionsproblem macht deutlich, daß es mit der Zielklasse der Fähigkeit nicht zureichend gefaßt ist. In diesem Lernziel müssen die Kinder erst grundlegende Einsichten in den Zusammenhang von Fläche und Raum, Flächenform und Raumform gewinnen. Auch das Problem der Nahtzugabe ist zu lösen und bedarf ebenfalls eines einsichtigen Lernens.

Neue Lernzielformulierungen, die in den Lehrplan aufgenommen wurden, z. B. der Begriff der Grunderfahrungen, wollen den elementaren Charakter des Lernens in der Grundschule betonen. Vielfältige Sinneserfahrungen, psychomotorische Tätigkeiten und die emotionale und erlebnismäßige Beteiligung sollen in diesen Lernzielen angesprochen werden.

Lernziele dieser Art sind insbesondere in der 1./2. Jahrgangsstufe ausgewiesen.

Beispiele

1. Jgst., LZ 5.1 Grunderfahrungen im Werken mit Papier durch Knüllen, Biegen, Reißen
 2. Jgst., LZ 1.1 Grunderfahrungen im Entwickeln von Webmustern

In der 3./4. Jahrgangsstufe gehen die Lernziele, die Grunderfahrungen nennen, zumeist in Lernziele über, die Fähigkeiten, Kenntnisse und Erkenntnisse ansprechen.

Beispiele

3. Jgst., LZ 5.1 Grunderfahrungen im Bearbeiten von Holz
 LZ 5.2 Ein einfaches Werkstück aus Holz gestalten
 4. Jgst., LZ 1.1 Grunderfahrungen beim Entwickeln von Strickmustern mit zwei Nadeln
 LZ 1.2 Ein einfaches Werkstück planen und stricken

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Die unverbindlichen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung sind Realisierungshinweise für den Lehrer. Sie sind zumeist als Lerntätigkeiten der Schüler ausgewiesen, die durch methodische Maßnahmen des Lehrers initiiert werden müssen. Die vorgeschlagenen Lerntätigkeiten der Schüler beinhalten auch die Anregungen zur Durchführung der Lernerfolgskontrolle.

Beispiel

Feinziel aus LZ 1.1 der 1. Jgst.:

Fähigkeit, harte und weiche, dicke und dünne textile Fäden wahrnehmen, auswählen und beschreiben können.

Lernerfolgskontrolle:

Fähigkeit, aus einem umfassenden Materialangebot jeweils einen harten oder weichen, dicken oder dünnen Faden entnehmen und unterscheidend beschreiben können.

Obleich die Unterrichtsplanung und -gestaltung ausschließlich in die pädagogische Verantwortung des Lehrers gegeben ist, können die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung bedeutsame Hilfe zur Interpretation geben. Sowohl die angeführten Arbeitsmittel, als auch die Gestaltungsvorschläge können die verbindlich ausgewiesenen, aber sehr offen und allgemein formulierten Lernziele und -inhalte erläutern und klären.

Beispiel

3. Jgst., LZ 5.2 Ein einfaches Werkstück aus Holz herstellen

Das Verfahren für dieses Werkstück ist nicht im Lernziel und -inhalt benannt. Es wäre ein trennendes, verbindendes oder auch ein wegnehmend spannendes Verfahren möglich. Beim ersten Verfahren würde das Werkstück z. B. aus Leisten zusammengesetzt, d. h. Holzverbindungen wären die inhaltliche Ausdeutung, beim zweiten Verfahren würde Holz durch Spanen geformt. Die Arbeitsmittel geben nun die ergänzenden und konkretisierenden Hinweise auf das beabsichtigte Verfahren. Sie sehen als Werkzeuge die Raspel, Feile und das Schmirgelpapier vor. Sie weisen also auf das spanabhebende Verfahren hin. Auch die Gestaltungsvorschläge, z. B. Kegelspiel, einfache Tierplastiken, verweisen auf das wegnehmende, spanende Verfahren.

Beispiel

4. Jgst., LZ 1.1 Grunderfahrungen beim Entwickeln von Strickmustern mit zwei Nadeln

Hier weisen die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung auf das Finden einfacher Muster, z. B. durch Wechsel der Maschen und der Farbe hin. Das bedeutet eine Steigerung im Schwierigkeitsgrad zur Grundforderung des Lernziels. Das Lernziel kann inhaltlich auch durch das Stricken nur einer, z. B. der rechten Masche erfüllt werden. Die Begründung liegt darin, daß im flächenbildenden Verfahren Stricken durch den Werkprozeß die Strickfläche gleichzeitig gestaltet wird, d. h. der innere Aufbau (mit der Stricknadel gleichmäßig in Reihen verschlungenen Fäden) bedingen die Oberflächenbeschaffenheit (Maschenbild). Der Werkprozeß und bildnerische Prozeß bilden eine Einheit und bewirken die werkhafte Musterung der Strickfläche.

Die zeitliche Gliederung und Abfolge der Aufgabenbereiche

Das offene Konzept des Grundschullehrplans, das für einen Lehrer gedacht ist, der seine Verantwortung für Unterricht und Erziehung im Blick auf die gegenwärtige und zukünftige Situation seiner Kinder ernst nimmt, hat sowohl die Festlegung des Zeitmaßes, als auch die Abfolge der Aufgabenbereiche in die didaktisch-pädagogische Entscheidung des einzelnen Lehrers gelegt.

Für die 1./2. Jahrgangsstufe liegt dem Lehrplan ein Zeitmaß zugrunde, das für den Pädagogischen Freiraum 20% und für die unterrichtliche Behandlung der vorgesehenen Aufgabenbereiche 80% der Unterrichtszeit vorsieht.

Die im Lehrplan dargestellte Abfolge der Aufgabenbereiche (Nummerierung von 1–6) hat Bedeutung im Hinblick auf die übersichtliche und gegliederte Darstellung im amtlichen Lehrplan, schließt aber keinen Hinweis auf die Abfolge im Verlauf eines Schuljahres in sich. Die Festlegung der Abfolge der Aufgabenbereiche plant die unterrichtende Lehrkraft unter Einbeziehung didaktischer Entscheidungen der Lerngruppe. So ist z. B. zu berücksichtigen

- der Grundsatz der Steigerung im Schwierigkeitsgrad (Materialwiderstand und Werkzeugbearbeitung),
- ein Wechsel der Lernbereiche, insbesondere in der 1./2. Jahrgangsstufe,
- die Jahreszeit, Feste und Festkreise,
- geplante Verbindungen der Aufgabenbereiche im eigenen Fach,
- vorgesehene Querverbindungen zu anderen Fächern, insbesondere zur Kunsterziehung und Heimat- und Sachkunde,
- fächerübergreifende Planungen im Hinblick auf die Gestaltung des Schullebens.

Der Lehrplan für die einzelne Lerngruppe erhält unter Einbeziehung der o. g. und weiterer, ggfs. auch situativer Bedingungen seine klassen- und gruppenspezifische Ausformung.

Lernverbindungen

Lernverbindungen in Textilarbeit/Werken

Um der deutlichen Darstellung willen weist der Lehrplan Lernziele getrennt aus, die im Hinblick auf ihre innere Beziehung und auf das ganzheitliche Denken und Empfinden der Kinder unbedingt zusammengehören. Das bezieht sich z. B. auf

Lernziel 1.1

Grunderfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Fadenmaterialien, z. B. Benennung, Aussehen, Beschaffenheit, gebräuchliche Verwendung

und auf Lernziel 1.2

Einfache Werkverfahren erfinden und anwenden, z. B. Faden legen, kneten, überdrehen, aufdrehen, wickeln, flechten.

Die Lernverbindung zwischen LZ 1.1 und 1.2 bewirkt, daß für die Planung einer Unterrichtszeiteinheit Teilinhalte aus LZ 1.1 und 1.2 ausgewählt und aufeinander bezogen unterrichtlich behandelt werden müssen. Beispiel: Ausgewählte Fäden mit optisch und haptisch wahrnehmbaren Merkmalen, z. B. dicke und dünne Fäden (LZ 1.1) werden durch Überdrehen (LZ 1.2) zu Kordeln.

Auch besteht zwischen

LZ 4.1

Erste Erfahrungen im Sticken mit einfachen, gewebegebundenen Stichen; waagrechte und senkrechte Stiche und

LZ 4.2

Muster aus einfachen Stichen entwickeln

eine Lernverbindung, die in eine Gestaltungsaufgabe einzubringen ist.

Das LZ 5.2 Sachgerechter Umgang mit der Schere wird in vielfältiger Lernverbindung stehen, z. B. Papier schneiden, Stoff schneiden etc. und in Gestaltungsaufgaben integriert werden.

Wie diese Lernverbindungen didaktisch-methodisch bewältigt werden können, wird späterhin dargestellt.

Sinnvolle Lernverbindungen können auch zwischen Lernzielen bzw. Lernbereichen hergestellt werden, wie die folgenden *Beispiele* zeigen sollen:

LZ 1.2 . . . Fäden flechten
in Verbindung mit

LZ 4.2 Muster aus einfachen Stichen entwickeln

Gestaltungsaufgabe: Indianerband. Die Anfangs- und Schlußfäden der Musterung können verflochten werden.

LZ 2.1 Grunderfahrungen im freien Sticken; Erfinden und Verwirklichen einer Bildidee in Verbindung mit

LZ 3.2 Einfaches Gestalten mit Geweben auf einer textilen Grundfläche; Erfinden und Verwirklichen einer Bildidee

Gestaltungsaufgabe: Wandbehang als Gemeinschaftsaufgabe

Thema: Rote Vögel spazieren durch die Blumenwiese

LZ 2.1 Blumenwiese als Fadenlegearbeit

LZ 3.2 Vögel in Applikation

Lernverbindungen zwischen verschiedenen Fächern

Der Lehrplan gibt nur selten Hinweise auf Querverbindungen zwischen den Fächern. Im Hinblick auf eine sinnvolle Konzentration und den Beitrag der einzelnen Fächer zur Gestaltung des Klassen- und Schullebens, sollten aber im Lehrplan vorhandene Verbindungen aufgegriffen und in die Planung eingebracht werden. Das setzt eine zeitliche und thematische Absprache und enge Zusammenarbeit der in einer Klasse unterrichtenden Lehrer voraus. Insbesondere in der 1./2. Jahrgangsstufe soll im Hinblick auf das noch mehr ganzheitliche Denken und Erfassen der Kinder das Fach Textilarbeit/Werken die Orientierung am grundlegenden Unterricht, d. h. insbesondere am Lernbereich der Heimat- und Sachkunde und Kunsterziehung im Blick behalten. Es sollten alle natürlichen Anknüpfungsmöglichkeiten genutzt werden, um die Lerninhalte thematisch sinnvoll zu verbinden. Das kommt einer ökonomischen Lern- und Unterrichtsplanung zugute, wenn an bereits geklärte Sachverhalte angeknüpft werden bzw. deren Vertiefung, Ausweitung und Anwendung unter spezifisch fachlichem Aspekt erfolgen kann. Auch der Intensivierung und Steigerung des Lernerfolges kommt eine solche mehrdimensionale Betrachtungsweise einer Sache zugute. Selbstverständlich darf darunter nicht die Zielorientierung des einzelnen Faches und die sachgerechte Behandlung leiden.

Lernverbindungen zwischen Kunsterziehung und Textilarbeit/Werken:

1. Jahrgangsstufe

- LZ 3. Grunderfahrungen im Malen mit Wasserfarben
 – Grundfarben (Rot, Gelb, Blau) und
 – Mischfarben (Orange, Grün, Violett)

Lernverbindung:

- LZ 3.1 Grunderfahrungen im Umgang mit Geweben und Vliesen, z. B. Aussehen
 (Die textilspezifische Betrachtungs- und Ordnungsweise bezieht sowohl die Struktur/Textur als auch die Farbe und Musterung der Stoffe mit ein!)

- LZ 3. Grunderfahrungen im Malen mit Wasserfarben
 – Mischen von Farben

Lernverbindung:

- LZ 5.1 Grunderfahrungen im Werken mit Papier durch . . . Reißen
 Gestaltungsaufgabe: Glasfenster mit/ohne Motiv

Thema: z. B. Blüten am Zweig

Bildnerische Aufgabe: Transparentpapier in Grundfarben durch Übereinanderlegen zu Mischfarben verändern.

- LZ 3. Grunderfahrungen im Malen mit Wasserfarben
 – formatfüllendes Malen

Lernverbindung:

LZ 3.2 Einfaches Gestalten mit Geweben auf einer textilen Grundfläche; Verwirklichen einer Bildidee
Das Thema der Kunsterziehung: „Ich im Spiegel“ könnte in Textilarbeit/Werken als Applikation gestaltet werden.

Lernverbindungen zwischen Heimat- und Sachkunde und Textilarbeit/Werken

1. Jahrgangsstufe

LZ 2.4 Erfahrungen im Umgang mit einfachen Spielgegenständen

Lernverbindung:

LZ 1.2 Einfache Werkverfahren erfinden und anwenden, z. B. Faden legen, . . . , knoten, . . .

Plastische Gestaltungsaufgabe: Zwischen einen Führungsfaden werden kurze Querfäden gelegt und eingeknotet.

Thema: Die Raupe Nimmersatt

1. Jahrgangsstufe

LZ 7.2 Kennenlernen einiger Früchte von wildwachsenden Bäumen und Sträuchern am Schulort, z. B. Buheckern . . .

Lernverbindung:

LZ 6.1 Einen Werkgegenstand aus Naturmaterialien gestalten.

2. Jahrgangsstufe

LZ 1.3 Kenntnis einiger Möglichkeiten, Familienfeste und -feiern mitzugestalten
Freude am gemeinsamen Feiern, z. B. Weihnachten, Advent

Lernverbindung:

LZ 4.3 Faltschnitte durchführen.

und

LZ 6.1 Einfache Zier- und Schmuckgegenstände aus Metallfolie herstellen.

Die inhaltliche Gliederung

Die Werkstoffe

Ein breites und vielgestaltiges Werkstoffangebot steht dem Fach zur Be- und Verarbeitung und zum Gestalten zur Verfügung. Es sind Werkstoffe, die durch ihre optisch und haptisch wahrnehmbare körperhafte Erscheinung zur Gruppe der „körperhaften Werkstoffe“² gehören.

Im Fach Textilarbeit/Werken wird mit so unterschiedlichen Werkstoffen wie textile Fäden und Draht, Flächen aus Papier, textilen Grundstoffen, Metallfolie und Blech, plastischen Werkstoffen wie Papiermaschee und Ton, Naturmaterialien und vorgefertigten Körpern aus Papier gestaltet.

Textile Fäden und Flächen

Die Vielfalt dieses Materials nach Oberflächenbeschaffenheit, innerem Aufbau, Farbe, Musterung, Stärke, Herkunft und Bearbeitungswiderstand ist annähernd unerschöpflich. Von Wolle über Sisalschnur, von Geweben zu Vliesstoffen reicht das Angebot, und auch nichttextile Fäden und Flächen wie Bast und Leder schließt es nicht aus.

Papier/Pappe

Auch dieser Werkstoff, unterschiedlich in Stärke, Oberflächenbeschaffenheit, Farbe und Bearbeitungswiderstand ist in großer Fülle im Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder vorhanden. Von Seidenpapier bis Zeitungspapier und Pappe reicht das Angebot.

Naturmaterialien

Nußschalen, Samen und Früchte, Kieselsteine, Straßensplitt, Zweige, Korke, Stroh, Blätter und vieles mehr können es sein. Sie sind zahlreich und vielgestaltig in der Umwelt der Kinder vorhanden und brauchen nur bewußt gemacht und entdeckt zu werden. Aufgrund ihrer je einmaligen Formgestalt können sie nachhaltig die Phantasie und die Freude der Kinder anregen.

Plastische Werkstoffe

Von Papiermaschee bis Ton gibt es eine Bandbreite formbarer plastischer Materialien. Sie sind teils gebrauchsfertig im Handel und können auch selbst angemengt werden.

Die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Werkstoffe ist sehr gut geeignet, die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler für die optisch und haptisch wahrnehmbare Gestalt, für die Aussagekraft und Gestalttendenz und die Bearbeitungsmöglichkeit zu verfeinern. Insbesondere durch den sinnvollen Wechsel zwischen den Material- und Tätigkeitsbereichen innerhalb einer Jahrgangsstufe ist die Steigerung des Wahrnehmens und Empfindens günstig zu beeinflussen. Jedoch birgt eine zu große Materialvielfalt innerhalb eines Werkstoffbereiches die Gefahr der Überfrachtung und Oberflächlichkeit in sich und verhindert das verweilende Betrachten und das erprobende und gestaltende Tun der Schüler. Eine bewußte Auswahl und Begrenzung der Werkstoffe im Hinblick auf die spezifischen Merkmale und die Aussagekraft für den Werk- und Gestaltungsprozeß ist die vom Lehrer in Verantwortung zu tätige didaktische Aufgabe. Die Bereitstellung der Materialien bedarf der langfristigen Planung und der Möglichkeit der Bevorratung in der Schule. Mit Hilfe der Eltern und Kinder und über die Beschaffung ggfs. von Abfallprodukten aus einschlägigen Handwerks- und Industriebetrieben ist die Grundausrüstung gut zu ergänzen.

Die Aufgabenbereiche, geordnet nach der Werkgestalt

Übersicht

	Flächiges Gestalten	Volumenhaftes Gestalten Formen	Bauen
1. Jahrgangsstufe	1. Gestalten mit Fäden 2. Freies Sticken 3. Arbeiten mit Stoffen/Applikation 4. Gebundenes Sticken 5. Werken mit Papier 6. Werken mit Naturmaterialien		
2. Jahrgangsstufe	1. Weben 2. Applikation in Verbindung mit freiem Sticken 4. Werken mit Papier 6. Werken mit Metall	5. Werken mit plastischen Stoffen	3. Handnähen

In der vorgestellten Übersicht sind die Aufgabenbereiche der 1./2. Jahrgangsstufe nach der typischen Erscheinungsform des werkhaften und bildnerischen Tuns, der Werkgestalt³ geordnet. Das werkhafte Gestalten verweist auf die Werkmittel: Werkstoff, Werkzeug und Werkverfahren, das bildnerische Gestalten auf die Stilmittel (bildnerische Mittel, auch Gestaltungsmittel) der Form (flächig und körperhaft), der Struktur/Textur und Farbe.

Gestalten in der Fläche

Der Schwerpunkt des gestaltenden Tuns in der 1./2. Jahrgangsstufe erstreckt sich auf das werkhafte und bildnerische Gestalten und Darstellen auf der Fläche. Das schließt nicht aus, daß einzelne Aufgabenstellungen, z. B. im Lernbereich: Gestalten mit Fäden und Werken mit Naturmaterialien in das volumenhafte Gestalten hineinragen.

Die Werkgestalt des Formens und Bauens ist mit je einer Aufgabenstellung vorgesehen. In dem gestaltenden Tun auf der Fläche, dem Fadenlegen, freien Sticken, der Applikation oder dem Werken mit Metallfolie, Papier und evtl. auch mit den Naturmaterialien hat das Fach Textilarbeit/Werken viele Gemeinsamkeiten mit der Kunsterziehung. Es knüpft an das vorhandene bildnerische Darstellungsvermögen des Kindes an, an seine Freude, sich mit Farbe auszudrücken und an der im Kind ausgeprägten Fähigkeit, Zeichen für Wirklichkeiten zu finden und zu erfinden. Durch Themen- und Aufgabenstellungen, die dem Erlebens- und Erfahrungsbereich der Kinder entnommen sind und durch erste betrachtende und beobachtende Tätigkeiten in der eigenen Bildaussage und der der Mitschüler, wird eine stärkere Ausformung und Differenzierung der Bildzeichen bewirkt. Themenstellungen, welche die Zuordnung der einzelnen Formbestandteile zu Figuren und zu Bildern und die An- und Einordnung in den Bildgrund zum bildnerischen Problem haben, erweitern und differenzieren das ordnende ästhetische Vermögen der Kinder. In diesen Differenzierungsprozeß, der sehr stark auch an das kognitive und emotionale Vermögen des einzelnen Kindes gebunden ist, schaltet sich das Fach Textilarbeit/Werken durch seine werkspezifischen und bildnerischen Zielsetzungen mit ein. Das Kind wird von Anfang an in die Auseinandersetzung und in die spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten körperhafter Werkstoffe (Struktur/Textur, vorgegebene Form) geführt.

Werkhaft bildnerisches Gestalten besteht also darin, die Auseinandersetzung mit den Werk- und Stilmitteln dem Entwicklungsstand der Kinder gemäß zu pflegen und zu fördern.

Das Gestaltungsvermögen der Kinder hinsichtlich der Farb- und Formgestaltung wird durch die werkspezifische Komponente der Struktur/Textur, durch die spezifische Formvorgabe, bzw. die Gestalttendenzen der Werkstoffe und das werkstoffspezifische Verfahren ergänzt, vertieft und erweitert. Auf diese Weise wirkt das Fach Textilarbeit/Werken an der Differenzierung der optischen und haptischen Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder mit, weitet ihren Blick und ihr Form-, Farb- und Materialempfinden wahrnehmbaren ästhetischen Phänomenen gegenüber. Ähnlich wie in der Kunsterziehung wird das Kind durch werkspezifische Aufgaben- und Themenstellungen aus dem Gefühls- und Erlebensbereich der Kinder zu werkhafte bildnerischem Gestalten angeregt.

Für die einzelnen Lernbereiche können somit die Werk- und Stilmittel ausgegliedert werden, die in Themen- und Aufgabenstellungen zu konkreten Lerninhalten einer Unterrichtszeiteinheit werden.

Beispiel

1. Jahrgangsstufe, LZ 1 Gestalten mit Fäden

Werkmittel

Werkverfahren:

Z. B. Faden legen, verknoten, überdrehen, aufdrehen

Werkstoff:

Fäden, Karton als Bildgrund, Kleister

Werkzeug:

Schere

Stilmittel

Textile Fäden in unterschiedlicher optischer und haptischer Qualität, z. B. dick – dünn

flauschig – glatt

matt – glänzend

weich – hart

Textile Fäden, die als körperhafte Linien die Möglichkeit in sich tragen, durch Linien- und Flächenkontraste und durch Farbkontraste eine Fläche bzw. eine Figur zu gliedern

Beispiel

2. Jahrgangsstufe, LZ 6 Werken mit Metall

Werkmittel

Werkverfahren:

Schneiden einer Form, prägen derselben

Werkstoffe:

Metallfolie, ein- oder mehrfarbig

Werkzeug:

Schere, Werkzeug zum Prägen, z. B. Kugelschreiber

Stilmittel

Materialspezifische Gliederung durch Prägen der Binnenfläche einer Form, z. B. Kreise, einer Figur, z. B. Engel, durch die bildnerischen Elemente von Punkt, Linie und Farbe;

oder

Gestalten einer Fläche durch ein Thema, z. B. die Hl. Drei Könige folgen dem Stern mit den o. g. bildnerischen Elementen und dem bildnerischen Problem der Darstellung von Menschen und Dingen, ihrer Beziehung im Bildaufbau und ihrer Einordnung in den Bildgrund

Die Aufgabenbereiche des *Webens* und die des *gebundenen Stickens* sind eigens herauszugreifen. Mit ihnen wird stärker das gebundene Gestalten angesprochen.

Im Aufgabenbereich des *Webens* bildet der Werk- und Gestaltungsprozeß eine Einheit, indem sich die elementare werkhafte Musterung der Fläche aus dem Werkprozeß, d. h. im Verkreuzen der Längs- und Quersfäden entwickelt. Eine einfache und strenge Ordnung der Fläche entsteht durch Flächen- bzw. Reihenummusterung. Das Lernziel in der 2. Jahrgangsstufe weist die Formulierung der Grunderfahrung für das Mustern der gewebten Fläche aus. Das Weben mit einfachen Hilfsmitteln ist Voraussetzung für dieses Lernziel. Soweit die Kinder nicht bereits durch vorschulische Erfahrungen diese Fähigkeit erworben haben, müßte sie bereitgestellt werden. In der neuen Aufgabe des *Webens* werden die Kinder angeregt, Musterungen aus dem Material heraus durch Kontraste zu entwickeln.

Beispiel

2. Jahrgangsstufe, LZ 1.1 Grunderfahrungen im Entwickeln von Webmustern

Werkmittel

Werkverfahren:

Stopf- und/oder Flechtweben

Werkstoffe:

Fäden textiler und nichttextiler Art, Stoffstreifen, Naturmaterialien

Werkzeuge:

Webgerät zum Aufspannen der Längsfäden und Hilfsgerät zum Einschieben bzw. -stopfen der Quersfäden, -streifen etc.

Stilmittel

Elementare werkhafte Musterung der Fläche durch das Verkreuzen der Längs- und Quersfäden; Steigerung der Musterung durch Materialkontraste, z. B. Fäden unterschiedlicher Stärke, Oberflächenbeschaffenheit oder durch Stoffstreifen und Naturmaterialien

In der Aufgabe des gebundenen Strickens muß der einfache Aufbau des Gewebes aus senkrechten und waagrechten verkreuzten Fäden erfaßt werden. Die Musterung des Gewebes erfolgt durch einfach geordnete senkrechte oder waagrechte Stiche, die den Ausdruck der textilen Grundfläche beleben und gliedern. Die Musterung kann aus dem Vorgang heraus entwickelt werden.

Beispiel

1. Jahrgangsstufe, LZ 4 Gebundenes Sticken

Werkmittel	Stilmittel
<i>Werkverfahren:</i> Gebundenes Sticken	Der textile Faden als körperhafte Linie, die durch Richtungsänderung und Veränderung der Größe zum gestaltenden Mittel wird;
<i>Werkstoffe:</i> Textile Fäden, leinebindiges, zählbares und grobes Gewebe	Ordnung in Reihengliederung, evtl. spiegelbildliche Anordnung
<i>Werkzeuge:</i> Schere, Sticknadel ohne Spitze	Kontrast durch Farbe, durch Struktur, durch größere und kleinere Abstände zwischen den Stichreihen

Volumenhaftes Gestalten – Formen

Auch diese Aufgabenstellung des *Werkens mit plastischen Stoffen* in der 2. Jahrgangsstufe weist auf vorschulische Erfahrungen der Kinder. Daß sich z. B. Plastillin verformen läßt und in der Bearbeitung dem Formwillen wenig Widerstand entgegengesetzt, ist den Kindern bekannt. Der Unterricht greift die Erfahrungen auf und differenziert sie in weiterführenden Aufgabenstellungen. Die bildnerische Bedeutung des plastischen Gestaltens besteht darin, daß die zur Darstellung gelangende Form von allen Seiten zu erfassen, und die Gestalt aus der Rundumsicht zu formen und auszuprägen ist. Ausgehend vom elementaren plastischen Körper, z. B. in der Gestalt der Kugel, erfährt die Form im Hinblick auf die Themenstellung, z. B. Kasperlkopf, eine Steigerung des Ausdrucks durch eingedrückte Höhlungen, z. B. Augen, Mund, und durch aufgesetzte Wölbungen, z. B. Augenbrauen und Nase. In besonderem Maße ist bei der plastischen Gestaltung der Tastsinn beider formender Hände und der Gesichtssinn angesprochen. In der tätigen Auseinandersetzung mit dem Werkstoff (evtl. Papiermaschee) und der Bildvorstellung differenziert und steigert der Schüler sein bereits vorhandenes Formgefühl und sein Empfinden für plastisches Gestalten. Er drückt sich in seiner Gestalt individuell aus.

Volumenhaftes Gestalten – Bauen

Auch für das Gestalten im Bereich dieser Werkgestalt bringt das Kind Erfahrungen aus dem Bauen mit einfachen Körpern und Bausteinen mit. Den Aufgabenbereich des *Handnäehens* in der 2. Jahrgangsstufe dieser Werkgestalt zuzuordnen, erscheint ungewöhnlich. Die besondere werkbildnerische Aufgabe dieses Lernbereichs besteht darin, flächige Formen (Schnittteile) zu entwickeln, sie in textilspezifischer Weise zu verbinden und einen Hohlkörper bzw. eine Hülle für einen gedachten Körper zu erhalten, z. B. Gewürzbeutelchen oder Raum für zwei Finger bei der Fingerpuppe. Das besondere Problem besteht in der „Konstruktion“ der Schnittform, der Stoffzugabe für die Verbindungsnaht und das Zusammennähen der Stoffteile durch einfache Naht. Diese Probleme stellen erhebliche Anforderungen an die Kinder. Deshalb ist der Umfang der gestellten Aufgabe insbesondere auf das Leistungsvermögen der Kinder abzustellen. Es ist auch möglich, die Schnittteile vorzugeben und mit den Kindern die Probleme des Zuschnitts (Nahtzugabe, doppelte Stofflage, materialsparender Zuschnitt) und des Handnäehens zu behandeln. Zusätzliche und kindgemäße Ausgestaltungsmöglichkeiten sollten in die Aufgabe einbezogen werden.

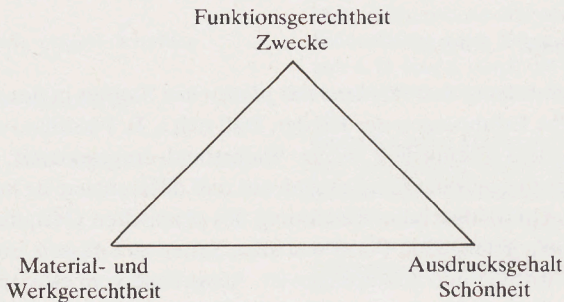
Die Struktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben

Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich werden konnte, stehen bei den einzelnen Aufgaben des flächigen und volumenhaften Gestaltens sehr unterschiedliche werkhafte und bildnerische Teilaufgaben an. Mit der Zunahme des Umfangs und der Komplexität der Aufgabenstellungen werden die Gestaltungsaufgaben aus dem werkhaften und bildnerischen Bereich um Probleme der Planung, der Funktion und Konstruktion erweitert.

Die Aufgabenstellungen nähern sich auf diese Weise mehr und mehr den Bedingungen, unter denen eine gute Gestalt hergestellt und beurteilt wird, der Funktionsgerechtigkeit, der Material- und Werkgerechtigkeit und des Ausdrucksgehalts oder der Schönheit.

In einem *Exkurs* soll an einem *Beispiel aus der Hauptschule* (5. Jahrgangsstufe) deutlich gemacht werden, wie die Bedingungen einer guten Gestalt in die Planung, Ausführung und Beurteilung eines Werkstückes eingehen.

Strukturmodell: Gute Gestalt



Die Analyse der Aufgabe des Maschinennähens der 5. Jahrgangsstufe ergibt den folgenden Sachverhalt:

- **Funktionsgerechtigkeit (Zwecke)**

Der gewählte Gegenstand, z. B. eine Tasche, hat die Grundfunktion zu erfüllen, Dinge aufzunehmen, sie zu schützen. Weitere Zwecke können von ihr gefordert werden, z. B. Dinge in bestimmter Größe und Form aufzunehmen, als Umhängetasche verwendet werden zu können etc. und gute Pflege- und Trageeigenschaften zu haben.

- **Material- und Werkgerechtigkeit**

Das Material ist so zu wählen, daß es die gewünschten Funktionen (Zwecke) bestmöglich erfüllen kann. Das Herstellungsverfahren ist dem Material und der Funktion gemäß zu wählen. Die Werkzeuge sind von der Art und Weise der Materialverarbeitung abhängig.

- **Ausdrucksgehalt, Schönheit**

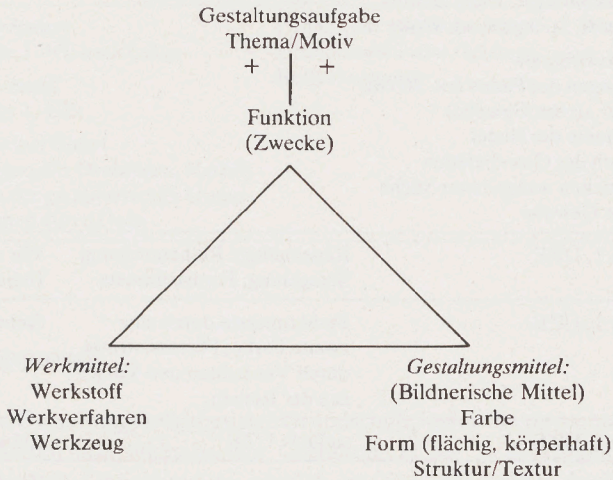
Die aus den Bedingungen und Wechselwirkungen der Funktions-, Material- und Werkgerechtigkeit gewonnene Form der Tasche kann die Merkmale guter Gestalt tragen.

Trotz der bisherigen Abgleichung mit dem Funktionspol läßt die Gestaltung der Tasche noch subjektive Formentscheidungen zu und auch zusätzliche subjektive Entscheidungen hinsichtlich der Schmuckgestaltung der evtl. textilen Oberfläche. Diese im Bereich der bildnerischen Mittel liegenden Gestaltungsmöglichkeiten sind aber so zu wählen, daß sie mit den funktionalen Bestimmungen des Werkstückes übereingehen und ihnen nicht zuwiderlaufen. Als Beispiel könnte der Stoffdruck genannt werden, der mit den bildnerischen Mitteln der Farb- und Formkontrastierung die Fläche gliedern und beleben könnte.

Neben dieser „ersten Dimension der Gegenstände und Beziehungen“⁴ von ihrer äußeren Gestalt her, ist die „zweite Dimension“ des Bedeutungsgehalts der Gegenstände und ihrer Beziehungen zu hinterfragen. Sie soll nicht Gegenstand der weiteren Erörterungen sein, da sie für die Thematik unerheblich ist.

Nach der strukturellen Erhellung der Dimensionen der guten Gestalt an einem Beispiel der Hauptschule sollen nun die inhaltlichen Strukturen gewählter Gestaltungsaufgaben aus der Grundschule dargestellt werden. Es ist die Aufgabe eines unterrichtenden Lehrers, die jeweilige inhaltliche Struktur seiner gewählten Gestaltungsaufgabe zu ermitteln und die Teilinhalte auszuwählen.

Modell zur Ermittlung der Inhaltsstruktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben



Das vorgestellte Modell weist auf die drei Dimensionen der Gestalt hin, auf

- die funktionale (Zwecke),
- die werkhafte (Werkmittel) und
- die bildnerische (Stilmittel).

Die genannten Dimensionen stehen in dynamischer Wechselbeziehung zueinander und sind in Abhängigkeit von der gewählten Gestaltungsaufgabe auch unterschiedlich zu gewichten, wie das bereits in der Interpretation der Aufgabenbereiche in Ziffer 5 deutlich werden konnte. Die dort angeführten Beispiele lassen auch deutlich werden, daß die in einer Gestaltungsaufgabe intendierten bildnerischen, werkhaften oder funktionalen Lernziele die Auswahl der Aufgabe und die Formulierung des Themas und das zu wählende Motiv bestimmen.

Einige Gestaltungsaufgaben sollen nun als Lernsequenzen aufgebaut und mit Hilfe des Modells strukturiert werden. Die vorliegende Lernsequenz ist als Beispiel aufzufassen. Es ist durchaus möglich, für die bildnerischen und werkhafte Teilaufgaben auch andere Folgen zu finden. Es bleibt die Aufgabe der Lehrkraft, die Lernsequenz in ihren Teilinhalten auszuweisen und sie in das unterrichtliche Geschehen einzubringen.

Begriffsklärung

*Die Gestaltungsaufgabe bezeichnet das Werkstück, das im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht und evtl. in einer Lernsequenz zu fertigen ist, z. B. „Wandbild“.

*Thema ist jener Teilinhalt, der innerhalb einer Lernsequenz für eine Unterrichtszeiteinheit oder Unterrichtseinheit ausgewiesen wird, z. B. „Mein Zaubervogel“.

*Mit Motiv wird die einzelne Figur bezeichnet, die zur Darstellung gelangt, z. B. „Der Vogel“.

Beispiel aus der 1. Jahrgangsstufe:

LZ 4.1 Erste Erfahrungen im Sticken mit einfachen, gewebegebundenen Stichen, waagrechte und senkrechte Stiche

LZ 4.2 Muster aus einfachen Stichen entwickeln

Gestaltungsvorschlag: Indianerband

Zeit	Werkmittel	Stilmittel	Thema
1. UZE	<p><i>Werkzeuge</i> Sticknadel ohne Spitze, Schere</p> <p><i>Werkstoff</i> Leinenbindiger, leicht zählbarer Stoff, Stickgarn od. Wolle</p> <p><i>Werkverfahren</i> Ablängen der Fäden (ca. 30 cm länger als das Gewebe) Einfädeln der Nadel Zählen der Gewebefäden Einsticken waagrechter Stiche in das Gewebe</p>	Vorderstiche als unterbrochene Linien (Beginn in der Mitte der Fläche); erste Stichreihe in einer gewählten Farbe	Der Vorderstich
2. UZE	siehe 1. UZE	Regelmäßige Reihenordnung Spiegelung; Formkontraste	Wir schmücken unser Indianerband
3. UZE	siehe 1. UZE	Farbkontraste durch eine zweite Farbe; Formkontraste durch Verdichten und Versetzen der Reihen;	Siehe 2. UZE
4. UZE	siehe 1. UZE	siehe 3. UZE	siehe 2. UZE
5. UZE	<p><i>Werkzeug</i> –</p> <p><i>Werkstoff</i> Anfangs- und Endfäden der Stichreihen</p> <p><i>Werkverfahren</i> Flechten der Stickfäden</p>	–	Wir flechten

Beispiel aus der 4. Jahrgangsstufe:

LZ 6.1 Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen.

Zeit	Werkmittel	Stilmittel	Thema
1. UE	<p><i>Werkzeuge</i> Blechscher, Nägel, Hammer, Feile, Dämmplatte</p> <p><i>Werkstoffe</i> Dünnes Aluminiumblech, Draht</p> <p><i>Werkverfahren</i> Freier erkundender Umgang mit Material und Werkzeugen; z. B. Hämmern, schneiden, graten, feilen</p>	Erkunden der Ausdrucks- und Umgangsqualitäten des neuen Materials; freie Gestaltungsversuche aus dem Material heraus, z. B. Filigranarbeiten durch Hämmern	Wir sind Goldschmiede

Gestaltungsaufgabe zum LZ 6.1: Windspiel

Zeit	Werkmittel	Stilmittel	Thema
2. UE	<i>Werkzeuge</i> siehe 1. UE	Schneiden von neuen geometrischen Grundformen, z. B. Kreise, Quadraten, Mustern der Binnenfläche durch das bildnerische Element des Punktes, unterschiedliche Gliederung der neun Grundformen	Windspiel
	<i>Werkstoffe</i> siehe 1. UE		Windspiel
	<i>Werkverfahren</i> Schneiden, Gratzen, Punzieren		
3. UE	<i>Werkzeuge</i> siehe 1. UE und Zange	Ordnen der geometrischen Grundformen zum Gehänge; Reihenordnung	Windspiel
	<i>Werkstoff</i> siehe 1. UE		
	<i>Werkverfahren</i> Biegen der Drahtösen, Verbinden der geometrischen Grundformen durch Ösen		

Der Gestaltungsprozeß

Die vorgestellten Gestaltungsaufgaben der Grundschule lassen die elementaren Ausgangssituationen werkhaften und bildnerischen Gestaltens in der 1./2. Jahrgangsstufe und ihre Steigerung in der 3./4. Jahrgangsstufe deutlich werden. Das Kind bedarf zur Entwicklung seiner bildnerischen und werkhaften Fähigkeiten dieser Situationen, in denen es im Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen und motiviert durch den Reiz des Materials, des Themas oder der Aufgabe den Gestaltungsprozeß aufnimmt.

Aktionsformen des werkhaft-bildnerischen Gestaltungsprozesses

Planung, Herstellung und Auswertung sind Aktionsformen des Gestaltungsprozesses. Ihr didaktisches Ineinander und ihre Verknüpfung innerhalb des Prozesses lenken ihn und machen ihn fruchtbar. Der Lehrplan verweist auf diese strukturierenden Momente des Unterrichts, wenn er schreibt, daß die Kinder lernen sollen, „planvoll, sorgfältig und ausdauernd zu arbeiten“, Freude am gestalterischen Tun zu gewinnen und durch „Betrachten der Werkstücke“ die eigene und fremde Arbeit schätzen zu lernen. Die Akzentuierung der drei Schritte im Werk- und Gestaltungsprozeß ist abhängig von der Gestaltungsaufgabe, aber auch im Blick auf den Entwicklungsstand der Kinder unterschiedlich. Bezogen auf die Kinder der 1./2. Jahrgangsstufe wird deutlich, daß ein Planungsverhalten, das ja vorausschauendes Denken fordert, der Spontaneität des Zugriffs einem Material, einem gestellten Thema oder einer Aufgabe gegenüber unangemessen ist und einem schöpferischen, kreativen Gestalten aus persönlichem, affektiven Betroffensein entgegensteht. Die Themenstellung, den Werk- und Gestaltungsprozeß und die erforderlichen Arbeitsmittel zu planen und trotzdem den Zugang zur Aufgabe und den Verlauf offen zu konzipieren, ist vorbereitende, planende Tätigkeit der Lehrkraft. Es ist Aufgabe, die Kinder situations- und themengemäß steigernd in die Planung der Arbeitsschritte hineinzunehmen, doch immer im Blick ist zu behalten, daß Phasen der Planung und des freien, spielenden, erkundenden und erprobenden Umgangs einander sinnvoll ablösen und ergänzen müssen. Das gilt insbesondere für die

Phasen des Unterrichts, in der die Kinder für das Material und seine werkhafte-bildnerischen Möglichkeiten sensibilisiert werden sollen. Jedes Material besitzt typische optische und haptische Merkmale, die zu einer spezifischen Bearbeitung herausfordern bzw. sich bildnerisch nutzen lassen. Um die Be- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erfassen, bedarf es der Auseinandersetzung mit dem Material, anfänglich ohne, späterhin mit Werkzeugen und in Werkverfahren. Der Lehrplan weist in seinen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung immer wieder solche Phasen aus. Sie sind am geeigneten didaktischen Ort vielfältig einzusetzen.

Die Auswertung im Sinne der Werkbetrachtung ist konstituierendes Moment eines jeden auf Erleben und Erkennen gerichteten Unterrichts im Sinne der Zielsetzung des Faches. Den Intentionen des Faches kann der Unterricht aber nur gerecht werden, wenn die genannten Aktionsformen sich nicht in einem Nacheinander vollziehen, sondern im Unterrichtsvollzug einander ergänzen und sich gegenseitig befruchten. Was wäre ein Prozeß der Herstellung, in dem nicht affektiv und kognitiv geleitete Reflexion im Sinne des Wortes „widerspiegeln“ den Vorgang begleiten würde. Im Sinne einer begleitenden Betrachtung während des Hervorbringens der Gestalt müssen Wahrnehmen und Empfinden, Denken und Verstehen, Werten und Handeln verbunden werden. Dabei wird nicht einer Theoretisierung des Unterrichts durch Reflexion und der Geschwätzigkeit der Kinder das Wort gesprochen. Es ist vielmehr ein Prozeß der Integration, der angesprochen wird. Denken, handeln und sprechen und der Prozeß der Ausgliederung des Erlebten, Erfahrenen und Erkannten in das Bewußtsein der Kinder bilden eine Einheit.

Werkhaft-bildnerische Motivationen zum Gestaltungsprozeß

Faktoren⁵, die werkhafte und bildnerische Motivationen beim Schüler auslösen, können für die methodische Gestaltung der unterrichtlichen Begegnungsphase und für die gestaltende Auseinandersetzung mit der Aufgabe genutzt werden. Sie sollen deshalb hier aufgezeigt und durch Beispiel belegt werden.

● *Materiale Anlässe für werkhafte-bildnerische Motivationen*

erwachsen aus jenen Situationen, in denen das Kind auf neue, interessante, reizvolle und unbekanntere Materialien und Werkzeuge stößt und sich in einer mehr oder weniger spielerisch erkundenden und die Möglichkeiten erprobenden Auseinandersetzung mit ihnen einläßt. Es kann der Reiz des Materials sein oder der des Werkzeugs, der diese Auseinandersetzung initiiert und im Kind das Bestreben weckt, sich mit ihnen vertraut zu machen.

Im Beispiel aus der 4. Jahrgangsstufe, LZ 6.1 „Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen“, 1. Unterrichtseinheit (siehe Lernsequenz), ist der materiale Anlaß zur werkhafte-bildnerischen Motivation genutzt.

Der Anlaß, werkhafte-bildnerisch tätig zu werden, kann aber auch aus dem Bedürfnis erwachsen, tätig sein zu wollen, mit Material und Werkzeug in einem Werkverfahren umgehen zu wollen.

Im Beispiel aus der 1. Jahrgangsstufe, LZ 4.1 „Erste Erfahrungen mit einfachen, gewebegebundenen Stichen: waagrechte und senkrechte Stiche“, 1. Unterrichtszeiteinheit (siehe Lernsequenz) ist der Anlaß, tätig sein zu wollen zur werkhafte-bildnerischen Motivation genutzt.

● *Emotionale Anlässe für werkhafte-bildnerische Motivationen*

Es sind Erlebnisse, schöne und aufregende, die das Gefühl des Kindes besonders ansprechen und es veranlassen, sie bildnerisch auszudrücken, sich mitzuteilen und sie auch zu verarbeiten. Sie werden insbesondere in der 1./2. Jahrgangsstufe bei der bildhaften Gestaltung in der Fläche genutzt. Lieblingstiere werden zum Thema bzw. Motiv gewählt, aber auch die

Hexe und Wunschvorstellung hinsichtlich eines Faschingskostüms. Bindungen an Personen und Dinge sind emotionale Anlässe werkhaf-bildnerischer Motivation, wenn es um Werkstücke geht, die z. B. für jene Personen zu fertigen sind; ein Geschenk für die Mutter, ein Werkstück für den eigenen Gebrauch, für eine Familienfeier.

Die emotionale Komponente ist insbesondere in der Grundschule für jede Art der Motivation zu nutzen und sie muß sorgfältig von der Lehrkraft in den Unterrichtsverlauf eingeplant werden.

Im Beispiel aus der 1. Jahrgangsstufe, LZ 4.1 „Erfahrungen im Sticken mit einfachen, gewebegebundenen Stichen; waagrechte und senkrechte Stiche“ (siehe Lernsequenz), 2. Unterrichtszeiteinheit, ist der emotionale Anlaß zur werkhaf-bildnerischen Motivation genutzt.

● Sachliche Anlässe für werkhaf-bildnerische Motivationen

Sie gehen von Sachgegebenheiten aus, vom Streben nach Sach- und Funktionserkenntnis und bewirken werkhaf-bildnerische Aktivitäten.

Im Beispiel aus der 4. Jahrgangsstufe, LZ 6.1 „Ein einfaches Werkstück aus Blechstreifen herstellen“ (siehe Lernsequenz), 2. Unterrichtseinheit, ist der sachliche Anlaß in Verbindung mit dem emotionalen zur werkhaf-bildnerischen Motivation genutzt.

Literaturhinweise

- Bleckwenn, Ruth: Textilgestaltung in der Grundschule. Limburg 1980
 Böhm, Walter: Neues Werken in der Grundschule. Ansbach 1975
 Denker, Johann: Kunstunterricht in der Grundschule. Verlag Isensee, 3. Aufl. 1976
 Drescher, Heidrun (Hrsg.): Handarbeit/Textilarbeit, Regensburg 1980
 Kaul, Willi: Werkunterricht und Technik. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band II/3. Berlin 1967
 Klöckner, Karl: Werken und plastisches Gestalten. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band II/1. Berlin, 2. Aufl. 1969
 Mahler/Selzle (Hrsg.): Lehrplan für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Band 3. Donauwörth 1980
 Meyer/Ehlers, G.: Textilwerken. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band II/4. Berlin 1967
 Röttger, Ernst: Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln, Band 1–5, Ravensburg
 Sandtner, Hilda: Schöpferische Textilarbeit. Donauwörth 1975
 Stamm, M./Strohmeier, A.: Beispiele zur Textilgestaltung. Paderborn 1977
 Ullrich/Klante: Technik im Unterricht der Primarstufe. Ravensburg
 Wessels, Bodo: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn 1969

Zeitschriften:

- Textilstunde. ALS Verlag, Frankfurt a. M., hrsg. v. H. Elsner
 Die Werkstunde. ALS Verlag, Frankfurt a. M., hrsg. v. W. Pils
 Textilarbeit und Unterricht mit der Beilage „Textilarbeit + Unterricht“, hrsg. v. Beyer/Kafka, Hohengehren
 Textiles Gestalten. Wolfenbüttel, ab 1965, hrsg. v. Chr. Taday
 Die Werkaufgabe. Wolfenbüttel, seit 1960, hrsg. v. O. Mehrgardt
 Handarbeit und Hauswirtschaft. Ansbach
 Ans Werk. Neuwergemeinschaft e. V., Darmstadt

Anmerkungen

- 1 nach Wessels, Bodo: Die Werkerziehung. a. a. O.
- 2 Klöckner, Karl: Werken und plastisches Gestalten. a. a. O. S. 29
- 3 Klöckner, Karl: ebd., S. 29
- 4 Beyer/Kafka: Zeitschrift Textilarbeit + Unterricht, Heft 3, 1973, S. 83
- 5 nach Denker, Johann: Kunstunterricht in der Grundschule. a. a. O. S. 18

SPORT

SPORT

1. Ziele und Aufgaben

Der Sportunterricht soll die Leistungsfähigkeit und Widerstandskraft des Kindes im Rahmen einer harmonischen Gesamtentwicklung fördern sowie möglichen Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen vorbeugen bzw. sie beheben. Er geht vom elementaren Bewegungsbedürfnis der Grundschul Kinder aus und steigert Bewegungsfähigkeit und Bewegungsfreude. Er vermeidet übertriebenes Leistungsstreben und bemüht sich, jedem Kind Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Er regt zu sportlicher Betätigung auch außerhalb der Schule an. Die Notwendigkeit, sich in die Gemeinschaft einzuordnen, Regeln anzuerkennen und sich gegenseitig zu helfen, gibt den Kindern wesentliche Anstöße zu partner- und gemeinschaftsbezogenem Handeln. Zur Vermeidung von Unfällen wird im gesamten Unterricht zu sicherheitsbewußtem Verhalten angeleitet.

2. Hinweise zum Unterricht

Um die Wahrnehmung, Vorstellung und Ausführung von Bewegungen zu entwickeln, genügt das freie Spielen der Kinder nicht; es muß durch planvolle Bewegungsaufgaben und vorgegebene Lern- und Spielsituationen weitergeführt werden.

Die meß- und bewertbaren Leistungen dürfen nicht alleiniger Maßstab der Schülerbeurteilung sein; vielmehr

sind in pädagogisch vertretbarem Umfang Leistungsbe reitschaft, Einsatzwille, Verhalten in der Gemeinschaft und körperliche Veranlagung des Schülers mit zu sehen.

Der Lehrplan ist für die 1. und 2. Jahrgangsstufe nach Lernbereichen, für die 3. und 4. Jahrgangsstufe nach Sportarten gegliedert. Trotzdem soll der Lehrer eine bereichs- bzw. sportartübergreifende Unterrichtsgestaltung anstreben. Die Abfolge der Lernziele und -inhalte innerhalb der Jahrgangsstufen ist nicht verbindlich. Die mit einem Stern (*) gekennzeichneten Lernziele und -inhalte sind der dritten und vierten Unterrichtsstunde in den Jahrgangsstufen 3 und 4 vorbehalten.

Wo die äußeren Gegebenheiten es zulassen, muß Unterricht im Schwimmen erteilt werden. Die Sportarten Eislauf, Rodeln und Skilauf erfordern Übungsmöglichkeiten in Schulnähe, sportartgerechte Ausrüstung und fachlich qualifizierte Lehrer. Kann der Unterricht im Schwimmen oder in den Wintersportarten erst in der 3. oder 4. Jahrgangsstufe beginnen, so müssen die Lernziele und -inhalte der vorangehenden Jahrgangsstufen mitberücksichtigt werden.

Der Anhang enthält Vorschläge für Bewegungsübungen, die im täglichen Unterricht regelmäßig durchzuführen sind, sowie einen Lehrplan für den Sportförderunterricht.

Übersicht

1./2. Jahrgangsstufe
1. Grundeigenschaften der Bewegung
2. Grundfertigkeiten und -kenntnisse
3. Spielen und Spielverhalten ohne Partner mit Partner mit und in der Gruppe

3./4. Jahrgangsstufe
1. Gerätturnen: Sachgemäßer Umgang mit Turngeräten Einfache Übungen und Übungsverbindungen
2. Gymnastik und Tanz: Gymnastik mit Handgeräten Einfache Tanzschritte, -figuren* und -formen*
3. Leichtathletik: Lauf Weitsprung (Einführung) Hochsprung (Einführung)* Ballweitwurf
4. Schwimmen: Baderegeln und Sicherheitsbestimmungen Brustschwimmen Einfache Sprünge Tauchen* Kraul- oder Rückenschwimmen (Einführung)* Grundfertigkeiten des Rettungsschwimmens*
5. Spiele: Basketball, Fußball und Handball (technische und taktische Grundlagen, Spiel mit vereinfachten Regeln)
6. Wintersport: Grundschule des Eislaufs, Rodelns und Skilaufs

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. UND 2. JAHRGANGSSTUFE	
1. Grundeigenschaften der Bewegung	
1.1 Erfahren vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten des Körpers	<p>Verschiedene Bewegungsmöglichkeiten, z. B. der Hand, des Armes, des Fußes</p> <p>Unterschiedliche Bewegungen ausführen, z. B. beugen und strecken, drehen und kreisen; klein, groß, breit, schmal werden; sich langsam und schnell bewegen</p> <p>Eine Bewegung in ihrem Verlauf verändern</p>
1.2 Anstreben einer guten Haltung — Verbessern der Beweglichkeit; Kräftigung	<p>Bewegungsaufgaben zur Entwicklung einer guten Haltung, z. B.</p> <p>Unterschied zwischen steifer und beherrschter, gespannter und entspannter Haltung spüren</p> <p>Spiel- und Übungsformen:</p> <p>Schultergürtel und Arme, z. B.</p> <p>„Hals lang, Schultern breit!“ beim Sitzen, Laufen, Hüpfen, Springen, Hängen;</p> <p>Brustseite dehnen, Rückseite kräftigen, Gelenke beweglich machen;</p> <p>Ballweitwürfe, Wurfspiele, Zieh- und Schiebekämpfe</p> <p>Wirbelsäule, z. B.</p> <p>Beweglichkeit erproben: strecken, drehen, beugen, kreisen usw.;</p> <p>Zusammenhänge zwischen der Bauch- und Rückenmuskulatur und der Haltung der Wirbelsäule erfahren</p> <p>Beine und Füße, z. B.</p> <p>nach Bewegungsvorstellungen mit den Zehen spreizen und greifen und den Fuß abrollen;</p> <p>im Sitzen Spreiz- und Greifübungen für die Zehen mit verschiedenen Materialien;</p> <p>Hüpf- und Sprungspiele, Staffeln</p>
1.3 Sich ausdauernd und schnell bewegen	<p>Spiel- und Übungsformen:</p> <p>Ausdauer, z. B.</p> <p>Minutenläufe, Streckenläufe, Dreiecksläufe, Geländeläufe bis zu 8 Minuten;</p> <p>Aufgaben zur Entwicklung der Laufausdauer</p> <p>(Unkontrolliertes Rundenlaufen vermeiden!)</p> <p>Gespräch über den gesundheitlichen Wert von Ausdauerübungen</p> <p>Schnelligkeit, z. B.</p> <p>Läufe bis zu 50 m in Form von Verfolgungs- und Vorgabeläufen, Gruppenläufen, Massenwettläufen, Nummernwettläufen und Staffeln</p> <p>Starten aus verschiedenen Ausgangsstellungen bzw. auf hörbare und sichtbare Zeichen</p> <p>Spiele</p> <p>(Achten auf ausreichende Pausen; Pulskontrolle!)</p>
1.4 Sich gewandt und geschickt bewegen	<p>Spiel- und Übungsformen, z. B.</p> <p>Üben an Kleingerätebahnen mit Stäben, Seilen, Reifen, Bällen, schräg gespannten Zauberschnüren;</p> <p>Zonen- und Zielspringen;</p> <p>Zielwürfe und Zielwurfspiele;</p> <p>Einfache Ballspiele</p>

1. und 2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2. Grundfertigkeiten und -kenntnisse	
2.1 Bewegungsgrundformen unter wechselnden Bedingungen richtig anwenden	
— Gehen	<p>Gehen, z. B. vorwärts mit kleinen und großen Schritten, auf den Fußballen, den Fersen, mit Heben und Drehen der Knie, in der Hocke und im Zehengang; Gehen rückwärts und seitwärts (Auf das Abrollen über den flachen Fuß bis zum Fußballen hinweisen!)</p> <p>Gleichgewichtsübungen, z. B. Gehen vor- und rückwärts auf einem Seil, über umgedrehte Langbänke, niedere Übungsschwebelbalken, Rundbalken; kleinen Hindernissen ausweichen, einbeinig in und aus Reifen hüpfen</p>
— Laufen	<p>Bei Spielen und freiem Laufen unterschiedliche Laufsituationen meistern</p> <p>Laufen nach vorgegebenem Rhythmus</p> <p>Lauftechnik: Bewegungsaufgaben, die zum richtigen Bewegen der Füße, Arme und zum Knieheben führen; Laufen im Gelände auf Treppen und über Kastentreppen (Schüler auf richtiges Atmen aufmerksam machen!)</p>
— Springen	<p>Aus dem Stand, z. B. ein- oder beidbeinig über Linien, kleine Hindernisse, in und aus Reifen, auf Markierungen springen; Streck- und Hocksprünge vom Kastendeckel und über kleine Hindernisse</p> <p>Einbeinige Sprünge aus dem Laufen, z. B. über niedere Hindernisse springen; Hüpfstaffeln und Reifenspringen; Steigesprünge, Schrittsprünge; Zonenspringen</p> <p>Mit und ohne Absprunghilfe springen; aus einem Absprungraum springen</p>
— Fangen	<p>Einfache Spiele und Staffeln</p> <p>Richtiges Ballaufnehmen und Fangen</p>
— Werfen	<p>Verbessern der Wurfkraft und Wurftechnik, z. B. durch Zielwurfspiele (Hierbei keine Schlagbälle verwenden; Verletzungsfahr!)</p> <p>Mit Schlagbällen weit werfen</p> <p>Richtige Wurfbewegung</p>
— Klettern und Hangeln	<p>An Kletterstangen, Tauen, Leitern, an der Sprossenwand, am Barren und am Reck (Keine Tiefsprünge von Klettergeräten!)</p>
— Schaukeln und Schwingen	<p>Schwingen an Geräten, von Gerät zu Gerät, über Geräte hinweg oder auf sie hinauf (Auf richtiges Greifen achten!)</p>
<p>— Drehen und Rollen</p> <p>am Boden: Rollen um die Körperlängsachse Rückenschaukel Rolle vorwärts auf der schiefen Ebene</p>	<p>Erleichtern der Grundformen durch Verwenden von Lernhilfen, z. B. Kastenoberteile, Sprungbretter (Für alle Rollbewegungen am Boden Turnmatten verwenden; keine Weichbodenmatten! Auf richtiges Fallen achten!)</p>

1. und 2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
am Barren und an den ruhighängenden Ringen: Drehen vom Stand vorlings in den Stand rücklings und umgekehrt	Üben in Dreiergruppen mit Partnerunterstützung rechts und links
am Barren, Stufenbarren oder Reck: Pendeln im beidbeinigen Kniehang, Absenken über den flüchtigen Handstand zum Hockstand	Üben in Dreiergruppen mit Partnerunterstützung rechts und links
— Stützen	Stützbewegungen, z. B. am Boden, auf und über Hindernisse; Vierfüßlergang vorlings und rücklings; Hockwenden über die Langbank
2.2 Mit Sportgeräten umgehen lernen	Geräte gemeinsam auf- und abbauen; über die richtigen Bezeichnungen sprechen
2.3 Unfallursachen erkennen und vermeiden	Auf Gefahren aufmerksam machen, zum Mitbeobachten anregen; Hinweise für Verhalten, z. B. im Umkleideraum, im Waschraum, in der Halle und auf dem Sportplatz
2.4 Gewöhnen an richtiges Verhalten im Schwimmbad	Einführen in die Baderegeln und das Verhalten im Schwimmbad vor dem ersten Besuch; Einweisen in Unfallverhütungsmaßnahmen
— Baderegeln, Sicherheitsmaßnahmen	
2.5 Hygienische Maßnahmen verstehen	Gründliches Waschen, Duschen, Desinfizieren usw.
2.6 Erste Erfahrungen im Wasser	Vom „Problem“ Wasser ablenken, z. B. gemeinsam mit anderen ins hüft- bis brusttiefe Wasser gehen; vor- und rückwärts gehen oder laufen, im Kreis gehen, die Hände wie ein „Paddel“ benutzen; mit schwimmenden Gegenständen spielen
— Freies Bewegen im Wasser	Kleine Spiele und Staffeln im Wasser
— Ausatmen im Wasser	Spiele erfinden lassen z. B.: Versuchen, ein Loch ins Wasser zu blasen, einen schwimmenden Gegenstand über die Wasseroberfläche zu blasen; Eintauchen des Kopfes, z. B. das Gesicht aufs Wasser legen, ins Wasser ausatmen
— Öffnen der Augen unter Wasser	Den Partner unter Wasser ansehen; unter Wasser liegende Gegenstände ergreifen und herausholen (Aus Sicherheitsgründen anfangs nur mit Partner tauchen!)
— Erfühlen der Auftriebskraft des Wassers	Versuchen, einen schwimmenden Gegenstand unter Wasser zu drücken; im Schwebesitz weiterwandern; Hockschwebe mit Umfassen der Knie; schwimmender Kreis Versuchen, sich durch Ausatmen auf den Boden zu setzen (Nur mit Partner!)

1. und 2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.7 Fähig werden, sich im Wasser fortzubewegen	
— Tauchen im brusttiefen Wasser	<p>Unter einem Gegenstand durchtauchen und ihn mit dem Kopf hochheben; auf ein Ziel hintauchen; Tauchzug (Bei allen Tauchubungen sollte der Tauchende von einem Partner beobachtet werden!)</p>
— Gleiten im brusttiefen Wasser	<p>Passives Gleiten, z. B. Partner in Brust- oder Rückenlage durchs Wasser schieben oder ziehen Spiele</p>
— Schwimmen	<p>Aktives Gleiten, z. B. in Strecklage nach Abstoß von der Beckenwand oder vom Beckenboden auf ein Ziel zugleiten oder über einen Gegenstand hinweggleiten; Vorwärtsbewegung durch Beinschlag unterstützen</p> <p>Vorübungen zum Brustschwimmen: Beinbewegung zuerst an Land erklären, vormachen und üben lassen; Schwebesitz an der Treppe, Schwimmbrett, mit Partnerhilfe</p> <p>Armbewegung zunächst ohne, später mit Ausatmen in das Wasser; anfangs auch mit Auftriebshilfe üben</p> <p>Zusammenspiel von Arm- und Beinbewegung: Aus dem Abgleiten von der Treppe oder dem Beckenrand zu einem Partner schwimmen, Abstände stetig vergrößern; zuerst ohne, dann mit Beachten der richtigen Atmung</p> <p>Brustschwimmen: Im brusttiefen und gegebenenfalls tiefen Wasser über Eck, eine Querbahn, eine Langsbahn schwimmen; Unterstützung durch Rettungsstange im Abstand von 1 bis 2 m 20 bzw. 25 m Streckenschwimmen versuchen</p>
2.8 Auf dem Eis sicher gleiten und anhalten	<p>Anschieben lassen und allein an der Bande weitergleiten; nach einigen Anlaufschritten beidbeinig gleiten</p> <p>Richtungsänderungen beim Gleiten, z. B. an der Bande oder mit Partner Kantenwechsel im Stand; nach einigen Schritten Anlauf beidbeinig mit Kantenwechsel gleiten; Schlanglinien laufen</p> <p>Bremsen und Anhalten, z. B. halber Pflug, Pflug oder Hockey-Stop</p> <p>Mit Partnerhilfe auf einem Bein gleiten; beidbeinig gleiten, auf einem Bein weitergleiten; Anlauf und einbeiniges Weitergleiten; rechts und links im Wechsel abstoßen und gleiten</p>
2.9 Sich auf öffentlichen Eisplatzen richtig verhalten	<p>Schlittschuhe richtig anlegen, Abtrocknen der Kufen, Anlegen von Schonern usw.</p> <p>Sprechen über richtiges Fallen und Aufstehen</p> <p>Einprägen wichtiger Verhaltensregeln</p>
2.10 Den Schlitten unter einfachen Bedingungen beherrschen	<p>Gespräch über Sicherheitsmaßnahmen beim Rodeln</p> <p>Sitzend, liegend über leicht geneigte Hänge abfahren; mit zusammengekoppelten Schlitten abfahren (Auf ausreichenden Auslauf achten!)</p> <p>Verschiedene Möglichkeiten des Bremsens und Anhaltens erproben</p> <p>Fahren von Kurven, Umfahren von Hindernissen; Verändern der Richtung durch einseitiges Bremsen mit dem Fuß oder der Hand, durch Gewichtsverlagerung oder durch Korperschwingung</p>

1. und 2. Jahrgangsstufe

Lernziele/Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
2.11 Erste Bewegungserfahrungen auf Skiern	<p>Bewegen im ebenen Gelände, z. B. mit angeschnallten Skiern ohne und mit Stöcken gehen, laufen und gleiten; richtig fallen, aufstehen mit und ohne Stockhilfe; Umtreten um die Skienden und Skispitzen; Bogentreten in der Ebene; Wenden</p> <p>Diagonalschritt ohne und mit Stöcken üben; Parallelschritte anlegen; Kleine Wanderungen, Pendelstaffeln</p> <p>Aufsteigen und Wenden am Hang: Am flachen Hang oder in der Mulde Grätenschritt und Treppenschritt üben; Wenden berg- und talwärts nach beiden Seiten</p> <p>Abfahren in der Falllinie nach Bewegungsaufgaben</p>
2.12 Richtungsänderungen durchführen	<p>Aus der Spur treten, wieder zurück treten, die Spur wechseln Bogentreten, auch im Slalom</p>
— Befahren von Bodenformen	<p>Anfangs ohne Richtungsänderung Bodenformen befahren, später durch Belastungswechsel und Drehen der Ski Richtung ändern</p>
— Pflug und Pflugbogen	<p>Als „Schneepflug“ durch eine in der Falllinie gesteckte Gasse fahren (Cleitpflug) Bremsen (Bremspflug) und fahren im Wechsel Am Ende einer Fahrt in der Falllinie auspflügen und halten Durch Beindrehen und Belastungswechsel die Fahrtrichtung ändern (Pflugbogen)</p>
2.13 Unfallursachen beim Skilaufen erkennen und vermeiden	<p>Über angemessene Kleidung, sichere Ausrüstung (z. B. Bindung) und richtiges Verhalten auf der Piste sprechen</p>
3. Spielen und Spielverhalten	
3.1 Spielen ohne Partner	<p>Raubbegriffe darstellen, z. B. eckig, geradlinig, rund</p> <p>Einfache Bewegungen, z. B. langsam, schnell, mit und ohne Unterbrechungen ausführen</p> <p>Spielweise und Klangcharakter einzelner Instrumente darstellen, z. B. kurze, verhallende, lauter und leiser werdende Klänge</p> <p>Tiere, Handwerker, Fahrzeuge usw. nachahmen</p> <p>Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten mit Gegenständen erkunden</p>
3.2 Sich auf einen Partner einstellen und auf ihn Rücksicht nehmen	<p>Spielformen mit und ohne Ball, z. B. Fangspiele, Nachahmungsspiele, Paarläufe, Partnersuchspiele</p>
3.3 Die Gruppe als Spielgemeinschaft kennenlernen	<p>Gruppenwettläufe und Staffeln mit wechselnden Grundformen</p> <p>Einfache Spiele ohne und mit Ball</p>
3.4 Den Spielgedanken erkennen und Spielregeln einhalten	<p>Kleine Spiele und Staffeln ohne und mit Ball</p> <p>Spiele über Spielreihen einführen</p> <p>Die Kinder immer wieder von der Notwendigkeit fairen Spielens, Gewinnens und Verlierens überzeugen</p>

ANHANG
Bewegungsübungen

1. Vorschläge zum Verbessern der Atmung

- Tief einatmen, kräftig ausatmen. Beim Einatmen soll sich der Brustkorb dehnen.
- Tief einatmen, dabei den ganzen Körper strecken. Kräftig ausatmen, dabei in die Hocke gehen.
- Tief einatmen, dabei ein Buch so hoch wie möglich heben. Kräftig ausatmen, dabei das Buch vor sich auf den Boden legen.
- Einatmen, der Lehrer zählt bis 3, 4, 5...; ebenso lang ausatmen.
- Kräftig durch die Nase einatmen, kurz den Atem anhalten, durch den Mund mehr und länger ausatmen; nach dem Ausatmen kurz die Luft anhalten. Mit zwei oder drei Atemzügen beginnen, später auf 10 Atemzüge erweitern.
- Hände im Sitzen auf den Bauch legen, gegen den Widerstand der Hände einatmen, in Verbindung mit Zählen ausatmen.
- Schultern soweit wie möglich nach hinten nehmen, so daß sich beide Schulterblätter nähern.
- Hände auf dem Rücken falten, Arme auf dem Rücken verschränken.
- Von oben oder von unten an die Schulterblätter greifen.
- Arme in Hochhalte; gleich- und wechselseitig nach hinten federn.
- Arme in Nackenhalte; abwechselnd gebeugt und gestreckt nach hinten führen.

2. Vorschläge zur Kräftigung der Muskulatur

Hand-, Arm- und Schultermuskulatur:

- Arme in die Vorhalte bringen, Greifübungen mit den Fingern ausführen.
- Beide Hände mit gespreizten Fingern gegeneinander drücken und wieder lockern.
- Die lockeren Hände im Handgelenk kreisen.
- Fingerspitzen beider Hände einhaken, fest auseinanderziehen und wieder lockern.
- „Garnwickeln“
- Den Körper aus dem Sitz hochdrücken und wieder senken.
- Arme nach vorne, zur Seite, nach oben, nach unten stoßen (Luftboxen).
- Schultern gleich- und wechselseitig heben und senken.
- Schulterrollen vorwärts und rückwärts.
- Trichterkreisen der Arme vorwärts und rückwärts, in Schlaghalte und Seithalte.
- Achterkreisen mit einem Arm oder mit beiden Armen.
- Hände im Wechsel über dem Kopf und hinter dem Rücken zusammenklatschen.

Rumpfmuskulatur:

- im Sitzen:
- Beine anheben, anhocken, strecken und wieder senken.
 - Gegenstand (z. B. Federmäppchen) zwischen die Füße klemmen, Beine anhocken, strecken, senken.
 - Beine anheben, strecken, Scherbewegungen ausführen.

im Stehen:

- Handwerkliche Tätigkeiten nachahmen, z. B. Holzhacken, Mähen, Kies schaufeln, Wand verputzen, Boden auskehren.
- Rumpfbeugen vorwärts, rückwärts, seitwärts.
- Achterkreisen des Rumpfes.
- Rumpfdrehbeugen vorwärts und rückwärts.

Bein- und Fußmuskulatur:

- Zwischen Sohlenstand und hohem Zehenstand wechseln; ein- und beidbeinig.
- Füße von der Ferse zum Fußballen abrollen.
- Zehengang, Fersengang, federndes Gehen, Ballengang am Ort und in der Bewegung.
- Seil oder Schnur mit den Zehen erfassen, hin- und herbewegen, in Figuren legen.
- Stab oder Stift mit dem Fuß hin- und herrollen, erfassen, heben, an andere Schüler weitergeben.
- Kniebeugen im Zehenstand, im Sohlenstand; schnell und langsam.
- In der Hockstellung auf den Ballen, auf den Fußsohlen gehen.
- Hüpfen am Ort wie ein Känguruh, ein Hampelmann.

3. Vorschläge zum Erhalten und Verbessern der Beweglichkeit

Schultergürtel:

- Mühlkreisen und Gegenkreisen mit den Armen.
- Ellenbogenkreisen.
- Arme in Seithalte; heben und senken.
- Arme aus der Hochhalte fallen und auspendeln lassen.
- Schulterkreisen vorwärts und rückwärts mit gestreckten und angewinkelten Armen.

Wirbelsäule:

- Rumpfdrehen im Stand; auch Grätschwinkelstand.
- Achterkreisen des Rumpfes.
- Gehen mit Rumpfdrehen.
- Grätschstand, Armachterkreisen, Arme schwingen; dabei auf jeder Seite weit nach hinten.
- Grätschstand, Rumpfrichterkreisen.

Hüftgelenk:

- Beine vorwärts, rückwärts, seitwärts schwingen.
- Achterkreisen eines Beins.
- Ausfallschritt und nachwippen.
- Gegenstand in Hüfthöhe um den Körper kreisen lassen.
- Beinbewegungen des Brust- und Kraulschwimmens versuchen.

4. Vorschläge zum Verbessern der Gewandtheit und Geschicklichkeit

- Auf einem Bein stehen, das andere vor- und zurückschwingen.
- Auf einem Bein stehen, das andere über die Stuhllehne führen, ohne sie zu berühren.
- Auf einem Bein eine halbe Drehung, eine ganze Drehung versuchen.

- Einen Stab, ein Lineal auf der Hand, auf einem Finger balancieren.
 - Auf einer gezeichneten Linie, einer Schnur, einem Seil zu balancieren versuchen.
 - Auf den Boden setzen und wieder aufstehen ohne Gebrauch der Hände.
 - Auf einem Bein rückwärts, vorwärts, seitwärts hüpfen.
 - Sitzboogie.
5. Vorschläge zum Verbessern des Reaktionsvermögens
- Auf Zeichen des Lehrers wechselnde Aufgaben erfüllen, z. B. eine bestimmte Körperbewegung ausführen.
 - Bestimmte Bewegungen auf bestimmte, ständig wechselnde Zeichen ausführen; Klatschen, Klopfen, Pfeifen, Scharren.
 - Kleine Wettbewerbe („Wer hat zuerst...?“).

Sportförderunterricht

Der Sportförderunterricht versucht als kompensatorischer Sportunterricht Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen durch zweckgerichtete, nach anatomischen und physiologischen Gesichtspunkten ausgewählte Übungen zu beheben. Dem Schwimmen kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Er hat weiter die Aufgabe, Schüler, die sich dem Sportunterricht gegenüber aus Angstlichkeit, geringem Bewegungsdrang und Konditionsschwächen zurückhaltend verhalten, durch persönliche Erfolgserlebnisse an den allgemeinen Leistungsstand der betreffenden Jahrgangsstufe heranzuführen.

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

- Richtige Auswahl der Übungen, hinsichtlich der individuellen Ausprägung der festgestellten Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen sowie der Hemmungen.
- Gezielte Auswahl der Übungen, Sportarten bzw. -bereiche im Hinblick auf mögliche Erfolgserlebnisse.
- Abwechslungsreiche und freudvolle Gestaltung des Unterrichts.
- Anwendung von Hilfsmaßnahmen, die im Einzelfall zum Abbau von Hemmungen führen sollen.
- Gezielte Einzel- und Sammelkorrektur durch den Lehrer.
- Anleitung zu selbständigem Üben, auch außerhalb der Schule.

Inhaltlicher Rahmen

1. Ausgleich und Abbau von Haltungsschwächen

1.1 Bei Rundrücken

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zum Beweglichmachen des Schultergürtels
 - zur Dehnung der Brustmuskulatur
 - zur Kräftigung der Rückenmuskulatur und des Schultergürtels

1.2 Bei Hohlrücken

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zur Lockerung und zum Beweglichmachen der unteren Rumpfhälfte (Becken- und Lendenwirbelsäule)
 - zur Dehnung der unteren Rückenstreckmuskulatur und der Hüftbeuger
 - zur Kräftigung der geraden und schrägen Bauchmuskulatur und der Gesäßmuskulatur

1.3 Bei Flachrücken

Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen zum Beweglichmachen der Wirbelsäule (auch Halswirbelsäule)

1.4 Bei seitlicher Haltungsabweichung

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zur Lockerung des Schultergürtels
 - zur Dehnung der Rücken- und schrägen Bauchmuskulatur
 - zur Kräftigung der Rücken- und schrägen Bauchmuskulatur

1.5 Bei Fußschwächen

- Übungen ohne und mit Geräten sowie Partnerübungen
- zur Lockerung und zum Beweglichmachen des Fußes (Strecken — Beugen — Kanten — Tasten — Greifen — Drücken)
 - zur Dehnung und Kräftigung der Fuß- und Beinmuskulatur (Stützen — Federn — Hüpfen — Springen)

2. Ausgleich und Abbau von Organleistungsschwächen

2.1 Ausdauerübungen zur Beseitigung von Störungen der Atmungs-, Herz- und Kreislaufaktionen, wie

- Dauerläufe
- Dreiecksläufe, Minutenläufe u. ä.
- Massen- und Gruppenwettläufe, Nummernwettläufe, Staffeln
- Lauf- und Ballspiele

3. Ausgleich und Abbau von Koordinationsschwächen

3.1 Übungen ohne und mit Geräten aus dem Bereich der Bewegungs- und Koordinationsschulung, wie

- Gleichgewichtsübungen
- Reaktionsübungen
- Rhythmische Bewegungsschulung
- Spiele

4. Abbau von Unsicherheit und Hemmungen im Sportunterricht

Hierfür sind Spiele und Übungen aus allen Grundschulsparten und -sportbereichen geeignet. Entscheidend ist, daß es gelingt, dem gehemmten Kind persönliche Erfolgserlebnisse zu verschaffen und auf diese Weise negative Einstellungen gegenüber sportlicher Betätigung abzubauen.

Sport

Ein Kommentar zum Lehrplan im Fach Sport an der Grundschule (1./2. Jahrgangsstufe) kann nicht zu allen wesentlichen Aspekten Stellung nehmen, sondern muß sich auf ein exemplarisches Verfahren beschränken.

Es ist beabsichtigt, in den folgenden Erläuterungen Schwerpunkte des Lehrplans aufzugreifen und damit Hilfen für die Unterrichtspraxis anzubieten.

Im einzelnen sollen die Fragen erörtert werden:

- sensomotorischer Entwicklungsstand
- allgemeine Übungsbeispiele zur Verbesserung der motorischen Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Geschicklichkeit (einschl. Einführung in die Kleinen Spiele)
- Vorbereitung auf die leichtathletischen Grundformen
- erste Erfahrungen mit dem Wasser, auf dem Eis, auf dem Schnee

Die sensomotorische Leistungsfähigkeit des Sechs- bis Achtjährigen

Der Erfolg des Sportunterrichtes in den beiden ersten Jahrgangsstufen hängt ganz wesentlich von den sportmotorischen Vorerfahrungen ab, über die der einzelne beim Schuleintritt verfügt. Immer deutlicher zeigt sich dabei der Tatbestand, daß bereits zu diesem frühen Zeitpunkt große Unterschiede im Hinblick auf sportliche Aktivität und Leistungsfähigkeit vorhanden sind. Sie sind z. T. bedingt durch die Schichtzugehörigkeit und den damit zusammenhängenden divergierenden Möglichkeiten, verschiedene Sportarten zu betreiben, zum anderen gehen sie aber zu Lasten einer falschen Einstellung zu den Leibesübungen im Elternhaus und der unzureichenden Berücksichtigung der Bewegungserziehung in den Kindergärten.

Von der motorischen Ontogenese her gesehen sind die Vorbedingungen als relativ günstig anzusehen: Die Grundtätigkeiten des Laufens, Springens, Werfens, Kletterns usw. sind im Vorschulalter im allgemeinen ausreichend eingeübt, erste einfache Bewegungskombinationen werden versucht und zumindest in der „Rohform“ beherrscht. Die motorischen Grundeigenschaften wie Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer, aber auch Gleichgewichts- und Koordinationsvermögen geben eine solide Grundlage für eine planmäßige Schulung im Fach Sport der beiden ersten Jahrgangsstufen ab.

Mit zunehmendem Alter verfügen die Schüler und Schülerinnen auch über eine größere Konzentrationsfähigkeit, d. h. sie können längere Zeit bei einer Aufgabe verbleiben, um sie auch zum Abschluß zu bringen¹.

Einen Einschnitt in die körperliche Entwicklung stellt der erste Gestaltwandel dar. Der Körper streckt sich, das Kind muß sich mit dem neuen Last-Kraftverhältnis zurechtfinden, seinen Körper neu „erfahren“. Dabei ergeben sich Probleme im Hinblick auf die quantitative und qualitative Verbesserung der Bewegungsabläufe: Die Zunahme der Schnelligkeit (z. B.) stagniert vorübergehend, den Wurfbewegungen fehlt der Rumpfeinsatz, der fließende Übergang von Aushol- und Abwurfbewegung ist kaum zu beobachten.

Zusammenfassung der motorischen Entwicklung in den Jahren 6 bis 7:

Der große Bewegungsdrang, das Verlangen, sich „auszutoben“, neue Bewegungsformen kennenzulernen, sich selbst und die anderen zu übertreffen, schaffen eine gute Ausgangslage. Die Vielfalt im Unterrichtsangebot, die Hinweise, auch außerhalb der Schule zu üben und sich zu verbessern, kein überzogenes Leistungsstreben, Berücksichtigung des Leistungs-

schwächeren und ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis sind die besten Garantien, um erfolgreich unterrichten zu können.

Im folgenden sollen einige praktische Beispiele die Arbeitsweise in der Grundschule verdeutlichen:

Sich im Raum zurechtfinden

Erfahrungsgemäß haben Schulanfänger zunächst Schwierigkeiten, sich in der Sporthalle, auf dem Sportplatz und in der Schwimmhalle zurechtzufinden.

Einige Hinweise für den Übungsbetrieb in der Halle können von Nutzen sein:

- durcheinanderlaufen, ohne anzustoßen; Laufrichtung: vorwärts, seitwärts, rückwärts
- paarweise mit Handfassung (Rücksichtnahme auf den Partner!)
- akustische Zeichen aufnehmen und reagieren (Pfeif, Klatschen, Tamburin u. ä.)
 - stehenbleiben (ein Signal)
 - einen Partner suchen (zwei Signale)
 - hinknien (drei Signale)
 - hinlegen (vier Signale)
- Wettspiel: wer falsch reagiert, scheidet aus; um keine Langeweile aufkommen zu lassen, endet das Spiel mit fünf Siegern
- auf Zeichen sich in bestimmten Gruppierungen (4–6 Schüler) zusammenfinden; später in einer vereinbarten Formation (hintereinander, nebeneinander, im Kreis und in einer vorher festgelegten Reihenfolge)

Ein einfaches Spiel variieren

Die Gewöhnung an sportliche Regeln soll von einfachen Voraussetzungen ausgehen und an die Aufnahmefähigkeit der Kinder keine zu großen Anforderungen stellen.

1. Beispiel: Tag und Nacht

Spielgedanke:

2 Mannschaften „Tag“ und „Nacht“, durch einen „Graben“ von 2 bis 3 Metern getrennt, stehen (sitzen, knien oder liegen) sich gegenüber. Der Spielleiter ruft eine Mannschaft auf; sie wird zum Jäger und versucht, die andere Mannschaft, die wegläuft, um die Grenzlinie, die sich in einer Entfernung von 8 bis 10 Metern von der Mittellinie befindet, zu erreichen, ohne abgeschlagen zu werden. Wer seinen „Gegner“ fängt, darf ihn in die eigene Mannschaft einreihen.

Wer nach einer festgesetzten Spielzeit (z. B. 5 Minuten) oder nach einer gewissen Anzahl von Durchgängen (4 bis 6) die meisten Spieler in den eigenen Reihen hat, ist Sieger.

Durch die verschiedenen Ausgangspositionen (stehen, sitzen usw.) erfolgt eine intensive Reaktions-schulung. Die Konzentration kann noch dadurch gesteigert werden, daß zu Beginn des Spiels ein zweifarbiger Würfel geworfen wird; die Farbe der Oberseite zeigt den Fänger an.

Unter Beibehaltung der einfachen Spielidee können weitere Regelveränderungen die Aufmerksamkeit der Kinder wecken:

- es darf nur auf einem Bein gehüpft werden
- kriechen auf allen Vieren, vorwärts oder rückwärts („Krebsgang“) usw.

Mit diesem Spielgedanken wird folgendes erreicht:

- a) Man muß sich an einige wenige Grundregeln gewöhnen.
- b) Es wird vor allen Dingen die Konzentration geschult.
- c) Das Spiel ist sehr übungsintensiv und erfordert entsprechende Pausen (Zeit für Erklärungen – „Tips“ für geschicktes Verhalten usw.).

2. Beispiel: Haltet die Seiten frei!

Spielgeräte: leichte Bälle (Gymnastik-, Volleybälle u. ä., möglichst für jeden Mitspieler einen); Langbänke (Kreide, Zauberschnur)

Spielgedanke:

2 Mannschaften stehen sich in 2 Spielfeldern gegenüber, in der Mitte getrennt durch Langbänke oder durch einen Kreidestrich am Boden.

Jede Mannschaft hat gleich viele Bälle. Auf Pfeif werden die Bälle ins gegnerische Feld geworfen. Spielende: Auf ein Signal hin darf kein Ball mehr berührt werden; die Bälle rollen aus, und es wird gezählt, in welchem Spielfeld sich die meisten Bälle befinden.

Zusatzregeln:

- a) Die Bälle dürfen nur rechts (links) geworfen werden².
- b) Die Bälle dürfen nur mit den Füßen berührt werden.
- c) Mehrere Volleybälle müssen über eine Zauberschnur hinweg ins gegnerische Feld geworfen werden.
- d) Die Bälle müssen durch ein „Fenster“ (2 Zauberschnüre, 2 und 3 Meter hoch gespannt) geworfen werden.

Wir lernen die Kleingeräte kennen (einige Übungsbeispiele)

1. Gymnastikball

- den Ball prellen, so daß er unterschiedlich hoch springt
- in einem Reifen stehend den Ball abwechselnd prellen, mal links und rechts (den Kreis nicht verlassen, den Ball innerhalb oder außerhalb des Reifens prellen)
- den Ball um die Hüfte kreisen lassen
- in Form einer Acht durch die gegrätschten Beine führen
- mit dem Oberschenkel hochstoßen und auffangen
- in der Rückenlage: den Ball zwischen die Füße klemmen, die Beine anheben und den Ball über den Kopf zu den Händen reichen (die Arme sind über den Kopf gestreckt)
- wer kann im Stand den Ball hochwerfen, absitzen und im Sitz fangen?
- im Strecksitz (Beine geschlossen): den Ball durch Anheben der Füße bis zum Rumpf rollen lassen: Durch Anheben des Beckens (die Arme stützen am Boden) rollt der Ball wieder zurück
- im Strecksitz den Ball um die geschlossenen Beine rollen, ohne die Knie stark abzubeugen
- aus der Bauchlage: den Ball hinter dem Rücken von der rechten in die linke Hand weitergeben und über den Kopf (mit gestreckten Armen) wieder zurückreichen
- den Ball mit der linken oder rechten Hand rollen, nachlaufen und wieder aufnehmen

2. Der Turnstab

Der Einsatz dieses Gerätes ist für die Haltungs- und Bewegungsschulung sehr wertvoll und sollte in der Unterstufe besonders genützt werden:

- die Stäbe in verschiedenen Abständen auf den Boden auflegen: überspringen, mit oder ohne Zwischenschritt, im Slalom durchlaufen usw.
- Schüler halten die Stäbe in einer Höhe von etwa 30 cm, die anderen springen über diese Hindernisse hinweg (Aufgabenwechsel)
- aus der Bauchlage: den Stab an den beiden Enden fassen und anheben; die Beine bleiben nach Möglichkeit am Boden (Kräftigung der Rückenmuskulatur)
- den Stab auf der linken oder rechten Hand (dem linken oder rechten Zeigefinger) balancieren
- den Stab an den äußeren Enden fassen: Übersteigen und wieder zurück
- die gleiche Handfassung: den Stab aus der Vorhalte über den Kopf zum Rücken führen und wieder zurück

3. Medizinball

Übungsbeispiele anhand von Staffeln

a) In der Kreisauflistung:

- in der Mitte ein Spieler, der reihum den Ball zuspielt und wieder aufnimmt. Welche Gruppe ist zuerst fertig?
- den Ball dem Nebenmann weitergeben (Spiel mit einem oder mehreren Bällen, die gegenläufig weitergegeben werden)
- Kreisverfolgungsstaffel: Von 2 entgegengesetzten Punkten aus wird der Ball in einer Richtung an den Nebenmann weitergereicht; kommt es zu einer „Überholung“?

b) Reihenaufstellung:

- alle Schüler stehen hintereinander, die Beine weit geöffnet: der Ball wird durch die gegrätschten Beine durchgerollt, vom letzten aufgenommen, der mit dem Ball nach vorne läuft usw.
- gleiche Aufstellung: der Ball wird in Hochhalte weitergereicht
- beide Formen zusammenfassen: einmal unten durch, einmal oben drüber

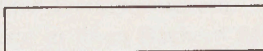
c) Gewandtheitsstaffel:

- den Ball mit dem Kopf (aus dem Vierfüßlergang) stoßen, um ein Wendemal herum zum nächsten zurück
- den Ball im Liegestütz rücklings (Krebsgang) mit den Füßen um ein Wendemal treiben (sonst wie oben)

- auf dem Weg zum Wendemal, den Ball über eine ca. 1,50 m hoch gespannte Zauberschnur werfen, unter der Schnur hindurchlaufen, den Ball fangen usw.

Übungsbeispiele mit der Langbank

Geräte: Langbänke



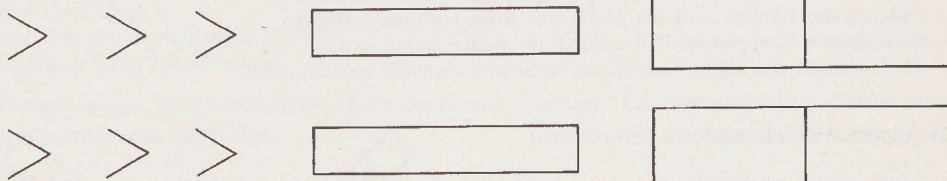
Matten



Medizinbälle

Gymnastikbälle

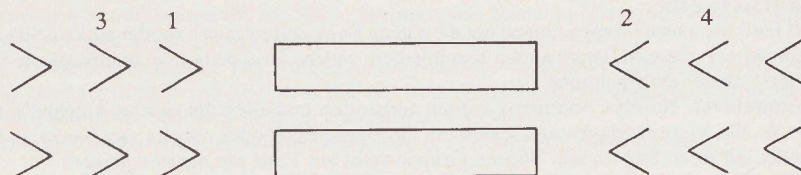
a) Erste Aufstellungsform



Aufgabenstellung

- wir laufen über die Langbank, zuerst langsam, dann schneller und springen federnd auf die Matten, die der Länge nach aneinandergelegt sind
- die gleiche Aufgabe: auf die erste Matte niederspringen, auf der zweiten Matte einen Purzelbaum versuchen (evtl. mit Helfer)
- wir ziehen uns in der Bauchlage über die Langbank und rollen über die Matten ab
- wir krabbeln auf allen Vieren vorwärts und rückwärts über die Langbank (anfangs sichern am Ende der Bank)
- wir gehen aufrecht über die Bank, tragen dabei einen oder zwei Bälle
- wir gehen über die Langbank und übersteigen dabei Hindernisse (Turnstäbe, Medizinbälle u. ä.)
- wir greifen mit beiden Händen nach den Sitzkanten und versuchen Hockwenden
- wir überwinden die Langbank mit der Hochwende, kriechen unten durch usw.

b) Zweite Aufstellungsform



- wir gehen, laufen, kriechen über die Langbank, schlagen den Partner ab, der die gleiche Aufgabe auf dem Rückweg löst
- von beiden Seiten geht je ein Schüler auf die Bank und versucht, ohne abzusteigen am Partner vorbeizukommen
- eine ähnliche Aufgabe: der erste Partner kauert sich nieder, der zweite versucht darüber hinwegzusteigen
- Staffel: der Partner 1 rollt den Ball zur gegenüberliegenden Seite, der Ball soll die Bank nicht verlassen (sonst sofort wiederholen), läuft zur gegenüberliegenden Seite, Partner 2 nimmt den Ball auf und rollt zurück usw. Wer ist zuerst fertig?
- mit umgestürzter Bank: auf dem schmalen „Steg“ balancieren (mit und ohne Hilfe), ohne Wettbewerb, um Verletzungen zu vermeiden

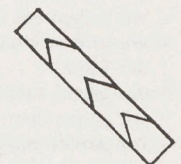
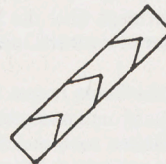
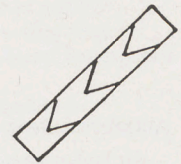
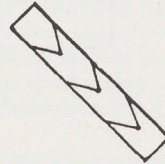
c) Dritte Aufstellungsform



- die Bänke in irgendeiner Form (ohne feste Schrittfolge) überlaufen
- versuchen, mit einer gleichen Schrittzahl auszukommen
- mehrere Schüler/innen laufen gleichzeitig mit oder ohne Handfassung
- zwischen den Bänken auf einer Matte eine Rolle vorwärts ausführen
- die einzelnen Gruppen im Slalom durch die Bänke laufen lassen
- alle laufen gleichzeitig im Slalom und versuchen, einander auszuweichen



d) Vierte Aufstellungsform (Sternform)



- die Bänke sternförmig angeordnet, die Schüler sitzen im Grätschsitz hintereinander, abzählen, jeder merkt sich seine Zahl
- auf Pfiff läuft die ganze Gruppe einmal um die eigene Bank und setzt sich wieder auf den Sitz zurück; oder: einmal um alle vier Bänke außen herumlaufen: welche Gruppe hat die ursprüngliche Sitzordnung zuerst wieder eingenommen?
- Nummernwettlauf: einzelne Nummern werden aufgerufen und lösen die gleiche Aufgabe wie oben; z. B. Nr. 4: alle Vierer springen auf, laufen um die eigene Bank oder um alle vier Bänke und setzen sich wieder auf ihren Sitz zurück. Welche Gruppe stellt am Ende die meisten Sieger?
- auf Pfiff nach rechts (oder nach links) zur nächsten Bank laufen, durchkriechen und auf der neuen Bank Platz nehmen
- zwei Mannschaften wechseln auf Pfiff ihre Bank, ohne sich zu berühren
- besondere Vorsicht: auf Pfiff wechseln alle Schüler ihre Plätze diagonal und setzen sich auf die gegenüberliegende Bank

Vorbereitung auf die leichtathletischen Grundformen

Die Grundtätigkeiten des Laufens, Springens und Werfens bedürfen in der Grundschule keines gezielten „Trainings“, sondern sollen in spielerischer Form so vorbereitet werden, daß die Bewegungsabläufe später, wenn Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer es erlauben, optimal entwickelt werden können.

Für die Verbesserung des motorischen Grundbestandes (= Ist-Zustand), so wie er sich in der Einschulung darstellt, bieten sich die sogenannten „Kleinen Spiele“ an, die mit einem einfachen Spielgedanken ohne größere Schwierigkeiten der Bewegungsfreude der Kinder einen nahezu uneingeschränkten Freiraum sichern.

Kirsch, Rauchmaul u. a. haben in ihren Büchern Spielformen zusammengestellt, die den drei wichtigsten Grundtätigkeiten in der Leichtathletik förderlich sind:

a) für den Lauf:

Schwarzer Mann
 Platzwechselspiele (aus verschiedenen Startpositionen)
 Komm mit / Lauf weg
 Schwarz-Weiß
 Nummernwettläufe
 Foppen und Fangen
 „Hundehütte“
 Drittabschlagen
 Staffelformen in vielfältiger Form
 Überlaufen von Hindernissen

Einige wenige, aber wesentliche Hinweise für die „richtige“ Laufhaltung sollten da und dort als Korrekturen einfließen:

richtig	falsch
Körpervorlage, Knie leicht angehoben	Hohlkreuz, Kopf hoch
auf eine normale Schrittlänge achten	Unterschenkel hochschlagen oder Schrittlänge bewußt verlängern
mit dem Fußballen aufsetzen	den Fuß mit der Ferse aufsetzen
die Arme und Finger (wie der ganze Körper) entspannt	Verkrampfung, Finger zur Faust geballt
Pendelbewegung der Arme in Laufrichtung	Armbewegung quer zur Brust

b) für den Sprung:

- Nummernwettlauf mit Überspringen der Mitspieler
- „Teufelstanz“
- Zonenspringen
- Überspringen von Hindernissen wie Bank, Springen von Matte zu Matte, von Reifen zu Reifen
- Springen mit Sprunghilfe (Absprungbrett, Kastenkopfteil u. ä.)

Hinweis: Besonders hier sollte von Anfang an im Rahmen der Grundausbildung auf die beidseitige Belastung geachtet werden, nicht mit dem Ziel der leistungsmäßigen Annäherung, aber in der Absicht, die Einseitigkeit in der Schulung nicht zu früh einsetzen zu lassen.

Die Spielformen sollten die wesentlichen Merkmale der Sprungform erkennen lassen.

richtig	falsch
durchstrecken des Sprungbeines	keine Streckung im Moment des Absprungs
den Oberschenkel des Sprungbeines kräftig (= schwunghaft) einsetzen	das Schwungbein hat keine Funktion
Körper aufrecht halten	der Körper fällt in Rücklage
mit voller Kraft vom Boden abdrücken	kein fester Abdruck
kräftiger Armschwung	kein betonter Einsatz der Arme

Die Sprungkraft kann auch durch sogenannte Mehrfachsprünge (z. B. von einer Matte auf die andere) verbessert werden und damit auch das Gefühl für den richtigen Absprung.

c) für den Wurf:

- Haltet die Seiten frei (mit verschiedenen Bällen)
- Treib-, Rollball
- Treffball
- Tigerball
- Burgball
- Jägerball
- Wettwanderball in verschiedenen Formen

Die Ergebnisse im Wurf stagnieren in den letzten Jahren, bedingt durch die Tatsache, daß der freie Bewegungsraum für Würfe mit dem Schneeball, den Kieselsteinen usw. nicht mehr ausreichend vorhanden ist.

Es ist eine wichtige Aufgabe in der ersten und zweiten Klasse, dieses Defizit, sehr oft auch durch die ungünstige Wohnlage der Kinder bedingt, auszugleichen.

Am Ende der Wurferschulung sollten die wichtigsten Elemente einer richtigen Wurfbewegung vorhanden sein.

richtig
den Wurfarm im „Schulterbereich“ nahe
am Körper vorbeiführen

weit ausholen

„peitschenartige“ Abwurfbewegung

beim Rechtshänder muß das linke Bein
vorne sein, um die „Stemmfunktion“ zu
übernehmen

nach vorne oben abwerfen

die Wurfbewegung ausklingen lassen

falsch
der Wurfarm wird zu weit seitwärts am
Körper vorbeigeführt

eine zu kurze Ausholbewegung

die Wurfbewegung zeigt keine Temposteigerung

im Moment des Abwurfes ist beim Rechts-
händer das rechte Bein vorne

zu flach nach vorne abwerfen

der Wurf wird zu abrupt abgestoppt

Schwimmen

Der Schwimmunterricht in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe gliedert sich in einen kognitiven und einen sensomotorischen Teil. Im kognitiven Bereich wird das richtige, sicherheitsorientierte und hygienische Verhalten im Schwimmbad vermittelt, im sensomotorischen Bereich sammelt der Schüler erste Erfahrungen mit dem Element Wasser.

Kognitive Hinweise:

Die Erziehungsmaßnahmen im Schwimmunterricht geschehen am besten im Klassenzimmer vor dem ersten Besuch des Schwimmbades. Dem Schüler werden dabei folgende Informationen gegeben:

- *Der Weg zum Schwimmbad und zurück:* Der Schüler muß genau wissen, wie er sicher zum Schwimmbad gelangt. In der ersten und zweiten Jahrgangsstufe muß der Lehrer die Schüler zum Schwimmbad begleiten. Es sind den Schülern Verhaltensregeln beim Überqueren der Straßen und auf Fußgängerüberwegen zu lernen, um Unfälle auf dem Weg zum Bad zu verhindern.
- *Das Verhalten im Schwimmbad:* In einem kurzen Imitationsspiel können dem Schüler Informationen über das sichere Verhalten dargeboten werden. Im Spiel wird das richtige Verhalten beim Betreten des Schwimmbades, beim Umziehen und Duschen, beim Aufenthalt am Schwimmbecken geschult. Diese Information ist zu begleiten durch Hinweise zur Lage der verschiedenen Räumlichkeiten (z. B. Treppenaufgänge, Zugänge zum Schwimmbecken, Aufenthaltsraum des Bademeisters, WC, Sanitätsraum u. a.). Diese Hinweise werden am besten schriftlich gegeben und durch verbale Ergänzungen verdeutlicht.

Besonders wichtig sind Hinweise zur Organisation, d. h. Hinweise zum Sammelplatz, die Forderung, daß sich niemand von der schwimmenden Gruppe entfernt, ohne sich abzumelden, und daß auf ein bestimmtes Kommando alle Schüler das Wasser verlassen. Nur durch diese Maßnahmen kann der Schwimmunterricht effektiv und sicher durchgeführt werden. Die Sicherheit im Schwimmunterricht wird auch dadurch erhöht, daß die verschiedenen Organisationsformen vorher mit dem Schüler durchgesprochen werden.

- **Baderegeln:** Die Baderegeln sind dem Schüler am besten schriftlich und mit bildhaften Erläuterungen nahezubringen. Natürlich ist es notwendig, durch ein Unterrichtsgespräch auf die Bedeutung der Baderegeln hinzuweisen.

Baderegeln:

1. Gewöhne dich allmählich an den Aufenthalt im Wasser!
2. Achte auf die Wassertemperatur! Es ist nicht gleichgültig, ob sie 14° C oder 19° C beträgt.
3. Verlasse das Wasser sofort, wenn du frierst, um Unterkühlung des Körpers zu vermeiden!
4. Trockne dich nach dem Bad gut ab – vor allem auch die Haare, in den Ohren und zwischen den Zehen!
5. Springe nie in erhitztem Zustand ins Wasser; kühle dich vorher ab!
6. Gehe nicht unmittelbar nach dem Essen ins Wasser!
7. Hüte dich vor dem Tauchen, wenn du ein beschädigtes Trommelfell hast! Schütze das verletzte Ohr durch ölgetränkte Watte!
8. Bade nie allein und schwimme große Strecken nie ohne Bootbegleitung!
9. Beachte Begrenzungen, Absperrbalken, Bojen, Wetterwarnbälle und Sturmzeichen!
10. Verlasse bei Sturm und Gischt das Wasser.
11. Schwimme nicht an fahrende Schiffe oder an verankerte und arbeitende Bagger heran!
12. Schwimme auch nie in die Kurslinie von Schiffen und Fährbooten!
13. Springe nie in unbekanntes, trübes oder seichtes Wasser, auch nicht gegen die Strömung!
14. Meide Gewässer mit sumpfigem Boden, meide Wasserpflanzen, meide Strudel und Wehre!
15. Schwimme nicht in rasch fließenden Kanälen; sie können zu Wasserrädern, Turbinen usw. führen! Verlasse vor Wehren den Fluß!
16. Benütze als Nichtschwimmer nie Luftmatratze oder Autoschläuche als Wasserfahrzeuge; sie kippen sehr leicht um! Stoße nie andere plötzlich ins Wasser! Tauche andere nicht unter, besonders nie Kinder!
17. Unterlasse das Fangenspielen am Beckenrand! Springe einem anderen erst nach, wenn er wieder aufgetaucht ist!
18. Schwimme oder tauche nicht unter Sprunganlagen! Es kann tödlich für dich sein!
19. Rufe rechtzeitig laut um Hilfe, wenn du in Not gerätst; du kannst es vielleicht kurze Zeit später nicht mehr! Aber rufe auch nie aus Spaß andere um Hilfe! Sie könnten es dir im Ernstfall nicht mehr glauben!

- **Hygienische Maßnahmen:** In diesem Bereich sind intensive Bemühungen des Lehrers erforderlich. Kinder sind nicht selten sehr großzügig, was die Hygiene im Schwimmbad betrifft. Immer wird der Lehrer auf die gründliche Reinigung vor dem Besuch des Schwimmbades hinweisen müssen, ebenso auf die Desinfizierung der Füße nach dem Schwimmen. Motivierend, da abschreckend, wirken dabei Krankheitsbilder der verschiedenen Pilzkrankheiten.

Zur Ausrüstung für den Schwimmunterricht gehören unbedingt: Waschbeutel mit Seife und Waschlapen, ein Frottierhandtuch und, wenn möglich, Badepantoletten sowie eine Bademütze.

Der sensomotorische Bereich

Im sensomotorischen Bereich sind erste Erfahrungen im Wasser zu sammeln. Diese Erfahrungen sind möglich in den physikalischen Gegebenheiten (Wasserdruck, Auftrieb, Augenreiz, Wasserwiderstand u. a.) und besonders in den schwimmerischen Grundfertigkeiten, die in die Überprüfung der Wassersicherheit münden.

Die schwimmerischen Grundfertigkeiten sind:

- Atmen
- Tauchen
- Sprung ins Wasser, Gleiten, Fortbewegen.
- **Atmen:** Beim Atmen ist das Ziel das bewußte Ausatmen im Wasser. Dabei geht man vom Ausatmen über der Wasseroberfläche aus, nähert sich dann der Wasseroberfläche, bis schließlich ganz unterge-

taucht wird. Unterstützung finden diese ersten Versuche in der Schule durch vorbereitende Übungen in der Badewanne bzw. in der Dusche.

- *Tauchen*: Das Tauchen reicht von dem bloßen Untertauchen über das Tauchen mit Orientierung unter Wasser zum zielgerichteten Tauchen. Gerade beim Tauchen bieten sich viele Spielformen (Kettentauchen, Torpedo u. a.) an, die den Unterricht auflockern und damit die Aufmerksamkeit des Schülers von dem eigentlichen Problem ablenken.
- *Sprung ins Wasser*: Die methodische Übungsreihe des Sprungs ins Wasser reicht vom Springen im hüfttiefen Wasser über den Fußsprung vom Beckenrand ins flache Wasser, dem Fußsprung von erhöhter Stelle (auch Startblock und Sprungbrett) ins tiefe Wasser (Sicherheitsvorkehrungen treffen!) zum Kopfsprung vom Beckenrand und Kopfsprung von erhöhter Stelle. Große Bedeutung kommt dem Einsatz methodischer Hilfsmittel zu, die beim Schüler die Angst deshalb reduzieren, weil sie die Aufmerksamkeit vom Problem wegführen.
- *Gleiten*: Das Gleiten ist die wesentliche schwimmerische Grundfertigkeit, da beim Gleiten der Übergang vom Nichtschwimmer zum Schwimmer vollzogen wird. Der Stell- und Lagereflex (daß in der Bauchlage der Kopf angehoben ist) wird überwunden und eine gestreckte Lage eingenommen. Das Gleiten wird unterschieden in das *statische Gleiten*, das *Gleiten durch Fremdantrieb* (Partner zieht) und das *Gleiten mit Eigenantrieb* (Abstoß von der Wand). Spielerische Einkleidung der verschiedenen Übungen beschleunigt den Lernprozeß wesentlich.
- *Fortbewegen*: Das Fortbewegen im Wasser bedeutet noch keine Schwimmtechnik. Es dient dazu, daß der Schüler erkennt, wie er Arme und Beine gleichzeitig gegen das Wasser bewegen muß, um vorwärts zu schwimmen. Die Übungskette reicht dabei von Geh- und Laufübungen im flachen Wasser bis zum „Hundsschwimmen“ über längere Strecken im tiefen Wasser.

Die genannten fünf schwimmerischen Grundfertigkeiten stehen zwar in einer methodischen Reihe, sie müssen aber in der Praxis komplex angewandt werden, d. h. daß das Tauchen immer auch das Atmen beinhaltet. Im Schwimmunterricht werden die Grundfertigkeiten immer noch zu wenig intensiv geübt, es wird zu rasch zu einer schwimmerischen Technik übergegangen. Dabei ist erwiesen, daß gerade durch die Grundfertigkeiten der Schüler vom Nichtschwimmer zum Schwimmer werden kann. Die Wassersicherheit, die durch den Sprung aus 1 bis 3 m Höhe ins tiefe Wasser, durch Tauchen mit Orientierung, zielgerichtetes Schwimmen über 25 m und Atmen in regelmäßigem Rhythmus überprüft wird, ist zwingende Voraussetzung für die Schwimmtechniken.

Methodische Übungsreihe zum Brustschwimmen:

1. Beinschlag:
 - Trockenübung an Land im Sitzen, im Stand an der Wand
 - im Wasser mit Auftriebshilfe (Pull-buoys) und Partnerhilfe bzw. Schwimmbrett an der Treppe und im freien Wasser (Schwunggrätsche: Zählweise: 1–2)
 - im Wasser mit Abstoß vom Beckenrand
2. Armzug:
 - Trockenübung (Zug-Druckphase)
 - im Wasser zuerst ohne Atem, dann mit Atem (Auftriebshilfe an den Beinen)
3. Koordination: Armzug – Pause – Beinschlag – Pause – Armzug – Pause usw. mit Spätatmung nach dem Armzug.

Eislauf

Auch der Eislaufunterricht bedarf der kognitiven Vorbereitung. Der Schüler muß ähnlich wie beim Schwimmen vor der ersten Eislaufstunde im Klassenzimmer auf das Verhalten beim Gang zum Eislaufen, beim Eislaufen selbst (z. B. auch über Ausrüstung und Kleidung) und nach dem Eislaufen hingewiesen werden. Er soll auch über den Gebrauch und die Pflege seiner Schlittschuhe informiert werden sowie über richtiges Fallen und Aufstehen. In der Praxis selbst ist das Ziel des Unterrichts das *sichere Gleiten* auf dem Eis und das *sichere*, d. h. kurzfristige *Anhalten*. In der Anfangsphase ist der Schüler auf eine Stützilfe (Partner, Schlitten, Bande) angewiesen. Beim „Schlangenlaufen“ können schwächere Schüler z. B. ohne große Probleme eine gewisse Fertigkeit erlernen.

- *Sicheres Gleiten:* Das selbständige Vorwärtslaufen entwickelt sich über die Stapfphase zur Gleitphase. Bei der Stapfphase werden die Füße gerade, mit gewissem Druck rhythmisch abwechselnd links/rechts auf das Eis aufgesetzt. Die Arme unterstützen die Gleichgewichtsfindung. In der Gleitphase wird zunächst ohne Heben der Kufen durch Druck mit der Innenkante mit gleichzeitigem Öffnen und Schließen der Beine gelaufen, erst später heben die Beine ab.
Beschleunigt wird der Lernprozeß durch Geschicklichkeitsübungen und Staffeln.
Geschicklichkeitsübungen, z. B. Wer kommt nach kurzem Anlauf am weitesten? Wer kann am längsten auf einem Bein stehen, in der Hocke fahren? Wer kann mit beiden/einem Bein einen Hopsler ausführen? Staffeln und Fangspiele, z. B. Schwarz-Weiß, Paar- und Kettenfangen, lustiger Zeck u. a., Pendelstaffeln, Rundenstaffeln, Umkehrstaffeln.
- *Sicheres Anhalten:* Das Bremsen wird anfangs aus der beidbeinigen Gleitphase durch leichtes Querstellen *eines* Schuhs und eine gegen die Laufrichtung ausgeübte Druckbewegung erzeugt (Vergleich mit dem Schneeflug). Der Bremsvorgang muß auf beiden Seiten trainiert werden. Später wird ohne vorausgehende beidbeinige Gleitphase der Bremsvorgang angesetzt.
Wichtig: Das Bremsen ist Gefühlssache, es sollte zunächst dosiert ausgeführt werden, erst dann mit stärkerem Kantendruck.

Skilauf alpin

Erste Bewegungserfahrungen auf Skiern:

Die Frage, die sich bei dem Lernziel „erste Bewegungserfahrungen auf Skiern“ stellt, ist die Frage nach der für das Kind richtigen Ausrüstung. Es ist das erklärte Ziel der Deutschen Skischule, den Kindern die ersten Erfahrungen (Elementarschule) auf Langlaufskiern zu vermitteln. Obwohl auch beim Unterricht auf Alpinskiern Vorteile zu nennen sind, (nur eine Ausrüstung notwendig, bessere Bindungsfixierung erhöht Standfestigkeit und Standsicherheit, besseres Kantieren der Skier möglich) überwiegen dennoch die Vorteile beim Unterricht auf Langlaufskiern, die vor allem für den Schüler der Jahrgangsstufe 1 und 2 von großer Bedeutung sind. Der Skilehrplan nennt folgende Kriterien, die für die Wahl der Langlaufskier sprechen:

1. Die Entscheidung für Alpin oder Langlauf bleibt offen.
2. Die Langlaufausbildung knüpft an die bekannten Bewegungsmuster des Gehens und Laufens an.
3. Die größere Bewegungsfreiheit erlaubt mehr körperliche Aktivität.
4. Der Unterricht kann intensiver durchgeführt werden.
5. Herz-Kreislauf und Muskulatur werden mehr dynamisch belastet.
6. Der Erlebnisbereich (Natur) wird erweitert.
7. Die Erschließung des Geländes ist von Anfang an möglich.
8. Es ist weitgehend angstfreies Lernen möglich (Skilehrplan Band 1, 1981, S. 35).

Für die Elementarschule ist folgende Ausrüstung zu empfehlen:

Langlaufausrüstung	Alpin
Ski: Wander (L, W) oder Allround mit Abstoßhilfe	Ski: Lernski (L), körpergroß
Länge: Körpergröße + 30 bis 40 cm	Bindung: Sicherheitsbindung mit Skibremse
Bindung: Fersenfreiheit	Schuh: Schaft nach vorne beweglich
Schuh: möglichst knöchelhoch, verwindungssteif	Stöcke: ellbogenhoch
Stöcke: Achselhoch mit verstellbarer Schlaufe	

Die Elementarschule gliedert sich in fünf Übungskomplexe (vgl. Skilehrplan Band 1, S. 37)

1. Übungskomplex: *Schrittbewegung*

- Gleitschritt: Der Gleitschritt ähnelt der Gehbewegung, die Arm-Stock-Bewegung ist an der Fortbewegung beteiligt. Es findet eine Gewichtsverlagerung auf das Schwungbein statt.
- Steigschritt: Die Skifläche wird kräftig aufgesetzt, die Arm-Stock-Arbeit ermöglicht den Aufstieg.
- Grätenschritt: Die Skier sind mit der Spitze ausgesichert, sie setzen auf der Innenkante auf, die Arm-Stockarbeit unterstützt den Aufstieg.
- Treppen-, Halbtrepenschritt: Die Skier werden parallel oder parallel und versetzt bergwärts weggesetzt.
- Laufgrundschrift: Ähnelt dem Gleitschritt, der Abstoß wird verstärkt (auch Arm-Stock-Unterstützung) und kurzes Einbeingleiten.
- Schlittschuhschritt: Die Ski scheren; es findet eine Gewichtsverlagerung statt, dadurch Abstoß und Beschleunigung.

2. Übungskomplex: *Gleiten*

- Gleitschieben: Die Stöcke schieben bei günstigen Gleitbedingungen
- Schußfahren: Belastung der ganzen Fußsohle
- Doppelstockschieben: Mit den Stöcken wird unter Mitwirkung des Oberkörpers kräftig abgedrückt, dadurch beidbeinige Gleitphase
- Fahren über Bodenformen: Erhöhung der Bewegungsbereitschaft
Kante: Vorlegen, verstärktes Rumpf- und Beinebeugen
Knick: Ski in Schrittelstellung, Körper aufrichten
Mulden: Beine und Rumpf beugen bzw. strecken
- Schrägfahren: Knie bergwärts, Oberkörper vorseitbeugen
- Halbpflug: Ein Ski fährt gerade, der zweite pflügt.
- Pfluggleiten und -bremsen: Das Einwärtsdrehen der Beine erzeugt eine Pflugstellung (Winkelstellung). Verschiedene Übungsformen (Wechsel Pflugfahrt – Schußfahrt, Verbreiterung der Pflugstellung) erhöhen die Sicherheit beim Pflugfahren.
- Seitrutschen: Am günstigsten auf einer Welle, nur bei günstigen Schneebedingungen üben.
- Springen: Strecken beim Flug, beugen bei der Landung.

3. Übungskomplex: *Richtungsänderung*

- Umtreten um Enden und Spitzen am Ort
- Umtreten im Gehen: Bogengehen und Bogentreten
- Bogentreten im Fahren
- Spitzkehre
- Pflugbogen: Der Pflugbogen der Elementarschule wird zunächst nur mit Belastungswechsel (Gewichtsverlagerung von einem Ski auf den anderen, dabei beugt das Fuß-, Knie- und Hüftgelenk des Außenbeins) gefahren, wobei auf Langlaufskiern eine breitere Pflugstellung notwendig ist. Auf den Pflugbogen sollte viel Übungszeit aufgewandt werden, da er die wesentliche Bewegungserfahrung für die Grundschwünge darstellt.
- Stoppschwung: Voraussetzung ist ein dreherleichterndes Gelände (konvexe Geländeformen). Die Skier werden durch schnelles Tiefgehen und Vorwärts-Einwärts-Drücken der Knie aus der Fahrtrichtung gedreht und gekantet.

4. Übungskomplex: *Stürzen und Aufstehen*

Das *Fallen im Stehen* und wieder Aufstehen und das *Stürzen in der Fahrt* und Aufstehen am Hang werden immer noch selten im Unterricht angeboten. Diese Übungen sind ein wichtiges Element für die Sicherheit sowohl des Läufers selbst wie auch für die anderen Skiläufer. Der Schüler kann bereits auf einer früheren Lernstufe Zusammenstöße (Notsturz) verhindern.

5. Übungskomplex: *Lifffahren*

Das Lifffahren muß gründlich vorbereitet werden, wobei vor allem darauf zu achten ist, daß der Lift auch für Anfänger geeignet ist. Lifte mit steilen Anfahrten sind zu meiden. Spiele und Übungen wie Tellerlift, Zugpferdchen, Troika und Startrampe bereiten auf das Lifffahren vor.

Die beschriebenen Komplexe der Elementarschule sollten bald an den verschiedenen Gelände- und Bodenformen geübt werden. Durch das Befahren der Geländeformen wird der Schüler sicherer, er wird „geländegängig“. Als Geländeformen sind alle natürlichen (Kante, Knick, Mulde, Buckel, Hangrippe) und vor allem künstlichen (Tretorgel, fallendes Dach, Wellenband, Halbmond) geeignet.

Literaturhinweise

- Autorenkollektiv (Ltg.: Knappe, W.): 40 Stunden für die 1. und 2. Klasse. Berlin 1967
- Autorenkollektiv (Ltg.: Stiehler, D.): Methodik des Sportunterrichts. Berlin, 4. Aufl. 1979
- Bannmüller, E.: Realitätserfahrungen im Sportunterricht der Grundschule (Diss.). Stuttgart 1977
- Baumann, S./Gebhard, U.: Sport in der Grundschule (2 Bände). München, 3. Aufl. 1978 bzw. 1976
- Brettschneider, Wolf-D.: Sportunterricht 5–10. München/Wien/Baltimore 1981
- Brodtmann, G./Klein-Tebbe, M.: Aufgaben des Sportunterrichts im Primarbereich. In: Sportwissenschaft 7/1977
- Czwalina, C.: Die Leibeserziehung der 6- bis 10jährigen. Hamburg 1968
- Deutscher Sportbund (Red. Klein u. a.): Lehrbriefe für Übungs- und Jugendleiter. 2 Teile. Meisingen 1981
- Deutscher Verband für das Skilehrwesen (Hrsg.): Skilchplan 1 und 2, BLV-Verlagsgesellschaft. München 1981
- Döbler, E. u. H.: Kleine Spiele. Berlin 1966
- Fetz, F. et al.: Leibesübungen für 6- bis 15jährige. Wien 1971
- Fetz, F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Bad Homburg, 8. Aufl. 1979
- Fischer, H.: Turnen und Sport in der Schule. 1.–4. Schuljahr. Basel 1975
- Gebhard, U.: Didaktik des Sportunterrichts in der Grundschule. München 1974
- Hahn, E.: Motorische Leistungsfähigkeit und Schulreife. In: Die Leibeserziehung 2/1972
- Hecker, G.: Bericht über eine Untersuchung zur Leistungsentwicklung im Sportunterricht des 1. und 2. Schuljahres. In: Sportunterricht 23/1974
- Kirsch, A.: Jugendleichtathletik. Berlin, 5. Aufl. 1977
- Kirsch, A.: Ein Sportlehrplan für die Grundschule. In: Sportwissenschaft 7/1977
- Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland/Deutscher Sportbund: Die tägliche Bewegungszeit. Frankfurt o. J.
- Lewin, G.: Schwimmen mit kleinen Leuten. Sportverlag. Berlin 1972
- Lutter, H.: Die Aufgabe der Leibeserziehung in der Volksschule. In: Schule und Leben 15/1964
- Lutter, H.: Der Schwimmunterricht mit Anfängern. In: Blätter für Lehrerfortbildung 19/1967
- Lutter, Heinz/Lutter, Heribert: Zur Praxis der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule. Donauwörth, 4. Aufl. 1979
- Lutter, H./Rieder, H.: Medizinball. Übungen/Staffeln/Spiele. Donauwörth, 2. Aufl. 1979
- Meinel, K./Schnabel, G.: Bewegungslehre. Berlin, 2. Aufl. 1977
- Menze, C.: Ziele des Sportunterrichts. In: Sportwissenschaft 5/1975
- Mester, L.: Grundlagen der Leibeserziehung. Braunschweig 1962
- Rauchmaul, S.: Hundert kleine Spiele. Berlin, 7. Aufl. 1953
- Schmidt, A.: Eine Klasse treibt Wintersport. Hofmann-Verlag. Schorndorf 1971
- Seibold, A.: Untersuchungen über den motorischen Bestand des Schulanfängers als Voraussetzung für die Leibeserziehung. In: Die Leibeserziehung 18/1969
- Seibold, A.: Leibeserziehung in der Grundschule (Lehr- und Arbeitsbogen für das 1./2. Schuljahr). Esslingen o. J.
- Seibold, A.: Die ungenutzte Unterstufe. In: Die Leibeserziehung 20/1971
- Seibold, A.: Die Leibeserziehung im 1. Schuljahr. In: Die Leibeserziehung 19/1970
- Ungerer, D.: Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf, 4. Aufl. 1977
- Wutz, E./Schwerdt, H.: Sportunterricht/Lehrpläne mit Kommentar für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien in Bayern (Ringbuch). Kronach 1977 ff.

Anmerkungen

- 1 vgl. Huth, A.: Entwicklungspsychologie des Kindes im Volksschulalter. Donauwörth, 6. Aufl. 1968
- 2 Die Seitigkeit, besser die Gefahr der Einseitigkeit, spielt in der Grundausbildung eine große Rolle. Es sollte versucht werden, eine beidseitige Belastung anzustreben, ohne auf eine gleichwertige Leistung abzielen. Die Verbesserung der Wurf- und Stoßleistungen bzw. der Sprungleistung mit dem sog. „schwächeren Bein“ oder der „schlechteren Seite“ gelingt nur, wenn die Aufgabenstellung eindeutig ist und Zuwiderhandlungen auch moniert werden.
- 3 Zeichenerklärung: > = Schüler mit Blick nach rechts

Heinz Lutter
unter Mitarbeit von Hannsjörg Held

FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG

Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums
für Unterricht und Kultus

vom 17. Juli 1980 Nr. II/8 - 8/98 286

I.

Richtlinien für die Familien und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen

A) GRUNDSÄTZE FÜR DIE FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG

1. Familien- und Sexualerziehung als gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule

1.1 Familien- und Sexualerziehung ist Teil der Gesamterziehung in Elternhaus und Schule. Art. 4 a Abs. 1 mit 3 des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (EUG) bestimmt hierzu folgendes:

„(1) Unbeschadet des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern gehört Sexualerziehung zu den Aufgaben der Schulen gemäß Art. 4. Sie ist als altersgemäße Erziehung zu verantwortlichem geschlechtlichem Verhalten Teil der Gesamterziehung mit dem vorrangigen Ziel der Förderung von Ehe und Familie. Sexualerziehung wird im Rahmen mehrerer Fächer durchgeführt.

(2) Die Sexualerziehung richtet sich nach den in der Verfassung des Freistaates Bayern, insbesondere in Art. 124 Abs. 1, Art. 131 Abs. 1 und 2 sowie Art. 135 Satz 2 festgelegten Wertentscheidungen und Bildungszielen unter Wahrung der Toleranz für unterschiedliche Wertvorstellungen.

(3) Ziel, Inhalt und Form der Sexualerziehung sind den Erziehungsberechtigten rechtzeitig mitzuteilen und mit ihnen zu besprechen.“

1.2 Aus dem ineinandergreifen von Erziehungsrecht der Eltern, Erziehungsrecht des Staates und Persönlichkeitsrecht der Schüler ergibt sich die Notwendigkeit einer engen und sinnvollen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.

Das verpflichtet die Schule zu rechtzeitiger und ausreichender Information der Eltern und zur Aussprache mit ihnen über Ziele, Inhalte und Form der Durchführung der Familien- und Sexualerziehung in der Schule.

1.2.1 In den Jahrgangsstufen 1 mit 6 erfolgt in jedem Schuljahr die Information und Aussprache in speziellen Klassenelternversammlungen. Dabei werden in der Grundschule vor allem mögliche Fragen der Kinder sowie Art und Umfang ihrer Beantwortung in Schule und Elternhaus besprochen.

Die Eltern werden zu den Klassenelternversammlungen schriftlich eingeladen.

1.2.2 In den Jahrgangsstufen 7 mit 11 erfolgt die Information und Aussprache im Rahmen der allgemeinen Elternversammlungen. In der Einladung dazu ist ausdrücklich auf diesen Besprechungspunkt hinzuweisen.

In diesen Jahrgangsstufen kann die Information auch durch Elternbrief erfolgen. Hierüber entscheidet die Schule im Einvernehmen mit dem Elternbeirat.

1.2.3 In den Klassenelternversammlungen bzw. Elternversammlungen werden auch die vorgesehenen audiovisuellen Lehrmittel und die Lernmittel vorgestellt und besprochen.

1.2.4 Um den Eltern ausreichend Gelegenheit zum persönlichen Gespräch mit ihren Kindern zu geben, beginnt die unterrichtliche Behandlung der vorgesehenen Themen erst angemessene Zeit nach der Information, in der Grundschule und in den Jahrgangsstufen 5 mit 6 in der Regel erst nach Ablauf von 8 Wochen.

1.2.5 Im Rahmen der Aussprache mit den Eltern hat die Schule die Eltern zu bitten, im Interesse ihrer Kinder gegebenenfalls die Lehrer über Vorkommnisse oder Schwierigkeiten besonderer Art rechtzeitig zu unterrichten.

2. Aufgaben und Ziele der Familien- und Sexualerziehung in der Schule

2.1 Familien- und Sexualerziehung in der Schule unterstützt den seelischen und körperlichen Reifungsprozeß der Kinder und Jugendlichen. Sie vermittelt eine angemessene und ausgewogene Information zu Fragen der menschlichen Sexualität und fördert Einstellungen, die zur Entwicklung einer verantwortlichen Partnerschaft in einer künftigen Ehe und Familie erforderlich sind.

2.2 Familien- und Sexualerziehung trägt dazu bei, daß die Schüler ihre eigene körperliche und seelische Entwicklung nicht unvorbereitet erleben und ihre Geschlechtlichkeit annehmen und bejahen. Sie soll den Schüler auch befähigen, Gefahren für Leib und Seele früh genug zu erkennen und abzuwehren.

2.3 Familien- und Sexualerziehung hat die Aufgabe, die Bedeutung von Ehe und Familie für die Entfaltung der Persönlichkeit, für die Dauerhaftigkeit menschlicher Beziehungen und für den Fortbestand persönlicher und staatlicher Gemeinschaft herauszustellen.

3. Inhaltliche Grundsätze für die Familien- und Sexualerziehung in der Schule

3.1 Familien- und Sexualerziehung orientiert sich an den allgemeinen Bildungszielen, wie sie in Art. 131 Abs. 1 mit 3 der Verfassung des Freistaates Bayern sowie in Art. 4 Abs. 1 mit 3 des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ausgewiesen sind, ferner an den im Grundgesetz und in der Verfassung des Freistaates Bayern festgelegten Wertentscheidungen, insbesondere der Achtung der persönlichen Würde des Menschen und der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit, der besonderen Förderung von Ehe und Familie sowie des Rechts auf Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 100, 101, 107, 124, 125, 126 BV und Art. 1, 2, 4, 6 GG).

Für die Volksschulen ist darüber hinaus Art. 135 Satz 2 der Verfassung des Freistaates Bayern maßgebend, wonach die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse zu unterrichten und zu erziehen sind.

3.2 Ideologisierung und Indoktrinierung sind dem Lehrer untersagt. Er ist an die Wertentscheidungen und Bildungsziele gebunden, wie sie in der Verfassung des Freistaates Bayern festgelegt sind.

Die religiösen Empfindungen (Art. 136 Abs. 1 BV) sowie das Persönlichkeitsrecht des Individuums, insbesondere der schutzwürdige Intimbereich des einzelnen Schülers, seiner Eltern und des Lehrers sind zu achten.

3.3 Familien- und Sexualerziehung fordert objektive, ausgewogene und entwicklungs- und altersgemäße Darstellung sowie eine dem Bildungsauftrag der Schu-

le angemessene Ausdrucksweise. Dabei sind das Informationsbedürfnis der Schüler sowie die besonderen Gegebenheiten in der Klasse, bei Berufsschulen auch der Einfluß der Arbeitswelt, zu beachten.

Der Unterricht über sexuelle Fragen soll sich nicht auf den Lehrervortrag beschränken. Dem ungezwungenen Gespräch mit den Schülern kommt besondere Bedeutung zu. Es muß getragen sein vom Verständnis für die Situation des jungen Menschen und von der Achtung vor seiner Person.

- 3.4 Der zeitliche Umfang der Familien- und Sexualerziehung richtet sich in den einzelnen Jahrgangsstufen nach den Unterrichtszielen und der jeweiligen Situation in der Klasse.

In der Grundschule sollten für die Beantwortung von Fragen zur menschlichen Sexualität pro Schuljahr und Klasse nicht mehr als insgesamt 2 bis 3 Unterrichtsstunden eingeplant werden.

In den übrigen Schularten und Jahrgangsstufen empfiehlt sich ein Zeitrichtwert für die Behandlung der vorgesehenen Themen im Rahmen der einschlägigen Unterrichtsfächer von insgesamt 3 bis höchstens 10 Unterrichtsstunden.

- 3.5 Der Zusammenhang von rationaler Information und möglichen emotionalen Auswirkungen darf nicht übersehen werden. Stimulation wie auch Verängstigung durch unangemessene Schilderungen oder Bild-demonstrationen sind zu unterlassen.
- 3.6 Für die jeweilige Jahrgangsstufe vorgesehene Filme und Bildreihen zur Veranschaulichung humanbiologischer Sachverhalte dürfen im Rahmen der Familien- und Sexualerziehung nur Verwendung finden, soweit sie vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt sind (vgl. § 15 Abs. 4 ASchO).

Die in Frage kommenden audiovisuellen Unterrichtshilfen sind in den Elternversammlungen vorzustellen. Erst danach wählt der Lehrer für die betreffende Klasse die geeigneten Lehrmittel aus.

Die Vorschriften über die Genehmigung von Lernmitteln bleiben unberührt.

- 3.7 In der Grundschule liegt der unterrichtliche Schwerpunkt auf einer Hinführung der Schüler zu Fragen der Familie.

In der Hauptschule und den übrigen Schularten wird Familien- und Sexualerziehung im Rahmen mehrerer Fächer durchgeführt. Für die Klärung humanbiologischer Sachverhalte dient in erster Linie der Biologieunterricht, für die Wertvermittlung die Religionslehre oder Ethik. Die übrigen einschlägigen Fächer, wie z. B. Deutsch, Sozialkunde, Sozialarbeit oder Erziehungskunde leisten einen ergänzenden Beitrag zu diesem Erziehungsauftrag.

B) ORGANISATION DER FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG IN DER SCHULE

1. Der Schulleiter hat für die Einhaltung der Richtlinien zur Familien- und Sexualerziehung an seiner Schule zu sorgen. Befugnis und Aufgabe der Staatlichen Schulaufsichtsbehörden, die Erfüllung der Unterrichtsziele und die Gestaltung des Unterrichts zu beaufsichtigen, bleiben unberührt.
2. Für die jeweilige Klasse ist der Klassenleiter oder ein vom Schulleiter beauftragter, in der Klasse unterrichtender Lehrer für die Durchführung und Koordinierung der Familien- und Sexualerziehung verantwortlich. In

einer Lehrerkonferenz wird zu Beginn des Schuljahres die Gesamtplanung abgesprochen. Alle an der Familien- und Sexualerziehung in einer Klasse beteiligten Lehrer sind zur Zusammenarbeit sowie zur Teilnahme an den Informationsveranstaltungen gemäß 1.2.1 und 1.2.2 verpflichtet.

3. Sexualpädagogische Themen werden in der Regel im gewohnten Klassenverband behandelt. Wenn es eine spezielle Situation erfordert, können Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet werden. Die Entscheidung darüber trifft der Schulleiter auf Vorschlag des für die Koordinierung der Familien- und Sexualerziehung in einer Klasse zuständigen Lehrers. Eine solche Entscheidung ist gegenüber dem Elternbeirat und der Elternversammlung auf deren Verlangen zu begründen.
4. Zur Veranschaulichung humanbiologischer Sachverhalte vorgesehene Unterrichtshilfen dürfen nur während der unterrichtlichen Behandlung in der jeweiligen Klasse Verwendung finden. Aus Unterrichtsräumen, besonders solchen, die von verschiedenen Klassen benutzt werden, sind Lehrmittel zur Sexualerziehung nach Beendigung der jeweiligen Unterrichtsstunde wieder zu entfernen.
- Auf die Empfindlichkeit z. B. von Kranken und Behinderten ist Rücksicht zu nehmen.
5. Mündliche und schriftliche Leistungsnachweise über Fragen der menschlichen Sexualität sowie Fragebogenaktionen über das sexuelle Verhalten der Schüler sind an keiner Schulart statthaft.

C) UNTERRICHTSTHEMEN¹⁾

Familien- und Sexualerziehung in der Grundschule

Jahrgangsstufen 1 und 2

In den Jahrgangsstufen 1 und 2 werden mit gebotener Zurückhaltung **nur Fragen der Kinder** beantwortet. Dabei sollte über folgende Themenkreise nicht hinausgegangen werden:

Unterschied der Geschlechter (ohne detaillierte anatomisch-physiologische Einzelheiten)

Mutterschaft

Warnung vor sogenannten „Kinderfreunden“

Eine behutsame Warnung vor sog. „Kinderfreunden“ ist notwendig, soll aber auf keinen Fall am Anfang schulischer Sexualerziehung stehen. Jede Verängstigung der Kinder durch Darstellung von Unzucht-handlungen ist zu vermeiden; in diesen Jahrgangsstufen sollten Hinweise auf abnorme sexuelle Verhaltensweisen möglichst vermieden werden.

Jahrgangsstufen 3 und 4

Unterrichtsgespräch über die Aufgaben von Vater, Mutter und Kindern in der Familie sowie das Verhalten von Mädchen und Buben zueinander. Die besonderen Zeichen der Zuneigung und Liebe bei Kameradschaft, Freundschaft, Ehe und Familie sind dabei in kindgemäßer Weise in das Gespräch einzubeziehen.

In der Grundschule ist bei sexualpädagogischen Themen auf die bildliche und schriftliche Darstellung von Unterrichtsinhalten **durch die Schüler** zu verzichten.

...

¹⁾ Die Richtlinien für die Grund- und Hauptschule gelten sinngemäß auch für die Sonderschulen, erforderlichenfalls unter Berücksichtigung der Aufnahmefähigkeit und des geistig-seelischen Entwicklungsstandes der behinderten Schüler.

D) BEITRAG DER UNTERRICHTSFÄCHER

Die Ziele der Familien- und Sexualerziehung werden nicht in einem eigenen Unterrichtsfach, sondern an verschiedenen Inhalten mehrerer Fächer verwirklicht. Die sexualpädagogischen Aufgaben werden im Unterricht dieser Fächer entweder jeweils der Situation entsprechend angegangen oder auf der Grundlage von Lehrplänen, ggf. in Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrern, erfüllt.

Nicht alle Fächer können in gleichem Maße zur Familien- und Sexualerziehung beitragen. Nachstehend sind einige Unterrichtsfächer aufgeführt, die in den verschiedenen Schularten zielgerichtet und werterfüllt Beiträge zur Familien- und Sexualerziehung leisten und den Schüler zu einer verantwortungsbewußten Selbstbestimmung führen können.

Biologie

Der Biologieunterricht vermittelt die für das Verständnis der menschlichen Sexualität notwendigen sachlichen und begrifflichen biologischen Grundlagen, auf denen der Unterricht in allen anderen Bereichen aufbauen kann. Dem Schüler soll dabei bewußt werden, welche biologischen Gegebenheiten die Eigenart von Mann und Frau begründen und die Entstehung neuen menschlichen Lebens ermöglichen.

Sexualverhalten und Fortpflanzung des Menschen sollen jedoch nicht vordergründig nur als biologische Abläufe dargestellt, sondern in erster Linie im Hinblick auf die Verantwortung des Menschen für die nur ihm eigene Form der Lebensführung erörtert werden. Das verpflichtet den Biologielehrer zu einer engen Zusammenarbeit mit den anderen Fachlehrern.

Religionslehre

Dem Religionsunterricht kommt die grundlegende Aufgabe zu, die theologische Auffassung von der Geschlechtlichkeit des Menschen und die daraus abzuleitenden Forderungen an den Menschen zu erklären.

Der Religionslehrer versucht, die heranwachsende Jugend zu einem immer tieferen Verständnis eigener Geschlechtlichkeit und seelisch-leiblicher Partnerschaft sowie zur Einsicht in die Notwendigkeit sittlicher Entscheidung und verantwortungsbewußten Handelns zu führen. Die in der Religionslehre zu behandelnden Themenbereiche der Familien- und Sexualerziehung sind in den Lehrplänen der jeweiligen Religionsgemeinschaft festgelegt.

Deutsch

Im Deutschunterricht bietet sich ebenfalls die Möglichkeit, dem Gedanken der Familien- und Sexualerziehung Rechnung zu tragen, wenn die Begegnung mit dem anderen Geschlecht und die Auseinandersetzung der Geschlechter mit den Problemen der Liebe und Sexualität im Mittelpunkt lyrischer, epischer oder dramatischer Literatur stehen. Dabei sollte auch der Frage „Was ist pornographische Literatur?“ nicht ausgewichen werden.

Sozialkunde

Im Sozialkundeunterricht wird der Bezug der Sexualität des Menschen über den personalen und partnerschaftlichen Aspekt hinaus im sozialen und staatlichen Bereich dargestellt. In die Verantwortung dieses Faches fallen daher insbesondere die sozialen, sozialetischen und rechtlichen Aspekte der Geschlechtlichkeit des einzelnen Menschen und des Familienlebens. Kernpunkte sind hierbei die Ehe als die vom Grundgesetz verfassungsrechtlich geschützte und in den Normen des Ehe- und Familienrechts näher ausgestaltete Form der Lebensgemeinschaft von Mann und Frau sowie die Familie als wichtigste Voraussetzung der Persönlichkeitsgestaltung und -entfaltung des Kindes.

E) LEHRER-AUSBILDUNG UND LEHRERFORTBILDUNG

Damit die Schule ihren gesetzlichen Auftrag in der Familien- und Sexualerziehung erfüllen kann, sind in die Ausbildung und Vorbereitung für die verschiedenen Lehrämter sowie in die Lehrerfortbildung entsprechende fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtsmethodische Themenbereiche aufzunehmen.

Mit diesen Richtlinien wird der Rahmen für die Familien- und Sexualerziehung in den Schulen aufgezeigt. Die notwendigen Lerninhalte werden in die Lehrpläne der einzelnen Fächer aufgenommen.

II.

Die Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung werden gemäß Art. 4 a Abs. 4 EUG im Benehmen mit dem Landesschulbeirat erlassen. Sie treten mit Wirkung vom 1. August 1980 in Kraft.

Familien- und Sexualerziehung

Mit dem neu in das Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (EUG) aufgenommenen Artikel 4 a hat der Gesetzgeber auf der Grundlage eines Beschlusses des Bundesverfassungsgerichtes die gesetzlichen Voraussetzungen für die schulische Familien- und Sexualerziehung in Bayern geschaffen.

Nach Abs. 4 dieser Vorschrift waren vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Benehmen mit dem Landesschulbeirat Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den einzelnen Jahrgangsstufen zu erlassen. Diese Richtlinien beruhen, wie ein Vergleich zeigt, weitgehend auf den bisher gültigen Richtlinien von 1969/70.

Den Erziehungsberechtigten ist ein Rechtsanspruch darauf eingeräumt, rechtzeitig und umfassend über Ziele, Inhalt und Form, d. h. auch über den methodisch-didaktischen Weg der Familien- und Sexualerziehung informiert zu werden. In den Jahrgangsstufen 1 mit 6 sind hierzu eigene Klassenelternversammlungen verbindlich vorgeschrieben. Dies bedeutet jedoch nicht, daß den Erziehungsberechtigten ein Recht auf Mitbestimmung zukommt, sondern dient vor allem dazu, ihnen die Möglichkeit zu geben, rechtzeitig vor Beginn der schulischen Behandlung einzelner Themen in ihrer häuslichen Erziehung im Sinne eigener Wertvorstellungen auf ihre Kinder einzuwirken. Gleichzeitig ermöglicht die persönliche Information und Aussprache über Ziele, Inhalt, Methoden und audiovisuelle Lehrmittel dem Lehrer, auf Fragen, Wünsche und Anregungen der Erziehungsberechtigten einzugehen. So können eventuell vorhandene Vorbehalte im persönlichen Gespräch abgebaut oder der Lehrer zu einem überlegteren Einsatz der Medien veranlaßt werden. Die in diesem wesentlichen Teilbereich der Gesamterziehung erforderliche enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird dadurch entscheidend gefördert.

Leitziele der Richtlinien

Ausgehend von den Aufgaben und Zielen der Familien- und Sexualerziehung in der Volksschule lassen sich in den verbindlich vorgeschriebenen Unterrichtsthemen drei Leitziele erkennen:

- durch angemessene Information und ausgewogene Orientierung die Schüler zum Verständnis und zur Bejahung der eigenen Geschlechtlichkeit zu befähigen, um Individualität und Identität als Mann oder Frau zu erreichen (*personale Aufgabe*);
- Verständnis für das andere Geschlecht in seiner jeweiligen Eigenart zu wecken sowie die Bedeutung von Ehe und Familie für die Entfaltung der Persönlichkeit, für die Dauerhaftigkeit menschlicher Beziehungen und für den Fortbestand persönlicher und staatlicher Gemeinschaft aufzuzeigen und entsprechende Einstellungen zu fördern (*soziale Aufgabe*);
- im Schüler durch Vermittlung sittlicher und religiöser Grundhaltungen Einstellungen und Verhaltensweisen anzubahnen, die zur eigenen Persönlichkeitsreife und zur Verwirklichung einer verantwortlichen Partnerschaft in Ehe und Familie erforderlich sind (*erzieherische Aufgabe*).

Unabhängig von der Schwierigkeit, zu einem Konsens hinsichtlich der Unterrichtsthemen und ihrer inhaltlichen Schwerpunkte zu kommen, ist mit den in der Verfassung des Freistaates Bayern festgelegten Wertentscheidungen und Bildungszielen der Rahmen für die unterrichtliche und erzieherische Arbeit des Lehrers in der schulischen Familien- und Sexualerziehung verbindlich umrissen.

Themenkreise in den Jahrgangsstufen 1 und 2

Während im Lehrplan den einzelnen Fächern und Themenbereichen verbindliche Lernziele/Lerninhalte zugeordnet sind, beschränken sich die Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in der Grundschule auf „Themenkreise“, ohne im einzelnen Lernziele oder Lerninhalte verbindlich festzulegen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird in der folgenden Zusammenstellung versucht, mögliche Lernziele und Lerninhalte für die einzelnen Themenkreise aufzuzeigen. Abhängig vom Vorwissen der Schüler, von ihrem Entwicklungsstand und ihrem sozialen Umfeld werden sich dabei unterschiedliche Schwerpunkte ergeben.

Unterschied der Geschlechter

Die Schüler sollen soziokulturell bedingte Erscheinungsformen der Geschlechterunterscheidung (z. B. Kleidung, Frisur, Kosmetik) und der Geschlechtertrennung in der Öffentlichkeit (Krankenhäuser; Schwimmbäder; entsprechende Piktogramme an Umkleidekabinen oder Toilettentüren) sowie biologisch bedingte Unterschiede hinsichtlich der äußeren Erscheinung von Mann und Frau (z. B. Stimme, Körpergröße und Körperbau, sekundäre Geschlechtsmerkmale) kennenlernen.

Am Beispiel der Familie (Vater – Mutter; verschiedengeschlechtliche Geschwister) kann aufgezeigt werden, daß die Polarität der Geschlechter, ihre Eigenarten und Unterschiede, das Leben reicher macht. Dabei ist von Anfang an die Überzeugung von der Gleichwertigkeit der Geschlechter zu vermitteln. Die Begründung der Wertschätzung des eigenen wie des anderen Geschlechts von der Geschöpflichkeit her, stellt einen wesentlichen Beitrag dazu dar, daß die Schüler ihr Sosein, ihrer Eigenwertigkeit bewußt, annehmen.

Eine detaillierte Darstellung anatomisch-physiologischer Einzelheiten der männlichen und weiblichen Geschlechtsorgane ist nicht erforderlich. Sofern Kinder vulgäre oder aus dem Dialekt stammende Bezeichnungen der Genitalien verwenden, erfolgt die Korrektur durch Einbringen der sachlich richtigen Bezeichnungen (Glied; Hodensack; Scheide) unter Hinweis auf eine allgemeinverständliche Ausdrucksweise. Die Frage, warum Buben und Mädchen unterschiedliche Geschlechtsorgane haben, kann mit dem Hinweis auf die zukünftige Geschlechtsfunktion (um Vater bzw. Mutter werden zu können) beantwortet werden.

Mutterschaft

Eingangs sei betont, daß romantisch-vage Umschreibungen und übertrieben dramatisierende Darstellungen zu vermeiden sind. Ausgehend von den äußeren Zeichen der Schwangerschaft kann die Entwicklung der befruchteten Eizelle, das Wachstum des Kindes im Mutterleib bis zur Geburt, die Versorgung und der Schutz des ungeborenen Kindes in der Gebärmutter und der Geburtsvorgang so dargestellt werden, daß die Schüler ihre eigene vorgeburtliche Entwicklung gleichsam miterleben.

Hinweise, daß Kinder oft aus Unwissenheit schwangere Frauen wegen ihres Bauches verspotten und keine Rücksichtnahme oder Hilfsbereitschaft zeigen, dürfen ebenso wenig fehlen wie die Darstellung der sich besonders gegen Ende der Schwangerschaft ergebenden Verpflichtungen für die anderen Familienmitglieder, die Mutter durch Übernahme bestimmter Aufgaben zu entlasten. Im Hinblick auf Gedankenlosigkeit und Egoismus, gerade bei Kindern, sollte auch das Sich-Freuen-Können über ein neugeborenes Geschwisterchen, bei Mädchen auch die Freude über das künftige Mutter-Sein-Können angesprochen werden. Abschließend kann auf häusliche Vorbereitungen anlässlich der Geburt, auf die gesetzlich vorgeschriebenen Handlungen (Namensgebung; Geburtsurkunde) und auf die kirchlichen Riten eingegangen werden.

Bei Fragen zum Zeugungsvorgang sollte sich die Antwort nicht auf die biologische Information beschränken, daß die Eizelle in der Gebärmutter durch eine Samenzelle des Vaters befruchtet wird, sondern auch darauf hinweisen, daß der Zeugungsvorgang durch die Vereinigung der Eltern in gegenseitiger Liebe eingeleitet wird. Gleichzeitig kann als wesentlicher Beitrag zur Familienerziehung aufgezeigt werden, welche Bedeutung es hat, daß zur Zeugung neuen Lebens Mann und Frau zusammenwirken müssen.

Warnung vor sogenannten „Kinderfreunden“

In der Bundesrepublik Deutschland wurden im Jahre 1979 13164 Sittlichkeitsdelikte an Kindern angezeigt, von denen 8759 aufgeklärt werden konnten. Von 6256 ermittelten Tätern waren 6162 männlich und 94 weiblich. In 70% der geklärten Fälle war der Täter ein Fremder, in 30% gehörte der Täter dem Bekannten- oder Verwandtenkreis der Kinder an. Die Dunkelziffer bei Sittlichkeitsvergehen wird auf etwa 90% geschätzt, so daß nur 10% aller Fälle tatsächlich bekannt werden.

Angesichts dieser Zahlen sind die Kinder wiederholt anzuhalten, sich grundsätzlich nicht mit fremden Erwachsenen einzulassen, auch dann nicht, wenn diese vertrauenswürdig erscheinen, sich als Bekannte der Eltern ausgeben, Kinder auf Spielplätzen ansprechen, nach dem Weg fragen, zu einer Mitfahrt im Auto einladen oder Geschenke anbieten.

Betont muß werden, daß solche Leute genau wissen, wie man die Wachsamkeit und das Mißtrauen von Kindern ausschalten kann, indem von kranken oder hilfsbedürftigen Tieren gesprochen wird, nach Straßen oder Personen, die dem Kind bekannt sind, gefragt wird oder verlockende Versprechungen gemacht werden.

Folgende Verhaltensmaßregeln können den Kindern gegeben werden:

- Laß niemanden in die Wohnung, wenn du allein zu Hause bist!
- Gehe nie mit einem Fremden mit, gleichgültig was er dir zeigen will oder verspricht!
- Steige nie in ein fremdes Auto ein!
- Lege den Schulweg nach Möglichkeit zusammen mit anderen Kindern zurück!
- Halte dich nach Einbruch der Dunkelheit nicht mehr allein auf der Straße auf!
- Achte auch auf deine Spielkameraden und kleinere Kinder!
- Denke daran, daß es auch viele nette Menschen gibt, die wirklich nur eine Auskunft wollen. Sei ihnen gegenüber höflich und gib ihnen Auskunft, wenn du kannst. Mitgehen darfst du aber auch mit ihnen nicht!

Die Kinder sind in diesem Zusammenhang aufzufordern, sofort alle Annäherungsversuche von Erwachsenen oder besondere Beobachtungen den Eltern oder dem Lehrer mitzuteilen und sich auch bei bereits erfolgten Kontakten nicht durch Drohungen oder Versprechungen davon abhalten zu lassen.

Auf das Problem der Verführung von Kindern durch Verwandte oder Bekannte sind die Eltern im Rahmen der Elterninformation unter Wahrung des nötigen Taktes besonders hinzuweisen.

Unnötige Verängstigung der Kinder durch detaillierte Beschreibung der Unzuchthandlungen von Triebtätern ist zu vermeiden. Bei entsprechenden Fragen genügt die Antwort, daß solche Menschen, die manchmal krank, oft aber auch wirklich böse sind, Kinder mitnehmen, um sie nackt zu sehen oder zu betasten, manchmal auch zu quälen. Der Hinweis, daß Kinder dabei von solchen Menschen sogar schon getötet wurden, sollte angebracht werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in den Schülern zwar nicht generell Mißtrauen gegenüber allen Erwachsenen, aber dennoch Zurückhaltung, verbunden mit Höflichkeit, angebahnt werden soll.

Didaktisch-methodische Hinweise

Familien- und Sexualerziehung in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe beschränkt sich nach den Richtlinien zunächst auf die Beantwortung von Fragen der Kinder. Mehr noch als im gezielt geplanten Unterricht der weiteren Jahrgangsstufen sind hier genaue Kenntnisse der Grundsätze moderner Unterrichtsgestaltung und sicheres Verfügen über methodische Möglichkeiten Voraussetzung, um nicht nur geplant, sondern in bestimmten unterrichtlichen und erzieherischen Situationen auch intuitiv angemessene methodische Maßnahmen verwirklichen zu können.

Der Hinweis in den Richtlinien, daß über die Themenkreise „*Unterschied der Geschlechter*“, „*Mutterschaft*“ und „*Warnung vor sogenannten ‚Kinderfreunden‘*“ nicht hinausgegangen werden sollte, schließt nicht aus, im konkreten Einzelfall unter Berücksichtigung des Vorwissens und des Entwicklungsstandes der Schüler auch weitergehende Fragen zu beantworten, sofern sie echtem und altersgemäßem Interesse der Schüler entsprechen. Dies gilt auch für den gesetzten zeitlichen Rahmen von zwei bis drei Unterrichtsstunden.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, daß alle Schulanfänger über ein annähernd gleiches, sachlich richtiges Grundwissen zu den Themen „*Unterschied der Geschlechter*, *Zeugung*, *Schwangerschaft* und *Geburt*“ verfügen, kommt der schulischen Familien- und Sexualerziehung neben der Schutzfunktion (Schutz vor „*unerwünschten Aufklärern*“ und sog. „*Kinderfreunden*“) als weitere wesentliche Aufgabe zu, durch angemessene Information und gegebenenfalls gezielte Korrektur Grundlagen für die weitere Arbeit zu schaffen sowie durch das persönliche Vorbild des Lehrers die in den Richtlinien intendierten Einstellungen und Werthaltungen anzubahnen. Die außerschulischen Erfahrungen der Schüler in ihrem sozialen Umfeld (Familienstruktur und -milieu, Bevölkerungsstruktur, weltanschauliche und konfessionelle Einflüsse) sind dabei zu berücksichtigen.

Beschränkung auf die Beantwortung von Fragen meint nicht, daß nur situativ und unmittelbar auf solche Fragen geantwortet werden darf. Eine spontane, zunächst nur kurze Antwort und der Hinweis, daß diese Frage zu einem späteren Zeitpunkt ausführlich beantwortet wird, ermöglichen auch in diesem Bereich eine methodisch geplante, durch Medien unterstützte Darbietung von Lernzielen und Lerninhalten.

Da sich die Fragen der Schüler in den überwiegenden Fällen den Themenkreisen „*Unterschied der Geschlechter*“, „*Mutterschaft*“ und „*Warnung vor sogenannten ‚Kinderfreunden‘*“ zuordnen lassen, ist es auch denkbar, bereits zu Beginn des Schuljahres Schwerpunkte für Unterrichtsgespräche zu planen und geeignete Medien (Bilder, Folien) bereitzustellen oder auszuwählen (Filme, Diareihen). Dies ermöglicht gleichzeitig, die Erziehungsberechtigten nicht nur allgemein, sondern ganz konkret über Inhalt und Formen der Familien- und Sexualerziehung zu informieren. An die Ausarbeitung vollständiger Unterrichtseinheiten oder „*Stundenbilder*“ ist dabei allerdings nicht gedacht.

Grundsätzlich gilt für alle Antworten auf Schülerfragen, daß sie altersgemäß und, unter Beschränkung auf das Wesentliche, sachlich richtig sein müssen. Diese Forderungen sind auch an die zur Veranschaulichung verwendeten Medien zu stellen. Auf die bildliche und schriftliche Darstellung sexualpädagogischer Inhalte durch die Schüler (Hausaufgaben, Hefteinträge, Ausfüllen oder Ergänzen von Arbeitsblättern) ist zu verzichten.

Eine Auswahl von Schülerfragen zu den Themenkreisen der Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie Hinweise auf geeignete Medien enthalten die Bände 1 und 2 der im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus herausgegebenen Reihe „*Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen*“ (Verlag Auer, Donauwörth).

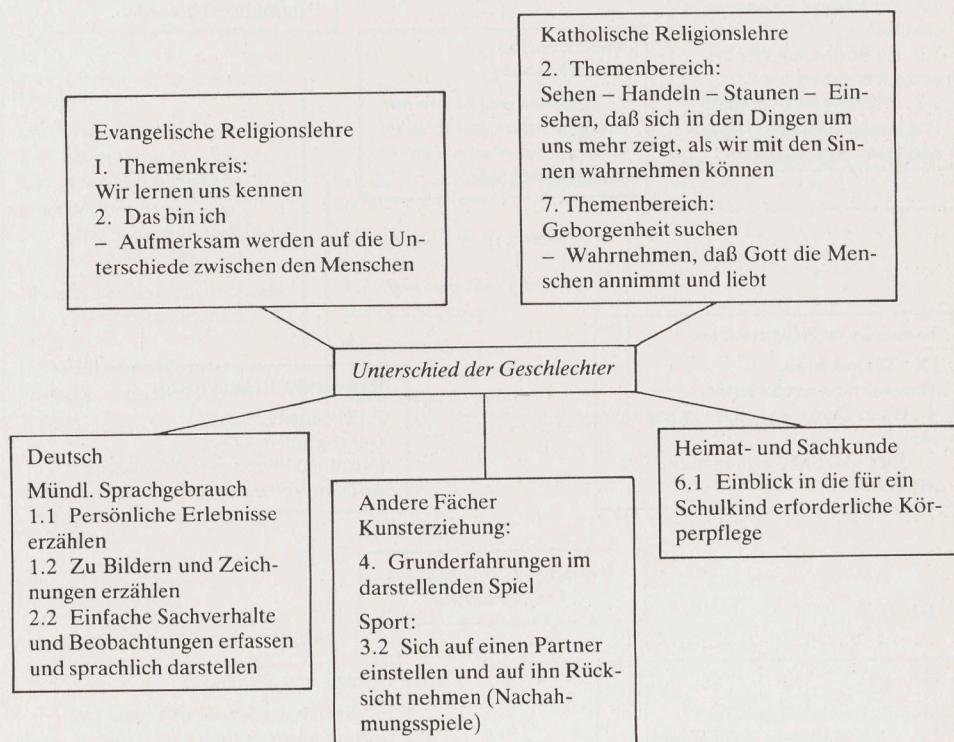
Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zur Familien- und Sexualerziehung

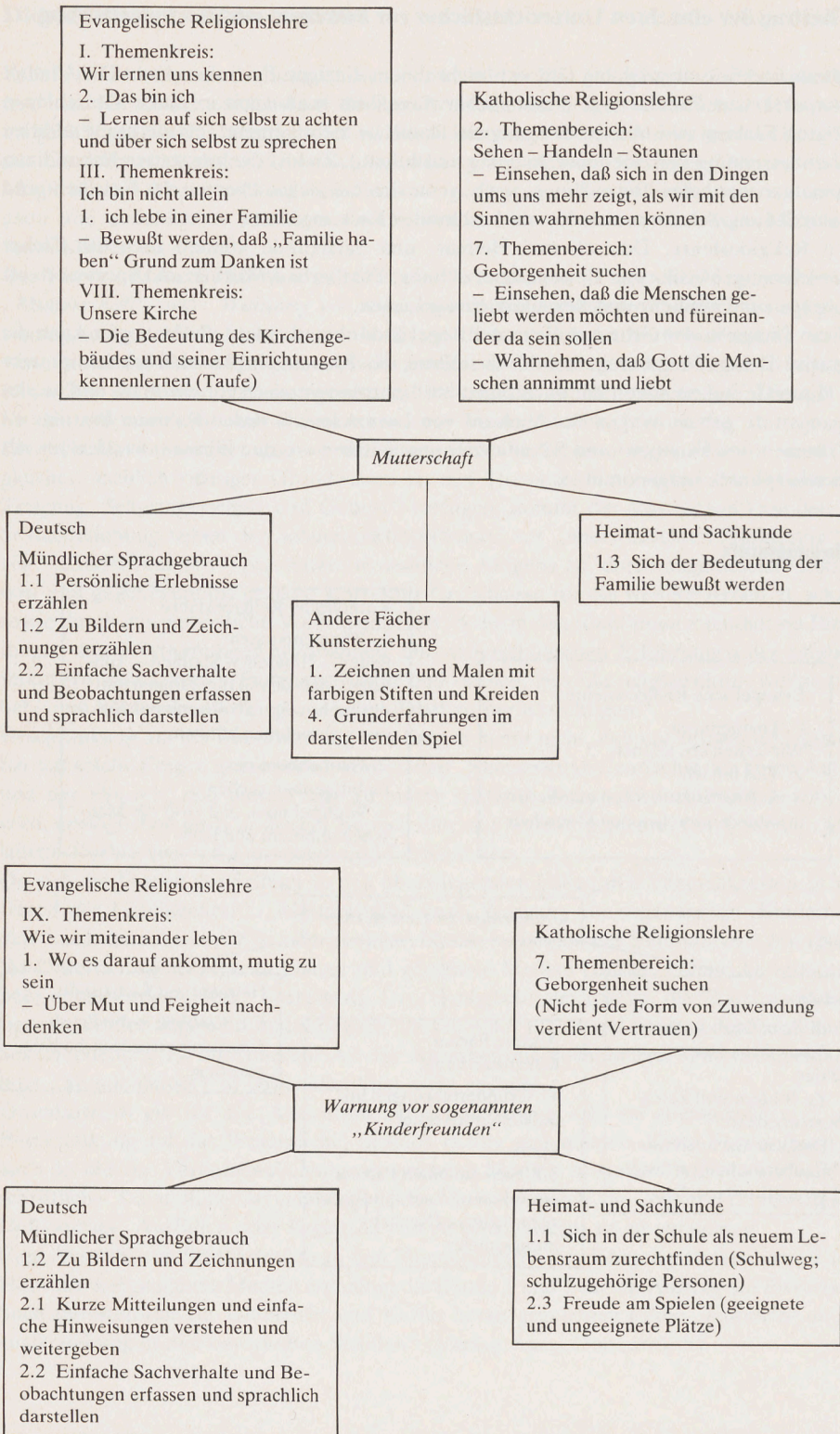
Familien- und Sexualerziehung läßt sich nicht einem einzigen Fach zuordnen. Die Vielfalt der Aspekte von Familie und menschlicher Sexualität muß auch in einer Vielzahl von beteiligten Fächern zum Ausdruck kommen. Damit ist mehr gemeint, als die bloße additive Aneinanderreihung verschiedener Aspekte und Inhalte. Ziel ist die integrative Behandlung im Sinne ganzheitlicher Betrachtung, auch wenn sich bei vielen Themen der Familien- und Sexualerziehung Schwerpunkte für ein bestimmtes Fach ergeben.

Neben Religionslehre, Deutsch und Heimat- und Sachkunde können auch die Fächer Kunsterziehung, Musik- und Bewegungserziehung, Textilarbeit/Werken und Sport wertvolle Beiträge zur Familien- und Sexualerziehung leisten.

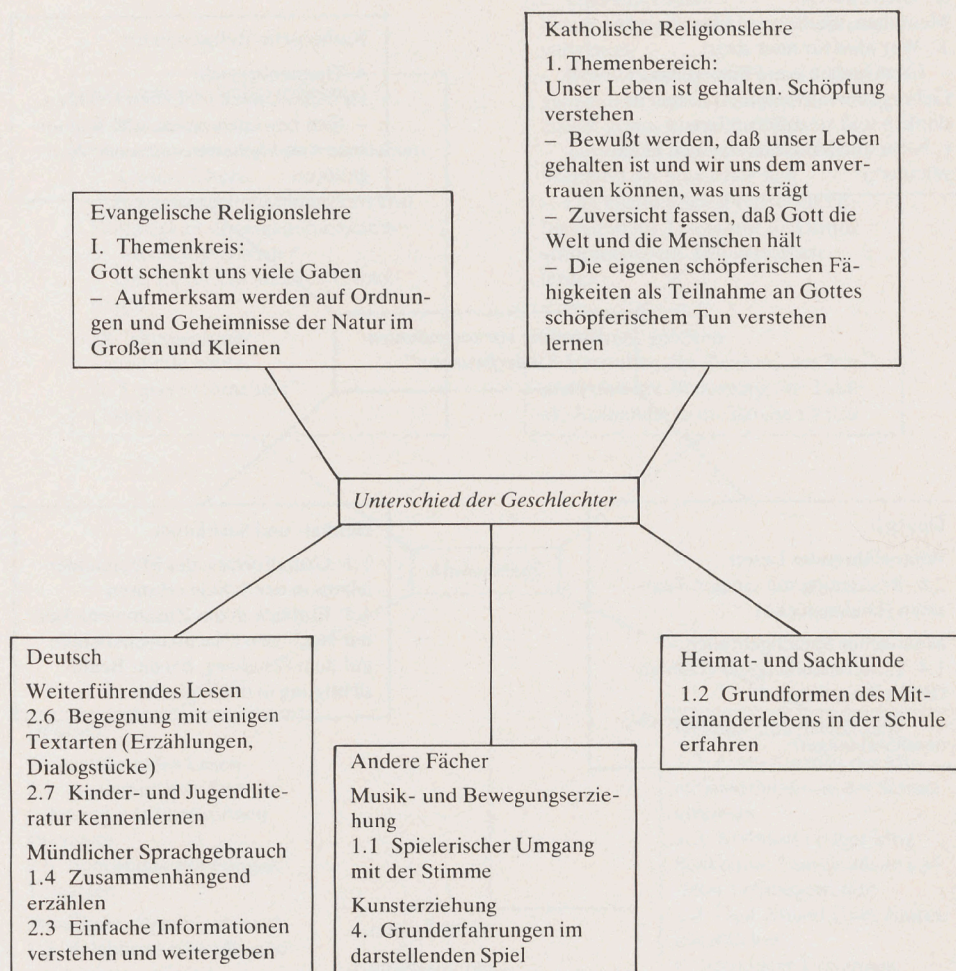
Da diese Fächer in der Grundschule in der Regel in der Hand eines Lehrers liegen, kann die integrative Behandlung bereits bei der Erstellung des Klassenlehrplans berücksichtigt werden. Hinweise hierzu sollen die nachfolgenden Lehrplansynopsen für die erste und zweite Jahrgangsstufe geben. Wegen der Vielzahl von Lernzielen, in deren Rahmen Beiträge zu den Themen der Familien- und Sexualerziehung geleistet werden können, wurden jeweils nur Schwerpunkte aufgenommen.

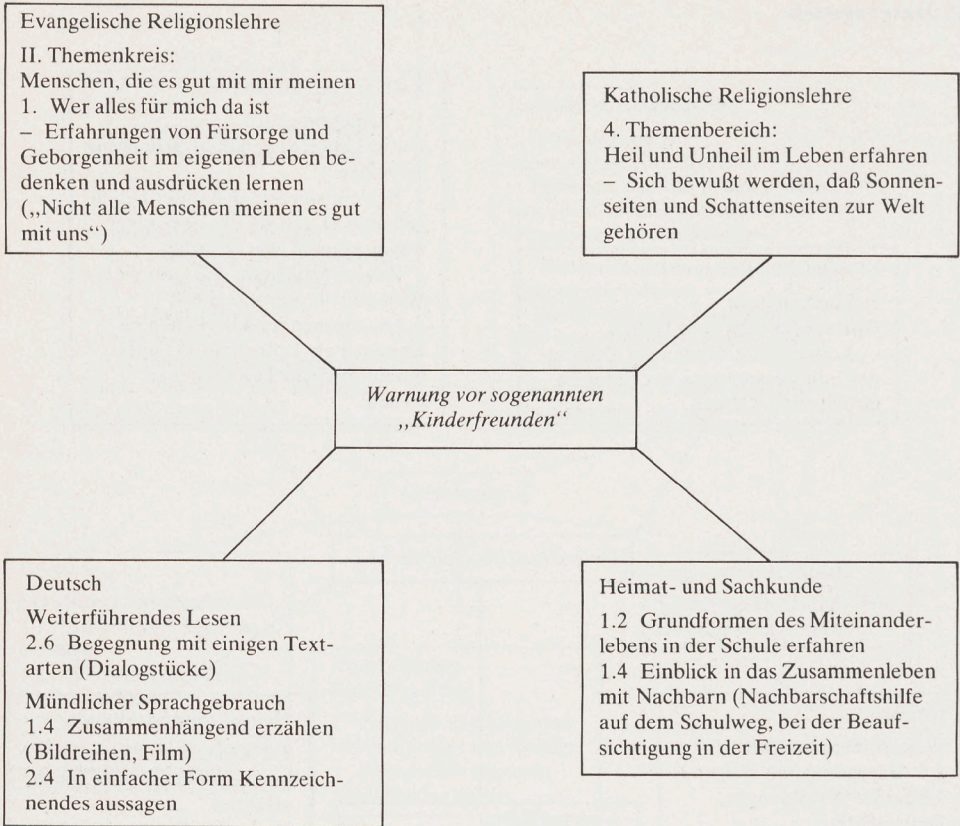
1. Jahrgangsstufe





2. Jahrgangsstufe





Evangelische Religionslehre

II. Themenkreis:

- Menschen, die es gut mit mir meinen
 2. Unsere Eltern
 – Erkennen der Abhängigkeit und Hilflosigkeit der eigenen Existenz
 3. Meine Geschwister
 – Das Recht des anderen respektieren

IX. Themenkreis:

- Gemeinde heute
 2. Unsere Gemeinde (Taufe)

Katholische Religionslehre

1. Themenbereich:

Unser Leben ist gehalten. Schöpfung verstehen

- Bewußtwerden, daß unser Leben gehalten ist und wir uns dem anvertrauen können, was uns trägt
- Zuversicht fassen, daß Gott die Welt und die Menschen hält
- Die eigenen schöpferischen Fähigkeiten als Teilnahme an Gottes schöpferischem Tun verstehen lernen

7. Themenbereich:

- Zur Kirche gehören
 – Verstehen der Zeichen, des Verlaufs und der Bedeutung der Taufe als Aufnahme in die Kirche Christi

Mutterschaft

Deutsch

Weiterführendes Lesen

- 2.1 Aus einfachen Texten selbständig Informationen gewinnen
 2.6 Begegnung mit einigen Textarten

Mündlicher Sprachgebrauch

- 1.3 Erlebnisse lebendig und folgerichtig erzählen
 1.4 Zusammenhängend erzählen

Schriftlicher Sprachgebrauch

- 1.1 Erlebnisse in kurzen Sätzen aufschreiben
 1.2 Einfache Bilder in Schriftsprache umsetzen (vgl. Themen der Heimat- und Sachkunde)
 2.3 Einfache Informationen verstehen und weitergeben
 4.1 Erfahrungen sammeln, wie man sich in einfachen Sprechsituationen verhält, z. B.
 – Nachfragen, Erkundigen

Andere Fächer

Kunsterziehung

1. Zeichnen und Malen mit farbigen Stiften und Kreiden
 4. Grunderfahrungen im darstellenden Spiel

Heimat- und Sachkunde

- 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule erfahren
 1.3 Kenntnis einiger Möglichkeiten, Familienfeste und -feiern mitzugestalten
 2.3 Den Ablauf eines Jahres überblicken
 (– besondere Ereignisse, z. B. Geburtstag, Taufe)

Literaturhinweise

- Ahrens, Uwe: Geburt. Reinbek 1979
- Balkenohl, Manfred/Stöcklin, Günther: Ehe und Familie – umstritten und gefordert. Hamm 1978
- Beer, Ulrich: Kleiner Mann – kleine Frau. Geschlechterziehung in der Familie. Freiburg 1980
- Beffart, Franz (Hrsg.): Geschlechterziehung interdisziplinär. Düsseldorf 1975.
- Blechschmidt, Erich: Wie beginnt das menschliche Leben? Stein am Rhein 1976
- Brauer, Joachim/Mehl, Heinz I. P./Wrage, Karl Horst: Frau und Mann. Gütersloh 1976
- Die deutschen Bischöfe: Zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule (Erklärung der deutschen Bischöfe Nr. 23). Bonn 1979
- Faller, Adolf: Der Körper des Menschen. München, 9. Aufl. 1980
- Härtter, Richard: Das kleine Elternbuch zur Sexualerziehung. München 1973
- Hampl, Lotte: Das rechte Wort zur rechten Zeit. Geschlechtliche Erziehung bis zum 14. Lebensjahr. Donauwörth, 5. Aufl. 1973.
- Hassenstein, Bernhard: Verhaltensbiologie des Kindes. München-Zürich, 2. Aufl. 1978
- Janzing, Anton: Ganzheitliche Geschlechterziehung in Elternhaus, Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mainz, 2. Aufl. 1979
- Karcher, Helmut L.: Wie ein Ei dem anderen (Alles über Zwillinge). München 1977
- Kehle, Mary: Wir wollen mal drüber reden. Kleine Sexualkunde für Jungen und Mädchen. Wuppertal 1976
- Kommission für sexualethische Fragen der EKD: Denkschrift zu Fragen der Sexualethik. Gütersloh 1971
- Leist, Marielene: Mutter erzählt mir alles. Ein Aufklärungsbuch für 5–10jährige Buben und Mädchen. München, 7. Aufl. 1978
- Linti, Hermann/Renner, Günter (Hrsg.): Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen. Band 2, Hilfen für den Unterricht in den Grund- und Hauptschulen (herausgeg. im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus). Donauwörth 1981
- Mussen, Paul: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München, 7. Aufl. 1981
- Nilsson, Lennart: Ein Kind entsteht. München 1979
- Nilsson, Lennart: So kamst du auf die Welt. München 1978
- Oerter, Rolf: Entwicklung und Sozialisation. Donauwörth 1977
- Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München-Basel, 18. Aufl. 1980
- Seelmann, Kurt: Kind, Sexualität und Erziehung. München-Basel, 7. Aufl. 1973
- Strätling, Barthold: Sexualität und Sexualerziehung. Donauwörth 1970
- Walter, Hubert: Sexual- und Entwicklungsbiologie des Menschen. Stuttgart-New York 1978
- Wiesböck, Edmund: Geschlechtliche Erziehung in der Familie. Donauwörth 1980

Günter Renner

VERKEHRSERZIEHUNG

Lehrplan Verkehrserziehung für die

1. bis 4. Jahrgangsstufe der Grundschule

1. Grundlagen und Ziele

Über Grundlagen und Ziele der Verkehrserziehung hat bereits die Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 zur Verkehrserziehung in der Schule (KMBI 1973, S. 147—151) die wesentlichen Aussagen gemacht, an deren Gültigkeit sich bis heute nichts geändert hat: Neben der technischen Entwicklung der Verkehrsmittel und dem Ausbau des Verkehrsnetzes stellen die Befähigung der Verkehrsteilnehmer zu verkehrsgerechtem Verhalten und ihre Bereitschaft zu mitverantwortlichem Handeln eine dritte Säule dar, um die erhöhten Anforderungen im Verkehr ausfüllen zu können.

Dazu kann schulische Verkehrserziehung einen Beitrag leisten; sie erfüllt auf diese Weise in einem besonderen Bereich den Erziehungsauftrag, der ihr von der Bayerischen Verfassung (Art. 131 Abs. 1 BV) übertragen ist.

In altersgemäßer Schwerpunktsetzung und Ausprägung wirkt schulische Verkehrserziehung darauf hin, daß Kinder und Jugendliche lernen, sich im Verkehr sicher zu bewegen und verkehrsgerecht zu verhalten.

Zunehmend strebt sie danach, den Verkehrsablauf und die ihn bestimmenden Gegebenheiten verständlich zu machen und Möglichkeiten des einzelnen aufzuweisen, zur Verbesserung der Verkehrsverhältnisse beizutragen. Das Verhalten der Verkehrsteilnehmer, die Beschaffenheit der Verkehrsmittel, die Gestaltung und der Zustand der Verkehrswege, aber auch die jeweils geltenden Verkehrsregelungen sind Gegenstände der Betrachtung. Bezüge zum sozialkundlichen und zum technischen Lernbereich sind vielfältig gegeben.

Als Leitziele der Verkehrserziehung ergeben sich aus dieser Aufgabenstellung:

- die Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit zu entwickeln und zu schulen;
- verkehrskundliches und verkehrstechnisches Wissen zu erwerben;
- verkehrsgerechte und vorausschauende Verhaltensformen anzunehmen und sie einzüben;
- die Bereitschaft, sich im Verkehr partnerschaftlich zu verhalten, zu entwickeln.

Verkehrserziehung in der Grundschule kann an vorschulisches Verkehrstraining im Elternhaus und im Kindergarten anschließen. Im Zusammenwirken mit den Eltern muß sie den neuen Anforderungen im Verkehr, vor die der Schüler gestellt ist, Rechnung tragen.

In zunehmendem Maße benützen bereits die Schüler der Grundschule das Fahrrad, deshalb sollen sie bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe nicht nur als Fußgänger, sondern auch als Radfahrer sicher am Verkehr teilnehmen können. Diese Fähigkeit sollen sie durch Ablegung der Radfahrprüfung während der 4. Jahrgangsstufe nachweisen.

In der Grundschule soll Verkehrserziehung in erster Linie von Gegebenheiten und Problemen des Ver-

kehrs in der unmittelbaren und erfahrbaren Umgebung des Schülers ausgehen.

Verkehrserziehung in der Hauptschule und in der Realschule führt die Schulung als Fußgänger und Radfahrer fort, bezieht aber die selbständige Benützung von Massenverkehrsmitteln und schließlich den Umgang mit dem Mofa ein. Entsprechend dem gesteigerten Einsichtsvermögen und parallel zum naturwissenschaftlich-technischen und sozialkundlichen Unterricht werden Themen der Verkehrstechnik, der Verkehrsplanung, des Verkehrsrechts und der bestimmenden Gesichtspunkte für Verkehrsverhalten behandelt.

2. Zur Organisation schulischer Verkehrserziehung

2.1 Entsprechend der KMK-Empfehlung (vgl. KMBI 1973, S. 148 und 150) sind für die Jahrgangsstufen 1, 4, 5 und 9 je zwanzig Unterrichtsstunden, in den Jahrgangsstufen 2, 3, 6, 7, 8 und 10 je zehn Unterrichtsstunden vorgesehen (KMBek vom 10. Januar 1973 Nr. III A 4 - 4-175 417 i. d. F. der KMBek vom 31. August 1973).

2.2 In der Grundschule ist Verkehrserziehung als Fachaspekt weitgehend der Heimat- und Sachkunde zugeordnet, jedoch bieten sich Querverbindungen zu anderen Fächern (Deutsch, Kunst- und Werken) an.

Mit Ausnahme der praktischen Teile der Ausbildung in der Jugendverkehrsschule, die dort von Polizeibeamten durchgeführt wird, erteilt Verkehrserziehung auf dieser Schulstufe der Klassenlehrer. Für das Intensivprogramm in der Jugendverkehrsschule gelten die Richtlinien für die Benutzung der Jugendverkehrsschulen in den bayerischen Grundschulen (Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien des Innern und für Unterricht und Kultus vom 25. April 1973 Nr. I C 4 - 2502 — 70/8 und Nr. III A 4 - 4/183 683), mit denen dieser Lehrplan übereinstimmt.

2.3 In der Hauptschule und in der Realschule werden unterschiedliche Wege der unterrichtlichen Organisation empfohlen:

- Eine erste Gruppe von Themen läßt sich in den Unterricht anderer Fächer (insbesondere Erdkunde, Physik und Technisches Werken) integrieren; im Lehrplan finden sich anstelle von Empfehlungen zum Unterrichtsverfahren Querverweise auf Fach und — soweit möglich — Anknüpfungspunkte im jeweiligen Lehrplan. Den Unterricht erteilt in diesen Fällen der jeweilige Fachlehrer.
- Eine weitere Gruppe von Themen, insbesondere die praktischen Übungen, sollte epochal bearbeitet werden; es empfehlen sich Randtage vor und nach den Ferien, während Prüfungen u. ä. oder kursähnliche mehrstündige Einheiten außerhalb der Unterrichtszeit. In der Regel müssen diese Lehrplanteile vom Klassenleiter bzw. Beauftragten für Verkehrserziehung übernommen werden;

Unterstützung geben auch Ausbilder z. B. von Rettungsorganisationen.

- Eine dritte Gruppe der Themen ist als Einzelstunden in unterrichtsfreie Stunden während der Unterrichtszeit (z. B. Vertretungsstunden) oder auf Grund schulinterner Absprachen verschiedenen Unterrichtsfächern zuzuweisen. Den Unterricht erteilt der jeweils zur Vertretung eingeteilte Lehrer oder der jeweilige Fachlehrer. Zur Erleichterung ihrer Aufgabe werden Unterrichtsmodelle (Unterrichtsskizze mit beigegebenen Arbeitsmitteln, s. u. Ziff. 5) erarbeitet.

Um die Durchführung des Verkehrserziehungsunterrichts sicherzustellen und zu koordinieren, wird empfohlen, für jede Klasse einen Übersichtsplan zu führen. Im Auftrag des Schulleiters überwacht der Klassenleiter oder der Verkehrslehrer bzw. Beauftragte für Verkehrserziehung die Vollständigkeit dieser Aufzeichnungen.

3. Zur Struktur des Lehrplans

Der Lehrplan legt didaktische Schwerpunkte für den Unterricht fest, gewährt dabei jedoch dem Lehrer eine beträchtliche Entscheidungsfreiheit, so daß seiner unterrichtlichen Gestaltung und der persönlichen Entfaltung der Schüler genügend Raum bleibt.

Entsprechend der Zielsetzung, die Schüler zu verkehrsgerechtem Verhalten zu befähigen und zu motivieren, sind zahlreichen Lerninhalten nicht nur kognitive, sondern gleichzeitig sensorische und affektive Lernziele zugeordnet. Wissen, Erkennen, Können und Wollen sind unverzichtbare, eng verzahnte Ziele, um die angesprochene Verhaltensänderung zu erreichen.

Der Lehrplan orientiert sich am Modell des Curricularen Lehrplans. Er macht Aussagen auf zwei didaktischen Ebenen:

- **Lernziele/Lerninhalte** umschreiben Ziele der jeweiligen Unterrichtsvorhaben und Inhalte, anhand derer ihre Erreichung angestrebt werden soll.
- **Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung** (ab der 5. Jahrgangsstufe aufgeschlüsselt in **Unterrichtsverfahren** und **Lernzielkontrolle**) machen Vorschläge, auf welchen methodischen Wegen die Umsetzung im Unterricht erfolgen kann und wie sich Lehrer und Schüler nach Abschluß eines Lernvorgangs Rechenschaft über den Erfolg ihres Lehrens und Lernens geben können.

Die Zielbeschreibungen sind an sich klar verständlich und lassen erkennen, welcher der vier Zielklassen des Curricularen Lehrplans (Wissen, Können, Erkennen, Werten) ein Lernziel jeweils angehört. Ab der 5. Jahrgangsstufe werden die in der Anlage beschriebenen curricularen Begriffe verwendet.

4. Verbindlichkeit des Lehrplans

Ziele und Inhalte des Lehrplans sind verbindlich, nicht jedoch ihre Reihenfolge. Die Hinweise zum Unterricht bzw. die Aussagen über Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle und die Aufteilung der Unterrichtszeit sind unverbindliche Empfehlungen.

Mit * gekennzeichnete Inhalte sind, den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen entsprechend, auszuwählen und schwerpunktmäßig zu bearbeiten. Bei erläuternden Aufzählungen („wie...“, „z. B...“) handelt es sich um Vorschläge, die nur in Auswahl bearbeitet werden müssen oder auch durch andere Inhalte ersetzt werden können.

- ▲ kennzeichnet Ziele und Inhalte, die weggelassen werden können, sofern im Abschnitt „Mit dem Mofa fahren“ bei den Lernzielen 3 und 4 praktische Übungen durchgeführt werden können.

5. Handreichungen und Unterrichtsmittel

- 5.1 Entsprechend der Empfehlung der Bayerischen Staatsministerien des Innern und für Unterricht und Kultus ist der Lehrplan so angelegt, daß in den 2., 4., 6. und 8.—10. Jahrgangsstufen die Prüfungen des Schülerverkehrspasses abgelegt werden können.

- 5.2 Zum Lehrplan der Grundschule und zum Lehrplan für die 5.—9./10. Jahrgangsstufe sind vom Staatsinstitut für Schulpädagogik Handreichungen (mit didaktischen Begründungen und methodischen Vorschlägen sowie Hinweisen auf Unterrichtswerke, Literatur für die Hand des Lehrers und audiovisuelle Medien) erarbeitet worden, die über den Verlag Ludwig Auer, Postfach, 8850 Donauwörth, bezogen werden können.

- 5.3 Für die Unterrichtsthemen der 5.—10. Jahrgangsstufe werden derzeit Unterrichtsmodelle entwickelt, die neben Unterrichtsskizzen die in den Unterricht erforderlichen Arbeitsmittel (Arbeitsblätter, Folien, Dias) enthalten.

- 5.4 Eine wesentliche Bedeutung für die schulische Verkehrserziehung hat die unmittelbare Begegnung mit der Verkehrswirklichkeit. Deshalb wird empfohlen, ab der 1. Jahrgangsstufe Erscheinungen des Verkehrs bei Unterrichtsgängen zu beobachten und eigene Erfahrungen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen.

- 5.5 Aus der Leitzielforderung, verkehrsgerechte Verhaltensformen aufzubauen, ergibt sich die Notwendigkeit, diese Verhaltensformen zu erproben und einzüben, was teils in der Verkehrswirklichkeit, teils im Schonraum (Schulhof, Verkehrsübungsarten, Jugendverkehrsschule) erfolgen kann.

Für Übungen mit dem Fahrrad läßt sich ein Rundkurs mit einfachen Mitteln erstellen. Für die Durchführung soll in erster Linie auf schülereigene Fahrräder zurückgegriffen werden.

Bei Schonraumübungen mit dem Fahrrad empfiehlt sich die Aufteilung der Klasse in Kleingruppen mit maximal fünf Schülern, die gleichzeitig den Rundkurs befahren können. Die übrigen Schüler können u. U. mit Kontroll- und Beobachtungsaufgaben betraut werden. Im einzelnen wird auf die Handreichungen (s. o. Ziffer 5.2) hingewiesen.

Übersicht über die Lernzielbeschreibungen

Zielklassen	WISSEN Informationen	KÖNNEN Operationen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen
Anforderungsstufen	<p>Einblick: (in Ausschnitte eines Wissensgebietes) } beschreiben erste Begegnung mit einem Wissensgebiet</p> <p>Überblick: (über den Zusammenhang wichtiger Teile)</p> <p>Kenntnis: verlangt stärkere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge</p> <p>Vertrautheit: bedeutet souveränes Verfügen über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge</p>	<p>Fähigkeit: bezeichnet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist.</p> <p>Fertigkeit: verlangt eingeschliffenes, fast müheloses Können</p> <p>Beherrschung: bedeutet souveränes Verfügen über die eingeübten Verfahrensmuster</p>	<p>Bewußtsein: Die Problemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt.</p> <p>Einsicht: Eine Lösung des Problems wird erfaßt bzw. ausgearbeitet.</p> <p>Verständnis: Eine Lösung des Problems wird überprüft und ggf. anerkannt.</p>	<p>Offenheit Neigung Interesse</p> <p>Achtung Bereitschaft Freude</p> <p>Entschlossenheit</p>

Besondere Anforderungen, aus denen eine Stufe des Begriffs Fähigkeit hervorgeht, werden durch Zusätze (z. B. bezüglich der geforderten Selbständigkeit, Genauigkeit oder Geschwindigkeit) angegeben.

Grundschule

1. bis 4. Jahrgangsstufe

<p>Fachspezifische Richtziele der Verkehrserziehung in der Grundschule</p> <p>Kognitive Richtziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Überblick über Funktion und Beschaffenheit des Verkehrsraums „Straße“ — Vertrautheit mit den Regeln im Verkehr, die für Fußgänger und Radfahrer wichtig sind — Kenntnis grundlegender Verkehrsabläufe und Verhaltensweisen für Fußgänger und Radfahrer — Bewußtsein, daß das Verkehrsgeschehen veränderbar ist — Überblick über die Technik des Fahrrads 	<p>Affektive Richtziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bereitschaft, Zeichen und Regeln im Verkehr anzuerkennen — Bereitschaft, sich als Fußgänger und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten — Bereitschaft, sich im Verkehr partnerschaftlich zu verhalten <p>Sensomotorische Richtziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fähigkeit, die Verkehrssituationen genau wahrzunehmen — Fähigkeit, sich als Fußgänger und Radfahrer situationsgerecht zu verhalten und typische Bewegungsabläufe sicher auszuführen
--	--

1. Jahrgangsstufe

Lernziele / Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
<p>1. Als Fußgänger zur Schule</p> <p>1.1 Die Bereiche der Straße als Verkehrsraum kennenlernen</p> <p>1.2 Zeichen für Fußgänger kennenlernen</p> <p>1.3 Erfahren, daß Verkehrszeichen den Fußgänger schützen helfen</p> <p>1.4 Verkehrszeichen, -signale und -regelungen wahrnehmen und richtig darauf reagieren können</p> <p>1.5 Sich an Zeichen für Fußgänger halten</p>	<p>(13 Unterrichtsstunden)</p> <p>1. Vorbereitung/Arbeitsauftrag: Latten oder Pappstreifen (auch Kreidekennzeichnung) zur Darstellung der Straßenbereiche; Spielsachen (Autos, Verkehrszeichen u. ä.) mitbringen lassen</p> <p>2. Spielsituation (am Boden, im Sandkasten oder auf der plangelegten Magnettafel): Straßenbereiche zeigen und benennen</p> <p>3. Unterrichtsgespräch in der Spielsituation: Zuordnen von Personen und Fahrzeugen zu den Bereichen; Begründung der Entscheidung durch den Schüler (Sprechreihen)</p> <p>1. Gast im Unterricht: Polizist oder Schülerlotse</p> <p>2. Demonstration und Unterrichtsgespräch: Polizist und Schülerlotse als Helfer im Verkehr (Aussehen, Zeichen)</p> <p>3. Unterrichtsgespräch zu Verkehrssituationen (z. B. unter Einsatz von Buch, Dias, Modellen): Kennenlernen der Verkehrszeichen und -markierungen und ihrer Verwendung</p> <p>4. Übungen: Richtiges Verstehen und Befolgen der Zeichen von Polizeibeamten und Schülerlotsen und der Verkehrszeichen</p>
<p>Bereiche des Verkehrsraums:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gehweg, Fahrbahn, Straßenrand — Haltestelle — Kreuzung verschiedener Verkehrswege: *Bahnübergang, *Fußgängerüberweg <p>Zeichen, die den Fußgänger betreffen:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zeichen von Polizeibeamten (*Schülerlotsen) für Fußgänger — Ampelfarben der Fußgängerampel — Verkehrszeichen und -markierungen, die für Fußgänger von Bedeutung sind: Fußgänger; Fußgängerüberweg; Schülerlotsen; *Fußgängerunterführung; Haltestelle 	

Lernziele / Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung	
1.6 Wichtige Verkehrsabläufe für Fußgänger kennenlernen 1.7 Grundverhaltensweisen für Fußgänger erwerben 1.8 sich als Fußgänger verkehrsgerecht verhalten	Verhalten des Fußgängers: — Gehen auf dem Gehweg — *Gehen auf der Landstraße — Gehen in Gruppen — Überqueren der Fahrbahn mit und ohne Überweg (Fußgängerampel)	1. Unterrichtsgespräch: Sammlung des Vorwissens (aus den Schulwegenerfahrungen der Schüler) 2. Auswertung von Unterrichtsfilm, Dias, Buch: Versprachlichen der verschiedenen Verkehrsabläufe 3. Übungen im Schonraum und in der Verkehrswirklichkeit: Simulieren von Verkehrsabläufen, die auf dem Schulweg häufig vorkommen (anhand des Schulwegplans), insbesondere richtiges Überqueren der Fahrbahn
1.9 Einflüsse, die den Verkehrsraum verändern, kennen 1.10 Veränderungen im Verkehrsraum wahrnehmen	Verändernde Einflüsse: — Der Verkehrsraum bei unterschiedlicher Witterung z. B. Regen, Nebel, Schnee, Frost)	1. Vorbereitung: Dias einer bestimmten Stelle im örtlichen Verkehrsraum bei verschiedenen Witterungen und zu verschiedenen Tageszeiten 2. Vergleichende Auswertung der Dias (entsprechend der Jahreszeit und der vorherrschenden Witterung): Veränderte Sichtverhältnisse (Hindernisse, Belaubung, Lichtverhältnisse, Kontraste) 3. Unterrichtsgespräch: Jahreszeitliche und witterungsbedingte Veränderungen der Verkehrswege (Glätte, Schneeglätte, Laub- und Kastanienfall) 4. Arbeitsauftrag: Veränderungen einer bestimmten Stelle des Verkehrsraums über längere Zeit beobachten und Rückschlüsse daraus ziehen
1.11 Zur eigenen Sicherheit beitragen	Beiträge zur eigenen Sicherheit: — Schutzkleidung tragen — Spielraum und Verkehrsraum unterscheiden — Nicht mit Fremden gehen	1. Vorbereitung: Matrice mit Figur (Vorder- und Rückseite); schwarzes, grünes, graues, weißes Tonpapier als Hintergrund 2. Arbeitsauftrag: Bemalen der Figur nach eigener Farbwahl; Aufkleber auf verschiedene Hintergründe 3. Unterrichtsgespräch: Vergleich der Kontrastwirkung der Farben; Folgerungen für den Verkehr 4. Durchführen der Aktion „Sicher zur Schule — sicher nach Hause“; Kontrastreiche Kleidung tragen
1.12 Die eigene Verkehrstüchtigkeit schulen	Aspekte der Verkehrstüchtigkeit: — Seh- und Hörvermögen — Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit — Reaktionsvermögen	1. Regelmäßige Kurzübungen: Schulung der Seh- und Farbtüchtigkeit (anhand von Verkehrstafeln, Dias, Buch, Bildern) 2. Auswertung von Tonbändern mit Verkehrsgeräuschen 3. Motorische Übungen zur Schulung der Reaktionstüchtigkeit (auf akustische und optische Signale)

Lernziele / Lerninhalte	Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung	
2. Als Fahrgast zur Schule	(3 Unterrichtsstunden)	
2.1 Sicherheitseinrichtungen in öffentlichen Verkehrsmitteln kennenlernen	<p>Der Schulbus (*Busse, *Bahnen):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gefahrenpunkte am und im Schulbus (automatische Türen, Einstieg, gefährliche Sitze) — Sicherheitseinrichtungen (Haltemöglichkeiten, Absperungen, Hinweise) — Richtiges Verhalten beim Warten, beim Einsteigen, beim Mitfahren, beim Aussteigen und Verlassen der Haltestelle 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schülerberichte: Feststellung des Erfahrungswissens 2. Beobachtungsaufträge (zu Film, Dia, Buch) und Lösungsvorschläge: Richtiges und falsches Verhalten in Massenverkehrsmitteln 3. Übungen am Schulbus: Warten an der Haltestelle, Einsteigen, Aussteigen, richtiges Verhalten im Schulbus zur Vermeidung von Gefahren
2.2 Öffentliche Verkehrsmittel sicher benutzen können		
3. Sicherheit durch partnerschaftliches Verhalten	(4 Unterrichtsstunden)	
3.1 Das Verhalten anderer Verkehrsteilnehmer beschreiben können	<p>Beobachten von Verkehrsteilnehmern, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Fußgängern — Radfahrern — Kraftfahrern — Mitfahrern (beim Ein- und Aussteigen) — Tieren 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unterrichtsgang bzw. -film, Auswertung mit arbeitsteiligen Aufträgen: Beobachtungen von Verkehrsteilnehmern 2. Unterrichtsgespräch: Verhaltensweisen bestimmter Verkehrsteilnehmer beschreiben 3. Übungen im Schonraum: Nachvollzug beobachteter richtiger Verhaltensweisen
3.2 Charakteristische Eigenschaften von Verkehrsmitteln beschreiben können	<p>Eigenschaften, die für das Verkehrsverhalten wichtig sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Langsame und schnelle Verkehrsmittel — Große und kleine Verkehrsmittel — Schwerfällige und wendige Verkehrsmittel; schienengebundene Fahrzeuge — Zwei- und vierrädrige Verkehrsmittel — Laute und leise Verkehrsmittel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorbereitung / Arbeitsaufträge: Mitbringen von Modellfahrzeugen; Tonband 2. Erarbeitendes Unterrichtsgespräch: Klärung der Begriffe durch Vergleichen (langsam, schnell; groß, klein; schwerfällig, wendig; zwei-, vierrädrig; laut, leise) 3. Motorische und akustische Übungen zu den erarbeiteten Begriffen 4. Fahrzeugen charakteristische Eigenschaften zuordnen (in Spaltenreihen, in einem Arbeitsblatt)
3.3 Sich mit anderen Verkehrsteilnehmern absprechen können	<p>Mögliche Formen der Absprachen, z. B. am Fußgängerüberweg:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Blickkontakt — Handzeichen geben und beachten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrer- und Schülerdemonstration im Schonraum: Handzeichen und Blickkontakt 2. Auswerten eines Unterrichtsfilmes: Erkennen und Beschreiben der richtigen Verhaltensformen 3. Tonband oder Schallplatte: Benennen der akustischen Warnzeichen; Erarbeiten des richtigen Verhaltens 4. Reaktionsübungen auf Handzeichen und Blickkontakt, z. B. beim Überqueren der Fahrbahn (im Schonraum, in der Verkehrswirklichkeit)
3.4 Durch eindeutige Absprachen der Verkehrsteilnehmer untereinander die Verkehrssicherheit erhöhen		

2. Jahrgangsstufe

Lernziele / Lerninhalte		Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung
1. Veränderungen im Verkehrsraum		(1 Unterrichtsstunde)
1.1 Faktoren, die den Verkehrsraum verändern, kennen	Mögliche Veränderungen im Verkehrsraum: — Baustelle — Umleitung — *Veränderte Regelungen — *Defekte Ampelanlage	1. Sehtraining und vergleichendes Unterrichtsgespräch (anhand von Darstellungen): Normale und veränderte Situation (andere Verkehrslage, geringere Sicherheit, ungewohnte Regelungen und Wege)
1.2 Sich den Veränderungen im Verkehrsraum anpassen	Der Verkehrsraum zu verschiedenen Tageszeiten (Tag, Nacht, Dämmerung)	2. Partnerarbeit und Ergänzung durch den Lehrer: Vorschläge für richtiges Verhalten 3. Ggf. Übungen an örtlichen Beispielen
2. Fahren mit dem Fahrrad		(5 Unterrichtsstunden)
2.1 Das Fahrrad benutzen lernen	Fahrversuche und -übungen — Aufsteigen — Anfahren — Beschleunigen — Rollen — Mit beiden Händen sicher lenken — Umschauen und Spur halten — Bremsen — Absteigen	Übungen im Schonraum in Gruppen (Zirkeltraining)
2.2 Die Bedeutung wichtiger Zeichen und Regelungen für Radfahrer kennenlernen	Zeichen und Regelungen für den Radfahrer: — *Radfahrweg — *Kombinierter Rad-/Gehweg — Halt! Vorfahrt gewähren! — Vorfahrtstraße — Verbot für Fahrzeuge aller Art — Einbahnstraße — Verbot der Einfahrt — Rechtsfahrgebot	1. Unterrichtsgespräch zu Buch, Dias, Modellen: Kennenlernen der Verkehrszeichen 2. Rollenspiel oder Arbeit mit Folien: Zuordnung von Verkehrszeichen als Hilfe für Verkehrssituationen (Sprechreihen) 3. In eine Skizze der Schulumgebung Verkehrszeichen einsetzen und das Verhalten als Radfahrer beschreiben 4. Übungen im Schonraum (Parcours): Rechtsfahren, Beachten der Zeichen
2.3 Zeichen und Regelungen als Radfahrer beachten		
3. Sicherheit durch partnerschaftliches Verhalten		(4 Unterrichtsstunden)
3.1 Verschiedene Verhaltensweisen von Fußgängern unterscheiden können	Beobachtung von Fußgängern, z. B. von — Alten Menschen — Spielenden Kindern — Behinderten — Spaziergängern — Eiligen Passanten — Touristen Aussagen über — Alter — Absicht — Aufmerksamkeit	1. Unterrichtsgang bzw. -film, Auswertung mit arbeitsteiligen Aufträgen: Vergleichende Beobachtungen zum Fußgängerverhalten 2. Unterrichtsgespräch: Die Beobachtungen schildern; Typische Verhaltensweisen von Fußgängern beschreiben
3.2 Entfernungen und Geschwindigkeiten richtig schätzen lernen	— Geschwindigkeit und Entfernung sich nähernder Fahrzeuge	Beobachtungen und Schätzübungen in der Verkehrswirklichkeit (im Schulbereich): 1. Ermitteln der Geschwindigkeit von Fahrzeugen (Sekunden zählen) 2. Feststellen der Zeit, die zum Überqueren der Fahrbahn benötigt wird (Sekunden zählen) 3. Entscheiden, ob die Verkehrslücke zum Überqueren ausreicht

Lernziele / Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

- | | | |
|---|---|--|
| <p>3.3 Im Verkehr vorausschauend handeln können</p> <p>3.4 Auf eigene Vorrechte aus Gründen der allgemeinen Sicherheit verzichten</p> | <p>Defensives Verhalten als Fußgänger:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Anzeigen der eigenen Absicht — Nicht trödeln, nicht hetzen — Ausweichen, Abstand halten — Auf Zeichen anderer Partner achten — Abwarten, ggf. auch auf eigene Rechte verzichten — Mit den Fehlern anderer rechnen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Auswertendes Unterrichtsgespräch zu Darstellungen im Buch, in Filmen oder auf Dias:
„Wie geht es hier weiter?“
(Vorausschauendes Denken);
Herausarbeiten von Erkennungsmerkmalen für Gefahren;
Vorschläge für defensives Verhalten als Fußgänger 2. Übungen im Schulhaus und bei Unterrichtsgängen:
Formen defensiven und verständnisbereiten Verhaltens 3. Aus einem Katalog möglicher Verhaltensweisen die richtige auswählen und begründen |
|---|---|--|

Verkehrserziehung

Ansätze in der Verkehrserziehung

„An allen bayerischen Schulen sind Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung als Unterrichtsgegenstand und erziehlische Aufgabe bei allen sich bietenden Gelegenheiten wahrzunehmen.“

Dieser, vom Bayer. Landtag 1955 gefaßte Beschluß, hat zwar im Laufe der Jahre der Verkehrserziehung einen festen Platz an den Volksschulen eingeräumt; ihre Problematik gegenüber den traditionellen Fächern bleibt jedoch bestehen.

So ist die Erörterung der Frage: „Verkehrserziehung als Fach oder als Prinzip?“ bis heute nicht vererbt. Die Probleme, die sich bei der Organisation durch die Wegnahme von Unterrichtsstunden aus anderen Fächern ergeben, bestehen auch noch heute und treten bei einer stärkeren Ausdifferenzierung des Unterrichts in verschiedene Fächer z. B. an Hauptschulen und weiterführenden Schulen weit stärker hervor als an Grundschulen. Die Entscheidung zugunsten einer Integration der Verkehrserziehung in andere Fächer und bei allen sich bietenden Gelegenheiten fiel 1972 auf der Kultusministerkonferenz. Hier wurde empfohlen, die Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung in der Grundschule als sozialkundliche und naturwissenschaftlich-technische Problemstellungen dem Sachunterricht zuzuordnen und Verkehrserziehung als Teil des erzieherischen Auftrags in der Schule zu verstehen. Diese Diskussion um die Einordnung der Verkehrserziehung in den Fächerkanon der Schule wurde noch erweitert durch die Frage nach den Inhalten und durch die Frage nach dem Verhältnis von Erziehen (Gesinnungsbildung) und Unterrichten (Wissensvermittlung).

Der gesamtunterrichtliche Ansatz

Der Gesamtunterricht der fünfziger Jahre kam den Vorstellungen auf Integration der Verkehrserziehung in andere Fächer entgegen. Die gewählten Unterrichtseinheiten, die unter einem Leitgedanken standen –z. B. „Reisen einst und jetzt“ aus Geschichte – wurden nach allen Fächern hin ausgeweitet und führten zu Stundeneinheiten, in denen z. B. in Mathematik Kostenberechnungen für Fahrten mit alten und neuen Verkehrsmitteln oder die Berechnung der Dauer einer Reise durchgeführt wurden. In Deutsch wurden Reisebeschreibungen gelesen oder rechtschriftliche Übungen aufgebaut zu d – t über die vielen „tödlichen Unfälle“ im Straßenverkehr. Das Eisenbahn- und Straßennetz wurde mehr in seiner geschichtlichen Einbindung und geographischen Bedeutung gesehen als in der verkehrsspezifischen Eigenart, wie es dem Verkehrsteilnehmer in seiner unmittelbaren Umgebung und täglichen Benützung gegenübertritt.

Gegen diese Art der Behandlung von Themen war nichts einzuwenden, nur entsprach die eigentliche Zielsetzung nicht der Befähigung des Schülers zu einer verantwortungsvollen und gekonnten Teilnahme am Verkehr. Die Verkehrserziehung wurde der didaktischen Intention des fachlichen Schwerpunktes untergeordnet. Verkehrserziehung war kein Fach mit fachspezifischen Inhalten und eigener Methode. Wenige, darüber hinausgehende unterrichtliche Maßnahmen blieben weitgehend der eigenen Initiative des Lehrers überlassen.

Der allgemein-erziehende Ansatz

Der Begriff „Verkehrserziehung“ verleitete allzu leicht dazu, alle Bemühungen um eine situationsgerechte und verantwortungsbewußte Teilnahme am Verkehr dem allgemeinen Erziehungsauftrag allein zu überlassen.

Vertreter dieser Richtung bauten darauf, daß die Erziehung zu allgemeiner Werthaltung, zu Tugenden wie Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Selbstbeherrschung, Ehrlichkeit, Ritterlichkeit und Wahrhaftigkeit in der Lage ist, das Wertgefühl für richtiges Verhalten im Straßenverkehr aufzubauen.

Das amerikanische Sprichwort „A man drives as he lives“ drückt diese Auffassung besonders deutlich aus. Gewiß, der Mensch nimmt so, wie er ist, mit all seinen positiven und negativen Einstellungen am Verkehr teil. Manch ethisch-moralisch gefestigte Persönlichkeit handelt jedoch oft entgegen der von ihr sonst geübten Höflichkeit und Rücksicht. Die Verkehrswirklichkeit zeigt, daß die bedenkenlose Übertragung von Einstellungen nicht möglich ist. Eine Verkehrserziehung, die von allgemeinen Werthaltungen und Einstellungen ausgehend, richtiges und verantwortungsbewußtes Handeln im Verkehr erreichen möchte, wird nur einen begrenzten Erfolg zeigen. Werthaltungen und Einstellungen bedürfen in der Verkehrserziehung – wie in anderen Bereichen – der Bindung an ganz konkrete Situationen und lassen sich nur an speziellen Handlungsweisen aufbauen; „Gutes zu tun und Böses zu unterlassen“ findet so auch in der Verkehrserziehung seine spezifische Ausprägung und kann erst in verkehrsspezifischen Situationen bewiesen werden.

Aus dieser Sicht mußte eine Verkehrserziehung, die allein auf allgemeine moralisch-ethische Grundsätze baute, scheitern. Munsch hat darauf 1966 hingewiesen:

„Man sagt gerne, das Kraftfahrzeug verändert den Charakter des Menschen und zäumt in erster Linie von dieser Hypothese aus die Erziehungsmaßnahmen auf. Und resigniert – mit Recht! Schlimmer kann man die Verhältnisse und dementsprechend die Aufgabe kaum noch verkennen. Treffender muß es selbstverständlich heißen: Beim Kraftfahren sind die Vorbedingungen rücksichtvollen Verhaltens prinzipiell anders als sonst im Leben!“¹

Damit stellt sich die Frage:

Erziehung innerhalb der Verkehrserziehung? Antwort: Ja!

Aber anders geartet und den speziellen Anforderungen im Verkehr gerecht werdend.

Der belehrende Ansatz

Der Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen aus dem Jahre 1955 nannte im Stoffplan für Verkehrserziehung 3 Aufgaben. Neben der Verkehrsübung und der Verkehrserziehung im engeren Sinne wurde als erste Aufgabe ein Verkehrsunterricht zur Belehrung über Verkehrswege, Verkehrsmittel, Verkehrszeichen, Verkehrsregeln, Verkehrsunfälle und ihre Ursachen gefordert. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung rückte die Information über die Verkehrsvorschriften und Verkehrseinrichtungen in den Vordergrund. Die Straßenverkehrsordnung stand im Mittelpunkt der Arbeit und führte zu einer reinen Vermittlung bestehender Vorschriften. Da damit auch der Zwang zur Beachtung und Anerkennung vorgegebener Normen verbunden war, fehlte oft die Motivation und auch die eigene Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Regelung.

Der Wert und die Notwendigkeit dieses Bereichs der Verkehrserziehung soll keinesfalls bezweifelt werden, nur sollte ihm keine Priorität innerhalb der Verkehrserziehung eingeräumt werden. Amtlich festgesetzte Vorschriften, Zeichen und Regelungen stellen den Rahmen dar für die Bewältigung des Verkehrs. Der Lehrer muß erkennen, daß sie nicht die Vielfalt möglicher Verkehrssituationen erfassen können und daß deren absolute Beachtung nicht allein das Verhalten bestimmen kann.

Munsch weist in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung einer „Ist-Form“ und „Soll-Form“ des Verkehrs hin. Die Soll-Form des Verkehrs, wie sie in den Gesetzen und Verordnungen erfaßt ist, reicht nicht aus, um ein verkehrsgerechtes Verhalten zu schaffen. Es bedarf des Verständnisses der „Ist-Form“ des Verkehrs, jener Form, die den Verkehr erfaßt, wie er sich täglich in der Verkehrswirklichkeit zeigt, es ist das „Mehr an Wissen und

Können“, das über die Vorschriften hinausgeht. Wer im Verkehrsalltag nur auf „seinem Recht“ besteht und nicht bereit ist, situationsgerecht zu handeln, wird bald im wahrsten Sinne des Wortes unter die Räder kommen.

Munsch stellt fest: „Die Jugend muß frühzeitig lernen, bei der Verkehrsteilnahme mehr zu tun und zu lassen, als die Polizei verlangt. Für den Gesetzgeber kann „Grün“ immer nur gleich Grün sein. Für den vernünftigen Menschen ist dies keineswegs so; ähnlich wie in der Praxis Vorfahrtsstraße nicht gleich Vorfahrtsstraße ist. Solcherlei feine Unterschiede machen zu können (erwiesene Fähigkeit der Menschen mit Verkehrssinn), setzt das Vorhandensein eines gereiften Verkehrscharakters voraus, und dieser kann sich durch Verkehrserziehung nur entwickeln, wenn die „Ist-Form“ der zentrale Lehrgegenstand ist.“²

Die Übernahme dieses Konzepts bietet für die Grundschule einerseits die Möglichkeit, die erfahrbare Umwelt zum Gegenstand der Verkehrserziehung zu machen. Andererseits aber sollte berücksichtigt werden, daß Kinder der Grundschule erst lernen müssen, den absoluten Anspruch von Regelungen – z. B. der Farbe *rot* auf Halt! – zu erkennen, bevor zu differenzierteren Aussagen vorgedrungen werden kann. Dennoch ergeben sich bereits von Anfang an Möglichkeiten, indem z. B. am Fußgängerüberweg dem Kind nicht ein absolut geltendes Vorrecht gelehrt, sondern die Kontaktaufnahme durch gezielte Beobachtung von Fahrzeug und Fahrer mit geübt wird.

Der belehrende Ansatz führte in der Schule auch oft dazu, Unfälle zum Anlaß für Verkehrserziehung zu nehmen und vor den Gefahren des Verkehrs zu warnen. Wenn auch der Belehrung im Rahmen einer Besprechung des aktuellen, konkret gegebenen Sachverhalts zugestimmt wird, so sollte doch gerade in der Grundschule die „Angst“ nicht als Motivationshilfe bewußt herangezogen werden. Diese Auffassung wird auch in der Empfehlung der KMK vertreten. Dort wird festgestellt, daß die Verkehrserziehung den Schüler im Primarbereich nicht ängstlich und unsicher machen darf.

Die derzeitige Situation der Verkehrserziehung

Zur Problematik der Verkehrserziehung

Es ist unbestritten, daß der Verkehr mit all seinen Auswirkungen unser Leben entscheidend beeinflusst. Er stellt uns vor Aufgaben, die nur durch eine rechtzeitige und planvolle Hinführung zu Lösungsmöglichkeiten bewältigt werden können. Die Verkehrserziehung ist eine Gemeinschaftsaufgabe und muß die junge Generation ebenso erfassen wie die ältere. Hierbei zeigt sich jedoch, daß die klassische Definition der Erziehung „als planmäßige Einflußnahme reifer Menschen auf den noch unmündigen jungen Menschen“, ins Wanken gerät. In der Verkehrserziehung wird der Erwachsene oft zumindest zum Mitlernenden und nicht selten versucht jeder, jeden zu „belehren“. Hinzu kommt, daß die Maßnahmen verteilt sind auf eine Vielzahl engagierter Stellen und Institutionen und daß die funktionalen Erziehungseinflüsse oft prägender sind, als die intentionalen Erziehungsmaßnahmen.

Aus diesem nur schlaglichtartig aufgezeigten Beziehungsgefüge ergibt sich für die Verkehrserziehung insgesamt ein sehr breites Feld an Erziehungsmächten, die es zu koordinieren gilt. Zugleich erfordern die gestellten umfangreichen Ziele einen integrierten Aufbau der Verkehrserziehungsarbeit auf allen Altersstufen. Lebenslanges Lernen wird hier zur Wirklichkeit.

Damit bedarf es aber der Klärung, was, zu welcher Zeit, in welcher Form und mit welchen Mitteln gelehrt wird, denn eine Verkehrserziehung, die die Verkehrsteilnehmer z. B. durch Aufrufe und Appelle insgesamt anspricht, bleibt nur begrenzt wirksam. Die Verkehrserziehung in der Schule ist daher darauf ausgerichtet, in altersgemäßer Schwerpunktsetzung ihren Beitrag zu leisten.

Die Empfehlung der KMK als Grundlage der Verkehrserziehung in der Schule

Die Teilnehmer an der Kultusministerkonferenz am 7. Juli 1972 haben der Verkehrserziehung in der Schule klar den Auftrag erteilt, mitzuwirken an der Lösung der Aufgaben, die der Gesellschaft durch den Verkehr gestellt sind: „Die Verkehrserziehung in der Schule kann zur Lösung dieser Aufgaben beitragen, indem sie darauf hinwirkt, daß Kinder und Jugendliche rechtzeitig lernen, sich im Verkehr sicher zu bewegen und verkehrsgerecht zu verhalten. Zugleich sollen die Schüler ein kritisches Verständnis für den Verkehrsablauf und seine Komponenten erlangen und damit befähigt werden, an der Verbesserung der Verkehrsverhältnisse mitzuwirken.“³

Hierbei werden folgende Ziele genannt:

Die Verkehrserziehung soll

- die Wahrnehmungsfähigkeit und das Reaktionsvermögen entwickeln;
- durch Beobachtungs- und Erkenntnishilfen zum Erwerb von Erfahrungen beitragen;
- verkehrskundliches Wissen vermitteln;
- verkehrstechnische Fertigkeiten einüben;
- zu den sozialintegrativen, verkehrsspezifischen Formen des Verhaltens hinführen;
- die Bereitschaft wecken, sich um eine humane Gestaltung des Verkehrs zu bemühen.

Für die Grundschule wird als Schwerpunkt die Aufgabe gestellt, den Schüler zu befähigen, sich als Fußgänger und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten.

Zur Organisation der Verkehrserziehung in der Grundschule wird vorgeschlagen, Ziele und Inhalte dem Sachunterricht zuzuordnen und in den Klassen 1 und 4 je 20 Stunden und in den Klassen 2 und 3 etwa je 10 Stunden im Jahr dafür vorzusehen.

Auf die enge Zusammenarbeit mit den Eltern wird besonders hingewiesen.

Verkehrserziehung als verbindliche Aufgabe der Schule nach dem Lehrplan

Die durch die Kultusministerkonferenz gegebene Empfehlung führte in allen Bundesländern zur Erstellung eigener Lehrpläne. Für die Grundschulen Bayerns ist der vorangestellte Lehrplan gültig, der mit Beginn des Schuljahres 1979/80 in Kraft trat und die früheren Pläne ablöste. Er muß als Bestandteil des Lehrplans für die Grundschule gesehen werden, der ab Beginn des Schuljahres 1982/83 verbindlich ist.

Die im Lehrplan für Verkehrserziehung getroffene Feststellung, daß in der Grundschule die Verkehrserziehung verbindlich durchzuführen und als Fachaspekt weitgehend der Heimat- und Sachkunde zuzuordnen ist, bleibt voll erhalten. Es findet sich daher in den Vorbemerkungen des Lehrplans für die Grundschule der Hinweis, daß die Lernziele für Verkehrserziehung vorrangig im Fach Heimat- und Sachkunde zu erfüllen sind und die dafür notwendige Unterrichtszeit eingeplant ist.

Verzichtet wird allerdings darauf, die Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung in Heimat- und Sachkunde zu benennen und mit einzubauen. Es bleibt somit weitgehend dem Lehrer überlassen, beide Bereiche miteinander zu verbinden und auch Querverbindungen zu anderen Fächern zu nützen, soweit sie sinnvoll sind und der verkehrsspezifischen Zielsetzung gerecht werden. Aufgabe des eigenständigen Faches bedeutet nicht auch Aufgabe einer sachgerechten Behandlung.

Um dem Lehrer der Grundschule die Übernahme der Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung in die Heimat- und Sachkunde zu erleichtern, wird vorgeschlagen, die im Lehrplan für die Grundschule auf S. 610/611 dargestellte Übersicht durch folgende Nr. 8 zu ergänzen:

Themenbereiche 1./2. Jahrgangsstufe	1. Jahrgangsstufe	2. Jahrgangsstufe
8. Kind und Verkehr	8.1 Als Fußgänger und Fahrgast sicher zur Schule	8.1 Veränderungen im Verkehrsraum
	8.2 Sicherheit durch partnerschaftliches Verhalten	8.2 Erstes Fahren mit dem Fahrrad
	8.3 Grundverhaltensweisen für Fußgänger und Mitfahrer	8.3 Sicherheit durch Beobachten, Voraussehen und Verziehen
Themenbereiche 3./4. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
8. Kind und Verkehr	8.1 Das verkehrs- und betriebssichere Fahrrad	8.1 Sicheres Radfahren
	8.2 Grundlegende Verkehrsabläufe beim Radfahren	8.2 Die Radfahrprüfung
		8.3 Richtiges Verhalten bei Verkehrsunfällen

Damit wäre gewährleistet, daß der vollständige Aufgabenbereich in der Übersicht dargestellt und entsprechend geplant werden könnte.

Ergänzende Maßnahmen

Neben dem Lehrplan für Verkehrserziehung bestehen eine Reihe weiterer Bestimmungen, die die Arbeit in der Schule fördern und unterstützen. Hier sei auf die jährliche Bekanntmachung „*Schutz der Schulanfänger vor den Verkehrsgefahren auf dem Schulweg*“ hingewiesen.

Diese Aktion des Komitees „Sicher zur Schule – sicher nach Hause“ ist eine bewährte, landesweite Veranstaltung für die Schulanfänger, die aus diesem Anlaß mit gelben Mützen oder gelben Kopftüchern ausgestattet werden. Eine breite Aufklärungsaktion begleitet diese Maßnahmen durch

- Plakataktion,
- Merkblattverteilung,
- Informationsveranstaltung für die Eltern,
- Schulwegbegehung und Erstellung von Schulwegplänen.

Die Schule sollte diese Möglichkeit der Zusammenarbeit nützen, denn die Verkehrserziehung wird um so mehr zum Erfolg führen, als es gelingt, Eltern und alle an der Sicherheit im Straßenverkehr interessierten Stellen für die Mitarbeit zu gewinnen.

Auch die Mitarbeit der Polizei in den *Jugendverkehrsschulen* gehört zu den praxisnahen Lernangeboten, die seit dem Schuljahr 1973/74 durch die Richtlinien für die Benutzung der Jugendverkehrsschulen in den bayerischen Grundschulen festgelegt wurde. Seit dieser Zeit

hat sich eine sehr fruchtbare, enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Polizei ergeben. Die Arbeit in den Jugendverkehrsschulen ist an den Anforderungen des Lehrplans orientiert und sollte vor allem der Schulung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Das in der Schule durch den Lehrer vermittelte verkehrskundliche Wissen und das damit angestrebte verkehrsgerechte Verhalten der Schüler, soll in den Jugendverkehrsschulen durch Fahrübungen zur praktischen Anwendung kommen. Auch wenn die Richtlinien festlegen, daß die Arbeit in den Jugendverkehrsschulen von qualifizierten Beamten der Polizei übernommen wird, bleibt doch auch für den Lehrer die Verpflichtung, den motorischen Zielen durch vorbereitende und weiterführende Fahrübungen gerecht zu werden. Hierzu sollten die heute in vielen Grundschulen schon vorhandenen markierten Übungsflächen genutzt werden.

Erläuterungen zu den Zielen und zu den Übungsgruppen des Lernprogramms in der Jugendverkehrsschule, Übungsmaterial und Unterlagen für die Durchführung der abschließenden Radfahrprüfung in der 4. Jgst. stellt die Landesverkehrswacht Bayern e. V. zur Verfügung.

Die Fachberater für Verkehrserziehung und Unfallverhütung bei den Staatl. Schulämtern sind bei der Beschaffung jederzeit behilflich.

Darüber hinaus überläßt die Landesverkehrswacht den Schulen alle Unterlagen zum *Schüler-Verkehrsspaß-Programm*. Dieses Programm wurde erstmals 1973 von der Landesverkehrswacht Bayern e. V. und dem Bayerischen Gemeindeunfallversicherungsverband (GUV) angeboten. Das Programm wurde auf freiwilliger Basis von vielen Schulen genutzt. Es wurde zu einem integrierten Bestandteil der schulischen Verkehrserziehung und hat breite Anerkennung gefunden.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß nicht primär der Erwerb des „Paßeintrages“ und der erfolgreiche Abschluß einer „Prüfung“ gesehen werden sollte. Wir kämen sonst durch das Hervorheben des Bestehens oder Nichtbestehens einer Prüfung in der Verkehrserziehung nahe an die vor Jahren abgelehnte Forderung nach einem „benoteten Fach“ heran. Wenngleich heute eine Vielzahl von Kriterien gegeben wären, um eine Leistungsmessung zu vertreten, so sollte auf sie dennoch aus pädagogischen Gründen weiterhin verzichtet werden.

Der fachdidaktische Hintergrund des Lehrplans

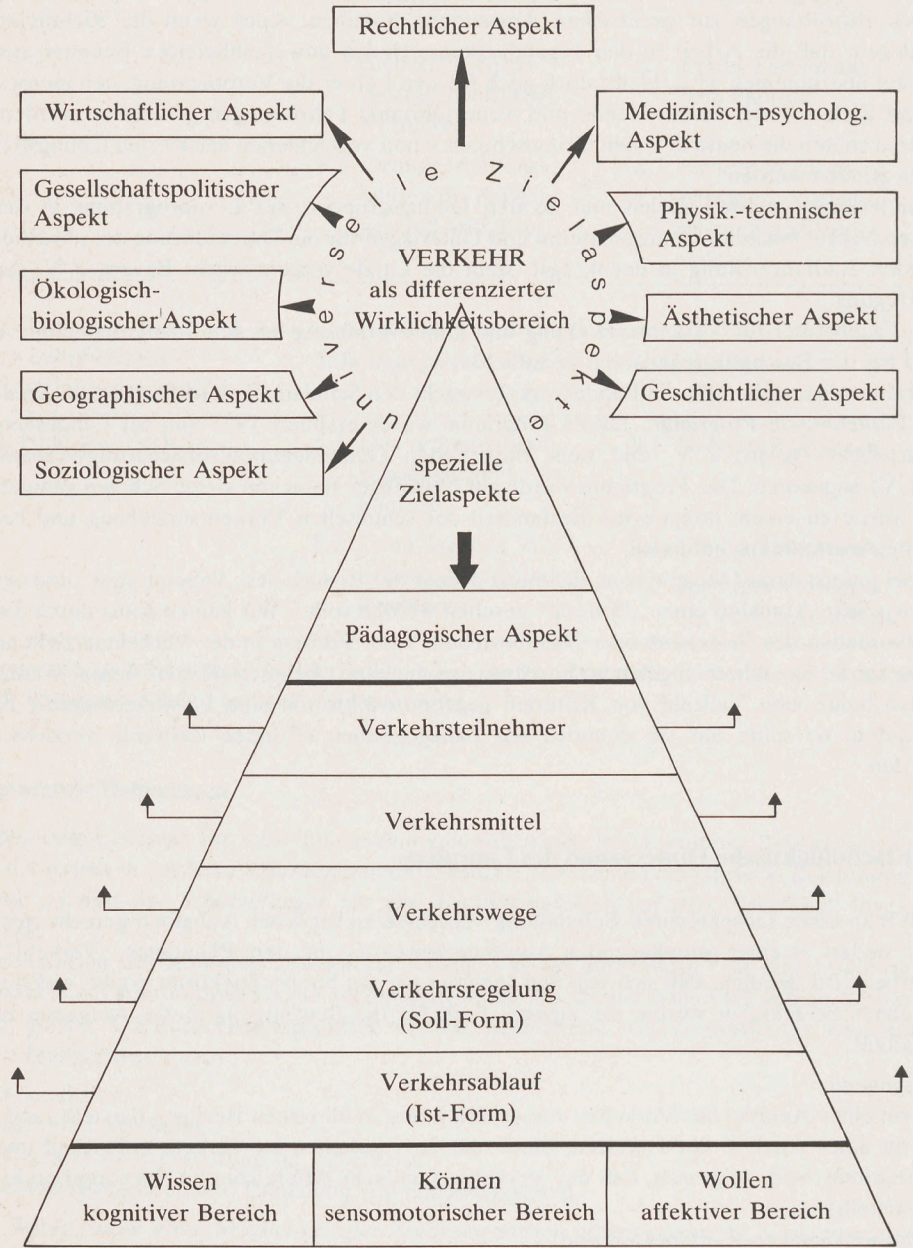
Will man einer sachgerechten Behandlung verkehrserzieherischer Aufgaben gerecht werden, bedarf es einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Verkehr“. Hierbei wird deutlich, daß sich von den Inhalten her ein breites Spektrum ergibt, welches durchaus berechtigen würde, ein eigenes Fach für die Bewältigung dieser Aufgaben zu schaffen.

Ausgehend

- von einer Analyse des Verkehrs, wie er sich heute in all seinen Bezügen darstellt; und
- von einer Analyse der Faktoren, durch die das Verhalten im Verkehr entwickelt und bestimmt wird, zeigt sich, daß der Verkehr einen sehr differenzierten Wirkungsbereich darstellt;
- mit universellen Zielaspekten und
- mit speziellen Zielaspekten.

Der fachdidaktische Hintergrund (siehe Grafik Seite 480)

Einblick in den Zusammenhang des Verkehrs mit anderen Bereichen erwerben und an der Verbesserung des Verkehrs mitwirken



Gegebene Verkehrssituationen schnell und sicher erfassen, situationsgerecht und gekonnt handeln und verantwortungsbewußt Entscheidungen treffen.

Die Verkehrserziehung orientiert sich an den universellen Zielaspekten

Der von Th. Mertens erstellte Entwurf eines Strukturgitters „Verkehrswesen“ benennt Bereiche, die teilweise auf den ersten Blick weder von den Inhalten noch vom Umfang und von der zur Verfügung stehenden Zeit her in der Schule aufgegriffen werden können. Dennoch verbergen sich dahinter ganz konkrete Aufgabenstellungen, die für die Schulverkehrserziehung weitgehend als universelle, teilweise aber auch als spezielle Zielaspekte berücksichtigt werden.

Es seien hier nur einige der wesentlichen genannt:

Der Verkehr, als juristisches Phänomen erfaßt den Bereich des Straßenverkehrsrechts, der Haftpflicht, des Versicherungsrechts. Die Grundschule übernimmt daraus Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Straßenverkehrsordnung stehen über Zeichen und Regelungen im Verkehr. Der darin enthaltene Text sollte mehr dem Lehrer Hilfe sein für eine sachliche Information und nicht Text zum Lesen und Auswendiglernen für Schüler. Darüber hinaus aber stellen sich hier Aufgaben, die von jedem Verkehrsteilnehmer erfüllt werden müssen, wie z. B. das Ausfüllen eines Formulars, das Beantworten von Fragen auf Formblättern. Diese Aufgabe kommt als universeller Zielaspekt dem Fach Deutsch zu; auch die Grundschule kann hier schon Mitarbeit leisten. Als weiteres Beispiel umfassender Arbeit sei die sprachliche Fähigkeit für eine exakte und korrekte Unfallmeldung genannt, die im Zusammenhang mit dem Lz. 2, 4. Jgst.: „Richtiges Verhalten bei Verkehrsunfällen“ angebahnt werden könnte.

Der Verkehr als physikalisch-technisches Phänomen

Physikalisch-technische Fragen über Bau- und Konstruktionselemente, über aktive und passive Sicherheit bei Fahrzeug und Straße treten hier auf.

Der Bereich Kind und Natur in Heimat- und Sachkunde gibt erste Einblicke und Einsichten in verkehrsbedingte Faktoren wie Funktion und Beschaffenheit von Verkehrsmitteln und Verkehrswegen. Gezielt greift die Verkehrserziehung die Technik des Fahrrads in der 4. Jgst. auf.

Der Verkehr als medizinisch-psychologisches Phänomen

Fragen der Verkehrstüchtigkeit und Verkehrstauglichkeit, der Unfallmedizin, der Funktionstüchtigkeit der Sinne und der Organe haben hier für die Verkehrsmedizin Bedeutung. Wengleich die Biologie in der Hauptschule hier gewichtige Beiträge leisten wird, kann die Grundschule durchaus schon dazu beitragen. In dem Themenbereich Kind und Gesundheit lassen sich Querverbindungen zur Verkehrserziehung herstellen. Einfache Kenntnisse über Aufgaben und Schutz der Augen (Lz 6.2, 3. Jgst.) mit Versuchen zur Überprüfung der Sehleistung zählen zu den universellen Zielaspekten der Verkehrserziehung. Sie werden bei konkreten Übungen des raschen und sicheren Erkennens von Farben und Signalen und bei Übungen zur Wahrnehmung von Zeichen und Anzeichen im Verkehr zu speziellen Maßnahmen weitergeführt.

Der Verkehr als geographisches Phänomen

Die Verkehrsgeographie, die Erschließung von Räumen, Transportprobleme in der Luft, auf dem Wasser, auf Schiene und Straße und der Ausbau unseres Verkehrsnetzes sind nur einige Stichpunkte, die die Verbindung von Geographie und Verkehr herstellen.

Die Grundschule hat im Themenbereich 4 der Heimat- und Sachkunde „Orientierung im heimatlichen Raum“ Inhalte und Ziele, die durchaus der Verkehrserziehung in diesem Bereich dienlich sind. Die Einführung in den Gebrauch einer Karte ist darüber hinaus ein spezielles Ziel der Verkehrserziehung in der Grundschule.

Der Verkehr als wirtschaftliches Phänomen

Die Kraftfahrzeugindustrie als Schlüsselindustrie mit all ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen, Kauf, Unterhalt und Finanzierung von Fahrzeugen, Struktur und Besonderheit von Verkehrsbetrieben und Dienstleistungsbetrieben beschäftigen Experten in diesem Bereich und sind von weitreichender Bedeutung. Die Verkehrserziehung kann sich dem nicht entziehen, wengleich sie weitgehend auf die Übernahme der Ziele und Inhalte in andere Fachbereiche bauen muß.

Die Grundschule wird diesen Aufgaben im Themenbereich 5 der Heimat- und Sachkunde gerecht „Kind und wirtschaftliche Umwelt bzw. Warenherstellung und Dienstleistung“.

Feuerwehr, Polizei, Bahn, Post sollen durch unmittelbare Begegnung in ihren Aufgaben und Leistungen erkannt werden.

Der Verkehr und seine geschichtliche Entwicklung

Der Verkehr, so wie er sich heute darstellt, ist das Ergebnis einer Entwicklung, die vor allem mit der Erfindung der Dampfmaschine, mit dem Bau der ersten Eisenbahn und des ersten Automobils einen raschen Fortgang nahm. Durch den Aufbau des Luftverkehrs im 20. Jahrhundert erreichte der Verkehr jenes Ausmaß, das es dem Menschen heute erlaubt, Raum und Zeit in einem nie gekanntem Ausmaß zu überbrücken. Der Verkehr schuf damit große Möglichkeiten der Daseinserleichterung. Er veränderte aber auch tiefgreifend die Umwelt und die Lebensbedingungen des Menschen und belastete sie mit negativen Auswirkungen. Diese Entwicklung, einschließlich der Möglichkeit der Gestaltung durch den Menschen, kann aus einer multidimensionalen Verkehrserziehung, die auch der Daseinsbewältigung verpflichtet sein muß, nicht ausgeschlossen werden.

In der Grundschule ist bei der Anbahnung des Geschichtsverständnisses die Entwicklung des Verkehrs an beobachtbaren Objekten in der Umwelt (Wege und Fahrzeuge in früheren Jahren) mit einzubeziehen. Der Themenbereich „Kind und Heimatgeschichte“ bringt dort Ansatzpunkte, wo die enge Bebauung im Heimatort Fragen und Probleme über die Verkehrsführung aufwirft. Das Betrachten und Vergleichen von alten und modernen Fahrzeugen, mit und ohne Motor vermittelt Einblicke in die geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen (Lz. 3.1 der 4. Jgst.).

Konsequenzen für den Unterricht

Die aufgezeigten universellen Zielaspekte ergeben wertvolle Ansätze und Möglichkeiten, um ein tieferes Verständnis für die weitreichende Verflechtung des Verkehrs mit anderen Lebensbereichen aufzubauen. Der Lehrer sollte es sich zur Aufgabe machen, die Themenbereiche der Heimat- und Sachkunde und auch die übrigen Fächer sinnvoll mit den Zielen und Inhalten der Verkehrserziehung zu verbinden und sie zeitlich miteinander zu planen und zu gestalten.

Beispiele für die 1. Jgst.:

Heimat- und Sachkunde	Verkehrserziehung
Lz. 1.1 Schule als neuer Lebensraum	Lz. 1 Als Fußgänger zur Schule – Schulweg
Lz. 1.4 Einfache Kenntnisse über das Wohnen	Helfer auf dem Schulweg
Lz. 2.3 Freude am Spielen	Lz. 1.1.1 Zur eigenen Sicherheit beitragen Verkehrsraum – Spielraum Nicht mit Fremden gehen

Heimat- und Sachkunde	Verkehrserziehung
Lz. 7.1 Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Wetter im Jahreslauf	Lz. 1.9/1.10 Einflüsse und Veränderungen im Verkehrsraum wahrnehmen und kennen

Auch der Deutschunterricht der 1. Jgst. nützt heute oft Verkehrssituationen als Sachhintergrund für seine spezifischen Intentionen, z. B. Fibeltext „An der Ampel“. Hier soll aber vor einer falsch verstandenen Verkehrserziehung gewarnt werden, die bei der Erarbeitung der Ganzwörter und des Lesetextes stehenbleibt. Wird hier neben der Information über das rechte Verhalten an der Ampel nicht zumindest im „Verkehrsspiel“ der motorische Bereich, die Handlung, das Verhalten an der Ampel, mit geübt, bleibt eine wesentliche Komponente der Verkehrserziehung unbeachtet. Das Aufsuchen der Verkehrswirklichkeit mit entsprechenden methodischen Maßnahmen muß im Einzelfall entschieden werden aus der besonderen Kenntnis des Schulweges und der Klasse und unter Beachtung des Sicherheitsgedankens.

Der Lehrplan stellt hierzu fest, daß die unmittelbare Begegnung mit der Verkehrswirklichkeit eine wesentliche Bedeutung für die Schule hat. Deshalb wird auch der 1. Jgst. empfohlen, Erscheinungen des Verkehrs bei Unterrichtsgängen zu beachten und eigene Erfahrungen der Schüler mit in den Unterricht einzubeziehen.

Die Mithilfe der Eltern ist hier sinnvoll, indem sie ihrem Kind das Verhalten in der Verkehrswirklichkeit nicht nur zeigen, sondern ausführen lassen.

Der *Sportunterricht* der 1./2. Jgst. strebt z. B. an: „Bewegungsgrundformen unter wechselnden Bedingungen richtig anwenden.“ Das Gehen in beengten Räumen, Gehen um unübersichtliche Ecken, das Aneinandervorbeikommen oder das richtige Überholen als Fußgänger, das Gehen in Gruppen oder unter erschwerten Bedingungen sind Formen des sich Bewegens, die im Verkehrsalltag des Kindes durchaus eine Rolle spielen und im Sportunterricht aufgegriffen werden sollten.

Beispiele für die 2. Jgst.:

Heimat- und Sachkunde	Verkehrserziehung
Lz. 1.2 Grundformen des Miteinanderlebens erfahren	Lz. 3 Sicherheit durch partnerschaftliches Verhalten
Lz. 2.1 Zeitbegriffe richtig gebrauchen – Dauer	Lz. 3.2 Entfernung und Geschwindigkeit mit Hilfe des Zählens der Dauer in Sekunden, richtig einschätzen lernen

Beispiele für die 3. Jgst.:

Hier ergeben sich keine direkten Zuordnungen zwischen den Zielen der Heimat- und Sachkunde und der Verkehrserziehung, da hier die Funktionsweise technischer Einrichtungen am Fahrrad und das Fahren mit dem Fahrrad im Mittelpunkt steht. Sie können zeitlich dann eingeplant werden, wenn die Voraussetzungen für Fahrübungen gegeben sind.

Daneben kann in der 3. Jgst. wertvolle Verkehrserziehungsarbeit im Sinne der universellen Zielaspekte geleistet werden. Die Grundkenntnisse über den einfachen Stromkreis (Lz. 7.6) könnten durch die Übertragung auf die Beleuchtung am Fahrrad erweitert werden. Allein das Suchen der einzelnen Teile des einfachen Stromkreises am Fahrrad bringt Überraschungen (Masse!) und neue Einsichten.

Einfache Versuche zur Sehleistung im Straßenverkehr (Lz. 6.2), Kartenarbeit und Auskunftgeben über Wege und Ziele, Orientierungsübungen in der Umgebung, sind Aufgaben, die verkehrserziehlich genützt werden sollten.

Durch das Lernziel 5.2 „Einblicke in eine der folgenden öffentlichen Einrichtungen: Feuerwehr, Polizei“ ist eine unmittelbare Verbindung zur Verkehrserziehung gegeben. Hierdurch ergeben sich erste Kontakte für die in der 4. Jgst. einsetzende Zusammenarbeit mit der Polizei in der Jugendverkehrsschule.

Beispiele für die 4. Jgst.:

Auch für die 4. Jgst. ergeben sich keine direkten Zuordnungen der Ziele der Verkehrserziehung zu denen der Heimat- und Sachkunde. Die Vorbereitung und Durchführung der Radfahrprüfung ist hier zentrales Thema. Die Arbeit ist zeitlich größtenteils an den Belegungsplan der Jugendverkehrsschule gebunden. Die epochale Behandlung erweist sich als sinnvoll. Die Verkehrserziehung wird hier zu einer schulischen Veranstaltung, bei der auch andere Fächer rein zeitlich ihren Beitrag leisten. Es ist nicht zu vertreten, daß alle 20 Unterrichtsstunden allein durch die Heimat- und Sachkunde abgedeckt werden, da damit die Zeit für 5 Schulwochen vergeben wäre. Eine Absprache aller in der 4. Jgst. eingesetzten Lehrer ist hier bei der Erstellung des Belegungsplanes erforderlich.

Der Faktor Zeit ist es, der in der 4. Jgst. die universellen Zielaspekte zurückdrängt. Trotz der gegebenen Möglichkeiten verzichten viele Kollegen, die sich bietende Gelegenheit einer speziellen Verkehrserziehung bei folgenden Themen zu nützen.

Lz. 1.1 Erleben und Mitgestalten einer Wanderung

Lz. 3.1 Einblick in die geschichtliche Entwicklung von Gebrauchsgegenständen – Fahrzeuge

Lz. 3.2 Verständnis für den Denkmalschutz. Hier müßte tiefer in die Zusammenhänge des Verkehrs mit anderen Lebensbereichen vorgedrungen werden, wenn für und wider eines Abrisses (altes Stadttor) erwogen werden sollten, weil das Bauwerk den Straßenverkehr stört.

Lz. 4.1 Verkehr und Verkehrswege

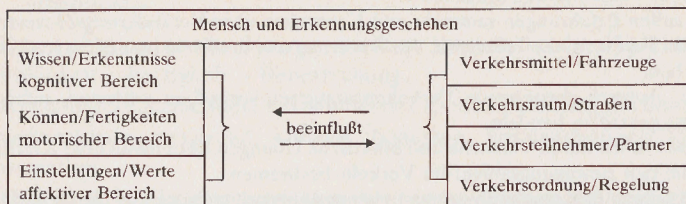
Hier sollte nicht nur der geographische Aspekt zur Geltung kommen. Die Schüler sollten die verkehrsbedingten und verkehrsbedeutsamen Eigentümlichkeiten des Verkehrsraumes, ihrer Umgebung und die Einrichtungen (Beschilderung) kennenlernen und daraus die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer angepaßten Benutzung ableiten. Dadurch würde das notwendige Wissen mit den in der Jugendverkehrsschule stattfindenden praktischen Fahrübungen sinnvoll verbunden.

Die Verkehrserziehung strebt spezielle Qualifikationen an

Die aufgezeigten universellen Zielaspekte sind meist geprägt durch die facheigenen Betrachtungsweisen, wie sie dem jeweiligen Fach eigen sind.

Eine Verkehrserziehung jedoch, die sich vorrangig zum Ziel setzt, jene Qualifikationen aufzubauen, die für die tägliche Bewältigung des Verkehrsgeschehens erforderlich sind, bedarf spezieller Ziele und Inhalte, die sich am Lernenden und an den Anforderungen im Verkehr orientieren.

Orientierungsrahmen für spezielle Qualifikationen in der Verkehrserziehung



Innerhalb dieses Rahmens stellt sich das oberste Ziel – verkehrsgerechtes Verhalten – dar, als

- ein vom Wissen gesteuertes,
- von Einstellungen getragenes
- Agieren und Reagieren im Verkehr.

Der Schüler soll lernen, gegebene Verkehrssituationen schnell und sicher einzuschätzen, sich situationsgerecht und gewandt im Verkehr zu bewegen und das Handeln verantwortungsbewußt zu vertreten.

Die oben dargestellten Zielbereiche (Wissen – Können – Einstellungen) treten in der Unterrichtsarbeit und im Verkehrsgeschehen nicht isoliert auf; sie werden jedoch unterschiedlich gewichtet sein.

Wissen und Erkenntnisse (Kognitiver Bereich)

Die Vermittlung von Verkehrswissen steht zu Recht im Vordergrund aller verkehrserzieherischen Arbeit.

Hierbei geht es sowohl um die Aufnahme und Speicherung von Informationen im Sinne einer Wissensvermittlung als auch um die Umstrukturierung und Reaktivierung gespeicherten Wissens im Sinne eines produktiven Denkens.

Der Lehrplan erfaßt diesen kognitiven Bereich in den beiden Zielklassen:

- Wissen (Informationen), Einblick, Überblick, Kenntnis, Vertraulichkeit;
- Erkennen (Probleme) Bewußtsein, Einsicht, Verständnis.

Diese Begriffe werden jedoch bei der Formulierung der Lernziele in der Grundschule – im Gegensatz zur Hauptschule – nicht wörtlich übernommen. Sie finden sich jedoch in Verben (z. B. kennenlernen, kennen) wieder. Damit wird der Schwerpunkt auf Information und problemlösendes Denken festgelegt.

In der Verbindung mit den Inhalten weisen die Lernziele auf ein ganz spezifisches Verkehrswissen hin, das die einzelnen Komponenten des Verkehrsgeschehens, d. h. Fahrzeug, Straße, Teilnehmer, Regelung in ihrer dauernden Wechselbeziehung erfaßt.

Damit ergeben sich Ordnungsbegriffe, die im Lehrplan von 1973 verwandt wurden und in ihren Aussagen auch heute noch Aussagekraft für die fachgemäße Unterrichtsgestaltung haben:

- *Partnerkunde*: Die Schüler sollen Eigenschaftsmerkmale von Verkehrsteilnehmern mit und ohne Fahrzeug hinsichtlich ihrer Erscheinung, ihrer Aufmerksamkeit und ihres Verhaltens wahrnehmen, vergleichen, verknüpfen, ordnen und Schlüsse ziehen auf das weitere Geschehen und das eigene Verhalten.
- *Straßenkunde*: Die Schüler sollen die verkehrsbedingten und verkehrsbedeutsamen Eigentümlichkeiten des Verkehrsraumes und seiner Einrichtungen sehen lernen, selektieren und daraus die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer den gegebenen Verhältnissen angepaßten Benützung ableiten.
- *Fahrzeugkunde*: Die Schüler sollen die technischen Einrichtungen der Fahrzeuge in ihrer Wirkungsweise und Zweckmäßigkeit im Verkehr beobachten, untersuchen und beurteilen. Sie sollen lernen,

mit den einzelnen Einrichtungen zweckentsprechend umzugehen und aus äußeren Merkmalen der Fahrzeuge auf ihr besonderes Fahrverhalten schließen.

- *Tageskunde*: Die Schüler sollen Erfahrungen sammeln und Kenntnisse über Veränderungsprozesse erwerben, die sich durch die Tageszeit, die Jahreszeit, die Witterung und durch ein besonders starkes Verkehrsaufkommen ergeben.

Die Schüler sollen lernen, dadurch entstehende Verkehrssituationen schnell zu erkennen, sicher einzuschätzen und situationsgemäß zu handeln.

- *Bewegungslehre*: Die Schüler sollen durch Versuche und praktische Übungen Kenntnisse über Kräfte und Einflüsse erwerben, die den Bewegungsablauf im Verkehr bestimmen.

Sie sollen durch gezieltes Training ihre psychophysische Leistungsfähigkeit steigern und die vielfältigen Formen des Agierens und Reagierens im Schonraum und in realen Verkehrssituationen üben.

- *Verkehrslehre*: Die Schüler sollen feststellen, unter welchen Bedingungen Verkehrssituationen steuer- und veränderbar sind. Sie sollen die gesetzlichen Regelungen kennenlernen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen.

- *Taktiklehre*: Die Schüler sollen lernen, eigene Interessen gegenüber den Interessen anderer abzuwägen.

Sie sollen durch kluges, planmäßiges Vorgehen und sachgerechtes, geschicktes Nützen einer Situation Konflikte meiden oder lösen.

Können und Fertigkeiten (Motorischer Bereich)

Stand bei der Verkehrserziehung früherer Jahre fast ausschließlich die Wissensvermittlung im Vordergrund, so ergibt sich nach dem neuen Ansatz eine Verlagerung der verkehrserzieherischen Maßnahmen in den motorischen Bereich.

Hier sind es vor allem Vorgänge der Sinneswahrnehmung und der Verarbeitung von Sinneseindrücken sowie der Erwerb von bewährten Bewegungsgrundformen. Das Agieren und Reagieren, wie es in Verkehrssituationen gefordert wird, wird hier aufgebaut und eingeübt. Kernstück ist die Schulung der Sinne und der Bereich der Kinästhesie. Der Schüler muß lernen, seine Organe, vor allem die Augen, auf verkehrsbedeutsame Reize hin zu schulen und ein Empfinden für richtiges Bewegen erwerben.

Munsch schreibt dazu: „Herausbilden müssen sich in erster Linie spezifische Sinnesfilter, insbesondere Blick- und Tastfilter, die die bunte Vielfalt der auf den Verkehrsteilnehmer einströmenden Reize ihrer Bedeutsamkeit entsprechend auslesen. Der Mensch ohne Verkehrssinn gerät deshalb in Schwierigkeiten, weil er entweder alles und jedes zu registrieren versucht oder weil die Reizmasse ihm grau-in-grau erscheint. Auf die eine Weise kommt es infolge Reizüberflutung zum Verkrampfen, was rasch zur Erlahmung der Sinnesfunktionen führen muß. Wer – wie beispielsweise der Führerscheinbewerber in den ersten Fahrstunden – jeden anderen auf der Straße als unmittelbares Gefahrenmoment erlebt, jedes Verkehrsschild auffassen will, dauernd auf die Fibration seines Fahrzeugs achtet, wird letztlich gar nichts mehr richtig bemerken. Für wen noch Passant gleich Passant, Auto gleich Auto, Straßenzug gleich Straßenzug, Wetter gleich Wetter ist, der muß über kurz oder lang als Verkehrsteilnehmer scheitern.“⁴⁴

Im einzelnen sollten folgende Aufgaben gesehen werden:

- Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit von Reizen durch die Sinne (Seh- und Hörübungen)
- Aufbau von Reiz- und Reaktionsketten (Handlungsketten), (Überqueren der Straße, Linksabbiegen)
- Befähigen zur Kommunikation im averbalen Bereich (Zeichen geben und befolgen, Spur verlegen, Augenkontakt aufnehmen)
- Ausbauen der Konzentrationsfähigkeit
- Üben der Reaktionssicherheit, Reaktionsschnelligkeit (mit Überraschungen rechnen)
- Befähigen zum Orientierungsvermögen im Raum (Richtungsübungen, Lageübungen, zu rechts/links, vorne/hinten . . .)
- Schulen der Koordinationsfähigkeit für Bewegungen (Komplexität der Bewegungen beim Linksabbiegen mit dem Fahrrad)

- Aufbau des Kraft- und Schwungempfindens (Mit dem Fahrrad fahren; Geschwindigkeit empfinden)

Der Lehrplan erfaßt den motorischen Bereich in der Zielklasse: Können (Operation) Fähigkeit – Fertigkeit – Beherrschung.

Auch hier kennzeichnen Verben bei der Zielformulierung die entsprechenden Maßnahmen: wahrnehmen, reagieren, können, benützen, vorausschauend handeln, beherrschen, sich verhalten . . .

Hier wird, in Abgrenzung zu den motorischen Lernzielen in anderen Fachbereichen, wo sie meist instrumentaler Art sind, ganz konkret die Handlung als „Verkehrshandeln“ erforderlich.

Selbstverständlich kann sich das Handeln innerhalb der Verkehrserziehung auf verschiedenen Ebenen vollziehen (konkret – bildhaft – vorstellend – geistig).

Nur steht hier die Ausführung der konkreten Handlung am Ende aller Bemühungen. Eine Verkehrserziehung, die sich auf die bildhafte Darstellung beschränkt, oder nur verinnerlichte Handlungen abfragt, verkennt die Bedeutung motorischer Qualifikationen.

Sie können nur durch Ausführen der einzelnen Maßnahmen erreicht werden.

Die Schule bedarf hierzu eigener Lehrmittel (Verkehrszeichen, Fahrzeuge, Trainingsgeräte) und eigener Arbeitsräume (Halle, Übungsgelände, Jugendverkehrsschule, Verkehrswirklichkeit).

Einstellungen und Werthaltung (Affektiver Bereich)

Es wurde bereits in der Auseinandersetzung mit dem allgemein – erziehenden Ansatz festgestellt, daß auch in der Verkehrserziehung der affektive Bereich seinen Platz hat. Erziehung – ja, aber anders geartet und den speziellen Anforderungen im Verkehr gerecht werdend.

In der Verkehrserziehung ist der Schüler in seinem personalen, sozialen und ethischen Verhältnis zu den Vorgängen im Verkehr angesprochen. Er nimmt durch emotionale Reaktionen auf Objekte, Handlungen und Ereignisse durch positiv/negativ Bewertungen Stellung.

Schon allein der Verkehr an sich schafft gewisse Grunddispositionen des Anreizes (Hoffnungsmotivation) oder der Ablehnung (Furchtmotivation).

Mit wieviel Eifer, Hoffnung und Erwartungen wenden sich doch Kinder den ersten Fahrversuchen mit dem Fahrrad zu! Welch großes Potential an Abneigung, Furcht und Angst aber wird auch wachgerufen in realen Verkehrssituationen, die es zu meistern gilt. Ärger, Wut, ja Aggressivität entläßt sich bei mißlungenen Fahrmanövern, wenn der andere Verkehrsteilnehmer Ursache des Mißerfolgs war.

Erleichterung, Gelöstheit und Entspannung begleiten das erste gelungene Erleben des „Fahrenkönnens“.

Ein breites Band an Emotionen schafft so Dispositionen zur Annäherung an oder zur Meidung von Objekten und Ereignissen im Verkehr. Qualitative und quantitative Verhaltenskonsequenzen führen zu Einstellungen, denen man sich in konkreten Situationen verpflichtet weiß. Taktiken dienen dann der Entspannung und Meidung von Konfliktsituationen, Grundsätze dem partnerschaftlichen Miteinanderauskommen. In gleicher Weise aber entstehen negative Einstellungen und Werthaltungen. Intentionale Erziehung ist voll gefordert.

Der Lehrplan erfaßt den affektiven Bereich in der Zielklasse

- Werten (Einstellungen) mit Offenheit, Neigung, Interesse, Achtung, Freude, Bereitschaft, Entschlossenheit.

Als fachspezifisch für die Verkehrserziehung werden folgende Richtziele benannt:

- Bereitschaft, Zeichen und Regeln im Verkehr anzuerkennen,

- Bereitschaft, sich als Fußgänger und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten,
- Bereitschaft, sich im Verkehr partnerschaftlich zu verhalten.

Bei der Benennung affektiver Ziele in den einzelnen Jahrgangsstufen werden Formulierungen gebraucht wie: . . . annehmen, zu . . . bereit sein.

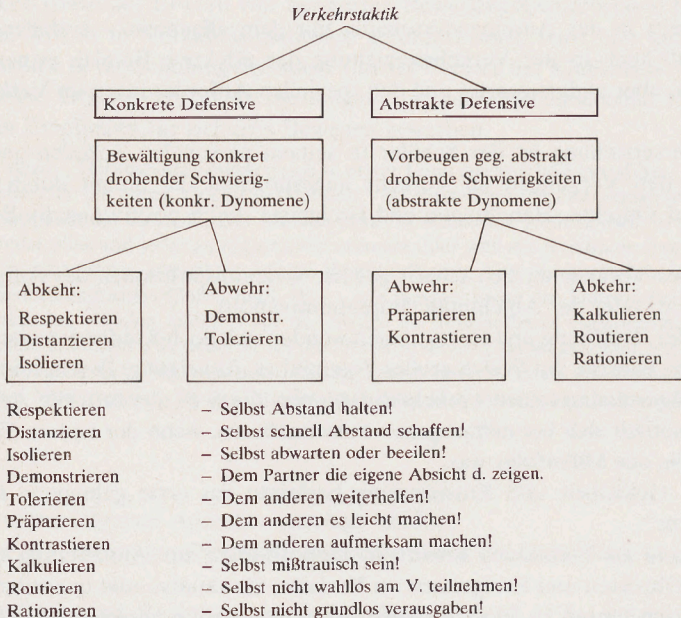
Teilweise jedoch werden ganz konkrete Möglichkeiten *sozial integrativen Verhaltens* benannt, z. B.: „Auf eigene Vorrechte aus Gründen der Sicherheit verzichten“ (Lz. 3.4, 2. Jgst.).

Hier wird das Verhältnis Individual-Sozialerziehung angesprochen. Die Entscheidung fällt eindeutig zugunsten der sozialen Integration aus. Der Schüler muß bereit sein, seine Interessen, sein Ich einzuordnen in das Miteinander im Verkehr.

Hier bleibt es nicht bei allgemeinen Erklärungen, sondern Haltungen und Einstellungen werden an konkreten Verhaltensweisen gemessen. Hier wird Verkehrserziehung zur angewandten Erziehung in der Verkehrswirklichkeit.

Auch die Einstellung zum *partnerschaftlichen Miteinander* im Verkehr“ wird durch das Angebot an sogenannten Defensivtaktiken konkretisiert. Durch Einsicht und Übernahme solcher Grundsätze bilden sich Verhaltensweisen, die den Umgang mit den Verkehrspartnern erleichtern.

Diese Grundsätze der Defensivtaktik sollten als Hintergrundwissen den Unterrichtsvollzug beeinflussen (Grafik: Verkehrstaktik).



Aufbau und Konzeption des Lehrplans

Der Lehrplan gibt in seinem ersten Teil allgemeine Hinweise über Grundlagen und Ziele. Sie wurden bei der Festlegung des fachdidaktischen Hintergrundes erläutert.

Zur Organisation sei festgestellt, daß entsprechend der Empfehlung der KMK die Unter-

richtsstunden für die Jahrgangsstufen 1 und 4 auf je 20 Jahreswochenstunden, für die Jahrgangsstufen 2 und 3 auf je 10 Jahreswochenstunden festgelegt wurden.

Der Klassenlehrer ist für die Erteilung der Verkehrserziehung verantwortlich. Er wird in der Regel den Unterricht selbst vornehmen. Um aber rein zeitlich sicherzustellen, daß die Verkehrserziehung auch durchgeführt wird, empfiehlt es sich, auf einem Blatt die Planung und den Nachweis zusammenzufassen:

1. Jahrgangsstufe

Lernziel Nr.	Thema	Planung		Lehrer/Fach	Bemerkung	Nachweis Zeit Lehrer
		Zeit	Std.			
1.1–1.1.1	Mein Schulweg	Sept.	4	NN/Polizei	GU	Nur Inhalte, die d. Schulweg entsprechenden Busfahrer! Unterrichtsgang
2.1–2.2	Der Schulbus	Sept.	2	NN	GU	
1.6–1.8	Überqueren d. Straße	Okt.	1	NN	GU	
1.11/ 3.3–3.4	Ich mache auf mich aufmerksam	Okt.	2	NN	GU	

Anm. Es ist zweckmäßig, Themen zu Schulbus und Schulweg zu einem späteren Zeitpunkt (Winter) nochmals aufzugreifen, da insgesamt 16 Stunden dafür vorgesehen sind. Dabei sollte dann ein zielgemäßer Schwerpunkt, z. B.

1.11 „Zur eigenen Sicherheit beitragen“ gesetzt werden, und zugleich sollten die Lernziele 1.9 und 1.10 mit aufgegriffen werden.

Lz. 1.11 wird in Teilbereichen zweimal aufgegriffen – Austeilen der Tücher; warum die Tücher gelb sind?

Im Lehrplan für Heimat- und Sachkunde sollten entsprechende Anmerkungen eingetragen werden.

Ziele und Inhalte

Mit der Auseinandersetzung über den fachdidaktischen Hintergrund der Ziele und Inhalte in der Verkehrserziehung wurde auch schon die Frage des Aufbaus und der Konzeption des Lehrplans mit aufgeworfen. Die Fülle des aufgezeigten Stoffes, die Möglichkeit der Übernahme von Zielen und Inhalten in andere Fächer und die begrenzte Zeit, die zur Verfügung steht, erlaubt nur die Entscheidung zum Wesentlichen: die Befähigung zur sicheren und gekonnten Teilnahme des Schülers am Verkehr. Der Schüler rückt in den Vordergrund. Die verkehrsspezifischen Vorerfahrungen und Einstellung der Schüler in der Grundschule sind oft sehr verschieden.

- Sie verfügen nur über begrenzte motorische Fähigkeiten.
- Bei der Wahrnehmung zeigt sich eine geringe analytische Gliederungsfähigkeit vor allem bei dynamischen Vorgängen.
- Ihre Raum- und Bewegungsvorstellung ist beengt (Schwache rechts-links-Orientierung).
- Vorerfahrungen im Verkehr sind oft mit Angst verbunden, weil ihnen der Verkehr als gefährlich vorgestellt wurde.
- Sie zeigen spezifische Verhaltensweisen, die der Verkehrserziehung entgegenwirken:

Verdrängungsverhalten („Wenn ich niemand sehe, kann mir auch nichts passieren“ – Wegschauen von Unerwünschtem)

Fluchtverhalten („Durch Rennen, Flucht, schnell einer Gefahr entkommen“)

Schutzschildverhalten („Hinter einem Auto kann mir nichts passieren“)

Personifizierungseffekt („Das böse Auto hätte doch auch stehenbleiben können. Es kann alles wie ein Mensch.“)

Nachahmungsdrang („Der Mann ist ja auch gegangen“ Mitzieheffekt an Ampeln)

Behütungseffekt („Der darf mich nicht zusammenfahren.“ Es ist böse, anderen etwas zu tun.“)

Diese unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten und Einstellungen sind zu bedenken. Hinzu kommt, daß der Schüler – mit Ausnahme als Mitfahrer im Auto – mit Schuleintritt sich einen neuen, für ihn bisher unbekanntem Verkehrsraum, erschließen muß. Seine Erfahrungen und Beobachtungen und seine Verkehrsprobleme in der unmittelbaren Umgebung sind daher aufzugreifen. Es ist verständlich, daß der Schüler der Grundschule vor allem befähigt werden soll, sich als Fußgänger, Busbenützer und Radfahrer verkehrsgerecht zu verhalten. Hierzu bedarf er besonderer Qualifikationen. Sie sind dem kognitiven, motorischen oder affektiven Bereich zugeordnet und werden durch die Angabe der Inhalte begrenzt.

Beispiel: 1. Jgst. Lz. 1.4 „Verkehrszeichen, -signale und -regelungen wahrnehmen und darauf reagieren können.“

Dieses eindeutig motorisch gewichtete Ziel wäre ohne Bindung an die Inhalte zu umfangreich. Erst durch die Inhaltsangabe: „Zeichen die den Fußgänger betreffen“, bekommt das Ziel seine rechte Begrenzung für den Schüler der 1. Jgst.

An diesem Lernziel läßt sich zugleich aufzeigen, daß die einzelnen Lernziele auch in ihrer Verflechtung mit weiteren Lernzielen gesehen werden sollen. Ohne Information über Sinn und Bedeutung der Zeichen, bliebe die kognitive Komponente „Zeichen für Fußgänger kennen“ (Lz. 1.2) unberücksichtigt. Die Verflechtung gilt auch für den affektiven Bereich. Aus diesen Gründen sollte der Plan nicht nur waagrecht, in der Zuordnung zu den Inhalten, sondern auch senkrecht gelesen werden, um den vielfältigen Bezügen gerecht zu werden.

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Sie enthalten Angaben über die Zeit, die für die einzelnen Ziele eingeplant werden sollte. Dabei wird die amtlich zugeordnete Stundenzahl genau eingehalten. Dies sollte aber keinesfalls dazu führen, die Zeit, die im Sinne des universellen Zielaspekts eingebracht wird, hiervon abzusetzen. Die im Plan eingebrachten Ziele bedürfen voll der angegebenen Stunden.

Die Aufforderungen, „bei allen sich bietenden Gelegenheiten Verkehrserziehung zu betreiben“, berechtigt den Lehrer durchaus, gegebene Freiräume zu nützen.

Die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung enthalten umfangreiche Anregungen zur Umsetzung der Ziele in die Praxis, weswegen hier nur noch im Überblick Grundsätzliches zur Unterrichtsgestaltung gesagt werden soll.

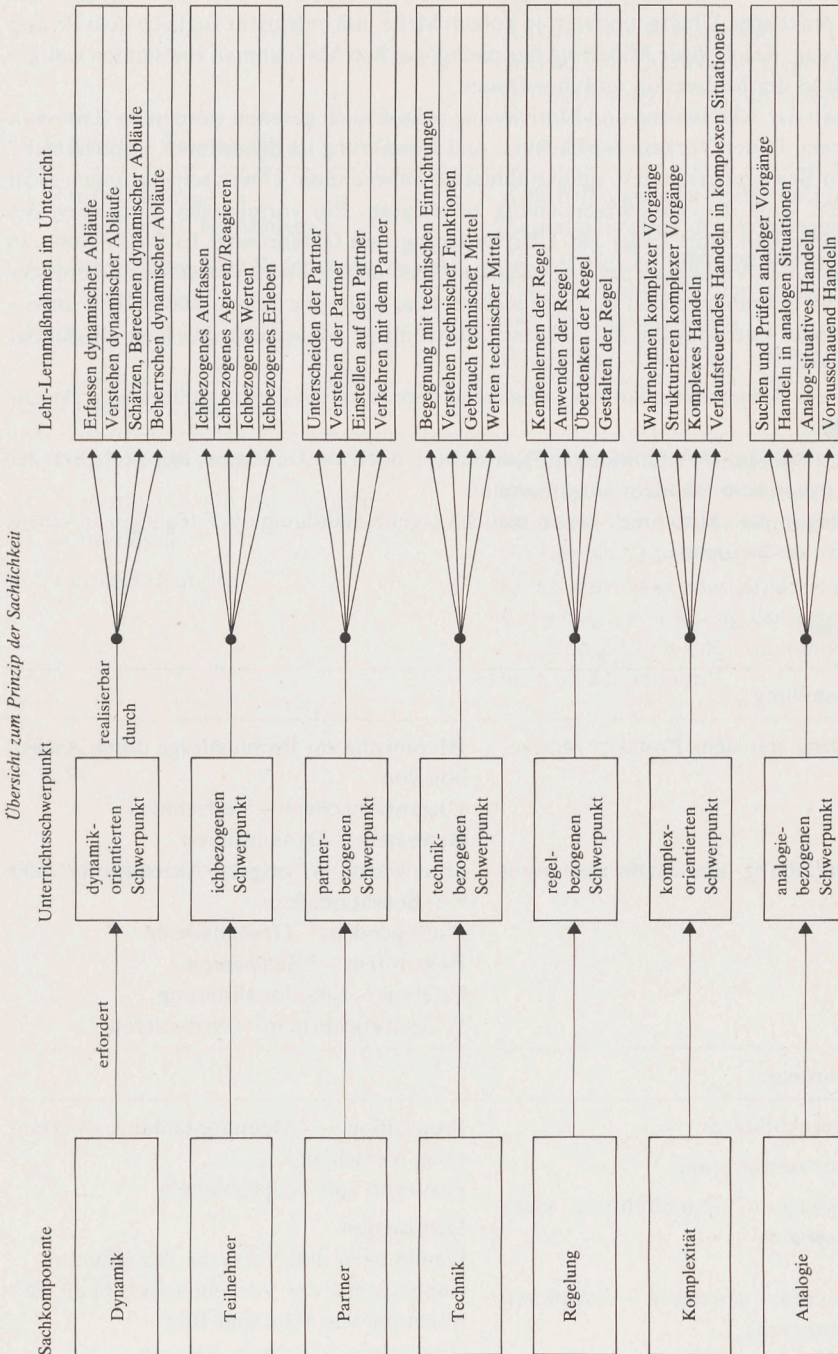
Hinweise zur Umsetzung des Lehrplans im Unterricht

Prinzipien bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts

Der Verkehrserziehung ist ein Lernbereich mit spezifischen Zielen, Inhalten und Verfahrensweisen. Die allgemeinen Prinzipien bei der Gestaltung des Unterrichts haben hier ebenso ihre Gültigkeit wie in anderen Fächern.

Das Prinzip der Sachlichkeit in der Verkehrserziehung

Eine Verkehrserziehung, die dem Lernbereich „Verkehr“ gerecht werden will, muß Unterrichtsschwerpunkte setzen und Maßnahmen ergreifen, die ihm gerecht werden. Das Prinzip der Sachlichkeit bedarf eigener Überlegungen, wie sie an der folgenden Übersicht angeregt werden.



Hinweise zu weiteren allgemeinen Unterrichtsprinzipien

Die Beachtung des Prinzips der Motivierung sollte dazu führen, bei Grundschulern von einem positiven Ansatz auszugehen. Angst vor Strafe und Unfällen oder Schreckensszenen nach Unfällen, sind nicht das rechte Mittel zur Motivation. Das Sichbewähren, der Zueginn an Fähigkeiten und Fertigkeiten zur sicheren Teilnahme am Verkehr und das Erleben des Sich-Bewegens mit einem Fahrzeug, hat seine Faszination. Die Hereinnahme des Fahrens als praktische Übung motiviert in hohem Maße und entspricht zugleich dem Prinzip der Aktivierung. Erfolg oder Mißerfolg der pädagogischen Maßnahmen bestimmen weitgehend den Grad der Motivation und ihre Dauer.

Die Prinzipien der Aktivierung und Motivierung sollten auch gesehen werden im Zwiespalt von Bewährung in der Verkehrswirklichkeit und Bewahrung im Schonraum. „Spielereien“ in zu kleinen Bewegungsräumen, undiszipliniertes Fahren ohne Überwachung tragen nicht dazu bei, den Wert der Verkehrserziehung zu steigern. Ein vorschnelles Aufsuchen der Verkehrswirklichkeit führt leider zur Überforderung und Gefährdung. Es bleibt wohl ein Grundproblem der Verkehrserziehung insgesamt, daß angestrebtes Verhalten und erlebtes Verhalten alle Bemühungen oft in Frage stellen. Hier sollte die Schule konsequent außerschulische Helfer unterstützen, die Aktionen durchführen wie: „Nicht bei Rot, der Kinder wegen.“

Das Prinzip der Angemessenheit hat weitgehend bereits in den Zielformulierungen Beachtung gefunden.

Der Schüler erhält keine Ausbildung für Kraftfahrer, doch muß er lernen, das Verhalten der Kraftfahrer mit in sein Handeln einzubeziehen.

Die Erfahrungen als „Mitfahrer“ lassen manche eigene Handlung als Fußgänger in einem anderen Licht erscheinen.

Strukturmodell

A) Problemstellung

I. Begegnung mit dem Problem Motivation	Hinführung zur Problemfrage durch Ausgehen von Ungewöhnlichem – Verfremden Bewegtem – Dynamisieren
II. Problemfindung- und Zielformulierung	gegenwärtig Wichtigem, Aktualisieren oder von Sensationellem Aufregendem – Dramatisieren Bekanntem – Lokalisieren Erlebnis – Emotionalisierung Widersprüchlichem – Provozieren

B) Problemlösung

I. Hypothesenbildung	Proposition – Meinungsbildung, Vermutung, Vorschlag
II. Problemstrukturierung	Festlegen von Teilproblemen
III. Entwicklung u. Durchführung eines Lösungsplanes	Information Handlungen und Versuche durchführen Beobachtung der Verkehrswirklichkeit, Betrachtung von Film und Bild (Fernsehen, Videorec., Skizzen . . .),
(informieren – operieren – diskutieren – strukturieren)	

	Hören und Lesen von Texten (Vorträge, Hörspiele, Diskussionen, Zeitungsberichte, literarische Texte, Sachtexte, Fachbuch).
IV. Erkenntnis	Eigenerfahrung, Fremderfahrung einbringen – Argumentation Analyse von Teilaspekten Suchen von Gründen u. Gegen Gründen Beweisführung (theoretisch/experiment.)
<hr/>	
C) Ergebnis – Festlegung	
I. Formulierung (Fixierung d. Ergebnisses)	Antworten auf die Problemfrage Zusammenfassen der Argumente
II. Überprüfung des Ergebnisses (u. ggf. Berichtigung)	Ziehen von Schlußfolgerungen Festhalten und Überdenken des Ergebnisses und des Lösungsweges
III. Wertung des Ergebnisses	Bedeutung – Wertung – Erfolgsbestätigung
<hr/>	
D) Ergebnis – Verwertung	
I. Ergebnissicherung	Maßnahmen zur Festigung, Vertiefung u. Einprägung des Unterrichtsergebnisses
II. Übertragung und Ausweitung	Suchen von Anwendungsmöglichkeiten (Vergleich, Transfer)
III. Anwendung	Lösen von Anwendungsfällen (Test . . .)
IV. Lernzielkontrolle	Entwickeln von lösungsgerechten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Automatismen (Training im Schonraum)

Literaturhinweise

- Auswahlbibliographie zur Verkehrspädagogik. Im Auftrag des Deutschen Verkehrssicherheitsrates zusammengestellt und bearbeitet von Daur, H. u. a. Bonn o. J. (1973) Diese Bibliographie gibt, in zahlreiche Sachgruppen gegliedert, kurze Inhaltsangaben.
- Bongard, A.-E. (Hrsg.): Beiträge zur theoretischen Grundlegung der Schulverkehrserziehung. Heidelberg 1967
- Daur, H.; Müller, A.; Walter, K.: Verkehrserziehung in der Schule. Kommentar zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972. Schriftenreihe des Deutschen Verkehrssicherheitsrates. Nr. 3. Bonn 1973
- Holstein, H.: Beiträge zur Theorie und Praxis des Verkehrsunterrichts in der Schule. Braunschweig 1968
- Kurzka, A.: Verkehrserziehung (in der Grundschule). Aus: Handbuch der Unterrichtspraxis. Band 2. München 1973, S. 234–240
- Mertens, Th.: Die Verkehrserziehung und der Verkehrsunterricht als Beitrag zur Hebung der Straßenverkehrssicherheit. Köln 1971 (Arbeits- und Forschungsgemeinschaft für Straßenverkehr und Verkehrssicherheit)
- Munsch, G.: Wege zur Bildung des Verkehrssinnes. München 1966 (ADAC-Schriftenreihe Jugendverkehrserziehung Heft 7)
- Mutschler/Sauer (Hrsg.): Verkehrserziehung in Theorie und Praxis. Heilbronn 1976
- Verkehrspädagogik auf allen Stufen des Bildungswesens. Arbeits- und Forschungsgemeinschaft für Straßenverkehr und Verkehrssicherheit. Köln 1974

Anmerkungen

- 1 Munsch, G.: Wege zur Bildung des Verkehrssinnes. München 1966, S. 3
- 2 Munsch, G.: a. a. O., S. 6
- 3 Kultusministerkonferenz: Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule. Herausgegeben vom Dt. Verkehrssicherheitsrat. Bonn 1973
- 4 Munsch, G.: a. a. O., S. 2

Alfred Sattler

Inhaltsangabe zu Band 2

Vorwort der Herausgeber

Georg Hahn

Die Grundschule in Bayern

Die Entwicklung der Grundschule nach dem 2. Weltkrieg
 Reformbestrebungen der Grundschule
 Der Lehrplan von 1971
 Die Lehrplanentwicklung seit 1971
 Die Grundschule nach dem Lehrplan von 1981
 Problembereiche der Grundschule

Literaturhinweise und Anmerkungen

Walter Plöbl

Lernzielorientierung, Klassenlehrplan, Erziehender Unterricht

Lernzielorientierung im Lehrplan
 Grundsätzliches zur Lernzielorientierung
 Planungsschritte
 Verschiedene Zielebenen
 Zur Beschreibung der Lernziele
 Präambel, Vorbemerkungen, Fachlehrpläne

Lernziele und Klassenlehrplan

Der Präambeltext
 „Der Lehrer erstellt seinen Klassenlehrplan . . .“
 „Er wählt die Inhalte aus, ergänzt, gewichtet und konkretisiert sie . . .“
 „. . . gemäß dem Stand der Klasse . . .“
 „. . . gemäß örtlicher Gegebenheiten . . .“
 „Er formuliert Unterrichtsthemen und legt ihre zeitliche Abfolge fest . . .“

Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung
 Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan?
 Wertgrundlagen
 Verbindung von Unterricht und Erziehung

Literaturhinweise und Anmerkungen

Lehrplan für die Grundschule

Auftrag – Erziehung und Unterricht in der Grundschule – Stundentafel und Fächer der Grundschule – Religionslehre

DEUTSCH

Lehrplan

Adelheid auf'm Kolk.
Weiterführendes Lesen

Lehrplan

Fachdidaktische Leitgedanken
 Zielsetzungen des weiterführenden Lesens
 Zur Lehrplankonzeption des weiterführenden Lesens

Die Lernzielgruppen

Lernzielgruppe 1: Lesefertigkeit
 Lernzielgruppe 2: Arbeit mit Texten

Literaturhinweise

Hans Glöckel
Weiterführendes Schreiben

Lehrplan

Schreibenlehren als Unterrichts- und Erziehungsauftrag
 Zur Sicherung der Formklarheit und des Bewegungsflusses
 Zur individuellen Schriftpflege
 Zur Frage der Lineaturen und Werkzeuge
 Zur Klärung der Maßstäbe

Literaturhinweise

Franz Holzner
Rechtsschreiben

Lehrplan

Zur Situation des Rechtsschreibunterrichts
 Die Forderungen des Lehrplans
 Gesamtaufgabe des Fachbereichs
 Lernbereiche der 3. und 4. Jahrgangsstufe
 Die Grundwortschatzarbeit – das besondere Anliegen des Lehrplans

Hinweise zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Ziele des Lehrplans
 Vorschläge zur zeitlichen Planung der Lernarbeit
 Der Aufbau einer Lerneinheit in der Grundwortschatzarbeit
 Beispiele lernzielbezogenen Arbeitens und Übens
 Zur Rolle der Übungsnachschrift

Literaturhinweise und Anmerkungen

Franz Holzner
Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler

Die Notwendigkeit der Förderung lese-rechtschreibschwacher Schüler
 Neugestaltung der Fördermaßnahmen – Folgerungen für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Schülern in der dritten und vierten Jahrgangsstufe
 Fortbestehen der Förderkurse
 Ausweitung der Fördermaßnahmen
 Betonung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers

Organisation der Lernhilfen für lese-rechtschreibschwache Schüler in Förderkursen
 Voraussetzungen effektiver Arbeit in Förderkursen
 Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in Kursen

Die Pflege der Handschrift als Beitrag zur Verbesserung der Rechtschreibleistung

Literaturhinweise und Anmerkungen

Josef Greil
Sprachbetrachtung

Lehrplan

Warum Sprachbetrachtung in der Grundschule?
 Welche Grammatik braucht der Grundschüler?
 handlungsbezogene Sprachbetrachtung
 Integrative Sprachbetrachtung
 Die Umsetzung der Lehrplanvorhaben im Unterricht

Literaturhinweise und Anmerkungen

Helmut Sauter

Mündlicher Sprachgebrauch

Lehrplan

Ziele und Aufgaben

Bereicherung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit
 Unterstützung der Denkerziehung und Gefühlsbildung
 Befähigung zur angemessenen sprachlichen Bewältigung verschiedenartiger Situationen
 Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen
 Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks
 Mündlicher Sprachgebrauch als Unterrichtsprinzip

Hinweise zum Unterricht

Orientierung an zu erwartenden Sprachanforderungen
 Vermeidung einer gekünstelten „Schulsprache“
 Berücksichtigung sozialer Sprachgewohnheiten
 Angemessene Verwendung von Dialekt und Hochsprache

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

Erzählen und Zuhören
 Informationen geben und aufnehmen
 Miteinander sprechen
 Situationsbezogen sprechen
 Ausdrucksvolles, deutliches Sprechen

Beobachtung und Beurteilung des Sprachverhaltens des Kindes

Schlußgedanke

Literaturhinweise

Helmut Sauter

Schriftlicher Sprachgebrauch

Lehrplan

Ziele und Aufgaben

Schriftlicher Sprachgebrauch als neue Sprachebene
 Kindgemäße Schreibanlässe wählen
 Schreibabsichten erkennen und ausdrücken
 Kein bloßes Üben der verschiedenen Stilformen

Hinweis zum Unterricht

Voraussetzungen für das Schreiben
 Eigengesetzlichkeit und Integration von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch
 Gezielte Erarbeitung und Übung des Lernstoffes
 Individuelle Förderung des Kindes

Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs

Geschichten erzählen
 Sachtexte verfassen
 Anliegen und Meinungen äußern

Schriftlicher Sprachgebrauch als Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts

Literaturhinweise

Michael Steindl

Deutsch als Zweitsprache

Lehrplan

Die Zielgruppe Ausländerkinder
 „Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“?
 Warum Zweitsprache?
 Sprachkontrastive Hinweise zu den fünf Partnersprachen
 Türkisch
 Griechisch

Serbokroatisch
Italienisch
Spanisch

Schwierigkeiten des deutschen Sprachsystems
Sprechsprache – Schreibsprache
Schulische Fachsprachen
Arbeiten mit dem Sprachbuch
Leistungsmessung

Literaturhinweise
Anmerkungen

Hermann Uhr
MATHEMATIK

Lehrplan

Grundzüge des Lehrplans
Pädagogische Leitgedanken
Ziele und Inhalte
Unterrichtliche Grundzüge

Darstellung und Erläuterung der Themenkreise
Zahlaufbau
Addieren und Subtrahieren
Multiplizieren und Dividieren
Größen
Sachrechnen
Geometrische Grunderfahrungen
Geometrisches Zeichnen

Literaturhinweise und Anmerkungen

Peter G. Hiering
HEIMAT- UND SACHKUNDE

Lehrplan

Fachdidaktische Grundlagen des Lehrplans
Konzeptionen seit 1966
Weiterentwicklung der Heimat- und Sachkunde
Grundgedanken im Lehrplan
Auswahl geeigneter Lernziele und Lerninhalte
Aufbau und Struktur des Lehrplans
Überblick über die Themenbereiche

Unterrichtspraktische Hinweise
Allgemeine Hinweise zum Unterricht
Verbindung fachlicher Inhalte
Der Unterricht in der 1./2. bzw. 3./4. Jahrgangsstufe
Hinweise zur Erstellung eines Klassenlehrplans

Literaturhinweise
Anmerkungen

Winfried Hierdeis
MUSIK

Lehrplan

Der neue Lehrplan – eine Chance für Schüler und Lehrer
Lernbereich 1: Sprechen und Singen
Beispiel aus der 3. Jahrgangsstufe
Anmerkungen zum Liedkatalog

Lernbereich 2: Spielen auf einfachen Instrumenten

Lernbereich 3: Musikhören und -aufschreiben

Verbindungsmöglichkeiten von Musik mit anderen Fächern

Beispiele zur Verbindungsmöglichkeit von Musik und Sprache

Literaturhinweise und Anmerkungen

Max Steigner

KUNSTERZIEHUNG

Lehrplan

Ziele und Aufgaben

Lerndimensionen

Differenzierung der Kinderzeichnung

Einführung fachspezifischer Gestaltungsprinzipien

Einführung bestimmter bildnerischer Techniken

Schmücken – Ornamentieren – Dekorieren

Spielformen

„Therapeutische Maßnahmen“

Bild- und Werkbetrachtung

Kunsterziehung in der 3. Jahrgangsstufe

Schmückendes Gestalten

Drucken

Malen

Spielen

Betrachten

Kunsterziehung in der 4. Jahrgangsstufe

Zeichnen

Drucken

Malen

Spielen

Betrachten

Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern

Literaturhinweise

Maria Peter

TEXTILARBEIT/WERKEN

Lehrplan

Das neue Fach Textilarbeit/Werken

Gründe für die Neukonzeption des Faches

Ziele und Aufgaben des Faches

Die didaktischen Kategorien des Lehrplans

Lernziele und Lerninhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Die zeitliche Gliederung und Abfolge der Aufgabenbereiche

Lernverbindungen

Lernverbindungen in Textilarbeit/Werken

Lernverbindungen zu anderen Fächern

Die inhaltliche Gliederung

Die Werkstoffe

Die Aufgabenbereiche, geordnet nach der Werkgestalt

Gestalten in der Fläche

Volumenhaftes Gestalten – Formen

Volumenhaftes Gestalten – Bauen

Die Struktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben

Modell zur Ermittlung der Inhaltsstruktur werkhafter und bildnerischer Gestaltungsaufgaben

Der Gestaltungsprozeß
 Aktionsformen des werkhaf-bildnerischen Gestaltungsprozesses
 Werkhaf-bildnerische Motivationen zum Gestaltungsprozeß

Literaturhinweise und Anmerkungen

Heinz Lutter/Hansjörg Held

SPORT

Lehrplan

Das motorische Profil des Neun- bis Zehnjährigen
 Konditionsschulung
 Leichtathletik
 Gerätturnen
 Schwimmen
 Spiele
 Skilauf alpin

Literaturhinweise

Anmerkungen

Günter Renner

FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG

Lehrplan

Leitziele der Richtlinien
 Themenkreise in den Jahrgangsstufen 3 und 4
 Aufgaben von Vater, Mutter und Kindern in der Familie
 Verhalten von Buben und Mädchen zueinander

Didaktisch/methodische Hinweise

Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer zur Familien- und Sexualerziehung

3. Jahrgangsstufe

4. Jahrgangsstufe

Literaturhinweise

Alfred Sattler

VERKEHRSERZIEHUNG

Lehrplan

Ansätze in der Verkehrserziehung

Der gesamtunterrichtliche Ansatz

Der allgemeinerziehende Ansatz

Der belehrende Ansatz

Die derzeitige Situation der Verkehrserziehung

Zur Problematik der Verkehrserziehung

Die Empfehlung der KMK als Grundlage der Verkehrserziehung in der Schule

Verkehrserziehung als verbindliche Aufgabe der Schule nach dem Lehrplan

Ergänzende Maßnahmen

Der fachdidaktische Hintergrund des Lehrplans

Die Verkehrserziehung orientiert sich an den universellen Zielaspekten

Konsequenzen für den Unterricht

Die Verkehrserziehung strebt spezielle Qualifikationen an

Aufbau und Konzeption des Lehrplans

Ziele und Inhalte

Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung

Hinweise zur Umsetzung des Lehrplans im Unterricht

Prinzipien bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts

Strukturmodell

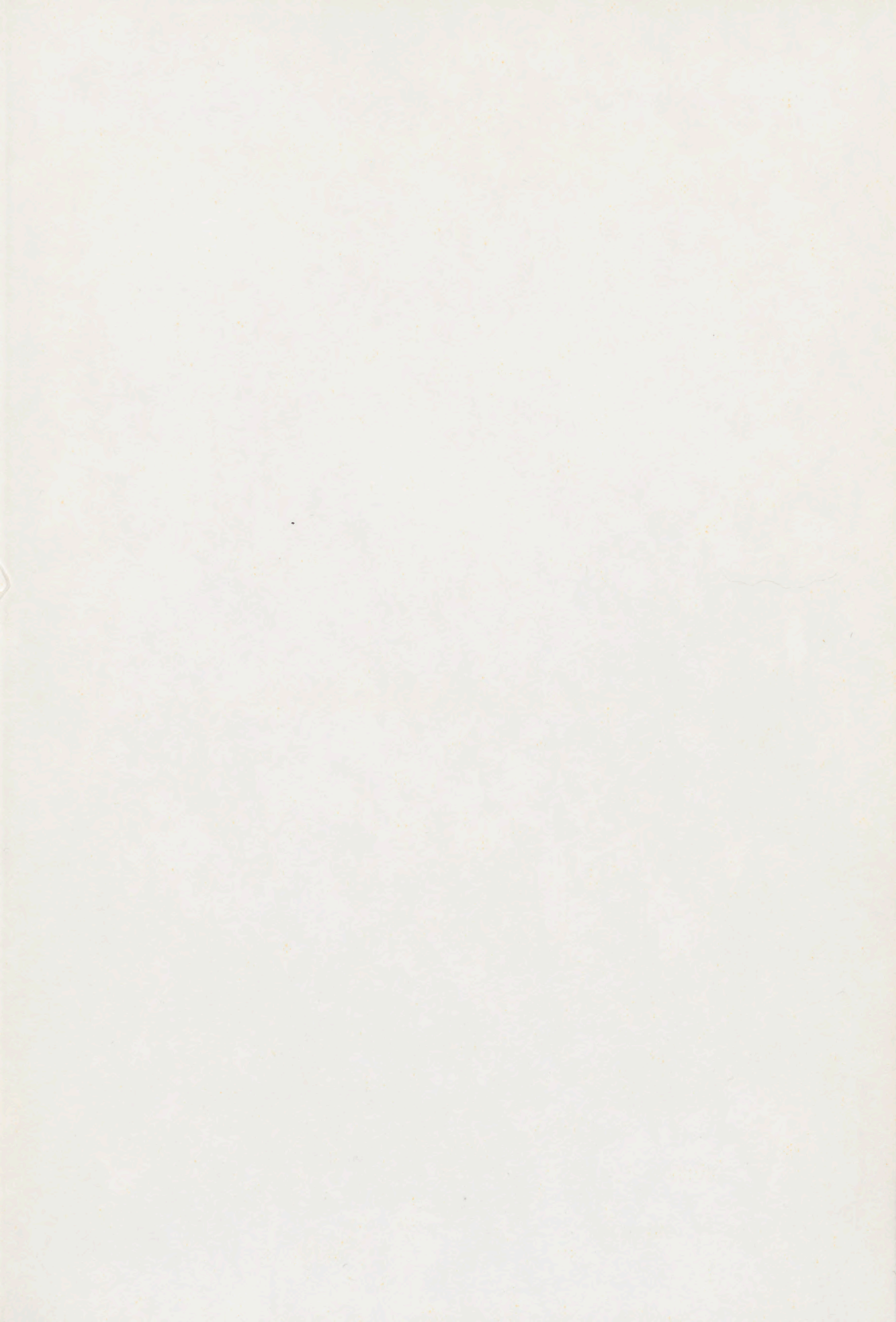
Literaturhinweise und Anmerkungen

Bildnachweis

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München: Foto Jochen Fiebig, München S. 358 (4×), 359 (Nr. 3),
366 (2×), 367 (4×)

Nora Berzheim, München S. 359 (Nr. 1 u. 2)

Franz Meitinger, Donauwörth S. 188 (6×)



Mit Beiträgen von:

**Nora Berzheim, Elfriede Exner, Sophie Feil,
Hans Glöckel, Josef Greil, Georg Hahn,
Franz Holzner, Adelheid Auf'm Kolk, Heinz Lutter /
Hansjörg Held, Maria Peter, Walter PlöbI,
Rainer Rabenstein, Günter Renner, Alfred Sattler,
Helmut Sauter, Max Steigner, Michael Steindl,
Helmut Wittmann**