

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrpläne

für die

Hauptschule

in Bayern mit

Erläuterungen

und

Handreichungen

Ein Hand- und Studienbuch
für die Hauptschule

Band 1

Auer

Georg-Eckert-Institut BS78



1 127 603 7

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen

Band 1

2-V 34
A-37(1986)1

Gerhart Mahler / Erich Selzle (Hrsg.)

Lehrpläne
für die
Hauptschule
in Bayern mit
Erläuterungen
und
Handreichungen

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

Band 1

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

86/5462



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

1. Auflage. 1986

© by Ludwig Auer GmbH, Donauwörth. 1986

Alle Rechte vorbehalten

Zeichnungen: Gabriele Schmidt, Donauwörth

Gesamtherstellung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

ISBN 3-403-01736-2

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	11
Katharina Rauscher	
Die Hauptschule in Bayern	13
Von der Volksschule zur Hauptschule	13
Aufbau und Gestaltung der Hauptschule	16
Wie können die Ziele bestmöglich erreicht werden?	18
Die neuen Elemente der Hauptschulkonzeption.	20
Walter Plöbl	
Die Leitgedanken	25
Zum Aufbau des Lehrplans	25
Leitgedanken 25 – Fachliche Vorbemerkungen 25 – Fachlehrpläne 26 – Zur Lernzielorientierung 27	
Anknüpfung an die Grundschule	29
Hauptschule baut auf der Grundschule auf 29 – Übergangsprobleme 29 – Hilfen zur Überwindung von Übergangsschwierigkeiten 29 – Neues im Vergleich zur Grundschule 30	
Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung – Folgerungen	32
Welche Auffassung von Erziehung vertritt der Lehrplan? 32 – Erziehungsziele 35 – Erziehender Unterricht 37 – Konkretisierungsmöglichkeiten 38	
Freiheit und Bindung in der Anwendung des Lehrplans	39
Der Lehrplan als Richtschnur 39 – Bindung und Freiheit im Erzieherischen 39 – Auslegung der Lernziele, Anwendung im Unterricht 41 – Klassenlehrplan 42	
Studentafel für die Hauptschule	43
DEUTSCH	47
<i>Lehrplan.</i>	48
Paul Olbrich	
Grundpositionen und wesentliche Aussagen des Lehrplans	84
Die Lehrplankonzeption.	84
Wesentliche Aussagen zu den einzelnen Teilbereichen	88
Helmut Sauter	
Mündlicher Sprachgebrauch.	92

Ziele und Aufgaben	92
Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage für die gesamte muttersprachliche Bildung 92 – Mitteilungsbereitschaft erhalten und Ausdrucksfähigkeit stärken 92 – Angemessene Bewältigung von alltäglichen Sprechsituationen 93 – Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Sprachgebrauchs 95 – Sprechen als persönliche Zuwendung und gegenseitiges Verstehen 96	
Didaktische und methodische Grundfragen des Unterrichts	96
Im Mittelpunkt: natürliche und altersgemäße Sprechsituationen 96 – Pflege der Mundart – Verwendung der Hochsprache 97 – Fächerübergreifende Inhalte – gesonderte Lehreinheiten 98	
Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs.	98
Alltägliche Sprechsituationen angemessen fördern 98 – Erzählen und Nacherzählen 101 – Berichten und Beschreiben 102 – Sich an Gesprächen und Diskussionen beteiligen 105 – Rollen sprechen und darstellen 107	
<i>Literaturhinweise</i>	109
 Helmut Sauter	
Schriftlicher Sprachgebrauch	110
Ziele und Aufgaben	110
Situationsgerechtes Schreiben 110 – „Regelkreis“ des Schreibens 110 – Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch – Eigenständigkeit und Gemeinsamkeiten dieser Lernbereiche 112	
Hinweise zum Unterricht	114
Förderung des schriftlichen Sprachgebrauchs in allen Fächern 115 – Auswahl von Schreibenanlässen 115 – Sprachliche Vorgaben als gezielte Schreibhilfen 116 – Vergleich und Würdigung der Schülerarbeiten 119 – Beachtung der rechtschriftlichen Norm, der äußeren Form und eines lesbaren Schriftbildes 119	
Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs	120
Erlebtes oder erfundenes Geschehen darstellen (5./6. Jahrgangsstufe) 120 – Textvorlagen nachgestalten, ausgestalten (7.–9. Jahrgangsstufe) 122 – Alltagssituationen schriftlich bewältigen 124 – Sachlich und folgerichtig informieren 129 – Sachverhalte mit Hilfe von Stichpunkten verkürzt wiedergeben 135 – Anliegen und Meinungen äußern 138 – Sich mit Problemen auseinandersetzen (7.–9. Jahrgangsstufe) 139 – Die Textaufgabe (8./9. Jahrgangsstufe) 142	
Sprachliche Verwertung der Schülerergebnisse	144
<i>Literaturhinweise</i>	147
 Beitrag des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs für einen erziehenden Unterricht	 147
 Konrad Lohrer	
Rechtschreibung	151
Sorgenkind Rechtschreibunterricht	151
Die Arbeit mit dem Lehrplan im Rechtschreibunterricht der Hauptschule	154
Feststellung des Leistungsstandes der Klasse 154 – Feststellung der individuellen Fehlerschwerpunkte 155 – Die Notwendigkeit ständiger Übung im Rechtschreibunterricht 155 – Rechtschriftliche Übungen als Unterrichtsprinzip 157 – Die Korrektur von Fehlern 158 – Das Beispiel des Lehrers: seine vorbildliche (Tafel-)Schrift 159	

Didaktische Interpretationen in den Lehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen	159
Jahrgangsstufe 5 (Besonderheiten der Rechtschreibung beachten; häufig vorkommende Wörter richtig schreiben; Wörter nachschlagen; geläufig und gut lesbar schreiben) 159 – Jahrgangsstufe 6 (Rechtschriftliche Besonderheiten; häufig vorkommende Wörter richtig schreiben; Wörter nachschlagen) 163 – Jahrgangsstufen 7–9 (Individuelle Schwächen im Rechtschreiben erkennen und beheben; Besonderheiten der Rechtschreibung beachten; mit Nachschlagewerken umgehen; sich um eine geläufige und gut lesbare Handschrift bemühen) 167	
<i>Anmerkungen</i>	172
Karl Stocker	
Leseunterricht – literarische Erziehung – Schulspiel	174
Zur Konzeption der neuen Lehrpläne für das Fach Deutsch	174
Verständnishilfen für Benutzer des Lehrplans Deutsch	177
Literarische Textarten laut Lehrplan	179
Literarische Textformen 179 – Zur Aufwertung der Ganzschrift im Lehrplan 181 – Sach- und Gebrauchstexte 182 – Informationsmittel: publizistische und elektronische Medien 184 – Kinder- und Jugendliteratur 184	
Überlegungen zur Erarbeitung von Unterrichtseinheiten	187
Leselehre und Leseverfahren	190
Texte der Massenkultur	192
Zur Begriffsbestimmung 192 – Beispiel einer Fernsehserie 195	
Spiel und Spielen in der Schule	197
Deutsch als Lernfach und musikalisches Spielfach 197 – Blick in andere Fächer des Lehrplans 198 – Elemente und Formen des Schulspiels 198	
Mundart und Mundartdichtung im Unterricht	202
Hinweise zur Frage der Mundart 202 – Anmerkungen zum Thema „Mundartdichtung im Unterricht“ 205	
Texte in den elektronischen („öffentlichen“) Medien	207
Literarische Erziehung	208
Plädoyer für Literatur in der Hauptschule 208 – Zur Frage der Zielsetzungen des Literaturunterrichts 210 – Orientierungshilfen: Bestandsaufnahme gattungsbezogener literarischer Texte 210 – Beispiel für die Behandlung eines Hörspiels im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe 213 – Theaterbesuch als projektorientierte Erweiterung des Literaturunterrichts 214	
Sprache zum Anfassen: Spielen mit Sprache – Sprachspiele	216
<i>Literaturhinweise</i>	217
<i>Anmerkungen</i>	218
Konrad Lohrer	
Sprachbetrachtung	220
Ein unbeliebtes Fach	220
Die Problematik des Lernbereichs Sprachbetrachtung 220 – Versuch einer Zielanalyse 221 – Die Forderungen der Fachpräambel 223 – Vorschläge zur zeitlichen Planung 223	

Die Forderung nach einem klargestellten Unterricht	226
Die Phase der Sprachbegegnung 226 – Die Stufe der Sprachbesinnung 226 – Die Phase der Anwendung 227 – Artikulationsmodell einer Unterrichtsstunde 228	
Didaktische Interpretationen zu den einzelnen Jahrgangsstufen	229
Jahrgangsstufe 5 229 – Jahrgangsstufe 6 234 – Jahrgangsstufe 7 241 – Jahrgangsstufe 8 und 9 247	
<i>Anmerkungen</i>	258
Harald Ponader	
ENGLISCH	259
<i>Lehrplan</i>	260
Ziele und Aufgaben 282 – Der Aufbau des neuen Lehrplans 282 – Der Unterricht 283 – Das Lehrwerk 284 – Der Lehrer 284 – Situationen und Rollen 285 – Erstes Unterrichtsbeispiel: Die erste Englischstunde 286 – Sprechen und Schreiben? 287 – Zweites Unterrichtsbeispiel: Erarbeiten eines Dialogs (Jahrgangsstufe 5) 289 – Die Bildung und Verwendung grammatischer Strukturen 291 – Drittes Unterrichtsbeispiel: Textarbeit (Jahrgangsstufe 7) 292 – Das zweisprachige Wörterbuch 294 – Heftführung und Heftkorrektur 294 – Fehler und Fehlerbewertung 294 – Begriffsbestimmungen 295	
<i>Literaturhinweise</i>	299
Helmut Beilner	
GESCHICHTE	301
<i>Lehrplan</i>	302
Vorbemerkungen	331
Ziele und Aufgaben 331 – Unterricht (Versorgung des Menschen unter spezifischen Bedingungen; Zusammenleben in größeren und kleineren Gruppen; kulturelle Schöpfungen und religiös-sittliche Vorstellung; Konfliktbewältigung; Weitere didaktische Intentionen) 336	
Entfaltung der Problematik der einzelnen Lernziel- und Lerninhaltsbereiche	341
Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe (Die zeitliche Dimension der Geschichte; Stein- und Metallzeit; Ägyptische Hochkultur; Griechische Demokratie und Kultur; Römisches Weltreich) 341 – Lehrplan für die 6. Jahrgangsstufe (Beginn der bayerischen Geschichte; Politische Ordnung im Mittelalter; Bäuerliche Lebensformen; Mönchische Lebensformen; Ritterliche Lebensformen; Bürgerliche Lebensformen) 347	
Lehrplan für die 7. Jahrgangsstufe (Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte; Bayern zu Beginn der Neuzeit; Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit; Reformation und Dreißigjähriger Krieg; Herrschaft und Kultur des Absolutismus; Aufklärung und bürgerliche Revolutionen) 355	
Lehrplan für die 8. Jahrgangsstufe (Die Entstehung des modernen Bayern; Nationale Einheits- und Freiheitsbestrebungen in Deutschland; Die technisch-industrielle Revolution; Imperialismus und Erster Weltkrieg; Die Weltmächte USA und UdSSR; Die Weimarer Republik) 364	
Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe (Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur; Der Zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen; Der Ost-West-Gegensatz und die Spaltung Deutschlands; Aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik; Entkolonialisierung und außereuropäische Krisenherde nach dem Zweiten Weltkrieg; Chinas Weg in den Kommunismus; Friedens- und Einigungsbemühungen in Europa und in der Welt) 370	
Unterrichtsverlaufsmodelle (Thema: „Die Entstehung des modernen Bayern“).	377
<i>Literaturhinweise</i>	389

Werner Stahl

ERDKUNDE	395
<i>Lehrplan</i>	396
Ziele und Aufgaben des Erdkundeunterrichts	412
Ziele und Aufgaben im Vergleich 412 – Ziele und Aufgaben nach dem neuen Lehrplan (Aufbau eines geographischen Weltbildes; Wirklichkeitsnahe Vorstellungen und notwendiges Einzelwissen; Zunehmend selbständige Erschließung erdkundlicher Sachverhalte) 414	
Auswahl- und Strukturproblematik	420
Grundintentionen in den einzelnen Jahrgangsstufen (Jahrgangsstufen 5/6; Jahrgangsstufen 7–9) 420 – Der klasseneigene Lehrplan 424 – Der Nahraum als unterrichtliches Auswahlprinzip 425	
Unterrichtsgestaltung	426
Gestalten von Ausgangssituationen 427 – Kartenarbeit (Berücksichtigung des Erfahrungswissens als Grundlage für eine schülerorientierte Kartenarbeit; die Arbeit mit verschiedenen Karten) 428 – Sicherung von Unterrichtsergebnissen (Gestaltungsmöglichkeiten für die Sicherungsphase; Methodische Grundsätze für die Sicherung von Lernergebnissen) 432	
<i>Literaturhinweise</i>	442
<i>Anmerkungen</i>	442

Georg Hahn / Erhard Karl

ERZIEHUNGSKUNDE	443
<i>Lehrplan</i>	444
Erziehungskunde im Fächerkanon der Hauptschule	456
Zur Entstehungsgeschichte des Faches Erziehungskunde 456 – Erfahrungen mit dem Fach Erziehungskunde 457	
Zielsetzungen des Lehrplans im Fach Erziehungskunde	457
Ableitung der Zielsetzungen aus den „Leitgedanken“ 457 – Ziele und Aufgaben nach den Vorbemerkungen des Lehrplans 458 – Prämissen des Lehrplans 459 – Erziehungswissenschaft und Erziehungskunde 459	
Der Lehrplan 1985 als Modifizierung der Lehrpläne von 1977/78	460
Der Aufbau des Lehrplans 460 – Die Lernziele des Lehrplans 461 – Die Lerninhalte des Lehrplans 462 – Verbindlichkeit und pädagogischer Freiraum 464	
Die Umsetzung des Lehrplans in den Unterricht.	465
Das Lehrerverhalten im Fach Erziehungskunde 465 – Schülerorientierter Unterricht im Fach Erziehungskunde 466 – Medien und Materialien für den Unterricht 468 – Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und Abstimmung mit dem Unterricht in anderen Fächern 470 – Artikulation des Unterrichts 471	
Unterrichtliche Einzelfragen des Faches.	472
Problematik der Erkenntnisgewinnung 472 – Lernzielkontrolle und Leistungsmessung 473 – Erziehungskunde, eine Aufgabe für den Klassenleiter 473 – Zusammenarbeit mit den Eltern 474	
<i>Literaturhinweise</i>	475

Michael Steindl

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE	477
<i>Lehrplan.</i>	478
Die Zielgruppe	535
Muttersprache und Zweitsprache	536
Zur Didaktik und Methodik des Zweitsprachunterrichts	538
Zur Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht 539 – Wie kann außerschulischer Spracherwerb im Unterricht zur Geltung kommen? 540 – Das breite Fächerspektrum: Zur fachsprachlichen Propädeutik des Deutschunterrichts 542 – Die hohe Kompetenz-Erwartung als Lernzu- mutung für Ausländerkinder 545	
Zur didaktischen Bedeutung der Spielhandlungen.	547
Schwerpunkte im Lehrplan für Sprachanfänger (Vor-, Grund-, Aufbaukurs)	549
Schwerpunkte des Vorkurses 550 – Schwerpunkte des Grundkurses 551 – Schwerpunkte des Aufbaukurses 552	
Schwerpunkte des Lehrplans für den Weiterführenden Deutschunterricht	553
Vorschlag für Arbeitsblätter im Fach Deutsch als Zweitsprache	554
<i>Anmerkungen und Literaturhinweise</i>	562
Inhaltsangabe zu Band 2.	564
Inhaltsangabe zu Band 3.	566

Vorwort

Durch den neuen Lehrplan für die Hauptschule von 1985 ist eine grundlegende Überarbeitung des bisher vorliegenden Kommentarwerkes erforderlich geworden. Die Herausgeber betrachten es als einen besonderen Vorzug, daß auch diesmal wieder ein hervorragender Kreis von Autoren, nämlich Mitarbeiter aus den Arbeitskreisen zur Erstellung des neuen Lehrplans, Fachdidaktiker bayerischer Universitäten und andere erfahrene Schulpraktiker die Kommentierung des Lehrplans übernommen haben. Damit steht dieses Werk in einer nun schon seit 1970 ununterbrochenen Reihe von Kommentarwerken für die Lehrpläne von Grund- und Hauptschulen.

In Würdigung der Tatsache, daß der unterrichtende Lehrer eingebunden ist in die Kontinuität des stofflichen Aufbaues eines Faches über alle Jahrgangsstufen hinweg, wird auch beim vorliegenden Kommentarwerk an der bewährten dreibändigen, nach Stoffbereichen gegliederten Ausgabe, festgehalten. Die unmittelbare Zuordnung des jeweiligen Lehrplans zum Fachkommentar verdeutlicht nicht nur die Zusammenhänge zwischen Lehrplan und Kommentar, sondern erleichtert auch das Lesen und den Gebrauch des Werkes.

Maßgebend für die einzelnen Kommentare war nicht die fachwissenschaftliche Systematik, sondern waren Didaktikprinzipien. Soweit theoretische Darlegungen für die unmittelbare Erläuterung des jeweiligen Lehrplans nicht erforderlich sind, wurde auf sie verzichtet. Die Beiträge enthalten ferner Hinweise auf die Möglichkeiten, die Lernziele in der täglichen Unterrichtsarbeit zu verwirklichen. Beispiele aus der Unterrichtspraxis in Form von Unterrichtsskizzen oder Teilen davon sollen die in den Lernzielen intendierte Umsetzung sicherstellen.

Die Herausgeber sind daher überzeugt, daß das Kommentarwerk nicht nur das Verständnis der theoretischen Grundlagen des Lehrplans einsichtig machen wird, sondern auch in der täglichen Unterrichtsarbeit für alle Lehrer Hilfestellung leisten kann, vor allem auch denjenigen, die z. B. in der Tätigkeit als mobile Reserve in jeweils verschiedenen Jahrgangsstufen und Fächern wirken müssen. Darüberhinaus wird das Kommentarwerk den Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen, den Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst und den Lehrern zur weiteren Fortbildung nützliche Dienste leisten können.

Ziel auch dieses Kommentarwerkes ist es, der Hauptschule insgesamt zu dienen, um damit auch ihr Selbstverständnis zu stärken.

*Gerhart Mahler
Erich Selzle*

Die Hauptschule in Bayern

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

In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, die nach der Erlangung der politischen Selbständigkeit für die Kulturpolitik verantwortlich sind, setzten in den fünfziger Jahren vielfältige Bemühungen ein, die Volksschule so umzugestalten und von Grund auf zu erneuern, daß sie den Anforderungen einer hoch industrialisierten Gesellschaft und des demokratischen Staates gerecht zu werden vermag. Auch der Freistaat Bayern sah sich vor die Aufgabe gestellt, neue Wege zu beschreiten. Unter sorgfältiger Abwägung der verschiedenen Aspekte hat Bayern die Weichen für ein Schulsystem gestellt, das einerseits die vorhandenen Begabungen und Interessen der jungen Menschen wecken und fördern will, das andererseits auch die Anforderungen der Gesellschaft, insbesondere der Arbeits- und Berufswelt berücksichtigt.

Von der Volksschule zur Hauptschule

Mit der Einführung des Lehrplans für die Hauptschule ab dem Schuljahr 1986/87 ist eine Entwicklung erreicht, die mit ihren Wurzeln in die Nachkriegsgeschichte des bayerischen Schulwesens zurückgeht. Deshalb ist es erforderlich, wenigstens in kurzen Zügen auf die damalige Situation einzugehen.

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg begann „angesichts des Trümmerfeldes, zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen die Überlebenden des Zweiten Weltkriegs geführt“¹ hatte, ein jahrelanges, geradezu leidenschaftliches Ringen um eine neue Gestalt unserer Schule.²

Während sich die amerikanische Besatzungsmacht dazu berufen fühlte, das deutsche Volk zur Demokratie umzuerziehen, waren die kulturpolitisch verantwortlichen Kräfte des Freistaates Bayern bestrebt, die Gestaltung des Unterrichts und der Schule in wichtigen Bereichen an die Strukturen anzuknüpfen, die vor 1933 die Bildungspolitik bestimmt hatten. Allerdings war man sich darüber im klaren, daß nach dem Desaster des Dritten Reiches nicht nur die Staatliche Verfassung, sondern auch die Grundlagen für Bildung und Schulwesen einer neuen Verankerung bedurften.

Die wichtigste Aufgabe bei der Neugestaltung des Bayerischen Schulwesens war, die in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung vom 2. Dezember 1946 genannten obersten Bildungsziele zu verwirklichen und eine „innere Erneuerung und allseitige Belebung unseres Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesens“³ in die Tat umzusetzen. Der bayerische „Erziehungsplan“ vom 31. März 1947 setzte deshalb auf das oberste Bildungsziel einer echten „Humanitas“ und als deren Kern auf den „homo vere humanus“, auf die sittliche, freie, selbstverantwortliche, gemeinschaftsverbundene, lebensstüchtige Persönlichkeit, die sich in der Treue zu den unantastbaren Werten und Normen der sittlichen Ordnung entfaltet. In Abkehr vom Totalitarismus des Dritten Reiches, aber auch von anderen Ideologien und kollektivistischen Bestrebungen sollte die Schule ihren Beitrag zur Bildung dieser Persönlichkeit leisten, die, geprägt von den tragenden Wertgrundlagen des Christentums, fähig sein sollte, Träger eines lebendigen demokratischen Staatswesens zu werden. Dies waren

die Ziele der „inneren Schulreform“, der der Vorrang vor einer äußeren organisatorischen Umgestaltung des Schulwesens gegeben wurde.

Wie groß die Aufgabe war, die damals zu bewältigen war, kann man aus den allgemeinen Richtlinien des „Erziehungsplanes“ ermesen, die als Bezugsbasis für den Unterricht die alte „Lehrordnung“ von 1926 hatten. Es ist das unbestreitbare Verdienst des damaligen Kultusministers Alois Hundhammer, daß allen Widerständen zum Trotz das gegliederte Schulwesen erhalten werden konnte. Die amerikanische Besatzungsmacht hatte nämlich eine „Einheitsschule“ gefordert, weil sie glaubte, daß diese Form der Schule am besten geeignet sei, die Deutschen zur Demokratie zu erziehen. Auch nach der Wiederherstellung der Eigenstaatlichkeit Bayerns durch General Eisenhower am 28. September 1945 war der bayerische Ministerpräsident „verpflichtet, allen Einzelbefehlen und Weisungen der Militärregierung Folge zu leisten“⁴. Die vollständige Abhängigkeit von der Besatzungsmacht lockerte sich erstmals nach Inkrafttreten der Bayerischen Verfassung vom 2. Dezember 1946. Die Einflußnahme auf die bayerische Kulturpolitik blieb nach wie vor groß, insbesondere bestimmten die Grundsätze des Potsdamer Abkommens und die Forderungen des Kontrollrates bezüglich der „Umerziehung“ des deutschen Volkes die diesbezüglichen Beziehungen zwischen der Besatzungsmacht und dem Bayerischen Staat. Erst nach der Unterzeichnung des Deutschlandvertrages am 26. Mai 1952 gewann die Bundesrepublik Deutschland ihre Souveränität weitgehend zurück und Bayern seine Kulturhoheit.

Nur wer diese damaligen Machtverhältnisse in Rechnung setzt, kann die Anstrengungen einschätzen, die es kostete, das für Bayern und die deutsche Kultur wesentliche gegliederte Schulwesen zu erhalten und es nicht einer vermeintlichen demokratischen Utopie zu opfern. Die Vorgaben der amerikanischen Militärregierung scheiterten am Widerstand der bayerischen Kulturpolitiker. Das gegliederte Schulwesen blieb bestehen, was für die weitere Entwicklung, insbesondere für das bis heute umstrittene Gesamtschulkonzept, von großer Bedeutung war.

Der nächste Schritt in der Ausgestaltung der Schule war der sogenannte „Bildungsplan“, der in den Jahren 1949 bis 1955 erarbeitet wurde. Auch er knüpfte noch an die „Lehrordnung“ von 1926 an, ebenso jedoch an die didaktischen Ansätze der Reformpädagogik. Der „Bildungsplan“ wurde nach einer Zeit breiter Erprobung und nach mehrfachen Änderungen mit Beginn des Schuljahres 1955/56 in Kraft gesetzt. Er unterschied sich von der „Lehrordnung“ aus dem Jahre 1926 dadurch, daß „neben der unterrichtlichen besonders die erzieherische Aufgabe der Volksschule“⁵ als eine „den Menschen in seiner Ganzheit“⁶ erfassende Bildung betont wurde. Darüber hinaus enthielt er, wenn auch nur ansatzweise, neue Fächer wie Sozialkunde und Englisch und erste Hinweise für die Gestaltung eines 9. Schuljahres. Die dritte Phase der inneren Schulreform brachte in den Jahren 1961 bis 1963 die Erstellung der „Oberstufenrichtlinien“, welche durch die Einführung des Kern- und Kursunterrichts für die bereits damals um ihr Eigengewicht ringende Volksschuloberstufe neue Akzente setzte. Johannes Guthmann, einer der führenden Pädagogen, nannte sie „die entscheidende evolutionäre Maßnahme“ und einen „der großen Marksteine in der Geschichte des bayerischen Schulwesens“⁷. Die Oberstufenrichtlinien traten am 1. August 1963 in Kraft.

Die Umgestaltung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule begann sich erstmals deutlicher abzuzeichnen mit den „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ aus dem Jahre 1966. Sie brachten sowohl eine Überarbeitung der Allgemeinen Richtlinien und der Unterstufenpläne des Bildungsplanes von 1955 als auch die Einführung einzelner neuer Klassen vor allem für diejenigen Schüler, die keine Lehrstelle erhalten hatten. Damit war ein wichtiger Schritt in Richtung auf die Hauptschule getan. Diese Richtlinien wurden zu Recht als ein Dokument von großer schulpolitischer Bedeutung betrachtet und fanden eine weitgehend positive Aufnahme. So stellte z. B. der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband fest: „Sie setzen in erfreulicher Konsequenz die Bemühungen um den Ausbau der Volksschul-

oberstufe durch ein weitergestreutes und differenziertes Bildungsangebot fort“⁸. Sie trugen in Fortführung der Oberstufenrichtlinien den veränderten wirtschaftlichen, technischen und sozialen Bedingungen des modernen Lebens Rechnung: „Die moderne Gesellschaft verlangt, daß heute in der Volksschule dem naturwissenschaftlichen, technischen und mathematischen Bereich sowie dem sozialen und politischen Leben mehr Beachtung geschenkt wird“⁹. Insbesondere soll „im abschließenden 9. Schülerjahrgang“ „die Hinführung zur Berufs- und Erwachsenenwelt im gesamten Unterricht breiten Raum“¹⁰ einnehmen. Im Rückblick wird man sagen dürfen, daß die Einbeziehung gerade der sozialen und politischen Fragestellungen in den Unterricht Forderungen entgegenkam, die erst später, nämlich im Gefolge der sogenannten „Bildungsrevolution“ am Ende der sechziger Jahre mit Nachdruck erhoben wurden.

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

Als schließlich im Jahre 1969 das 9. Schuljahr und der dazugehörige Lehrplan eingeführt wurden, zeichneten sich die Konturen für die künftige Hauptschule ab: Ihr Charakter als weiterführende Schule in Fächerangebot und Differenzierung des Unterrichts sowie ihre Brückenfunktion zur Arbeitswelt/Berufsschule. Dieser Lehrplan brachte die Bemühungen um die innere Schulreform seit dem Zweiten Weltkrieg zu einem gewissen Abschluß. Er ist die Ausgangsbasis für die heutige Konzeption der bayerischen Hauptschule, wie sie sich zuletzt in der Studentafel von 1982 und im Lehrplan von 1985 darstellt.

Parallel zu diesen Bestrebungen um die innere Ausformung der Volksschule liefen die Auseinandersetzungen um ihre äußere Organisation. Nach der Kapitulation von 1945 übernahmen die Alliierten die volle Regierungsgewalt, die sich nicht nur auf den militärischen Bereich erstreckte, sondern auch auf den gesamten staatlich-politischen Raum.

Einen erheblichen Einschnitt in die Gestalt der bayerischen Volksschule brachten die Auseinandersetzungen darüber, ob die Bekenntnisschule noch zeitgemäß ist oder durch eine neue Art einer bekenntnisübergreifenden Schule abgelöst werden sollte. Diese Auseinandersetzungen wurden seit dem Ende der sogenannten Adenauer-Ära virulent. Im Zusammenhang dieses Artikels kann hierauf nicht näher eingegangen werden. Es soll nur darauf hingewiesen werden, daß die in den sechziger Jahren fortschreitende Säkularisierung in der Gesellschaft und die schwindende Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder auf bekenntnismäßig geprägte Schulen zu schicken, dazu führten, daß die Kirchen und die staatliche Verwaltung eine Änderung des Artikels 135 der Bayerischen Verfassung anstrebten, in dem die Bekenntnisschule für Bayern festgelegt war. Im Jahre 1968 wurde dieser Artikel geändert. Der Grundsatz, der auch in entsprechenden Kirchenverträgen und im Volksschulgesetz seinen Niederschlag fand, lautet jetzt: Die öffentlichen Volksschulen sind „gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen“¹¹.

Diese neue Orientierung ermöglichte auch die Durchführung einer Landschulreform, weil durch die gemeinsamen Schulen für katholische und evangelische Kinder die auch pädagogisch und politisch gewünschte Größenordnung der Schulklassen besser erreicht werden konnte. Die Hauptschule sollte nach Möglichkeit mindestens zweizügig sein, um für das

Angebot an Wahlpflicht- und Wahlfächern eine entsprechend große Schülerzahl zu gewährleisten. Gänzlich freilich konnte die einzügige Hauptschule im Flächenstaat Bayern nicht abgeschafft werden, wenn nicht andere Nachteile, etwa überlange Anfahrtswege, den Schülern zugemutet werden sollten. Diese Regelung, die damals als Notmaßnahme empfunden wurde, erweist sich heute als zweckmäßig. Sie gestattet es nämlich, daß bei dem außerordentlichen Rückgang der Schülerzahlen die Schulsprengel nicht verändert werden müssen und die Volksschulorganisation im großen und ganzen funktionsfähig bleibt. So waren am Ende der sechziger Jahre sowohl von der äußeren Volksschulorganisation wie auch von der lehrplanmäßigen Entwicklung her die Voraussetzungen für den Aufbau und die Ausgestaltung der Hauptschule geschaffen.

Aufbau und Gestaltung der Hauptschule

Im Schuljahr 1969/70 wurde in Bayern die „Hauptschule“ eingeführt. Es handelte sich dabei nicht nur um die zeitgemäße Weiterentwicklung der vorhandenen Organisation der Volksschule, sondern auch um einen neuen Ansatz. Es wurde eine Schule mit eigenem Charakter geschaffen, die den Anforderungen der fortentwickelten Industriegesellschaft für die Heranbildung der jungen Menschen gerecht werden soll und die aufgrund ihres hauptschuleigen Profils den anderen weiterführenden Schulen wie Gymnasium oder Realschule gleichgewichtig zur Seite treten kann. Die Hauptschule soll zusammen mit der auf ihr aufbauenden Berufsschule zu einer der tragenden Säulen unseres Bildungssystems werden. Wesentliche Merkmale der Hauptschule sind bereits in den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 2. Mai 1964 enthalten:

- „1. Die Hauptschule ist eine einheitlich konzipierte, auf der Grundschule und Förderstufe errichtete vierjährige Vollzeitschule, welche vom 7. Schuljahr an die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als neue Aufgabe aufnimmt, und zwar besonders durch eine Arbeitslehre auf praktischer Grundlage, deren Anteil am Unterrichtsganzen für einen großen Teil der Schüler von Jahr zu Jahr steigt.
2. Sie ist eine Pflichtschule für alle Jugendlichen, die nicht eine andere Schule besuchen, und beansprucht den Schüler zunehmend von etwa 32 Stunden (7. bis 8. Schuljahr) bis auf 36 und mehr Wochenstunden (9. und 10. Schuljahr).
3. Sie ist eine Schulform, welche die verschiedenen Begabungen und beide Geschlechter in ihrer Eigenart berücksichtigt und daher hoch differenziert ist.
4. Sie dient der religiösen und sittlichen, der musischen, berufsorientierenden und politischen Menschenbildung.
5. Sie ist eine Oberschule, die für geeignete Schüler – in Weiterführung des von der Förderstufe eingeleiteten Kursunterrichts – in Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturlehre erheblich über die Anforderungen der bisherigen Volksschule hinausführt.
6. Sie dient der Jugendbildung, die wohl die Mehrzahl der Schüler – vor allem in den letzten beiden Schuljahren – auf der Grundlage praktischen Könnens und Verstehens für verschiedene Lebensbereiche der modernen Welt orientiert, sie darauf vorbereitet und ihre Kräfte entfaltet.
7. Die Hauptschule ist durch Schwerpunkt- oder Fachunterricht bestimmt (Differenzierung in Niveau-Unterricht, Kurs- und Kernunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsvorhaben) und braucht daher methodisch und fachlich hoch qualifizierte Lehrer sowohl für den Bildungsbereich der Humaniora wie den der realistischen und den der technisch-ökonomischen Grundbildung.“¹²

Bayern hat aufbauend auf den Erfahrungen mit der Volksschuloberstufe und den seit dem Schuljahr 1968/69 eingerichteten insgesamt 23 Versuchen mit Modellhauptschulen in allen Regierungsbezirken sowie den Erfahrungen mit den Curricularen Lehrplänen der siebziger Jahre eine spezifische Form der Hauptschule konzipiert. Die Vorschläge des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wurden aufgegriffen; in einigen wichtigen Elementen jedoch wich man von diesem Modell ab.

Welches waren diese Elemente? In erster Linie wurde das Gewicht darauf gelegt, die Hauptschule stärker als eine Einheit zu sehen, die auf der Grundschule aufbaut und die Jahrgangsstufen 5 mit 9 umfaßt. Die in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgesehene „Förderstufe“ mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 wurde – obwohl in einigen Modellversuchen als „Orientierungsstufe“ erprobt – nicht als eigenständige Stufe im Sinne einer integrierten Orientierungsstufe eingerichtet. Statt dessen werden die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Grundlage für den differenzierten und stärker berufsorientierten Unterricht in den Jahrgangsstufen 7 mit 9 betrachtet.

Dabei wird nicht verkannt, daß den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine besondere Bedeutung für die Schullaufbahntscheidung zukommt. Dies betrifft sowohl diejenigen Schüler, die an die Realschule oder verspätet an das Gymnasium übertreten, aber ebenso die Schüler, bei denen sich eine mehr praktische Begabung herausgestellt hat und die vom Gymnasium wieder an die Hauptschule gehen. Korrekturen von Schullaufbahntscheidungen müssen in diesen Jahrgangsstufen nach beiden Richtungen hin möglich sein, aber sie müssen mit einem Minimum an Belastung und Reibungsverlust für den Schulwechsler vorgenommen werden können.

Die bayerische Lösung berücksichtigt die Forderung nach Durchlässigkeit auch dadurch, daß in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sowohl die angebotenen Fächer als auch die dafür bestimmten Lehrpläne für Hauptschule und Gymnasium weitgehend miteinander abgestimmt sind. Dort, wo Unterschiede hervortreten, liegen sie begründet einerseits in der verschiedenen Lernweise der Schüler, zum anderen in der schulartspezifischen Förderung, die jedoch aufs Ganze gesehen die Durchlässigkeit nach beiden Seiten nicht beeinträchtigt.

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

Auch in der Frage des 10. Schuljahres ist Bayern nicht der Konzeption des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gefolgt. Dieses 10. Schuljahr ist in Bayern nicht der Hauptschule, sondern der Berufsschule zugeordnet. Ein 10. Schuljahr an der Hauptschule führt zwangsläufig zu einer Vermischung von allgemeiner und berufsbezo-

gener Bildung mit unterschiedlichen Abschlüssen, nämlich dem Hauptschulabschluß und dem mittleren Abschluß, und damit zum Verlust eines klaren Profils. Es zeigt sich, „daß dort, wo man über allgemeiner und beruflicher Bildung das gemeinsame Dach der gleichen Schule spannt, die berufliche Bildung sich in der allgemeinen auflöst, ohne eigene Kontur und Selbständigkeit zu gewinnen“¹³. Diese Erkenntnis gilt auch für Zeiten, in denen Arbeitslosigkeit herrscht und nicht alle Schüler, die die Hauptschule verlassen, sofort einen geeigneten Ausbildungsplatz finden können. Schulpolitik darf niemals zum Lückenbüßer der Arbeitsmarktpolitik werden.

Gegenüber all jenen Vorstellungen und Bestrebungen, die Zurüstung der jungen Menschen für das Arbeits- und Berufsleben durch eine Verlängerung der Schulzeit zu erreichen, legt das bayerische Hauptschulkonzept größtes Gewicht auf die Qualität der Hauptschule. Die jungen Menschen sollen in altersgerechter Weise mit lebensbedeutsamem und lebenspraktischem Wissen bekannt gemacht werden. Nur so können sie ihre Persönlichkeit entfalten und festigen und sich für das spätere Leben in Beruf, Familie, Gesellschaft und Staat vorbereiten. Die Hauptschule vermittelt eine auf das Berufsleben gerichtete Allgemeinbildung, sie führt in die Welt der Arbeit und des Berufes ein. Die Berufsschule ihrerseits führt diesen Bildungsweg fort. Für besonders Begabte steht die Möglichkeit offen, über Fachoberschulen und Fachakademien ihre Fähigkeiten in besonderer Weise zu entwickeln. Die praxisorientierte, berufsbezogene Bildung stellt das eigentliche Profil der Hauptschule dar, wodurch sie sich von allen anderen weiterführenden Schulen abhebt.

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

Wie können die Ziele bestmöglich erreicht werden?

Als Schule, die den Heranwachsenden mit ihrer unterschiedlichen Begabung und Lernbereitschaft, ihren verschiedenen Interessen und beruflichen Neigungen fundierte Kenntnisse im Hinblick auf einen künftigen Beruf vermitteln soll, muß die Hauptschule in ihrem Unterricht differenzieren. Das heißt, sie muß ein relativ breites Angebot an berufsbezogener Allgemeinbildung anbieten. Die Bedeutung einer gründlichen Allgemeinbildung anstelle einer vorschnellen einseitigen Spezialisierung fördert später jene Anpassung und Mobilität, die von einer sich ständig verändernden Wirtschaft und Gesellschaft erwartet wird. Der Deutsche Ausschuß führt als Möglichkeiten eines hauptschulgemäßen Differenzierungsangebots „Schwerpunkt- oder Fachunterricht“ auf. Diese Forderungen können sowohl durch Differenzierung nach Leistung, nach unterschiedlichem Niveau, wie auch

nach Fächern, also nach Auswahlmöglichkeiten im Wahlpflicht- und Wahlbereich erfüllt werden.

Wie wurden diese Differenzierungsformen in der Stundentafel und im Curricularen Lehrplan seit dem Schuljahr 1976/77 in der Schulpraxis umgesetzt? In den Fächern Englisch, Mathematik und Physik/Chemie versuchte man über eine Leistungsdifferenzierung in ein „A-Niveau“ für die stärker begabten und ein „B-Niveau“ für die schwächeren Schüler eine individuelle Förderung zu erreichen. Auch sollten die unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Neigungen der Schüler durch zahlreiche Auswahlmöglichkeiten aus einem breit angelegten Wahlpflicht- und Wahlbereich berücksichtigt werden. Neben neuen Fächern wie Technisches Werken oder Haushalts- und Wirtschaftskunde erstreckte sich dieser Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich auch auf Zusatzangebote für Pflichtfächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch u. a. Solche Zusatzangebote wurden deshalb als notwendig erachtet, weil die im Pflichtbereich der Stundentafel für diese Fächer ausgewiesene Unterrichtszeit nicht ausreichte, um allen Schülern das angestrebte Maß an Grundwissen zu vermitteln.

In der Praxis zeigte es sich freilich, daß mit dieser Konzeption die Ziele nicht erreichbar waren, die eigentlich erreicht werden sollten. Dies galt sowohl für die verschiedenen Differenzierungsformen als auch für die Curricularen Lehrpläne. Um ein differenziertes Bild darüber zu gewinnen, was die Differenzierungsformen und die Lehrpläne leisten können, beauftragte das Kultusministerium das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung im Jahre 1981, eine Erhebung zur „Situation und Funktionsfähigkeit der bayerischen Hauptschule“ durchzuführen. Unter anderem sollte man ermitteln, ob und wie sich die Differenzierung im Hauptschulunterricht auf folgende drei Bereiche auswirkt:

- auf die pflichtmäßige Erteilung des Faches Englisch für alle Schüler, einschließlich derjenigen in Jahrgangsstufe 9,
- auf die Effizienz des leistungsdifferenzierten Unterrichts in den Kernfächern,
- auf die Praktikabilität des Wahlpflicht- und Wahlangebotes gemäß der damals geltenden Stundentafel.

Welches waren die Ergebnisse der repräsentativ durchgeführten Befragung? Hinsichtlich der Verpflichtung aller Schüler zum Englischunterricht war eine Mehrheit aller Befragten der Auffassung, daß zwar ein Grundstock an Kenntnissen in diesem Fach für alle Schüler notwendig sei und deshalb verpflichtend angeboten werden sollte, daß es aber für einen – kleineren – Teil der Schüler abwählbar sein müsse.

Der Grund für diese Auffassung lag in der Erfahrung, daß trotz unterschiedlicher Leistungsanforderungen und einem spezifisch auf die sprachlichen Fähigkeiten der Hauptschüler abgestellten Lehrplan der Nutzen, den ein Teil der Schüler aus diesem Fach schöpfte, so gering war, daß er in keinem vertretbaren Verhältnis zu der dafür aufgewendeten Unterrichtszeit stand. Dies traf vor allem für die Jahrgangsstufen 8 und 9 zu.

Auch wurde der Wert der Leistungsdifferenzierung im Bereich der Pflichtfächer in Frage gestellt. In der Praxis hatte es sich gezeigt, daß die Unterrichtserteilung in A- und B-Niveau-Gruppen, die als individuelle Förderung vor allem auch der schwächeren Schüler gedacht war, ihr Ziel nicht erreichte. Der Unterschied in den Kenntnissen wurde nicht geringer, sondern immer größer, die „Schere“ klappte stets weiter auseinander. Infolgedessen gab es für die sogenannten „B-Schüler“ kaum noch die Chance, in A-Kurse aufzusteigen. Eine Durchlässigkeit war fast ausschließlich nur noch „nach unten“ gegeben, von den A-Kursen in die B-Kurse. Für die Schüler in den B-Gruppen führte dies zu folgenden Konsequenzen: ohne Erfolgserlebnisse, ohne Aufstiegshoffnungen, ohne die Aussicht auf einen qualifizierenden Abschluß wurden sie mutlos und desinteressiert, was wiederum nicht zur Hebung der Leistungsbereitschaft und damit der Leistung beitrug. Es stellte sich ernsthaft die Frage, ob diese Form der Differenzierung beibehalten werden sollte, noch dazu bei den infolge des

Rückgangs der Schülerzahlen immer kleiner werdenden Gruppen. Würde es nicht ein höheres Maß an Motivation, und zwar für alle Schüler, bedeuten, wenn sie gemeinsam unterrichtet würden? Und könnte das ursprüngliche Ziel, die Schüler auch in Pflichtfächern stärker zu fördern, nicht durch „innere Differenzierung“ erreicht werden?

Zudem war es für die Schulen gar nicht möglich, die Fülle der in der Stundentafel vorgesehenen Wahlpflicht- und Wahlfächer anzubieten. Der Grund lag nicht nur darin, daß die dafür erforderlichen Lehrer nicht zur Verfügung standen, sondern ebenso in pädagogischen Defiziten. Das große Wahlpflicht- und Wahlangebot traf nämlich auf eine immer geringer werdende Schülerzahl, so daß die für den Unterricht pädagogisch notwendige Gruppenstärke nicht mehr vorhanden war. Im übrigen hätte eine Ausdehnung der Unterrichtswochenstunden durch zusätzliche Wahlpflicht- bzw. Wahlfächer die Belastbarkeit der Schüler überschritten.

Die Schulen haben auf diese Schwierigkeiten in der Weise reagiert, daß die in der Stundentafel vorgesehenen Auswahlmöglichkeiten auf wenige Fächer zusammengestrichen wurden. Dieses Ergebnis der Umfrage führte zu der Überlegung, ob es nicht besser wäre, im Wahlpflichtbereich nur die für die Schüler im Hinblick auf ihre Eignung und Neigung sowie auf das künftige Berufsleben bedeutsamen Fächer anzubieten. Es wurde ebenfalls überlegt, ob und wie die Pflichtfächer Deutsch und Mathematik zeitlich besser ausgestattet werden könnten. In gleicher Weise wurden die Möglichkeiten geprüft, ob durch die Bildung von Arbeitsgemeinschaften Aktivitäten angeregt werden könnten, die den Unterricht ergänzen und zugleich den Schülern Interesse und Freude bereiten könnten, die aber nicht unabdingbar sind und deshalb von den Schulen, wenn die Voraussetzungen nicht gegeben sind, nicht angeboten werden müssen.

Die neuen Elemente der Hauptschulkonzeption

Diese Anforderungen und Überlegungen, die auch den Beschlüssen des Bayerischen Landtags vom 1. April 1982 entsprechen¹⁴, führten zu einer Neuregelung der Stundentafel. Das Fach Englisch bleibt weiterhin Pflichtfach in den Jahrgangsstufen 5 mit 7; aber in den Jahrgangsstufen 8 und 9 rückt es in den Wahlpflichtbereich. Eine Leistungsdifferenzierung nach A- und B-Niveau-Gruppen entfällt. Gleichzeitig wird die Unterrichtszeit für Deutsch und Mathematik für alle Schüler vermehrt. Schließlich wird der Wahlpflicht- bzw. Wahlbereich an Fächern gestrafft, so daß vor allem für das Arbeits- und Berufsleben bedeutsame Fächer angeboten werden. Was die Bildung freiwilliger Arbeitsgemeinschaften betrifft, so werden sie nachdrücklich empfohlen, ohne daß diese Einrichtung allen Schulen verbindlich vorgeschrieben wird.

Auch der Lehrplan für die Hauptschule, der im September 1985 veröffentlicht wurde, weist erhebliche Veränderungen auf. Dabei war die Überlegung maßgebend, wie man dem Bildungs- und Erziehungsauftrag noch besser gerecht werden kann, der in der Verfassung des Freistaates Bayern so festgelegt ist: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. 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 und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“¹⁵ Für die Neugestaltung des Lehrplans war es auch wichtig, die spezifischen Bildungsziele zu konkretisieren, wie sie in dem im Jahre 1982 erlassenen Gesetz über das Erziehungs- und Bildungswesen ausgewiesen sind: „Die Hauptschule vermittelt eine grundlegende Allgemeinbildung, bietet Hilfen zur Berufsfindung und schafft Voraussetzungen für eine qualifi-

zierte berufliche Bildung. Sie spricht Schüler an, die den Schwerpunkt ihrer Anlagen, Interessen und Leistungen im anschaulich-konkreten Denken und im praktischen Umgang mit den Dingen haben.“¹⁶

Der neue Lehrplan führt die Entwicklung, die mit der Einführung der Curricularen Lehrpläne in den Jahren 1976 bis 1980 begonnen hat, weiter. Unter Berücksichtigung der gewonnenen Erfahrungen verfolgt er vor allem folgende drei Ziele:

- die Betonung der erzieherischen Aufgabe der Hauptschule im Sinne einer Lebenshilfe für den Schüler;
- die Konzentration der Inhalte auf Wesentliches ohne Verminderung des qualitativen Anspruchs als sichere Basis für künftiges Lernen und Arbeiten;
- die Verstärkung praxisbezogener Lerninhalte und Unterrichtsformen als Heranführung des Schülers an die Berufs- und Arbeitswelt.

Diese Zielsetzungen bestimmen den Lehrplan, der im Gegensatz zu den bisher veröffentlichten Curricularen Lehrplänen ein einheitliches Ganzes darstellt. Vorangestellt sind grundlegende Leitgedanken, deren Aussagen für alle Fächer Gültigkeit haben und die sich wie ein roter Faden durch den gesamten Lehrplan hindurchziehen.

Vor allem wird im Lehrplanwerk die *erzieherische Aufgabe der Hauptschule* wieder stärker in den Vordergrund gerückt. Die Erziehungsarbeit hat nicht nur „Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffs“¹⁷, sie erstreckt sich auf das gesamte Schulleben. Der Lehrplan verdeutlicht, daß Unterricht und Erziehung nicht voneinander zu trennen sind. Dabei verfolgt die Hauptschule das Ziel, den Schüler zu befähigen, sein Leben jetzt und später aus der Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft, in die er hineingestellt ist, zu gestalten. Die Schule muß die Fragen der jungen Menschen ernst nehmen und jeden einzelnen bei der Bewältigung seiner Lebensaufgabe unterstützen. Es geht letzten Endes darum, den jungen Menschen zu helfen, ihren Standort in der Gesellschaft besser zu verstehen, gültige Maßstäbe für ihr Handeln zu gewinnen und eine überzeugende Antwort auf die Frage nach dem Sinn ihres Lebens zu suchen.

Eine derart verstandene Erziehung wendet sich stets an den ganzen Menschen. Sie beschränkt sich nicht auf Lernhilfen, sondern verbindet Wissensvermittlung mit Wertorientierung, sie will „in umfassendem Sinne Lebenshilfe geben“¹⁸.

Die Verwirklichung dieses Zieles ist heute besonders wichtig, weil die pluralistische Gesellschaft, in der wir leben, die Orientierung schon für erwachsene Menschen, erst recht für die nachwachsende Generation erschwert. Während die Gesellschaft früher eine starke Stütze bot für die Einsicht und für die Verankerung der Grundwerte, gewinnt der junge Mensch heute oft den Eindruck, als ob es keine verbindlichen Werte mehr gäbe. Dieses Schwinden der Verbindlichkeit erstreckt sich auch auf die Grundwerte, die den Inhalt der Grundrechte bilden. Die Hauptschule muß diesem Trend entgegenwirken, nicht nur deshalb, um auf diese Weise eine Art Systematisierung zu bewirken, sondern vor allem deshalb, damit der einzelne – oft genug von der Gesellschaft allein gelassen – den Sinn seines Lebens entdecken und nicht von verführerischen Mächten manipuliert werden kann.

Natürlich setzt ein solches Bemühen voraus, daß auch die Lehrer der Hauptschule sich ihres erzieherischen und wertschließenden Auftrags wieder stärker bewußt werden. Dabei ist die Vorstellung irreführend und auf lange Sicht für den Lehrer selbst enttäuschend, als ob eine rein funktionale Wissensvermittlung am wenigsten belasten und für die Gesellschaft am meisten bringen würde. Der Mensch lebt nicht von seinen Funktionen, sondern aus der Überzeugung, die nur aus Einsicht und Anerkennung von Grundwerten erwächst.

Der zweite Grundsatz, der bei der Lehrplanerstellung maßgebend war, ist die *Konzentration der Lehrinhalte auf Wesentliches, Grundlegendes*. Es geht dabei um die Vermittlung einer möglichst soliden Allgemeinbildung. Allgemeinbildung erstreckt sich sicherlich auf die

Grundfunktionen des Lernens und Lehrens an der Hauptschule, aber zu diesen Grundfunktionen gehört wesentlich das Hereinwachsen des jungen Menschen in unsere Kulturwelt. Es genügt nicht, ihn nur zu einem nützlichen Mitglied der Wirtschaftsgesellschaft zu machen, er soll vielmehr Träger menschlicher Kultur werden. Diese Kultur umfaßt alle Lebensbereiche und hat ihren Tiefgang. Allgemeinbildung, in diesem Sinne verstanden, ist eine zentrale unterrichtliche Aufgabe der Hauptschule. Dabei sind vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik dem Schüler gesicherte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, ohne die er später nur allzu leicht Schiffbruch erleiden würde. Aber um es nochmals zu betonen: die Fächer Deutsch und Mathematik müssen den Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und zur humanen Kultur ermöglichen. Auf diese Weise geschieht auch ein wirksamer Beitrag der Hauptschule zur Persönlichkeitsbildung.

Der Lehrplan verfolgt ein drittes Grundanliegen: *die Verstärkung des unmittelbaren Bezugs zur Praxis*. Das heißt, die Hauptschule soll den jungen Menschen auf sein Leben in der Gesellschaft vorbereiten.

Diese Vorbereitung geschieht nicht nur durch die Vermittlung von Inhalten im Unterricht, sondern auch durch die konkrete Anschauung, erste Erfahrungen und durch die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Ganz besonders ist hier das Fach Arbeitslehre gefordert. In diesem Fach wird das Profil der Hauptschule als berufsbezogene Bildungseinrichtung am deutlichsten sichtbar. Auch dieses Fach muß natürlich zunächst ein Grundwissen über das Arbeits- und Berufsleben dem Schüler vermitteln. Die Erfahrungsseite kommt zum Zuge in den verpflichtend vorgeschriebenen Betriebserkundungen in Wirtschaftsbereichen, sei es der Urproduktion, des Handwerks, der Industrie oder den verschiedenen Dienstleistungsbereichen. In den Betriebserkundungen können die Schüler hautnah erste Vorstellungen darüber gewinnen, wie die wirtschaftliche Produktion und die Bereitstellung von Dienstleistungen geschieht.

Ein neues Element im Lehrplan der Hauptschule bildet das Betriebspraktikum, das zwar nicht verpflichtend vorgeschrieben ist, das aber nachdrücklich empfohlen wird. Während der Schüler bei den Betriebserkundungen nur einen allgemeinen Einblick in die Struktur und den Ablauf der Produktion erhält, kann er durch ein Betriebspraktikum seine eigenen Fähigkeiten und Vorstellungen erproben. Auf diese Weise kann das Fach Arbeitslehre dazu beitragen, den Jugendlichen die innere Einstellung zur Berufswelt, die Entscheidung der Berufswahl und den Übergang in die Berufsausbildung erheblich zu erleichtern. Es stellt nicht nur eine Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt dar; es öffnet dem jungen Menschen selbst den Blick dafür, daß Arbeit und Beruf zum Menschen gehören, daß sie das Feld bilden, in dem sich der Mensch vor allem entfaltet, sein Leben gestaltet, Solidarität und Verantwortung für den Nächsten entdeckt und Kultur schafft.

Als weiterer Bereich der praktischen Hinführung zur Berufswelt wird erstmals in einem Lehrplan die Zusammenarbeit mit dem beruflichen Schulwesen erwähnt. Auch auf diesem Gebiet sind in den letzten Jahren durch eine Reihe von Modellversuchen neue Erfahrungen gewonnen worden. Vor allem hat sich als günstig erwiesen, wenn die Schüler bereits in den Abschlußklassen der Hauptschule über verschiedene Möglichkeiten, die das berufliche Schulwesen hat, informiert werden. Dies kann z. B. anläßlich eines Tages der offenen Tür geschehen, an dem der Schüler die Möglichkeiten der schulischen Ausbildung und auch die Lehrer an den beruflichen Schulen kennenlernt. Ob zu diesem Kennenlernen noch das Angebot des praktischen Tuns in den Werkstätten der beruflichen Schulen hinzukommen kann, hängt häufig von den personellen und räumlichen Gegebenheiten der beruflichen Schulen ab. Falls die Möglichkeit zu praktischem Tun in den Werkstätten der beruflichen Schulen oder in denen der überbetrieblichen Unterweisungsstätten der Kammern bzw. Innungen besteht, sollte dies von der Hauptschule genutzt werden.

Nach dem Inkrafttreten des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

sen und der Einführung der Stundentafel für die Hauptschule im September 1982, nach dem Erlaß der Schulordnung für die Volksschulen in Bayern im Juni 1983 bildet der neue Lehrplan für die Hauptschule vom September 1985 den Schlußstein der Neuordnung. Es ist zu hoffen, daß die Konzeption der Hauptschule, wie sie sich heute in Stundentafel und Lehrplan darstellt, in den Schulen verwirklicht wird. Verantwortlich für das Gelingen ist neben der Schulverwaltung in erster Linie die Lehrerschaft, die diese Konzeption nicht nur einfach aufnehmen, sondern sich zu eigen machen muß. Nur so gewinnt die tägliche Unterrichtspraxis Geist und Leben.

Auch die öffentliche Meinung ist hier aufgerufen. Sie sollte der Konzeption der Hauptschule nicht von vornherein mit Skepsis begegnen, sondern mithelfen, daß in der breiten Öffentlichkeit der Hauptschule Verständnis und Interesse entgegengebracht wird, daß vor allem auch die Eltern die Hauptschule als Chance für ihre Kinder erkennen. Wir müssen heraus aus dem Klima einer bloßen Kritik, die leider nicht selten wenig konstruktiv ist. Die Zukunftsangst, eine bei jungen Menschen schon feststellbare resignative Einstellung dem Leben gegenüber, die Sorge, ob man künftig überhaupt noch gebraucht wird und einen Arbeitsplatz findet, diese Fragen müssen in einer Weise diskutiert und behandelt werden, die den Lebensmut stärkt und nicht schwächt. Auch die Universitäten und Hochschulen, die die Lehrer und künftigen Erzieher ausbilden, sollten sich dieser Verantwortung bewußt werden.

Die Hauptschule beruht auf der schulpolitischen Entscheidung des Freistaates Bayern für das gegliederte Schulwesen. Hier hat die Eigenart und das eigene Gewicht der Hauptschule neben den übrigen Schularten ihren Platz. Hier liegt auch der wesentliche Unterschied zu Einheitsmodellen, wie sie in manchen Ländern verwirklicht oder angestrebt werden. Die Entscheidung für das gegliederte Schulwesen, die nach dem zweiten Weltkrieg mit Bedacht und mit Erfolg durchgesetzt werden konnte, ist nicht ein Plädoyer für eine Bildung, die etwa vorhandene gesellschaftliche Schichtungen zementieren soll. Ein solcher Vorwurf kann nur dort erhoben werden, wo die Unterschiede in Begabung, Interesse und Neigung, die zwischen den Menschen bestehen, künstlich weginterpretiert werden und vom Ideal einer absoluten Gleichheit aller Menschen ausgegangen wird. Wo hingegen die Vielfalt und die Eigenart der Menschen als Reichtum und Grundlage einer Gesellschaft begriffen werden, dort muß Erziehung und Schule in einer Weise geordnet werden, die dieser Vielfalt Rechnung trägt. Das heißt nicht, daß nicht auch die Hauptschule mögliche soziale Schranken abbauen helfen, das Verständnis, die Zusammenarbeit und auch die Hilfsbereitschaft für Menschen in ganz anderen Positionen und Tätigkeitsbereichen wecken und fördern soll. Aber dies darf nicht dazu führen, die reich gegliederte Wirklichkeit der Gesellschaft einzu-ebenen und die Schule eher an künstlichen Zielsetzungen, als an den Bedürfnissen der jungen Menschen zu orientieren.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Die Konzeption der Hauptschule baut auf den nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten Grundlagen auf, sie will mit der Berufsorientierung dazu beitragen, daß die jungen Menschen in das berufliche Leben hineinwachsen, sie berücksichtigt die positiven, aber auch die negativen Erfahrungen, die mit einzelnen Reformelementen gemacht wurden. Es ist zu hoffen, daß nach einer Phase ständigen Wechsels hinreichend Zeit gegeben ist, damit die Konzeption sowohl in der Schule selbst als auch bei den verantwortlichen Lehrpersonen Profil gewinnen und Frucht tragen kann.

Anmerkungen

1 Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946, in Bay BS 1. S. 3.

2 Vgl. zu diesem Abschnitt: Hubert Buchinger, Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945-1970, München 1975.

- 3 Alois Braun, Die Kultusministerien der amerikanischen Zone zur Schulreform, in: Pädagogische Welt, 1. Jahrgang, Heft 2, Donauwörth 1947, S. 144.
- 4 Stenographische Berichte des Bayerischen Landtages 1946, S. 6.
- 5 Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, in: KMBI 1955, S. 428.
- 6 Ebda., S. 430.
- 7 Johannes Guthmann (Hg), Die Oberstufe der bayerischen Volksschule, Fachkommentare zu den Richtlinien vom 20. Juni 1963, München 1964, S. 19.
- 8 Stellungnahme des BLLV zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, in: Bayerische Schule, Heft 19 (1966), S. 87.
- 9 Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, in: KMBI 1966, S. 192.
- 10 Ebda., S. 191.
- 11 Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 135, vom 22. Juli 1968, in: GVBl, S. 235.
- 12 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 385.
- 13 Hans Maier, Bildung und Beruf – ein Gegensatz, in: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 316.
- 14 Vergleiche dazu: Beschluß des Bayerischen Landtags betreffend Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Hauptschule in Bayern (Drs. 9/10233).
- 15 Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 131 in der Fassung des Gesetzes vom 20. Juni 1984 (GVBl S. 223).
- 16 Art. 6 Abs. 5 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), BayRS 2230-1-1-K, geändert durch Gesetz vom 22. Mai 1984 (GVBl S. 205).
- 17 Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I, Sondernummer 13 vom 10. September 1985, S. 251.
- 18 Ebda., S. 252.

Katharina Rauscher

Die Leitgedanken

1. Zum Aufbau des Lehrplans

1.1 Leitgedanken

Die bisher gültigen Lehrpläne für die Hauptschule sind in den Jahren 1974 bis 1980 einzeln erarbeitet und veröffentlicht worden. Dies hatte zur Folge, daß eine einleitende Präambel zunächst fehlte. Diesem Mangel wurde nunmehr abgeholfen, Leitgedanken wurden dem Lehrplan für die Hauptschule vorangestellt. Was enthalten diese „Leitgedanken“? Wie die Gliederung derselben (Lehrplan, S. 251–253) zeigt, bringen sie wesentliche Aussagen 1. zum Auftrag der Hauptschule, 2. zur Erziehung, 3. zum Unterricht und 4. zum Schulleben in der Hauptschule, nichts weniger also als die Beschreibung dessen, was Hauptschule vom Zeitpunkt des landesweiten Inkrafttretens dieses Lehrplans im Schuljahr 1987/88 an sein soll. Sie bieten dem Lehrer, den Eltern und der schulpolitisch interessierten Öffentlichkeit eine gültige Grundorientierung über die bayerische Hauptschule in unserer Zeit. Dem Lehrer sei dieser Text zur aufmerksamen Lektüre empfohlen, auch werden Schwerpunkte daraus im Mittelpunkt staatlicher Lehrerfortbildung der nächsten Jahre stehen. Der vorliegende Kommentar wird immer wieder auf sie Bezug nehmen, da die Vorbemerkungen zu den Fachlehrplänen und die Fachlehrpläne selbst eine zunehmende Konkretisierung der „Leitgedanken“ beinhalten, eine Konkretisierung, die der Lehrer in seinem Unterricht sodann praktisch bewerkstelligen muß. Präambeltexte wurden in früheren Jahren gern als (zu vernachlässigende) Leerformeln bezeichnet. Daß dies hier nicht zutrifft, geht daraus hervor, daß jede Aussage, jede Forderung in den „Leitgedanken“ Richtschnur für die Schulpraxis sein will, gleichviel, ob von Unterricht, Erziehung oder der Gestalt des Schullebens im engeren Sinn die Rede ist. Als geistiges Programm für die Hauptschule stellen die „Leitgedanken“ ein wohlabgestimmtes Ganzes an Handlungsanweisungen für den Praktiker dar. Was an Normativem in den Fachlehrplänen enthalten ist, entspricht ihrer Grundtendenz, die Unterrichtsarbeit des Lehrers muß sich an ihrem Sinn und Gehalt messen lassen.

Auf einige Dinge möchte ich den Leser schon hier aufmerksam machen: Er findet in den „Leitgedanken“ nicht nur Aussagen zur Institution Hauptschule und wichtige Direktiven; erstmals konnten für die Hauptschule (wie im bayrischen Grundschullehrplan von 1981) wiederum die Wertgrundlagen des Lehrplans dargelegt werden. Über Erziehungsziele in der Hauptschule bringen die „Leitgedanken“ völlige Klarheit. Der zugrundeliegende Erziehungsbegriff ist weit gefaßt, sodaß er alles umgreifen kann, was unter Erziehung im Sinne einer umfassenden „Lebenshilfe“ für den Hauptschüler verstanden werden soll. Aus den „Leitgedanken“ erfährt der Leser, welches Bild ganz allgemein von Schule, vom Hauptschüler, vom Lehrer, ja welches Menschenbild dem ganzen Lehrplan zugrunde liegt. An diesen wichtigen Aussagen kann das Konzept der Hauptschule selbst gemessen und beurteilt werden. Bereits erwähnt wurden die in den „Leitgedanken“ enthaltenen Handlungsanweisungen für den Unterricht. Daneben gibt es noch eine Fülle von Äußerungen, die den Lehrplan selbst, seine Form und seine Anwendung betreffen. Es ist eine vorrangige Aufgabe des vorliegenden Kommentars, die „Leitgedanken“ zum Lehrplan für die Hauptschule zu erläutern und Konkretisierungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

1.2 Fachliche Vorbemerkungen

Jedem Fachlehrplan geht jeweils ein Text voraus, der in der Regel eine Gliederung nach „Zielen und Aufgaben“ und „Unterricht“ erkennen läßt. Aus ihm entnimmt der Lehrer die

fachliche Grundorientierung. Er ersieht daraus, wie das betreffende Unterrichtsfach in seinem Grundcharakter verstanden werden soll. Diese Information ist wichtig, weil – wie der bundesdeutsche Querschnitt zeigt – grundsätzlich immer mehrere Auffassungen in bezug auf ein Unterrichtsfach denkbar sind. Nach der jeweiligen Grundkonzeption richtet sich u. a. die Auswahl der Lernziele und -inhalte des Faches sowie deren Gewichtung. So ist z. B. das Fach Arbeitslehre (in einem Land der Bundesrepublik) nicht gleich dem Fach Arbeitslehre (in einem anderen Land). Auch wissenschaftliche Auffassungen decken sich nicht immer mit der Ausprägung eines Unterrichtsfaches an öffentlichen Schulen. Wer wissen will, was (um im Beispiel zu bleiben) das Fach Arbeitslehre an bayerischen Hauptschulen ist und sein soll, der erfährt es aus den fachlichen Vorbemerkungen zum Lehrplan. Analoges gilt für alle Unterrichtsfächer. Dem Lehrer kann die Lektüre der fachlichen Vorbemerkungen nicht erlassen werden. Diesen Texten entnimmt er u. a. auch den Beitrag, den ein bestimmtes Unterrichtsfach zur Erziehung leisten soll, ferner eine Reihe von grundlegenden Hinweisen über methodisch-didaktische Fragen, wie z. B. über handelndes Lernen, Abstraktionsprozeß, Differenzierung, Übung und Anwendung sowie die Verbindung mit Lerninhalten anderer Fächer.

1.3 Fachlehrpläne

Diese bestehen (zusammen mit den in 1.2 besprochenen Vorbemerkungen) in der Regel aus einer „Übersicht“ über die Lernziel- bzw. Themenbereiche, die dem Lehrer eine bequeme und rasche Orientierung ermöglicht, und aus dem in zwei Spalten aufgeteilten eigentlichen Fachlehrplan.

Die linke Spalte mit den Lernzielen/-inhalten umfaßt den verbindlichen Teil des Lehrplans, die rechte Spalte, überschrieben mit „Hinweise zum Unterricht“, den unverbindlichen Teil. Beide Spalten sind zwar eng aufeinander bezogen und sollten vom Lehrer stets im Zusammenhang gelesen werden; der Lehrer kann aber jederzeit die „Hinweise“ durch andere, bessere Vorschläge für den Unterricht ersetzen.

Dem aufmerksamen Leser entgeht es gewiß nicht, daß die Einträge in den beiden Spalten sog. didaktischen Grundkategorien zugeordnet werden können (vergleichbar denjenigen in den mehrspaltigen curricularen Lehrplänen): Lernziele – Lerninhalte – Unterrichtsverfahren . . . Die ersten beiden Begriffe sind auch im überarbeiteten Lehrplan beibehalten, der Ausdruck „Unterrichtsverfahren“ ist durch „Hinweise zum Unterricht“ ersetzt worden, da ein bestimmtes nachahmbares „Verfahren“ eben gerade nicht angeboten werden soll. Auf die in früheren Lehrplänen enthaltenen „Lernzielkontrollen“ oder „Maßnahmen zur Feststellung des Lernerfolgs“ wurde aus guten Gründen verzichtet. Zum einen ist Maßstab der verbindliche Teil des Lehrplans, zum anderen sind grundsätzlich immer viele Möglichkeiten einer Feststellung des Lernerfolgs denkbar. Warum sollten einige davon besonders ausgezeichnet, warum sollte die Vielfalt, die aus dem Unterricht hervorgeht, beschnitten werden? Der noch unerfahrene Praktiker wird jedoch – das verdient noch angemerkt zu werden – vom neuen Lehrplan in der fraglichen Hinsicht durchaus nicht im Stich gelassen: Einträge in der Spalte „Hinweise zum Unterricht“ können häufig im Sinne von Maßnahmen zur Feststellung des Lernerfolgs verstanden werden. Folgendes Beispiel kann dies aufzeigen: Der letzte Eintrag bei den „Hinweisen“ im Lehrplan Hauswirtschaft – Jgst. 8 (S. 463), „Abwägen der Vorteile, aber auch der Grenzen der Rationalität im privaten Haushalt“, kann nur bearbeitet werden, wenn die Schüler den Lerninhalt des Lernziels 5.1 („Wirtschaften mit Arbeitszeit und Arbeitskraft; rationelles Arbeiten“) bereits mit Erfolg gelernt haben; er kann also im Sinne einer Feststellung des Lernerfolgs eingesetzt werden, ohne daß das Gelernte mechanisch abgefragt werden müßte.

1.4 Zur Lernzielorientierung

Nach dem Vorbild des Grundschullehrplans von 1981 wurde die Lernzielorientierung beibehalten, die Beschreibung der Lernziele im Vergleich zu den bisher gültigen Hauptschullehrplänen jedoch geändert (und zwar im Sinne einer Vereinfachung). Die Lernzielorientierung selbst steht außer Zweifel. Die aus früheren Jahren stammende Befürchtung, der Lehrer nehme die Lernziele nicht zur Kenntnis und orientiere sich nur an den Lerninhalten, dürfte in bezug auf den neuen Hauptschullehrplan praktisch entfallen, da es das Bemühen der Verfasser dieses Lehrplans war, Lernziele und Lerninhalte möglichst eng miteinander zu verbinden.

Beispiele:

Erdkunde, Jgst. 5, Lz. 2: „Die Bedeutung der Stadt als Mittelpunkt eines Einzugsgebietes einsehen

- Merkmale einer Stadt
- Verflechtung von Stadt und Umland
- Verdichtungsräume in Bayern

Erziehungskunde, Jgst. 9, Lz. 3.1: „Die Bedeutung des Gesprächs in der Erziehung einsehen und zum Gespräch bereit sein

- vielfältige Gesprächsanlässe
- Voraussetzungen für das Gespräch miteinander
- Wirkungen des Gesprächs

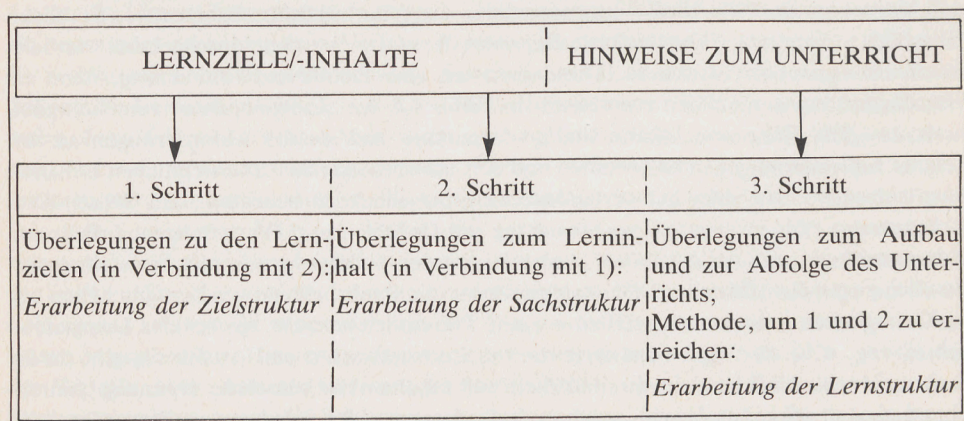
Die Beispiele (sie könnten beliebig vermehrt werden) zeigen die enge Verflechtung von Ziel und Inhalt. Das Lernziel gibt jeweils Schwerpunkt, Richtung und Zielhöhe an und enthält auch bereits eine Inhaltskomponente, die dann in den Lerninhalten näher ausgeformt wird. Im Ziel zeigt sich die Schülerorientierung, es besagt, was und in welcher Qualität der Schüler etwas können soll. Die angefügten Lerninhalte umgrenzen den „Lehrstoff“ auch. Beide Aspekte also, der vom Schüler her und der vom Lehrer her sind einbegriffen. Lernziel und Lerninhalt bilden sichtbar eine Einheit. Die Ausdrücke „Zielhöhe“ oder „Qualität des Gelernten“ beziehen sich in lernzieltaxonomischer Hinsicht z. B. auf bloße Kenntnisse, bloßes reproduzierbares Wissen oder anspruchsvolle Leistungsformen, wie z. B. Einsehen und Verstehen. Statt der (bisher im curricularen Lehrplan) üblichen Substantive (Einblick, Überblick, Kenntnis, Verständnis, Bereitschaft u. a.) wurden durchgehend verbale Beschreibungsweisen verwendet. Diese gestatten eine flexiblere Formulierung, ohne an Genauigkeit etwas einbüßen zu müssen. In Ziffer 3.8 der „Leitgedanken“ zum Lehrplan heißt es: „Die Ziele und Inhalte sind so formuliert, daß sie die Anforderungen an die Schüler hinreichend genau beschreiben und den Schwerpunkt der unterrichtlichen Behandlung aufzeigen. Bei jeder Schwerpunktsetzung ist jedoch zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden.“ Diese praxisnahe Feststellung ist deutlich gegen ein „Kästchen“-Denken gerichtet, das glaubt, lebendiges Lerngeschehen bis in Kleinigkeiten hinein normieren zu müssen. Wesentlich ist nicht die Art der Lernzielbeschreibung, d. h. die Wahl eines Systems von Lernzielklassen und -stufen (es gibt deren mehrere), wesentlich ist vielmehr, daß Ziele und Inhalte ohne künstliche Trennung „hinreichend genau“ erkennen lassen, welchen Anforderungen der Schüler gerecht werden soll. Der unvoreingenommene Leser wird gern bestätigen, daß im überarbeiteten Lehrplan für die Hauptschule die Beschreibung der Lernziele/-inhalte geglückt ist. Sie genügen sowohl alltagssprachlichen wie fachsprachlichen Bedürfnissen, vermögen dort, wo es angebracht ist,

ohne weiteres neben Kognitivem auch Erzieherisches zum Ausdruck zu bringen. Ihr Hauptvorteil mag darin liegen, daß sie aus sich heraus (ohne curriculare Zusatztheorien) verständlich sind. Im übrigen wird es niemand schwerfallen, die verwendeten Verben dem einen oder anderen Klassifikationsraster zuzuordnen. Für die Anwendung des Lehrplans in der Schulpraxis ist dies jedoch nicht erforderlich.

Lernzielorientierung im Lehrplan hat nur dann einen Sinn, wenn sie sich auf den Unterricht auswirkt, d. h. wenn der Lehrer das unterrichtliche Vorgehen an den Lernzielen des Lehrplans orientiert. Von Anfang an hat er den Schüler im Blick, aber auch den Stoff. Die Beantwortung der Frage, was wie gelernt werden soll, die Lösung der Fragen der Schwerpunktsetzung, Stoffbeschränkung (auf Wesentliches, Grundlegendes), Bemessung der Lernzeit, Einsatz von Medien, Intensität von Übung und Anwendung, und nicht zuletzt die erzieherische Bedeutung des zu Lernenden ergibt sich aus der Orientierung am Lernziel. Der überarbeitete Lehrplan der Hauptschule steht ganz auf dem Boden einer Didaktik der Lernzielorientierung. Dies wird insbesondere auch dort deutlich, wo in den „Leitgedanken“ darauf hingewiesen wird, daß der Unterricht zwar „in der Regel als Fachunterricht, gelegentlich aber auch fächerübergreifend erteilt wird“, daß „Querverbindungen zwischen den Fächern“ zu nutzen seien, „wo sie sich von der Sache her anbieten“ (S. 253). Wenn sich der Lehrer bei der Planung und Durchführung „fachlicher und überfachlicher Projekte“ (die an derselben Stelle in den „Leitgedanken“ erwähnt sind) an den Lernzielen der einzelnen Fächer orientiert, wird er größere Sicherheit gewinnen und nicht dem Risiko der Ziellosigkeit anheimfallen.

All dies sind gute Gründe für die Lernzielorientierung, im Lehrplan wie im Unterricht. Auch wenn der Lehrer schließlich in Anlehnung an eines der zugelassenen Schulbücher unterrichtet, sollte er zumindest bei wichtigen Planungsfragen immer wieder auf den Lehrplan selbst zurückkommen. Wie Abbildung 1 zeigt, kommt die Aufteilung des Lehrplans in zwei Spalten dem Ablauf der unterrichtlichen Planung sehr entgegen. Von der Kenntnisaufnahme und Auslegung der Lernziele und Lerninhalte auf den Unterricht hin gelangt der Lehrer zur Erarbeitung dessen, was als „Zielstruktur“ und „Sachstruktur“ genannt werden kann. Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts führen ihn zur Erarbeitung der „Lernstruktur“.

Abb. 1 Lehrplanmodell und Planungsschritte im lernzielorientierten Unterricht.



2. Anknüpfung an die Grundschule

2.1 „Hauptschule baut auf der Grundschule auf“

In den „Leitgedanken“ zum Lehrplan heißt es im ersten Satz lapidar: „Die Hauptschule baut auf der Grundschule auf und umfaßt die Jahrgangsstufen 5 mit 9“ (S. 251). Damit ist eine Selbstverständlichkeit ausgesagt, wie könnte es anders sein. Eine psychologische oder fachdidaktische Konkretisierung wird in den „Leitgedanken“ nicht gegeben, nur im Punkt 2, unter dem erzieherischen Aspekt, werden einige entwicklungspsychologische Unterschiede zwischen dem Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 und dem Schüler der Jahrgangsstufen 7–9 mehr angedeutet als ausgeführt. „Die Hauptschulzeit“, so heißt es dort, „erstreckt sich von der späteren Kindheit bis zum Jugendalter. Erziehung muß dem altersbedingten wie auch dem individuellen Entwicklungsstand der Schüler Rechnung tragen“ (S. 251). Wenngleich das Gesagte nicht nur für Erziehung, sondern auch für den Unterricht gilt, so bleibt es doch sehr allgemein und bedarf der Erläuterung. Wählen wir zunächst die Sicht vom Schüler her.

2.2 Übergangsprobleme

Sie können vom Lehrer bemerkt oder unbemerkt auftreten. Manches Neue stürmt auf den Schüler ein, wenn er sich nach den Sommerferien in der Hauptschulklasse 5 wiederfindet. Da ist ein neuer Klablehrer, da sind gewiß weitere, in der Klasse unterrichtende Lehrer, die er nicht kennt und die ihn nicht kennen. Er findet neue Klassenkameraden vor, während vertraute Mitschüler nun fehlen. Sein „Prestige“, auf das er sich in der 4. Klasse gewohnheitsmäßig stützen konnte, muß er nun neu begründen, sowohl den Lehrern als auch den Mitschülern gegenüber. Eine, wenn auch vorübergehende Identitätskrise wäre keinesfalls verwunderlich, der Zwang, sich neu bewähren zu müssen, macht sie verständlich. Möglicherweise ist auch das Schulhaus neu für den „neugebackenen“ Hauptschüler, Wege und Menschen sind ihm noch ungewohnt.

Schwierigkeiten können (zeitweilig) sowohl im Sozialverhalten als auch im Lernverhalten auftreten. Bei ersteren kann sich die Beziehung zu Lehrern und Mitschülern nicht so richtig entfalten, es kommt zu Unbehagen, Reizbarkeit, Mißverständnissen, Streit, Disziplinproblemen. Oder übertriebene Zurückhaltung und Passivität greifen Platz. Bei letzteren erscheint es auf Unterrichtsfragen des Lehrers leicht so, als ob der (oder die) Schüler in der Grundschule rein gar nichts gelernt hätten, als sei überhaupt kein Fundament an sicher Gelerntem vorhanden. Dem Hauptschullehrer mag es dann so erscheinen, als hätte die Grundschule zuwenig an Leistung erbracht und dabei viel zu gute Noten verteilt. Auch der Schüler wird wenig glücklich sein, er wird das Gefühl haben, in der Grundschule ein weitaus „besserer“ Schüler gewesen zu sein, und die vom Lehrer jetzt attestierte Leistungsschwäche mag ihn noch unsicherer machen.

Gewiß gibt es auch Schüler, denen der Übergang in die Hauptschule (nicht nur scheinbar, sondern tatsächlich) nichts ausmacht. Sie sind, aus welchen Gründen immer, froh, der Grundschule entronnen zu sein und eine neue, herausfordernde schulische Situation vorzufinden. Ihre innere Situation wird kaum tangiert. Leistung nicht beeinträchtigt.

2.3 Hilfen zur Überwindung von Übergangsschwierigkeiten

Der Lehrer tut gut daran, Übergangsprobleme im Auge zu behalten, um gegebenenfalls helfen zu können. Übergangsprobleme im sozialen Bereich sind nicht nur Anpassungsprobleme, vielmehr sind es Fragen der aktiven Gestaltung von Sozialkontakten zu Lehrern und Mitschülern, aber auch Fragen neuer Identitätsfindung. Der Hauptschullehrer sollte jeden

Schüler ohne „belastende Hypothek“ aus der Grundschule aufnehmen, gleichbleibend freundlich zu ihm sein, ihm zeigen, daß er ihn mag und ernst nimmt. Spürt er nach einigen Tagen (oder Wochen), daß der Kontakt Schüler-Lehrer sich nicht wie erwartet entwickelt, soll er vermehrt auf den Schüler eingehen, gegebenenfalls mit Kollegen und Eltern sprechen, sich aber auch selbst fragen, wie er wirklich zu diesem Schüler steht, was er von ihm hält, ob er nicht Antipathien auf ihn überträgt oder was es sonst Belastendes geben mag. Er soll aber auch nichts übereilen wollen und von seiner Seite aus alles tun, daß sich zwischen dem Schüler und ihm ein emotional günstiges persönliches Band entwickeln kann. Die Rolle des Vertrauens kann hierbei kaum überschätzt werden.

Beobachtet der Lehrer, daß bei einem Schüler Kontakte zu den (neuen) Mitschülern nur erschwert zustandekommen, kann er auch hier helfend eingreifen, indem er Gemeinsamkeiten, z. B. Interessen aufzeigt, Aktivitäten im Schulleben anregt und gute Sozialkontakte unter den Schülern ermöglicht. In dem Maße, als eine Schulklasse sich zu einer Schulgemeinschaft entwickelt, nimmt die Neigung zu Absonderung, Rivalität und exklusiver Gruppenbildung ab. Daraus gewinnt nicht nur die Klasse, sondern auch der einzelne Schüler, dem eine Überwindung seiner sozialen Kontaktschwäche leichter gelingen mag.

2.4 Neues im Vergleich zur Grundschule

Wählen wir nun die Sicht vom Lehrplan und vom Unterricht her! Hier geht es um neue Inhalte und Arbeitsweisen, aber auch um die Lehrmethoden in einem fachlich nunmehr völlig gegliederten Unterricht und zwar im Hinblick auf die (stabilen?) Lernvoraussetzungen von der Grundschule her.

Nicht, daß man von völlig unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden in Grund- und Hauptschule ausgehen müßte, eine mehr oder weniger große Ähnlichkeit wird immer gegeben sein; denn hier wie dort wird vorgetragen, erarbeitet, entwickelt, wiederholt und eingeübt, frontal unterrichtet oder in Gruppenarbeit gelernt. Die neue Situation für den Schüler darf aber trotzdem nicht übersehen werden. Sie liegt im strengeren fachlichen Vorgehen in einem fachlich gegliederten Unterricht. Im Lehrplan für die Grundschule¹ (von 1981) ist vorgeschrieben, daß es in den Jahrgangsstufen 1 und 2 keinen stundenweise gegliederten Fachunterricht geben darf. (Begründungen sind dort, S. 551, nachzulesen.) Für die weiteren Jahrgangsstufen heißt es (an gleicher Stelle): „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. . . Der Unterricht führt in sachgemäße Lern- und Arbeitsweisen ein und macht sie durch Übung und Anwendung sicher verfügbar.“ Am Ende der Jahrgangsstufe 4 darf also erwartet werden, daß die „starke Ichbezogenheit“ und „Abhängigkeit von Augenblicksbedürfnissen“ im leistungsbezogenen Unterricht zugunsten größerer Sachlichkeit und konstanterer Konzentrationsfähigkeit zu einem gewissen Teil überwunden sind. Aber die Brücke zum eigentlichen Fachunterricht muß dennoch erst geschlagen werden.

Führen wir uns dies am Beispiel einiger Fächer vor Augen:

Deutsch/Lesen

Jahrgangsstufe 4:

- „Aus einfachen Texten selbständig Informationen gewinnen“ (Lz. 2.1)
- „Sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen“ (Lz. 2.2)
- „Texte kritisch betrachten“ (Lz. 2.4, z. B. im Hinblick auf sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit etwa bei einer Bastelanleitung)

Jahrgangsstufe 5:

- „Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen“ (Lz. 4.1)
- „Einfache Sach- und Gebrauchstexte erfassen und auswerten“ (Lz. 4.2)

Die Steigerung im Anspruchsniveau der Texte und Erschließungsmethoden ist deutlich, vom Lehrplan her sicherlich gut geglückt. Die noch kindlich-naive Rezeption von Texten muß mehr und mehr zu einem fachlichen Eindringen und Auswerten führen: Epische Kleinformen, wie Erzählung, Schwank, Beispielgeschichte, Märchen, Sage, Legende, auch Dialogstücke sollen nicht nur einfachhin „erlesen und erlebt“, sondern im Unterricht so behandelt werden, daß „Aufbau und wesentliche Formelemente erkannt werden“. Hinzu kommen soll (wiederum laut Lehrplan) das „Betrachten von sprachlichen Mitteln“ und das „Einbringen von Wertgesichtspunkten“ (S. 277). In der Regel wird es sich bei den in der Jgst. 5 zu lesenden und zu erschließenden Texten um längere und anspruchsvollere Lesestücke handeln. Vom Schüler der 5. Jgst. wird nun durchgehend mehr verlangt. Dabei muß erfahrungsgemäß damit gerechnet werden, daß bei einem Teil der Schüler die Fähigkeit des gekonnt flüssigen und sinnerfassenden Lesens zwar grundgelegt, aber noch nicht sehr vollkommen entwickelt ist. Will der Lehrer Schwierigkeiten im Übergang von der Grundschule zur Hauptschule vermeiden, wird er fachliche Konsequenzen ziehen, also z. B. für die ersten Schulmonate der Jgst. 5 nicht zu lange, zu anspruchsvolle Texte auswählen und Erschließungsmethoden nach und nach fundiert einführen. Gerade was die Selbständigkeit im Erlesen von Texten anbetrifft, darf er nicht zu viel voraussetzen, Überforderung könnte die Freude am Lesen erheblich dämpfen.

Rechtschreiben

„Aufgabe der Grundschule ist es, dem Schüler elementare Rechtschreibsicherheit zu vermitteln. Diese umfaßt die Beherrschung des Grundwortschatzes sowie einiger wichtiger Besonderheiten der Rechtschreibung“. (Lehrplan für die Grundschule, S. 568) Die Hauptschule baut auf diese Leistungen auf: „Der Unterricht macht den Schüler mit den Grundlagen der deutschen Rechtschreibung vertraut. Der Schüler soll Einsicht in die Bedeutung der Rechtschreibung gewinnen, die wesentlichen rechtschriftlichen Regelungen kennen und anwenden lernen, mit vielseitigen Lösungshilfen vertraut werden und die Bereitschaft entwickeln, seine schriftlichen Arbeiten möglichst fehlerfrei zu erledigen.“ (Lehrplan für die Hauptschule, S. 270) Es soll uns hier nicht um einen Vorgriff auf den Fachkommentar zum Rechtschreibunterricht gehen. Die Zitate zeigen den gut geglückten Aufbau auf der Grundschule. Der geglückte Anschluß ist darin zu sehen, daß in „den Jahrgangsstufen 5 und 6 der lehrgangsmäßige Aufbau im Vordergrund steht“ und erst ab der Jgst. 7 die „Arbeit an den Fehlerschwerpunkten des einzelnen Schülers bzw. der Klasse“ überwiegt.

Gefahren beim Übergang von der Grundschule in die Hauptschule können sich dann ergeben, wenn das früher gelernte Wortmaterial nun zum Teil oder gar weitgehend unberücksichtigt bleibt und wenn neue Wörter zu wenig gründlich eingeübt werden. Insbesondere ist hier an die von den Sachfächern her beträchtliche Ausweitung des rechtschriftlich zu bewältigenden Wortschatzes zu denken. Ein Bruch in den Rechtschreibleistungen mag sich bei manchem Schüler daraus ergeben, daß der Wortschatz aus dem Sachunterricht rechtschriftlich ungesichert bleibt.

Erdkunde (stellvertretend für die Sachfächer, obwohl es Unterschiede zu beachten gibt):

Jahrgangsstufe 4:

Ein selbständiges Unterrichtsfach Erdkunde existiert noch nicht, erdkundliche Lernziele/-inhalte sind noch Teil des Faches „Heimat- und Sachkunde“, das im Themenkreis 4, „Orientierung im heimatlichen Raum“, „Charakteristische Gegebenheiten der Heimat“ (Lz. 4.1) und „Orientierung mit Hilfe von Karten“ (Lz. 4.2) bringt.

Jahrgangsstufe 5:

- „Einen ersten topographischen Überblick über Bayern gewinnen“ (Lz. 1.1)
- „Die Bedeutung der Stadt als Mittelpunkt eines Einzugsgebietes einsehen
Verflechtung von Stadt und Umland
Verdichtungsräume in Bayern“ (Lz. 2.1)
- „Merkmale und Entstehung natürlicher Oberflächenformen kennenlernen“ (Lz. 6.1)
- „Die Auseinandersetzung des Menschen mit den natürlichen Oberflächenformen verstehen“ (Lz. 6.2)

Unter den Hinweisen zum Unterricht sind Lernverfahren zu lesen, wie z. B. „Sammeln und Ordnen“, „Auswerten von Statistiken und Befragungen“, „Kartieren und Erläutern“, „Auswerten thematischer Karten und Informationsmaterialien“ u. a.

Wenn auch der Lehrplan der Jgst. 5 (siehe „Hinweise zum Unterricht“, S. 393) mit dem „Wiederholen der charakteristischen Gegebenheiten aus dem Nahraum und mit Orientierungsübungen an der Heimatkarte“ beginnt, um ausdrücklich den „Bezug zum Heimat- und Sachunterricht der Grundschule“ herzustellen, verbleibt doch die Realisierung des bereits erwähnten Brückenschlags zum gegliederten Fachunterricht als wichtige Aufgabe des Lehrers zu sehen. Als Konsequenz ergibt sich, daß der Hauptschullehrer fachliche Arbeitsweisen nicht von der Grundschule her als gegeben voraussetzen darf, sondern daß er sie kontinuierlich aufbauend mit den Schülern erarbeiten muß, wobei er nicht vergessen darf, daß sachbezogenes Arbeiten, wie es in den Lernzielen anvisiert wird, Schüler am Anfang der Jahrgangsstufe 5 überfordern kann, wenn es fachwissenschaftlich überzogen und ohne die nötigen Grundlagen geschieht. Ein beträchtliches Maß an Schülerorientierung im Unterricht, die Schaffung überschaubarer Sinn Ganzheiten und der Gegenwartsbezug sind notwendig, um die Schüler mit Erfolg allmählich an Fragestellungen des Faches (von der Wissenschaft „Geographie“ noch zu schweigen) heranzuführen. Neben dem Sinnverständnis steht auch die Lernfreude auf dem Spiel. Grundsätzlich gilt das Gesagte für alle Sachfächer.

3. Grundaussagen des Lehrplans über Erziehung – Folgerungen

3.1 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. Fundierte 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 Hauptschullehrplans steht und was daraus für die Praxis folgt. Dies müssen wir zu verstehen versuchen. Alles wesentliche hierüber finden wir in den „Leitge-

danken“ zum Lehrplan. Auch die einzelnen Fachlehrpläne geben uns Hinweise. Im folgenden sollen – zum Zwecke des Überblicks – die Kerngedanken über Erziehung zitiert und einige von ihnen sodann in praktischer Absicht erläutert werden.

- (1) „Erziehung hat Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffs.“
- (2) „Erziehung erstreckt sich auf das gesamte Schulleben, Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen.“
- (3) „Jedes Fach leistet einen Beitrag zur Erziehung.“
- (4) „Der Lehrer hat das Ziel vor Augen, den Schüler zu einem mündigen Bürger zu erziehen, der selbständig und verantwortlich handelt, Initiative entwickelt und zur Mitgestaltung des Zusammenlebens bereit und fähig ist.“
- (5) „Offenheit und Verständnis für die Jugendlichen sowie Fähigkeit und Willen um die Grenzen seiner Möglichkeiten sind Voraussetzungen für den Erziehungserfolg.“
- (6) „Sinn- und Wertorientierung richten sich gemäß der Bayerischen Verfassung am christlichen Menschenbild aus.“
- (7) Der Lehrer „kann diesen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht und die darin liegende Verantwortung für den Heranwachsenden auf sich nimmt; er sollte sich seiner Vorbildwirkung bewußt sein.“
- (8) „Erziehung in der Hauptschule wendet sich an den jungen Menschen in seiner Ganzheit, sie beschränkt sich nicht auf Lernhilfen, sondern will in umfassendem Sinn Lebenshilfe geben.“
- (9) „Wissensvermittlung soll mit Wertorientierung, der Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen verbunden sein.“
- (10) „Im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft fördert Erziehung Haltungen, die das Zusammenleben der Menschen bestimmen sollen. In der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lehrplans und aktuellen Zeitfragen finden sich Ansatzpunkte, um am konkreten Beispiel Gültiges in Vergangenheit und Gegenwart, wie auch Probleme, Aufgaben und Gefährdungen aufzuweisen.“
- (11) „Indem Erziehung Sinn und Bedeutung von Arbeit und Beruf im menschlichen Leben erfahrbar macht, unterstützt sie die Entwicklung von Arbeitstugenden und Zukunftsperspektiven.“
- (12) „Sie läßt den Schüler seine Interessen und Neigungen, Kräfte und Fähigkeiten erproben und zu einer realistischen Selbsteinschätzung gelangen.“
- (13) „In politischer Hinsicht schafft sie Voraussetzungen für die Entscheidung des jungen Menschen zum Leben in unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung.“
- (14) Die Lehrer „sind verpflichtet, ihre Erziehungsarbeit aufeinander abzustimmen und bei der Einzelfallhilfe zusammenzuarbeiten.“
- (15) „Ständige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist unerläßlich.“

Soweit die Grundaussagen über Erziehung, auf Einschlägiges in Fachlehrplänen wollen wir später eingehen. Eine gewisse Systematik ist sichtbar: Die Aussagen (1), (2) und (3) betreffen den Stellenwert und die Reichweite schulischer Erziehung, Aussage (5) weist auf Grenzen derselben hin. Punkt (4) beschreibt ein allgemeines Ziel, das mit den Obersten Bildungszielen in der Bayerischen Verfassung zusammengesehen werden muß. Bereits konkretere, speziell auf den Hauptschüler bezogene Ziele sind in den Punkten (9), (10), (11) und (12) enthalten. Eine ausdrücklich politische Zielsetzung findet sich in Aussage (13). Die so wichtige Gegenwartsnähe wird in Ziffer (10) berücksichtigt. Werterziehung,

zusammen mit der Offenlegung der Wertgrundlagen ist in Aussage (6), (9) und (10) angesprochen, Bindung und Freiheit des einzelnen Lehrers sowie die Kooperation der Lehrer an der Schule werden in den Punkten (7) und (14) in Erinnerung gebracht. Punkt (15) weist auf die Notwendigkeit einer ständigen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hin.

Schon aus den bisherigen Ausführungen wird der dem Lehrplan zugrundeliegende Erziehungsbegriff klar sichtbar: Erziehung wird als wertgebundenes personales Geschehen aufgefaßt, das sich im Rahmen der Aufgaben, Möglichkeiten und sozialen Gliederung von Schule als Lebenshilfe für den Hauptschüler ereignet. Auf der Seite des Schülers sind dessen Erziehungsbedürftigkeit, aber auch seine (zumindest grundsätzliche) Erziehungsfähigkeit, auf der Seite des Lehrers die freie Übernahme des Erziehungsverhältnisses und damit die Wahrnehmung seiner erzieherischen Verantwortung gegenüber den Heranwachsenden vorausgesetzt. Erziehung in der Schule erhält ihre Legitimation aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Bayerischen Verfassung, Art. 131 und 135. Ihm gemäß richtet sie sich am christlichen Menschenbild aus. Der Schüler wird in seiner Ganzheit als Person gesehen, sowohl sein gegenwärtiges Leben als auch seine Zukunft bestimmen das, was Erziehung in der Hauptschule sein soll. Das Erziehungsgeschehen selbst – als ein humanes – wird nicht als unilinear Prozeß des Einwirkens, sondern als „Lebenshilfe“² ausgewiesen, es erscheint daher in seiner vollen Komplexität.

Erziehung, so wie sie im Lehrplan verstanden wird, hat nichts mit Indoktrination zu tun, der Schüler soll vielmehr im konkreten Ablauf seines Lebensvollzugs und damit auch im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft jene Einstellungen und Haltungen erwerben und festigen können, „die das Zusammenleben der Menschen bestimmen sollen“. In einem Unterricht, in dem „Wissensvermittlung mit Wertorientierung, der Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen“ verbunden ist³, soll sowohl der Individual- wie auch der Sozialerziehung eine ständige Chance geboten werden, Fremderziehung allmählich in Selbsterziehung übergehen können. In Wertungsprozessen am konkreten Fall, d. h. bei der Bewertung eigenen und fremden Denkens, Wollens und Handelns, soll der junge Mensch sich und andere Menschen, seinen Standpunkt und die Standpunkte anderer Menschen besser kennenlernen, im Vertrauen darauf, daß Einsicht zu mehr Mitmenschlichkeit und auch zur Kontrolle des eigenen Verhaltens führt.

Erziehung in der Hauptschule hält sich frei von den Extremen des Laissez-faire, das alles geschehen läßt, als gäbe es keine Verantwortung, und des Zwanges, der glaubt durch Folgsamkeit sowie Passivität des Jugendlichen, aber durch Druck von seiten des Erwachsenen dasjenige grundlegen zu können, was sich als gelebte Ethik, als verlässliches Normengefüge ein Leben lang bewähren soll.

Die im Lehrplan vertretene Auffassung von Erziehung „geht von einem anthropologischen Ansatz aus, es liegt ihr ein personales Menschenbild zugrunde, demzufolge der Mensch gekennzeichnet ist durch Freiheit, Würde, Offenheit, Dialogizität, Geschichtlichkeit“ (Zöpf⁴). Als „Lebenshilfe“ (Brezinka) für den Hauptschüler kann sie nicht wertneutral sein, sie weiß sich, in eins mit dem beschriebenen anthropologischen Ansatz, dem christlichen Menschenbild verpflichtet. Aus christlicher Sicht geht der Mensch nicht bloß im Weltlichen (in der natürlichen und geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit) auf, er ist in seiner Existenz nur von Gott her und auf Gott hin zu verstehen. Die Würde des Menschen fließt aus seiner Geschöpflichkeit und Gottesebenbildlichkeit, daher auch die Heiligkeit und Unantastbarkeit seines Lebens. Als Einheit von Leib, Seele, Geist ist der Mensch individuell, einmalig. Freiheit vor Gott und den Menschen charakterisieren ihn ebenso wie seine Bindung an sittliche Normen und die Verantwortung seines Tuns. Er ist der Selbstachtung und Nächstenliebe fähig. Seine Unvollkommenheit und Fehlbarkeit lassen ihn angewiesen sein auf göttliche Gnade und Heilserwartung. – Erziehung nach dem christlichen Menschen-

bild⁵ stellt dort, wo sie erstgenommen wird, den Lehrer vor keine geringen Aufgaben. So, wie der Lehrer den Jugendlichen in seinem Menschsein sieht, gemäß dem Menschenbild also, das der Lehrer bewußt oder unbewußt in sich trägt, wird sein erzieherisches Bemühen ausgeprägt sein.

Eine entschiedene Fundierung der Erziehung in diesen Wertgrundlagen ermöglicht es, Kategorien lebendig zur Geltung zu bringen wie Freiheit, Würde, Recht, Verantwortung, Offenheit, Geschichtlichkeit, Gemeinschaft. Sie macht es möglich, Abgrenzungen zu finden gegen Doktrinen der „Geschichtslosigkeit einer total verwalteten Gesellschaft“: Wer den Menschen wesentlich in Begriffen von „Zweckrationalität und Systemfunktionalismus“ denkt, wer vom Ende der Ethik, Pädagogik und Politik, ja vom Ende des Menschen „jenseits von Freiheit und Würde“ spricht, hat die Möglichkeiten einer humanen Pädagogik preisgegeben. „Systeme“ sind keine Subjekte, Individuen, denen ihr „Sein“ als Aufgabe gestellte wär; „Mechanismen“, „Ensembles von Umweltstrukturen“ erleben nichts; sie funktionieren zwar, aber sie „handeln“ nicht, und sie sind für nichts verantwortlich; sie haben weder ein Bewußtsein von sich, noch von anderen „Systemen“; Mitmenschlichkeit bleibt ihnen ebenso fremd wie Wahl und Entscheidung; Menschenwürde, Glück, Gewissen, Schuld verlieren in einem solchen Kontext ihren Sinn.⁶

Von den Erziehungszielen her gesehen, wie sie im Lehrplan für die Hauptschule bestimmend sind, haben weder kollektivistische Tendenzen noch Modelle der Konflikt- und Emanzipationspädagogik einen Rückhalt. Zwar wird Erziehung an keiner Stelle nur individualistisch betrachtet, der Wert der Gemeinschaft wird überall klar sichtbar. Dies geht aber nicht in Richtung eines schrankenlosen Kollektivismus, in dem der einzelne nichts, die Gesellschaft alles gilt. Auch wird Erziehung im Lehrplan nicht mit dem Vokabular der Anpassung beschrieben. Formulierungen wie „mündiger Bürger“, „selbständiges, verantwortliches Handeln“, „Entwickeln von Initiativen“, „Mitgestaltung des Zusammenlebens“, „Auseinandersetzung mit Problemen, Aufgaben und Gefährdungen in der Gegenwart“ zeigen es.⁷ Wer jedoch glaubt, darin liege eine Fürsprache zugunsten emanzipatorischer Pädagogik, der täuscht sich. An keiner Stelle wird im neuen Hauptschullehrplan eine „Sensibilisierung“ der Schüler gegen Familie, Schule, Kirche, Staat, Wirtschaft, Wissenschaft, Technik betrieben. Eine solche würde sowohl die Bildung der Selbstidentität, wie der sozialen Identität und auch die Entstehung und Erhaltung einer Zukunftsperspektive, die für den Jugendlichen von anerkannt großer Bedeutung sind, behindern.

3.2 Erziehungsziele

Wie 1981 dem Grundschullehrplan, so ist auch dem neuen Hauptschullehrplan der Text des Art. 131 und 135 der Bayerischen Verfassung vorausgestellt:

„(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 und Verantwortungsbeußtsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“
(Art. 131 Verfassung des Freistaates Bayern)

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

Aus dem Verfassungstext lassen sich Erziehungsziele in folgende Bereiche zusammenfassen:

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. Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt
5. Bekenntnis zum Geist der Demokratie
6. Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk
7. Bereitschaft zur Völkerverständigung

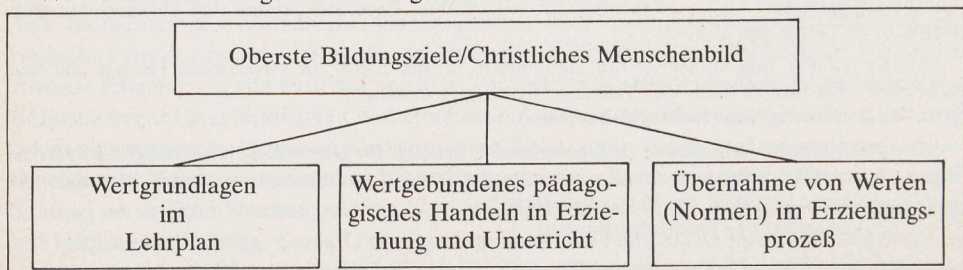
Ziele aus diesen Bereichen finden sich überall in den einzelnen Fachlehrplänen wieder, die über die fachlichen Zielsetzungen hinaus ihren speziellen Erziehungsbeitrag leisten sollen. So wäre z. B. kein Unterricht in Geschichte oder Sozialkunde denkbar, der die Schüler nicht im Sinne der „Völkerversöhnung“ oder „im Geiste der Demokratie“ erzoге, kein Biologie- und Erdkundeunterricht, in dem „das Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt“ nicht vorkäme. Die sich in den Obersten Bildungszielen ausdrückenden Wertgrundlagen bestimmen die Gesundheitserziehung ebenso wie die Medienerziehung, die Erziehung zum Recht ebenso wie die Erziehung zu unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Und nicht nur der Schule sind diese Ziele aufgegeben: „So scheint mir eine gemeinsame Anstrengung all derer, die Werte vermitteln, heute besonders nötig zu sein, ein Zusammenwirken von Elternhaus, Schule, Medien, Politik und Öffentlichkeit . . . In einer Zeit der Fortschritts- und Orientierungskrise müssen wir wieder eine Antwort geben auf Grundfragen von Mensch und Welt.“ (H. Maier⁸).

Es bedarf im Grunde keiner besonderen Erwähnung dessen, daß die Obersten Bildungsziele in der Bayerischen Verfassung für alle Schularten gelten und einer schulart- und darüber hinaus altersspezifischen Interpretation und Anwendung bedürfen. Der neue Lehrplan der Hauptschule leistet hierzu eine Hilfestellung, indem er „Möglichkeiten für die Verbindung von Erziehung und Unterricht“ aufweist. Auch finden sich Hinweise für die praktische Verwirklichung. Dabei ist freilich besonders zu bedenken, daß nicht mehr als Anregungen gegeben werden konnten. „Die Verwirklichung des Erziehungsauftrages der Hauptschule ist von der Initiative, der Verantwortungsbereitschaft und dem pädagogischen Können des einzelnen Lehrers und des ganzen Kollegiums abhängig.“⁹

In Abb. 2 stellen wir zusammenfassend folgenden Zusammenhang heraus: In den Obersten Bildungszielen der Bayerischen Verfassung und im Christlichen Menschenbild liegen die Wertgrundlagen für Erziehung und Unterricht. Der Lehrplan ruht auf diesen Wertgrundlagen, konkretisiert sie und zeigt Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung auf.

Aufseiten des Lehrers geht es um wertgebundenes pädagogisches Handeln in Erziehung und Unterricht und auf seiten des Schülers um die Übernahme von Normen im Erziehungsprozeß.

Abb. 2 Wertorientierung im Erziehungsbereich



Aus dem Gesagten folgt, daß Unterricht in der Hauptschule, wäre er ausschließlich fachorientierter Unterricht, die ihm gesetzten Aufgaben nicht erfüllen könnte; er muß daher vielmehr erziehender Unterricht sein.

3.3 Erziehender Unterricht

Der Begriff „*erziehender Unterricht*“ (aufgegriffen von Herbart, aber teilweise mit anderem Inhalt erfüllt) meint folgendes:

(1) Grundidee ist die *Untrennbarkeit von Erziehung und Unterricht*. In der heutigen Zeit wachsen der Schule besonders im Hinblick auf eine verbreitete Sinnkrise und Wertediffusion Aufgaben zu, die sie früher nicht in derselben Weise zu erfüllen hatte. Der Unterricht kann sich nicht auf die wertungsfreie Vermittlung von Sachverhalten beschränken, er muß danach trachten, daß sich der Schüler mit den Sachverhalten (seiner Mit- und Umwelt) unter Wertgesichtspunkten auseinandersetzen kann. Im Lehrplan heißt es deshalb „Wissensvermittlung soll mit Wertorientierung, der Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen verbunden sein“ (S. 252). Viele Unterrichtsinhalte und -situationen fordern eine *wertende Stellungnahme und Entscheidung* heraus. Erziehender Unterricht gibt den Schülern Zeit, über auftauchende Wertfragen nachzudenken, Wertvorstellungen zu klären, verschiedene Positionen miteinander zu vergleichen. Er will im Schüler die Entwicklung seiner Fähigkeit des Wertens anregen und zur Einsicht in gültige Normen und ihre Funktion im menschlichen Leben verhelfen. Dieser Unterricht hat nichts mit Indoktrination zu tun. Dem Schüler werden keine Wertmaßstäbe „übergestülpt“, er selbst soll zu Wertungen finden, die verantwortbar sind. Da Wertungen, Einstellungen und Haltungen jeweils am konkreten Fall verständlich und nachvollziehbar werden und das Engagement des Schülers erforderlich ist, muß der Unterricht offen sein „für drängende Fragen der Gegenwart und aktuelle Anliegen der Jugendlichen“, ohne sich „in bloßer Aktualität oder subjektiver Beliebigkeit“ zu verlieren (S. 252). Im Ergebnis hat erziehender Unterricht immer eine *Dimension sittlicher Bewußtseinsbildung*.

(2) Erziehender Unterricht ermöglicht es dem Schüler, *soziale Verhaltensweisen einzuüben*, die von Mitmenschlichkeit und Verantwortung getragen sind. Hier ist wiederum der gesamte Unterricht angesprochen. Veranstaltungen der Schule, wie z. B. das freiwillige Betriebspraktikum eröffnen dem Jugendlichen nicht nur ein neues Erfahrungs- sondern auch ein neues Bewährungsfeld.

(3) Erziehender Unterricht respektiert immer die *Würde des Schülers*. Der Lehrer ist sich seiner Vorbildwirkung bewußt; er sieht im Jugendlichen ein sich im Spannungsfeld von Freiheit und Bindung entwickelndes personales Wesen, dem seine Existenz im Sinn der Selbstverwirklichung aufgegeben ist. „Der Lehrer geht verständnisvoll auf die Schüler ein und versucht die auftretenden Schwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen und richtig einzuschätzen. Erziehung in und durch Schule wird von den Jugendlichen in dem Maße angenommen werden, als es dem Lehrer gelingt, sie als Angebot und Hilfe für die persönliche Lebensgestaltung erfahrbar zu machen“ (S. 252).

(4) Erziehender Unterricht *läßt Gefühle zu* und *fordert die emotional getragene Antwort heraus*. Erlebnisse und Erfahrungen dürfen artikuliert, Sorgen und Nöte vorgetragen und auch abweichende Meinungen geäußert werden. *Spannungen werden ohne Gewaltbarkeit ausgeglichen*. Ohne ein Sich-selbst-einbringen-Können des Jugendlichen (so unvollkommen oder unbeholfen es zunächst auch sein mag) wäre Erziehung in der Hauptschule in Frage gestellt. Der Lehrer muß den Schüler in seinem So-Sein annehmen und ihm immer wieder die Teilhabe am schulischen Geschehen ermöglichen.

(5) Erziehender Unterricht achtet auf sog. *Sekundärtugenden*, wie z. B. Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit in den schriftlichen Arbeiten u. a.

Abb. 3

Aufgaben der Werterziehung
<p>a) <i>Bildung des Wertbewußtseins durch Werterfahrung und -klärung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - in Erziehungssituationen - in der Auseinandersetzung mit sich, der Mitwelt und Umwelt unter Wertgesichtspunkten <p>b) <i>Erziehung zu Werthaltungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - im persönlichen Bereich - im zwischenmenschlichen Bereich - im gesellschaftlichen Bereich

3.4 Konkretisierungsmöglichkeiten

Als *Beispiele* einer sich am christlichen Menschenbild ausrichtenden Sinn- und Wertorientierung bieten sich vom Lehrplan her an:

Deutsch: Texte, in denen es um menschliches Verhalten und dessen Bewertung geht (in allen Jahrgangsstufen);
Gedichte religiösen Inhalts.

Biologie: Entstehung menschlichen Lebens (Jgst. 6);
Entwicklung der Lebewesen auf der Erde (Jgst. 7);
- Der Mensch als Einheit von Körper, Seele, Geist (Jgst. 9);
- Gefahren durch Drogen (Jgst. 9);
- Entwicklung des Menschen (Jgst. 9);
- Verantwortliche Familienplanung (Jgst. 9).

Geschichte: Grundsätzlich alle Themen, in denen es um menschliches Verhalten und politisches Handeln geht (alle Jahrgangsstufen).

Erdkunde: Grundsätzlich alle sozialgeographischen Themen, deren Sachverhalte eine Bewertung erfordern.

Sozialkunde: Menschenwürde – unveräußerliche Grundrechte (Jgst. 8);
Friedenserziehung (Jgst. 9).

Arbeitslehre: Bedeutung der Arbeit im menschlichen Leben (Jgst. 7);
Fragen des Konsumverhaltens (Jgst. 8/9).

4. Freiheit und Bindung in der Anwendung des Lehrplans

4.1 Der Lehrplan als Richtschnur

Unbestrittenermaßen ist der Lehrplan Grundlage für Erziehung und Unterricht; jedoch sind schon bei dieser Aussage Freiheit und Bindung zu berücksichtigen. Jeder Lehrplan ganz allgemein hat die Aufgabe, die Anforderungen festzulegen, denen die Schüler einer bestimmten Schulart gerecht werden sollen. Bei Prüfungen, insbesondere Abschlußprüfungen, müssen diese Anforderungen einlösbar sein, Leistungen der Schüler an den gesteckten Zielen (einschließlich Lerninhalten) gemessen werden können. Schüler und Eltern haben (wann immer) ein Recht darauf zu erfahren, wie es jeweils um die Erfüllung der gesetzten Anforderungen steht. Die Feststellung des Lernerfolgs orientiert sich letztlich am Lehrplan, denn der Lehrplan ist es, der das Anforderungsprofil einer Schulart festlegt, landesweit Einheitlichkeit und Gleichheit der Bedingungen im Schulwesen garantiert, Willkür und Chaos verhindert.

Der Lehrer ist verpflichtet, Erziehung und Unterricht am Lehrplan zu orientieren. Mit seiner Entscheidung zum Beruf des Hauptschullehrers, einer Entscheidung, die er letztlich in freier Wahl getroffen hat (oder doch getroffen haben sollte), hat er die Verantwortung für die Erziehung und Unterrichtung der Jugendlichen übernommen, die ihm anvertraut sind. Der pflichtbewußte Lehrer erkennt daher die Vorgaben des Lehrplans nicht nur im Hinblick auf seine Schüler an, er betrachtet sie auch als Richtschnur für sein eigenes pädagogisches Handeln, und er weiß, daß auch seine Unterrichtsarbeit vor allem an den Erfordernissen des Lehrplans gemessen wird.

Dies betrifft vor allem die verbindlichen Teile des Lehrplans:

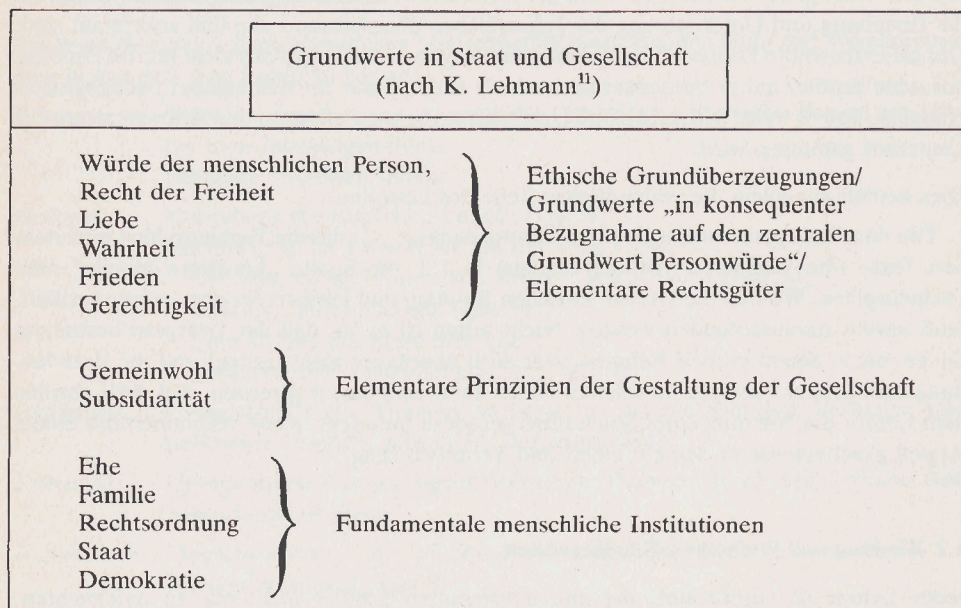
1. Die dem Lehrplan vorausgestellten „Leitgedanken“, 2. die die Fachlehrpläne einleitenden Texte (die fachlichen Vorbemerkungen und 3. die Spalte „Lernziele/-inhalte“ aller Fachlehrpläne. Wo nun die Grenze zwischen Bindung und Freiheit für den Lehrer verläuft, muß jeweils herausgefunden werden. Nicht selten ist es so, daß der Lehrplan bestimmte Dinge nur in einem groben Rahmen oder auch überhaupt nicht festlegt und die Entscheidung dem Lehrer überläßt. In solchen Fällen kann man davon sprechen, daß der Lehrplan dem Lehrer die Nutzung eines Spielraums geradezu auferlegt, meist verbunden mit einem Appell gleicherweise an seine Freiheit und Verantwortung.

4.2 Bindung und Freiheit im Erzieherischen

Jeder Lehrer ist verpflichtet, die ihm anvertrauten Schüler nicht nur zu unterrichten, sondern auch zu erziehen und seine Erziehungsarbeit an den Obersten Bildungszielen der Bayerischen Verfassung und dem christlichen Menschenbild auszurichten. Er kann sich nicht auf den Standpunkt stellen, er fühle sich zwar zum Unterrichten berufen (und ausgebildet), jedoch nicht zum Erziehen. Im Lehrplan sind – legitimiert durch den Verfassungsauftrag – die Grundlagen der Sinn- und Wertorientierung und die Erziehungsziele verbindlich vorgegeben. Es ist übrigens der gleiche Verfassungsauftrag, der auch den einzelnen Lehrer zu seiner Arbeit in der staatlichen Schule legitimiert, die gleiche Verfassung, auf die er beim Berufseintritt den Eid abgelegt hat. Das Berufsethos des Lehrers und Erziehers ruht wesentlich in seiner freien Zustimmung zu diesen (immerhin weitreichenden) Vorgaben. Recht betrachtet wird ihm dadurch nicht eine „legalistische“ Ethik aufgezwungen. Die Väter der bayerischen Verfassung haben die Obersten Bildungsziele aus der Quelle des christlich-abendländischen Erbes geschöpft, jederzeit vereinbar mit dem im Grundgesetz verbrieften „Grundrechten“, die ihrerseits in „Grundwerten“ wurzeln. nach K. Lehmann¹¹

gelten als Grundwerte „die Würde und Freiheit der menschlichen Person, das Recht der Freiheit, aber vor allem auch Liebe, Wahrheit, Frieden, Gerechtigkeit... Elementare Prinzipien der Gesellschaft treten hinzu: Gemeinwohl und Subsidiarität. Neben elementaren Rechtsgütern, ethischen Grundüberzeugungen, werden auch fundamentale menschliche Institutionen dazu gezählt, wie Ehe und Familie, die Rechtsordnung, der Staat und schließlich auch die Demokratie.“ Der Begriff „Grundwerte“ kommt zwar im Grundgesetz nicht vor, in seiner Auslegung jedoch (durch das Bundesverfassungsgericht) wird der Begriff an zentralen Stellen gebraucht, z. B. Freiheit und Gleichheit werden als „dauernde Grundwerte der staatlichen Einheit“ bezeichnet, als „oberste Grundwerte des freiheitlichen demokratischen Verfassungsstaates“. Die Verfassung selbst muß als ein „System von Normen“ betrachtet werden, das Verfassungsrecht als „die Summe aller Rechtsnormen, die das Zusammenleben der Menschen im Staat grundlegend ordnen“ (O. Kimminich). In seinen Entscheidungen hat das Bundesverfassungsgericht immer wieder betont, daß die Verfassung eine Wertordnung repräsentiert; es prägte 1970 die Formel von der „Einheit der Verfassung und der von ihr geschützten gesamten Wertordnung“.¹²

Abb. 4



Diesen Zusammenhang muß sich auch der Hauptschullehrer klarmachen, wenn er Fragen der Sinn- und Werterziehung durchdenkt.¹³ Die Frage „Werte – wessen Sache?“ läßt sich nur so beantworten: Sie gehen uns alle an, wobei der Wertkonsens als ein „Werk der Freiheit“ gelingen muß; „Grundwerte sind nicht nur tradiertes Gut, sie sind nicht nur ein Erbe, von dem man zehrt – entscheidend ist, daß sie sich erneuern in einem Kreislauf subjektiver Aneignung und objektiver Betätigung. Nur dann haben sie die Kraft, lebensgestaltend zu wirken.“¹⁴

Soweit die Grundlagen! In dem abgesteckten Rahmen muß gesehen werden, daß der Lehrplan dem Lehrer in seiner Erziehungsarbeit einen erheblichen Spielraum beläßt. Da

Erziehung ein personales Geschehen ist, lassen sich das Wann?, Wie? und Warum? nicht festlegen. Der Lehrer muß selbst optimale Bedingungen, gleichsam den „fruchtbaren Moment“ im Erziehungsprozeß herausfinden. Wenn im Lehrplan gesagt wird, Unterricht und Erziehung seien nicht voneinander zu trennen, und wenn in den „Hinweisen“ erzieherische Möglichkeiten bei einzelnen Themen nahegelegt werden, so heißt dies doch, daß der Lehrer die Einzelheiten selbst bestimmt; darin liegt ja auch wiederum seine Verantwortung. In der konkreten erzieherischen Einzelfallhilfe lassen sich Details ebenfalls nicht festlegen. Lösungen müssen jeweils im persönlichen Kontakt mit Eltern, Kollegen und dem Schüler selbst gefunden, manchmal kreativ geschaffen werden.¹⁵

4.3 Auslegung der Lernziele, Anwendung im Unterricht

Der Lehrplan bringt keine sogenannten Feinziele, er beschränkt sich bei der Beschreibung der Lernanforderungen auf ein mittleres Niveau (die sog. Grobziele). Dem Lehrer obliegt es, in dem bezeichneten Rahmen die Lernziele auf seinen Unterricht hin auszulegen, Unterrichtsthemen zu formulieren und Schwerpunkte der Behandlung festzulegen. Der Lehrplan erlaubt eine Schwerpunktbildung nicht nur, er verlangt sie: „Nicht alle Bereiche und Themen sind in gleicher Intensität und Breite zu behandeln. Der Lehrer setzt Schwerpunkte und unterscheidet zwischen orientierender Überschau und exemplarischer Vertiefung.“ (Lehrplan, S. 253) Dies gilt grundsätzlich für alle Fächer, ist aber z. B. für Englisch und Mathematik weniger bedeutungsvoll als für die Sachfächer. Der Spielraum ist im Fach Deutsch ganz erheblich, wenn man bedenkt, daß dem Lehrer, mit wenigen Einschränkungen, z. B. bei der Berücksichtigung von Gedichten und Prosatexten, die Auswahl der Lesestücke (aus dem Lesebuch), die Intensität ihrer Behandlung, die Wahl von Übungstexten im Rechtschreiben und in der Sprachbetrachtung sowie die integrierende Behandlung der einzelnen Lernbereiche selbst überlassen bleibt.

In der Methode des Unterrichtens ist der Lehrer ebenfalls weitgehend frei. Im Lehrplan findet er in der Spalte „Hinweise zum Unterricht“ zwar erste Anregungen vor, er kann sie aufgreifen oder auch – wie bereits ausgeführt – durch Besseres ersetzen. Im Lehrplan wird lediglich erklärt: „In allen Fächern unterrichtet der Lehrer nach anerkannten didaktischen Grundsätzen. Er bemüht sich um Ausgewogenheit von Sachanspruch und Schüleregemäßheit, von Planung und Offenheit. Stoffbeschränkungen, soweit vom Lehrplan her vertretbar, Konzentration auf Grundlegendes und Wesentliches, Vermeidung von Überforderung und Einsatz differenzierender Maßnahmen sind erforderlich, um jedem Schüler die notwendige Lernzeit zu sichern.“¹⁶ Im Rahmen geltender Bestimmungen entscheidet der Lehrer auch selbst über den Medieneinsatz.

Auch die Herstellung von Querverbindungen zwischen den Fächern, „dort wo sie sich von der Sache her anbieten“ kann und muß dem Lehrer überlassen bleiben. Es wäre nicht angegangen, landesweit sog. Projektunterricht vorzuschreiben. „Fachliche und überfachliche Projekte fordern das Engagement der Schüler heraus und ermöglichen besondere Lernerfahrungen. Sie stellen aber auch hohe Anforderungen an den Lehrer, wenn das Ergebnis den Aufwand rechtfertigen soll.“¹⁶ Inwieweit sie der Lehrer in seiner Klasse bewerkstelligen kann, muß ihm überlassen bleiben.

Die Gestaltung des Freiraums obliegt ebenfalls dem Lehrer, natürlich auch den an der Planung zu beteiligenden Schülern. Der Lehrer wird ausdrücklich dazu legitimiert: „Die Anforderungen des Lehrplans sind so bemessen, daß neben der für das Erreichen der verbindlichen Lernziele erforderlichen Zeit ein Freiraum bleibt. Dieser kann zur vertieften Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte, zum Eingehen auf Schülerinteressen, zum erzieherischen Gespräch und für die Gestaltung des Schullebens verwendet werden.“ Um den

Spielraum des Lehrers nicht einzuengen, wurde „auf die Festlegung von Zusatzangeboten und Wahlthemen bewußt verzichtet“ (Lehrplan, S. 253).

4.4 Klassenlehrplan

Alle Entscheidungen des Lehrers auf der Ebene der Vorplanung fließen schließlich in den Klassenlehrplan ein. Dieser stellt eine erste Konkretisierung des amtlichen Lehrplans dar. Unter Bezugnahme auf die Nummern der Lernziele des amtlichen Lehrplans soll der knapp gehaltene klasseneigene Lehrplan „Unterrichtsthemen in zeitlicher Abfolge sowie ergänzende Angaben, z. B. über Unterrichtsgänge, Betriebserkundungen, Praktika und Medienauswahl enthalten (Lehrplan, S. 253). Die Frage der Form des Klassenlehrplans wird dem Lehrer nicht vorgeschrieben, aus den wenigen Anmerkungen – wie das Zitat erkennen läßt – geht vor allem auch hervor, daß der amtliche Lehrplan nicht abgeschrieben zu werden braucht. Die Nummern der Lernziele genügen, um den Bezug zu ihm herzustellen. Unterrichtsthemen liegen bereits auf dem Wege der Konkretisierung der Lernziele. Mit dem klasseneigenen Lehrplan, dessen Erstellung freilich einige Überlegung und Arbeit kostet, soll der Lehrer einen individuellen Lehrplan für sich und seine Klasse schaffen, der einen Zuschnitt auf die je gegebene schulische Situation enthält, seinen Schülern und sich selbst angemessen ist, und der trotzdem den Grundsatz der Gleichheit und notwendigen Einheit der Hauptschule zu wahren imstande ist. (Siehe hierzu gesonderten Beitrag.)

Anmerkungen

- 1 Lehrplan für die Grundschule, KMBI I 1981 So. Nr. 20, S. 549.
- 2 Siehe: Brezinka, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Stuttgart 1981⁸. Tröger, W.: Erziehungsziele. München 1974.
- 3 Lehrplan für die Hauptschule, S. 252.
- 4 Zöpfel, H.: Anthropologische Grundlagen der Erziehung. In: Schneid, K. (Hrsg.), Erziehen in der Schule. München 1979, S. 26–28.
- 5 Kopp, F.: Christlich erziehen in der modernen Welt. Donauwörth 1978. Siehe ferner: Erziehen zum Glauben, Leben aus Glauben. Festschrift 10 Jahre Institut für Lehrerfortbildung Heilsbronn. Hrsg. Institut für Lehrerfortbildung in Heilsbronn 1984.
- 6 Gemeint sind auf den Menschen angewandte Auffassungen der Systemtheorie, des Behaviourismus (vor allem B. F. Skinner) und des Strukturalismus (z. B. M. Foucault).
- 7 Lehrplan für die Hauptschule, S. 252.
- 8 Siehe Schulreport 4/1985, S. 3.
- 9 Lehrplan für die Hauptschule, Amtsblatt S. 252.
- 10 Siehe hierzu Kimminich, O.: Was sind Grundwerte? Schriften der katholischen Akademie in Bayern. Düsseldorf 1977.
- 11 Lehmann K.: Versuch einer Zwischenbilanz der Grundwertediskussion. Siehe Anm. 10, O. Kimminich, S. 10 ff.
- 12 O. Kimminich, S. 66.
- 13 Tschamler, H., Zöpfel, H.: Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsaufgabe der Schule. München 1978.
- 14 Maier, H.: Grundwerte in Staat und Erziehung. Siehe Anm. 13, S. 176 ff.
- 15 Glöckel, H.: Erziehung und Unterricht in der Schule. In Schulpädagogik und Fachdidaktik, hrsg. v. Beckmann, H. K., Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981.
- 16 Lehrplan für die Hauptschule, S. 253.

Walter Plöbfi

Anlage 3.2 (zu § 12 Abs. 1)

Stundentafel der Hauptschule

	5. Jgst.	6. Jgst.	7. Jgst.	8. Jgst.	9. Jgst.
1. Pflichtfächer					
1.1 Religionslehre	2	2	2	2	2
1.2 Deutsch	6	6	6	5	5
1.3 Englisch	4	4	3	–	–
1.4 Mathematik	5	5	5	5	5
1.5 Physik/Chemie	–	2	2	2	2
1.6 Biologie	2	1	1	1	1
1.7 Geschichte	1	1	2	2	2
1.8 Erdkunde	2	1	1	1	1
1.9 Erziehungskunde	–	–	–	1	1
1.10 Sozialkunde	–	–	–	1	1
1.11 Arbeitslehre	–	–	1	2	2
1.12 Hauswirtschaft	–	–	2	–	–
1.13 Sport	2+2 ¹⁾	2+2 ¹⁾	2+2 ¹⁾	2+2 ¹⁾	2+2 ¹⁾
1.14 Musik	2	2	1	1	1
1.15 Kunsterziehung	2	2	–	–	–
Pflichtstunden im Bereich der Pflichtfächer	28+2 ¹⁾	28+2 ¹⁾	28+2 ¹⁾	25+2 ¹⁾	25+2 ¹⁾
2. Wahlpflichtfächer					
2.1 Englisch	–	–	–	3	3
2.2 Kunsterziehung	–	–	2	2	2
2.3 Werken	2	2	2	–	–
2.4 Werken/Techn. Zeichnen	–	–	–	3	3
2.5 Textilarbeit	2	2	2	2	2
2.6 Hauswirtschaft	–	–	–	3	3
2.7 Maschinenschreiben	–	–	–	2	2
Pflichtstunden im Bereich der Wahlpflichtfächer	2	2	2	4/5/6	4/5/6
3. Wahlfächer					
Alle Fächer des Wahlpflichtbereichs	–	–	2	2/3	2/3
Kurzschrift	–	–	–	2	2
Höchststundenzahl des Wahlfaches	–	–	2	2/3	2/3

1) siehe Bestimmungen Nr. 1.3

4. Arbeitsgemeinschaften

Folgende, auch klassen- oder jahrgangsstufenübergreifende 1- bis 2stündige Arbeitsgemeinschaften können angeboten werden, sofern an der Schule die personellen, räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind: Chorgesang, Instrumentalspiel, Schulspiel, Praktisches Gestalten. Über die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften mit anderen Schwerpunkten, z. B. Deutschfördergruppen, Mathematikfördergruppen entscheidet das Staatliche Schulamt.

5. Muttersprachlicher Unterricht

Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache (Griechisch/Italienisch/Portugiesisch/Serbokroatisch/Spanisch/Türkisch) wird muttersprachlicher Ergänzungsunterricht angeboten. An Stelle des Faches Englisch kann ihnen das Fach Griechisch/Italienisch/Portugiesisch/Serbokroatisch/Spanisch/Türkisch angeboten werden.

Bestimmungen zur Stundentafel:

1. Zahl der Unterrichtsstunden

1.1 Die Zahl der Pflichtstunden (Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer) beträgt für die Schüler der Jahrgangsstufen 5 mit 7 30, für die Schüler der Jahrgangsstufen 8 und 9 mindestens 29, höchstens 31.

1.2 Die Höchstzahl der Unterrichtsstunden (Pflichtfächer, Wahlpflichtfächer, Wahlfächer) beträgt für die Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 6 30, der Jahrgangsstufe 7 32, der Jahrgangsstufen 8 und 9 34.

Die Höchstzahl der Unterrichtsstunden kann überschritten werden, wenn der Schüler eine Arbeitsgemeinschaft, den Förderkurs für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, den Sonderunterricht für sprachbehinderte Schüler, den Förderunterricht für deutsche Sprache, den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht oder den Sportförderunterricht besucht.

1.3 Zu den in Nr. 1.2 genannten Unterrichtsstunden kommen noch zwei Stunden differenzierter Sportunterricht als Pflichtstunden hinzu, bei deren Durchführung die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zu berücksichtigen sind.

2. Wahlpflichtfächer

2.1 In den Jahrgangsstufen 5 mit 7 muß ein Wahlpflichtfach, in den Jahrgangsstufen 8 und 9 müssen zwei Wahlpflichtfächer gewählt werden.

2.2 Die Wahl der Wahlpflichtfächer erfolgt durch schriftliche Entscheidung der Erziehungsberechtigten.

2.3 Das Wahlpflichtfach Englisch muß an jeder Schule angeboten werden. Es kann nur solchen Schülern angeboten werden, die besondere Leistungsschwierigkeiten insbesondere im Fach Englisch aufweisen oder bei denen zu erwarten ist, daß sie den qualifizierenden Hauptschulabschluß sonst nicht erreichen. Die Erziehungsberechtigten müssen ausreichend informiert und beraten werden.

3. Bildung von Lerngruppen

In den Pflichtfächern Englisch (Jahrgangsstufen 5 mit 7), Mathematik (Jahrgangsstufen 7 mit 9), Physik/Chemie (Jahrgangsstufen 7 mit 9) können nach näherer Bestimmung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Lerngruppen gebildet werden.

4. Unterrichtserteilung

- 4.1 Der Klassenleiter unterrichtet nach Möglichkeit überwiegend in seiner Klasse.
Dabei hält er grundsätzlich an jedem Unterrichtstag Unterricht in seiner Klasse.
- 4.2 Einstündige Fächer des Sachunterrichts sind grundsätzlich epochal zu erteilen.

Anlage 3.3

Stundentafel für die zweisprachige Klasse

Unterrichtsfach	Jahrgang	Zug I					Zug II				
		5	6	7	8	9	5	6	7	8	9
1. Pflichtfächer											
1.1 Religionslehre		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.2 Griechisch/Italienisch		5	5	5	4	4	5	5	5	4	4
Portugiesisch/Serbokroatisch											
Spanisch/Türkisch											
1.3 Deutsch als Zweitsprache		8*	7*	7*	7*	7*	7*	7*	7*	7*	7*
1.4 Mathematik		6*	5*	5*	5*	5*	5	5	6*	5*	5*
1.5 Physik/Chemie		–	2*	2*	2*	2*	2	2	2*	2*	2*
1.6 Biologie		1*	1*	1*	1*	1*	1	1	1	1	1
1.7 Heimat- und Sachkunde		–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
1.8 Geschichte/Sozialkunde		1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
1.9 Erdkunde		1	1	2	2	2	2	2	1	1	1
1.10 Arbeitslehre		–	–	2*	2*	2*	–	–	1*	2*	2*
1.11 Sport		2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾	2*+2 ¹⁾
1.12 Textilarbeit/Werken/ Hauswirtschaft		2*	2*	–	–	–	2*	2*	–	–	–
1.13 Musik		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1.14 Kunsterziehung		2*	2*	–	–	–	2*	2	–	–	–
Pflichtstunden im Bereich der Pflichtfächer		32+2 ¹⁾	32+2 ¹⁾	30+2 ¹⁾	29+2 ¹⁾	29+2 ¹⁾	32+2 ¹⁾	32+2 ¹⁾	30+2 ¹⁾	29+2 ¹⁾	29+2 ¹⁾
Pflichtstunden im Bereich der											
2. Wahlpflichtfächer											
Technisches Werken (2)	}										
Werken/Technisches Zeichnen (3)											
Textilarbeit (2)											
Hauswirtschaft (3)											
Kunsterziehung											
Maschinenschreiben (2)											
Gesamtanteil des deutschsprachigen Unterrichts		21	21	22	24–26	24–26	13	13	20	22–24	22–24
muttersprachlichen Unterrichts		11	11	10	9	9	19	19	12	11	11

Die mit Sternchen (*) bezeichneten Unterrichtsstunden werden in deutscher Sprache erteilt.

¹⁾ siehe Bestimmung Nr. 5

Anlage 3.3

Bestimmungen zur Stundentafel für die zweisprachigen Klassen:

1.
 - 1.1 Zug I ist für Schüler bestimmt, die bereits mit Deutschkenntnissen in die Jahrgangsstufe 1 einer zweisprachigen Klasse eintreten.
 - 1.2 Zug II ist für Schüler bestimmt, die erst einer verstärkten Förderung in Deutsch als Zweitsprache bedürfen und in den übrigen Unterrichtsfächern zunächst vorwiegend über ihre Muttersprache gefördert werden.
2. Ist die für die Bildung jeweils eigener Klassen der Züge I und II erforderliche Anzahl an ausländischen Schülern nicht gegeben, so werden Klassen für die in Nummer 1.1 und Nummer 1.2 genannten Schüler gebildet. In diesen Klassen sollen die Schüler nach Maßgabe der jährlichen Anweisungen über die Klassen- und Gruppenbildung soweit wie möglich in den Fächern, in denen in den Zügen I und II unterschiedliche Unterrichtssprachen vorgesehen sind, in Gruppen I und II unterrichtet werden.
3. Für Schüler, die in den Jahrgangsstufen 7 mit 9 noch Sprachdefizite aufweisen, kann unter Berücksichtigung der personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zusätzlich Förderunterricht bis zu drei Wochenstunden im Fach Deutsch als Zweitsprache erteilt werden. Der übrige Unterricht wird für diese Schüler entsprechend gekürzt. In besonderen Fällen kann das Staatliche Schulamt für die Schüler weitere Verschiebungen innerhalb der Stundentafel, insbesondere hinsichtlich der Unterrichtssprache, genehmigen.
4. Der Unterricht in der Muttersprache wird aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler in ihrer Muttersprache in der Jahrgangsstufe 1 in zwei Stunden, in der Jahrgangsstufe 2 in einer Stunde in Gruppen differenziert erteilt.
5. Zu den in der Stundentafel genannten Unterrichtsstunden kommen für die Jahrgangsstufen 3 und 4 je zwei Stunden Basissportunterricht, für die Jahrgangsstufen 5 mit 9 je zwei Stunden differenzierter Sportunterricht hinzu, bei deren Durchführung die personellen, räumlichen und organisatorischen Verhältnisse zu berücksichtigen sind.
6. Der Unterricht in den Fächern Sport ab der Jahrgangsstufe 5, in allen Wahlpflichtfächern sowie im differenzierten Sportunterricht soll mit deutschen Schülern gemeinsam durchgeführt werden.
7. Im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts und des Deutschunterrichts ist der Verkehrserziehung besondere Aufmerksamkeit zu widmen.
8. Im Pflichtfach Deutsch als Zweitsprache (Jahrgangsstufen 1–9) und in den Pflichtfächern Mathematik und Physik/Chemie (Zug I Jahrgangsstufen 5 und 6) sollen, in den Pflichtfächern Mathematik (Jahrgangsstufen 7 mit 9) und Physik/Chemie (Jahrgangsstufen 7 mit 9) können Lerngruppen gebildet werden.

DEUTSCH

Grundpositionen und wesentliche Aussagen des Lehrplans

Mündlicher Sprachgebrauch

Schriftlicher Sprachgebrauch

Rechtschreiben

Lesen (Literarische Erziehung/Schulspiel)

Sprachbetrachtung

Das Fach Deutsch führt die in der Grundschule begonnene muttersprachliche Bildung in allen Teilbereichen weiter. Allgemeine Aussagen und Forderungen, wie sie im Deutschlehrplan der Grundschule stehen, haben auch für die Hauptschule Gültigkeit:

- 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.
- Der Lehrstoff im Fach Deutsch ist besonders gründlich zu erarbeiten und ausgiebig zu üben, damit sowohl der Deutschunterricht in den jeweils folgenden Jahrgangsstufen als auch die anderen Unterrichtsfächer und weiterführende Bildungsgänge auf soliden und gesicherten Lernergebnissen aufbauen können.
- Die Streuungsbreite der Leistungen im Fach Deutsch ist besonders groß; deshalb ist es unerlässlich, die Sprache des einzelnen Schülers sorgfältig zu beobachten und individuell zu fördern. Schülern aus zweisprachigen Klassen ist der Anschluß an den Leistungsstand der deutschen Regelklassen während einer Übergangszeit durch differenzierende Unterrichtsangebote zu erleichtern.

Hauptschulgemäßer Deutschunterricht setzt am jeweiligen Sprachstand des Schülers an und berücksichtigt dessen Fähigkeiten und Neigungen. Erfolge hängen vielfach davon ab, inwieweit es dem Lehrer gelingt, Interesse und Freude an der Sprache zu erhalten oder neu zu wecken und zu festigen. Allgemeine Norm ist die Hochsprache; der Unterricht muß folglich bemüht sein, den Schüler zum einwandfrei gesprochenen und geschriebenen Deutsch hinzuführen. Dies bedeutet weder gängelnde Fachsystematik noch Formalismus; geboten ist vielmehr ein lebensnaher, inhaltsreicher, vielseitiger Sprachunterricht, in dem die Betrachtung und Einübung sprachlicher Normen ihren festen Platz haben. Der enge

Zusammenhang von Sprechen, Denken und Wollen und von Sprache, Gefühl und Phantasie verlangt, daß sich der Schüler in seiner personalen Ganzheit angesprochen fühlt und sich in den Unterricht einbringen kann.

Sprachförderung ist auf sprachliche Vorbilder angewiesen. Eigene Versuche des Schülers, sich mündlich und schriftlich auszudrücken, können besser gelingen, wenn sprachlich vorbildliche Texte gehört, gelesen und inhalts- und sprachbezogen durchdacht werden. Der Lehrer muß stets um eine vorbildliche Unterrichtssprache bemüht sein. Er greift auch sprachliche Einflüsse auf, die dem Schüler in und außerhalb der Schule, z. B. in der Gruppe der Jugendlichen und in Medien, begegnen. Positives soll bekräftigt, Negatives durch bessere Beispiele entgegengewirkt werden.

Die Aufgaben des Deutschunterrichts müssen vom Fach und vom Erziehungsauftrag her gesehen werden: Der Unterricht fördert mitmenschliche Zuwendung, gegenseitiges Verstehen und Anerkennen. Er führt zum verantwortlichen Gebrauch der Sprache. Er festigt Arbeitshaltungen wie Sorgfalt und Genauigkeit, sowohl beim Beachten sprachlicher Normen als auch beim schriftlichen Darstellen. Er weckt die Freude an Werken der Literatur, befähigt zu selbst- und textkritischem Lesen und führt zum guten Buch hin.

Im Hinblick auf den Beruf leistet der Deutschunterricht dem Schüler gerade dann gute Dienste, wenn die gesetzten Lernziele beharrlich verfolgt werden; denn auch im Berufsleben wird verlangt, daß sich der Jugendliche mündlich und schriftlich angemessen und richtig ausdrücken, daß er flüssig lesen und in lesbarer Handschrift schreiben kann.

Der Lehrplan ist in die Teilbereiche „Mündlicher Sprachgebrauch“, „Schriftlicher Sprachgebrauch“, „Rechtschreiben“, „Lesen“ und „Sprachbetrachtung“ gegliedert. Diese Gliederung läßt den Lehrer die Vielfalt der Aufgaben und die fachlichen Schwerpunkte des muttersprachlichen Unterrichts klar erkennen und hilft ihm, jeden einzelnen Teilbereich gebührend zu berücksichtigen. Sie ist jedoch nicht für den Unterricht gedacht; vielmehr sind die Lernziele der verschiedenen Bereiche sinnvoll miteinander zu verbinden, ohne Schwerpunktbildungen außer acht zu lassen. Gleiches gilt für die Beziehungen des Deutschunterrichts zu anderen Unterrichtsfächern.

1. Mündlicher Sprachgebrauch

Ziele und Aufgaben

Der mündliche Sprachgebrauch stellt die Grundlage für die gesamte muttersprachliche Bildung dar. Er zielt darauf ab, die Mitteilungsbereitschaft zu erhalten, das Vertrauen in die eigene Sprache zu stärken, die Ausdrucksfähigkeit zu fördern und zum deutlichen und flüssigen Sprechen hinzuführen. Der Schüler lernt, sich in Sprechsituationen des täglichen Lebens angemessen auszudrücken sowie in Gesprächen und Diskussionen seine Gedanken in sach- und partnergerechter Sprache darzustellen. Dabei wird ihm bewußt, daß Sprechen über die Vermittlung von Informationen hinaus persönliche Zuwendung und gegenseitiges Verstehen ermöglicht. Mündliche Sprachförderung hat neben ihrem Eigenwert grundlegende Bedeutung für den schriftlichen Ausdruck; es ist aber zu berücksichtigen, daß sich mündlicher Sprachgebrauch in Funktion und Struktur vom schriftlichen auch unterscheidet.

Unterricht

Der Unterricht geht von natürlichen und altersgemäßen Sprechsituationen aus, die auch sprachlich weniger gewandte Schüler zu Äußerungen herausfordern. Der Lehrer führt behutsam zur Verwendung der Hochsprache hin; umgangssprachliche Ausdrucksformen treten zunehmend in den Hintergrund. Doch hat auch die Pflege der Mundart ihre Berechtigung. Die Lernziele können sowohl in Verbindung mit Inhalten aus anderen Lernbereichen als auch in gesonderten Einheiten verwirklicht werden. Möglichst häufiges und überlegtes Sprechen jedes Schülers bildet die Voraussetzung für eine zunehmend differenzierte Verwendung der Sprache; deshalb ist auf die Förderung des mündlichen Ausdrucks in allen Unterrichtsfächern besonderer Wert zu legen.

Sämtliche Lernziele und Lerninhalte gelten für alle Jahrgangsstufen; die zusammenfassende Darstellung des Lehrplans erfordert eine differenzierte Anwendung und Schwerpunktsetzung für die einzelnen Jahrgangsstufen.

Mündlicher Sprachgebrauch – Jahrgangsstufen 5–9

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>1.1 Alltägliche Sprechsituationen angemessen bewältigen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Höflichkeitsformen anwenden — Informationen erfragen — Auskünfte erteilen — Meinungen äußern — Verständnis zeigen — Interessen vertreten 	<p>Aufgreifen von Sprechsituationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler, z. B. jemanden nach dem Weg fragen, sich für etwas einsetzen, sich vorstellen</p> <p>Spielen von möglichen Verhaltensweisen mit Rollenwechsel</p> <p>Konfrontieren mit vorgegebenen Situationen, z. B. anhand einer Tonbandaufnahme</p> <p>Besprechen von unterschiedlichen Verhaltensweisen und Äußerungen</p> <p>Klären wichtiger Fragen: Mit wem spreche ich? Was will ich erreichen? Was sage ich? Wie drücke ich mich aus?</p> <p>Einüben von Sprech- und Verhaltensweisen unter Beachtung von Lautstärke, Betonung, Mimik, Gestik, Wortwahl</p> <p>Herausstellen von angemessenem und unangemessenem Verhalten</p> <p>Anwenden richtiger sprachlicher Verhaltensweisen in neuen Redesituationen</p>
1.2 Erzählen und nacherzählen	<p>Finden von Erzählsituationen</p> <p>Herausstellen von Kriterien guten Erzählens, z. B. Spannungsaufbau und -steigerung, Anschaulichkeit, Verwendung angemessener sprachlicher Mittel</p> <p>Anwenden von Gestaltungsmitteln in Erzählsituationen</p> <p>Anhören und Besprechen von Beispielen guten Erzählens</p> <p>Einüben des freien Erzählens unter Verwendung einfacher rhetorischer Mittel wie Tempowechsel und Pausen</p> <p>Nacherzählen und sprachliches Ausgestalten von Textvorgaben</p> <p>Wechseln der Erzählperspektive</p>
1.3 Berichten und beschreiben	<p>Erarbeiten von Kriterien für sachgerechtes Berichten und Beschreiben, z. B. Genauigkeit, eindeutige sprachliche Darstellung, richtige Abfolge, Adressatenbezug</p> <p>Bewerten eigener und fremder Berichte und Beschreibungen</p> <p>Gegenüberstellen von Erzählung und Bericht</p> <p>Verwenden passender Fachausdrücke</p> <p>Zusammenfassen und Vortragen von Informationen, z. B. in einem Kurzreferat (in Verbindung mit anderen Fächern)</p>

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.4 Sich an Gesprächen und Diskussionen beteiligen	
— Gespräch	<p>Ausgehen von natürlichen Sprechanlässen</p> <p>Vergleichen von Gesprächen mit und ohne Gesprächsordnung, z. B. anhand von Tonbandaufnahmen</p> <p>Herausstellen, Formulieren und Einüben wichtiger Gesprächsregeln und -techniken, z. B. zuhören können, sich zu Wort melden, ausreden lassen, auf den Partner eingehen, beim Thema bleiben, den Partner ernst nehmen</p> <p>Anwenden von Gesprächsregeln und -techniken in neuen Redesituationen</p>
— Diskussion	<p>Unterscheiden zwischen unterhaltendem und sachorientiertem Gespräch</p> <p>Aufgreifen aktueller Themen</p> <p>Vergleichen von richtigem und falschem Diskussionsverhalten</p> <p>Herausarbeiten und Einüben von Grundregeln und -techniken für die Teilnahme an einer Diskussion, z. B. den Gesprächsleiter bestimmen, eine Rednerliste führen, die Gesprächsregeln einhalten, sich auf den Vorredner beziehen, den eigenen Standpunkt darstellen, vorläufige Gesprächsergebnisse feststellen</p> <p>Erkennen von Störfaktoren, z. B. ungünstige Sitzordnung, zu große Teilnehmerzahl</p> <p>Einsetzen der Diskussion als Unterrichtsform in Verbindung mit anderen Lernbereichen, z. B. mit dem schriftlichen Sprachgebrauch</p>
1.5 Rollen sprechen und darstellen	
— Stegreifspiele	Finden geeigneter Spielsituationen
— Spiele nach Textvorlagen	<p>Lesen mit verteilten Rollen</p> <p>Dramatisieren von epischen Texten</p> <p>Nachgestalten dramatischer Texte bzw. Textteile</p> <p>Besprechen der verwendeten darstellerischen Mittel wie Sprechtempo, Sprechmelodie, Sprechrhythmus, Artikulation, Gestik, Mimik</p> <p>Vergleichen von pantomimischen und sprachlichen Gestaltungsversuchen</p> <p>Anwenden von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln in neuen Spielsituationen</p> <p>Bewerten szenischer Darstellungsversuche</p> <p>Vorbereiten und Durchführen eines Schulspiels</p>

2. Schriftlicher Sprachgebrauch

Ziele und Aufgaben

Im schriftlichen Sprachgebrauch, der im wesentlichen nur in der Schule erlernt werden kann, und dem deshalb erhebliches Gewicht zukommt, erwirbt der Schüler die Fähigkeit, zu unterschiedlichen Schreibanslässen angemessene Texte zu erstellen. Er lernt, seine Gedanken und Gefühle schriftlich darzustellen, dafür geeignete sprachliche Mittel zu wählen, sich differenziert auszudrücken und Erwartungen des Lesers einzubeziehen. In allen Jahrgangsstufen wird er vor die Aufgabe gestellt, schriftlich zu erzählen, zu informieren, Sachverhalte in den wesentlichen Punkten festzuhalten sowie Meinungen, Wünsche und Ansprüche begründet vorzubringen. Dadurch soll er zunehmend befähigt werden, über wichtige Formen schriftlicher Darstellung sicher und situationsgerecht zu verfügen. Die Pflege des schriftlichen Ausdrucks trägt auch zur Bereicherung und Differenzierung des mündlichen bei. Die Förderung des schriftlichen Sprachge-

brauchs ist nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts; jedes Fach muß seinen spezifischen Beitrag dazu leisten.

Unterricht

Lernbereitschaft und Unterrichtserfolg hängen von überzeugenden Schreibanslässen und angemessenen Anforderungen ab. Häufig sind für das Gelingen der Textgestaltung inhaltliche Vorklärungen, Überlegungen zur sprachlichen Formulierung und gezielte Hilfen zur Überarbeitung der eigenen Entwürfe notwendig, insbesondere für schwächere Schüler.

Betrachtung und Vergleich von Beispielen, taktvoll durchgeführt, können hilfreich sein. Die von den Schülern gefertigten Texte verlangen eine Würdigung. Der Schüler erfährt eine Rückmeldung, wenn möglich vom Adressaten, von den Mitschülern, vom Lehrer. Er erfährt, ob seine Arbeit dem Schreibenlaß entspricht, inwieweit sie sprachlich gelungen ist und was sie bewirkt. Bei jeder Arbeit wird auf die Beachtung der rechtschriftlichen Normen, auf eine ordentliche Schrift und eine ansprechende äußere Form Wert gelegt.

Schriftlicher Sprachgebrauch – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>2.1 Erlebtes oder erfundenes Geschehen darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erzählen zu Bildern, Reizwörtern — Erzählen eigener Erlebnisse — Nacherzählen 	<p>Vorgeben von Erzählsituationen</p> <p>Szenisches Darstellen von Handlungen</p> <p>Erarbeiten wichtiger Gestaltungselemente, z. B. Erzählschritte, Höhepunkt, Anschaulichkeit</p> <p>Vergleichen von Entwürfen hinsichtlich Wortwahl und Satz-anfang</p> <p>Verwenden der wörtlichen Rede</p> <p>Verkürzen bzw. Ausgestalten vorgegebener Erzählungen</p> <p>Lesen und Besprechen literarischer Vorlagen</p>
<p>2.2 Alltagssituationen schriftlich bewältigen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Sich bedanken, Einladen und Beantworten von Einladungen — Gratulieren 	<p>Finden von geeigneten Anlässen</p> <p>Bewußtmachen unterschiedlicher Absichten des Schreibers</p> <p>Berücksichtigen der Person des Adressaten, z. B. bekannt – unbekannt</p> <p>Kennenlernen und Gestalten verschiedener Mitteilungsfornen, z. B. Brief, Karte, Plakat</p> <p>Sprechen über die Bedeutung der äußeren Gestaltung</p>
<p>2.3 Sachlich und folgerichtig informieren</p> <ul style="list-style-type: none"> — Beschreiben 	<p>Beschreiben von Tieren, z. B. in Form von Tierrätseln; genaues Beobachten</p> <p>Verfassen von Suchanzeigen</p> <p>Zusammenstellen von Wortfeldern als Hilfe für genaues Beschreiben</p> <p>Sammeln und Besprechen vorgegebener Texte aus Sachbüchern, Lexika, Zeitungen usw.</p> <p>Vergleichen von Beschreibungen eines Tieres zu verschiedenen Zwecken, z. B. Tierbuch, Suchanzeige</p> <p>Aufgreifen von Ereignissen bzw. Tätigkeiten, z. B. aus dem Schulalltag</p> <p>Mündliches Wiedergeben eines Geschehens</p> <p>Zeitliches Ordnen eines Handlungsablaufs</p> <p>Erarbeiten von Entwürfen in Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit</p> <p>Beachten der entsprechenden Zeitstufe</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Berichten 	

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Besprechen von vorgegebenen Berichten, z. B. aus Zeitungen; ggf. Vergleichen mit eigenen Entwürfen</p> <p>Gegenüberstellen wesentlicher Kennzeichen von Erlebniszählung und Bericht</p>
<p>2.4 Sachverhalte mit Hilfe von Stichpunkten verkürzt wiedergeben</p>	<p>Ordnen vorgegebener Notizen, z. B. nach zeitlicher Abfolge, Zusammengehörigkeit, Sachgebieten</p> <p>Aufschreiben von Stichpunkten, z. B. zu Filmen und Unterrichtsabschnitten</p> <p>Überprüfen der Aussagekraft einzelner Punkte</p> <p>Aufzeigen von Lücken in einer Stichwortsammlung; Ergänzen fehlender Angaben</p> <p>Anlegen eines Stichwortzettels für ein Gespräch</p> <p>Verwenden von Stichpunkten zu kurzen Niederschriften</p>
<p>2.5 Eigene Anliegen und Meinungen in Form von Bitten, Wünschen, Vorschlägen, Anträgen äußern und begründen</p>	<p>Zusammenstellen von Situationen, die eine schriftliche Meinungsäußerung verlangen</p> <p>Aufgreifen von Vorfällen und Geschehnissen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler, z. B. Busfahrplan, Hausaufgaben</p> <p>Klären des Sachverhalts im Klassengespräch</p> <p>Darstellen verschiedener Standpunkte in einer geeigneten Äußerungsform, z. B. im Brief</p> <p>Aufführen von Begründungen und Beispielen für eigene Anliegen</p> <p>Vorschlagen denkbarer Lösungsmöglichkeiten</p>

Schriftlicher Sprachgebrauch – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.1 Erlebtes und erfundenes Geschehen darstellen – Erzählen eigener Erlebnisse – Erfinden von Geschichten	Finden von Erzählsituationen Verwenden wesentlicher Gestaltungselemente, z. B. Spannungsaufbau Untersuchen und Vergleichen bestimmter Erzählteile (z. B. Einleitung) auf ihre Wirkung Gegenüberstellen und Bewerten von Entwürfen Lesen und Besprechen literarischer Vorlagen
2.2 Alltagssituationen schriftlich bewältigen – Sich entschuldigen – Auskünfte einholen	Sammeln von passenden Schreibenanlässen Zusammenstellen notwendiger Angaben vor dem Schreiben Eingehen auf Schreibenlaß und Partner Vergleichen und Bewerten von Gestaltungsversuchen, z. B. hinsichtlich äußerer Form, sprachlicher Mittel, Absicht
2.3 Sachlich und folgerichtig informieren – Beschreiben	Beschreiben von Wegen oder Spielen Beschaffen entsprechenden Unterrichtsmaterials, z. B. Wanderführer, Wanderkarten; Spiele mit Anleitung Überprüfen vorgegebener Beschreibungen; Feststellen auftretender Schwierigkeiten bei der Umsetzung Verbessern ungenauer und irreführender Stellen Überprüfen der eigenen Entwürfe auf ihre Vollständigkeit und Genauigkeit Sprachliches Umgestalten vorliegender Schülerarbeiten im Hinblick auf Satzanfänge, Satzverknüpfungen, Wortwahl Auswählen von geeigneten Schreibenanlässen Ordnen des zeitlichen Ablaufs eines Geschehens Ausrichten der sprachlichen Darstellung am Adressaten Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Angaben Ersetzen erzählender durch informierende Sprachelemente Durchführen von Teilgestaltungsübungen, z. B. Textanfänge Gegenüberstellen und Bewerten verschiedener Berichte, z. B. im Hinblick auf ihre Informationsdichte
– Berichten	
2.4 Sachverhalte verkürzt wiedergeben – Stichpunkte	Notieren von Stichpunkten zu einem einfachen Text Vergleichen und Beurteilen verschiedener Stichwortsammlungen zum gleichen Sachverhalt Gezieltes Verringern einer Stichwortsammlung durch Streichen oder Zusammenfassen Anlegen eines Stichwortzettels für einen Bericht, z. B. über ein Jugendbuch Verwenden von Stichpunkten zu kurzen Niederschriften Sammeln von Inhaltsangaben, z. B. zu Fernsehsendungen, Büchern Nachweisen der Notwendigkeit von Inhaltsangaben in verschiedenen Bereichen Gliedern eines einfach aufgebauten Textes in Teilabschnitte Formulieren von Teilüberschriften Hervorheben wesentlicher Inhalte, z. B. durch Unterstreichen Überprüfen der eigenen Entwürfe im Hinblick auf fehlende Grundaussagen bzw. zu ausführliche Stellen
– Zusammenfassen von Inhalten	

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.5 Eigene Anliegen und Meinungen in Form von Bitten, Wünschen, Vorschlägen, Anträgen äußern und begründen	Stellung nehmen zu Fragen und Entscheidungen, die im Interessenbereich der Schüler liegen Finden geeigneter Äußerungsformen, z. B. Brief Zusammenstellen wesentlicher formaler Kriterien der gewählten Äußerungsform Anpassen der sprachlichen Mittel an Schreibanlaß und Adressat Vergleichen der Wirkung verschiedener Wörter, insbesondere von Zeitwörtern, auf das Erreichen einer bestimmten Absicht Darstellen persönlicher Empfindungen Gegenüberstellen und Bewerten verschiedener Gestaltungsversuche

Schriftlicher Sprachgebrauch – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>2.1 Textvorgaben aus- und nachgestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ausgestalten vorgegebener Erzählkerne — Schreiben einfacher Dialoge 	<p>Weitererzählen einer angefangenen Geschichte Ergänzen fehlender Erzählteile, z. B. des Höhepunktes Angleichen der eigenen sprachlichen Darstellung an die der Textvorgabe Übertragen von Erzähltexten in die Form eines Dialoges Ergänzen von fehlenden Dialogteilen Schreiben von Dialogen zu Sprichwörtern und Redensarten Entwerfen von Dialogen zu Rollenspielen, z. B. für eine Hörspielszene</p>
<p>2.2 Alltagssituationen schriftlich bewältigen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Anteilnehmen — Inserieren 	<p>Aufgreifen von Anlässen aus dem Alltag Sammeln und Besprechen von Inseraten aus Zeitungen und Zeitschriften Erarbeiten angemessener bzw. wirksamer Formulierungen Gegenüberstellen verschiedener Schülerarbeiten</p>
<p>2.3 Sachlich und folgerichtig informieren</p> <ul style="list-style-type: none"> — Beschreiben — Berichten 	<p>Beschreiben von Gegenständen Finden von Situationen und möglichen Adressaten Genaueres Benennen wesentlicher Details eines Gegenstandes Formulieren einer Schadensmeldung Verwenden von treffenden Eigenschaftswörtern Überprüfen der Entwürfe auf Vollständigkeit, Reihenfolge und eindeutige Darstellung Herausstellen von Merkmalen gelungener Arbeiten (Sprache, Fachausdrücke, Gliederung, Satzbau) Erkennen von Gegenständen nach Beschreibungen Ausgehen von konkreten Situationen, z. B. Beitrag für die Schülerzeitung Zusammenstellen notwendiger Fachausdrücke Gegenüberstellen unterschiedlicher Zeugenaussagen Erstellen eines Entwurfs unter Verwendung vorgegebenen Bildmaterials Gliedern längerer Texte in Abschnitte Sichern der wesentlichen Merkmale des Berichtens Vergleichen und Bewerten unterschiedlicher Entwürfe</p>
<p>2.4 Sachverhalte verkürzt wiedergeben</p> <ul style="list-style-type: none"> — Zusammenfassen von Inhalten — Niederschrift in Form eines Merktextes 	<p>Unterscheiden von wichtigen und weniger wichtigen Informationen Finden von Schlüsselwörtern für das Textverständnis Zusammenfassen längerer Textteile in einem Satz Herausstellen typischer Merkmale einer Inhaltsangabe wie Informationsdichte und Verzicht auf Unwesentliches Vergleichen verschiedener Schülerarbeiten Zusammenstellen von Situationen, in denen Niederschriften erforderlich sind Notieren von Stichpunkten, z. B. während eines Unterrichtsabschnitts im Sachunterricht Vergleichen verschiedener Stichpunktsammlungen; Ergänzen der eigenen Notizen Ausbauen der vorhandenen Stichpunktsammlung zu einer Niederschrift Berichtigen fehlerhafter Vorlagen</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.5 Sich mit Problemen auseinandersetzen — Stellung nehmen zu einfachen Themen aus dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler	Einholen von Auskünften Ordnen der vorhandenen Informationen Mündliches Erörtern des Sachverhalts Herausfinden und Notieren der eigenen Argumente Begründen der gewonnenen Meinung anhand konkreter Beispiele Sich in die Situation anderer hineinversetzen und deren Meinung darstellen Überprüfen vorliegender Entwürfe auf sachliche und persönliche Begründungen

Schriftlicher Sprachgebrauch – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.1 Textvorgaben aus- und umgestalten	
— Ausbau von Textteilen	<p>Erweitern von ausgewählten Stellen in Textvorlagen, z. B. durch das Einfügen von Nebenhandlungen</p> <p>Angleichen der eigenen sprachlichen Darstellung an die der Textvorgabe, z. B. im Hinblick auf die Erzählweise und die Wahl der sprachlichen Mittel</p>
— Verändern vorgegebener Texte	<p>Gegenüberstellen und Bewerten von Gestaltungsversuchen</p> <p>Ändern der Absicht eines Textes</p> <p>Darstellen eines Handlungsverlaufs aus verschiedener Sicht</p> <p>Wechseln der Darstellungs- bzw. Gattungsform, z. B. Ballade → Erzählung, Interview → Bericht</p>
2.2 Alltagssituationen schriftlich bewältigen	
— Sich bewerben	Die Erwartungshaltung des Empfängers bewußtmachen
— Schreiben eines Lebenslaufes	<p>Sammeln und Ordnen wesentlicher Angaben</p> <p>Lesen und Besprechen von Musterbeispielen</p> <p>Erarbeiten inhaltlicher und formaler Kriterien</p> <p>Gegenüberstellen von Lebensläufen in tabellarischer und ausführlicher Form</p> <p>Anfertigen einer fehlerfreien Endfassung in ansprechender äußerer Form</p>
2.3 Sachlich und folgerichtig informieren	
— Beschreiben von Personen	<p>Besprechen von Suchanzeigen, z. B. Formblätter der Polizei</p> <p>Überprüfen der Entwürfe auf Vollständigkeit, Reihenfolge und eindeutige Darstellung</p>
oder	<p>Herausstellen von Merkmalen gelungener Arbeiten (Sprache, Fachausdrücke, Gliederung, Satzbau)</p> <p>Identifizieren von Personen nach Beschreibungen</p>
— Berichten über Betriebserkundung bzw. Betriebspraktikum (in Verbindung mit Arbeitslehre)	<p>Erstellen eines Fragenkatalogs</p> <p>Ordnen der Fragen nach verschiedenen Aspekten</p> <p>Notieren von Stichpunkten während der Erkundung bzw. des Praktikums</p> <p>Sachliches Darstellen der wesentlichen Zusammenhänge und Vorgänge</p>
2.4 Sachverhalte verkürzt wiedergeben	
— Niederschrift in Form eines Merktextes	<p>Die wesentlichen Ergebnisse eines Unterrichtsabschnittes protokollieren, z. B. im Sachunterricht</p> <p>Klären strittiger Fragen, z. B. unter Zuhilfenahme einer Tonbandaufzeichnung</p>
— Gliederung	<p>Überprüfen der vorliegenden Entwürfe im Hinblick auf mögliche Kürzungen oder notwendige Ergänzungen</p> <p>Ungeordnetes Sammeln von Informationen in Stichpunkten</p> <p>Ordnen von Stoffsammlungen</p> <p>Finden von Oberbegriffen</p> <p>Erarbeiten eines Gliederungsentwurfs, z. B. für ein Kurzreferat</p> <p>Bewerten und Gewichten einzelner Teilaspekte</p> <p>Überarbeiten lückenhafter und ungeordneter Gliederungen</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.5 Sich mit Problemen auseinandersetzen — Stellung nehmen zu Themen aus dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler	Zusammentragen und Ordnen von Informationen, z. B. für einen Leserbrief Erstellen einer Gliederung Sammeln von Beispielen zu Argumenten Gegenüberstellen von Aussage und Gegenaussage Finden und Begründen der eigenen Meinung Ausbauen eines Argumentationskerns Überprüfen der Entwürfe hinsichtlich ihres inhaltlichen und sprachlichen Zusammenhanges
2.6 Sich mit Textinhalten und sprachlichen Mitteln ausein- andersetzen (Textaufgabe)	Herausstellen von Grundaussage und Absicht von Texten Entnehmen von Einzelinformationen Herausfinden von Aufbau und Struktur des Textes Beantworten vorgegebener bzw. selbst gefundener Fragen an den Text Stellung nehmen zu ausgewählten Textabschnitten Erarbeiten besonderer Sprachmittel, z. B. Bilder, Vergleiche Erläutern von Fachbegriffen und Fremdwörtern

Schriftlicher Sprachgebrauch – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.1 Literarische Textvorlagen nachgestalten	Lesen und Besprechen von Texten, z. B. Fabel, Kurzgeschichte Herausstellen und Bewußtmachen wichtiger Gestaltungselemente Gestalten eigener Texte, auch unter neuen Themenstellungen Vergleichen mit literarischen Vorlagen
2.2 Alltagssituationen schriftlich bewältigen — Antrag stellen, Widerspruch einlegen — Bestellen, Reklamieren — Ausfüllen von Formblättern	Aufgreifen von natürlichen Schreibenlässen, z. B. bei Anfragen: um Erlaubnis bitten, um Verständnis werben, sich beschweren Herausstellen der Absicht und der Wahl der sprachlichen Mittel Besprechen von fehlerhaften Beispielen, z. B. unsachliche Behauptungen, Beleidigungen, unangebrachte Drohungen, übertriebene Höflichkeit Darstellen eines wirkungsvollen Aufbaus an Beispielen (Reihenfolge, notwendige Angaben) Klären von Unverstandenen; Aufzeigen von Möglichkeiten der Rückfrage Beachten der Hinweise auf den Vordrucken, z. B. deutliche Schrift Überprüfen der ausgefüllten Vordrucke auf Vollständigkeit der Angaben
2.3 Sachlich und folgerichtig informieren — Beschreiben von Abläufen oder — Berichten	Überprüfen von Anleitungen im Hinblick auf Informationsgehalt, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit Zusammenfügen von ungeordneten Teilen einer Bedienungsanleitung Ergänzen lückenhafter Angaben Erläutern von Fachausdrücken; Untersuchen auf ihre Notwendigkeit Selbständiges Verfassen einfacher Anleitungen Anwenden einer sachlichen Ausdrucksweise Vergleichen einzelner Entwürfe im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit Aufgreifen von aktuellen Anlässen, z. B. Betriebserkundung, Betriebspraktikum Zeitliches Ordnen von Ereignissen bzw. Tätigkeiten; Notieren von Stichpunkten Vergleichen von Entwürfen; Überprüfen auf Vollständigkeit und Eindeutigkeit Verbessern der sprachlichen Darstellung in ausgewählten Textabschnitten
2.4 Sich mit Problemen auseinandersetzen — Stellung nehmen zu Themen aus dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler	Ordnen, Aussondern und Gliedern von Informationen Belegen von Standpunkten Sammeln und Einbringen von passenden Zitaten, Zeitungsüberschriften usw. Verknüpfen von Argumenten; Aufbauen einer logischen Argumentationskette Abwägen unterschiedlicher Meinungen Bewußtes Einsetzen leserbezogener Sprachmittel, z. B. neugierig machen, überzeugen, auffordern, umstimmen Finden von Abschnitten nach inhaltlichen Gesichtspunkten

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.5 Sich mit Textinhalten und sprachlichen Mitteln auseinandersetzen (Textaufgabe)	Herausstellen von Grundaussage und Absicht von Texten Entnehmen von Einzelinformationen Herausfinden von Aufbau und Struktur des Textes Beantworten vorgegebener bzw. selbst gefundener Fragen an den Text Stellung nehmen zu ausgewählten Textabschnitten Erarbeiten besonderer Sprachmittel, z. B. Bilder, Vergleiche Erläutern von Fachbegriffen und Fremdwörtern

3. Rechtschreiben

Ziele und Aufgaben

Der Unterricht macht den Schüler mit den Grundlagen der deutschen Rechtschreibung vertraut. Der Schüler soll die Einsicht in die Bedeutung der Rechtschreibung gewinnen, die wesentlichen rechtschriftlichen Regelungen kennen und anwenden lernen, mit vielseitigen Lösungshilfen vertraut werden und die Bereitschaft entwickeln, seine schriftlichen Arbeiten möglichst fehlerfrei zu erledigen. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 steht der lehrgangsmäßige Aufbau im Vordergrund. Die wesentlichen Fälle der deutschen Rechtschreibung werden systematisch aufgegriffen, geklärt und geübt, die bisherigen Kenntnisse werden gesichert und erweitert. Ab Jahrgangsstufe 7 überwiegt die Arbeit an den Fehlerschwerpunkten des einzelnen Schülers bzw. der Klasse.

Auf die Entwicklung einer flüssigen und formklaren, individuell geprägten Handschrift ist Wert zu legen. Im gesamten Unterricht ist auf sorgfältige und richtige schrift-

liche Darstellung sowie auf vorbildliche Lehrerschrift zu achten.

Unterricht

Die Feststellung des Leistungsstandes und der individuellen Fehlerschwerpunkte ermöglicht gezielte Maßnahmen für die Klasse und den einzelnen Schüler. Die visuelle, akustisch-sprechmotorische, schreibmotorische und logische Durchdringung führt zur klaren Erfassung der Wortschriftbilder. Ständige Übung bewirkt ihre Sicherheit. Die Behandlung von Rechtschreibfällen, das Aufschreiben aus dem Gedächtnis, die Nachschrift geübter Texte sowie die Arbeit an individuellen Fehlern zielen nicht nur auf zunehmende Rechtschreibsicherheit, sondern auch auf Erschließung der Inhalte und somit auf Erweiterung des Wortschatzes. Regelmäßige, kurze, mit voller Konzentration durchgeführte Übungen erweisen sich als besonders wirksam und fördern zugleich solides Arbeiten. Fremddikate dienen der Überprüfung des Lernerfolgs. Die rechtschriftliche Sicherung des fachlichen Wortschatzes ist den einzelnen Fächern aufgegeben.

Rechtschreiben – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht									
3.1 Besonderheiten der Rechtschreibung beachten										
— Großschreibung namenwörtlich gebrauchter Zeit- und Eigenschaftswörter	Ordnen von namenwörtlich gebrauchten Zeit- und Eigenschaftswörtern, z. B.									
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>bestimmtes Geschlechtswort</th> <th>unbestimmtes Geschlechtswort</th> <th>ohne Geschlechtswort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>das Kommen</td> <td>ein Toben</td> <td>schnelles Gehen</td> </tr> <tr> <td>das Grau</td> <td>ein Mutiger</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	bestimmtes Geschlechtswort	unbestimmtes Geschlechtswort	ohne Geschlechtswort	das Kommen	ein Toben	schnelles Gehen	das Grau	ein Mutiger	
bestimmtes Geschlechtswort	unbestimmtes Geschlechtswort	ohne Geschlechtswort								
das Kommen	ein Toben	schnelles Gehen								
das Grau	ein Mutiger									
	Sinnvolles Zuordnen von Verhältniswörtern und Zeit- bzw. Eigenschaftswörtern, z. B. beim Gehen, ins Leere; Einbauen in Sätze									
— Mitlautverdoppelung	Ordnen von Wörtern mit Doppelmitlauten in Tabellen, z. B. -ll, -mm									
	Optisches und akustisches Hervorheben des kurz gesprochenen Selbstlauts vor dem Doppelmitlaut									
	Suchen von Reimwörtern									
— bezeichnete Dehnungen	Sammeln und Ordnen von häufig gebrauchten Wörtern mit bezeichneten Dehnungen (Doppelselbstlaut, -h, -ie)									
	Zusammenstellen von Wortfamilien, z. B. fahren									
— gleich- und ähnlich klingende Laute	Ordnen von Wörtern mit -s, -ß und -ss									
	Setzen von Wörtern in die Mehrzahl (z. B. Baum – Bäume) bzw. Einzahl									
— Silbentrennung	Ordnen von Wörtern nach ihrer Silbenzahl (ein-, zwei-, mehrsilbig)									
	Trennen von Wörtern nach Sprechsilben (z. B. heu-te) und Wortbestandteilen (z. B. hin-aus)									
	Entwickeln einfacher Merkhilfen (z. B. bei Mitlauthäufungen: Abtrennen des letzten Mitlauts)									
— Zeichensetzung	Überprüfen eines Textes auf richtige Satzschlußzeichen									
	Verwenden des Kommas bei Aufzählungen									
	Einsetzen von Satzzeichen bei wörtlicher Rede									
3.2 Häufig vorkommende Wörter richtig schreiben (insbesondere den Grundwortschatz der Grundschule)	Optisches, akustisches, schreib- und sprechmotorisches sowie logisches Erfassen der Wörter, die rechtschriftliche Schwierigkeiten bereiten									

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Strukturieren der Wörter: Hervorheben bzw. Einsetzen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, Zusammensetzen von ungeordneten Buchstaben, Finden von Wörtern zu Buchstabengruppen usw.</p> <p>Erweitern des Wortschatzes durch Bilden von Reimwörtern, Suchen von Wörtern mit gleichen Elementen, Ableitungen, Zusammenstellen von Wortfamilien usw.</p> <p>Einüben von Wörtern in verschiedenen Textzusammenhängen, z. B. in Nachschriften</p>
3.3 Wörter nachschlagen	<p>Sprechen über Anlage und Aufbau eines Wörterbuches</p> <p>Alphabetisches Ordnen von Wörtern nach dem Zweit- und Drittbuchstaben</p> <p>Einordnen und Nachschlagen von Wörtern mit Umlauten und ß</p> <p>Auffinden von zusammengesetzten und gebeugten Wörtern</p> <p>Anwenden des Nachschlagens, z. B. im Rahmen des Aufsatzunterrichts und bei der Berichtigung von Diktaten</p>
3.4 Geläufig und gut lesbar schreiben	<p>Schaffen günstiger Voraussetzungen für das Schreiben: Ruhe, Aufmerksamkeit, Sitzgelegenheit, Schreibhaltung, Schreibgerät</p> <p>Das flüssige, aber zugleich klare und saubere Schreiben in kurzen Übungen fördern</p> <p>Feststellen und Beheben häufig auftretender Schriftmängel</p> <p>Anbieten ökonomischer Wahlformen (Buchstaben, Buchstabenverbindungen), z. B. aus der Vereinfachten Ausgangsschrift</p> <p>Gestalten von Briefen, Heftseiten und Schmuckblättern</p>

Rechtschreiben – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht						
3.1 Besonderheiten der Rechtschreibung beachten							
— Großschreibung namenwörtlich gebrauchter Zeit- und Eigenschaftswörter	Ersetzen von Geschlechtswörtern durch Fürwörter, z. B. das Bitten – unser Bitten						
— Großschreibung bei Eigennamen	Umformen von Sätzen und Satzteilen durch Substantivierung, z. B. Er hörte, wie jemand rief. – Er hörte ein Rufen.						
— Getrennt- und Zusammenschreibung	Behandeln der Großschreibung von namenwörtlich gebrauchten Zeitwörtern mit beigefügtem Eigenschaftswort, z. B. ein gewaltiges Rauschen						
— gleich- und ähnlich klingende Laute	Gegenüberstellen der unterschiedlichen Schreibweise von Eigenschaftswörtern, z. B. das Rote Kreuz (feststehender Begriff) – der rote Schal						
— gleich klingende Wörter	Bilden zusammengesetzter Zeitwörter (z. B. zusammen spielen – Betonung des zweiten Wortes; zusammenspielen – Betonung des ersten Wortes)						
— Silbentrennung	Beugen zusammengesetzter Zeitwörter (z. B. kennenlernen – er lernte kennen)						
— Zeichensetzung	Üben der Schreibweise von „so daß“						
	Ordnen von Straßennamen:						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="593 651 740 690">Zusammenschreibung</th> <th data-bbox="746 651 893 690">Schreibung mit Bindestrich</th> <th data-bbox="899 651 1046 690">Getrenntschreibung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="593 697 740 737">Ludwigstraße</td> <td data-bbox="746 697 893 737">Friedrich-Schiller-Straße</td> <td data-bbox="899 697 1046 737">Regensburger Straße</td> </tr> </tbody> </table>	Zusammenschreibung	Schreibung mit Bindestrich	Getrenntschreibung	Ludwigstraße	Friedrich-Schiller-Straße	Regensburger Straße
Zusammenschreibung	Schreibung mit Bindestrich	Getrenntschreibung					
Ludwigstraße	Friedrich-Schiller-Straße	Regensburger Straße					
	Deutliches Sprechen von Wörtern, z. B. mit end- bzw. ent- Zurückführen von Wörtern auf das Stammwort, z. B. Träume – Traum, kämmen – Kamm						
	Zurückführen gebeugter Wörter auf ihre Grundform, z. B. fiel – fallen; viel						
	Einprägen von Merkhilfen, z. B. paar – Paar						
	Üben der Wörter im Satzzusammenhang						
	Wiederholen der Merkhilfen zur Silbentrennung						
	Üben des Trennens von Mitlautgruppen, z. B. fa-sten, Kuchen, wa-schen; aber: Bäk-ker						
	Lösen von Silbenrätseln						
	Verwenden des Kommas bei Satzreihe und Satzgefüge						
	Wiederholen der Satzzeichen der wörtlichen Rede						
3.2 Häufig vorkommende Wörter richtig schreiben							
	Optisches, akustisches, schreib- und sprechmotorisches sowie logisches Erfassen der Wörter, die rechtschriftliche Schwierigkeiten bereiten						
	Strukturieren der Wörter: Hervorheben bzw. Einsetzen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, Zusammensetzen von ungeordneten Buchstaben, Finden von Wörtern zu Buchstabengruppen usw.						
	Erweitern des Wortschatzes durch Bilden von Reimwörtern, Suchen von Wörtern mit gleichen Elementen, Ableitungen, Zusammenstellen von Wortfamilien usw.						
	Einüben von Wörtern in verschiedenen Textzusammenhängen, z. B. in Nachschriften						
3.3 Wörter nachschlagen							
	Vergleichen von Anlage und Aufbau verschiedener Wörterbücher						
	Aufschlüsseln von Symbolen und Abkürzungen						
	Auffinden von zusammengesetzten und gebeugten Wörtern						
	Üben des Nachschlagens in Wörterbüchern, Lexika, Telefonbüchern usw. (auch in Wettbewerbs- und Spielformen)						

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3.4 Geläufig und gut lesbar schreiben	<p>Schaffen günstiger Voraussetzungen für das Schreiben: Ruhe, Aufmerksamkeit, Sitzgelegenheit, Schreibhaltung, Schreibgerät</p> <p>Das flüssige, aber zugleich klare und saubere Schreiben in kurzen Übungen fördern</p> <p>Feststellen und Beheben häufig auftretender Schriftmängel</p> <p>Anbieten ökonomischer Wahlformen (Buchstaben, Buchstabenverbindungen), z. B. aus der Vereinfachten Ausgangsschrift</p> <p>Gestalten von Briefen, Heftseiten und Schmuckblättern</p>

Rechtschreiben – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3.1 Individuelle Schwächen im Rechtschreiben erkennen und beheben lernen	Feststellen des Leistungsstandes der Klasse bzw. der Fehlleistungen des einzelnen Schülers durch Auswertung von (Test-) Diktaten, Nachschriften, Aufsatzentwürfen
— häufig auftretende Fehler	Zusammenstellen von Fehlerschwerpunkten
— Lösungshilfen	Anlegen von individuellen Fehlerlisten
	Optisches, akustisches, schreib- und sprechmotorisches sowie logisches Erfassen der Wörter
	Strukturieren von Wörtern
	Einüben im Textzusammenhang
	Erarbeiten von Lösungshilfen, z. B. deutliches Sprechen, Einprägen von Schriftbildern, Erkennen von Wortverwandtschaften und Wortbedeutungen, Einsatz grammatikalischen Wissens, Analogiebildung
	Entwickeln eines Lösungsschemas bei rechtschriftlichen Schwierigkeiten
3.2 Besonderheiten der Rechtschreibung beachten	
— Fachbegriffe aus dem Unterricht	Anlegen und ständiges Fortschreiben einer Liste von notwendigen Begriffen, insbesondere aus dem Sachunterricht; Ordnen der Ausdrücke nach Fächern
	Erfassen und Strukturieren der Wörter, die rechtschriftliche Schwierigkeiten bereiten
— Schreibung von Fremdwörtern	Üben der Fachausdrücke im Satzzusammenhang
	Sammeln von gängigen Fremdwörtern, z. B. aus Zeitungen und bei Nachrichtensendungen
	Ordnen von Fremdwörtern nach bestimmten Buchstaben- gruppen, z. B. -ie, -ine
	Bilden von Reimwörtern
— Zeichensetzung	Verwenden des Kommas bei Satzreihe und Satzgefüge
	Besprechen von Fällen, in denen vor „und“ ein Komma steht
3.3 Mit Nachschlagewerken umgehen	Gebrauch von Wörterbuch und Duden, z. B. bei der Arbeit an Aufsätzen und Rechtschreibtexten
	Wiederholen der Bedeutung von Symbolen und Abkürzungen
	Nachschlagen in Inhaltsverzeichnissen, Sach-, Namens- und Ortsregistern
3.4 Sich um eine geläufige und gut lesbare Handschrift bemühen	Vergleichen und Bewerten verschiedener Schülerschriften
	Feststellen und Beheben von individuellen Schreibschwierigkeiten
	Steigern der Schreibgeschwindigkeit unter Wahrung der Lesbarkeit
	Gestalten von Einträgen, z. B. Raumaufteilung, Rand, Absätze, Hervorhebungen, Schriftgröße

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3.1 Individuelle Schwächen im Rechtschreiben erkennen und beheben lernen	Feststellen des Leistungsstandes der Klasse bzw. der Fehlleistungen des einzelnen Schülers durch Auswertung von (Test-) Diktaten, Nachschriften, Aufsatzentwürfen
— häufig auftretende Fehler	Zusammenstellen von typischen Fehlergruppen bzw. Fehler-schwerpunkten in der Klasse
— Lösungshilfen	Anlegen von Fehler- bzw. Berichtigungskarten
	Optisches, akustisches, schreib- und sprechmotorisches sowie logisches Erfassen der Wörter
	Strukturieren von Wörtern
	Einüben im Textzusammenhang
	Anwenden bekannter Lösungshilfen wie deutliches Sprechen, Einprägen von Schriftbildern, Erkennen von Wortverwandtschaften und Wortbedeutungen, Einsatz grammatikalischen Wissens, Analogiebildung
	Berichtigung von Fehlertexten anhand von Lösungshilfen
3.2 Besonderheiten der Rechtschreibung beachten	Anlegen und ständiges Fortschreiben einer Liste von notwendigen Begriffen, insbesondere aus dem Sachunterricht; Ordnen der Ausdrücke nach Fächern
— Fachbegriffe aus dem Unterricht	Erfassen und Strukturieren der Wörter, die rechtschriftliche Schwierigkeiten bereiten
— Schreibung von Fremdwörtern	Üben der Fachausdrücke im Satzzusammenhang
	Aufsuchen von Fremdwörtern in einem Text
	Nachschlagen im Wörterbuch
	Suchen von Fremdwörtern mit bestimmten Buchstabengruppen, z. B. ph, th
— Zeichensetzung	Einsetzen von Kommas und Satzschlußzeichen in einen Text
	Verwenden von Strichpunkt, Gedankenstrich, Doppelpunkt
3.3 Mit Nachschlagewerken umgehen	Gebrauch von Wörterbuch und Duden, z. B. bei der Arbeit an Aufsätzen und Rechtschreibtexten
	Verwenden von Nachschlagewerken (auch Sachbüchern, Karteien), z. B. zur Ausarbeitung von Referaten und zur Unterstützung des Sachunterrichts
3.4 Sich um eine geläufige und gut lesbare Handschrift bemühen	Vergleichen und Bewerten verschiedener Schülerschriften
	Feststellen und Beheben von individuellen Schreib-schwierigkeiten
	Steigern der Schreibgeschwindigkeit unter Wahrung der Lesbarkeit
	Gestalten von Einträgen, z. B. Raumaufteilung, Rand, Absätze, Hervorhebungen, Schriftgröße

Rechtschreiben – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3.1 Individuelle Schwächen im Rechtschreiben erkennen und beheben lernen <ul style="list-style-type: none"> — häufig auftretende Fehler — Lösungshilfen 	Feststellen von Fehlerursachen (Fehlerkunde) Anlegen von individuellen Fehler- bzw. Berichtigungskarten Gesondertes Behandeln von häufig auftretenden Fehlern (Zusammenstellen nach Rechtschreibbesonderheiten, Einbau in Nachschriften usw.) Anwenden bekannter Lösungshilfen wie deutliches Sprechen, Einprägen von Schriftbildern, Erkennen von Wortverwandtschaften und Wortbedeutungen, Einsatz grammatikalischen Wissens, Analogiebildung
3.2 Besonderheiten der Rechtschreibung beachten <ul style="list-style-type: none"> — Fachbegriffe aus dem Unterricht — Schreibung von Fremdwörtern — Zeichensetzung 	Anlegen und ständiges Fortschreiben einer Liste von notwendigen Begriffen, insbesondere aus dem Sachunterricht; Ordnen der Ausdrücke nach Fächern Erfassen und Strukturieren der Wörter, die rechtschriftliche Schwierigkeiten bereiten Üben der Fachausdrücke im Satzzusammenhang Zusammenstellen von Fremdwörtern mit gleicher Endung, z. B. -age, -ieren, -ik, -tion Suchen von Fremdwörtern aus bestimmten Sachbereichen, z. B. Technik, Sport, Medizin Herausstellen und Unterscheiden der Sprech- und Schreibweise Einsetzen von Kommas und Satzschlußzeichen in einen Text Verwenden von Strichpunkt, Gedankenstrich, Doppelpunkt
3.3 Mit Nachschlagewerken umgehen	Gebrauch von Wörterbuch und Duden, z. B. bei der Arbeit an Aufsätzen und Rechtschreibtexten Verwenden von Nachschlagewerken (auch Sachbüchern, Karteien), z. B. zur Ausarbeitung von Referaten und zur Unterstützung des Sachunterrichts
3.4 Sich um eine geläufige und gut lesbare Handschrift bemühen	Vergleichen und Bewerten verschiedener Schülerschriften Feststellen und Beheben von individuellen Schreibschwierigkeiten Steigern der Schreibgeschwindigkeit unter Wahrung der Lesbarkeit Gestalten von Einträgen, z. B. Raumaufteilung, Rand, Absätze, Hervorhebungen, Schriftgröße

4. Lesen

Ziele und Aufgaben

Der Schüler wird befähigt, epische, lyrische und dramatische Texte zu lesen und zu erschließen, um sie in ihrem Eigenwert als literarische Werke und als Bereicherung seines Lebens verstehen und schätzen zu können. Sein Leseinteresse wird vertieft und erweitert. Die Förderung der Lesefreude hat Vorrang vor der bloßen Auseinandersetzung mit Textinhalt, -aufbau und -art; jedoch kann auf grundlegende literarische Kenntnisse, die sich aus der Arbeit an Texten ergeben, nicht verzichtet werden. Diese Zielsetzungen verlangen eine beständige Pflege des flüssigen und sinnerfassenden Lesens. Das freie Vortragen von Gedichten und das Gestalten im darstellenden Spiel entwickeln die Ausdrucksfähigkeit, fördern das Verstehen von Inhalt und Gestalt und vertiefen die Erlebnisfähigkeit. Darstellungen literarischer Werke in Funk und Fernsehen sowie Theaterbesuche erschließen dem Jugendlichen weitere Bereiche und Ebenen der kulturellen Teilhabe. Die Erziehung zum guten Buch ist eine ständige Aufgabe des Deutschunterrichts.

Auch Sach- und Gebrauchstexte verlangen mehr als eine bloße Informationsentnahme. Der Schüler lernt, die Absichten des Autors und die verwendeten sprachlichen Mittel zu erkennen und sich damit wertend auseinanderzusetzen. Interesse am Lesen und die Steigerung der Lesefähigkeit sind auch hier Voraussetzung und Ziel.

Unterricht

Literarische Texte sind so zu behandeln, daß sie vom Schüler als Einheit betrachtet und erlebt werden können. Ohne die Texte zu zerreden, sollen die bei ihrer Erschließung zu gewinnenden Einsichten möglichst durch den Schüler selbst gefunden und durch den Lehrer ergänzt und ggf. berichtigt werden. Dabei muß dem Schüler die für das Lesen und Durchdenken des Textes und die Formulierung seiner Gedanken nötige Zeit eingeräumt werden. In die Arbeit werden Ausschnitte aus der Lebensbeschreibung von Dichtern sowie Informationen über Entstehungsbedingungen und Zeithintergrund einbezogen, soweit sie dem Verständnis dienen.

Um die Auswahl geeigneter Texte zu erleichtern und ein gewisses Maß an gemeinsamen literarischen Kenntnissen zu erreichen, ist dem Lehrplan eine Literaturliste beigegeben. In jeder Jahrgangsstufe sind je drei der genannten Gedichte und Prosastücke verbindlich zu behandeln. Bei der Auswahl des weiteren Lesegutes ist darauf zu achten, daß es im Umfang und Schwierigkeitsgrad dem Alter und der Fassungskraft der Schüler entspricht und zur Persönlichkeitsentfaltung und Lebensorientierung beiträgt. Das Lesebuch entspricht in besonderem Maße diesen Anforderungen und ist daher anderen Textangeboten vorzuziehen. Mindestens die aus der Literaturliste gewählten Gedichte sind ganz oder in Ausschnitten auswendig zu lernen. Regionales, auch mundartliches Lesegut hat im Unterricht seinen gebührenden Platz. Die Schüler werden zur Nutzung von Schüler- und öffentlichen Büchereien angeregt und angeleitet.

Lesen – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4.1 Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen; Vortragen von Gedichten — Texte: Gedichte; epische Kleinformen: Erzählung, Schwank, Beispiels-geschichte, Märchen, Sage, Legende; einfache Dialogstücke — Aufbau und wesentliche Formelemente	Wählen einer der Textart angemessenen, einfachen Erschließungsmethode, ohne den Text zu zerreden: — Hinführen zum Text in abwechslungsreicher Weise, Erlesen und Erleben des Textes — sinnvolles Verbinden des aneignenden Lesens mit dem Nachdenken und dem Dialog in der Klasse — Eindrücke und Empfindungen auf Stellen im Text beziehen — ggf. Herausstellen von Ort, Zeit, Personen und Handlungsverlauf — Einbringen von Wertgesichtspunkten, z. B. Motive und Verhaltensweisen handelnder Personen — Betrachten von sprachlichen Mitteln und Formelementen — Eingehen auf besonders Gelungenes, Schönes, im Text meisterhaft Dargestelltes Spielen von Handlungsteilen Freies Vortragen von Gedichten
4.2 Einfache Sach- und Gebrauchstexte erfassen und auswerten — informative Texte, z. B. Anleitung, Gebrauchsanweisung; Texte aus dem Sachunterricht — Texte, die auf ein bestimmtes Verhalten abzielen, z. B. Regeln, Gebote, Verbote	Herausarbeiten des Informationskerns Klären von Unverstandenen, z. B. von Fachausdrücken Gliedern in Abschnitte Unterscheiden zwischen wichtigen und weniger wichtigen Aussagen Überprüfen einer Anleitung auf Vollständigkeit, Richtigkeit, Reihenfolge, Verständlichkeit Erfassen, was der Text will; Beurteilen und Werten Prüfen von Konsequenzen für das eigene Handeln Überlegungen zur Notwendigkeit von Regeln, Geboten, Verbote

Lesen – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4.3 Kinder- und Jugendbücher kennenlernen und beurteilen; Lesen einer Ganzschrift	Vorstellen von Kinder- und Jugendbüchern durch Lesen von Klappentexten und Inhaltsangaben; Anlesen ausgewählter Stellen Kennenlernen wichtiger Informationen über ein Buch, z. B. Titel, Autor, Verlag Gemeinsames Lesen einer Ganzschrift Erarbeiten von Beurteilungskriterien

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>4.1 Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen; Vortragen von Gedichten</p> <ul style="list-style-type: none"> — Texte: <ul style="list-style-type: none"> Gedichte; epische Kleinformen: Erzählung, Schwank, Beispielgeschichte, Märchen, Sage, Legende; einfache Dialogstücke — Aufbau und wesentliche Formelemente 	<p>Wählen einer der Textart angemessenen, einfachen Erschließungsmethode, ohne den Text zu zerreden (vgl. Jahrgangsstufe 5, Lernziel 4.1)</p> <p>Folgende methodischen Schritte können hinzutreten:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erschließen des Textes durch Leitfragen — Erarbeiten von Gattungsmerkmalen — Nachweisen typischer Gattungsmerkmale an parallelen Texten — Erkennen der Wirkung von Gedichten, z. B. durch Bilder, Lautmalerei, Reim, Rhythmus <p>Zusammenstellen von Lese- und Vortragshilfen</p> <p>Freies Vortragen von Gedichten</p> <p>Szenisches Darstellen von Handlungen</p>
<p>4.2 Einfache Sach- und Gebrauchstexte erfassen und auswerten</p> <ul style="list-style-type: none"> — informative Texte, z. B. Anleitung, Gebrauchsanweisung, Prospekt; Texte aus dem Sachunterricht <p>— Texte, die auf ein bestimmtes Verhalten abzielen, z. B. Verordnungen, Vorschriften</p>	<p>Herausarbeiten des Informationskerns</p> <p>Klären von Unverstandenem, z. B. von Fachausdrücken, aus dem Zusammenhang bzw. mit Hilfe eines Nachschlagewerkes</p> <p>Unterscheiden zwischen wichtigen und weniger wichtigen Aussagen</p> <p>Überprüfen einer Anleitung auf Vollständigkeit, Richtigkeit, Reihenfolge, Verständlichkeit</p> <p>Überprüfen einer Gebrauchsanweisung durch Nachvollziehen</p> <p>Vergleichen von Prospekten hinsichtlich ihres Informationsgehalts und ihrer Wirkung auf den Leser</p> <p>Nachweisen der Eindeutigkeit von Formulierungen</p> <p>Ordnen und Bewerten einzelner Bestimmungen</p>
<p>4.3 Kinder- und Jugendbücher kennenlernen und beurteilen; Lesen einer Ganzschrift</p> <p>Sich in einer Bücherei zurechtfinden</p>	<p>Gemeinsames Auswählen einer Ganzschrift</p> <p>Erfassen des Inhalts und Erschließen des Gehalts</p> <p>Anwenden von Beurteilungskriterien auf ausgewählte Beispiele</p> <p>Vortragen von Buchausschnitten</p> <p>Durchführen eines Vorlesewettbewerbs</p> <p>Benützen einer Schulbücherei</p> <p>Besuchen einer öffentlichen Bücherei</p> <p>Kennenlernen und Benutzen von Autoren-, Sach- und Titeltatologien</p>
<p>4.4 Sich mit Comics und ihren Gestaltungselementen auseinandersetzen</p>	<p>Sammeln von Gründen, warum Comics so häufig gelesen werden</p> <p>Sprechen über Erscheinungsformen von Comics und Herausstellen wesentlicher Merkmale, z. B. Sprech- und Denkblasen</p> <p>Bewußtmachen der engen Verknüpfung von Wort und Bild</p> <p>Herausarbeiten von klischeehaften Sprach- und Inhaltsmustern</p> <p>Überprüfen der Handlungen auf ihren Realitätsgehalt; Beurteilen der gezeigten Verhaltensweisen</p>

Lesen – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>4.1 Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen; Vortragen von Gedichten</p> <ul style="list-style-type: none"> — Texte: Gedichte; epische Kleinformen: Erzählung, Beispielgeschichte, Anekdote; einfache dramatische Texte, z. B. Hörspiel; Ganzschrift, z. B. Jugendbuch — Aufbau und wesentliche Formelemente 	<p>Anwenden von bereits erlernten Möglichkeiten der Texterschließung</p> <p>Weitere Schritte je nach Text und besonderer Zielsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Herausarbeiten wesentlicher Aufbau- und Stilmittel — Gegenüberstellen und Vergleichen literarischer Gattungen — Belegen der Absicht des Autors mit Textstellen <p>Vergleichen motivverwandter Gedichte</p> <p>Anhören und Besprechen eines Hörspiels</p> <p>Lesen von Texten, die sich auf das Heimatland ausländischer Schüler beziehen</p>
<p>4.2 Sach- und Gebrauchstexte erfassen und auswerten</p> <ul style="list-style-type: none"> — informative Texte, z. B. Veranstaltungsprogramm, Beschreibung; Texte aus dem Sachunterricht — Texte mit Aufforderungsabsicht, z. B. Inserat 	<p>Anwenden von Erschließungstechniken, z. B. Textzeilen numerieren, unbekannte Wörter unterstreichen, Textstellen durch vereinbarte Zeichen hervorheben, Schlüsselwörter finden, Hauptinformationen suchen, die Gliederung eines Textes herausstellen, Teilüberschriften bilden, Fragen an den Text stellen, verzichtbare Textteile wegstreichen</p> <p>Suchen, Auswählen und Vergleichen von Informationsquellen für den jeweiligen Verwendungszweck, z. B. Planung einer Reise, Vorinformation über eine Veranstaltung, Angaben über das Fernsehprogramm</p> <p>Überprüfen eines Textes auf Vollständigkeit der Information</p> <p>Untersuchen von Anzeigen nach ihrer Absicht und Wirkung</p> <p>Beschreiben und Begründen wesentlicher sprachlicher Mittel</p> <p>Anwenden der gewonnenen Erkenntnisse beim Verfassen eigener Entwürfe</p>
<p>4.3 Sich mit einer darstellenden Fernsehsendung auseinandersetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gehalt und Form — Darstellungsmittel 	<p>Hinweisen auf geeignete Fernsehsendungen</p> <p>Äußern von Eindrücken, Austauschen von Meinungen</p> <p>Je nach Art der Sendung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erschließen von Gehalt und Form — Herausstellen, wie Sprache in diesem Medium verwendet wird — Vergleichen, z. B. mit dem Lesen einer Erzählung oder eines dramatischen Textes <p>Anregen zur Selbstbeobachtung, z. B.: Wie wirkt sich die Spannung, der rasche Bildwechsel aus? Kann sich Phantasie beim Zuschauer entfalten oder wird sie gehemmt? Woran kann es liegen, wenn uns die Verfilmung einer Erzählung, die wir gelesen haben, nicht gefällt?</p> <p>Herausstellen der Bedeutung des eigenen Lesens und Theaterspielens</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>4.1 Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen; Vortragen von Gedichten</p> <ul style="list-style-type: none"> — Texte: <ul style="list-style-type: none"> Gedichte; epische Kleinformen: Erzählung, Anekdote, Kurzgeschichte; einfache dramatische Texte; Ganzschrift, z. B. Jugendroman — Aufbau und wesentliche Formelemente 	<p>Anwenden von bereits erlernten Möglichkeiten der Texterschließung</p> <p>Weitere Schritte je nach Text und Zielsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Suchen von Höhe- und Wendepunkten; Erfassen des Gesamtverlaufs einer Handlung bzw. eines Geschehens — Herausstellen der sprachlichen Mittel eines Textes, z. B. Bilder, Pointen; Erkennen der Wirkung verschiedener Gestaltungsmittel und der Absicht des Autors — Sprechen über die Wirkung literarischer Texte <p>Anhören und Lesen von Mundartgedichten</p> <p>Lesen eines Romanausschnittes</p> <p>Anregen zu häuslicher Lektüre</p> <p>Kurzberichte der Schüler zu gelesenen Romanen</p> <p>Bewerten der Lesevorträge durch Lehrer und Schüler</p> <p>Lesen eines Textes in gebrochener Schrift (Fraktur)</p>
<p>4.2 Sach- und Gebrauchstexte erfassen und auswerten</p> <ul style="list-style-type: none"> — informative Texte, z. B. Zeitungsbericht, Interview; Texte aus dem Sachunterricht — Texte, die überzeugen wollen, z. B. Aufruf, Stellungnahme 	<p>Anwenden bereits gelernter Erschließungstechniken</p> <p>Unterscheiden zwischen mehr sachlicher und mehr persönlicher Darstellung</p> <p>Erfassen möglicher, auch nicht ausdrücklich formulierter Teilinformationen</p> <p>Unterscheiden von Aufrufen nach Zielen und Formen; Zusammenstellen äußerer Merkmale</p> <p>Untersuchen von Texten im Hinblick auf vorwiegend informative bzw. appellative Elemente</p> <p>Erkennen von Möglichkeiten der Meinungsbeeinflussung</p> <p>Unterscheiden sprachlicher Mittel des Überzeugens, Überredens und Manipulierens, z. B. Wiederholungen, Vereinfachungen, Schlagwörter, Verallgemeinerungen, Polemik</p>
<p>4.3 Sich mit Texten aus Zeitungen und Zeitschriften auseinandersetzen</p>	<p>Unterscheiden verschiedener Arten von Zeitungen und Zeitschriften je nach Zielsetzung und Adressatengruppe</p> <p>Vergleichen von Titelseite und Aufbau bei verschiedenen Zeitungen</p> <p>Gegenüberstellen von aktuellen Berichten aus verschiedenen Zeitungen zum gleichen Thema, z. B. im Hinblick auf Platzierung, Umfang, Sprache, Absicht</p> <p>Herausarbeiten von Möglichkeiten der Mitteilung, z. B. Bild, Text, Graphik, Karikatur</p> <p>Vergleichen eines informativen Textes und eines Kommentars zum selben Thema</p>

Lesen – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>4.1 Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen; Vortragen von Gedichten</p> <ul style="list-style-type: none"> — Texte: Gedichte; epische Kleinformen: Kurzgeschichte, Satire; einfache dramatische Texte, z. B. Theaterstück, oder Ganzschrift, z. B. Jugendroman — Aufbau und wesentliche Formelemente 	<p>Anwenden von bereits erlernten Möglichkeiten der Texterschließung</p> <p>Zusätzliche Schritte:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Erstellen einfacher Kriterien für die Bewertung literarischer Texte — Herausstellen der Eigengesetzlichkeit lyrischer Gestaltung <p>Anhören und Lesen von Mundarttexten</p> <p>Einüben eines Textes für einen Vortrag</p> <p>Vorbereiten und Durchführen eines Theaterbesuches; Sprechen über die Eindrücke</p> <p>Einholen von Informationen über einen Roman, z. B. Autor, Anlaß, Absicht, geschichtliche Situation</p> <p>Aufzeigen von Orientierungshilfen für das eigene Leben in einem Roman</p>
<p>4.2 Sach- und Gebrauchstexte erfassen und auswerten</p> <ul style="list-style-type: none"> — Texte mit Aufforderungsabsicht, z. B. Produktwerbung, ideelle Werbung — Texte, die Meinungen wiedergeben, z. B. Kommentar, Kritik, Glosse 	<p>Untersuchen der sprachlichen Mittel der Werbung</p> <p>Herausarbeiten von informativen und emotionalen Aussagen in Werbeanzeigen</p> <p>Unterscheiden von Nachricht und Kommentar</p> <p>Herausarbeiten möglicher Kennzeichen von Kommentaren, z. B. persönliche Wertung, Beschönigung, Ironie</p> <p>Suchen der Kernaussage, z. B. in einer Glosse</p>
<p>4.3 Maßstäbe zur Beurteilung von Groschenromanen gewinnen</p>	<p>Herausarbeiten typischer Merkmale von Groschenromanen, z. B. Voraussagbarkeit, Vertauschbarkeit, einfache Sprache</p> <p>Erkennen der Anpassung von Groschenromanen an die Erwartungshaltung ihrer Leser</p> <p>Vergleichen eines Groschenromans (Ausschnitt) mit einem literarischen Text</p> <p>Erkennen unrealistischer Verhaltensweisen und Problemlösungen</p> <p>Kritisches Prüfen des Wertes dieser Texte für die Bewältigung von Lebenssituationen</p> <p>Sammeln von Hintergrundinformationen über die Produktion von Groschenromanen</p>

Literaturliste

Jahrgangsstufe 5

Busch, Wilhelm: Fink und Frosch
 Carossa, Hans: Was einer ist, was einer war ...
 Hebbel, Friedrich: Herbstbild
 Goethe, Johann Wolfgang: Gefunden
 Mörike, Eduard: Gebet
 Ringelnatz, Joachim: Schenken

Aesop: Der Löwe und die Maus
 Andersen, Hans Christian: Des Kaisers neue Kleider
 Hebel, Johann Peter: Seltsamer Spazierritt
 Kästner, Erich: Das Märchen vom Glück
 Lindgren, Astrid: Inga und ich machen Menschen glücklich
 Rosegger, Peter: Als dem kleinen Maxel das Haus niederbrannte
 Volksgut: Die Schildbürger bauen sich ein Rathaus
 Wagge, Karl Heinrich: Wurber des Christkind lächeln mußte

Jahrgangsstufe 6

Claudius, Matthias: Abendlied
 Eichendorff, Joseph v.: Wünschelrute
 Goes, Albrecht: Die Schritte
 Morgenstern, Christian: Die unmögliche Tatsache
 Roth, Eugen: Trost
 Uhland, Ludwig: Frühlingsglaube

Aesop: Die beiden Frösche
 Assisi, Franz v.: Sonnengesang
 Grimm, Jakob und Wilhelm: Von dem Fischer und seiner Frau
 Hebel, Johann Peter: Kannitverstan
 Lenz, Siegfried: So war es mit dem Zirkus
 Reiter, Nanna: Jimmys gelbe Blume
 Saint-Exupéry, Antoine de: Der kleine Prinz (Ausschnitt: Kapitel XX und XXI)
 Valentin, Karl: Das Aquarium

Jahrgangsstufe 7

Britting, Georg: Fröhlicher Regen
 Goethe, Johann Wolfgang: Der Zauberlehrling
 Hagelstange, Rudolf: Sommerliches Gebet
 Heine, Heinrich: Belsazar
 Mörike, Eduard: Der Feuerreiter
 Rilke, Rainer Maria: Herbsttag
 Ebner-Eschenbach, Marie v.: Die Spitzin
 Heilige Schrift: Psalm 23: Der gute Hirte
 Kaschnitz, Marie Luise: Das Wunder

Lagerlöf, Selma: Die Heilige Nacht
 Schroeter, Susanne v.: Shalom heißt Frieden
 Strom, Theodor: Doktor Fausts Höllenfahrt
 Tolstoj, Leo: Die drei Söhne
 Unbekannter Verfasser: Wessobrunner Hymnus und Gebet

Jahrgangsstufe 8

Alter Volksspruch: Ich kam, weiß nicht woher ...
 Fontane, Theodor: Die Brück am Tay
 Gerhardt, Paul: Sommergesang (Ausschnitt: Strophe 1 mit 8)
 Hesse, Hermann: Im Nebel
 Schiller, Friedrich: Die Bürgschaft
 Tucholsky, Kurt: Augen in der Großstadt

Böll, Heinrich: Skelett einer menschlichen Siedlung
 Borchert, Wolfgang: Das Brot
 Ende, Michael: Momo (Ausschnitt: 6. Kapitel)
 Grün, Max von der: Die Entscheidung
 Kleist, Heinrich v.: Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege
 Lenz, Siegfried: Die Nacht im Hotel
 Liepmann, Heinz: Eine Gerichtsverhandlung in New York
 Mozart, Wolfgang Amadeus: Brief an den Vater vom 9. Juli 1778

Jahrgangsstufe 9

Bachmann, Ingeborg: Reklame
 Gryphius, Andreas: Es ist alles eitel
 Heine, Heinrich: Ich weiß nicht, was soll es bedeuten ...
 Kunze, Reiner: Sensible Wege
 Meyer, Conrad Ferdinand: Der römische Brunnen
 Schiller, Friedrich: Hoffnung

Adenauer, Konrad: Ausschnitt aus der Regierungserklärung vom 20. 9. 1949

Beethoven, Ludwig v.: Heiligenstädter Testament (Ausschnitte: Vom Beginn - ... „drum verzeiht ...“ und „so wär's geschehen ...“ - Ende)
 Brecht, Bertolt: Der Augsburger Kreidekreis
 Dieß, Wilhelm: Mai 1945
 Frank, Anne: Tagebuch (Ausschnitt: 20. Juni 1942, 9. Oktober 1942, 29. März 1944, 11. April 1944)
 Schweitzer, Albert: Zwischen Wasser und Urwald (Ausschnitt)
 Sommer, Siegfried: Gedanken nach Sonnenaufgang
 Thoma, Ludwig: Das Sterben

(vgl. „Erlernen von Liedern und Gedichten“ Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 6. Mai 1985 Nr. A/14 - 8/21 344)

5. Sprachbetrachtung

Ziele und Aufgaben

Sprachbetrachtung hat eine doppelte Aufgabe: Sie erschließt dem Schüler den Bedeutungsreichtum der Sprache, und sie macht Sprache in ihrer Struktur durchschaubar. Unter sprachkundlichem Aspekt führt sie zu immer genauem Erfassen und Unterscheiden der Bedeutung von Wörtern und Wendungen, eröffnet Einblicke in die Lebendigkeit und den geschichtlichen Wandel der Sprache und weckt neues Interesse an ihr. Unter dem Aspekt der Sprachlehre vermittelt sie grundlegende grammatische Kenntnisse und Einsichten, macht Bau und Funktion gesprochener und geschriebener Sprache deutlich und befähigt zu ihrer korrekten Anwendung. In Erfüllung beider Teilaufgaben bereichert und verfeinert sie das Verstehen von Sprache wie auch ihren mündlichen und schriftlichen Gebrauch.

Unterricht

Sprachbetrachtung setzt die Begegnung mit Sprache voraus. Diese kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, z. B. an einem vorgegebenen Text, an einer Situation, die eine bestimmte Sprachform verlangt, an einer Sammlung von Wörtern oder Wendungen. Damit wird Sprache selbst zum Gegenstand. Auf der Stufe der Sprachbesinnung werden Bedeutungen untersucht, Verwandtschaftsbeziehungen aufgedeckt, Herkunft und Wandel verfolgt, Formen unterschieden und in ihrer Funktion geklärt, fachliche Bezeichnungen gewonnen. Anwendung in vielfältigen Übungen sichert und vertieft das Verständnis, macht das Gelernte verfügbar und fördert seine Verwendung in neuen Zusammenhängen.

In einem Anhang zum Lehrplan sind die Begriffe zusammengefaßt, über die der Schüler am Ende der Hauptschule sicher verfügen soll. Wichtig erscheinende lateinische Bezeichnungen können daneben verwendet werden.

Sprachbetrachtung – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.1 Die Wortarten kennen und ihre Leistung im Satz verstehen — Wortarten: Namenwort, Geschlechtswort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Zahlwort, Fürwort, Bindewort, Verhältniswort — Beugung — Leistung der Wortarten im Satz	Wiederholen: Namenwort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Zahlwort, Fürwort Unterscheiden der Wortarten Verwenden von Namenwörtern mit zugehörigem Geschlechtswort in den verschiedenen Fällen Bilden der Mehrzahl von Namenwörtern Unterscheiden zwischen Zeitwort und Hilfszeitwort Finden und Anwenden von Formen des Zeitworts in der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft Üben der Vergleichsformen von Eigenschaftswörtern (z. B. groß – größer – am größten) in sprachlichen Zusammenhängen Suchen und Unterscheiden von Fürwörtern, z. B. persönliche, besitzanzeigende Durchführen von Ersatz- und Weglaßproben; Überprüfen ihrer Wirkung
5.2 Möglichkeiten der Wortbildung kennen — Zusammengesetzte Wörter — Wortableitungen	Unterscheiden von Grund- und Bestimmungswort Bilden von unterschiedlichen Zusammensetzungen zu einem vorgegebenen Grundwort Zusammensetzen von mehreren Wörtern Ersetzen einfacher durch zusammengesetzte Wörter in einem Text und umgekehrt; Vergleichen der Aussagekraft Zurückführen abgeleiteter Wörter auf ihren Wortstamm Suchen und Anwenden möglicher Ableitungen von Namenwörtern durch Vor- und Nachsilben Verändern von Zeitwörtern durch Vorsilben
5.3 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen — Wortfamilien	Darstellen einer Wortfamilie in Form eines Stammbaums Ordnen von Wortfamilien nach Wortarten Erweitern des Wortstamms durch Vor- und Nachsilben; Bilden von Zusammensetzungen und Ableitungen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Wortfelder	Sammeln und Ordnen von Wörtern eines sprachlichen Feldes Zeitwörter aus einem Wortfeld pantomimisch darstellen, z. B. zum Wortfeld „gehen“ Durchführen von Ersatzproben; Vergleichen der Wirkung
5.4 Beherrschen der Satzarten	Wiederholen: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz, Aufforderungssatz
— Satzarten: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz, Aufforderungssatz	Vorgeben und Finden von konkreten Situationen, in denen wir erzählen, fragen, ausrufen und auffordern; Erkennen und Unterscheiden der Satzarten und ihrer Leistungen
— Satzart und Aussageabsicht	Umwandeln von einer Satzart in eine andere; Feststellen von Sinnveränderungen
	Ausdrücken der gleichen Sprecherabsicht mit Hilfe verschiedener Satzarten: Geh an die Arbeit! Bist du schon bei der Arbeit? Es wird Zeit, an die Arbeit zu gehen.
	Einsetzen von Satzzeichen

Sprachbetrachtung – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>5.1 Die Wortarten kennen und ihre Leistung im Satz verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wortarten: Nomenwort, Geschlechtswort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Zahlwort, Fürwort, Bindewort, Verhältniswort — Beugung — Leistung der Wortarten im Satz 	<p>Anwenden des bereits Erlernten</p> <p>Weitere Hinweise:</p> <p>Suchen und Üben unregelmäßiger Vergleichsformen, z. B. gut – besser – am besten</p> <p>Ersetzen von Fürwörtern durch Nomenwörter bzw. umgekehrt</p> <p>Verwenden unterschiedlicher Bindewörter bei der Satzverknüpfung; Überprüfen der Sinnveränderung</p> <p>Eingehen auf Defizite der Klasse; Arbeiten an Problemen, die z. B. aus der Mundart oder einer nichtdeutschen Muttersprache kommen</p>
<p>5.2 Möglichkeiten der Wortbildung kennen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wortableitungen — Neubildungen von Wörtern 	<p>Bilden von vielfältigen Ableitungen zu einem Wortstamm</p> <p>Erarbeiten der Leistungen verschiedener Ableitungen, z. B. durch Vorsilben wie un-, ur-, ent-, zer-</p> <p>Aufsuchen und Erklären von Wortneubildungen in einem Text</p> <p>Ersetzen neugebildeter Wörter durch herkömmliche Begriffe; Sprechen über mögliche Unterschiede in der Wirkung</p> <p>Erfinden neuer Wörter mit und ohne vorgegebene Muster</p>
<p>5.3 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wortfamilien — Wortfelder — Ober- und Unterbegriffe 	<p>Zeichnen eines Stammbaums; Einsetzen fehlender Wörter</p> <p>Zuordnen vorgegebener Wörter zu verschiedenen Wortstämmen</p> <p>Erweitern des Wortstamms durch Vor- und Nachsilben; Bilden von Zusammensetzungen und Ableitungen</p> <p>Anwenden in sprachlichen Zusammenhängen</p> <p>Ordnen eines Wortfeldes nach verschiedenen Aspekten, z. B. sprechen: laut – leise, schnell – langsam</p> <p>Auswählen des jeweils passenden Begriffs aus einem Wortfeld, z. B. groß: ausgedehnt, bedeutend, stark, zahlreich</p> <p>Bewerten von Wortinhalten eines Wortfeldes, z. B. Villa, Bude, Hütte usw.</p> <p>Durchführen von Ersatzproben; Vergleichen der Wirkung</p> <p>Aufzeigen der Leistung von begrifflichen Ordnungen in Sachbezügen, z. B. beim Einkauf</p> <p>Zuordnen von Unterbegriffen zu einem Oberbegriff und umgekehrt</p> <p>Herausfinden unzutreffender Unterbegriffe</p> <p>Erweitern einer Liste von Unterbegriffen</p> <p>Benützen von Hilfsmitteln, z. B. Katalog, Branchenverzeichnis</p>
<p>5.4 Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Satzaussage — Satzgegenstand — Satzergänzungen — Ortsangabe, Zeitangabe, Angabe der Art und Weise, Angabe des Grundes — Beifügungen 	<p>Wiederholen: Satzgegenstand, Satzaussage, Satzergänzungen, Orts- und Zeitangabe</p> <p>Bestimmen von Satzgliedern; Herausarbeiten ihrer Leistung</p> <p>Untersuchen von Sätzen nach Erweiterung und Verkürzung</p> <p>Graphisches Darstellen einzelner Satzteile in einem Satzmodell</p> <p>Untersuchen der unterschiedlichen Wirkungen bei Satzumstellungen</p> <p>Herausstellen notwendiger und überflüssiger Beifügungen</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.5 Sätze miteinander verknüpfen — Satzreihe — Satzgefüge	Verbinden von Hauptsätzen zu einer Satzreihe Verknüpfen von Einzelsätzen durch Bindewörter Unterscheiden von Haupt- und Gliedsätzen Sinngemäßes Unterteilen eines ungegliederten Textes durch Satzzeichen Erproben möglicher Stellungen von Gliedsätzen Graphisches Darstellen von Satzstrukturen

Sprachbetrachtung – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.1 Möglichkeiten der Wortbildung und -abkürzung kennen <ul style="list-style-type: none"> — Neubildungen von Wörtern — Abkürzungen 	Zusammenstellen von Wortneubildungen, z. B. aus dem technischen Bereich Untersuchen der Wortneubildungen auf Informationsgehalt und Aussagekraft Selbständiges Bilden von aussagekräftigen neuen Wörtern und Sprechen über deren Zweck Herausarbeiten von Abkürzungen, z. B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Katalogen Erklären gebräuchlicher Abkürzungen und Sprechen über ihren Zweck Verwenden vereinbarter bzw. willkürlicher Abkürzungen, z. B. in Inseraten; Überprüfen auf Verständlichkeit
5.2 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern und Redensarten gewinnen <ul style="list-style-type: none"> — Sprachliche Bilder — Bedeutungswandel von Wörtern 	Suchen von sprachlichen Bildern, z. B. in Gedichten, Reportagen, Sprichwörtern und Redensarten Gegenüberstellen von ursprünglicher und übertragbarer Bedeutung im Satzzusammenhang, z. B. fesseln, ergreifen, lesen Verwenden bestimmter Zeitwörter in unterschiedlicher bildlicher Bedeutung, z. B. tragen: Leser/Brille, Baum/Früchte, Menschen/Verantwortung Suchen und Anwenden von Vergleichen, die Eigenschaften (leicht wie eine Feder – federleicht) und Vorgänge (sich wie Ähren im Wind bewegen) wiedergeben Finden von Sprichwörtern und Redensarten mit ähnlicher Aussage Zusammenstellen von Wörtern und Redensarten, deren Bedeutung sich im Laufe der Zeit gewandelt hat Gegenüberstellen von ursprünglicher und heute gebräuchlicher Bedeutung
5.3 Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen <ul style="list-style-type: none"> — Satzaussage — Satzgegenstand — Satzergänzungen — Ortsangabe, Zeitangabe, Angabe der Art und Weise, Angabe des Grundes — Beifügungen 	Wiederholen und Anwenden des bereits Erlernten
5.4 Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden <ul style="list-style-type: none"> — Satzbau von Äußerungsformen, z. B. Bitten, Auffordern, Versprechen, Fragen, Erklären, Begründen 	Sammeln von geeigneten Gesprächssituationen Untersuchen des Satzbaus bei verschiedenen Äußerungsformen und Herausarbeiten wichtiger Grundmuster Erproben von Satzbaumustern in Sprechsituationen auf ihre Wirksamkeit Anwenden geeigneter Satzbaumuster im schriftlichen Sprachgebrauch
5.5 Sätze miteinander verknüpfen <ul style="list-style-type: none"> — Satzreihe — Satzgefüge 	Anwenden des bereits Erlernten Weitere Hinweise: Umformen von Satzgefügen in Satzreihen und umgekehrt Ersetzen von Satzgliedern durch Gliedsätze und umgekehrt

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.1 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen	
— Fremdwörter, Lehnwörter	<p>Heraussuchen gebräuchlicher Fremdwörter aus einem Text</p> <p>Nachschlagen und Erklären der Bedeutung von Fremdwörtern</p> <p>Ordnen nach bestimmten Oberbegriffen bzw. Lebensbereichen</p> <p>Erklären von Lehnwörtern</p> <p>Ersetzen von Fremdwörtern durch treffende deutsche Begriffe</p> <p>Unterscheiden von notwendigen und überflüssigen Fremdwörtern</p> <p>Anwenden in sprachlichen Zusammenhängen</p> <p>Gegenüberstellen von Sätzen, in denen ein Wort in unterschiedlicher Bedeutung verwendet wird</p> <p>Zusammenstellen von mehrdeutigen Wörtern; Anwenden im Textzusammenhang</p> <p>Unterscheiden zwischen Grundbedeutung und übertragener Bedeutung, z. B. Kopf</p> <p>Besprechen mißverständlicher Dialoge mit mehrdeutigen Wörtern</p> <p>Lösen von Scherzfragen und Rätseln</p> <p>Untersuchen verschiedener Bedeutungen von Eigenschaftswörtern, z. B. schwarzes Haar, schwarzer Tag, schwarzes Schaf</p> <p>Darstellen und Besprechen von Situationen, in denen Menschen aneinander vorbeireden; Herausstellen der Bedeutung des Nachfragens</p>
— Ein- und Mehrdeutigkeit von Wörtern	
5.2 Sprache situationsgerecht anwenden und verstehen	
— Zusammenhang von Situation und Sprachverwendung	<p>Untersuchen und Beschreiben von Sprache und Sprachgebrauch im täglichen Leben anhand einer Gesprächsaufzeichnung; Beurteilen der sprachlichen Angemessenheit</p> <p>Erkennen und Erklären möglicher unangemessener sprachlicher Äußerungen und Mißverständnisse; Verbessern bzw. Berichtigen</p> <p>Gegenüberstellen von unterschiedlichen Äußerungen zum gleichen Sachverhalt</p> <p>Zuordnen der Äußerungen zu bestimmten Personen(gruppen)</p> <p>Suchen verschiedener sprachlicher Umgangsformen in einer Situation, z. B. gegenüber Geschwistern, Eltern, Lehrern</p> <p>Angemessenes Sprechen in verschiedenen Lebenssituationen</p> <p>Lesen von Texten einer bestimmten Sonder- bzw. Fachsprache, z. B. Sportreportage, Wetterbericht, technische Bedienungsanleitung</p> <p>Aufsuchen und Besprechen von fachsprachlichen Besonderheiten</p> <p>Erkennen der Notwendigkeit eines eigenen Wortschatzes für bestimmte Berufs- bzw. Bevölkerungsgruppen</p> <p>Sprechen über Probleme, die Sonder- und Fachsprachen mit sich bringen</p>
— Sonder- und Fachsprachen	

Sprachbetrachtung – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.3 Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden -- Satzbau von Äußerungsformen, z. B. Bitten, Auffordern, Versprechen, Fragen, Erklären, Begründen	Auffinden syntaktischer Grundmuster in Sprechsituationen, z. B. anhand von Gesprächsaufzeichnungen Gegenüberstellen verschiedener Satzbaumuster bei der sprachlichen Darstellung gleicher Inhalte; Beurteilen der Wirkung Bewerten von Satzkonstruktionen nach stilistischen Gesichtspunkten Erkennen und Bewerten von Satzbauformen im Zusammenhang mit der Textarbeit Anwenden geeigneter Satzbaumuster im schriftlichen Sprachgebrauch und im Rollenspiel
5.4 Sätze miteinander verknüpfen -- Verknüpfung von Sätzen zu Texten -- Sprachmittel zum Aufbau eines Textes	Aufgreifen von sprachlichen Problemen der jeweiligen Klasse, vorwiegend in Verbindung mit dem schriftlichen Sprachgebrauch Erstellen eines zusammenhängenden Textes aus vorgegebenen Einzelsätzen; Finden der richtigen Satzfolge; Einfügen treffender Bindewörter Finden von Formulierungen in einem Text, die Sätze miteinander verbinden (nicht nur Satzanfänge) Durchführen von Ersatz- und Umstellproben Auflösen von überlangen Sätzen Vergleichen von Arbeiten mit gelungenen und weniger gelungenen Satzverknüpfungen Sinnvolles Verknüpfen von Sätzen bei der Überarbeitung von Aufsatzentwürfen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.1 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen	
— Fremdwörter	<p>Zusammenstellen von Fremdwörtern, z. B. aus Tageszeitungen und Nachrichtensendungen; Nachschlagen und Erklären ihrer Bedeutung</p> <p>Erläutern gebräuchlicher Fremdwortteile, z. B. -graph</p> <p>Aufzeigen geschichtlicher Entwicklungen, die zur Übernahme von Fremdwörtern führten</p> <p>Unterscheiden von notwendigen und überflüssigen Fremdwörtern</p> <p>Ersetzen von Fremdwörtern durch treffende deutsche Begriffe</p> <p>Anwenden in sprachlichen Zusammenhängen</p>
— Modewörter, Schlagwörter	<p>Sammeln von Mode- und Schlagwörtern, z. B. aus der Presse</p> <p>Sprechen über den Aussagewert und die Wirkung von Mode- und Schlagwörtern; Ersetzen durch andere Begriffe</p> <p>Nachdenken über Gründe für ihre Verwendung</p>
5.2 Sprache situationsgerecht anwenden und verstehen	
— Zusammenhang von Situation und Sprachverwendung	<p>Anwenden des bereits Erlernten</p> <p>Weitere Hinweise: Herausstellen von verschiedenen Standpunkten und Interessen, die in einem Gespräch vertreten werden</p> <p>Darstellen der eigenen Meinung in angemessener Sprache</p> <p>Erproben von situationsgerechtem Sprechen in Rollenspielen, z. B. Vorstellungsgespräch</p>
— Hochsprache, Umgangssprache, Mundart	<p>Anhören von Gesprächen in Hochsprache, Umgangssprache und Mundart</p> <p>Sprechen über die Bedeutung der Mundart; Aufzeigen von Situationen, in denen Mundart gesprochen wird</p> <p>Zuordnen von umgangssprachlichen und mundartlichen Bezeichnungen zu einem hochsprachlichen Begriff</p> <p>Herausarbeiten von angemessener und unangemessener Sprachverwendung, z. B. anhand von Gesprächsaufzeichnungen</p>
5.3 Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden	
— Satzbau von Äußerungsformen, z. B. Bitten, Auffordern, Versprechen, Fragen, Erklären, Argumentieren	<p>Sprachliches Darstellen von gleichen Inhalten unter Verwendung verschiedener Satzbaumuster</p> <p>Umformen von Satzbaumustern zur abwechslungsreichen Gestaltung des Textes</p> <p>Bewerten der Verwendung verschiedener Satzbaumuster je nach Äußerungsabsicht</p> <p>Bestimmen und Bewerten von Satzbaumustern bei der Arbeit mit Texten</p> <p>Anwenden geeigneter Satzbaumuster bei Entwürfen im schriftlichen Sprachgebrauch</p> <p>Vergleichen von Satzbaumustern in Schülerarbeiten</p>

Verbindliche Begriffe:

Laute: Selbstlaut
 Mitlaut
 Umlaut
 Doppellaut

Wortbestand-
 teile: Wortstamm
 Vorsilbe
 Nachsilbe
 Endung

Wortarten: Namenwort
 Geschlechtswort
 Zeitwort
 Eigenschaftswort
 Zahlwort
 Fürowort
 Bindewort
 Verhältniswort

Satzarten: Erzählsatz
 Fragesatz
 Ausrufesatz
 Aufforderungssatz

Satzformen: **Satzreihe**
 Satzgefüge

Satzteile: Satzgegenstand
 Satzaussage
 Satzergänzungen
 Ortsangabe
 Zeitangabe
 Angabe der Art und Weise
 Angabe des Grundes

Zeitstufen: Gegenwart
 Vergangenheit
 Zukunft

Zahl: Einzahl
 Mehrzahl

Die fettgedruckten Begriffe werden in der Hauptschule neu eingeführt.

Grundpositionen und wesentliche Aussagen des Lehrplans

1. Die Lehrplankonzeption

Die fundamentale Zielsetzung des Deutschunterrichts besteht darin, die *Sprachfähigkeit des Schülers zu fördern*; dieser umfassende Anspruch beinhaltet sowohl den mündlichen als auch den schriftlichen Bereich. Bei der Arbeit an und mit der Sprache sind insbesondere zwei Aspekte hervorzuheben, die auf die Bedeutung der Muttersprache für die personale und soziale Entwicklung hinweisen:

- Die Sprache eröffnet dem Menschen vielfältige Möglichkeiten, neue Kenntnisse, Erkenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben sowie zu eigenen Einstellungen und Haltungen zu gelangen; sie stellt für ihn den Schlüssel dar, die Welt und sich selbst zu begreifen und zu verstehen.
- Das Zusammenleben der Menschen bedarf des Kontaktes untereinander; dementsprechend dient die Sprache als das Mittel, mit anderen Gedanken auszutauschen und sich zu verständigen.

Damit ist deutlich gemacht, daß das Verstehen sowie der richtige und verantwortliche Gebrauch der Sprache über den Bereich der Schule hinausreicht und für das gegenwärtige und zukünftige Leben gleichermaßen von Bedeutung ist. Die umfassende Aufgabe der Sprachförderung kann vom Fach Deutsch allein nicht geleistet werden; vielmehr bedarf es auch in anderen Unterrichtsfächern einer bewußten und beständigen Unterstützung der mündlichen und schriftlichen Sprachentwicklung. Wenn beispielsweise nur im mündlichen Sprachgebrauch auf deutliches und situativ angemessenes Sprechen bzw. lediglich im Rechtschreiben auf eine fehlerfreie Darstellung geachtet wird, läßt sich keine übergreifende Wirkung bei den Schülern erwarten.

Entgegen früheren Konzeptionen beinhaltet der Lehrplan mit Ausnahme des mündlichen Sprachgebrauchs *für alle Jahrgangsstufen und Teilbereiche gesonderte Fassungen*. Dabei ergibt sich für das Fach Deutsch insofern ein spezifisches Problem, als hier in besonderem Maße ein Fortschreiten bzw. ein Weiterentwickeln von früher Gelerntem implizit vorgegeben ist. Dementsprechend finden sich nur vereinzelt Ziele und Inhalte, die in einer Jahrgangsstufe erstmals auftauchen und zugleich auch abgeschlossen werden; die Regel bildet vielmehr ein mehrmaliges, auf bereits Bekanntem aufbauendes Thematisieren eines Bereichs. Drei wiederholt angewandte Möglichkeiten dieses aufbauenden Prinzips lassen sich an Beispielen aus dem schriftlichen Sprachgebrauch verdeutlichen:

- Kontinuierliche Fortführung von Lernzielen mit wachsendem Anspruchsniveau:
 - Jgst. 5 und 6, LZ 2.1 Erlebtes und erfundenes Geschehen darstellen
 - Jgst. 7, LZ 2.1 Textvorgaben aus- und nachgestalten
 - Jgst. 8, LZ 2.1 Textvorgaben aus- und umgestalten
 - Jgst. 9, LZ 2.1 Literarische Textvorlagen nachgestalten
- Zuordnung von anderen Lerninhalten zum gleichen Lernziel:
 - Lernziel 2.2 (Jgst. 5-9) Alltagssituationen schriftlich bewältigen
 - Lerninhalte Jgst. 5
 - Sich bedanken, Einladen und Beantworten von Einladungen
 - Gratulieren
 - Lerninhalte Jgst. 6
 - Sich entschuldigen
 - Auskünfte einholen
 - Lerninhalte Jgst. 7
 - Anteilnehmen

- Inserieren
- Lerninhalte Jgst. 8 – Sich bewerben
- Schreiben eines Lebenslaufes
- Lerninhalte Jgst. 9 – Antrag stellen, Widerspruch einlegen
- Bestellen, Reklamieren
- Ausfüllen von Formblättern
- Veränderte Hinweise zum Unterricht bei gleicher Ziel- und Inhaltsformulierung:
- Jgst. 7, LZ 2.4
- Sachverhalte verkürzt wiedergegeben
- Niederschrift in Form eines Merktextes
- Zusammenstellen von Situationen, in denen Niederschriften erforderlich sind
- Notieren von Stichpunkten, z. B. während eines Unterrichtsabschnitts im Sachunterricht
- Vergleichen verschiedener Stichpunktsammlungen; Ergänzen der eigenen Notizen
- Ausbauen der vorhandenen Stichpunktsammlung zu einer Niederschrift
- Berichtigen fehlerhafter Vorlagen
- Jgst. 8, LZ 2.4
- Sachverhalte verkürzt wiedergegeben
- Niederschrift in Form eines Merktextes
- Die wesentlichen Ergebnisse eines Unterrichtsabschnittes protokollieren, z. B. im Sachunterricht
- Klären strittiger Fragen, z. B. unter Zuhilfenahme einer Tonbandaufzeichnung
- Überprüfen der vorliegenden Entwürfe im Hinblick auf mögliche Kürzungen oder notwendige Ergänzungen

Die Lernziele und -inhalte des Lehrplans stellen eine *Konzentration auf das Wesentliche* dar; diese Tatsache ist optisch schon daran erkennbar, daß der verbindliche Teil bewußt eine Beschränkung erfahren hat. Dabei wird ohne Verminderung des qualitativen Anspruchs eine sichere Basis für künftiges Lernen und Arbeiten geschaffen. Als Orientierungsmaßstab und Rechtfertigungskriterium hinsichtlich der getroffenen Auswahl läßt sich in erster Linie das Zusammentreffen mehrerer der folgenden Gesichtspunkte anführen:

Bedeutsamkeit einer Thematik für

- grundlegende Allgemeinbildung
- erziehliche Anliegen
- Gegenwart des Schülers
- zukünftige Lebenssituationen als Erwachsener
- Berufsorientierung
- weiterführendes Lernen
- fachlichen Aufbau.

Der Lehrplan beinhaltet verstärkt *lebenspraktisch bedeutsame Ziele und Inhalte*; damit soll der Schüler kontinuierlich auf eine verantwortungsbewußte Bewältigung alltäglicher Aufgaben vorbereitet werden. Dieser Aspekt läßt sich insbesondere anhand von zwei Intentionen konkretisieren und darstellen:

- Unter dem Einfluß der Medien rückt der aktive Umgang mit der Sprache vielfach in den

Hintergrund; das bedeutet, daß das eigene Sprechen, das Schreiben und das Lesen gerade im außerschulischen Bereich seltener angewandt, gefördert und geübt wird. Wenn sich die Hauptschule entsprechend den allgemeinen Vorbemerkungen zum Fachlehrplan die Aufgabe stellt, „den Schüler zum einwandfrei gesprochenen und geschriebenen Deutsch hinzuführen“, so gilt es zu bedenken, daß dieser Anspruch an eine Beherrschung der entsprechenden Kulturtechnik gebunden ist. Beispielsweise wird ein Schüler, dem die flüssige Dekodierung der Buchstaben in Laute und Lautverbindungen möglich ist, eher die Bereitschaft zum Lesen aufbringen und an dieser Tätigkeit seine Freude haben. Dem grundsätzlichen Anliegen der gezielten Einübung und Sicherung sprachlicher Grundfertigkeiten trägt der Lehrplan insofern Rechnung, als gerade durch eine geänderte Teilbereichsbezeichnung wie ‚Lesen‘, eindeutige Aussagen in den Vorbemerkungen sowie bewußt gewählte Ziel- und Inhaltsformulierungen die entsprechenden Intentionen deutlich zum Ausdruck kommen.

- Anhand der Neufassung der Lernziele und -inhalte läßt sich vielerorts aufzeigen, daß aktuelle Entwicklungstendenzen, soweit sie für den sprachlichen Bereich von lebenspraktischer Bedeutsamkeit sind, Eingang in den Lehrplan gefunden haben. Hierzu gehört beispielsweise die Ausbildung der Fähigkeit, Sachverhalte in verkürzter Form festzuhalten; damit ist eine Anforderung angesprochen, die in unserer heutigen Zeit von äußerster Wichtigkeit ist. Ob es nun gilt, sich während eines Telefonats oder eines Gesprächs stichpunktartige Notizen zu machen oder aber einen Sachverhalt einem anderen in wenigen Sätzen richtig wiederzugeben: Immer muß das Wesentliche aus der zusammenfassenden Darstellung ersichtlich sein. Daß dieses Anliegen auch für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann, indem nämlich der Schüler fähig wird, eine Stunde oder einen Abschnitt in Form eines kurzen Merktextes zusammenzufassen, stellt einen sinnvollen Nebeneffekt dar.

Der Auftrag zur sorgfältigen Beobachtung und gezielten Förderung der Sprache des einzelnen Schülers beinhaltet unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die Streubreite der Leistungen in der Regel besonders groß ist, für den Lehrer die unerläßliche Aufgabe, in seinem Unterricht *differenzierende und individualisierende Maßnahmen* zu treffen. Diese Forderung, die in den Vorbemerkungen zum Fach Deutsch angesprochen wird und somit für alle Teilbereiche in gleicher Weise gilt, erfährt wiederholt ihre Konkretisierung durch entsprechende Aussagen in beiden Spalten des Lehrplans:

- Lernziele/Lerninhalte:

Jgst. 7–9, LZ 3.1	Individuelle Schwächen im Rechtschreiben erkennen und beheben lernen
-------------------	--
- Hinweise zum Unterricht

Jgst. 5, LZ 2.2	Kennenlernen und Gestalten verschiedener Mitteilungsformen, z. B. Brief, Karte, Plakat
Jgst. 5, LZ 2.3	Erarbeiten von Entwürfen in Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit

Es wäre unzureichend, die Aufgaben des Deutschunterrichts nur vom Fachlichen her zu sehen. Wenn nach der Verfassung des Freistaates Bayern den Schulen die Aufgabe zukommt, auch Herz und Charakter zu bilden, sowie als oberste Bildungsziele beispielsweise Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit genannt werden, so müssen sich die einzelnen Fächer bewußt um die Verwirklichung dieser Aussagen bemühen. In den Leitgedanken zum Lehrplan für die Hauptschule ist dieser Anspruch aufgegriffen, wobei Erziehung und Unterricht als untrennbare Einheit dargestellt sind und der Beitrag jedes Unterrichtsfaches zur Erziehung ausdrücklich erwähnt

wird. Dementsprechend verfolgt auch das Fach Deutsch *erzieherische Zielsetzungen*; die wesentlichen sind in den Vorbemerkungen angeführt:

- Förderung von mitmenschlicher Zuwendung, gegenseitigem Verstehen und Anerkennen
- Verantwortlicher Gebrauch der Sprache
- Festigung von Arbeitshaltungen wie Sorgfalt und Genauigkeit
- Weckung von Freude an Werken der Literatur
- Befähigung zu selbst- und textkritischem Lesen
- Hinführung zum guten Buch.

Diese Aussagen sind notwendigerweise noch generell gehalten; sie bedürfen einer weiteren Spezifizierung und Konkretisierung im Lehrplan selbst. Dementsprechend dienen sowohl Lernzielformulierungen (z. B. Jgst. 5–9, LZ 4.1: Literarische Texte lesen, erschließen und als Bereicherung des eigenen Lebens schätzen lernen; Vortragen von Gedichten) als auch Hinweise zur unterrichtspraktischen Realisierung (z. B. Jgst. 5–9, LZ 1.1: Anwenden richtiger sprachlicher Verhaltensweisen in neuen Redesituationen) der Verdeutlichung erzieherischer Anliegen.

Der muttersprachliche Unterricht ist durch vielfältige Aufgaben und unterschiedliche fachliche Schwerpunkte gekennzeichnet. Schon allein die Tatsache, daß beispielsweise neben dem deutlichen und flüssigen Sprechen das richtige und situationsgerechte Schreiben, die verantwortungsbewußte Verwendung der Sprache sowie das flüssige und sinnerfassende Lesen im Rahmen des Deutschunterrichts gefördert werden sollen, macht deutlich, daß es nach wie vor sinnvoll erscheint, den Gesamtkomplex *in einzelne Teilbereiche zu gliedern*. Durch die gewählte Bezeichnung können die Intentionen des jeweiligen Abschnitts deutlich hervorgehoben werden. So läßt sich durch den Begriff ‚Sprachbetrachtung‘ eine Abhebung von dem mit herkömmlichem Grammatikunterricht assoziierten Namen ‚Sprachlehre‘ erreichen, während andererseits veränderte Zielvorstellungen in den Vordergrund rücken, wenn statt von der ‚Arbeit mit Texten‘ bzw. dem ‚Umgang mit Texten‘ vom ‚Lesen‘ die Rede ist. Eine derartige Trennung darf jedoch im Unterricht nicht aufrechterhalten bleiben. Vielmehr sind durch den Lehrer alle Möglichkeiten zu nutzen, Lernziele und -inhalte aus verschiedenen Teilbereichen sinnvoll miteinander zu verbinden. Insbesondere das ‚Recht-schreiben‘ und die ‚Sprachbetrachtung‘ entwickeln erst dann ihren Sinn und ihre Effizienz, wenn sie aus ihrer starren, ihnen in der Vergangenheit vielfach zum Nachteil gereichten Isolation gelöst und integrativ eingebaut werden. Diese Aufgabe kann letztlich nur vom einzelnen Lehrer gezielt für seine jeweilige Klasse unter Berücksichtigung der spezifischen situativen Bedingungen angemessen gelöst werden; der Lehrplan vermag lediglich darauf aufmerksam zu machen und auf eventuelle Anknüpfungsmöglichkeiten hinzuweisen, wie die folgenden Beispiele belegen:

- Jgst. 5–9, LZ 1.4 Einsetzen der Diskussion als Unterrichtsform in Verbindung mit anderen Lernbereichen, z. B. mit dem schriftlichen Sprachgebrauch
- Jgst. 7, LZ 2.1 Entwerfen von Dialogen zu Rollenspielen, z. B. für eine Hörspielszene
- Jgst. 8/9, LZ 3.3 Verwenden von Nachschlagewerken, z. B. zur Ausarbeitung von Referaten und zur Unterstützung des Sachunterrichts

2. Wesentliche Aussagen zu den einzelnen Teilbereichen

Der *mündliche Sprachgebrauch* ist von grundlegender Bedeutung für den gesamten Unterricht. Seine fachliche Zielsetzung besteht entsprechend den Vorbemerkungen zu diesem Teilbereich weitgehend darin, „die Mitteilungsbereitschaft zu erhalten, das Vertrauen in die eigene Sprache zu stärken, die Ausdrucksfähigkeit zu fördern und zum deutlichen und flüssigen Sprechen hinzuführen“. Das erziehlische Anliegen sollte sich in dem Bewußtsein ausdrücken, daß Sprechen mehr sein kann als die bloße Vermittlung von Informationen; es ermöglicht vielmehr die persönliche Zuwendung zum Mitmenschen und das gegenseitige Verstehen. Diesen hohen, der personalen und sozialen Entwicklung gleichermaßen dienenden Ansprüchen kann der Unterricht in keiner Weise gerecht werden, wenn mündliche Sprachförderung ausschließlich in ihrer dienenden und unterstützenden Funktion gegenüber dem schriftlichen Sprachgebrauch gesehen und durchgeführt wird. Ganz abgesehen davon, daß gesprochene und geschriebene Sprache weitgehend unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten unterliegen: Es wird hier keinesfalls die Bedeutung mündlicher Vorübungen für das schriftliche Arbeiten in Frage gestellt; vielmehr muß deutlich sein, daß sich der mündliche Sprachgebrauch hierin nicht erschöpfen kann und darf.

Gezielte Sprachförderung greift natürliche, das Alter der Schüler berücksichtigende Sprechsituationen auf und nimmt ihren Ausgangspunkt in den auftretenden Defiziten der jeweiligen Klasse; diese können in der angemessenen Bewältigung alltäglicher Anforderungen, wie beispielsweise im gezielten Erfragen bestimmter Informationen, aber auch in Schwierigkeiten bei einer zusammenfassenden mündlichen Darstellung oder beim Einhalten grundlegender Gesprächsregeln liegen. Um den Bedürfnissen und Interessen der einzelnen Klasse auf größtmögliche Weise entgegenzukommen sowie unnötiges Wiederholen von Bekanntem zu vermeiden, besteht der Lehrplan für den mündlichen Sprachgebrauch im Gegensatz zu allen anderen Teilbereichen des Faches Deutsch aus einer zusammenfassenden, für sämtliche Jahrgangsstufen der Hauptschule gültigen Darstellung der Ziele und Inhalte; die jeweilige Schwerpunktsetzung ist Aufgabe des einzelnen Lehrers.

Die Aufgabenbestimmung für den *schriftlichen Sprachgebrauch* geht von der Überlegung aus, eine möglichst breite, den lebenspraktischen Bedürfnissen der Schüler entgegenkommende Palette von Äußerungsformen kontinuierlich aufzubauen und somit die Fähigkeit zu entwickeln, auf unterschiedliche Schreibansätze in einer angemessenen und situationsgerechten Form zu reagieren. Wenn in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit für das tägliche Leben herausgestellt wird, so gilt es von vornherein ein Mißverständnis auszuräumen: Diese Zielrichtung der Überlegungen bedeutet keineswegs, daß erzählende, beschreibende und berichtende Elemente, die – in schriftlicher Form – außerhalb der Schule heute von untergeordneter Bedeutung sind, nicht auch weiterhin einen ihnen gebührenden Platz im Rahmen des Unterrichts einnehmen. Neben der bereits im vorigen Kapitel angesprochenen Fähigkeit, Sachverhalte in verkürzter Form festzuhalten, weist der Lehrplan jedoch zwei wesentlich erweiterte bzw. neuartige, der aktuellen Entwicklung angepaßte Zielsetzungen auf:

- Ein Anliegen des schriftlichen Sprachgebrauchs liegt in der beständigen und kontinuierlich aufbauenden Entwicklung des argumentativen Schreibens. Diese Form der Äußerung findet ihre Pflege bereits ab der Jahrgangsstufe 1. Schon der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen beinhaltet die Aussage, daß der Schüler Wünsche und Aufforderungen in einfacher Form schriftlich darstellen sowie seine eigene Meinung begründen soll. Die Hauptschule baut darauf auf und entwickelt diese Schreibhaltung weiter; somit lernt der Schüler zunehmend besser, seine Anliegen – beispielsweise in Form von Bitten,

Wünschen, Vorschlägen oder Anträgen – vorzubringen und zu begründen sowie zu Problemen aus seinem Erfahrungs- und Interessenbereich Stellung zu nehmen.

- Eine andere Äußerungsform, die heute besonders bedeutsam erscheint, ist die sog. ‚Textaufgabe‘; ihre Zielsetzung besteht darin, daß sich der Schüler mit Textinhalten und den angewandten sprachlichen Mitteln auseinandersetzt. Den Hintergrund für dieses Lernziel, das in den Jahrgangsstufen 8 und 9 verbindlich ist, stellt die Tatsache dar, daß kritisches und hintergründiges, gerade auch ‚Zwischen-den-Zeilen‘-Lesen und ein bewußter Umgang mit der Fülle der Druckerzeugnisse ein dringendes aktuelles Erfordernis darstellt.

Bezüglich der unterrichtlichen Umsetzung weist der Lehrplan auf einige unabdingbare, für die individuellen Gestaltungsentwürfe förderliche Aspekte hin. So ist es von grundsätzlicher Bedeutung, daß jede schriftliche Arbeit von inhaltlichen Vorüberlegungen, sprachlichen Übungen im Vor- und Nachfeld des eigentlichen Schreibens sowie gezielten Hilfen zur Überarbeitung der eigenen Entwürfe begleitet wird. Es gilt jedoch zu bedenken, daß die richtige Förderung des einzelnen Schülers auf einem relativ schmalen Grat zwischen Über- und Unterforderung verläuft. Was beim einen erst ein volles Erfassen des Themas ermöglicht, hemmt den anderen bereits in seinen eigenen Vorstellungen.

Für das *Rechtschreiben* ist davon auszugehen, daß die Schule mit Sicherheit nicht zur vollkommenen Beherrschung der Orthographie führen kann; dementsprechend müßte das Grundanliegen dieses Teilbereichs ein anderes sein. Wenn schon nicht eine fehlerfreie Rechtschreibung das allgemein zu erreichende Ziel sein kann, dann doch – und hier wird eine vorrangig erziehlische Aufgabe des Faches Deutsch angesprochen – die Anbahnung einer rechtschreibbewußten Arbeitshaltung. Das bedeutet in der Praxis, daß für den Schüler das Nachdenken, das Nachfragen und das Nachschlagen bei rechtschriftlichen Problemen als eine Selbstverständlichkeit angesehen werden muß, – und zwar nicht nur bei Nachschriften und Diktaten, also wenn das richtige Schreiben einen Erfolg in Form einer guten Note nach sich zieht, sondern im gesamten Unterricht. Eine solche Verantwortung gegenüber seiner eigenen Schreibweise kann nur dann entstehen, wenn überall auf eine sorgfältige und richtige schriftliche Darstellung geachtet wird.

Mit diesem grundsätzlichen Anliegen einher geht das Bemühen der Schule, den Schüler zumindest mit wesentlichen Kenntnissen im Bereich der Rechtschreibung auszustatten. Dabei setzt der Lehrplan unterschiedliche altersspezifische Schwerpunkte: In den Jahrgangsstufen 5 und 6 steht die Beschäftigung mit rechtschriftlichen Normen im Mittelpunkt; das bedeutet, daß durch das Aufgreifen, Klären und systematische Üben einzelner Rechtschreibfälle die teilweise schon in der Grundschule erworbenen Kenntnisse gesichert und erweitert werden. Die für den Unterricht bedeutsamen Inhalte finden ihren Ursprung und ihre Begründung in den durch die wissenschaftliche Forschung ermittelten Fehlerhäufigkeitslisten. Trotz dieser stofflichen Beschränkung wird das relativ weite und differenzierte Feld der rechtschriftlichen Problembereiche größtmöglich abgedeckt, ohne daß der Unterricht bei Spezialfällen, die in der Praxis kaum auftreten bzw. wenig Schwierigkeiten bereiten, längere Zeit aufgehalten wird.

Ab der Jahrgangsstufe 7 stellen die individuellen Schwächen in der Rechtschreibung den Ausgangspunkt für den Unterricht dar. Das beinhaltet für den Lehrer die Aufgabe, nach Feststellung des Leistungsstandes und der jeweiligen individuellen Fehlerschwerpunkte des einzelnen Schülers gezielte Maßnahmen der Förderung zu treffen. Sofern es sich nicht um Defizite handelt, die die ganze bzw. den Großteil der Klasse betreffen, wird die Einzelarbeit sowie die Arbeit in der Kleingruppe im Vordergrund stehen. Daneben behält jedoch das Fortschreiten im Klassenverband immer dann seine Berechtigung, wenn in solche Besonderheiten der Rechtschreibung eingeführt wird, deren Behandlung erst in dieser Altersstufe

sinnvoll ist. Dazu gehören insbesondere die Fremdwörter, Begriffe aus dem Sachunterricht sowie Möglichkeiten der Zeichensetzung.

Jeglicher Rechtschreibunterricht hat davon auszugehen, daß das orthographisch zu sichernde Wortmaterial aus häufig vorkommenden und oft falsch geschriebenen Wörtern bestehen muß. Während in den Jahrgangsstufen 5 und 6 noch das gemeinsame Besprechen von rechtschriftlichen Problemen im Vordergrund steht, tritt der lehrgangsmäßige Aufbau ab der Jahrgangsstufe 7 zurück zugunsten der Arbeit an den Fehlerschwerpunkten des einzelnen Schülers bzw. der Klasse. Diese Zielsetzungen erfahren eine Ergänzung und sinnvolle Erweiterung in der Anleitung zum sicheren Gebrauch des Wörterbuches und in der Förderung einer geläufigen, immer noch gut lesbaren Handschrift.

Durch die Wahl des Begriffs ‚*Lesen*‘ soll einer verfänglichen, leicht unter vorrangig technischen Aspekten zu sehenden Bezeichnung wie ‚Arbeit mit Texten‘ entgegengewirkt werden. Dementsprechend ist in den Vorbemerkungen zu diesem Teilbereich darauf hingewiesen, daß die Förderung der Lesefreude unbedingt Vorrang besitzt gegenüber einer bloßen Auseinandersetzung mit Textinhalt, -aufbau und -form. Das beinhaltet die Vorstellung, daß ein Text erschlossen werden soll, ohne ihn bis ins Detail zu zerreden; er kann nur dann vom Schüler als Einheit gesehen und empfunden werden, wenn das Erschließen und die Gewinnung von Einsichten weitgehend selbständig erfolgen. Um diesen Anspruch zu erfüllen, muß der Lehrer den Schülern genügend Zeit geben, den Text zu lesen, zu durchdenken und ihre Gedanken zu formulieren.

Bei einer so verstandenen Zielsetzung des Teilbereichs Lesen stehen literarische Texte im Mittelpunkt eines Unterrichts, der über das eigentliche Erschließen hinaus zu einer Bereicherung des eigenen Lebens führt. Dem Lehrplan ist eine Literaturliste beigelegt, die als Erleichterung bei der Auswahl geeigneter Texte, keinesfalls jedoch als eine durch den Lehrplan legitimierte Verplanung verstanden werden soll. Des weiteren besitzen jedoch nach wie vor Sach- und Gebrauchstexte aus den verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens mit ihren unterschiedlichen Intentionen die ihnen gebührende Bedeutung. Im Hinblick auf triviale Texte ist anzumerken, daß sie als die Druckerzeugnisse, mit denen Kinder außerhalb der Schule gehäuft in Verbindung kommen und die somit besonders lebensnah sind, sicherlich einer kritischen Betrachtung und Wertung im Unterricht bedürfen. Durch ein Überhandnehmen derartiger Themen verliert jedoch das eigentlich anzustrebende Ziel, nämlich die kontinuierliche Hinführung des Schülers zur Literatur, zunehmend an Konturen.

Das Anliegen der *Sprachbetrachtung* besteht im wesentlichen darin, grundlegende grammatische Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln, die Sprache und ihre Strukturen durchschaubar zu machen sowie richtiges Sprechen und Schreiben zu unterstützen. Durch diese Aufgabenbeschreibung wird ersichtlich, daß der traditionelle Grammatik- und Sprachlehreunterricht mit seinen formalen Strukturen nur eine geringe, in erster Linie dienende Funktion besitzt. Demgegenüber steht das Verstehen sprachlicher Erscheinungen aus dem Zusammenhang gesprochener oder geschriebener Sprache und die jeweils situationsgerechte Anwendung der einzelnen Sprachformen im Vordergrund. Auf diese Weise wird – vor allem in enger Verbindung mit dem mündlichen Sprachgebrauch – die Sprachbetrachtung in den Dienst der Sprachförderung gestellt. Ob nun anfänglich einfache Möglichkeiten der Wortbildung oder Wortfamilien und Wortfelder bzw. in einer späteren Phase Möglichkeiten der Satzverknüpfung oder differenziertere Satzbaumuster erarbeitet werden, immer ist die Zielrichtung die Bereicherung des Ausdruckvermögens und eine Erweiterung des Wortschatzes.

Um den Sprachbetrachtungsunterricht aus seiner Isolation mit ihren vielfach motivationshemmenden Begleiterscheinungen zu lösen, erscheint eine enge Verbindung mit anderen

Teilbereichen für das Erreichen der Zielsetzungen sehr nützlich. So finden beispielsweise die Arbeit an einem Wortfeld bzw. die Gegenüberstellung verschiedener Satzbaumuster hinsichtlich ihrer Wirkung den Weg aus dem Formalismus gerade dann, wenn sie am konkreten Beispiel eines Schülersatzes durchgeführt werden.

Paul Olbrich

Mündlicher Sprachgebrauch

1. Ziele und Aufgaben

Die Vorbemerkungen zum Lehrplanbereich „Mündlicher Sprachgebrauch“ beinhalten grundlegende Ziele und Aufgaben des Unterrichts in diesem Lernbereich. Sie bestimmen die Auswahl und Intensität der Lerninhalte und den Einsatz situationsgemäßer Sprechformen. Mündlicher Sprachgebrauch als sprachliches Handeln und damit vorrangig als soziales Handeln darf nicht unterrichtstechnokratisch „abgehandelt“ werden, sondern verlangt situatives Eingehen auf den Schüler, häufig losgelöst von vorgegebenen Lernzielen und Lerninhalten. Deshalb gilt es, folgende Leitziele beim konkreten Unterrichtsvollzug zu berücksichtigen.

1.1 Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage für die gesamte muttersprachliche Bildung

Kinder kommen nicht „sprachlos“ zur Schule. Bereits Sechsjährige beherrschen alle wesentlichen Strukturen ihrer Muttersprache. Auf diesen Grundlagen baut der muttersprachliche Unterricht in allen Bereichen auf, z. B.

- Kenntnis der Buchstaben
- Zusammenlesen der Buchstaben zu Ganzwörtern
- Übergang zur Druckschrift als Unterstützung des Leselernprozesses
- Erwerb syntaktischer Strukturen einschließlich hypotaktischer Fügungen

Im Widerspruch zur Mitteilungsfreude und Sprachbereitschaft der Grundschüler steht die Beobachtung, daß Hauptschulkinder in ihren sprachlichen Fähigkeiten immer mehr eingeschränkt sind. Warum verstummen sie? Weshalb verfügen sie über mangelnde Mitteilungsfähigkeit? Warum gebrauchen sie Sprache oft nur in unvollständigen, zerhackten Strukturen?

Sicher trägt ein formaler, regelgebundener Sprachunterricht mehr zum „Verlernen“ der Sprache und zum Versagen im Bereich sprachlicher Fertigkeiten und Techniken bei als zur Steigerung der Sprachfähigkeit und des Sprachgefühls. Doch die „Sprachlosigkeit“ der Umwelt des Heranwachsenden (nicht nur das Fernsehen, auch die Menschen sprechen nicht mehr mit dem Jugendlichen) trägt ihr Scherflein dazu bei. Mündliche Sprache braucht den Partner, um weiterhin Grundlage der gesamten muttersprachlichen Bildung zu sein.

1.2 Mitteilungsbereitschaft erhalten und Ausdrucksfähigkeit stärken

Nicht von ungefähr stellt deshalb der Lehrplan die Forderung auf, daß der Unterricht im mündlichen Sprachgebrauch

- die Mitteilungsbereitschaft der Schüler erhalten
- und ihre Ausdrucksfähigkeit stärken soll.

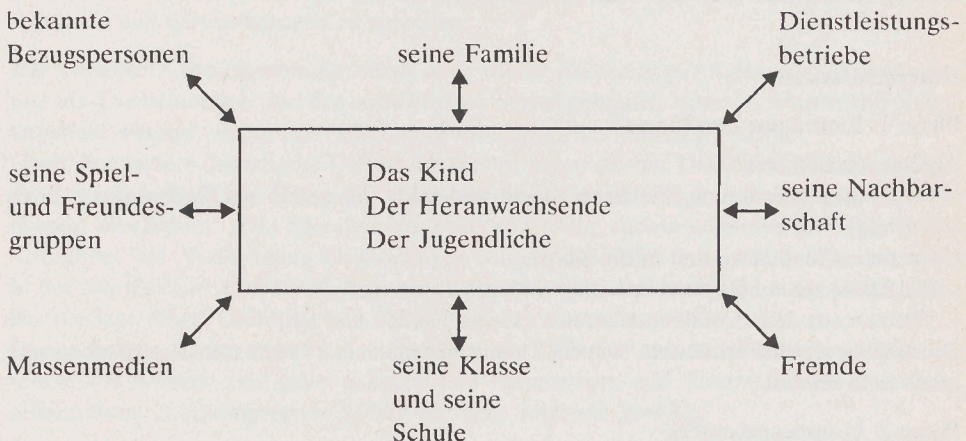
Bedingungen dafür sind:

- a) Der Lehrer muß seine sprachliche Dominanz zurücknehmen. Über 50% des Unterrichts spricht der Lehrer. Was bleibt dann noch für 25, 30 Schüler?
- b) Der Lehrer muß seinen restriktiven Sprachstil ändern. Er schränkt häufig sprachliche Beiträge der Schüler ein, bricht sie ab, kanalisiert in die von ihm gewünschte Richtung. Oft läuft die mündliche Kommunikation eingleisig. Der Lehrer befragt, erklärt, ordnet an – die Schüler antworten, befolgen, führen aus. Das kommunikative Vorbild des Lehrers befriedigt nicht.

- c) Was den Schülern fehlt, ist ein Freiraum, in dem sie sich ungehindert verbaler Bindungen und Sanktionen sprachlich entfalten können. Lehrer, die zuhören können, fördern die Mitteilungsbereitschaft und sprachliche Ausdrucksfähigkeit mehr als redende Lehrer.
- d) Das allzu geplante Sprechen muß intuitiver, situativer und offener gestaltet werden. Institutionalisierte Sprachförderung vermittelt Sprache ohne soziale Wirklichkeit und vernachlässigt den Handlungscharakter sprachlichen Geschehens. Mehr Erfahrungen der Schüler, weniger Vorgaben des Lehrers, mehr Alltagssituationen, die spielerisch sprachlich bewältigt werden, weniger formales Buchwissen – so lauten wohl Forderungen, wenn wir den Heranwachsenden sprechen hören wollen.
- e) Nicht zuletzt soll das Kind bzw. der Heranwachsende auch seine Sprache sprechen dürfen. Die Hinführung der Schüler zum Gebrauch hochsprachlicher Normen soll als Ziel des Deutschunterrichts nicht wegdiskutiert werden. Der Weg dahin führt aber auch über mundartgeprägte Kommunikationsformen und -möglichkeiten. Wer diese Möglichkeit der Motivation, der Identifikation und der emotionalen Nähe ausläßt oder gar verneint, beraubt sich selbst eines sprachlichen Handlungsraumes, der das angesprochene Ziel erreichen hilft.

1.3 Angemessene Bewältigung von alltäglichen Sprechsituationen

Der Hauptschüler als Heranwachsender und Jugendlicher gebraucht Sprache in vielfältigen Situationen mit unterschiedlichen Intentionen. Unterricht muß so nahe wie möglich an solchen Situationen sein, um die Schüler ungezwungen zum Sprechen zu bringen. Nähe und Aktualität erreicht der Lehrer am besten über Situationen aus den verschiedenen Kommunikationsbereichen der Schüler:



Aus dem Eingehen des Lehrers auf unmittelbare Bedürfnisse der Schüler außerhalb oder innerhalb des Unterrichts ergeben sich mehrere positive Aspekte:

- Die Schüler haben Gelegenheit, sich über aktuelles Geschehen, private Probleme, Erlebnisse usw. – also Inhalte, welche Unterrichtsinhalte nicht unmittelbar berühren – mit dem Lehrer bzw. untereinander zu unterhalten.
- Der Lehrer tritt nicht als Initiator und Lenker von Gesprächen bzw. Vermittler von Lernbarem und Organisator des Unterrichts auf.
- Die lockere Gesprächshaltung entkrampft Schüler wie Lehrer: die Schüler, von der Verpflichtung etwas sagen, den Lehrer, von dem professionellen Bestreben, auf verwertbare Beiträge achten zu müssen.
- Der Lehrer kann sich in einer Situation, die frei von Leistungsdruck ist, zurückhaltenden Kindern zuwenden und damit signalisieren, daß er sie anerkennt.
- In einer entspannten und gelockerten Atmosphäre können leichter Gefühle gezeigt und mitgeteilt werden.
- Die Schüler äußern eher Bedürfnisse und Wünsche hinsichtlich der Organisation des Unterrichts und der Lerninhalte, die als Anregung aufgegriffen werden können.

Sich auf das Gespräch mit den Schülern einlassen, bedeutet, sie als Kommunikationspartner ernst nehmen. Wenn die Schüler spüren, daß sie nicht nur Reagierende auf vom Lehrer vermittelte Inhalte des Lehrplans, sondern aktiv Beteiligte sind, die Prozesse und Inhalte des Unterrichts beeinflussen dürfen, wenn zwischen Lehrer und Schüler eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, bietet das die beste Gewähr, daß es im Unterricht zu aktiven Kommunikationen kommt. Der Lehrer wird dann feststellen können, daß sich die Schüler mitteilen und über Gegenstände, Vorgänge, Beobachtungen usw. im Unterricht reden wollen.

Beispiel: Über sich erzählen

Vorbemerkung

Die Schüler verbringen zwar viele Jahre miteinander in einer Klasse und bilden eine Gemeinschaft. Einzelne Schüler werden näher miteinander bekannt und entwickeln Freundschaften. Tatsächlich aber kennen sich viele Schüler nur in der Schulsituation und wissen sonst wenig voneinander. In einem Unterrichtsprojekt „Das bin ich“ erhalten die Schüler Gelegenheit, sich selbst näher darzustellen. Die Schüler wählen sich selbst Themenschwerpunkte, z. B. „Ich als Baby“, „Das ist meine Familie“, „Mein Urlaub in . . .“ usw. Lernziel: Die Schüler berichten über sich selbst, indem sie Fotos, selbst gezeichnete Bilder, sonstige Materialien (Briefmarkensammlung, Urlaubssouvenirs usw.) zu einer kleinen Ausstellung zusammenstellen und dazu Erläuterungen geben.

Unterrichtsskizze

Phase 1: Einbringen des Themas

Anlässe können sein:

- der Lehrer übernimmt eine neue Klasse und stellt sich selbst vor (Motivierung durch Vorbild)
- ein neuer Schüler kommt in die Klasse
- die Klasse nimmt Kontakt mit einer anderen Klasse auf
- Themen aus dem Sozialkundebereich (Meine Familie und ich)

Die Schüler werden ermuntert, sich ein Thema zu wählen (s. o.) und dazu Anschauungsmaterial zu sammeln.

Phase 2: Gruppengespräche

Die Schüler tauschen ihre Materialien in der Gruppe aus und erzählen darüber, befragen einander usw. Diese Phase gibt Gelegenheit, zunächst ungeordnet von sich zu erzählen, indem die Materialien herumgereicht werden, Fragen zu stellen und selbst Fragen zu beantworten. In der Gruppe hat jeder Gelegenheit zu Wort zu kommen.

Phase 3: Ausarbeiten eines kleinen Berichts über sich selbst anhand des Materials

Ordnen und Zusammenstellen des Materials:

chronologische Reihenfolge

Themenbereiche

Phase 4: Einzelberichte

(Einsatz von Medien: Diaprojektor, Epidiaskop)

Weitere Arbeitsanregungen

- in Zusammenarbeit mit dem Zeichenunterricht: Herstellen eines Posters „Das bin ich“

- schriftlich: Anlegen einer Informationsmappe „Wir stellen uns vor“
unter Einbeziehung der Materialien
- Auswertung: So stelle ich mir meine Zukunft vor
Materialien aus Tageszeitungen, Illustrierten usw.
Herstellen einer Bildgeschichte (auch Comic),
Reportage (Ein Tag in meinem Leben im Jahr 2000 usw.)
Verfremdung: „Ich als Schlagersänger“, „Astronaut“...“
(Bildmontagen mit Text)

(vgl. Pschibul, M., S. 136 f.)

1.4 Mündlicher Sprachgebrauch als Grundlage des schriftlichen Sprachgebrauchs

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

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

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

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

Dennoch braucht der Schüler das Sprechen als „Krücke“ des Schreibens, vor allem im reflektiven Bereich, und dabei gekoppelt an Textvorlagen und Textstrukturen. Die Wechselbeziehung „Lesen-Sprechen-Schreiben“ zeigt folgende Vorteile:

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

oder strukturelle Übungen verwendet werden, desto stärker wird die kommunikative Auseinandersetzung, desto echter das Angesprochensein der Schüler und der reale Adressatenbezug.

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

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß beide Ansätze – Eigenständigkeit und Verbindung dieser zwei Lernbereiche – begründet sind. Der Lehrer muß nach den Prinzipien Schülerorientierung, Wirklichkeitsnähe der Sprachsituationen und handelndes Lernen entscheiden, ob der didaktische Schwerpunkt des Unterrichts auf eigenständige Lerneinheiten im jeweiligen Lernbereich oder auf die Kombination mit Zielen aus anderen Bereichen des Deutschunterrichts zu legen ist.

1.5 Sprechen als persönliche Zuwendung und gegenseitiges Verstehen

Sprechen als kommunikatives und soziales Handeln findet auf zwei Ebenen statt: auf der Inhalts- und Beziehungsebene. Im Idealfall sind die beiden Ebenen symmetrisch, d. h. die Sprechenden können über den Inhalt auch miteinander gut in Beziehung treten, den anderen als Person akzeptieren, ihm aktiv zuhören und seine Gefühls- und Erlebniswelt verstehen. Wichtige Grundqualifikationen eines solchen partnerbezogenen Gesprächs sind:

1. Die Bereitschaft, auf den anderen einzugehen.
Dazu muß man sein eigenes Mitteilungsbedürfnis zurückstellen können und eine mehr annehmende, zuhörende Haltung einnehmen.
2. Die Bereitschaft, die Empfindungen des anderen zu verstehen.
Es ist wichtig, die Erlebnisse und Gefühle, die sich hinter den äußeren Sachverhalten verstecken, herauszuspüren, ohne zu interpretieren. Wer diese Gefühle aussprechen kann, schafft ein vertrauensvolles Gesprächsklima.
3. Die Bereitschaft, die Empfindungen des anderen zu akzeptieren.
Jeder hat ein Recht auf seine Gefühle, sie zu verurteilen oder zu bestrafen, verhindert eine offene Auseinandersetzung mit ihnen. Gefühle eines anderen zu akzeptieren, bedeutet nicht, sie auch für sich zu übernehmen.
4. Die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle ins Gespräch einfließen zu lassen.
Damit macht man sich als Gesprächspartner transparent. Das bedeutet jedoch nicht, den anderen zu überreden, genauso zu fühlen.

2. Didaktische und methodische Grundfragen des Unterrichts.

2.1 Im Mittelpunkt: natürliche und altersgemäße Sprechsituationen

Wie schon unter 1.3 der Zielsetzungen dargestellt, muß der Unterricht im mündlichen Sprachgebrauch offen sein für natürliche, aktuelle und altersgemäße Sprechsituationen. Tagtäglich ergeben sich neue Situationen, die Heranwachsende sprachlich bewältigen müssen. Im Unterricht müssen deshalb an solchen Situationen Sprechqualifikationen geübt werden, die hohen Transfercharakter besitzen, z. B.

Fragen stellen können

- sachbezogen: sich über einen Gegenstand, einen Vorgang usw. informieren: „Was ist? Wie ist? Wo? Wann? In welchem Zusammenhang?“ usw.

- partnerbezogen: „Wie siehst du? Was meinst du? Welche Frage hast du? Von welchem Standpunkt aus sprichst du?“ usw.
- gesprächsbezogen: sich über Stand und Teilergebnisse des Gesprächs informieren: „Wo stehen wir? Um welche Frage geht es? Wie kommen wir weiter? Was haben wir erreicht? Was bleibt offen?“ usw.

Informieren können (klar darstellen können)

- Sachverhalte: z. B. Beobachtungen an Gegenständen, Vorgängen usw. eindeutig beschreiben können
- Begriffe erläutern (definieren) können
- Zusammenfassungen geben können
- die eigene Meinung, den eigenen Standpunkt verständlich und klar umreißen können
- die eigene Absicht darlegen können

Antworten können

- die gestellte Frage auffassen und verstehen können
- auf gezielte Fragen eines einzelnen oder mehrerer Gesprächspartner eingehen können in Form einer Wiederholung der vorher gegebenen Erläuterungen oder einer Ergänzung bzw. Weiterführung der ursprünglichen Äußerung
- Stellung nehmen können zur geäußerten Meinung oder Absicht eines Sprechpartners
- Stellung nehmen können zum Verlauf des Gesprächs

2.2 Pflege der Mundart – Verwendung der Hochsprache

Primäres Ziel des Sprachunterrichts in der Schule bleibt unverändert die Fähigkeit zu einwandfreiem Gebrauch der deutschen Standardsprache in Wort und Schrift. Viele Kinder, vor allem im Süden der Bundesrepublik Deutschland, wachsen mit der Primärsprache Mundart auf. Für sie bedeutet das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben anhand der Standardsprache gleichzeitig das Erlernen ihrer ersten „Fremdsprache“. Dabei erfahren Dialekt sprechende Kinder meist unbewußt erste Mißerfolge beim grundlegenden Lernen. Lehrer müssen um die Folgen bzw. Auswirkungen dialektbedingter Fehlleistungen wissen:

- Schüler flüchten sich in eine Primitivsprache. Sie beschränken sich auf ein „farbloses Schmalpurdeutsch“.
- Schüler verfallen in eine verkrampfte Hyperkorrektur. Die Ergebnisse solcher überzogenen Korrekturen verdunkeln vor allem im schriftlichen Gestalten das Verständnis der dargelegten Gedanken.
- Schüler verstummen ganz, um Fehler zu vermeiden. Nicht selten wird diese Reaktion als mangelnde Mitarbeit des Schülers ausgelegt und führt zu weiterer Verschlechterung der schulischen Leistung.
- Eine weitere und wohl die schwerwiegendste Folge kann eine Identitätskrise des Heranwachsenden sein. Mundart als Kristallisationspunkt der eigenen „Stammesidentität“ darf in der Schule nicht aus engstirniger bildungssprachlicher Arroganz verboten werden. Sie muß in angemessener Weise und am didaktisch richtigen Ort Verwendung finden.

Der Lehrer muß um Entwicklungen wissen, die Mundart zu Sprachbarriere werden lassen können:

- Die Verbindung von Dialekt und restringiertem Sprachkode ist nachweisbar.
- Dialektsprecher haben Kommunikationsprobleme.
- Dialektsprecher zeigen starke Abweichungen von der Hochsprache in der Lautung, in den grammatischen Formen und vor allem im Satzbau.

Es wäre jedoch fatal, Mundart und Mundartsprecher deshalb von der Schule fernzuhalten oder gar zu diskriminieren. Die wirksamste und schnellste Überwindung solcher Barrieren geschieht durch folgende Einstellungen, über die jeder Lehrer verfügen sollte:

- Beachtung des „Nord-Süd-Gefälles“; nicht nur im Süden der Bundesrepublik ist die Mundart eine anerkannte und geachtete „Zweitsprache“.
- Anerkennung des hohen Bildungswertes der Mundart.
- Ablehnung einer monokausalen Interpretation des Zusammenhangs Dialekt – Sprachschicht mit restringiertem Kode
- Förderung der Mundartsprecher beim Erwerb der Hochsprache

2.3 Fächerübergreifende Inhalte – gesonderte Lehreinheiten

Beide didaktischen Aspekte sind im mündlichen Sprachgebrauch zu berücksichtigen. Mündlicher Sprachgebrauch als fächerübergreifendes Prinzip bzw. als Unterrichtsprinzip fördert neben sprachlichen Fähigkeiten auch notwendige Lern- und Denkmethoden:

- „die Anbahnung eines reflexiven Stiles in der Auseinandersetzung mit Problemen und Konflikten in allen Erkenntnis-, Gestaltungs- und Handlungsbereichen – was jedoch nicht auf Kosten der Impulsivität des Kindes gehen darf;
- der Aufbau allgemeiner Strategien zur Strukturierung eines Problemlösungsvollzuges in den verschiedenen Verhaltensbereichen;
- das Erlernen allgemeiner Operationen wie Klassifizieren, seriell Ordnen, Beziehungen herstellen;
- die Entwicklung von Kategorien zur Strukturierung von Raum und Zeit und zur Erfassung und Beschreibung von empirischen Sachverhalten in diesen Ordnungsgefügen;
- der Erwerb bereichsspezifischer Verfahren der Informationserarbeitung, wie zum Beispiel das Messen, das Vergleichen, das Durchführen kleiner Versuche im sachkundlichen Lernbereich“

(vgl. Pschibul, M., S. 107)

In gesonderten Lerneinheiten müssen vor allem Sprachstrukturen eingeübt werden, die den Schüler zur sprachlichen Kommunikation befähigen. Wie soll er einen Gegenstand oder eine Handlung erklären, wenn ihm die dazu notwendigen Sprachstrategien fehlen?

Beispiel: Bilden und Erweitern von Sätzen und Satzverbindungen

Inhalte	Vorgehen
einfacher Aussagesatz (Satzgrundformen); weitere Satzarten: Frage-, Befehlssatz usw.; Erweitern und Umformen von Sätzen; gegliederter Satz; Satzverbindungen (Hauptsatz, Haupt- und Nebensatz); zur Hochsprache führen	einfache Sprachmuster üben: bitten, auffordern, befehlen, fragen usw. (Sprechspiele, Rollenspiele); Satzveränderungsübungen mit Ersatz-, Entfaltungs-, Umstellungs- und Umformungsprobe; Vergleichen mündlicher und schriftlicher Äußerungen; verdrehte Sätze ordnen, selbst Sätze verdrehen (Nonsense);

3. Lernziele/Lerninhalte des mündlichen Sprachgebrauchs

Sämtliche Lernziele und Lerninhalte gelten für alle Jahrgangsstufen. Es ist nun Aufgabe des Lehrers, für seine Jahrgangsstufe altersgemäße Inhalte auszuwählen, sprachliche Defizite der einzelnen Sprechintentionen auszugleichen und dabei Sprechbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit gleichermaßen zu fördern.

Lernziel 1.1 Alltägliche Sprechsituationen angemessen fördern

● Didaktische Zielsetzung

Der Schüler kennt sprachliche Umgangsformen wie Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung, Gespräch beginnen und durch Fragen weiterführen u. ä. aus vielfältigen Gesprächssituationen in seiner Umwelt. Diese gebräuchlichen Umgangsformen sollen nicht stundenplanmäßig und lehrplanmäßig gelehrt bzw. eingeübt werden, sondern brauchen spontane, wirklichkeitsbezogene Situationen, in denen sie real angewendet werden können. Der Schüler lernt dabei, auf den Partner zu hören, seine Fragen zu beantworten, selbst Fragen zu stellen, an Ereignissen Teilhabe und Anteilnahme zu zeigen, sich selbst in das oder aus dem Gespräch zu bringen, von dritten Personen Grüße oder Informationen auszurichten. Er

soll dabei die Fähigkeit erwerben, der Situation entsprechend zu reagieren, auf den Partner einzugehen und eigene Intentionen ins Gespräch einzubringen. Eine erzieherische Aufgabe dabei ist es, konventionelle „Wettergespräche“ abzubauen, Offenheit und Ehrlichkeit beim Gespräch zu zeigen und mitmenschliche Umgangsformen als Teil des Personseins zu verstehen.

● *Unterrichtspraktische Situationen*

Beispiel 1: Markus stellt sich vor

„Guten Tag. Ich heiße Markus Hallfeld und komme aus Garching bei München. Mein Vater mußte wegen seines Berufes nach Höchstädt umziehen. Deshalb bin ich ab heute bei euch in der Schule. Ich spiele gern Fußball, aber auch Tischtennis und im Winter Eishockey. Meine Schwester Anja geht schon in die 8. Klasse. Vielleicht lernt ihr sie noch kennen.“

Aufgaben

1. Wie stellt sich Markus der Klasse vor? Was könnte er noch erzählen, das die Klasse interessiert?
2. Der Gruß gehört zu den gebräuchlichsten Umgangsformen, wenn sich Menschen treffen. Lehrer Klaus und Markus, der neue Schüler, grüßen mit verschiedenen Grußformeln. Suche sie heraus und vergleiche! Welche Grußformeln kennst du noch? Stelle sie zusammen und vergleiche! Hätte Markus die Klasse auch mit „Hallo Freunde!“ begrüßen können?
3. Markus ist mit seiner Vorstellung schnell zu Ende. Wie könnte das Gespräch weitergeführt werden? Spielt die Gesprächssituation in der Klasse weiter durch.
4. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, ein Gespräch weiterzuführen und interessant zu gestalten:
 - Fragen stellen
 - von sich selbst erzählen
 - über andere erzählen
 - Fotos und Bilder zeigen
 - über Erlebnisse erzählen
 - etwas erklären oder zeigen
 - über ein Vorhaben informieren (z. B. Spiel, Fest, Ausflug)
 Welche dieser Möglichkeiten würdest du beim Gespräch zwischen Markus und der Klasse wählen? Begründe!
5. Wie würdest du ein Gespräch in folgenden Situationen führen:
 - Zwei Bekannte treffen sich auf dem Sportplatz
 - Ein Fremder fragt einen Passanten nach dem Weg
 - Der Klassensprecher eröffnet das Elternfest
 - Besuch eines kranken Mitschülers im Krankenhaus
 - Karl und Stefan wollen eine ganztägige Radtour unternehmen. Wie stellen sich die Eltern zu diesem Vorhaben?
 Spielt einige der genannten Situationen durch und beobachtet,
 - wie die Gesprächspartner aufeinander eingehen bzw. nicht eingehen,
 - wie das Gespräch in Gang gehalten wird,
 - wie Fragen gestellt und beantwortet werden,
 - wie sich die Gesprächspartner begrüßen und voneinander verabschieden

Beispiel 2: Informationen erfragen/Auskünfte erteilen

Gespräch am Postschalter

- Kundin: Guten Tag! Was kostet dieser Brief nach Übersee?
- Postbeamter: Liebe Frau! Diesen Brief wollen Sie nach Übersee senden? Warum denn per Luftpost? Übersee liegt doch bei Traunstein im Chiemgau!
- Kundin: Wollen Sie mich veräppeln? Der Brief soll doch nach Honolulu! Meine Tochter erwartet meine Nachricht über den Gesundheitszustand meines Mannes. Wissen Sie, er war...

- Postbeamter: Schon gut, liebe Frau! Entschuldigen Sie bitte, daß ich Sie mißverstanden habe. Übersee ist nicht gleich Übersee.
- Kundin: Ist ja nicht schlimm. Man kann ja miteinander reden! Was kostet denn der Brief?
- Postbeamter: Ach so! Ihre Anfrage hätten wir jetzt fast vergessen. Augenblick! ... 3,60 DM bitte!
- Kundin: Dankeschön! Soll ich den Brief frankieren oder...?
- Postbeamter: Lassen Sie nur! Das haben wir gleich!

1. Welche Informationen will die Kundin zu Beginn und am Ende des Gesprächs? Warum kommt es im Gespräch zu einem Mißverständnis? Wie hätte das Mißverständnis vermieden werden können?
2. Spielt das Gespräch so, daß kein Mißverständnis aufkommt. Wählt dabei Höflichkeitsformeln, die zwischen Menschen, die sich nicht kennen, verwendet werden.
 - Hallo, grüß Sie, viel zu tun bei der Post?
 - Guten Tag. Ich möchte diesen Brief nach ... aufgeben.
 - Was wollen Sie jetzt eigentlich? Soll dieser Brief nach Übersee oder nicht?
 - Entschuldigen Sie bitte, darf ich diesen Brief bei Ihnen aufgeben?
 - Grüß Gott! Nach Honolulu? Augenblick, ich schaue nach ...
 - Dankeschön für Ihre Hilfe. Auf Wiedersehen.
 - Tschüs, liebe Frau.
3. Du kannst noch weitere Informationen über andere Dienstleistungen am Postschalter erfragen, z. B.
 - ob eine neue Serie Sonderbriefmarken erschienen ist,
 - ob der Eilbrief heute noch in Regensburg ankommt,
 - wie hoch die Kosten für ein Eilpaket sind.

Beispiel 3: Meinungen äußern

Schadet Rauchen der Gesundheit?

Georg H. (14 Jahre):

Ich rauche zwar nicht regelmäßig, habe aber natürlich schon Zigaretten und auch Zigarillos probiert. Ich finde nichts daran, rauche auch meistens mit, wenn wir in einer Clique zusammen sind.

Karin S. (15 Jahre):

Ich rauche grundsätzlich nicht, auch nicht in Gesellschaft. Seit ich in einer Informationszeitschrift des Gesundheitsministeriums gelesen und gesehen habe, welche Folgen das Rauchen für die Gesundheit haben kann, bin ich noch fester entschlossen, Nichtraucherin zu bleiben. Wer will denn frühzeitig einen Lungenkrebs oder ein Raucherbein?

Max M. (15 Jahre):

Bei mir zu Hause rauchen alle: Vater, Mutter und meine siebzehnjährige Schwester. Da rauch ich halt mit, obwohl meine Mutter immer schimpft. Soll sie doch! Selbst rauchen und anderen es verbieten! Außerdem schmeckt es mir. Und bei den anderen Klassenkameraden bist du viel mehr angesehen, wenn du schon rauchst. Und wegen der Gesundheit habe ich keine Angst. Mein Opa ist Kettenraucher – und das schon seit 40 Jahren! Ich glaube auch, daß die Giftstoffe in der Luft viel gefährlicher sind!

Aufgaben

1. Was meint ihr zu diesen Aussagen der drei Jugendlichen?
Äußert im Klassengespräch eure Meinung zur Frage: „Schadet Rauchen der Gesundheit?“ Stimmt nach einer kurzen Diskussion ab, wer für bzw. gegen das Rauchen ist. Haltet das Ergebnis der Abstimmung fest.

2. Meint ihr, daß durch Plakate Jugendliche oder Erwachsene vom Rauchen abgeschreckt werden? Beurteilt die Wirkung des Plakats! Wie wirkt es auf dich, auf andere?
3. Wer wieder Nichtraucher werden will, muß sich anstrengen. Nichtraucher werden ist harte Arbeit! Eine große Krankenkasse gibt dazu folgende Anregungen:
 - a) *Wer aus Genuß raucht*, sollte zunächst einen Ersatz für die Zigarette suchen, z. B. Kaugummi oder Diabetiker-Bonbons. Außerdem helfen sportliche Ablenkungen wie Waldlauf, Schwimmen oder einfach eine aktive Beschäftigung.
 - b) Wer vor allem dann raucht, wenn viele Menschen um ihn sind, sollte eine Zeitlang Gesellschaften, Partys oder Gasthäuser meiden. *Wer Kontaktraucher ist*, sollte auch mehr den Kontakt zu Nichtrauchern suchen.
 - c) *Wer ein Mußraucher ist*, hat es am schwersten. Er ist bereits von der Zigarette abhängig. Viel Ausdauer und Geduld ist notwendig, um dann wieder Nichtraucher zu werden. Ablenkung, Sport und Hobbys helfen dabei, ebenso Freunde, die Nichtraucher sind. Streß und Aufregung sollte der Mußraucher meiden.

Sprecht über die Tips, wieder Nichtraucher zu werden. Wie groß ist ihre Wirkung? Findet ihr noch andere Ratschläge?
4. Wenn du einem Raucher helfen willst, brauchst du Informationen über die schädliche Wirkung des Rauchens. Welche Informationen kannst du aus folgendem Text entnehmen?

Der wichtigste Grund: Ihre Gesundheit.

Führen Sie sich diese Zahlen immer wieder vor Augen:

In der Bundesrepublik Deutschland

- sterben jedes Jahr nach offizieller Schätzung der Bundesregierung 140 000 Menschen vorzeitig, weil sie Raucher sind;
- scheiden jährlich weitere 100 000 Raucher als Frühinvaliden aus dem Arbeitsleben aus;
- werden pro Jahr ca. 10 000 Raucherbein-Amputationen und gefäßchirurgische Eingriffe vorgenommen;
- wird mindestens jeder sechste Krankheitsfall durch Rauchen verursacht.

Insgesamt liegt für die schweren Gesundheitsschäden des Rauchens erdrückendes wissenschaftliches Beweismaterial vor.

Lernziel 1.2: Erzählen und nacherzählen

● *Didaktische Zielsetzung*

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

● *Unterrichtspraktische Möglichkeiten*

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

- Gestaltung eines Schildbürgerstreichs in einem Szenenspiel

- Einrichten einer Leseecke
- Planung und Durchführung einer Kinder- und Jugendliteraturausstellung mit mündlichen und schriftlichen Textproduktionen der Schüler
- Geschichten erzählen und sammeln
- Geschichten aus dem Alltag der Schüler und Lehrer
- Selbsterfundene Geschichten

Beispiel eines Schülers:

Modernes Märchen

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

Der böse Nagel freute sich, wenn er den Menschen Schaden zufügen konnte. Er durchbohrte Auto- und Fahrradreifen und riß ein großes Loch in die Jackentasche des Herrn Maier, der ihn von der Straße aufhob. Doch die Strafe folgte bald. Ärgerlich über das Loch in der Jackentasche warf Herr Maier den Nagel weg. Er landete in einer schmutzigen Pfütze, wo er bald rostete und brach.

Der gute Nagel jedoch wurde von einem aufmerksamen Fußgänger entdeckt und mit nach Hause genommen. Er darf heute ein schönes Bild im Wohnzimmer des Finders halten.

Lernziel 1.3: Berichten und beschreiben

● *Didaktische Zielsetzung*

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

Die Hauptschüler sollen

- Möglichkeiten der sprachlichen Gestaltung und Gliederung beim Beschreiben und Berichten erarbeiten,
- durch anschauliche und angemessene Sprachstrukturen betreffende Sachverhalte klar und eindeutig darlegen,
- anhand zusätzlicher Textvorlagen (Lexikon, Karten, Bilder u. ä.) die Informationen über Sachverhalte, Gegenstände oder Vorgänge verdichten und sachliche Genauigkeit anstreben
- sprachliche Kriterien für passendes Beschreiben und Berichten herausfinden und internalisieren
- Formen des Berichtens und Beschreibens kennenlernen, miteinander vergleichen und beurteilen.
- Formen des Berichtens und Beschreibens in realen Gesprächssituationen anwenden und überprüfen

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

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

● Beispiele zur methodischen Gestaltung des Lernziels:

Raten und Spielen

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

Kimspiel 1: Gegenstände erraten

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

Kimspiel 2: Geräusche erkennen

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

Beispiele für Geräusche:

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

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

Aufgaben

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

Für Leute mit Köpfchen

Karin hat sich für ihre Geburtstagsfeier ein paar Ratespiele ausgedacht. Sie erklärt ihren Gästen: Das Ratespiel heißt Berufe raten.

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

Das zweite Ratespiel heißt Nasen raten.

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

Aufgaben

1. Beschreibt noch einmal beide Ratespiele und spielt sie in der Gruppe.
2. Findet noch andere passende Spielregeln dazu.
3. Kennst du noch andere Ratespiele? Erzähle!
4. Vergleiche Kim- und Ratespiele. Was haben sie gemeinsam, worin liegen Unterschiede?
5. Beschreibt einen Gegenstand so, daß die Mitspieler ihn erraten können, z. B. Blumenvase, Kalender, Ofen u. ä.

6. Berichte über Spiele im Zimmer oder im Freien, die du mit anderen gespielt hast. Welche Spiele bzw. Spielabläufe haben dir dabei besonders gut gefallen? Begründe!
7. Legt eine Karte über bekannte und selbsterfundene Spiele an und erweitert sie im Laufe des Schuljahres.

Beispiel: Nach einem Stichwortzettel vortragen

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

Biologie 3, 7. Schuljahr (Verlag Oldenbourg):

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

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

Besondere Lebensbedingungen finden wir am Teich. Auffallend beim natürlichen Teich (der vom Menschen nicht „ausgeräumt“ wird) ist der Reichtum an Pflanzen, die in verschiedenen Zonen des Ufergebietes wachsen. Diese Zonen bezeichnen wir als Gürtel, wobei vom Ufer-, Sumpf-, Röhricht-, Schwimmblattpflanzen-, Tauchpflanzen- und Schwimmpflanzengürtel gesprochen wird. Alle Pflanzen, also auch die Wasserpflanzen, geben Sauerstoff ab und nehmen Kohlendioxyd auf. So versorgen sie die Wasserbewohner mit Atemluft. Daneben bieten sie vielen Tieren Wohn- und Brutstätten. Nicht zuletzt dienen die Pflanzen vielen Tieren als lebensnotwendige Nahrung. Zahlreiche Tiere besorgen die „Reinigungsarbeit“. Faulende Pflanzenreste werden von Wasserflöhen, von Schleie und Karpfen vertilgt, tote Wasserbewohner werden von Asseln und Schlamm-schnecken verzehrt. Bodentiere nehmen abgesunkene Tier- und Pflanzenreste auf, Bakterien zersetzen alle Überreste, dabei werden wieder Nährstoffe für die Pflanzen frei – der Kreislauf der Stoffe im Teich ist wieder geschlossen!

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

Aufgaben

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

Der Teich, eine Lebensgemeinschaft

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

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

Lernziel 1.4: Sich an Gesprächen und Diskussionen beteiligen

● Didaktische Zielsetzung

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

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

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

● Unterrichtspraktische Situationen

Beispiel 1: Ausländerkinder – anders als wir?

Eines Morgens hängt ein Zettel an der Wand:

Schnell entwickelt sich eine hitzige Diskussion über „die Gemeinheit, so etwas zu schreiben“, über den Schreiber dieses Zettels und wie er zu seiner Meinung kommt: „Der ist selbst dumm und gemein... Red doch nicht immer dazwischen, laß mich doch auch mal was sagen... Was glaubt ihr, wenn der Schreiber einen solchen Zettel mit seinem Namen finden würde!... ich möchte nicht allein in der Türkei in eine Schule gehen... Hört doch auf mit dem Dazwischenreden, ich verstehe mein eigenes Wort nicht mehr! Schrei doch nicht so, willst immer nur recht haben... Ach was, mein Vater sagt auch, die sollen daheim bleiben, verstehen uns nicht und nehmen noch Arbeitsplätze weg! Red doch keinen solchen Blödsinn...!“

Aufgaben

1. Du hast jetzt einen Teil der Diskussion erfahren! Was sagst du über Inhalt und Ablauf der Diskussion?
2. Du hast in der 5. Klasse Gesprächs- und Diskussionsregeln kennengelernt. Welchen Rat würdest du den Diskussionsteilnehmern geben?
3. Vergleiche die Äußerungen und begründe, welche Äußerungen eine Diskussion behindern und welche sie unterstützen:
 - Habe ich dich richtig verstanden?
 - Dauernd willst nur du recht haben!
 - Du meinst wohl, daß nur du etwas zu sagen hast.
 - Erkläre das doch bitte genauer!
 - Was meinst du mit „Fremdling?“
 - Du verstehst doch gar nichts davon!
 - So ein blödsinniger Quatsch!

- Du meinst also, daß Hans recht hat?
 - Halt doch endlich deine Klappe!
4. Führt eine Diskussion über „Ausländerkinder an unserer Schule“, nehmt sie auf Tonband auf und besprecht sie. Dabei können euch folgende Fragen helfen:
- Frage 1: Beziehen sich *alle* Diskussionsbeiträge auf das Thema? Wer schweift ab? Warum?
 - Frage 2: Können alle an der Diskussion teilnehmen oder reißen einige Schüler das Wort an sich?
 - Frage 3: Welche Diskussionsbeiträge sind nur Wiederholungen vom bisher Gesagten?
 - Frage 4: Wird die Reihenfolge der Meldungen eingehalten?
 - Frage 5: Welche Diskussionsbeiträge fördern besonders das Gespräch, welche nicht?
 - Frage 6: Welche Aufgaben hat der Diskussionsleiter? Wie nimmt er sie wahr?

Beispiel 2: Taschengeld muß sein!

Aussage einer Mutter:

Eins wußte ich als Mutter: Meine Kinder sollten einmal Taschengeld erhalten. Ihnen sollte es nicht so gehen wie mir: Ich mußte jedesmal, wenn ich etwas haben wollte, darum bitten. Jede Tüte gebrannte Mandeln, jedes Eis, jeder Kinobesuch, jede Straßenbahnfahrt zu Freunden – alles mußte erfragt, erbettelt, erklärt werden. Das war lästig, oftmals entwürdigend. Durch falsche Angaben habe ich mir Geld erschwindelt. Manchen Wunsch habe ich mir verkniffen, weil mir die Fragerei zu dumm war. Und – ich gestehe es! – manchmal habe ich Geld geklaut. Aus dem Portemonnaie mit dem Haushaltsgeld, aus der Rocktasche meines Vaters. Keine großen Summen. Nur so viel, um mir einen sehnlichen Wunsch zu erfüllen.

Später, als ich etwas größer war, kam ich mir ohne Taschengeld ganz ausgeliefert vor. Jede Bluse, jeden Schal, jede Mütze, jedes Kleid mußte ich nehmen, so wie es für mich ausgesucht und gekauft wurde. Jeder selbständige Wunsch wurde mit der Frage beantwortet: Brauchst du das? Vieles brauchte ich nicht. Ich hätte es aber gern gehabt. Ich hätte es gern selbst gekauft, ohne darüber Rechenschaft ablegen zu müssen. Deshalb sollten meine Kinder einmal Taschengeld bekommen. Mit dem Taschengeld sollten die Kinder in der Lage sein, ihre notwendigsten Bedürfnisse und geheimen Wünsche selbst zu erfüllen. Dieser Betrag war von den Kindern in eigener Verantwortung zu verwalten, ohne daß sie darüber Rechenschaft ablegen mußten. Sie sollten lernen, den Wert des Geldes zu erkennen und mit Geld umzugehen.

Eine Mutter von heute

Aufgaben

1. Führt ein Gespräch über die Aussagen dieser Mutter.
2. Ist der Ausspruch „Taschengeld muß sein“ begründet? Sucht im Text Argumente der Mutter, denen ihr zustimmen könnt. Ergänzt sie durch eigene Erfahrungen!
3. Entwerft einen Kurzvortrag über dieses Thema, in dem ihr diese Argumente verwendet. Der Vortrag könnte so aufgebaut sein:
 - a) Einleitung mit einem Fallbeispiel „Dieter bekommt kein Taschengeld. Eines Tages klaut er fünf DM aus Mutters Geldbörse.“
 - b) Warum Taschengeld? (siehe Text oben)
 - c) Verwendungszweck des Taschengeldes (s. Text oben und eigene Erfahrungen)
 - d) Umfang und zeitliche Auszahlung des Taschengeldes
 - e) Schlußgedanke
4. Nehmt einige Vorträge auf Tonband auf und besprecht sie nach folgenden Punkten:
 - a) Wie war der Vortrag im Sprechtempo und Sprechrhythmus gestaltet? (flüssig, mit Besinnungspausen, monoton, abgehackt, Stimme laut oder leise u. ä.)
 - b) Wie war der Vortrag aufgebaut? (Einleitung – Steigerung der Beweisführung – anschauliche Beispiele – abgerundeter Schluß)
 - c) Welche Verbesserungshilfen können wir geben?

Achtet bei eurer Diskussion auf wichtige Diskussionsregeln:

- Nur einer spricht, die anderen hören zu
- Der Diskussionsleiter erteilt das Wort
- Nicht vom Thema abschweifen
- Auf Argumente des Vorredners eingehen
- Standpunkte klar und überzeugend darstellen
- Die eigene Meinung dann ändern, wenn stichhaltige, sachliche Gründe dafür sprechen.

Lernziel 1.5: Rollen sprechen und darstellen

● *Didaktische Zielsetzung*

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

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

● *Methodische Möglichkeiten*

● Stegreifspiele

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

● Pantomimische Spiele

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

● *Szenenspiel: Die Schildbürger wählen ihren Bürgermeister*

Ergebnis einer Gruppe zum 3. Akt: „Vorstellung und Wahl“

Stadtschreiber: (geht vor den Vorhang und schreit):
Ihr lieben Leut, heut ist Bürgermeisterwahl zu Schilda im Rathaus.
(Der Vorhang geht auf)

- Bürgermeister: (schreit):
Ruhe! Ruhe!
Die Bürgermeisterwahl ist eröffnet. Wir wählen durch das Los,
wer als erster drankommt.
(Die Lose werden gezogen)
- Bürgermeister: (ruft laut)
Das Los fiel auf den Stadtschreiber.
- Stadtschreiber: (tritt hervor und fängt an)
Mein liebes Weib heißt Margaret,
ein Dichter bin ich, wie ihr . . .
wie ihr . . .
(leise), Ja, wie geht's weiter?
- Bürgermeister: Komm, versuch es noch einmal, Jeremias.
Stadtschreiber: (holt tief Luft und stottert)
Mein liebes Weib heißt Margaret.
ein Dichter bin ich, wie ihr – hört.
(schleicht verlegen an seinen Platz zurück)
(Der Schneider tritt auf)
- Schneider Siebenkäs: (spricht betont)
Ich bin der Meister Schneider
und nähe euch die . . . die Röcke
(Der Bäcker tritt auf)
- Bäcker: Ich bin der Meister Bäcker
und backe gut und schön und . . . billig
(wird sehr verlegen und geht)
(Der Schmied tritt auf)
- Schmied: Ich schmiede euch die Eisen
und klopfe sie zu Hufen.
- Schreiner: (trittforsch auf)
Ich bin der Schreiner
so schön wie ich schnitzt . . . niemand
(geht zurück an seinen Platz, der Metzger kommt)
- Metzger: Ich schlachte euch die Schweine
und verkaufe Würste große und . . . und dicke.
(Stoffel stolpert herein und hustet verlegen)
- Stoffel: Ihr lieben Herren . . .
(die anderen rufen: lauter, lauter; Stoffel hustet und beginnt noch
einmal mit lauter Stimme)
Ihr lieben Herrn!
Ich tret herein,
mein schönstes Weib, das heißt Kathrein,
ist schöner als ein Schwein
und trinkt gern guten, kühlen Wein
- Stadtschreiber: Jetzt haben wir alle Verse gehört.
Nun stimmt ab, wer der Bürgermeister werden soll.
- Alle: (rufen laut)
Stoffel war der Beste, wir wollen ihn zum Bürgermeister.
(Stoffel macht ein freundliches Gesicht und freut sich. Die ande-
ren klopfen ihm auf die Schultern.)
Der Vorhang fällt.

Aufgaben

1. Lest den Spieltext und führt ihn in der Klasse vor. Was sagen euch die Sätze in den Klammern?
2. Den kurzen Anfang der Geschichte könnt ihr jetzt selbst in einen kurzen Spieltext umwandeln.
1. Akt:
Zu Schilda war wieder einmal die Bürgermeisterwahl fällig. Die Schildbürger aber sind besondere Leute und so wählen sie auch anders als andere Bürger. Zum Bürgermeister nämlich sollte bestimmt werden, wer den besten Reim vorsagen konnte. So wurde es nach langem Hin und Her in der Ratssitzung beschlossen.
Überlegt dabei vor allem,
 - a) welche Personen in der Ratssitzung dabei sind und wie die Festlegung der Bürgermeisterwahl in dieser Sitzung verläuft,
 - b) wer die Bürgermeisterwahl in der Stadt verkündet,
 - c) was die Schildbürger zu den Bedingungen der Wahl sagen,
 - d) welche Gegenstände ihr zum Spiel braucht.
3. Sucht selbst eine Erzählung und wandelt sie in einen Spieltext um, den ihr der Klasse, einer anderen Klasse, bei einer Schulfest oder einem Klassenfest vorspielen könnt.

Literaturhinweise

- Behr, K. u. a. (Hrsg.): Grundkurs für Deutschlehrer. Sprachliche Kommunikation. Weinheim 1975³
Berthold, S./Naumann, C. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr. Bad Heilbrunn 1984
Pschibul, M.: Mündlicher Sprachgebrauch. Donauwörth 1980

Helmut Sauter

Schriftlicher Sprachgebrauch

1. Ziele und Aufgaben

Die Vorbemerkungen zum Lehrplanbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ beinhalten grundlegende Ziele des Unterrichts. Bei der unterrichtspraktischen Ausformung der „Lernziele/Lerninhalte“ müssen diese in die sprachlichen und didaktischen Maßnahmen einfließen.

1.1 Situationsgerechtes Schreiben

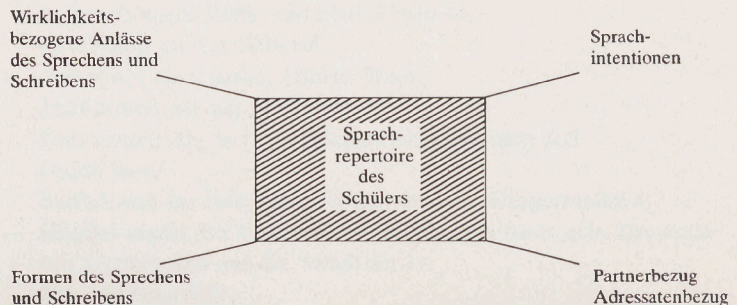
Schreiben wird im wesentlichen in der Schule gelernt. Es wird nicht als Selbstzweck gelehrt. Der Heranwachsende soll lernen, Sprache in vielfältigen Situationen richtig zu gebrauchen. Schriftlicher Sprachgebrauch bietet vielfältige Formen an, über die der Schüler verfügen muß, wenn er sie passend zur Situation einsetzen will oder einsetzen muß. Schreiben an einen Freund müssen anders verfaßt sein wie an eine Institution, Bastel- oder Spielanleitung brauchen andere sprachliche Mittel als eigene Stellungnahmen zu einem Problem. Ein konkreter Schreibankaß zeigt auf, wie vielfältig Schreibformen sein können, je nach Situationen, in der sie gebraucht werden:

Schreibankaß: Wir planen einen Schullandheimaufenthalt

Situation	Schreibform
● Was nehmen wir alles mit?	● Liste über Gepäck, Proviant, Spielsachen
● Wir wandern im Schullandheim.	● Wanderoute entwerfen, vom Schullandheim nach . . .
● Kontakt mit einer Klasse des Nachbarortes.	● Brief persönlichen Inhalts
● Wir besuchen die Nachbarstadt (z. B. Nördlingen).	● Brief sachlichen Inhalts an das Fremdenverkehrsamt
● Wie verhalten wir uns im Schullandheim?	● Entwerfen von Verhaltensregeln (in Stichpunkten)

1.2 „Regelkreis“ des Schreibens

Schriftlicher Sprachgebrauch steht in einem Regelkreis, dessen Bedingungsfaktoren durchschaubar gemacht werden müssen, damit der Schüler erkennt, warum er schreibt und weshalb er schreibt:



Wirklichkeitsbezogene Anlässe des Sprechens und Schreibens richten sich

- nach Interessen und Bedürfnissen des Schülers,
- nach aktuellen Ereignissen im Lern- und Erfahrungsraum des Schülers,
- nach pragmatischen Anforderungen des Sprechens und Schreibens,
- nach dem jeweiligen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstand des Schülers.

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

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

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

Schriftliche Darstellungsformen haben eine wichtige Funktion in dem Wechselgefüge Schreibanlaß – 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 mehr als drei, vier „reine“ Stilformen pflegen und den Hauptschüler mit einer reichen Palette von schriftlichen Darstellungsformen bekannt machen, die er dann in eigenen Entwürfen anwenden kann (z. B. Brief persönlichen und sachlichen Inhalts, Einladungs- und Entschuldigungsschreiben, Leserbrief, Krankmeldung, Bastelanleitung, Gebrauchsanweisung, Kochrezept, Inhaltsangabe, Protokoll, Reportage u. ä.).

Der Hauptschüler soll lernen,

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

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

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

cher Intention unter Verwendung entsprechender Sprechstrategien bzw. Schreibformen an verschiedene Adressaten weitergegeben werden.

Das sprachliche Repertoire des Schülers steht immer im Mittelpunkt dieses Bedingungsgefüges des Sprechens und Schreibens.

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

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

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

1.3 Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch – Eigenständigkeiten und Gemeinsamkeiten dieser Lernbereiche

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

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

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

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

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

gesprochene Sprache

geschriebene 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-Aufzeichnung

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.

gen festhalten (Film . . .). Für den Hörer bedeutet die Zeitgebundenheit der gesprochenen Sprache, daß er die Lautzeichen nur innerhalb einer kurzen Zeitspanne auditiv wahrnehmen kann. Sprecher wie Hörer müssen sich deshalb bewußt und aufmerksam einander zuwenden.

2. Der Sprecher unterstreicht sein sprachliches Verhalten durch eine Reihe von nonverbalen Möglichkeiten. Beispiele hierfür sind: akustisch-intonatorischer Bereich:

Sprechgeschwindigkeit, Tonhöhe, Melodieführung (Betonung), Sprechpausen, Lautstärke . . .

gestisch-mimischer Bereich:

Mienenspiel, Körperhaltung, Gesten . . .

3. Der Sprecher befindet sich direkt innerhalb eines situativen Geschehens. Es ist ihm deshalb möglich, während des Sprechakts Reaktionen seines Partners abzuschätzen und darauf zu reagieren. Die Rückmeldung auf sein sprachliches und soziales Verhalten erfolgt unmittelbar.

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 jeweilige und notwendige Einstellung auf den Gesprächspartner und die Situation beeinflusst die Struktur der gesprochenen Sprache. Daneben benutzt jeder Sprecher sog. Gliederungssignale, mittels derer er seine Äußerungen zu unterstreichen bzw. zu strukturieren sucht, z. B. Sprechpausen, Stimmhöhe und -stärke, Gesten, Einschübe wie „äh“ „gell“ usw.

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

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 Situationen 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.

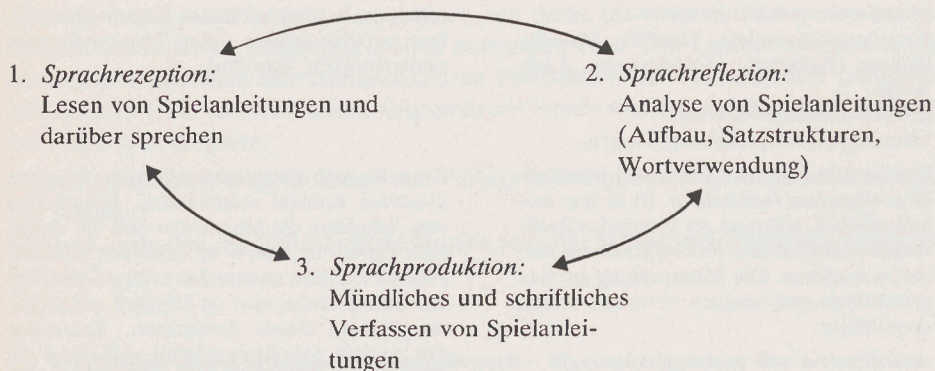
Geschriebene Sprache orientiert sich in der Regel an den Normen der sog. Hochsprache. Diese Normierungen beziehen sich sowohl auf das grammatikalische Ordnungssystem wie auch die Schreibweise von Buchstaben, Lauten, Wörtern, ebenso auf stilistische Gegebenheiten, wie sie besonders in den sog. Normschreiben 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 schriftsprachliche Norm gilt als Orientierungspunkt sprachlichen Verhaltens. Normen und Regeln geschriebener Sprache stehen so auch im Mittelpunkt unterrichtlicher Betrachtungen. Die Beherrschung schriftsprachlicher Normen trägt eindeutig Qualifikationscharakter.

Mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch ist das sprachliche Handeln in wirklichkeitsbezogenen Situationen gemeinsam. So sehr wir eigenständige Zielsetzungen und Handlungsfelder des mündlichen Sprachgebrauchs bejahen, darf es einen solchen Lernbereich per se

nicht geben. Aus Sprechanlässen können und sollen sich auch weiterhin Schreibenanlässe ergeben, aus Textproduktionen wieder Sprechsituationen, aus beiden wieder Möglichkeiten der Textrezeption und Sprachreflexion. Greil/Kreuz zeigen die Verknüpfung der einzelnen sprachlichen Handlungsfelder an folgendem Modell auf:

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

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



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

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

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

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß beide Ansätze – Eigenständigkeit und Verbindung dieser zwei Lernbereiche –, begründet sind. Der Lehrer muß nach den Prinzipien Schülerorientierung, Wirklichkeitsnähe der Sprachsituationen und handelndes Lernen entscheiden, ob der didaktische Schwerpunkt des Unterrichts auf eigenständige Lerneinheiten im jeweiligen Lernbereich oder auf die Kombination mit Zielen aus anderen Bereichen des Deutschunterrichts zu legen ist.

2. Hinweise zum Unterricht

Auch die „Hinweise zum Unterricht“ enthalten grundlegende Prinzipien der Stoffvermittlung, -erarbeitung und -vertiefung. Sie müssen ebenfalls in die unterrichtlichen Maßnahmen einfließen und die Aufsatzarbeit durchdringen.

2.1 Förderung des schriftlichen Sprachgebrauchs in allen Fächern

Dieses Anliegen ist nicht neu. Schreiben lernt der Schüler durch Schreiben. Besonders die „Sachfächer“ können diese Forderung wirkungsvoll unterstützen, wenn sie dem Schüler Gelegenheit bieten,

- aus Textvorlagen wichtige Gedanken herauszuschreiben,
- zu Kerngedanken eigene Formulierungsvorschläge aufzuschreiben,
- Tabellen oder Grafiken in schriftliche Sprache umzusetzen,
- „Einträge“ selbst zu gestalten und aufzuschreiben,
- eine wichtige Information auch einmal von der Tafel abzuschreiben.

Dies erfordert die Eindämmung vorgefertigter Arbeitsblätter bzw. Lernzielkontrollblätter und die Ablösung einer sinn- und zusammenhanglosen „Einworteinsatzübung“ in einen vorgegebenen Lückentext.

Beispiel: „Australien – ein Erdteil mit Zukunft“

Aufgabe: Schreibe in Stichpunkten die für dich wichtigsten Informationen des Textes auf (anschließend in der Klasse vergleichen)!

„Australien – ein Erdteil mit Zukunft“

Der kleinste Kontinent unserer Erde wurde erst 1770 entdeckt und von der Mitte des 19. Jahrhunderts an von Europäern erschlossen. Im Landesinnern leben noch ca. 40 000 Australneger wie die Menschen in der Steinzeit. Doch ohne weiße Einwanderer kann Australien auch heute noch nicht auskommen. Jeder tüchtige Einwanderer findet in vielen Berufen Arbeit und ein gesichertes Einkommen. Durch künstliche Bewässerung wurden weite Gebiete im Landesinnern in brauchbares Weideland umgewandelt, über das riesige Schaf- und Rinderherden ziehen. Nicht umsonst wurde der Webespruch geprägt „Australien reitet auf dem Rücken seiner Schafe“.

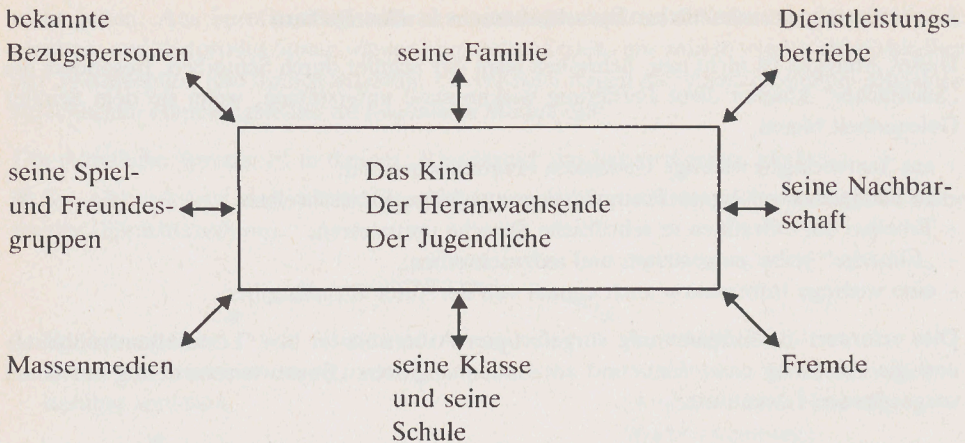
Arbeit eines Schülers:

- Australien, kleinster der fünf Erdteile
- 1770 erst entdeckt, Mitte des 19. Jahrhunderts von Europäern erschlossen und besiedelt
- 40 000 Australneger als Ureinwohner, leben noch wie in der Steinzeit
- berufliche Möglichkeiten für Einwanderer
- künstliche Bewässerung des Landes im Landesinnern, um Weideland zu haben
- Australien lebt von der Schafzucht

2.2 Auswahl von Schreibanlässen

Haben wir vorhin schon die Stellung des Schreibanlasses im „Regelkreis“ des Schreibens kurz betrachtet, so soll hier kurz auf Voraussetzungen eingegangen werden, die überzeugende Schreibanlässe ausmachen.

Zunächst, Schreibanlässe finden sich bei den verschiedenen Kommunikationsbereichen als Ausgangs- und Zielpunkt des Schreibens:



Die unmittelbare Umwelt des Schülers bietet am meisten aktuelle und „schreibwürdige“ Anlässe. Es wäre jedoch zu einseitig, nur reale Schreibanlässe zu suchen bzw. auszuwählen, auch fiktive Anlässe bieten angemessene Anforderungen, Sprache situationsgerecht zu üben und anzuwenden. Als Beispiel darf ich zum Lernziel „sich mit Problemen schriftlich auseinandersetzen“ folgende Anlässe nennen (für eine 8. Jahrgangsstufe):

1.9 sich mit Problemen schriftlich auseinandersetzen

- Analyse eines Ereignisses in der Umwelt, z. B. Bau einer Autobahn, eines Hochhauses u. ä. Sammeln von Argumenten
- Analyse von Texten und kritisch-argumentative Stellungnahme, z. B. Zeitungsnachricht, Werbetext, politischer Text
- Argumentieren und Begründen, z. B. Auswahl des Wohnplatzes, Berufswahl, Erziehungsfragen, Ausländer u. ä.
- ausführliches schriftliches Protokoll, z. B. über eine Unterrichtsstunde, eine mündliche Diskussion u. ä.
- Ereignisse in der Schule, im Wohnort, im regionalen Bezugsraum kritisch werten, z. B. Gebietsreform, Gemeindeauflösung u. ä.

2.3 Sprachliche Vorgaben als gezielte Schreibhilfen

Unsicherheit herrscht häufig in der Frage, wieviel an sprachlichen und inhaltlichen Strukturen des Aufsatzes dürfen vorbereitet bzw. vorgegeben werden. Wo endet die sprachliche Vorgabe als Schreibhilfe, wo beginnt die eigenständige kreative Schreibearbeit?

Als Maßstab kann die Aussage des Lehrplan gelten, „insbesondere für schwächere Schüler“ inhaltliche Vorklärungen, Überlegungen zur sprachlichen Formulierung und gezielte Hilfen zur Überarbeitung anzubieten. Schüler brauchen sprachliche Hilfen und Vorgaben, um

- Inhalte und Strukturen zu erfassen und nachzuzahlen,
- ihre eigene Schriftsprache zu entwickeln, zu korrigieren und zu reflektieren,
- am sprachlichen Vorbild stilistische, grammatische und kommunikative Formen zu lernen,
- den „Regelkreis“ (Schreibabsicht, Schreibform, Schreibpartner) zu erfassen, zu durchschauen und beim eigenen Schreiben anzuwenden,
- Schreiben vorrangig an schriftlicher Sprache (nicht an mündlicher) zu lernen.

Beispiel: Nacherzählen

Holz für das Rathaus

Als die Schildbürger ihr Rathaus bauten, zogen sie in den Wald, um das nötige Bauholz zu fällen. Sobald sie genug Bäume zurechtgerichtet hatten, machten sie sich daran, die Stämme nach Hause zu schaffen. Da vor der Stadt ein Berg lag, blieb den Schildbürgern nichts

anders übrig, als das schwere Holz mühselig den Berg hinaufzuschleppen und auf der anderen Seite wieder hinunterzuschaffen. Endlich hatten sie die harte Arbeit getan. Nur noch den letzten, großen Stamm mußten sie über den Berg bringen. Nach unsäglichen Mühen gelang es ihnen auch, das Ungetüm den Berg hinaufzuschleifen. Da sie den riesigen Stamm aber auf der anderen Seite hinunterlassen wollten, lösten sich die Stricke und Seile, der Baum entglitt ihnen und rollte schön für sich allein den Berg hinab, bis zu den anderen Stämmen, wo er ruhig liegenblieb. Voller Staunen sahen die Männer dem Baumstamm nach.

„Nun sind wir alle“, sprach ein Schildbürger, „doch große Narren und Esel, daß wir uns so schwere Mühe und Arbeit machten, die Bäume den Berg hinabzubringen; keiner von uns war so klug, daran zu denken, die Hölzer könnten besser selbst hinunterkommen, als wenn wir sie hinabschleppten und zu Tal tragen.“

„Dem können wir abhelfen“, sagte ein anderer Schildbürger, „wer sie hinabgebracht hat, kann sie auch wieder hinaufbringen.“

Solcher Rat gefiel allen wohl. Deshalb machten sie sich wieder an die Hölzer, schufteten und arbeiten bis zum Umfallen, um alle Stämme, die sie vorher mühselig zu Tal gebracht hatten, abermals den Berg hinaufzuschaffen. Endlich hatten sie alle Bäume wieder oben. Nachdem sie sich genug verschnauft hatten, ließen sie die Hölzer den Berg hinabrollen und schauten vergnügt zu, wie eines nach dem anderen auf den Stapelplatz kam. Dann aber eilten sie fröhlich in das Wirtshaus und feierten ihre gelungene Arbeit auf Kosten der Stadtkasse.

Aufgaben

1. Erzähle den Schildbürgerstreich mündlich mit eigenen Worten. Vergiß dabei nichts Wesentliches und achte auf die richtige Reihenfolge der Ereignisse.
2. Bezeichne in dieser Geschichte den Höhepunkt. Schreibe ihn mit eigenen Worten auf.
3. Die Schildbürger arbeiten mühsam, bis sie das Bauholz über den Berg transportiert haben. Verwende bei deiner Nacherzählung treffende Zeitwörter des Wortfeldes „arbeiten“: leisten, schaffen, beschäftigen, anfertigen, handeln, machen, anfassen, anpacken, besorgen, erledigen, vollbringen, bedienen, ausführen, verrichten, mühen, schuften.
4. Die „wörtliche Rede“ macht die Nacherzählung lebendig und anschaulich. An welcher Stelle kannst du folgende Sätze verwenden?
Da schlug sich ein Schildbürger an die Stirn und rief: „Wir sind doch alle große Esel und Narren. Keiner von uns kam auf die Idee...“
„Wenn es weiter nichts ist“, meinte ein anderer, „das können wir nachholen...“
„Bravo, bravo“, stimmten alle zu, „das ist eine blendende Idee: Warum sind wir denn nicht früher auf diesen Gedanken gekommen?“
„Was warten wir noch“, rief ein zweiter, „packt an, wir schaffen die Baumstämme wieder den Berg hinauf, damit sie von selbst herunterrollen können.“
5. Erzähle die Geschichte so, als ob du selbst dabei gewesen wärest.
So kannst du beginnen:
„Als wir Schildbürger vor Jahren unser Rathaus bauten, begannen wir schon im Winter, das nötige Bauholz zu fällen. Nachdem wir genügend Bäume gefällt hatten, zogen wir sie mit Pferdefuhrwerken vor die Stadt...“

Für die Korrektur und Überarbeitung der Schüleraufsätze gilt:

- Die Überarbeitung des Aufsatzes darf nicht vom Lehrer vollständig abgenommen werden. Arbeits- und Korrekturhinweise (s. Beispiel) helfen bei der selbständigen Überarbeitung.
- Der Schüler muß auch an seiner eigenen Sprache arbeiten, um sie weiterzuentwickeln und zu differenzieren.
- Der Schüler soll erkennen, daß er Sprache nicht für einen bestimmten Aufsatz lernt, sondern für sich als Mittel der Daseinsbewältigung und Daseinsbereicherung.

Schülerbeispiel: Faschingsrätsel

Name	Klasse	Datum	Blatt
		11.2.80	
Faschingsrätsel			
Meine Kopfbedeckung ist hoch mit einem Stoffband und Feder.			
Ich habe ^{1]} noch ein <u>lilla</u> Hemd mit zerpfansten Ärmel. L E			
Das nächste ist eine ^{2]} feste Jacke aus rotgestreiftem Stoff und A			
langen Ärmeln. Die Hose ist blau mit einem Fleck und ist ^{3]W} 3]W			
am unteren Rand ein bißchen eingerissen. An den Füßen			
habe ich schwarze Lederstiefel. Um die Taille ist ^{3]W} ein brauner A			
alter Gürtel, und in dem Gürtel steckt eine Pistole. [Das letzte]			
Ein schwarzes Stoffquadrat binde ich dann um den			
Mund.			
Nun ratet einmal, was ich im Fasching bin!			
Lösung:		Räuber	

Arbeitsanweisungen des Lehrers

1. Statt „haben“ ein kräftigeres Zeitwort!
2. Umstellen!
3. Statt „ist“ passende Zeitwörter einsetzen!

2.4 Vergleich und Würdigung der Schülerarbeiten

Schüleraufsätze dürfen nicht nur ständig entworfen, verbessert, korrigiert, noch einmal geschrieben, ins reine geschrieben und abgeheftet werden. So wird die Schreibmotivation der Schüler vollends „abgetötet“. Schüleraufsätze brauchen eine verbale Würdigung. Sie gehört als personenbezogenes Kriterium zur Leistungsbeurteilung und zeigt dem Schüler auf:

- welche Teilleistungen er erfüllt, noch nicht erfüllt hat,
- welche Ursachen fehlerhafte Sprachleistungen haben können,
- wie er sich inhaltlich und sprachlich verbessern kann.

Ein allgemeines Vorlesen vor der Klasse verliert an Effekt, wenn nicht gezielte Lese- bzw. Beobachtungsaufgaben vorgegeben sind. Effektiver ist es, den Teil eines Aufsatzes mit den Schülern unter bestimmten Aspekten zu analysieren.

Verbalbeurteilungen

- veranschaulichen dem Schüler seine Leistung und zeigen den Leistungsfortschritt auf,
- zwingen den Lehrer zu differenzierter Betrachtung der Aufsätze, zu individuellem Vorgehen und zur Selbstkontrolle,
- geben Hilfen und Anregungen für die Weiterarbeit,
- machen den Eltern die Leistung transparent,
- objektivieren die Bewertung (Benotung) der Schüleraufsätze.

Verbalbeurteilung des Schüleraufsatzes „Faschingsrätsel“

„Du hast deine Faschingsmaske gut und umfassend beschrieben. Besonders die Eigenschaftswörter sind anschaulich und passend. Allerdings mußt du noch treffendere Zeitwörter verwenden (1 und 3). Eine gute Spracharbeit!“

2.5 Beachtung der rechtschriftlichen Norm, der äußeren Form und eines lesbaren Schriftbildes

Die oben angesprochenen Kriterien dürfen sich nicht auf die Benotung eines Aufsatzes niederschlagen oder gar den Grad einer Note bestimmen. In die Leistungsbeurteilung können und sollen sie allerdings entsprechend einfließen („Mit diesen Rechtschreibfehlern kannst du eine Bewerbung nicht vorlegen.“).

Es ist Sache des pädagogischen Geschicks und einer entsprechenden Leistungsmotivation, ein sauberes und lesbares Schriftbild zu erreichen.

Die Rechtschreibleistung beim Aufsatz und die äußere Form werden entscheidend positiv beeinflusst durch die zielgerichtete Vorbereitung und Vorarbeit des Lehrers. (s. 2.2).

3. Lernziele/Lerninhalte des schriftlichen Sprachgebrauchs

Lernziel 2.1: Erlebtes oder erfundenes Geschehen darstellen (5./6. Jahrgangsstufe)

● 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 Erlebnis-aufsätze 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 Lehrplan spricht deshalb auch nicht von der *Erlebniserzählung*, sondern vom „Erzählen und Berichten wirklich erlebter oder erfundener Geschichten“.

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

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

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

● Unterrichtspraktische Beispiele

Beispiel 1: Magst du Tiere?

Ausgangstext

Ich habe einmal an einem schulfreien Mittwoch im Winter nach Starnberg hinüber müssen, weil man den Maurus und den Lenz daheim für die Weihnachtsbäckereien gebraucht hat. Um damit, daß ich schneller und kurzweiliger vorwärtsgekommen bin, habe ich den Nero vor meinen Schlitten gespannt, bin eine Zeitlang neben ihm hergelaufen und habe mich alsdann geschwind auf den Schlitten gehockt. Nicht um alles in der Welt hat mich der stinkfaule Hund gezogen, mein Schmeicheln und mein Schlagen hat nichts geholfen, er ist einfach bockig im Schnee stehengeblieben. Im Kempfenhauser Holz drinnen habe ich mir eine lange Rute geschnitten, und wie ich in Starnberg beim Tresch die Schachtel mit Marco-Polo-Tee und das kleine Kistl mit Andreas-Hofer-Feigenkaffee geholt gehabt habe und fertig war, bin ich auf eine feine Idee gekommen. Ich habe beim Roßmetzger Guggl ein paar Roßwürste gekauft und dieselben ganz vorne an der Spitze meiner Rute angebunden, dann bin ich auf den Schlitten gessen und habe die Rute mit der Lockspeise über den Rücken und den Kopf vom Nero, ungefähr zwei oder drei Hände breit, vor seine Schnauze gehalten. Weißt, wie der gleich zu rennen angefangen hat! Grad schön war es. Eins, zwei, drei sind wir aus Starnberg draußen gewesen und wie der Wind,

über Stock und Stein, ist der Nero, weil ich meine angebundenen Würste bald näher, dann wieder weiter vor seine Schnauze gehalten habe, dahingesaust. „Such's, Nero! Faß's, Nero!“ habe ich ihn in einem fort aufgemuntert. Er hat gekeucht, hie und da aufgebellt und immer wieder zum Sprung angesetzt und ist den vor ihm schlenkernden Würsten nachgerast wie der reinste Renn Gaul. „Soso, brav, brav, Nero! Such's! Such's!“ lobe ich ihn und freu mich unbändig.

(Aus Graf, Oskar Maria: Größtenteils schimpflich. Feder Verlag, München 1962.)

● Wie könnte das Erlebnis mit dem „Schlittenhund“ ausgehen? Finde den Höhepunkt und treffenden Schlußteil dazu.

Du kannst so beginnen:

Plötzlich fängt der Schlitten zu schlingern an. Er schaukelt hin und her, vom rechten Straßenrand zum linken und wieder zurück. Auf einmal reißt der Zugstrick und . . .

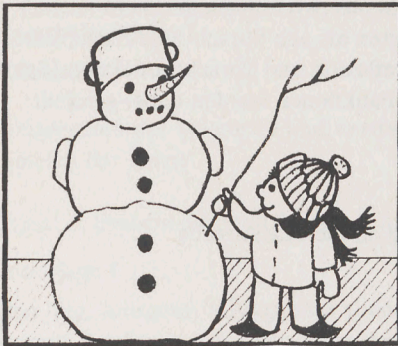
● Tiere spielen im Leben vieler Menschen eine Rolle. Sicher hast auch du schon ein Erlebnis mit einem Tier gehabt. Denke darüber nach! Beobachte Verhalten und Lebensgewohnheiten von Haustieren, Wildtieren, Vögeln, Insekten und achte dabei auf eindrucksvolle Einzelheiten:

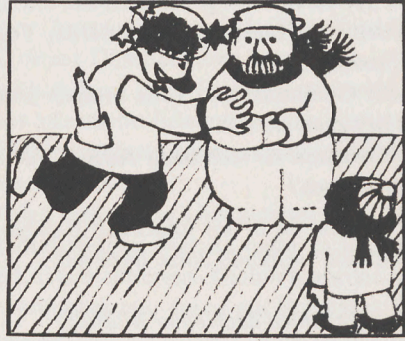
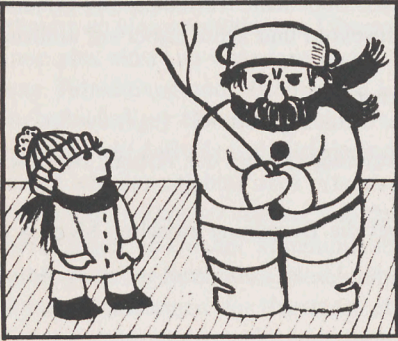
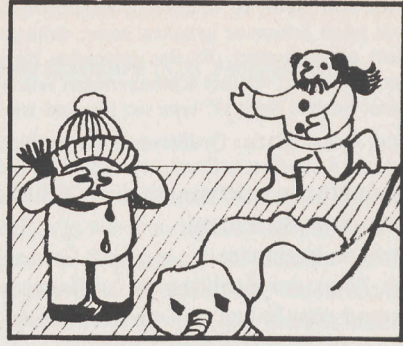
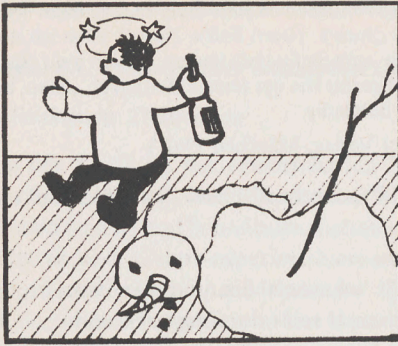
- Welche Geräusche und Töne bringen Tiere hervor?
- Wie bewegen sie sich?
- Wie verhalten sie sich beim Angriff, bei der Verteidigung, bei der Arbeit, beim Spiel, beim Fressen?

● Was erfährst du in der folgenden Erzählung über die Beziehung zwischen Mensch und Tier? Schreibe treffende Sätze dazu auf.

Beispiel 2: Erzählen nach einer Bildfolge

- ungeordnete Bildfolge richtig zusammenstellen und ordnen
- zu jedem Bild Wort- und Satzmaterial sammeln
- den Beginn der Bildgeschichte gemeinsam in Gruppen entwerfen und vergleichen
- den Höhepunkt (Bild 7) gemeinsam in Gruppen gestalten und vergleichen
- das in Gruppen erarbeitete Sprachmaterial allen Schülern zugänglich machen
- die Bildfolge anschaulich und spannend erzählen (mit wörtlicher Rede zu Bild 5 und Bild 7)





Lernziel 2.1: Textvorlagen nachgestalten, ausgestalten (7.–9. Jahrgangsstufe)

● Didaktische Zielstellung

Auch dieser Lernbereich kommt der Sprachstruktur und dem Sprachverständnis des Hauptschülers entgegen. Er lernt wieder an vorgegebenen Textteilen seine Sprache zu aktivieren, zu differenzieren und auszuweiten. Außerdem ist es aus psychologischer Sicht leichter, an vorgegebenen schriftlichen Aussagen weiterzuarbeiten als alle Sprach- und Satzstrukturen selbst zu finden. Sprachrezeption (Lesen), Sprachreflexion und Sprachproduktion (Schreiben) sind hier besonders eng verknüpft. Folgende Funktionen werden dabei geschult:

- Fortsetzen einer angefangenen Erzählung
- Ergänzen fehlender Erzählteile
- Erweitern von vorgegebenen Textstellen
- Angleichen der eigenen sprachlichen Darstellung an die Textvorgabe
- Verändern vorgegebener Texte
- Vergleichen mit literarischen Vorlagen

● Unterrichtspraktische Beispiele

Beispiel 1: Anekdote in Spielszene umwandeln

1. Einstimmung

- Schallplatte mit einer Gesprächsszene „Karl Valentin und Liesl Karlstadt“ einsetzen
- Erfahrungswissen im Bereich „Anekdote“ vergegenwärtigen

2. Mündliche/schriftliche Gestaltungsphase

- Lesen der Anekdote „Karl Valentin will ein Klavier kaufen“

Der bekannte Münchner Komiker Karl Valentin hat nicht nur selbst komische und lustige Spielszenen (Sketche) erfunden. Auch über ihn selbst gibt es sehr viele Anekdoten, die uns schmunzeln lassen oder gar zum Lachen bringen.

So wird von ihm folgende Begebenheit erzählt:

Der Münchener Komiker Valentin wollte sich einmal ein Klavier kaufen. Der Geschäftsinhaber zeigt ihm die Instrumente: „Wünschen Herr Valentin vielleicht diesen Ebenholzflügel zu 3000 Mark?“

„Nein“, sagt Valentin diskret, „nein“, soviel hab i mer net denkt . . .“

Man zeigte ihm bereitwilligst einen zu 2500, zu 2000, zu 1000 Mark – und immer sagt Valentin sinnend, „soviel hab i mer net denkt . . .“

Endlich zeigt man ihm ein Piano zu 600 Mark, „Ja“, sagt Valentin langsam, „wann’s auf Abzahlung ginget?“

„Aber gern, gern. Wie wär’s mit vierteljährlichen Raten à 100 Mark?“

„Nein“, sagt Valentin leise, „soviel hab i mer net denkt . . .“

„Wir kommen Ihnen gern entgegen. Bitte, was haben sich Herr Valentin als Vierteljahresrate gedacht?“

„50 Pfennig, hab i mer denkt“, sagt Valentin ängstlich.

„Aber Herr Valentin! Das macht ja 300 Jahre! Wie wollen Sie das schaffen!?“

„Leicht!“ sagt Valentin mit einem Aufleuchten.

- Rollengespräch: Verkäufer – Karl Valentin
Erweiterung im mündlichen Sprachgebrauch
- Textstellen in eine Spielszene umgestalten unter Berücksichtigung eines Strukturrasters:

Personen	Regieanweisungen (in Klammer setzen)	Wörtliche Rede
K. Valentin Huber (Geschäftsinhaber) Valentin	(Kommt in ein Musikgeschäft)	Grüß Gott. Guten Tag. Sie wünschen? Ich hätt gern ein Klavier.

- Vergleichen der Spieltexte und entsprechende Korrektur
- Spielen der Szene

Beispiel 2: Braucht die Stadt N. eine Schnellstraße?

Textvorlage 1:

Jeden Tag, morgens, mittags und abends, ist die Ausfallstraße der Stadt N. hoffnungslos verstopft. Im Stadtrat werden Pläne gewälzt, wie eine Verbesserung der Verkehrssituation erreicht werden kann. Für eine neue Schnellstraße bestehen drei Planungsvorschläge, die aber neben Vorteilen auch Nachteile enthalten:

	Vorteil	Nachteil
Plan A	Ödland kann verwendet werden	Naturschutzgebiet ist gefährdet
Plan B	direkteste Strecke, niedrigste Kosten	Eine Wohnsiedlung ist vom Lärm betroffen
Plan C	schnellste Bauzeit	Landwirte müssen Ackerland hergeben

Aufgabe 1:

Beschreibt die drei Einzelpläne nach folgenden Gesichtspunkten:

- Wie sieht das Gelände aus?
- Welche Vorteile bieten die einzelnen Pläne?
- Welche nachteiligen Auswirkungen würden sich bei der Verwirklichung der einzelnen Pläne zeigen?
- Für welchen Plan würdest du dich entscheiden. Begründe deine Entscheidung!

Herr Bestler vom Naturschutzbund nimmt Stellung: „Plan B kann unmöglich verwirklicht werden, weil das Naturschutzgebiet durch die Schnellstraße zerstört wird. In unserem Naturschutzgebiet finden wir seltene Vogelarten, die sonst in der Bundesrepublik nicht mehr vorkommen. Außerdem würde die „Grüne Lunge“ unserer Trabantenstadt Halbwasser verloren gehen. Man kann doch nicht das letzte Stück Natur in unserer Trabantenstadt für den Moloch Verkehr opfern. Falls der Stadtrat sich für diesen Plan entscheiden würde, wären Protestmaßnahmen des Naturschutzbundes und anderer Organisationen nicht auszuschließen. Ich bin auf alle Fälle gegen Plan 2.“

Welche Argumente führt der Naturschützer gegen Plan B an? Findet sie heraus und vergleicht mit den Argumenten, die ihr gefunden habt. Schreibt die Fachausdrücke heraus, die Naturschützer Bestler verwendet, und klärt sie anhand eines Lexikons.

Aufgabe 2:

Schreibt die Argumente heraus, die Herr Bestler gegen Plan B äußert. Vergleicht mit Argumenten, die ihr gefunden habt (Aufgabe 1). Ergänzt die Argumente

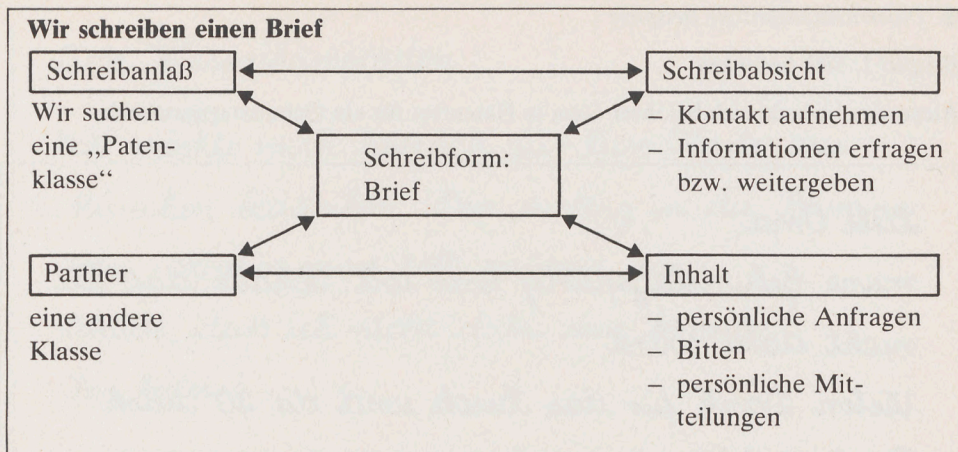
Lernziel 2.2: Alltagssituationen schriftlich bewältigen

● Didaktische Zielstellung

Didaktische Zielsetzung

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

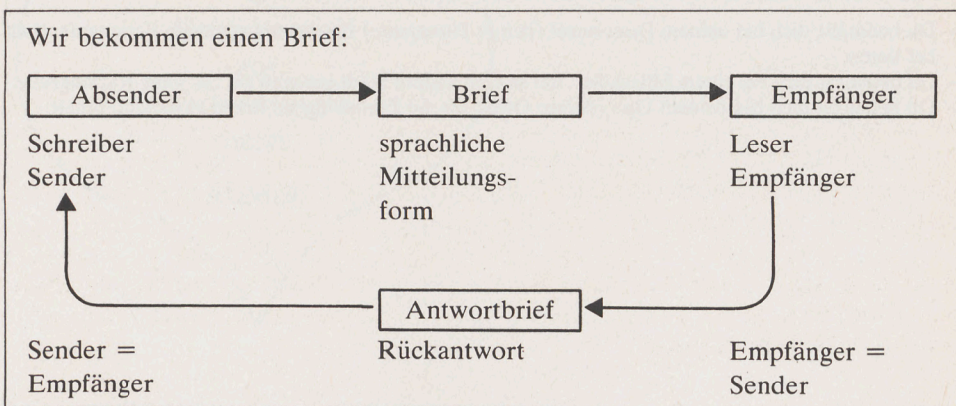
● Neben diesen Gesetzmäßigkeiten kommunikativen Schreibens soll der Schüler auch die pragmatisch-formalen Gesichtspunkte der Anlage eines Briefes persönlichen Inhalts kennen- und beherrschen lernen:



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

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

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



● *Unterrichtspraktische Beispiele*

Beispiel 1: Sich bedanken

Alexandra bedankt sich bei ihrer Oma in Hannover für ein Geburtstagsgeschenk.

Liebe Oma,
 meine Geburtstagsparty war toll. Schade, daß Du
 nicht dabei warst.
 Vielen Dank für das Buch und die 20 Mark
 Taschengeld.
 Viele Grüße
 Alexandra

● *Verbessere den Brief. Überlege dabei:*

- Wie kann Alexandra ihre Freude über die Geschenke noch deutlicher ausdrücken?
- Oma konnte bei der Geburtstagsfeier nicht dabeisein. Was würde sie interessieren!
- Oma wohnt weit weg von Alexandra. Sie können sich nicht oft sehen. Was kann Alexandra in ihrem Dankbrief noch antworten oder fragen?

● *An Freunde, Verwandte oder Bekannte schreiben wir anders als an Ämter oder Behörden. Anrede, Inhalt und Grußformel sind persönlicher und vertraulicher. So bedankt sich Christian, der mit einem gebrochenen Schlüsselbein im Krankenhaus liegt, für die Kartengrüße seiner Klassenkameraden.*

Verfasse Dankschreiben zu folgenden Anlässen:

- Du bedankst dich bei deinem Patenonkel (deiner Patentante) für den einwöchigen Ferienaufenthalt bei ihnen.
- Du bedankst dich bei einem Mitschüler, der in eine andere Stadt gezogen ist, für seine Kartengrüße.
- Du bedankst dich bei deinem Opa (deiner Oma) für die Einladung zu einem Ferienaufenthalt.

Liebe Klassenkameraden !

Ich möchte mich herzlich für Eure Karte aus München bedanken. Der Ausflug in die Bavaria-Film - Studios muß toll gewesen sein.

Schade, daß ich nicht dabei sein konnte.

Bis bald !

Euer Christian

Beispiel 2: Einladen

Einladen

Marion will ihre Freundinnen zur Geburtstagsfeier einladen. Sie entwirft mehrere Einladungsschreiben.

①



②

Marion an Helga

Was?	Geburtstagsparty
Wann?	Dienstag, 14.00 Uhr
Wo?	Gartenhaus Mair
Wie?	Essen, Trinken, Tanzen, Spielen
Kommst du?	ja <input type="radio"/>
	nein <input type="radio"/>

Zurück an **Marion Mair**



③

Liebe Silke!

Am Dienstag, dem 12. Juli, habe ich Geburtstag. Meine Eltern haben mir erlaubt, in unserem Gartenhaus eine Party zu feiern. Ich möchte Dich dazu recht herzlich einladen.

Wir beginnen um 14.00 Uhr.

Mein Vater wird die Gäste etwa um 20.00 Uhr nach Hause fahren.

Bring bitte Spielideen und gute Laune mit.
Ich freue mich, wenn Du kommen kannst.

Deine Marion



Sprecht über diese Einladungsschreiben.

Welche sind geeignet, welche nicht?

Stelle in Stichpunkten zusammen, welche Angaben bei einer Einladung unbedingt gemacht werden müssen.

Marion entscheidet sich schließlich für die dritte Einladungskarte, obwohl sie mehr Arbeit macht.

Welche Gründe sprechen für dieses Beispiel?

Schreibe nun selbst eine Einladung

- an deine Großeltern zu deinem Geburtstag,
- an deinen Cousin (deine Cousine) zu einem Ferientaufenthalt bei dir,
- an deine Tante (deinen Onkel) zu einem Fest in deiner Gemeinde (Schulfest, Vereinsfest, Dorffest u. ä.).

Lernziel 2.3: Sachlich und folgerichtig informieren

● *Didaktische Zielstellung*

Dieses Lernziel soll in allen Jahrgangsstufen durch wirklichkeitsbezogene Schreibenanlässe und -situationen konkretisiert werden.

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

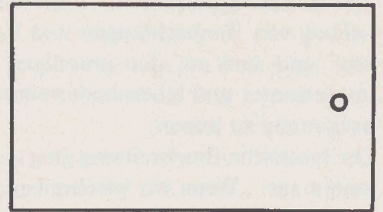
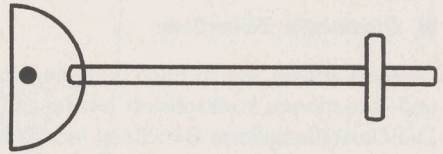
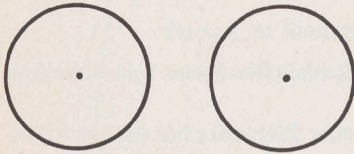
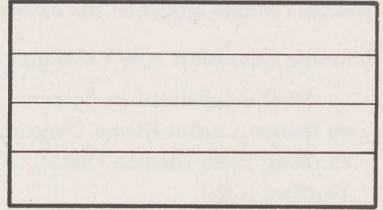
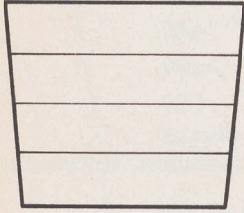
Die klassische Beschreibung ging von gesetzten und genormten Stil- und Strukturgesetzmäßigkeiten aus: „Wenn wir beschreiben, versuchen wir das Gleichbleibende, immer Gültige zu erfassen.“ Sinnvoller und schülergemäßer ist es jedoch, nicht einseitig von solchen Aufbaueregeln auszugehen, sondern den Schüler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

● *Unterrichtspraktische Beispiele*

Beispiel 1: Bastelanleitung

1. Materialteile (Konstruktionszeichnung)

Bezeichne die Materialteile und zeichne die fehlenden auf!



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

Materialliste	Werkzeug
vier gummibereitete Räder, zwei Achsen aus Eisen, eine Deichsel mit Lenkkreis, Fichtenbretter, Leim, ein Päckchen Schrauben, eine Dose Lack, Bodenplatte, fünf lange Schrauben mit Muttern	Säge, Feile, Hobel, Bauplan, Hammer, Meterstab, Schraubenzieher, Wasserwaage, Holzraspel, Rostpapier, Bohrer, Schraubstock, Pinsel

3. Gib eine Arbeitsanweisung zum Bau des Wagens! Folgende Verben helfen dir: besorge dir, nimm, spanne ein, säge, leime, schraube, ...
(Ergänzen der Verben in Partnerarbeit)

Beispiel 2: Verkehrsunfall

Tonbandgespräch (Erlebniserzählung)

In der Pause hatten wir schon ausgemacht, zum Baden zu fahren, denn es war herrliches Wetter. Ich schaute auf meine Uhr. „Jeden Augenblick muß Herr Mudrich den Unterricht beenden, denn der Bus wird gleich kommen“, dachte ich mir. Da war auch schon die Schule aus. Wir stürmten aus dem Klassenzimmer. Der Bus wartete schon. Ich aber war an diesem

Tag mit dem Rad zur Schule gekommen und wollte schnellstens nach Hause fahren. Ich schob mein Rad aus dem Schulhof. Jetzt befand ich mich hinter dem Schulbus und schaute vorsichtig die Dorfstraße hinauf und hinunter. Kein Fahrzeug war zu sehen. Ich wollte schon aufsteigen, da rief plötzlich meine Freundin Anna: „Annemarie, denk an unserer Abmachung! In einer Stunde treffen wir uns in der Kiesgrube.“ Ich drehte mich um und rief zurück: „Selbstverständlich! Hole mich zu Hause ab, dann fahren wir miteinander.“ Hastig stieg ich auf mein Rad und fuhr los. Ich sah noch, wie das Auto auf mich zukam, doch da krachte es schon. In hohem Bogen flog ich auf die Straße. Ich spürte einen fürchterlichen Schlag auf dem Kopf. Ich schloß meine Augen. Nur die aufgeregten Stimmen der Leute konnte ich hören. Da hob mich jemand auf. Ganz benommen war ich, als er mich zum Auto führte und in den Sitz legte. Erst als mich der Mann nach Hause fuhr, merkte ich, daß auch mein Bein und mein Rücken schmerzten.

Der Arzt stellte eine leichte Gehirnerschütterung fest und verband die Schürfwunden. Er meinte: „Da hast du ja nochmal Glück gehabt.“ Zum Baden konnte ich leider nicht mehr, denn meine Mutter steckte mich sofort ins Bett, obwohl ich mich schon wieder ganz gesund fühlte.

Arbeitsblatt 1

Unfallbericht in der Zeitung

Frauenstetten: Gestern in der Nacht gegen 22 Uhr ereignete sich auf der Landstraße zwischen Wertingen und Frauenstetten kurz vor der Ortseinfahrt nach Frauenstetten ein Verkehrsunfall. Infolge zu hoher Geschwindigkeit kam ein Fahrer aus Buttenwiesen in der leichten Linkskurve mit seinem Pkw ins Schleudern und prallte gegen einen Baum. Der Fahrer wurde nur leicht verletzt; er konnte schon wieder nach einigen Stunden aus dem Kreiskrankenhaus Wertingen entlassen werden. Am Auto jedoch entstand Total-schaden. Dies war nun bereits der dritte Unfall, der sich innerhalb eines Jahres in dieser gefürchteten Linkskurve ereignete.

Überlege:

Sind die Angaben sehr genau über folgende Fragen:

- Wer war an dem Unfall beteiligt?
- Was ist geschehen? (Schaden)
- Wo ereignete sich der Unfall?
- Wann ereignete sich der Unfall?
- Wie ereignete sich der Unfall?

Müssen die Angaben überhaupt so genau sein oder müßten sie vielleicht gar noch genauer sein? (Denk daran, für wen der Bericht geschrieben ist!)

Kannst du aus dem Bericht noch etwas anderes herauslesen?

Arbeitsblatt 2

Einige Fragen aus dem Unfallbogen einer Versicherung

- Wer war an dem Unfall unmittelbar beteiligt?
(Vor- und Zunamen des Geschädigten und des etwaigen Schadenurhebers, Geburtsdatum, Anschriften)
- Vorhandene Zeugen?
- Wann ereignete sich der Unfall?
(am _____, den _____ 19 ____, um _____ Uhr ____ Min.)
- Wo ereignete sich der Unfall?
(Unfallort genau angeben; eventuell Skizze beilegen?)
- Wie ereignete sich der Unfall, bei welcher Gelegenheit?
(Unfallursache und Unfallhergang)
Die Beantwortung dieser Frage muß den genauen Hergang des Unfalls ersehen lassen. Der Hinweis auf die polizeilichen Ermittlungen genügt nicht.
- Art der Verletzung? In ärztlicher Behandlung? Voraussichtliche Dauer des Krankenhausaufenthalts?
- Anschrift des behandelnden Arztes?

Überlege: Verlangt die Versicherung sehr genaue Angaben?
Warum? Begründe deine Ansicht!

Tafelbild

Erzählung: Erarbeitung während der Deutschstunde	①	Vorbereitete Tafelanschrift (Sachliche Angaben zum Unfall)	②	Vorbereitete Tafelzeichnung (Zeichnung der Unfallstelle)	③
Bericht:					

Nebentafel

Ergebnisse der Gruppenarbeit

Tafel ①

Erzählung

Erzähler steht im Mittelpunkt; gefühlsbetonte Darstellung; sachlich nicht genau, subjektbezogene Sprache

Bericht

sachbetont, genau, wahrheitsgetreu, gedanklich und zeitlich nacheinander, objektbezogene Sprache

Von Annemaries Erzählung können wir für den Bericht brauchen:

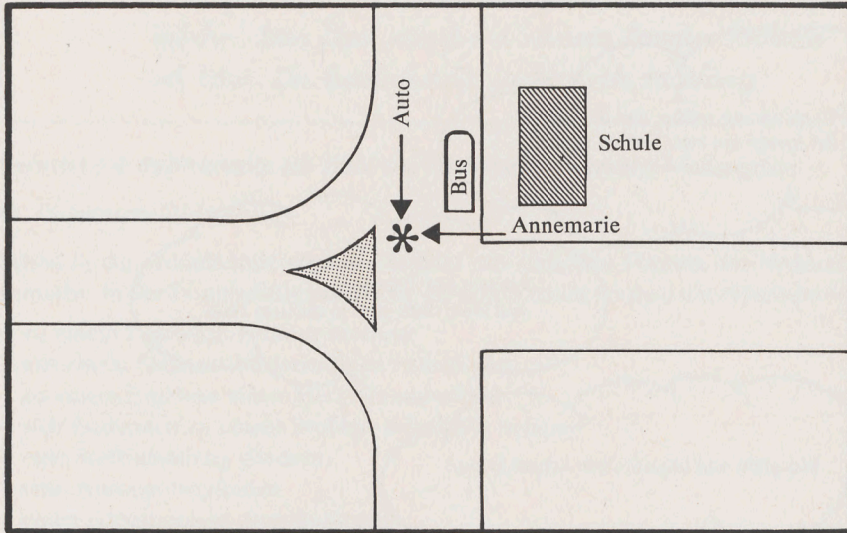
hinter dem Schulbus, Zusammenstoß, Fahrrad – Autos, leichtere Verletzung

Tafel ②

Unfallzeit: 12.15 Uhr

Fahrer: Herr Ohnheiser
 Zeugen: Klasse 5a
 Behandelnder Arzt: Dr. Jiranek
 Sachschaden:
 Auto: Stoßstange verbeult
 Fahrrad: Pedal abgerissen

Tafel ③



Beobachtungspunkte	Versicherung	Zeitung
Wer war beteiligt?	sehr genaue Angaben (Anschriften)	Name wird kaum genannt
Wo geschah es?	genau (möglicherweise Skizze beilegen)	ungefähr
Wann geschah es?	auf die Minute genau	ungefähr (gegen 22 Uhr)
Wie geschah es?	genauer Ablauf	genau
Zeugen?	alle angeben	Namen werden selten erwähnt
Arzt?	Anschrift des Arztes	nicht

Beispiel 3: Kennst du dieses Tier?

Sag mich vorwärts, sag mich rückwärts
 immer bleib ich, was ich bin.
 Kommt der Frühling, komm ich mit ihm,
 geht er, geh ich mit ihm hin.
 Denn ich lieb das Wanderleben,
 musizier' in Feld und Wald.
 In zwei hellen Tönen ruf ich
 meinen Namen, daß es schallt.



Aufgaben

1. Sicher wißt ihr die Lösung dieses Tierrätsels. Welche Merkmale führen zum Lösungswort?

Sprecht darüber.

2. Kennt ihr noch andere Tierrätsel. Stellt solche Rätsel in der Klasse und findet die Lösungswörter.

Hier sind noch einige zur Auswahl:

Wenn ich nur wüßte, wer das ist,
der immer mit zwei Löffeln frißt.

Ich geh alle Tage aus
und bleib doch stets in meinem Haus.

Was glüht und braucht doch keinen Strom?

Wen mag ich wohl meinen?
Ein brauner Bursch' mit sechs Beinen,
zwei Hörner auf dem Kopf, am End' einen Zopf;
kann kriechen und fliegen,
frißt viele Blätter,
wird doch nicht fetter.

Was ist das für ein Jägersmann?
Hat einen feinen Pelzrock an;
den putzt er immer sorglich rein,
trägt einen Schnurrbart keck und fein.
Am liebsten geht in dunkler Nacht
der Jäger leise auf die Jagd.

Wie heißt denn dieser Jägersmann,
der nachts gut sehen und hören kann?

(Lösungswörter: Schnecke, Hase, Katze, Glühwürmchen, Maikäfer)

3. Erfindet selbst Rätsel über Tiere, die ihr kennt. Sie müssen nicht in Versform stehen. Schreibt sie auf.

Beispiel einer Schülerin:

Das Tier ist sehr klein, man sieht es kaum. Wenn es sich aber dir nähert, kannst du es gut hören. Ein unangenehmes und durchdringendes Sirren meldet dir: Gefahr! Das Biest saugt mit seinem langen Stechrüssel Blut. Die Einstichstelle juckt noch tagelang.

Lernziel 2.4: Sachverhalte mit Hilfe von Stichpunkten verkürzt wiedergeben

● *Didaktische Zielstellung*

Schon in der Grundschule wird der Schüler mit einfachen Formen des Notierens bekannt gemacht. In der Hauptschule braucht er die schriftlichen Formen des Notierens fast täglich:

- zu einem Lesestück Notizen machen
- aus einem Sachtext Informationen entnehmen
- zu einem Ergebnis einen Merkttext entwerfen
- sich Gedanken zu einem Problem schriftlich notieren
- eine Stoffsammlung gliedern
- eine Aussage begründen
- einen Arbeitsablauf protokollieren

Diese Aufgabenform des Aufsatzunterrichts ist sehr textgebunden. Der Schüler lernt an eigenen Texten oder Fremdtexen die Baugesetzmäßigkeiten der Sprache kennen und durchschauen, wenn er selbst schriftlich tätig wird. Nur darüber reden zwingt ihn nicht,

- das Unwesentliche vom Wesentlichen zu trennen,
- Ziel und Schreibform in Einklang zu bringen,
- seine Schriftsprache an vorgegebenen Texten zu schulen.

● *Unterrichtspraktische Beispiele*

Beispiel 1: Stichwortzettel

- Vergleiche die Stichwortzettel, die dasselbe Tier beschreiben. Welcher enthält genauere, treffendere und vollständigere Informationen über das Tier? Begründe!

Die Fledermaus „hört“ ihre Umwelt

- Beutejagd in der Dämmerung im Flug
- Käfer und Nachtschmetterlinge als Nahrung
- fliegendes Säugetier
- Körper dem Leben in der Luft angepaßt durch die behaarte Flughaut zwischen Ober- und Unterarm, Ober- und Unterschenkel
- schwacher Sehsinn, trotzdem sehr große Flugsicherheit
- stößt hohe Töne aus (Ultraschallwellen)
- werden von den Gegenständen (Häuser, Bäume) zurückgeworfen und aufgenommen
- Steuerung des Fluges durch diese Ultraschallwellen

Die Fledermaus „hört“ ihre Umwelt

- Insektenfresser
- Flug bei Dämmerung
- Flughaut
- kleine Augen, sieht kaum
- Hört über Ultraschallwellen
- sicheres Fliegen ohne anzustoßen

● Fertige eine Niederschrift über den Bussard. Fasse dabei untenstehende Stichpunkte zusammen bzw. kürze überflüssige Informationen.

- Bussard wie Falke, Habicht, Sperber ein guter Jäger
- kreist in großer Höhe über Felder und Wiesen, wenn er eine Beute sucht
- kann ohne Flügelschlag im Aufwind gleiten
- Sehschärfe fünfmal so hoch wie die des Menschen
- stürzt sich mit angelegten Flügeln lautlos vom Himmel auf die Beute
- bremst seinen Fall dicht über dem Beutetier (Maus, Junghase) durch Ausbreiten der Flügel und Spreizen der Schwanzfedern
- tötet die Beute mit seinen scharfen Krallen und frißt sie mit seinem Hakenschnabel

● Tauscht Erlebnisse, Erfahrungen und Beobachtungen über die vorgestellten Tiere (Fuchs, Meisen, Fledermaus, Bussard) aus. Erarbeitet anhand der Stichpunktssammlungen kurze Referate und tragt sie der Klasse vor.

Beispiel 2: Schule – wozu?

Schüleräußerungen: Wozu Schüler die Schule brauchen

Denn schließlich will man ja einen Beruf erlernen, um Geld zu verdienen, um leben zu können. (Andrea, 11 J.)

Ich brauche die Schule, um mich auf das Leben vorzubereiten, und damit ich einen Bildungsstand bekomme, der es mir ermöglicht, jeden Beruf zu wählen. (Anke, 10 J.)

Ich brauche die Schule, um später einmal das Abitur zu machen und vielleicht zu studieren und einen Beruf zu erlernen. Bei manchen Fächern frage ich mich aber manchmal, wozu man das später braucht. Manchmal könnte man meinen, manche Themen sind nur dazu da, um den Vormittag auszufüllen. (Ute, 13 J.)

Biologie brauche ich, um zu wissen, wie die Natur lebt und sich fortpflanzt. Englisch brauche ich, um mich mit einem Engländer verständigen zu können. Weltkunde brauche ich, um die Erde ein wenig kennenzulernen. Französisch brauche ich, um mich mit einem Franzosen verständigen zu können. Sport brauche ich, um mich fit halten zu können. Technisches Werken brauche ich, um mit Ton, Holz und Gips umgehen zu können. Religion brauche ich, um ein wenig von Moses, Abraham, Elias und Gott zu erfahren. Chemie brauche ich, um zu wissen, was zum Beispiel H_2O ist. Das Ganze soll mir eine Lehre im späteren Leben sein. (Thomas, 11 J.)

Also braucht man die Schule eigentlich nur, um Wissen zu empfangen, das man später vielleicht einmal brauchen kann. (Anja, 12 J.)

Ich brauche die Schule, um das Wissen eines Erwachsenen zu bekommen. Um ein zivilisierter

Mensch zu werden. Um einen Beruf zu erlernen. Ob ich das will, ist eine andere Sache. (Svenja, 11 J.)

... Ich meine, daß ich die Schule zur Bildung brauche. Bildung – damit meine ich die Weiterentwicklung des Menschen. Der Mensch ist ja mit einer gewissen Neugier ausgerüstet und daher immer bestrebt, seine nähere und weitere Umgebung zu erforschen. Ohne diesen Forschungsdrang würden wir heute vielleicht noch wie die Steinzeitmenschen am Lagerfeuer sitzen. So aber ist die Entwicklung weitergegangen und ich meine, daß die Schule dazu beiträgt, daß jeder Mensch an dieser Entwicklung teilhaben kann. (Astrid, 10 J.)

Schüleräußerungen: Was mich in der Schule stört

Vielen Lehrern liegt es daran, möglichst völlige Ruhe zu haben und dies mit entsprechenden Äußerungen oder sogar Drohungen zu erreichen.

Es bewerten einfach zuviel Lehrer nach Sympathie. Wenn man immer schon die Meinung des Lehrers vertritt und noch schön unauffällig gekleidet ist, bekommt man in vielen Fällen bessere Zensuren, als wenn man versucht, seine eigene Meinung zu vertreten. Ich bin der Meinung, es sollte ganz neutral die Leistung eines einzelnen Schülers bewertet werden, nicht sein Aussehen oder seine vermutliche Einstellung zu irgendwelchen Dingen.

Mich stört auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis, an dem Lehrer wie Schüler schuld sind, da viele Lehrer Schüler nicht als Menschen sehen, sondern nur als Schüler (der faul, uninteressiert ist). Wenn wir an unseren Schulen nicht so große Klassen hätten, könnten Lehrer und Schüler besser aufeinander eingehen, und die Lehrer könnten auch in uninteressierten Schülern Interessen wecken.

Was mich in der Schule stört ist, daß die Lehrer häufig mit zuviel Notendruck arbeiten. In manchen Fächern wie z. B. Sport könnte man die Noten vielleicht ganz abschaffen. Ich finde, Lehrer sollten keine Beamten sein. Wenn die Lehrer Angestellte wären, könnte man die schlechteren rausschmeißen und den vielen Lehrern, die noch auf der Straße stehen, eine Chance geben.

Mich stört in der Schule, daß Schüler von den Lehrern nicht nach Bemühung, sondern nur nach Leistung benotet werden. Mich stört auch die Unpersönlichkeit in der Schule, daß z. B. Lehrer einen Schüler nur den Noten nach kennt.

Mich stört sehr, daß wir keinen Musikunterricht haben und letztes Halbjahr keinen Kunstunterricht hatten. Mich stört, daß wir keine gute Sportlehrerin haben. Es gibt keinen richtigen Zusammenhalt und keine Gemeinschaft zwischen den Schülern. Die Schulklassen sind zu groß. Die Doppelstunden am Freitag sind manchmal sehr langweilig.

Schreibauftrag:

Fasse in Stichpunkten zusammen,

warum brauche ich Schule?

warum stört mich Schule?

Lernziel 2.5: Anliegen und Meinungen äußern

● Didaktische Zielstellung

Der auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 begrenzte Lernbereich bahnt argumentatives und appellatives Schreiben an, Schreibintentionen, die in der 7.–9. Jahrgangsstufe eine Voraussetzung für den Bereich „sich mit Problemen auseinandersetzen“ bilden. Es ist für den Schüler ein abstrakter Vorgang, mündliche Stellungnahmen schriftlich festzuhalten. Meinungen, Wünsche, Vorschläge werden tagtäglich geäußert, sie aber in schriftlicher Form zu fassen fällt vielen Menschen schwer. Gerade für das Durchschauen und Bewerten von Sprache sind solche Übungen unabdingbar. Außerdem lassen sich schülernahe Fragen und Interessen aktuell aufgreifen, schriftlich festhalten und auch nach außen dokumentieren.

● Unterrichtspraktisches Beispiel: Spielen – aber wo und wie?

Aus einer Schülerzeitung:

Wir machten an unserer Schule ein Interview und fragten viele Schüler von der ersten bis zur sechsten Klasse: „Wo könnt ihr in der Freizeit spielen?“

Die Auswertung unserer Rundfrage brachte dieses Ergebnis:

Bei den 7–8jährigen sind es 20%, bei den 9–10jährigen 43% Kinder, die in der Nähe ihrer Wohnung nicht genügend Platz zum Spielen haben. Die Erwachsenen beklagen sich, wenn wir Kinder und Jugendliche tatenlos herumstreifen. Aber wo und wie sollen wir Kinder spielen?

Wir haben folgende Wünsche, wie ein Spielplatz in unserer Gemeinde sein soll:

Die 7–8jährigen wünschen sich mitten im Ort auf einer Wiese eine Rutschbahn, einen Sandkasten, eine Kletterstange, eine Schaukel und ein Karussell.

Die 8–10jährigen möchten außer den oben erwähnten Einrichtungen einen Fußballplatz, einen Hartplatz, Sitzbänke, einen Sandkasten für Weitsprung und Turngeräte (z. B. Bock, Sprossenwand, Reck, Ringe usw.). Bei den 11–12jährigen wurden folgende Wünsche noch zusätzlich geäußert: eine Tischtennisausstattung, ein Fort, Baumöglichkeiten mit Brettern, Nägeln und Hämmern sowie Malzeug und Farbtöpfe. Die meisten Kinder wünschten sich den Platz mitten im Dorf, damit sie nicht so lange laufen müßten. Nur wenige schlugen den Lehmberg, das „Russenwäldchen“ oder die Wiese vor dem Fußballplatz vor.

Vielleicht ist diese Rundfrage eine Anregung für die Verantwortlichen unserer Gemeinde. Wir hoffen es!

Die Schüler der Klasse 5a
Langweid

Aufgaben

- Aus welchem Anlaß und mit welcher Absicht haben die Schüler der Klasse 5a aus Langweid das Interview durchgeführt? Wen kann das Ergebnis der Befragung interessieren?
- Verfasse einen Brief an den Bürgermeister und die Gemeinderäte der Gemeinde Langweid, in dem
 - die wichtigsten Ergebnisse der Befragung dargestellt sind,
 - entsprechende Bitten und Vorschläge für die Gestaltung eines Spielplatzes vorgetragen werden.

Schau noch einmal beim Kapitel „Alltagssituationen schriftlich bewältigen“ (S. 124) nach, was du bei einem Brief an eine Behörde beachten mußt.

- Die Klasse 5a hat die Ergebnisse der Befragung ebenfalls an den Gemeinderat geschickt. Und so hat Bürgermeister Singer geantwortet:

Gemeinde Langweid
Der Bürgermeister

8872 Langweid

12. 5. 1986

Volksschule Langweid
Klasse 5a
Gänsbühl 1

8872 Langweid

Liebe Kinder der Klasse 5a,

herzlichen Dank für Euren Brief vom 4. April. Ich finde es großartig, daß Ihr Euch mit der Spielplatzsituation in unserer Gemeinde befaßt habt. Ich werde Eure Ergebnisse bei einer der nächsten Sitzungen dem Gemeinderat vortragen.

Ich bin mir sicher, daß der Gemeinderat Eure Untersuchung sehr ernst nimmt und die Spielplatzsituation in unserer Gemeinde neu überlegen wird.

Wir werden zwar nicht alle Eure Wünsche und Anregungen verwirklichen können, aber daß Langweid einen Kinderspielplatz braucht, ist uns allen klar. Ich werde Euch das Ergebnis unserer Beratungen demnächst mitteilen. Ich freue mich auf einen Besuch in Eurer Klasse und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Singer
Bürgermeister

Lernziel 2.5: Sich mit Problemen auseinandersetzen (7.–9. Jahrgangsstufe)

● *Didaktische Zielstellung*

Dieses Lernziel bleibt der 7. und 9. Jahrgangsstufe vorbehalten. Dabei sind Problemfragen und Sprach- bzw. Schreibsituationen zu Problemkreisen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler zu wählen. Der Aufbau eines Problembewußtseins für solche Themen und Situationen ist langfristig und oft langwierig. Der erste Schritt der Problemerkennung und Problemlösung besteht darin, den Schülern die Realität und Notwendigkeit des Spannungsfeldes Individuum – Gruppe, Gruppe – Gesellschaft aufzuzeigen. Die Erörterung von Sachfragen und Streitfragen im mündlichen/schriftlichen Sprachgebrauch darf nicht zum Selbstzweck werden, sondern soll dem jungen Menschen helfen,

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

Dies kann der Heranwachsende nur leisten, wenn er lernt,

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

Dies sind Aufgaben des genannten Lernzielbereichs.

● *Methodische Möglichkeiten*

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

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

1) *Einleitung*

geeignet/nicht geeignet

1. In München ist schon sehr starke Luftverpestung. Manche Menschen halten es bald nicht mehr aus. In Dörfern geht die Umweltverschmutzung an. Das ganze Wasser wird einmal verseucht werden. _____
2. Stadt braucht Land, Land braucht Stadt. _____
3. Im Sommer machen viele Stadtbewohner auf dem Land Urlaub. _____
4. Die Menschen in der Stadt und auf dem Land haben Vor- und Nachteile. _____
5. Der Trend zur Großstadt nimmt ständig zu. Es stellt sich die Frage, fühlt man sich in der Großstadt tatsächlich so wohl? _____

Aufgabe: Untersuche, welche Gedanken für die Einleitung geeignet sind!

2) *Schluß*

Ich wollte nicht in der Großstadt und nicht im Dorf wohnen. _____

Ich wollte niemals in der Großstadt leben. _____

Mit gefällt es auf dem Land sehr gut. _____

Beiden geht es gut. Keiner ist benachteiligt. _____

Stadt und Land sind auf die Bewohner angewiesen _____

Untersuche, ob die einzelnen Sätze hier richtig stehen, ob sie ausreichend sind (was muß evtl. ergänzt werden?)

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

3) *Übung zur Gliederung*

B) *Hauptteil*

Vorteile für das Leben in der Stadt: mehr Ausbildungsmöglichkeiten, Verkehrsverbindungen, bessere Einkaufsmöglichkeiten...

Nachteile für das Leben in der Stadt: zuwenig Spielplätze, mangelnde Grünanlagen, Umweltverschmutzung...

Vorteile für das Leben auf dem Land: größere Gemütlichkeit, reine Luft, sehr viel weniger Aufregung...

Nachteile für das Leben auf dem Land: geringe Ausbildungsförderungsmöglichkeiten, schlechte Verkehrsverbindungen, schlechte Einkaufsmöglichkeiten...

Gliedere richtig und übersichtlicher! Finde weitere Punkte!

4) *Schreibe kürzer*

Schlechte Verkehrsverbindungen erschweren die günstigen Einkaufsmöglichkeiten, die uns die Stadt oft bieten kann.

Die Dörfer sind so klein, daß jeder über den anderen Bescheid weiß.

In seiner Freizeit hat man mehr Vergnügungsmöglichkeiten.

Die Kriminalität nimmt laut Statistik immer mehr zu.

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

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

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

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

Lernziel 2.6: Die Textaufgabe (8./9. Jahrgangsstufe)● *Didaktische Zielstellung*

Neu im Lehrplan ist der Lernbereich „sich mit Textinhalten und sprachlichen Mitteln auseinandersetzen“, also die Textaufgabe. Sie bleibt der 8. und 9. Jahrgangsstufe vorbehalten.

Die Vorteile einer solchen schriftlichen Arbeitsform an einem Text liegen klar auf der Hand:

- Die Schüler haben einen Text als Gestaltungshilfe vor sich.
- Die Aufgaben zum vorliegenden Text sind überschaubar und in der Bearbeitung eingegrenzt (sowohl inhaltlich als auch zeitlich).
- Die Denk- und Schreibfunktionen sind anschaulich, schülerbezogen und vielfältig, z. B. unterstreichen, vergleichen, Herausschreiben, erklären, ergänzen, verkürzen, zusammenstellen, verändern, begründen, zusammenfassen, zuordnen, bewerten, gegenüberstellen, entscheiden.
- Die Schüler können selbst Fragen zum Text stellen und somit ihr Textverständnis erweitern.
- Die Textaufgabe liefert sprachliche Bausteine für schwierigere Schreibformen, z. B. für den Lernbereich „sich mit Problemen auseinandersetzen“.
- Der Lehrer kann und soll solche Texte auswählen, die Beziehung zum persönlichen Erfahrungs- und Lebensbereich herstellen und Identifikations- bzw. Orientierungsmerkmale bieten (ohne vorschnell zu moralisieren oder gar Verhalten zu manipulieren).
- Die Schüler begegnen der Literatur einmal nicht in Lesebuchform. Schon allein dadurch wird der Identifikationsgrad erhöht und die Gefahr der Verschulung vermindert.

● *Unterrichtspraktisches Beispiel*

Siegfried Sommer

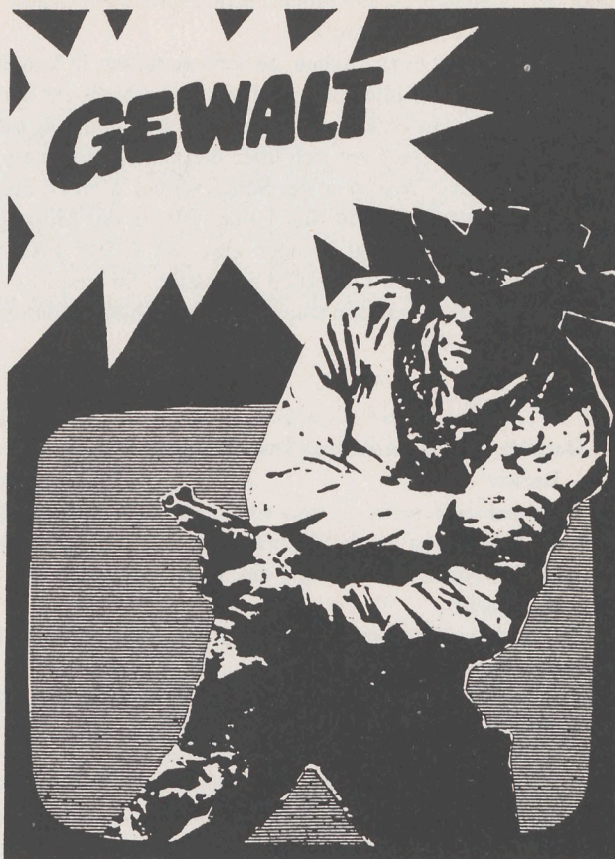
Kinohelden

Es handelt sich um den sensationellen Banditenfilm „Morgenstund hat Blei im Schlund“.

So etwas beginnt meistens mit einem galoppierenden Reiter, der, auf der Filmleinwand von rechts unten kommend, in die billigen Parkettplätze hineinsprengt. Im Hintergrund die blauen Berge. Mit fünf Schritt Abstand folgt des Helden getreuer, aber älterer Freund, der nur drei Finger hat, einen Bart wie wildgewachsenes Sauerkraut und einen knochentrockenen Humor. Nachdem die zwei durch eine aufspritzende Flußfurt parforciert sind, gelangen sie auf die staubige Hauptstraße von Bloody Hill. Dort binden sie ihre Mustangs an ein Geländer, das unter dem Balken angebracht ist. Dies ist notwendig, weil im dritten Akt eine Szene vorkommt, bei der sie mit gegrätschten Staffeleibeinen aus dem Zimmer der Colorado-Lilly direkt auf die parkenden

Pferderücken springen. Die geduldigen Rösser versinken dabei nicht, wie erwartet, bis zum Sattelknäuf im roten Sand von Arizona, sondern wiehern entzückt und sind nicht mehr einzuholen. Auch nicht von Bill MacGovern und seiner Bande.

Vorerst aber steht der Held an der Bar und läßt sich von der mäßig beleumundeten Lilly bedienen, die aber absichtlich so tief gesunken ist, weil sie für ihren kranken Bruder Geld verdienen muß. Pötzlich kommt der Schurke und sagt: „Was, du willst mir einen Drink ausschlagen? Kalkuliere, dir gefällt meine Visage nicht!“ Daraufhin schütten sie sich gegenseitig aus Sechzehntelgläsern den Whisky zu, ohne jedoch den Mund zu treffen. Dann folgt ein Boxkampf, den man bis nach San Antonio (Bezirksamt Kneetown) hört. Kaum ist des Bösewichts Faust gesättigt, greift sie tückisch nach dem Colt. Das sieht natürlich der Dreifinger-Mann im großen Spiegel über der Bartheke. Blitzschnell zieht er seine Kugelspritze und pumpt den schuftigen Slim so voll Bei, daß dieser in Anbetracht seines erhöhten spezifischen Gewichts zwangsläufig zu Boden geht. Durch seine Brust scheinen die letzten Strahlen der Abendsonne. Rauschendes Aufschnauen zeugt von der Genugtuung der Kinobesucher. Die männlichen werden von ihren Bräuten prüfend am Oberarm angefaßt. In der Schlußszene geht der Dreifinger-Bob mit gemäßigten Chippendale-Beinen durch die menschenleere Hauptstraße; denn im Gefängnis schmachtet sein einziger Freund. Dieser aber entdeckt im letzten Augenblick, bevor er gehängt werden soll, daß die Zellenstäbe



genau so weit auseinander sind, um den Wächter mühelos heranzulocken, niederzuschlagen und der Schlüssel zu berauben. Sein Pferd steht schon seit Tagen mit eingeschaltetem Taxameter an der hinteren Tür.

Nunmehr beginnt es zu knallen. 16 Schüsse fallen, 18 Banditen sinken aus ihren Sätteln. Der Ausbrecher trägt Wildlederhandschuhe und schießt aus der Hüfte. Nach der letzten Patrone bläst er das Rauchwölkchen von der Revolvermündung und galoppiert zur Lilly. Er legt die Aufschluchzende quer vor sich über den Sattel wie einen blonden Sack. Dann reitet er in den Abend hinein, knapp an der Sonne vorbei. Den Dreifinge-Bob aber, der den Abmarsch deckte, hat's erwischt. Mit fünf Unzen Blei in der Milzgegend macht er sich auf die große Reise. Sterbend verlangt er noch eine auf C-Dur gestimmte Mundharmonika, um dem jungen Paar das letzte Liebeslied zu spielen. So treu ist er.

124 junge Helden verlassen stumm und mit schleppenden Schritten das Kino. Schurken sind auch darunter. Well.

Aufgaben zum Text

1. Handelt es sich bei diesem Text um eine(n)

– Bericht	– Glosse
– Aufruf	– Erzählung
– Brief	– Drehbuch
2. Schreibe Ausdrücke heraus, die zeigen, daß sich Sigi Sommer über die Westernfilme lustig macht.
3. Sigi Sommer beschreibt humorvoll und ironisch typische Situationen, wie sie in Wildwestfilmen vorkommen.
Schreibe solche Situationen heraus, die völlig wirklichkeitsfremd sind.
4. Welche Wirkung haben folgende Ausdrücke auf dich und deine Gefühle?
 - getreuer Freund
 - knochentrockener Humor
 - parkende Pferderücken
 - mäßig beleumundete Lilly
 - große Reise
 - letztes Liebeslied
5. Gib in ganzen Sätzen drei Gründe an, warum sich Sigi Sommer über den Wildwestfilm lustig macht.
6. Warum bezeichnet Sigi Sommer die Zuschauer als „Kinohelden“? Begründe in ganzen Sätzen!
7. Stelle gegenüber:

Was gefällt mir	Was gefällt mir nicht
an Wildwestfilmen?	an Wildwestfilmen?

4. Sprachliche Verwertung der Schülerergebnisse

Das Ergebnis ist überarbeitet, abschließend beurteilt und lagert bis zum nächsten Mal im Aufsatzheft oder in der Aufsatzmappe. Das Unterrichtsergebnis ist nachweisbar, aktenkundig; korrigiert und wohlbewahrt wartet es auf den Schulrat. Dafür die ganze Mühe – vielen Lehrern erscheint der Aufwand einer Reinschrift dafür doch zu groß.

Reinschriften nur deswegen anfertigen zu lassen, um Vorzeigbares zu besitzen, unterhöhlt die Motivation der Schüler. Schließlich wird an dem Sprachergebnis des Schülers ein langdauernder Prozeß deutlich, der nicht einfach zu den Akten geheftet werden sollte. Die

Gesamtergebnisse lassen sich ohne Mühe und mit Gewinn im Unterricht einbauen und weiterverwenden.

Lesephase

Unmittelbar im Anschluß an die beendete Aufsatzarbeit sollte man die einzelnen Ergebnisse der Öffentlichkeit zeigen. Öffentlichkeit sind zunächst die eigenen Mitschüler. Da nicht ca. 25 Aufsätze an einem Vormittag heruntergelesen werden können, bietet sich der Austausch von Aufsatzheften oder -mappen an, zunächst vielleicht von Partner zu Partner, später von Gruppe zu Gruppe. Um die Schüler darin zu aktivieren, sich für die Gestaltungsergebnisse der übrigen Mitschüler zu interessieren, kann man für diese Lesephase besondere Stunden einplanen, in denen auch einzelne Ergebnisse diskutiert werden können.

Lesemappe

Ganz „mutige“ Klassen gehen einen Schritt weiter und lassen eine Lesemappe, in der Aufsatzergebnisse abgeheftet sind, in einer Nachbarklasse zirkulieren und sichten kritisch die Ergebnisse ihrer Tauschpartner.

Über einen längeren Zeitraum hinaus kann die Lesemappe auch zu einer Vorleseschrift für die Klasse werden. In sog. Vorlesestunden dürfen nach Wahl Aufsätze ausgewählt und der Klasse vorgelesen werden.

Statt Eintragsheft – Arbeits- und Lehrgangsmappe

Die Reinschrift als „Persilschein“, als Nachweis sauberen Arbeitens ist gewiß nicht der Nachweis gesteigerter Sprachfähigkeit des Schülers. Der Eintrag steht am Ende eines Lernprozesses, in dem er durch intensive Gestaltungsarbeit eine neue, gezielte Ausformung seiner sprachlichen Fähigkeiten erfahren hat. Sprachliche Vorarbeiten und Gestaltungsentwürfe wären ebenso wertvoll, um „eingetragen“ zu werden. In vielen Klassen spielen jedoch solche Vorarbeiten, Sammlungen von Wortmaterial und Satzbaumustern, Erstentwürfe und überarbeitete Entwürfe keine große Rolle – sie werden auf Zetteln notiert und landen nach der Reinschrift meist im Papierkorb, und mit ihnen 75 Prozent der bisher geleisteten Arbeit. Dem Schüler wird eine kontinuierliche Entwicklung seiner sprachlichen Arbeit nicht bewußt, wenn ihm das feed-back zur Ausgangssituation im Sinne einer echten Arbeitsrückschau vorenthalten wird. Er soll erleben können, wie er die ihm gestellte Gestaltungsaufgabe löst, welche sprachlichen Anstrengungen er vollzieht, um zu einer zielklaren und lesenswerten schriftlichen Gestaltung zu gelangen.

In der Lehrgangsmappe werden die Gestaltungsaufgaben von der Gestaltungseinstellung bis hin zur Reinschrift gesammelt.

Veröffentlichung

Zunächst bietet sich die Schülerzeitung an. Da Schülerzeitungsredakteure immer über Mangel an Beiträgen zu klagen haben, eröffnen sich für den einen oder anderen Möglichkeiten einer Veröffentlichung. Gleichzeitig kann die Schülerzeitung als Anregung für den Aufsatzunterricht dienen. Man braucht vielleicht ein Interview, eine Sportreportage eines Klassenspiels . . . Wäre das für Lehrer und Schüler nicht Anregung und Motivation genug? Seltener ergeben sich Möglichkeiten, Schüleraufsätze in Zeitschriften oder Zeitungen zu veröffentlichen. Doch haben Jugendzeitschriften eine Seite, in der die Leser zu Wort kommen, nicht nur durch Leserbriefe, sondern auch durch eigene Beiträge. Vielleicht würden sich viel mehr Gelegenheiten ergeben, wenn der Aufsatzunterricht mehr auf die

Ansprüche der Zeitschriften bzw. Zeitungen ausgerichtet wäre. So gibt es sicher ab und zu Möglichkeiten, besondere Vorhaben einer Klasse, z. B. Betätigung als Umweltschützer, oder einer Schule (Sportfest!) in der Presse selbst darzustellen.

Veröffentlichen heißt auch, Lösungsvorschläge zu Umweltproblemen an entsprechende Bezugspersonen bzw. -stellen weiterzuleiten. Der angesprochene Kreis bleibt kleiner als bei einer Presseveröffentlichung, fühlt sich aber durch diese unmittelbare Ansprache eher betroffen, es erfolgt auch eher eine Rückmeldung an die Klasse bzw. an den Schreiber, Aktionen werden in Gang gesetzt und weiter verfolgt . . .

Die Wandzeitung im Klassenzimmer

Neben den Möglichkeiten der Veröffentlichung in der Schülerzeitung, in Zeitschriften und Zeitungen ergibt sich die Anlage einer Wandzeitung im Klassenzimmer, die Beiträge aus dem Aufsatzunterricht ebenso allen Schülern näherbringt wie Pressenotizen, Bilder zum Sachunterricht u. ä. Oft regt eine solche Wandzeitung zu außerordentlicher schriftlicher Kommunikation an: Aufrufe, Hinweise und Inserate erscheinen, die den Schülern ein Angebot an Tauschobjekten, an Veranstaltungen und Hilfen anbieten.

Geschriebene Aufsätze und Vorgaben als sprachliche Übungsmittel

Ein geschriebener Aufsatz kann Ausgangspunkt einer neuen sprachgestalterischen Übung sein. Für Lehrer und Schüler ist das fertige Ergebnis Anschlußelement an weitere, ähnliche Möglichkeiten. Jederzeit kann bei Übungen, beim Aufbau einer neuen Aufsatzeinheit auf das fertige Produkt zurückgegriffen werden.

Reinschrifthefte oder Aufsatzmappen halten also keinen Dornröschenschlaf oder vervollständigen die Sammlung eines Lehrers. Die fertigen und vom Äußeren her gut gestalteten Ergebnisse sollten der Ausdruck eines vielseitigen und lebensnahen Aufsatzunterrichts sein. Aufsatzunterricht besteht nicht darin, pro Schuljahr 10, 20, 30 Aufsätze zu produzieren. Der Schüler X erreicht nicht dadurch bessere Leistungen, daß er 5 Berichte, 3 Beschreibungen, 10 Erlebniserzählungen usw. von sich gegeben hat. Vielleicht wäre sein zweiter Bericht inhaltlich und sprachlich „besser“ ausgefallen, wenn zwischen erstem und zweitem Bericht eine Reihe sprachlicher Übungen gestanden hätte: z. B. könnte man üben, sich sachlich auszudrücken – man müßte variable Übungsmöglichkeiten zur Unterscheidung eines erlebnishaften Stils und eines sachbetonten Stils einschieben – man könnte Texte analysieren – man könnte, man müßte . . .

Und wenn man schon eine Norm von vorzeigbaren Einträgen erfüllen will, sind sprachliche Übungen keine Alternative zu einer Quantität von schriftlichen Machwerken, die auf Kosten der Qualität gehen? Auch in den Übungen kommt der Schüler nicht darum herum, Sprache zu vollziehen, in gelenkten Bahnen versteht sich, die dort ansetzen, wo er Fehler aufarbeiten muß. Übung nur im Mathematikunterricht? – Übung auch beim schriftsprachlichen Gestalten! Auch ein Bericht kann schrittweise aufgebaut werden. Man muß nicht gleich aufs Ganze gehen. Also doch gebundener Aufsatz? Dort wo eine Struktur gelernt werden soll, wird man nicht auf die freien Kräfte vertrauen dürfen und darauf warten können, bis eine Form entsteht, die dem Ziel ähnelt. Wo es aber um die sprachliche Eigenart geht oder um das Spiel mit Sprache, um Einfallsgabe, oder wenn die Struktur eines Modells erfaßt wurde, sind Gängelungen fehl am Platze. Nur ist die freie Entfaltung nicht überall möglich. Bestimmte Aufsatzformen verlangen eben eine konventionelle Norm, die es zu erfüllen gilt, solange Lehrpläne und Lernzielkataloge bzw. gesellschaftliche Bedürfnisse sie fordern.

Literaturhinweise

- Beck, O.: Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung. Bochum 1979
 Boettcher u. a.: Sprache. Braunschweig 1983
 Braun, P./Krallmann, D. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht, Düsseldorf 1983
 Eggerer, W./Mayer, E.: Aufsatzlexikon. München 1978
 Hopster, N. (Hrsg.): Handbuch Deutsch, Sekundarstufe I. Paderborn 1984
 Sanner, R.: Aufsatzunterricht. München 1980
 Sauter, H./Pschibul, M.: Vom Aufsatzunterricht zur sprachlichen Kommunikation. Donauwörth 1985⁸
 Helmut Sauter

Beitrag des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs für einen erziehenden Unterricht

Seit langem wieder ist ein Hauptschullehrplan mit einer allgemeingültigen Präambel versehen, in der die Leitgedanken zum Auftrag der Hauptschule, zur Erziehung, zum Unterricht und zum Schulleben in der Hauptschule dargestellt werden. Sicher wird es für den Lehrer nicht einfach sein, diese Leitgedanken auf der Ebene des täglichen Unterrichts zu berücksichtigen und zu verwirklichen. Ich möchte an dieser Stelle nur exemplarisch Anregungen geben, mehr würde den Rahmen dieser Erläuterungen sprengen. Welche Leitgedanken treffen auch auf den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu?
 Eine Aufstellung kann dies nur pragmatisch und programmatisch verdeutlichen:

Leitgedanken	Praixsbezug
<i>1. Auftrag</i>	
– grundlegende Allgemeinbildung	– Schreiben als Kulturtechnik beherrschen
– Grundbestand an Wissen und Können	– Grundformen des Sprechens und Schreibens als Mitteilung an den anderen beherrschen
– Anknüpfung an vorhandene Interessen und Erfahrungen	– wirklichkeitsbezogene Sprech- und Schreibenanlässe
– Vorbereitung auf das zukünftige Erwachsenenleben und gegenwärtiges jugendlichen Lebens ausgeglichen berücksichtigen	– über ureigenste Probleme der Heranwachsenden sprechen, z. B. Identitätsfindung
– Hilfe bei der Bewältigung von Lebensfragen und bei der Suche nach der Sinngebung des Lebens	– über Lebens- und Sinnfragen sprechen, über sich und seine Probleme schreiben
– Sinn- und Wertorientierung, ausgerichtet am christlichen Menschenbild	– Sinn- und Wertfragen erörtern; in der Klasse Normen und Verhaltensregeln entwickeln und einhalten
<i>2. Erziehung</i>	
<i>2.1</i>	
– Erziehung hat Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffes	– Höflichkeitsformen im Gespräch
	– seine Meinung sagen
	– Verständnis zeigen

- jedes Unterrichtsfach leistet einen Beitrag zur Erziehung; zum mündigen Bürger erziehen, selbständig und verantwortlich handeln, Initiative entwickeln, zur Mitgestaltung des Zusammenlebens bereit und fähig sein
- Vorbildwirkung des Lehrers
- ständige Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus
- Gespräch und Diskussion über eigene Wünsche und Vorstellungen im Vergleich mit Wünschen und Vorstellungen anderer; zu Problemen Stellung beziehen
- im Gesprächsverhalten
- Gespräch zwischen Eltern und Lehrer; Schulzeitung

2.2

- Wachsendes Verständnis für Sinnfragen, größere Selbständigkeit, reiferes Urteil, verantwortungsbewußteres Handeln
- Angebot und Hilfe für die persönliche Lebensgestaltung
- Texte über Sinnfragen des Lebens: Frieden, Zusammenleben, Umweltschutz u. ä.
- Anregungen, mit anderen zu sprechen, sinnvolle Freizeitangebote

2.3

- Erziehung als Lebenshilfe
- Auseinandersetzung mit aktuellen Zeitfragen
- Entwicklung von Arbeitstugenden und Zukunftsperspektiven
- Erproben der Interessen und Neigungen, Kräfte und Fähigkeiten
- Sprechen und schreiben können als Ausdruck der Persönlichkeit
- Diskutieren und Erörtern: Arbeitslosigkeit, Waldsterben, Technikentwicklung u. ä.
- Sorgfalt, Vollständigkeit, Übersicht, Ordnung u. ä. Lebensoptimismus, Flexibilität und Mobilität, berufliche Bildung (Auszug und Weiterbildung)
- Wie kann ich mit anderen sprechen? Welche Fähigkeiten habe ich im Schreiben? Was fällt mir leicht/schwer? Selbsteinschätzung der eigenen Leistung lernen

3. Unterricht

3.1

- Vermittlung soliden Grundwissens und -könnens
- Auswahlangebote fördern, individuelle Begabungen und Neigungen
- in verschiedenen Lebenssituationen entsprechend reden und schreiben können, z. B. ein Anliegen vorbringen
- Sprachspiele
- Gestaltung eines Szenenspiels

3.2

- aktuelle Fragen der Jugendlichen, die auf Zukunftsaufgaben vorbereiten
- Möglichkeiten und Grenzen der technisch-industriellen Zivilisation
- interkulturelles Zusammenleben
- Lieder und Gedichte über Frieden
- Texte über Umwelt- und Naturschutz
- berufsvorbereitende Schreiben
- betreffende Fernsehsendungen analysieren; Textaufgabe zu diesem Problemfeld
- Erzählen bzw. Erfahrungen über Leben, Land, Sitten, Menschen anderer Länder

3.3

- Informationen über Berufs- und Arbeitswelt; exemplarische Darstellung von Berufsbildern
- in Verbindung mit Arbeitslehre Berufsbilder vorstellen; Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt diskutieren; schriftliche Textaufgabe

3.4

- Ausgewogenheit von Sachanspruch und Schülergemäßheit, Planung und Offenheit
- Aussprache über Freizeitwünsche und -realität; auf aktuelle Fragen eingehen; keine Verschulung aktueller Fragen und Probleme
- Konzentration auf Grundlegendes und Wesentliches
- Wie frage ich nach...?
Wie sage ich Meinung über...?
Wie lege ich eine Stichwortsammlung an?
Welche Informationen für mich enthält der Text...?
Wie werte ich diese Informationen aus?
- Vermeidung von Überforderung und Einsatz differenzierender Maßnahmen
- Vorgaben bei schriftlichen Intentionen und Formen im inhaltlichen und sprachlichen Bereich; qualitative und quantitative Differenzierung
- vielseitige und abwechslungsreiche Übungen machen Gelerntes verfügbar und gewährleisten die Beherrschung allgemeiner Grundfertigkeiten
- Übungen zu stilistischen und grammatischen Strukturen der Grundformen des Schreibens; spielerisches Üben von Sprechintentionen und -qualifikationen
- Lernen an der Wirklichkeit
- Freizeitverhalten, soziale Umwelt des Heranwachsenden, Autoritätsprobleme, persönliche Schreiben, wirklichkeitsbezogene Sprech- und Schreibenanlässe des Schülers (nicht des Lehrers)
- von der Anschauung über sprachliche Durchdringung zu anwendungsbereitem Wissen und Können
- Wie bewerbe ich mich?
Wie stelle ich meine Wünsche, Erfahrungen, Vorstellungen dar?
- Inhalte durch fachliche Arbeitsweisen lernen
- Fragen, Antworten, Argumentieren, Appellieren, Interessen vertreten, beschreiben, darstellen u. ä.
aufschreiben, erweitern, sammeln, gegenüberstellen, begründen, analysieren, vergleichen, Informationen entnehmen u. ä.

3.5

- Formen des Einzel-, Partner-, Gruppen- und Abteilungsunterrichts
- verschiedene Schreibformen zu einem Vorhaben; eine literarische Vorlage in einen Spieltext umformen
- sprachlichen Fähigkeiten ausländischer Schüler Rechnung tragen; deutsche Schüler als Helfer
- sprachliches Übungsmaterial wie Bilder, Bildgeschichten, Sprechtexte u. ä. wiederholt einsetzen; Satzmuster, Redestrategien „einschleifen“

3.6

- fächerübergreifender Unterricht
- Verbindung mit allen Sachfächern: schülergemäße Niederschriften, Verbalisieren des Arbeits- und Erkenntnisweges; Fachausdrücke klären; Projekte sprachlich darstellen
- orientierende Übersicht – exemplarische Vertiefung
- Sprachintentionen und Sprachformen vorstellen; die in Spalte 1 vorgebenen vertiefen

3.7

- Schülerinteressen im Freiraum
- Offenheit und Aktualität, z. B. Gestalten einer Zeitschrift

3.8

- Zusammenhang von Wissen und Erkenntnissen mit Gefühlen und Einstellungen
- Wie bringe ich mein Anliegen vor?
Wie gewinne ich den Adressaten für meine Idee?
Verständnis für den Gesprächspartner (partnerzentrierte Gesprächsführung)

3.9

- Klassenbezogener Lehrplan
- konkrete Verbindungen der einzelnen fachlichen Bereiche anhand aktueller Inhalte; konkrete Arbeitsmethoden zuordnen

4. Schulleben

- Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten
- Wie entsteht eine Zeitung, ein Buch?
- Feste, Feiern, Fahrten, Schullandheimaufenthalte u. ä.
- Szenenspiel einüben; mit Bezugspersonen außerhalb der Schule sprechen (Interview, Befragung)
- freundlicher Ton und rücksichtsvolle Formen des Umgangs führen zu einer Atmosphäre des Vertrauens
- Höflichkeitsformen anwenden, sich an Gesprächen und Diskussionen beteiligen, Rollen übernehmen, auf den Partner eingehen, den Partner ernst nehmen

Helmut Sauter

Rechtschreiben

1. Sorgenkind Rechtschreibunterricht

Mein erster Schulausflug

Gestern haben wir meine

Tasche für den Schulausflug

gepackt. Erst stellten wir

uns auf. Dann stiegen

wir in den Bus. Nun

ging's los. Wir waren bis

zum Anfang der Wald-

scheider. Dann gingen

wir ungefähr 1 Stunde.

Dann waren wir am Ziel.

Erst spielten wir eine

weile. dann kaufte ich

mir etwas. Was ich

gegessen habe. Eine Cola,

ein Wafeleis, ein ein

Schufchern und eine

Kinderschocklade. Als

ich nach hause kam

hate ich so ein Bauch-

weh das ich nichts

Essen konnte.

Zu jenen Fächern, die bei vielen Lehrern und Schülern in gleicher Weise unbeliebt sind, zählt zweifellos der Rechtschreibunterricht. Tatsächlich gibt es kaum ein Teilgebiet schulischen Lebens und Lernens von gleicher Ineffizienz. Vergleicht man obigen Text eines (wie mir scheint sprachlich nicht ungewandten) „Erstkläblers“ mit den Ergebnissen einzelner Schüler der Hauptschule, wird man nur da und dort graduelle Unterschiede feststellen können. So verwundert es nicht, daß Wolfgang Menzel nüchtern konstatiert „Die Rechtschreibung zu lehren ist nach wie vor ein schwieriges Geschäft und voller Probleme“², und Peter Franke resigniert feststellt „Wer Rechtschreiben unterrichtet, ist der Gefahr in besonderem Maße ausgesetzt, vom Optimisten zum Pessimisten zu werden.“³

Gründe für die schlechte Bilanz dieses Sorgenkinds gibt es viele. Sie können hier aus Raummangel nicht vertieft vorgestellt werden. Es erscheint jedoch notwendig, die wichtigsten von ihnen wenigstens kurz zu charakterisieren, um zu erkennen, von welchem didaktischen Status quo die Lehrpläne bei den unten kommentierten Handlungsanweisungen ausgehen mußten und welche schulischen Intentionen sie dabei verfolgten. Folgende Problembereiche sind nicht zu übersehen:

Prinzipienwirrwarr der deutschen Orthographie

„Die deutsche Orthographie ist von unterschiedlichen Prinzipien bestimmt, von zweckmäßigen und für unsere Zeit un Zweckmäßigen, die noch dazu sich teilweise überlagern und gegenseitig einschränken; und es gibt auch dies: Prinzipienlosigkeit, Ausnahmen, orthographische ‚Fossilien‘.“⁴ Menzel nennt fünf orthographische Prinzipien, die – Grundursache aller schulischen Defizite – nicht nur vom Sprachwissenschaftler, sondern auch vom Schüler der Hauptschule erkannt und verfolgt werden sollen . . .

Prinzipien der deutschen Orthographie				
Phonographisches Prinzip	Morpholog. Prinzip	Grammatisches Prinzip	Semantisches Prinzip	Pragmatisches Prinzip
Laute werden durch Buchstaben gekennzeichnet	Gleichschreibg. von Wortstämmen	Kennzeichnung von Wort- und Satzformalien	Kennzeichnung von Bedeutungsunterschieden	Kennzeichnung von Adressatenbezügen
bunt: b-u-n-t	Kind – Kinder	daß/das Zeichensetzung	Moor/Mohr	„Sie“/„Ihnen“

Der Streit um die Rechtschreibreform

Bei einer dergestalt verwirrenden Vielfalt von sich häufig überschneidenden Prinzipien lag und liegt es auf der Hand, die Forderung nach einer Vereinheitlichung und damit auch Vereinfachung der deutschen Orthographie zu erheben. Versuche einer Rechtschreibreform haben eine lange Geschichte. Sie erhielten in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine deshalb so starke Brisanz, weil zu fachwissenschaftlichen auch gesellschaftswissenschaftliche Forderungen getreten waren: Abschaffung von Rechtschreibnormen als Chance gesellschaftlicher Emanzipation unterprivilegierter Schichten. Zahlreiche (v. a. jüngere) Lehrer im deutschsprachigen Bereich nahmen in den Jahren der Reform euphorie diese Forderungen zumindest vom Fachwissenschaftlichen (sprich Linguistischen) ernst und führten dadurch auch ihre Schüler in signifikante Situationen orthographischer Verunsicherung. Inzwischen hat sich die Diskussion – leider auch resignativ – beruhigt, so daß Greil/Kreuz mit Recht formulieren können:

„Solange man in unserer Gesellschaft und Berufswelt Rechtschreibung noch als untrüglichen Gradmesser für Gebildetheit und Intelligenz ansieht, solange ein unsicherer Rechtschreiber geringere berufliche Aufstiegschancen hat, vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen wird oder eine gesellschaftliche Abwertung erfährt, bleibt es eine vorrangige pädagogische Aufgabe unserer Grund- und Hauptschule, die Schüler mit einer hinreichenden Rechtschreibsicherheit auszustatten – gleichwohl, welche eigene Meinung der einzelne Lehrer zum Stellenwert orthographischer Normen einnimmt.“⁵

Psychologische Defizite

Lerntheoretisch abgesichertes Arbeiten im Fachbereich Rechtschreibung wird außerdem durch die Tatsache erschwert, daß die jeder schriftlichen Sprachäußerung zugrundeliegenden psychischen Elemente nicht vollständig und in Teilbereichen äußerst vage bekannt und damit didaktisch umsetzbar sind. Wer mit Paul Bischoff den Schreibvorgang als „Aktionsketten“ definiert, „an denen die Begriffsregion, das sensorische Sprachzentrum, das motorische Sprachzentrum, das Lesezentrum und das motorische Schreibzentrum beteiligt sind“⁶, muß eingestehen, daß die wissenschaftliche Detailanalyse der einzelnen Glieder dieser Kette bisher nur erste, aber keinesfalls ausreichende Ergebnisse erbracht hat. Damit aber

fehlt die Möglichkeit, bis in Einzelheiten des Rechtschreibunterrichts hinein didaktische Empfehlungen wissenschaftlich verbindlich zu machen.

Didaktisch-methodische Unzulänglichkeiten

Trotz einer Fülle von Aussagen über die Möglichkeit, „mit einem Minimum an Kraft, Zeit und Materialaufwand möglichst ein Maximum an Schülerleistungen zu erzielen“⁷, bedauert W. Menzel erneut, „Keine Innovationen, keine neuen Erkenntnisse. Eine Didaktik der deutschen Orthographie als Unterrichtswissenschaft gibt es bis heute noch eigentlich nicht.“⁸

Was es gibt – und hier ist die Zahl erfreulich groß – ist eine beachtliche Summe praxisnaher methodischer Impulse und Anregungen für eine in sich logische, abwechslungsreiche, lustbetonte und dadurch auch (ein wenig) wirkungsvolle Unterrichtsgestaltung. Leider werden – wie so häufig im didaktischen Alltagsgeschäft der Schule – diese Hinweise oftmals nicht beachtet. In Anlehnung an W. Menzel⁹ sind es 10 Effektivitätskriterien einer modernen Rechtschreibdidaktik im Hauptschulbereich, die Beachtung finden müßten, wenn die verbindlichen Grobziele unserer Lehrpläne erfolgreich umgesetzt werden sollen:

Effektivitätskriterium	Forderungen
<i>Zielorientierung</i>	Die Schüler sollen genau wissen, welche Teilziele des Lernens in einer Rechtschreibstunde angepeilt werden. Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle bilden auch und gerade im Rechtschreibunterricht eine konsistente Einheit.
<i>Begrenzung des Übungsmaterials</i>	Keine „reichhaltige und differenzierte Illustration orthographischer Schwierigkeiten und Sonderprobleme“, sondern „Sicherung häufig vorkommender Wörter“ (Gebrauchswortschatz). ¹⁰
<i>Lernen über mehrere Kanäle/Beteiligung aller Komponenten beim Rechtschreiblernen</i>	„Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden gefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation.“ ¹¹ Kombinatorischer Einsatz von Komponenten wie – die visuelle (das wiederholte Lesen) – die akustische (aufmerksames Hören) – die sprechmotorische (deutliches Sprechen) – die schreibmotorische (gegliedertes Schreiben) – die semantische (die Verbindung der Laut-/Buchstabenketten mit der Bedeutung) – die kognitive (Erfassen von Gesetzmäßigkeiten) – die mnemotechnische (das Einprägen von nicht-gesetzmäßigen Besonderheiten und Ausnahmen, wie etwa beim Erlernen von Fremdwörtern). ¹²
<i>Ausgedehnte Verteilung des Lernstoffes</i>	„Der Übungserfolg . . . wird durch Wiederholung gesichert. Kurze, über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen sind bei weitem ergiebiger als langes gehäuftes Üben.“ ¹³

<i>Bestätigungslernen</i>	Rechtschreibübungen nicht als permanente Frustration, sondern als Chance des Aufbaus von Erfolgsgefühlen. Individuelle Leistungsverbesserungen akzeptieren. Zusammenhang von Lehr- und Lernleistung erkennen.
<i>Motivation</i>	Die einzelnen Phasen des Rechtschreiblernens sollen der Forderung nach „motivierender Verpackung“ (F. Vester) entsprechen.
<i>Vermeidung von Interferenz</i>	Beachtung der „Ranschburgschen Hemmung“: „Der Gedächtnisumfang (ist) weiter, die Gedächtnisfestigkeit höher, die Reproduktionszeit kürzer... für heterogene als für homogene, einander ähnliche, d. h. teilweise identische Inhalte.“ ¹⁵
<i>Übertragung und Aktualisierung</i>	Alle Übungen müssen so angelegt sein, daß sie immer wieder auf die verschiedensten Situationen des Schreibens (siehe „Leitziel“!) transferierbar sind.
<i>Unmittelbare Kontrolle und differenzierende Korrektur</i>	Das vom Schüler – wo auch immer – Geschriebene sollte nicht „irgendwann“, sondern so rasch wie möglich an Hand von Wörterlisten (Einzel- und Partnerarbeit) verbessert werden. „Man lernt Rechtschreiben nicht aus seinen Fehlern, sondern – neben den Regeln – von den richtigen Wortbildern.“ ¹⁶
<i>Verselbständigung</i>	Rechtschreibunterricht erreicht seine Ziele erst dann, wenn eine gewisse Fehlersensibilisierung beim Schüler und die „Beherrschung der Nachschlagetechnik“ erkennbar werden.

2. Die Arbeit mit den Lehrplänen im Rechtschreibunterricht der Hauptschule

2.1 Feststellung des Leistungsstandes der Klasse

Zu Recht weisen die Vorbemerkungen zum Fachlehrplan Rechtschreiben auf die Notwendigkeit der Feststellung des Leistungsstandes hin. Sehr häufig ist nämlich in der Praxis festzustellen, daß Lehrer, die neue Klassen übernehmen, den „Iststand“ rechtschriftlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schüler entweder überhaupt nicht oder viel zu spät ermitteln. Eine planmäßige und erfolgreiche Arbeit im orthographischen Aufgabenfeld ist aber nur möglich, wenn der Pädagoge exakt weiß, was die Klasse aus den Vorjahren mitbringt und wo lernzielorientierte Hilfsmaßnahmen einzusetzen sind. Da Rechtschreibunterricht auch in der Hauptschule stets vom didaktischen Prinzip der inneren Differenzierung bestimmt sein sollte, kann auf diese Weise eine am Können der einzelnen Schüler ausgerichtete und schließlich (relativ) effiziente Arbeit in Angriff genommen werden.

Die Ermittlung des Leistungsstandes einer Klasse erfolgt beim Eintritt des bisherigen Grundschulers in die Hauptschule (also zu Beginn der Jahrgangsstufe 5) anhand des für die ersten vier Jahrgangsstufen verbindlichen Grundwortschatzes. Als nicht zweckmäßig erweist sich dabei das Diktieren *einer* Probearbeit, die mehr oder weniger eine Sammlung von Begriffen des GWS darstellt. Dem Zufall der Fehlerfeststellung ist dabei Tür und Tor geöffnet. Ertragreicher sind kurze Reproduktionen der wichtigsten Wörter des GWS, die man in den ersten drei Wochen des Schuljahres kontinuierlich – am besten auf Karteikarten

– von den Schülern durchführen läßt. Anhand der hier ermittelten Fehler weiß der Lehrer, wo er mit seinem Unterricht zu beginnen hat und in welcher Weise Schwerpunkte zu setzen sind. In ähnlicher Weise sollte in den drei oberen Jahrgangsstufen der HS verfahren werden, wobei allerdings zusätzliche Analysen aus dem Lehrplan der Jahrgangsstufe 5 und 6 zu erstellen wären.

2.2 Feststellung der individuellen Fehlerschwerpunkte

Da schulische Arbeit stets den einzelnen Schüler und nicht (ausschließlich) die ganze Klasse im Auge hat, sollte nach der Feststellung des allgemeinen Leistungsstandes die individuelle Fehlerermittlung einsetzen. Hier empfiehlt sich die Anlage und korrekte Führung eines Fehlerbeobachtungsbogens für jedes Mitglied der Lerngruppe. Nach jeder Klassenarbeit (Nachschrift oder Diktat) notiert der Lehrer exakt auf, wieviele Fehler auf die Bereiche Groß- und Kleinschreibung, Mitlautverdoppelung, Dehnung, Auslaut, Zeichensetzung, Zusammen- und Getrennschreibung, Fehlende Buchstaben, Falsche Buchst., Buchst.-folge, Andersschreibung, Satzfehler fallen. Zahlreiche Lehrer benützen dabei entsprechende Feststellungsblätter (Fehlerbeobachtungsbögen).

Fehlerbeobachtungsbogen für _____									
	Groß- und Kleinschreibung	Mitlautverdoppelung	Dehnung	Auslaut	Zeichensetzung	Zusammen- und Getrennschreibung	Fehlende Buchstaben	Falsche Buchst., Buchst.-folge, Andersschreibung	Satzfehler

Die Auswertung eines solchen Fehlerbeobachtungsbogens ermöglicht dann jene „gezielten Maßnahmen für die Klasse und den einzelnen Schüler“, von denen die Fachpräambel des Lehrplans Rechtschreiben spricht.

2.3 Die Notwendigkeit ständiger Übung im Rechtschreibunterricht

Mangelhafte Rechtschreibleistungen zahlreicher Hauptschüler haben ihren Grund auch in der Tatsache, daß lediglich alle 14 Tage (bzw. in noch größeren Abständen) Hefteinträge gefertigt werden. Gefordert werden muß daher die – in der Literatur immer wieder zitierte – *tägliche Rechtschreibübung*. Ähnlich wie die möglichst häufig einzuplanenden lesetechnischen Übungen bzw. die Rechenübung in der Vorphase der Mathematikstunde sollte kein Tag in der Hauptschule vergehen, an dem nicht fünf bis zehn Minuten lang bei voller Konzentration ein eingeschränkter Rechtschreibfall trainiert wird. Sehr empfehlenswert ist auch jene „kurze, mit voller Konzentration durchgeführte Übung“ (Lehrplan-Präambel Rechtschreiben), die aus einem Schulbuch drei bis fünf Zeilen fehlerloses Abschreiben intendiert. Der Einsatz von Kassettenrekordern für alle Leistungsgruppen im Hauptschulbereich hat sich als eine zusätzliche effiziente Hilfe klar bewährt. Hier hören die Schüler nicht die bekannte Stimme des Lehrers, sondern schreiben einzelne Wörter bzw. Sätze als

fremdgesprochene „Diktate“. Die Anlage von Wortkarten aus dem GWS-Bereich – wie sie in der Grundschule häufig vorbildlich motivierend durchgeführt wird – sollte auch in den folgenden Jahrgangsstufen fortgesetzt werden.

Die Forderung nach ständiger Übung im Rechtschreiben kann – formal betrachtet – durch entsprechende Notizen auf dem Schreibblock, aber auch durch das Ausfüllen klug durchdachter Arbeitsblätter eingelöst werden. Die Fachliteratur bietet dazu zahlreiche gute Beispiele an.

Übungsformen müssen nicht konstant durch den Lehrer vorgegeben werden. In gewissen Abständen ist es sehr empfehlenswert, Schülern die Möglichkeit einzuräumen, eigene Übungsformen für sich und andere Lerngruppen zu entwickeln. Die folgende Zusammenstellung von Lernzielen, Lerninhalten, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen – basierend auf Ideen von C. Haux¹⁷, didaktisch strukturiert durch den Verfasser, soll das Gesagte verdeutlichen:

(I) Lernziele

1.1 Allgemeine Lernziele

- Vertrautwerden im spielerischen Umgang mit Hilfsmitteln wie Wörterbuch, Lexikon, Register, Karteikarten, Schreibmaschine
- Schulung der Fertigkeiten im Umgang mit technischen Medien wie Tonband, OHP, Vervielfältigungsapparat
- Einüben unterschiedlicher Verfahren der Informationsspeicherung und der Selbstkontrolle
- Weiterentwickeln der Fertigkeiten, Übungsmaterialien und Übungsformen für den Unterricht zu konzipieren
- Eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Teilphasen des Unterrichts

1.2 Lernziele der Übungseinheit

- Schüler entwickeln einen Diktattext nach Wortvorgabe in Gruppenarbeit
- Schüler stellen in Gruppenarbeit Übungsmaterialien her und denken sich entsprechende Aufgabenstellungen aus
- Schüler fertigen Lösungshilfen zur Selbstkontrolle an
- Schüler planen die Organisation des Übungsablaufs
- Schüler führen Unterrichtsphasen in eigener Verantwortung durch

(II) Lerninhalt

Ein Wochendiktat soll von den Schülern relativ selbständig vorbereitet und geübt werden. Sachgemäßer Umgang mit Hilfsmitteln und die Aneignung unterschiedlicher Arbeitstechniken sind grundlegende Bedingungen für einen Lernprozeß, der zunehmend mehr durch den Schüler in eigener Verantwortung gesteuert und organisiert werden soll. Ein vom Lehrer durchstrukturierter, bis ins Detail vorgeplanter Unterricht steht diesem Lernziel dann entgegen, wenn er als konkurrenzlose Methode Verwendung findet. Daher sollte es immer wieder Übungsphasen dieser Art geben, in denen Schüler *auch* für die Planung und Durchführung von Unterricht Verantwortung übernehmen können.

(III) Unterrichtsverfahren/Lernzielkontrolle

3.1 Konzeption des Diktattextes (30') (Phase I)

Der Lehrer übergibt eine Liste mit dem Übungswortschatz dieser Woche. (Auswahlkriterien: Rechtschreiblehrgang oder Sachunterricht oder Aktualität) Arbeitsgruppen nach Wahl entwerfen Texte aus diesem Übungswortschatz. Die Vorschläge werden ausgehängt, von allen gelesen und diskutiert. Wahl des „Wochendiktates“.

3.2 Herstellen der Übungsmaterialien und Entwickeln der Übungsformen (30') (Phase II)

Die Schüler erhalten das (von ihnen entwickelte) Wochendiktat auf einem A.-blatt. Der Lehrer fordert auf, in Gruppenarbeit Vorschläge für Übungsformen und -materialien zu entwickeln. Hinweis: „Euch stehen Geräte (Tonband oder Kassette, Schreibmaschine, OHP, Vervielfältigungsgerät) zur Verfü-

gung. Benützt auch die Materialien (Matrizen, Karteikarten, Haftetiketten und Kartons)!“
Planungsgespräche in den Gruppen. Veröffentlichung der Vorschläge/Tafel).
Abstimmung der einzelnen Vorhaben. Ausarbeitung in den einzelnen Gruppen.

Möglichkeiten:

Gruppe 1: Arbeit mit OHP-Folien mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Lösungsblättern zur Kontrolle der Arbeit. Aufgabe a: Unvollständige Wörter ergänzen; Aufgabe b: Lückentext vervollständigen. Partnerarbeit: Schüler 1 ergänzt oder vervollständigt; Schüler 2: Kontrolle.

Gruppe 2: Tonband (Kassette) mit Grundwortschatz oder Wochendiktat besprechen. Wörter nach Banddiktat aufschreiben und mit Lösungsbogen vergleichen.

Gruppe 3: Matrize mit Lückenwörtern und Haftetiketten mit einzelnen Buchstaben beschriften. Matrize vervielfältigen. Aufgabe: Unvollständige Wörter auf Arbeitsbogen mit Buchstaben (auf den Etiketten) ergänzen; Wörter neu schreiben und mit Lösungsblatt vergleichen.

Gruppe 4: Geheimschriften auf Matrize entwerfen (Rückwärts geschriebene Wörter, Wortsalat, Wörter im Telegrammstil, Endloswörter). Lösungsblatt entwerfen. Aufgabe: entschlüsseln und neu schreiben. Kontrolle am L.-Blatt

Gruppe 5: einfaches Kreuzworträtsel entwerfen (Grundwortschatz!). Matrize! Kontrollblatt mit ausgefülltem Kreuzworträtsel.

Gruppe 6: Spielkarten für Würfelspiel entwerfen. (Kleine Karten mit Diktatwörtern beschriften, Grundkarte mit farbigen Feldern herstellen).

Aufgabe: Der Spieler setzt mit seinem Spielstein nach der Anzahl der gewürfelten Augen. Weiße Felder \triangleq Ausruhen. Bunte Felder: Wortkarte vom Stapel nehmen und Mitspielern diktieren. Sofortige Kontrolle.

Gruppe 7: Kartonstreifen mit Sätzen aus dem Diktattext beschriften. Streifen zerschneiden und Wörter in Umschläge stecken. Aufgabe: Aus Wörtern den gesamten Text zusammenpuzzeln und kontrollieren.

Gruppe 8: Karteikarten mit schwierigen Wörtern (in Großbuchstaben) beschriften. Aufgabe: Partner nennen die Wörter und lassen sie sich buchstabieren.

(Weitere Aufgaben: dem Partner Wörter in die Schreibmaschine diktieren) Galgenspiel: Wörter erraten (bekannt sind nur der 1. Buchstabe und Anzahl der weiteren Buchstaben). Aus Buchstabenkarten Wörter zusammenpuzzeln. Silbenrätsel lösen).

3.3 Organisation des Übungsablaufs (einmalig 30–45') (Phase III)

Aus dem Erstleseunterricht kennen die Kinder das Verfahren, daß unterschiedliche Arbeitsangebote des Lehrers auf den Tischen ausgelegt werden, aus denen sich die Schüler eine Arbeit nach Wahl aussuchen dürfen. Die Tische heißen „Stationen“ und erhalten Nummern. Jeder kann seinen Übungsablauf an einem beliebigen Tisch beginnen. Wer mit seiner Arbeit fertig ist, sucht sich die nächste „Station“ aus. Jeder notiert sich die Nummern der „Stationen“, an denen er schon geübt hat. Ziel: etwa 6 Stationen in 30 Minuten.

3.4 Durchführung des Übungsablaufs (30') (Phase IV)

Die einzelnen Gruppen erläutern ihre Aufgaben.

Partner oder Gruppen finden sich zusammen.

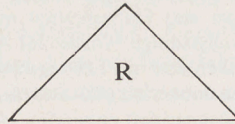
„Durchlaufen“ der einzelnen Stationen. (Lehrer löst Organisationsprobleme mit den Kindern.)

Sondertraining für besonders schwache Rechtschreiber durch Lehrer oder Schüler.

2.4 Rechtschriftliche Übungen als Unterrichtsprinzip

Einer der Gründe, warum die Rechtschreibleistungen der Hauptschüler im allgemeinen sehr schwach sind, liegt in der Tatsache, daß die in den 50er und 60er Jahren selbstverständliche Forderung nach Rechtschreiben als Unterrichtsprinzip in den folgenden Zeiten weitgehend außer acht gelassen wurde. Immer wieder trifft man heute Lehrer, die voller Erstaunen auf den Stundenplan deuten und erklären, man hätte jetzt doch Erdkunde (Geschichte, Erziehungskunde, Physik, Chemie, Biologie, Arbeitslehre) und nicht „Rechtschreiben“! Dabei wird vollständig vergessen, daß fachliche Inhalte nur dann zufriedenstellend erschlossen werden können, wenn auch die orthographische Sicherung der relevanten Begriffe geleistet wird. Mit vollem Recht fordert daher die Präambel des LP Rechtschreiben: „Die recht-

schriftliche Sicherung des fachlichen Wortschatzes ist den einzelnen Fächern aufgegeben.“ Aus diesem Grund wird der die Zielsetzungen des Lehrplans realisierende Lehrer die Problemfrage seines Unterrichts (einschließlich das einen dynamischen Sachunterricht dokumentierende Fragezeichen), einzelne Stichpunkte seiner im Tafelbild fixierten Teilziele, Teilüberschriften und Erkenntnissätze (u. a. m.) von den Kindern orthographisch analysieren und durch planmäßiges Aufschreiben festigen lassen. Als ein von den Schülern (namentlich der Jahrgangsstufe 5 und 6) gerne angenommenes Hilfsmittel erweist sich dabei ein „Rechtschreibpiktogramm“,



das der Lehrer in Form eines stummen Impulses den in Frage kommenden Wörtern zuordnet.

(Rhein Ludwig XIV. Erziehung Akustik Zellwachstum)



Die Forderung nach der rechtschriftlichen Sicherung fachrelevanter Begriffe gilt auch in besonderem Maße für die Lerninhalte der Haushalts- und Wirtschaftskunde (7–9) sowie der Handarbeit/Hauswirtschaft (5–6). Die in Frage kommenden Fachlehrerinnen tragen hier ganz entscheidend zu einer zentralen Aufgabe des Deutschunterrichts bei.

2.5 Die Korrektur von Fehlern

Zu den immer wieder festzustellenden Fehlern der schulischen Alltagsarbeit gehört die Monotonie der Fehlerverbesserung. „Schreibe das falsche Wort dreimal“ ist ein Arbeitsauftrag, der dann und wann seine individuelle Berechtigung haben mag, aber keinesfalls die einzige Art der Fehlerverbesserung darstellen darf. Wesentlich effizienter ist jene „sinngemäße Verbesserung“ von Fehlern, die dem Schüler entsprechende Alternativformen des Schreibens transparent werden läßt.

(z. B. Fehlform: Der Vater gießt das Blumenbeet.

Sinngemäße Verbesserung: er gießt, die Gießkanne, aber: er niest)

Zahlreiche Lehrer glauben sprachschwachen Schülern dadurch einen Gefallen zu erweisen, wenn sie alle Fehler im Aufsatzentwurf sofort selbst verbessern. Da die o. geforderte Fähigkeit nach visueller, akustisch-sprechmotorischer, schreibmotorischer und logischer Durchdringung bei dieser Art der „Korrektur“ nicht gefördert wird, sollten die orthographischen Verstöße lediglich durch der Klasse bekannte Zeichen verdeutlicht und durch eine selbständig geleistete Korrektur des Schülers behoben werden. Voraussetzung dazu ist eine gemeinsam festgelegte Strategie von Korrekturzeichen, wie sie in einem Hinweisblatt – das der Schüler auf der ersten Seite seines Heftes eingeklebt hat – deutlich wird.

Mehr noch als in der Grundschule steht und fällt der Rechtschreibunterricht der Hauptschule mit einem Lehrer, der bereit ist, auch minimale Fortschritte seiner Schüler anzuerkennen und sie durch individuelle Formen verstärkenden Lobs für die weitere Arbeit zu motivieren. Gerade hier sind jene Forderungen zu erfüllen, die in den „Allgemeinen Vorbemerkungen“ sehr deutlich aufgeführt sind. Erziehung bedeutet aber auch das Durchhalten von Forderungen und den Verzicht auf eine – den Lehrer nur scheinbar entlastende – zu tolerante Interaktionsform des Pädagogen.

2.6 Das Beispiel des Lehrers: seine vorbildliche (Tafel-)Schrift

Im Kapitel „Ziele und Aufgaben des Rechtschreibunterrichts“ finden wir die Feststellung: „Im gesamten Unterricht ist auf sorgfältige und richtige schriftliche Darstellung sowie auf eine vorbildliche Lehrerschrift zu achten.“ Auch hier sind in den vergangenen Jahren Fehlformen in die Schule eingezogen, die durch diese überaus richtige und notwendige Aussage des Lehrplans nun zu korrigieren wären. Fand man in der Grundschule überwiegend vorbildliche Lehrerschriften, so lautete die hauptschulübliche Entschuldigung, man hätte dafür keine Zeit, die große Stoff-Fülle etc. etc.“ Nur das, was der Lehrer in seiner Funktion als vermehrt gefordertes Vorbild der Klasse anbietet, wird als rechtschriftlicher Besitz von den Schülern angenommen und als Form der (vom Lehrplan intendierten) „Lebenshilfe“, (vgl. „Allgemeine Vorbemerkungen“, Punkt 2.3, Satz 2) akzeptiert. Nicht-vorbildliche Formen der Lehrerschrift – wie sie sich außer im Tafelbild auch bei den Bemerkungen in den Schülerheften dokumentieren – können demnach in den kommenden Jahren von Seiten der Schulaufsicht nicht mehr toleriert werden.

3. Didaktische Interpretationen zu den Lehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen

3.1 Jahrgangsstufe 5:

Lernziel 3.1: Besonderheiten der Rechtschreibung beachten

Der Lehrplan nennt sechs Lerninhalte, die – über das ganze Schuljahr verteilt – den bisher vermittelten Stoff der Grundschule reaktivieren bzw. spiralcurricular fortführen:

- Großschreibung von Zeit- und Eigenschaftswörtern
- Mitlautverdoppelung
- bezeichnete Dehnungen
- gleich- und ähnlich klingende Laute
- Silbentrennung
- Zeichensetzung

Erfahrungsgemäß ist es günstig, diesen Lerninhalten jeweils mindestens eine „Einführungsstunde“ einzuräumen und die Übungsphasen auf das ganze Schuljahr zu verteilen. Die Einbettung des Rechtschreibfalles in einen interessanten Sachbezug weckt das Interesse der 10- bis 11jährigen und garantiert eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Eine schülerrelevante Umsetzung der „Hinweise zum Unterricht“ beim Lerninhalt „Mitlautverdoppelung“:

- Ordnen von Wörtern mit Doppelmitlauten in Tabellen z. B. ll, mm
- Optisches und akustisches Hervorheben des kurz gesprochenen Selbstlauts vor dem Doppelmitlaut
- Suchen von Reimwörtern
erfolgt – aus Gründen der Übersichtlichkeit – in entsprechenden schematischen Darstellungen. Die unmittelbare Gegenüberstellung (Vergleich) von Rechtschreibfällen (*Wolle – wöhlig*) ist lernpsychologisch gesehen nicht ohne Probleme.
In didaktisch ähnlicher Weise kann der Lerninhalt
„bezeichnete Dehnungen“ mit der Klasse entwickelt werden:

ah/äh	eh	oh	uh/üh
erzählen	drehen	drohen	blühen
Fahne	Fehler	Höhle	Frühling
Gefahr	Mehl	Lohn	fühlen
kahl	umkehren	roh	glühen
mahnen	Verkehr	Sohn	kühl
mahlen	wehren	Stroh	rühren
mähen			Schuh
nähen			
ungefähr			
Zahn			
zäh			

Eine weitere Aufgabe könnte hier lauten:

Lies folgende Wörter mit einem langen Vokal, schreibe die Tabelle ab und ordne sie ein: Saal, Ton, Huhn, Trieb, was, mir, sehr, Mal, wer, Boot, Sohn, ihr, nun, leer, gut, Pfahl

ohne Dehnungs- zeichen	mit Dehnungs-e (langes „i“)	mit Dehnungs-h	mit doppeltem Vokal

Auf die in allen einschlägigen Schulbüchern angeführten Beispiele für das in den „Hinweisen zum Unterricht“ genannte „Zusammenstellen von Wortfamilien“ kann hier nur verwiesen werden. Gerade in diesem Aufgabengebiet sind Querverbindungen zum Teilbereich Sprachlehre konsequent wahrzunehmen.

Für den Lerninhalt „Gleich- und ähnlich-klingende Laute“ bieten sich abermals viele Beispiele an. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei – da eine permanente Fehlerquelle – das Ordnen von Wörtern mit -s, -ß und -ss, das in der o. aufgezeigten tabellarischen Form oder – da motivierender – als Kastenrätsel durchgeführt werden kann.

Löse das Kastenrätsel. -ss für scharf gesprochenes s steht hier zwischen zwei kurzen Vokalen.

Kannst du weitere Beispiele finden?

Kastenrätsel²⁵

Stadt im Ruhrgebiet

Flüssigkeit

Körperteile des Fisches

Starter beim Auto

Gerät zum Aufschließen

Geldinstitut

das Gesicht verziehen

Gefäß aus Porzellan

europäische Hauptstadt

Bundesland

säuerliche Flüssigkeit

	S	S							
		S	S						
			S	S					
				S	S				
					S	S			
						S	S		
G	R	I	M	A	S	S	E	N	
				S	S				
			S	S					
		S	S						
	S	S							

Wie dieser Lerninhalt feizielrelevant aufbereitet und als Unterrichtsmodell konkretisiert werden kann, zeigte der Verfasser in einem Beitrag „ss oder ß“ (Lernzielorganisierte Planung und Organisation im Rechtschreibunterricht. In: Barsig, Berk Müller, Sauter, Hsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II, Donauwörth 1978). Hier der Feizielkatalog:

ss oder ß?

Lernziele

aus dem vorwiegend kognitiven Bereich

Die Schüler sollen

- eine fiktive Sportreportage anhören und sprachlich auswerten
- aus dem Sprachganzen das Rechtschreibproblem (ss-ß) herauslösen
- weitere Sprachbeispiele für Schärfungen im genannten orthographischen Bereich finden
- die konsistente Zuordnung der Sprachbeispiele vornehmen
- die Rechtschreibung der einzelnen Wortbeispiele (schrittweise) analysieren und begründen
- die Anwendung ihres Wissens an neuen Beispielen vornehmen

aus dem vorwiegend affektiven Bereich

Die Schüler sollen

- durch ein Sportposter affektiv eingestimmt werden
- in einer Sportreportage emotional angesprochen werden
- orthographische Bewertungen durchführen
- die vorgegebenen Wortsammlungen mit Interesse selbständig erweitern
- (erneut) spüren, daß Rechtschreiben auch Freude bereiten kann

aus dem vorwiegend instrumentalen Bereich

Die Schüler sollen

- einem akustischen Medium erste Informationen entnehmen
- aus einem Folientext vertiefte Informationen erarbeiten
- in Partnerarbeit weiteres Sprachmaterial zusammenstellen
- in weiteren Kooperationsformen zusammenarbeiten
- Übungsformen wettkampfmäßig und lustbetont durchführen

Die Lerninhalte „Silbentrennung“ und „Zeichensetzung“ sind Lehrplanobligationen, die – nach der o. angesprochenen „Einführungs- bzw. Wiederholungsstunde“ kontinuierlich die Arbeit (nicht nur) der fünften und sechsten Jahrgangsstufe begleiten. Sie können Mittelpunkt der täglichen Rechtschreibübung oder/und wiederholt eingeplante Hausaufgabe sein. Bei der Reflexion über die Gesetzmäßigkeiten der Silbentrennung wird anstelle des in den ersten Grundschuljahren eingeführten rhythmischen Klatschens nun – als konkret operative Lernhilfe – das mit der Schere vorgenommene Zerschneiden des auf Arbeitsblättern zusammengestellten Wortmaterials treten.

Zum Einprägen der Regeln der Zeichensetzung empfiehlt sich die laufende Arbeit mit Fehlfolien (Texte ohne Satzzeichen oder mit falsch benützten Satzzeichen) sowie die in Gemeinschaftsarbeit erstellte plakative Übersicht „Wörtliche Rede“.

Einleitungssatz: „Wörtliche Rede.“

Einleitungssatz: „Wörtliche Rede!“

Einleitungssatz: „Wörtliche Rede?“

Einleitungssatz: „Wörtliche Rede“, Fortsetzungssatz.
etc. etc.

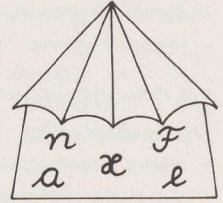
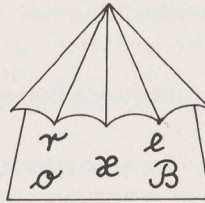
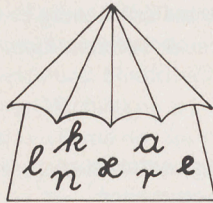
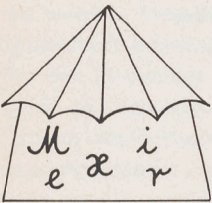
Mit Begeisterung hören die Schüler auch auf Kassette gesprochene Texte und setzen (zunächst nach entsprechenden akustischen Aufforderungszeichen) die fehlenden Beistriche, Punkte, Fragezeichen, Ausrufezeichen und Anführungszeichen (z. B. durch die Verwendung von Piktogrammen, die hochgehoben werden) ein.

*Lernziel 3.2: Häufig vorkommende Wörter richtig schreiben
(insbesondere den Grundwortschatz der Grundschule)*

Unter den vier „Hinweisen zum Unterricht“, die im Lehrplan hier aufgeführt sind, kommt dem „Einüben von Wörtern in verschiedenen Textzusammenhängen, z. B. in Nachschriften“, eine besondere Bedeutung zu. Als lernpsychologisch sehr nützlich erweist sich dabei das gemeinsame Reflektieren von Arbeitstechniken.

Sehr wichtig ist auch – das in der GS bereits intensiv geübte – „Strukturieren der Wörter“. (Hervorheben bzw. Einsetzen von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, Zusammensetzen von ungeordneten Buchstaben, Finden von Wörtern zu Buchstabengruppen.) Als Beispiel möge ein Arbeitsblatt zum „Rechtschreibfall x“ dienen:

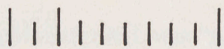
Findest du das Wort ?



Geheim! Geheim!



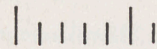
Axt



Extrawurst



Taxi



kraxeln



Flexe

Suche zusammengesetzte Nomenwörter!

(Taxifahrer, Wassernixe, Faxenmacher, Axtstiel, Schweinshaxe, Textaufgabe, Boxhandschuh, Arztpraxis.)

Lernziel 3.3 Wörter nachschlagen

Die Schüler der Jahrgangsstufe 5 kommen mit einem – wenn auch sehr unterschiedlichen – Grundwissen in diesem Lerninhaltsbereich in die HS. Hier gilt es zunächst anzuknüpfen und die Schüler – wie die „Hinweise zum Unterricht“ fordern, „über Anlage und Aufbau eines Wörterbuches sprechen“ zu lassen. Sehr günstig wäre es – was in Vollschulen problemlos möglich ist – wenn die Kinder jenes Wörterbuch aus der vierten Jahrgangsstufe mitbringen könnten, das sie im vorhergehenden Schuljahr bereits benützt haben. Am *konkreten Tun* wird das „Grundwissen überprüft und gefestigt. In Schulübungen und Hausaufgaben kommt es dann zum „alphabetischen Ordnen von Wörtern nach dem Zweit- und Drittbuchstaben“, wobei die Chance zur Integration der Wochennachschrift genützt werden sollte. Auch bei Arbeiten im Bereich des schriftlichen Sprachgebrauchs (Niederschriften, Aufsätze) ist in gleicher Weise zu verfahren. Wettkampffähnliche Übungsformen sorgen für eine sonst ungewohnte Arbeitsfreude, dürfen aber nicht zu einer anhaltenden Benachteiligung der leistungsschwachen Schüler führen. Die Teilaufgaben „Einordnen und Nachschlagen von Wörtern mit Umlauten und ß“ sowie „Auffinden von zusammengesetzten und gebeugten Wörtern“ sind neu in den HS-Lehrplan aufgenommen worden und stellen eine – wenn auch notwendige – Erhöhung der Anforderungen dar. Hier könnte man zunächst mit der Leistungsgruppe A arbeiten um dann – wenn dieser Teilaspekt von Lernziel 3.3 erreicht ist – die so ausgebildeten Schüler zur Betreuung von leistungsschwächeren heranzuziehen. („Learning by teaching“ als weiterbestehende Aufgabe der alten Landschule.)

Lernziel 3.4 Geläufig und gut lesbar schreiben

Die teilweise katastrophalen „Schönschreib-Leistungen“ von Hauptschülern (man betrachte die Arbeitsmappen entsprechender Schüler!) haben die „Lehrplanmacher 1985“ zu Recht veranlaßt, dieses Lernziel *neu* in den LP aufzunehmen und als obligatorisch zu erklären. Erfolge sind hier mit Sicherheit zu verzeichnen, wenn die „Hinweise zum Unterricht“ gewissenhaft durchgeführt werden:

- Schaffen günstiger Voraussetzungen für das Schreiben: Ruhe, Aufmerksamkeit, Sitzgelegenheit, Schreibhaltung, Schreibgerät
- Das flüssige, aber zugleich klare und saubere Schreiben in kurzen Übungen fördern
- Feststellen und Beheben häufig auftretender Schriftmängel
- Anbieten ökonomischer Wahlformen (Buchstaben, Buchstabenverbindungen), z. B. aus der Vereinfachten Ausgangsschrift
- Gestalten von Briefen, Heftseiten und Schmuckblättern

Auf die Unverzichtbarkeit eines entsprechenden Lehrervorbildes wurde bereits verwiesen (vgl. 2.6).

3.2 Jahrgangsstufe 6:

Ein erster Blick in den Lehrplan zeigt, daß die vier zentralen Aufgaben aus dem Bereich von Jahrgangsstufe 5

- Besonderheiten der Rechtschreibung beachten
- Häufig vorkommende Wörter richtig schreiben
- Wörter nachschlagen
- Geläufig und gut lesbar schreiben

als *Richtziele* der Jahresarbeit weiterhin Geltung haben. Bei Neuübernahme dieser Jahrgangsstufe wird der Lehrer daher zunächst die in 2.1 und 2.2 beschriebenen Maßnahmen der Feststellung des allgemeinen und individuellen Leistungsstandes berücksichtigen. Eine orthographisch effiziente Leistung zum Abschluß der Teilhauptschule I kann nur geleistet werden, wenn das, was Grundschule und Jahrgangsstufe 5 an Verpflichtungen aufgegeben haben, tatsächlich erfüllt wurden bzw. entsprechende Defizite in der Jahrgangsstufe 6 aufgearbeitet werden. Variantenreiche Maßnahmen innerer Differenzierung erleichtern ganz erheblich die Erfüllung dieser Aufgaben.

Während die Richtziele rechtschriftlicher Arbeit gleichgeblieben sind, wurden den Lerninhalten zusätzliche Aufgaben übertragen. Sie sollen im folgenden erläutert werden:

Lernziel 3.1 Rechtschriftliche Besonderheiten

Ein besonderes Augenmerk ist auf die Großschreibung von Zeit- und Eigenschaftswörtern zu richten. Während die Substantivierung von Verben den Schülern bereits in der Jahrgangsstufe 5 erläutert wurde – hinzu kommt hier lediglich das Ersetzen von Artikeln durch Fürwörter, z. B. das Bitten – unser Bitten –, steht als weitere Aufgabe nun die Großschreibung von Adjektiven an.

Dem bewährten Grundsatz „Vom Bekannten zum Unbekannten“ folgend, wiederholen wir zunächst das im Vorjahr bereits vertiefte Wissen. Dabei ist es durchaus legitim, auch auf die Schulbücher der Jahrgangsstufe 5 zurückzugreifen.

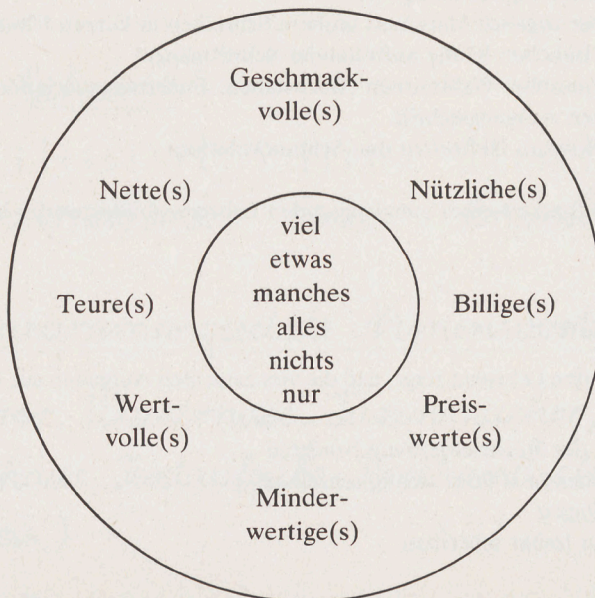
Die Substantivierung der Adjektive kann ebenfalls an zahlreichen Beispielen des täglichen Lebens dargestellt werden.

(Beim Einkaufen: das Preiswerte, das Nützliche, das Brauchbare ...)

Im Museum: das Schöne, das Wertvolle, das Einmalige

Auf dem Sportplatz: das Schreien der Zuschauer, das Pfeifen des Schiedsrichters, das Klatschen ...)

Als weitere – sehr wichtige – Aufgabe ist die Erarbeitung einer plakativ im Klassenzimmer angebrachten Regel durchzuführen, die sich mit dem Gebrauch unbestimmter Zahlwörter beschäftigt:



Im Rahmen dieser Teilaufgabe sind die Schüler auch auf die unterschiedliche Schreibweise von Eigenschaftswörtern hinzuweisen:

der rote Schal	– das Rote Kreuz
der heilige Martin	– der Heilige Abend
die hohen Türme	– die Hohen Tauern
der große Mann	– der Große Ozean

Im zweiten Lerninhaltsbereich von Lernziel 3.1 sollte vor allem die Rechtschreibung der Straßennamen ein zentraler Punkt kontinuierlicher Jahresarbeit sein. Die „Hinweise zum Unterricht“ nennen dabei drei Beispiele:

Zusammenschreibung	Schreibung mit Bindestrich	Getrennschreibung
Ludwigstraße	Ludwig-Thoma-Straße	Ludwigsburger Straße

Der Forderung nach „Heimatkunde als schulstufenübergreifendes Unterrichtsprinzip“ folgend, läßt man die Schüler Straßennamen der Gemeinde sammeln und entsprechend einordnen. Auf die fehlerhafte Schreibung zahlreicher Straßenschilder sollte in diesem Zusammenhang verwiesen werden. (Die Einsicht in Schülerlisten und Schülerbögen verdeutlicht, daß auch zahlreiche Lehrkräfte mit dieser orthographischen Problematik Schwierigkeiten haben!)

Von großer Wichtigkeit ist auch das Verständnis für die korrekte Schreibung von „so daß“. Gerade hier bietet sich die Chance, die von der Lehrplanpräambel Rechtschreiben geforderte vielseitige Durchdringung des Schreibverhaltens zu verwirklichen. (Visuelle, akustisch-sprechmotorische, schreibmotorische und – vor allem – logische Analysen begleiten die Schüler auch in diesem Rechtschreibfall das ganze Schuljahr. Entsprechende Satzstreifen dokumentieren die „Regel“ als Arbeitsergebnis an einer Wand des Klassenzimmers.) Das „Bilden zusammengesetzter Zeitwörter“ sowie deren Beugung sollte als rechtschriftliche Absicherung eines grammatikalischen Aufgabenbereichs gesehen und in Form der erwünschten Lehrplan-Querverbindungen realisiert werden.

Die Unterscheidung gleich- und ähnlichklingender Laute wird ebenfalls bei Beachtung des „Lernens über mehrere Kanäle“ (vergl. „Effektivitätskriterien“) erleichtert. Entsprechendes Wortmaterial – im Wörterbuch ausgesucht – wird tabellarisch geordnet, logisch begründet und visuell sowie schreibmotorisch eingeübt.

Gegenüberstellungen und entsprechende Erläuterungen gehören ebenfalls zur methodischen Strategie bei der geforderten Analyse gleichklingender Wörter. Rätsel als Lückentexte stellen eine von den Schülern erfahrungsgemäß gerne angenommene Variation des Unterrichts dar.

Wie schon im Schülerjahrgang 5 sind die Lerninhalte „Silbentrennung“ sowie „Zeichensetzung“ als schuljahrbegleitende Aufgaben zu verstehen. Als motivierende Übungsform empfehlen sich u. a. Silbenrätsel, die den Schülern einen natürlichen Zugang zum Rechtschreibfall ermöglichen. Auch hier sollten die Arbeitsergebnisse nicht nur in den Heften der Schüler erscheinen, sondern in plakativer Form an der Wand des Klassenzimmers angebracht und von Fall zu Fall unterrichts begleitend eingesetzt werden.

Nach Wiederholung der „Kommaregel“ bei Aufzählungen (Stoffgebiet der Jahrgangsstufe 5) und bei kontinuierlicher Anwendung von Satzzeichenregelungen im Gebrauch der wörtlichen Rede gilt es, auch die Verwendung des Kommas bei Satzreihen und Satzgefügen verständlich werden zu lassen. Mögliche Querverbindungen zum Lernziel 5.4 Sprachbetrachtung sind voll auszuschöpfen.

Lernziel 3.2 Häufig vorkommende Wörter richtig schreiben

Lernziel und Lerninhalt decken sich völlig, sieht man vom Fehlen des Hinweises auf den Grundwortschatz der Grundschule ab, was aber nicht zu Fehlkombinationen Anlaß geben darf: dieser Grundwortschatz bleibt weiterhin Fundamentum! Auch die „Hinweise zum Unterricht“ erhalten die gleichen Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen. So können auch die o. g. Hinweise (vergl. Jahrgangsstufe 5 Lernziel 3.2) hier wiederum volle Beachtung finden. Erprobte Methoden bei der Gestaltung eines niveaувollen, die Schüler motivierenden Unterrichts sind:

- Sammeln des in Frage kommenden Sprachmaterials in Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Klassenarbeit (ggf. sinnvolle Möglichkeiten für vorbereitende Hausaufgaben bei Einsatz der Wörterbücher)
- Ordnen des Sprachmaterials in Tabellen oder anderen grafischen Formen (Benützung von Tafel, Arbeitsblock, Arbeitsblatt, Folie)
- Einsatz akustischer, visueller und motorischer Lösungshilfen
- Erarbeiten von Gesetzmäßigkeiten im Sinne des entdeckenden Lernens
- Anwenden der Erkenntnisse an ähnlichen Sprachbeispielen
- Transfer in unterschiedliche Sprachbeispiele
- Einprägendes Üben bei Einsatz motivationaler Arbeitsformen

Lernziel 3.3 Wörter nachschlagen

Schon in der Jahrgangsstufe 5 wurde die bereits in der GS vorbereitete Arbeit mit dem Wörterbuch fortgesetzt. (Vergl. Jahrgangsstufe 5 Lernziel 3.3.) Als zusätzliche Aufgaben werden nun genannt:

- Vergleichen von Anlage und Aufbau verschiedener Wörterbücher
- Aufschlüsseln von Symbolen und Abkürzungen
- Auffinden von zusammengesetzten und gebeugten Wörtern
- Üben des Nachschlagens in Wörterbüchern, Lexika, Telefonbüchern usw.

Wichtigstes Lernziel im erzieherischen Sinne ist es, den Schülern das Nützliche des Umgangs mit Wörterbüchern deutlich werden zu lassen. Abgesehen von dem Hinweis, daß es keinen „Erwachsenen“ gibt, der nicht dann und wann auf den „Duden“ zurückgreifen würde, sollen die Kinder operativ erfahren, welche Vorzüge für ihre eigene Leistung (und damit Bewertung) der sachrichtige Gebrauch eines Wörterbuchs hat. Wettbewerbs- und Spielformen sind dabei – alterstufenrelevant – ein sehr motivierender Zugang zu diesem Lerninhalt. Zum Lesewettbewerb in einer Schule sollte daher durchaus auch ein Wettbewerb im Auffinden von Wörtern, Begriffen, Namen etc. treten. Leistungsstärkere und -schwächere Schüler sind dabei in gemischten Gruppen zusammenzufassen.

Zum Hinweis „Aufschlüsseln von Symbolen und Abkürzungen“ siehe auch Jahrgangsstufen 7–9, Lernziel 3.3.

Lernziel 3.4 Geläufig und gut lesbar schreiben

Diese überaus wichtige unterrichtliche und erzieherische Intention bleibt – mit den gleichen Hinweisen zum Unterricht – weiterhin Leitziel pädagogischer Arbeit der Hauptschule. Auf die unverzichtbare Bedeutung des Lehrervorbilds wird erneut verwiesen.

3.3 Jahrgangsstufen 7–9:

Lernverdrossenheit und Schulmüdigkeit kennzeichnen häufig, wenn auch nicht immer, die Unterrichtssituation der Abschlußklassen der Hauptschule. Lehrer, die hier der Versuchung erliegen, „Opas Rechtschreibunterricht“ zu neuem Leben zu erwecken, werden bei den Schülern scheitern. Junge Menschen, denen dreimal und öfter die Befähigung zum Besuch anderer weiterführender Schulen abgesprochen wurde, sind kaum mit der antimotivationalen Zielangabe „Und heute wollen wir uns mit der Rechtschreibung von ‚das‘ – ‚daß‘ beschäftigen . . .“ von den Sitzen zu reißen. Was ist nun in solchen Situationen zu tun? Die Antwort ist nicht neu, aber häufig unverwirklicht: Einsatz aller zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Motivationen zur Verstärkung der Kompetenz des Schülers. Als eine der wichtigsten Aufgaben erscheint mir – wengleich nicht (wie bisher) als Lernziel ausgewiesen, aber der ganzen orthographischen Arbeit Sinn gebend – dem Schüler Einblick in die Bedeutung rechtschriftlicher Normen zu schenken.

Die Intention dieses Unterrichtsvorhabens ist klar: die Schüler sollen „die Bedeutung des Rechtschreibens für den Kommunikationsprozeß“¹⁸ erfahren und die Chancen besserer Verständigung durch eine einheitliche Schreibweise kennenlernen.

Wie überall im pädagogischen Bereich der Abschlußklassen der Hauptschule sollte sich die Aufgabe des Lehrers keinesfalls darauf beschränken, (möglicherweise unglaubwürdige) Rechtschreib-Norm-Bekanntnisse abzulegen. Sauberer und erfolgreicher ist das Verfahren, den Schüler – Zentrum des Unterrichts – selbständig und kritisch zu entsprechenden kommunikationsorientierten Einsichten gelangen zu lassen. Eine moderne, wenn auch nicht unkritisch zu lesende Unterrichtskonzeption bieten hier Hiesland, Rastetter und Stern in ihrem Unterrichtsmodell „Rechtschreibregeln – Wir suchen Alternativen“¹⁰.

Lernziele:

(Erkenntnisse/Einsichten:)

1. Normen und deren Einhaltung sind Voraussetzung für eine ungestörte Kommunikation.
2. Viele der derzeitigen Rechtschreibregelungen sind unlogisch, verwirrend und nicht erlernbar.
3. Normen sind historisch gewachsen und beruhen auf Übereinkunft: Damit sind sie veränderbar.

(Fähigkeit:)

4. Experimentieren mit und Aufstellen von Rechtschreibnormen, die leichter als die bestehenden erscheinen und gemeinsame Bewertung der neuen Vorschläge.

(Langfristige Verhaltensweise:)

5. Einsatz für eine sinnvolle Weiterentwicklung der bestehenden Rechtschreibnormen.

Erarbeitungsvorschlag

Das Lernziel kann u. a. erreicht werden über einen fiktiven Brief eines deutschen Jungen an seinen ausländischen Brieffreund. Der deutsche Schüler hält sich nicht an die momentan geltenden Rechtschreibnormen und bringt damit seinen Freund in Schwierigkeiten.

Einige Eingangsfragen können zum Thema hinführen, z. B.: „Wer von euch hat einen Brieffreund? Was könntest du einem Briefpartner schreiben?“ Die Schüler berichten kurz. Nun folgt die Überleitung: „Heute wollen wir uns einen Brief anschauen, den Peter, ein deutscher Schüler in eurem Alter an seinen amerikanischen Freund geschrieben hat. Sein Brieffreund James lernt aber erst die deutsche Sprache und kann deshalb nicht alle Wörter verstehen.“

Variante a: Er unterstreicht deshalb die Wörter, die ihm neu und fremd vorkommen, und schlägt sie im Wörterbuch nach (Wörter sind in der Materialvorgabe schon unterstrichen). *Oder Variante b:* Er schlägt deshalb vorsorglich alle Wörter im Wörterbuch nach (keine Unterstreichungen).

Brief

Lieber James,

heute möchte ich Dir von einer kleinen Exkursion berichten, die unsere Glasse gestern durchführte. Niemand fehlte, auser Klaus: er hatte Krippe.

Wir waren in einer Phabrik mit großen Maschinen aus Schaal. Ich mußte den Arbeizplats eines Schleifers erkunden. Seine Maschine schleift raue Flächen klatt, indem sie alle pahr Sekunden zwei ceentel Millimeter vom Wergstück abschleift. Dabei entsteht ein leuchtender Vunckenregen. Mir hat diese Arbeit gut gefallen. Fielleicht werde ich auch einmal Schleifer. Welchen Beruf möchtest Du erkreifen?

Viele Grüße:

Dein Peter

Arbeitsaufträge:

- Beim Nachschlagen der Wörter hat James Schwierigkeiten. Warum? (Falschschreibungen erschweren oder verunmöglichen das Auffinden der Wörter.)
- James zeigt den Brief einem Deutschen in Amerika. Kann dieser den Text verstehen? Warum? (phonographisches Prinzip wird berücksichtigt.)
- Könnte James sich selbst auch helfen? Unter welchen Voraussetzungen? (Brief laut lesen – siehe b.)
- Was beweist dieses Beispiel von Peter und James? (Rechtschreibnormen sind für ungestörte schriftliche Kommunikation notwendig.)

Zu Beginn der Erarbeitungsphase wird der Brief mit den Arbeitsaufträgen ausgeteilt. Nach dem Lesen können vorstehende Fragen in Gruppen-, Partner- oder Stillarbeit oder in einem Unterrichtsgespräch bearbeitet werden. Die Ergebnisse dieser Unterrichtsphase müssen in der Klasse besprochen werden. Das erste Lernziel ist erreicht, wenn die Jugendlichen erkennen, warum der amerikanische Junge Schwierigkeiten hatte und daraus folgern, daß Normen auch für den Bereich Schreiben unumgänglich sind.

Lernziel 3.1 Individuelle Schwächen im Rechtschreiben erkennen und beheben

Nach der vierten und sechsten Jahrgangsstufe erscheint es erforderlich, Bilanz zu ziehen und das tatsächliche Wissen und Können, Erkennen und Werten des Schülers mit den Anforderungen der Lehrpläne zu vergleichen. Ohne diese Analyse des „Iststands“ läßt sich die Realisierung curricularer Obligationen nicht durchführen. Aus diesem Grund ist die Forderung der Lehrpläne, eine Feststellung des Leistungsstandes der Klasse bzw. der Fehlleistungen des einzelnen Schülers zu treffen, sehr berechtigt. Wie sie im einzelnen geplant und verwirklicht werden kann, hat der Verfasser bei 2.1 und 2.2 dargelegt.

Von großer Wichtigkeit ist auch die Forderung der Lehrpläne, *Lösungshilfen* bereitzustellen. Als solche Lösungshilfen verstehen wir neben dem bereits seit sechs Schuljahren vermittelten orthographischen Regelwissen und der Fähigkeit, Ableitungen (Wortstamm!) durchzuführen, den Einsatz optischer, akustischer und sprech- bzw. schreibmotorischer Übungen. Solche Lösungshilfen sind Kernstück didaktischer Arbeit und entsprechen genau den Forderungen, die in Punkt 1 dieses Kommentars beschrieben und von W. Menzel als „Lernen über mehrere Kanäle“ bzw. „Beteiligung aller Komponenten beim Rechtschreiblernen“²⁰ definiert wurden. Das „Speichern von Wörtern“ ist Grundvoraussetzung erfolgreicher orthographischer Vertiefungsarbeit, darf sich aber auch nicht auf nur einen „Kanal“ beschränken. Die Annahme, „Rechtschreiblernen sei vor allem ein Speichern von ‚Wortbildern‘, sei in erster Linie ein über die Motorik verlaufender Prozeß, ist falsch; denn erstens lernen die einzelnen Schüler bevorzugt über *bestimmte* Kanäle, also eher über das Auge

oder eher über das Ohr oder eher über die Schreibmotorik . . . und zweitens kommen bei der Vermittlung bestimmter orthographischer Probleme ganz unterschiedliche Komponenten ins Spiel. Manche Schwierigkeiten, wie etwa die Schreibung anlautender Konsonanten b oder p, g oder k usf. können gar nicht unter Verzicht auf das Akustische und Sprechmotorische gelöst werden; andere, wie die Unterscheidung von daß – das, sind auf die kognitive Komponenten angewiesen. Sehen und Sprechen helfen hier allein nicht weiter.“²¹

Lernziel 3.2 Besonderheiten der Rechtschreibung beachten

In den Lehrplänen 7–9 werden unter dem o. g. Lernziel 3.2 drei verbindliche Lerninhalte genannt:

- Fachbegriffe aus dem Unterricht
- Schreibung von Fremdwörtern
- Zeichensetzung

Die rechtschriftliche Arbeit mit *Fachbegriffen* aus den verschiedenen Unterrichtsfächern – gedacht ist vor allem an die Sachkundefächer – stellt die Fortsetzung der Arbeit mit dem Grundwortschatz dar. In den drei Abschlußjahren der Hauptschule wird das, was allgemeiner und gebräuchlicher Wortschatz ist, durch jene Fachbegriffe erweitert, die sich aus den erdkundlichen, geschichtlichen, erziehungskundlichen, physikalischen, chemischen, biologischen und arbeitskundlichen Sichtweisen des Unterrichts ergeben. Solche Fachbegriffe werden bei ihrer Erarbeitung im Verlauf eines gut geplanten Unterrichts im Tafelbild festgehalten, orthographisch analysiert (vergl. 2.4), mehrfach wiederholt und listenmäßig festgehalten. Sinnvoll wäre eine Fortsetzung jener Wortsammlungen, die bereits in der Grundschule angelegt worden sind. Entsprechende Übersichtsmappen werden auch gemeinsam von der ganzen Klasse geführt und – um jederzeit griffbereit zu sein – im Klassenzimmer ausgestellt. Auf die Bedeutung von intensiv durchgeführten (vom Schüler geleisteten) Teil- und Gesamtzusammenfassungen, in denen „das Üben der Fachausdrücke im Satzzusammenhang“ („Hinweise zum Unterricht“) vollzogen wird, muß hier ganz besonders verwiesen werden.

Die *Schreibung von Fremdwörtern* soll ebenfalls – ohne einem modischen Sprachtrend zu folgen – ein Schwerpunkt in der orthographischen Arbeit der 7. mit 9. Jahrgangsstufe sein. Die Schüler stoßen auf diese Fremdwörter

- bei der Lektüre von Zeitungen
 - beim Anhören von Nachrichtensendungen
 - beim Erlesen zusätzlicher Texte
 - bei bestimmten Sachgebieten (Technik, Sport, Medizin) vornehmlich Jgst. 9
- } vornehmlich Jgst. 7

Diese Fremdwörter werden im Wörterbuch nachgeschlagen, buchstabentreu strukturiert, in ihrer Aussprache geübt und gedächtnismäßig verankert. Dabei sind – den drei Jahrgangsstufen zugeordnet – folgende orthographische Schwerpunkte zu setzen:

Jahrgangsstufe:	Buchstabengruppe:
7	-ie, -ine
8	ph, th
9	-age, -ieren, -ik, -tion

Als letzte – aber nicht weniger erforderliche – Aufgabe nennt der Lehrplan die *Zeichensetzung*. Zum Teil werden die Lerninhalte der Jahrgangsstufe 6 wieder aufgegriffen, („Ver-

wenden des Kommas bei Satzreihe und Satzgefüge“, Lehrplan 7. Jahrgangsstufe), andererseits aber auch weiterführende Lerninhalte obligatorisch gemacht:

- Besprechen von Fällen, in denen vor „und“ ein Komma steht (7. Jahrgangsstufe)
- Verwenden von Strichpunkt, Gedankenstrich, Doppelpunkt (8. u. 9. Jahrgangsstufe)

Für diesen wie auch für die anderen Lerninhaltsbereiche des Rechtschreibunterrichts bieten die Schulbücher zahlreiche (Übungs-)Aufgaben an.

Die im Lernziel 3.1 und 3.2 genannten Aufgaben dürfen nicht – wie immer wieder zu beobachten – in Form eines drillähnlichen, auf niveauvolle Methode verzichtenden Paukunterrichts oder in Stillarbeiten, die sich wie Beschäftigungstherapien ausnehmen, bearbeitet werden. Sequentieller Aufbau und motivationale Methoden machen die Lerninhalte für die Schüler verständlicher und Schule insgesamt aushaltbarer. Die folgenden Hinweise sollten daher – wenn auch je nach Teilbereich modifiziert – den Ablauf der Lehr- und Lernprozesse bestimmen:

- Als *Ausgangssituation* dienen Fehler in Schülerarbeiten. Aus pädagogischen Gründen zitieren wir jedoch lediglich fiktive Schülerarbeiten und vermeiden ein Abgleiten ins Persönlich-Diskriminierende. Moderne Sprachbücher brechen hier übrigens mit einem Tabu, das zum Teil auch heute noch bei einer Schulaufsicht, die sich nicht des breiten Instrumentariums wissenschaftlich abgesicherter Unterrichtsanalyse bedient, Verwendung findet: der optischen Präsentation orthographischer Verstöße!

Frau Holzer findet während der Arbeitspause in ihrer Tasche einen Zettel. Ihr Sohn Franz, der erst kurz zur Schule geht, erinnert sie darauf:

*Libe Mama,
wenn du um 5 Ur gest bring Jane mit
für den Kuchen. Wir tuhn doch heute
backen
dein Son Franz*

Welche Wörter hat Franz falsch geschrieben? Schreibe sie fehlerfrei heraus und unterstreich die Vokale (Selbstlaute). Wo tut sich Franz schwer?²²

Dieses Umdenken kann nur begrüßt werden, da der Wert einer heute allenthalben geforderten „Fehlersensibilisierung“ wesentlich höher anzusetzen ist, als die Befürchtung, Falsches könne im Gedächtnis haften bleiben.

- *Sprech-, Hör- und Schreibübungen* stehen im Mittelpunkt eines didaktisch artikulierten Rechtschreibunterrichts. Die breitgestreute methodische Literatur nennt hier eine Fülle motivierender und effizienter Angebote.

- Neben selbstgefertigten Dokumentationen im Literaturunterricht, („Unsere Gedichte“) und in der schriftsprachlichen Kommunikation („Unsere schönsten Geschichten“) sollte auch der Bereich Sprachbetrachtung die *Arbeitsergebnisse* von einzelnen Schülern, Gruppen oder der ganzen Klasse in übersichtlicher Form präsentieren. Solche Dokumentationen, die an gut erkennbarer Stelle im Klassenzimmer jederzeit für alle Kinder zugänglich sind,

könnten z. B. wichtige, von der Klasse „wiederentdeckte“ Schreibvereinbarungen, orthographische Lösungshilfen, Beispiele für amtliche und geschäftliche Schreiben etc. beinhalten.

● Wenn sich auch der moderne Rechtschreibunterricht als Teilbereich der „Fähigkeit, Schreiben sprachgerecht zu bewältigen“ definiert, darf neben dem Bezug zum Lesen (Textrezeption) und Schreiben (Textproduktion) die stete *Verbindung zum Grammatikunterricht* (Textreflexion) nicht übersehen werden. Sprachbetrachtender Unterricht wird dabei immer den engen Zusammenhang von Sprachlehre und Rechtschreiben aufzeigen und entsprechende Transfers vollziehen. In besonderer Weise eignen sich dafür graphische Darstellungen von Satzgliedern, die zum Bewußtmachen der Zeichensetzung in Satzgefüge und Satzverbindung dienen.

● *Lehr- und Lernmittel* Nr. 1 bei der Verwirklichung aller Zielaufgaben sind das Schülerwörterbuch und der Duden. Sie liegen griffbereit am Arbeitsplatz des Schülers und werden gezielt und planmäßig von *allen* Lehrern aller Fächer eingesetzt (s. o.)

Lernziel 3.3 Mit Nachschlagewerken umgehen

„Alle neueren Lehrpläne weisen die „Beherrschung der Nachschlagetechnik“ als ein bedeutsames Lernziel des Rechtschreibunterrichts aus. Die Schüler sollen lernen, *mit orthographischen Wörterverzeichnissen umzugehen*, um sich mit deren Hilfe selbständig über die Schreibweise von Wörtern informieren zu können.

Der Griff nach dem Wörterbuch sollte von Schülern und Erwachsenen als eine Selbstverständlichkeit und sichere Möglichkeit, sich Gewißheit über die Orthographie oder die Bedeutung eines Wortes zu verschaffen, angesehen werden.“²³

In der Tat greift dieses Lernziel die Intentionen des Lehrplans 5/6 auf und führt sie zielkonstant weiter.

Um Lernziel und Lerninhalt zu verwirklichen, bedarf es effizienter *Unterrichtsverfahren*. Als unverbindliche, aber sehr empfehlenswerte methodische Hilfen seien hier genannt:

Übungen mit Vorbereitungscharakter:

- Arbeit mit Wörterlisten zum Übungsdiktat
- Anlage von Wortlisten durch die Schüler

Lernzielbezogene Übungen:

- Aufsuchen einfacher Verben, Adjektive und Substantive im Wörterbuch
- Erkennen des Problems
(Aufsuchen schwieriger Wörter)
- Einsicht in die Ordnungsprinzipien von Wörterbüchern
- Lesen und Verarbeiten der Benutzungshinweise
- Aufsuchen schwieriger Wörter
- Erklären von Abkürzungen
- Nachschlagen als Prinzip
(Ergebnisse auf Arbeitsblatt, Block oder Folie)

Zu den bisher in der Hauptschule (Jgst. 5/6) benützten Hilfsmitteln wie Wörterbuch, Lexikon, Telefonbuch treten nun Inhaltsverzeichnisse, Sach-, Namens- und Ortsregister. Außerdem wird *expressis verbis* der Duden genannt. Wenn Schule „Qualifikationen für Situationen des Lebens heute und morgen“ geben soll, ist der Einsatz dieser Medien sehr zu begrüßen. Die Schüler werden ermuntert, mit diesen Hilfsmitteln auch im Unterricht zu arbeiten. (Schriftsprachliches Gestalten.) An konkreten Beispielen wird der Gewinn von

Informationen bei Referaten der Schüler gewürdigt. Im Sinne der Arbeitsschule verzichtet der Lehrer auf die – so häufig zu beobachtende – direkte Übergabe neuer Begriffe bzw. deren Inhalte, sondern übergibt die Erklärung von Begriffen etc. jenen Schülern, die eine entsprechende Fertigkeit im Umgang mit Nachschlagewerken erreicht haben (Vorbereitende Hausaufgabe beachten!).

Lernziel 3.4 Sich um eine geläufige und gut lesbare Handschrift bemühen

Dem exakten Leser wird auffallen, daß bei der Formulierung dieses Lernziels – im Vergleich zu LZ 3.4 Jgst. 5/6 – eine interessante Einschränkung vorgenommen wurde. Heißt es im LP 5/6 LZ 3.4: Geläufig und gut lesbar schreiben, so finden wir im LP 7/9 LZ 3.3: Sich um eine geläufige und gut lesbare Schrift bemühen

Angesprochen ist hier – da zu unterstellen ist, daß die Verfasser des Lehrplans nicht nur Wortspiele betrieben haben – eine erkennbare Minderung des Anforderungsniveaus. „Bemühen“ signalisiert in diesem Fall eine affektive Komponente, die auf die individuelle Persönlichkeit des einzelnen Schülers abhebt. Die gesteigerten quantitativen Anforderungen im Schreiben – wie sie in der Teilhauptschule II an der Tagesordnung sind – sollen realistisch beurteilt werden. Angepeilt ist nun nicht mehr die „Bilderbuchschrift“ (wenn es sie überhaupt gab) des 11–12jährigen, sondern die Persönlichkeitsentwicklung andeutende Handschrift des pubertierenden Schülers. Der Lehrer wird also dem *Bemühen* des einzelnen Schreibers ein besonderes Augenmerk zu widmen haben. Schlampige Schriften und eine mangelhafte Führung der Hefte und Mappen können jedoch keinesfalls toleriert werden. Hier muß – dem Erziehungsauftrag der Hauptschule entsprechend (vergleiche die Präambel des Lehrplans) – von *allen* Lehrern Konsequenz und kollegiale Mithilfe (auch der Fachlehrer und zu deren Unterstützung) verlangt werden.

Anmerkungen

- 1 Schülertext aus Praxis Deutsch, Heft 4 (Mai 1974), S. 5
- 2 Wolfgang Menzel: Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch, Heft 32 (November 1978), S. 14
- 3 Peter Franke: Gliederungsbeispiele im Rechtschreibunterricht. In: Pädagogische Welt, 2/1978, S. 115
- 4 Wolfgang Menzel: a. a. O., S. 15
- 5 Josef Greil/Anton Kreuz: Aspekte eines neuzeitlichen Rechtschreibunterrichts. In: Pädagogische Welt 2/78 S. 93
- 6 Paul Bischoff: Grundlagen und Grundsätze für einen effektiven Rechtschreibunterricht. In: Blätter für LFB 2/78 S. 56 f.
- 7 Paul Bischoff: a. a. O., S. 56
- 8 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 14
- 9 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 17 ff.
- 10 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 19
- 11 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20
- 12 Frederic Vester, Denken. Vergessen. München 1978, S. 142 f.
- 13 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20
- 14 Odenbach Karl: Allgemeine Übungsgesetze. In: Gudrun Spitta (Hrsgb.): Rechtschreibunterricht. Braunschweig 1977 S. 123
- 15 Karl Ranschburg: Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion. In: Journal für Psychologie und Neurologie, Bd. V, Leipzig 1905, S. 124
- 16 Meinolf Schönke: Weniger Rechtschreibfehler. In: betrifft: Erziehung 4/1969, S. 24
- 17 C. Haux. In: Praxis Deutsch, 21/77, Seite 19 f.
- 18 Roland Würth/Erhard Zausig: Rechtschreibunterricht in der Hauptschule. In: Barsig, Berkmüller, Sauter (Hrsg.): Deutschunterricht in Grund- und Hauptschule II, S. 98

-
- 19 W. W. Hiesland/H. Rastetter/R. Stern: Rechtschreibregeln – Wir suchen Alternativen. In: Praxis Deutsch, Heft 32/78, S. 58 f.
 - 20 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20
 - 21 Wolfgang Menzel, a. a. O., S. 20 f.
 - 22 denken, sprechen, handeln 5, S. 57
 - 23 Josef Greil/Anton Kreuz, a. a. O., S. 95

Konrad Lohrer

Lesen

Literarische Erziehung

Schulspiel

1. Zur Konzeption der neuen Lehrpläne für das Fach Deutsch

Die Neufassung der Lehrpläne betont – stärker als früher – das Konzeptionelle. Es empfiehlt sich für jeden, der damit zu tun hat, die Einleitungen (Präambeln) und die Vorbemerkungen zu den einzelnen Lernbereichen immer wieder durchzulesen, die gegebenen Ziele entsprechend umzusetzen: Auf diese Weise läßt sich am ehesten die oft beklagte Zersplitterung der Lerninhalte vermeiden. Mit der Neufassung der Lehrpläne ist auch ein zuweilen gehörtes „Argument“ gegenstandslos geworden, es handle sich um „geschlossene“ Lehrpläne – im Sinne einer „bleibenden“ Zementierung.

Die revidierten Lehrpläne, die jetzt vorliegen, sind in *zwei* Spalten – sozusagen vertraut – „drehbuchartig“ angeordnet. Ausgegangen war man früher von vier Spalten, was möglicherweise zur Erschwerung der Übersicht geführt hat. Natürlich ist die Zahl solcher Spalten oder Sparten kein Dogma. Unsere Südtiroler Nachbarn bevorzugen beispielsweise deren drei. Für die Deutschlehrpläne gilt es immer wieder, einen Beschreibungs- oder Einteilungsmodus zu finden. Dieses Einteilungsprinzip schlägt sich – wie bei Hermann Helmers¹ – in sieben Bereichen nieder (Sprachtraining, Sprecherziehung, Leselehre, Rechtschreibunterricht, Gestaltungslehre, Sprachlehre/Sprachkunde, Literaturunterricht), nach anderen Vorstellungen in drei Bereichen (sprachliche Übungen im Sprechen und Schreiben; Umgang mit Texten unter Einschluß des Lesens, Hörens und Sehens und deren Schulung; Reflexion über Sprache mit Erkennen sprachlicher Strukturen und den Anwendungen auf Sprech- und auf Schrifttexte), nach dem Konzept von Werner Schlotthaus² auf zwei Bereiche (aktive Sprachverwendung, mit Sprechen und Schreiben; rezeptive Sprachverwendung, mit Lesen und „audio-visueller“ sowie „hörender“ Sprachverwendung). Mit der früheren (vierten) Rubrik „Lernzielkontrolle“ hat man eher ungünstige Erfahrungen gemacht, haben sie doch in Einzelfällen zu einem Punkt-für-Punkt-Abfrage-Mechanismus und damit zum Prüfungs-„Streß“ geführt. Bei genauerem Hinsehen ist jetzt dem Schülerleistungen beurteilenden Lehrer mehr Spielraum gegeben, wann, wo, in welcher Intensität und in welcher Form (mündliche oder schriftliche Rechenschaftsablage) er weiter unabdingliche Lernziel-Kontrollen durchführen möchte.

Es ist nun eben so, daß Lernziele und Lerninhalte (Spalte 1), die in der Tat eine natürliche Einheit bilden (müssen), zusammengezogen und als verpflichtend anzusehen sind, während die Hinweise zum Unterricht (Spalte 2) als modifizierbare Anregungen zu verstehen sind. Die freie und flexible Unterrichtsgestaltung, die verhindern hilft, daß „man“ mit einem Stundenbild, mit einer „einmal“ beschworenen Stundenskizze sozusagen „jahrelang“ auskommt, ist damit unter kreativere, unter innovative Vorzeichen gestellt. Dementsprechend sind bei den Hinweisen die mehr „analytischen“ Anregungen, etwa für unterrichtsmethodisches Vorgehen bei Texten, ergänzt durch kreative Hinweise, die u. a. das Vortragen, das Spielen, das Sprechen und Schreiben als aktive (und nicht nur rezeptive) Formen einer Textbegegnung anregen. Der Abschied von der „vierteilten“ (= vierspaltigen) „Welt“ dient, nach Erfahrungen und Erfolg in ähnlich strukturierten Grundschullehrplänen, sicherlich einer gewissen Straffung. Lernziele und ihre Inhalte sind das eine, die Umsetzung in die Unterrichtswirklichkeit ist das andere „Problem“, das eher mit „Aufgabe“ und Herausforderung zu bezeichnen ist.

Lernziele und Lerninhalte sind nicht für Rubriken und Spalten da, sondern umgekehrt, und Lehrpläne sind Mittel zum Zweck: sie sollen auf den Schüler zugeschnitten sein und auf die Lebenswirklichkeit und Lebensnähe dieser Schüler. Zum Lernen gehört Einsicht, und Voraussetzung dafür ist das Erkennen von Zusammenhängen.

Am Beispiel der *literarischen* Texte zeigen sich im Lehrplan die folgenden drei Stränge:

- Lesen ist begriffen als Kulturtechnik, als förderungsfähiger und förderungswürdiger Vorgang, als eine zu erbringende und wichtige Leistung.
- Das Erschließen von pragmatisch-sachbezogenen Textsorten und von ästhetisch-literarischen Texten (Textgattungen, Genres) baut aufeinander auf.
- Die Auffassung der vorgeschlagenen oder eingebrachten Texte soll unter dem Aspekt der Bereicherung „des eigenen Lebens“ gesehen werden.

Wir interpretieren diesen im Lehrplan – mehrfach gegebenen – Hinweis nicht als „direkte Lebenshilfe“ (Literatur kann keine „Lebensrezepte“ gewähren: es gibt im Text- und Literaturangebot einer freiheitlichen Gesellschaft zu viele Varianten, Meinungen, Wertungen, inhaltliche wie formale Qualitätsstufen), nicht als Lebens-Bewältigungshilfe, sondern, wie es dort heißt, als Bereicherung. Bereicherung bedeutet Belehrung, Erbauung, Unterhaltung. Es gibt allerdings ein unumstößliches Wertesystem.

Der Aspekt der Lebens-Bereicherung trägt einer Entwicklung Rechnung, die – für das Fach Deutsch – z. B. in der Fachwissenschaft, in der Deutschdidaktik sowie in der (beide Bereiche interessierenden) Texttheorie eine Schwenkung vollzogen hat, die überfällig gewesen ist. Die frühere Betonung (oder Überbetonung) des *Autors* (starkes Hervorheben der Dichterbiographie), dann des *Textes* (kennzeichnende Entwicklung in den 60er und 70er Jahren unter dem Einfluß von Ansätzen und Ergebnissen der Linguistik und der Textlinguistik) hat jetzt allenthalben in Forschung, Lehre und Diskussion (darunter Lesebuch- und Schulbuchdiskussion) den *Leser* (Rezipienten) „entdeckt“ oder in Erinnerung gebracht. Das dem neuen Lehrplan zugrundeliegende Konzept ist insofern vernünftig „ausgewogen“, als alle drei Bezugs- und Behandlungspunkte berücksichtigt sind:

- (1) Der *Autor* kommt nicht zu kurz, da „Ausschnitte aus der Lebensbeschreibung von Dichtern sowie Informationen oder Entstehungsbedingungen und Zeithintergrund einbezogen“ werden sollen, und zwar „soweit sie dem Verständnis dienen“; dieser Nachsatz wendet sich wohl gegen überzogene literatursoziologische Wertungen, die nach 1965/68 eine ebenso einseitige (und in den 50er Jahren favorisierte) werkimmanente Interpretation abgelöst hatten.
- (2) Die *Texte* sind – zur Auswahl – für die einzelnen Jahrgangsstufen aufgeschlüsselt und in den „Hinweisen zum Unterricht“ (Spalte 2) mehrfach mit ausführlichen Analysevorschlügen bedacht.
- (3) Der *Leser* (in unserem Falle: der Schüler als Leser) ist berücksichtigt hinsichtlich Textauswahl, Umfang der Texte, Schwierigkeitsgrad, Altersgemäßheit und „Fassungskraft“.

Wenn in unseren Erläuterungen (freilich in gebotener Kürze) auch das *theoretische Konzept* des Lehrplans berücksichtigt wird, so ist das u. E. deshalb erforderlich, weil der Lese- und Literaturunterricht ein neuralgischer Punkt, ein Brennpunkt von Bildungs- und Erziehungsarbeit wie von Kulturpolitik geblieben ist. Dieses Konzept ist nämlich Ausgangspunkt *didaktischer Reflexion*; erst davon leitet sich z. B. die Unterrichtsmethodik in ihren Phasen, Sozial- und Übungsformen her. Die Befähigung zur Interpretation einer Ganzschrift wird im Zuge des universitären Studiums der Lehrkräfte die Hauptschulen in der voranstehenden Phase der sachlich-fachlichen, also der germanistischen Analyse voraussetzen sein. Dies eben führt zum üblichen (und nicht umkehr- oder austauschbaren) *Dreischritt* von der (1) sachlich-fachlichen zur (2) didaktischen und schließlich (3) zur (unterrichts-)methodischen Analyse von Unterricht. Wenn schon eine Neufassung von Lehrplänen: Was hat sich hier, mehr als anderswo, „geändert“ bei Lesen, Literatur, Spiel, worauf ist dann bei der kurz-, mittel- und längerfristig angelegten Unterrichtsplanung besonders zu achten?

Folgende „Trends“ sind erkennbar:

- (1) Auszugehen ist von einem *erweiterten* Literaturbegriff. Nach wie vor steht die Lektüre, steht das „Lesen“ im Vordergrund: Lesen zu üben an epischen, lyrischen wie dramatischen Texten; doch geht es auch um „Darstellungen literarischer Werke in Funk und Fernsehen“ und um das Theater (Theaterbesuche). Hörspiel, Fernsehspiel, Realisationen und Visualisierungen von literarischen Werken: das ist jetzt klar gefordert, in seiner Bedeutung erkannt, anerkannt.
- (2) Den mehrfachen Hinweis darauf, daß literarische Texte so zu behandeln sind, „daß sie vom Schüler als *Einheit* betrachtet und erlebt werden können“, kann man nur unterstreichen. Generationen von Schülern haben darunter gelitten, daß viele Lehrer förmlich als „Alleinunterhalter“ interpretativen Unterricht bestritten und die Texte in für den Schüler kaum nachvollziehbarer Weise „zerredet“ haben.
- (3) Die stärkere *Schülerbeteiligung* ist eine weitere unmißverständliche Forderung des Lehrplans. Ganz klar ist ausgesprochen, daß die Schüler bei der Texterschließung zu gewinnende Einsichten möglichst selber finden, Einsichten, die durch den Lehrer ergänzt, vertieft oder auch einmal korrigiert und „berichtigt“ werden. Dieses Lernen durch Einsicht (und Selberfinden) braucht Zeit, Zeit zum Nachdenken für den Schüler; dies ist gleichbedeutend mit einer Rücknahme der zu starken Dominanz des Lehrers zugunsten der Selbständigkeit des Schülers.
- (4) Heikelster Punkt des Lehrplans – aber eben eine mit Bedacht getroffene Entscheidung – ist der Vorschlag bzw. die Vorgabe einer *Literaturliste*, vorgesehen von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe. Überlegen wir nüchtern: Es gibt wohl kaum einen halbwegs Eingeweihten, dem nicht – auf Anhieb, nach einer schöpferischen Denkpause oder erst recht im Zuge von Recherchen – einzelne oder viele andere Texte einfallen würden. Wenn er sich bemüht, kommt er um die Aufnahme anerkannter, bewährter, schulisch und erziehlisch bedeutsamer Texte nicht herum, also um Beispiele von Äsop bis Johann Peter Hebel, um Gedichte von Goethe bis Ingeborg Bachmann. (Der verständlichere Brecht z. B. ist im Lehrplan mehrmals berücksichtigt, der zu komplizierte Gottfried Benn – eher Privileg der Kollegstufe – eben nicht.) Es gibt gewiß keine „Literatur für die Hauptschule“, aber es gibt eine mit Entschiedenheit zu fördernde oder zu verteidigende Eigenständigkeit der Hauptschule, und es gibt lern- und entwicklungspsychologische Gesichtspunkte, die bei einer Textauswahl maßgebend sind.

Die Erfahrung der 70er Jahre hat deutlich gezeigt, daß die ziemlich *freigestellte Textauswahl* zu Willkür, Verlegenheit, Manipulation, Niveau-Verarmung und Ratlosigkeit führen konnte, daß so etwas wie ein „allgemeines Bildungsgut“ – wie es eigentlich überall in der Welt anerkannt und geschätzt wird – existiert und nichts mit einer „fossilisierten“ Grundeinstellung, einer überholten Bewahrungspädagogik zu tun hat. Die vorliegende Neufassung der Lehrpläne scheint nun den extrem anderen Weg zu gehen, nämlich mit der Vorlage (oder Vorgabe) eines regelrechten Literaturkanons. Das mag mitunter den Vorwurf einer Vereinheitlichung, einer „Standardisierung“, einer Festschreibung von Literatur hervorrufen, gleichbedeutend mit dem „Verdächtigen“ einer Ausklammerung anderer Texte, bei einer obendrein gegebenen Eingrenzung auf die Vorstellungen eines Bundeslandes. Die sich abzeichnende Konsequenz, so die Befürchtung, wäre dann eine Art Einheitslesebuch, das diese Texte (im Extremfall keine anderen) vielleicht auch noch in alphabetischer Anordnung enthält oder enthielte.

Die Bedeutung des *Lesebuches* ist in den Vorbemerkungen der Lehrpläne betont. Ein modernes Lesebuch wird sich freilich nicht verstehen wollen als additive Anthologie für die Texte, die auf der Vorschlagsliste stehen. Betont ist im Lehrplan, daß schließlich nur „je drei der genannten Gedichte und Prosatexte verbindlich zu behandeln sind“. Der Unterrichtende hat also nach wie vor die Möglichkeit, auch andere Texte einzubringen.

Daß eine gewisse *Gemeinsamkeit im Bildungsangebot* erstrebenswert ist, ist ein ernstzunehmender Gedanke, der nicht auf Schulwechsler und Umzügler justiert ist, sondern mit legitimer Verbindlichkeit von Bildungsgut zu tun hat. Überregionales, regionales und mundartliches Lesegut bleibt nicht ausgeschlossen, ein gewisser Konsensus ist immerhin erreicht, und – was wichtig ist – an der Qualität der vorgeschlagenen Texte ist nichts auszusetzen. Literatur der Moderne ist berücksichtigt. Die Debatte um die „100 Bücher der

Weltliteratur“ (Wochenzeitung „DIE ZEIT“) hat gezeigt, daß eine Hundertschaft von Befragten zu hundert unterschiedlichen Vorschlagslisten kommt. Ersetzt man den etwas belächelten Begriff des „guten Buches“ durch „hochwertige literarische Texte“ (von Qualität möglichst nach Inhalt, Form, Sprache, Struktur) – gemeint ist ja wohl dasselbe, und im Mittelpunkt stehen Qualitätsanspruch und Angemessenheit –, dann können sich die Gemüter beruhigen. Vor uns liegt also das Aufgabenspektrum des Lese- und Literaturunterrichts, eine der schönsten Aufgaben von Schule und Unterricht.

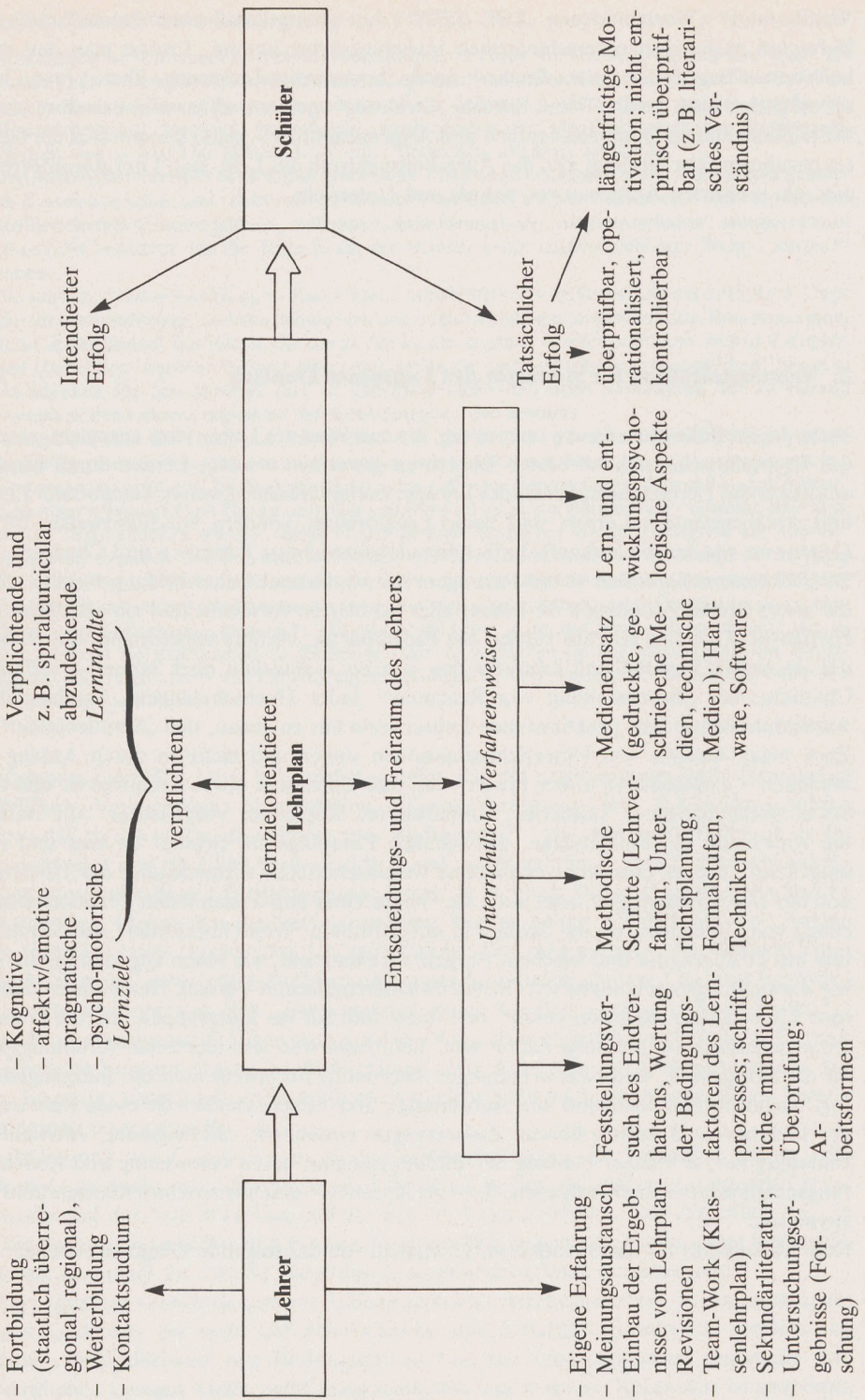
2. Verständnishilfen für Benutzer des Lehrplans Deutsch

Nicht die Stofffülle kann es sein, war es nie, die den Wert des Unterrichts ausmacht, sondern das Exemplarische, anhand dessen Einsichten gewonnen werden; Lernen durch Einsicht, entdeckendes Lernen, aufsammeles Lernen, exemplarisches Lernen, kategoriales Lernen und strukturierendes Lernen sind keine Leerformeln, sondern beachtenswerte, für die Gegenwart wie für die Zukunft des Schülers lebenswichtige Aufgaben und Chancen.

Die *fachwissenschaftlichen* Voraussetzungen, wie sie die neue Lehrerbildung vorgibt, wie sie die neuen Studienordnungen für Lehrer aller Schularten vorsehen, sind ein entscheidender Fortschritt. Und von hier aus verliert die Fachdidaktik, verliert insbesondere die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur den von ihr – zuweilen noch immer – verlangten Charakter der „Bereitstellung von Rezepten“: Jeder Hochschuldozent, Seminarrektor, Ausbildungslehrer und praktizierende Lehrer weiß nur zu genau, daß „Stundenbilder“ am Ende einer Analyse von Unterrichtssituationen stehen und nicht an deren Anfang. Sie erkennen – wohlgernekt in der Praxis – an, daß Unterricht etwas Kreatives ist und nicht etwas Nachvollzogenes, Imitiertes, Formalisiertes, Kopiertes, Vorgekautes. Alle Beteiligten wissen um die Problemlage, daß nämlich Lehrpläne für Schüler da sind und nicht umgekehrt, daß es eine wohlverstandene wissenschaftliche Grundlegung des Unterrichts und des Unterrichtsens gibt, aber auch die Gefahr einer mißverstandenen Verwissenschaftlichung von Unterricht, wo der Schüler in unvertretbarer Weise überfordert, die Schulsituation aus Profilneurose und falschem Ehrgeiz verkannt und, wie schon angedeutet, die lernwie entwicklungspsychologischen Grundeinsichten mißachtet werden. Heute, mehr denn je, setzt Unterrichten *Reflexion* voraus, und diese muß auf die Zielgruppen, auf die konkrete Unterrichtssituation hin ausgerichtet sein. Lehrpläne sind also einerseits Verteilungspläne für die Stoffgebiete, und zwar in spiraliger Anordnung für jeweils mehrere Jahrgangsstufen (vgl. sachbezogene Texte und ihre Anordnung), andererseits stecken sie einen Rahmen ab, der bildungs- und schulpolitische Zielsetzungen einschließt. Bildungssinn, Auswahl der Bildungsgüter, stofflicher Umfang der Bildungsgehalte, deren Anordnung und Koordinierungsmöglichkeiten sind Aufgaben, die – als Kriterien – einen lernzielorientierten Lehrplan ausweisen.

Dem Verständnis für die Situation im Unterricht soll das folgende Diagramm dienen:

Situations-Analyse zum didaktischen Dreieck: Schüler – Lehrplan – Lehrer



Situations-Analyse zum didaktischen Dreieck: Schüler – Lehrplan – Lehrer

3. Literarische Textarten laut Lehrplan

3.1 Literarische Textformen

Der Lernziel-Lerninhalts-Bereich verlangt das Eingehen auf folgende Textformen:

Erzählung

Erzählungen sind Darstellungen wirklicher oder erfundener Geschehnisse. In einem weiteren Sinne versteht man darunter eine Art Überbegriff aller epischen Textformen. Im engeren Sinne sind Erzählungen kürzer, weniger komplex und umfänglich als z. B. Epos oder Roman. In aller Regel begegnet man dabei Prosa-Erzählungen, doch gibt es auch Vers-Erzählungen.

Schwank

Unter einem Schwank versteht man komisch-scherzhaft, meist kürzere Erzählungen, die oft in Prosa, die aber auch in Versen verfaßt sein können. Die Absicht des Schreibens reicht von der Unterhaltung bis zur Darstellung von Lehrhaftem. Dramatische Schwänke sind zu kennzeichnen als eine „beschwingte Lustspielart“, die sich gut eignet für Situationskomik, Typenkomik oder Charakterkomik.

Märchen

Auch das Märchen ist zu kennzeichnen als kürzere, volkstümliche, unterhaltende Prosadarstellung meist phantastischer Geschehnisse. „Sprechende“ Tiere (und sogar Pflanzen), dann Eingriffe überirdischer, übernatürlicher Kräfte, das unbekümmerte Nebeneinander von Diesseits, Jenseits und Einflüsse von Zwischenreichen sind Eigenheiten und Ebenen des Märchens. Einfacher, z. B. in der Form, sind die Volksmärchen, die von Unbekannten verfaßt und mündlich überliefert sind. Anspruchsvoller in Stil und Form, von Anfang an schriftlich fixiert und von namentlich bekannten Schriftstellern stammend, ist das Kunstmärchen. Märchen kann man insgesamt als eine epische Urform „wunderbaren“ Inhalts bezeichnen.

Sage

Im Gegensatz zum Märchen ist die Sage meist an Örtliches, Zeitliches, an bestimmte Personen oder „Helden“ gebunden. Nicht selten steht ein geschichtliches Ereignis im Hintergrund, das durch Nacherzählen Gestalt annimmt. So kann Sage durchaus ein Stück Geschichte sein. Dämonisch-jenseitige Kräfte können eingreifen, was wiederum an das Märchen erinnert (das jedoch orts- und zeitlos konzipiert ist: und hier liegt einer der wesentlichen Unterschiede). Die Forschung hat „Wandersagen“ auf ihrem Weg über regionale und nationale Sprachgrenzen hinweg verfolgt. Natursagen, Ortssagen, Hexen- oder Gespenstersagen, Toten- oder Heldensagen sind nur einige Beispiele aus dem breiten Spektrum, das vor allem die Volkssage aufweist.

Legende

Die Wortbedeutung meint „das zu Lesende“: Zum (Vor-)Lesen bestimmt waren Lebensgeschichte oder -geschichten von Heiligen. Diese Geschichten dienten zur Erbauung in Kirchen und Klöstern; sie waren besonders gefragt am Jahrestag von Heiligen. Später verstand man darunter allgemein volkstümliche, erbauliche, lehrhafte und zugleich unterhaltsame Erzählungen, die in Prosa oder auch in Versform abgefaßt sein konnten.

Beispielgeschichte

Im Mittelalter waren „Beispiele“ wirkliche oder erfundene, knapp gehaltene Einzelfälle, die, vorwiegend zu Unterrichtszwecken benutzt, ein allgemeines Gesetz, eine allgemeingültige sittliche Lehre (einleitend) als Geschichte, (ausführlicher) dann in Erläuterungsform verdeutlichen sollten. Spruchgedichte und Verserzählungen stehen der Beispielgeschichte inhaltlich nahe.

Anekdote

Anekdoten sind kurze Erzählungen, die meist mit einer historischen Persönlichkeit befaßt sind oder eine bezeichnende Begebenheit zu einem knappen, aber deutlichen Bild formen. Die Verwandtschaft mit Fabel, Schwank und auch Witz ist gegeben.

Epische Kleinformen

Wenn „Epik“ der Gattungsbegriff für „erzählende Dichtung“ ist, also für Prosa als eine der drei literarischen Gattungen (neben Lyrik und Dramatik), unterscheidet man darin wiederum epische Großformen (wie z. B. Roman, Epos) von epischen Kleinformen (Kurzgeschichte, Fabel, Parabel, Märchen usw.). Neuerdings spricht man von „Kurzprosa“ und sogar von „Kürzestgeschichten“.

Fabel

Fabeln sind Begebenheiten, die episch – nämlich als Prosafabeln – oder auch dramatisch abgehandelt sind. In der meist lehrhaft angelegten Fabel kommen besonders gern Tiere „zu Wort“. Fabeln kreisen um allgemein anerkannte Wertvorstellungen oder moralische Einsichten, die durch verschiedene Darstellungsmittel veranschaulicht werden. Zwischen Witz und Satire einerseits sowie moralisch-belehrender „Behandlung“ eines Motivs andererseits geht es bei der Fabel vor allem um „Wirkung“. Die Charaktereigenschaften von Tieren sind gewissermaßen Gleichheitszeichen zum menschlichen Leben, zu „menschlichen“ Verhaltensweisen.

Ganzschriften

Unter Ganzschriften meint man vor allem epische und/oder dramatische Bearbeitungen, die als „Ganzes“ gelesen und interpretiert und nicht etwa in Auszügen, Ausschnitten, in Kern- oder Gelenkstellen behandelt werden. Man unterscheidet deshalb in der Lesedidaktik Einzeltexte (auch Kurztexte) von Ganzschriften, sozusagen als Lektüre von etwas umfangreicheren (literarischen) Werken.

Gedichte

Im weitesten Sinne bedeutet „Gedicht“ soviel wie jedwede Form von Dichtung; im engeren Sinn wird Dichtung in metrischer Gliederung, in Strophenform, in Reimverwendung oder in

freier Rhythmik verstanden, weshalb sie zur Dichtungsgattung der Lyrik zu rechnen ist. Lyrik ist eine Urform der Dichtung, die wohl subjektivste. In der 5. und 6. Jahrgangsstufe mag es noch „Erinnerung“ geben an Kinderreim und Kindergedicht (mit Naturlyrik, Geschehnislyrik, Humor in der Lyrik), dann an Gedichte, die mehr „erzählend“ denn lehrhaft oder eben liedhaft gehalten sind. Nicht vergessen sei das Kinderlied, das auch lyrische Komponenten hat. Besonders sinnvoll und natürlich sind Anknüpfungen an Sprachspiele.

Dramatische Texte

Neben den epischen und den lyrischen bilden die dramatischen Texte die dritte Gattung innerhalb der Literatur. Bühnenwerke (vom Einakter bis zum abendfüllenden Stück), aber auch Hörspiele, Fernsehspiele und Filme gehören dazu. Dramatische Texte bezeichnet man auch als „aufgeführte“, „inszenierte“, „dialogische“ Texte, weil sie, gesprochen und „dargestellt“, mit auch nicht-sprachlichen Mitteln wiederzugeben sind.

Hörspiel

Das Hörspiel ist eine durch das Medium „Rundfunk“ entstandene dramatische Literaturgattung, die sich dem Wesen nach einzig und allein auf akustisch Wahrnehmbares einstellen muß, also auf Sprache, Geräusch, Musik. Man unterscheidet heute längst das „herkömmliche“ vom „Neuen“ Hörspiel (mit seinen Experimentierformen, mit Ton-Montagen, Ton-Collagen, mit elektronisch erzeugten Klängen). Natürlich kann man die Wortgrundlage literarischer Hörspiele auch lesen. Das erste Hörspiel wurde 1924 für den Funk eingerichtet.

Fernsehspiel

Man unterscheidet originale, d. h. für das Fernsehen geschriebene, von übernommenen Spielen oder Stücken, die auf dem Bildschirm gezeigt werden. „Visualisierungen“ von Literatur können Theaterstücke, Filme oder auch „ins Bild“ gesetzte Hörspiele betreffen.

3.2 Zur Aufwertung der Ganzschrift im Lehrplan

Bereits in der 6. Jahrgangsstufe ist das Lesen einer Ganzschrift angesetzt. Lesemotivation, Durchhaltevermögen und Lesefreude sind dazu seitens des Schülers erforderlich; eine echte unterrichtsmethodische Herausforderung stellt die Ganzschrift (in der Regel ein Prosawerk, also z. B. ein Roman oder ein Jugendbuch) an den Unterrichtenden: Wie finanziert er diese „Lektüre“ (Taschenbuch, Schulausgabe), wie hält er den Schüler zum Lesen eines längeren Werkes innerhalb einer immerhin begrenzten Zeit an, was wird zu Hause, was wird im Unterricht gelesen, wie kann man da am besten vorgehen? Dies sind einige Grundfragen, die auch Antworten zulassen. Bevor wir diese skizzieren, bedarf es eines Vorhinweises:

Epische Kleinformen, das Lesebuch (das in der Tat eine Vielzahl eher kürzerer Texte bringt), die Neigung unserer Zeit zur Kurzform überhaupt (Zeitungsromane in Abschnitten, die Gewohnheit des Blätterns in den Comics und in Heftchen z. B.), der Trend der modernen Literatur zur Kurzform und zur Reduktion (Kurzgedicht, Kürzestgeschichte), aber auch die Sehgewohnheiten (Video-Clips): überall bietet man überschaubaren Stoff. Anders ist es bei den Ganzschriften; sie verlangen Zeit, erfordern ein anderes Leseverhalten, eine eingestimmte „Umwelt“ (nämlich der Ruhe, des Alleinseins), eine Atmosphäre der Konzentration. Wie kann der Unterrichtende helfen, was kann er tun?

- (1) *Lehrplanvorschläge* sind (6. Jahrgangsstufe): Vortragen von Buchausschnitten – Durchführen eines Vorlesewettbewerbs – Benützen der Klassenbücherei, der Schulbücherei – Besuchen einer öffentlichen Bücherei

- (2) *Zusatzvorschläge* sind (Oberstufe der Hauptschule): Entstehung eines Buches (Theorie) – Besuch eines Verlags als Exkursion (z. B. Jugendbuchverlag) – Vertrautwerden mit dem Bibliotheksbetrieb (Bestellung; Sach-, Personenkatalog) – Analyse eines Buches vom Titelblatt über das Layout und das Impressum bis zum Klappentext und zur entstehenden Buchwerbung – Einüben von Individuallektüre/Gruppenlektüre – Übungen zum Auffinden von Kern- und Gelenkstellen – Bericht (auch einmal in der Schülerzeitung) über ein „Lieblingsbuch“ oder über ein vorgegebenes Buch (mündlicher Bericht, Referat, Demonstration, Inhaltsangabe, kurze Kritik, „Kommentar“, Würdigung)
- (3) *Sprechen* mit den Schülern über Informations-Erfassung bei Sachbüchern, über Lese(r)-gewohnheiten, über die Bedeutung des Lesens und die Begegnung mit dem guten Buch, mit literarischen Werken, mit „Sprachdenkmälern“, bei denen es auf Sprache, Stil, Gestaltung und Struktur mehr ankommt als auf Spannung, „Action“ und den Unterhaltungs- und Freizeitwert. Wichtig ist hier eine Pädagogik der Ermunterung.

3.3 Sach- und Gebrauchstexte

Ein beachtenswerter Vorzug der vorliegenden Pläne z. B. gegenüber früheren Richtlinien besteht darin, daß den Sach- und Gebrauchstexten – wohlverstanden: neben den literarischen Texten – jene Beachtung geschenkt ist, die ihnen zusteht aufgrund ihrer Verbreitung und ihrer Bedeutung für das Leben des Jugendlichen wie des Erwachsenen von heute. Auch wer sich nicht mit dieser – in der Tat vereinfachten – Zweiteilung (Dichotomie) im Textbereich abfinden mag oder ein Skeptiker gegenüber allem ist, was mit Sach- und Gebrauchstexten zu tun hat, wird dieses „Nebeneinander“ bedeutender Textbereiche anerkennen. Es ist somit müßig, immer wieder für begrenzte Zeit auf Mode-, Sprach- und Inhaltsregelungen zu reagieren und mal dem einen, mal dem anderen der beiden Textbereiche absoluten „Vorrang“ zu geben.

Unmißverständlich sind übrigens die literarischen Texte – und wir finden dies nach wie vor begrüßenswert – jeweils an den Anfang der Lehrplaneinheiten (Jahrgangsstufen 5–9) gestellt: Dadurch wird u. a. eine gewisse Nichtbeachtung ebenso verhindert wie eine – ebenfalls denkbare – zu kursorische und verkürzte Behandlung literarischer Texte „zum Schuljahrsende“.

Gerade den Wert eines parallel angelegten, eines transfer-bezogenen Vorgehens sollte man dabei nicht verkennen, d. h. daß *autorbezogene* (persönliche Briefe), *sachbezogene* (z. B. Beschreibungen, Erörterungen, Gebrauchstexte) und *adressatenbezogene* Texte (z. B. Werbetexte, appellative Texte, Texte der Verhaltenssteuerung) eine gediegene Vorbereitung auf die unterrichtliche Behandlung von literarischen Texten darstellen.

Es ist also nach wie vor so, daß beide Textgruppen, die *pragmatisch-zweckgebundenen Textsorten* der Sach- und Gebrauchstexte und die *ästhetisch-literarischen Texte* nicht nur „existieren“, sondern zur Lebens- und damit zur Schulwirklichkeit gehören: Deshalb ist es geradezu absurd, von Jahrzehnt zu Jahrzehnt so zu tun, als gäbe es die eine oder andere Textgruppe nicht; wir wiederholen diesen Satz bewußt.

Wichtig erscheint uns der erneute Hinweis, daß das an den „eigentlichen“ Sach- und Gebrauchstexten Gelernte (Syntax, Semantik, Pragmatik) auf die („uneigentlichen“) Texte, die literarischen Werke, eingebracht, übertragen wird. In beiden „Fällen“ geht es doch um ineinandergreifende Sensibilisierung für Sprache und Text, wobei darauf zu verweisen ist, daß eben Sprache nur in Texten vorkommt.

Da sich die – zunächst „einfachen“ – Sach- und Gebrauchstexte verständlicherweise durch alle Jahrgangsstufen (5–9) ziehen, sei dieses Thema ausdrücklich behandelt und zur Veran-

schaulichung strukturiert. Weil die Gliederungs- und Klassifizierungsmöglichkeiten geradezu zahlreich und die Benennungen entsprechend vielfältig sind und es sich selbst bei der Bezeichnung „Textsorten“ um einen vielfach undifferenziert gebrauchten Hilfsbegriff (oder Arbeitsbegriff) handelt, behalten wir die Begrifflichkeit so bei, wie sie in den Lehrplänen verankert ist. Einheitlich ist der Raster des lernzielorientierten Vorgehens bei der Anregung (a) zum Erfassen und (b) zum Auswerten der Texte.

Da die Lernziel/Lerninhalt-Spalte wie die Hinweise eine Art Gesundschumpfung und deutliche Verkürzung erfahren haben (die der Übersichtlichkeit zugute kommt und den „Stoffballast“ geringer erscheinen läßt), bedarf es nicht bei jeder Anmerkung innerhalb einer Jahrgangsstufe der Angabe der Lernziel-„Nummer“ ... Was also steht zur Behandlung an Texten und Textsorten (Sach- und Gebrauchstexte) an? (Beispiele werden in Klammern hinzugefügt:)

5. Jahrgangsstufe:

- Informative Texte (Anleitung, Gebrauchsanweisung; Texte aus dem Sachunterricht)
- Verhaltenssteuernde Texte (Regeln, Gebote, Verbote)

6. Jahrgangsstufe:

- Informative Texte (Anleitung, Gebrauchsanweisung; Texte aus dem Sachunterricht, neu dazu: Prospekte)
- Verhaltenssteuernde Texte (Verordnungen, Vorschriften, Bestimmungen)

7. Jahrgangsstufe:

- Informative Texte (Veranstaltungsprogramm, Beschreibung; Texte aus dem Sachunterricht)
- Auffordernde Texte (Inserat, Anzeigen; Eigenentwürfe)

8. Jahrgangsstufe:

- Informative Texte (Zeitungsberichte, Interview-Texte; Texte aus dem Sachunterricht)
- Texte, die überzeugen wollen (Aufruf, Stellungnahme; Texte mit informativen oder appellativen Elementen und Formanten mit Ausprägungen von Überzeugen-, Überreden-, Manipulieren-, Polemisieren-Wollen)
- Zeitungs- und Zeitschriftentexte (Arten, Informationen, Kommentare, Layout-, Gestaltungsunterschiede, Bebilderung und Illustration)

9. Jahrgangsstufe:

- Texte mit Aufforderungsabsicht (Produktwerbung, ideelle Werbung, wohl auch noch Vertrauenswerbung)

Meinungsbildend-kommentierende Texte (Kommentar, Kritik, Glosse usw.)

Ein Blick auf die jeweils dazugehörigen „Hinweise zum Unterricht“ zeigt, daß eine ganze Reihe von Vorschlägen gemacht werden, die man im „Querschnitt“ wie im „Längsschnittverfahren“ über längere Zeiträume, über eine Jahrgangsstufe oder über mehrere Jahrgangsstufen hinweg verfolgen kann. Es ist durchaus nicht so, daß diese Ziele für Lehrende wie für Lernende unerreichbar wären. Der Entscheidungs- und Handlungsspielraum des Unterrichtenden ist größer als früher; pädagogisch gesehen ist dies gleichbedeutend mit einer erhebli-

chen Verbesserung der Schul- und Unterrichtssituation in einem Kernfach. (Für die Lehrerfortbildung und -weiterbildung bedeuten die Anregungen einen Übungsrafter und Unterweisungs- sowie Experimentierahmen.)

3.4 Informationsmittel: publizistische und elektronische Medien

Information und Kommunikation gehören zu den für unsere Zeit typischen Signalbegriffen. Information bedeutet soviel wie Nachricht oder Mitteilung, ist damit soviel wie Unterrichtung, Belehrung, Anweisung, auch wenn man im Sprachgebrauch der „Massenkommunikation“ noch zwischen der „Information als Hintergrundinformation“ und der Nachricht als einer sogenannten „reinen Tatsachenmitteilung“ unterscheidet. In thematisch einschlägigen Werken wird ferner unterschieden zwischen der aktuellen (z. B. Tages-)Nachricht und der allgemeinen Information (oder Informiertheit) im weiteren Sinn. Der Begriff „informative Texte“ zieht sich zu Recht durch alle Jahrgangsstufen.

Information ist weiterhin Grundlage der Vermittlung von Bildung, daher Schulung von Denken und Fühlen. Sie ist die Voraussetzung für Meinungs- und Urteilsbildung, ist im besten Sinne Grundlage fachlicher Schulung, deren Ergebnis die Bildung von Wertmaßstäben ermöglicht. Informationsmittel der sprachlichen und nichtsprachlichen Art bedeuten Bekanntschaft mit einer Reihe von Möglichkeiten der Einflußnahme – von der Meinungslenkung bis zur Verhaltenssteuerung, von der Aufklärung bis zur Manipulation, von der Propaganda bis zur Lüge: Damit darf nun keinesfalls „Angst vor der Sprache“ beim Schüler erzeugt werden; vielmehr sind Informationsübertragung und -verarbeitung, ist die „Einheit“ von Produktion, Distribution und Rezeption der Information (wobei es als Zielsetzung wirklich bedeutsam wäre, diese vom Kommentar oder von Wertungen unterscheiden zu lernen) ein für unsere technisierte Welt grundlegender Vorgang.

Hierher gehören zu Recht die Informationsquellen und -angebote wie auch die Wirkungen von Büchern, zählen die Verbindungen zwischen Autor oder Autorenteam zu Verlag, Buchhandel und Abnehmerschaft bzw. Publikum bis hin zu öffentlichen und zu Schülerbibliotheken. Schulische Ausführungen zur Bedeutung von Information und zu den Informationsquellen in der Vergangenheit (Buch, Flugschrift, Zeitung, Zeitschrift), der Gegenwart (Rundfunk, Fernsehen, Video, Film) und der nahen Zukunft („Neue“ Medien, Kabelprogramme), in der die kritische Wahlmöglichkeit aus einer Überfülle von Informationsangeboten eine echte Lebens- und Bewältigungshilfe für Jugendliche wie für Erwachsene darstellt.

Über „darstellende Fernsehsendungen“, die dem Literaturunterricht zuzuordnen sind (7. Jahrgangsstufe, LZ 4.3) wird an späterer Stelle zu sprechen sein.

3.5 Kinder- und Jugendliteratur

Man versteht darunter, allgemein, Literatur, die von Jugendlichen gelesen wird oder die, im engeren Sinne, speziell für Kinder und für jugendliche Leser geschrieben ist. Bearbeitungen von Werken der Weltliteratur rechnet man ebenso dazu wie Sach- und Unterhaltungsschrifttum.

„Jugendbuch“ ist zugleich eine Sammelbezeichnung für Schrifttum, das für Jungen (Jugendbuch) und Mädchen (Mädchenbuch) in ihren jeweiligen Altersstufen, Leseinteressen und Erwartungshaltungen als angemessen betrachtet wird. Die dem Jugendbuch zuerkannte Bedeutung wird aus den Förderungsmaßnahmen ersichtlich, zu denen in der Bundesrepublik z. B. der jährlich vergebene Deutsche Jugendbuchpreis sowie Zuwendungen aus dem Bundesjugendplan gehören; nicht vergessen sei, auf die Arbeit der Vereinigten Jugendschriftenausschüsse hinzuweisen.

Eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts besteht in einem didaktisch fundierten und methodisch überlegten Einbau von Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht. Neben dem Kinder- und Jugendbuch, das für die entsprechenden (auch geschlechtsspezifischen) Zielgruppen geschrieben wird, gibt es seit längerem auch Beiträge *von Kindern für Kinder*. Auch auf diesem Gebiet ist der Trend zur Kommerzialisierung unverkennbar: Er ließ das Stichwort einer „Kinderkulturindustrie“ aufkommen, was gleichermaßen gilt für das „Harmonie-Modell“ der „Yes-Books“ wie für das sogenannte progressive Kinderbuch der 70er Jahre vom Typ des „Konflikt-Modells“ der „No-Books“. In einer Hörfunksendung des Bayerischen Rundfunks wurden einmal Fragen nach „Heidis Comeback“ gestellt. „Heidi“ ist, wie erinnerlich, ein Werk der vielgelesenen Autorin Johanna Spyri (1827–1901). Ein Kritiker schrieb dazu:³

„Die Kinderbuch-Heidi ist und war ein Bestseller – geschätzte Weltauflage des Buches: 20 Millionen Exemplare. Weitaus gigantischer aber ist es, was die Heidi-Nachfolgeindustrie nun anstellt. Die Kinder von heute kennen Heidi aus dem Fernsehen, von Schallplatten, aus Kassetten. Nicht genug: Es gibt auch Heidi-Joghurt, Heidi-Luftballons, Heidi-Puzzles, Heidi-Tapeten und ein Heidi-Schaumbad. Die Biene Maja, Pinocchio und andere wurden ebenso vermarktet. Schaden fragwürdige Reproduktionen liebenswerter Vorbilder der Phantasie unserer Kinder? Macht die Kinderkulturindustrie die Kreativität kaputt?“

Noch einmal: Solche und ähnliche Fragen sollte sich der Lehrende vor der Auswahl (und der Behandlung) von Kinder- und Jugendbüchern im Unterricht stellen. Der Lehrer weiß nur zu genau, daß er hier nur an einzelnen Beispielen arbeiten kann und somit im besten Sinne „exemplarisch“ vorgehen muß. Zitiert sei in diesem Zusammenhang auszugsweise, was der Literatur-Nobelpreisträger des Jahres 1978, Isaak Bashevis Singer, in seiner Rede beim Ehren-Bankett in Stockholm in eigener Sache zum *Schreiben* von Kinderbüchern gesagt hat:⁴

„Es gibt 500 Gründe dafür, daß ich für Kinder zu schreiben begann; aber um Zeit zu sparen, erwähne ich nur zehn von ihnen:

1. Kinder lesen Bücher, nicht Buchbesprechungen. Sie scheren sich einen Pfifferling um die Kritiken.
2. Kinder lesen nicht, um ihre Identität zu entdecken.
3. Sie lesen nicht, um Schuldgefühle loszuwerden, um ihre Aggressionslust abzureagieren oder sich von der Entfremdung zu befreien.
4. Sie halten nichts von Psychologie.
5. Sie verachten Soziologie.
6. Sie bemühen sich nicht darum, Kafka zu verstehen oder ‚Finnegans Wake‘.
7. Sie glauben noch an Gott, an die Familie, an Engel, an Teufel, Hexen, Gnomen, Logik, Klarheit, Satzzeichen und andere so antiquierte Sachen.
8. Sie lieben atemberaubende Geschichten, keine Kommentare, Lebenshilfen oder Fußnoten.
9. Wenn das Buch langweilig ist, dann gähnen sie völlig ungeniert ohne Scham- oder Schuldgefühle oder Angst vor Experten.
10. Sie erwarten von ihrem Lieblingsautor nicht, daß er die Menschheit retten werde; in ihrer Jugendfrische wissen sie, daß das nicht in seiner Macht steht und daß nur Erwachsene derartige kindliche Illusionen pflegen.“

Wer sich heute mit Kinder- und Jugendliteratur befaßt, muß diesen Begriff insofern erweitert sehen, als er vom Gesamtangebot auf diesem Gebiet auszugehen hat, das neben den gedruckten Büchern oder – als Kernangebot – auch den immer größer werdenden Bereich der technischen „Massenmedien“ einschließt: Hier ist wie bei der schulischen „Lektüre“ das Gedruckte eine (aber nicht die einzige) von vielen Begegnungsmöglichkeiten. Eine Aufschlüsselung, die durchaus als vorstrukturierende Lernhilfe für die Hand des Jugendlichen aufgefaßt werden darf, die die Wahl erleichtern soll, könnte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – so aussehen:

Bereiche der Kinderliteratur sind

- Bilderbuch
- Kinderreim, Kinderlied, Versgeschichte
- Volks-, Kunst- oder Dichtermärchen
- Geschichten phantastischen Inhalts
- Götter-, Helden-, Rittersagen
- Volksbücher in Umarbeitungen und Neubearbeitungen
- Prosa Kurzformen, darunter Rätsel, Fabel, Schwank
- Volks- und Heimatsagen
- Legenden; religiöse Kinderbücher
- Kinderzeitschriften, Anteile an Kurzformen in Schülerzeitschriften
- Kinderseiten in Illustrierten, Zeitschriften, Zeitungen
- Kinderliteratur auf Tonträger: Schallplatte (besonders Märchenschallplatten in Erzähl- oder Hörspielform), Kasette, Tonband, Rundfunksendungen
- Kinderfilm, Trickfilm, Puppenspielfilm; Tonbildschau
- Kinderserien, Kindersendungen in den (Nachmittags-)Programmen des Fernsehens
- Verfilmte Kinderliteratur

Bereiche der Jugendliteratur sind:

- Jungenbuch
- Mädchenbuch
- Umweltbuch
- Abenteuerbuch
- Biographien, Selbstbiographien
- Historische Erzählungen, Geschichten; Romane historischen Inhalts
- Bücher zur Zeitgeschichte (Wort- und Bildanteile)
- Tiergeschichten und -romane
- Religiöses Jugendbuch
- Sachbuch, belehrendes Jugendbuch, Jugendlexikon
- Textreihen für die Zielgruppe der 14- bis 18jährigen
- Jugendzeitschriften, Jugendzeitungen; Schülerzeitungen
- Jugendbücher zur Information, zur Entspannung, zum Zeitvertreib
- Jugendfilm, Jugendfernsehen, Hörspiele aller Art und Thematik
- Erwachsenen-Programme in Rundfunk und Fernsehen, „jugendfreier“ Spielfilm
- Schulfilm, Schulfunk, Schulfernsehen; Telekolleg

Auswahlkriterien zur Jugendliteratur sind in der Regel so gruppiert:⁵

- a) Literarischer Aspekt,
- b) pädagogisch-funktionaler Aspekt,
- c) psychologisch-soziologischer Aspekt.

Mit dem zuletzt genannten Punkt sind z. B. angesprochen: Lern- und entwicklungspsychologische Gesichtspunkte, Grad der Angemessenheit, Frage nach einer eventuellen Unter- oder Überforderung, Alterstypologie, Fragen nach dem Leser als Rezipient und als Kommunikationspartner, sozialpsychologische, soziale und kultur-anthropologische Aspekte.⁶

An *Grundsätzen* einer Didaktik und Methodik der Kinder- und Jugendliteratur erkennt Malte Darendorf:⁷

- „Besondere Bemühungen um die epischen Langformen (Großformen)
- Herstellung einer Verbindung von häuslicher und schulischer Lesesituation
- deshalb Zurückhaltung im Verschulen der Kinder- und Jugendliteratur, die – wegen bestimmter Aufgaben, z. B. Vermittlung von Lese- und Literaturkompetenzen – nicht ganz auszuklammern ist
- Vermeidung der Diskriminierung häuslicher Lesegewohnheiten
- Einbeziehung der Elternhäuser (Werbung, Aufforderung, die Schularbeit zu stützen)
- Verdeutlichen des Lebensbezuges
- Texte sind nicht zur Erzeugung von Ehrfurcht und Unterwerfung anzubieten, sondern als ‚Materialien‘, an denen die Leser ihre eigene Situation aufarbeiten und bestimmte Lernprozesse vollziehen können.“

Für den Unterrichtenden ist wichtig, daß er (a) Schülern wie Eltern kompetent Auskunft geben kann über lesenswerte Kinder- und Jugendbücher und vor allem über beachtenswerte Neuerscheinungen, daß er (b) orientiert ist z. B. über prämierte Bücher (Jugendbuchpreis), daß er, wie dies der Lehrplan (6. Jahrgangsstufe, LZ 4.3) ausdrücklich vorsieht, (c) Kontakte mit Büchereien, mit privaten, kommunalen, städtischen oder staatlichen Jugendbibliotheken, mit Buchhandlungen, Jugendschriftengremien pflegt, d. h. (d) autor-, sach- und leserbezogene „Literatur“ zu unterscheiden versteht, daß er sich (e) Ergebnisse der Rezeptionsforschung und Erkenntnisse zu Formen der allgemeinen Rezeption zugänglich machen und sie verwerten kann, (f) daß er Auswahlkriterien kennt (und diese immer wieder selbstkritisch reflektiert), daß er schließlich (g) Kinder- und Jugendschrifttum einzuordnen weiß (z. B. in Vorprosa, in „triviale“ oder Konsumliteratur der Gattung Groschenromane, als vorwiegend literarisch oder als pädagogisch-didaktisch wichtige Ziele).

4. Überlegungen zur Erarbeitung von Unterrichtseinheiten

Es ist im folgenden nicht geplant, Unterrichtsskizzen, Stundenbilder oder Unterrichtsvorbereitungen für Lesen, Textarbeit, Literaturbetrachtung oder Spiel in Serie aufzuführen, so leicht dies wäre aufgrund von regelmäßigen Kontakten zu Schulen, zu Lehrern, zu Ausbildungslehrern und Seminarrektoren, im Rahmen der Fortbildung und als Ergebnis punktueller und seriell angelegter Schulbesuche und Hospitationen sowie natürlich der studienbegleitenden Praktika. Die Gefahr eines Kopierens wäre dabei ebenso gegeben wie bei der „Meisterlehre“, d. h. dem mehr oder weniger unreflektiert übernommenen Imitieren eines vorgeführten Lehrstils. Fachdidaktik verkennt ihre Aufgabe, wenn sie zur *Rezeptologie* neigt; sie wird sich hüten, die von Fall zu Fall unterschiedliche „Situation vor Ort“ vorschreiben oder präjudizieren zu wollen. Wer Unterrichts-Rezepte bereitstellt oder kritiklos übernimmt, verkennt die Tatsachen von Lerngeschehen und Lernerfolg; Voraussetzungen des Lernerfolgs haben sehr wohl mit den vorgefundenen und nur in den wenigsten Fällen mit direkt „übertragbaren“ Unterrichtsbedingungen zu tun.

Diese hängen vielmehr ab

- a) vom Schüler bzw. vom Klassen- oder Gruppenverband
(Intelligenz, Abstraktions- und Kombinationsfähigkeit, allgemeine Leistungsfähigkeit, Arbeitseinstellung, -disziplin und -erfahrung; Verhältnis Lehrer-Schüler, Schüler-Klasse; Zusammensetzung nach Geschlechtern usw.)
- b) vom Lehrer selbst
(Persönlichkeit, Berufsauffassung, Einstellung zum Fach oder zu den zu erteilenden Fächern, Erwartungshaltungen, kritisch und selbstkritisch reflektierte Einstellungen; Innovationsbereitschaft, Unterrichtsgestaltung, Lehrgabe, Weiter- und Fortbildungswille, Verhältnis Lehrer-Klasse und Schüler-Lehrer)
- c) von den äußeren Gegebenheiten der betreffenden Schule
(Arbeitsbedingungen, Vorhandensein von Mediotheken; Lehr- und Lernmittel, Art der Differenzierung; Gesamtausstattung, Eigenausstattung mit Unterrichtsmedien, Erreichbarkeit von Materialien und Quellen; Fachräume, Gruppenräume, Schulweg und, natürlich, Klassenstärke) sowie
- d) vom sozialen Raum
(Einzugsgebiet, Bildungsstand der Elternschaft, Berufstätigkeit der Eltern; deren Leistungserwartungen; Größe und Struktur der Familien; persönliche Umwelt- und Lebensbedingungen des Schülers usw.).

Der „Praktiker“ (in wohlverstandenen Sinne) weiß sehr wohl, daß sich im Spannungsbogen der Unterrichts-dramaturgie zwischen Motivation, Ergebnissicherung oder Lernzielkontrolle und Transfer, zwischen Unterrichtsintention und -effizienz viel Differenziertes und Individuelles abspielt. Robert M. Gagné sagt dazu:⁸

„Jedoch fordert das Lernen eines vollständigen Gegenstandes oder Themas, daß der Schüler das gesetzte Ziel ausdauernd über eine Spanne von Zeit, während der er mit einer Vielzahl von Tätigkeiten beschäftigt sein kann, aufrechterhält. Also ist noch notwendig, Mittel zu erfinden, um den Schüler interessiert zu erhalten. Man muß einen Weg finden, seine Motivation aufrechtzuerhalten, bis die Lernaufgabe vollendet ist.“

Zu den Komponenten des Unterrichts sagt Gagné:⁹

„Es scheint drei wesentliche Teile des Unterrichtskomplexes zu geben, die sich kontrollieren oder gestalten lassen. Zunächst ist es möglich, die Reizsituation zu kontrollieren, womit die Gegenstände oder Ereignisse, die das Zentrum des Lerninteresses bilden, gemeint sind (. . .). Die zweite Unterrichtskomponente ist die sprachliche Kommunikation, die man einsetzt, um die Aufmerksamkeit des Schülers zu richten, das Lernen einzuleiten und die richtige Abfolge von Handlungen, neben anderem, zu sichern (. . .). Drittens stellt sich die Frage nach der Rückmeldung, die der Schüler aus den Lernvorgängen erfährt. Wie der Lernende erfährt, ob er das Ziel eines Lernakts erreicht hat und wie solche Information zur Bekräftigung gestaltet werden kann, ist dabei zu beachten.“

Die Aufgabe der Hochschule ist es, wie immer wieder beteuert wird, den *fähigen* Lehrer auszubilden; der *fertige* Lehrer wird aufgrund seiner Erfahrung, der Fremd- wie der Eigenbeobachtung und der Bereitschaft, veränderten Situationen, (reflektierten) Innovationen, Entwicklungen der wissenschaftlichen, pädagogischen, didaktischen Diskussion und Forschung Rechnung zu tragen und für Revisionen – auch für Lehrplanrevisionen bei „offenen“ Curricula – Verständnis haben: Dies zur Begründung, warum im folgenden nur ein verkürztes Modell für die Erarbeitung einer Unterrichtseinheit für den Lese-, Text- bzw. Literaturbereich vorgestellt werden soll, das im übrigen zeigen mag, daß der didaktischen Vorbesinnung *vor* der Erstellung eines Stundenaufnisses entscheidende Bedeutung zukommt. Die didaktische Reflexion ist grundlegender Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung; sie schließt das Durchstudieren der Lehrpläne und der möglichst optimalen Einlösung ihrer Anforderungen und Möglichkeiten als selbstverständlich ein. Und noch einmal: in aller Regel hat jede einzelne Unterrichtsstunde ein thematisches und zeitliches Davor und Danach, einen retro- und zugleich prospektiven Aspekt. Sie kann das Informatorische oder die Motivationsebene betonen, sie kann – ähnlich wie Sendungen des Schulfunks, des Schulfernsehens, wie Unterrichtsfilme – am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer thematischen Unterrichtseinheit stehen. Ein Grobraster zu einer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung soll diese Überlegungen abschließen, wobei auf jeden Charakter eines „Formblatts“ bewußt verzichtet ist:

Beispiel 1: Vorschlag für eine allgemeine Verfahrensweise

A. Didaktische Vorbesinnung

- I. Frage nach den Lernzielen (Richtziel, Grobziele, Feinziele); Frage nach der pädagogischen oder lebenspraktischen Bedeutung des Gegenstandes, nach dem Inhaltsaspekt und nach dem intendierten Endverhalten; Abwägen der Möglichkeit einer Operationalisierung der Feinziele
- II. Analyse des Unterrichtsgegenstandes:
 1. Sinn- und Sachzusammenhang
 2. Sachstruktur des Gegenstandes
 3. Motivationsebenen und Anschauungsmöglichkeiten
 4. Erfolgssicherung und Transfer
- III. Psychologische Situation des Schülers (der Jahrgangsstufe, der Gruppe) im Hinblick auf Lernziele/ Lerninhalte
- IV. Folgerungen für die stoffliche Auswahl (Angemessenheit, Kindgemäßheit, Schwerpunktbildung, Exemplarik)
- V. Wahl der unterrichtlichen Verfahrensweisen (Unterrichtsphasen, Begründung der methodischen Maßnahmen; Fragen nach Lehrer- und Schüleraktivitäten, nach Lernzielkontrolle, Unterrichtsformen, Unterrichtstechniken, Unterrichtsmitteln, Alternativen nach der Zeitplanung).

B. Aufriß der Unterrichtseinheit (Literatur-, Text-, Leseunterricht)

1. Hinführung (Einführung, Einstimmung, Eröffnung, Impulse, Fragen, Motivationen, ‚Medienauftakt‘)
2. Sprachbegegnung (Art der Textbegegnung: z. B. Lesetext, Hörtext, audio-visuelle Aufnahme)
3. Sprachbesinnung (Vertiefungsphase; Auswertung spontaner Begegnung)
4. Sprachanwendung (Übung anhand des Gelernten, der erkannten, ‚entdeckten‘, aufgesammelten, zu klassifizierenden Ergebnisse)
5. Weiterführung (verzögerte Nachtests; Hausarbeit; Einordnen in größere Zusammenhänge; Erstellen eines Sekundärtextes).

Zusatz: Fragen nach (a) Unterrichtsmitteln, (b) nach Medien, (c) speziell nach dem Tafelbild, (d) nach Sozial- oder Übungsformen; (e) Nachüberlegungen (z. B. zu Schwierigkeitsgrad, Angemessenheit; Unterrichtsmethodik, Disziplin; Zeiteinteilung und Phasengliederung der Unterrichtseinheit; geplante und nicht geplante Schüleraktivitäten; Ergebnisse).

Beispiel 2: Gedichtbetrachtung (Doppelstunde; Einzelstunde)

A. Didaktische Vorbesinnung

I. Sachstruktur:

1. Wesen und Bedeutung der Großstadtlyrik (Thema)
2. Formen und Kennzeichen von Großstadtlyrik

II. Lernvoraussetzungen:

Anknüpfung, Vergleich, Rückgriff, Lesebuch

III. Arbeitsmittel:

1. Texte, Sammlung, Anthologie, Lehrbuch; Auszug
2. Photos, Skizzen, Großphotos, Schaukasten

3. Strukturierende Lernhilfen: Biographisches, Sozialkundliches, Heimatkundliches; Einzelhinweise zur Motivgeschichte vom Naturalismus bis zur Gegenwart

IV. Tafelbild:

Kontextbezüge, textexterne Faktoren, informative und ästhetische Kodierung (Kodierungsfaktoren)

V. Lernziele:

1. Lehrplanbezug
2. Lernziele zum Unterrichtsmodell (Festlegung bis zur Feinzielebene: Der Schüler soll . . .)

VI. Literaturhinweis:

Wolfgang Rothe (Hrsg.): Deutsche Großstadtlyrik vom Naturalismus bis zur Gegenwart. Reclam Verlag, Stuttgart 1973; Gedichtanthologien usw.

B. Aufriß einer Unterrichtsskizze (eingeklammert: Alternativen)

1. Motivation (Bildimpuls, Lehrerimpuls, stummer Impuls; Einstimmung, Einführung, Hinführung, Anknüpfung; Dichterkunde; Ausstellung, Kunsterziehungsunterricht, Exkursion, Planspiel usw.)
2. Textbegegnung (Textdarbietung: Vorlesen, Mitlesen, stilles Lesen; Spannungsmoment; im Ausnahmefall: medial-technische Unterstützung)
3. Textanalyse (Kernsituation, spezifische textexterne Sprach- und Stilmittel, textexterne Faktoren; Verhältnis von Sprachdarstellung und Wirklichkeit; Autorabsicht, erreichte Wirkung)
4. Textauswertung (Sinnerhebung, Vertiefung; eventuell Heranziehen eines Komplementär- oder Kontrastbeispiels oder zusätzliche Unterrichtsstunde für ein Kontrastgedicht: inhaltlich, formal)
5. Phase der Nachgestaltung (sinnerfassendes Lesen, lautgestaltendes Lesen und Lautproben; Textrückorientierung, Lernzielkontrolle)
6. Weiterführung (Lernen zur Vortragsreife; Transfer, vertikal und horizontal; innere Differenzierung).

5. Leselehre und Leseverfahren

Lesen ist eine der grundlegenden Kulturtechniken und Teil des Gesamtunterrichts der Schule. In Gert Kleinschmidts wissenschaftlicher Definition ist dies so ausgedrückt:¹⁰ „Lesen zielt auf die Rückgewinnung der Rede aus den Zeichen der Schrift. Diese Rückgewinnung bedingt die Teilleistungen Zeichenerkennung und Zeichenwiederherstellung.“ Hier wird der Bezug zur Zeichenlehre (Semiotik: als Lehre von dem kommunikativen Signalen und deren Systemen) deutlich. Es geht beim Lesen um das Erfassen von visuellen Zeichen; Lesen ist somit ein Prozeß des Erkennens, und zwar von Buchstaben-Formen (Graphemen) über zusammengehörige Graphemfolgen usw. zu höheren inhaltlichen Einheiten, vom Wort über das Satzglied zum Satz. Die Satzzeichen haben dabei nicht nur die Aufgabe, den Leseablauf von Sätzen rhythmisch zu gliedern, sondern auch Satzmelodie und Betonungen von Wörtern mit zu ordnen. Lesen ist somit eine „Wiederherstellung“ von vorgegebenen Satzstrukturen, ausgehend von Satzgliedern über Satzgliedfolgen zum Satz, zum Textganzen, schließlich zum Kontext, in den der Satz eingeordnet ist.

Lesen dient nicht nur der Entspannung, sondern auch der Belehrung; denn Lesen ist nach wie vor die wichtigste Form der Informationsaufnahme und damit ein wesentlicher Beitrag zum Lernen, zum „Lernen“ des Lernens, wozu das Unterscheiden-Können von Information und „Nicht-Information“ gehört. Solche Teile der Nicht-Information nennt man Redundanz; Redundanz ist eine Art „Übereinstimmung“ eines sprachlichen Ausdrucks durch mehrfache Nennung gleicher Bedeutung, ist zusätzliche, wenn nicht sogar überflüssige Information. So herrschen in Texten für Schüler kürzere Wörter und Sätze vor, wobei z. B. ein Text um so schwerer zu lesen und zu verstehen ist, je länger die darin benutzten Wörter sind.

Unser heutiges Leben ist wesentlich mit-bestimmt von einer Informationsflut, die ausgewählt und die in ihrem unterschiedlichen Umfang erst verarbeitet und ausgewertet sein will. Ernst Ott sagt dazu:¹¹

„Obwohl wir allmählich in einer Informationsflut zu ertrinken drohen, können wir es uns nicht leisten, wichtige Informationen einfach zu ignorieren. Im Gegenteil: Um den ständig steigenden Anforderungen, die unser gesellschaftliches und berufliches Leben fordert, gerecht zu werden, müssen wir immer mehr Informationen aufnehmen und kritisch verarbeiten. 85 Prozent des Gelernten haben wir durch Lesen erworben. Lesen ist Lernen und umgekehrt. Wollen wir also ‚mithalten‘, dann müssen wir Abschied nehmen von zeitraubenden Lesegewohnheiten wie Vokalisieren, Buchstabieren usw. Höhere Leseeschwändigkeiten, bessere Selektionstechnik und sicheres Behalten sind für jeden von uns unumgänglich.“

Zwar ist hier ein für die Schule nicht in Frage kommendes „Schnellesen“ gemeint, doch ist die generelle Aussage auch für die Schule bemerkenswert. Dem „Erstlesen“ folgt noch in der Grundschule das „weiterführende Lesen“. Um eine Grundlegung dieser Weiterführung – und Differenzierung – des Lesens geht es uns im folgenden. Denn hier wird in Schule und Studium noch immer viel versäumt. Fritz J. Raddatz vermerkt:¹²

„Man hat uns das Leben nicht beigebracht.“ – diesen Satz in vielerlei Varianten kann jeder hören, der mit jüngeren Menschen zu tun hat; ob in der Schule oder an der Universität. Literaturstudenten geben ohne Umschweife zu, noch nie einen Roman ‚ganz‘ gelesen zu haben. Photokopierte Exzerpte der Sekundärliteratur haben das Buch verdrängt, der Genuß des Lesens ist der informatorischen Lektüre gewichen.“

Fritz J. Raddatz fährt fort:¹³

„Lesen aber als die große Wanderung durch das Unwirkliche, gerade in unserer Zeit der optischen Inflation, ist die Chance zur Besinnung, zur Selbstbegegnung. Wer sich dem Sog fremder Phantasie nie ausgesetzt hat, kann sehr schwer eigene entwickeln; kann Bedrohungen und Zwängen der wirklichen

Welt kaum Aktivität entgegensetzen, nicht einmal Toleranz. Denn wer Muße nicht kennengelernt hat, bleibt ohne Initiative. Der Mensch, der nicht träumt, wird wahnsinnig. Eine Gesellschaft, die den Traum wegfiltert, ist anfällig dem Wahn.“

Lesen hat also beides: einen pragmatisch-zweckgebundenen und einen ästhetisch-daseinserhöhenden Sinn. Das eben ist die Chance des Arbeitens mit Lehrplänen: daß man über sein Tun nachdenkt, Stoffgebiete als Teilspektoren eines größeren Ganzen in Zusammenhänge stellt, diese dem Schüler immer wieder einmal vor Augen führt. Zu solcher Reflexion gehört z. B. das Nachdenken über die Zusammenhänge (und Unterschiede) zwischen Schreiben und Lesen: beides sind grundlegende schulische Aktivitäten. Gert Kleinschmidt grenzt diese Begriffe so ab:¹⁴

„Schreiben ist die Reduzierung der lebendigen Rede auf einen Teilbereich und das Umsetzen und Umhören dieses Teilbereichs auf wenige graphische Zeichen hin. Schrift weist einen hohen Aktionsgrad auf, d. h. sie gibt zu dem, was die Lebendigkeit des Sprechens ausmacht, nahezu nichts wieder.

Lesen verlangt entsprechend ein Wiedererkennen und Wiederherstellen eines ganzen lebendigen Satzes, der besteht aus grammatischer Struktur, Wortinhalten, grundlegender Redeabsicht und der ihr entsprechenden Melodie- und Druckverteilung. All dies ist aus dem Lautzeichen zu rekonstruieren.

Lesen kommt so einem Erraten gleich, es beruht auch auf der Hinzufügung von Eigenem. Kleine Hilfen geben dabei die Melodiezeichen (Frage- und Ausrufezeichen)!

Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß wir eine langsam gewachsene Sprache und eine ebenso gewachsene Schrift haben. Im Laufe der Zeit hat das Deutsche unzählige Wörter aus anderen Sprachen übernommen, wobei die Schreibweise nur teilweise angeglichen wurde. So kommt es, daß den 59 Lauten, die wir in unserer Sprache unterscheiden können, nicht weniger als 530 Schreibweisen gegenüberstehen.“

Der Begriffsinhalt von „Lesetechniken“ setzt die Kenntnis der folgenden *Verfahrensweisen* voraus, wobei Wortbedeutung, Satzstruktur und Klanggestalt (und ihre Wechselbeziehungen) wichtige Fixpunkte schulischer Leseerziehung sind:

(1) *Worterschließendes Lesen*: Worterschließung kann in der Regel nur durch die Aufschlüsselung der Textsituation geschehen; gemeint ist da das Erfassen von Inhaltslinien, die als „Referenzen“ von einem Satz zum anderen führen; die Inhalte und damit die Bedeutung von Wörtern lassen sich oft erst aus dem Kontext erschließen. Es geht dabei um drei Faktoren, nämlich um das (mit einem Wort) Meinbare, um den festen Wortinhalt und um den Wortkörper (Lautgebilde, Melodie, Rhythmus).

(2) *Klanggestaltendes Lesen*: Sätze haben einen Klangwert, eine „Klanggestalt“. Über den Satz sind, so er länger (also ‚komplexer‘) ist, Redekerne verteilt. Es ist nicht nur eine Sache der Intelligenz, sondern auch der Übung, wenn man beim lauten Lesen sofort merkt, ob der Lesende mit dem Klangbild auch die Bedeutung des Satzes bzw. die über den Satz verstreuten Redekerne erfaßt hat. Hier ist eine „Satzzeichen-Automatik“ nicht aufschlußreich genug. Die Klanggestalt eines Redekerns im Satz hat fast immer ein Davor und ein Danach, und ein Redekern bedingt normalerweise Momente eines Rückgriffs oder der „Erinnerung“ wie solche einer Vorwegnahme bzw. einer Erwartung. Klanggestaltendes Lesen üben heißt regelrecht „sinnerfassendes Erschließungstraining“ betreiben, und natürlich ist lautes Lesen dabei eine wichtige Übungsform:¹⁵

„Wir lesen im allgemeinen still, und wir müssen dies auch tun, wollen wir den Leseanforderungen, die die Lebenswirklichkeit an uns richtet, auch nur einigermaßen gerecht werden. Welchem Beruf man auch immer angehört – man muß mehr lesen, als man laut lesend bewältigen könnte. Denn schnelles Lesen bedingt immer ein leises Lesen, einfach deshalb, weil Auge und Gehirn ungleich rascher arbeiten, als unsere Sprechwerkzeuge es vermögen, sie erfassen ganze Blöcke mit einem Zugriff. Sicher ist dieses schnelle, stille Lesen immer auch von Klangvorstellungen begleitet, vor allem dann, wenn das Gemeinte durch die Satzstruktur nicht eindeutig festgelegt ist, sondern sich erst durch eine vom Zusammenhang gesteuerte klangliche Interpretation ergibt. Erst recht nützen wir beim stillen Lesen die rhythmische Gliederung des Textes aus.“

Stilles Lesen und klanggestaltendes Lesen sind insofern durchaus keine Gegensätze. Das eine baut auf dem anderen auf. Wir können still lesen, weil wir zuvor gelernt haben, laut zu lesen, d. h. beim stillen Lesen setzen wir die beim lauten Lesen erworbenen Hörerfahrungen ein.“

(3) *Strukturfassendes Lesen*: Wenn Lesen als Prozeß des Ordnen zu verstehen ist, wollen für das Auge und für das – äußere bzw. innere – Ohr innerhalb einer bestimmten Zeit („Lesegeschwindigkeit“) Satzteile in ihrer Zuordnung zum (vor allem verbal zu „sehenden“) Satz Kern erfaßt sein: Die Binnenordnung des Einzelsatzes ist in Bezug zu setzen zu satzübergreifenden Textverknüpfungen und -verflechtungen. Von der je individuellen Textstruktur gelangt der Leser dann zur Bestimmung der Textsorte. Strukturfassendes Lesen geht somit von der Erkenntnis aus, daß Lesen ein fortwährendes geistiges Ordnen ist, daß es auf dem Erkennen und Anrufen von Strukturen beruht.

Mit den Lesetechniken haben auch zu tun Überlegungen hinsichtlich (a) eines schrittweisen Erlesens (Hans Glinz), (b) Überlegungen zu Ganzheit und Lehrervortrag, (c) zu Möglichkeiten und Grenzen des „imitierenden“ Lesens, (d) zum Erarbeiten-Lassen und Abhalten von Referaten und Vorträgen, (e) zum lauten und/oder stillen Lesen; nicht vergessen sei der Hinweis auf „Fehlformen“ beim Lesen, so z. B. auf das Nacherzählen und auf das „Überschriftensuchen“.

Der Unterrichtende wird sich in diesem Zusammenhang an die Leselehren erinnern, die dem weiterführenden Lesen vorausgehen, wie sie z. B. umfassend dargelegt sind im Handbuch „Lesen“, hrsg. von Alfred Clemens Baumgärtner:¹⁶ Im einzelnen – hier in alphabetischer Reihenfolge genannt – sind abgehandelt: Analytische (ganzheitliche), analytisch-synthetische Leselehre, ferner: Anlautmethode, Buchstabiermethode, Fingerlesemethode, Ganzsatzmethode, Ganzwortmethode, Interjektionsmethode (dem Sinnlautverfahren ähnlich), Lautbildmethode, Lautiermethode, Méthode dynamique (Beginn mit ganzen Sätzen, dann Spaltung in Teile von Sätzen, schließlich in Wörter, Silben und schließlich Buchstaben bzw. Laute), Naturlautmethode, Normalwortmethode, synthetische (additive) und Vokalisationsmethode. Wer die Bereitschaft, die eigene Lesefertigkeit zu vervollkommen, wecken oder vertiefen will, wird an die hilfreichen Kategorien denken, wie sie Hans E. Giehl mit seinen Ausführungen über Hauptarten des Lesens (informatives, evasorisches, kognitives, literarisches Lesen, andere Arten des Lesens) und über Lesertypen (funktional-pragmatischer, emotional-phantastischer, rational-intellektueller, literarischer Leser) dargelegt hat.¹⁷

6. Texte der Massenkultur

6.1 Zur Begriffsbestimmung

Ein früher mit Vorbehalt aufgenommener, immer noch umstrittener Textbereich ist der der „trivialen“ Texte. Bei der Behandlung solcher Texte im Unterricht sind folgende Fehleinschätzungen und Fehlerquellen denkbar:

(1) Die Bezeichnung von Texten als „trivial“ kommt einer Wertung a priori gleich; der Ersatzausdruck „massenhaft verbreitete Texte“ führt nicht viel weiter, da es zum Glück auch literarische Bestseller gibt, die nationale und eventuell übernationale Verbreitung gefunden haben.

Literatur für die Massen ist „Massenkultur“: geschrieben, inszeniert, verfilmt, visualisiert oder realisiert nach dem Geschmack, nach den Bedürfnissen der „Masse“. Der Ausdruck „Massenkultur“ erscheint in der Tat am zutreffendsten.¹⁸ Die Gefahr ist sonst, daß

„gleichzeitig“ der Leser „trivialer“ Texte als „trivial“ angesehen und entschieden abgewertet wird. – Nirgendwo ist Zeigefinger-moral so problematisch, kommt unterrichtliche Behandlung einem Eindringen in die Privatsphäre des Jugendlichen gleich wie hier bei der Frage nach der „Massenliteratur in der Schule“.¹⁹

(2) Wer Texte der Massenliteratur *kontrastiert* mit motivgleichen oder -ähnlichen Texten der „hohen“ Literatur, kann für den Augenblick triumphieren. Aber erstens sind die Grenzen zwischen Kunst und Kitsch fließend, zweitens ist durch solche für Massenliteratur in der Regel wenig schmeichelhafte Gegenüberstellung vorab schon entschieden, wie der vorgegebene „Vergleich“ ausfällt, und drittens kann relativ leicht ein „Stufenmodell“ durch die (zumindest vorstellbare) Praxis der Auswahl entstehen, nämlich einen besonders dürftigen Massentext mit einem besonders gelungenen literarischen Text zu konfrontieren, dem es vermutlich auch nicht bekommt, aus dem „Vergleich“ Qualitäten „zugestanden“ zu erhalten, die er ohnedies aufweist. . .

(3) Unangemessen und ein bißchen heuchlerisch war die Taubheit der Schule gegenüber jener „*tatsächlich*“ gelesenen Literatur, unredlich ihre Entrüstung über den weit geringeren Beliebtheitsgrad gehobener Literatur. Auch diese Einstellung ist, wie die vergangenen Jahre gezeigt haben, Wandlungen unterworfen. Nicht immer hatte Literatur den unbestrittenen Stellenwert, den man ihr heute zubilligt. Dabei hätte man immer schon davon ausgehen müssen, daß es noch andere Dimensionen des Lebens gibt als die funktionale Erziehung gerade des Hauptschülers für Werkstatt, Arbeitsplatz, Schalter, Tresen oder Fließband.

(4) Was nach außen hin wie ein „Kompromiß“ aussieht, ist in Wirklichkeit ein Teilergebnis, ist sachlich begründbare Aufklärung, z. B. über den *Klischeecharakter* vieler Produkte der Massenliteratur. Diese Aufklärung sollte zeitliche und neigungsbestimmte Spielräume freisetzen, für die der Jugendliche alternative Möglichkeiten weiß.

Dies muß die Schule leisten, ohne daß das eine auf-, das andere abgewertet wird. Kann ein motivierendes Einbeziehen instruktiver und pädagogisch wertvoller Programme der Medien (einschließlich von Lektüre-Vorschlägen) erreicht werden, dann ist damit ein Beitrag zur Freizeitpädagogik erreicht, der die Anerkennung nicht nur der „Schule“, sondern auch des Elternhauses und der Öffentlichkeit finden dürfte. Visualisierte Massenliteratur in den „Massenmedien“? Zu überlegen ist, ob man nicht im Unterricht von *öffentlichen Medien* sprechen sollte, um den strapazierten (und eher abwertenden) Begriff der „Masse“ (in: „Massenmedien“) zu vermeiden. Wer Television zu Unterhaltungs-, zu Informations- oder zu Belehrungszwecken nutzt, was nie eindimensional-einschienig geschieht, sondern „im Wechsel“, gehört längst noch nicht zur „Masse“. Wem also stünde ein solches Urteil zu?

Im neuen Lehrplan ist für die Jahrgangsstufen 6–9 von folgenden – exemplarisch gemeinten – Bereichen die Rede:

Für 6: Comics

Für 7: Fernsehen (von hier aus vorgeschlagene Möglichkeit)

Für 8: Zeitschriften

Für 9: Groschenroman.

Man ist also der Benennungsproblematik (vgl. Einleitung zu diesem Abschnitt) nicht ungeschickt ausgewichen. Zentrale Punkte sind allenfalls Comics und „Groschenromane“.

Geht man von der „Dichotomie“ (der „Zweipoligkeit“) von Texten aus, so sind, von den Gattungsformen her, Texte der Massenliteratur dem Vor- und Umfeld von gestalteter Literatur zu-(nicht ein-)zuordnen.

Groschenroman, Schlager bzw. Chanson und Unterhaltungsroman sind Beispiele für Angebote, die drei verschiedenen Gattungen angehören, die die stattliche Bandbreite des moder-

nen Freizeit-Angebots aufzeigen. Schüler werden im übrigen wenig Mühe haben, diese „Lebensbegleiter“ zu klassifizieren und mit Beispielen, Einzel- und Reihentiteln aus ihrem eigenen Lese- und Konsumverhalten zu belegen:

a) *Epische* Formen von Massenerliteratur sind:

Groschenroman (Heftform), Unterhaltungsroman (Buchform); „triviale“ Jugendbuch; Science-fiction-Stoffe; Kriminal-, Detektiv-, Westernromane, Heimat-, Schicksalsromane usw.

b) *Lyrische* Formen von Massenerliteratur sind:

Schlager, „Hit“, Chanson (in Verbindung mit Musik bzw. Rhythmus), „triviale“ Gebrauchs- und Emotionslyrik, verkitschte und sentimentale Hymnik.

c) *Dramatische* Formen von Massenerliteratur sind:

Comics, visualisierte Formen der unter a) genannten Texte, „triviale“ Bühnen- und Rührstoffe; Fernsehserien; Western-, Detektiv-, Kriminal-Filme.²⁰

(2) Es bedarf keiner zeitaufwendigen „Lektüre“ und Analyse verschiedener Texte und Ganzschriften, um den Merkmalen von Massenerliteratur auf die Spur zu kommen. In jedem Falle sollte ein „geeigneter“ Text (Heft, Roman oder Auszug) als Ausgangspunkt herangezogen werden; von ihm wären dann die bewußten Merkmale in der Art des *entdeckenden Lernens* abzuleiten. Dieses „Verfahren auf Augenschein“ ist günstiger und redlicher als das vor-urteilende Aufzählen oder Ins-Heft-Diktieren von Merkmalen bzw. Negativmerkmalen.

Kennzeichen von Texten der Massenerliteratur können sein:

- Massenerliteratur ist „Gebrauchsliteratur“, einmal gelesene, dann weitergeliehene, -verschenkte oder weggeworfene „Verschleißware“.
- Der Warencharakter ist offenkundig, Verkaufszahlen sind wesentlicher als Qualität, der Wert liegt in der Umsatzquantität.
- Der „Seriengerarakter“ gilt für Hefte, Romane und vor allem für Fernsehserien und für die „soap operas“.
- Schon die Aufbruchssituationen (Einleitungen) und Gestaltungen der Schlüsse können klischeehaft sein.
- Die Adjektiv-Substantiv-Koppelungen als Zweier- (der würdige, alte Herr) bzw. Dreierfiguren (der rauschende, glitzernde, muntere Bach) sind auffallend; Anreicherungen des Wortschatzes sind mit Vorliebe den Bereichen von Technik, Wissenschaft und Medizin entnommen.
- Freund- und Feindbild, Antagonisten und Protagonisten sind Bestandteile eines Weltbildes, das eher auf Beharrung, nicht auf Veränderung zielt.
- Kennzeichnend ist die Vorhersagbarkeit von Handlungs-, Motiv-, Charakterisierungs-, Wort- und Strukturklischees.
- Typisch ist die Häufung des Episodischen, der Aktionen („Action“), der Geschehensabläufe.
- Bemerkenswert ist die Vertauschbarkeit von Rollen, Vorstellungen, Problemen, von Räumlichem (Vergangenheit: Ritter; Gegenwart und Zeitgeschichte: Landser; Zukunft: Science-fiction): es sind unterschwellig vermittelte, nicht immer harmlose und keineswegs unpolitische Tendenzen.
- Von Interesse sind dazu jeweils die Strategien der vorgeführten Konfliktbewältigung.
- Das „entdeckende“ Lernen kann schon ansetzen bei einer exemplarischen Auflistung von vorkommenden Familien- und Ortsnamen, Autorennamen (bzw. -pseudonymen), beim Analysieren der Titelblätter („Titelseitensemantik“) und der dort verwendeten „Zeichensysteme“ (Photos, Zeichnungen, Symbole, Farben, Kompositionen, Druck, Blickfang, Blickführung).²¹

Möglichkeiten des *methodischen Vorgehens* sind vorschlagsweise:

- Vorlage eines Einzeltextes, eines Heftes, einer „Ganzschrift“, Auswertung ergiebiger Kernstellen;
- Herausarbeiten von Gesichtspunkten und Ansätze zum Selberfinden von Beurteilungskriterien;
- kritisches Vergleichen mit der Wirklichkeit (Bergszene, Strand; Inland, Ausland; Stadt- oder Landmilieu; Berufs- und Arbeitsplatz usw.);
- die Vergegenwärtigung von Schlagertexten ist der wohl kürzeste Weg zur Frage nach einer „Lebenshilfe“, die der „Literatur“ selbst kaum zugestanden wird oder werden sollte;
- Versuch einer – möglicherweise auch graphischen – Darstellung von schematischer Charakterisierung, von Personenkonstellationen (In-group, Out-sider usw.);
- die Zeichensysteme Wort und Bild bei Comics, die Kongruenz von Text und musikalischer Begleitung bei Schlager und Schnulze und die Text-Bild-Komponenten bei Unterhaltungstoffen sind Ansatzpunkte der unterrichtlichen Interpretation²² von Beispielen der Massenkultur.

6.2 Beispiel einer Fernsehserie

Das weitreichende Medienangebot, über die bisherigen fünf traditionellen TV-Kanäle hinausgehend, von selbstgefertigten oder käuflichen Videobändern und -kassetten munter ergänzt, bedarf einer unterrichtlichen Berücksichtigung.

Zu Freizeit-Hits werden nicht nur Hitparaden, Video-Clips, sondern auch deutsche wie ausländische TV-Serien, so beispielsweise die „weltbekannte“ Serie *Dallas*, gerechnet.

Wir möchten an diesem Beispiel eines typischen Produkts von visualisierter Massenkultur den Dreischritt von der (1) *sachlich-fachlichen* zur (2) *didaktischen*, dann zur (3) *methodischen* Analyse aufzeigen.

Ad. 1:

Massenkultur, Comics, Groschenromane, „Trivial“-Serien sind nicht nur die an Beliebtheit zunehmend von den Jugendlichen „tatsächlich“ und mit erheblichem Zeitaufwand „konsumierten“ Unterhaltungsbereiche, sondern diese sind zugleich Probleme der Forschung: Welche *Forschungsprobleme* ergeben sich hier?

- Geschichte „trivialer“ Texte, also von Texten mit Breitenresonanz
- Gattungsgeschichte von Groß- und Kleinformen (Bücher, Hefte)
- Wiederkehrende Inhalte und Erzählstrukturen (Aufzeigbares)
- Wirkungsgeschichte (Literaturkritik; Trends, Umfrage-Ergebnisse)
- Bewertungsfragen (Freizeit, Erholung, „Bedarf“)
- Produktion und Distribution/Vertrieb (Auflagen, Verkaufsziffern)
- Leserschaft, Leserwünsche, Lese(r)verhalten (Rezeption einzelner Genres)
- Über- bzw. internationale Erscheinungsformen (Gesetzmäßigkeiten, Konsum)

Ad. 2:

Die *didaktische Analyse* geht in unserem Falle davon aus, dem Schüler diese Serie (oder andere ihres Genres) nicht etwa zu verleiden, sondern ihm die Machart, den Zuschnitt, die Struktur selber oder mit Hilfen herausfinden zu lassen. So ergäben sich in der 8. bzw. 9. Jahrgangsstufe die folgenden Analyse Kriterien zu irgendeiner gespeicherten oder „laufenden“ Serie von „Dallas“:

(1) Kennzeichen einer Fernsehserie am Beispiel von „Dallas“

Allgemeine Notationen:

Struktur – Personen – räumliche und zeitliche Fixiertheit

Dargestellte Wirklichkeit:

Gezeigte und nicht gezeigte („Arme“ kommen nicht vor)

soziale Schichten – Lebens- und Wohnverhältnisse – Lebensstil – „Berufliches“

Rollenverhalten:

Struktur eines Clans, einer Großfamilie – Rolle der Männer (Aussehen, Verhalten, Interessen, Neigungen) – Rolle der Frauen (Aussehen, Verhalten, Interessen, Neigungen) – Konfliktart/Konfliktbewältigung

Normen und Wertvorstellungen, die durch die Sendefolge „transportiert“ und damit suggeriert werden: Stellenwert und Bedeutung von Familie und Ehe – Mütterlichkeit – Kinderliebe – Bedeutung des finanziellen Erfolgs als Voraussetzung der Macht – Durchsetzungsvermögen – Entscheidungsfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit

Machart und Zuschnitt (man analysiere nur den Vorspann, den „Trailer“ also, seine Bilderfolge, die Musik, die „Erkennungsmelodie“, die Dramaturgie einzelner Folgen oder ausgewählter Sequenzen und deren Wiederholung).

(2) „Triviales“ an Schnitt- und Strickmustern in Dallas (als Serie)

Standardisierungen und Typisierungen:

Gut-und-Böse-Zuschnitt, der als geradezu plakative Schwarz-weiß-Zeichnung erscheint (J.R. als der ‚Böse‘, Bobby als der ‚Gute‘) – Typisierung statt Charakterisierung (Miss Ellie als Muttertyp)

Klischee-Verwendung (Sue Ellens Schwester als berechnend-eiskalter Vamp, Cliff Barnes als Amateur-Intrigant im Duell mit dem Unhold-„Profi“ J.R.)

Wiederholung gleicher Handlungsmuster (dieselben Schwenks, dieselben Büroräume, Autos, Hochhäuser, Swimmingpools, Bars, Hotels, Aktionen)

Rollenkonventionen (Berufsbezogenheit der Männer, Dominanz des Emotionalen bei den „Frauen der Ewings“; patriarchalische, dann – nach Jocks „Tod“ – matriarchalische Familienstruktur amerikanischen Zuschnitts)

Eindimensionalität der dargestellten Welt – fast wie im Märchen (Beschränkung auf „obere“ Schichten, allenfalls auf eine begüterte Mittelschicht, auf Aufsteiger und Absteiger)

Aussparen „echter“ sozialer Probleme im Amerika von heute (keinerlei Hinweise auf Armut, Slums, Rassenkonflikte, Arbeitslosigkeit, Umweltprobleme)

Verfestigung und Bestätigung von Ideologien (Familienstrukturen, Auswirkungen der Calvinischen Glaubenslehre: wem Gott wohlgesonnen ist, dem zeigt er dies: er ist „prädestiniert“ durch Reichtum, Wohlstand, äußeres Ansehen)

Konsumierbarkeits-Erleichterungen in der Sendereihe:

(Überschaubarkeit der kurzen Dialoge bei einfachster Kameraführung, wenige Off-Sprechszenen; häufiger Szenenwechsel; für den Zuschauer sind gegeben Entspannungs-, Unterhaltungsfunktion und Identifikationsmöglichkeiten).

Ad. 3:

Die *unterrichts-methodische* Analyse sei unter folgende Möglichkeiten gestellt:

- (a) Gruppenarbeit mit Pro- und Contra-Argumentation zur Oberflächen- bzw. zur Tiefenstruktur der Sendung (hat die Serie „Tiefgang“, verfolgt sie Absichten?)
- (b) Partnerarbeit zu den Bereichen 1 und 2 der „Kennzeichen“ bzw. „Strickmuster“ der Sendereihe
- (c) Gemeinsame Besichtigung der gesamten Einzelsendung (eventuell nochmaliges Vorspielen einer Sequenz)
- (d) Gruppenberichte
- (e) Plenumsdiskussion
- (f) Verfassen einer schriftlichen Stellungnahme (eigene Meinung als Ergebnis der Diskussion).

7. Spiel und Spielen in der Schule

7.1 Deutsch als Lernfach und musikalisches Spielfach

Alle Ansätze eines Spiralcurriculums gehen davon aus, daß Problem- und Gegenstandsbe-
reiche, Lernziele und Lerninhalte situationsgerecht und in Phasen, die dem Entwicklungs-
stand der Schüler entsprechen, in den Lehrplan einzubauen sind. Dies gilt gerade für ein
erziehlich so wichtiges Lernfeld wie das Spiel: Unterschiedliche Schwierigkeitsstufen,
Abstraktionsgrade, lernpsychologische, psychologische, pädagogische und therapeutische
Überlegungen führen zu fachinterner und zu fächerübergreifender Planung und zur Diffe-
renzierung²³. Verweisen möchten wir noch auf den späteren (10.6) Abschnitt über Theater-
besuche. Die Bereiche des Spiels, des Spielens in der Schule und der Spieldidaktik sind nicht
auf einzelne Jahrgangsstufen zu begrenzen, sondern regelrecht schulbegleitend, selten „nur“
Lehrgegenstand, möglicherweise ein Kurssystem²⁴, eher ein Unterrichtsprinzip. Auch wenn
man „Spiel“ als eine im Gegensatz zu „Arbeit“ stehende Betätigung aufzufassen geneigt ist,
die nicht auf einen außerhalb ihrer selbst liegenden „praktischen“ Zweck und Nutzen
hingeordnet ist, sondern gewissermaßen um ihrer selbst willen betrieben wird, ist Spiel *mehr*
als eine Art Kontrastprogramm, z. B. zum sonstigen Unterricht (etwa der sogenannten
Kern- oder auch „nur“ Lernfächer). Schon das Fach Deutsch selbst ist in sich sowohl
Lernfach als auch Spielfach, das Spiel ein in die Schule integriertes Lernfeld. Die anthropo-
logische Sicht des Spiels ist die Anerkennung einer gesteigerten Form menschlichen „Bei-
sich-Seins“; Spiel kann andererseits „Simulation von Ernst“ sein: Wir sprechen von soge-
nannten Ernstspielen, wobei die „Ernsthaftigkeit“ wiederum im Gegensatz zur bloßen
„Spielerei“ steht.

Für das Spiel als Prinzip von Unterricht und Erziehung gibt es eine Reihe von Argumenten
und Theorien, die wir hier nur summarisch andeuten können.

Zu den „klassischen“ *Spieltheorien*²⁵ gehören Begründungen wie

- Erholungsfunktion bei partieller Ermüdung (J. Scholler)
- Ventil zur Abreaktion von Instinkten, Impulsen oder Gefühlen (H. Carr)
- Vorübung und Selbstausslegung unfertiger Anlagen und Instinkte (K. Groos)
- Spiel als „Wiederholung der Phylogenese“ (W. Wundt)
- Spiel als Folge überschüssiger Energie (H. Spencer).

Merkmale des Spiels sind u. a.: (a) Freiheit von Erfolgs- oder Ergebniszwängen, (b) Freiwil-
ligkeit, (c) Symbolhaftigkeit durch ein Nichtgebundensein an Realität, (d) Dynamik und
Aktivität, (e) Spannung und (f) Kreativität.

Für Johan Huizinga²⁶ stellt das Spiel ein den Menschen kennzeichnendes Urphänomen von
eminent kulturschaffender Bedeutung dar. Aus dieser Sehweise muß vieles am heutigen
„Spiel-Betrieb“ als problematisch erscheinen, besonders im sportlichen Wettbewerb, wo es
um Erfolgserlebnisse, Bestätigungszwänge, Gruppeninteressen, materiellen Gewinn, per-
sönliche Profilierungssucht, lokales, regionales oder nationales Prestige geht – man denke
nur an die „inoffiziellen“ Nationenwertungen im Rahmen Olympischer Spiele der Gegen-
wart... In gewissem Sinne sind der Hochleistungs- und Profisport eine Pervertierung der
ursprünglichen Idee von *Sport* als *Spiel*: Die ursprüngliche Idee des Spiels und die Fragen
nach Spieltheorien und nach Funktionswerten des Spiels in der Erziehung gehen davon aus,
daß Fest, Feier und Muße das Spiel erhöhen und umgekehrt: Man wird seine religiösen und
kultischen Vorformen dabei ebensowenig vergessen wie die mit der musischen Erziehung in
der Schule verbundene Idee des Spiels.²⁷

7.2 Blick in andere Fächer des Lehrplans

Das Prinzip der Einzelfächer ist nicht nur eine Herausforderung für den in der Hauptschule Unterrichtenden, sondern eine Chance, beispielsweise Zusammenarbeit, Dialog, Teamwork mit anderen in derselben Jahrgangsstufe tätigen Kolleginnen und Kollegen zu pflegen. Eine solche Einstellung schafft Abhilfe gegenüber einer doch auch drohenden Zersplitterung. Es gibt die fächerübergreifenden Gemeinsamkeiten, nämlich die „Leitgedanken“ in der *Präambel*: Ihr sind die wichtigen Artikel 131 und 135 der Verfassung des Freistaates Bayern vorangestellt. Auftrag, Erziehung, Unterricht und Schulleben in der Hauptschule sind in dieser Präambel behandelt. Es ist davon auszugehen, daß der Deutschlehrer in der Hauptschule immer wieder Kenntnis nimmt (a) von den *Teilbereichen* und ihrer gewiß nicht absichtlichen, von früher abweichenden Benennung (Mündlicher Sprachgebrauch, Schriftlicher Sprachgebrauch, Rechtschreiben, Lesen, Sprachbetrachtung) und (b) von verwandten oder „nahestehenden“ Fächern, dabei vor allem von den *musischen* Fächern (empfohlen seien vor allem Religionslehre, Erziehungskunde, Sozialkunde, Arbeitslehre, Musik, Kunsterziehung und Sport). Zum Vademecum eines in der Hauptschule Unterrichtenden gehört also der Besitz (oder zumindest die Verfügbarkeit) des Amtsblatts, in dem die Lehrpläne der genannten und der naturwissenschaftlichen Fächer zusammengefaßt sind. Die Bezeichnung: KMBI So.-Nr. 13/1985, S. 249–519. Wählen wir ein Beispiel:

Zum Bereich „Spiel“ gibt es (1) *fachinterne* Hinweise und Vorschläge, u. a. 5. Jg., LZ 1.5 (Rollen sprechen und darstellen, Stegreifspiele und Spiele nach Textvorlagen, LZ 2.1 (Vorgeben von Erzählsituationen, Szenisches Darstellen von Handlungen); 6. Jg., LZ 2.1 (Finden von Erzählsituationen); 7. Jg., LZ 2.1 Textvorgaben: Schreiben einfacher Dialoge); 8. Jg., LZ 5.3 (Zeitwörter aus einem Wortfeld pantomimisch darstellen, z. B. zum Wortfeld ‚gehen‘); schließlich Jg. 8, LZ 5.2 (Angemessenes Sprechen in verschiedenen Lebenssituationen); Jg. 9, LZ 5.1 (Sprechen über den Aussagewert und die Wirkung von Mode- und Schlagwörtern etc.). Selbstredend finden sich vergleichbare Ansätze und Querverbindungen in und zum Englischunterricht (ausgehend von z. B. ‚Fragen und Antworten geben‘).

Dies ist schon ein Hinweis auf die (2) *fächerübergreifenden* Möglichkeiten, die wir aus Raumgründen auf exemplarische Punkte reduzieren müssen, hier auf die musischen Fächer, etwa: *Kunsterziehung*, Von Jg. 5–9 in der Reihenfolge: Bilderspiele, Bildergeschichten, Figurenspiel, Papiertheater, Kleines Theaterstück mit Spielfiguren oder Personen. Im Fach *Musik* sind zweifellos Schwerpunkte in Jg. 7, LZ 1., 1.3, in Jg. 8, LZ 2.2 (Beispiele des Musiktheaters kennenlernen); Jg. 9, LZ 1.2 (Begleiten von Liedern und Tänzen). Vorauszusetzen ist für den Deutschlehrer die Kenntnis, das Wissen um den Kanon über Lieder für den Musikunterricht der Jahrgangsstufen 5–9 (Lehrplan S. 482f.) In diesen Bereichen wird der Schwerpunkt auch in der als „post-curricular“ einzustufenden Lehrerfortbildung liegen.

7.3 Elemente und Formen des Schulspiels

Der neue Lehrplan greift die Idee und Theorie der *Rolle* auf (Jahrgangsstufe 5–9), wobei es darauf ankommt,

- a) Rollen zu sprechen und
- b) Rollen darzustellen.

In etwa entspricht dies dem Angelsächsischen „rôle making“ und „rôle taking“. Zugeordnet ist der Bereich dem Abschnitt über „mündlichen Sprachgebrauch“.

Dies leitet sich ab

- a) vom Einsatz sprachlicher (verbaler) Mittel (Sprachmelodie, Artikulation, Sprechrhythmus, Sprechtempo) und

b) von den nicht-sprachlichen (non-verbalen) Möglichkeiten (Gestik, Mimik, Körpersprache).

Ein weiteres Gegensatzpaar kommt hinzu, nämlich

- a) Beurteilen und Bewerten szenischer Darstellung und
- b) Spielen bzw. Gestalten und Nachgestalten von Spielsituationen, von dramatischen Texten oder Textteilen (Szenenanspiel) und das Vorbereiten sowie Durchführen eines Schulspiels, d. h. einer Aufführung im begrenzten Rahmen.

Es bieten sich in der Folge generell an:

Figurenspiel (Masken-, Schatten-, Puppenspiel, Kurzspiele), Personenspiel (Pantomime, Scharade, Stegreif-, Bewegungs- und Tanzspiel, Entscheidungs-, Textspiel (davon: Witz, Sketch, Parodie); Jugendspiel; Schwank, Kriminalstück); literarische Szenen, Theater/Bühne (Besprechungen von Theaterstücken und Fernsehaufzeichnungen, Theaterbesuch).

Zur Erleichterung der An- und Einordnung erinnern wir nochmals an das Wesen des Spiels in der Schule:

- *Spiel als zweckfreies Handeln* (der Zweck liegt, wie schon ausgeführt, im Spiel selbst; das bedeutet wiederum nicht, daß das Spiel ohne Zweck wäre für den Pädagogen, der es als Prinzip oder Methode einsetzt);
- *Spiel als Scheinwirklichkeit* (Spielhandlung oder Spielsituation haben eine Quasi-Realität, aus der Rollen übernommen oder geformt werden; dies kann bedeuten Probe- wie Ersatzhandlung, Kompensation wie Distanz zum Leben, und es kann der Wertorientierung dienen);
- *Spiel als Ablauf einer „inneren Ordnung“* (Nachahmung der Ordnungssysteme der Umwelt, Möglichkeiten des Rollentauschs innerhalb eines Systems der Werte);
- *Spiel als freiwilliges Handeln* (Spiel hat zu gelten als Motivation an sich; der kreative oder auch funktionstragende Prozeß des Spiels übt eine Faszination aus: Aktivität führt zu Lusterlebnissen, und solchermaßen „sichtbar“ werdende „Ergebnisse“ führen zu Erfolgserlebnissen; persönliche Anteilnahme wird im – überschaubaren – Rahmen motiviert; Dynamik ist gegeben im Wechsel zwischen Spannung und Lösung).

Diese kursorische Betrachtung sei ergänzt durch den Hinweis auf *Funktionen* des Spiels in der Schule:

- *Kompensation* (Spielsystem und Bestätigungs- wie Erfolgserlebnisse können ein Gegengewicht, einen Ausgleich herstellen zum lehrergesteuerten Prinzip der Leistungsschule; es darf dies freilich nicht der einzige Beitrag in Richtung Streß-Abbau sein);
- *Mittel zur Schulung der Kräfte* (die Entfaltung schöpferischer Kräfte ist eine der Urfunktionen des Spiels);
- *Mittel zur Diagnose* (das Diagnostizieren von Fehlverhalten, von Erziehungsfehlern, das Überwinden mangelnden Selbstvertrauens und Aggressionsabbau sind im Rahmen der Spieltherapie – durch Musik, Sprache, Farbe, Bewegung usw. – im heilpädagogischen Sinn sehr wichtig).

Spiel und Spielen in der Schule sollten also nicht primär unter dem (eher defensiven) Aspekt eines Ausgleichs kognitiver Lernziele durch affektive und emotive Lernziele gesehen werden, sondern als notwendiges Teil-, als Ergänzungs- („Enrichment“-) Programm: Es ist integrativer Bestandteil schulischen Erziehungsauftrags, und es sollte nicht als überflüssiges oder als lästig empfundenes „Ausweichprogramm“ angesehen werden. Eine andere Problematik zeichnet sich allerdings ab im *Mißbrauch* kindlichen Spiels durch Ziel- und Zweckbestimmungen seitens des Erwachsenen. In diese Richtung geht die Warnung von Andreas Flitner:²⁸

„Spiele als Realunterricht, als Kognitionstraining, als Sprachübung und Leseleiter, als Mengenlehre, als Sozialerziehung, als Anpassungsübung, als Konflikterprobung, als Emanzipationshilfe, als proletarisches Kindertheater – das alles ist Ausnutzung und Bedrohung des Spiels für andere Zwecke.“

Als Alternative oder Korrektiv dazu sei ein Hinweis von Klaus Göbel angeführt:²⁹

„Die entscheidende Funktion des Spiels liegt in der fast unbeschränkten Möglichkeit zur Simulation von Partnerbeziehungen, Raumbestimmungen, Handlungseinheiten (Voraussetzungen – Durchführung – Lösungsangebote) usw. Verfestigtes Rollenbewußtsein und Rollenerwartungen werden erkannt als Denkschemata und Wertungsprinzipien einer nicht-dynamischen Gesellschaft in ihrem Verhältnis zum angepaßten Einzelnen. Rollendramaturgie und -praxis lehren den Spieler Möglichkeiten, Gefahren und Alternativen der übernommenen Rolle erkennen. Einführung und Distanzierung, Rollenillusion und Rollenkritik bestimmen den Prozeß der spielerischen Gestaltung.“

Daß Spielversuche bis in den Vorhof des Künstlerisch-Ästhetischen führen können, zeigen Versuche, wie sie z. B. Doris Schmieder und Gerhard Rückert zum kreativen Umgang mit konkreter Poesie in Grund- und Hauptschule durchgeführt haben:³⁰

„Wesentliche Elemente der Konkreten Poesie und insbesondere des Ideogramms kommen den Bedürfnissen und Interessen der Schüler auf dieser Altersstufe entgegen: die visuelle Komponente, das Neuartige und bisweilen Rätselhaftes, die spielerisch-experimentelle Dimension, die Vielfalt der Assoziations- und Gestaltungsmöglichkeiten.“

An Ergebnissen leiten die Autoren, auszugsweise zitiert, ab:³¹

- „Es wurde eine deutliche Sensibilisierung für den eigenen und fremden Sprachgebrauch erreicht. Die Schüler lernten, selbständiger und selbstverständlicher Fragen an Texte zu stellen und eigene Ansichten zu artikulieren. Sie wurden sprachbewußter, kritischer gegenüber Sprachklischees.
- Sie wurden sensibilisiert für die Struktur literarischer Texte und gewannen Einsichten in den künstlerischen Gestaltungsprozeß (. . .) Damit ergab sich ein Beitrag zur literarisch-ästhetischen Erziehung.
- Die Phantasie der Schüler wurde geweckt und gefördert. Sie erlebten ihre Fähigkeit zu kreativem Gestalten und lernten, daß hierzu auch Konzentration und Durchhaltevermögen nötig sind. Die herkömmliche Leistungshierarchie innerhalb der Klasse geriet in Bewegung.“

Da sich Spiel in der Hauptschule, Schulspiel, zwar (Zitat Lehrplan) „innerhalb einer festgelegten Situation . . . nach einem Handlungsabriß, einer Textbearbeitung, einer übernommenen Vorlage“ vollzieht, weniger in Form eines geschlossenen Kurses, sondern im Sinne eines begleitenden unterrichtlichen Prinzips, ist es notwendig, z. B. über variabel einzusetzende *Spielarten* nachzudenken, die sehr wohl den Teilbereichen des Deutschunterrichts wie mündliche Spracharbeit, schriftliche Spracharbeit und Aufsatzlehre, Sprachlehre und Sprachkunde, Text- und Literaturunterricht³² zu-, unter- oder beigeordnet werden können. Man kann diese so einteilen, wie es die Darstellung auf Seite 202 zeigt.

Verbale und nicht-sprachliche Darstellungsspiele, Sprachlernspiele, sprachliche Wettspiele und Sprachfunktionsspiele greifen denn auch – lehrplanbegleitend – in fast alle Lernbereiche (Teilbereiche) des Deutschunterrichts ein, die Rechtschreibung etwa ausgenommen. Spiel sollte man nicht „verordnen“ wollen; dies setzt dann voraus, daß Spielen eine ganz bestimmte „spielträchtige“ Situation in Klasse oder Gruppe erfordert (so wie man von natürlichen Sprech- und Schreibsituationen spricht). Dennoch ist vor einer Spiel-Euphorie zu warnen. Sicherlich könnte ein Großteil der Lernziele im Deutschunterricht auf dem Weg oder Umweg über das Spiel „abgehakt“ werden: Es wäre jedoch problematisch, zu viele spielerische Elemente in den Deutschunterricht der Hauptschule zu drängen; denn jede Überfütterung mit zunächst durchaus positiven Reizen – in Spiel und Umfeld des Spiels, führt auch hier zu Abstumpfung, zu Verkrampfung, Routine und Motivationsschwund. Wir möchten uns für eine flexible und kreative *Unterrichtsdramaturgie* aussprechen, die den Wechsel der Methode einschließt und die Kenntnis verschiedener Möglichkeiten des Vorgehens voraussetzt. (Eingeklammerte „Feinzielhinweise“ beziehen sich auf die am Ende des Abschnitts gegebene Vorschlagsskala.)

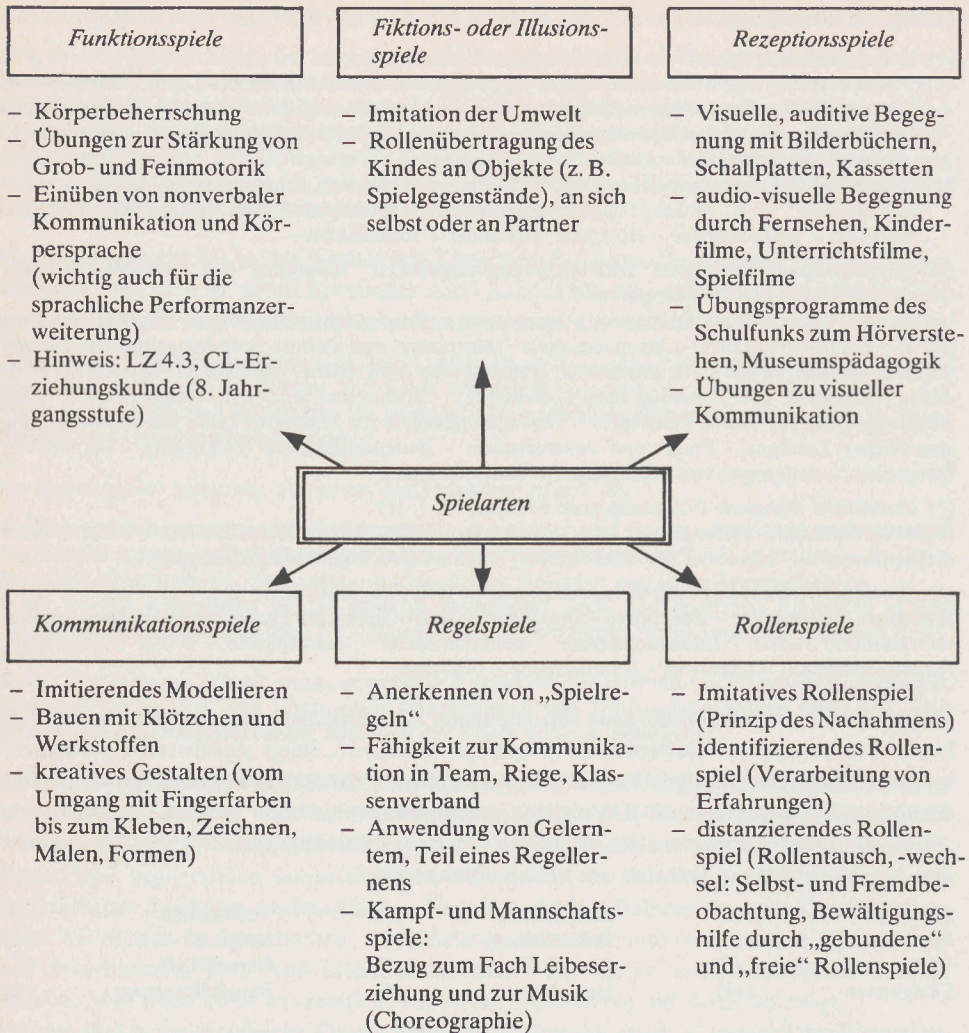
Fassen wir zusammen:

- (1) *Verbale und nicht-sprachliche* Darstellungsspiele können sein:
 a) *Personale Spiele*: Szenisches Spiel – Szenenspiel (im Zusammenhang mit der Lektüre dramatischer Ganzschriften) – Pantomime – Stegreifspiele – Improvisationsspiele – Textspiele – Singspiele – Schultheater – Sketches – Rollenspiele – Redeübungen, Reden – Aufführungsspiele – Sprechspiele – Personen-Schattenspiele – Einakter und Kurzspiele.
 b) *Mediale Spiele*: Puppenspiel (Handpuppen, Stabpuppen, Dosen-, Schattenpuppen, Marionetten) – „Lichttheater“ (z. B. mittels Tageslichtprojektor) – Maskenspiel – Film – Kurzfilm, Tonfilm – Videofilm – Tonbandspiele – Hörspiele, Hörbilder – Tonbildschau.
 (2) *Sprachlernspiele* (verstärkte Differenzierungsmöglichkeit, Steigerung der Übungsbereitschaft, Querverbindungen zur Erziehungskunde):
 Lesespiele – Lückentexte – Reimspiele – Textpuzzles – Quiz – Legespiele (Wörter, Satzteile, Satzbaupläne) – Rechtschreibräder – „Morphemspele“ (Morpheme sind kleinste bedeutungstragende Einheiten einer Sprache: es gibt freie, gebundene, grammatische, lexikalische, wortbildende und wortformbildende Morpheme: s. a. Abschnitt über Sprachlehre) – Rechtschreibwürfel, Rechtschreibpfeil – Verwandlungsspiele zur Syntax (Satzlehre) – Verwandlungsspiele zur Semantik (Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen) – Frage- und Antwortspiele – Bedeutungskasten (elektrisch) – Lernen von Merktexen – Anfertigen von Textcollagen – Wortschatzspiele.
 (3) *Sprachliche Wettspele* (vorgeschlagene Feinziele: 3, 7, 11)
 Rechtschreibstaffel – Reimspiele – Quiz – Wortreihenspiele – Textpreisausschreiben – Rätsel – Sammelwettbewerbe – Memory (Text-Bild-Symbol) – Schnellsprechspiele – Zeichenspiele.
 (4) *Sprachfunktionsspele* (vorgeschlagene Feinziele: 1, 2, 5, 6, 7, 10, 12):
 Ratespiele – Reimspiele – Bilddikate – Sprachbastelspele – Arbeit mit einfacheren Beispielen konkreter (visueller) Poesie – Intonationsspele – Imitationsspele – Zauberspele – Rätsel (Silbenrätsel, Rätselgeschichten) – Limericks – Schüttelreime – Gedichte.

Solche Spielverfahren können ganz verschiedenen *Lernzielklassen* zugeordnet werden. Verhindern sollte man ein „seelenlos-mechanisches Abhaken“, einen „Spielstreß“, permanentes Experimentieren mit Spielformen. Deshalb möchten wir nochmals grundlegende Anforderungsstufen des (Deutsch-)Unterrichts aufführen, wobei eine gewisse Staffelung zu „höherwertigen“ Lernzielen (im affektiven Bereich) einsichtig gemacht werden soll; aus ihnen lassen sich dann *Feinziele* am besten ableiten als

Einblicke	(1)	Fertigkeiten	(5)	Verständnis	(9)
Kenntnisse	(2)	Beherrschung	(6)	Neigung	(10)
Vertrautheit	(3)	Bewußtsein	(7)	Bereitschaft	(11)
Fähigkeiten	(4)	Einsichten	(8)	Freude/Interesse	(12)

Man wird Präambel-Hinweise zum „Spiel in der Schule“ im Lehrplan nicht als „Programm des Nacheinander“ begreifen. Man sollte solche Hinweise verstehen als Vorgaben für eine Anerkennung des Spiels und seiner Bedeutung für die Entwicklung des Jugendlichen.³³ Persönlichkeitsbildung als Zielsetzung „spielt sich ab“ im geistigen Bereich (situationsgerechtes, kreatives Denken), im sozialen Bereich (Kontaktpflege, Partner- und Gruppenarbeit; Selbstbehauptung und sinnvolle Einordnung zwischen Freiheit und Bindung), im *physisch-motorischen* Bereich (allgemeine Motorik, Gestik, Mimik, Performanztraining – vgl. das folgende Diagramm zu den „Spielformen“ –, Ausdruck durch außersprachliche Mittel) und schließlich im *sprachlichen* Bereich (Anwendungen im mündlichen Gebrauch der Sprache, Rückwirkung auf schriftliches Arbeiten).



8. Mundart und Mundartdichtung im Unterricht

8.1 Hinweise zur Frage der Mundart

Da sich Dialekt (Mundart) vor allem im Sprechen (Anwendung) und in der Mundartdichtung (Gestaltung) vollzieht, sollen diese beiden Bereiche hier in den Mittelpunkt rücken. *Mundartdichtung* ist „im Dialekt“ verfaßte Dichtung. Dialekt ist eine regional bestimmte, geographisch und wirkungsmäßig begrenzte, eher zwanglose Redeweise, die besonders im Hinblick auf Lautwert (Klang, Betonung), Wortschatz und Idomatik (Spracheigentümlichkeit) sowie Semantik (Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen) landschaftlich unterschiedlich ist. Der Einfluß eines oder „des“ vorherrschenden Dialekts geht nach der Regel historischer Prozesse der Entstehung einer künstlichen Schriftsprache voraus. *Schriftsprache* ist also³⁴

„die geschriebene, d. h. im gesamten Schrifttum einer Sprachgemeinschaft niedergelegte besondere Sprache im Gegensatz zur mündlich gesprochenen Sprache (Mundart), doch ständig daraus bereichert. Sie ist trotz der Möglichkeit einer formalen Übereinstimmung durchaus zu unterscheiden von der Literatursprache im engeren Sinne oder Dichtersprache, die als eine nach Wortschatz, Stellung und Lautform stilisierte Kunstsprache nicht im alltäglichen Schriftgebrauch, sondern nur in den dichterischen Denkmälern einer Sprache erscheint, an bestimmte hochentwickelte Kulturformen gebunden ist, mit denen sie entsteht und wieder erlischt . . .“)

Ist Mundartdichtung die schriftliche Fixierung von sprachlicher Gestaltung in Mundart, so gibt es auch eine eigene Dialektdichtung, die man als *Schriftmundart* bezeichnet. Schriftmundarten sind Mundarten mit „eigenentwickelter“ Literatur: Sie können Reminiszenzen darstellen an historische Sonderentwicklungen oder Ausdruck geschlossener Sprachgebiete sein, etwa innerhalb isolierter Sprachinseln, in denen die betreffende Mundart dominiert. Mundart ist, wie schon ausgeführt, landschaftlich gebundene und regional begrenzte „Teilsprache“ innerhalb eines nationalen Sprachraums. Der Vorzug regionalen Ausdrucks bedingt den Nachteil einer natürlichen Abgrenzung von anderen (schon von benachbarten oder – erst recht – von weiter entfernten) Sprachgebieten. Dies sei aufgezeigt am Beispiel des Bairischen. Zur Frage von „Schriftsprache und Dialekt“ schreibt Benno Hubensteiner:³⁵

„Noch im barocken Bayern hat eigentlich jeder Dialekt gesprochen. Freilich einen fein abgestuften Dialekt – von der groben Mundart der Bauern über den treuherzigen Ton der Bürger bis hinauf zum ‚Adelsbayerisch‘ der Schlösser. Die ‚Bildung‘ lag höchstens in dem Maß, in dem einer lateinische, französische oder italienische Brocken mitlaufen ließ. Auch die Höfe haben in diesen Dingen keine Ausnahme gemacht.“

Und weiter:³⁶

„Überhaupt, warum bekommen wir nicht, was unsere Nachbarn in Österreich schon lange haben: nämlich einen Duden-Sonderband ‚Wie sagt man in Bayern?‘ – Wohlgermerkt, wir reden jetzt von der Hochsprache, die gefährdet erscheint und von fremden Ausdrücken überstaut. Wir reden nicht vom breiten Dialekt. Das ‚Boarische‘ selber ist nämlich mit dem europäischen Regionalismus zum neuen Leben gekommen, erweist seine Unverwüstlichkeit jeden Tag auf der Straße und im Wirtshaus – und in einer frisch aufgesungenen Lyrik. Auch wenn seit Schmellers berühmtem ‚Bairischen Wörterbuch‘ von 1827 auch in der Mundart gewaltige, soziologische Umschichtungen vorgegangen sind. – Aber wenn schon die Hochsprache immer neue Einschüsse aufnehmen muß, um nicht zu erstarren – warum dann nicht aus dem eigenen Dialekt?“

Dies ist überhaupt eine zusätzliche Schwierigkeit, bairisch zu *schreiben*. Zu den – einsehbaren – orthographischen Freiheiten, die sich die Mundartschriftsteller nehmen (müssen), sagt Ludwig Merkle:³⁷

„. . . so kann es beim Mundartschreiben jeder halten, wie er will, und trotzdem nur wenige Fehler machen. – Dazu, eine wirklich phonetische Schreibung des Dialekts zu erzielen und jeden Laut unmißverständlich ausdrücken, fehlen dem Alphabet die Buchstaben (. . .) Es bleibt nichts andres übrig, man muß mit den 26 Buchstaben des Alphabets auskommen. Und steht vor der Wahl: die Mundart bloß ganz sanft anzudeuten; sie so lautgetreu wie mit den geringen Mitteln möglich zu orthographieren; oder einen Mittelweg, näher beim einen oder näher beim anderen Extrem, zu beschreiben. (. . .) Die Mehrzahl der Mundartautoren zeigt sich deshalb vorsichtshalber lieber kompromißbereit und schreibt zwar deutliche Mundart, aber doch so, daß jeder sie mit gutem Willen lesen kann. Dieses Bemühen kann zu höchst unterschiedlichen Resultaten führen.“

Wer es ganz exakt haben und machen möchte, müßte sich schon der Lautschrift zuwenden . . . Für die Schule ist eher davor zu warnen, Mundartliches schriftlich fixieren zu lassen, um es dann vielleicht gar noch zu benoten.

In einem Basisartikel „Dialekt im Unterricht“ hat Otto Schober die Hauptaspekte des Bereiches Dialekt angesprochen, und zwar ausgehend von der Definitionsproblematik (was ist Dialekt, was ist Mundart, was ist Umgangssprache?) und von Merkmals- und Funktionsbestimmungen: ältere Formen der Berücksichtigung des Dialekts in der Schule, die neue

schulische Beachtung des Dialekts als Sprachbarriere und als Beeinflussungsmoment verschiedener schulischer Leistungen; situationsangemessener Gebrauch von Dialekt wie von Hochsprache sowie Verwendungsweisen von Dialekt als Gegenstand der ‚Reflexion über Sprache‘, gegenwärtige Mundartdichtung und damit verbundene sprach- und literaturdidaktische Perspektiven, Zielsetzungen der einzelnen Modelle.³⁸

Noch einmal: wir können diese und andere Probleme hier lediglich anschneiden. Allein die Hinweise aber dürften zeigen, daß das Nachdenken über Mundart und Mundartdichtung (oder Dialekt und Dialektdichtung; wir können hier nicht ins Detail gehen und nicht die synonymen wie differenzierten Verwendungsarten nach Forschungsstand und Lehrmeinungen einander gegenüberstellen) unerläßlicher Teil dessen darstellt, was man unter „Reflexion über Sprache“ versteht. Die Problematik, auch die Spannung zwischen Sprachnorm und Sprachwirklichkeit wird nirgendwo, in Stadt und „Land“, so deutlich wie auf diesem Gebiet.

Über das Paradoxon im Terminus *Mundart* (gesprochene Sprache) und *Literatur* (geschriebene Sprache) kann man nachlesen bei Ludwig G. Zehetner (1985), wo sich auch Kriterien finden, die in der Diskussion über bairische Literatur zu berücksichtigen sind (S. 229):

1. Bairische Literatur als bewußt von der standardsprachlichen Literatur unterschiedene gibt es erst seit ungefähr 250 Jahren.
2. Die Anforderungen an geschriebene und gesprochene Sprache sind unterschiedlich, und die Einschätzung und Beurteilung von Literatur im Dialekt muß dem Rechnung tragen.
3. Dialektliteratur ist sämtliches Schrifttum, das sich konsequent einer regional lokalisierbaren Sprache bedient.
4. Mundartschrifttum bedeutet Opposition (Anm.: gegen die Norm der überregionalen Standardsprache).

Neue Töne gab es im Herbst 1985: „Dichten im Dialekt“ war nämlich – zur Mit-Feier der „200 Jahre Brüder Grimm“ – Motto des Marburger Literaturtages. Der in den Programmen ausgedruckte Untertitel dazu lautete: „Der Bär brummt nach der Höhle, in der er geboren ist.“ Im Begleitwort des zuständigen Kulturdezernenten heißt es:

„Dichten im Dialekt – das ist längst nicht mehr Thema nur für Lokalseiten der Heimatzeitungen. Seit dem Beginn der siebziger Jahre erfahren Dialekt und Dialektdichtung eine ungeahnte Renaissance, so daß man mittlerweile von einer ‚neuen deutschen Mundartdichtung‘ spricht.“

Angesprochen wurde in der Tagung die Frage nach der *Heimat* als „Refugium und Ausgangspunkt“, von der aus man verstehen könne, daß man sich kreativ wehre gegen die Anonymität von Mächten, die zu vieles zentralisieren und gleich-machen wollten:

Zu lesen und zu hören war vom „Dialekt als Waffe“, freilich auch vom Dialekt als „Anti-Heimatliteratur“. In Tagungsunterlagen fand sich ein pointiertes Zitat von Martin Walser, das ebenso überlegungs- wie beherzigenswert sein dürfte:

„Es kann einem zwar so vorkommen, als sei es nur traurig, immer diese hochdeutsche Garderobe passieren und darin soviel zurücklassen zu müssen, aber manchmal kann man sich auch einbilden, daß das, was man dieser Umstände wegen nicht sagen kann, eine Art Goldreserve bildet; die liegt dem hochdeutschen Papier zugrunde als verschwiegene Deckung; auf die kann man sich zwar nicht öffentlich berufen, aber man zieht sich auf sie zurück, wenn alle übrigen Sinne schon zerstört sind. Der Dialekt ist eben genauso wichtig wie die untergegangene Kindheit. Deren Untergegangenheit ist nicht zu bezweifeln. Unbezweifelbar aber ist auch ihre Nachwirkung.“

Auf die – selbstverständlich gebliebene – Hereinnahme von Mundart- oder Dialektdichtung in den Unterricht soll im anschließenden Kapitel näher eingegangen werden.

8.2 Anmerkungen zum Thema „Mundartdichtung im Unterricht“

Es ist hier auch nicht entfernt Raum, einen Aufriß älterer und neuerer Mundartdichtung in Bayern geben zu wollen. Wir müssen uns vielmehr beschränken auf *Anmerkungen* zu einer *Didaktik* von Mundart und Mundartdichtung im Unterricht und ziehen deshalb die Thesenform vor, wobei Sprach- und Literaturunterricht als Einheit gesehen werden:

(1) *Toleranzeinstellung* ist eine pädagogische, dem Lehrer anzurathende Grundhaltung: dies schon angesichts der Tatsache, daß nach wie vor ein hoher Prozentsatz der Schüler in Bayern „Mundartsprecher“ ist. Es wäre andererseits nicht vertretbar, in der Schule keine Alternativen aufzuzeigen und die Schüler (beispielsweise durch „konsequent beibehaltene“ mundartlich bestimmte Unterrichtssprache) im Nur-Dialekt-Sprechen zu bestätigen.

(2) Es ist somit legitim, den *Dialekt* (als Mundart, die in einem regionalen Teilgebiet gesprochen wird) und seinen Stellenwert „neben“ dem *Soziolekt* (in einer sozialen Gruppe gesprochene Sprache oder auch „Fachsprache“) und dem *Idiolekt* (von einem Sprecher beherrschter Teil der Sprache; Sprache der individuellen Besonderheiten) zu berücksichtigen.

(3) Eine Aktivierung des Dialekts ist möglich z. B. im kommunikativen *Rollenspiel* (s. a. Abschnitt über das „Spiel in der Schule“).

(4) Deutlich zu machen ist, als unterrichtliches Ziel, daß Dialekt eine echte *Alternative* („Alternativhypothese“) zur Hochsprache darstellt und *kein Defizit* signalisiert („Defizithypothese“).

(5) Das Vordringen der Mundart (und der Umgangssprache) in die „hohe“ Literatur auf Bühne, Filmleinwand, Bildschirm sowie im Hörfunk ist ein Faktum, auf das die Schule reagieren, das sie – ebenso wie die Germanistik – zur Kenntnis nehmen muß. *Begegnungsformen* sind in Fülle gegeben: Texte, Schallplatten, Tonträger, Autorenlesungen, der inzwischen recht stattlich gewordene Bestand an „Bavarica“ in den Buchhandlungen. Auch hier stehen, wie anderswo auch, Kitsch und Kunst nebeneinander, auch hier gibt (oder gäbe es) Wertungsprobleme und -aufgaben.

(6) Mundart wirkt auch deshalb auf Dichtung ein, weil diese sich, vor allem seit Beginn der 70er Jahre unseres Jahrhunderts, auf die *Materialität* von Sprache einstellt, d. h. Mundartliches und Umgangssprachliches in epische, lyrische und dramatische Aussage- und Gestaltungsformen einbezieht und dadurch aufwertet; der O(iginal)-Ton hält gewissermaßen Einzug in die „Sphäre der Dichtung“; es ist die Rede von einem „Sprachmaterialismus“, von „vorgefundenen Texten“, von „sprachlichen Ready-mades“, von der „Sprache der Eigentlichkeit“, deren Plastizität, Originalität und Ausdruckskraft man neu entdeckt und wiederbelebt hat.

(7) Dies alles hat nicht nur „modische“ Betrachtungs-, sondern auch kritische Wertungsaspekte: Neben dem volkstümlichen gibt es auch „volkstümelndes“ Schrifttum in Mundart, dies in recht unterschiedlicher Qualität, wobei die notwendigerweise uneinheitliche „Lautschrift“ des Bairischen vom einzelnen Autor individuell gewählt und das Phonologische (d. h. Probleme der Aussprache) unterschiedlich „gelöst“ werden; auch vermischen sich oft Nostalgie-Welle und kommerzielles Interesse.

(8) Trotz des an sich regionalen Zuschnitts von Mundartdichtung wird der Unterrichtende nicht umhin können, sich im Sinne der Lehrplan-Richtziele Gedanken über das Gesamtangebot auf diesem Gebiet zu machen. Der gelegentliche Ausgriff auf den österreichischen (auch Südtiroler) Raum ist im Rahmen wohlverstandener alpenländischer Nachbarschaft (Schulfahrten, Exkursionen) ebenso ratsam, wie der Deutschunterricht generell auf Hinweise zu deutschsprachiger Literatur in Österreich, der Schweiz und in der DDR nicht

verzichten wird. Ernst Jandl, H. C. Artmann oder Helmut Qualtinger, um nur einige österreichische Beispiele zu nennen, finden sich zu Recht in deutschen Lesebüchern und Textanthologien für die Schule berücksichtigt. Angesichts der beklagenswert geringen Zahl von Deutschstunden in einem Kernfach sind dabei *Auswahlgesichtspunkte* wie *-kriterien* unerlässlich.

(9) Der „Dialekt der Region“ (Altbayern, Franken etc.) ist Teil eines fächerübergreifenden Unterrichts mit natürlich-organischen Bezügen zur *Heimatkunde*, zum *Geschichts-* oder zum *Religionsunterricht* (religiöses Brauchtum, Jahreszeiten-Thematik), Teil der „Aufarbeitung“ von Historischem und Gegenwärtig-Zeitgeschichtlichem.

(10) Dem aufmerksamen Beobachter der Mundart-Szene wird in den beiden letzten Jahrzehnten allerdings nicht entgangen sein, daß gerade die Mundartdichtung eine ganze Reihe von sozialkritischen Werken hervorgebracht hat („niederbayerisch-österreichischer Realismus“, etwa von Wolfgang Bauer bis Martin Sperr). Der Vor-, Aus- oder Rückgriff auf Mundartdichtung ist deshalb per se alles andere als eine „Flucht ins Idyll“ oder ein Ausweichen in die vermeintliche und bequeme Kontrastwelt eines „Harmoniemoells“.

(11) Moderner, linguistisch fundierter Sprachunterricht wird angesichts der bunten Mischung der einzelnen Jahrgangsstufen (besonders in städtischen und industriellen Ballungszentren) auf Fragen der *Bilingualität* (Zweisprachigkeit bei mehr oder weniger gleichzeitigem Erlernen zweier Sprachen), auf die unterschiedlichen äußeren Voraussetzungen von Muttersprache und *Fremdsprache (Zielsprache) Deutsch*³⁹ bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache in deutschen Schulen sowie auf Fragen der *Diglossie* (ein Sprecher beherrscht dann sowohl mundartliche wie hochsprachige Lautung in etwa gleich „gut“) einzugehen wissen.

(12) Die Frage des Stellenwerts von Mundart und Mundartdichtung im Deutschunterricht ist mehr als etwa eine Stundenskizze wert. Sie ist ein *Unterrichtsprinzip*, und sie greift mitten hinein in die sprachliche, pädagogische und ideologische Diskussion unserer Tage.

So ist zu wünschen, daß Mundart und Mundartdichtung als solche aus der *zentralen* „Sprachbarrieren-Diskussion“ ausgeklammert werden: Schließlich ist Dialekt nicht gleichzusetzen mit dem „restringierten Kode“ der sogenannten Unterschicht; Dialekt ist alles andere als ein „Soziolekt der Unterschicht“ (von der Wertungsträchtigkeit solcher Benennungen einmal ganz abgesehen). Natürlich gibt es da Überlagerungen, Erschwerungen und Verunsicherungen vor allem beim Sprechen; bekannt ist die unbeholfene Stakkato-Betonung bei versuchter hochsprachlicher Lautung durch Mundartsprecher, und auch im Rechtschreibunterricht ist auf die Inteferenzerscheinungen zwischen Dialekt und Hochsprache hinzuweisen.⁴⁰

Mit diesem Thema haben wir versucht, die Bedeutung von Problem und Aufgabe „Mundart und Mundartdichtung im Unterricht“ aufzugreifen. Es geht nicht darum, einem „Trend“ zu huldigen, es geht auch um ein Stück Lebenshilfe. Man wird die Relationen aufzeigen, zeitliche Möglichkeiten einzuordnen wissen, man wird hinweisen auf die Plastizität, die Ausdruckskraft, den Sprachreichtum, die Komplettierung sprachlicher Variation. Man wird davor warnen, die Mundart zu „verurteilen“ oder ihr und den sprachlichen Gestaltungsformen der *Mundartdichtung* gegenüber eine Geringschätzung zu zeigen, die allzu schnell auf den *Mundartsprecher* selbst übergreift, – mit allen Aus- und Rückwirkungen auf Schüler, Eltern und Öffentlichkeit. Man wird aber auch Grenzen aufzeigen und die Notwendigkeit begründen, die Hochsprache nicht zu vernachlässigen. Die richtige Synthese ist vielmehr Voraussetzung für einen vernünftigt dosierten, vorurteilsfreien, auch hier nicht einseitigen Deutschunterricht.

9. Texte in den elektronischen („öffentlichen“) Medien

Öffentliche Medien oder „Massenkommunikationsmittel“ sind (vgl. 6.1) technische Vervielfältigungs-, Verbreitungs- oder Distributionsmittel. Sie richten indirekte Mitteilungen und Aussagen an ein verzweigtes (dispersed) Publikum, eben die Öffentlichkeit. Die besonderen, je spezifischen Eigenheiten eines Mediums bestimmen Art und Form der Verständigung. Man unterscheidet:

1. *Optische* Medien, vor allem Print-Medien, d. h. Druckerzeugnisse (Geschriebenes, Gedrucktes, zum Lesen oder Ablesen Bestimmtes);
2. *akustische* Begegnungsformen, nämlich über Tonträger, Ton-Kassette, Schallplatte, Tonband, Hörfunk;
3. *audio-visuelle* Medien sind Fernsehen, Film, Tonbild-Schau usw. und „Neue“ Medien.

Je nach Erscheinungsform waren die Medien *zeitgebunden* (Nachrichtensendungen; Nachmittag-, Abend-, Nachtprogramm) oder *nicht* zeitgebunden (Lektüre einer Zeitschrift, eines Buches bei Gelegenheit, zu jeder denkbaren Tages- oder Nachtzeit). Video hat dies verändert.

Gruppe 1:

- *Tageszeitungen*: Tagespresse, regionale und überregionale, nationale und übernationale, mutter- und fremdsprachige Zeitungen, Wirtschafts-, Boulevard-, Wochen- und Sonntags-Zeitungen;
- *Zeitschriften*: Illustrierte, Rundfunk- und Fernseh-Programmzeitschriften, Nachrichtenmagazine, Wochenzeitschriften mit Unterhaltungscharakter („Regenbogenpresse“), Kultur-Monatszeitschriften, Frauenzeitschriften, Mode-, Gesellschafts-, Motor-, Sportzeitschriften; Jugendzeitschriften, Elternzeitschriften, Zeitschriften für Kulinarisches und Gastronomie.

Gruppe 2:

- *Rundfunk und Fernsehen*: Hörfunk, Schulfunk, Fernsehen, Schulfernsehen, entsprechende Sende- und Programmformen regionaler und überregionaler Sender, Dritte Programme;
- *Filme* (Spielfilme, Kulturfilme, Schul-, Unterrichts- und Lehrfilme, Unterhaltungs-Beifilme usw.), Unterrichtsfilme, Schulfilmveranstaltungen;
- Übungen zur *Informationsentnahme* beim Lesen (auch das *Buch* ist ein Medium); Anleitungen zum Lernen aus Lehrbüchern, Schulbüchern, Nachschlagewerken; Benutzen von Sekundärliteratur (Bücher, Zeitschriften, Zeitungen); kreatives Schreiben: Antwort auf einen medial vermittelten Text (d. h. Verfassen eines einfacheren „Sekundärtextes“ aufgrund eines gelesenen, gehörten oder audio-visuell aufgenommenen „Primärtextes“);
- Auswertung von *Statistiken* möglichst neuesten Datums über Lese, Hör- und Sehverhalten, z. B. in der Bundesrepublik, in verschiedenen Bundesländern, in städtischen Ballungszentren und in ländlichen Regionen;
- Diskussion über *eigenes* „mediales“ Verhalten;
- Berücksichtigen *personaler* („menschlicher“) *Informationsträger* (Lehrer, Schüler, Gäste, Gesprächspartner) und *apersonaler Medien* (technische Informationsträger), dabei von technischen (Film, Hörfunk, Fernsehen) und von Print-Medien (Bücher, Hefte, Quellentexte), von Software und Hardware (Einsatz im Unterricht, Anwendung bei Schülerreferaten und Korreferaten). Auch von Teachware spricht man neuerdings.

Didaktische Ansatzpunkte zur *Bündelung* (d. h. auch: Strukturierung, Klassifizierung, Kombination) von *Lernzielen* können sein:

- Untersuchungen von ausgewählten Textbeispielen zur „F-Sprache“ der Medien, also der „Sprache“ von (in) Film-, Funk- und Fernsehtexten;
- Analysieren von Programmangeboten in verschiedenen Fernsehkanälen oder Rundfunksendern, von Programmformen und Sendeblocks über einen gewissen (begrenzten oder längeren) Zeitraum hinweg;
- Möglichkeiten der Spontanbegegnung (Übungen zur Informationsentnahme; Feststellen des Fremdwort-Corpus, Sprachformen in gehörten Nachrichtensendungen oder Kommentaren, Verfolgen von ausgewählten Fernsehübertragungen aus Bundestag oder Landtag;
- Verwendung von Sendereihen über Wesen und Formen von Massenmedien (vgl. Sendereihe im Schulfunk des Bayerischen Rundfunks);
- Fortsetzung, Anknüpfung oder Motivation der Arbeit mit Gebrauchstexten, Beispiele zu Unterscheidungen von Information und Kommentar;
- Übungen zum Hörverstehen: Informationsgewinn einer direkten (Vortrag, Referat) oder einer indirekten Hörbegegnung (Rundfunkbeitrag, Schulfunksendung, Geräuschgeschichten, Durchsagen usw.);
- Übungen zum audio-visuellen Aufnehmen.

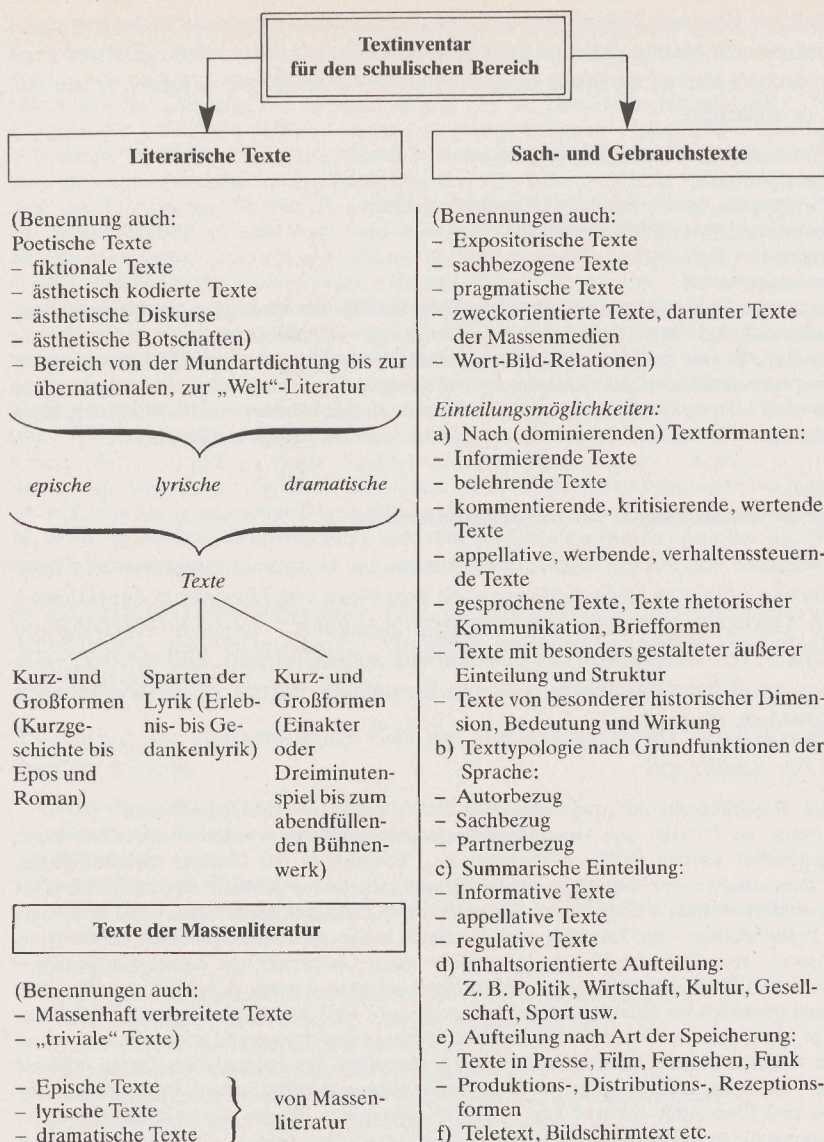
Die Bündelung von Lernzielen kann unter mehrfacher Hinsicht erfolgen, z. B. (a) unter *Kontext-Beachtung* des „Davor“ und des „Danach“ einer Unterrichtseinheit, (b) zu Beginn, in der Mitte oder gegen Ende einer größeren *Unterrichtseinheit* über Texte, (c) in Form eines *projektorientierten* Unterrichts (der in der Regel die Phase der Motivation und Zielentscheidung, die Planungsphase, die eigentliche Phase der Ausführung und die Phase der kritischen Reflexion umfaßt) und (d) mit Hilfe von *strukturierenden Lernhilfen* (Übersichten, Aufstellungen: man kann sie vorstrukturierend, begleitend – als Ergänzung und Vertiefung –, nachstrukturierend als Zusammenfassung konzipieren und anlegen).

10. Literarische Erziehung

10.1 Plädoyer für Literatur in der Hauptschule

Auch die Frage nach der Literatur in der *Schule* hat ihre Geschichte: Das literarische Lesebuch erhielt Konkurrenz durch das Sachlesebuch; nach 1968 wurde Literaturunterricht in der Hauptschule verschiedentlich als Luxus, als schädliche Zeitverschwendung, als bürgerliche Affirmation, wurden literarische Texte als – eher problematische – „Abweichungen“ vom „eigentlichen“ Schrifttum angesehen. Erinnern wir uns: Noch vor einem halben Jahrzehnt bedurfte es intensiver Begründungen, geduldiger Information und Langzeit-Motivation und nicht geringer Überzeugungskraft, in Lehrerausbildung und -fortbildung für Literatur in der Schule einzutreten. Der Hinweis, daß es Wichtigeres, für die Gesellschaft und ihren Nachwuchs „Relevanteres“ gebe, war ebenso vernehmbar wie der auf die Belange der „Schweigenden Mehrheit“. So schrieb Konrad Wünsche über die „Wirklichkeit des Hauptschülers“:⁴¹

„Was ist Literatur der Schweigenden Mehrheit? Und gibt es für die Schweigende Mehrheit Literatur? Denn eine Literatur für die Schweigende Mehrheit ist eben nicht die Literatur der Schweigenden Mehrheit, das heißt, was von ihr handelt und was sie liest, das sind zwei ganz verschiedene Dinge, und daß die Literatur, die die Schweigende Mehrheit zum Gegenstand hat, völlig verschieden ist von der Literatur, die die Schweigende Mehrheit liest, das ist wieder eins der Hauptkennzeichen der Schweigenden Mehrheit.“



Dieser nüchternen bis resignativen und letztlich lösungslosen Auffassung sei ein Zitat von Rudolf Riedler, Initiator der Schulfunkreihe „10 Minuten Lyrik“ hinzugefügt, wo das Problem weit differenzierter – am Beispiel Gedicht – angesprochen ist.⁴²

Es „... ist nicht zu übersehen, daß die Schule noch immer ein gebrochenes Verhältnis zum Gedicht hat, vermutlich vor allem, weil viele Lehrer, wie eben überhaupt viele Menschen, ein gebrochenes Verhältnis zum Gedicht haben. Für sie ist Lyrik in einer Tabu-Zone angesiedelt, die jedenfalls freiwillig, kaum betreten wird. Was die Schule betrifft, läßt sich diese Schwellenangst – die Angst des Lehrers vorm Gedicht – durch scheinbar plausible Gründe mühelos legitimieren (...) kurz: die Leistungsschule könne es sich nicht leisten, Zeit und Kraft an einen so elitären und nutzlosen Gegenstand wie ein Gedicht zu verschwenden. – Und/oder: Kinder im frühen Hauptschulalter seien ohnehin nicht in der Lage, Lyrik, zumal moderne, zu erfassen. Sie verfügen nun einmal noch nicht über das ästhetische Sensorium und gedankliche Instrumentarium und schon gar nicht über den Fundus an Lebenserfahrung, die unerlässlich seien, solche Dichtung begreifbar zu machen. Anspruchsvolle Lyrik gehe schlicht über ihre Köpfe hinweg. – Ist das so?“

Der Verfasser dieser zitierten Zeilen beweist dann, daß dem nicht so ist. Und die von uns – s.10.2 – festgehaltenen Meinungen von praktizierenden Lehrkräften über „Dichtung im Unterricht“ unterstreichen es im Sinne eines deutlichen „Zurück zur Literatur“, wie Albrecht Weber es ausdrückt:⁴³

„Literaturunterricht soll an den Modellen der Literatur

- Sprachkompetenz steigern,
- Sensibilität, Geschmack, Denk- und Urteilsfähigkeit ausbilden,
- Wissen, Horizonte und Bewußtsein erweitern,
- soziale und historische Relationen aufzeigen,
- Lebenssituationen entlasten.

Literaturverweigerung wäre demgegenüber Sprach-, Denk- und Formverweigerung, auch eine Verweigerung von Sozialisation und Chancengleichheit, von Erziehung. – Literaturunterricht ist unverzichtbar für eine Kulturnation, für eine fortgeschrittene Gesellschaft. Wenn sogar Deutsch- und Literaturlehrer heute Literaturverzicht verkünden, handeln sie verantwortungslos. (. . .) Jugend denkt auch durchaus anders. – Umgang mit Literatur ist ein unaufhörlicher Prozeß. Sie gilt es in unseren Horizont zu bringen und in den unserer Schüler zu vermitteln. Literaturdidaktik verweist zurück zur Literatur.“

10.2 Zur Frage der Zielsetzungen des Literaturunterrichts

Wir haben im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen bei Gruppendiskussionen zur Text- und Literaturdidaktik (zuletzt 1985) die Frage nach dem Wozu von Literatur in der (Haupt-) Schule gestellt. Die Aussagen haben – in Auswahl aufgeführt – folgende Vorstellungen ergeben, die hier in der Reihenfolge der Zielnennung aufgelistet sind, und die das breite Spektrum einer (im übrigen durchwegs positiven Einstellung) zeigen. (Überschneidungen sind nach Möglichkeit vermieden.)

Im einzelnen: *Der Schüler soll*

- Anregungen zur Beschäftigung mit anspruchsvollen Texten erfahren – Bildung erfahren –
- einer Erweiterung des Urteils- und Geschmackshorizontes zugeführt werden – etwas von einer Verpflichtung gegenüber unserer Kultur mitbekommen – Einblick in das Denken und Empfinden anderer Zeitepochen erhalten – in kultureller, poetischer und ästhetischer Hinsicht unterwiesen und für dieses Gebiet motiviert werden – Freude am „guten Buch“ haben und bereit sein, diese in seinem späteren Leben beizubehalten – mit Literatur auch in seinem außer- und nachschulischen Leben etwas „anfangen“ können – eine kritische Haltung gegenüber allem Geschriebenen einnehmen lernen – Hilfen zur Lebens- und Daseinsbewältigung, „Lebenshilfe“ erhalten – einen Ausgleich zur Überfülle sachbezogener und oberflächlich unterhaltender Texte erfahren – Verständnis für „andere“ Verhaltensweisen aufgezeigt bekommen – Qualitätskriterien und Wertungsgesichtspunkte kennenlernen – zum wohl ersten und vielleicht letzten Male intensiver und systematisch mit literarischen Texten bekannt gemacht werden – erfahren, daß Literatur zur Welterschließung und Selbstfindung beitragen und die eigene Phantasie und Kreativität anregen kann – Hilfen bekommen für die Auswahl geeigneter (in Buchform oder durch die technischen Medien vermittelter) literarischer Texte – allgemein Zugang zum Buch und zur Wiederentdeckung des Lesens motiviert werden – zu einem vernünftigen und erfüllten Freizeitverhalten angeregt werden – Möglichkeiten von Darstellung und von Ausdruck mittels Sprache analysiert bekommen – Literatur aus ihrer Zeit und in ihrer geschichtlichen Dimension begreifen und akzeptieren lernen – literarische Texte von massenhaft verbreiteten und von rein pragmatischen Texten, literarische Gattungen von autor-, sach- und adressatenbezogenen Textsorten unterscheiden lernen – in seiner Meinung über ausgewählte literarische Texte und Ganzschriften ernst genommen werden („wenn schon soviel die Rede ist vom Verhältnis Literatur und Leser“) – die Macht wie die Ohnmacht der Sprache, von der moralischen Aussagekraft über manipulative Möglichkeiten bis zu Problemen und Formen von Literatur der äußeren oder inneren Emigrationen kennenlernen – die vielen Transfermöglichkeiten von dem anhand von sachgebundenen Texten (Information, Appellstrukturen, Verhaltenssteuerung) Gelernten auf literarische Texte mit-anwenden lernen – nicht kritiklos am Textkonsum unserer Zeit teilnehmen, sondern eine kritische und auswählende Haltung einnehmen lernen – Freude empfinden können an Geschriebenem und Gesprochenem mit Qualitätsanspruch – lernen, den Mut und den Willen aufzubringen, für einige Zeit in einer fiktiven Welt zu leben („als Gegenwelt zu dem sonst allzu nüchternen Leben draußen“) – begreifen lernen, was es mit dem z. B. durch die Medien erweiterten Literaturbegriff und mit verschiedenen und vielfältigen Begegnungsfor-

men auf sich hat – befähigt werden, so wie bei sachbezogenen Texten Information und Kommentar: bei literarischen Texten Identifikation und Distanz zu unterscheiden – Übung bekommen, sich zu Texten, deren Inhalt und Form selbständig äußern zu lernen, und zwar verbal wie auch schriftlich – ein Gefühl bekommen für „Zeitlosigkeit“ in der Literatur wie für literarische Eintagsfliegen, Verständnis sich aneignen für affirmative wie für „kritische“ Interpretationen – sprachliche Sensibilität vermittelt bekommen (mit Rückwirkung auf eigenes Sprachverhalten), was eine Hauptaufgabe des Literaturunterrichts wäre – Abbildhaftes und Sinnbildhaftes (vgl. dokumentarische und z. B. surrealistische Dichtung) mit Toleranz und Verständnis aufnehmen lernen – die Schwellenangst (angeblich für Hauptschüler kennzeichnend) vor dem Buch (und dem Buchladen wie der Bibliothek) überwinden – von der Analyse literarischer Texte zur „Produktion“ einfacherer Art zu gelangen (mit Anleitung) – Exemplarisch in der Durchnahme des weiten Feldes „Literatur“ vorgeführt erhalten – Wesen und vor allem Funktionen von Dichtung reflektieren – Wort-Bild-Relationen und mediale Gebundenheit von Literatur bewältigen bzw. begreifen lernen – erfahren, daß Dichtung auch Unterhaltung und Heiterkeit bieten, bedeuten und auslösen kann – Möglichkeiten der Erweiterung seiner sprachlichen und ästhetischen Kompetenz aufgezeigt bekommen (Teilnahme am kulturellen Leben) – im kritischen Lesen, Hören und Sehen geschult werden – „aufsammlenden Unterricht“ (Texte der Literatur, über Literatur, des literarischen Vorfelds) betreiben lernen und aktiv an der Auswahl wie an der Unterrichtsgestaltung mitwirken wollen – den literarischen „Markt“ beobachten und beurteilen lernen – wichtige Autoren, literarische Neuformen, Strömungen zur Kenntnis nehmen, um sie später selbständig weiter verfolgen zu können – Toleranzeinstellung gegenüber Ungewohntem (z. B. konkrete Poesie) gewinnen und vertiefen lernen – das Rüstzeug erhalten, sich selbständig weiterhin mit Dichtung früherer Zeit und der Gegenwartsdichtung zu befassen.

Es war (und ist) nicht beabsichtigt, hier „nachträglich“ nach *Lernzielebenen* zu differenzieren oder die – ohnehin unscharfe – Trennlinie zwischen Lehrzielen und Lernzielen von Fall zu Fall nachzuzeichnen.⁴⁴

Wir möchten die angesprochenen *Ziele* des Literaturunterrichts⁴⁵ nach den gebräuchlichen *Ansätzen* bündeln:

1. *Ästhetischer Ansatz:*

- Ästhetische Kompetenz des Schülers
- ästhetisches Lernen
- polyästhetische Bildung
- kulturelle Kompetenz (möglichst sogar mit aktiver Teilnahme des einzelnen am kulturellen Leben)

2. *Kritischer Ansatz:*

- Richtiges Texteschätzen (Information, Fiktion, Dokumentation)
- reflektierendes, kritisches Lesen, Gegen-den-Strich-Lesen
- Unterscheiden von Information und Kommentar
- Unterscheiden von Gesagtem und Gemeintem
- sachbezogenes Lesen als Wirklichkeitserfassung und ästhetisches Lesen
- Zielsetzung der Information, Aufklärung, Mündigkeit

3. *Erziehlicher Ansatz:*

- Wertorientierte Erziehung (Grundrechte, Menschenrechte, allgemeine sittliche Normen)
- Horizonterweiterung: Denk-, Urteilsvermögen, Geschmacksbildung, Wertungskompetenz

4. *Literaturbezogener Ansatz:*

- Merkmale epischer, lyrischer, dramatischer Texte
- Kenntnis literarischer Gattungsformen
- Beurteilungskriterien für literarische Texte und deren Abgrenzung
- Hilfen für möglichst selbständige Erschließung und Beurteilung von Texten

5. *Ansatz der Leseerziehung:*

- Erkennen von Leseabsichten (Auswahl, Methode)
- Produktions-, Distributions-, Rezeptionsabsichten
- Einbeziehen der Lesetechniken
- Reflexion über Sprache in Texten: Sprache u. a. als Mittel von Kommunikation, Information, Appellation
- Aufweis kognitiven, emotiven und pragmatischen Lesens auch bei literarischen Texten
(*Denotation*, vorzugsweise bei *sachbezogenen* Texten: Begriffliches, Informationsaussage, ohne

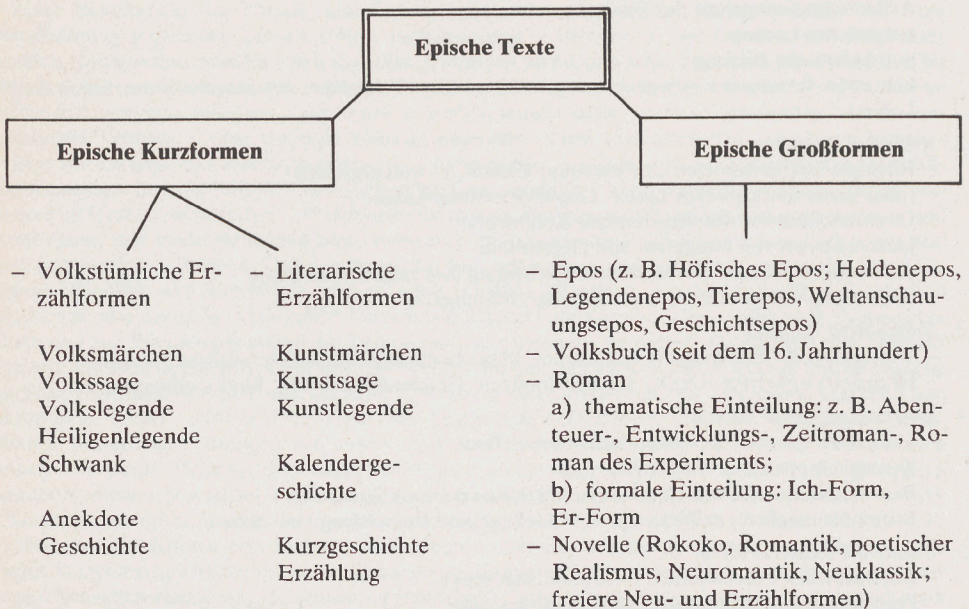
Berücksichtigung z. B. affektiv-emotiver Nebenbedeutungen oder „Begleitvorstellungen“; *Konnotation*, vorzugsweise bei *literarischen* Texten: inhaltliche NebenkompONENTEN, Bedeutungsnuancen, mehrdeutige, polyvalente Aussagen bis hin zu Assoziationen; affektiv-emotive Mitvorstellungen „nicht-einklagbarer“ Art.)

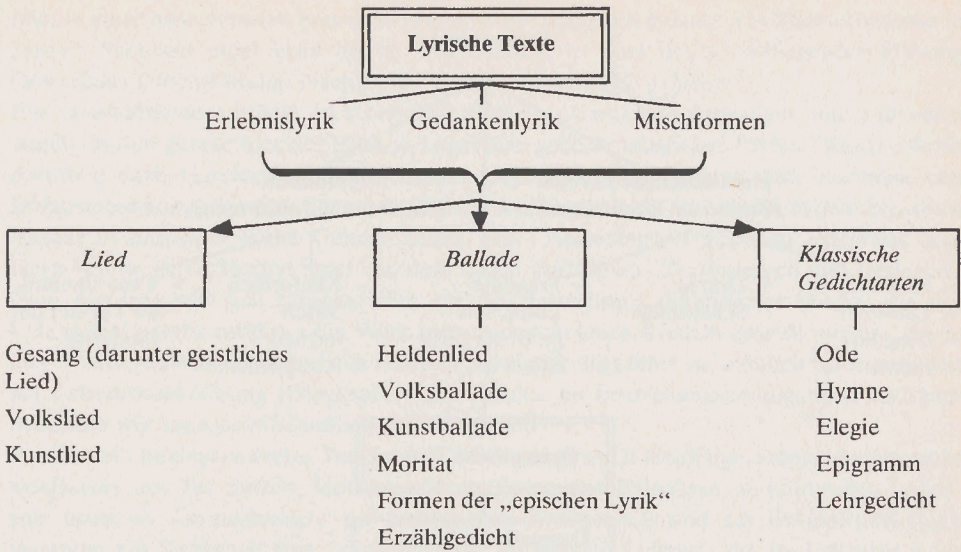
Als eine schöpferische und nicht nur „ernste“ Herausforderung sollte man es in Schule, Hochschule, Schulverwaltung und Fortbildung betrachten, die Lesekultur im Zeichen einer übermächtig werdenden Medienkultur zu bewahren. Das wiederum kann nur doppelgleisig geschehen, nämlich mit der Förderung der *Lesebereitschaft* einerseits und mit gezielter *Medienpädagogik* andererseits. Zeit zum Lesen kommt niemals zusätzlich, sie muß abgezweigt werden: Einzig dadurch gibt es Frei-Zeit, eröffnet sich Spiel-Raum. In einem Interview (DIE ZEIT Nr. 48 v. 18. 10. 1985) hat Heinrich Böll von der Lust am Lesen gesprochen, von einer (Wieder-?)Gewinnung des Schülers und des Studenten zum Lesen, zum Leser. Zweifellos wird in dieser Situation von heute und morgen der Arbeit mit dem Lesebuch verstärkte Bedeutung zukommen. (Zum „dramatischen Niedergang der Buchkultur“ vgl. SPIEGEL Nr. 10 vom 3. 3. 1986 zur Studie „Jugend und Medien“.)

Es wird nicht mehr lange dauern und Weltliteratur wird – in Textform – sogar auf dem Bildschirm erscheinen (mit oder ohne Ton). Auf (Ton-) Spur gesprochene „Lektüre“ gibt es bereits in den USA. Während Soziologen dabei von einer „Infantilisierung der Kulturrezeption“ sprechen, erinnern die Produzenten solcher „Band-Bücher“ (auch „Audio-Bücher“ oder „Books on Tape“ genannt) an die (freilich menschlich-persönlich von Bezugspersonen vermittelte) Praxis des Vorlesens von Büchern und Ausschnitten im Kindesalter...

Der Lehrplan spricht von der zu pflegenden Freude am Lesen, was den Unterrichtenden immer wieder zu Überlegungen von primären Lese-Motivationen ermuntern sollte.

10.3 Orientierungshilfen: Bestandsaufnahme gattungsbezogener literarischer Texte



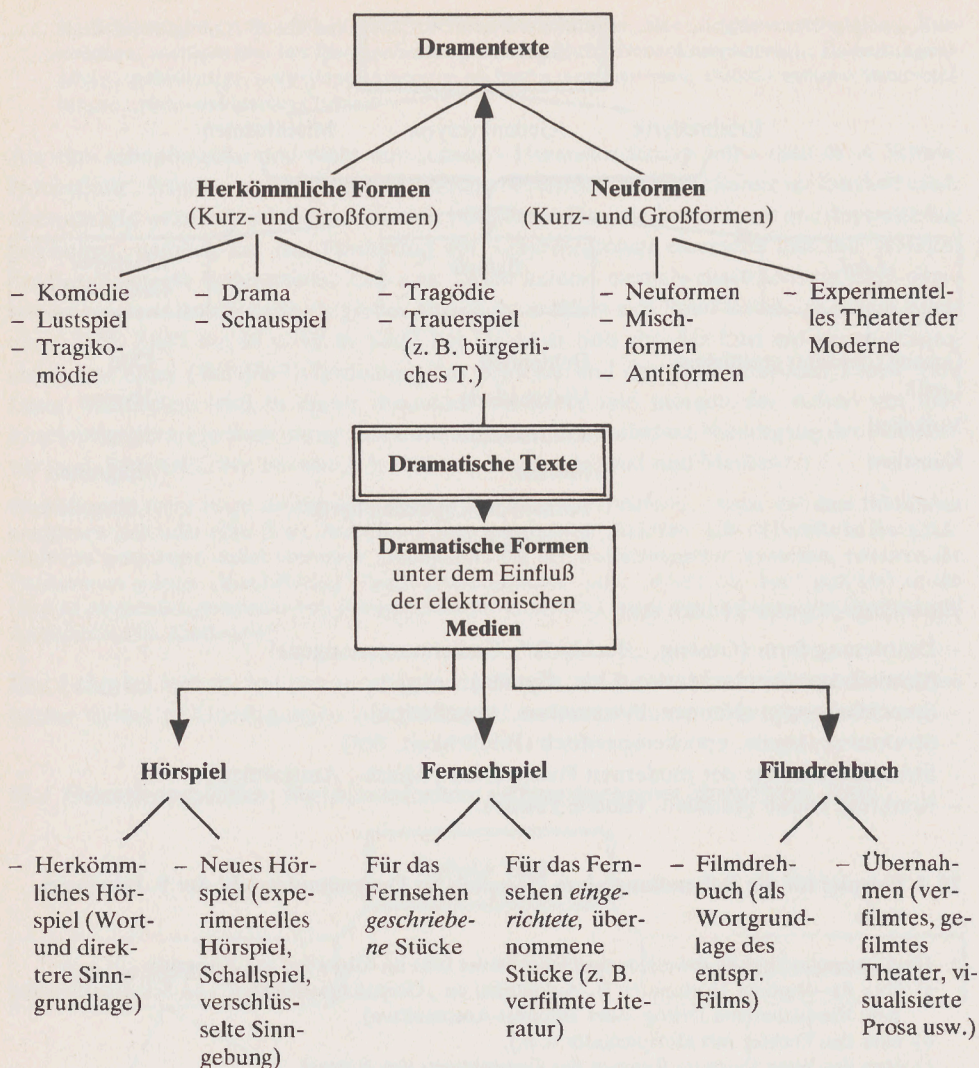


Einteilungs-Aspekte können sein:

- Darbietungsform (Gesang, „Buchlyrik“, Gedichtsammlungen)
- Metrisch-strophische Muster (Ode, Hymne)
- Sprechhaltungen (Nennen, Ansprechen, Appellation)
- Strukturmerkmale, epochenspezifisch (Bildlichkeit, Stil)
- Strukturmerkmale der modernen Poesie (Neu-, Misch-, Antiformen)
- Konkrete Poesie (auditive, visuelle Poesie).

10.4 Beispiel für die Behandlung eines Hörspiels im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe

1. *Hinführen* zum Text in abwechslungsreicher Weise (wie im folgenden zur Auswahl)
 - a) über das Medium Hörfunk (z. B. Anknüpfen an „Geräuschgeschichten“, an Schulfunksendungen; Einspielen von Dialog- oder Hörspiel-Ausschnitten),
 - b) über den Dichter (als Hörspielautor u. a.),
 - c) über das Werk (auch im Rahmen des Gesamtwerks des Autors),
 - d) über den Hintergrund (persönlich, geschichtlich, zeitgeschichtlich, gesellschaftlich; dokumentarisch erlebt oder fingiert oder fiktiv),
 - e) über Hinweise zur Besonderheit der (dramatischen) Gattungsform Hörspiel.
2. *Lektüre* des Werkes (häusliches Voraus-Lesen mit oder ohne Anleitungen oder Leitfragen; schulische Durchnahme mit Kernstelleninterpretation und – immer wieder – Lesen bzw. Vorlesen von Textstellen oder geschlossenen Szenen):
 - a) – Aneignendes Erlesen und Erleben des Textes
 - Inhalt und Motiv(e) (Herausstellen von Ort, Zeit, Personen, Handlungsablauf, Ein- oder Mehrsträngigkeit der Handlung)
 - Einbringen von Wertungsgesichtspunkten (z. B. Verhalten von Personen)
 - Absicht des Autors
 - Wirkung auf den Leser (persönlich)
 - b) – Betrachten von sprachlichen Mitteln und Formelementen
 - Bilder, Pointen; Erkennen der Wirkung verschiedener bzw. besonderer (auffallender) Gestaltungsmittel
 - Betrachten besonderer sprachlicher Leistungen
 - c) – Sprechen bzw. Vortragen von Handlungsteilen
 - Tonband- oder Kassettenaufnahmen von Sequenzen (am besten vorbereitet in Partner- bzw. Gruppenarbeit).



3. *Abhören* einer Tonbandaufnahme des Hörspiels (Schallplatte, Sprechplatte, Aufzeichnen und – mit späterem Löschen – eines Originalhörspiels)
- Diskussion über auffallende Regieleistungen bei der Inszenierung (Realisation) des Hörspiels, Hörwerks usw.
 - Vergleich mit Eindrücken nach der (a) häuslichen Lektüre, (b) der Ergebnisse und Erkenntnisse der schulischen Durchnahme, (c) der Vergleiche von Druck- und Hörfassung
 - Schreiben einer Kurzkritik
 - Verfassen eines Kurzhörspiels über ein Lesebuchstück (eventuell mit einer Aufnahme/Band gekoppelt).

10.5 Theaterbesuch als projektorientierte Erweiterung des Literaturunterrichts

Vorbemerkung: Es dürfte klar sein, daß sich die Spielpläne der staatlichen, städtischen oder privaten Theater nicht nach den Lehrplänen – welcher Schulart auch immer – richten (können). Deshalb wird man vom Angebot von Bühnen bzw. Gastspielen in der heimischen

oder in einer benachbarten und erreichbaren Stadt ausgehen müssen. Da Theaterbesuche in „einer“ Schulzeit nicht eben häufig sein werden, ist eine um so gediegenere Planung (Vorarbeit, Durchführung, Nacharbeit; Rahmenprogramm) geboten.

Ein „abendfüllendes Stück“ ist schließlich auch als *Ganzschrift* anzusehen, und außerdem empfiehlt sich gerade hier der Blick in Lehrpläne anderer musischer Fächer (Kunst, Musik eventuell auch Geschichte oder Heimatkunde). Mit der Anregung zum Zeichnen von Bühnenedwürfen, mit dem Schreiben-Lassen von Kritiken etc. ist außerdem dem kreativen Aspekt in sinnvoller Weise Genüge getan. Das „Anspielen“ von Szenen entspricht dem Gestalten im darstellenden Spiel und dem freien Vortrag von Textpassagen und Dialogen. (Von hier aus läßt sich zurückgreifen auf die Betrachtung dialogischer Stücke, die der Lehrplan ebenfalls anführt.) Ein Werk kann zudem in jenen Kontext gestellt werden, der in den „Vorbemerkungen“ zum Fach Deutsch mit Recht angeführt ist, nämlich Informationen zur Lebensbeschreibung (Biographie) des Autors, zu Entstehungsbedingungen und zum zeitlichen wie auch gesellschaftlichen Hintergrund.

Es wäre ein beklagenswertes Versäumnis, würde man solch vielfältige Möglichkeiten nicht wenigstens zum Teil nutzen. Motivation (zum Lesen, zur Teilnahme am kulturellen Leben, zum späteren Theaterbesuch, zur ästhetischen Kompetenz) und zur Erlebnispädagogik bedeuten mit Sicherheit jene „Bereicherung des eigenen Lebens“, die im Lehrplan jeder einzelnen Jahrgangsstufe bewußt angesprochen (und die als Anspruch und Forderung einlösbar) ist. Man wird verstehen, daß wir hier aus Raumgründen keine ausführlichere Interpretation (mit einer Umsetzung bis in Teilimpulse) vornehmen können – so reizvoll das auch wäre, etwa am Beispiel des im Lehrplan aufgeführten Brecht-Stückes „Der Augsburgere Kreidekreis“.

Verfahrensvorschläge

- I. Lektüre des ausgewählten, gewünschten oder angebotenen dramatischen Werkes (Bühnenstückes) als *Ganzschrift*:
 1. *Erläuterungen* (a) zum Dichter, (b) zu seinem Einzel- oder Gesamtwerk, (c) zur Zeit, in der er lebte, arbeitete, das betreffende Werk schrieb, (d) zur Wirkung des Werkes oder des Dichters (zeitgenössisch, später, seither, heute)
 2. *Lektüre* als häusliche Aufgabe, anfangs mit, später (und – je nach Schwierigkeit und Angemessenheit des Textes) ohne Leitfragen (Lesen nach Akten oder Szenen mag – anfangs und leider – unumgänglich sein)
 3. Lektüre und *Interpretation* (Lesen und Erschließen) von Kern- und Gelenkstellen des Werkes im Unterricht
 4. Ausgabe eventuell notwendiger strukturierender *Lernhilfen* (vorstrukturierend, begleitend, abschließend), die sich auf biographische Übersichten, auf den Überblick über ein umfängliches Lebens- bzw. Gesamtwerk (bei „unterstrichenen“ Hauptwerken als Leseanreiz) und auf das zeitgeschichtliche Umfeld stützen können.
- II. Einführung oder Wiederholung zur *Theaterkunde* mit vereinfachten Hinweisen (a) zur Theatergeschichte (von der Freilichtbühne zum geschlossenen Theaterbau) allgemein und (b) zur Theaterlandschaft vor Ort (München, Augsburg, Nürnberg, Passau, Würzburg, Bregenz, Bayreuth, Eichstätt, Oberammergau usw.) und (c) zum Theaterangebot im Fernsehen (und im Film: vgl. gefilmtes und verfilmtes Theater): Dazu
 - a) Kurzreferat eines Schülers: Das zu besuchende Theater (Bau)
 - b) Korreferat: Anmerkungen zum Theaterbetrieb (dazu gibt es Unterrichts-Kurzfilme der Staatlichen Landesbildstellen Nord- und Südbayern sowie thematisch einschlägige FWU- und Schulfernseh-Produktionen)
 - c) Aufsammlender Unterricht: Pressestimmen, Ankündigungen, Programmhefte werden zusammengetragen.
- III. Falls organisatorisch wie zeitlich irgendwie möglich, empfiehlt sich die *Begehung* (Führung) des betreffenden Theaters (Theaterbau, Bühne, Werkstätten, Probenräume, Garderoben, Lager usw.) mit der ganzen Gruppe. Die Ergebnisse werden als Bericht, eventuell mit Bebilderung, mit Illustrationen und selbstgefertigten Skizzen sowie Ergebnissen von Kurzinterviews und Verlauf von

Gesprächen festgehalten.

IV. Besuch der *Theateraufführung*

V: *Nachbesprechung* des Theaterbesuchs, der Aufführung:

- Eindrücke, Einsichten, Ergebnisse, Beobachtungen
- Stellungnahme des Lehrers
- Heranziehen der inzwischen gesammelten und gesichteten Materialien (Kritiken, Besprechungen usw.) zur Aufführung (incl. Bericht in Rohfassung)
- Rückblick auf die Ergebnisse von Lektüre und Theaterbesuch
- Kreatives Schreiben oder Zeichnen (fakultativ) von Impressionen, Besprechungen usw. im Zusammenhang mit Lektüre, Theaterbegehung und Aufführungsbesuch (was sich natürlich nicht immer kombinieren, jedoch zumindest versuchen läßt). Der vermehrte „Zeitaufwand“ kommt dem Transfer auf andere Lektüre von (nicht nur dramatischen) Ganzschriften zugute.

11. Sprache zum Anfassen: Spielen mit Sprache – Sprachspiele

Kreativer Umgang mit Sprache: das bedeutet Sprachreflexion, das bedeutet weiterhin mündliches wie schriftliches Spiel mit Sprache und rezeptive Begegnung mit einfacheren Beispielen konkreter Poesie, die zu unserem Heute, in das Bild unserer Gegenwart gehört und die für die Schule eine Herausforderung bedeutet. Die Lehrpläne begreifen diese Form der Lyrik erfreulicherweise als eine Begegnung mit Ungewohntem, vielleicht nicht nur für den Schüler. Siegfried J. Schmidt sagt darüber:⁴⁶ „Die Gebildeten finden dann in der konkreten Dichtung zu wenig Tiefsinn, die ‚Linken‘ zu wenig gesellschaftliches Engagement, die Konsumenten zu wenig Stoff – kein Wunder, daß die konkrete Dichtung sich schwertut...“ Konkrete Poesie teilt sich auf in *akustische* und *visuelle* Poesie (die sich wiederum in eine graphisch und eine begrifflich orientierte „Richtung“ aufteilen läßt). Visuelle Poesie soll hier im Verbund mit Spracharbeit angesprochen werden. Sie ist bekanntester Teil der experimentellen Literatur. Ein „spaltenübergreifendes Lernziel“ ist involviert.⁴⁷

„Die sogenannte experimentelle Literatur setzt Leser voraus, die bereit sind, sich auch mit Ungewohntem kritisch auseinanderzusetzen; die Literatur nicht als etwas betrachten, was so bleiben muß, wie es immer war. Produktive, spontane Leser, die Veränderungen als notwendig und interessant betrachten und bereit sind, ohne gelernte Vorurteile neue Möglichkeiten zu durchdenken. Mutige Leser, die sich auf ungesichertes Gebiet wagen und auf die Rockzipfel von Autoritäten verzichten können. Neugierige Leser, die bereit sind, neue Entwürfe zu finden und aufzugreifen. – Wo aber gibt es heute solche Leser? Es sollte sie vor allem unter den Jüngeren geben.“

Das Anliegen ist *fächerübergreifend* und erst recht lernbereichsübergreifend innerhalb des Faches Deutsch. Es geht hier um ein Ziel, das kreatives Umgehen mit Sprache vorschlägt. Versteht man unter Kreativität – ganz allgemein – schöpferisches Handeln, Denken und Verhalten, so sind als Funktionen von Kreativität hervorzuheben⁴⁸

„Bereitschaft zur Flexibilität, Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen in allen Bereichen des Lebens (Originalität), gute und gezielte Wortwahl, Ausdrucks- und Gedankenflüssigkeit, Spontaneität, Fähigkeit zur Gliederung von Gedanken, zur Formulierung von Definitionen und zur Lösung von Problemen.“

Für alle an Lehre, Ausbildung und Forschung in Schule und Hochschule als Ausbildungslehrer, Seminarrektoren und Hochschuldozenten Tätigen dürfte, im übertragenen Sinne, das bekannte chinesische Sprichwort gelten, das wir einer Rezeptologie entgegenstellen:

„Gib dem Hungernden einen Fisch
und Du machst ihn für diesen Tag satt.
Lehrst Du ihn aber das Fischen,
wird er niemals verhungern.“

Literaturhinweise

- Alfred Clemens Baumgärtner (Hrsg.): Ein Handbuch. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung 1973.
- Alfred Clemens Baumgärtner/Oswald Watzke: Wege zum Kinder- und Jugendbuch. Ein Beitrag zur Buchpädagogik. Donauwörth: Auer 1985.
- Ortwin Beisbart/Dieter Marenbach: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth: Auer 1975.
- Ortwin Beisbart et al.: Textlinguistik und ihre Didaktik. Donauwörth: Auer 1976.
- Lothar Bredella: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer 1976.
- Klaus Breslauer et al. (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule. Hannover: Schroedel 1978; darin: Michael Kaiser: Zur Frage des Aufbaus von Werten im Literaturunterricht, S. 88 ff.
- Karl-Dieter Bünning/Detlef C. Kochan: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1973².
- Peter Franke (Hrsg.): Literaturunterricht in Beispielen. Donauwörth: Auer 1983.
- Hans E. Giehl: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer 1972².
- Josef Greil/Anton Kreuz: Umgang mit Texten in der Grund- und Hauptschule. Reihe Exempla 15. Donauwörth: Auer 1976.
- Elisabeth Gülich/Wolfgang Raible (Hrsg.): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt/M.: Athenäum 1972.
- Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett 1976⁹.
- Hartmut Heuermann et al.: Literatur und Didaktik. Bd. 1: Berichte und Kommentare: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973.
- Detlef C. Kochan/Wulf Wallrabenstein (Hrsg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Kronberg/Ts.: Scriptor 1975.
- Gerhard Köpf: Die Ballade: Probleme in Forschung und Didaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.
- Hans Kügler: Literatur und Kommunikation. Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht. Didaktische Theorie und methodische Praxis. Stuttgart: Klett 1975².
- Karl Landherr: Das Kinder- und Jugendbuch in der Schule. Donauwörth: Auer 1984.
- Jakob Lehmann (Hrsg.): Umgang mit Texten. Bamberg: Buchner 1973
- Jakob Lehmann/Karl Stocker (Hrsg.): Handbuch der Deutschdidaktik. 2 Bde. München: Oldenbourg 1981.
- Literatur in Bayern, VJS; hrsg. v. Institut für Bayer. Literaturgeschichte, Universität München 1985 ff.
- Helmut Melzer/Walter Seifert: Theorie des Deutschunterrichts. München: Ehrenwirth 1976.
- Harro Müller-Michaels (Hrsg.): Arbeitsmittel und Medien für den Deutschunterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.
- Franz-Josef Payrhuber/Albrecht Weber (Hrsg.): Literaturunterricht heute – warum und wie? Eine Zwischenbilanz. Freiburg i. Br.: Herder 1978.
- Herta-Elisabeth Renk: Dramatische Texte im Unterricht. Stuttgart: Klett 1978.
- Wolfgang Schemme: Trivilliteratur und literarische Wertung. Stuttgart: Klett 1975.
- Reinhard Schlepper: Was ist wo interpretiert? Eine bibliographische Handreichung für das Lehrfach Deutsch. Paderborn: Schöningh 1975⁴.
- Otto Schober: Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeption für den schulischen Umgang mit Texten. Analysen und Materialien. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.
- Karl Schuster: Literaturunterricht unter kommunikativem Aspekt. Baltmannsweiler: W. Schneider 1978.
- Bernhard Sowinski (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln und Wien: Böhlau 1975.
- Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor u. Frankfurt/M.: Hirschgraben 1976, Neudr. 1984; darin: Literaturdidaktik. S. 244–264.
- Karl Stocker: Praxis der Arbeit mit Texten. Zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache. Donauwörth: Auer 1977³.
- Karl Stocker: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Auer 1979².
- Karl Stocker (Hrsg.): Literatur der Moderne im Deutschunterricht. Königstein/Ts.: Scriptor 1982.
- Oswald Watzke (Hrsg.): Bildergeschichten und Comics in der Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer 1981.
- Albrecht Weber: Grundlagen der Literaturdidaktik. München: Ehrenwirth 1975.
- Albrecht Weber: Das Phänomen Simmel. Zur Rezeption eines Bestsellerautors unter Schülern und im Literaturunterricht. Freiburg i. Br.: Herder 1977.
- Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Darstellung, Analyse. Baltmannsweiler: 1979³.
- Ludwig G. Zehetner (Hrsg.): Das bairische Dialektbuch. München: Beck 1985.

Anmerkungen

- 1 Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1976⁹.
- 2 Werner Schlotthaus: Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung 4/1971, S. 15–22.
- 3 Rainer Buck: Heidis Comeback: Notizen zur Kinderkulturindustrie. In: SZ, Nr. 290 v. 16./17. 12. 1978, S. 27.
- 4 Isaac Bashevis Singer: Einige von 500 Gründen. Rede beim Nobelpreis-Bankett in Stockholm. Übers.: Hans Lamm. In: SZ (Feuilleton), Nr. 290 v. 16./17. 12. 1978.
- 5 Vgl.: Karl Ernst Maier: Zur Beurteilungsproblematik bei Kinder- und Jugendbüchern. In: Blätter für Lehrerfortbildung 12/1977, S. 493–498.
- 6 Dazu: Kurt Franz/Bernhard Meier: Was Kinder alles lesen. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. München: Ehrenwirth 1978, cf. S. 13 ff.
- 7 Malte Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts.: Scriptor und Frankfurt/M.: Hirschgraben 1976, S. 165.
- 8 Robert M. Gagné: Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1970, S. 173.
- 9 Ebenda, S. 175 f.
- 10 Gert Kleinschmidt: Lesen. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Op. cit., S. 224.
- 11 Ernst Ott: Optimales Lesen. Schneller lesen – mehr behalten. Ein 25-Tage-Programm. Hamburg: Rowohlt 1972, Vorwort.
- 12 Fritz J. Raddatz: Die ZEIT-Bibliothek der 100 Bücher. In: DIE ZEIT, Nr. 45 v. 3. 11. 1978, S. 41.
- 13 Ebenda.
- 14 Gert Kleinschmidt: Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt/M.: Diesterweg 1968, S. 83.
- 15 Ebenda, S. 122.
- 16 Alfred Clemens Baumgärtner: (Hrsg.) Lesen. Ein Handbuch. Lesestoff, Leser und Leseverhalten, Lesewirkungen, Leseerziehung, Lesekultur. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung 1973.
- 17 Hans E. Giehl: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer 1972³.
- 18 Cf. Alfred Clemens Baumgärtner: Massenhaft verbreitete Literatur. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. A. a. O., S. 307.
- 19 Zu diesem Problemfeld vgl.: Karl Stocker: Massensliteratur und ihr Stellenwert im Deutschunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung 12/1977, S. 482–492.
- 20 Zu Orientierungshilfen und Fragen des Umgangs mit Texten der Massensliteratur vgl. auch: Karl Stocker: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. In: W. Altmann/F.-J. Gaßner/S. Gruber (Hrsg.): Seminar und Schule, Bd. 3. München: Oldenbourg 1977, S. 25 ff.
- 21 Beispiele finden sich u. a. bei Günter Waldmann: Theorie und Didaktik der Trivilliteratur. Modellanalysen, Didaktikdiskussion, literarische Wertung. München: Fink 1973, S. 11 ff.
- 22 Dazu: Helmut Melzer: Trivilliteratur I. München: Oldenbourg 1974, z. B. S. 46 ff. und S. 60 ff.
- 23 Für Anregungen und Hinweise bedankt sich der Verfasser bei Horst D. Pointner, Eichstätt.
- 24 Dazu: Harro Müller-Michaels: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 1975² und Basisartikel in: Praxis Deutsch 31/1978, S. 15.
- 25 Dazu: Helmwart Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler: W. Schneider 1978, Teil 2, S. 774 ff.
- 26 Vgl.: Johan Huizinga: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt 1956, rde 21, vor allem S. 9 ff. und S. 22 ff.
- 27 Detaillierte Anregungen für die Sekundarstufe I/II gibt Karl Stocker in: Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts (Abschnitt: Dramatische Texte im Unterricht). Baltmannsweiler: W. Schneider 1979³.
- 28 Fragen zum Schulspiel sind behandelt auch bei: Ursula Coburn-Staeger: Spielen in der Schule? In: Pädagogische Welt 5/1978, S. 293–302.
- 28 Zit. n.: Jugendschutz heute: Informationen, Arbeitshilfen, Meinungen. 5/1978, S. 1 f.
- 29 Klaus Göbel: Spieldidaktik und Deutschunterricht. In: Bernhard Sowinski (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln und Wien: Böhlau 1975, S. 304 f.
- 30 Doris Schmieder/Gerhard Rückert: Kreativer Umgang mit konkreter Poesie. Freiburg i. Br.: Herder 1977, S. 12.
- 31 Ebenda, S. 110.
- 32 Dazu: Karl Stocker: Hochschuldidaktische Überlegungen und Programme als Voraussetzung für einen innovativen Dramenunterricht in der Sekundarstufe. In: Klaus Göbel (Hrsg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977, S. 169–189.

- 33 Perspektiven in: Benita Daublebsky: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett 1974² (praktische Beispiele vgl. Teil I, S. 17–179); immer noch bewährt: Edmund Johannes Lutz: Das Schulspiel. München: Don Bosco 1957.
- 34 Cf. Gero von Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner ²1959, S. 555.
- 35 Benno Hubensteiner: Schriftsprache und Dialekt. Eine Anmerkung zum Bayerischen Sein und Reden. In: Beilage der SZ., Nr. 88 v. 17. 11. 1978.
- 36 Ebenda.
- 37 Ludwig Merkle: Die Schwierigkeit, bayrisch zu schreiben. Die orthographischen Freiheiten, die sich die Mundartschriftsteller nehmen. In: Beilage der SZ., Nr. 66 v. 1. 9. 1978.
- 38 Otto Schober: Dialekt im Unterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. H. 27 (1978), S. 12–21, zit. n. S. 12. – Literaturhinweis: Ludwig G. Zehetner: Bairisch. Reihe: Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht. H. 2. Düsseldorf: Schwann 1977.
- 39 Vgl. dazu den Abschnitt und die Lehrpläne zu „Fremdsprache Deutsch“ in diesem Kommentarband.
- 40 Cf. Heinrich Löffler: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974; Joachim Hasselberg: Dialekt und Bildungschancen. Weinheim: Beltz 1976; János Juhász: Interferenzlinguistik. In: Hans Peter Althaus et al. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen. Niemeyer 1973, S. 457–462.
- 41 Konrad Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1972, S. 97.
- 42 Rudolf Riedler: Kinder, Dichter, Interpreten: Zehn Minuten Lyrik. Vom angstfreien Umgang mit Gedichten. München: Oldenbourg 1979, S. 7.
- 43 Albrecht Weber: Grundlagen der Literaturdidaktik. München: Ehrenwirth 1975, S. 176.
- 44 Vgl. dazu: Albrecht Weber: Wissenschaftsverständnis des Faches Deutsch. In: Pädagogische Welt 3/1978, S. 143.
- 45 Ein lernzielorientiertes Konzept des Dramenunterrichts ist Grundlage in: Karl Stocker: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Auer 1979².
- 46 Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): konkrete dichtung. texte und theorien. München: Bayer. Schulbuchverlag 1972, S. 10.
- 47 Ebenda, S. 6 f.
- 48 Cf. Peter Köck/Hanns Ott: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer 1976, S. 226; dazu J. P. Gilford: Kreativität. In: Günther Mühle/Christa Schell: Kreativität und Schule. Texte. München: Piper 1970, S. 13–36, vor allem S. 13 f. (Definitionen); zudem: Erika Landau: Psychologie der Kreativität. München und Basel: Reinhardt 1969, z. B. S. 10 f.

Karl Stocker

Sprachbetrachtung

1. Ein unbeliebtes Fach

1.1 Die Problematik des Lernbereichs Sprachbetrachtung (Sprachlehre/Sprachkunde)

Schulverdrossenheit und Schulmüdigkeit haben verschiedene Ursachen. Man wird sie nur oberflächlich analysieren, wenn man ausschließlich Gesellschaft, Elternhaus und desinteressierte Schüler auf die Anklagebank zu bringen versucht. Das Problem erweist sich wesentlich komplexer und wird erst dann in seiner ganzen Breite bewußt, wenn auch die Lehrerschaft zur pädagogisch-didaktischen Gewissensforschung bereit ist. Zu den zentralen Fehlern, die wir Lehrer tagein tagaus begehen, gehört zum Beispiel die Nichtbeachtung eines didaktischen Artikulationsrythmus, wie er durch Pädagogik, Psychologie und Soziologie einsichtig gemacht wird. Mangelnde Kenntnis wissenschaftlicher Forderungen, ungeübte didaktische Kreativität und fehlende Frustrationstoleranz den Schülern und ihren „Leistungen“ gegenüber, sind einige der Ursachen, warum der Lernbereich Sprachlehre/Sprachkunde erkennbar zu den unbeliebtesten Fächern in der Hauptschule zählt. Grammatikunterricht müßte aber – vom Fachdidaktischen her gesehen – nicht Schlußlicht in der „Hitliste“ der Schülerbeliebtheit sein. Seine Problematik liegt darin, daß es vielerorts nicht verstanden wird, die zahlreichen guten methodischen Vorschläge in Unterrichtsarbeit umzusetzen. Statt Sprachbetrachtung auf kommunikativer Grundlage dominieren weiterhin formalistische Drillübungen „alter Schule“. So aber wird ein didaktischer Teufelskreis deutlich: Ein Lehrer, der die Sinnfrage des Grammatikunterrichts nicht oder nur unvollständig beantworten kann, auf dem angemoderten Stand alter Schulgrammatik stehen geblieben ist¹ und lediglich sprachliche Exerzierübungen im Manöverfeld Grammatik anordnet, „erzieht“ Schüler, die seinen Anforderungen zunächst motivations-, und schließlich ergebnislos gegenüberstehen. Ein dergestalt negatives Feedback *könnte* beim selbstkritisch reflektierenden und fortbildungsbereiten Pädagogen Veränderungen in Einstellungen und Verhalten auslösen. In der Regel aber kommt es zu diesem notwendigen, die Unterrichtsmethode positiv beeinflussenden Veränderungsprozeß nicht. Es erscheint leichter, die Schuld beim Fach, bei den Schülern, bei der Gesellschaft etc. zu suchen. Die Folge: ein weiter resignierender Lehrer, noch weniger motivierte Schüler, Disziplinprobleme, rigide Autorität usw. Kurzum ein didaktischer Teufelskreis, aus dem es kein Entrinnen zu geben scheint.

Rechtfertigung auf wackeligen Beinen: Das wenig durchdachte Grammatik-Plädoyer

Seit Grammatik zentrales Schulfach mit einer bis zur antiken Rhetorik zurückreichenden Geschichte ist, bemühen sich engagierte Fachvertreter dieser so wenig beliebten Schul„disziplin“ eine „tragfähige Sinnmitte“² auszumachen und „Rechtfertigungsgründe für die ‚Behandlung‘ von Grammatik im Deutschunterricht“³ aufzuzählen. Wie sehr hier tradierte Argumente häufig unkritisch aufgenommen und gutgläubig weitergegeben werden, wie sehr hier oftmals nach dem Motto „Wo lassen Sie denken?“ verfahren wird, beweist eine Aufstellung von Ernst Nündel⁴ in „Wozu Grammatik in der Schule?“ Den in der Praxis immer wieder auftauchenden gleichlautenden Argumenten *für* den Grammatikunterricht setzt der Nürnberger Ordinarius überzeugende anderslautende Auffassungen gegenüber:

Behauptung:	Gegenmeinung:
Grammatikunterricht erzieht zum richtigen Gebrauch der Sprache	Bisher fehlt jeder Nachweis, daß die Beschäftigung mit Grammatik zu einer Verbesserung des Sprachgebrauchs führt. Helga Schwenk: „Damit ist . . . die Möglichkeit der Transferierbarkeit grammatischen Wissens ausgeschlossen, und dem Grammatikunterricht muß dieser Sinn, nämlich in die Sprache hineinzuwirken, generell abgesprochen werden.“ ⁵
Grammatikunterricht fördert das formal-logische Denken	Grammatische und logische Kategorien und Ordnungen müssen nicht identisch sein. Jakob Grimm: „Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört . . . werde.“ ⁶
Grammatikunterricht schafft Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht	Die direkte Methode des fremdsprachigen Anfangsunterrichts unterwirft sich anderen Überlegungen. R. Dietrich: Traditionelle Grammatik „erweist sich als unzureichend, sprachliche Gegebenheiten feiner zu differenzieren und systematisch zu beschreiben und als um so unangemessener, in je weniger strukturellen Eigenschaften die zu beschreibende Sprache dem Lateinischen ähnlich ist. Es ist z. B. unangemessen, in traditionellem Sinne von Adjektiv und Verb im Koreanischen zu reden oder von Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt als den Vergangenheitstempora des Französischen.“ ⁷

1.2 Versuch einer Zielanalyse des Lernbereichs Sprachbetrachtung

„Die deutschdidaktische Fragestellung kann deshalb weder lauten: ‚Wieviel Grammatik braucht der Mensch?‘, noch: ‚Welche Grammatik braucht der Mensch?‘, sondern sie muß lauten: ‚Wozu braucht der Mensch Grammatik?‘“
(Ernst Nundel)⁸

Falsche Zielvorstellungen eines traditionellen Sprachlehre- und Sprachkundeunterrichts

Grammatikunterricht in der Schule litt und leidet an tradierten „Zielvorstellungen“, die häufig zu den oben beschriebenen Defiziten (Unbeliebtheit → Ineffizienz) führen.⁹

- Anhäufung mehr oder weniger isolierter Begriffe und Regeln als Gedächtnisstoff
- Erstarrung in Regeln und Systematik
- Verkürzte praktische Anwendung gewonnener Begriffe und Verfahren in konkreten Situationen
- Stilübungen ohne ersichtliche Funktion
- Verunsicherung und Verwirrung statt Klärung und Verwendung
- Keine oder geringe „Reflexion über Sprache“ bzw. „Förderung der Sprachkompetenz“
- Ungenügende Beobachtung und Analyse der Wirkung sprachlicher Ausdrücke
- Sprachübungen ohne tatsächlichen Partner. Wenig situationsgerechte Sprachverwendung. Soziale Funktion und sprachliche Struktur werden zu wenig gekoppelt.
- Sprachlehreunterricht ohne erkennbaren Zweck verkümmert zum Selbstzweck und verleumdet so seine dienende Funktion

Peter Franke ist zuzustimmen, wenn er feststellt: „In Schüleraugen erscheint Grammatikunterricht häufig als Beweis für lebensfernes, nicht verwendbares Lernen: Nur für die Schule deklinieren, konjugieren, definieren wir – nicht für das Leben.“¹⁰

Aktuelle Anforderungen an den Lernbereich Sprachbetrachtung

Die lehrplanrelevante „Betrachtung von Sprache“ in der Hauptschule von heute darf sich nicht – trotz curricularer Reform mit der Intention von Vereinfachung und Entrümpelung – die o. angeführten falschen Zielvorstellungen zu eigen machen. Für einen weder traditionalistisch noch progressiv belasteten Sprachkunde- und Sprachlehreunterricht gelten vielmehr – neben der nicht mehr wegzudiskutierenden Forderung nach Kommunikationsfähigkeit – weiterhin folgende Postulate:

- Fähigkeit zu kritischer Reflexion (Hermann Helmers)¹¹
- Durchschauen der eigenen sprachlichen Bedingungen (Bernhard Weisgerber)¹²
- Geistiges Durchdringen und Ordnen der Muttersprache (Hans Glinz)¹³
- Bewältigung von Lebenssituationen, die an Sprache gebunden sind¹⁴

Gerade die letzte Zielsetzung deutet auf das Grundanliegen curricularer Reform hin, „Qualifikationen für Situationen“¹⁵ des täglichen (Sprach-)Lebens zu schaffen. Der Lernbereich Sprachbetrachtung der neuen Lehrpläne erfüllt demnach seine Aufgabe nur dann, wenn er dem Schüler Hilfen für sein Leben (jetzt und später) anbietet.

Eine sehr klare Zusammenfassung aller Intentionen in dieser wichtigen Disziplin muttersprachlicher Arbeit bietet Helmut Sauter:¹⁶

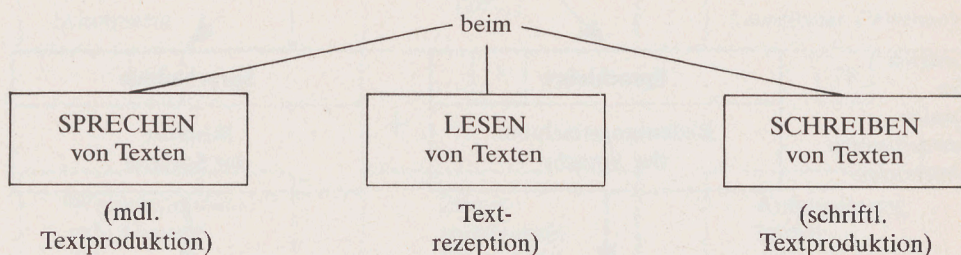
Ziele des Sprachlehreunterrichts

- Sprachlehreunterricht als „Reflexion über Sprache“ ist ein wichtiges Glied im Sprachlernprozeß des Kindes. Sprachgebrauch und Sprachbeherrschung gründen auf Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sprache zu analysieren, Sprachstrukturen zu durchschauen, sinnvoll aneinanderzureihen und dadurch sein eigenes Denken und Handeln immer mehr zu differenzieren.
- Der Sprachlehreunterricht fördert die allgemeine Kommunikationsfähigkeit des Schülers. Der Schüler erfährt Einsicht in den Bau des Kommunikationsmittels Sprache, lernt die eigenen kommunikativen Fähigkeiten einschätzen und schärft sein kritisches Bewußtsein gegenüber sprachlichen Gebilden.
- Der Sprachlehreunterricht soll einen Beitrag zur Daseinsbewältigung und Daseinsbereicherung leisten. Situationen, die im alltäglichen Leben erst durch Sprache bewältigt werden können, sind ebenso in den Unterricht einzubringen und sprachlich zu üben wie Situationen, die den Schüler durch ihre Sprachverwendung emotional bereichern (z. B. literarische Texte, Gedichte, Reime, Verse u. ä.).
- Der Sprachlehreunterricht nimmt Erfahrungen, Beobachtungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler im *gesprochenen Wort* (Gespräch, Tonbandaufnahme, Rollen- oder Planspiel, Schulfunk- oder Fernsehsendung) oder im *geschriebenen Wort* auf und arbeitet an diesen Situationen sprachliche Handlungsmuster heraus.
- Der Sprachlehreunterricht bedeutet „Übung an und mit Sprache“. Sprachliche Muster (syntaktische Grundformen, stilistische Variationen, semantische Unterschiede u. a.) werden eingepreßt und bilden die Grundlage für die Fähigkeit, permanent richtige Sätze, Worte, syntaktische Verkoppelungen u. ä. zu bilden, verstehen und auch grammatisch bewerten zu können. Dabei dürfen grammatische Übungen nicht zum stumpfsinnigen Drill ausarten. Üben mit Sprache heißt wieder „Reflexion über Sprache“ und Transfer sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten auf ähnlich strukturierte, aber auch neue Sprachsituationen.
- Der Sprachlehreunterricht kann die Verbindlichkeit mancher Normen des Sprachsystems nicht ausschließen. Er kommt nicht umhin, diese Normen anzuerkennen und den Schülern entsprechend nahezubringen. Gefährlich einseitig wird es erst dann, wenn nur sprachliche Normen im Unterricht gedrillt werden oder der Lehrer seine eigenen sprachlichen Vorstellungen und Äußerungen zur Norm macht.

Die Verknüpfung aktueller Zielvorstellungen und didaktischer Anforderungen in einem schülerorientierten Deutschunterricht

Grammatikunterricht definiert als „Betrachten von Sprache“ bzw. „Sprachreflexion“ darf sich keineswegs auf die wenigen zur Verfügung stehenden Stunden beschränken, sondern erfaßt alle Lernbereiche der muttersprachlichen Bildungsarbeit.

Wir betrachten Sprache (Textreflexion)



„Der Schüler kann seine Sprecherabsichten planvoller verwirklichen, v. a. aber soll er die Absichten seines Kommunikationspartners gezielter . . . analysieren.“

„Der Schüler soll Texte als schriftlich fixierte Sprachhandlungen sich verständlich machen, in ihren Elementen erkennen, in ihren Wirkungen analysieren.“

„Der Schüler soll sprachliche Variationsmöglichkeiten als unterschiedliche Muster erproben und durch sprachsystematische Übungen ihre Beherrschung überprüfen.“¹⁷

Darüber hinaus bestehen enge Verbindungen zwischen den Lernbereichen Sprachlehre/Sprachkunde und Rechtschreiben. „Die Einsicht in grammatische Probleme hilft dem Schüler auch bei Entscheidungen im Bereich der Rechtschreibung.“¹⁸

1.3 Die Forderungen der Fachpräambel

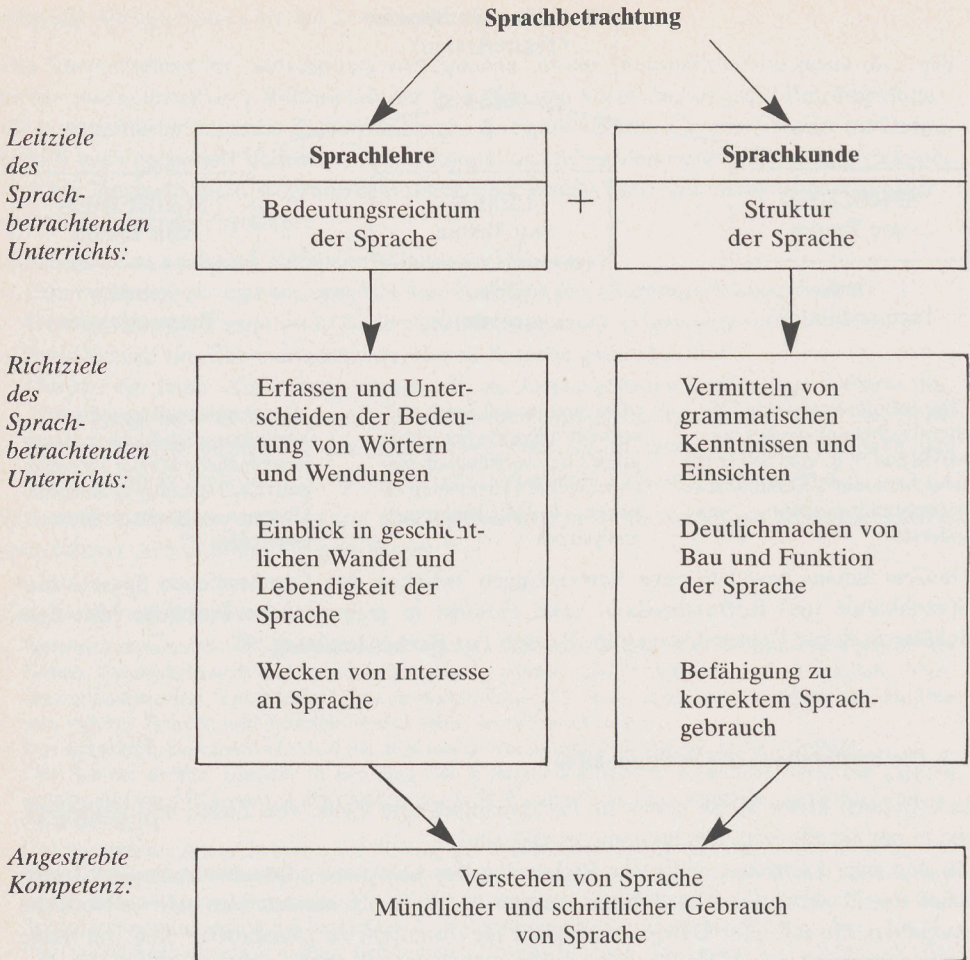
In erfreulich klarer Weise nennt die Fachpräambel eine Reihe von Zielen und Aufgaben, die in der Grafik Seite 224 zusammengefaßt sind.

Zu den zwei Leitzielen und sechs Richtzielen des Lehrplans „Sprachbetrachtung“ treten dann die 21 Grobziele der Jahrgangsstufen 5 mit 9. Es handelt sich um verbindliche Aufgaben, die mit aller Gewissenhaftigkeit im Unterricht zu „behandeln“ sind. Im Sinne einer dem Schüler und dem Stoff in gleicher Weise verpflichteten exakten Unterrichtsplanung sind diese Leit-, Richt- und Grobziele in situationsgerechte Feinziele aufzugliedern. Diese Feinziele prognostizieren das Endverhalten des Schülers und beantworten die Frage, warum eine sprachbetrachtende Unterrichtsstunde überhaupt durchgeführt werden soll. Bei solchen Planungsintentionen handelt es sich keineswegs um überholte Reformansätze der 70er Jahre, sondern, wie Kultusminister Hans Maier mehrfach ausführte, um ein „Urmodell von Unterricht“.

1.4 Vorschläge zur zeitlichen Planung

Die Bedeutung der Lernbereiche Sprachlehre/Sprachkunde/Rechtschreibung, die im Fachterminus „Betrachten von Sprache“ bzw. „Sprachreflexion“ zum Ausdruck kommt, läßt zunächst auf ein Stundendebütat von beträchtlichem Ausmaß schließen. Als Gründe für die wesentlich ungünstigere Zeitverteilung werden zwei Argumente genannt:

● „Die verschiedenen Lernbereiche des Deutschunterrichts können von ihrer Bedeutung her in zwei Gruppen zusammengenommen werden. Dem *Primärbereich* gehören demnach der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch sowie die Arbeit mit Texten an, dem *Sekundärbereich* Sprachlehre und Sprachkunde sowie Rechtschreibung.“¹⁹



● „Für das Sprechen über Sprache liefern Sprachlehre und Sprachkunde (= SprL/SprK) das Werkzeug. Da Sprachbetrachtung zu den gesamten Aufgaben des Deutschunterrichts zählt, wird der Teilbereich SprL/SprK zur Klammer aller Deutschteilbereiche.“²⁰

Diese „Klammerwirkung“ bedeutet auch die Integration mit Lernzielen aus den anderen Bereichen des Deutschunterrichts.

Wenn man davon ausgeht, daß in der Jahrgangsstufe 5 und 6 Primär- und Sekundärbereich in einem Verhältnis von 2:1 stehen, ergibt sich folgende Jahresstundenzahl für die Lernbereiche Sprachkunde, Sprachlehre und Rechtschreiben:

Gesamtwochenzahl
eines
Schuljahres

35

Freiraum
(20“„)

7

Erfüllung
des
Lehrplanes (Wochen)

28

Wochenstunden-
zahl Deutsch
5/6

6

Jahres-
stundenzahl
Deutsch 5/6

$6 \times 28 = 168$

Aufgliederung
Primär-
Sekundärbereich

2:1

Jahresstundenzahl
für die Lernbereiche 5/6
Spl / Spk / Rechtsch.

56

In der Jahrgangsstufe 7 sieht die Übersicht wie folgt aus:

Gesamtwochenzahl
eines
Schuljahres

35

Freiraum
(20“„)

7

Erfüllung
des
Lehrplans (Wochen)

28

Wochenstunden-
zahl Deutsch
7/8

6

Jahres-
stundenzahl
Deutsch 7/9

$28 \times 6 = 168$

Aufgliederung
Primär-
Sekundärbereich

3:1

Jahresstundenzahl
7/9
für die Lernbereiche
Spl / Spk / R

42

Für die Jahrgangsstufen 8 und 9, in denen die Wochenstundenzahl für das Fach Deutsch 5 UZE beträgt, ergeben sich für die Teilbereiche Sprachkunde, Sprachlehre und Rechtschreiben jeweils insgesamt 35 Unterrichtsstunden.

2. Die Forderung nach einem klar gegliederten, methodisch niveaувollen Unterricht

Von der Ineffizienz eines nur paukenden, auf methodische Artikulation verzichtenden, niveaulosen „Grammatikunterrichts“ war bereits die Rede. Gerade die Schwierigkeit der einzelnen Lerninhalte und die Problematik einer hauptschulgerechten Vermittlung erfordern eine Didaktisierung der im Lehrplan genannten Stoffbereiche.

Die den eigentlichen Lehrplänen „Sprachbetrachtung“ vorausgestellten Überlegungen zum Unterricht (Fachpräambel) weisen zu Recht auf die vielfach erprobte, lernpsychologisch abgesicherte Dreiteilung des Lernprozesses hin:

- Begegnung mit Sprache (,„Sprachbegegnung“)
- Betrachten von Sprache (,„Sprachbesinnung“)
- Anwenden von Sprache (,„Sprachanwendung“)

2.1 Die Phase der Sprachbegegnung

Sie sollte nicht durch eine einzige, das ganze Schuljahr hindurch „gepflegte“ methodische Variante bestimmt sein, sondern aufgrund der Vielzahl didaktischer Möglichkeiten, die Motivationsbereitschaft der Schüler wecken. Die Fachpräambel spricht in diesem Zusammenhang von vorgegebenen Texten, lebensnahen Situationen, Sammlungen von Wörtern oder Wendungen. Gerade der letzte Hinweis ist sehr wichtig, da selbst methodisch bemühte Lehrer häufig den Fehler machen, in dieser Unterrichtsphase den Schülern Texte anzubieten, die das Sprachempfinden der Kinder negativ beeinflussen. Das ist immer dann der Fall, wenn in einem Tafeltext, der eine sprachliche Ganzheit darstellen soll, das später zu analysierende Wortmaterial ohne Rücksicht auf die Forderungen schriftlicher Sprachgestaltung „hineingepackt“ wird. (Z. B. 10mal „gehen“ in eine „Geschichte“ etc.). Sprachbetrachtender Unterricht darf aus – zunächst sicher gut gemeinten – methodischen Überlegungen heraus nicht Forderungen der „Aufsatzterziehung“ ad absurdum führen. So erscheint es wesentlich günstiger nur von Wort- bzw. Beispielssammlungen auszugehen und diese dann behutsam auf der Stufe der Sprachanwendung in ein Sprachganzes einfließen zu lassen. Eine dergestalt konzipierte Sammelphase der Sprachlehre oder Sprachkundestunde läßt Sprache nicht nur – wie in allen anderen Unterrichtsstunden – *Medium*, sondern auch *Gegenstand* der gemeinsamen Arbeit sein.

2.2 Die Stufe der Sprachbesinnung

Sehr vielfältig sind die Überlegungen und Betrachtungsweisen, die hier durchzuführen sind. Die Fachpräambel nennt dazu:

- das Untersuchen von Bedeutungen
- das Aufdecken von Verwandtschaftsbeziehungen
- das Aufspüren von Herkunft und Wandel
- das Unterscheiden von Formen
- das Klären von Funktionen
- das Erarbeiten fachlicher Bezeichnungen.

Die hier aufgeführten Arbeitsweisen lassen sich auch in vier Analysemöglichkeiten zusammenfassen, die sich erfahrungsgemäß gut im Unterricht bewährt haben:

inhaltsbezogene Analyse:

Wir fragen nach der Stimmigkeit von Sachfall und Sprachform.

leistungsbezogene Analyse:	Wir ermitteln den Funktionsnachweis des Sprachmaterials
herkunftsbezogene Analyse:	Wir suchen nach dem Ursprung und verfolgen die Entwicklung des Sprachmaterials.
partnerschaftsbezogene Analyse:	Wir überlegen: Wer sagt was – zu wem – aus welchem Grund – und in welcher Weise. Wie reagieren die Angesprochenen?

Im Gegensatz zum Grundschullehrplan wird hier *expressis verbis* darauf verwiesen, daß wichtig erscheinende *lateinische Begriffe* ergänzend zu den deutschen Bezeichnungen verwendet werden können.

2.3 Die Phase der Anwendung

Sie soll eine dreifache Aufgabenstellung erfüllen:

- das Verständnis für den Sprachfall soll gesichert und vertieft werden
- das Gelernte soll verfügbar gemacht werden
- das Sprachmaterial soll in neuen Zusammenhängen Verwendung finden.

Auch hier verbietet sich die Eintönigkeit von Übungen, die den Kindern bis zum Überdruß bekannt sind. Lückentexte sollten – aufgrund des o. beschriebenen Verstoßes gegen allgemeine Regeln des schriftlichen Sprachgebrauchs – nur behutsam und nicht als *ultima ratio* Verwendung finden. Der in der Fachpräambel benützte Ausdruck „vielfältige Übungen“ verpflichtet zu methodischer Kreativität und didaktischem Einfallsreichtum. Ein Blick in *mehrere Sprachbücher*²¹ kann entsprechende Anregungen bieten.

Von besonderer Wichtigkeit ist die – im Fachlehrplan zwar nicht direkt genannte aber aus lernpsychologischen Gründen unerläßliche – Forderung nach *innerer Differenzierung* im Bereich der Sprachanwendung. In der Jahrgangsstufe 5 und 6 gibt es Schüler, die mit großer Behutsamkeit des Lehrers zunächst an das Fundamentum hingeführt werden müssen. Andererseits finden wir Kinder, die schon bald erkennen lassen, daß sie noch für einen Übertritt in das Gymnasium oder den Wechsel in die Realschule in Frage kommen. Dazwischen liegen Schülerpopulationen, die in einer nach oben und unten offenen Mitte einzuordnen sind. Für alle drei Gruppen sollten Übungsaufgaben konzipiert werden, die der Forderung nach Individualisierung Rechnung tragen und dem „same for all“ abschwören.

Schließlich weisen die Lehrpläne auch auf die in der Hauptschule zu verwendenden „verbindlichen Begriffe“ hin. Es wird empfohlen, sie in entsprechend plakativer Weise auf Dauer im Klassenzimmer auszustellen.

Laute:	Selbstlaut Mittlaut Umlaut Doppellaut	Satzarten:	Erzählatz Fragesatz Ausrufesatz Aufforderungssatz
Wortbestand teile:	Wortstamm Vorsilbe Nachsilbe Endung	Satzformen:	<i>Satzreihe</i> <i>Satzgefüge</i>
Wortarten:	Namenwort <i>Geschlechtswort</i> (Grundschule: Begleiter) Zeitwort	Satzteile:	Satzgegenstand Satzaussage Satzergänzungen Ortsangabe Zeitangabe <i>Angabe der Art und Weise</i> <i>Angabe des Grundes</i>

Eigenschaftswort	Zeitstufen:	Gegenwart
Zahlwort		Vergangenheit
Fürwort		Zukunft
<i>Bindewort</i>		
<i>Verhältniswort</i>	Zahl:	Einzahl
		Mehrzahl

(Die gesperrt gedruckten Begriffe werden in der Hauptschule neu eingeführt)

Eine Zusammenfassung möglicher Unterrichtssequenzen findet sich in einem vom Verfasser zusammengestellten Artikulationsmodell:

2.4 Artikulationsmodell einer Unterrichtsstunde

(I) *Motivation:*

Prämisse:

Integration von Textreflexion, Textrezeption, Textproduktion beachten!

Zeichnungen – Bilder – AVM – Lieder – Gedichte – Spiele – Probleme aus dem Sachunterricht etc.

(II) *Sprachbegegnung:*

1. *akustische Information:*

alternative Formen Gespräche, Tonbandaufnahmen, Rollen- oder Planspiel, sketchar-tige Darstellung, Schulfunk- oder Fernsehsendung

2. *visuelle Informationen:*

Ganztexte, Lückentexte, Ergänzungstexte, Zusammensetztexte, Rätseltexte, Stichwörter, Skizzen, Folien, Zeichnungen, Bilder und Bildreihen

(III) *Sprachbesinnung/Sprachbetrachtung:*

<i>auch in Kombinationen möglich</i>	1. inhaltsbezogene Analyse:	Stimmigkeit von Sachfall/
	2. leistungsbezogene Analyse:	Sprachform
	3. herkunftsbezogene Analyse	Funktionsnachweis des Sprachmaterials
	4. partnerschaftsbezogene Analyse	Bedeutung des Sprachguts Sprache als Kommunikationsmittel

Zu beachtende methodische Grundsätze:

- kein Sprachdrill, sondern ein hauptschulgemäßes Betrachten von Sprache
- entdeckendes Lernen durch die Schüler; der Lehrer gibt nur Impulse
- anschauliche Arbeit: keine Worterklärungen, sondern Bild, Ton, Spiel, Handlung

- Einsatz adäquater linguistischer Methoden:
Ergänzungs-, Abstrich-, Ersatz- und Klangproben
- zeitliche Planung (ca. 15 Minuten) wird durch Gruppe B und C
(nicht die „Stars“) bestimmt

(IV) *Sprachanwendung:*

- vergleiche* 1. Formen mündlicher Arbeit
Prämisse! 2. Formen schriftlicher Arbeit
3. Versuche, Sprache in Grafik umzusetzen

Zentrale Forderung:

- Übung und Anwendung erfolgen grundsätzlich unter Beachtung von Maßnahmen innerer Differenzierung (Fundamentum + Additum; qualitative und quantitative ID)

3. Didaktische Interpretationen zu den Lehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen

3.1 Jahrgangsstufe 5

Im sprachbetrachtenden Unterricht der Hauptschule müssen – wie o. dargestellt – sowohl Aspekte der Sprachlehre wie auch der Sprachkunde behandelt werden. Im einzelnen kann man die *vier Grobziele* dieses Lehrplans wie folgt gliedern:

Sprachlehre:	Sprachkunde:
LZ: 5.1 Die Wortarten kennen und ihre Leistung im Satz verstehen	5.2 Möglichkeiten der Wortbildung kennen
5.4 Beherrschen der Satzarten	5.3 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen

Legt man dieser Gliederung die o. beschriebenen vier Analysemöglichkeiten zugrunde, ergeben sich folgende Aufgabenbereiche der Besinnungsphase:

Inhaltsbezogene Analyse:	LZ 5.2/5.3
Leistungsbezogene Analyse:	LZ 5.1/5.2/5.3/5.4
Herkunftsbezogene Analyse:	LZ 5.2/5.3
Partnerschaftsbezogene Analyse:	LZ 5.1/5.2/5.3/5.4

Die weiteren Ausführungen sollen nun knappe Hinweise zur Konzeption eines grobzielrelevanten Unterrichts geben:

LZ 5.1

Die Wortarten kennen und ihre Leistung im Satz verstehen

- Wortarten: Nomen, Geschlechtswort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Zahlwort, Für-

- wort (in der GS eingeführt), Bindewort, Verhältniswort (Neueinführung)
- Beugung
 - Leistung der Wortarten im Satz

Namenwort (Substantiv)

Aus der Fülle möglicher Sachbereiche sei hier – da von Schülern dieser Altersstufe sehr geschätzt – der „Umgang mit Tieren“ gewählt. Besuche im Tierpark begeistern die Kinder und lassen sich unschwer für sprachbetrachtende Leistungen didaktisieren:

So werden die beobachteten Tiere mündlich und schriftlich fixiert, wobei Einzahl- und Mehrzahlbildungen unterschieden werden. Durch die Beschreibung ihres Aussehens, ihrer Eigenschaften und des Raumes, in dem sie vorkommen, werden jene Sprachganze entwickelt, die für eine sprachliche Analyse, im Sinne der Lernzielintention erforderlich sind. „Leistungsbezogene Sprachbetrachtung“ heißt in diesem Fall, den Schülern jene Kommunikationsprobleme bewußt werden zu lassen, die durch eine niveaulose Sprache („das Tier da“) entstehen können.

Während die folgende Übung als wenig geistvoll und an die alte Drillschule erinnernd bezeichnet werden muß...

Fall	Haustier	
Wer-Fall	das Pferd	die Taube
Wessen-Fall	des Pferdes
Wem-Fall
Wen-Fall

(Arbeitsauftrag: „Ordne in eine Tabelle die Namen von Haustieren und bilde die vier Fälle.“)

... verlangt die nächste Aufgabe vom Schüler deutlich eine höhere – und v. a. sinnvollere – Übungstätigkeit:

Schau in einem Wörterbuch nach, wie die Grundform der gebeugten Namenwörter heißt, die du in folgendem Text findest:

Gemsen gehören zu den interessantesten Tieren unserer Alpen. Im Sommer beobachtet man sie bei waghalsigen Klettereien auf den Gipfeln steil abfallender Berge. In kälteren Jahreszeiten sieht man die Spuren dieser Alpenbewohner sogar in der Nähe menschlicher Ansiedlungen.

Als eine in der Fachpräambel geforderte „vielfältige Übung“, die bei den Schülern erfahrungsgemäß gut „ankommt“, empfiehlt sich das „Teekesselraten“;

Petra erzählt:

„Meinen Teekessel kann ich überallhin tragen.“
 „Mein Teekessel ist rund“
 „Meinen Teekessel kann ich in meine Hosentasche stecken.“
 „Mein Teekessel ist weiß“
 „Mit meinem Teekessel spielen höchstens vier Leute gemeinsam.“ (Tennisball / Fußball)

Florian meint:

„Das kann ich auch“
 „Meiner auch.“
 „Dafür ist mein Teekessel zu groß“
 „Meiner kann verschiedene Farben haben.“
 „Mit meinem Teekessel können 22 Leute spielen.“

Zeitwort (Verbum)

Die Intentionen des Lehrplans können am besten erfüllt werden, wenn den Schülern an zahlreichen Beispielen – die ihren didaktischen Ort auch in der Hausaufgabe haben – die *Leistung* der (unzähligen) *Tätigkeiten* bewußt gemacht wird. Ausgehend von Fehlformen wie „Wir tun . . .“ – „Wir machen“ – „Da ist . . .“ etc. wird klargestellt, welche Aussagekraft ein Verbum haben kann (wenn die treffenden Zeitwörter benützt werden) und wie die korrekte grammatikalische Form heißen muß.

Eigenschaftswort (Adjektiv)

Querverbindungen ermöglichen eine besonders intensive Verwirklichung der obligatorischen Lernziele. So empfiehlt es sich – neben der Verwendung des Sprachbuches – Texte aus den Schulbüchern des Sachunterrichts (Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) zu benützen, bei denen Aussagekraft und grammatikalische Form der Adjektive besonders transparent werden. Ein Arbeitsauftrag – der das ganze Schuljahr begleitet – könnte hier heißen: „Streiche mit einem Filzstift alle Eigenschaftswörter aus dem Text heraus. Berichte von der „Wirkung“, die dieser Text nun hat . . .“

Fürwort (Pronomen)

Für die o. angesprochenen Schüler mit deutlichen Schwächen im grammatikalischen Leistungsbereich eignen sich grafische Darstellungen, aus denen die Funktion (Leistung) des Fürworts deutlich wird. (Eine Person deutet auf sich und auf andere: Erkenntnis der „Ich-Funktion“ etc.)

Hier – wie in anderen Bereichen des sprachbetrachtenden Unterrichts – bieten sich Fehltexte an, die (im Sinne didaktischer Provokation) eingeplant werden, um die geforderte leistungsbezogene Analyse durchzuführen. (Bewußte Nicht-Verwendung des Fürworts mit der Intention, das gehäufte Auftreten eines Substantivs – z. B. Herr Müller; das Auto; etc. – als Verstoß gegen die Regel des Sprachgebrauchs werten zu lassen).

Bindewort (Konjunktion) und Verhältniswort (Präposition)

Die beiden Wortarten – in ihrer Funktion dem Schüler am Ende der Grundschule bereits bekannt – müssen nun auch vom Begriff her den Schülern nahegebracht werden.

Außerdem ist eine vertiefte Leistungsanalyse der beiden Wortarten erforderlich. Diese Übungen sollten umfassend im Unterricht – unter Zuhilfenahme zahlreicher anderer Lernziele aus dem Bereich der Deutschen Sprache (Lesen) und den Sachfächern – durchgeführt werden. Auf zu formale Übungen ist in jedem Fall zu verzichten. Entscheidend ist die Fähigkeit des Schülers, diese Worte als solche zu erkennen und im mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauch korrekt zu verwenden.

I Z 5.2

Möglichkeiten der Wortbildung kennen

- Zusammengesetzte Wörter
- Wortableitungen

Für die sprachbetrachtende Arbeit mit „*zusammengesetzten Wörtern*“ nennen die „Hinweise zum Unterricht“

- das Unterscheiden von Grund- und Bestimmungswort (früher Grundschule; nach dem Lehrplan 1981 dort aber gestrichen!)

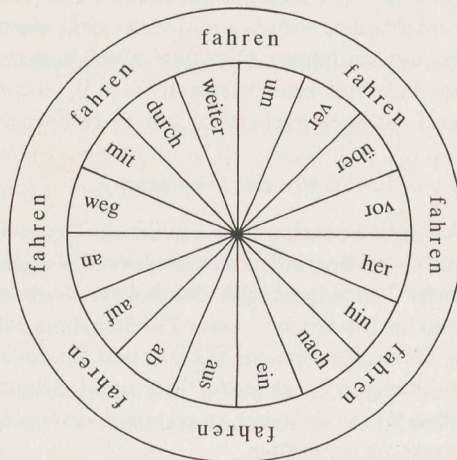
- das Bilden unterschiedlicher Zusammensetzungen zu einem vorgegebenen Grundwort
- das Zusammensetzen mehrerer Wörter
- Ersatzübungen
(hier ist wieder in besonderer Weise die leistungsbezogene Analyse gefordert. Impuls:
„Welches Wort sagt uns mehr? Wenn wir dieses Wort nicht hätten...“ etc.)

Daß Sache und Sprache eine untrennbare Einheit darstellen und sprachbetrachtender Unterricht immer dann erfolgreich ist, wenn er am Konkreten, Faßbaren und für das Kind Greifbaren arbeitet, wird leider viel zu häufig vergessen. So sollte die folgende Übung nicht als trockene Schreibeübung vollzogen, sondern an der Realität eines Autos durchgeführt werden.

Namenwörter nach „Grundwort“ und „Bestimmungswort“ aufgliedern:

Autofahrer	Handbremse	Scheibenwischer	Scheinwerfer
Autoreifen	Handtuch	Motorhaube	Kofferraum
Autoradio	Handschuh	Radmutter	Schiebedach

Der Lerninhalt „Wortableitungen“ (Zurückführen abgeleiteter Wörter auf ihren Wortstamm) gehört (auch) zu den zentralen Übungsformen des Rechtschreibunterrichts. Einmal mehr werden somit Querverbindungen deutlich. Darüber hinaus sind eigene Unterrichtsvorhaben notwendig, um den Schülern die sprachgestaltende Kraft von Vor- und Nachsilben deutlich werden zu lassen. Die Ergebnisse solcher sprachbetrachtender Analysen sollten – wie o. bereits gefordert – plakativ im Klassenzimmer ausgestellt werden, um jederzeit wieder abrufbar zu sein. Empfohlen wird (u. a.) diese Vorsilben-Scheibe“, die jederzeit mit einem zweiten „Rad“ verbunden werden kann, das die zu verändernden Zeitwörter festhält.



Übungen wie die folgenden – wobei v. a. der Einsatz des Wörterbuchs als Arbeitsmittel Anerkennung verdient – können dann wesentlich einsichtiger durchgeführt werden:

- Erkläre durch Anwendung in sinnvollen Sätzen, wie sich der Sinn des Verbs durch die Vorsilben geändert hat.
- | | | | |
|--------------|-----------------|------------|----------------|
| einfahren | - ausfahren; | erlernen | - verlernen; |
| einlaufen | - auslaufen; | erjagen | - verjagen; |
| einschließen | - ausschließen; | erziehen | - verziehen; |
| eintreten | - austreten; | erbrechen | - zerbrechen; |
| einführen | - ausführen; | erschlagen | - zerschlagen; |
| einziehen | - ausziehen; | ersetzen | - zersetzen; |

Satzgegenstand, Satzaussage, Ergänzungen, Ortsangabe, Zeitangabe. Sollte ein ganzes Schuljahr hindurch dieser wichtigen sprachbetrachtenden Arbeit *nicht* die entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werden, besteht die Gefahr, daß der Lehrer 12 Monate später (also zum Beginn der Jahrgangsstufe 6) beim Punkt Null beginnen muß.

Es wird daher empfohlen, in behutsamer Weise das eingeübte Grundschulwissen (nicht nur) im Rahmen der Lernziele 5.1–5.4 der Jahrgangsstufe 5 lebendig zu erhalten.

- Suche im Wörterbuch Zeitwörter (Verben), die durch Vorsilben abgewandelt sind.

LZ 5.3

Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen

- Wortfamilien
- Wortfelder

Das zweite Lernziel aus dem Bereich der Sprachkunde wird von den Schülern in der Regel sehr gerne bearbeitet. Voraussetzung ist eine vielseitige, an lebensvollen Sachverhalten durchgeführte und mit spielerischen Akzenten durchsetzte Begegnungs-, Besinnungs- und Anwendungsarbeit. Problemlos läßt sich hier der „Hinweis zum Unterricht“: „Darstellen einer Wortfamilie in Form eines Stammbaums“ unterrichtlich umsetzen.

Auf die Notwendigkeit motivierender Sprachbegegnungen kann nicht oft genug verwiesen werden. „Robinson Crusoe“ z. B. ist ein die Schüler stark ansprechendes „Thema“, das sich gut für *Wortfeldübungen* einsetzen läßt (Tiere, Landschaften, Bäume, Tätigkeiten). – Entsprechende Aufgabenstellungen verdeutlichen den Schülern – was in der Regel ein großes Erstaunen auslöst – welche Vielzahl von Wörtern durch einen einzigen Begriff entwickelt werden können. Ein motivationaler Impuls könnte hier lauten: „Schaffen wir es, unsere Tafeln nur mit Wörtern vollzuschreiben, die zu diesem Stichwort passen?“

Bei Wortfeldern, die aus Zeitwörtern gebildet werden, sind pantomimische Darstellungen unerlässlich.

Ersatzproben verdeutlichen den Schülern Leistung (und damit Wirkung) des Wortmaterials.

LZ 5.4

Beherrschen der Satzarten

- Satzarten: Erzählsatz, Fragesatz, Ausrufesatz, Aufforderungssatz
- Satzart und Aussageabsicht

Das zweite Lernziel in der Jahrgangsstufe 5, das sich mehr mit Aspekten der Sprachlehre beschäftigt, kann – zumindest bei den leistungsstärkeren Schülern – auf erhebliches Vorwissen aus der Grundschule zurückgreifen. Es gilt nun, dieses Vorwissen zu reaktivieren und vertiefte Einsichten zu gewinnen.

Die Bild-Text-Analysen gestatten diese Wiederholungsarbeit, verdeutlichen Sprecherabsichten und ermöglichen – Querverbindung zum Rechtschreiben –, die entsprechenden Satzzeichen einzusetzen.

Zu den „konkreten Situationen, in denen wir erzählen, fragen, ausrufen und auffordern“, die in den „Hinweisen zum Unterricht“ als Forderung gestellt werden, gehört (auch) das gesamte häusliche Umfeld des Kindes.

Bei allen Übungen spielt – wie schon in den Lernzielen 5.1 mit 5.3 – die leistungsbezogene Analyse als Form eines sinnorientierten Grammatikunterrichts eine bedeutende Rolle.

Zur exakteren Durchdringung der grammatikalischen Strukturen empfiehlt sich die Erarbeitung von „Satzfiguren“, die an zahlreichen Beispielen (Technische Leseübungen!) geübt werden können.

Dem Lernziel „Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen“ wird erst in der Jahrgangsstufe 6 der notwendige Platz eingeräumt. (Dort LZ 5.4).

Aus der Grundschule bringen die Schüler jedoch folgende grammatikalischen Kenntnisse mit:

3.2 Jahrgangsstufe 6

Im sprachbetrachtenden Unterricht der Hauptschule müssen – wie o. dargestellt – sowohl Aspekte der Sprachlehre wie auch der Sprachkunde behandelt werden. Im einzelnen kann man die fünf Grobziele dieses Lehrplans wie folgt gliedern:

Sprachlehre:	Sprachkunde:
LZ: 5.1 Die Wortarten kennen und ihre Leistung im Satz verstehen	LZ: 5.2 Möglichkeiten der Wortbildung kennen
LZ: 5.4 Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen	LZ: 5.3 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen
LZ: 5.5 Sätze miteinander verknüpfen	

Legt man dieser Gliederung die oben beschriebenen vier Analysemöglichkeiten zugrunde, ergeben sich folgende Aufgabenbereiche der Besinnungsphase:

Inhaltsbezogene Analyse:	LZ: 5.2/5.3/5.5
Leistungsbezogene Analyse:	LZ: 5.1/5.2/5.3/5.4/5.5
Herkunftsbezogene Analyse:	LZ: 5.2/5.3
Partnerschaftsbezogene Analyse:	LZ: 5.1/5.2/5.3/5.5

Die weiteren Ausführungen möchten nun konkrete Hinweise zur Konzeption eines grobzielrelevanten Unterrichts geben:

LZ 5.1

Die Wortarten kennen und ihre Leistung im Satz verstehen

- Wortarten: Namenwort, Geschlechtswort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Zahlwort, Fürwort, Bindewort, Verhältniswort
- Beugung
- Leistung im Satz

Es wird gebeten, die ausführlichen Darstellungen im Kommentar der Jahrgangsstufe 5 zu beachten, da dieses Lernziel die im Vorjahr erworbenen bzw. vertieften Erkenntnisse weiter ausbauen möchte.

Von besonderer Wichtigkeit ist der letzte „Hinweis zum Unterricht“: „Eingehen auf Defizite der Klasse; Arbeiten an Problemen, die z. B. aus der Mundart oder einer nichtdeutschen Muttersprache kommen“.

Die Konsequenz aus dem Gesagten könnte sein:

- (1) Am Anfang des Schuljahres erstellt der Lehrer eine genaue Übersicht über das Lei-

stungsvermögen der Schüler. Tabellarisch wird festgehalten, wie das Lernziel 5.1 von Jahrgangsstufe 5 beherrscht wird bzw. welche Defizite im Umgang mit einzelnen Wortarten vorhanden sind.

- (2) Das Ergebnis dieser Leistungsfeststellungen bestimmt die Gestaltung der dritten Unterrichtsphase. Die Beobachtungen münden in jene Übungsformen ein, die als Maßnahmen der inneren Differenzierung für eine individuelle Förderung jedes Schülers dienen.
- (3) Mundartliche „Probleme“ dienen als leistungsorientierte Initialphasen und ermöglichen erkenntnisbildende Vergleiche. Von entscheidender Bedeutung ist hier – wie überall im Unterricht – die einwandfreie (nicht durch Dialektismen entstellte) Lehrersprache.
- (4) Ausländischen Schülern müssen besondere Hilfestellungen angeboten werden. (Vergl. die entspr. Literatur)

Eine wichtige Übungsform in der Jahrgangsstufe 6 ist das Suchen und Einprägen *unregelmäßiger Vergleichsformen des Eigenschaftswortes*. Die Übung „Vom Sportfest“ realisiert die „Hinweise zum Unterricht“:

(Schüler vergleichen sich: Wer ist „besser“; springt „höher“; erreicht die „höchste“ Punktzahl; erhält „mehr“ Punkte; Empfohlen werden auch hier entsprechende grafische Darstellungen.) Das ebenfalls in den „Hinweisen zum Unterricht“ vorgeschlagene Aufgabengebiet „Ersetzen von Fürwörtern durch Namenwörter bzw. umgekehrt“ läßt sich besonders wirkungsvoll in kommunikativen Situationen herausstellen. Die Schüler spüren relativ problemlos, welche Verständigungsprobleme entstehen, wenn beispielsweise öfter Fürwörter den Dialog bestimmen. Außerdem ergeben sich Querverbindungen zum LZ 5.4.

Eine weitere Querverbindung (hier zum Lernziel 5.5) wird erkennbar, wenn wir der Anregung des Lehrplans folgen und die Verwendung *unterschiedlicher Bindewörter* üben. Der eigentliche Übungsplatz ergibt sich beim Verknüpfen von Sätzen, doch sollten auch während des Schuljahres – v. a. im Bereich der Hausaufgabe – solche Arbeiten bewältigt werden:

Fehltexte motivieren zu lebhafter Mitarbeit. Im folgenden Fall könnte der Lehrer (auf Folie) Bindewörter bewußt falsch einsetzen, dann die Sinnveränderung erarbeiten lassen und schließlich zum gültigen Sprachganzen kommen:²²

Rolf hat in einem Aufsatz erzählt, wie er beim Holzfällen beinahe unter einem fallenden Baum begraben wurde.

... Vater nahm die Motorsäge. Er schnitt ganz unten am Wurzelstock eine große Kerbe ein. Martin und ich drückten mit einer langen Holzstange gegen den Stamm. Vater sägte immer tiefer in den Stamm. Plötzlich knirschte und knackte es. Der Baum neigte sich auf die Seite. Wir ließen die Stange fallen und sprangen auf die Seite. Ich straukelte über eine dicke Wurzel. Der Baum streifte im Fallen einen anderen und drehte sich auf die Seite. Schnell kam Martin gesprungen. Er riß mich zur Seite. Der Baum fiel krachend herab. Seine dicken Äste streiften die Stelle, wo ich noch vor ein paar Sekunden gelegen bin.“

Versuche jetzt, Rolfs Erzählung durch einige Satzreihen noch lebendiger und zusammenhängender zu schreiben!

Die Satzreihen können dabei *anreihend* (Bindewörter: und, auch, außerdem), *entgegensetzend* (Bindewörter: aber, jedoch, sondern) oder *begründend* (Bindewörter: denn, deshalb, daher) sein.

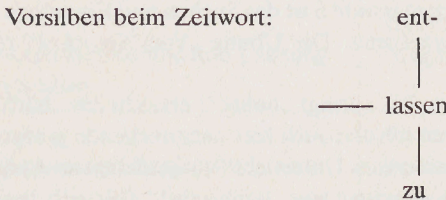
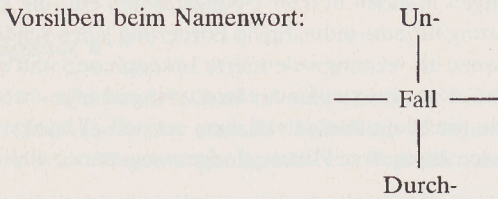
LZ 5.2

Möglichkeit der Wortbildung kennen

- Wortableitungen
- Neubildungen von Wörtern

Die Teilaufgabe „Wortableitungen“ stellt eine Weiterführung von LZ 5.2 aus Jahrgangsstufe 5 dar. Sie wird vielfach den Rechtschreibunterricht bereichern und dabei Grundforderungen

aus den ersten vier Jahrgangsstufen reaktivieren. Eng mit der ersten Teilaufgabe ist die zweite verbunden. Für beide Aufgabenbereiche stellen die Sprachbücher viele Übungsmöglichkeiten zur Verfügung.



Nahtlos erfolgt hier der Übergang zum Lernziel 5.3 (Wortfamilien)



LZ 5.3

Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen

- Wortfamilien
- Wortfelder
- Ober- und Unterbegriffe

Wortfamilien:

Der „Hinweis zum Unterricht“ „Erweitern des Wortstamms durch Vor- und Nachsilben; Bilden von Zusammensetzungen und Ableitungen“ stellt die o. beschriebene integrative Arbeit der LZ 5.2/5.3 dar. Unterrichtlich ist zu beachten, daß bei dem Lernziel 5.3 sowohl inhaltsbezogene Analysen („Stimmen Sache und Sprache überein?“), leistungsbezogene Analysen („Warum brauchen wir diese Wörter einer Wortfamilie?“) und partnerschaftsbezogene Analysen („Wie verhalten sich diese Personen, wenn wir folgende Wörter verwenden . . . ?“) durchzuführen sind.

Ähnlich wie in der Jahrgangsstufe 5 empfiehlt sich das Zeichnen eines „Stammbaums“, um den Schülern die „Verwandtschaft“ des Wortmaterials vor Augen zu führen. Lernzielkontrollen sollten nicht nur behandelte Wortfamilien reproduzieren, sondern – im Sinne eines Transfers – auch neues Wortmaterial zu verschiedenen Wortstämmen zuordnen lassen. Die ausschließlich sprachkundliche Analyse von Wortfamilien ist abzulehnen. Endziel sollte stets die Anwendung in größeren sprachlichen Zusammenhängen sein. Aus diesem Grund empfiehlt sich vor und bei jeder „Aufsatzstunde“ eine Erarbeitung themenrelevanter Wortfamilien, um die Schüler mit dem erforderlichen Sprachmaterial zu versorgen.

Wortfelder:

Um die mitunter feststellbaren definitorischen Probleme im Aufgabenbereich „Wortfamilie/ Wortfeld“ aus der Welt zu schaffen, mag folgende Anregung von Wilhelm Pleiner²³ dienen.

Didaktischer Bereich „Wortfamilien“

1. Kurzcharakteristik:

„Eine Wortfamilie oder Wortsippe umfaßt Wörter verschiedener Wortarten, die in den Stammophemen übereinstimmen.“

2. Methodische Maßnahmen:

- Zu einer Wortfamilie gehörende Wörter aufschreiben
- Ordnen des zu einer Wortfamilie gehörenden Wortmaterials
- Wortstamm-Gleichheiten überprüfen
- Inhalte stammverwandter Wörter abklären

3. Anmerkung:

Etymologische Arbeit hat in der Volksschule nur einen sehr engen Rahmen. Denn: Für sie ist ein anspruchsvoller und umfangreicher Informationsbestand Voraussetzung.

Didaktischer Bereich „Wortfelder“

1. Kurzcharakteristik:

Ein Wortfeld ist eine nach systematischen Gesichtspunkten angeordnete Gruppierung von Wörtern. Dabei hat jedes Wort der Gruppierung seinen festen Platz, der von der Struktur des Feldes abhängig ist.

2. Methodische Maßnahmen:

- Einpassen von Einzelwörtern in eine Skala; z. B.: anständig unanständig essen: Ordne tafeln, mampfen, speisen, sich den Bauch vollschlagen usw. ein!
- Wortinhalte paarweise gegenüberstellend vergleichen (z. B. waten – marschieren)
- Suchen des Hauptgesichtspunktes der Überschrift, des Archilexems, für ein Wortfeld; z. B.: „Flüssigkeiten in einen Behälter geben“ für auftanken, einflößen, einträufeln, trinken, hineinschütten, -gießen, -pumpen etc.
- Polaritäten und Überschneidungen innerhalb eines Wortfeldes feststellen
- Suchen des „mittleren Wortes“ z. B.: bei Wortfeld „klug – dumm“ = begabt
- Inhaltskomponenten-Analyse anhand eines Wortfeldes durchführen

Beispiel: Wortfeld „Gewässer“

Lexeme	fließend	stehend	natürlich	künstlich	groß	klein
Fluß	+	–	+	–	+	–
Bach	+	–	+	–	–	+
Kanal	+–	+–	–	+	+	–
Graben	+	–	–	+	–	+
See	–	+	+	–	+	–
Talsperre	–	+	–	+	+	–
Tümpel	–	+	+	–	–	+
Teich	–	+	–	+	+	–

Die Auswertung einer solchen Matrix ergibt: Je mehr gemeinsame inhaltsunterscheidende Komponenten zwei Lexeme miteinander gemeinsam haben, desto näher stehen sie sich inhaltlich und umgekehrt.

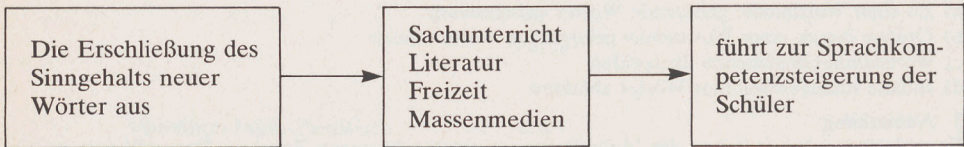
g) Erproben der Wortinhalte; d. h. Einpassen einzelner Glieder eines Wortfeldes in einen Textzusammenhang (= Lückentext)

Es wird empfohlen, Übungen im Bereich von Wortfamilien und Wortfeldern bis zur Jahrgangsstufe 9 kontinuierlich in die Unterrichtsarbeit einzuplanen.

Ober- und Unterbegriffe:

Die Zielintention ist klar: Unterricht aller Fächer besteht aus einer Fülle von Informationen, die nicht selten in einem die psycho-physische Gesamtkompetenz des Schülers erkennbar überfordernden Weise den Schüler überfallen. Als Ergebnis präsentieren sich dann häufig Worthülsen und Satzleichen, die vielleicht noch im Kontext aber keinesfalls in Transferphasen verwendbar sein mögen.

In dieser beklagenswerten Situation soll dieses Lernziel Abhilfe leisten. Das im Umgang mit Texten, im Sachunterricht, in der Freizeit und durch Massenmedien dem Schüler zugänglich gewordene Sprachmaterial wird durch den behutsam führenden Lehrer in Klassenarbeit erläutert, aus Textzusammenhängen heraus erschlossen und bei Einsatz von Wörterbüchern aller Art (siehe Rechtschreiben) vertieft sowie für eine möglichst häufige Anwendung in (kommunikativen) Sprechsituationen erschlossen. Ferner werden gemeinsame und unterscheidende Merkmale von Wörtern gefunden und durch die Herausarbeitung von Ober- und Unterbegriffen Begriffshierarchien gebildet.



Die sinnerschließende Arbeit am neuen Wortmaterial verlangt vom Lehrer die Beachtung zahlreicher pädagogisch-didaktischer Anforderungen:

- Die konsequente Beschränkung auf relativ wenige – aber sehr wichtige Vokabeln und Begriffe („Multum – non multa“)
- Die Veranschaulichung des neugewonnenen semantischen Materials durch Bild und Bewegung
- Den bewußten Verzicht, Wörter ausschließlich durch (andere) Wörter zu erklären
- Die Steigerung der sprachlichen Diskriminationsfähigkeit durch Übungen aller Art.

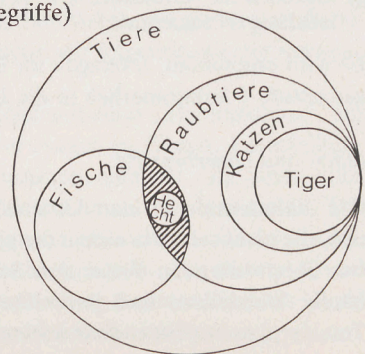


Prüfe, welche der nachfolgenden Verben die einzelnen Vorgänge treffend bezeichnen: laufen, rennen, springen, klettern, schnellen, aufprallen, sausen, rasen, fliegen, stemmen, schleudern, zerschmettern, flicken, verfolgen, stürzen, jagen, starten, bremsen, spannen, klammern, zerreißen, töten, erlegen.²⁴

(Abb. aus e. o. plauen. Vater und Sohn. © Südverlag Konstanz. Mit Genehmigung d. Gesellschaft für Verlagswerk, Kreuzlingen)

- Die häufige und planmäßige Verwendung des erschlossenen neuen Wortmaterials in einem anderen Kontext
- Die wiederholte orthographische Absicherung
- Das bewußte Einbetten des neuen Wortmaterials in Wortfamilien- und Wortfeldübungen
- Umbildung des Wortmaterials (Zusammensetzungen; Vor- u. Nachsilben)
- Erarbeitung sprachlicher Hierarchien (Ober-, Unterbegriffe)

„Die Über- und Unterordnungsrelationen werden häufig auch mit Kreisscheibendiagrammen dargestellt, wie z. B. beim Wortfeld Tier. Nachdem evtl. am Beispiel des Zoos Gliederungsversuche in der Tierwelt angefangen wurden, lassen sich Ober- und Unterbegriffe graphisch verdeutlichen.



LZ 5.4

Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen

Satzaussage, Satzgegenstand, Satzergänzungen, Ortsangabe, Zeitangabe, Angabe der Art und Weise, Angabe des Grundes, Beifügungen

Auf die Notwendigkeit, Teile dieses Lernziels (das in der Grundschule erworbene Wissen) schon in der Jahrgangsstufe 5 kontinuierlich zu üben, wurde bereits oben verwiesen. Die neuen Lerninhalte (Angabe der Art und Weise, Angabe des Grundes, Beifügungen) müssen nun mit der gebotenen Sorgfalt den Schülern nahegebracht und vertieft werden. Entsprechende Beispiele finden sich in den Sprachbüchern.

Zu den moderneren Aufgaben eines sprachbetrachtenden Unterrichts zählt weniger das Analysieren der Bestandteile einfacher und komplexer Sätze, als das Aufdecken von Abhängigkeiten, Beziehungen und Leistungen der Satzglieder bzw. Teilsätze. Als tragende Unterrichtsverfahren dieser Lernziele erweisen sich

- die grafische Darstellung von Satzstrukturen

Wie du weißt, unterscheidet man im Satz eine Reihe von Satzgliedern; einige davon findest du hier benannt:

- (1) Die Kinder füttern die Stallhasen am Morgen mit Klee und Rüben.
- (2) Mittags bekommen sie etwas Wasser.
- (3) Christoph streicht den Lattenzaun mit brauner Farbe.
- (4) Sein bester Freund hilft ihm.
- (5) Luise gräbt mit der Schaufel ein Loch in den Sand.
- (6) Fredi nimmt sich täglich der kleinen Häschen an.

Bestimme alle Satzglieder. Ermittle die Satzglieder mit der Umstellprobe. Benenne auch die Wortarten, mit denen die Satzglieder gebildet sind.²⁵

- der Einsatz von Umstell-, Ersatz- und Klangproben

Vater und ich wollen im Sommer ans Meer reisen.

Wir wollen im Sommer ans Meer reisen.

Wir werden im Sommer ans Meer reisen.

Wir werden in den Ferien ans Meer reisen.

Wir werden in den Ferien an die Ostsee reisen.

Was bewirkt die Veränderung der einzelnen Wörter?

Mache bei folgenden Sätzen auf ähnliche Weise eine Ersatzprobe.

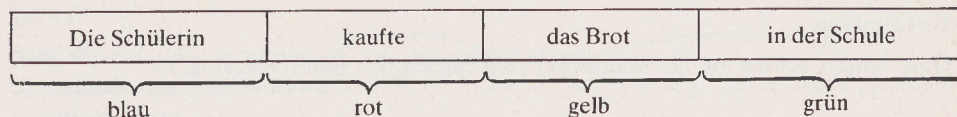
Die Mannschaft trainiert eifrig für den Wettkampf.

Die Straßensperre führt zu einer großen Verkehrsstauung.²⁶

Schreibe den folgenden Satz auf einen Streifen Papier:

Die Schülerin kaufte das Brot in der Schule

Schraffiere nun einzelne Abschnitte nach folgendem Muster:



Zerschneide die Streifen so, daß acht Abschnitte entstehen, wobei auf jedem nur ein Wort steht, z. B.



Mische die Abschnitte durcheinander und versuche dann, mittels dieser Wortabschnitte so viele Aussagesätze wie nur möglich zu bilden. Wie viele Sätze lassen sich bilden?

Was fällt dir auf, wenn du auf die Farben achtest?

Wie viele Farben treten in den einzelnen Sätzen jeweils links vom Verb auf?

Kannst du aufgrund der soeben gemachten Erfahrungen folgende Formulierungen verdeutlichen:

1. Diejenigen Teile des Satzes, die bei der **Umstellprobe** zusammenbleiben, sich also nur gemeinsam umstellen lassen, bezeichnen wir als Satzglieder.

2. Vor der Personalform des Verbs steht im Aussagesatz immer nur ein Satzglied.

Führe zum Zweck der Verdeutlichung die Umstellprobe noch einmal durch.²⁷

Was ändert sich, wenn man einen Satz mit unterschiedlicher Betonung spricht, also die **Klangprobe** durchführt?

(Der Kursivdruck gibt jeweils an, welche Stelle durch Betonung besonders hervorgehoben werden soll.)

1. *Ich* wünsche mir schon lange ein neues Fahrrad.

2. Ich *wünsche* mir schon lange ein neues Fahrrad.

3. Ich wünsche mir *schon lange* ein neues Fahrrad.

● Das sinngemäße Unterteilen eines ungegliederten Textes durch Satzzeichen.

Auf die enge Verzahnung von LZ 5.4 und 5.5 ist bei allen sprachbetrachtenden Arbeiten konsequent zu achten.

Auch die unterrichtliche *Behandlung des Attributs* kann sich integrativ mit den o. g. Lernzielen vollziehen. Die Leistung der Beifügung wird – nach entsprechender Einführung in einer eigenen UZE – in folgenden Teilbereichen schulischer Arbeit mit den Kindern reflektiert:

- bei der Arbeit mit Wortfamilien und Wortfeldern (LZ 5.3)
- bei der sprachlichen Analyse von Lesetexten (LZ 4.1–4.4)
- bei der Überarbeitung von schriftsprachlichen Arbeiten (LZ 2.1–2.5)
- bei orthographischen Detailarbeiten (LZ 3.1–3.3)

LZ 5.5

Sätze miteinander verknüpfen

- Satzreihe
- Satzgefüge

Als ersten Hinweis nennt die rechte Spalte des Lehrplans „Verbinden von Hauptsätzen zu einer *Satzreihe*“. Ausgelöst durch eine motivierende Sprachbegegnung, kann den Schülern der grammatikalische Sachverhalt relativ rasch erläutert werden:

Hinweise zum Fußballspielen:

Gute Spieler achten auf die Mannschaft.

Sie geben den Ball rechtzeitig ab.

Verknüpfung:

Gute Spieler achten auf die Mannschaft, sie spielen den Ball rechtzeitig ab.

Bei allen hier anfallenden Übungen wird gleichzeitig der sechste Hinweis des Lehrplans „Graphisches Darstellen von Satzstrukturen“ kontinuierlich beachtet. Die sachlogisch folgende Aufgabe, „Verknüpfen von Einzelsätzen durch Bindewörter“ kann nahtlos abgeschlossen werden:

Gute Spieler achten auf die Mannschaft,	denn	sie geben den Ball ...
Gute Spieler achten auf die Mannschaft,	weil	sie den Ball ...
Gute Spieler achten auf die Mannschaft,	deshalb	geben sie ...

Die gerade bei diesem Lernziel – es gehört zweifellos zu den kognitiv besonders anspruchsvollen – erforderliche Übungsintensität kann nur durch eine Langzeitarbeit (Hausaufgabe!) geleistet werden.

3.3 Jahrgangsstufe 7

Im sprachbetrachtenden Unterricht der Hauptschule müssen – wie o. dargestellt – sowohl Aspekte der Sprachlehre wie auch der Sprachkunde behandelt werden. Im einzelnen kann man die fünf Grobziele dieses Lehrplans wie folgt gliedern:

Sprachlehre:	Sprachkunde:
LZ: 5.3 Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen	LZ: 5.1 Möglichkeiten der Wortbildung und -abkürzung kennen
LZ: 5.4 Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden	LZ: 5.2 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern und Redensarten gewinnen
LZ: 5.5 Sätze miteinander verknüpfen	

Legt man dieser Gliederung die o. beschriebenen vier Analysemöglichkeiten zugrunde, ergeben sich folgende Aufgabenbereiche der Besinnungsphase:

Inhaltsbezogene Analyse	LZ: 5.1/5.2/5.4
Leistungsbezogene Analyse	LZ: 5.1 mit 5.5
Herkunftsbezogene Analyse	LZ: 5.1/5.2
Partnerschaftsbezogene Analyse	LZ: 5.1/5.2/5.4/5.5

Die weiteren Ausführungen möchten nun konkrete Hinweise zur Konzeption eines grobzielrelevanten Unterrichts geben:

LZ 5.1

Möglichkeiten der Wortbildung und -abkürzung kennen

- Neubildungen von Wörtern
- Abkürzungen

Neubildungen:

Wesentliches Merkmal der Sprache ist das Faktum ihrer Veränderbarkeit. Aufgabe eines sprachbetrachtenden Unterrichts ist es daher, Kinder auf dieses Faktum – häufig unbeachtet – aufmerksam zu machen, für Arbeit an und mit der Sprache zu sensibilisieren. Zu den unterrichtlichen Möglichkeiten dieser sprachlichen Sensibilisierung gehört das Lernziel 5.1.

Es knüpft an die sprachvorbereitenden Übungen der Grundschule an und versucht nun – mit erweitertem Wortmaterial –, die geforderten „Einblicke“ auszulösen. Zunächst wird es darum gehen, zusammengesetzte Wörter als solche zu erkennen, in ihrer Leistung zu beschreiben sowie – gleichsam als Übung bzw. Transfer – neue Wortbildungen vornehmen zu lassen. Umstellproben erweisen sich als gute, aber leider viel zu selten verwendete methodische Möglichkeit.

Welche Bezeichnungen für die einzelnen Abteilungen werden in dem Plan verwendet? Kennst du andere?

Solche Wörter sind häufig aus mehreren Teilen zusammengesetzt:

Süßwaren – damit ist gemeint: Schokoladentafeln, Schokoladeneier, Kräuterbonbons, Hustenbonbons, Lebkuchen usw. Alle diese Dinge sind für den Händler Waren.

„Waren“ ist das Grundwort.

Alle diese Dinge haben dazu eine Gemeinsamkeit, die besonders hervorsticht: sie sind süß.

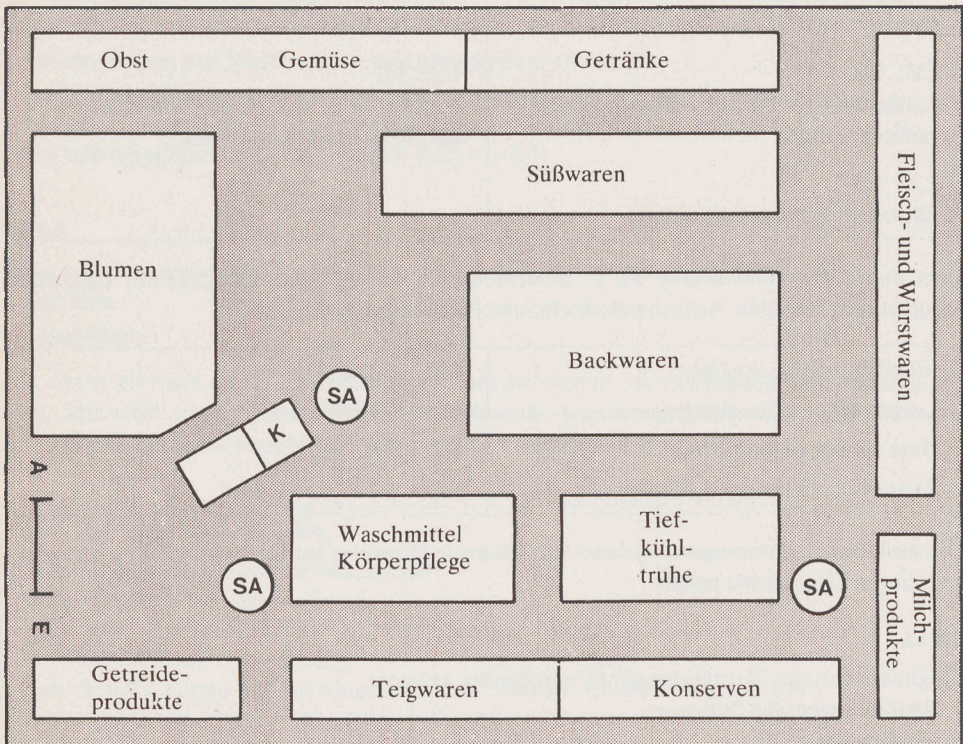
„süß“ ist das (nähere) Bestimmungswort.

Untersuche in der gleichen Weise weitere Wörter. Schreibe sie in dein Heft in folgender Weise:

Bestimmungswort	Grundwort
süß	Waren
...	...

Welche Wortart herrscht in der Spalte „Grundwort“ vor?

Für ganz Schlaue: Wie heißt das Grundwort von „Grundwort“?



E = Eingang K – Kasse A = Ausgang SA – Sonderangebote

Wenn (wie bereits oben geschehen) von „Arbeit an und mit der Sprache“ die Rede war, sollte nicht vergessen werden, daß schulische Arbeit und Freude am Spiel („Spielen mit Sprache“) keinen didaktischen Antagonismus bedeuten. Es ergibt sich vielmehr die vom Lehrplan intendierte „Anregung zum spielerisch-sprachschöpferischen Umgang mit Wörtern und Wortelelementen“.

Lerninhalte eines „mit Sprache spielenden“ Unterrichts

Spiele mit Sprache sind Prozesse kreativen Sprachverhaltens. Ihre (Lern-)Inhalte sind – dem Wesen von Spielen entsprechend – äußerst vielseitig. Im didaktisch abgesicherten Bereich des Schulalltags könnten (u. a.) folgende Aufgabengebiete verwirklicht werden:

Veränderung am Wort

Buchstaben vertauschen, Silben verändern, Wortstrukturen umgestalten; vgl. auch die von Kindern mit Leidenschaft durchgeführten Arbeiten mit dem Setzkasten im Erstunterricht.

Neubildung von Wörtern

wie z. B. Wetternachhersage, Regenküsse, und vor allem:

Erfreulicherweise unterstützen die meisten modernen Sprachbücher diese Intentionen in erkennbarer Weise. So bringt z. B. „denken sprechen handeln“ Aufforderungen zu Wortneuschöpfungen und Hinweise über traditionelle und von Kindern erfahrungsgemäß gerne durchgeführte Sprachspiele wie „Telefonieren“, das Gegenstandsrautespiel oder das Zusammensetzspiel.

Klaus fand manche Wörter aus den Beschreibungen der Zelte so lustig, daß er neue dazu erfand – für seinen neuen Katalog:

Hochentlüftung	– Tiefentwässerung
Vordach	– Hinterdach
Faulstreifen	– Fleißigstreifen
Hauszelt	– Wolkenkratzerzelt

Wie hat Klaus seine neuen Wörter gebildet? Entwerft eine Reklame aus diesen oder ähnlich umgebildeten Wörtern.

Ein weiterer Lerninhalt²⁹ innerhalb dieser wichtigen Teilaufgabe des Lernbereichs Spl/Spk ist die Wortumbildung durch Vor- und Nachsilben. Hier werden zahlreiche gute methodische Strategien angeboten, die auch von Schülern gerne mitvollzogen werden:

Unterrichtsmodell: Die Leistung der Vorsilbe „miß“

Sequenz I:

AS₁: Vorbereitende Hausaufgabe (Schülerlexikon)

AS₂: Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse (Tafelanschriften durch mehrere Schüler)

AS₃: Problemverdeutlichung: (Unterstreichen – farbiges Hervorheben – Überkleben mit Signalfstreifen)

Sequenz II:

AS₄: Funktionsnachweis der Vorsilbe miß- (Auf- und Abbau der Vorsilbe durch verbale Übungen bzw. „Spielformen“ wie Interpretation von Bildern, Organisation von Stegreifspielen, Lösung von Rätselsituationen)

AS₅: Bedeutungs- und Strukturanalyse der Vorsilbe miß-

AS₆: („Wer benützt wann, was, wie, wo, warum?“)

Sequenz III:

AS₇: Sprachliche Kreativitätsübungen (Verbindung der Vorsilbe mit beliebigen Wörtern, Bewußtwerden semantischer Übereinkünfte)

AS₈: Erfolgskontrolle durch Lückentext

AS₉: Textproduktion nach Stichwort „mißlungen“

AS₁₀: Kombination von Sprache und Bild (Entwerfen von Bildgeschichten)

Abkürzungen:

Abkürzungen entstehen

- durch Verwendung von Anfangsbuchstaben
PKW – BRK – FCB – DM – kg – MVV
- durch Verwendung von Wortteilen:
Hypo – Info – Akku – S-Bahn – Tram

Im Sinne des entdeckenden Lernens suchen die Schüler aus

- Tageszeitungen
- Zeitschriften

- Katalogen
- Prospekten
- Gebrauchsanweisungen etc.

alle auffindbaren Abkürzungen heraus, ordnen sie nach den o. g. zwei Entstehungsarten und versuchen eine schülergemäße Erklärung. Im Sinne der leistungsorientierten Analyse werden der Sinn und Unsinn („AKÜ-Spra“) von Abkürzungen reflektiert und Chancen sowie Probleme der Kommunikation gewichtet. (Partnerschaftsbezogene Analyse). Der rechtschriftlichen Komponente ist in jedem Fall die notwendige Aufmerksamkeit zu widmen.

LZ 5.2

Einsicht in die Bedeutung von Wörtern und Redensarten gewinnen

- Sprachliche Bilder
- Bedeutungswandel von Wörtern

Die curricular verlangte „Einsicht in die Bedeutung von Wörtern und Redensarten“ erreicht der Lehrer

- Bei der kommunikativ-linguistischen Analyse (siehe LZ 4.1) einer Eulenspiegel-Geschichte

Eulenspiegeleien

Du kennst sicher Geschichten von Till Eulenspiegel. Meist sind sie deshalb so lustig, weil Till alles wörtlich nimmt, was im übertragenen Sinne gemeint ist, und dadurch seine Mitmenschen hereinlegt.

Wie Eulenspiegel Erde kaufte

Erich Kästner

Der Graf von Anhalt war nicht der einzige deutsche Fürst, der Eulenspiegel mit dem Galgen bedrohte. Genau dasselbe tat, wenig später, der Herzog von Lüneburg. Till hatte nämlich auch im Herzogtum Lüneburg irgendwelche Dummheiten ausgefressen. Und der Herzog hatte ihm daraufhin gesagt: „Mach, daß du über die Grenze kommst! Wenn du dich wieder vor mir blicken läßt, wirst du gehängt!“ Eulenspiegel war damals wie der Blitz aus Lüneburg verschwunden. Später aber mußte er auf seinen Fahrten doch wieder durch das Gebiet des Herzogs, falls er keinen zu großen Umweg machen wollte. Er kaufte sich deshalb ein Pferd und einen Karren; und in der Nähe von Celle hielt er an einem Acker still, den ein Bauer pflügte, und kaufte dem Bauern für einen Schilling soviel Ackererde ab, daß der Karren bis obenhin voll davon wurde. Dann setzte sich Till in den Karren, so daß nur der Kopf und die Arme aus der Erde hervorschauten. Und so kutschte Eulenspiegel durch das ihm verbotene Herzogtum. Er sah fast aus wie ein fahrender Blumentopf.

Als er an der Burg Celle vorbeifuhr, begegnete er dem Herzog, der mit seinem Gefolge zur Jagd ritt. Der Herzog hielt an und sagte: „Ich habe dir mein Land verboten. Steig aus! Jetzt wirst du gehängt!“ „Ich bin ja gar nicht in Eurem Land“, erwiderte Eulenspiegel. „Ich sitze in meinem eigenen Land. Ich hab' es rechtmäßig von einem Bauern gekauft. Erst gehörte es ihm. Nun gehört es mir. Euer Land ist es nicht.“ Der Herzog sagte: „Scher dich mit deinem Land aus meinem Land, du Galgenstrick! Und wenn du noch einmal hierherkommst, hänge ich dich samt Pferd und Wagen!“

(Till Eulenspiegel, erzählt von Erich Kästner. © Atrium, Zürich)

Laßt drei Mitschüler die Geschichte vor der Klasse nacherzählen. Vergleicht und stellt fest, wer es am besten kann. Begründet eure Meinung.

Erfinde zu einer der folgenden Redensarten eine Eulenspiegelgeschichte:

- ins gleiche Horn blasen
- Honig ums Maul schmieren
- jemandem einen Stein in den Weg legen
- seinen Senf dazugeben

- Bei der sprachlichen Vertiefung von Ergebnissen des Sachunterrichts (z. B. Biologie)

Die Hand hat für den Menschen eine wichtige Bedeutung in seinem Leben. In vielen Redensarten von der Hand spiegelt sich das wider:

- von der Hand in den Mund leben

- Hand aufs Herz
- alle Hände voll zu tun haben

Erkläre die Redensarten und suche weitere, in denen die „Hand“ eine Rolle spielt.

Suche Redensarten, in denen menschliche Körperteile (Kopf, Bein u. a.) vorkommen, und erkläre sie: mit dem Kopf durch die Wand wollen, den Kopf verlieren . . .

jemandem ein Bein stellen, sich kein Bein ausreißen, . . .

Aus welchem Bereich stammen folgende Redensarten:

Die Flinte ins Korn werfen, einen Hund nicht zum Jagen tragen, von etwas Wind bekommen, die Löffel stellen

● Bei Redensarten, auf die wir (wann auch immer) stoßen:

Erkläre, was bei den folgenden Redensarten ursprünglich wörtlich gemeint war und jetzt im übertragenen Sinn verstanden wird. (Du kannst sie auch zeichnen oder pantomimisch als Scharade darstellen.)

die erste Geige spielen

einem die Suppe versalzen

den Mund nicht zu voll nehmen

Geld zum Fenster hinauswerfen

eine lange Leitung haben

unter den Tisch fallen lassen

einem den Mund wäßrig machen

den Faden verlieren

mit einem blauen Auge davonkommen

ein Haar in der Suppe finden

● Bei bildhaften Darstellungen in Gedichten:

Als Textgrundlage sei hier eine Ballade gewählt, die trotz ihrer z. T. altertümlichen Sprachhaltung die meisten Schüler durch ihre vordergründige Aussage emotional anspricht, nämlich Ludwig Uhlands „Schwäbische Kunde“, deren Inhalt hier wohl als bekannt vorausgesetzt werden kann. Der Text bietet Beispiele altertümlicher Wortwahl und Wortstellung, die von den Schülern einer 7. Klasse wenigstens z. T. in selbständiger Arbeit festgestellt werden können.

1. Kaiser Rotbart *lobesam* (= ehrenwert; nachgestelltes Attribut)
2. *erhub* sich große Not: *hub* = Lautstand der VI. Ablautreihe im Mittelhochdeutschen, wie er in der Imperfekt-Form *fuhr* von *fahren* heute noch erhalten ist, während er sich bei *heben* = *hob* verändert hat).
3. hat den Trunk sich abgetan = ist vor Durst umgekommen.
4. Mähre: germanisches Wort = Pferd, vgl. *mariscalk* = Pferdeknecht. Gegenläufiger Bedeutungswandel festzustellen, nämlich:
 Bedeutungs- verbesserung: „Marschall“: höchster mil. Rang
 verschlechterung: Mähre: wertloses Pferd
 (Siehe auch unten die Wortfeldübung!)
5. *Herr* aus Schwabenland: Im Text die ursprünglichere Bedeutung des Wortes: nicht nur die allgemeine übliche Anrede eines männlichen Erwachsenen, sondern Bezeichnung eines adeligen Ritters. (Vergleiche auch die Wortgeschichte von „Frau“)
6. spöttlich: Wortbildungssuffix, das heute in diesem Paradigma durch *-isch* ersetzt ist.
7. *Arbeit*. Im Text gebraucht im höheren Sinne der mittelalterlichen Ritter- und Epensprache: Heldentat, die unter dem Zwang der Ereignisse aus moralischer Verpflichtung geleistet wird. (Vergleiche den Beginn des Nibelungenlieds:
 „Uns ist in alten maeren wunders vil geseit
 von heleden lobebaeren, von grozer *arbeit* . . . “
 Bedeutungsnahe zu dem Wort „Abenteuer“ (*aventure*, vom lat. *advenire* = auf jemand *zukommend*).¹³⁰

Methodische Möglichkeiten bei der Verwirklichung dieser Lernziele

Didaktischer Bereich „Redensarten“

1. Kurzcharakteristik:

„Redensarten finden sich oft in der Umgangssprache. Sie stehen zwischen Redewendung und Sprich-

wort und sind oft formelhaft erstarrt. Ihre Herleitung ist nur über sprachliche und kulturgeschichtliche Studien möglich.“

2. Methodische Maßnahmen:

- a) Redensarten suchen und notieren
- b) Redensarten von einer bildhaften Darstellung abheben
- c) Unvollständige Redensarten ergänzen
- d) Verwürfelte Bedeutungen den richtigen Redensarten zuordnen
- e) Redensarten durch sinnverwandte Aussagen ersetzen
- f) Gelegenheiten ausdenken, für welche eine Redensart treffend paßt
- g) Redensarten auswählen und eine passende Geschichte dazu schreiben, welche mit der entsprechenden Redensart endet
- h) Zu einer Redensart eine Geschichte erfinden, welche auf deren wörtliche Bedeutung zielt, und eine andere, die sich auf deren übertragbare Bedeutung richtet

Didaktischer Bereich „Bildhaftigkeit der Sprache“

1. Kurzcharakteristik:

„Der Bildgehalt der Sprache (ist) entstanden durch das Bestreben nach Anschaulichkeit, nach Umdeutung komplizierter Prozesse in einfachere, aus dem Wunsch nach stilistischer Variation.“

2. Methodische Maßnahmen:

- a) Unterscheiden, in welchem Satz ein bestimmter Wortinhalt wörtlich und in welchem er bildhaft verwendet wird;
- b) Ausdrücke auf ihren Bildgehalt überprüfen;
- c) Feststellen, aus welchen Lebensbereichen sprachliche Bilder stammen.³¹

Eine bewährte Methode des sprachkundlichen Unterrichts ist die am gut strukturierten Tafelbild anschaulich gemachte Gegenüberstellung „heutige Bedeutung – frühere Bedeutung“.

Tafel: Redensart:	heutige Bedeutung:	frühere Bedeutung:
Die Ratten verlassen das sinkende Schiff	sich von einer Sache absetzen: (z. B. Politiker)	Ratten spüren den nahen Untergang eines Schiffes und bringen sich in Sicherheit

Vor den genannten „Herren Wörtlich“ bzw. „Bildlich“ warne ich eindringlich. Kinder dieser Altersstufe brauchen solche Formen pseudo-motivationaler Aktivierung nicht.

LZ 5.3

Satzteile kennen und ihre Leistung verstehen

- Satzaussage, Satzgegenstand, Satzergänzungen, Ortsangabe, Zeitangabe, Angabe der Art und Weise, Angabe des Grundes, Beifügungen –

Das Lernziel ist deckungsgleich mit dem LZ 5.4 der Jahrgangsstufe 6. Aufgrund der relativ hohen intellektuellen Anforderungen, die hier gestellt werden, erscheint diese Wiederholung absolut gerechtfertigt. Auf die bei 5.4 (6) angeführten Beispiele sowie die umfangreichen Übungsaufgaben im Sprachbuch der vorhergehenden Jahrgangsstufe sollte zielorientiert zurückgegriffen werden.

Schematische Übungen – im Sinne der leider immer noch nicht überwundenen Paukschule – sind unbedingt zu vermeiden. Ersatzproben, Ergänzungs- und Abstrichtexte führen die Schüler zu der Erkenntnis, daß Grundforderungen menschlicher Kommunikation unerfüllt bleiben, wenn einzelne Satzteile fehlen bzw. unvollständig sind.

LZ 5.4

Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden

- Satzbau von Äußerungsformen,
z. B. Bitten, Auffordern, Versprechen, Fragen, Erklären, Begründen

Bereits in der Grundschule wurden – im Rahmen des mündlichen Sprachgebrauchs (LZ 4.1 / 4.2) aber auch in anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts sprachkundliche Vorübungen durchgeführt. Die Hauptschule greift diese Intentionen auf und vertieft sie unter grammatikalischen Zielsetzungen.

Die im Lerninhalt genannten „Äußerungsformen“ werden unter folgenden Fragestellungen reflektiert:

Was sagt (oder schreibt) man wenn man bittet, auffordert, fragt...

Wie sagt (oder schreibt) man, wenn man bittet, ...

Wen spricht man an, wenn man bittet...

Wann äußert man sich, wenn man bittet...

Dabei wird das Sprachmaterial gesammelt (Phase der Sprachbegegnung), im Sinne des Lernziels („Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden“) reflektiert (Sprachbesinnung) und vielseitig geübt. (Anwendg.)

LZ 5.5

Sätze miteinander verknüpfen

- Satzreihe
- Satzgefüge

Auch dieses Lernziel setzt die Intentionen der vorhergehenden Jahrgangsstufe fort. Zusätzlich zu den o. genannten Übungsmöglichkeiten seien noch genannt:

Umformen von Satzgefügen in Satzreihen und umgekehrt

Ersetzen von Satzgliedern durch Gliedsätze und umgekehrt

Die Ergebnisse der sprachbetrachtenden Reflexionen dieses Lernziels sollte man plakativ zusammenfassen, um immer wieder – gleichsam als Unterrichtsprinzip – die erarbeiteten Erkenntnisse bewußt werden zu lassen.

3.4 Jahrgangsstufen 8 und 9

Im sprachbetrachtenden Unterricht der Hauptschule müssen – wie o. dargestellt – sowohl Aspekte der Sprachlehre wie auch der Sprachkunde behandelt werden. Im einzelnen kann man die vier Grobziele der Jahrgangsstufe 8 sowie die drei Grobziele der Jahrgangsstufe 9 (deren Zusammenfassung legitim ist, da von den Zielsetzungen her weitgehende Übereinstimmung besteht) wie folgt gliedern:

Sprachlehre:	Sprachkunde:
LZ: 5.3 Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden	LZ: 5.1 Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen
LZ: 5.4 (nur 8) Sätze miteinander verknüpfen	LZ: 5.2 Sprache situationsgerecht anwenden und verstehen

Das Lernziel 5.2 hat auch enge Berührungspunkte zum Bereich der Sprachlehre.

Legt man dieser Gliederung die o. beschriebenen vier Analyse-möglichkeiten zugrunde, ergeben sich folgende Aufgabenbereiche der Besinnungsphase:

Inhaltsbezogene Analyse	LZ: 5.1 – 5.3
Leistungsbezogene Analyse	LZ: 5.1 mit 5.4
Herkunftsbezogene Analyse	LZ: 5.1 / 5.2
Partnerschaftsbezogene Analyse	LZ: 5.1 mit 5.4

Die weiteren Ausführungen möchten nun konkrete Hinweise zur Konzeption eines grobziel-relevanten Unterrichts geben:

LZ 5.1

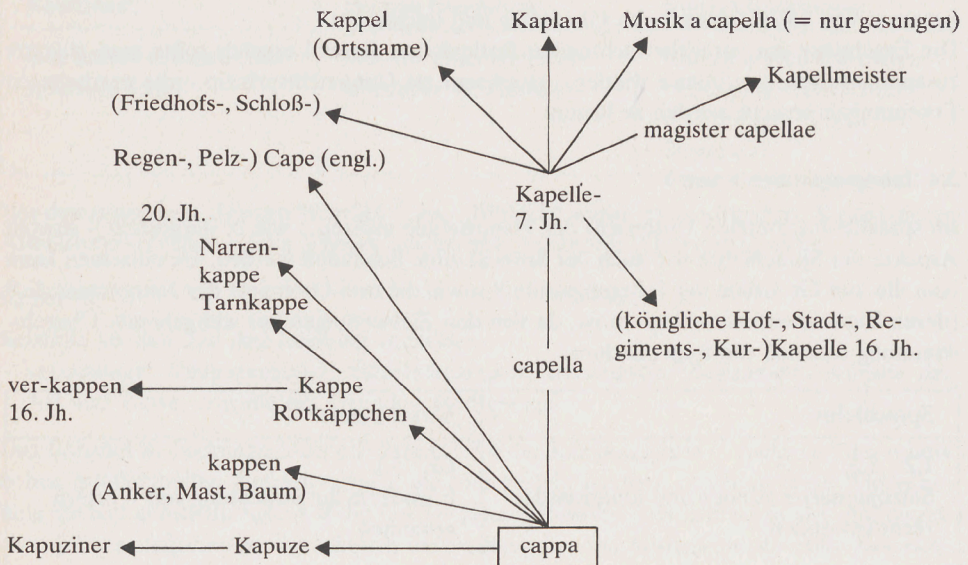
Einsicht in die Bedeutung von Wörtern gewinnen

- Fremdwörter (8/9), Lehnwörter (8)
- Ein- und Mehrdeutigkeit von Wörtern (8)
- Modewörter, Schlagwörter (9)

Fremdwörter / Lehnwörter / Modewörter / Schlagwörter:

Mit diesem Lernziel werden die Aufgabenbereiche des 5. und 6. Schuljahres wieder aufgegriffen und entsprechend vertieft. Es ist weiterhin davon auszugehen, daß unsere Schüler – Folge der optischen und akustischen Reizüberflutung – über Wortmaterial („Wortkörper“) verfügen, dem sie materiell („Wortinhalt“) wie formal nicht gewachsen sind.

Übersichten wie die folgende können Einsicht in Zusammenhänge anbahnen und die Zielintentionen realisieren:



Auch folgende Redensarten kannst du nun erklären:

etwas auf die eigene Kappe nehmen, jemand etwas auf die Kappe geben, ein verkappter Spion, Kappbaum, Kapptaube (vgl. Haubenlerche). Die Kappe am Schuh muß nachgenäht werden.

Jedem Narren gefällt seine Kappe. Familienname: Kapp

Waren es früher die lateinische und französische, so dominiert heute die englische Sprache im modernen Wortschatz der Umgangssprache:

Von besonderer Wichtigkeit – auch im Sinne einer Erziehung zur Sprachkritik – sind die

folgenden Hinweise der rechten Lehrplanspalte:

- Ersetzen von Fremdwörtern durch treffende deutsche Begriffe
- Unterscheiden von notwendigen und überflüssigen Fremdwörtern

Ein- und Mehrdeutigkeit von Wörtern:

Erfahrungsgemäß gehören diese Lehrplanintentionen zu den bei Lehrern und Schülern beliebtesten Teilarbeiten im an sich wenig begeisternden Lernbereich Spl/Spk. Sie verzichten bewußt auf trockene formalistische Analysen und lassen bei ausgezeichneten didaktisch-methodischen Möglichkeiten Sprache als lebendige, sich immer wieder erneuernde menschliche Ausdrucksform verstehen.

Der didaktische Ort dieser Lernziele:

Wie bei anderen LZ im Lernbereich Spl/Spk ist auch hier eine wiederholte Ausdifferenzierung im Unterricht notwendig. Einige Beispiele mögen das verdeutlichen:

- Bei Arbeiten am Lernziel . . . stoßen wir auf Wörter, die in ursprünglicher und übertragener Bedeutung verwendet werden können

Gepäckträger gesucht!

Angebote unter Nr. 37 an die
Zeitungsredaktion.

Auf diese Anzeige in einer Zeitung schrieb Klaus einen Brief:

Ich habe von meinem alten Fahrrad noch einen Gepäckträger übrig. Er ist aus Leichtmetall, gar nicht verbogen und auch die Feder ist noch gut.

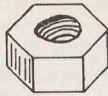
*Klaus Meier
Hauser Straße 17*

Später stellte sich heraus, daß der Inserent der Chef eines Hotels war. Was hatte er wohl mit seiner Anzeige im Sinn? Warum kam es zu diesem Mißverständnis?
Entwirf eine unmißverständliche Anzeige.

Was ist nur gemeint?

Aus einem Gespräch während einer Autoreparatur:

Wo ist die Mutter?

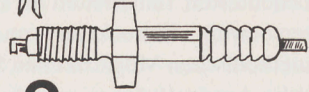


oder



Gib mir mal die Kerze!

oder



Die Haube ist zerdrückt.



oder



Woran erkennen wir, welche Bedeutung gemeint ist?

● Überschriften in Zeitungen mit mehrdeutigen Aussagen

Bild-Zeitung vom 17. 11. 1969

Prinz Philip ging mit Kieselsteinen auf die Tiger-Jagd

● Bei bewußten Nonsensübungen („Spiele mit Sprache“)³³

Sind Sie technisch begabt?

Sind Sie flink und wendig?

Wollen Sie den Dingen auf den Grund gehen?

Wollen Sie Offenheit in jeder Hinsicht?

Dann sollten Sie sich bei uns als

Flaschenöffner bewerben!

Wir bieten Ihnen:

Gute Bezahlung, rosthemmendes Arbeitsklima und, bei Bewährung, Aufstiegsmöglichkeit zum Dosenöffner.

Bitte rufen Sie uns an!

Deutsche Flaschen m. b. H., Gluckersheim

Vom Erzieherischen ist auch der letzte Hinweis des Lehrplans von großer Bedeutung: „Darstellen und Besprechen von Situationen, in denen Menschen aneinander vorbeireden. Herausstellen der Bedeutung des Nachfragens.“

LZ 5.2

Sprache situationsgerecht anwenden und verstehen

- Zusammenhang von Situation und Sprachverwendung (8/9)
- Sonder- und Fachsprachen (8)

Situation und Sprachverwendung:

Die in den „Hinweisen zum Unterricht“ aufgeführten Empfehlungen:

- Untersuchen und Beschreiben von Sprache und Sprachgebrauch im täglichen Leben anhand einer Gesprächsaufzeichnung; Beurteilen der sprachlichen Angemessenheit (8)

Erkennen und Erklären möglicher unangemessener sprachlicher Äußerungen und Mißverständnisse; Verbessern bzw. Berichtigen

Gegenüberstellen von unterschiedlichen Äußerungen zum gleichen Sachverhalt

Zuordnen der Äußerungen zu bestimmten Personen(gruppen)

Suchen verschiedener sprachlicher Umgangsformen in einer Situation, z. B. gegenüber Geschwistern, Eltern, Lehrern

Angemessenes Sprechen in verschiedenen Lebenssituationen

Herausstellen von verschiedenen Standpunkten und Interessen, die in einem Gespräch vertreten werden (9)

Darstellen der eigenen Meinung in angemessener Sprache

werden in der folgenden Unterrichtsskizze³⁴ niveauvoll didaktisiert:

MOTIVATION

Die Schüler erhalten als Einstieg den Umdruck eines Werbezettels, der einen Kassetten-Recorder als besonders günstiges Sonderangebot offeriert (s. Anhang).

Sowohl die Form dieses Reklamezettels als auch der Inhalt sind aus dem alltäglichen Erfahrungsbereich der Schüler genommen. Als Zielobjekt wurde ein Kassetten-Recorder gewählt, da dieser Gegenstand im Wunschbereich von Kindern dieser Altersstufe eine bevorzugte Rolle spielt. Hier ist zu erwarten, daß eine natürliche Motivation erreicht wird.

ERARBEITUNG

Arbeit am Werbetext

Die Schüler machen sich zunächst selbständig mit dem Text vertraut (Stilles Erlesen des Textes). Dann erfolgt evtl. die Klärung nicht verstandener Begriffe, aufgeschlüsselt in technische Begriffe (nur kurSORISCH) und sprachliche Begriffe („Sonderangebot“, „Preisschlager“, „Extras“ u. ä.).

Die Schüler werden jetzt aufgefordert, zu diesem Werbezettel Stellung zu nehmen.

Mögliche Impulsfragen:

- Weshalb ist das Angebot interessant?
- Welche Schlagworte werden gebraucht?
- Wie würdest du auf dieses Angebot reagieren?
- Was würdest du mit dem Zettel tun?

(Mögliche Alternativen: Zettel wegwerfen – mit Freunden besprechen – mit anderen, ähnlichen Angeboten vergleichen – in den Laden gehen)

Überleitung

Als Tafelanschrift oder auf einem Umdruck wird den Schülern folgender Informationstext gegeben: Diesen Zettel fand Pedro in seinem Briefkasten. Zwei Stunden später stand er in dem Laden und wollte den angebotenen Kassetten-Recorder kaufen.

Szenische Gestaltung

Impulsfrage: Wie könnte sich dieser Einkauf abgespielt haben?

Vereinfachtes Handlungsschema: Pedro betritt den Laden – er zeigt den Werbezettel vor – er erhält den Recorder – er zahlt und geht

Weiterführender Impuls: So einfach ist es aber in unserem Fall nicht gegangen. Der Verkäufer hatte nämlich so seine eigenen Absichten. Das werdet ihr gleich hören.

Arbeit am Dialog

Der Dialog ist ein Zwiegespräch zwischen Pedro und dem Verkäufer. Er ist vom Lehrer (in der Rolle des Verkäufers) und einem (deutschen) Schüler auf Tonband gesprochen worden, liegt also abspielbereit vor.

Bevor der Dialogtext abgespielt wird, zeigt ein Situationsbild (durch Overhead-Folie projiziert) die handelnden bzw. sprechenden Personen: Pedro und den Verkäufer im Laden.

Dialogtext

- Verkäufer: Guten Tag! Was möchtest du?
 Pedro: Ich möchte den Kassetten-Recorder auf dem Zettel da!
 Verkäufer: Hast du überhaupt genug Geld dabei?
 Pedro: Na klar! Sogar 150 Mark!
 Verkäufer: Dann kauf dir doch lieber gleich den hier. Der ist ja kaum teurer. Er kostet nur 149 Mark.
 Pedro: Moment mal! Kaum teurer? Das sind ja 60 Mark mehr!
 Verkäufer: Na und? Dafür ist er ja auch viel besser!
 Pedro: Wenn schon. Das ist mir trotzdem zuviel Geld.
 Verkäufer: Aber schau mal, dafür hat der noch viele Extras dazu: eingebautes Mikrofon, Überspielkabel. . .
 Pedro: Das brauch ich alles gar nicht. Mir reicht der für 89 Mark völlig.
 Verkäufer: Das denkst du nur! Mit dem teuren könntest du deinen Freunden imponieren.
 Pedro: Das hab ich doch überhaupt nicht vor.
 Verkäufer: Dann vergleiche wenigstens mal! Ich an deiner Stelle würde unbedingt den besseren nehmen.
 Pedro: Ich glaube nicht, daß der soviel besser ist.
 Verkäufer: Also, ich führe dir mal beide vor. Dann kannst du dich selbst von der besseren Tonqualität überzeugen.
 Pedro: Danke, das ist nicht nötig. Ich habe mich schon entschieden.
 Verkäufer: Sei doch nicht so stur! Anhören kostet schließlich nichts!
 Pedro: Das hat keinen Zweck. Sie wollen mir ja bloß den teureren andrehen!

Vertrautmachen mit dem Dialogtext

In einem ersten Durchgang wird der Dialog den Schülern vollständig vorgespielt; sie sollen ihn zunächst rein akustisch erfassen. Darauf erhalten die Schüler einen Umdruck mit dem Dialogtext. Sie verfolgen in einer zweiten Phase den vorgespielten Dialog still mitlesend; Hörverständnis und Leseverständnis werden so gekoppelt. Als nächsten Schritt lesen je zwei Schüler den Dialog mit verteilten Rollen. Diese vielseitige Begegnung mit den Satzstrukturen des Dialogs bringt bereits eine erste Übung einiger Sprachmuster zur angestrebten Kompetenz „etwas ablehnen können“; diese Strukturen finden sich in den Antworten Pedros.

VERARBEITUNG

Nachdem der Inhalt und die Strukturen des Dialogs den Schülern vertraut sind, werden als Vorbereitung für ein Unterrichtsgespräch folgende Arbeitsaufträge (schriftlich) gestellt:

1. Markiere die Stelle im Text, von der ab der Verkäufer versucht, Pedro zum Kauf des teureren Recorders zu überreden!
2. Unterstreiche grün, wo der Verkäufer versucht, sachlich Vorteile des teureren Gerätes herauszustellen!
3. Notiere, was nach Meinung des Verkäufers alles für den teureren Recorder spricht!
4. Unterstreiche rot, wo der Verkäufer Pedro völlig unsachlich einfach überreden will!
5. An welcher Antwort erkennst du, daß Pedro den Verkäufer rasch durchschaut hat?
6. Notiere die Gründe, die Pedro für das billigere Modell anführt!
7. Mit welcher Antwort „kontert“ Pedro am besten?

Sonder- und Fachsprachen

Fachsprachen aller Art, Mode- und Schlagwörter, Wörter des Jargons, Fremd- und Lehnwörter, bestimmen weitgehend die Sprache unserer Umwelt und dürfen daher nicht – zum Beispiel aus falscher Deutschtümelei – aus dem Qualifikationsbereich der Schule entfernt werden. Unter diesen Lerninhalt des LZ 5.2 fällt auch alles das, was wir „Sprache der Gegenwart“ nennen:

„Was ist das; Sprache der Gegenwart?“

Will Deutschunterricht Sprachkompetenz und Sprachperformanz steigern, muß er auch die Sprache der Gegenwart in seine Ziele, Inhalte und Verfahren miteinbeziehen. Als „Sprache der Gegenwart“ stellen sich – wie Karl Stocker herausgearbeitet hat – acht aktuelle Bereiche dar:

– Die Sprache der Medien

Was steht in den Zeitungen? Wer liest es? Unterschied zwischen A- und B-Presse (Abonnement/Boulevard). Sprache in Funk und Fernsehen: Besonderheiten und Abweichungen gegenüber der Alltagssprache.

– Die Sprache der Werbung

Wie stellt Werbung ihre Produkte dar? Welche Sprecherintentionen sind zu erkennen. Mit welchen (psychologischen) Maßnahmen wird versucht, Ware zu verkaufen?

– Die Sprache der Wirtschaft

In welcher Sprache sind Vertragstexte abgefaßt. Warenbegleitbriefe formuliert? Welcher speziellen Vokabeln und Kürzeln bedient sich die Wirtschaft? Die Eigenart von „Gebrauchstexten“ aus dem Bereich der Wirtschaft.

– Die Sprache der Trivialliteratur

Comics und ihre „Sprache“, Comics als „Sinnbild, Abbild oder Vorbild“? Relation von Text und Bild, Sprachklischees (und ihre Möglichkeiten der „Demaskierung“)

– Die Sprache von Pop-art und Op-art

Gelungene Plakate u. dgl. – namentlich wenn sie von Schülern „konsumiert“ werden, sollten im Unterricht sprachlich analysiert werden

– Die Sprache der Verwaltung

Was sind Merkmale der Sprache in einer „verwalteten Welt“ und im „technischen Zeitalter“?

– Die Sprache der Politik

Als Ansätze zu solchen Analysen bieten sich an: Sprache der Politiker, Sprache in der Politik, Sprache von Versammlungsrednern in Stadt und Land, Sprache von Parlamentsreden, Sprache der Regierungserklärungen u. a. m.

– Die Sprache moderner Dichtung

als ein Teil der für Schule verfügbaren Bereiche

Hier bietet sich die Chance, an zahlreichen, gut motivierten Übungen, die ihr Sprachmaterial aus aufgezeichneten Nachrichtensendungen des Hörfunks oder Fernsehens beziehen, das Lernziel „Einsicht in die Wortbedeutung“ und kommunikative Zusatzaufgaben zu erfüllen. Im entdeckenden Verfahren sammeln, analysieren, deuten *und* verwenden die Schüler das so reflektierte Sprachgut.

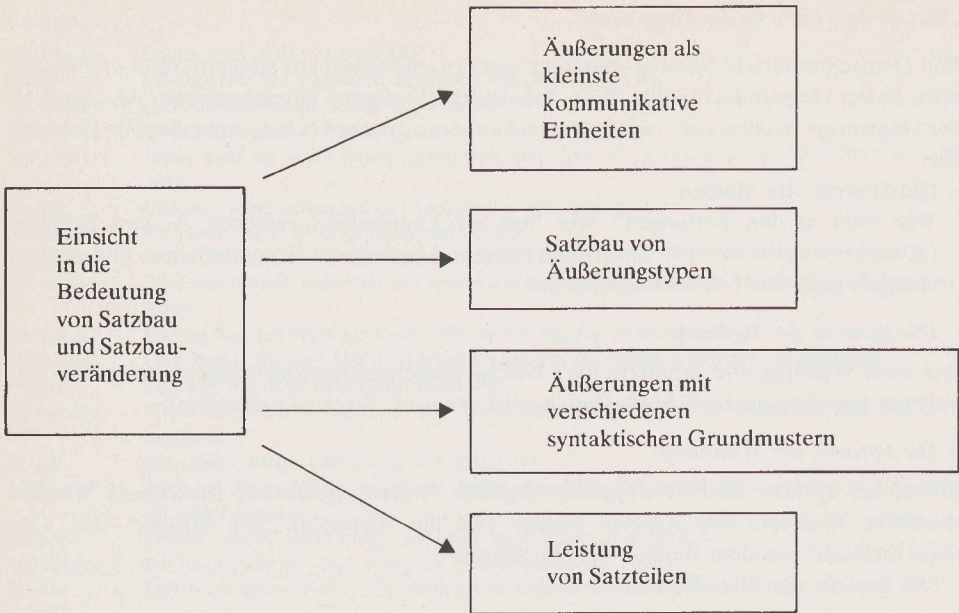
LZ 5.3

Satzbaumuster kennen und situationsgerecht anwenden

– Satzbau von Äußerungsformen,

z. B. Bitten, Auffordern, Versprechen, Fragen, Erklären, Begründen (9: Argumentieren)

Ein Blick auf den überdurchschnittlich großen Umfang dieser Lehr- und Lernintention im Gesamtgefüge des Lehrplans zeigt die Fülle unterrichtlicher Aufgaben, die dem Lehrer überantwortet werden.



Beachtenswerte unterrichtliche Hinweise zu diesen Lerninhalten des LZ 3.1 bietet Bernd Stadler an.³⁵

„Nicht nur isolierte Wort-, Laut- oder Satzstrukturen werden untersucht, sondern Sprechhandlungen oder Sprechakte als kleinste Einheiten der sprachlichen Kommunikation, wobei alle Reaktionsmöglichkeiten der Partner mit einbezogen werden und deren Steuerung durch Verwendung bestimmter sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel bewußt geplant wird. Dabei laufen gewisse Abfolgen regelhaft ab. Für den Grammatikunterricht in der Schule gilt es, den Kindern die Redeabsicht ersichtlich werden zu lassen, mit der bestimmte Äußerungen getan werden, sowie mögliche Reaktionen in Sequenzen durchzuspielen (Sprachspiele). Redeabsichten werden nur im umgebenden Kontext richtig verstanden, deshalb müssen mehrere mögliche Kontexte zu ein und derselben Äußerung untersucht werden.“

Äußerung		Kontexte	
„Die Arbeit hätte besser ausfallen können.“ ...	Der Lehrer kontrolliert die Hausaufgabe und äußert unzufrieden:	Der Hausmeister mahnt eine Putzfrau ...	Der Lehrer sagt bei der Rückgabe der Schulaufgabe: ...

In Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext wird dann über mögliche sprachliche Reaktionen entschieden.

„Wir sind erst so spät von der Oma heimgekommen ...“	„Putzen Sie doch mal bei dem Dreckwetter ...“	„Könnten wir die Schulaufgabe nicht wiederholen ...“
--	---	--

Interessant ist es, die Auswirkung winziger sprachlicher Mittel, der sogen. Satzpartikel, auf die Intention der Aussage zu beobachten. Die Wörtchen „ja, nun, denn, wohl, nanu, bestimmt, aber, doch“ steuern häufig den Sinn des Gesagten, werden aber in der Schulgrammatik meist vernachlässigt. So kann dasselbe sprachliche Grundgerüst unter Verwendung dieser Partikel ganz verschiedene Intentionen gewinnen.

Variation der Illokution	Äußerung	Kontext	Gegenäußerung
Auffordern	Du kannst bitte die Tafel löschen	Beim Stundenwechsel fordert der Lehrer ei-	Mit dem Schwamm oder nur mit dem

	↓	nen Schüler auf, die Tafel freizumachen.	Lappen?
Überzeugen	Du kannst bestimmt die Tafel löschen	Ein Schüler meint, daß der Tafeltext vom Fachlehrer noch benötigt wird; der Lehrer weiß aber das Gegenteil und möchte den Jungen überzeugen.	Hoffentlich wird Herr Huber nicht wieder schimpfen wie letztes Mal?
	↓		
Bestätigen	Ja, du kannst die Tafel löschen	Der Tafeldienst ist sich unsicher, ob abgelöscht werden darf und fragt vorsichtshalber an	Dürfen wir die Seitentafel auch abwischen?
	↓		
Überraschung zeigen	Nanu, du kannst die Tafel löschen?	Ein Schüler schützte im Turnunterricht eine Armverletzung vor, um kneifen zu können, und der Lehrer ist überrascht, ihn beim Tafelablöschen vorzufinden	Ja, jetzt geht's schon wieder besser mit dem Ellenbogen . . .
	↓		

Unter funktionalem Gesichtspunkt geht es als nächstes darum, die für einen Sprechakt wie z. B. „auffordern“ notwendigen Sprachmittel zu analysieren und zusammenzustellen: Einige grammatikalische Mittel für den Sprechakttyp „auffordern“

<i>Tätigkeitsverben</i> schreiben lesen antworten ...	Imperativ Konjunktiv Indikativ-Präsens Indikativ + Dativus ethicus Indikativ Futur Infinitiv Partizip Perfekt + Präfix ge-	Schreibt Kinder! Du schreibst jetzt! Du schreibst mir ja sauber! Du wirst sauber schreiben! Abschreiben! Abgeschrieben!
<i>Illokutive Verben</i> auffordern verlangen wünschen ...	Inf. + zu daß-Satz Verbnominalisierung	Ich fordere dich auf, das Fenster zu schließen! Ich verlange von dir, daß du den Füller benutzt! Ich erwarte von dir die Beendigung dieser Nachlässigkeiten!
<i>Modalverben</i> sollen müssen mögen haben ...	Infinitiv Infinitiv + zu Verstärkung d. Aufforderung durch modale Adverbien	Du sollst mit dem Schwätzen aufhören! Du mußt jetzt ins Heft eintragen! Du möchtest zum Rektor kommen! Du hast hier zu antworten! Du sollst bestimmt kommen!

(bestimmt, doch . . .)
und durch Wiederholung

Abschwächung
durch mod. Adverbien (wenigstens)

Du mußt jetzt antworten, das mußt du!

Schreib wenigstens sauber!

Beim Aufspüren von Situationen des Aufforderns werden Kinder feststellen, daß je nach Absicht und Situation der Aufforderungscharakter verschiedene Stärkegrade durchläuft, wobei die Sprachmittel diesen angemessen sein müssen.

Bitte	Anweisung	Rat	Befehl	Warnung	Drohung	usw.
...

LZ 5.4

Sätze miteinander verknüpfen

- Verknüpfung von Sätzen zu Texten
- Sprachmittel zum Aufbau eines Textes

Da dieses Lernziel die Intention von LZ 5.5 der Jahrgangsstufe 7 fortsetzt, erscheint es ratsam, entsprechende Wiederholungsübungen durchzuführen.

Satzgefüge und ihre Leistungen können auch sehr anschaulich in Textvergleichen erkannt und beurteilt werden.³⁶

Prinz Philip verärgert Pop-Star Tom Jones

Herzog fragte: „Gurgeln Sie mit Kieselsteinen?“

LONDON (dpa)

Prinz Philip von Edinburgh, der Gemahl der britischen Königin, hat erneut durch öffentliche Bemerkungen Schlagzeilen gemacht: Pop-Star Tom Jones, einer der Spitzenreiter in der britischen Volksgunst, ist über die Kritik des Herzogs an seinem Gesang erbost.

Dabei fing es zunächst recht harmlos an. Bei der Vorstellung der Künstler nach der königlichen Varieté-Gala am vergangenen Wochenende hatte Prinz Philip den Pop-Star gefragt: „Gurgeln Sie eigentlich mit Kieselsteinen?“ Diese Bemerkung nahm Tom Jo-

nes noch gelassen auf. Am folgenden Tag erklärte der Herzog jedoch bei einer Diskussion mit Unternehmern, daß er nicht verstehen könne, wie man soviel Geld durch solche scheußlichen Lieder verdienen könne.

Als der Sänger von dieser Attacke hörte, war er „sauer“. Durch seinen Presseagenten ließ er darauf hinweisen, daß er zugunsten von Wohltätigkeitsverbänden bei der Gala-Schau aufgetreten sei und nicht, um Prinz Philip vorzusingen. Die Kritik sei um so unverständlicher, als er riesige Steuersummen in Großbritannien bezahle und auch zu den Exporterfolgen beitrage.

Satzbau

- 5 Einfachsätze
- 3 einfache Gefüge
- 1 gestuftes Gefüge
- 0 Nominalsätze

Liegt mit dem Anteil der Gefüge über der Durchschnittsnorm der Gegenwartssprache (ca. 32%)
„Gurgeln Sie eigentlich mit Kieselsteinen?“

Prinz Philip ging mit Kieselsteinen auf die Tiger-Jagd

Von PETER MICHALSKI

sad. Lonon, 17. November
Englands Prinz Philip (48) ist auf „Tiger-Jagd“ gegangen: Er feuerte gegen Schlag-erstar Tom Jones (29) eine volle Breitseite ab.

Bei der „Königl. Show“ nahm der Ehemann der finanzgeplagten Queen den 30 Mill. Mark schweren Popsänger auf die Schippe: Womit gurgeln Sie eigentlich? Mit Kieselsteinen?

Und später gab der Herzog dann noch einen Blattschuß auf Englands Export-Nr. 1 ab: Seine Songs sind doch wirklich gräßlich.

Ich kann wirklich nicht begreifen, wie jemand soviel Geld damit machen kann.

Zuerst lachte der Tiger nur über die Frozeleien des Prinzen. Aber jetzt zeigte er doch seine Krallen: Wenn das Philips Einstellung ist – warum kam er dann überhaupt zu der Show? Er hätte lieber seine Karten für eine wohltätige Spende verkaufen sollen.

Dann aber besann sich der walisische Bergmannssohn und bot sogar die Versöhnungshand. Der Star-Sänger: Ich habe gehört, daß dem Hof der Buckingham-Palast zu teuer wird. Falls Philip auch im nächsten Jahr noch Wohnungssorgen hat, kann er jederzeit und gern bei mir einziehen.

Satzbau

10 Einfachsätze

4 einfache Gefüge

0 gestufte Gefüge

2 Nominalsätze

(Satzeinheiten ohne Prädikat)

Auf die pädagogisch-didaktische Notwendigkeit, gerade diesen Lernbereich humorvoll anzugehen, wurde bereits mehrfach verwiesen. Entsprechende Möglichkeiten, bei der Leistungsanalyse von Temporalkonjunktionen, zeigen G. Findeisen u. a. in „Praxis Deutsch“ auf:

Familienalbum

Meine Verwandten Kunz und die Fußball-Weltmeisterschaft
Setze bitte das Wort, das im Kästchen steht, in die Lücke

ehe

Lies zuerst das Beispiel:

..... die Fußball-Weltmeisterschaft begann, sah Familie Kunz ganz normal aus.

So muß es heißen:

Ehe die Fußball-Weltmeisterschaft begann, sah Familie Kunz ganz normal aus.
Gib gut acht! Einmal stehen zwei Worte im Kästchen. Nur eins ist richtig.

1. die Fußball-Weltmeisterschaft anfang, kaufte Vater Kunz Karten für alle Spiele.

bevor

2. nun eine Mannschaft gegen eine andere spielte, sah die ganze Familie sich das Spiel an.

sooft

3. reisten sie von einem Ort zum anderen und schrien sich die Kehle heiser.

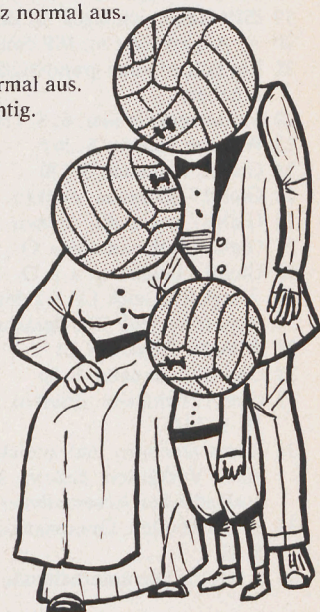
bevor, damals

4. Liechtenstein Weltmeister geworden war, ließen sie ein Familienphoto machen.

nachdem

5. sie das Photo sahen, bekamen sie einen Riesen-schreck.

als



Zentrales Thema ist dann – wobei ohne ausdrückliche Hinweise die Lernintention auch in der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt wird – das Erstellen zusammenhängender Texte. Ausgehend von Fehlleistungen im Bereich des mündlichen und v. a. schriftlichen Sprachgebrauchs und konsequent die o. g. Analysemöglichkeiten nutzend, wird den Schülern die Qualifikation vermittelt, Sprachganze einwandfrei zu formulieren. Ersatz- und Umstellproben vergrößern die Fähigkeit des reflektierenden Umgangs mit Sprache.

Konrad Lohrer

Anmerkungen

- 1 Ohne engagierte Fortbildung geht es nicht.
- 2 Peter Franke: Artikulationsbeispiele in Sprachlehre und Sprachkunde. In: Pädagogische Welt, 1/32 (Jan. 1978), S. 49
- 3 Ernst Nündel: Wozu Grammatik in der Schule? In: Pädagogische Welt 1/32 (Januar 1978), S. 24 ff.
- 4 Ernst Nündel: a. a. O., S. 24–26
- 5 Helga Schwenk: Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: Diskussion Deutsch 29/1976, S. 222
- 6 Jakob Grimm: Vorrede zur deutschen Grammatik. Von E. Nündel nach Geffert (Hrsg.) zitiert: Der Unterricht in der Muttersprache. Weinheim, Beltz 1956, S. 63
- 7 R. Dietrich: Grammatik. In: Karl Stocker (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik Bd. A–L. Frankfurt/Main 1976, S. 141 und 147
- 8 Ernst Nündel: a. a. O., S. 31
- 9 Zusammenstellung nach: E. Nündel, I. Schaper, B. Stadler
- 10 Peter Franke, a. a. O., S. 49
- 11 Hermann Helmers: Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1972, S. 264
- 12 Bernhard Weisgerber: Theorie der Sprachdidaktik, Heidelberg 1974, S. 162
- 13 Hans Glinz: Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. In:
- 14 Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Emsdetten 1963, S. 222
- 15 Curriculumansatz nach Saul B. Robinsohn
- 16 Helmut Sauter: Sprachlehreunterricht in der Grund- und Hauptschule. In: paed/KEG, 2/78, S. 1
- 17 Dorothea Ader: Grammatik als Sprachförderung. In: Praxis Deutsch, 6/74, S. 18
- 18 Dorothea Ader: a. a. O., S. 18
- 19 ISP: Handreichungen für den Lehrplan Deutsch, S. 38
- 20 A. Angermeyer in: ISP (wie 19), S. 44
- 21 Ein Lehrer sollte grundsätzlich alle in Bayern zugelassenen Schulbücher von Seiten der Schulleitung erhalten
- 22 Muttersprache neu, 6, S. 118
- 23 Wilhelm Pleiner: S. 26 f.
- 24 Giehrl, Lehmann S. 120
- 25 Giehrl / Lehmann, denken, sprechen, handeln, 5, S. 80
- 26 Giehrl / Lehmann, denken, sprechen, handeln, 5, S. 42
- 27 Giehrl / Lehmann, a. a. O., S. 38
- 28 Giehrl / Lehmann, a. a. O., S. 14 f.
- 29: Vergleiche auch LZ 5.2 der Jahrgangsstufe 6
- 30 Hubert Schießl: Zur Sprachreflexion, In: Christ und Schule, S. 292
- 31 Wilhelm Pleiner, S. 24
- 32 Giehrl / Lehmann, S. 34
- 33 Giehrl / Lehmann, zitiert in: Konrad Lohrer: Spiele mit Sprache, In: Blätter für Lehrerfortbildung 1/30, S. 14 f.
- 34 Etwas ablehnen und zurückweisen; Bedenken und Ablehnung gegen die Überredungsabsichten eines Verkäufers äußern. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen: Deutsch für Kinder ausländischer Arbeitnehmer Auer 1979, S. 134 ff.
- 35 Bernd Stadler: Grammatikunterricht in der Volksschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung 1/30, S. 33
- 36 K. Guth, Die unterhaltende Nachricht. In: Praxis Deutsch 2/74 S. 43 ff.

Konrad Lohrer

ENGLISCH

Ziele und Aufgaben

Die Befähigung zur mündlichen Kommunikation in einfacher, aber gut verständlicher Sprache bildet das wichtigste Ziel des Englischunterrichts. Der Schüler lernt, häufig vorkommende Alltagssituationen in englischer Sprache zu bewältigen und einfache themenbezogene Gespräche zu führen. Dazu bedarf es eines gesicherten produktiven Wortschatzes sowie elementarer Einsichten in Form und Funktion von Redemitteln. Neben den mündlichen Fertigkeiten stellt das Leseverstehen eine wichtige fremdsprachliche Grundfertigkeit dar. Die Fähigkeit zum eigenständigen schriftlichen Ausdruck ist in begrenztem Rahmen und auf einfachem Sprachniveau zu pflegen.

Diese fremdsprachlichen Grundfertigkeiten helfen dem Schüler bei der Kontaktaufnahme im In- und Ausland, unterstützen ihn bei späteren beruflichen Aufgaben und ermöglichen ihm einen bewußteren Umgang mit Freizeitangeboten. Er erhält Einblicke in Lebensbedingungen und -gewohnheiten anderer Völker; so wird sein Erfahrungshorizont erweitert und eine tolerante Haltung angebahnt.

Unterricht

Der Englischunterricht wird vorwiegend auf englisch geführt. Es gibt aber auch Unterrichtssituationen, in denen das Deutsche seinen notwendigen Platz hat, z. B. bei Dolmetschübungen, beim Bewußtmachen grammatischer Formen und bei einzelnen Phasen der Textarbeit oder als Lernhilfe für schwächere Schüler. Sprechgewohnheiten werden durch die Verbindung von nachahmendem und einsichtigem Lernen gebildet. Das Sichverständlichmachen hat prinzipiell Vorrang vor sprachlicher Korrektheit der Äußerungen, doch sind bei häufig auftretenden Fehlleistungen sinnvoll verteilte Übungen einzuplanen.

Die Lernziele werden im Rahmen eines situativen Verfahrens miteinander verschränkt, Wortschatz und grammatische Formen in konkreten Kommunikationssituationen dargeboten. Auch die Übung erfolgt unter Bezugnahme auf solche Kommunikationssituationen. Auf die Isolierung von Lernschwierigkeiten ist jedoch zu achten. Neben ganzheitlichem Lernen sind auch analytische Phasen vorzusehen.

Das Prinzip der Anschaulichkeit ist in allen Jahrgangsstufen zu wahren. Dinge, Bilder und graphische Hilfen erleich-

tern das Verstehen, verdeutlichen die Funktion von Redemitteln, stützen das Gedächtnis, lenken Übungen und dienen als Anstöße zu eigenen Sprechversuchen. Authentische Materialien sind planvoll einzusetzen. Eine besondere Rolle spielen auditive und audio-visuelle Medien. Sie dienen der Schulung des Hörverständnisses und bieten Vorbilder für die Einübung von Redemitteln an.

Die wiederholte Übung hat gerade im Englischunterricht hohen Stellenwert. Das gilt nicht nur für Wörter und grammatische Strukturen, sondern auch für Sprechakte, Gesprächsabläufe und Texte. Neben gelenkte Übungen treten dabei auch offene Aufgaben, die eine vielseitige Anwendung der Redemittel in alltäglichen Situationen sicherstellen. In der Jahrgangsstufe 7 sind Wiederholungen besonders notwendig, um in neu gebildeten Klassen eine gemeinsame Lernbasis zu schaffen.

Eine wichtige Aufgabe ist die planmäßige Einübung von Lerntechniken, wie das Nachschlagen im Wörterbuch und das effektive Lernen von Wörtern. Sie ermöglichen das selbständige Weiterlernen.

Musische und spielerische Aktivitäten fördern die Lernbereitschaft, kommen den Bedürfnissen der Schüler entgegen und schaffen einen Ausgleich zu einem ausschließlich lehrbuchbezogenen Unterricht.

Nach Möglichkeit sollen direkte Kontakte mit Engländern oder Amerikanern in den Unterricht einbezogen werden, z. B. durch Briefpartnerschaften, Gäste im Unterricht und durch Treffen mit englischen oder amerikanischen Schülern.

Um der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler Rechnung zu tragen, sind in bestimmten Phasen des Unterrichts differenzierende Maßnahmen einzusetzen.

Den jeweils unter Lernziel 2 aufgeführten Sprechhandlungen sind Beispiele von Redemitteln zu ihrer Realisierung zugeordnet. Diese haben Vorschlagscharakter. Sie können durch andere Redemittel ersetzt werden, die sich an den vorgegebenen Redeabsichten orientieren.

Lernziel 5 einer jeden Jahrgangsstufe enthält eine Liste der zu bearbeitenden grammatischen Inhalte. Im Sinne eines planmäßigen Aufbaus erfolgt zwar eine jahrgangsmäßige Zuordnung dieser Inhalte; diese Zuordnung bedeutet aber keine starre Abfolge, sondern sie läßt ein flexibles Erarbeiten innerhalb der Jahrgangsstufen 5/6 und 7 mit 9 zu.

Sprachliche Ziele

1. Erlernte sprachliche Mittel mündlich anwenden
 - 1.1 als Empfänger von Anweisungen, die zu einfachen sprachlichen Reaktionen führen
 - 1.2 als Kinder im Kontakt mit englischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen in der Familie und im Freizeitbereich
 - 1.3 als Auskunftsuchende und Auskunftgebende im Straßenverkehr
 - 1.4 als Kunden in elementaren Einkaufssituationen

2. Folgende Sprechhandlungen ausführen:
 - 2.1 jemand begrüßen, z. B.:
 - Hello, ...
 - Good morning, ...
 - 2.2 sich selber oder jemand anderen vorstellen, z. B.:
 - I'm ...
 - This is ...
 - 2.3 fragen, wie Personen oder Dinge heißen und darauf antworten, z. B.:
 - What's your/her/his name?
 - Who's he/she/this?
 - My/her/his name's ...
 - Are you ...?
 - Yes, I am./No, I'm not.
 - Is he/she ...?
 - Yes, he/she is./No, he/she isn't.
 - What's this in English?
 - It's a ...
 - Is this a ... or ...?
 - What's that?
 - 2.4 fragen, wo sich Personen und Dinge befinden und darauf antworten, z. B.:
 - Where's/where are ...?
 - The box is in/on/under ...
 - It's in/on/under ...
 - Is the ... in/on/under ...?
 - Yes, it is./No, it isn't.
 - Is there a ... in/on/under ...?
 - Yes, there is./No, there isn't.
 - There's a ... in/on/under ...
 - 2.5 fragen, wem Dinge gehören und darauf antworten, z. B.:
 - Whose ... is this/that?
 - It's Tom's.
 - Is this my/your/etc. ...?
 - This is/that's my/your/etc. ...
 - Have you got a ...?
 - Has he/she got a ...?
 - Yes, I have./No, I haven't.
 - Yes, he/she has./No, he/she hasn't.

Situationen ergeben sich aus dem Unterrichtsgeschehen, aus Rollenspielen oder aus situativ gestalteten Bildvorlagen.

Bei der Ausgestaltung von Situationen ist auf Realitätsbezug und auf Identifizierungsmöglichkeit der Schüler zu achten.

Um einen möglichst hohen sprachlichen Aktivierungsgrad zu erreichen, ist ein häufiger Rollenwechsel einzuplanen.

Die Sprechhandlungen werden nicht isoliert eingeführt, sondern in situativ gestalteten Gesprächsabläufen dargeboten. Wenn auch Übungen an einzelnen Sprechhandlungen notwendig sind, sollte dennoch der situative Bezug gewahrt bleiben.

Die Bedeutung und die kommunikative Funktion der Redemittel müssen dem Schüler bewußt gemacht werden.

Die Sprechhandlungen können auch durch andere als die angegebenen Redemittel realisiert werden, solange sie die Redeintention verwirklichen und sich im Anforderungsniveau an den Beispielen orientieren.

Die Schulung der Sprechhandlungen schließt zwar Imitationslernen mit ein, muß aber auf Transfer in verschiedenen Situationen angelegt sein.

Bei passenden Anlässen wird die Betrachtung und Übung einschlägiger grammatischer Inhalte eingebaut.

- 2.6 nach Mengen und Preisen fragen und Auskunft geben, z. B.:
- How many ... are there in/on/under ...
 - There are ... in/on/under ...
 - How many ... have you/has he/etc. got?
 - I've got .../He/she's got ...
 - How much is/are ...?
 - It's .../They're ...
- 2.7 nach Uhrzeit und Datum fragen und Auskunft geben, z. B.:
- What time is it? – It's ...
 - When/what time does the train leave?
 - At/after/on ...
 - What day is it today? – It's ...
 - What's the date?
 - Today is the third of June (3rd June, 1983).
 - When's your birthday? – It's on ...
- 2.8 fragen, was Personen und Dinge können und darauf antworten, z. B.:
- Can you/he/she/etc. ...?
 - Yes, he/she/etc. can./No, he/she/etc. can't.
 - I can .../He can ...
 - I can't .../He can't ...
- 2.9 fragen, welche Eigenschaften (Größe, Farbe, Alter) Personen oder Dinge haben und Auskunft geben, z. B.:
- What colour is ...?
 - It's blue.
 - Is your ... old?
 - No, it's new.
 - It's a big ...
- 2.10 fragen, was Personen oder Tiere gerade tun und darauf antworten, z. B.:
- What's ... doing (just now)?
 - He's ... ing .../I'm ... ing ...
- 2.11 fragen, was Personen oder Tiere gewohnheitsmäßig tun und darauf antworten, z. B.:
- What do you do on Sunday evenings?
 - I watch TV./He/she watches TV.
 - When do you/does he ...?
 - I always ... after breakfast.
- 2.12 nach Vorliebe und Abneigung gegenüber Personen und Dingen fragen und darauf antworten, z. B.:
- Do you like ...? Does she like ...?
 - Yes, I do./No, I don't./She doesn't.
 - I like ...
 - I don't like .../She doesn't like ...
- 2.13 einen Wunsch oder eine Bitte äußern und darauf reagieren, z. B.:
- Can I have ..., please?
 - Go to/give me/bring me/get ..., please.
 - Here it is./Here you are.
 - Clean the board, please.
 - Put the ...
 - Take this letter to ..., please.
 - Don't ...
 - All right.
 - Sorry, I can't/haven't got ...

Englisch – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.14 nach dem Weg fragen und entsprechende Auskunft geben, z. B.: — Excuse me, where's ...? — How can I get to ...? — Go down ... — Turn right/left at ... — Cross ...	
2.15 sich bedanken und auf Dank reagieren, z. B.: — Thank you. — That's all right.	
3. Texte in englischer Sprache erstellen: 3.1 schriftliche Fixierung einzelner Gesprächsbeiträge 3.2 kurze beschreibende Äußerungen zu Bildern	Die schriftliche Arbeit dient zunächst als Gedächtnisstütze, ermöglicht aber auch mehr Abwechslung. Begrenzte Abschreibübungen bereiten die freiere schriftliche Textproduktion vor. Der eigenständigen schriftlichen Textproduktion geht grundsätzlich eine intensive mündliche Arbeit voraus. Auf orthographische Korrektheit im Bereich des Grundwortschatzes muß von Anfang an geachtet werden.
4. Englischen Texten die Hauptinformation und ausgewählte Detailinformationen entnehmen	
Hörtexte:	Die Schulung des Hörverstehens ist ein Unterrichtsprinzip. Grundlage dafür ist ein weitgehend einsprachig geführter Unterricht.
4.1 Lehreranweisungen im Unterricht	
4.2 kurze Dialoge in Britischem Englisch	Daneben sind besondere Übungen anzusetzen: Unterscheidungsübungen, Befolgen von Handlungsanweisungen, Bearbeiten von Entscheidungsaufgaben.
4.3 kurze mündliche Äußerungen im Zusammenhang mit Bildern	Hörtexte beschränken sich überwiegend auf bereits erarbeiteten Wortschatz. Die Überprüfung des Hörverstehens erfolgt analog zur Überprüfung des Leseverstehens.
Lesetexte:	Die Lesetexte beruhen größtenteils auf bereits erarbeitetem Wortschatz. Es handelt sich überwiegend um ein Wiedererkennen sprachlichen Materials.
4.4 kurze, einfache Beschreibungen bzw. Berichte im Rahmen der Themenbereiche	Bei der Überprüfung des Textverständnisses sollten zunächst von den Schülern nur in sehr begrenztem Rahmen englische Äußerungen verlangt werden.
4.5 kurze bildgestützte Erzählungen	Aufgaben: Entscheidungsaufgaben, Auswahl-Antwort-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Fragen, die direkt aus dem Text beantwortet werden können.
4.6 Mitteilungen, z. B. Karte, kurzer Brief	
4.7 einfache Liedtexte	Mögliche Behandlungsweisen:
4.8 kurze Gedichte	Stilles Erlesen, Mitlesen, satzweises Nachlesen, Lautlesen durch Schüler nach eingehender Vorarbeit.
5. Folgende Strukturen und Strukturelemente kennen, richtig bilden und funktionsgemäß verwenden:	Einführen und Üben grammatischer Formen in anschaulichen Situationen, z. B.: Bestimmungsfragen im Rahmen eines schülergemäßen Interviews.
5.1 Befehlsatz, z. B.: Open the window.	Kognitive Lernhilfen, z. B. Bilder, Diagramme, Übersichten und muttersprachliche Erklärungen.
5.2 bejahender Aussagesatz mit be/ mit Hilfszeitwort + Zeitwort/ mit Zeitwort, z. B.: Bob is English./ Jane can swim./ Helen often plays hockey.	Hervorheben von Funktion und Bedeutung einzelner grammatischer Formen, z. B.: Aufzeigen, daß das present continuous den Dauercharakter von Vorgängen hervorhebt und für nicht-abgeschlossene Handlungen verwendet wird.
5.3 verneinender Aussagesatz, z. B.: I don't like pudding./ Mike isn't watching TV.	
5.4 Entscheidungsfrage, z. B.: Do you smoke?	Isolierte Behandlung grammatischer Schwierigkeiten bei häufigen Fehlleistungen, z. B.: Verwendung in der 3. Person singular oder Verwendung von don't/doesn't im verneinten Satz mit Vollverb.

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht																				
5.5 Bestimmungsfrage mit who, whose, what, where, when, how many, what time, what colour, z. B.: What colour are Mary's eyes?	Variation der grammatischen Übungen durch Ausgewogenheit von Strukturübungen und kognitiv ausgerichteten Übungen (z. B. Umwandlungsaufgaben, Einsetzungsaufgaben und Konstruktionsaufgaben).																				
5.6 Kurzantwort, z. B.: No, he isn't.																					
5.7 Zeitformen: simple present, present continuous, z. B.: We always go to bed seven o'clock./Jenny is just writing on the board.	Wechsel zwischen mündlichen und schriftlichen Übungsformen.																				
5.8 Hilfszeitwörter: be, can, z. B.: Are you sleeping, David?/I can't remember his name.	Einsatz von Unterrichtsmedien wie z. B. Tonkassetten, Folien, Haften, evtl. Sprachlabor zur Einübung grammatischer Formen.																				
5.9 Mehrzahlform des Hauptwortes, z. B.: I've got two brothers.																					
5.10 Besitzform des Hauptwortes (sächsischer Genitiv), z. B.: It's Mr. Brown's house.																					
5.11 persönliches Fürwort als Satzgegenstand, z. B.: They're big boys.																					
5.12 besitzanzeigende Fürwörter, z. B.: I can see Ann and her friend.																					
5.13 hinweisende Fürwörter: this, that, z. B.: Is that your bike, Peter?																					
6. Einen produktiven Wortschatz von etwa 300 Einheiten mündlich und schriftlich richtig gebrauchen	<p>Über den produktiven Wortschatz hinaus begegnet der Schüler auch einem rezeptiven Wortschatz, der sich aus dem Unterricht und der Textarbeit ergibt.</p> <p>Der neue produktive Wortschatz soll so oft wie möglich vom Schüler gesprochen, orthographisch gesichert und in sinnvollen Kontexten verwendet werden.</p> <p>Der Wortschatz wird nach Möglichkeit mit Veranschaulichungshilfen eingeführt und eingeübt.</p> <p>Von einem isolierten Wörterlehen und -abfragen auf der Basis deutsch – englischer Vokabelgleichungen ist abzuraten.</p> <p>Der produktive Wortschatz sollte gruppiert in ein Vokabelheft eingetragen werden, z. B. nach Sachbereichen, Wortfeldern, Wortarten.</p> <p>Zur wiederholenden Übung empfehlen sich Lernspiele.</p> <p>Bewährte Techniken der Wortschatzeinführung sind: Zeigen, Benennen und Beschreiben von Gegenständen oder Bildern, Erklären von Abstrakta, Gestik und Mimik, Einordnen in Wortfelder, Auflösen in Handlungen, Nennen des Gegenteils, Lernspiele, Aufsuchen in einer Wörterliste, Übersetzung.</p> <p>Die Darbietung des Schriftbildes sollte nicht zu lange aufgeschoben werden.</p>																				
7. Alle Phoneme der englischen Sprache gehörmäßig voneinander unterscheiden und richtig artikulieren	<p>Die Ausspracheübung erfolgt nicht im Sinne eines Lautvorlesens, sondern im Rahmen der Behandlung der Sprechtexte.</p> <p>Besonders intensiver Übung bedürfen folgende Laute, die deutschen Schülern erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereiten:</p> <table data-bbox="579 1425 921 1519"> <tbody> <tr> <td>[θ/ð]</td> <td>three/father</td> <td>[v]</td> <td>very</td> </tr> <tr> <td>[æ]</td> <td>bad</td> <td>[eə]</td> <td>there</td> </tr> <tr> <td>[r]</td> <td>brown</td> <td>[dʒ]</td> <td>German</td> </tr> <tr> <td>[ei]</td> <td>name</td> <td>[oʊ]</td> <td>go</td> </tr> <tr> <td>[w]</td> <td>water</td> <td>[iə]</td> <td>here</td> </tr> </tbody> </table> <p>Das Hauptmittel für die Ausspracheschulung ist die möglichst exakte Nachahmung guter Vorbilder. Häufiger Gebrauch von</p>	[θ/ð]	three/father	[v]	very	[æ]	bad	[eə]	there	[r]	brown	[dʒ]	German	[ei]	name	[oʊ]	go	[w]	water	[iə]	here
[θ/ð]	three/father	[v]	very																		
[æ]	bad	[eə]	there																		
[r]	brown	[dʒ]	German																		
[ei]	name	[oʊ]	go																		
[w]	water	[iə]	here																		

Tonträgern, auf denen native speakers mit den umgangssprachlichen Merkmalen von weak forms und short forms zu hören sind, ist zu diesem Zweck zu empfehlen. Im Laufe des ersten Lernjahres sollten die Schüler die wichtigsten Lautschrift-Symbole erkennen lernen, so daß sie einzelne Wörter aufgrund der Lautschrift aussprechen können. Die aktive Beherrschung der Lautschrift ist nicht zu verlangen.

Übungen im bewußten Unterscheiden ähnlicher Laute fördern die Aussprache und das Hörverstehen.

Von artikulatorischen Hilfen, z. B. Zungenstellung beim [l], sollte sinnvoll Gebrauch gemacht werden.

Themenbereiche

Die sprachlichen Ziele beziehen sich in den Jahrgangsstufen 5 und 6 hauptsächlich auf nachstehende Themen. In den einzelnen Jahrgangsstufen sind Schwerpunktbildungen möglich.

- Persönliche Daten
- Familie
- Wohnung
- Schule, auch in England
- Nahrung
- Körperteile
- Kleidung
- Haustiere
- Feste und Feiern
- Tagesablauf
- einige Freizeitaktivitäten
- Uhrzeit, Datum
- Straßenverkehr
- Waren des Alltagsbedarfs

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Sprachliche Ziele	
1. Erlernte sprachliche Mittel mündlich anwenden	Die Schüler lernen ein ausreichendes Angebot an classroom phrases kennen, um damit eine aktive Rolle im Unterrichtsgespräch übernehmen zu können.
1.1 als Teilnehmer am englischen Unterrichtsgespräch, das sie zunehmend mitgestalten, z. B. durch Erteilen von Auskünften etc.	Realsituationen werden mehr und mehr durch visuell dargestellte Situationen ersetzt.
1.2 als Kinder, die im Gespräch mit englischsprechenden Gleichaltrigen und Erwachsenen im familiären, schulischen und außerschulischen Bereiche einfache, zusammenhängende Äußerungen gebrauchen	Alle neuen Wörter und Strukturen werden in deutlich umrissenen Gesprächssituationen angewendet.
1.3 als Auskunftsuchende und Auskunftgebende im öffentlichen Verkehr	
1.4 als Käufer in komplexeren Einkaufssituationen	
2. Folgende Sprechhandlungen ausführen:	Ab Jahrgangsstufe 6 werden bereits bekannte Sprechhandlungen und Redemittel planvoll wiederholt und mit dem neuen Stoff verknüpft.
2.1 jemanden begrüßen und sich verabschieden, z. B.: — Good morning/afternoon/evening. — How are you? – Fine, thank you. And you? — Good-bye.	Mögliche Übungsformen: Minimalsituationen, Lernspiele, Lückendialog, flow chart, Interview.
2.2 jemanden beglückwünschen und darauf antworten, z. B.: — Happy birthday, . . . — Merry Christmas and a Happy New Year, — The same to you.	Auf außersprachliche Begleitumstände der Sprechhandlungen wird verwiesen, z. B. Händeschütteln, Weihnachtskarten, Adressenangaben.
2.3 nach den Eigenschaften von Personen und Dingen fragen und entsprechend antworten, z. B.: — What does . . . look like? — How old is . . . ? — What's he like?	
2.4 nach Herkunft, Aufenthalt und Alter fragen und darauf antworten, z. B.: — What's your nationality? — Where are you from? — Are you from . . . ? — Where do you live? — What's your address? — Where are you staying? — How old are you? — When were you born? — When was . . . born?	
2.5 fragen, was jemand in der Zukunft vorhat und auf entsprechende Fragen antworten, z. B.: — What are you going to do next Saturday? — We're going to make a cake. — I'm not going to wear . . . today.	
2.6 fragen, was sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit ereignet hat und auf entsprechende Fragen antworten, z. B.: — Did everything go all right? — What did you see? – I didn't see anything. — Where/how/when did it happen?	

Englisch – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.7 um etwas bitten und darauf reagieren, z. B.: — Excuse me. Can you help me, please? — Can/may I see/have your . . . ? — Can I see them? — No, I'm sorry you can't. — Of course, you can.	
2.8 jemandem etwas verbieten und auf Verbote reagieren, z. B.: — Please, don't . . . — You can't . . . — O. K. — All right — Sorry, I didn't know	
2.9 jemandem zustimmen oder widersprechen, z. B.: — Yes, it is./Well, yes. — O. K./All right. — You're right/That's right/I think that's wrong. — That's a good idea. — I don't think so.	
2.10 sich nach Verpflichtungen erkundigen und auf entsprechende Fragen antworten, z. B.: — Do I have to . . . ?/Have I got to . . . ? — You have to . . . /You've got to . . . — You don't have to . . . /You haven't got to . . .	
2.11 Vermutungen anstellen, z. B.: — I think . . . — I don't think . . .	
2.12 Gefühle ausdrücken, z. B.: — I hope . . . — I'm worried/frightened/afraid . . . — I'm so sorry. — What a pity/shame! — That's funny.	
3. Texte in englischer Sprache erstellen: 3.1 kurze Äußerungen zu Abbildungen und Texten 3.2 Berichte über Bilder auch komplexeren Inhalts 3.3 kurze persönliche Mitteilungen, z. B. Postkarte	Der Schreibübung geht eine intensive mündliche Arbeit voraus. Ein hohes Maß an sprachlicher und inhaltlicher Lenkung ist hier noch angebracht. Die Schülerarbeiten führen zu speziellen Übungen der Grammatik, des Wortschatzes und der Aussprache.
4. Englischen Texten Informationen entnehmen und sich an einfachen englischen Gesprächen über diese Texte beteiligen Hörtexte:	
4.1 Unterrichtsgespräch	Anweisungen und Erklärungen im Unterricht werden so oft wiederholt, bis jeder Schüler sie versteht.
4.2 Einfache Dialoge in Britischem Englisch	Das Verständnis von Dialogen wird erleichtert, wenn vorher auf die Gesprächssituation eingegangen wurde.
4.3 Kurze mündliche Äußerungen im Zusammenhang mit Bildern	Äußerungen zu Bildern erlauben eine unmittelbare Verständniskontrolle durch true-false-Aufgaben.

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>Lesetexte:</p> <p>4.4 kurze Beschreibung von Personen, Orten, Gebäuden und Vorgängen (vgl. Themenbereiche)</p> <p>4.5 einfache Gebrauchstexte, z. B.: Aufschriften, Stadtpläne, einfache Spielanleitungen, Rätsel</p> <p>4.6 kurze erzählende Texte</p> <p>4.7 Comics</p> <p>4.8 Mitteilungen, z. B. Karte, Brief</p> <p>4.9 Liedertexte</p> <p>4.10 kurze Gedichte</p>	<p>Die im Lernziel genannten Textsorten sollten in ausgewogenem Verhältnis eingesetzt werden.</p> <p>Es können auch Fragen gestellt werden, deren Antworten nicht mehr direkt aus dem Text abgelesen werden können. Die Schüler formulieren selbständig Fragen zum Text.</p> <p>Einzelne Textstellen werden szenisch dargestellt.</p>
<p>5. Folgende Strukturen und Strukturelemente kennen, richtig bilden und funktionsgemäß verwenden:</p> <p>5.1 Befehlssatz, z. B.: Don't forget it.</p> <p>5.2 bejahender und verneinender Aussagesatz sowie Frageatz mit Zeit- und Ortsangaben, auch in den neuen Zeitformen, z. B.: He came at eight. I didn't see him there. Did you meet him at the station?</p> <p>5.3 Bestimmungsfrage mit: where . . . from, how much/how many (Kontrast), how old?</p> <p>5.4 Stellung der Umstandswörter always, never, sometimes, usually im Satz, z. B. He always comes at nine.</p> <p>5.5 Zeitformen: simple past, Zukunft mit going to, z. B. Jack had an accident last week./When are you going to do your homework?</p> <p>5.6 Hilfszeitwörter: have to, z. B. Do we have to/Have we got to start so early?</p> <p>5.7 persönliches Fürwort als Satzergänzung, z. B.: He didn't meet them.</p> <p>5.8 hinweisende Fürwörter: these, those, z. B. Give me some of these/those stamps, please.</p> <p>5.9 unbestimmte Fürwörter some, any, z. B.: I can't find any bread. There are some oranges in the basket.</p>	<p>Die grammatische Übung erfolgt möglichst im Situationszusammenhang und wird mit Wortschatzübungen verbunden, z. B.: Jenny is going to give a party. Her friends ask: Are we going to . . . ?</p> <p>Planvolle Verteilung der Übungen grammatischer Inhalte, auch der bereits in der Jahrgangsstufe 5 behandelten, über längere Zeiträume.</p> <p>Hinweis auf Ähnlichkeiten mit oder Abweichungen vom Deutschen, z. B. Fragebildung, Stellung des Adverbs im Satz.</p>
<p>6. Einen produktiven Wortschatz von weiteren ca. 300 Einheiten richtig aussprechen, schreiben und in Sätzen gebrauchen</p>	<p>So weit wie möglich werden die neuen Wörter mit konkreten Gegenständen oder Bildern assoziiert.</p> <p>Techniken eines effektiven Wörterlernens werden besprochen. Es wird auf die Ableitung von Substantiven aus Verben im Englischen hingewiesen.</p>
<p>7. Englische Wörter, Wortgruppen und Sätze für einen englischsprachigen Hörer verständlich aussprechen</p>	<p>Bei den Nachsprechübungen wird besonders auf das Verbinden von Wörtern zu Sinnheiten geachtet.</p> <p>Der Aussprache der üblichen englischen Verschleifungen, z. B. aren't, haven't, ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen.</p>

Themenbereiche

Die sprachlichen Ziele beziehen sich in den Jahrgangsstufen 5 und 6 hauptsächlich auf nachstehende Themen. In den einzelnen Jahrgangsstufen sind Schwerpunktbildungen möglich

- Persönliche Daten
- Familie
- Wohnung
- Schule, auch in England
- Nahrung
- Körperteile
- Kleidung
- Haustiere
- Feste und Feiern
- Tagesablauf
- einige Freizeitaktivitäten
- Uhrzeit, Datum
- Straßenverkehr
- Waren des Alltagsbedarfs

Sprachliche Ziele

- | | |
|--|---|
| <p>1. Erlernte sprachliche Mittel mündlich anwenden</p> <p>1.1 als Teilnehmer am englischen Unterrichtsgespräch, das zunehmend auch spontane Beiträge enthält, z. B. Rückfragen, Vorschläge</p> <p>1.2 als Jugendlerner in kurzen Gesprächen mit englischsprechenden Gleichaltrigen und Erwachsenen in der Familie und im Freizeitbereich</p> <p>1.3 als Auskunftsuchender in unbekannter Umgebung, z. B. im Informationsbüro, am Fahrkartenschalter</p> <p>1.4 als Käufer und Verkäufer in Geschäften</p> <p>1.5 als Gast im Restaurant</p> <p>2. Folgende Sprechhandlungen ausführen:</p> <p>2.1 nach Gründen fragen, z. B.: Why . . . ?</p> <p>2.2 sich entschuldigen oder rechtfertigen, z. B.:
 — Sorry, I didn't . . . , because . . .
 — I'm sorry to / that . . .
 — Sorry, I've got to . . . / Sorry, I have to . . .
 — That's all right.</p> <p>2.3 einen Vorschlag machen und darauf reagieren, z. B.:
 — Why don't we . . . ?
 — Let's . . .
 — What about . . . ?
 — I'd love to . . . (but . . .)
 — All right, but I must . . .</p> <p>2.4 auf Warenangebote reagieren, z. B.:
 — That's very / too . . .
 — It fits quite well.
 — That looks . . .
 — Well, I'll take . . .</p> <p>2.5 um Auskunft bitten und einer solchen Bitte entsprechen, z. B.:
 — What does . . . mean? — That means that . . .
 — When does . . . ?
 — I'm looking for . . .
 — Excuse me, is this seat taken?
 — Do you know . . . ?
 — My German size is . . .</p> <p>2.6 um einen Gefallen bitten und darauf reagieren, z. B.:
 — Please . . . (imperative)
 — Who can . . . ?
 — I'd like (to) . . .
 — Could you . . . ?
 — I need . . .</p> <p>2.7 Stellung nehmen zu Tätigkeiten, z. B.:
 — I hate / love . . . (-ing form)
 — I like / don't like . . . (-ing form)
 — I prefer . . . (-ing form)
 — It was / it's / it'll be nice to . . .</p> <p>2.8 Vergleiche anstellen, z. B.:
 — She is as . . . as . . .
 — Which . . . is . . . (comparative)
 — The . . . is . . . than . . .
 — Who is the tallest boy in your class?</p> | <p>Zur Einübung der Gesprächsfähigkeit werden realistische Alltagssituationen simuliert.</p> <p>Spieltelefone wirken häufig gesprächsfördernd.</p> <p>Themenbezogene Gespräche spielen eine zunehmend bedeutende Rolle. Sie werden hauptsächlich durch gesprächsmotivierende Texte angeregt, beschränken sich aber im wesentlichen auf kurze Feststellungen.</p> <p>Neben einsprachigen Übungsformen sollte auch das Dolmetschen treten.</p> <p>Sprechhandlungen werden nicht isoliert, sondern immer im Rahmen sinnvoller kommunikativer Texte eingeführt und geübt.</p> <p>Der Zusammenhang zwischen Redeabsichten und Redemitteln wird durch die Übung von Minimalsituationen hervorgehoben.</p> <p>Auch Dolmetschübungen, flow charts und Lückendialoge können diesen Zusammenhang verdeutlichen.</p> |
|--|---|

Englisch – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.9 über vergangene Ereignisse und Tätigkeiten berichten, die in der Gegenwart nachwirken, z. B.: -- Have you ... (past participle) -- I've (just/already) ... (past participle) -- I haven't ... (past participle) yet.	
2.10 berichten, was jemand anderer sagt oder gesagt hat, z. B.: -- He says that Jenny is ill./He said that Jenny was ill. -- He told us that Fred has had an accident.	
2.11 die Abhängigkeit zweier Handlungen voneinander zum Ausdruck bringen, z. B.: -- I'll ... if ...	
2.12 etwas versprechen, z. B.: -- I'll do it. -- I'll ... of course. -- I won't ...	
2.13 einen Brief beginnen und beenden, z. B.: -- Dear ... -- Thank you for ... -- Love, John. -- Yours sincerely, Ann.	
2.14 zugeben, daß man etwas nicht weiß oder nicht versteht, z. B.: -- Sorry, I don't know. -- Pardon? -- Sorry, I don't/didn't understand ... -- What did you say?	
2.15 sich rückversichern, z. B.: -- Is that right? -- That's ... , isn't it?	
3. Texte in englischer Sprache erstellen: 3.1 beschreibende bzw. erzählende Kurztexte zu Bildern oder Bildfolgen 3.2 kurze schriftliche Aussagen zu Textinhalten 3.3 kurze persönliche Briefe	Die schriftliche Textproduktion verlangt ab der Jahrgangsstufe 7 verstärkt eigenständige Formulierungen, die jedoch durch visuelle oder verbale Hilfen gesteuert werden. Persönliche Briefe bedürfen der Vorgabe von Adressaten und möglichen Schreibenlässen bzw. Inhalten. Bei der schriftlichen Arbeit im Anschluß an Texte sollten wechselnde Sozialformen berücksichtigt werden. Das Suchen von Wörtern im zweisprachigen Wörterbuch wird immer wieder gemeinsam geübt. Die Ursachen von Fehlleistungen in diesem Bereich werden mit der Klasse besprochen.
4. Englischen Texten Informationen entnehmen und sich an einfachen Gesprächen über diese Texte beteiligen Hörtexte:	
4.1 schwierigere Dialoge in Britischem Englisch	Als Übungstechniken empfehlen sich: Mehrfach-Auswahl-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Beantworten von Verständnisfragen, deutsche Inhaltswiedergabe.
4.2 Kurzinterviews	
4.3 einfache erzählende Texte Lesetexte:	Die Hörtexte sollten grundsätzlich durch Tonträger vermittelt werden. Eine Lernhilfe kann das stille Mitlesen darstellen.
4.4 kurze Sachtexte mit landeskundlichem Bezug (vgl. Themenbereiche)	Das stille Erlesen des Textes mit Hilfe von Leitfragen nimmt breiteren Raum ein (selektives Lesen).

Lernziele / Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4.5 einfache Gebrauchstexte, z. B.: Aufschriften und Plakate, Programme, Fahrpläne, Telefonbuchauschnitte, Katalogauschnitte, Speisekarten, Prospekte, Spielanleitungen, Gebrauchsanweisungen	Die Arbeit mit dem Wörterbuch wird systematisch geübt. Textabschnitte werden auf englisch zusammengefaßt, mit Überschriften versehen oder auf deutsch wiedergegeben.
4.6 persönliche Mitteilungen, z. B. Briefe (auch in Handschrift)	Vor allem im Zusammenhang mit Ganzschriften ist das extensive Lesen zu üben.
4.7 einfache erzählende Texte mit landeskundlichem Hintergrund	Die Lektüre soll zu Stegreifspielen anregen.
4.8 eine Ganzschrift	Landeskundliche Bezüge in den Lesetexten werden im Unterrichtsgespräch herausgestellt.
4.9 Comics	
4.10 Lied- bzw. Schlagertexte	
4.11 kurze Gedichte (vgl. Themenbereiche)	
5. Folgende Strukturen und Strukturelemente kennen, richtig bilden und funktionsgemäß verwenden:	Kognitive Lernhilfen werden vermehrt eingesetzt. Wo Interferenzen zu erwarten sind, wird mit dem Deutschen kontrastiert.
5.1 Sätze mit Zeitwörtern wie like, hate mit anschließender -ing Form	Früher behandelte grammatische Inhalte werden turnusgemäß wiederholt.
5.2 Sätze mit Zeitwörtern wie want mit to-Infinitiv	
5.3 Bestimmungsfrage mit why, z. B.: Why did Mary do that?	Zu empfehlen sind binnendifferenzierende Maßnahmen in den Übungsphasen, z. B. leistungsstarke Schüler: Konstruktionsaufgaben; leistungsschwache Schüler: Einsetzaufgaben.
5.4 Begründungssatz, z. B.: She was late because she missed the bus.	
5.5 Gliedsatz nach den Zeitwörtern say und tell ohne "tense shift", z. B.: He said that his sister was ill. Rezeptive Kenntnis der indirekten Rede mit "tense shift".	
5.6 Bedingungssatz bei erwarteter Erfüllung, z. B.: I'll tell you my secret if you don't tell it to Jane.	
5.7 einfache question tags, z. B.: This pullover is too big for me, isn't it?	
5.8 Zeitform: present perfect simple form. Gegenwart mit will, z. B.: John has just finished his homework./He'll never do that again.	
5.9 Hilfszeitwörter: have, will, won't, could, z. B.: haven't seen him since Christmas. Rezeptive Kenntnis von: must, mustn't, needn't	
5.10 Steigerungsformen des Eigenschaftswortes mit -er und -est, z. B.: Who is taller, Jack or Jill?/Mr. Brown is the nicest teacher in our school.	
6. Einen produktiven Wortschatz von weiteren ca. 300 Einheiten mündlich und schriftlich richtig gebrauchen	In den Jahrgangsstufen 7 – 9 werden die anschaulichen Hilfen mehr und mehr durch verbale Verfahren abgelöst. Die Wortschatzarbeit erfolgt weiterhin in sinnvollen Kontexten. Der Schüler ist so oft wie möglich anzuhalten, Erklärungen, Beschreibungen und Umschreibungen selbst zu geben, damit er bereits bekanntes Sprachwissen sinnvoll anwenden kann. Als Lernhilfe wird auf die Ableitung von Adverbien aus Adjektiven aufmerksam gemacht. Bewährte Arbeitstechniken sind: Arbeit mit Gegensatzpaaren, Erstellen von Wort- und Sachfeldern, Umschreibungen, Einsetzübungen, Wortableitungen, Lernspiele, Zusammenstellen von Wörtern nach phonetischen oder orthographischen Gesichtspunkten, Nachschlagen im Wörterbuch, Anlegen einer Klassen-Wörterkartei.

Englisch – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
7. Sprachliche Äußerungen dem englischen Sprechrhythmus angleichen	<p>Beim Chor- und Einzelsprechen ist auf eine möglichst natürliche Sprechgeschwindigkeit hinzuwirken.</p> <p>Die Schüler werden daran gewöhnt, natürliche Sprechakte zu bilden. Dazu ist es notwendig, die Sprechgewohnheiten von englischen native speakers auf Tonträgern zu beachten und nachzuahmen.</p>

Themenbereiche

Die sprachlichen Ziele beziehen sich in der Jahrgangsstufe 7 hauptsächlich auf nachstehende Themen. Dabei sind Schwerpunktbildungen möglich.

- Urlaub, Reisen
- Wetter
- Abenteuer
- Sport und Spiele
- Sehenswürdigkeiten in Großbritannien
- exemplarische Darstellung britischer Regionen
- exemplarische Darstellung des Lebens in Großbritannien
- öffentliche Einrichtungen in Großbritannien
- Geschäfte und Restaurants

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Sprachliche Ziele	
1. Die englische Sprache mündlich anwenden 1.1 als Teilnehmer am englischen Unterrichtsgespräch, z. B. im Rahmen der Textarbeit 1.2 als Jugendlicher in Gesprächen mit englischsprechenden Gleichaltrigen und Erwachsenen in der Familie und im Freizeitbereich 1.3 als Helfer im Gespräch mit Ortsfremden 1.4 als Kunde und Mitarbeiter in Dienstleistungsbetrieben 1.5 als Teilnehmer an einem Telefongespräch	Der notwendige thematische Wortschatz wird sorgfältig eingeübt. Dabei ist auf ein realistisches Sprachniveau zu achten. Bei ausgewählten Situationen handelt es sich zunehmend auch um solche aus dem Inland und dem nicht-englischsprachigen Ausland. Der Schüler handelt jetzt mehr in der Rolle des Informationsgebenden.
2. Folgende Sprechhandlungen ausführen: 2.1 Auskunft einholen und geben über Entfernung und Dauer, z. B.: – How far is it to . . . ? – How long will it take to . . . ? – How long are you going to stay . . . ? – It's about . . . from here. – It'll take (you) about . . . /It takes (you) . . . 2.2 indirekt nach Ort, Zeit oder Grund eines Ereignisses fragen, z. B.: – Could you tell me where/when/why . . . ? 2.3 nach Problemen fragen und sie schildern, z. B.: – What's the problem?/What's wrong? – I've got a problem. – I don't know if/how to . . . – The . . . isn't working. – I think the . . . is out of order. 2.4 nach persönlichen Eindrücken fragen und darauf antworten, z. B.: – What's/was . . . like? – What do you think of . . . ? – How did you like . . . ? – Did you enjoy . . . ? – Why did you like? – Isn't it . . . ? – I think/thought it was . . . – It's a pity/shame that . . . 2.5 ein Telefongespräch aufnehmen, z. B.: – This is . . . speaking. – Hello, is that . . . ? – Can I speak to . . . ?/Can you put me through to . . . ? 2.6 Personen und Dinge durch ihre Tätigkeiten näher kennzeichnen, z. B.: – Is that the man who gave you the flowers? – Jack has bought a car that can do 110 m.p.h. 2.7 etwas anbieten, z. B.: – Can I help you?/Can I show you . . . ? – What can I do for you? – We've got some . . . ? – Anything else? – What . . . would you like?/Would you like . . . or . . . ? – Are you interested in . . . ? – What are you looking for?	Die Sprechhandlungen werden in typische Situationen eingebettet. In der Übungsphase werden diese Situationen dann thematisch und sprachlich variiert. Zur Motivationsförderung werden des öfteren kommunikative Spiele durchgeführt, z. B.: szenische Gestaltung von Texten, Durchspielen von Alltagssituationen, Durchspielen fiktiver Situationen ("on a deserted island", "crash landing", etc.). Das themengebundene Gespräch kann der Lösung eines realen oder fiktiven Problems dienen.

Englisch – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.8 Unterschiede feststellen, z. B.: – What is the difference between . . . ? – . . . is the most interesting film I have ever seen.	
2.9 einen Rat geben, z. B.: – Mind the/your . . . – You'd better . . . – You should/shouldn't . . . – What about . . . (-ing-Form)? – Either . . . or . . . – Try to . . .	
2.10 Freude ausdrücken, z. B.: – I'm looking forward to . . . – I'm glad to . . .	
3. Texte in englischer Sprache erstellen:	
3.1 beschreibende bzw. erzählende Kurzttexte zu Bildern oder Bildfolgen	Die Schüler werden zum freien Formulieren ermuntert. Trotzdem muß die Arbeit der Texterstellung sprachlich gründlich vorbereitet werden.
3.2 kurze schriftliche Aussagen zu Textinhalten	Die Schülerarbeiten sollten individuell korrigiert und nachgearbeitet werden.
3.3 persönliche Briefe	Auf eine sinnvolle Verwendung des Wörterbuches wird weiterhin großer Wert gelegt. Das Finden des zum Kontext passenden Ausdrucks wird immer wieder geübt.
4. Englischen Texten Informationen entnehmen und sich an einfachen englischen Gesprächen über diese Texte beteiligen Hörtexte:	
4.1 Dialoge, auch in Amerikanischem Englisch; Telefongespräche	Zu den Hörverstehensübungen werden nun zunehmend auch Texte herangezogen, die
4.2 Interviews	von Amerikanern gesprochen werden,
4.3 kurze erzählende Texte, auch in Amerikanischem Englisch	durch Hintergrundgeräusche leicht gestört sind, oder, im Falle des Britischen Englisch, in höherer Sprechgeschwindigkeit dargeboten werden.
4.4 englische Unterrichtsfilme	
4.5 kurze Hörspiele Lesetexte:	
4.6 Sachtexte mit landeskundlichem Bezug (vgl. Themenbereiche)	Die Textarbeit mündet zunehmend in themenbezogene Gespräche ein, die in leistungsschwachen Gruppen teilweise auch auf deutsch geführt werden können.
4.7 Gebrauchstexte, z. B.: Fahr- und Flugpläne, Speisekarten (auch in Amerikanischem Englisch), Annoncen, Werbetexte, Kochrezepte, Spielanleitungen	Auf ein punktuelles Übersetzen wird gelegentlich zurückgegriffen, um das Detailverständnis zu sichern.
4.8 persönliche und offizielle Mitteilungen, z. B. Brief, Telegramm	Die Texte können auch bisher unbekanntes Sprachmaterial in begrenztem Umfang enthalten.
4.9 Texte aus Zeitungen und Illustrierten, z. B. Interviews, Berichte	
4.10 kurze erzählende Texte mit landeskundlichem Hintergrund	
4.11 eine Ganzschrift	
4.12 Lied- und Schlagertexte	
4.13 Gedichte	
5. Folgende Strukturen und Strukturelemente kennen, richtig bilden und funktionsgemäß verwenden:	
5.1 Bestimmungsfrage mit how far, how long, z. B.: How far is London from Glasgow? How long will it take to repair the car?	Herstellen von systematischen Zusammenhängen zwischen neuen grammatischen Stoffen und bereits früher erarbeiteten, z. B. bei den Fragen in indirekter Form werden die direkten Fragen wiederholt; bei der Einführung der Steigerung mit more/most wird die Steigerung mit -er/-est wiederholt.

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.2 Fragen in indirekter Form, z. B.: Can you tell me when the train to London leaves?	Differenzieren der Grammatikarbeit: bei leistungsstarken Schülern durch fakultatives Zusatzangebot, z. B. die als "rezeptiv" ausgewiesenen Formen; bei leistungsschwachen Schülern durch Beschränkung einzelner grammatischer Inhalte auf die Fertigkeit des Wiedererkennens, z. B. bei Relativsätzen und Fragen.
5.3 definierender Relativsatz mit who und that, z. B.: The pupils who were late this morning have to stay after school. Rezeptive Kenntnis des Relativsatzes ohne who oder that ("contact clause")	
5.4 Zeitformen: Rezeptive Kenntnis des past continuous und des past perfect simple form	
5.5 Steigerungsformen des Eigenschaftswortes mit more und most, z. B.: I think history is more interesting than geography.	
6. Einen produktiven Wortschatz von weiteren ca. 300 Einheiten mündlich und schriftlich richtig gebrauchen	Beispiele von Wortzusammensetzungen werden gesammelt. In Gruppenarbeit werden Wörter mit mehreren Bedeutungen (Homonyme) zusammengestellt. Übung im Umschreiben bekannter, aber auch nicht bekannter Wörter in entsprechenden Kontexten.

Themenbereiche

Die sprachlichen Ziele beziehen sich in der Jahrgangsstufe 8 hauptsächlich auf nachstehende Themen. Dabei sind Schwerpunktbildungen möglich.

- Urlaub, Reisen
- Abenteuer
- Arbeit und Beruf
- Jugend und Freizeit
- Technik
- Sehenswürdigkeiten in den USA
- exemplarische Darstellung nordamerikanischer Regionen
- öffentliche Einrichtungen in den USA
- exemplarische Darstellung des Lebens in den USA
- einzelne Ereignisse aus der Geschichte der USA

Englisch – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte

Hinweise zum Unterricht

Sprachliche Ziele

1. Die englische Sprache anwenden
- 1.1 als Teilnehmer am englischen Unterrichtsgespräch, z. B. im Rahmen der Textarbeit
- 1.2 als Jugendlicher in Gesprächen mit englischsprechenden Gleichaltrigen und Erwachsenen in der Familie und im Freizeitbereich
- 1.3 als Mitarbeiter und Kunde an verschiedenen Arbeitsplätzen
- 1.4 als Teilnehmer an einem Telefongespräch

2. Folgende Sprechhandlungen ausführen:
 - 2.1 beim Telefonieren sich zuhörbereit zeigen und nach näheren Angaben fragen, z. B.:
 - I beg your pardon?
 - Would you say that again, please?
 - Who's speaking?
 - Where are you speaking from?
 - What's your number?
 - Can I phone you back?
 - Can I take a message?
 - 2.2 jemand einen Entschluß mitteilen, z. B.:
 - I'm going to ...
 - I'm planning to ...
 - 2.3 alternative Pläne vorstellen, z. B.:
 - I could either ... or ...
 - 2.4 Einwände machen und abwägen, z. B.:
 - I (don't) think/believe that
 - Maybe, but I think ...
 - 2.5 ein Urteil begründen, z. B.:
 - I've made up my mind to ... because ...
 - I think it's better to ... because ...
 - 2.6 Überzeugtheit zum Ausdruck bringen, z. B.:
 - I'm sure that ...
 - 2.7 Gleichgültigkeit äußern, z. B.:
 - I don't mind (...)
 - I don't care (...)
 - It doesn't matter (...)
 - 2.8 Enttäuschung und Unzufriedenheit äußern, z. B.:
 - It's a pity that ...
 - I'm afraid it's ...
 - It wasn't a good idea to ...
 - 2.9 eine Präferenz ausdrücken, z. B.:
 - I'd rather ...
 - I prefer ...

3. Texte in englischer Sprache erstellen:
 - 3.1 persönliche Briefe, z. B. Vereinbarungen, Erlebnisberichte, Meinungen, Beschreibungen
 - 3.2 beschreibende bzw. erzählende Kurztexte zu Bildfolgen oder im Anschluß an Gelesenes

Die kommunikative Übung nimmt immer häufiger die Form von Rollenspiel und Simulation an.

Nach Möglichkeit werden direkte Kontakte mit Engländern oder Amerikanern gepflegt.

Bei der Arbeit mit Sprechhandlungen werden häufig auch sprachliche Alternativen gesammelt.

Im Laufe der Lektüre und bei der Durchnahme von Hörtexten wird hervorgehoben, wie englische Muttersprachler bestimmte Sprechhandlungen realisieren.

Anwendungsmöglichkeiten bisher gelernter Sprechhandlungen werden zunehmend auch in Unterrichtsvorhaben gesucht, z. B.: Vorbereitung einer Klassenfeier oder einer Theateraufführung, Zusammenstellung von Informationspaketen zu landeskundlichen Themen, Erstellen eines Hörspiels, Tonkassettenkorrespondenz mit einer Schülergruppe in England oder Amerika.

Bevor eigene Texte geschrieben werden, sollten die Schüler gute Vorbilder bearbeiten. Es darf aber nicht bei einer bloßen Nachgestaltung bleiben.

Briefe an echte Brieffpartner im Ausland erhöhen die Schreibmotivation.

Lernziele/Lerninhalte

Hinweise zum Unterricht

4. Englischen Texten Informationen entnehmen und sich an einfachen englischen Gesprächen über diese Texte beteiligen

Hörtexte:

- 4.1 Gespräche, auch in Amerikanischem Englisch; Telefongespräche, auch berufsbezogener Art
 4.2 Rundfunkausschnitte, z. B. Werbespot, Nachrichten, Wetterbericht
 4.3 Hörspiele und Unterrichtsfilme
 4.4 kurze Erzähltexte

Lesetexte:

- 4.5 einfache bzw. vereinfachte literarische Erzählungen
 4.6 Sachtexte mit landeskundlichem Bezug (vgl. Themenbereiche)
 4.7 Texte aus Zeitungen und Illustrierten, z. B. Interview, Bericht
 4.8 Briefe
 4.9 Gebrauchstexte, z. B.: Werbetexte, Prospekte, Annoncen, Anleitungen
 4.10 Lied- bzw. Schlagertexte
 4.11 Gedichte

5. Folgende Strukturen und Strukturelemente kennen, richtig bilden und funktionsgemäß verwenden:

- 5.1 bisher gelernte grammatische Formen (Wiederholung)
 5.2 rezeptive Kenntnis von Passiv-Sätzen
 5.3 rezeptive Kenntnis von verkürzten Nebensätzen (Partizip-Konstruktionen)
 5.4 rezeptive Kenntnis von if-Sätzen mit unerfüllter Bedingung

6. Einen produktiven Wortschatz von weiteren ca. 300 Einheiten mündlich und schriftlich richtig gebrauchen.

Es werden auch Hörtexte von Sprechern geboten, deren Muttersprache weder Englisch noch Deutsch ist. Bei schwierigeren Texten ist nach der ganzheitlichen Darbietung eine Satz-für-Satz-Bearbeitung zu empfehlen.

Eine Kombination aus Hörverstehen und Lückendiktat (auch mit größeren Lücken) zwingt zu genauem Hinhören.

Der Verstehenskontrolle dienen direkte Inhaltsfragen und das einfache Gespräch zum Text-Thema.

Neben den Inhaltsfragen und der gelenkten Nacherzählung wird vor allem das themengebundene Gespräch gepflegt. Dieses bezieht sich auf aktuelle Probleme im Erfahrungsbereich der Schüler oder auch auf Einzelaspekte des Textes, z. B. Charaktere, Verhaltensweisen, Wahrheitsgehalt.

Zur Erstellung von kleinen Hörspielen sollen die Schüler ermuntert werden.

Bisher gelernte grammatische Formen sollen nach Schwerpunkten systematisch wiederholt werden.

Im Lauf der Lektüre werden gelegentlich einzelne Sätze grammatisch untersucht.

Verschiedene Arten der Wortableitung durch Vorsilben (happy-unhappy) und Nachsilben (good-goodness) werden gesammelt.

Der bisher gelernte Wortschatz wird durch Gruppierung in Wortfamilien und Sachfelder wiederholt.

Themenbereiche

Die sprachlichen Ziele beziehen sich in der Jahrgangsstufe 9 hauptsächlich auf nachstehende Themen. Dabei sind Schwerpunktbildungen möglich.

- Urlaub, Reisen
- Abenteuer
- Arbeit und Beruf
- Technik
- Freizeitgestaltung
- Gegenwartsprobleme
- ausgewählte Information über Länder der englischsprachigen Welt.

Grundwortschatz

Die folgenden 1100 Wörter zusammen mit ihren gebräuchlichen Ableitungen und Verbindungen werden als Orientierungsrahmen für die Arbeit am Produktivwortschatz der Hauptschule empfohlen. Bei Wörtern mit mehreren Bedeutungen weisen die eingeklammerten deutschen Begriffe auf diejenigen Bedeutungen hin, die als besonders wichtig betrachtet werden. Bei anderen Wörtern wird in Klammern auf die wichtigsten Zusammensetzungen und festen Wendungen verwiesen.

a

a, able, about, account (Bankkonto), ache (in: tooth ~, head ~, etc.), across, active, actually, address, adult, advertisement, afraid, after, afternoon, afterwards, again, against, age, ago (in: a year ~, one day ~, etc.), agree, air, airport, alive, all, allow, almost, alone, along, aloud, already, also, always, a. m., ambulance, and, angry, animal, another, answer (antworten), Antwort), any (also: ~one, ~more, ~way, ~thing, ~where), apple, appointment, army, argument (in: have an ~), arm, armchair, arrival, arrive, art, as . . . as, ashtray, ask (fragen, bitten), asleep, assistant (in: shop-~), at, at last, at least, at once, at all, aunt, autumn, away

b

baby, back (zurück, Rücken, Rückseite), bad, bag (also: hand-), baggage, bake, balcony, ball (also: base-, foot-, etc.), banana, bank (Geldinstitut), basket, bath, bathing suit, bathroom, be, beach, bean, beautiful, because, become, bed, bedroom, beef, beer, before, beg (in: I ~ your pardon), begin, beginning, behind, believe, bell, belong, between, big, bike, bill (Rechnung), bird, biro, birth, birthday, biscuit, bit (in: a ~ of), bitter, black, blanket, blood, blouse, blow (blasen, Schlag), blue, board (Tafel, Brett), boat, body, boil, bone, book, boot (Stiefel, Kofferraum), border, boring, born, borrow, both, bottle, bottom, box (also: letter-~, call-~), boy, brake, (bremsen, Bremse), bread, break (kaputtmachen, Pause), break-down, breakfast, bridge, bright (hell), bring, broad, brother, brown, brush (bürsten, Bürste, Pinsel), build, building, bulb (Glühbirne), bull, burn, bus (also: ~stop, ~driver), busy, business, but, butcher, butter, button, buy, by

c

cabbage, café, cake, call (rufen, nennen, Ruf, Anruf), camera, camping site, can (können), cap, capital, car (also: ~park, ~crash), caravan, cardboard, cardigan, careful, carry, cassette recorder, castle, cat, cattle, ceiling, cellar, cemetery, cent, centimetre, central heating, centre, century, cereal, certificate, chair, chance, change (umziehen, umsteigen, verändern, Wechselgeld), cheap, check, cheers, cheese, chemist (Apotheker), cheque (Scheck), cherry, chest (Brust), chicken, child, chimney, chips, chocolate, choose, Christian name, Christmas, church, cigar, cigarette, cinema, city, class (also: ~mate, ~room), clean (putzen, sauber), clear, clever, climate, climb, clock (also: alarm-~), close, clothes, cloud, cloudy, coach (Reisebus), coast, coat (also: ~hanger), coffee, cold, colour, comb (kämmen, Kamm), come, comfortable, complain, cook (kochen, Koch), cool, collect, copy, corner, correct (verbessern, richtig), corridor, cost, cotton, couch, count, country, course (in: of ~), cousin, cover (zudecken, Deckel), cow, cross (überqueren, Kreuz), crossing, crowd, cry (weinen, Schrei), cucumber, cup, cupboard, curtain, cushion, customs, cut (schneiden, Schnitt)

d

daily, dance, danger, dangerous, dark (dunkel, Dunkelheit), date (Datum), daughter, day, dead, death, dear, declare (in:

anything to ~), deep, degree, dentist, department store, departure, desk, dessert, dial (wählen), dictionary, die, difference, different, difficult, dining room, dinner, direction, dirty, dish (also: ~washer), distance, disturb, do, doctor, dog, dollar, door, down, downstairs, draw (zeichnen), dream (träumen, Traum), dress (sich anziehen, Kleid), dressmaker, drink (trinken, Getränk), drive, driver, driving licence, dry (trocknen, trocken), during

e

each, ear, early, earn, east, Easter, easy, eat, egg, either . . . or, electric (in: ~ iron, ~ razor, etc.), electricity, else (in: what ~?), employment (also: unemployment), empty (entleeren, leer), end, engine, enjoy, enough, enter, entrance, entrance fee, envelope (Briefumschlag), escape (entfliehen, Flucht), even (sogar), evening, ever, every (also: ~one, ~thing, ~where), exam, example (in: for ~), except, excited, exciting, excuse (in: ~ me), exit, exercise (also: ~-book), exist, expensive, explain, eye

f

face, factory, fair (blond), fair, (Volksfest), fall, false, family (also: ~ name), far, fare (Fahrpreis), farm, farmer, fast, fasten, fat (dick, Fett), father, favourite, feel, fellow, fetch, fever, few (also: a ~), field (also: football ~), fight, fill (also: ~ up), film, finally, find, fine (schön, fein, Geldstrafe), finger, finish, fire (schießen, Feuer), firm (Firma), fish (fischen, Fisch), fit (passen), fix, (reparieren), flat (platt, Etagenwohnung), flight (Flug), floor (Fußboden, Stockwerk), flower, floor, flu, fly (fliegen, Fliege), fog, follow, food, fool, foot, for, foreign, foreigner, forest, forget, fork, form (Formular), free, freeze, fresh, fridge, friend, frighten, from, front (also: in ~ of), frost, fruit, fry, full, fun, funny, furniture

g

gale, gallon, game, garage (Garage, Reparaturwerkstatt), garden, gas (Gas), gentleman, get (also: ~ up, ~ on, etc.), girl, give, glad, glass, glove, go, God, gold, good, good-bye, grandfather, grandmother, grass, great, green, greengrocer, grey, grocer, groceries, ground (in: on the ~), ground floor, group, grow, guess, guide (Fremdenführer), gun (Schusswaffe)

h

hair (also: ~brush, ~tonic, ~do, ~dresser), half, hammer, hand, happen, happy, hard, hardly, hat, hate, have (got), he, head, health (also: ~ insurance), hear, heart (also: by ~), heat (erhitzen, Hitze), heavy, help (helfen, Hilfe), here, high, hill, hit (schlagen, Schlager), hobby, hold, hold-up (Stau), hole, holiday, home (also: ~work), hope (hoffen, Hoffnung), horse, hospital, hot, hotel, hour, house (also: ~wife), how (also: ~ much, ~ long, etc.), hungry, hurry, hurt, husband

i

I, ice (also: ~-cream, ~ hockey), idea, if, ill, illness, important, impossible, inch, information (~ bureau), insurance, insured, interested, interesting, interview, into, invite, it

j

jacket, jam, job, join, joke (spaßen, Witz), journey, juice (in: orange ~, apple ~), jump, just

k

keep, key, kill, kilometre, kind (freundlich, Art), king, kiss (küssen, Kuß), kitchen, knee, knife, knock (klopfen, Schlag), know

l

lady, lamp, land (landen, fester Boden), last, late, later, laugh, lay (in: ~ the table), lazy, learn, leave, left (links), leg, lemonade, lend, let, letter (Buchstabe, Brief), lie (liegen, Lüge, lügen), life, lift (heben, Aufzug), light (leicht, Licht), like (mögen, wie), line (Zeile), lip (also: ~stick), listen, litre, little, live, living-room, lock (absperren, Schloß), long, look (schauen, Blick), lorry (also: ~ driver), lose, lot (in: a ~ of), loud (also: ~speaker), love (lieben, Liebe), low, luck, lunch

m

machine (also: coffee~, washing~, etc.), make, man, manage (zurechtkommen), many, map, market, marry, match (Streichholz, Spielabschnitt), matter (in: What's the ~?, as a ~ of fact), may, maybe, meal, mean (bedeuten, gemein), meat (also: cold ~), medicine, meet, meeting, menu, metal, metre, middle, mile, milk, mineral water, minute, mirror, mist, mistake, mix, modern, moment, money, month, moon, more, morning, most, mother, motorbike, motorway, mountain, mouth, much (in: how ~), museum, music, must

n

nail (also: finger~), name, narrow, near, nearly, neck (also: ~lace), need, needle, neighbour, never, new, news, newspaper, next, nice, night (also: Good~, mid~, ~dress), no (also: ~one, ~where, etc.), noise, north, nose, not (also: ~ at all, . . . either), nothing, notice (beachten, Anzeige), now, number (also: ~ plate)

o

of, off, office (also: lost property ~, post ~), often, oil, old, on, once more, one-way street, only, open (öffnen, offen), opening-hours, opposite, or, orange, order (Befehl, Ordnung), ordinary, other, out, outside, over, own (besitzen, eigenes), owner

p

packet (in: a ~ of cigarettes), page, pain, pair, pan, paper, parcel, pardon (in: I beg your ~), parents, park (Park, parken), part (Teil), party, pass (vorbeigehen - zeitlich und räumlich), passenger, passport, past, patient (Patient, geduldig), pay, peace, pear, pedestrian (also: ~ precinct, ~ crossing), pen, pencil, penny, people, perhaps, person, pet, petrol (also: ~ station), phone, photo, pick (also: ~ up), picture (also: ~ postcard), pie, piece, pig, picnic, pill, pillow, pin, pint, pipe, pity (in: What a ~!, It's a ~ that . . .), place (Ort), plan (planen, Plan), plane (Flugzeug), plant, plastic, plate (Teller), platform (Bahnsteig), play, please (bitte), plenty of, plug, p. m., pocket, police (also: ~man, ~station, ~ car), poor, pop (in: ~ music, ~star), pork, possible, post (in: ~card, ~man, ~ office), pot (also: tea~), potato, pound (als Gewicht und Währung), practical, practice, practise, prefer, prepare, prescription, present (Geschenk), president, press (drücken), pretty, price, prison, prisoner, prize, programme (Programm, Sendung), promise (versprechen, Versprechen), proud, pub, pudding, pull, pullover, pupil, purse, push, put (also: ~ on), pyjamas

qu

quality, quarter (in: a ~ past nine), queen, question, quickly, quiet, quite

r

race (Rennen, Rasse), radio, railway station, rain, raincoat, rainy, read, ready, really, recipe, record (also: ~-player), red, remember, repair, repeat, reporter, rest (ausruhen, Ruhe), restaurant, return, rice, rich, ride (reiten, fahren, Runde), right (rechts, richtig), ring (läuten, Telefonanruf, Ring), ripe, river, road, rock (Felsen), roll (Brötchen), roof, room, round, rubber, rule (Spielregel), ruler, run

s

sad, safe (sicher), sail (segeln, Segel), salad, same, sand, sandals, sandwich, saucer, sausage, save (sparen, retten), say school (also: primary ~, secondary ~, etc.), scissors, sea, season, seat (Sitzgelegenheit), second (Sekunde), secretary, see, seldom, self-service, sell, send, sentence, service, (überprüfen, Kundendienst, Gottesdienst), shake, shall, shampoo, sharp (scharf, spitz), shave, she, sheep, sheet (Bettlaken, Blatt Papier), shine (strahlen, polieren), ship, shirt, shoe, shoot, shop (also: shoe~, book~, etc.), short, should, shoulder, shout, show, shower (Dusche), shut, sick, side, sights (also: sightseeing), sign (also: ~post), silly, silver, simple, since, sing, singer, sister, sit (also: ~ down), size, skin, skirt, sky, sleep (schlafen, Schlaf), slow, small, smell (riechen, Geruch), smile, smoke (rauchen, Rauch), snack-bar, snow, (schneien, Schnee), so, soap, socket (Steckdose), socks, soft (weich, leise), soldier, some (also: ~one, ~thing, ~where), sometimes, son, song, soon, sorry, sort (in: a ~ of), sound (klingen, Geräusch), soup, south, souvenir, spare time, speak, special, speed, spell, spend (verbringen, ausgeben), spoon, sport, spring (Frühling, Feder), Square (in: Trafalgar ~), stairs, stamp, stand, star, start (beginnen, Anfang), station (Bahnhof), stationer, stay, steak, steal, step, stick (kleben, Stock), still (noch), stockings, stomach (Magen, Bauch), stone, stop, storm, story, stove, straight, stranger, street, strong, such, suddenly, sugar, suit (also: ~case), summer, sun (also: ~shine), supermarket, supper, sure, surgery-hours, surname, surprise, sweet (Bonbon, Nachspeise, süß), swim (also: ~ming pool, ~ming trunks), switch (also: ~ on, ~ off)

t

table (also: ~-cloth, ~ tennis), tablet, take, talk, tall, tap (Wasserhahn), tape-recorder, taste (schmecken), taxi (also: ~-driver), tea, teach, teacher, team, tear (zerreißen, Träne), telegram, telephone (also: ~ number, ~ directory, ~-box), television (also: ~ set, ~ programme, ~ serial, etc.), tell, temperature, tennis, terrible, test (prüfen, Test), text, than, thank, that, the, theatre, then, there, thermometer, they, thief, thin, thing, think (meinen, denken), thirsty, this, through, throw, ticket, tie (binden, Krawatte), till (bis), time, timetable, times (in: three ~, etc.), tin (Dose), tired, to, toast, today, too, together, toilet (WC), tomato, tomorrow, tongue, tonight, too (zu sehr, ebenfalls), tooth (also: ~brush, ~paste), top, touch, tourist, towel, tower, town (also: ~ hall), traffic (also: ~ lights), train, tram, travel, tree (also: plum~, pear~, etc.), trouble, trousers, true, try (also: ~ on), turn (also: ~ on, ~ off), tyre

u

ugly, umbrella, uncle, under, underground, understand, up, upstairs, use (benutzen, Nutzen), useful, useless, usually

v

van, vegetables, very, view (Aussicht), village, visit (besuchen, Besucher), visitor, voice

w

wait, waiter, waitress, wake up, walk (zu Fuß gehen, Spaziergang), wall, wallet, want, war, warm, wash (also: ~ up, ~-basin), watch (anschauen, Uhr), water, way, we, weak, wear, weather, week, weight, welcome, well, west, wet, what,

wheel (also: steering-~), when, where, which, while (während), white, who, why, wide, wife, wild, will, win, wind, window, wine, winter, wish, with, without, woman, wonder (in: I ~ where/why/etc.), wonderful, wood (Holz, Wald), word, work (arbeiten, Arbeit), world, worry (in: Don't ~), worried, would, wound, write, wrong

y

yard (als Maß), year, yellow, yes, yesterday, you, young

z

zero, zoo

Außerdem:

- die Kardinal- und Ordinalzahlen
- die Wochen- und Monatsnamen
- die Namen der Erdteile und ausgewählter Länder
- die Namen ausgewählter Nationalitäten und Sprachen
- die Namen ausgewählter Städte, Flüsse und Berge
- ausgewählte englische Vor- und Nachnamen

Englisch

Ziele und Aufgaben

Die jüngste Entwicklung hat das Fach Englisch, das man im Fächerkanon der Hauptschule seit 1970 fest verankert glaubte, wieder in Frage gestellt. Durch die Rückführung in den Wahlpflichtbereich für die Jahrgangsstufen 8 und 9 hat sich der Englischunterricht für viele Schüler auf einen dreijährigen Lehrgang reduziert. Das bedeutet eine Herausforderung besonders für die ersten drei Jahre, in denen eine möglichst abgerundete Grundbildung in der Fremdsprache vermittelt werden muß, auf der ein Schüler gegebenenfalls später wieder aufbauen kann. Wir müssen also von einer Grundstufe und einer Aufbaustufe sprechen, wobei die Grundstufe vor allem das Lernziel einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit im Alltag im Auge haben soll, während die Aufbaustufe diese Fähigkeit fortentwickeln und dabei vor allem die Anforderungen des qualifizierenden Abschlusses berücksichtigen muß. Für beide Stufen gilt, was der Lehrplan einleitend ausführt, nämlich, daß die Schüler lernen, „häufig vorkommende Alltagssituationen in englischer Sprache zu bewältigen und einfache themenbezogene Gespräche zu führen“. Dabei handelt es sich um Kontakte „im In- und Ausland“. Der Schüler wird also nicht nur auf eine mögliche Auslandsreise vorbereitet, sondern vor allem auch auf die naheliegenden Begegnungen mit Englischsprechenden in der eigenen Lebenswelt. Dies schließt den Freizeitbereich ebenso ein, wie den beruflichen Kontakt zu englischsprechenden Ausländern, die mündliche Verständigung ebenso wie das Leseverstehen und einfache Formen des schriftlichen Ausdrucks.

Der Aufbau des neuen Lehrplans

Der Curriculare Lehrplan von 1976 ff. brachte als entscheidenden Fortschritt die Abkehr von der bloßen Auflistung grammatischer und landeskundlicher Stoffe und eine konsequente Ausrichtung auf den kommunikativen Ansatz, der die Lerninhalte im wesentlichen als sprachliches Handeln definiert. Sprechhandlungen sind dabei bestimmt durch Situationen, Rollen, Sprechabsichten und die dazugehörigen Redemittel. Hören und Lesen sind dabei die Voraussetzung für den eigenen Sprachgebrauch im Sprechen und Schreiben. Die meisten Formen des schriftlichen Ausdrucks sind, zumal in den ersten Lernjahren, von den Sprechhandlungen abgeleitet. Dieser Ansatz ist geblieben; er ist im neuen Lehrplan jedoch in seiner graphischen Form vereinfacht und in der Menge der angebotenen Redemittel leicht gekürzt worden. Wichtig ist weiterhin, daß die im neuen Lehrplan als Beispiele aufgeführten Redemittel zwar prinzipiell verbindlich sind; die Hinweise zum Unterricht sagen jedoch ausdrücklich, „die Sprechhandlungen können auch durch andere als die angegebenen Redemittel realisiert werden, solange sie die Redeintention verwirklichen und sich im Anforderungsniveau an den Beispielen orientieren“. Absolut verbindlich sind also im Rahmen der sprachlichen Ziele nur die Sprechhandlungen der jeweils unter Ziffer 1 genannten *Rollen*. Ziffer 2 listet dann die zu übenden *Sprechhandlungen* auf. Ziffer 3 betrifft die Grundfertigkeit des *Schreibens*; die rezeptiven Fertigkeiten des *Hör- und Leseverstehens* sind jeweils unter der Ziffer 4 aufgeführt. Erweitert wurde die unter Ziffer 5 aufgeführte Liste der zu erlernenden *grammatischen Formen*, was jedoch keine Rückkehr zu den alten Richtlinien von 1966 bedeutet. Die Formen werden „in anschaulichen Situationen“ eingeführt und geübt; sie sollen vor allem dann in „Funktion und Bedeutung“ bewußt gemacht werden, wenn im Verlauf von imitativen Strukturübungen häufig Fehler auftreten, die von den Schülern als solche erkannt werden sollen. Unter Ziffer 6 ist der *Wortschatzumfang* beschrieben, wovon, wie bisher, ein Wortschatz von ca. 1100 Einheiten im Anhang genau

bestimmt ist. Der verbindliche aktive Mindestwortschatz für die Jgst. 5–9 beträgt – ohne Ableitungen – insgesamt 1500 Einheiten. Das sind weniger als zehn Vokabeln pro Woche! Ziffer 7 betrifft die *phonetischen Lernziele*, die sich zunächst auf die englischen Laute, später auch auf Intonation und Sprachrhythmus beziehen. Von der Jahrgangsstufe 8 an entfällt dieser Punkt, wiewohl die phonetische Schulung selbstverständlich als Unterrichtsprinzip bestehen bleibt. Die jeweils letzten Angaben enthalten, z. T. jahrgangübergreifend, die *thematischen Bezüge*, zu denen auch landeskundliche Informationen zählen.

Da das Englische ab Jahrgangsstufe 8 nicht mehr Pflichtfach ist, entfallen natürlich die Hinweise zur äußeren Differenzierung. Um so wichtiger wird künftig wieder die innere Differenzierung sein.

Der Unterricht

Umwege in der Lehrmethode sollten angesichts der geringen Gesamtstundenzahl, die diesem übungsintensiven Fach zur Verfügung steht, vermieden werden. Und als Umwege muß man all das bezeichnen, was – so bildend es auch sein mag – das übergeordnete Lernziel der Kommunikationsfähigkeit, also des „Sichverständlichmachens“ beeinträchtigt oder mehr als notwendig hinauszögert. Es wird nicht *Sprache* gelehrt, sonder *Sprechen und Schreiben* und dazu gehört natürlich vor allem auch das *Verstehen* von Gesprochenem und Geschriebenem. Damit sind die alten vier Grundfertigkeiten angesprochen. Ihnen beige stellt sind natürlich die Inhalte, die im Lehrplan ausführlich aufgelistet sind und dazu dienen sollen, sinnvolle und altersgemäße Kontexte für die zahlreichen Übungen zu schaffen und darüber hinaus „Einblicke in die Lebensbedingungen und Gewohnheiten anderer Völker“ zu vermitteln.

Wichtig ist natürlich das Vokabular, aber auch dieses ist auf eine zumutbare Zahl von Wörtern zu begrenzen, die einerseits die am häufigsten vorkommenden Wörter der englischen Sprache umfaßt, andererseits ganz bestimmte Lebensbereiche besonders berücksichtigt. Dieser Wortschatz von ca. 300 Einheiten pro Jahr muß so redundant geübt werden, daß er zum festen und aktiven Besitz der Schüler wird; andere Bereiche, die um der thematischen Motivation willen natürlich auch mit angesprochen werden müssen, können dagegen bei der Mehrzahl der Schüler im rezeptiven Wortschatz bleiben; hier bietet sich eine deutliche Möglichkeit der inneren Differenzierung an.

Wenn der Lehrplan auch eine ganze Reihe grammatikalischer Lerninhalte als Strukturen und Strukturelemente auflistet, die der Schüler „richtig bilden und funktionsgemäß verwenden“ soll, so ist damit die dienende Funktion der *Grammatik* deutlich angesprochen. Die im Lehrplan von 1976 aufgeführte Lernzielkategorie der „Einsicht in die Bildung und Verwendung“ von Strukturen fehlt im neuen Englischlehrplan. Aufgabe der Grammatik ist also die Verdeutlichung von sprachlichen Eigenheiten der Fremdsprache, damit der Schüler Unterschiede zu den Verhältnissen der Muttersprache erkennen und Fehler vermeiden kann. Hier sind die in den Vorbemerkungen erwähnten „analytischen Phasen“ am Platz, während sonst das ganzheitliche Lernen Vorrang hat. Eine systematische Beschreibung der Fremdsprache oder ein Sprachvergleich, der die Phänomene erfaßt, die sich in beiden Sprachen decken, ist im Hinblick auf das kommunikative Ziel des Englischunterrichts nicht sinnvoll. Sinnvoll wird Englischunterricht vor allem dann, wenn der Lernende das Gefühl erhält, daß er mit der Fremdsprache bei seinen Gesprächspartnern etwas bewirkt, d. h., daß er sich verständlich macht.

Das Lehrwerk

Bei allen methodischen Entscheidungen, vor allem aber bei der Auswahl neuer Lehrbücher, sollte der Gesichtspunkt vorherrschen, ob die im Unterricht gelehrt und gebrauchte Sprache glaubhaft ist. Die Lehrwerke müssen darüber hinaus den Prinzipien der Anschaulichkeit, der Isolierung von Schwierigkeiten und der periodischen Wiederholung Geltung verschaffen. Sie sollen schließlich neben dem gedruckten Wort auch eine Vielzahl von visuellen und auditiven Medien enthalten, die sowohl für die Motivation der Schüler, als auch zur Entlastung des Lehrers von Bedeutung sind.

So sollten Arbeitshefte (*workbooks*) sowohl Material für ergänzende schriftliche Aufgaben als auch differenzierende Übungen, ja sogar Spiel- und Bastelmaterial enthalten. Die Bebilderung sollte einerseits authentische Eindrücke von englischsprachigen Ländern vermitteln, andererseits aber in Form von vereinfachten Darstellungen alltäglicher Situationen auch als Sprechanaß dienen. Das Tonmaterial dürfte sich nicht auf vorgelesene Lehrbuchtexte und akustische Strukturübungen beschränken, sondern müßte auch umgangssprachliche Äußerungen enthalten, durch die sich die Schüler frühzeitig an das Hören und Verstehen der Fremdsprache gewöhnen können, auch wenn diese Sprache von „native speakers“ in normalem Sprechtempo und mit gemäßigten regionalen Akzenten gesprochen wird. Das Hörverstehen ist schließlich eine Voraussetzung für das Unterrichtsgespräch, das entsprechend dem Lehrplan, „vorwiegend auf Englisch geführt“ wird und an dem sich der Schüler von Anfang an beteiligen soll. Dabei ergibt sich das Problem, daß das Unterrichtsmedium gleichzeitig der Lerninhalt ist, d. h., daß die Verständigung erst Schritt für Schritt aufgebaut werden muß. Dies entspricht aber durchaus der realen Situation im Gespräch mit Sprechern einer anderen Sprache, auf deren Bewältigung der ganze Englischunterricht ja abzielt. Lehrbücher sind also auch danach zu beurteilen, wie behutsam und wie anschaulich die Schüler in solche Situationen eingeführt werden, ohne daß dabei nur rudimentäres oder völlig unidiomatisches Englisch entsteht.

Der Lehrer

Nach dem bisher Gesagten erscheint die Aufgabe des Englischlehrers an der Hauptschule nicht leicht, auch wenn er – wie das heute schon vielfach der Fall ist – eigens für das Fach ausgebildet ist. Es ist aber auch für den Lehrer wichtig zu bedenken, daß nicht das überwältigende Vorbild eines „native speaker“ oder „near-native speaker“ die Schüler überzeugt, sondern seine Fähigkeit, als Person in einer konkreten Situation echte Verständigung zu erreichen und beim Schüler Sprechhandlungen zu initiieren, die den „Ernstfall“ des Sich-verständlich-machen-Müssens bereits im Klassenzimmer vorwegnehmen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sind ein ermutigendes Lehrerverhalten und die überlegte Steuerung von sprachlicher Interaktion im Klassenzimmer wichtiger als die bloße Geläufigkeit im Gebrauch der englischen Sprache. Der Lehrer ist zwar Vorbild, aber er soll nicht der alleinige Gesprächspartner seiner Schüler sein. So schließt die Gesprächssteuerung vor allem das ständige Bemühen mit ein, den Dialog zwischen den Schülern in Gang zu setzen und nicht ständig selbst als Gesprächspartner dazwischenzustehen. Dadurch wird der Lehrer auch frei für Ermutigung, vorsichtige Korrektur und den gezielten Einsatz der Anschauungsmittel, ohne die situativer Unterricht in der Schule auf reine Schulsituationen beschränkt bliebe.

Situationen und Rollen

Das Lernen einer fremden Sprache wird oft als eine Verfremdung der eigenen Persönlichkeit aufgefaßt; so äußern Schüler manchmal, wenn man ihnen mangelnde Sprachrichtigkeit vorhält, mit dem Argument, sie wollten ja gar keine Engländer werden. Sprachunterricht bezweckt jedoch nicht Entfremdung von der eigenen Lebenswelt, sondern Erweiterung des persönlichen Aktionsradius, der im Däunenzeitalter nicht mehr auf die eigene Sprachgemeinschaft begrenzt zu sein braucht. Es ist aber ein Irrtum zu glauben, der Schüler müsse, um die Fremdsprache zu lernen, in eine fremde Rolle schlüpfen. Ziel ist es vielmehr, daß er sich *als er selbst* in echten Situationen behaupten lernt, bei denen er Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften gegenübersteht. Dies soll er im Rahmen des „situativen“ Unterrichts einüben. Deshalb werden „Wortschatz und Grammatik in konkreten Kommunikationssituationen dargeboten. Auch die Übung erfolgt unter Bezugnahme auf solche Kommunikationssituationen.“ Je realistischer diese Situationen sind, desto motivierender wird der Unterricht für den Schüler sein.

Eine der ersten Situationen, in der sich der Schüler behaupten muß, ist der Unterricht selbst. Dem *classroom discourse* in englischer Sprache kommt daher große Bedeutung zu. Aber mit der Frage nach dem Namen in der ersten Englischstunde sind, wie das nachfolgende Unterrichtsbeispiel zeigen wird, bereits echte Lebenssituationen vorweggenommen, die für den Schüler einsichtig und psychisch nachvollziehbar sind. Die immer wiederkehrenden Redeabsichten werden allmählich sprachlich differenziert und ermöglichen nach und nach längere Gesprächsabläufe in wechselnden Situationen. So nennt der Lehrplan in der Jahrgangsstufe 7 das Gespräch im Klassenzimmer (1.1) ebenso wie das Gespräch im Restaurant (1.5). Hier wie dort können etwa solche Sprechhandlungen ausgeführt werden, wie: nach Gründen fragen (2.1), sich entschuldigen oder rechtfertigen (2.2), einen Vorschlag machen (2.3) oder zugeben, daß man etwas nicht weiß oder nicht versteht (2.14).

Die „Rolle“ ist dann bestimmt durch die Sprechabsicht; sie ist keine „Verkleidung“, so sehr das Verkleiden den Kindern auch Spaß macht und deshalb auch gelegentlich gestattet werden sollte. Aber, didaktisch gesehen, lautet die Frage nach den Lerninhalten (immer noch 7. Jahrgangsstufe) nicht: Was sagt der Kunde im Kaufhaus? Und was sagt der Verkäufer? Es geht vielmehr darum zu überlegen, wo man in Situationen kommt, in denen man um Auskunft bittet (2.5), Vergleiche anstellt (2.8), etwas verspricht (2.12) usw. Diese Fragestellung ist die Voraussetzung für die beständige Übung der Redemittel in unterschiedlichen Situationen und damit für sprachlichen Transfer und die Einübung echter Kommunikationssituationen.

Sicherlich ist das englische Unterrichtsgespräch niemals eine echte Situation, da der Lehrer in den wenigsten Fällen das Englische als Muttersprache hat; Lehrer und Schüler deutscher Muttersprache bemühen sich vielmehr in spielerischer Weise um eine Verständigung, die, wenn es nur um die Inhalte ginge, auf Deutsch leichter zu bewältigen wäre. So beobachten wir auch im englischen Unterrichtsgespräch immer wieder, daß die Schüler, wenn sie ein dringendes Sprechbedürfnis haben, in die Muttersprache zurückfallen. Dies sollte so weit wie möglich unterbunden werden. Nicht ohne Grund ist ab Jahrgangsstufe 6 die erste im Lehrplan aufgeführte Sprechrolle die eines „Teilnehmers am englischen Unterrichtsgespräch“ (1.1); ja schon in Jahrgangsstufe 5 handelt der Schüler „als Empfänger von Anweisungen, die zu einfachen sprachlichen Reaktionen führen“ (1.1). Der Schüler soll dabei lernen, sich in erster Linie als er selbst zu äußern, nicht als irgendein englisches Kind, das er selber ja nie sein wird. Freilich ist das Rollenspiel ein legitimes und wichtiges Mittel sprachlicher Gestaltung; eine echte Identifikation mit späteren Lebenssituationen ergibt sich aber nur dann, wenn ein Gesprächspartner dabei die Rolle des Deutschen übernimmt, der sich der Fremdsprache bedienen muß, um für sich etwas zu erreichen oder um dem

anderen behilflich zu sein. So ist etwa die im Lernziel 1.2 (Jgst. 9) genannte Situation: „Jugendlicher im Gespräch mit englischsprechenden Gleichaltrigen und Erwachsenen“ im Klassenzimmer zwar keine *reale* Situation; sie ist aber sehr wohl *realistisch* und von daher motivierend.

Auch die Jahrgangsstufe 5 bietet bereits derartige Situationen auf eine elementare Weise: Begrüßung, Frage nach dem Namen, Nennen des eigenen Namens und der Herkunft, Fragen nach dritten Personen, nach dem Weg, nach Dingen, Mengen und Preisen oder nach Uhrzeit und Datum. Gruß, Bitte, Dank und Entschuldigung sind vielleicht die wichtigsten elementaren Sprechsituationen, die jeder Tourist im Ausland beherrschen sollte. Solche möglichen Situationen muß der Englischunterricht in systematischer Progression vorwiegend üben. So kann bereits die erste Unterrichtsstunde in einer 5. Klasse Maßstäbe setzen und Verhaltensweisen anbahnen, die für den gesamten Englischlehrgang von größter Bedeutung sind.

Erstes Unterrichtsbeispiel: Die erste Englischstunde

Manche Methodiker empfehlen, vor Beginn des Englischunterrichts die Schüler erst einmal auf die weite Verbreitung des Englischen in der Welt hinzuweisen und sie dadurch zum Lernen zu motivieren. Dann beginnt in irgendeiner Weise der Englischunterricht, je nachdem, welchen Einstieg das eingeführte Lehrwerk vorschlägt. Dabei tritt der Lehrer zunächst einmal in der erwarteten Rolle des Wissensvermittlers auf, dem die Schüler gespannt zuhören. Diese auf passives Zuhören gerichtete Rollenerwartung (die vom Fernsehen her geübte Konsumentenhaltung) sollte aber erst gar nicht durch das Verhalten des Lehrers bestätigt werden, sonst kann der weitere Englischunterricht keine Verhaltensänderung in Richtung auf eine aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler bewirken.

Es erscheint daher zweckmäßiger, wenn der Lehrer von der ersten Stunde an den Versuch unternimmt, sich auf Englisch zu verständigen. Ist der Englischlehrer nicht gleichzeitig Klassenleiter, so könnte er sich beim ersten Kontakt mit den Schülern auf Englisch vorstellen und dann einzelne Kinder nach dem Namen fragen. Da diese Situation zum Schuljahresanfang den Schülern geläufig ist, bestehen dabei für sie keine Verständigungsprobleme. Manche werden spontan ihren Namen nennen. Durch Soufflieren wird man sie auch bald dazu bringen, den ersten ganzen Satz zu produzieren: „I'm Martin, I'm Birgit“ etc. Das Problem ist dabei lediglich, daß die Kinder ihre Namen in der gewohnten muttersprachlichen Artikulation nennen. Um dies zu vermeiden, ist es notwendig, den Schülern eine Reihe englischer Vornamen an der Tafel vorzustellen und vorzusprechen. Dabei sollen diejenigen Namen vorkommen, die den Vornamen der Kinder in der Klasse entsprechen. Viele Kinder erhalten so ihren englischen Namen. Andere, deren Namen sich nicht übersetzen lassen, wie Ulrike, Jürgen, Helmut usw. können ihre Namen beibehalten; sie können sich aber, wenn sie wollen, auch einen englischen Namen aussuchen, der noch nicht vergeben ist. Der Verfasser erinnert sich an einen türkischen Schüler, der auf diese Weise im Englischunterricht auf einmal nicht mehr Aziz, sondern Mike hieß und so ein gutes Stück von seiner Außenseiterrolle verlor.

Nachdem die Namensgebung abgeschlossen ist, können Tischkarten angefertigt werden. Darauf kann die erste Dialogübung folgen, bei der die Schüler sich gegenseitig nach dem Namen fragen. Diese Situation entspricht vollkommen der Realität der ersten – aber nur der ersten – Stunde: Die Schüler, die vielleicht aus verschiedenen Grundschulen kommen, kennen sich noch nicht alle und fragen einander nach dem Namen. Aber auch wenn sie sich schon kennen, hat die Frage einen Sinn, wenn sie lautet: „What's your *English* name?“ Die Schüler schlüpfen dabei nicht in eine ihnen fremde Rolle, vielmehr bleiben sie – wenn auch

unter einem noch etwas fremd klingenden Namen – sie selbst. Sie fragen, geben Antwort, informieren ihren Banknachbarn und lernen allmählich auch, mit Sprachschwierigkeiten und Irrtümern fertig zu werden. So enthält die erste Übung eines Lehrwerks etwa nicht nur die Vorstellungssituation (mit Handschlag), die Frage nach dem Namen (an den Gesprächspartner gerichtet), sowie nach einer Nationalität, die Frage nach dem Namen Dritter, die Begriffe *boy* und *girl* und die Begrüßung mit *hello*, sondern auch eine Situation, in der jemand irrtümlicherweise mit dem falschen Namen angesprochen wird und den Irrtum berichtigen muß (s. Abbildung). Später kann diese Situation ausgebaut werden. Dann wird gelehrt nachzufragen, wenn man etwas nicht verstanden hat oder den Gesprächspartner zu bitten, lauter zu sprechen, langsamer zu sprechen oder seinen Namen zu buchstabieren. Auch für die folgenden Stunden ist es wichtig, daß die Schüler ihre englischen Namen auf Tischkarten geschrieben haben. So ist mit der Vorstellungssituation gleich die erste Schreibübung verbunden.

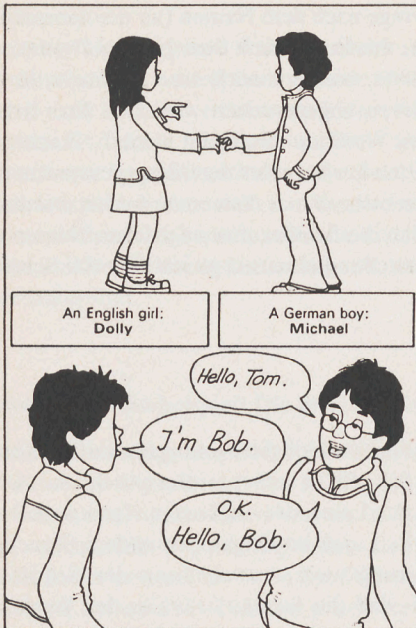
Sprechen und Schreiben?

Früher war man der Meinung, nur der ausschließlich mündliche Anfangsunterricht könne eine fehlerfreie Aussprache vermitteln, weil das Schriftbild sofort muttersprachliche Assoziationen und damit Fehler erzeuge. Aber schon das Lesen der englischen Namen muß auf die Schüler als ein deutlicher Hinweis darauf wirken, daß im Englischen andere Sprechgewohnheiten gelten. Im übrigen geht die Forderung nach Ausschaltung der Schrift im Anfangsunterricht völlig an der Tatsache vorbei, daß die Schüler, etwa in der Werbung, schon einer großen Zahl englischer Wörter und Ausdrücke auf dem Weg über das Schriftbild begegnet sind. So weist auch der neue Lehrplan ausdrücklich darauf hin, daß mit der Einführung der Schrift im Anfangsunterricht nicht zu lange gewartet werden soll. Zwar geht zu Recht „der eigenständigen schriftlichen Textproduktion (...) grundsätzlich eine intensive mündliche Übung voraus“, jedoch soll das Schriftbild als wichtiges Zeichensystem für die moderne Kommunikation in kurzem Abstand zum akustischen System mitgelernt werden. Man beginnt dabei mit Abschreibübungen und Lückendiktaten bekannter Dialogteile, ergänzt diese aber auch bald durch systematische Sammlung von Beispielen für typisch englische Lautfolgen. Die Eigennamen bieten hier frühzeitig ein brauchbares Wortmaterial. So ordnen die Schüler etwa Namenlisten nach den Vokalen /ei/, /ai/, /æ/ und /e/: Ray, Jane, Kate; Simon, Michael, Ian; Alice, Ann, Jack und Peggy, Betty, Jennifer.

Dabei sollte man als „Gedächtnisstütze“ auch nach und nach die phonetischen Symbole für die einzelnen Vokale einführen. Beim /æ/-Laut (Ann) achte man darauf, daß die Schüler eher ein /a/, wie im bayerischen *Kathi*, als ein /ɛ/, wie in *Käthe*, sprechen, keinesfalls aber /e/, wie in *Emil*. Jack und Jennifer besitzen zwei völlig verschiedene Vokale! Die /a/-Variante gibt es im englischen Sprachraum häufig, die /e/-Variante nirgends. Unterscheidungsübungen von der Art: *a pan, a pen and a pin* oder *Janice, Jenny and Jim* machen die Unterscheidung deutlich.

Obwohl das Hören und Sprechen prinzipiell dem Lesen und Schreiben vorausgehen soll, werden also in dem hier skizzierten Unterrichtsstil die akustischen Fertigkeiten auch im Anfangsunterricht nicht mehr streng von den schriftgebundenen getrennt. Beim Schreiben handelt es sich in den ersten beiden Lehrjahren allerdings im wesentlichen um die Niederschrift gesprochener Sprachmuster, weshalb hier auch im schriftlichen Gebrauch die Verwendung der Kurzformen möglich ist.

Was die methodische Behandlung des Leseverstehens betrifft, so ist es wichtig, jeden Text seiner *Textsorte* gemäß zu verwenden. Erzählende oder beschreibende Lesetexte sollten zunächst nicht vorgelesen, sondern still lesend verstanden werden, wobei, wie es in den



Zweiteilig.

Oben:

Engl. Mädchen begrüßt deutschen Jungen mit Hand-
schlag.

Unten:

Ein Junge begrüßt Bob irrtümlich mit: Hallo, Tom.
Bob stellt richtig: I'm Bob.

Sprachelemente:

English
German
an English
a German

girl
hello
Bob
I'm

Dolly

Nur Hörverstehen:

Who is he?
Who is she?
are you??

What's his name?
What's her name?

Erläutern:

Begrüßung und Handschlag nur bei Erstbegegnung
und (zunehmend) bei Begegnung mit Ausländern.

Verwendung:

Das obere Bild wird projiziert. Der Lehrer spricht
vor:

Dolly.
Who is she?
Dolly.
Dolly's English.
Dolly's an English girl.

Ss. sprechen nach.

Später antworten sie auf: ...

Who is she?
Who is he?
Evtl. auch anschließen:
Who are you?
Who are you and who is she?

Danach führt der Lehrer in der Gruppe absichtlich
ein Mißverständnis herbei, indem er ein Kind mit
dem falschen Namen anredet. Dieses wird wahr-
scheinlich so reagieren, daß es seinen richtigen oder
den ihm gegebenen englischen Namen nennt.

Folie zeigen. Vorsprechen, Nachsprechen lassen:
I'm Bob.

Dann dasselbe mit mehreren Ss. durchspielen, bis
I'm spontan geäußert wird.

Achtung! Interferenzgefahr. Viele Schüler nehmen
/aim/ als /ain/ auf, wegen der Häufigkeit dieser
Laufolge im Deutschen.

Hinweisen zum Unterricht heißt, nur solche Texte von den Schülern gelesen werden sollen, die „größtenteils auf bereits erarbeitetem Wortschatz“ beruhen. In einem weiteren Schritt können dieselben Texte zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs gemacht und – am besten vom Lehrer – laut vorgelesen werden. Dialoge werden gehört und möglichst bald frei nachgesprochen; wenn sie laut abgelesen werden, ist darauf zu achten, daß die Dialogpartner sich anschauen („Read-and-look-up-Methode“). Briefe werden, wie im Leben auch, still gelesen oder laut vorgelesen und dann schriftlich beantwortet, es sei denn, man antwortet mit einem Telefongespräch. Informative Texte (Gebrauchsanweisungen, Stadtführer etc.) können sofort, wenn sie lesend verstanden worden sind, in Form geeigneter Übungen weiterverarbeitet werden (zur Beantwortung von Fragen, Ausarbeitung eines Reiseplans, Beschreibung von Bildern u. a. m.). Das folgende Beispiel versucht, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben bei der Textbehandlung sinnvoll zu integrieren.

Zweites Unterrichtsbeispiel: Erarbeiten eines Dialogs (Jahrgangsstufe 5)

1. Sprachliche Ziele:

Erlernte sprachliche Mittel mündlich anwenden

- als Kinder im Kontakt mit englischsprachigen Gleichaltrigen und Erwachsenen in der Familie und im Freizeitbereich (1.2)

2. Sprechhandlungen und Redemittel:

- Jemanden begrüßen (2.1):

Hello, ...

- Fragen, wo sich Personen und Dinge befinden und darauf antworten (2.4):

Is ... in?

Can you ... ?

Wait a minute!

Yes. All right, thank you.

- Fragen, was Personen oder Tiere gerade tun und darauf antworten (2.10):

He's ... ing ...

(Die Situation erfordert die *continuous form*, da der Angerufene eine Tätigkeit beschreibt, die während des Telefongesprächs abläuft.)

3. Schreiben: Schriftliche Fixierung einzelner Gesprächsbeiträge (3.1)

4. Informationsentnahme aus Texten: kurze Dialoge in britischem Englisch (4.2).

Stundenverlauf:

Die Schüler haben als Hausaufgabe aus der in den vorangegangenen Stunden als Lese- und Erzähltext behandelten Geschichte stichwortartig den Tageslauf von Mr Oldcastle aufgeschrieben, und zwar arbeitsteilig, je die Hälfte der Klasse den Vormittag und den Nachmittag. Alle Sätze haben die Struktur:

He + simple present (+ object/adverbial).

Die Sätze der Hausaufgabe werden, je nach Leistungsfähigkeit der Klasse, vorgelesen, oder bei geschlossenen Heften als mündliche Nacherzählung des Lesetexts wiedergegeben. Der Lehrer schreibt den Tageslauf mit Uhrzeiten an die Tafel.

Situativer Einstieg:

Der Lehrer zeigt zwei alte Telefone (bei Fernmeldeämtern zu bekommen) und sagt:
 You know, Mr Oldcastle lives next door, but he hasn't got telephone. I've got telephone.
 Now you want Mr Oldcastle on the phone. Mr Oldcastle's your grandfather (folgt: Worterklärung *grandfather*) I can see Mr Oldcastle when he's working in the garden. (Lehrer schaut zum Fenster hinaus.) Now you take the phone and try to call your grandfather. I'm Mr/Mrs Miller now. You call and say: Is my grandfather in? (Einführung der Wendung) usw.

Rollenspiel:

Sch.: Hello!

L.: Hello, this is Mr/Mrs Miller.

Sch.: (kann seinen Satz von der Tafel ablesen): Is my grandfather in?

L.: Yes, he's working in the garden. Wait a minute.

Sch.: Thank you.

Nachdem noch ein anderer Schüler den Dialog mit dem Lehrer durchgespielt hat, wird die Übung mehrmals (3–4mal) mit jeweils zwei Schülern wiederholt. Dann kann der Text I und II vom Tonband gehört und im Buch mitgelesen werden. Der erweiterte Dialog (III) wird angeschlossen. Er kann dann für die nächste Stunde zum Auswendiglernen aufgegeben werden.

Lektionstext:

On the telephone

I. Mr and Mrs Miller are Mr Oldcastle's neighbours. They know him very well, and they let him use their telephone. Sometimes Betty or Jack Oldcastle rings them up.

II. Betty: Hello, Mrs Miller.

Mrs Miller: Hello, Betty.

Betty: Is my grandfather in?

Mrs Miller: Yes, he's working in the garden, I think. Wait a minute.

Betty: Thank you.

III. Jack: Hello, Mr Miller.

Mr Miller: Hello, Jack.

Jack: Is my grandfather in?

Mr Miller: No, he's taking Pincher for a walk, I think.

Jack: Ah yes, he usually takes him for a walk at this time.

Mr Miller: Can you try again later?

Jack: Yes, thank you, Mr Miller.

Mr Miller: Bye-bye, Jack.

Material:

6.30 he has a shower

7.00 he has breakfast

7.30 he reads his newspaper

8.00 he cleans the house

9.10 he feeds the birds in the park

10.00 he tells stories to the boys and girls at the kindergarten

11.15 he gets one or two things at the supermarket

1.00 he gets his dinner ready

2.00 he takes Pincher for a walk

2.30 he works in the garden

4.00 he has tea

5.00 he plays table-tennis in the park

6.30 he plays Monopoly at a friend's house

Write a dialogue. Act it.

– Hello, Mrs Miller.

Mr

– Hello, . . .

– Is my grandfather in?

– Yes, he's . . ., I think, Wait a minute.

– O. K. Thank you.

– No, he's . . ., I think. Try again later.

– O. K. Thank you.

Yes. Grundaussage. Bd 1. Hannover: Schroedel 1977, S. 73.

Weiterführung:

In der nachfolgenden Stunde wird anhand des bereits erarbeiteten Tageslaufs von Mr Oldcastle der erweiterte Dialog abgewandelt, und zwar situativ in der Weise, daß die Enkelkinder ihren Großvater dringend sprechen wollen, ihn aber nie erreichen. Eine Demonstrations-Uhr kann dabei die jeweilige Tageszeit angeben. Nachdem der Dialog verstanden und auswendig gelernt ist, kann nun der Mittelteil je nach Tageszeit unter Verwendung des „material“ ausgetauscht werden. Die Übung eignet sich auch zur Durchführung eines abschließenden *partner work*, bei dem jeweils zwei Schüler (bei geöffneten Büchern) den Dialog mit mehreren Abwandlungen üben. Bei dieser Übungsform sind alle Schüler gleichzeitig beschäftigt. Nach einiger Zeit können innerhalb der einzelnen Partnergruppen auch die Rollen vertauscht werden.

Die Bildung und Verwendung grammatischer Strukturen

Die einfachste Form der Strukturübung besteht in den sog. Substitutionstafeln (oder Satzbaufafeln), bei denen je nach dem Übungsschwerpunkt Teile des Verbalglieds, Subjekt, Objekt, adverbiale Bestimmung usw. ausgetauscht werden.

Beispiel zum Lerninhalt 2.11 (Jgst. 5): Fragen, was Personen oder Tiere gewohnheitsmäßig tun und darauf antworten.

Dialogspiel: A visit to the zoo

An der Tafel steht:

What animal is that?

– *It's*

a

...

an

What do

...s

eat?

– *They*

eat

...

drink?

drink

like?

like

hate?

hate

(An *Vokabular* muß hierfür das Wortfeld „Tiere im Zoo“ und das Wortfeld „Futter“ vorher erarbeitet sein; für *like* und *hate* kann man der Phantasie der Schüler freien Lauf geben, z. B.: *What do polar bears like? – They like cold water.*

Eine *Alternative* hierzu wäre, die Tiernamen und das Futter mit an die Tafel zu schreiben und dafür die 3. Person Singular im Frage- und Aussagesatz zu üben.

<i>What does a</i>	<i>monkey</i>	<i>eat?</i>	–	<i>It ...</i>	<i>bananas.</i>
	...	<i>like?</i>			...

Entscheidend ist auch hier, daß es sich nicht um kontextlosen Drill handelt, sondern daß die grammatischen Formen „in konkreten Kommunikationssituationen dargeboten“ und geübt werden.

Gerade bei der Bildung der 3. Person Singular ist jedoch die Fehlerwahrscheinlichkeit sehr hoch, und es hätte keinen Sinn, solange üben zu lassen, bis die Fehler weniger werden oder ganz verschwinden. Dies wäre vielmehr ein Augenblick für die im Lehrplan empfohlenen „analytischen Phasen“. Mehrere Möglichkeiten der Gegenüberstellung bieten sich an:

1. *I like peanuts.* (1. Person)
A monkey like[s] cocoanuts. (3. Person)
 (Faustregel: Er – sie – es braucht ein -s.)

2. *A polar bear eat[s] fish.* (singular)
All polar bear[s] eat fish. (plural)
 (Faustregel: In der 3. Person Einzahl hat nur *ein* Wort das -s.)

Die Analyse sollte jedoch immer an einer Reihe von Beispielen vorgenommen werden, die sich im Rahmen einer situativen Übung ergeben, und sie sollte immer in eine neue situative Übung münden, in der die Schüler die gewonnene Regel anwenden können.

Drittes Unterrichtsbeispiel: Textarbeit (Jahrgangsstufe 7)

Sprachliche Ziele:

Erlernte sprachliche Mittel anwenden
 – als Jugendlicher in kurzen Gesprächen mit englischsprechenden Gleichaltrigen... im Freizeitbereich (1.2)

Sprechhandlungen:

Stellung nehmen zu Tätigkeiten (3)

Redemittel:

In our school we (don't) | have ...
 | play

What do you play | in summer?
 | in winter?

I like + noun/-ing-form

Wortschatz:

Sportarten

Textsorte:

Kurze Sachtexte mit landeskundlichem Bezug (4.4)

Stundenverlauf:

Als Impuls zeigt der Lehrer das Photo (Dia) eines Rugby-Spiels (Knäuel von Spielern) und sagt: *This is a photo of a ball game. Do you think it's football?* Schüler (enttäuscht): *No!* (vielleicht sogar): *No, it isn't!* Anhand von weiteren Bildern oder Tafelzeichnungen wird der neue Sachwortschatz (*rugby, hockey, ice-hockey, cricket*) eingeführt. Ausdrücke wie *different, almost, complicated* müssen an Beispielen erklärt werden.

Situativer Einstieg: Der Lehrer sagt: *Imagine your school football (soccer) team is going to play a school football team from Liverpool. They will come here next week, and they have sent us a letter about their school. They are telling us a lot about school sports.* Nach dieser Einführung in die Umwelt des Schreibers kann zusätzliche landeskundliche Information gegeben werden. Für die Arbeit mit dem Text bietet sich *group work* an, wobei das Wörterverzeichnis des Lehrbuchs herangezogen werden kann. Die Schüler erhalten den Auftrag, gruppenweise in folgendes Schema die in dem Text enthaltenen Sportarten einzutragen:

Games	in summer	in winter
for boys		
for girls		

Der Text lautet:

In English schools one lesson a week is usually gymnastics, or gym for short. In this lesson the pupils do exercises in a big hall.

The other sports lessons are called "Games". This usually means team games outside. Boys and girls play different games in winter and summer.

In winter boys usually play football und rugby. Rugby is a kind oft football with an egg-shaped ball. Sometimes they also play hockey – not on ice, but on grass.

Girls almost always play hockey in winter. In summer both boys and girls go swimming. Most schools have their own pool.

But the traditional boys' sport in summer is cricket. This is a very complicated game, which can last for up to five days.

Contacts 7: Für Hauptschulen in Bayern. Bochum, Kamp 1984, S. 46.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Ergebnisse verglichen. Als Hausaufgabe sollten die Schüler (etwa im *Workbook*) einen Lückentext ausfüllen, bei dem in Briefform über die Sportarten an der eigenen Schule berichtet wird.

In den darauffolgenden Stunden kann dann das erste Zusammentreffen mit dem englischen Team im Rollenspiel gestaltet werden. Kernstück wäre ein Frage- und Antwortspiel unter Einbeziehung der erarbeiteten landeskundlichen Information, der eigenen Situation der Schüler und der eingangs genannten Redemittel.

Das zweisprachige Wörterbuch

Der Lehrplan sieht vor, daß ab der 7. Jahrgangsstufe die Schüler systematisch an die Arbeit mit einem zweisprachigen Wörterbuch herangeführt werden. Dies steht nicht im Widerspruch zum einsprachig geführten Unterricht, bei dem ohnehin seitens des Lehrers die Muttersprache gelegentlich zur Verdeutlichung herangezogen werden muß. Die Arbeit mit dem Wörterbuch ist aber keineswegs auf das Nachschlagen von Wörtern als Übersetzungshilfe beschränkt; sie ist vielmehr eine eigenständige Lernaufgabe. Der Gebrauch von Nachschlagewerken ist eine Kulturtechnik, die in allen Bereichen wichtig ist. Das Wörterbuch sollte daher nicht zu eng als bloßes Hilfsmittel für die Übersetzung aus der Fremdsprache gesehen werden. Ehe die Schüler einzelne Vokabeln nachschlagen, sollte ihnen der Aufbau des Wörterbuchs (alphabetischer Eintrag; Wortzusammensetzungen, Bedeutungsvarianten) und der Sinn der Zusatzinformationen (Wortart, Aussprache, grammatikalische Unregelmäßigkeiten etc.) bewußt gemacht werden.

Bei der Verwendung des deutsch-englischen Teils müssen die Schüler anhand augenfälliger Beispiele auf die Gefahren der falschen Wortwahl hingewiesen werden (z. B. *faul*: 1. lazy; 2. rotten oder *Feder*: 1. feather; 2. pen; 3. spring). Die Schüler sollten lernen, daß es notwendig ist, die Wortwahl zu überprüfen indem sie das gewählte Wort auch noch im englisch-deutschen Teil nachschlagen, wo sie anhand der Zusammensetzungen oder beigegebener deutscher Satzbeispiele erkennen können, ob sie das richtige englische Wort gewählt haben. Eine derartige Arbeitsweise dient dann auch der muttersprachlichen Bildung.

Heftführung und Heftkorrektur

Selbstverständlich geht in einem angeregten Unterrichtsdialog manche Ungenauigkeit unter. Bei schriftlichen Arbeiten bleiben die Fehler jedoch stehen. Es ist daher davon abzuraten, freie oder gelenkte schriftliche Hausaufgaben zu erteilen, wenn sie der Lehrer nicht bald darauf korrigieren und der Schüler verbessern kann. Am besten haben sich die heute allen Lehrwerken beigegebenen *workbooks* bewährt, weil der Schüler dort nur wenige Dinge einzutragen hat und deshalb zu weniger Fehlern verleitet wird und weil die Aufgaben vom Lehrer auch rascher durchgesehen werden können. Problematisch ist dagegen das *Wörterheft*. Von der Führung eines zweisprachigen Wörterhefts alten Stils ist ohnehin abzuraten, da dort viel zu viel passiver Wortschatz mitgeschleppt wird, der, wenn er gebraucht wird, auch im Lehrbuch selbst nachgeschlagen oder vom Lehrer neu angegeben werden kann. Außerdem widerspricht das zweisprachige Wörterlernen der einsprachigen Unterrichtsmethode, wie auch das „Abfragen“ von Wörtern nicht zweisprachig, sondern einsprachig in einem Gesprächskontext erfolgen soll. Das einsprachige Wörterheft andererseits ist in aller Regel voller Fehler und, wenn es nicht regelmäßig vom Lehrer durchgesehen wird, deshalb keine echte Lernhilfe. Bewährt hat sich dagegen ein *notebook* (der alte Begriff *copybook* ist im englischsprachigen Schulgebrauch so gut wie unbekannt!), in das gemeinsam angefertigte Wortschatzübungen ebenso eingeschrieben werden wie Grammatikeinträge oder landeskundliche Fakten. Das notwendige Schreiben des neuen Vokabulars kann dann, wenn es nicht im *workbook* ohnehin geschieht, in einem *exercise book* in Form von Textabschriften, Diktaten oder Übungen aus dem Lehrbuch erfolgen.

Fehler und Fehlerbewertung

Viele Fehler können in der Rechtschreibung gemacht werden. Deshalb ist für viele Schüler das Diktat eine der am meisten gefürchteten Prüfungsformen. Hier sind Lückendiktate, die

ja sogar in der Abschlußprüfung gefordert werden, eine empfehlenswerte Möglichkeit, um die Fehlerhäufigkeit herabzusetzen und gleichzeitig die Übung auf isolierte Schwierigkeiten im Bereich des Grundwortschatzes zu reduzieren.

Im mündlichen Unterricht, vor allem beim Vorlesen, wird vom Lehrer vor allem die fehlerhafte *Aussprache einzelner Wörter* kritisiert, dagegen wird die *Satzintonation*, bei der Kurzformen (I'm, it's etc.), Schwachformen (/ənd/, /əv/ etc.) und die Hervorhebung bestimmter Wörter entscheidend sind, selten korrigiert.

Bei situativen Übungen wird selbstverständlich auf die richtige Bildung der Satzstrukturen geachtet, ein situativ unangemessener Gebrauch aber kaum bemerkt. Die Entscheidung, was falsch und was richtig ist, hängt oft vom jeweiligen Kontext ab. So ist der sprachlich einwandfreie Satz: *I've never been to Munich* im kommunikativen Sinn sicher falsch, wenn der Schüler, der ihn spricht, in der Umgebung von München wohnt; die Aussage: *I've never been to Munich in the evening* könnte vielleicht richtig sein. Der Schüler sollte also wissen, daß er nicht nur einen sprachlich korrekten *Satz* unter Verwendung des present perfect bilden muß, sondern daß er darüber hinaus auch eine wahre *Aussage* machen soll. Der Lerninhalt ist dann eben nicht: Zeitform: present perfect simple form (5.8, Jgst. 7) sondern: Über vergangene Ereignisse und Tätigkeiten berichten, die in der Gegenwart nachwirken (2.9, Jgst. 7).

Selbstverständlich sollte man nicht ständig die sprachlichen Bemühungen der Schüler unterbrechen, um Fehler zu korrigieren. Zwar ist Sprachrichtigkeit sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Gebrauch stets anzustreben; sie ist aber der Verständlichkeit im Sinne einer Verwirklichung von Sprechabsichten unterzuordnen, oder, wie es in der Einleitung zum Lehrplan heißt: „Das Sichverständlichmachen hat prinzipiell Vorrang vor sprachlicher Korrektheit der Äußerungen.“ Der zitierte Satz geht jedoch weiter: „... doch sind bei häufig auftretenden Fehlleistungen sinnvoll verteilte Übungen einzuplanen.“ Eine Möglichkeit hierzu wurde im Abschnitt über die grammatischen Strukturen kurz behandelt. Im Grunde geht es bei der Gestaltung jeder Übung darum, die Schwierigkeiten so zu isolieren, daß möglichst wenig Fehler gemacht werden können. So gewinnen unsere Schüler eher Erfolgserlebnisse, die sie am besten zum Weiterlernen motivieren. Nothing succeeds like success!

Begriffsbestimmungen

Authentisches Material → *Medien*

Binnendifferenzierung: Ausgleich unterschiedlicher Leistungsfähigkeit im Klassenverband durch Stellung paralleler Aufgaben ähnlichen Inhalts, jedoch unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Im Englischunterricht ist innere Differenzierung allein dadurch gegeben, daß ein und dieselbe Aussage auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau formuliert werden kann. Kommunikation ist auch zwischen Sprechern unterschiedlichen sprachlichen Niveaus möglich. Daneben können durch Einsatz gedruckter Lernmittel (worksheets, workbooks) und Tonbänder Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades gleichzeitig an Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit gegeben werden.

Dialog: Die mündliche → *Kommunikation* vollzieht sich im Alltag in der Regel in Form des Dialogs (Wechselrede zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern). Kurze monologische Kommunikationsformen, wie Befehl, Warnung, Beschimpfung etc. sind an Ausnahmesituationen gebunden. Die längeren Formen, wie Referat, Rede etc. kommen im Fremdsprachenunterricht der Hauptschule kaum vor. (Ausnahmen: die Wiedergabe kurzer auswendig gelernter Texte sowie das Vorlesen.) Auch das Unterrichtsgespräch hat vorwiegend Dialogform. Viele Lehrbuchtexte und -übungen sind daher heute dialogisch abgefaßt.

Dabei ist zu prüfen, ob die Dialoge nicht nur formal als Wechselrede verfaßt sind, sondern auch die → *Redeabsichten* der Gesprächspartner konsistent widerspiegeln und gleichzeitig in ihrer Sprachform plausibel sind (zB. elliptische Formulierungen, Interjektionen, sinngemäßes Reagieren).

Dolmetschen: Das Dolmetschen wird im Lehrplan ab Jgst. 7 zur Einübung von Sprechhandlungen empfohlen. Vorzüge gegenüber dem Übersetzen sind: 1. Man kann auf solche Textstellen zurückgreifen, für deren Inhalt den Schülern die Redemittel in der Fremdsprache geläufig sind. 2. Man kann solche Redemittel auswählen, die gerade *nicht* wörtlich übersetzbar sind. 3. Der Schüler lernt, Gedanken, die er in der Muttersprache gefaßt hat, nicht wörtlich, sondern idiomatisch angemessen in der Fremdsprache wiederzugeben. Nach Möglichkeit sollen die Schüler nur vom Deutschen ins Englische dolmetschen, damit die Sprechzeit in der Fremdsprache ausgenützt wird.

Einstellung, Haltung: Es entspricht dem verfassungsgemäßen Erziehungsauftrag der Schule, daß sie nicht nur kognitive, sondern auch affektive → *Lernziele* verfolgt. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich dabei neben bestimmten Arbeits- und Lernhaltungen auch um die Erziehung zur Aufgeschlossenheit gegenüber Anderssprachigen und den Abbau von Vorurteilen.

Fehlertoleranz: Oberstes Ziel im Englischunterricht ist das „Sichverständlichmachen“. Deshalb ist bei der laufenden *Lernzielkontrolle* im Unterricht wie auch bei der *Leistungs-messung* die Verständlichkeit der gemachten Aussage wichtiger als formale Richtigkeit. Selbstverständlich wird man grammatikalische und idiomatische Fehler der Schüler ebenso wie fehlerhafte Aussprache oder Orthographie, so weit es geht, *verbessern*. Für die Fehlerbewertung gilt dagegen, daß vor allem die Fehler zu zählen sind, die den Informationsgehalt einer Aussage beeinträchtigen.

Fertigkeiten: Von den vier Fertigkeiten, die üblicherweise genannt werden, dienen zwei der Sprachrezeption: *Hörverstehen* und *Leseverstehen*. Die zwei anderen dienen der Sprachproduktion: *Sprechen* und *Schriftlicher Ausdruck*. Für den Anfangsunterricht gilt eine schrittweise Progression der vier Fertigkeiten derart, daß jedes neue → *Redemittel* vom Schüler zuerst gehört, dann gesprochen, danach erst gelesen und ganz zuletzt geschrieben werden soll. Die Übung der vier Fertigkeiten ist die Voraussetzung für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, wobei als weitere Elemente Wissen, Gedächtnis, Sprachgefühl und Sprechbereitschaft hinzutreten. Die einzelnen Fertigkeiten sollen nie anhand isolierter Elemente, sondern immer in situativen Zusammenhängen geübt werden.

Flow chart: Schüler lernen in Dialogen die Anwendung bestimmter → *Redemittel* zur Verwirklichung bestimmter → *Redeabsichten*. Die Abfolge der einzelnen Äußerungen in einem formalisierten Dialog läßt sich in einem Flußdiagramm (flow chart) darstellen. Dieses Diagramm kann entweder die Redemittel (Strukturen; Wortschatz) oder die Redeabsichten (fragen, antworten, einen Vorschlag machen, den Vorschlag ablehnen etc.) enthalten. Die flow chart dient so der Steuerung von Übungsabläufen.

Grammatik: Als Regelwerk zur Sprachbeschreibung ist die Grammatik nicht Lerngegenstand im Englischunterricht der Hauptschule. Statt dessen sollen sich die Schüler Struktur-muster inhaltsbezogen einprägen. Dennoch empfiehlt der Lehrplan, grammatikalische Besonderheiten, die erfahrungsgemäß häufig Fehlerquellen darstellen, den Schülern in analytischer Form bewußt zu machen. Soweit dabei Regeln formuliert werden, erarbeitet man diese mit den Schülern induktiv, d. h. von typischen Beispielen ausgehend. Der neue Lehrplan verlangt von den Schülern jedoch nicht mehr die „Einsicht“ in grammatische Strukturen; sie sollen sie nur noch „richtig bilden und funktionsgemäß verwenden“.

Haltung → *Einstellung, Haltung*

Induktive Methode → *Grammatik*

Kommunikation: Gesprochene Sprache realisiert sich wesentlich im Dialog, der die wichtigste Form zweiseitiger Kommunikation darstellt. Daneben hat, vor allem durch die Massenmedien, die einseitige Kommunikation heute an Bedeutung zugenommen. Hör- und Lesetexte, sowie (Schul-)Fernsehsendungen sind für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Lesen und Schreiben sind Formen der schriftlichen Kommunikation.

Kommunikative Absicht → *Redeabsicht*

Kommunikative Fähigkeiten: Die im Lehrplan aufgeführten → *Redemittel* sollen die Schüler innerhalb bestimmter Sprechanlässe (*Situationen*) zum Sprechhandeln befähigen (→ *Redeabsicht*, → *Kommunikation*).

Kontext → *Text*

Leistungsmessung → *Lernzielkontrolle*

Lerninhalt: Die Lerninhalte des Englischunterrichts umfassen die → *Redemittel* (Laute, Intonation, Wortschatz, Strukturen etc.), Texte verschiedener Textsorten, sowie sprachliche und landeskundliche Themen. Die Lerninhalte sind verbindlich, jedoch sind die Redemittel in ihrer jeweiligen Zuordnung zu den Redeabsichten austauschbar.

Lernsequenz: Didaktische Anordnung von → *Lernzielen* und → *Lerninhalten*.

Lernziel: Beschreibung des erwarteten Schülerverhaltens am Ende einer → *Lernsequenz*. Die Lernziele im Englischunterricht der Hauptschule beziehen sich auf → *Fertigkeiten*, *Fähigkeiten*, *Kenntnisse* und *Einsichten* (kognitive Lernziele) sowie → *Einstellungen, Haltungen* und die Bereitschaft bzw. die Freude etwas zu tun (affektive Lernziele).

Hinsichtlich der Genauigkeit der Zielbeschreibung unterscheidet man Richtzielbereiche, Richtziele, Grobziele und Feinziele. Die einzelnen Lernziele im Lehrplan sind Grobziele, die im Hinblick auf bestimmte → *Lernsequenzen* und → *Lerninhalte* noch in Lernschritte aufgegliedert und so zu Feinzielen weiterentwickelt werden könnten. Die Formulierung von Lernzielen dient neben der Unterrichtsplanung auch der objektivierte Leistungsmessung.

Lernzielkontrolle: Während des Unterrichts führt der Lehrer laufend Lernzielkontrollen durch und überprüft damit, ob die Schüler die bisherigen Lernschritte mit vollzogen haben, und ob er zum nächsten Lernziel fortschreiten kann. Die genaue Definition von Lernzielen ermöglicht erst eine objektive Lernzielkontrolle, auch zum Zweck der benoteten Leistungsmessung.

Lesen: Das Lesen ist eine der vier Grundfertigkeiten, die die Kenntnis des Alphabets und die Kenntnis von Wortbedeutungen und Satzstrukturen voraussetzt. Lesen als Grundfertigkeit bedeutet immer stilles Lesen, während das Vorlesen (Vortragen) von Texten zusätzliche Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzt (Aussprache, Intonation, gestalterische Fähigkeiten). Das Vorlesenlassen unbekannter Texte durch Schüler verhindert in der Regel das inhaltliche Erfassen, da sich der Schüler zu sehr auf die Form konzentrieren muß. Dagegen soll das Vorlesen von *bekannt*en Texten systematisch geübt werden.

Medien: Eigentlich ist jedes Lehr- und Lernmittel ein Medium, jedoch hat sich der Begriff vor allem für die technischen Medien eingebürgert. Man unterscheidet zwischen visuellen Medien (Bilder, Plakate, Landkarten, Haften, Dias, Overhead-Folien etc.), auditiven Medien (Schallplatte, Tonband, Radio) und audio-visuellen Medien (Film, Video, Fernsehen). Auch Realien sind, sei es zur Veranschaulichung des Wortschatzes, sei es zum

spielerischen Hantieren für die Schüler, um daran Sprechansätze zu knüpfen, ebenfalls wichtige Medien im Sprachunterricht. Ein Vorzug technischer Medien ebenso wie von Gegenständen, die aus dem Ausland mitgebracht wurden, ist ihre *Authentizität*.

Minimalsituationen: Sprachliche Übung soll stets im situativen Kontext erfolgen, da bei Einzelsätzen die Einsicht in die Anwendungsfähigkeit des Gelernten verloren geht. Da in komplexen Situationen jedoch eine Vielzahl sprachlicher Phänomene auftreten, reduziert man die Übung auf eine kurze Abfolge von wiederkehrenden Dialogteilen und ordnet sie einer Minimalsituation zu, z. B. Telefonieren, Fahrkartenverkauf, Nach-dem-Weg-Fragen, Einrichten eines Zimmers.

Pattern drill: Mitunter kontextloses Üben von Satzstrukturen mit wechselnden Inhalten (Substitution), das vor allem als Arbeitsform im Sprachlabor bekannt ist. Pattern drill kann aber auch im Klassenzimmer sinnvoll eingesetzt werden, um in einem Erzählkontext mehrere Schüler mit demselben → *Satzbaumuster* zu konfrontieren. Als Hilfe beim Pattern drill dienen → *Substitutionstafeln*.

Redeabsicht: Sprache hat Mitteilungs- und Handlungscharakter. Indem der Sprecher eine kommunikative Absicht in Worte kleidet, handelt er auch, d. h. er übt Einfluß aus. Den Redeabsichten sind in jeder Sprache verschiedene → *Redemittel* zugeordnet. Durch die Zuordnung von elementaren Redemitteln zu bestimmten Redeabsichten wird im Sprachunterricht eine Progression der → *Redeakte* (anstelle der herkömmlichen grammatikalischen Progression) versucht.

Redeakt: Sprachliche Äußerung, die durch ihre → *Redeabsicht* bestimmt ist.

Redemittel: Alle Bestandteile der Sprache, die für die Kommunikation von Bedeutung sind: Laute, Intonationsmuster, Wörter und ihre Bestandteile, Satzbau- (Struktur-)muster, idiomatische Wendungen.

Richtziel → *Lernziel*

Rolle: Bei allen Interaktionen zwischen Menschen werden Statuszuordnungen und Rollen bedeutsam. Es gibt uns zugeschriebene Rollen (Alter, Geschlecht, Nationalität etc.), erworbene Rollen (Beruf, Vereinsmitglied etc.), Handlungsrollen (Käufer, Bittsteller, Zuhörer etc.) und funktionale Rollen (einer, der Zweifel ausdrückt, sich freut, einen Vorschlag macht etc.) Jede Rollenkombination, in der ein Mensch sich bewegt, hat Auswirkungen auf die Auswahl seiner → *Redemittel*.

Satzbautafel → *Substitutionstafel*

Schreiben: Eine der vier Grundfertigkeiten. Da das Englische die den deutschen Schülern vertraute Schrift benützt, liegen im Englischunterricht die Probleme im Bereich der Orthographie und im schriftlichen Ausdruck. Dieser bewegt sich in der Hauptschule fast ausschließlich im Bereich der Umgangssprache.

Sprechabsicht → *Redeabsicht*

Sprechakt → *Redeakt*

Sprechgewohnheit (speech habit): Unbewußter Gebrauch artikulatorischer und grammatikalischer Ausdrucksformen. Der Fremdsprachenunterricht muß sich bemühen, daß der Lerner sich möglichst wenige falsche Gewohnheiten aneignet; er muß ihm solche Verhaltensweisen bewußt machen und durch Übung zu beseitigen helfen.

Substitutionstafel (Satzbautafel): Innerhalb eines → *Satzbaumusters* können durch Austausch eines oder mehrerer Satzglieder beliebig viele Sätze verschiedenen Inhalts gebildet werden. Der Sprachunterricht benützt diese Möglichkeit, um es dem Lerner zu ermöglichen, ohne die Gefahr, Fehler zu machen, längere Sätze flüssig zu sprechen. Werden

mehrere Sätze desselben Typs rasch hintereinander produziert, so spricht man von → *Pattern drill*. In dem Bemühen um situativen Unterricht kann man auch Substitutionstabellen so gestalten, daß alle Aussagen im selben Kontext bleiben (→ *Text*).

Text: Jede zusammenhängende sprachliche Äußerung ist ein Text. Der Sprachunterricht befaßt sich fast ausschließlich mit Texten. Diese können gehört, gesprochen, gelesen oder geschrieben werden. Kontextloser Sprachunterricht sollte vermieden werden. Das Üben an Einzelsätzen entwickelt keine → *kommunikativen Fähigkeiten*.

Transfer: Übertragung der in bestimmten Situationen erlernten → *Redemittel* auf andere Situationen. Die Fähigkeit zum Transfer ist für die Entwicklung → *kommunikativer Fähigkeiten* entscheidend.

Übersetzen → *Dolmetschen*

Literaturhinweise

- Byrne, Donn; Hermitte, Rosa Maria: Die Tafelzeichnung im Fremdsprachenunterricht. Eine Anleitung. München: Hueber 1984.
- Erdmenger, Manfred; Istel, Hans-Wolf: Didaktik der Landeskunde. München: Hueber 1973 (Hueber Hochschulreihe. 22).
- Genzlinger, Werner: Kreativität im Englischunterricht. Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe I. Bochum: Kamp 1980 (Kamps Pädagogische Taschenbücher. 88.).
- Gutschow, Harald (Hrsg.): Englisch. Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde. Berlin: CVK 1974.
- Gutschow, Harald: Englischunterricht: Sprache 5–10. München: U & S 1981.
- Hecht, Karlheinz; Waas Ludwig: Englischunterricht konkret. Donauwörth: Auer 1980.
- Hermes, Liesel: Texte in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel / Dortmund: Lensing 1979 (Moderner Englischunterricht. 9.).
- Hinz, Klaus: Der Overheadprojektor im Englischunterricht. Didaktisch-methodische Handreichungen. Düsseldorf: Schwann 1979.
- Hirt, Dieter (Hrsg.): Qualifizierender Hauptschulabschluß. Aufgabensammlung und Musterlösungen. München: Oldenbourg 10. Aufl. 1985.
- Hughes, Glyn S.: A Handbook of Classroom English. Oxford: OUP 1981.
- Löffler, Renate: Spiele im Englischunterricht. München: U & S 1979, sowie
- Löffler, Renate; Kuntze Wulf-Michael: Spiele im Englischunterricht. 2. Lernspiele, darstellende Spiele, Interaktionsspiele. München: U & S 1980.
- Lorenzen, Käthe: Englischunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973³.
- Macht, Konrad; Schloßbauer, Rudolf: Englischunterricht audio-visuell. Donauwörth: Auer 1975 (Exempla. 10).
- Pauels, Wolfgang: Die Hausaufgabe im Englischunterricht, Paderborn: Schöningh 1979 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 22).
- Piepho, Hans-Eberhard: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts. Limburg: Frankonius 1979.
- Moulton, William G.; Freudenstein, Reinhold: Wie lernt man fremde Sprachen? Ein linguistischer Ratgeber. Dortmund: Lensing 1972.
- Real, Willi: Methodische Konzeptionen von Englischunterricht. Paderborn: Schöningh 1984.
- Schratz, Michael (Hrsg.): Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen. Bochum: Kamp 1984.
- Schroeder, Aribert: Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius 1978.
- Solmecke, Gert (Hrsg.): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Vollständig revidierte Neuauflage von: Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh 1983 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik. 6).
- Strack Wolfgang: Fremdsprachen – audio-visuell. Bochum: Kamp o. J. (Kamps Pädagogische Taschenbücher. 63).
- Tiggemann, Werner: Unterweisungstechniken im mündlichen Englischunterricht. Dortmund: Lensing/Hannover: Schroedel 1968 (Moderner Englischunterricht. Arbeitshilfen für die Praxis. 3).

Wunsch, Christian (Hrsg.): Abschlußprüfung HS. Sieben Aufgabenpakete zur Vorbereitung des Hauptschulabschlusses in Englisch. Stuttgart: Klett 1984.

Ziegesar, Detlev und Margaret v.: How to Analyse and Teach Non-Literary Texts. Königstein: Scriptor 1979.

Ziegesar, Detlev und Margaret v.: How to Analyse and Teach British Mass Fiction. Königstein: Scriptor 1980.

Harald Ponader

GESCHICHTE

GESCHICHTE

Ziele und Aufgaben

Das Fach Geschichte hat die Aufgabe, dem Schüler ein historisches Bewußtsein zu vermitteln, das ihn die Welt, in die er hineingeboren ist, als geworden begreifen läßt. Es will seine Bereitschaft wecken, Mitverantwortung für die Gestaltung dieser Welt zu tragen, damit in ihr ein Leben in Freiheit, sozialer Gerechtigkeit und gesichertem Frieden möglich ist.

Der Schüler soll verstehen lernen, daß die freiheitlich-demokratische Grundordnung, wie sie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in der bayerischen Verfassung verankert ist, errungen werden mußte, und daß sie nur Bestand hat, wenn jeder Bürger sich zu ihr bekennt und um ihre Verwirklichung bemüht. Er soll Einblick in die Entstehung demokratischer Lebensformen, aber auch deren vielfältige Gefährdung erhalten und sich mit wichtigen Gegenwartsproblemen auseinandersetzen.

Der Schüler lernt Grundformen und -fragen menschlicher Lebensgestaltung in ihrem geschichtlichen Wandel kennen. Die Beschäftigung mit der deutschen Geschichte sowie mit der Regional- und Lokalgeschichte führt ihn zum besseren Verständnis seiner Heimat und kann einen wertvollen Beitrag zu seiner Identitätsfindung leisten. Dazu trägt auch das Wissen bei, daß die europäischen Völker trotz nationaler Vielfalt ein gemeinsames Erbe besitzen.

Ein Grundanliegen des Faches ist das Bemühen, Vorurteile zu überwinden, sich auf Eigenart und Probleme anderer Menschen, Gruppen und Völker einzulassen und sich für Benachteiligte einzusetzen.

Die Einführung und Einübung fachlicher Arbeitsformen stellt eine wichtige Aufgabe dar. Der Schüler soll an einfachen Beispielen Mittel und Möglichkeiten historischer Informations- und Erkenntnisgewinnung erproben und ihre Grenzen erfassen. Zugleich soll er die Erfahrung machen, daß Motive und Ergebnisse menschlichen Handelns aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und beurteilt werden können.

Der Geschichtsunterricht erweitert und differenziert das Zeitbewußtsein und vermittelt die Grunderfahrung, daß Geschichte Geschehen in Zeit und Raum ist.

Unterricht

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 liegt der didaktische Schwerpunkt in der Herausarbeitung von Grundformen und Grundproblemen menschlicher Lebensgestaltung in ihrem geschichtlichen Wandel. Immer wieder soll gefragt werden,

- wie sich Menschen vergangener Zeiten mit Nahrungsmitteln, Gebrauchsgütern und Wohnungen unter den vorgegebenen klimatischen, geographischen und kulturellen Bedingungen versorgt haben,
- wie sie das Zusammenleben in kleineren und größeren Gruppen gestaltet und geordnet haben,
- welche kulturellen Schöpfungen sie jeweils hervorgebracht haben, und wie ihre religiösen und sittlichen Vorstellungen waren,
- wie sie versucht haben, entstandene Konflikte zu bewältigen.

Darüber hinaus stehen in den Jahrgangsstufen 7 mit 9 Themen und Probleme im Mittelpunkt, welche die jeweiligen Epochen kennzeichnen und für das Verständnis der Gegenwart bedeutsam sind.

Die Formulierungen der Lernziele und -inhalte geben dem Lehrer vielfältige Anregungen zum Finden von problemorientierten Unterrichtsthemen. Die Rücksichtnahme auf das Lernalter der Schüler verlangt, daß komplexe geschichtliche Verhältnisse auf elementare Formen, Vorgänge und Zusammenhänge zurückgeführt, und daß in der Themenstellung auch Schülerinteressen berücksichtigt werden. Die Hinweise zum Unterricht helfen den Lehrern, ein ausgewogenes und auf die jeweilige Zielsetzung abgestimmtes Verhältnis zwischen darbietenden, erarbeitenden und entdeckenlassenden Lehr- und Lernformen herzustellen und methodische Einseitigkeiten zu vermeiden. Wenn dort der Begriff der „Erzählung“ verwendet wird, ist damit ein möglichst anschauliches und konkretes, wenn nötig auch dramatisches Darstellen verstanden, nicht jedoch das Erfinden fiktiver Geschichten.

Zu welchem Zeitpunkt fachliche Arbeitsformen eingeführt und wie ausführlich einzelne Themen behandelt werden, ist im Lehrplan nicht verbindlich vorgeschrieben. Die Auswertung von historischen Bild- und Textquellen, von Gegenständen und anderen Arbeitsmaterialien soll aber von der Jahrgangsstufe 5 an gezielt betrieben und laufend differenziert und erweitert werden.

Bei zahlreichen Unterrichtsthemen können und sollen lokal- und regionalgeschichtliche Materialien, Unterrichtsgänge und Museumsbesuche den Geschichtsunterricht verlebendigen und die Schüler zu eigenem Erkunden anregen. Der zeitlichen Orientierung dient die Zeitleiste, die fortlaufend ergänzt wird. Jeder Jahrgangsstufe ist eine begrenzte Anzahl von Jahreszahlen und Daten beigegeben, die verbindlich zu lernen sind.

Beziehungen zu anderen Unterrichtsfächern sind in allen Jahrgangsstufen zu nützen.

Übersicht

Jahrgangsstufe 5

1. Die zeitliche Dimension der Geschichte
2. Stein- und Metallzeit
3. Ägyptische Hochkultur
4. Griechische Demokratie und Kultur
5. Das Römische Weltreich

Jahrgangsstufe 6

1. Beginn der bayerischen Geschichte
2. Politische Ordnung im Mittelalter
3. Bäuerliche Lebensformen
4. Mönchische Lebensformen
5. Ritterliche Lebensformen
6. Bürgerliche Lebensformen

Jahrgangsstufe 7

1. Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte
2. Bayern zu Beginn der Neuzeit
3. Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit
4. Reformation und Dreißigjähriger Krieg
5. Herrschaft und Kultur des Absolutismus
6. Aufklärung und bürgerliche Revolution

Jahrgangsstufe 8

1. Die Entstehung des modernen Bayern
2. Nationale Einheits- und Freiheitsbestrebungen in Deutschland
3. Die technisch-industrielle Revolution
4. Imperialismus und Erster Weltkrieg
5. Die Weltmächte USA und UdSSR
6. Die Weimarer Republik

Jahrgangsstufe 9

1. Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur
2. Der Zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen
3. Der Ost-West-Gegensatz und die Spaltung Deutschlands
4. Aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der DDR
5. Entkolonialisierung und außereuropäische Krisenherde nach dem Zweiten Weltkrieg
6. Chinas Weg in den Kommunismus
7. Friedens- und Einigungsbemühungen in Europa und in der Welt

Zu lernende Jahreszahlen:

Jahrgangsstufe 5

nach	5000 v. Chr.	Beginn der Jungsteinzeit in Mitteleuropa
um	2000 v. Chr.	Beginn der Metallzeit in Mitteleuropa
um	3000 v. Chr.	Beginn der Pharaonenzeit im alten Ägypten
um	450 v. Chr.	Höhepunkt der griechischen Demokratie
	15 v. Chr.	Eroberung Süddeutschlands durch die Römer
	0	Christi Geburt
um	400	Völkerwanderung der Germanen

Jahrgangsstufe 6

800	Kaiserkrönung Karls d. Großen
955	Schlacht auf dem Lechfeld
1100–1300	Zeit der Kreuzzüge

wichtige heimatgeschichtliche Daten

Jahrgangsstufe 7

1492	Entdeckung Amerikas
1517	Martin Luthers 95 Thesen: Beginn der Reformation
1525	Der deutsche Bauernkrieg
1555	Augsburger Religionsfriede
1618–1648	Dreißigjähriger Krieg
1648	Westfälischer Friede
1776	Unabhängigkeitserklärung der USA
1789	Beginn der Französischen Revolution

Jahrgangsstufe 8

1806	Erhebung Bayerns zum Königreich
1818	Bayerische Verfassung
1848	Revolution in Deutschland
1871	Gründung des Deutschen Reiches
1878	Sozialistengesetze unter Bismarck
1914–1918	Der Erste Weltkrieg
1917	Oktoberrevolution in Rußland
1919	Weimarer Verfassung; Versailler Friedensvertrag

Jahrgangsstufe 9

30. Januar 1933	„Machtergreifung“ der Nationalsozialisten
1. September 1939	Beginn des 2. Weltkrieges
20. Juli 1944	Attentatsversuch auf Hitler
8. Mai 1945	Bedingungslose Kapitulation Deutschlands
1945	Gründung der UNO
1946	Verfassung des Freistaates Bayern
1949	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik
17. Juni 1953	Aufstand in der Deutschen Demokratischen Republik
1979	1. Direktwahl des Europäischen Parlaments

Geschichte – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Die zeitliche Dimension der Geschichte	
1.1 Geschichte als Geschehen in der Zeit erkennen	
— geschichtliche Ereignisse, Personen, Gegenstände stehen in zeitlicher Abfolge	Sammeln und zeitliches Ordnen bereits vorhandenen historischen Wissens, z. B. Steinzeit, Römer, Burg, mittelalterliche Stadt, Entdeckung Amerikas und beigebrachter Materialien z. B. historischer Ortsansichten, Ansichten unserer Gemeinde aus verschiedenen Zeitstufen
— die Zeitleiste als Möglichkeit, Geschichte räumlich darstellen	Einfügen in eine Zeitliste mit geeignetem Maßstab
2. Stein- und Metallzeit	
2.1 Aus vorgeschichtlichen Funden und Befunden geschichtliche Einsichten ableiten	
— Stein- und metallzeitliche Gerätschaften als Zeugnisse der materiellen Kultur	Beschreiben, Deuten und Ordnen vorgeschichtlicher Geräte, nach Möglichkeit im heimatnahen Museum bzw. von Abbildungen
— Kunstwerke und Grabfunde als Zeugnisse zwischenmenschlichen Verhaltens und der geistigen Kultur	Grobes Einteilen der Geräte nach Steinzeit und Metallzeit erstes Schließen auf die Wirtschaftsweise
— Grenzen der Auswertbarkeit	Betrachten und Deuten von Grabfunden, Befunden und Kunstwerken aus Europa, Asien und Afrika (z. B. humane Verhaltensweisen, Ehrung der Toten, Jenseitsglaube, Jagdzauber)
2.2 Den tiefgreifenden Wandel in allen Lebensbereichen während der Steinzeit als bedeutenden Kulturschritt erkennen	
— Lebensverhältnisse in der Altsteinzeit: Der Mensch als Sammler und Jäger: Zusammenleben in kleineren Gemeinschaften	Einteilung von Menschengruppen nach typischem Fundgut, z. B. Glockenbecherleute, Bandkeramiker
— gewandelte Lebensverhältnisse in der Jungsteinzeit; größere Unabhängigkeit von der Natur durch Tierhaltung und Ackerbau; neue Formen des Zusammenlebens in Dörfern und Städten	Zusammenstellen von Bereichen, über die in schriftlosen Kulturen keine genauen Aussagen gemacht werden können, z. B. Sprache, Stammes-, Personen- und Ortsnamen
— neue Techniken: Töpfern, Spinnen, Weben, Hausbau, Bearbeiten von Felsstein	Rekonstruieren altsteinzeitlicher Lebensweise anhand von Bildern, Überresten (evtl. im Museum) und Grabungsberichten Eingehen auf eiszeitliche Umweltbedingungen Erfinden einer Jagdgeschichte auf Grund eines Ausgrabungsbefundes (z. B. Elefant von Lehringen)
2.3 Die Erfindung der Metallverarbeitung in ihrer Bedeutung erkennen	
— Fortschritte in der Rohstoffgewinnung und Geräteherstellung: Bergbau, Metallguß, Schmiedehandwerk	Gemeinsames Rekonstruieren der neuen Wirtschafts- und Lebensweise aus Fundobjekten und Abbildungen aus Europa und dem Vorderen Orient; Hinweise auf klimatische Veränderungen in Europa
— Beispiele keltischer Kunst und Kultur in Süddeutschland und Österreich	Erklären der neuen Techniken, Schließen aus der Beschaffenheit der Geräte auf die Arbeitsleistung Heranziehen von Vergleichsmaterial (Filme, Bilder) aus der Völkerkunde, z. B. von heute noch existierenden steinzeitlichen Kulturen in Randzonen der Erde
— Entstehung einer gegliederten Gesellschaft	Beschreiben der Technik der Metallgewinnung und der Metallverarbeitung; Schließen auf Auswirkungen z. B. in Landwirtschaft und Handwerk und auf die soziale Gliederung
— Beispiele keltischer Kunst und Kultur in Süddeutschland und Österreich	Auswerten von Abbildungen, gegebenenfalls Besuch keltischer Siedlungsplätze und Kultanlagen, z. B. Viereckschanzen, Grabhügel Betrachten und Deuten keltischer Kunstwerke im Museum Lehrerbericht über keltische Wanderungen und Aussagen antiker Schriftsteller über keltische Lebensweise

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3. Ägyptische Hochkultur	
3.1 Am Pharaonenreich Einblick in frühe Formen der Organisation menschlichen Zusammenlebens in Staat und Gesellschaft gewinnen	
— die jährlichen Nilüberschwemmungen und ihre Bedeutung für das Leben im alten Ägypten	Auswerten von Karten, Graphiken und Textquellen (Anm. 1) Erarbeiten von zum Überleben notwendigen Fähigkeiten: technische Fertigkeiten, Zeitmessung, organisierte Gemeinschaftsleistungen
— der Pharaos, göttlich verehrter Alleinherrscher über das ägyptische Reich	Deuten von bildlichen Darstellungen: Stellung des Pharaos zwischen Göttern und Menschen Erzählen: Regierungsweise eines ausgewählten Pharaos
— Arbeit im Dienste der Herren: Beamte, Handwerker, Bauern und Sklaven	Auswerten von Bild- und Textquellen (Anm. 2): Aufgabe von Beamten; Arbeitsweise und Lebensverhältnisse
— Gleichwertigkeit von Mann und Frau im alten Ägypten	Darstellen: Geachtete Stellung der Frau Erstellen einer Grafik über den staatlichen und gesellschaftlichen Aufbau
3.2 An der altägyptischen Religion Inhalte und Formen der Gottesverehrung kennenlernen	
— der Glaube an Gottheiten und ein Weiterleben nach dem Tode	Erschließen der Vorgänge beim Totengericht aus einer Bildquelle Quellennaher Bericht über die Durchführung und den Zweck der Mumifizierung (Anm. 3)
— mächtige Tempel- und Pyramidenbauten als Zeugen der Verehrung von Göttern und verstorbenen Pharaonen	Erzählen: Bestattung eines verstorbenen Pharaos Betrachten von Abbildungen, Rekonstruktionszeichnungen, schematische Zeichnungen von Tempeln, Pyramiden, Gräbern
4. Griechische Demokratie und Kultur	
4.1 Ein anschauliches Bild vom Alltagsleben im antiken Athen gewinnen	
— Stadtbild von Athen	Bild- und Kartenarbeit: Griechische Kleinlandschaften, Lage von Athen, Stadtgebiet, Hafen, Parthenon, Marktplatz im 5. Jahrhundert Schildern: In den Straßen der Stadt
— im öffentlichen Leben: nur Männer und Knaben; ans Haus gebunden: Frauen und Mädchen	Erzählen von Situationen in der Volksversammlung, im Theater, im Stadion, in der Schule Quellenarbeit: Texte zum Familienleben, Stellung der Frau, Erziehung der Mädchen; Hinweis auf Gleichrangigkeit der Frau in Sparta (Anm. 4)
— bei Handwerkern und Bauern	Betrachten von handwerklichen Erzeugnissen (Keramik, Plastiken)
— für die tägliche Arbeit unentbehrlich, aber rechtlos: die Sklaven	Berichten: Herkunft über unterschiedliche Einstellung zur Sklaverei (Anm. 5)
4.2 Anfänge der Demokratie im antiken Griechenland kennenlernen	
— Selbstbestimmung freier Bürger in Athen; die Mehrheit der Bevölkerung ohne demokratische Rechte	Erzählen: Gründe und Vorgänge zur Entwicklung demokratischer Rechte (in stark vereinfachter Form) Erläutern: Rechte der männlichen Vollbürger, der Frauen und Fremden
— Bewährungsproben für die Demokratie: Kriege, Verhalten gegen Bundesgenossen und unterlegene Gegner	Problemorientierter Bericht: Verteidigung der Freiheit gegen die Perser; rücksichtslose Behandlung von Bundesgenossen; fragwürdige Entscheidung für den Krieg gegen Sparta; unmenschliches Verhalten gegenüber Besiegten

Geschichte – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>4.3 Die Bedeutung kultureller Leistungen der Griechen erfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Werke griechischer Künstler; ihre schöpferischen Impulse für die Nachwelt — Vernunftgemäßes Erklären von Erscheinungen in der Natur als Grundlage von Wissenschaft und Technik 	<p>Vergleichen und Erläutern von Bildern: Gebäude, Menschen-darstellungen, auch aus dem Sportleben</p> <p>Erzählen einer antiken Sage; Aufzeigen ihrer Nachwirkung in der bildlichen Kunst, Musik, Dichtung</p> <p>Schildern: Beispiel zur Illustration mythischer Vorstellungen (Einfluß von Gottheiten auf Naturscheinungen, Krankheiten)</p> <p>Erläutern: neue Welterklärung, Naturgesetze</p> <p>Quellenarbeit: Hippokrates: Von der heiligen Krankheit</p>
<p>5. Das römische Weltreich</p>	
<p>5.1 Am römischen Weltreich Probleme einer großräumigen politischen Ordnung kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> — vom Stadtstaat zum Weltreich — Eroberung und Alleinherrschaft: Caesar — nach einem Bürgerkrieg Zeit des Friedens: Augustus — militärische Sicherung und Verwaltung des Weltreiches; Hauptstadt Rom — Ausbeutung und Unfreiheit; negative Auswirkungen römischer Herrschaft über fremde Völker 	<p>Kartenarbeit: Entstehung des römischen Weltreichs (etwa bis zur Geburt Christi)</p> <p>Berichten, wie Caesar große Gebiete für das Reich erobert und zum Alleinherrscher aufsteigt</p> <p>Darstellen: Eroberung der Macht; Inhaber höchster Ämter; Wahrung des Friedens nach innen und außen (Anm. 6)</p> <p>Darstellen unter Verwendung von Karten, Bildern, Skizzen: Hauptstadt Rom, Heer, Verwaltung, Rechtsprechung, technische Leistungen</p> <p>Quellenarbeit: Triumphzug eines Feldherrn in Rom (Anm. 7); zur Situation der Sklaven (Anm. 8)</p> <p>Berichten über wirtschaftliche Ausbeutung an einem Beispiel (Anm. 9)</p>
<p>5.2 Die Bedeutung römischer Herrschaft und Kultur im süddeutschen Raum erkennen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — Eroberung Süddeutschlands 15 v. Chr. und Errichtung von Provinzen — römisches Alltagsleben in der Provinz 	<p>Lehrerbericht und Kartenarbeit: Provinzen Rätien und Noricum, Kastelle, Militär- und Zivilsiedlungen, Limes</p> <p>Museumsbesuch: Römische Überreste in unserer Heimat; Auswertung: in einem Römerlager, einer villa rustica, bei einem römischen Händler</p>
<p>5.3 Wissen um die Ausbreitung des Christentums im Römerreich</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — Ausbreitung christlicher Lehre im Römerreich — Christenverfolgung — Duldung und Förderung der Christen unter Kaiser Konstantin; das Christentum als Staatsreligion 	<p>Kartenarbeit: Reisen der Apostel; Entstehung von Christengemeinden;</p> <p>Betrachten von christlichen Zeugnissen in Süddeutschland aus der Römerzeit</p> <p>Erzählen: z. B. Wirken Severins im Passauer Raum</p> <p>Quellenarbeit: aus Märtyrerakten (Anm. 10)</p> <p>Quellennaher Bericht über das Mailänder Edikt und die Durchsetzung des Christentums als Staatsreligion (Anm. 11)</p>
<p>5.4 Überblick über das Vordringen der Germanen und das Ende des Weströmischen Reiches gewinnen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — Eindringen germanischer Stämme und Gründung eigener Reiche auf römischem Boden um 400 — Fortbestehen des römischen Reiches und der antiken Kultur in Konstantinopel 	<p>Kartenarbeit: Wanderbewegungen germanischer Völker</p> <p>Darstellen: Mögliche Ursachen und Verlaufsformen; Beispiele für Reichsgründungen (Franken, Westgoten)</p> <p>Berichten über den Versuch des römischen Kaisers Justinian (6. Jahrh.), das römische Reich wiederherzustellen (Anm. 12)</p>

Anhang: Quellenhinweise

Die nachfolgenden Hinweise beziehen sich auf das Werk
Lautemann, W./Schlenke, M. (Hg.): Geschichte in Quellen,
Bd. I: Arend, W.: Altertum, München 1975 (2. Auflage)

- Anm. 1: Herodot: Ägypten, das Geschenk des Nils, Nr. 1
Anm. 2: Arbeiterstreik, Nr. 29
Anm. 3: Herodot: Die Bestattung, Nr. 3
Anm. 4: Zur Stellung der Frau in Athen, Nr. 241
Anm. 5: Sklavenwirtschaft, Nr. 238
Anm. 6: Pax Romana, Nr. 530 ff.
Anm. 7: Plutarch: Triumphzug des L. Ae. Paulus, Nr. 404
Anm. 8: Diodoros: Die Lage der Bergbausklaven, Nr. 475;
Varro: der Feldsklave – Teil der Viehzucht,
Nr. 495; Seneca: Sklaven sind Menschen, Nr. 606 e
Anm. 9: Cicero: Die Ausbeutung Siziliens, Nr. 469
Anm. 10: Märtyrer von Scili, Nr. 696; Plinius d. J.: Behand-
lung der Christen, Nr. 631
Anm. 11: Mailänder Edikt, Nr. 724
Anm. 12: Wiedergewinnung des Westens, Nr. 840 ff.

Geschichte – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Beginn der bayerischen Geschichte	
1.1 Frühmittelalterliche Siedungsverhältnisse im bayerisch-österreichischen Raum kennenlernen	
— Siedlungsgebiete von Bajuwaren, Schwaben, Franken und Slawen	Kartenarbeit: Überblick über das Siedlungsgebiet der einzelnen Stämme
— Christianisierung germanischer und slawischer Stämme	Auswerten regionalgeschichtlichen Fundguts bzw. Bildmaterials
	Erzählen vom Wirken eines Glaubensboten in der Heimat; Auswerten von Legenden und Bildwerken in Kirchen und Museen
2. Politische Ordnung im Mittelalter	
2.1 An Karl dem Großen mittelalterliches König- und Kaisertum erfassen	
— Ausdehnung der fränkischen Herrschaft durch Karl den Großen über andere Länder und Stämme	Darstellen und Kartenarbeit: Die Ausbreitung des Frankenreiches Die Beseitigung des bayerischen Stammesherzogtums
— Karl der Große als König: oberster Richter, Heerführer und Kirchenherr in seinem Reich	Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Die Regierungsweise Karls des Großen: Hofhaltung in den Königspalzen; Regierung mit Hilfe von Grafen, geistl. Würdenträgern und Königsboten
— Krönung Karls des Großen zum römischen Kaiser 800	Quellennaher Bericht (Anm. 1) über die Krönung in Rom Hinweis auf das Weiterbestehen des Oströmischen Reiches
2.2 Einblick in die Entstehung des Deutschen Reiches gewinnen	
— Entstehung Frankreichs und des Deutschen Reiches nach dem Zerfall des Frankenreiches	Kartenarbeit: Europa im 9. Jahrhundert; Schildern: Zerfall des Reiches
— die Vorrangstellung Ottos des Großen als Kaiser unter den christlichen Königen	Darstellen: Rechte und Aufgaben des Kaisers als Schutzherr der Christenheit
— Unterwerfung slawischer Stämme und teilweise Anbindung des polnischen Gebietes an das Reich; Abwehr der Ungarn: Schlacht auf dem Lechfeld 955	Kartenarbeit: Erweiterung des Reiches nach Osten und Norden
	Darstellen: Christianisierung des Piastenreiches; politische, kulturelle und wirtschaftliche Beziehungen Bericht: Ungarneinfälle und Gegenmaßnahmen
2.3 Sich der Bedeutung des hohen Adels im Deutschen Reich bewußt werden	
— das Lehenswesen als Grundlage der politischen Ordnung	Erarbeiten einer Lehenspyramide
— die Macht der Herzöge: Konflikt zwischen Friedrich Barbarossa und Heinrich dem Löwen; Belehnung der Wittelsbacher mit Bayern	Darstellen des Konflikts und seines Ausgangs
— hohe Adelige als Wähler und Mitregenten des Königs	Erläutern der Bedeutung der Königswahl an Beispielen; Goldene Bulle (Beschränkung der Wahl auf 7 Kurfürsten) 1356
2.4 Wissen um die überragende Stellung des Papstes im Mittelalter	
— der Papst als Oberhaupt der Kirche	Erläutern: Papst als geistliches Oberhaupt einer hierarchisch geordneten Kirche; Papstwahl an einem Beispiel
— Papst und Kaiser im Kampf um die Vorherrschaft in der abendländischen Christenheit	Darstellen: Päpstlicher Führungsanspruch; Machtkampf zwischen Papst und Kaiser am Beispiel Gregors VII. und Heinrich IV.

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3. Bäuerliche Lebensformen	
3.1 Wissen, wie die ländliche Bevölkerung im Mittelalter lebt und wirtschaftet	
— Alltagsleben in einem mittelalterlichen Dorf	Bildquellenarbeit: bäuerliche Arbeiten, landwirtschaftliche Geräte; Feste Berichten: genossenschaftliche Regelung des Zusammenlebens (Anm. 2) Erzählen von Notsituationen: Pest, Hungersnöte, wirtschaftliche Krisen
— Adelige und Geistliche als Grundherren eines Großteils der ländlichen Bevölkerung	Erschließen von Text- und Bildquellen: Abgaben, Pflichten und Rechte von Hörigen und Leibeigenen Berichten über örtliche Verhältnisse
— im Neusiedelland des Ostens: mehr politische und wirtschaftliche Freiheiten	Darstellen: z. B. deutsche Bauern in Schlesien (teilweise Befreiung von der Grundherrschaft, weniger Abgaben und Dienste, mehr Land)
4. Mönchische Lebensformen	
4.1 Die Bedeutung mittelalterlicher Klöster für Wirtschaft und Kultur erfassen	
— eine mittelalterliche Klosteranlage	Erkunden einer heimatnahen Klosteranlage oder Auswerten von Bildquellen Erläutern: Das Kloster als Grundherr
— der Tagesablauf in einem mittelalterlichen Kloster	Erzählen: Tagesablauf der Mönche nach Textabschnitten aus der Ordensregel des heiligen Benedikt (Anm. 3)
— in einer romanischen Kirche	Erkunden: Merkmale des romanischen Baustils; Deuten von romanischen Bildwerken (Marien-, Kreuzesdarstellungen) Erläutern: Kirche als „Burg Gottes“
— Klöster als Mittelpunkte religiösen und kulturellen Lebens und Förderer von Landwirtschaft und Technik	Zusammenstellen von Leistungen der Mönche (z. B. Rodung, Entwässerung, Obst- und Feldbau; Unterricht und Künste) Betrachten von Werken der Buchmalerei
5. Ritterliche Lebensformen	
5.1 Wissen, daß sich ritterliche Lebensweise überall in Europa verbreitet	
— die Burg als befestigte Anlage und Lebensraum der Ritterfamilie und der Bediensteten	Erarbeiten aus Text- und Bildmaterial bzw. Erkunden: Burganlage und Funktion einzelner Gebäude; Lebensbedingungen
— kriegerische und christliche Ideale als bestimmende Merkmale ritterlicher Standeskultur	Erzählen: Werdegang eines Ritters und Vergleich mit der Mädchenerziehung Quellenarbeit: Ritterliche Tugenden (Anm. 4) und Ritterdichtung, z. B. Abschnitte aus „Tristan und Isolde“ Bildarbeit: Ritterturnier Deuten von Redensarten aus der Ritterzeit
5.2 Das Wirken der Kreuzritter aus unterschiedlicher Sicht bewerten	
— Palästina, seit Jahrhunderten unter islamischer Herrschaft und Kultur	Berichten: Mohammed begründet die islamische Religion Kartenarbeit: Ausbreitung des Islam; Eroberung Palästinas im 7. Jahrhundert
— die Kreuzzüge als Aufgabe für die europäische Ritterschaft	Erläutern: Kulturelle Errungenschaften der Araber; Mittler zwischen Antike und Mittelalter Quellenarbeit: Aufruf zum Kreuzzug (Anm. 5) Darstellen: Hintergründe, Verlauf und Ergebnis des ersten Kreuzzugs

Geschichte – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> — harte Widersprüche zur Kreuzzugswirklichkeit: ritterlicher Kampf und unmenschliche Grausamkeiten; christliche Glaubensüberzeugung und offene Besitz- und Machtgier — ein neues Tätigkeitsfeld des Deutschen Ordens im Osten: Missionierung, Kultivierung, Eroberung; Interessenkonflikt mit Polen 	<p>Quellenarbeit: Greuel bei der Eroberung Jerusalems (Anm. 6) Erarbeiten der wirtschaftlichen und politischen Möglichkeiten für Kreuzfahrer</p> <p>Darstellen: Gründung von Ritterorden, Lebensweise und Aufgabe in Palästina</p> <p>Quellenarbeit: Berufung des Deutschen Ordens durch einen polnischen Herzog</p> <p>Kartenarbeit: Territorien des Deutschen Ordens</p> <p>Quellennaher Bericht über die Auseinandersetzung</p>
<p>6. Bürgerliche Lebensformen</p>	
<p>6.1 Ein anschauliches Bild vom Alltagsleben in der mittelalterlichen Stadt gewinnen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — das mittelalterliche Stadtbild 	<p>Erarbeiten an alten Stadtansichten: Lage, Befestigung, wichtige Gebäude, Bauformen, Verkehr, Tätigkeiten</p>
<ul style="list-style-type: none"> — im Rathaus, auf dem Marktplatz, in Patrizier- und Handwerkerhäusern 	<p>Erkunden: Das Rathaus, erkennbare Funktionen (Sitz der städtischen Verwaltung)</p> <p>Quellenarbeit: Bestimmungen aus dem Stadtrecht; Verordnungen des Rates</p>
<ul style="list-style-type: none"> — in einer gotischen Kirche 	<p>Erzählen: Leben auf einem mittelalterlichen Markt (Anm. 7)</p> <p>Bildinterpretation: Lebensweise der Patrizier, Handwerker</p> <p>Museumsbesuch: Handwerkliche Erzeugnisse, Werkstätten und Wohnungseinrichtungen</p> <p>Erkunden: Wichtige Kennzeichen des gotischen Baustils; Deuten von Bildwerken in der Kirche</p> <p>Erläutern der Bedeutung des Gebäudes (Wahrzeichen reicher Stadtgemeinden; Ausdruck bürgerlicher Gemeinschaftsleistung)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — in einem Spital 	<p>Berichten nach ortsgeschichtlichen Zeugnissen: städt. und private Fürsorge; Motive der Stifter von Spitälern und Armenhäusern</p>
<p>6.2 Sich mit politischen und sozialen Vorgängen in der mittelalterlichen Stadt auseinandersetzen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — das Ringen der Stadtbürger um Unabhängigkeit vom Stadtherren 	<p>Darstellen: Stadtherren (z. B. Bischof, Herzog) bestimmen über Rechte und Pflichten der Stadtbürger; wichtige Schritte zur Erringung der Unabhängigkeit (Anm. 8)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Patrizier und Zünfte im Kampf um das Stadttregiment 	<p>Unterscheiden: Freie Städte (Reichsstädte) – landesherrliche Städte</p> <p>Berichten: Politische Führungsrolle der Patrizier; die Zünfte als wirtschaftliche und politische Gruppierungen</p> <p>Quellenarbeit: Aus Zunftsatzen (Anm. 9)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — von der politischen Mitwirkung ausgeschlossen: Niederes Volk und Randgruppen 	<p>Erzählen an örtlichen Beispielen: Ringen der Zünfte um Beteiligung am Stadttregiment</p> <p>Darstellen: Stellung des niederen Volkes, der Juden, der armen und „unehrlichen“ Leute in der Stadt</p>
<p>6.3 Wissen um die weltweiten Handelsbeziehungen spätmittelalterlicher Städte</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — weltweiter Handel mit Rohstoffen und Fertigwaren 	<p>Erarbeiten aus der Geschichtskarte: Handelszentren und Handelsverbindungen, Handelsgüter, wenn möglich an lokalen Beispielen</p>
<ul style="list-style-type: none"> — die Hanse als Handelsorganisation und Städtebund 	<p>Erarbeiten aus Schulbuch und Geschichtskarte: Ausdehnung, politische und wirtschaftliche Stellung der Hanse</p>
<ul style="list-style-type: none"> — bedeutende Kaufherrengeschlechter Süddeutschlands in Beispielen 	<p>Darstellen: ein Fernhandelsgeschlecht, Handelsbeziehungen, Stellung der Stadt</p>

Anhang: Quellenhinweise

Die aufgeführten Quellen sind folgenden Werken entnommen:

- Lautemann, W./Schlenke, M. (Hg.): Geschichte in Quellen, Bd. I: Arend, W.: Altertum, 2. Auflage München 1975 (GiQ I); Bd. II: Lautemann, W.: Mittelalter, München 1975 (GiQ II)
- Franz, G.: Deutsche Agrargeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, 3. Auflage Stuttgart 1973 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Nr. 42441)
- Starke, D.: Herrschaft und Genossenschaft im Mittelalter, 2. Auflage Stuttgart 1973 (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Nr. 4221)

- Anm. 1: Römischer Bericht von der Krönung Karls des Großen. GiQ II, Nr. 73; Einhard: Kaiserkrönung, GiQ II, Nr. 74
- Anm. 2: Boemus: Schilderung des Bauernstandes, Franz, Nr. 12 Dorfordnungen und Weistümer: Franz, Nr. 10; Starke, Nr. 99 bis 101
- Anm. 3: Auszüge aus der Regel des hl. Benedikt, GiQ I, Nr. 847
- Anm. 4: Rothe: Ritterspiegel: GiQ II, Nr. 387b
- Anm. 5: Bernhard von Clairvaux: Aufruf zum Kreuzzug, GiQ II, Nr. 330
- Anm. 6: Wilhelm von Tyrus: Eroberung Jerusalems, GiQ II, Nr. 330
- Anm. 7: Marktrechtliche Bestimmungen, GiQ II, Nr. 639 (vgl. auch Nr. 644)
- Anm. 8: Stadtrecht von Freiburg, Starke, Nr. 116; Lampert von Hersfeld: Aufstand in Köln 1074, GiQ II, Nr. 641
- Anm. 9: Zunftsatzen, Starke, Nr. 130 bis 135

Geschichte – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte	
1.1 Sich der Vielschichtigkeit des Geschehens bewußt werden und dies in der Zeitleiste darstellen — Darstellen der Geschichte in einer differenzierten Zeitleiste	Eintragen von Personen, Ereignissen und Prozessen aus der behandelten Geschichte in die Zeitleiste Aufbau einer mehrschichtigen Zeitleiste: Politik, Wirtschaft und Soziales, Kultur, Alltag; oder: Welt und Europa, Deutschland, Heimat
2. Bayern zu Beginn der Neuzeit	
2.1 Die territoriale Vielfalt auf dem heutigen bayerischen Staatsgebiet zu Beginn der Neuzeit kennenlernen — herrschaftliche Verhältnisse im Raum des heutigen Bayern (Altbayern, Franken, Schwaben) — die Wittelsbacher im Besitz der umfangreichsten Gebiete — Bischöfe als selbständige Fürsten in den Hochstiften — landesherrliche Regierung und Verwaltung	Kartenüberblick: Reichsstädte, klösterliche, adelige, ritterschaftliche Herrschaftsgebiete um 1500 Lehrerbericht: Beispiele von Gebietserwerbungen; Beendigung der Erbteilungen 1506 Besprechen eines ortsnahen Beispiels unter Verwendung von Bild- und Textquellen Erläutern an einem Beispiel: Gesetzgebung, Verwaltungsbezirke, alte Rechte der Landstände, Verhältnis zu den Untertanen
3. Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit	
3.1 Sich bewußt werden, daß europäische Entdeckungs- und Eroberungsfahrten die Welt entscheidend verändern — ein neues Weltbild — Entdeckung der „Neuen Welt“ durch Christoph Kolumbus 1492; nachfolgende koloniale Eroberung des amerikanischen Kontinents — Magellans Weltumsegelung, ein Beweis für die Kugelgestalt der Erde	Betrachten: Globus des Martin Behaim Darstellen: Sonnensystem des Kopernikus Quellenarbeit: Aus dem Tagebuch des Kolumbus (Anm. 1) Kartenarbeit: Europäische Kolonisation in Amerika Erzählen: Magellans Weltumsegelung Gespräch: Unterschiedliche Motive für die Entdeckungsfahrten und Eroberungszüge
3.2 Sich mit den Auswirkungen der europäischen Kolonisation auch aus der Sicht der Betroffenen auseinandersetzen	
— Zerstörung einheimischer Kulturen — Dezimierung der indianischen Bevölkerung durch Ausbeutung und Krankheit — Einfuhr schwarzer Sklaven aus Afrika — Überseehandel und Ausbau der Kolonialherrschaft durch die Europäer	Kartenarbeit und Bericht: Zerstörung des Inkareiches durch Pizzaro Quellenarbeit: Berichte über die Lebensumstände der indianischen Bevölkerung unter der Herrschaft der Kolonialherren (Anm. 2) Auswerten von Statistiken zum Bevölkerungsrückgang Erarbeiten: Gründe für die Heranführung von Negersklaven Darstellen an Hand einer Skizze: Dreieckshandel zwischen Europa, Afrika und Amerika
4. Reformation und Dreißigjähriger Krieg	
4.1 Einblick in die religiöse Situation in Europa zu Beginn der Neuzeit gewinnen — Verweltlichung von Kirche und Papsttum; Reformbestrebungen	Auswerten von Bild- und Textquellen übertriebener Heiligen- und Reliquienkult; Ablasshandel

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	Schildern: Mißstände in der Kirche, insbesondere beim Papsttum; Abrechnung mit „Ketzer“; Reformversuche, vor allem bei den Mönchsorden
4.2 An Martin Luther das Wirken einer großen Persönlichkeit in der Geschichte erfassen	
— Luthers Kritik am Ablasshandel, 95 Thesen 1517	Kurzbericht: Aus dem Leben Martin Luthers Quellenarbeit: Auszüge aus den 95 Thesen (Anm. 3)
— rasche Verbreitung der Lehre Martin Luthers trotz Bann und Ächtung	Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Die Rechtfertigungslehre Luthers und ihre Wirkung Erzählen: Luther vor dem Reichstag zu Worms
— Luthers Bibelübersetzung auf der Wartburg	Der Buchdruck als Voraussetzung für die rasche Verbreitung von Luthers volkstümlichen Schriften Hinweise auf die Bedeutung Luthers für die Entwicklung der deutschen Sprache
4.3 Erkennen, daß der Bauernkrieg eng mit der Glaubensreform verflochten ist	
— soziale und politische Forderungen der Bauern unter Berufung auf das Evangelium und Luther 1525	Quellenarbeit: Die Forderungen der Bauernschaft (Anm. 4) Darstellen: Bezug zur Lutherschrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“
— Scheitern des Bauernaufstandes am Widerstand der Fürsten	Überblick über den Kriegsverlauf, bzw. Auswerten lokalgeschichtlichen Materials
— Verurteilung der gewalttätigen Bauern durch Luther	Besprechen: Stellungnahme Luthers gegen die Bauern (Anm. 5) Gespräch: Warum wenden sich die Bauern von Luther ab?
4.4 Die Wechselwirkung von politischen und religiösen Motiven während der Reformation verstehen	
— Förderung der Reformation durch Landesherren auch aus politischen Gründen	Aufzeigen der Vorteile für die Territorialherren, z. B. Fürsten als Oberherren der evangelischen Landeskirchen, Einzug der Kirchengüter, größere Unabhängigkeit gegenüber dem Kaiser
— die Politik Kaiser Karls V. gegenüber Luther und den Protestanten	Darstellen: Versuche des Kaisers, die Einheit der katholischen Kirche wiederherzustellen und seine Macht im Reich zu festigen
— der Augsburger Religionsfriede von 1555	Zusammenstellen und Bewerten der wichtigsten Bestimmungen
4.5 Die Erneuerungsbestrebungen in der katholischen Kirche kennenlernen	
— Reformen des Konzils von Trient	Berichten vom Zusammentreten des Konzils Beschreiben der Ergebnisse mit Hilfe des Schulbuches, z. B. die Abgrenzung der Glaubenslehre, Kirchenreform, Festigung der Stellung des Papstes
— der Jesuitenorden als Träger der Reform	Berichten über Entstehung, Grundsätze und Aufgaben des Ordens
— der bayerische Herzog lenkt die Reform in seinem Land	Darstellen: Wirken des Jesuitenordens in Bayern Stellungnahme zu Anordnungen Herzog Maximilians I. für christliche Lebensweise
4.6 Wissen, daß sich der Dreißigjährige Krieg von einem begrenzten Religionskonflikt zum europäischen Machtkampf ausweitete	
— konfessionelle Bündnisse zu Beginn des 17. Jahrhunderts	Aufzeigen der konfessionellen und machtpolitischen Situation in Deutschland um 1600 Erzählen: Reichsacht über Donauwörth 1607 und die Folgen (Gründung von Union und Liga)

Geschichte – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> — der Konflikt böhmischer Protestanten mit dem Kaiserhaus als unmittelbarer Anlaß zum Krieg 1618 — das Eingreifen der europäischen Mächte in den ursprünglichen innerdeutschen Glaubenskrieg — der Westfälische Friede 1648 	<p>Schildern: Vorgänge in Böhmen, die den Krieg auslösen; Verlauf des Krieges im Überblick; Eingehen auf Auswirkungen im lokalen Bereich</p> <p>Erarbeiten unterschiedlicher Motive der beteiligten Mächte</p> <p>Quellenarbeit: Instruktion für die Bevollmächtigten der Friedensverhandlungen von 1648 (Anm. 6)</p>
<p>4.7 Sich der Auswirkungen des Krieges auf die Bevölkerung bewußt werden</p> <ul style="list-style-type: none"> — Leiden der Bevölkerung im Krieg; Verrohung menschlichen Verhaltens; Friedenssehnsucht — wirtschaftlicher Niedergang, Dezimierung der Bevölkerung 	<p>Auswerten von Bildern, Berichten und Tabellen, z. B. des Simplicius Simplicissimus</p> <p>Auswerten lokalgeschichtlicher Zeugnisse (Aufstellungen von Schäden, Wüstungen, Bevölkerungsverluste)</p>
<p>5. Herrschaft und Kultur des Absolutismus</p>	
<p>5.1 Die Herrschaftsform des Absolutismus am Beispiel Frankreichs kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ludwig XIV., ein absoluter Herrscher — Stützen des Königtums: Berufsbeamtentum und stehendes Heer; staatliche Wirtschaftslenkung — Ludwig XIV. als Vorbild für andere europäische Fürsten 	<p>Erzählen: Ein Tag am Hofe von Versailles</p> <p>Berichten: Regierungsweise Ludwig XIV., Zurückdrängung der Stände</p> <p>Zusammenstellen von Einrichtungen des absoluten Staates</p> <p>Erläutern: Wirtschaftslenkung durch den Staat (Anm. 7)</p> <p>Besprechen: Beispiel eines anderen europäischen Fürsten, z. B. Max Emanuel in Bayern</p> <p>Gespräch: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem absolutistischen und dem demokratischen Staat</p>
<p>5.2 Barock und Rokkoko als Kunst- und Lebensstil in den Herrschaftszentren und auf dem Land begreifen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Schloß und Park als Ausdrucksform absolutistischer Herrschaft — Vielfalt von Kunstschöpfungen — Formen ländlicher und bürgerlicher Kunst und Frömmigkeit 	<p>Unterrichtsgang. Erarbeiten der Besonderheiten des Baustils</p> <p>Darstellen des Zusammenhangs von Gesamtanlage, Ausstattung und Lebensstil</p> <p>Betrachten von Bildern bekannter Barockbauten aus dem altbayerischen, schwäbischen und fränkischen Raum</p> <p>Erarbeiten: Umgangsformen, Kleidung, kunsthandwerkliche Erzeugnisse</p> <p>Museumsbesuch: Kunsthandwerkliche Gegenstände; religiöses Brauchtum</p>
<p>5.3 Wesentliche Merkmale des aufgeklärten Absolutismus in Preußen und Österreich erfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Religionsfreiheit und Humanisierung des Gerichtswesens unter Friedrich II. in Preußen — Regierungsweise Maria Theresias und Reformen Joseph II. in Österreich 	<p>Erläutern: Humanitäre Fortschritte im aufgeklärten Absolutismus</p> <p>Quellenarbeit: Abschaffung der Folter</p> <p>Darstellen: Maria Theresia als Königin und Kaiserin im Vergleich zu Friedrich II.</p> <p>Quellenarbeit: z. B. Abschaffung der Leibeigenschaft, Förderung des Schulwesens (Anm. 8)</p>
<p>6. Aufklärung und bürgerliche Revolutionen</p>	
<p>6.1 Wissen um das Scheitern des Absolutismus und die Errichtung der Parlamentarischen Monarchie in England</p> <ul style="list-style-type: none"> — Weigerung des Parlaments, alte Rechte preiszugeben 	<p>Quellenarbeit: Die Position des Parlaments im Steuerstreit (Anm. 9)</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> — Sieg des Parlaments in der kriegerischen Auseinandersetzung mit dem Königtum („Glorreiche Revolution“): Parlamentarische Monarchie 	<p>Darstellen: wichtige Ereignisse und Ergebnisse der Auseinandersetzung des Parlaments mit der Krone</p> <p>Erklären: Parlamentarische Monarchie</p> <p>Gespräch: Bilanz der „Glorreichen Revolution“ für die Mehrheit des Volkes: mehr rechtliche Sicherheit, (Freiheit der Person, Meinungsfreiheit . . .), aber keine politische Beteiligung an der Herrschaft</p>
<p>6.2 Den Einfluß aufklärerischer Ideen im amerikanischen Unabhängigkeitskampf erkennen</p>	<p>Kartenarbeit: Überblick über die koloniale Entwicklung</p> <p>Berichten: Gründe und Anlaß für den Abfall</p> <p>Quellenarbeit: Auszüge aus der Unabhängigkeitserklärung und Verfassung (Anm. 10)</p> <p>Auswerten historischer Erzählungen über das Schicksal von Negersklaven und Indianern</p>
<ul style="list-style-type: none"> — europäische Kolonien in Nordamerika im 17. Jahrhundert — Abfall der Neuenglandstaaten vom Mutterland — Ideen der Aufklärung in der Unabhängigkeitserklärung 1776 und der Verfassung der USA — Menschenrechte nur für Weiße 	
<p>6.3 Die Ursachen der französischen Revolution verstehen</p>	<p>Erarbeiten aus dem Geschichtsbuch: Verteilung der Lasten und Pflichten</p> <p>Quellenarbeit: Forderungen nach Reformen (Anm. 11)</p> <p>Darstellen: Staatsschulen, Wirtschaftskrise, Hungersnöte</p> <p>Kurzbericht: Ursache des Scheiterns Ludwig XIV.</p>
<ul style="list-style-type: none"> — große Unterschiede zwischen den einzelnen Ständen in Bezug auf Rechte und Pflichten im absolutistischen Staat — Auswirkungen der Ideen der Aufklärung auf das Bewußtsein einer breiten Bevölkerungsschicht — Forderung nach Reformen als Folge wirtschaftlicher Krisen und Mißernten — Scheitern der Reformversuche des Königs am Widerstand des Adels 	
<p>6.4 Einen Überblick über Verlauf und Ergebnisse der französischen Revolution gewinnen</p>	<p>Darstellen: Herkunft aus den Ideen zur Aufklärung</p> <p>Quellenarbeit: Forderungen des Dritten Standes (Anm. 12)</p> <p>Begriffserklärung: Konstitutionelle Monarchie</p> <p>Darstellen des Verlaufes der zweiten Phase</p> <p>Quellenarbeit: Gegenüberstellung von Verfassungsartikeln und Reden bzw. Gesetzen aus der Zeit des Wohlfahrtsausschusses (Anm. 13)</p> <p>Darstellen: „Die Revolution frißt ihre Kinder“</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Parolen der Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit — der Dritte Stand als Nationalversammlung 1789 — Abschaffung des Königtums und Ausrufung der Republik — Radikalisierung und Revolutionsterror 	
<p>6.5 Frankreichs Vormachtstellung unter Napoleon I. kennen</p>	<p>Darstellen: Ursachen für die Machtstellung Napoleons</p> <p>Erarbeiten nach dem Schulbuch: Der Weg zum Kaiser der Franzosen</p> <p>Kartenarbeit: Territoriale Veränderungen in Europa 1799 – 1813; hauptsächlich Neuordnung Deutschlands</p> <p>Darstellen: Ende des Deutschen Reiches; Niederwerfung Österreichs; Wirtschaftskrieg gegen England; Rußlandfeldzug; Befreiungskriege</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Napoleons Aufstieg aus den Revolutionswirren — Napoleons gewaltsame Umgestaltung Europas — das Ende der napoleonischen Herrschaft: die Befreiungskriege 	

Anhang: Quellenhinweise

Die aufgeführten Quellen sind folgenden Werken entnommen:

- Fernis, H.-G./Kaiser, E./Meyer, H. (Hg.): Grundzüge der Geschichte, Quellenband II: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, 7. Auflage, Frankfurt/Main 1875 (GdG II)
- Franz, G. (Hg.): Quellen zur Geschichte des deutschen Bauernstandes in der Neuzeit; Reihe: Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte der Neuzeit, Band II, Darmstadt 1963
- Lüttemann, W./Schlenke, M. (Hg.): Geschichte in Quellen, Band III: Dickmann, F.: Renaissance, Glaubenskämpfe, Absolutismus, München 1966 (GiQ III)
- Lautzas, P.: Die Französische Revolution, Würzburg 1977

Anm. 1: Tagebuch des Kolumbus, GiQ III, Nr. 14

Anm. 2: Bericht von Las Casas, GiQ III, Nr. 29

Anm. 3: Strunk, Reiner: Die Reformation; Tempora, Quellen zur Geschichte und Politik, Stuttgart 1983: Kap. II

Anm. 4: Die zwölf Artikel der Bauern, GiQ III, Nr. 61

Anm. 5: Luther: Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern, GiQ III, Nr. 62

Anm. 6: Die Kriegsziele der Großmächte nach den Geheiminstruktionen der Bevollmächtigten, GiQ III, Nr. 157

Anm. 7: Finanzpolitik Colberts, GiQ III, S. 441 ff.

Anm. 8: Bauernbefreiung, Franz, Nr. 141/142, S. 287 ff.

Anm. 9: Das Steuerbewilligungsrecht des Parlaments, 1610, GiQ III, Nr. 165

Anm. 10: Amerikanische Unabhängigkeitserklärung, GdG II, Nr. 21 und 22

Anm. 11: Beschwerdebrief von 1789, Lautzas, S. 38

Anm. 12: Forderungen des dritten Standes, Lautzas, S. 38 ff.

Anm. 13: Verfassungsartikel und Gesetze/Reden, Lautzas, S. 57, S. 60 ff.

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Die Entstehung des modernen Bayern	
1.1 Wissen, daß Bayern in seiner heutigen Gestalt zu Beginn des 19. Jahrhunderts begründet wird	
— Gebietsgewinne durch Säkularisation und Mediatisierung	Kartenvergleich: Bayern um 1800 und um 1815 Lehrerbericht: Bündnis Bayerns mit Frankreich, Vergrößerung des bayerischen Staatsgebietes
— Max I. Joseph – König von Bayern 1806	Darstellen der Umstände, die die Erhebung Bayerns zum Königreich ermöglichen
— weitere gebietsmäßige Abrundung auf dem Wiener Kongreß	Erarbeiten: Bündniswechsel Bayerns, Wiener Kongreß; Feststellen der Gebietsveränderung auf der Karte
1.2 Erkennen, welche Maßnahmen zur Vereinheitlichung des neuen Staates und zur Grundlegung eines Staatsbewußtseins ergriffen werden	
— Reformen mit dem Ziel, mehr Freiheit und Gleichheit zu verwirklichen; Maßnahmen, die die Einheit des Landes fördern sollen	Darstellen: „Revolution von oben“ durch Montgelas (Gleichberechtigung der Konfessionen, Tolerierung der Juden, Beginn der Bauernbefreiung u. a.); Reformen in Verwaltung, Vereinheitlichung der Maße und Gewichte, Einführung der Schulpflicht
— Verstaatlichung von kirchlichem Besitz	Erarbeiten: Säkularisierung eines Klosters in unmittelbarer Umgebung; annähernd gleiche Lebensverhältnisse (Abgaben und Leistungen) der Untertanen, aber auch Zerstörung von Kulturgut
— die Verfassung von 1818: Einschränkung königlicher Macht zugunsten einer Volksvertretung	Quellenarbeit: Einschlägige Bestimmungen der Verfassung (Anm. 1)
	Herausarbeiten wichtiger Unterschiede zu den Rechten eines Parlaments heute
1.3 In kulturelle, wirtschaftliche und politische Entwicklungen unter Ludwig I. Einblick nehmen	
— Zurücknahme religions- und traditionsfeindlicher Entscheidungen	Darstellen von Ludwigs Politik zu Beginn seiner Regierungszeit, u. a. weitgehende Pressefreiheit, Wiedergründung von Klöstern
— Förderung von Wirtschaft, Verkehr und Kultur	Auswerten von Bild- und Textmaterial: Eisenbahn, Baumaßnahmen in München, Kunstsammlungen
— monarchisch-autokratische Regierungspolitik aus Revolutionsfurcht	Erarbeiten: Reaktion des Königs auf die Auswirkungen der Revolution von 1830 in Frankreich
2. Nationale Einheits- und Freiheitsbestrebungen in Deutschland	
2.1 Wissen um Ziele und Ergebnisse nationaler und liberaler Bewegungen im 19. Jahrhundert	
— Enttäuschung des Wunsches nach einem Nationalstaat durch die Ergebnisse des Wiener Kongresses	Darstellen: Entstehung nationaler Gefühle und des Vaterlandsgedankens in Deutschland, insbesondere unter dem Einfluß der Befreiungskriege
— Hoffnung auf mehr Freiheiten in einem einigen Deutschland, vor allem unter Gelehrten und Studenten	Kartenarbeit: Die territoriale Zusammensetzung des Deutschen Bundes; Probleme (Ungleichgewicht, Dualismus usw.)
— Maßnahmen der Fürsten im Zeichen der Reaktion	Erarbeiten von Freiheitsforderungen aus Berichten über das Wartburgfest und das Hamburger Fest
	Quellenarbeit: Studentenbewegung und staatliche Abwehr (Anm. 2)
2.2 Die wichtigsten Ereignisse des Revolutionsjahres 1848/49 kennenlernen	
— Übergreifen der Revolution von Frankreich auf Deutschland 1848	Quellennaher Bericht über die Aufstände in Berlin oder Wien (Anm. 3)
	Hinweisen auf den Rücktritt Ludwig I.

Geschichte – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> — Nationale und soziale Erwartungen — die Revolution macht vor den Thronen halt 	<p>Erarbeiten von Forderungen aus Berichten über die Revolution</p> <p>Zusammenstellen von Zugeständnissen der Fürsten, z. B. Bauernbefreiung, Pressefreiheit</p>
<p>2.3 Wissen, daß ein deutscher Nationalstaat entsteht, von dem aber ein Teil der Deutschen ausgeschlossen bleibt</p> <ul style="list-style-type: none"> — die Nationalversammlung in Frankfurt: Entwurf einer gesamtdeutschen Verfassung und Entscheidung für die „kleindeutsche“ Lösung — das Scheitern der Revolution — Ausschaltung Österreichs und Gründung des Deutschen Reiches 1871 — Bayern und die Reichsgründung 	<p>Quellenarbeit: Vorstellungen und Entscheidungen der Versammlung (Anm. 4)</p> <p>Bericht über das Ende der Revolution und das Wiederzusammentreten des Deutschen Bundestages</p> <p>Darstellen: Die militärischen Auseinandersetzungen 1866 und 1870/71; die Rolle Bismarcks</p> <p>Kritisches Betrachten: Gemälde über den Gründungsakt in Versailles</p> <p>Darstellen: Erwartungen und Vorbehalte in Bayern</p>
<p>3. Die technisch-industrielle Revolution</p>	
<p>3.1 Technische und wissenschaftliche Neuerungen als Grundlage der Industrialisierung erkennen</p> <ul style="list-style-type: none"> — die Dampfmaschine als vielfältig einsetzbare Antriebsmaschine — technische und wissenschaftliche Erfindungen und Neuerungen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts und deren wirtschaftliche Nutzung 	<p>Erzählen: James Watt entwickelt eine funktionsfähige Dampfmaschine</p> <p>Darstellen: Sprunghaftes Wachstum in der Kohleförderung, Eisengewinnung und im Maschinenbau, vor allem in England</p> <p>Erarbeiten an Bild- und Textmaterial: Einsatzmöglichkeiten der Dampfmaschine im Verkehrswesen (Eisenbahn, Schifffahrt)</p> <p>Auflisten der wichtigsten Erfindungen</p> <p>Darstellen: Nutzung neuer Energiequellen (Strom, Rohöl) zusammenstellen: Daten und Vorgänge aus der Geschichte einzelner Industriebereiche und der Landwirtschaft</p> <p>Gespräch: Verwendung des Alltagslebens</p>
<p>3.2 In den Wandel der Arbeits- und Lebensverhältnisse im Gefolge der industriellen Revolution Einblick gewinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Entstehung von Fabriklandschaften und Industriestädten — Unternehmerinitiative und Kapitaleinsatz als Voraussetzungen für den Ausbau der Industrie — neue Arbeitsplätze, aber auch Vernichtung von Existenzgrundlagen infolge der industriellen Produktion — das Proletariat – eine neue soziale Schicht; Frauen- und Kinderarbeit 	<p>Veranschaulichung durch Bild- und Kartenmaterial: Veränderungen der Umwelt im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts</p> <p>Erarbeiten: Gründung und Aufstieg einer Firma, wenn möglich aus dem lokalen Bereich</p> <p>Darstellen: Beispiele für die Finanzierung von Großprojekten durch Anteilscheine, z. B. Eisenbahnbau, Suezkanal</p> <p>Aufzeigen von Zusammenhängen, z. B. zwischen Überangebot an Arbeitskräften und niedrigen Löhnen, zwischen Produktivitätssteigerung und Vernichtung der Heimindustrie</p> <p>Darstellen: Weberaufstand in Deutschland oder Maschinenstürmer in England (Anm. 5)</p> <p>Darstellen: Herkunft der Proletarier, Arbeitsbedingungen, Lebensumstände</p> <p>Auswerten von Bild- und Textquellen (Anm. 6)</p>
<p>3.3 Bestrebungen und Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Lage und zur politischen Mitbestimmung der Arbeiterschaft kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> — Initiativen einzelner Unternehmer 	<p>Darstellen: Sozialleistungen von Fabrikanten (Werkwohnungen, Unterstützungskassen, Gewinnbeteiligung); Siemens, Abbe, Krupp oder lokalgeschichtliche Beispiele</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Bemühungen innerhalb der Kirchen	Berichten vom Eintreten einzelner Kirchenmänner für die Arbeiterschaft, z. B. Wichern, v. Ketteler (1848), Papst Leo XIII. (1891)
— Organisation der Arbeiterschaft in Gewerkschaften und politischen Parteien; Sozialistengesetze: 1878	Quellenarbeit: Aus den Programmen von Arbeitervereinigungen Ergänzender Bericht: Gründung von Arbeiterparteien durch Lasalle und Bebel, Vereinigung 1875; Bismarcks Maßnahmen gegen die Arbeitsbewegung
— Anfänge staatlicher Sozialgesetzgebung unter Bismarck	Erarbeiten aus dem Schülerbuch: Gesetze zur Kranken-, Unfall- und Altersversicherung
3.4 Sich mit Inhalten und Auswirkungen des Marxismus auseinandersetzen	
— Anklage gegen die Auswüchse des industriellen Zeitalters durch Karl Marx und Friedrich Engels	Bericht: Fakten aus dem Lebensgang von Marx und Engels; Eingehen auf ihre Beobachtungen Besprechen: Grundgedanken des Kommunistischen Manifests von 1848
— Einfluß der marxistischen Lehre auf die Arbeiterbewegung	Quellenarbeit: Marxistische Gedanken in den Forderungen der Arbeiter, z. B. im Gothaer Programm (Anm. 7)
— zutreffende Feststellungen und grundlegende Irrtümer der Lehre	Erläutern: wichtige Aussagen Marx'scher Lehre Vergleich wichtiger marxistischer Prognosen mit heutigen wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten
4. Imperialismus und Erster Weltkrieg	
4.1 Die weltweite Expansion europäischer Mächte bis 1914 überblicken	
— erneuter Wettlauf um Besitz von Kolonien gegen Ende des 19. Jahrhunderts und seine Gründe	Kartenarbeit: Kolonialmächte und geographische Schwerpunkte ihrer Besitzungen Erarbeiten der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Ursachen Erklären des Begriffs Imperialismus
— das britische Weltreich mit Kolonien in allen Erdteilen	Berichten mit Hilfe der Karte: Entstehung und Ausdehnung des britischen Weltreichs
— Kolonisation aus der Sicht der Betroffenen	Darstellen: Leistungen und Versäumnisse der Kolonialherren Quellenarbeit: Stellungnahmen von Menschen aus kolonialisierten Gebieten
4.2 Den Zusammenhang zwischen dem Machtstreben und den gefährlichen Spannungen unter den europäischen Staaten begreifen	
— überzogenes Nationalbewußtsein und Sendungsglaube bei den Großmächten	Erarbeiten: Vergleich der Selbsteinschätzung verschiedener Nationen (Anm. 8)
— Deutschlands Drang nach Weltgeltung	Auswerten von Zitaten aus Reden Wilhelm II. (Anm. 9)
— Rüstungswettlauf und Blockbildung in Europa	Auswerten von Zahlenmaterial über Heeresstärken und Rüstungsausgaben; Darstellen der selbstverschuldeten Isolierung Deutschlands
4.3 Sich am Beispiel des Ersten Weltkriegs mit Entstehungsbedingungen von Kriegen auseinandersetzen	
— das Attentat von Sarajewo: Gefährliche Zuspitzung des Gegensatzes zwischen Österreich-Ungarn und Serbien	Kurzdarstellung: Lage auf dem Balkan vor dem Ersten Weltkrieg Auswerten eines Berichtes über die Ereignisse von Sarajewo Gespräch: Wäre der Krieg zu vermeiden gewesen?
— der Weg in den Krieg: das verhängnisvolle Zusammenspiel der Bündnissysteme	Darstellen: Ablauf der Ereignisse bis zu den Kriegserklärungen; Übergewicht von militärischen Überlegungen und Kriegsbereitschaft über politische Lösungsmöglichkeiten

Geschichte – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— fehlendes Vorstellungsvermögen über Grausamkeit und Totalität des modernen Vernichtungskrieges bei vielen Zeitgenossen	Stellungnahmen zu Bildern und Berichten, aus denen Kriegsbegeisterung und Kriegswirklichkeit hervorgehen
4.4 Wichtige Abschnitte des Ersten Weltkrieges kennenlernen	
— Scheitern der Angriffspläne: Die Fronten erstarren	Kurzdarstellung anhand der Karte: Frontverläufe Quellenarbeit: Augenzeugenberichte vom Stellungskrieg (Anm. 10)
— Ausweitung des Krieges; Kriegseintritt der USA	Kartenarbeit: Kriegführende Staaten, Kampfgebiete; Kriegszielprogramme Berichten: Großoffensiven, Materialschlachten, U-Boot-Krieg und neue Waffen
— wirtschaftlicher und militärischer Zusammenbruch 1918	Darstellen: Endphase des Krieges 1917/18; Quellenarbeit: Lage an der Front und in der Heimat (Anm. 11)
5. Die Weltmächte USA und UdSSR	
5.1 Wissen, wie die USA zu einer politischen und wirtschaftlichen Großmacht werden	
— Vorstoß der Siedler nach Westen bis zur Pazifikküste	Kartenarbeit: Neue Bundesstaaten zwischen 1840 und 1890; verkehrstechnische Erschließung Erzählen: Kampf gegen die Indianer, Siedlerschicksale
— Gefährdung der nationalen Einheit: die Auseinandersetzung um die Sklavenfrage	Berichten: Die Sklavenfrage; Anlaß und Ergebnis des Sezessionskriegs 1861 – 65
— der Weg zur wirtschaftlichen Großmacht	Darstellen: Technischer Fortschritt und Industrialisierung, vor allem im Nordosten der USA Auswerten statistischer Angaben zum Anteil an der Weltproduktion
— Expansion und wachsender Einfluß auf die Weltpolitik	Darstellen mit Kartenübersicht: Expansionspolitik der USA nach Zentral- und Südamerika und in den Pazifischen Raum Erläutern: „Dollardiplomatie“ am Beginn des 20. Jahrhunderts; Eingreifen in den 1. Weltkrieg
5.2 Wissen um Ursachen und Verlauf der russischen Oktoberrevolution	
— das Zarenreich im 19. Jahrhundert	Darstellen mit Kartenüberblick: Größe des Zarenreiches, Expansion nach Osten und Südosten; politisches und gesellschaftliches System
— die Lage der Bauern und Arbeiter	Erklären: Wirtschaftliche und soziale Lage; Hintergründe von Unruhen, z. B. 1905
— Abdankung des Zaren 1917; Oktoberrevolution und die Rolle Lenins	Erarbeiten aus dem Schülerbuch: Ereignisse im Jahr 1917 Zusammenstellen wichtiger Programmpunkte Lenins Erzählen: Revolutionswirren
— Sieg der Roten Armee und der Kommunistischen Partei nach einem grausamen Bürgerkrieg	Quellennaher Bericht: Zwangsmaßnahmen im Gefolge der Parteidiktatur
5.3 Die einschneidenden Veränderungen der stalinistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung erfassen	
— rigorose Ausschaltung politischer Gegner unter Stalins Diktatur	Lehrerbericht und Quellenbericht: Aufstieg und diktatorisches Regime Stalins (Anm. 12); Einrichtung von Straflagern
— Kollektivierung der Landwirtschaft und staatliche Wirtschaftsplanung	Darstellen: Einschneidende Veränderungen im Leben der Sowjetbürger; Widerstand der Bauern gegen Enteignungen, harte Anforderungen an die Arbeiter
— rasche Industrialisierung als Grundlage der Weltmachtstellung der UdSSR	Auswerten von Statistiken und Textquellen (Anm. 13)
	Gespräch: Die ideologischen Ziele des Marxismus und die reale Entwicklung der Sowjetunion unter Lenin und Stalin im Vergleich

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
6. Die Weimarer Republik	
6.1 Einen Überblick über die revolutionären Ereignisse in Deutschland 1918/19 gewinnen	
— Revolten von Soldaten und Arbeitern am Ende des Krieges	Quellenarbeit: Die Ereignisse der revoltierenden Matrosen (Anm. 14)
— Abdankung des Kaisers und Ausrufung der Republik	Darstellen: Die Ereignisse in Berlin, u. a. am 9. November 1918
— der Streit um die politische Ordnung der Republik	Quellenarbeit: Ausschnitte aus Reden auf dem Allgemeinen Kongreß der Arbeiter- und Soldatenräte am 18. Dezember 1918 (Anm. 15)
	Gespräch: Kann man die Vorgänge 1918/19 eine Revolution nennen?
— Beispiel Bayern: Von der Monarchie zum Freistaat	Bericht über die Ereignisse vom 7./8. November 1918 in München
6.2 Grundlagen und Ausgangsbedingungen der Weimarer Republik erkennen	
— Wahlen zur deutschen Nationalversammlung; Friedrich Ebert erster Reichspräsident	Herausstellen: Neues Wahlrecht, Wahlberechtigung aller Männer und Frauen über 20 Jahre
	Berichten: Umstände des Zusammentretens und Wahl des Reichspräsidenten; Kurzbiographie Eberts
— Regierung der „Weimarer Koalition“	Erörtern: Schaubild der Wahlergebnisse; Mehrheitsverhältnisse im Reichstag; Aufgaben der Regierung
— die Weimarer Verfassung 1919	Quellenarbeit: Ausgewählte Kapitel aus der Weimarer Reichsverfassung (Anm. 16); Hinweise auf Unterschiede zum Grundgesetz
— Auseinandersetzung um den Versailler Vertrag 1919	Darstellen: Verhandlungen unter Ausschluß des Deutschen Reiches, politischer Druck der Sieger
	Quellenarbeit: Einige wesentliche Artikel und zeitgenössische Stimmen zum Vertrag (Anm. 17)
6.3 Wissen, daß antidemokratische Kräfte die Weimarer Republik gefährden	
— Verleumdung demokratischer Kräfte	Erarbeiten aus dem Schulbuch: Entstehung und Inhalt der „Dolchstoßlegende“
— Attentate und politischer Rufmord	Berichten: Mord an Rathenau, Erzberger; Hetzkampagne gegen Ebert
— Putschversuch radikaler Gruppen	Darstellen: Politische Hintergründe, Kapputsch, kommunistische Aktivitäten in Mitteldeutschland und Hitlerputsch 1923
6.4 Erkennen, daß die Weimarer Republik trotz mannigfacher Krisen zunächst ihre Bewährungsprobe besteht	
— Reparationsleistungen, Ruhrkampf und Inflation: drohender Zusammenbruch der Republik	Quellennaher Bericht: Der Weg zur Ruhrbesetzung
	Statistik: Preis- und Lohnentwicklung 1922/23
— wirtschaftliche Wende durch die Rentenmark; Wirtschaftsaufschwung	Darstellen der wichtigsten Grundlagen und der Auswirkungen der Währungsneuordnung; Zusammenhang von Auslandskrediten und Wirtschaftsaufschwung
— sozialpolitische Leistungen	Erläutern: Wohnungsbau, Arbeitslosenversicherung, Anerkennung unabhängiger Gewerkschaften, Betriebsräte; aber 1923 Wiedereinführung des 10-Stunden-Tages
— Stresemanns Außenpolitik im Zeichen der Vertrauensbildung: Locarno- und Völkerbundsvertrag	Quellenarbeit: Ausschnitte aus den Verträgen und aus Reden von Stresemann und Briand (Anm. 18)
6.5 Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik begreifen	
— Not und Arbeitslosigkeit infolge der Weltwirtschaftskrise	Darstellen: Die Weltwirtschaftskrise und ihre Auswirkungen auf Deutschland

Geschichte – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Parteienzersplitterung und Unfähigkeit zum Kompromiß; mangelndes demokratisches Verständnis in der Bevölkerung	Berichten an Beispielen: Unfähigkeit der verantwortlichen Parteien zum Kompromiß; verfassungsmäßige Möglichkeiten des Reichspräsidenten; Brünnings Politik, Eingehen auf Erscheinungsformen und Gründe für mangelndes demokratisches Verständnis
— Zunahme demokratiefeindlicher Kräfte	Untersuchen von Aufrufen und Parolen Statistischer Überblick: Wahlergebnisse zwischen 1919 – 1932
— Aufstieg der NSDAP zur Massenbewegung; Adolf Hitler wird Reichskanzler	Vergleich: Anstieg der Arbeitslosenzahl/Anstieg der Anhängerschaft der NSDAP Berichten: Umstände, die zur Berufung Hitlers führen

Anhang: Quellennachweise

Die aufgeführten Quellen sind folgenden Werken entnommen:

Lautemann, Wolfgang/Schenke, Manfred (Hg.): Geschichte in Quellen, Bd. V: Schönbrunn, Günter: Das Bürgerliche Zeitalter 1815 – 1914, München 1980; Bd. VI: Schönbrunn, Günter: Weltkriege und Revolutionen 1914 – 1945, München 1970

Grütter, Werner/Lottes, Günther: Liberalismus und Demokratie im 19. Jahrhundert, Paderborn 1981

Heumann, Hans: Demokratie und Diktatur 1919 – 1945, Quellentext zur Zeitgeschichte für die Schule, Frankfurt 1976

Hildebrandt, Horst: Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Paderborn 1971

Rauch, Georg: Machtkämpfe und soziale Wandlungen in der Sowjetunion seit 1923, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte in Politik, Stuttgart 1975

Zimmermann, Ludwig: der Imperialismus. Seine geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zielsetzungen, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde, Stuttgart 1971

Anm. 1: Verfassung Bayerns von 1818: Hildebrandt, S. 9 ff.

Anm. 2: Reaktion und studentische Bewegung in Deutschland: GiQ V, S. 86 ff.; Grütter/Lottes, S. 53 ff.

Anm. 3: Die Märzrevolution in Berlin: GiQ V, S. 150 ff.; Die Wiener Märztage: GiQ V, S. 156 ff.

Anm. 4: Die Frankfurter Nationalversammlung: GiQ V, S. 167 ff.

Anm. 5: Der Weberaufstand in Schlesien Juni 1844: GiQ V, S. 761 ff.

Anm. 6: Quellen zur Sozialgeschichte; Arbeiter, GiQ V, S. 750 ff.

Anm. 7: Das Gothaer Programm der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands (1875) GiQ V, S. 878 ff.

Anm. 8: Imperialistische Ziele der Großmächte: GiQ V, S. 568 ff. (England), S. 581 ff. (Frankreich), S. 585 ff. (Deutschland), S. 589 ff. (Rußland), S. 595 ff. (USA)

Anm. 9: Reden Wilhelm II.: Zimmermann, S. 34 ff.

Anm. 10: Der Erste Weltkrieg und der ihm folgende Friede, hg. v. Berthold Wiegand, Frankfurt am Main 1982, Kap. IV

Anm. 11: ebda., Kap. V

Anm. 12: Stalins Maßnahmen: Rauch, S. 5 ff.; Stalins „Große Reinigung“ von 1933 bis 1938: GiQ VI, S. 145 ff.

Anm. 13: Industrialisierung der Sowjetunion: Heumann, S. 19 ff.

Anm. 14: Aus dem Aufruf des Kieler Soldatenrats vom 5. XI. 1918: GiQ VI, S. 111 ff.

Anm. 15: Nationalversammlung oder Rätssystem? GiQ VI, S. 156

Anm. 16: Die Verfassung der Weimarer Republik: Hildebrandt, S. 69 ff.

Anm. 17: Der Versailler Vertrag vom 28. VI. 1919 (Auszug): GiQ VI, S. 131 ff.; Stellungnahmen: GiQ VI, S. 119 ff.

Anm. 18: Locarno-Verträge vom 16. X. 1925: GiQ VI, S. 210 ff.; Die Aufnahme Deutschlands in den Völkerbund am 10. IX. 1926: GiQ VI, S. 218 ff.; Ausschnitte aus den Reden von Stresemann und Briand: GiQ VI, S. 212 ff.

Geschichte – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte

Hinweise zum Unterricht

1: Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur

1.1 Am Beispiel der „Machtergreifung“ erkennen, daß totalitäre Regime nur zu verhindern sind, wenn man ihren Anfängen wehrt

— 30. Januar 1933: „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten

— wichtige Grundrechte werden außer Kraft gesetzt; erste Verhaftungswellen und Konzentrationslager

— Beseitigung der Volkssouveränität und Ermächtigung zum Regieren ohne Verfassung

— Gleichschaltung von Ländern, Gemeinden und weiten Bereichen des öffentlichen Lebens

— Hitler als „Führer und Reichskanzler“

1.2 Um den Totalitätsanspruch des NS-Regimes wissen und politischen Parolen gegenüber wachsam werden

— Ziele der NS-Erziehung: Einordnen in die „Volksgemeinschaft“ und Unterordnung unter die NS-Führer

— NS-Propaganda

— Hitlerjugend und andere NS-Organisationen

— Hindernisse und Grenzen nationalsozialistischer Einflußnahme auf die Bevölkerung

1.3 Den verbrecherischen Charakter der NS-Rassenlehre erkennen

— antijüdisches Denken und Handeln, eine seit langem verbreitete Erscheinung in Europa

— Merkmale der NS-Rassenlehre

— erste Maßnahmen gegen die jüdischen Mitbürger

1.4 Am Widerstand gegen den Nationalsozialismus erkennen, daß in einer Diktatur trotz Lebensgefahr Opposition gewagt wird

— Einrichtungen und Maßnahmen des NS-Regimes zur Überwachung der Bevölkerung und zur Ausschaltung von Gegnern

Wiederholen: Voraussetzungen und Gründe für den Aufstieg der Nationalsozialisten in der Weimarer Republik; Wahlergebnisse in den letzten Jahren; Notverordnungspolitik

Berichten: Hitler wird Reichskanzler; Quellenarbeit: Zeitgenössische Berichte und Kommentare in den Medien

Interpretieren: „Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat“

Besprechen: Wahlergebnisse vom 5. März 1933 und zunehmender Terror der NSDAP

Quellenarbeit: Ermächtigungsgesetz; Regierungserklärung Hitlers; Rede des SPD-Abgeordneten Otto Wels (Anm. 1)

Darstellen: Zerstörung des förderativen Aufbaus des Reiches; Kontrolle der Massenmedien und des kulturellen Lebens; Auflösung der Parteien, Gewerkschaften und Verbänden; Beginn des Kampfes gegen die Kirchen

Erkunden: „Machtergreifung“ und Gleichschaltung in der Heimatgemeinde

Stellungnahme zu den neuen Machtbefugnissen des Führers nach dem Tod Hindenburgs

Erarbeiten einiger Kennzeichen der NS-Ideologie: „Rassegefühl“, „Wehrfähigkeit“, „Volksgemeinschaft“

Erläutern von NS-Parolen: Unter anderem „Du bist nichts, dein Volk ist alles!“, „Ein Volk, ein Reich, ein Führer“

Betrachten von Bild- und Tondokumenten über Parteitage, Aufmarsch, Reden

Darstellen: Einflußnahme auf das Leben Jugendlicher; Programme und Ziele verschiedener NS-Organisationen

Quellenarbeit: Rede Hitlers vom 2. Dez. 1938 in Reichenberg (Anm. 2)

Erkunden von Möglichkeiten, sich dem Einfluß der Nationalsozialisten zu entziehen (z. B. Emigration, Rückzug ins Privatleben, weltanschauliche Festigkeit, Zusammenhalt in Gruppen) aus schriftlichen und mündlichen Berichten

Gespräch: Wachsamkeit gegenüber politischen Parolen als ständige Aufgabe

Erzählen: Einige Beispiel aus verschiedenen Zeiten und Ländern

Quellennaher Bericht: Unterschied zwischen „wertvollen“ (arischen) und „minderwertigen“ (nichtarischen) Menschen; die Juden als „Untermenschen“; Begriff: Antisemitismus;

Gespräch: Absurdität dieser Rassenlehre (Anm. 3)

Bericht über Boykott am 1. April 1933 und Maßnahmen gegen jüdische Ärzte und Rechtsanwälte

Quellenarbeit: Reichsbürgergesetz und „Gesetz“

Quellennaher Bericht: Aufgaben von Gestapo und Sicherheitsdienst; Fälle von Überwachung im Alltag; Polizeiaktionen gegen politische Gegner

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— im Konzentrationslager	Quellenarbeit: Text- und Bildquellen, Filme; Besuch der Gedenkstätte Dachau oder eines anderen Konzentrationslagers
— aktiver und passiver Widerstand von Einzelnen und Gruppen	Überblick über verschiedene Widerstandsgruppen aus der Arbeiterschaft, den Kirchen, dem Militär, der Jugend; Auseinandersetzung mit ihren Motiven und Zielen; Berichte über oppositionelles Verhalten im Alltag, möglichst an einem ortsgeschichtlichen Beispiel (Anm. 5)
— das Attentat am 20. Juli 1944: Versuch der Beseitigung Hitlers und der NS-Diktatur	Darstellen: Vorbereitung, Durchführung und Scheitern des Attentats; Strafgericht über die Beteiligten Gespräch: Warum haben nicht mehr Deutsche Widerstand geleistet? Widerstand damals und heute
2. Der Zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen	
2.1 Erkennen, daß die NS-Außenpolitik auf die Entfesselung eines Krieges hinausläuft	
— Hitlers Doppelspiel von Friedensbeteuerung und Kriegsvorbereitung	Darstellen: Einzelne Schritte wie Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, Aufrüstung, Einmarsch ins Rheinland, deutsch-englisches Flottenabkommen Quellenarbeit: Eine der „Friedensreden“ Hitlers und Auszüge aus geheimen Dokumenten gegenüberstellen (Anm. 6)
— die deutsche Wirtschaft im Dienst der Aufrüstung	Erarbeiten aus dem Schulbuch: Beendigung der Arbeitslosigkeit; Vierjahresplan 1936; Begriff „Wehrwirtschaft“
— NS-Annexionspolitik und Reaktion der Westmächte	Darstellen: Vorgänge um den Anschluß Österreichs; Sudentendeutsche Frage; Münchener Abkommen
— der Hitler-Stalin-Pakt	Quellenarbeit: Hitlers Griff nach Prag (Anm. 7) Überblick über die Vertragsbestimmungen (Geheimes Zusatzprotokoll über die Aufteilung Polens)
— 1. Sept. 1939: Einmarsch deutscher Truppen in Polen; Beginn des Zweiten Weltkriegs	Darstellen: Vorgeschichte des Angriffs auf Polen; Rolle der Westmächte
2.2 Überblick über den Verlauf des Zweiten Weltkriegs gewinnen	
— deutsche „Blitzkriege“; Ausdehnung des Krieges	Erarbeiten aus dem Schulbuch: Hitlers Ziele, Ende des Blitzfeldzuges vor Moskau; Umstände für den Kriegseintritt der USA; Verhältnis Deutschland-Japan
— die Wende im Landkrieg: Stalingrad die Wende im Seekrieg: Abbruch der Atlantikschlacht	Quellenarbeit: Bilder und Texte aus dem eingeschlossenen Stalingrad (Anm. 8) Kurzbericht über Abbruch des Seekriegs im Atlantik 1943
— das letzte Kriegsjahr: Invasion, Zusammenbruch der Fronten, Kapitulation am 8. Mai 1945	Darstellen des Kriegsgeschehens 1944/45 ohne allzu viele Details, unter Verwendung von Karten
— Sieg der USA; Atombombenabwurf auf Hiroshima und Nagasaki	Berichten über das Kriegsende in Ostasien
2.3 Sich in die Lage von Menschen versetzen, die vom Krieg besonders hart getroffen werden	
— die Last des Krieges an der Front und in der Heimat; Mobilisierung der letzten Kräfte im „totalen Krieg“	Erarbeiten aus Bild- und Textquellen: Berichte und Briefe von Soldaten an der Front und in der Gefangenschaft; zerstörte Dörfer und Städte; Berichte über kriegsbedingte Einschränkungen in der Heimat (Anm. 9); Volkssturm
— die traurige Bilanz des Krieges: Über 50 Millionen Opfer in aller Welt	Erzählen: Einzelschicksale betroffener Menschen
— die „Endlösung der Judenfrage“ während des Krieges; rücksichtslose Umsiedlungspolitik im Osten	Quellenarbeit: Filme und Texte über die Verfolgung und Tötung von Juden in Deutschland und den eroberten Ländern (Anm. 10) Darstellen: NS-Ostpolitik, NS-„Herrenmoral“

Geschichte – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
– Flucht und Vertreibung von Millionen Deutscher	Kartenarbeit: Überblick über Vertreibungsgebiete Auswerten von Augenzeugenberichten Gespräch über Recht auf Heimat
2.4 Die politische und wirtschaftliche Lage Deutschlands nach der Kapitulation erfassen	
– die Potsdamer Konferenz: Beschlüsse der Alliierten über das besiegte Deutschland	Quellenarbeit: Die wesentlichen Beschlüsse der Potsdamer Konferenz: Gebietsveränderung, Demontagen, Reparationen, Besatzungszonen, „Umsiedlung“ (Anm. 11)
– Verurteilung der Hauptkriegsverbrecher im Nürnberger Prozeß	Bericht: Hauptanklagepunkte; Problematik der Prozesse
– „Entnazifizierung“ und „Entmilitarisierung“	Gespräche über Ziele, Maßnahmen und Problematik der Verfahren
– Hunger und Not in der Bevölkerung	Augenzeugen-Befragung, Bild- und Tondokumente: Notlage, Hilfsmaßnahmen der Besatzungsmächte, „Schwarzer Markt“
3. Der Ost-West-Gegensatz und die Spaltung Deutschlands	
3.1 Weltpolitische Zusammenhänge bei der Entstehung des Ost-West-Gegensatzes verstehen	
– Sicherung des sowjetischen Einflßbereichs	Erarbeiten aus dem Schulbuch: Maßnahmen und Methoden (z. B. in Polen) der Einführung sozialistischer und kommunistischer Staats- und Gesellschaftsordnung
– Unterdrückung späterer Befreiungsbewegungen durch die UdSSR	Berichten: Aufstände in Polen, Ungarn, CSSR
– Versuche der USA, das Vordringen des Kommunismus einzudämmen	Truman-Doktrin
– militärische und wirtschaftliche Blockbildung in Europa	Kurzbericht: Ausmaß und Ziele der Marshallplan-Hilfe durch Amerika; Comecon; Bildung von NATO und Warschauer Pakt
3.2 Wissen, daß die Entstehung zweier Staaten in Deutschland in unmittelbarem Zusammenhang mit dem kalten Krieg steht	
– der Wiederbeginn politischen Lebens am Beispiel Bayerns; Bayerische Verfassung von 1946	Berichten: Ernennung der bayer. Regierung durch die Besatzungsmacht; Probleme, erste Wahlen, die bayerische Verfassung
– die Einführung der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaftsordnung in der Sowjetzone	Kurzbericht: Entstehen der SED
– die Westzonen auf dem Weg zu einer parlamentarischen Demokratie	Erarbeiten aus Bild- und Textquellen: Maßnahmen zur Umformung von Wirtschaft, Landwirtschaft und Gesellschaft (Anm. 12)
– die Westzonen auf dem Weg zu einer parlamentarischen Demokratie	Überblick über wichtige Stationen; Bizone, Trizone, deutsche Verwaltungsorgane mit regierungsähnlichen Funktionen, Auftrag der Westmächte zur Ausarbeitung einer Verfassung
– Währungsreform und Berlin-Blockade im Zeichen des „Kalten Krieges“	Erläutern der Ereignisse und Hintergründe; Augenzeugenbefragung
	Quellenarbeit: Kontroverse Reaktionen in Berlin und bei den Großmächten (Anm. 13); Begriff „Kalter Krieg“
4. Aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik	
4.1 Wissen um wichtige Entscheidungen der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der sechziger Jahre	
– das Grundgesetz von 1949: die Bundesrepublik Deutschland als föderativer Staat mit freiheitlicher, parlamentarischer Demokratie	Berichten: Vorgeschichte des Grundgesetzes Quellenarbeit: Wichtige Stellen des Grundgesetzes, insbesondere die Verankerung der Menschenrechte; Kennzeichen freiheitlicher, parlamentarischer Demokratie (Anm. 14)

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> — Konrad Adenauer, erster Kanzler der Bundesrepublik Deutschland — die Soziale Marktwirtschaft; Aufbauleistungen der Bundesrepublik — Aussöhnung mit Frankreich und Integration in den Westen; Auseinandersetzung um die Wiedervereinigung Deutschlands 	<p>Kurze Charakterisierung: Politische Herkunft, Persönlichkeit, Programm</p> <p>Berichten: Vorstellungen in den Parteien unmittelbar nach Kriegsende; Erarbeiten aus Textmaterial und Statistiken: Kennzeichen und Probleme der Sozialen Marktwirtschaft (Anm. 15) „Wirtschaftswunder“, Krisenerscheinungen</p> <p>Überblick: Beginn der Aussöhnung durch Adenauer und Schumann; deutsch-französischer Vertrag (1963)</p> <p>Quellenarbeit: Argumente für und wider die Westintegration und Wiederbewaffnung (Anm. 16)</p>
<p>4.2 Einblick in die sozialistisch-kommunistische Staats- und Gesellschaftsordnung der DDR gewinnen</p>	<p>Darstellen: Vorgeschichte der Gründung; Verfassung; Herrschaftssystem</p>
<ul style="list-style-type: none"> — von der Sowjetischen Besatzungszone zur Deutschen Demokratischen Republik (DDR) — Grundzüge der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung der DDR — der 17. Juni 1953: Vom Arbeiterstreik zum Aufstand gegen die SED-Staatsführung — Massenflucht aus der DDR; Bau der Berliner Mauer 	<p>Erarbeiten aus dem Schulbuch: Verstaatlichung der Industrie und Handel, Kollektivierung der Landwirtschaft; Zwangsmaßnahmen</p> <p>Erarbeiten aus Text- und Bildquellen: Ereignisse, Interpretation aus unterschiedlicher Sicht</p> <p>Gespräch: Warum „Tag der Deutschen Einheit“?</p> <p>Bericht: Auswirkungen des Mauerbaus 1961; Reaktionen im Westen</p>
<p>4.3 Sich mit Problemen der Deutschen Ostpolitik auseinandersetzen und den Anspruch auf nationale Einheit verstehen lernen</p>	<p>Betrachten wichtiger Probleme aus unterschiedlicher Sicht; Nationale Einheit gegen Zwei-Staaten-Theorie; Problem der Westgrenze Polens; Heimatrecht der Vertriebenen</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Belastungen der politischen Beziehungen der Bundesrepublik zu den sozialistischen Nachbarstaaten und zur DDR — die Verständigungspolitik der Sozialliberalen Koalition; Verträge mit der Sowjetunion und mit Polen; Grundlagenvertrag mit der DDR — die deutsch-deutschen Beziehungen vor dem Hintergrund des Ost-West-Verhältnisses 	<p>Darstellen und Quellenarbeit: Wandel der Ost- und Deutschlandpolitik unter der Sozialliberalen Koalition; Inhalt und Bedeutung der Verträge; Gegenargumente der Opposition (Anm. 17)</p> <p>Aufgreifen aktueller Probleme der Deutschland- und Ostpolitik</p> <p>Gespräch: Warum hält die Bundesregierung die deutsche Frage offen?</p>
<p>5. Entkolonialisierung und außereuropäische Krisenherde nach dem Zweiten Weltkrieg</p>	<p>Kartenvergleich: Afrika, der Nahe Osten und Asien 1914 und heute; 1960: Freiheitsjahr des schwarzen Kontinents</p>
<p>5.1 Unabhängigkeitsbestrebungen und außereuropäische Krisenherde kennenlernen</p>	<p>Quellenarbeit: Gandhi über die britische Kolonialherrschaft und über den gewaltfreien Widerstand (Anm. 18)</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Unabhängigkeitsbestrebungen in den ehemals europäischen Kolonien — Beispiel Indien: Mahatma Gandhi und sein Widerstand gegen die Kolonialmacht Großbritannien; Unabhängigkeit und Teilung des Landes — Beispiel Naher Osten: Der Konflikt zwischen Israel und den arabischen Nachbarn 	<p>Berichten: Unabhängigkeitsbewegung in Indien bis in die Nachkriegszeit</p> <p>Darstellen: Die Entstehung des Staates Israel und die Kriege mit den arabischen Staaten;</p> <p>Besprechen: aktueller Stand des Konflikts</p>
<p>6. Chinas Weg in den Kommunismus</p>	<p>Übersicht über aktuelle und soziale Verhältnisse im vorkommunistischen China</p>
<p>6.1 Sich in zeitgeschichtliche Probleme einer außereuropäischen Großmacht einarbeiten</p>	<p>Übersicht über aktuelle und soziale Verhältnisse im vorkommunistischen China</p>
<ul style="list-style-type: none"> — China vor dem Zweiten Weltkrieg 	<p>Übersicht über aktuelle und soziale Verhältnisse im vorkommunistischen China</p>

Geschichte – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Mao Zedong und die Durchsetzung des chinesischen Kommunismus	Eingehen auf Herkunft und Persönlichkeit Maos Quellenarbeit: Vorschläge Maos zur Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Bauern (Anm. 19) Darstellen: Die Rolle Maos bei der Gründung der Volksrepublik China 1949 Erarbeiten aus dem Schulbuch: Kollektivierung der Landwirtschaft, der „große Sprung“, Kulturrevolution, Millionen von Opfern
— China nach Maos Tod	Darstellen: Öffnung nach Westen und Loslösung vom Maoismus Erarbeiten: Chinas Beziehungen zum Westen unter Verwendung aktueller Nachrichten
7. Friedens- und Einigungsbemühungen in Europa und in der Welt	
7.1 Verständnis für die Bemühungen zur Einigung Europas gewinnen	
— Notwendigkeit eines übernationalen Zusammenschlusses nach dem Zweiten Weltkrieg	Quellenarbeit: Äußerungen von Staatsmännern am Ende des Zweiten Weltkriegs, z. B. Churchill, Schumann, Adenauer (Anm. 20)
— Leistungen des Europarates auf kulturellem Gebiet	Darstellen: Aufgaben der Beratenden Versammlung und des Ministerausschusses, des Europäischen Gerichtshofes und des Europäischen Kulturzentrums
— Fortschritte und Hindernisse auf wirtschaftlichem und politischem Gebiet	Erarbeiten von Einigungsschritten aus dem Geschichtsbuch (Montan-Union, Europäische Wirtschaftsgemeinschaft, Europäische Atomgemeinschaft, Europäische Gemeinschaft)
— Ziele des 1979 erstmals gewählten Europäischen Parlaments	Auswerten von Medienberichten über die Arbeit des Europäischen Parlaments; Chancen und Grenzen Gespräch über gemeinsame kulturelle Wurzeln aller Europäer
7.2 Die Bedeutung der Vereinten Nationen (UNO) für den Frieden und die Zusammenarbeit der Völker erfassen	
— 1945: Gründung der Vereinten Nationen (UNO)	Berichten: Vorgeschichte der Gründung Quellenarbeit: Zielsetzungen in der UNO-Charta (Anm. 21)
— die Bewährung der UNO in Krisensituationen und bei humanitären Aufgaben; Einschränkung der Handlungsfähigkeit	Darstellen von Wirkungsmöglichkeiten und -grenzen der UNO z. B. im Nahost-Konflikt; WHO

Anhang: Quellenhinweise

Der Nationalsozialismus, Informationen zur politischen Bildung Nr. 123, 126, 127, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1978 (Neudruck)

Der deutsche Widerstand 1933 bis 1945, Informationen zur politischen Bildung Nr. 160, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1974

Conze, W.: Der Nationalsozialismus, Teil I (1919 bis 1934), Teil II (1934 bis 1945), Stuttgart o. J.

Hofer, W.: Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933 bis 1945, Frankfurt am Main 1957;

Lautemann, W./Schlenke, M. (Hg.): Geschichte in Quellen, Bd. VI: Schönbrunn, G.: Weltkriege und Revolutionen 1914 bis 1945; München 1970² (GiQ VI,); Bd. VII: Krause, H./Reif, K.: Die Welt seit 1945, München 1980 (GiQ VII)

Anm. 1: Ermächtigungsgesetz, Text, Stellungnahme von Hitler und Wels: GiQ VI, S. 282–284; Hofer, S. 50 ff.; Conze I, s. 62 ff.

Anm. 2: Hitlerjugend, Conze II, S. 18 ff.

Anm. 3: Wesenszüge des Nationalsozialismus, GiQ VI, S. 285 ff.

Anm. 4: Nürnberger Gesetze: GiQ VI, S. 332 f.; Conze II, S. 64 ff.

Anm. 5: Widerstand verschiedener Gruppen: GiQ VI, S. 343 ff.; Conze II, Kap IV; Hofer, S. 322 ff. Zahlreiche Beispiele resistenten Verhaltens im Alltag und auf lokalgeschichtlicher Ebene sh. Bayern in der NS-Zeit: Veröff. im Rahmen des Projekts „Widerstand und Verfolgung in Bayern 1933–1945“, München, Wien, 6 Bde., München-Wien 1977–1983, insbesondere Bd. 6: Die Herausforderung des Einzelnen, Geschichten über Widerstand und Verfolgung (1983)

Anm. 6: Hitler und der Frieden: GiQ VI, S. 348 ff. und S. 367 ff.; Hofer, S. 84 ff.

Anm. 7: Hitlers Griff nach Prag: GiQ VI, S. 413 ff.; Conze II, S. 47 ff.

Anm. 8: Letzte Briefe aus Stalingrad: GiQ VI, S. 497 ff.

Anm. 9: Deutschland im Krieg: GiQ VI, S. 494 ff.

Anm. 10: Nationalsozialistische Ostpolitik im Krieg: GiQ VI, S. 503, 507, 513 ff.; Conze II, S. 53 ff. und 66 ff.; Hofer, S. 300 ff.

Anm. 11: Potsdamer Konferenz: GiQ VI, S. 575 ff.

Anm. 12: Zum Lernziel 3.2: Krautkämper, E.: Die Bundesrepublik Deutschland, Materialien zur Gemeinschaftskunde, Frankfurt am Main 1970, Kap I–V; Grünert, H./Siegert E. P.: Die DDR, Staat, Gesellschaft, Wirtschaft: Schriften und Materialien zur Gemeinschaftskunde, Frankfurt am Main 1976, Kap. I, II, IV, V; Buchheim, H.: Arbeitsmaterial zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1966

Anm. 13: Berliner Blockade: GiQ VII, S. 131 ff.

Anm. 14: Die Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1955: Informationen zur politischen Bildung Nr. 168 hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1976;

Die Bundesrepublik Deutschland 1955 bis 1966: Informationen zur politischen Bildung Nr. 176 hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1978;

Anm. 15: Hartwig, K./Stoll, K. H.: Die Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2: Wirtschaft und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1977, Kap. V

Anm. 16: Bodensieck, H.: Die deutsche Frage seit dem Zweiten Weltkrieg, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik 4257, Stuttgart 1976³, Kap. 5; GiQ VII, S. 239 ff.

Anm. 17: Deutschland 1945 bis 1972 hg. v. H. Heumann: Quellentexte zur Zeitgeschichte für die Schule, Frankfurt am Main 1975, S. 41 ff.; GiQ VII, S. 538 ff.

Anm. 18: Rothermund, D.: Der Freiheitskampf Indiens, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik 4251, Stuttgart 1976³, S. 42 ff.

Anm. 19: Die Volksrepublik China: Informationen zur politischen Bildung Nr. 166 hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1976;

Bauer, W.: China – Vom Ende des Kaiserreichs zur neuen Weltmacht, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Stuttgart 1976;

Anm. 20: Lippens, W.: Die europäische Integration, Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik 4285, Stuttgart 1974;

Haseloff, W.: Die Einigung Europas, Schriften und Materialien zur Gemeinschaftskunde, Frankfurt am Main 1977²; GiQ VII, S. 345 ff.

Anm. 21: UNO-Charta: GiQ, S. 666 ff.

Geschichte

Der Lehrplan für das Fach Geschichte ist zu sehen als Ergebnis der Fortschreibung einer permanenten Lehrplandiskussion, die in der gegenwärtigen Phase auf die Reduzierung des Stoffdruckes, auf die Verdeutlichung des Werterahmens, auf die Betonung des Gegenwartsbezugs und den Ausgleich zwischen Sach- und Kindgemäßheit ein besonderes Augenmerk richtet. Insofern kommt es teilweise zu neuen Gewichtungen von Anliegen im inhaltlichen und methodischen Bereich.

1. Vorbemerkungen

Die Vorbemerkungen erläutern allgemeine und übergeordnete Zielsetzungen des Faches auf der Ebene der Richtziele, nennen durchgehende Unterrichtsprinzipien und geben Hinweise für die methodische Verwirklichung.

1.1 Ziele und Aufgaben

Als umfassende Aufgabe geschichtlicher Unterweisung ist die *historische Bewußtseinsbildung* zu verstehen. Dazu gehört vielerlei: ein geordnetes Wissen über Ereignisse und Zustände der Vergangenheit, auch die Einsicht in das Zustandekommen und die Fragwürdigkeit dieses Wissens, weiter das Begreifen der Bedeutsamkeit des Wissens für das eigene Leben und die Fähigkeit und Bereitschaft, historische Einsichten in die persönliche Meinungsbildung und in die argumentative Auseinandersetzung mit anderen in redlicher Weise einzubringen. Historisches Bewußtsein im Vollsinn ist dann erreicht, wenn die Existenz der eigenen Person und der größeren Bezugsgruppen mit all den Formen des Zusammenlebens als geworden, im Fluß befindlich und auf eine neue Qualität hin strebend erkannt und wenn die – je nach Bereich unterschiedlich großen – Möglichkeiten des Mitwirkens an künftigen Veränderungen erfaßt und ergriffen werden.

Historisches Bewußtsein bedeutet also nicht nur distanzierte Schau der Vergangenheit, sondern immer auch Auslotung des Ortes, an dem die eigene Person innerhalb des Geschehens steht. Damit ist ein Zweifaches gemeint: die Bewußtmachung des *Werterahmens*, aus dem heraus der einzelne Stellung zur Vergangenheit bezieht, und der Chancen und Möglichkeiten, die ihm für eine verantwortliche Teilhabe an der weiteren Entwicklung der Geschichte gegeben sind. Beides verweist auf Normen, deren Verwirklichung das Ziel einer auf christlichen, demokratischen und letztlich humanen Idealen gegründeten Gesellschaft sein muß.

Grundformen und -fragen menschlicher Lebensgestaltung sind zwar zunächst immer aus ihrem historischen Kontext heraus darzustellen und zu beantworten, sie induzieren jedoch immer auch eine Bezugnahme auf einen Wertehorizont, der unserer Zeit entstammt. Dies kann auf einer frühen Stufe der Reflexion durch den bloßen Vergleich und durch Kontrastieren geschehen. Die Betrachtung der Vergangenheit zeigt z. B. in der attischen Demokratie, dem römischen Rechtsdenken, im mittelalterlichen Genossenschaftsprinzip oder in der bürgerlich-städtischen Selbstverwaltung Ansätze bzw. Entwicklungsstadien demokratischer Formen, aber auch deren permanente Gefährdung. Spätestens seit der Reformation und der Aufklärung ist dann ein Zusammenhang zwischen dem unverstellten Kern der christlichen Botschaft von der Freiheit und Gleichheit der Menschen vor ihrem Schöpfer und der Projektion von der Würde und den Grundrechten der menschlichen Person erkennbar.

Demokratisches Ethos ist zu einem wesentlichen Teil säkularisierter christlicher Lehrbestand. Deshalb lassen sich Wertsetzungen wie Achtung der Menschenwürde, Bezogenheit individuellen Wollens auf Gemeinschaften, Hinwendung zu schwächeren Gliedern, Verzicht auf Gewalt, Verbundenheit über Staats-, Volks- und Rassengrenzen hinweg, Wille zu Zusammenarbeit und Friedenssicherung usw., die den Rahmen des Grundgesetzes und aller westlich-demokratischen Verfassungen ausmachen, von verschiedenen Sinnebenen einer pluralistischen Gesellschaft aus begründen, z. B. von einer christlichen, einer liberalen, einer sozialistischen. Das Eintreten für sie aus ethisch-moralischen Gründen kann somit eine historisch-argumentative Fundierung erhalten.

Brennende Gegenwartsprobleme, die die heutigen Generationen zur Bewältigung herausfordern, besitzen wie alle Phänomene ihre *historische Dimension*. Es ist legitim, wenn die Geschichtsforschung in ihnen Ausgangspunkte für Fragestellungen erkennt. Um so mehr muß sich der Geschichtsunterricht in pragmatischer Absicht der Entstehungsgeschichte dieser Probleme widmen. Wer erkannt hat, daß die deutsche Frage bis ins Mittelalter zurück verfolgbar ist, wer sieht, daß die europäischen Völker in ihrem Einigungsstreben auf ein gemeinsames Erbe bis in die Antike zurückblicken können oder wer um die zeitlich zurückliegenden Ursachen des Ost-West-Konflikts und des Gegensatzes zwischen Industrie- und sog. Entwicklungsländern weiß, wird den Stellenwert dieser Probleme besser einschätzen, Lösungsmöglichkeiten eher erkennen, aber auch Hemmnisse leichter ertragen lernen. Nicht zuletzt können die von der Geschichte immer wieder vorgeführten menschlichen Verirrungen in Konflikten und Kriegen und das in ihnen sichtbar werdende Ausmaß an Leid einen wichtigen Impuls in Richtung Friedenswillen auslösen. Den Schülern deutlich zu machen, daß Geschichtsbetrachtung – zumal im Geschichtsunterricht – niemals ein zweckfreies Tun aus antiquarischem Interesse ist, sondern oft recht unmittelbar der Lebenspraxis entwächst und ihr dient, ist ein wesentliches Moment bei der Entfaltung von dauerhafter *Motivation* für dieses Fach.

Eine weitere wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die besonders von der modernen Geschichtsdidaktik herausgestellt wird, ist die Hilfe bei der *Identitätsfindung*. Dabei ist zu unterscheiden zwischen personaler (Ich-)Identität und sozialer Identität. Wenn Geschichte vorführt, was Menschen jeweils gewünscht, geleistet oder auch ertragen haben, gibt sie eine Antwort auf die alte Frage: Was ist der Mensch? In diese Frage eingeschlossen sind aber immer auch die Fragen: Was bin ich? Was sind meine Möglichkeiten und Grenzen? Die Geschichte als das Planen, Handeln und Leiden der Menschen kann anregen, nach dem eigenen Personenkern zu fragen, ihn zu entdecken, zu entfalten, ihn aber auch ohne Verlust an innerer Glaubwürdigkeit zu verändern. Und genau dies heißt: die personale Identität zu finden.

Ich-Identität ist aber ohne soziale Identität nicht denkbar. Ohne Bindung an eine größere Bezugsgruppe und ihre Normen kann sich nach den Ergebnissen der Sozialpsychologie ein Selbstwertgefühl nicht entfalten. Zu der jeweiligen größeren Bezugsgruppe, sei sie nun die Familie, eine Gesellschaftsschicht, eine Konfession, die Nation oder auch die europäische Völkergemeinschaft, gehört aber auch deren Vorgeschichte. Nur aus ihr sind Ideale, Zielsetzungen und Chancen erfahrbar und einschätzbar. Historisches Bewußtsein ist somit unerläßliche Voraussetzung für das Entstehen von Gruppenidentität.

Um der Vielzahl nötiger Identifikationsprozesse entgegenzukommen, ist es nötig, Geschichte aus *verschiedenen Blickwinkeln* zu betrachten. Identifikationsprozesse in bezug auf die engeren Gruppen der Familie oder der Gesellschaftsschicht gelingen am ehesten durch Beschäftigung mit Alltags- und Regionalgeschichte. In dieser Nahsicht kommen Menschen und Gruppen in den Blick, die Wünsche, Fähigkeiten und Schicksale repräsentieren, zu welchen emotionale Bindungen bestehen und die einem bekannten geistigen Umfeld

entstammen. Ihr Handeln und Leiden kann – eher als die Ebene der großen Politik – innerlich nachvollzogen werden und deshalb betroffen machen. Eine solche Nahsicht der Geschichte ist jedoch niemals Selbstzweck. Landesgeschichte, deutsche und europäische Geschichte sowie weltgeschichtliche Zusammenhänge können und sollen dazu beitragen, Identitätsangebote innerhalb größerer Bezugsrahmen zu schaffen. Die jeweilige Zugehörigkeit zu einem Volksstamm, einer Nation oder zu kulturellen und politischen Großgruppen kann durch Geschichte bewußt gemacht und vertieft werden. Geschichte liefert dabei gleichzeitig das kritische Potential, welches bloße Affirmation und daraus entstehende Egoismen verhindern hilft.

Das Hineinwachsen in verschiedene Gruppen mit zumindest partiell verschiedenartigen Normvorstellungen führt natürlich auch zu *Identitätsspannungen* bzw. Rollenkonflikten. Auch hier bietet Geschichte Verhaltensmuster, die helfen können, solche Diskrepanzen zu bewältigen oder auch nur zu ertragen. Je klarer und rationaler fundiert man zu eigener, jedoch niemals total fixierter Identität findet, um so leichter wird es fallen, auch gegenüber anderen Menschen und Gruppen Verständnis aufzubringen, d. h. deren Identität zu achten. So nennen die Vorbemerkungen des Lehrplans als eines der wichtigsten Prinzipien des Geschichtsunterrichts, Vorurteile zu überwinden, sich auf andere einzulassen –, also Toleranz, Zuwendung und Einfühlen (Empathie) zu üben.

Ein zweiter wichtiger Aufgabenbereich neben der Hilfe zur personalen Entfaltung und sozialen Sensibilisierung ist das Vertrautwerden mit den *Sach- und Erkenntnisstrukturen* von Geschichte. Zunächst gilt es, geschichtliches Wissen, Vorstellungen und Geschriebenes über die Vergangenheit aus dem Nimbus unverbrüchlicher Gewißheit zu befreien. Der Schüler, der einmal aus gegenständlichen, bildlichen und schriftlichen Zeugnissen der Vergangenheit versucht hat, Informationen zu entnehmen, wird die Schwierigkeiten der historischen Methode zumindest erahnen: Er wird relativ sichere Aussagen neben Mehrdeutigkeiten und völlige Ungewißheiten stellen lernen und somit erkennen, daß historisches Wissen permanent bruchstückhaft und ergänzungsbedürftig ist. Diese Einsicht in Fragwürdigkeit und Grenzen historischen Erkennens soll dabei nicht etwa als eine Meta-Ebene nach einer vorausgegangenen längeren Phase scheinbar objektiv erzählter Geschichte am Ende der Schulzeit gewonnen werden, sondern bereits in der 5. Jgst. wird im LZ 2.1 „Aus vorgeschichtlichen Funden und Befunden geschichtliche Einsichten ableiten“ ein didaktischer Vorstoß in diese Richtung unternommen, dem viele andere im Sinne eines durchgängigen Unterrichtsprinzips folgen.

In den Zeugnissen selbst, vor allem in bildlichen und schriftlichen Quellen, zeigen sich oft auch *verschiedene Ansichten* über ein und denselben vergangenen Sachverhalt. Es macht schon einen großen Unterschied aus,

- ob man z. B. den Pharaonenstaat aus der Sicht des kultureisenden Griechen Herodot, aus der Sicht eines Beamten oder aus der eines Arbeiters in den Begräbnisstätten der Könige sieht (LZ 3.1, Anm. 1 und 2);
- ob man das Imperium Romanum von der Warte erfolgreicher Politiker, unterworfenen Völker, gequälter Sklaven oder mahnender Philosophen aus beurteilt (LZ 5.1, Anm. 6–9);
- ebenso ließe sich die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit ganz bewußt aus verschiedenen Perspektiven betrachten, z. B. aus der Perspektive der spanischen Krone, der Konquistadoren und Soldaten, der Forscher und Entdecker, der christlichen Missionare und der Indianer selbst, deren Kultur dabei zerstört wurde (LZ 3.1 und 3.2, Anm. 1–2, 7. Jgst.).

Nicht nur Quellen sind perspektivisch, auch die Historiker können zu ein und demselben Bereich der Vergangenheit bei ihrer Darstellung *verschiedene Perspektiven* anlegen. So ergibt sich jeweils ein anders akzentuiertes Bild, wenn man das Vorfeld des 1. Weltkrieges einmal mehr unter dem Aspekt des allgemeinen Machtstrebens europäischer Mächte, ein andermal mehr als verhängnisvolles Zusammenspiel von Einzelfaktoren auf der Ereignisebene oder mehr unter dem Aspekt des persönlichen Versagens von Politikern bzw. Diplomaten anvisiert (LZ 4.2 und 4.3, 8. Jgst.). Solche Betrachtungsschwerpunkte lassen auch deutlich werden, daß Geschichte ein multikausaler, auf verschiedenen Ebenen spielender und mannigfach verschlungener *Wechselwirkungsprozeß* ist. Der grundlegende Unterschied zwischen tieferliegenden Ursachen und auslösenden Anlässen kann auf diese Weise sichtbar gemacht werden. In der 7. Jgst. widmet sich das Lernziel 1 eigens der Vielschichtigkeit vergangenen Geschehens, indem es die Ursachenebenen Politik, Wirtschaft, Kultur usw. besonders herausstellt.

Multiperspektivische Geschichtsbetrachtung kann somit aus der Sicht von Betroffenen, aus der spezifischen Fragestellung von Historikern und aus der analytischen Befragung von Handlungsebenen der Geschichte heraus erfolgen. Die kontinuierliche Anwendung *fachlicher Arbeitsformen* und das Bewußtmachen der prinzipiellen Perspektivität aller Fragen an die Geschichte erzeugt das, was man als kritisches Geschichtsbewußtsein bezeichnen kann. Nur auf diese Weise gewinnen die Schüler ein Gespür für den Charakter ihres historischen Wissens. Sie erfahren,

- daß sich jeweils ein anderes „Bild“ von der Geschichte ergibt, wenn man sie in verschiedene Richtungen und von verschiedenen Standorten aus befragt,
- daß dieselben Ereignisse zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Historikern verschieden beurteilt werden können,
- daß stets neue Erkenntnisse hinzukommen und die alten abwandeln können,
- daß Geschichte niemals ein fertiges, unumstößliches Tatsachensystem darstellt und
- daß jede Generation gezwungen ist, ihre Geschichte neu zu schreiben.

Geschichtliche Erfahrung als standortgebundenes, offenes, revisionsbedürftiges, aber immer dem rationalen Diskurs, der Wahrhaftigkeit und der Bindung an die Quellenaussagen verpflichtetes Wissen stellt gewissermaßen ein Paradigma für den Umgang mit der Wahrheit überhaupt dar. Es stattet den künftigen Bürger einer demokratischen Gesellschaft mit Einsichten und Tugenden aus, die sich mit den Methoden und Inhalten des Geschichtsunterrichts, wie kaum in einem anderen Fach erzielen lassen. Wer erlebt hat, mit welcher Akribie und Vorsicht man gegenständliche Funde deuten muß, wer angehalten wird, seine Aussagen über die Vergangenheit an konkrete Quellenberichte zu binden, wird auch künftig eigene Behauptungen bedächtiger und argumentativer untermauern und irrationalen Deutungen wacher gegenüberstehen. Wer die Rolle der Minderberechtigten und Rechtlosen und die Einschätzung von Frauen, Sklaven und Handwerkern („Banausen“) in der attischen Demokratie (LZ 4.1, Anm. 4 und 5, 5. Jgst.) oder das Mit- und Gegeneinander der sozialen Gruppen einer mittelalterlichen Stadt erfaßt hat (LZ 6.2, 6. Jgst.), wird eigene Interessen, Werthaltungen und Einstellungen bewußter wahrnehmen. Ebenso wird derjenige, der es gewohnt ist, historische Sachverhalte von verschiedenen Standorten aus zu betrachten, über dieses historische „Verstehen“ Schwarz-Weiß-Malerei und Freund-Feind-Bilder vermeiden und so die wesentliche Haltung der Toleranz aufbauen können.

Als weitere wesentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts stellen die Vorbemerkungen die Ausweitung und Differenzierung des *Zeitbewußtseins* heraus. Die Zeit ist die Fundamentalkategorie für das Erfassen des Geschichtlichen. Das Zeitbewußtsein bedarf deshalb einer permanenten Ausfüllung mit anschauungsgesättigten Vorstellungselementen. Vordergründig ist die Zeit mathematisch-chronologisches Ordnungsinstrument. Sie kann in der Zeitlei-

ste und in einem zugeordneten Geschichtsfries in die räumliche Dimension projiziert werden. In dieser Ordnungsfunktion liegt eine Voraussetzung für das Geschichtsdenken. Sie ermöglicht das Verknüpfen von Ereignissen und Zuständen in ihrer Vorherigkeit und Nachherigkeit; desgleichen kann die Gleichzeitigkeit in verschiedenen Lebensbereichen oder geographischen Räumen aufgezeigt werden. Ein gewisser Bestand an eingepägten Jahreszahlen ist deshalb unverzichtbar. Der Lehrplan stellt jeder Jahrgangsstufe eine verbindliche Anzahl solcher Daten voraus.

In einem noch tieferen Sinn stellt die Zeit eine stets mitgedachte Dimension aller wesentlichen Beschreibungsschiffren für historische Phänomene dar: Entwicklung, Gewordensein, Aufstieg, Niedergang, Kontinuität oder Abbruch sind ohne zeitliche Vorstellungen nicht denkbar. Die Definition von Geschichte als die „durch menschliche Intentionen ausgelösten Veränderungen in der Zeit“ (Faber) weist auf diese konstituierende Funktion hin.

Der Geschichtsunterricht der Hauptschule kann bei der Entfaltung des Zeitbewußtseins selbstverständlich auf einem schon erfolgten seelischen Entwicklungsgang im Innwerden der Zeit, verbunden mit systematischen Lehrabsichten in der Grundschule, aufbauen. Zeitvorstellungen, die im wesentlichen aus sachfundamentalen Einsichten (nicht wiederholbar bzw. vorholbar, gliederbar, meßbar), aus Erfahrungen des Unterschieds zwischen Gegenwart und Vergangenheit und des Gewordenseins heutiger Zustände oder aus dem Wissen um allgemein bedeutsame Zeitmarken in regionalgeschichtlicher Perspektive bestehen, sollen nun chronologisch gestreckt und innerlich aufgefüllt, also ausgeweitet und differenziert werden.

Einer Vertiefung und Generalisierung dieser bereits gewonnenen Zeiterfahrung dient die erste Lehraufgabe über die „zeitliche Dimension der Geschichte“ (LZ 1, 5. Jgst.). Daraufhin kommen Vorgesichte, Ägyptische Hochkultur sowie griechisches und römisches Altertum in den Blick und sprengen den heimatgeschichtlichen Rahmen. Auch innerhalb dieser „historischen Zeiten“ müssen die Schüler auf Binnenprozesse wie z. B. die Entwicklung und die Rückschläge in der attischen Demokratie oder den Weg vom mythischen zum wissenschaftlichen Weltbild (LZ 4.2 und 4.3, 5. Jgst.) hingewiesen werden. Die Epoche des Mittelalter erhält schärfere Konturen u. a. durch das Aufzeigen der Veränderungen im Stadtleben: Von der Abhängigkeit von einem Stadtherren über partielle Selbstverwaltungsrechte zur freien Reichsstadt oder von der Allmacht der Patrizier zur Beteiligung der Zünfte am Stadtre Regiment (LZ 6.2, 6. Jgst.).

Geschichtliche Prozesse sind aber nicht nur an eine Zeitlinie gebunden, sondern sie finden immer auch in mehr oder weniger abgegrenzten geographischen *Räumen* statt. Oft kommt es zu zeitlich-räumlichen Verflechtungen wie beispielsweise bei der Fortentwicklung und Übertragung römischen Rechtsdenkens und christlicher Ideen auf ganz Mitteleuropa. Aber auch unabhängige und kontrastierende Erscheinungen zur selben Zeit lassen sich feststellen: Als im Niltal eine Hochkultur, verbunden mit technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politisch-staatlichen Hochleistungen, sich entfaltet, leben die Bewohner Mitteleuropas unter jungsteinzeitlichen Verhältnissen, gekennzeichnet durch einfache Techniken der Stein- und Knochenbearbeitung und durch allmählichen Übergang vom Jäger- und Sammlerdasein zur Seßhaftigkeit in Dörfern und Städten (LZ 2.2 und 3.1, 5. Jgst.). Den europäischen Mächten gelingt der Aufbau von riesigen Kolonialreichen nur, weil sie in Technik, Wirtschaft und politischer Organisation eine wesentlich höhere Stufe erreicht haben als die unterworfenen Völker (LZ 3.1, 7. Jgst. und LZ 4.1, 8. Jgst.).

Diskrepanzen zwischen zeitlichem Verlauf und räumlicher Entwicklung – oder das Phänomen der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Kosellek) werden besonders augenfällig in der Tatsache, daß wir im Atomzeitalter noch steinzeitliche Kulturen, z. B. in Neu-Guinea, besitzen.

Insbesondere in der Kategorie „Wandel“, d. h. in der Einsicht in die verschiedenen Qualitäten und Geschwindigkeiten dieses Wandels, wird ein umfassender Zugriff zum Gegenstand der Geschichte und zur zeitlichen Dimension ermöglicht. Von den jeweiligen Ursprungssituationen menschlicher Lebensbereiche ausgehend, lassen sich im Geschichtsunterricht die durch ein spezifisches Wechselwirkungsgeflecht von Ursachen bewirkten Formen des Wandels aufzeigen.

Es sind dabei folgende Teileinsichten von Bedeutung:

1. Geschichtlicher Wandel muß nicht immer Fortschritt bedeuten.

Beispiele:

Technische und zivilisatorische Leistungen des Römischen Reiches haben zu keiner gravierenden Verbesserung der konkreten Lebensumstände der städtischen Massen, der wehrpflichtigen Bauern oder gar der eroberten Völker geführt (LZ 5.1, 5. Jgst.). Die Anfänge des Mittelalters in Europa erfolgen auf einer niedrigeren Kulturstufe als der im Römischen Weltreich bereits erreichten (LZ 1.1 und 2.1, 6. Jgst.). Wie ein großer Teil des deutschen Volkes nach der kulturellen Blüte im 18. und 19. Jahrhundert auf das Niveau nationalsozialistischer Ideologie mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen absinken konnte, ist bis heute ein nicht leicht zu erklärendes Phänomen (LZ 1.3, 9. Jgst.).

2. Es gibt langsame Entwicklungen und rasche Umwälzungen.

Beispiele:

Einer unauffälligen Entwicklung über Jahrtausende hinweg steht der rasche Sprung in die Hochkultur im alten Ägypten um 3000 v. Chr. gegenüber (LZ 3.1, 5. Jgst.), vergleichbar dem allerdings langsameren Umbruch in der Jungsteinzeit und Metallzeit in unseren Breiten (LZ 2.2, 5. Jgst.). Noch deutlicher zeigen sich diese Sprünge im Tempo von Prozessen am Gegensatz zwischen den langsamen sich festigenden Strukturen des absolutistisch-feudalen Systems seit dem 16. Jahrhundert und dem Umbruch seit der französischen Revolution (LZ 6.3 und 6.4, 7. Jgst.).

3. Wandel erfolgt in einzelnen Lebensbereichen arhythmisch und asynchron.

Beispiele:

Demokratische Entwicklung in Athen sowie Fortschritt und Genuß von Kultur betrafen nur eine relativ kleine Schicht von reichen Vollbürgern. Sie gingen einher mit bleibender politisch-rechtlicher Benachteiligung von Frauen und Besitzlosen und einer Geringschätzung körperlicher Arbeit (LZ 4.1, 5. Jgst.). Mit dem technischen und wissenschaftlichen Fortschritt im 19. Jahrhundert hielten die soziale Entwicklung und die politische Beteiligung nicht Schritt (LZ 3.2, 8. Jgst.).

Wenn Zeitbewußtsein über die Erkenntnis der zeitlichen Ordnungsfunktion hinaus auch durch solche Überlegungen angereichert wird, vertieft sich das Verständnis für den Zusammenhang und auch das Abweichen von zeitlich-formalem Verlauf und räumlich-inhaltlicher Entfaltungslinie mit all ihren Erscheinungsweisen des Wandels. Die Grunderfahrung, daß vergangenes Geschehen und Geschehen überhaupt durch Zeit und Raum bedingt sind, kann auf diese Weise konkret vermittelt werden.

1.2 Unterricht

Für die 5. und 6. Jgst. wird die Herausarbeitung von „*Grundformen und Grundproblemen menschlicher Lebensgestaltung*“ als besonderes Anliegen herausgestellt. Als durchgängiges

Unterrichtsprinzip verliert es natürlich auch in den weiteren Jahrgängen nicht an Bedeutung.

Diese geschichtsdidaktische Akzentuierung hat ihren Ausgangspunkt unter anderem in neuen Sichtweisen der Geschichtswissenschaft. Nicht allein die Chronologie, die Individualität personaler Handlungen und die Singularität kultureller Bildungen oder politischer Ereignisse stehen im Vordergrund, sondern es wird der Versuch unternommen, naturhafte, soziokulturelle und herrschaftliche *Urphänomene* zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Räumen in den Griff zu bekommen. Eine solche Betrachtungsweise zielt auf den Gewinn generalisierbarer Einsichten, „tendentieller Gesetzmäßigkeiten“ mit begrenzter Reichweite. Kurz: Die Geschichtswissenschaft hat es auch und vermehrt auf jene Erscheinungen abgesehen, die dem permanenten und unerschöpflichen Wechsel des Geschehens relative Stabilität verleihen, wie z. B. auf geographisch-biologische Vorbedingungen, geistig-kulturelle Strömungen, religiös-moralische Werthaltungen und Traditionen und herrschaftliche Verfaßtheiten.

Der vorliegende Lehrplan trägt dieser Sichtweise Rechnung, indem er die Fülle historischer Entscheidungen, Handlungen und Zustände über entsprechende Lernziel- und Lerninhaltsformulierungen in ähnlich wiederkehrende Kategorien zu bündeln sucht.

Versorgung der Menschen unter spezifischen Bedingungen

Beispiele:

- Eiszeitliche Umweltbedingungen der Altsteinzeit und die daraus entstehenden Probleme für die Nahrungsversorgung (LZ 2.2, 5. Jgst.)
- Die jährlichen Nilüberschwemmungen in ihrer Bedeutung für das Leben und die Kultur im alten Ägypten (LZ 3.1, 5. Jgst.)
- Technische und zivilisatorische Leistungen der Römer bei der Sicherung und Verwaltung des Weltreiches in ihrer Bedeutung für die Versorgung der Bevölkerung (LZ 5.1 und 5.2, 5. Jgst.)
- Genossenschaftliche Regelungen des Zusammenlebens in einem mittelalterlichen Dorf im Dienste der besseren Existenzsicherung (LZ 3.1, 6. Jgst.)
- Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiter unter den Bedingungen der Industrialisierung im 19. Jahrhundert (LZ 3.3, 8. Jgst.)

Zusammenleben in größeren und kleineren Gruppen

Beispiele:

- Neue Formen des Zusammenlebens in Dörfern und Städten mit Beginn der Jungsteinzeit (LZ 2.2, 5. Jgst.)
- Anfänge der Demokratie im antiken Griechenland (LZ 4.2, 5. Jgst.)
- Lehnswesen im Mittelalter als Grundlage politischer Ordnung (LZ 2.3, 6. Jgst.)
- Schaffung und Sicherung von Großreichen durch die Römer und die Karolinger (LZ 5.1, 5. Jgst. und LZ 2.1, 6. Jgst.)
- Grundlagen der ersten republikanischen Staatsordnung in Deutschland (LZ 6.2, 8. Jgst.)
- Bemühungen zur Einigung Europas (LZ 7.1, 9. Jgst.)

Kulturelle Schöpfungen und religiös-sittliche Vorstellungen

Beispiele:

- Kunstwerke und Grabfunde als Zeugnisse zwischenmenschlichen Verhaltens in der Stein- und Metallzeit (LZ 2.1, 5. Jgst.)

- Glaube an ein Weiterleben nach dem Tode und Entscheidung darüber durch ein Totengericht bei den alten Ägyptern (LZ 3.2, 5. Jgst.)
- Neue sittliche Vorstellungen der christlichen Lehre und ihre Auswirkungen auf die inneren Probleme des römischen Weltreiches (LZ 5.3, 5. Jgst.)
- Kriegerische und christliche Ideale als Merkmale ritterlicher Standeskultur (LZ 5.1, 6. Jgst.)
- Gotischer Baustil und religiöse Symbolik (LZ 6.1, 6. Jgst.)
- Entstehen eines neuen Weltbildes zu Beginn der Neuzeit (LZ 3.1, 7. Jgst.)
- Die Ideen der Aufklärung und ihr humaner Gehalt (LZ 6.2 und 6.3, 7. Jgst.)

Konfliktbewältigung

Beispiele:

- Ägyptische Bauern und Handwerker erleiden den zentralisierten Beamtenstaat und lehnen sich gegen ihn auf (LZ 3.1, 5. Jgst.)
- „Brot und Spiele“ im Dienste der Beschwichtigung römischer Massen (LZ 5.1, 5. Jgst.)
- Teilweises Nachgeben der Patrizier gegenüber zünftischen Forderungen (LZ 6.2, 6. Jgst.)
- Lösungsmodelle für die soziale Frage (LZ 3.3 und 3.4, 8. Jgst.)
- Friedensbemühungen in globalem Zusammenhang (LZ 7.2, 9. Jgst.)

Weitere didaktische Intentionen

Solche Fragerichtungen bzw. Kategorien haben jedoch keineswegs den Sinn, in soziologischem Zugriff eine allgemeine Theorie der Versorgung, des Staates, der Kultur oder der gesellschaftlichen Beziehungen zu entwerfen. Geschichtlicher Fragestellung geht es, selbst wenn sie unter einer bestimmten Perspektive steht, immer um das *Konkrete* der jeweiligen historischen Situation, also z. B.: Wie bewältigen Menschen Probleme, die im Laufe der Geschichte immer wieder auftraten und auch unsere Gegenwart noch mitbestimmen unter den Bedingungen der Steinzeit oder des europäischen Mittelalters. Was Geschichtsunterricht dabei erhellen soll, sind jeweils „*Realtypen*“ (M. Weber) von Personen, Verläufen oder Zuständen.

Didaktisch gewendet handelt es sich um nichts anderes als um das „exemplarische Prinzip“, angewendet auf den Inhalt „Geschichte“. Darin eingeschlossen liegt ein wirksames Verfahren begründeter Stoffauswahl und Schwerpunktsetzung. Die in den „Grundformen und Grundproblemen“ vorgegebenen Kategorien ordnen die dem jeweiligen historischen Gesamtkontext immanenten Zusammenhänge nach didaktischen Intentionen, ohne sie zu verfälschen. Hierzu bedarf es allerdings des „Mutes zur Lücke“, d. h. zum Verzicht auf vielleicht liebgewonnene, den Kanon bisheriger Lehrpläne wesentlich mittragende Themen. Bestimmte Fragerichtungen konstituieren Lehrabsichten bzw. Lernziele, strukturierten den historischen Gegenstand und machen ihn lernbar. Da es sich bei den gewählten Blickrichtungen um überzeitlich geltende Ansatzpunkte zum Verstehen und Erklären menschlicher Existenz handelt, ergibt sich daraus die Möglichkeit des *Transfers*, sowohl was die einzelnen Fragerichtungen als auch was ihre wechselseitige Zusammenschau bei der Entfaltung eines epochalen Themas, z. B. der Lebensformen im Mittelalter (LZ 3–6, 6. Jgst.) anbelangt. Freilich sind Transfereinsichten und daraus möglicherweise erwachsende Werthaltungen niemals ein Arsenal an Wissen und Gewißheiten, die der einzelne als Beurteilungs- und Handlungsanweisung auf andere Fälle oder auf seine Gegenwart einfach übertragen könnte. Der Bildungswert der Geschichte und des Geschichtsunterrichts liegt vielmehr darin, ein reiches *Reflexions- und Argumentationspotential* anzubieten, das in je neuen Zusammenhängen und Situationen Erschließungshilfen gewährt. Wer z. B. einmal das Zusammenspiel von

wirtschaftlichen, politischen und religiösen Motiven, von Standesidealen, von durchgeistigter Innerlichkeit und roher Gewalt in der Epoche des Rittertums (LZ 5, 6. Jgst.) erfüllt und erkannt hat, wird auch für andere Epochen und für die Gegenwart Kriterien für das Durchschauen und Begreifen einer Entwicklung oder eines Zustandes gewinnen. Gerade die jeweilig andersartige Mischung von Elementen wiederkehrender menschlicher Grundsituationen ermöglicht, im *Ingriffnehmen* derselben, eine anschauliche Sättigung wichtiger *Begriffe* wie Kultur, Staat, Gesellschaft, Demokratie, Reich usw.

Dies ist aber wiederum nur möglich durch Elementarisierung einer tatsächlich höheren Komplexität der geschichtlichen Wirklichkeit. Komprimierung der Geschichte, d. h. *Thematisierung* nach sachimmanenten Zusammenhängen, die der Lehrabsicht entsprechen, ist der methodische Weg dazu, der ohne Sachverfälschung gegangen werden kann.

Über die eben genannten Blickrichtungen hinaus enthalten die *Lernziel- und Lerninhaltsformulierungen* eine Fülle weiterer Hinweise für geschichtsdidaktische Gewichtungen. Weil Geschichte ein Fach ist, das um einen gewissen Bestand an Faktenwissen nicht herumkommt, nehmen Formulierungen wie „Kennenlernen“, „Wissen“, „Erkennen“, „Einblick“ und „Überblick gewinnen“ einen großen Raum ein. Auf mehr vorstellungsmäßig gesättigte und emotionale Aneignung bestimmter Sachverhalte weisen Wendungen wie „ein Bild gewinnen“ oder „sich in die Lage versetzen“ hin. Besonders intensive Problemorientierung wird nahegelegt bei Formulierungen wie „die Bedeutung erfassen“, „sich auseinandersetzen“, „Einsichten ableiten“ oder „wachsam werden“. Gerade im letzteren Bereich werden die affektiven Komponenten, die stets in allen kognitiven Formulierungen vorhanden sind, besonders augenfällig. Auch im modernen, an der Fachwissenschaft orientierten Geschichtsunterricht hat das Erziehliche, der Aufbau von Einstellungen und Haltungen einen hohen Rang.

Insgesamt gesehen besitzen jedoch die genannten Lernzielformulierungen keinen strengen Bezug zu einem bestimmten System bzw. einer vorher festgeschriebenen Matrix von Lernzielbeschreibungen (Taxonomie), sondern sie werden in einem umgangssprachlichen und pragmatisch-praktischen Verständnis zur jeweiligen Realisierung angeboten. Auf der Grobzielebene formuliert, eröffnen sie einen weiten Spielraum für die konkrete Ausfüllung durch entsprechende unterrichtliche Maßnahmen auf der Feinzielebene.

Besondere Rücksichtnahme wird auf das *Lernalter*, die *Lernvoraussetzungen* und die *Interessen* der Schüler empfohlen. Hier zeigt sich, daß der Lehrplan übersteigerten wissenschaftsorientierten Didaktikkonzepten und allzu optimistischen Lerntheorien eine Absage erteilt. Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen müssen in einem ersten Schritt der Unterrichtsplanung abgeklärt sein, wenn ein an Komplexität reduzierter, aber dennoch wissenschaftlich stimmiger Sachverhalt dargestellt und vermittelt werden soll.

Hierzu sollen vor allem die Hinweise zum Unterricht Hilfestellung leisten. In ihnen wird ein realistisches und ausgeglichenes Verhältnis zwischen den einzelnen *Lehr- und Lernformen* angestrebt. Bei allem Wert, der dem entdecken-lassenden Verfahren für die individuelle Kräfteentfaltung und die Übertragung auf andere Situationen zukommt, können gerade im Geschichtsunterricht zielgerecht die Erarbeitung und auch Darbietung nicht unbegrenzt eingeschränkt werden. Der Kontext an Fakten und Zusammenhängen, aus dem heraus weitere Entdeckungen und vor allem Bewertungsversuche erst unternommen werden können, läßt sich allein durch selbsttätige und arbeitsunterrichtliche Verfahren für alle Themen und mit angemessenem Zeitaufwand nicht schaffen. Gerade wenn die Schüler permanent auf die prinzipielle Offenheit des vom Lehrer und im Geschichtsbuch Dargestellten hingewiesen werden, können sich aus der *Geschichtserzählung*, sofern sie nicht die Normalform des Unterrichts bleibt, keine negativen Folgen, etwa in Form von Lehrabhängigkeit und mangelnder Kritikfähigkeit, ergeben. Auch die geschichtstheoretische Diskussion hat sich in

den letzten Jahren wieder vermehrt der sog. „Narrativität“ der Geschichte angenommen und ihre Bedeutung neben Analyse und Theorie innerhalb der Geschichtsschreibung neu begründet. Einem Rückfall in eine Erzähl-Didaktik beugen überdies wiederholte Hinweise auf die Wichtigkeit „*fachlicher Arbeitsformen*“ hin. Zu ihnen gehören neben der Quellenarbeit im engeren, historischen Sinn auch die Auswertung von darstellenden Texten, von Modell- und Schemazeichnungen, von Tabellen, Grafiken und Karten, ebenso die Umsetzung von Zahlen und Sachverhalten in einfachen Schemata (Kurven, Säulen, Prozentkreise, Gesellschaftspyramiden usw.); ebenso sollte natürlich auch der Umgang mit Lexika sowie Inhalts- und Stichwortverzeichnissen beherrscht werden.

Weil für den Historiker die gegenständlichen, bildlichen und schriftlichen *Quellen* die grundlegende Erfahrungsebene für die Rekonstruktion der Vergangenheit darstellen, ja, der „Gegenstand“ Geschichte ohne sie nicht aufgebaut werden könnte, bilden sie auch im Geschichtsunterricht die wichtigste Basis für fachrelevantes Arbeiten. Gegenständliche Quellen, z. B. Werkzeuge, Waffen, Gebrauchsgegenstände oder Bauten, sind ein wirklicher Teil der Vergangenheit, haben sich in den Händen von früheren Menschen befunden und sind von ihnen geschaffen worden. Sie können von Schülern optisch wahrgenommen, betastet bzw. handelnd in ihrer Funktion erprobt werden und ermöglichen so das „Begreifen“ im ursprünglichen Sinn. Bildquellen gewähren vor allem dann konkrete Information, wenn sie inhaltlich die Ereignisebene repräsentieren, z. B. Bilder über die Arbeit der mittelalterlichen Bauern oder Fotos von Soldaten, die in den 1. Weltkrieg ziehen. Schwieriger ist die Arbeit an Darstellungen mit hohem Symbolgehalt, z. B. zur Harmonie von geistlicher und weltlicher Gewalt im Mittelalter oder zu eingeflochtenen biblischen Aussagen. Am dichtesten geben im allgemeinen Textquellen, z. B. zeitgenössische Berichte und Meinungen, Gesetze und Anordnungen, Annalen, Chroniken usw., Auskünfte. Aber auch sie bedürfen meist einer didaktischen Umgestaltung sowie zahlreicher Erschließungshilfen im Hinblick auf das angestrebte Lernziel.

Grundsätzlich lassen sich an alle Quellen folgende Fragen stellen:

- Welche Informationen über vergangenes Geschehen erhalten wir: über Lebensweise, Tatsachen, Zahlen, Zusammenhänge?
- Wer hat die Quelle hergestellt bzw. verfaßt?
- Welchem Zweck diente sie?
- Bei bildlichen und schriftlichen Quellen: Hat der Künstler oder der Autor eine besondere Absicht verfolgt?
- Gehörte er einer bestimmten Schicht an und repräsentiert er diese?
- Konnte und wollte er die Wahrheit sagen?

Diese Fragen können nicht schematisch an alle Quellen in gleicher Weise gestellt werden. Sie verfolgen jedoch in ihrem Ingesamt die Anbahnung einer elementaren Quellenkritik und überhaupt eine kritische Einstellung gegenüber jeglicher Information.

Wenn der Lehrplan die Bedeutung *lokal- und regionalgeschichtlicher* Materialien, sowie Unterrichtsgänge und Besuche von Museen herausstellt, soll damit nicht ein rigider Lokalpatriotismus und eine antiquarisierende und ästhetisierende Neugierde auf Kuriositäten befördert werden. Die jeweilige Spiegelung wichtiger Ereignisse im heimatlichen Nahraum eröffnet einen leichteren Zugang und große Zuwendungsmotivationen auch zur nationalen, europäischen und mitunter sogar globalen Geschichte. Außerdem lassen sich viele Zusammenhänge und Entwicklungen, z. B. das Verhältnis zwischen Grundherrn und Bauern (LZ 3.1, 6. Jgst.) oder das zwischen Landesherrn und Landständen im werdenden Territorialstaat (LZ 2.1, 7. Jgst.), nur unter regional- bzw. landesgeschichtlichem Aspekt konkret und verbindlich darstellen. Darüber hinaus schafft das Wissen um die historische Dimension der

Landschaften, Orte, Bau- und Kunstdenkmäler des Raumes, in dem der einzelne lebt, arbeitet und seine Freizeit verbringt, persönliche Bindungen in einer allzu fluktuierenden und raschlebigen Zeit, die ein Mehr an seelischer Lebensqualität oder auch, völlig unpathetisch gemeint, „Liebe zur bayerischen Heimat“ (Bayerische Verfassung, Artikel 131), bedeuten können.

Unter einer anderen didaktischen Blickrichtung lassen sich gerade an den konkret sicht- und erfahrbaren Realitäten aus Vergangenheit und Gegenwart die unlösbaren Zusammenhänge zwischen den einzelnen Lebensbereichen sichtbar machen. So repräsentiert beispielsweise ein alteingesessener Industriebetrieb im heimatlichen Nahbereich, – teils in seiner (älteren) baulichen Substanz, teils in der Zusammensetzung und Hierarchie seiner Belegschaft, teils in seinen Verbindungen zu anderen Regionen und Produktionszweigen und teils in seiner wirtschaftlichen Potenz –, Architektur, gesellschaftliche und politische Verhältnisse sowie ökonomische Zusammenhänge von der Zeit der beginnenden Industrialisierung bis in die Gegenwart. In regionalgeschichtlichen Zeugnissen aller Art eröffnet sich somit ein Feld für anschauungsge sättigte Lernerfahrungen in den Fächern Geschichte, Arbeitslehre und Sozialkunde. Den Zusammenhang aller Lebensbereiche permanent sichtbar zu machen, ist ein wichtiges Unterrichtsprinzip aller Fächer. Es besitzt seine methodische Form in fächerübergreifenden Verfahren.

2. Entfaltung der Problematik der einzelnen Lernziel- und Lerninhaltsbereiche

Der folgende Teil der Erläuterungen hat zum Ziel, Lernziele und Lerninhalte von ihrem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hintergrund aus zu interpretieren. Unterrichtsmethodische Anmerkungen sollen die im Lehrplan gegebenen „Hinweise zum Unterricht“ ergänzen.

2.1 Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe

2.1.1 Die zeitliche Dimension der Geschichte

Die Zeit als Instrument der Gliederung und Messung einer gewaltigen Fülle von Tatbeständen, Ereignissen, von langen und kurzen Entwicklungen, die jeweils durch menschliche Intentionen oder sachliche Zwänge ausgelöst wurden, ist das Thema dieser Einheit. Bei den Schülern soll die Einsicht aufleuchten, daß die Zeit ein Ordnungssystem bildet, das alles historische Geschehen umgreift, Reihenfolge, Vorher und Nachher, Unwiederholbarkeit und Unvertauschbarkeit ein für alle Mal festlegt. Zeit ist somit universale Größe, eine *umfassende Bezugskategorie* für die Geschichte der Welt.

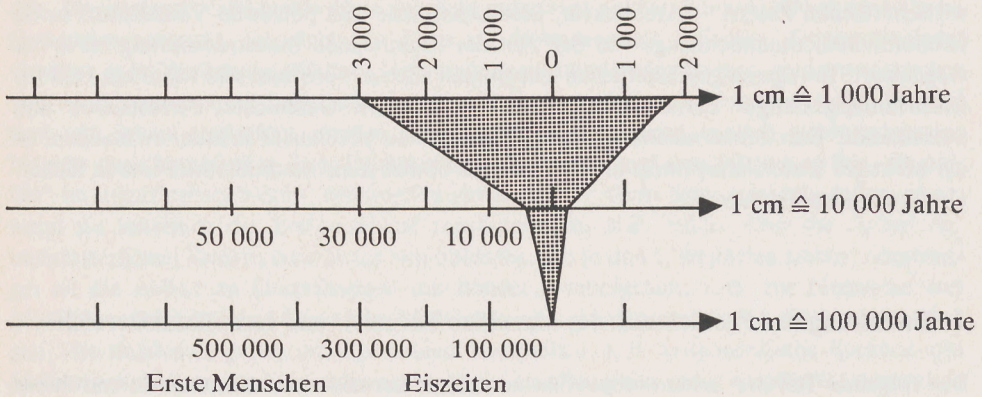
Zum Lernziel 1.1.:

Im Grunde werden hier die in der Grundschule erworbenen Vorstellungen über die Zeit und die historischen Ereignisse in ihr nochmals bewußt gemacht, wiederholt und ausgeweitet. Zu den aus dem Heimat- und Sachkundeunterricht bekannten historischen Fakten treten solche aus anderen Erfahrungsquellen der Schüler, z. B. aus Sachbüchern, Comics, Zeitschriften, Fernsehen, historischen Hörspielen im Rundfunk oder auf Tonkassetten. Heimatlicher Nahbereich und Welt werden im Sammeln von historischem Faktenmaterial verknüpft, zunächst in einer sicher noch recht äußerlichen Begegnungsform. Jedoch scheint zumindest schemenhaft die Vorstellung von verschiedenen Epochen der Menschheitsgeschichte durch in den Funden, Gebrauchsgegenständen, Bildern, Postkarten, Briefen, Fotos usw., die ja jeweils bestimmte Zeiträume repräsentieren. Zweckmäßigerweise an einem Wandbrett chronologisch aufgereiht, lassen sich Merkmale von „früher“ und „später“ erörtern und zeitgleiche Belege der Heimat- und Weltgeschichte einander zuordnen. Großepochen wie Vorgeschichte,

Altertum, Mittelalter, Neuzeit, Zeit der Weltkriege usw., natürlich ohne wissenschaftliche Systematik, kristallisieren sich heraus.

Nach dem Erfassen des richtigen Nacheinander sollen nun die Zeiträume linear und maßstabsgetreu dargestellt werden. Methodische Möglichkeiten der Veranschaulichung ergeben sich, wenn man die bisher verwendeten Materialien auf einer zwei Klassenzimmerwände beanspruchenden Zeitleiste mit Jahrhunderteinheiten (100 Jahre = 30 cm) verteilt. Auf diese Weise ließe sich der Zeitraum von ca. 5000 v. Chr. (Jungsteinzeit) bis zur Gegenwart mit Zahlen und Gegenständen belegen. Durch kontinuierliche Verkürzung des Maßstabs in einer Heftzeichnung kann bewußt gemacht werden

- welche Spanne auf jene Zeit trifft, aus der wir schriftliche Zeugnisse besitzen,
- daß unser Jahrhundert oder selbst die Zeit seit Christi Geburt verschwindend klein erscheint, wenn man Vor- oder gar Erdgeschichte miteinbezieht und
- daß wir über bestimmte Zeiträume, obwohl sie lange währten, sehr wenig wissen.



Ähnlich anschaulich, wenn auch wegen der zyklischen Form problematischer, ist die „Erdzeituhr“, nach der der Mensch auf einer 12stündigen Skala ca. ½ Minute vor 12 erscheint.

2.1.2 Stein- und Metallzeit

Die Zeitspanne, in der sich aus bescheidenen Anfängen intensive kulturelle Aktivitäten der Menschen entfalten, über die wir aber, zumindest was unseren Kulturkreis betrifft, keine schriftliche Überlieferung besitzen, ist der Inhalt dieser Einheit. Sie wird im allgemeinen als *Ur- oder Vorgeschichte* (Prähistorie) bezeichnet. Erkenntnisse über diesen Zeitraum, der je nach Region verschieden weit in die „eigentliche“ Geschichte hineinreicht, werden überwiegend aus der Erschließung von Bodendenkmälern, Funden und Höhlenzeichnungen gewonnen. Grabungen sowie Luftbild- und Unterwasserarchäologie sind bevorzugte Methoden. Schichten- und Formenkunde ermöglichen in einer Zusammenschau die Gewinnung einer ungefähren Chronologie, aus der ein Grundgerüst von Zeit- und Kulturstufen gebildet werden kann:

Altsteinzeit (600 000 bis 100 000), Mittelsteinzeit (100 000 bis 5000), Jungsteinzeit (5000 bis 2000), Bronzezeit (2000 bis 800) und Eisenzeit (ab 800). Außerdem läßt sich mit naturwissenschaftlichen Verfahren (Radio-Karbon-Methode und Pollenanalyse) das Alter von Funden relativ genau bestimmen.

Die übergeordnete Zielsetzung dieser Einheit besteht darin, Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnisgrundlagen für diesen Zeitraum zu erkunden und den Schüler, zumindest in elementarer Form, in die Situation des Forschers zu versetzen, sowie Fortschritte, Umwälzungen und kulturelle Leistungen im Leben der damaligen Menschen erfahrbar zu machen und zu würdigen. Denn das Vermögen des Menschen, *Kultur* zu schaffen, den Rahmen dessen zu sprengen, was der Erhalt des bloßen Lebens fordert, wird schon in diesen frühen Zeiten als unverwechselbares Merkmal des Humanen sichtbar.

Zu den Lernzielen:

LZ 2.1: Stein- und metallzeitliches Fundgut läßt nur innerhalb eines sehr engen Rahmens verbindliche Deutungen zu. An Funden aus dem heimatlichen Raum, die meist nur in Heimatmuseen zugänglich sind, aber auch an Nachbildungen für Schulzwecke oder guten Abbildungen, lassen sich Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände vergleichen und aufgrund ihrer Bearbeitungsart und ihres Materials zeitlich ordnen. Aus der Funktion der Gegenstände ergeben sich Folgerungen für die Lebens- und Wirtschaftsweise. Über zwischenmenschliche Beziehungen sind nur indirekte Schlüsse möglich. Sprechweise, Laute, Namen und Begriffsschatz bleiben völlig im Dunkeln.

Da bei den Schülern dieser Altersstufe ein sehr reges Interesse an vorgeschichtlichen Fakten besteht, läßt sich an dem Material entdeckendes Lernen praktizieren. Aber auch längere Lehrerinformationen über die geradezu detektivisch abenteuerliche Arbeit des Prähistorikers und seine oft verblüffenden Methoden werden gerne angenommen. Gute Hilfen bieten noch audio-visuelle Medien, wie die Lichtbildreihe „Steinzeitliche Höhlenmalerei“, die Filme „Ausgrabungen aus der Steinzeit“ und „Mit den Eiszeitmenschen auf Mammutjagd“.*

LZ 2.2: Wurden im vorausgegangenen Lernziel überwiegend Erkenntnismethoden thematisiert, so sollen jetzt in einem mehr inhaltlichen Zugriff die technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und künstlerischen Fortschritte, zunächst in der Steinzeit, konkretisiert und differenziert werden. Besondere Bedeutung kommt dabei dem fundamentalen Entwicklungsschritt zu, in dem der jungsteinzeitliche Mensch den Übergang vom Jäger- und Sammlerdasein zum seßhaften Bauern, Viehzüchter und Handwerker vollzieht. Er nimmt nicht mehr, was die Natur ihm bietet, sondern er bestimmt selbst, daß sie ihm das gibt, was er braucht. Gute Aufschlüsse über die Lebensweise in der Steinzeit bieten Naturvölker unserer Zeit. Hierzu gibt es wertvolle Anschauungsgrundlagen im Film „Papuas auf Neu-Guinea“ und in der Bildreihe „Indianische Naturvölker“.

LZ 2.3: Ebenso bedeutet die Verarbeitung des Metalls zu wirkungsvolleren Geräten eine weitere Sicherung für das Überleben, Entlastung von existentieller Not und damit Freiraum für künstlerische und musische Betätigung sowie religiöse Übung. Andererseits führt der Besitz von Metall, die Fähigkeit, es zu bearbeiten und die Möglichkeit, bessere Geräte, Waffen und Kunstgegenstände zu erwerben zu neuen gesellschaftlichen Gliederungen und politischen Machthierarchien. Unter den damaligen Voraussetzungen Erz zu brechen, Metall zu gießen und zu schmieden, stellt Leistungen dar, die Respekt abverlangen. Keltische Kunstwerke, Siedlungsreste und Kultanlagen in unserer Heimat üben nicht zuletzt deswegen eine große Anziehungskraft auf die heutigen Menschen aus, weil über das keltische Volk ansonsten wenig bekannt ist.

Gute unterrichtliche Möglichkeiten bietet, neben Unterrichtsfahrten zu Viereckschanzen (z. B. Arnzell bei Altomünster), der Besuch von prähistorischen Sammlungen oder technischen Museen (z. B. Deutsches Museum, München), wo Lebensweise, Wirtschaftsmethoden und handwerklich-technische Verrichtungen (z. B. frühe Metallgewinnungsverfahren) teilweise im Modell dargestellt sind. Einblicke auch in die Lebensverhältnisse gewährt der Film „Der Mensch entdeckt das Metall“.

2.1.3 Ägyptische Hochkultur

Das alte Ägypten repräsentiert den exemplarischen Fall einer frühen Hochkultur. Im Gegensatz zu älteren Lehrplänen, die auch die Hochkulturen des Zweistromlandes und Israels gleichwertig miteinbezogen, beschränkt sich der lernzielorientierte Lehrplan auf dieses Beispiel, um an ihm die *generellen* Merkmale einer *frühen Hochkultur* zu konkretisieren: den geschlossenen Bereich mit relativ einheitlicher Lebensgestaltung, weit entwickelte Verwaltung und Rechtspflege, Wissenschaft, Religion und Kunst auf beachtlichem Niveau. Entstehungsbedingungen, lange Beständigkeit, aber auch erkennbare Schwachstellen der ägyptischen Hochkultur liefern Frage- und Vergleichskategorien, wenn eine außerschulische Begegnung mit anderen Hochkulturen, etwa durch Buchlektüre, Ausstellungen, Rundfunk, Fernsehen, Reisen usw., zustandekommt. Selbstverständlich verzichtet der Lehrplan auf eine systematisch-chronologische Einteilung der altägyptischen Geschichte, wie es die

* Alle Angaben zu audio-visuellen Medien betreffen – sofern nichts anderes vermerkt ist – Produktionen des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München.

Ägyptologie in den Epochen der vordynastischen Zeit, des Alten, Mittleren und Neuen Reiches sowie in deren jeweiligen Verfallsperioden anbietet. Vielmehr werden die Momente der naturhaften Voraussetzungen, des Staatsaufbaus, der Gesellschaft und der Religion überwiegend in jeweils festzulegenden Perioden relativer Stabilität erörtert.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 3.1: Kernbegriffe sind hier der „Nil“ und die von ihm geschaffenen naturhaften Bedingungen, weiter die zu leistenden Aufgaben und die tatsächlichen gesellschaftlichen Leistungen. Der historische Lerngewinn besteht darin, die Impulse zu erkennen, welche von geographischen Faktoren auf staatliche und kulturelle Hochleistungen ausgehen können. Hier liegt der produktive Schwerpunkt, die generalisierbare Entdeckung dieser Stunde. Brauchbare Hilfsmittel sind Querschnittzeichnungen zum Niltal und die in Anm. 1 genannte Herodot-Quelle, deren idealisierende Schilderung sich geradezu zur quellenkritischen Widerlegung und als Lernzielkontrolle anbietet.

Im folgenden soll ein Überblick über den Aufbau des ägyptischen Staates gegeben werden. Andererseits kann an diesen Inhalten auch in fachrelevante Arbeitsweisen mit Bild- und Textquellen eingeführt werden. Die in Anm. 2 vorgeschlagene Textquelle über den Arbeiterstreik gibt faktisch Einblick in die schwierige Situation von Arbeitern, kann aber auch als Hinweis auf den unverbrüchlichen Glauben an die Gerechtigkeit und Güte des Pharaos gedeutet werden. Die Arbeiter gehen in ihren Klagen davon aus, daß er noch nichts von ihrer Not weiß. Es gibt auch zahlreiche bildliche Darstellungen von Personen, die die einzelnen Ebenen des ägyptischen Staatsgefüges vertreten und Szenen aus dem Staatsleben wiedergeben (Pharaonen, Beamte, Schreiber, Handwerker, Bauern, Steuereintreiber usw.). Auf dieser Stufe der Bildquellenschließung geht es im wesentlichen darum, sachliche Erkenntnisse wie Aussehen, Würdezeichen, Geräte zu bestimmten Zwecken und konkretes Handlungsgeschehen herauszuarbeiten. In weiterer Hinsicht ist zu fragen, weshalb Pharaonen und Beamte ausgerechnet ihre Grabkammern mit diesen lebensvollen Darstellungen schmücken ließen. Hinweise auf die künstlerischen Dimensionen lassen ein wichtiges Element einer Hochkultur erspüren.

LZ 3.2: Vorstellungen von einer Ordnung, deren moralische Begründung letztlich im Transzendenten ruht, deren Sittlichkeit aber stark die Tendenz des diesseitigen Lebens bestimmt, sind die Grundlagen der ägyptischen Religion. Die Inkarnation der Götter Horus bzw. Osiris in der Person des Pharaos ist Garant für die Stabilität dieser Ordnung. Weise und gute Gottheiten gewähren oder verhindern ein Weiterleben nach dem Tode nach Maßgabe eines guten oder schlechten Lebenswandels des Verstorbenen. Damit sind Züge einer Hochreligion, vergleichbar dem Judentum, dem Christentum und dem Islam, gegeben, die weit über ausschließlich dämonische und magische Denkweisen hinausführen. Die enge Verquickung des Religiösen mit dem sittlich Guten wird vor allem in den Gebeten beim Totengericht sichtbar, die, sprachlich leicht verständlich, auch gute Einblicke in das Alltagsleben gewähren. Der Glaube an die Macht der Götter und die Göttlichkeit des Pharaos findet symbolhaften Ausdruck in den monumental Großbauten.

Einblicke in die Gesellschaft aus der Perspektive des Beamten gewährt der Tonfilm „Der große Herr Ti“. Zur altägyptischen Religion geben die Tonfilme „In der großen Pyramide“ und „Im Tal der Künstler“ wertvolle Hinweise. Die Bildreihen über Ägypten sind unter kunsthistorischen Gesichtspunkten geordnet und lassen sich sporadisch in dieser Einheit einsetzen. Gute Farbdias zu Kultur, Staat, Verwaltung, Gesellschaft und Religion sowie eine Schulserie gibt der Uni-Dia-Verlag, Großhesselohe, heraus. Ein äußerst wertvolles und vielseitiges Medienpaket bietet der IWP-media-nova-Verlag, München, in 5 Mappen zum Thema „Ägyptische Hochkultur“ (hrsg. von W. Fürnrohr).

2.1.4 Griechische Demokratie und Kultur

Diese Einheit setzt bewußt zwei Aspekte: den demokratischen Gedanken und die überragende Entfaltung auf den verschiedensten kulturellen Gebieten im klassischen Griechenland. Andere Bereiche, die traditionell in Darstellungen zur griechischen Geschichte gewichtige Schwerpunkte bilden, wie etwa die vordemokratische archaische Periode, die Perserkriege bzw. die Bündnispolitik, spielen in diesem Zusammenhang nur eine Rolle, insofern sie zum Verständnis der angesprochenen Aspekte nötig sind. Der Begriff der *Herrschaft des Volkes* (Demokratie) tritt als politische Realität erstmals in einigen griechischen Stadtstaaten, allen voran Athen, in die Geschichte ein. Demokratie im idealisierten Sinne, verstanden als die Herrschaft aller, ist die klassische Antithese zu der Herrschaft

eines Einzelnen (Monarchie, Tyrannis) und der Herrschaft weniger (Aristokratie, Oligarchie). Sie ist eng verbunden mit dem Ideal der Freiheit und hat seither vielerorts in der Welt hohes Ansehen gewinnen und Wurzeln schlagen können, wenngleich der Bedeutungsinhalt dieser griechischen Wortschöpfung inzwischen so variiert, daß er sogar sich gegenseitig ausschließende ideologische Positionen umfassen kann.

Eng mit der relativ weitgehenden Verwirklichung von Freiheit für das Individuum hängt die Entfaltung menschlichen Geistes in den Leistungen *naturwissenschaftlichen Denkens*, tiefgründiger *Philosophie* und harmonischer *Kunstschöpfungen* zusammen. Sie sind überhaupt nur aus dem durch die politische Situation gewährten Spielraum heraus zu erklären. Spätere Epochen wie Renaissance, Humanismus und Neu-Humanismus haben deshalb immer wieder diese Ursituation menschlicher Selbstverwirklichung zu beschwören versucht. Aus der Wechselwirkung von Staatsform und Kultur ergibt sich auch die Konsistenz der Lernziele zu dieser Einheit. Demokratische Lebensformen ermöglichen, trotz vorhandener Einschränkungen in bezug auf große Menschengruppen eine bislang einmalige Entfaltung wissenschaftlichen Denkens und künstlerischen Schaffens.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 4.1: Entsprechend den psychologischen Voraussetzungen und Interessen der Altersstufe soll zunächst einmal ein plastisches Bild vom geographischen Umfeld, von den naturhaften Bedingungen und vom Leben im athenischen Stadtstaat vermittelt werden. Auch in ihm können schon Wege und Grenzen der Beteiligung am öffentlichen Leben und an der Macht in konkreten Situationsschilderungen erkennbar werden. Insofern besteht ein im praktischen Unterricht auf verschiedene Weise realisierbarer Zusammenhang zum folgenden Lernziel.

LZ 4.2: Wenn der Schüler für die Lebenssituation als mündiger Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden soll, muß er mit den sie tragenden Idealen, Zusammenhängen und Mechanismen vertraut gemacht werden. Ohne auf einen voll ausdifferenzierten Begriff von Demokratie abzielen, sollte der Schüler zu folgenden Einsichten geführt werden:

- alle Staatsbürger Athens haben gleiche Rechte
- sie stimmen über bestimmte Angelegenheiten ab
- die Entscheidung der Mehrheit gilt dann als die der Gesamtheit
- es werden auch Gründe gegen die Demokratie vorgebracht
- nicht alle Einwohner sind stimmberechtigte Staatsbürger; Frauen, Handwerker, Fremde und Sklaven sind am Staatsleben nicht beteiligt
- die Begründungen für diesen Ausschluß erscheinen uns heute als nicht stichhaltig; dennoch war diese Staatsform damals einzigartig und hat weitergewirkt.

Die zweifellos gegebenen methodischen Schwierigkeiten, den abstrakten Sachverhalt von Realität und Grenzen der Demokratie jungen Schülern nahezubringen, lassen sich nur dadurch verringern, daß Situationen des demokratischen Lebens und der Verweigerung voller Demokratisierung in lebendigen, quellennahen Berichten vorgestellt werden. Eine Volksversammlung auf der Agora, ein Scherbengericht, ein Tag im Leben einer griechischen Frau oder Schmähreden auf „Banauen“ sind Kristallisationskerne, an denen die Schüler für demokratische bzw. antidemokratische Denkweisen sensibilisiert werden können. Selbst wenn es auf dieser Stufe noch nicht zu systematischen Erkenntnissen kommen sollte, sind diese zunächst vereinzelt Einblicke und Einstellungen ein wertvoller Gewinn für weitere Auffüllung und Generalisierung des Begriffs Demokratie.

LZ 4.3: In diesem Lernziel sollen die griechischen Idealvorstellungen von Schönheit und Maß zum Bewußtsein gebracht werden. Dabei ist von vornherein davon auszugehen, daß die Schüler beim Betrachten von ausgewählten Kunstwerken mehr empfinden als sie verbalisieren können. Hier liegt die Schwierigkeit der unterrichtlichen Behandlung des Themas. Nach ausgiebiger Möglichkeit zum Betrachten und nach spontanen Äußerungen zu ausgewählten Objekten wird der Lehrer, unter Verzicht auf jede Systematik, auf Elemente hinweisen, die Idealvorstellungen verkörpern:

- die Ausgewogenheit der Proportionen im Bauplan des griechischen Tempels, die scheinbare Schwerelosigkeit von Baukörper und -formen, etwa im attisch-ionischen Kapitell (z. B. Erechtheion und Nike-Tempel), in den Friesbändern oder den vorspringenden Gesimsen

- die anatomisch exakte, organisch-ganzheitliche und künstlerisch reife Darstellung des menschlichen Körpers in der plastischen Kunst, die Würde und den Ernst, die aus Antlitz und Haltung sprechen
- die ebenbürtigen Darstellungen der Malerei, die geschickt die Farben verwenden, Licht und Schatten sowie die Perspektive berücksichtigen.

Die Griechen wurden sich in mündlich weitergegebenen und aufgeschriebenen Sagen ihrer Vergangenheit bewußt und fühlten sich durch sie miteinander verbunden. Auch die Darstellung von Sagenmotiven in den verschiedenen Künsten ist ein Teil der Tradition und Basis für die Vermittlung historischer Identität im alten Griechenland.

Hauptziel muß jedoch bleiben, die Schönheit der Objekte zu erfühlen und zu dem Verständnis zu führen, daß die griechische Kunst bis in die heutige Zeit so viele Anregungen vermittelt. Dabei genügt es, auf einen Kunstbereich den Schwerpunkt zu setzen.

Wie das mythische Denken, die Erklärung von Ereignissen als unmittelbar durch personalisiertes Eingreifen von Göttern verursacht, durch naturwissenschaftlich kausale Logik abgelöst wird, ist ein zweiter Aspekt dieses Lernziels. Die methodische Grundlinie ergibt sich aus der Gegenüberstellung von mythischen und naturwissenschaftlichen Erklärungen ein und desselben Phänomens, z. B. der Fahrt des Feuerwagens des Gottes Helios über das Firmament und des heliozentrischen Systems des Aristarch von Samos. Dabei erscheint es als wesentlich, den Schülern bewußt zu machen, welche Grundlagen diese frühen griechischen Denker für unser heutiges Weltbild geschaffen haben.

Als AV-Medien sind in Auswahl einsetzbar die Bildreihen „Das antike Athen“, „Die Akropolis“ oder „Olympia“ sowie der Medienverbund „Antikes Griechenland I–IV“ (media nova Verlag, München). Der Tonfilm „Der griechische Tempel“ sollte nur ausschnittsweise geboten werden und bedarf einer intensiven Einführung, wenn er die Fassungskraft der Elfjährigen nicht überfordern soll.

2.1 Römisches Weltreich

Ebenso wie bei den Einheiten über ägyptische und griechische Geschichte die Begriffe „Hochkultur“ bzw. „Demokratie und Kultur“ die thematische Leitlinie bestimmten, gibt jetzt der Kernbegriff „Weltreich“ die Betrachtungsrichtung an. Die bei den vorangegangenen Einheiten weitgehend nur gestreiften Außenbeziehungen zu den unterworfenen bzw. abhängigen Gemeinwesen stehen jetzt im Zentrum. Es geht um Entstehung, Aufrechterhaltung und Gefährdung der zivilen und militärischen Befehlsgewalt eines *Imperiums*. Dieser Begriff ist spätestens seit Augustus die Bezeichnung für die weit über Rom hinausreichende Herrschaft. Das Römische Imperium wird dabei zum exemplarischen Fall für das Verständnis von Großreichen oder Kaiserreichen überhaupt, die retrospektiv in den Reichen Ägyptens und des Nahen Ostens schon gegeben waren und die im weiteren Verlauf des Geschichtsunterrichts den Schülern z. B. im Reich Karls des Großen oder im Napoleonischen Reich, später in den kolonialen Imperien wieder begegnen werden.

Allgemeine Ansatzpunkte einer Ingriffnahme des Phänomens „Weltreich“ stellen folgende Betrachtungsebenen dar, die sich am römischen Beispiel konkretisieren lassen:

- Herrschaftsmittelpunkt und Ausdehnung durch Eroberungen
- Voraussetzungen des Ausbaus und der Sicherung des Reiches wie Heer, Verwaltung und hoher technischer und zivilisatorischer Standard
- Gefährdung bzw. Umformung des Herrschaftsanspruchs durch permanenten Widerstand von Unterworfenen und durch neue geistig-religiöse Ideen wie die christliche Lehre
- Fortwirken der kulturellen Kräfte des Großreiches in neuen Gemeinschaftsbildungen auf dem ehemaligen Herrschaftsgebiet z. B. in Ostrom und in den germanischen Reichsbildungen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 5.1: Aus der Sage von der Gründung Roms soll in den Schülern das Bewußtsein erwachsen, daß es sich hier um einen Siedlungskern mit alter Tradition handelt, aus dem die Hauptstadt des mächtigen Kaiserreichs entstand. Eine wichtige Eroberungswelle und eine Bündelung staatlich-politischer Gewalt kulminiert vorläufig in den Personen Cäsar und Augustus. Ein Eindruck von der Größe und Pracht der

Stadt läßt sich durch Abbildungen von den Ausgrabungsstätten oder von dem häufig verwandten Modell der Stadt Rom von Gismondi sowie durch zahlreiche Schilderungen des römischen Stadtlebens (z. B. durch den Griechen Strabon) vermitteln. Gleichzeitig ist die Veranschaulichung der Ausdehnung des Imperiums Anlaß, Informationsentnahme aus Karten zu üben (verschiedene Farben für die Ausdehnungsabschnitte, Vergleich mit heutigen Grenzen usw.). Eine gute Hilfe, eventuell in Ausschnitten oder zur Zusammenfassung geboten, stellt der Film „Die Entwicklung des Römischen Imperiums“ dar, der die Ausdehnung zwischen 500 v. Chr. und 250 n. Chr. anhand von Kartentricks schildert. (Dieser Film sowie ein weiterer, der das Stadtmodell von Gismondi zur Grundlage hat, werden derzeit, soweit ersichtlich, nicht mehr zum Kauf angeboten, finden sich aber in den meisten Kreis- und Stadtbildstellen.)

In einem weiteren Aspekt soll vor allem herausgearbeitet werden, mit welchen Mitteln und Methoden sich das Reich im Griff behalten und ausbauen ließ. Es geht dabei um das Zusammenwirken sich jeweils ergänzender Faktoren. Ein schlagkräftiges Heer allein sicherte noch keinen Weltmachtsanspruch; wesentlich waren die Organisationsarbeit des Verwaltungsapparates und vor allem die imponierenden Leistungen von Technik und Kultur überall im Reich, die selbst bei den unterworfenen Völkern die Tendenzen zu einem Zugehörigkeitsgefühl stärkten.

Aber auch die Schattenseiten des Aufbaus und der Behauptung eines Weltreiches sollen nicht übersehen werden. Sie relativieren in gewisser Weise die imponierenden Leistungen. Das Recht auf Eigenleben der Völker, sowie der Anspruch jeder Person auf Freiheit vor Entmündigung und Versklavung, also naturrechtliche Normen, sollten hier zumindest durchscheinen. Die Tatsache, daß sie von Zeitgenossen, etwa Seneca (Anm. 8) und Cicero (Anm. 9) gesehen wurden, ist Indiz dafür, daß derartige Betrachtungsrichtungen kein unsachgemäßes Überstülpen heutiger Wertvorstellungen über eine völlig andere Zeit sind.

LZ 5.2 hat zum Kern die Tatsache, daß römische Geschichte auch ein Teil deutscher, insbesondere bayerischer Frühgeschichte darstellt. Die historischen Denkmäler, als da sind: Verlauf von Römerstraßen, archäologisch erschlossene Landhäuser, Kastelle und Limesteile, sprachliche Überreste in Lehnwörtern, Orts- und Flußnahmen sowie Mundartbegriffe liefern lebensvolle Möglichkeiten zum unmittelbaren Anknüpfen an die Geschichte. Schulausflüge zu den genannten Objekten und der Besuch entsprechender Museen (z. B. des Römischen Museums in Augsburg oder der Prähistorischen Staatssammlung in München) können hierzu lebendige Eindrücke vermitteln.

LZ 5.3: Wie die christliche Lehre in weiten gesellschaftlichen Gruppen als neue Sinngabe des Lebens auf fruchtbaren Boden fällt, die geistigen und auch wirtschaftlichen Fundamente (Sklavenfrage) des Reiches unterhöhlt und schließlich zur Staatsreligion wird, ist die in diesem Lernziel enthaltene Darstellungslinie. Auch hier stellen die von der Regionalgeschichte her gegebenen Anknüpfungsmöglichkeiten, etwa bei frühen Christen in Regensburg, Augsburg und Passau, wirksame methodische Mittel dar, die Bedeutsamkeit dieses Vorgangs im Bewußtsein der Schüler zu verankern. Diese Bedeutsamkeit ist nicht zuletzt darin gegeben, daß in dieser Umwälzung jenes historische Phänomen Gestalt annimmt, das wir heute mit dem Begriff „Christliches Abendland“ fassen. Die in den Hinweisen zum Unterricht angegebenen Quellen (Anm. 10) können teilweise unmittelbar in den Unterricht eingebracht werden, eignen sich aber im übrigen vorzüglich für die Gestaltung und Belegung quellennaher, lebendiger Berichte.

Veranschaulichungshilfen, das gesamte Thema betreffend, bieten noch die Reihen „Pompeji“, „Herculaneum“ und „Römerzeit – gezeigt am Beispiel Regensburg“ sowie der Film „ein römischer Kaufmann nördlich der Alpen“, der mit Hilfe von Grabungsfunden, Bauwerken, Rekonstruktionen und Szenen ein Bild aus dem 1. Jahrhundert nach Christus entwirft. Die Staatl. Landesbildstelle Südbayern, München, bietet ein Medienpaket mit dem Thema „Bayern zur Römerzeit – Militärwesen“ an. Es enthält Farbdias, Arbeitstransparente, Textquellen und Bastelsätze. Zum Bereich der germanischen Wanderungen gibt es u. a. den 8 mm-Streifen „Völkerwanderung – Züge der Germanen“ und das Tonband „Römer gegen Gote – eine Gerichtsverhandlung aus der Zeit Theoderichs“.

2.2 Lehrplan für die 6. Jahrgangsstufe

2.2.1 Beginn der bayerischen Geschichte

Aus den nach dem Zerfall des Römischen Weltreiches entstandenen *neuen* Staats- und Gemeinschaftsbildungen wird hier, anknüpfend an das letzte Lernziel der 5. Jgst., ein weiteres Gebiet herausgegriffen, welches für die Verhältnisse am Ende der germanischen Wanderungen exemplarische Bedeutung besitzt, darüber hinaus aber auch eine landesge-

schichtliche Blickrichtung in bayerischen Schulen ermöglicht: der *süddeutsche* und *österreichische* Siedlungsraum, in dem verschiedene germanische und slawische Stämme um die künftige staatliche Gestaltung ringen. In diesem Kulturkreis spielt sich im frühen Mittelalter ein wichtiger Teil der Vorgeschichte des Karolingischen und des Deutschen Reiches ab, die auch im Lehrplan an diese Einheit anschließen.

Zum Lernziel 1.1:

Die Bajuwaren – östlich des Lech und nach Norden über die Donau ausgreifend, die Alemannen – westlich davon, die Franken – nördlich von beiden und vor allem in der Maingegend sowie im Osten eine noch nicht festgelegte slawische Grenze –, das sind die Siedlungs- und Herrschaftsverhältnisse nach dem Ende der römischen Herrschaft auf dem heutigen bayerischen Gebiet. Der Stamm der Bajuwaren tritt, gesichert belegt, im 6. Jahrhundert in die Geschichte ein. Die bis heute umstrittene Herkunft – Einwanderung aus dem Osten oder Neubildung eines lebenskräftigen Stammes aus keltisch-romanisch-germanischer Mischbevölkerung – ist ein sprechendes Exempel für die prinzipielle Offenheit und Revisionsbedürftigkeit von Geschichtsschreibung, was den Schülern, auch im Sinne fachrelevanten Denkens nicht vorenthalten werden sollte, wengleich im Unterricht auf die detaillierten Begründungszusammenhänge der Theorien verzichtet werden muß.

Bei aller Dominanz der Franken, die schon für die damalige Zeit angenommen werden muß, zeigt sich ein ausgeprägtes kulturelles und politisches Eigenleben der Stämme. Dies beweisen nicht zuletzt die zahlreichen Kunstfunde, etwa feinziselierte Fibeln und der Tassilo-Kelch bzw. die Ausbildung einer verbindlichen Stammesordnung, wie sie sich z. B. in der Lex Bajuvariorum und im Herzogsgeschlecht der Agilolfinger darstellt. Als wesentlicher Faktor der weiteren Entwicklung tritt das Christentum auf, das in mehreren Missionswellen zur bleibenden Religion wird. Zeugnisse dieser frühen Kulturen auf bayerischem Boden lassen sich, von Abbildungen abgesehen, in regionalen Museen, vor allem aber im Bayerischen Nationalmuseum in München, auch eigens für Schulzwecke bereitgestellt (Museumspädagogisches Zentrum) besichtigen. Anknüpfungspunkte an die Missionsgeschichte bieten Klöster und Bischofssitze der jeweils näheren und weiteren Heimat.

2.2.2 Politische Ordnung im Mittelalter

In der frühmittelalterlichen Stammesbildung sind schon Elemente politischer Ordnung sichtbar geworden. In dieser Einheit geht es nun darum, die Weiterentwicklung, Konturierung und *Institutionalisierung* dieser Ordnung aufzuzeigen. Dieser Vorgang spielt sich auf mehreren Ebenen ab:

- der fränkische König Karl der Große gründet ein Großreich
- der fränkische König und später der deutsche König stehen in der Nachfolge des Weströmischen Kaisertums und beanspruchen eine Vorrangstellung unter den Königen und Fürsten Europas
- die mittelalterliche politische Ordnung ist verfaßt im sogenannten Lehenswesen, das ein persönliches Treueverhältnis und eine Hierarchie zwischen verschiedenen adeligen Schichten begründet
- die immer wieder aufflackernde Macht der Stammesherzöge schränkt die königliche und kaiserliche Gewalt ein
- das Papsttum stellt von Anfang an eine kooperierende und konkurrierende Gewalt neben dem Kaisertum dar.

Dieser Betrachtungsweise folgen im wesentlichen die Lernziele dieses Themas. Sie greifen damit zentrale Punkte *politischer Macht* im Mittelalter auf. Es ist evident, daß es sich bei dieser Thematik um einen Sachverhalt handelt, der ein erhebliches Abstraktionsvermögen voraussetzt. Da aber Abstraktion als erste Voraussetzung konkrete Erfahrungen erfordert, von denen abstrahiert werden kann, wäre an dieser Stelle des Lehrplans auch eine Umgruppierung von Lernzielen denkbar. Dabei könnten die Schüler zunächst anschauliche Einblicke in das Leben von Bauern, Mönchen, adelig-ritterlichen Grundherrschaften und Bürgern erhalten, bei welchen Aspekte der politischen Ordnung schon anklingen. Dies gelänge

durch teilweise oder gänzliche Vorwegnahme der Themen 3–6. Im Anschluß daran ergäben sich viele konkrete Ansatzpunkte für einen vorstellungsmäßig angereicherten Aufbau der umfassenderen politischen Ordnung.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 2.1: Die Karolinger-Könige konnten sich, im Gegensatz zu ihren Vorgängern, nicht mehr auf die Geblütheiligkeit eines Königsgeschlechts berufen. Vielmehr kompensierten sie die fehlenden ursprünglichen Voraussetzungen eines Königtums durch ihre tatsächliche Macht, ihren Rückhalt bei der Kirche und durch ihre Berufung auf eine unmittelbare Erwählung durch Gott („David-Königtum“, rex Francorum gratia Dei). Kraft dieser realen und ideologischen Voraussetzungen errang Karl der Große die Herrschaft über andere Länder und Stämme. Die einzelnen Eroberungsphasen können am Beispiel der Vertreibung des bayerischen Stammesherzogs Tassilo III. exemplifiziert werden. Im Grunde genommen handelt es sich bei diesem Vorgang um einen Schlußpunkt auf einem langen Weg in immer größere fränkische Abhängigkeit.

Im weiteren geht es um die Funktionen und die Regierungsweise des mittelalterlichen Königs, die an quellennahen Berichten in folgenden Situationen zusammengefaßt werden können:

- Karl hält Königsgericht
- Königsboten rufen zum Heerbann
- Karl inspiziert ein Kloster
- Hofhaltung in einer Königspfalz
- der Gaugraf vertritt den König.

Durch die Kaiserkrönung wurde Karl der Große faktisch der Rechtsnachfolger des weströmischen Kaisers. Er selbst und der fränkische Hof verstanden sein Kaisertum aber als darüber hinausreichend und unmittelbar von Gott begründet. Die machtpolitischen Konsequenzen, die sich aus dem Vermittleramt des Papstes ergaben, wurden früh erkannt (vgl. Anm. 1).

LZ 2.2: Die hauptsächlich durch das fränkische Erbteilungsprinzip verursachte Aufsplitterung des Karolingerreiches in selbständige Reiche (regna) hat dann den Erweis gebracht, daß der mit der Kaiserkrone verbundene Oberherrschftsanspruch nur soweit reichte, wie die Macht des jeweiligen Inhabers. Erst unter Otto dem Großen fand eine Erneuerung des karolingischen Kaisertums, allerdings mit verengtem und vergeistlichtem Inhalt (vicarius christi, advocatus ecclesiae) statt. Als Herrscher dreier Reiche (Deutschland, Italien, Burgund) besaß Otto Anspruch auf die Kaiserkrone, die aber keinen Machtzuwachs über sein Königtum hinaus, sondern allenfalls einen Vorrang an Würde und Hoheit (auctoritas) bedeutete. So ist sein Wirken auch überwiegend auf die Konsolidierung königlicher Macht gegenüber den Stammesgewalten (Amtsherzöge, Reichskirche) und auf eine Sicherung bzw. Erweiterung des Reiches gerichtet. Die endgültige Abwehr jahrzehntelanger Ungarneinfälle (955) in das Gebiet des deutschen Reiches haben nicht unwesentlich zur Festigung des königlichen Ansehens beigetragen. Bei der Ausdehnung des Einflusses nach Osten ist insbesondere die Anbindung der polnischen Dynastie der Piasten an den westlichen Kulturkreis durch Annahme des Christentums, Heirat, Handel und allgemeinen Kulturaustausch von Bedeutung. Das auslösende Moment dieser Westorientierung war ein kriegerisches: die Niederlage Mieszkos gegen den sächsischen Markgrafen im Kampf um die Gebiete der Elblawen; jedoch sind die unabhängige Stellung des Erzbistums Gnesen (seit 1000), die Bestätigung des künftigen Missionsauftrages unmittelbar durch Rom und die damit verbundene Aufwertung des Herrscheramtes auch Indizien für eine relative Freiwilligkeit dieser Westöffnung.

LZ 2.3: Das Lehenswesen als durchgängiges Ordnungsprinzip des mittelalterlichen Staates beruhte auf einem gegenseitigen persönlichen Treueverhältnis zwischen einem Lehensherrn und dem Lehensmann (Vasall). Diese Beziehung zwischen Personen adeligen Standes, gegründet auf die Gefolgschaftstreue und den Erhalt eines Lehens (Grundbesitz zur persönlichen Nutzung), hielt, idealtypisch gesehen, das Staatsgefüge auf zwei Ebenen zusammen:

- zwischen König bzw. Kaiser und Kronvasallen (Herzöge, Grafen, Reichsbischöfe, Reichsäbte)
- zwischen Kronvasallen und Unter-(After-)Vasallen (Ritter, Dienstmannen, Ministerialen, Äbte, z. T. auch Freie)

Für die weitere Entwicklung des deutschen Königtums war von entscheidender Bedeutung, daß der Zwang zur Vergabe der Lehen, die Erbllichkeit der Lehen und die Beschränkung der gegenseitigen Treuebindung auf die Kronvasallen, und nicht bis hinunter zu den Aftervasallen, die königliche Macht (im Gegensatz etwa zu Frankreich) wesentlich beschnitt.

Die ursprüngliche Funktion des Herzogs, gewählter oberster Heerführer zu sein, schloß keine permanente Herrschaftsgewalt ein. Erst in der Spätantike und in den Schwächeperioden des merowingischen Königums konnten sich Herzöge Führerstellungen auf Dauer sichern. Das Ergebnis waren die älteren Stammesherzogtümer der Thüringer, Friesen, Alemannen, Aquitanier und Bajuwaren, die quasi königgleiche Hoheitsbereiche darstellten. Insbesondere der Bajuwarenherzog Tassilo hatte sich eine königliche Position mit Grafschaften als Verwaltungseinheiten geschaffen, die natürlich mit dem Machtanspruch Karls des Großen kollidieren mußte. Die mit dem Zerfall des Karolingerreiches sich von den Markgrafentümern aus bildenden neuen Stammesherzogtümer (Bayern, Schwaben, Sachsen, Franken) wurden Grundlagen des mittelalterlichen Deutschen Reiches. Versuche Ottos I. und Heinrichs IV., sie zu Verwaltungseinheiten mit amtsherzoglicher Gewalt zurückzustufen, scheiterten im Endeffekt. Die Herzöge wählten auch künftig den König; aus ihren Reihen gingen neue Königsgeschlechter hervor. Lediglich im Rahmen des Lehensrechts war der König oberster Lehensherr. Sofern er die Stärke besaß und ein Kronvasall erheblich mit dem Lehensrecht in Konflikt geriet, konnte der König Absetzung, Neuvergabe und Aufteilung verfügen (Konflikt Friedrichs I. mit Heinrich dem Löwen).

Für die Darstellung im Unterricht empfiehlt es sich, der Sachlogik entsprechend, mit den Lehensverhältnissen an der Spitze zu beginnen und die Lehenspyramide nach unten mit der Grundherrschaft als Basis zu entwickeln. Die Anknüpfung an den Konflikt zwischen Krone und Kronvasall am Beispiel Friedrichs I. und Heinrich des Löwen liegt nahe. Anregungen und Veranschaulichungshilfen zur politischen Ordnung des Mittelalters bieten die Tonbänder „Wirtschaftsprüfung auf dem Königshof“ und „Kaiser Friedrich Barbarossa“ sowie die Reihe „Aus dem Leben des Adels im Hochmittelalter“.

LZ 2.4: Als Stellvertreter Christi auf Erden und Oberhaupt der Christenheit und der Bischöfe galt der Papst bereits seit den Anfängen des Christentums in Rom bzw. seit Konstantin (Konzil von Nicäa 325). Seit Karl dem Großen war ihm faktisch das Recht zuerkannt worden, die Kaiser zu salben und zu krönen. Eine kirchliche Hierarchie überspannte das gesamte Abendland und durchdrang alle Lebensbereiche, so daß mit Recht vom „christlichen Mittelalter“ gesprochen wird. Der Rang der Kirche und ihres Oberhauptes wird dann voll erfaßbar, wenn man sie als die maßgebenden Instanzen einer Welt erkennt, die alles Geschehen im Hinblick auf die Ewigkeit (sub specie aeternitatis) sah. Nur so ist für den modernen Menschen verständlich, weshalb diese geistliche Macht zeitweise existenzbedrohend für Könige und Kaiser wurde, die auf Reichtümer und Waffen zählen konnten. Die Symbolik mittelalterlicher Darstellungen, in denen Christus dem Papst und dem Kaiser, in Zepter und Schlüssel oder in den beiden Schwertern, gleichwertige Anteile an der Macht übergibt, trifft deshalb einen realen Sachverhalt.

Unterrichtliche Schwerpunkte könnten sein: Die Entstehung der Vorrangstellung der Nachfolger Petri, die Verbindung der fränkischen Kirche mit Rom und der damit grundlegende Loyalitätskonflikt der Bischöfe zwischen König und Papst sowie die Eskalation der Spannungen zwischen geistlicher und weltlicher Macht im Investiturstreit.

2.2.3 Bäuerliche Lebensformen

Wenn der Lehrplan ab dieser Einheit nach einer mehr politisch-etatistischen nun eine mehr gesellschaftliche Blickrichtung anlegt, so hat dies selbstverständlich nur methodischen Charakter. Aspekte des vollen Lebens sind leichter nachvollziehbar, wenn sie in Grenzen isoliert betrachtet werden. Die historische Wirklichkeit ist stets als Einheit von Gesellschaft und Staat gegeben. Der große Raum, den dieser Lehrplan gesellschaftlichen Problemen einräumt, ist sicherlich ein Reflex auf das zunehmende sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Interesse der modernen Geschichtsschreibung. Andererseits handelt es sich hier um Bereiche, die Problemstellungen aus konkreten, nachvollziehbaren Fragen des Alltags ermöglichen und damit dem Erkenntnis- und Interessenhorizont der Schüler nahekomen. Bauer, Mönch, Ritter und Bürger stellen *Grundtypen* der mittelalterlichen Gesellschaft dar, die jeweils in dem Wechselwirkungsgeflecht mannigfacher Lebensumstände: politisch-rechtlicher Stellung, wirtschaftlicher Basis, religiöser, kultureller und erzieherischer Normen sowie naturhafter Möglichkeiten und Begrenzungen aufgesucht werden können. Die in den Vorbemerkungen angesprochenen „Grundformen und Grundprobleme menschlicher Lebensgestaltung“ lassen sich in dieser Thematik am konkretesten herausarbeiten. Da zahlreiche Querverbindungen zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, z. B. unter dem Blickwinkel ihrer wirtschaftlich-sozialen Bedingungen und ihrer kulturellen Energien, möglich sind,

sollten sie auch in die Lehrgangsgestaltung einfließen. Der Ganzheitscharakter historischer Epochen wird auf diese Weise leichter erfahrbar.

Die Bauern stellten vom Mittelalter bis weit in die Neuzeit hinein die *wirtschaftliche Basis* der überwiegend agrarisch ausgerichteten Gesellschaft dar. Sie bildeten in der germanischen Agrarordnung, in den Regelungen während der Römerherrschaft und in der sich daraus entwickelnden karolingischen Hufenverfassung eine durchaus differenzierte gesellschaftliche Gruppe (Freie, Halbfreie, Knechte). Erst im Laufe des hohen Mittelalters erfolgte infolge der sich ausbreitenden und festigenden Feudalherrschaft eine faktische Nivellierung zu einer nur nach Abgaben und Zinsleistungen regional unterschiedlichen Schicht von Abhängigen.

Zum Lernziel 3.1:

Das Bauernleben im Mittelalter war, was Wohnung, Kleidung und Nahrung anbelangt, sehr karg und einfach. Es erschöpfte sich jedoch beileibe nicht in „Fron“ und „Zins“. Jenseits des täglichen Existenzkampfes bildete sich eine bäuerliche Kultur aus, die aus dem dörflichen Gemeinschaftsleben herauswuchs (Brauchtum, Sitte, Kirchenjahr, weltliche Feste im Jahreslauf, elementare handwerkliche Kunst, Musik und Tanz). Viele Aufgaben wurden genossenschaftlich geregelt wie etwa Nutzung von Allmende und Gewannen, Pflege und Ausbau von Hecken und Zäunen, Bestellung von Dorfirten, Feldschützen und später auch Pfarrern, Wege- und Brückenbau, Betrieb von Gemeinschaftseinrichtungen wie Backhaus, Badehaus, Schmiede und Mühle. In „Weistümern“ waren die betreffenden Bestimmungen niedergelegt. Gewählte „Burmester“ (Bauernmeister) überwachten die Einhaltung. Genossenschaftliches und grundherrliches Recht überlagerten sich so in den bäuerlichen Gemeinden und gerieten oft in Widerstreit.

Die adeligen oder geistlichen Grundherren waren die unmittelbare und konkret erfahrbare politische Obrigkeit der Bauern. Diese Grundherrschaft stellte gewissermaßen die wirtschaftliche Basis der adeligen Lehenspyramide (LZ 2.3) dar. Die Vergabe von Lehen war gekoppelt mit der „Herrschaft über Land und Leute“. Herrschaft bedeutete dabei Gerichtshoheit über die bäuerlichen Grundholden, Entgegennahme von Abgaben und Diensten für gewährten „Schutz und Schirm“, somit einen ganzen Komplex von Herrschaftsrechten neben der Herrschaft von Kaisern, Königen und Päpsten. Da alle Bauern im Verlaufe des Mittelalters auf diese Weise abhängig wurden, kann die grundherrschaftliche Beziehung zwischen adeligen Herrn und Bauern als Grundform mittelalterlichen Lebens bezeichnet werden. Lediglich im Nordwesten (Dietmarschen) und in den Alpen blieben Reste bäuerlicher Freiheiten erhalten. Verkleinerung des bebaubaren Landes durch Erbteilung und zunehmender grundherrlicher Druck veranlaßten viele jüngere Bauernsöhne dazu, Angebote von Neusiedelland in Schlesien und Böhmen anzunehmen. Hier konnten sie, wenn auch nur vorübergehend, mehr politische und wirtschaftliche Freiheiten erringen.

Die Veranschaulichung der bäuerlichen Umwelt erleichtern zahlreiche zeitgenössische Bildarstellungen mit handlungsreichen, z. T. drastischen Schilderungen (Kirchweih, Bauernhochzeit, Feldbestellung) und leicht verständliche Quellentexte (Anm. 2). Empfehlenswert ist auch die Bildreihe „Der Bauer im Spätmittelalter“.

2.2.4 Mönchische Lebensformen

Das Mönchtum war der Stand, der das religiös-geistige Leben des Mittelalters am stärksten prägte. Die asketischen Gelübde, in erster Linie als Symbol für die völlige Hingabe in den Dienst Gottes gedacht, stellten offenbar eine Kraftquelle dar, die das Mönchtum zu bisweilen revolutionären Impulsen für das gesamte mittelalterliche Leben befähigte. Hervorgegangen und angeregt durch vergleichbare Lebensformen in Ägypten, in der Ostkirche, in Gallien (Martin von Tours) und Irland (Columban), erhielt das abendländisch-lateinische Mönchtum seine maßgebliche Form durch Benedikt von Nursia. Die bleibende Leistung des mittelalterlichen Mönchtums und der Orden besteht darin, daß sie, neben ihrer *geistlichen* Funktion, das *wissenschaftliche* und *künstlerische* Leben und den *technischen* Fortschritt wesentlich mitgetragen haben.

Zum Lernziel 4.1:

Ausgegangen werden könnte vom konkreten Fall eines Klosters aus der heimatlichen Umgebung. Gebäude, Abteilungen, Berufe und die Stationen des fest geregelten Tagesablaufs lassen sich mit Hilfe von in allen Schulbüchern enthaltenen Klosterplänen sowie mit gutem Quellenmaterial (Anm. 3) leicht nachvollziehen. Zwei bedeutsame Aspekte der Außenwirkungen von Klöstern liegen in ihrem Beitrag zur Entwicklung der romanischen Kunst und in ihrer Lehrfunktion für das Umland. Nicht als alleinige Schöpfer, aber zumindest als kräftige Mitgestalter bei der Entwicklung der romanischen Kunst haben die Mönche einige ihrer Ideale in die Symbolik der Bau- und Bildwerke eingebracht. Das Erdverhaftete, in sich Ruhende, „auf Fels Gebaute“, aber gleichzeitig von einer jenseitigen Kraft überwölbt, findet einen erhabenen Ausdruck in den schweren Pfeilern, den massiven Türmen, den Rundbögen und Gewölbeneiner romanischen Basilika. Jenseits und Diesseits, „ora et labora“, sind hier Stein geworden. Gott als Allherrscher, Christus als König der Könige und seine Mutter als Königin sind Bezugspunkte einer hingebungsvollen Versenkung in bildlichen und plastischen Kunstwerken. Ihnen zu Ehre geschieht alles, die Ergebnisse künstlerischen Schaffens sind Symbolik ihrer Hoheit und Unvergänglichkeit.

Intensiver Erfahrungsaustausch, aber auch das Bewußtsein, für eine Gemeinschaft zu arbeiten, von der man wesensmäßig selbst ein Teil ist, hat die Mönche zu wesentlich höheren Leistungen in Landwirtschaft und Handwerk beflügelt, als etwa die Hintersassen einer adeligen Grundherrschaft. Große Landschenkungen des Königs bzw. des Adels haben Mönchsgemeinschaften immer wieder neu vor die Aufgabe gestellt, ein gut funktionierendes Wirtschaftssystem „aus wilder Wurzel“ zu planen und zu realisieren. Sie begründeten dabei gleichzeitig neue Grundherrschaft. Immer wieder in Pioniersituationen gestellt, gelangten die Mönche zu erstaunlichen Fortschritten im Obstbau, in der Saatgutveredelung, in der Tierzucht und im gesamten handwerklichen Schaffen. Sie wurden damit Lehrmeister, nicht nur ihrer Grunduntertanen, sondern auch des gesamten Umlandes. Der mittelalterliche Spruch „unterm Krummstab ist gut hausen“ bezieht sich deshalb nicht nur auf teilweise geringere Abgaben und Dienstleistungen klösterlicher Untertanen, er meint auch ein insgesamt anderes Lebensklima innerhalb geistlicher Grundherrschaften.

Als AV-Medien behandeln mehrere Bildreihen die romanische Baukunst. Klösterliches Leben und mönchische Denkweisen, vor allem im Zeichen der inneren Reform, dokumentiert der Film „Bernhard von Clairvaux“; er setzt allerdings eine intensive ereignisgeschichtliche Vorbereitung voraus.

2.2.5 Ritterliche Lebensformen

Der Ursprung des Adels ist nicht völlig geklärt. Eine entscheidende Wurzel war jedoch die hervorragende Bewährung in kriegerischen Auseinandersetzungen, die dann teilweise mit göttlicher Abstammung oder Kraft erklärt wurde (Uradel, Schwertadel, Geblütsadel). Seit dem frühen Mittelalter wurde in Mittel- und Westeuropa der voll ausgerüstete adelige Reiterkrieger als „Ritter“ bezeichnet. Er zog zumeist mit einer Gefolgschaft von unfreien Dienstleuten (Ministerialen) in den Kampf. Solche Gefolgsleute, zunächst insbesondere die aus königlichem Dienst, stiegen z. Z. der Salier und Staufer in den sog. *Dienstadel* auf, der im weiteren Verlauf mit dem *Geburtsadel* verschmolz. Die beiden faktisch nicht mehr zu unterscheidenden Gruppen bildeten den eigentlichen Ritterstand, der zum Träger einer europaweit verbreiteten *Standeskultur* wurde.

Zu den einzelnen Lernzielen:

LZ 5.1: Den Mitgliedern dieser Gruppe war gemeinsam, daß sie von einem oder mehreren Herrnsitzen bzw. Burgen aus als Lehensträger Grundherrschaft ausübten. Reichtum oder Lebensbedingungen waren abhängig von der Größe des Lehens. Über die oft bescheidenen und unwirtschaftlichen Lebensbedingungen kleinerer Ritter gibt beispielsweise Ulrich von Hutten anschauliche Schilderungen. Wenn irgend möglich, sollten die Enge des Burglebens aber auch die Schutzfunktionen von Burgen bei Erkundungen am realen Ort an Burgruinen bzw. Rekonstruktionen nachvollzogen werden. Trotz gravierender Unterschiede in Besitz und Einfluß bildete sich im Laufe des Hochmittelalters ein einheitliches Bewußtsein heraus, das den Adel, – vom Reichserzkanzler bis hinunter zum „armen Ritter“ –, zusammenschloß. Es wurde getragen von gemeinsamen Idealen kriegerischer, christlicher und ästhetischer Natur. Erziehung und Laufbahn des Ritters folgten gleichen Zielen und Ritualen; die ritterliche Dichtung ließ die Ideale Gestalt werden. Die Turnierfähigkeit war gleichbedeutend mit

Exklusivität gegenüber allen anderen Gesellschaftsschichten, die an Reichs- oder Landesgrenzen nicht halt machte. Ritterlich zu sprechen, zu leben, sich ritterlich zu kleiden und zu geben, war zu einer gesamteuropäischen „Mode“ geworden. Das Rittertum kann somit, didaktisch gesehen, durchaus einen wichtigen historischen Bezugspunkt zum Europagedanken liefern. Es ist nicht schwierig, den Schülern die Lebensideale des Rittertums an konkreten Situationen innerhalb der ritterlichen Laufbahn, des Kampfes, der höfischen Feste und Vergnügungen zu schildern. Ausschnitte aus der ritterlichen Dichtung, aus Rittersagen oder aus Erziehungsregeln (Anm. 4) ermöglichen eine quellenmäßige Fundierung und Belegung.

LZ 5.2: Palästina und damit die heiligen Stätten hatten seit 634 unter arabisch-islamischer Herrschaft gestanden. Dieses Gebiet gehörte damit auch zu einem Kulturkreis relativer Geschlossenheit, der sich im Gefolge der islamischen Expansionskriege vom Vorderen Orient über ganz Nordafrika bis hin nach Spanien gebildet hatte. Unter der Herrschaft der duldsamen fatimidischen Kalifen von Kairo waren die heiligen Stätten christlichen Pilgern gut zugänglich gewesen. Dies änderte sich, als die türkischen Seldschucken 1071 Syrien und Palästina eroberten. Bereits 1074 hatte Papst Gregor VII. die ganze Christenheit zur Befreiung des Heiligen Grabes aufgefordert. Er wollte damit nicht zuletzt seinen Machtanspruch gegenüber seinem inneren Gegner, dem Kaiser, deutlich machen. Aber erst 1095 nach den größten Wirren des Investiturstreites gelang es Papst Urban II., die europäische Ritterschaft für den Kampf zu mobilisieren. Schutz der Kirche und Kampf gegen die Heiden gehörten seit jeher zu den Pflichten eines Ritters. Hier lag ein Bezugspunkt zwischen kämpferischen und christlichen Idealen. Die Kreuzzüge vom Ende des 11. bis zum Ende des 13. Jahrhunderts offenbarten dann in aller Deutlichkeit die Diskrepanz, die zwischen hehren Idealen und menschlichen Leidenschaften entstehen konnten: zwischen Glaubensbrunst und reiner Raffgier, zwischen Hilfe für Arme, Witwen und Waisen und Mord, Plünderung und anderen Greueln an der Bevölkerung der Durchzugsgebiete und des Heiligen Landes, zwischen Einsatz für die christliche Lehre und kleinlichem Hader unter politischen Konkurrenten. Deshalb blieb die kulturelle Befruchtung Europas durch den Orient, und nicht die Stärkung des Christentums im Heiligen Land, der bleibende Erfolg der Kreuzzüge.

Der zur Zeit der Kreuzzüge in Jerusalem zur Betreuung der Pilger gegründete Ritterorden der Deutschherren hatte nach dem Ende der Kreuzzüge seine Aufgabe verloren. So kann es den Rittermönchen gelegen, als der polnische Herzog von Masowien und Kujawien ihren Orden zur Missionierung der heidnischen Pruzen ins Land rief. Zum Konflikt mit Polen kam es, als die durch Eroberung angewachsene Landmasse des Ordensstaates an der ostpreußischen und baltischen Ostseeküste Polen und Litauen vom Meer abschnürte und zu Binnenländern machte. Auch in diesen und den vorausgegangenen Kämpfen zeigte sich deutlich die Diskrepanz zwischen unleguabler ritterlich-mönchischer Kulturarbeit und reinem Eroberungsstreben.

Insgesamt sollte, bei aller Würdigung der kulturellen Leistungen des Rittertums für eine ganze Epoche, im Unterricht auch der Versuch unternommen werden, die Gefahren des Mißbrauchs ursprünglicher Ideale zu fremden, ja entgegengesetzten Zwecken aufzuzeigen.

AV-Medien zu dieser Einheit: die Bildreihen „Edelmann und Ritter am Ausgang des Mittelalters“, „Aus dem Rechtsleben des Mittelalters“ und der Tonfilm „Ritter und Landsknecht im Spätmittelalter“. Zum Thema „Adelige Lebensformen im Mittelalter – Das Rittertum“ existiert ein Medienpaket der Staatl. Landesbildstelle Südbayern.

2.2.6 Bürgerliche Lebensformen

Handwerklicher und kaufmännischer Unternehmensgeist, Ausbildung einer politischen Einheit mit Privilegien im Vergleich zu dem bäuerlichen und z. T. auch dem adeligen Stand, zunehmende Freiheiten und politische Rechte für mehrere Gruppen von Einwohnern, führten zum *Selbstverständnis* eines neuen Standes: des Bürgers. In dem neuen Gemeinwesen entfalteten sich ein Rechts- und Verwaltungssystem sowie wirtschaftliche, kulturelle und auch soziale Kräfte, die es schließlich zum Modell für den entstehenden modernen, zunächst noch fürstlichen Staat erscheinen ließen. Dies ist die Gedankenlinie, die diese Einheit zusammenfaßt.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 6.1: Zeitenössische Ansichten von mittelalterlichen Städten, z. B. aus der Schedelschen Weltchronik, können erste optische Eindrücke von dem zu behandelnden Lebensbereich bieten. Politische und

gesellschaftliche Probleme, mit denen Stadtbewohner konfrontiert wurden, lassen sich durch lebensvolle Schilderungen von Situationen in Rathäusern, auf Marktplätzen oder in Bürgerhäusern sichtbar machen. Ausschnitte von Stadtrechtsbüchern und Marktordnungen (Anm. 7) sowie zahlreiche Bildquellen vom Leben in den Gassen, den Kaufläden, Werkstätten und bei festlichen Anlässen vermitteln Vorstellungen von der Vielfalt und der Gliederung der städtischen Gesellschaft, von der Kleidung und dem Aussehen der Menschen, von ihren Gewohnheiten und Neigungen, von der Arbeit und den Freuden. Wenngleich es in diesem Lernziel in erster Linie um die ereignisgeschichtlich-situative Ebene geht, soll in diesen Bildern auch der gesellschaftlich-strukturelle Hintergrund aufleuchten.

So sind z. B. die mächtigen gotischen Dome Ausdruck einer neuen Gesellschaftsschicht, die sich in eigentümlicher Weise gegenüber den traditionellen Ständen, aber auch in einem anderen als dem älteren romanischen Stil darstellt. In den aufwendigen Bauten und in wertvollen sakralen Kunstwerken zeigt sich eine neue und vertiefte Hinwendung zum Jenseitigen, – nicht zuletzt bewirkt durch den Einfluß der städtischen Bettelorden –, teilweise auch der Versuch, den Himmel zu „erkaufen“. Auf jeden Fall sind die gotischen Dome Wahrzeichen bürgerlichen Selbstbewußtseins und der Kraft bürgerlicher Gemeinschaftsarbeit.

Dieses Lernziel bietet die Möglichkeit zur Arbeit am konkreten Objekt (Unterrichtsgänge bzw. -fahrten zu gotischen Bauten und Kunstwerken), es eignet sich aber auch zur Verknüpfung mit vorausgegangenen Inhalten des Geschichtsunterrichts (Vergleich mit dem romanischen Stil, Vergleich mit klösterlichem und ritterlichem Leben).

Unter der städtischen Bevölkerung gab es viele Arbeitsunfähige und Kranke. Ihre Zahl konnte sich infolge mangelnder hygienischer Verhältnisse bedrohlich erhöhen, wenn Seuchen oft rasch um sich griffen. Die Sorge um solche Einwohner bestand hauptsächlich in Spenden und Stiftungen reicher Bürger. Christliche Bruderschaften konnten durch sie Armen- und Siechenhäuser unterhalten und Leid zumindest in begrenztem Maße lindern. Die Kirchen, vor allem die Franziskanische Bewegung, forderte die Reichen unablässig zu sozialer Hilfe auf. So gehört in den Unterricht über das bürgerliche Leben im Mittelalter neben das Bild vom prächtigen Patrizier und geschäftigen Zünftler auch das des Bettlers, des Krüppels oder gar des Aussätzigen, der durch eine Klapper auf sein Kommen aufmerksam machte und in einer durch seine Krankheit erzwungenen hoffnungslosen Isolation in Pesthäusern außerhalb der Stadtmauern leben mußte.

LZ 6.2: Im ersten Aspekt dieses Lernziels wird auf die Entstehungssituation vieler Städte und vor allem die Rolle und die Motive der Stadtgründer (meist Bischöfe oder Herzöge) hinzuweisen sein. Die wirtschaftlichen Vorteile (Abgaben, Zölle, Versorgung des Herrschaftsmittelpunktes und des Umlandes), die einem Stadtherrn aus dem Vorhandensein geschützter Handelsplätze erwachsen, waren wichtiger Anlaß, die Kaufleute mit vielen Vorrechten auszustatten (freier Stand, eigenes Recht, Marktordnung, Stadtbefestigung, teilweise Selbstverwaltung durch Stadträte und Bürgermeister, Wahl des Vogtes und des Pfarrers, „Freiheit nach Jahr und Tag“ für Zugezogene u. a.). Gänzliche oder teilweise Befreiung aus der Abhängigkeit des Stadtherrn gelang durch Loskauf, durch Kampf und vor allem im Bündnis mit dem Kaiser, welcher den Aufstieg reichsfürstlicher Gewalt dadurch zu bremsen versuchte. Städte mächtiger Landesherrn wie München, Landshut oder Passau errangen auch Selbstverwaltungsrechte und Ratsgremien; es kam auch zu Bürgeraufständen, diese führten aber nie zur Reichsfreiheit. Diese Reichsunmittelbarkeit (nur dem Kaiser untertänig) wie sie etwa Augsburg und Nürnberg gegen den Widerstand schwächerer Territorialherren erreichten, war das höchste Ziel dieses Lösungsvorgangs. Am Ende dieses Prozesses stand eine Selbstverwaltungskörperschaft, die zumindest formal-demokratische Strukturen besaß, aber zunächst nur wenige Gruppen beteiligte.

Bürgerrechte und damit Mitsprache beim Stadtrezimement waren ursprünglich an den Besitz von Grund und Boden innerhalb des Stadtgebietes gebunden und kamen nur den reichen, alten Kaufmannsgeschlechtern zu. In der Vermischung mit den adeligen Amtsträgern (vor allem den Ministerialen des Stadtherrn) ging aus ihnen das städtische Patriziat hervor. Zuziehende Handwerker und kleinere Händler bewirkten ein weiteres Wachstum der Städte. Diese Personengruppe verblieb aber, trotz Eigenbesitz, in einem minderen Rechtsstatus. Sie genoß zwar viele bürgerliche Freiheiten, war aber an der Stadtregierung nicht beteiligt.

Versuche, die inneren Machtverhältnisse der Städte zu verändern, stammten aus dieser mittleren Schicht der Handwerker und Händler. Ihr Anteil an der Produktion, am Steueraufkommen und an der Verteidigung drängte geradezu nach unmittelbarer Mitsprache im Rat durch Vertreter aus den eigenen Reihen. Durch Zusammenschluß zu Zünften und Gilden und durch regelrechte Aufstände gelangten sie im 14. Jahrhundert in vielen Städten zur Mitregierung. Der Zunftaufstand in Augsburg 1368 und die Weberschlacht zu Köln 1369/70 sind exemplarische Fälle solcher Machtkämpfe. In Frankfurt, Nürnberg und in den Hansestädten behauptete sich das Patriziat.

Das besitzlose Gesinde der festen Haushalte, Tagelöhner, fahrendes Volk, Bettler und „unehrliche Leute“ (z. B. Totengräber, Abdecker, Scharfrichter) besaßen keinerlei Bürgerrechte, weil sie das

nötige Steueraufkommen nicht erreichten. Der Anteil dieser „Armen“ war in den meisten Städten groß. Er betrug z. B. in Augsburg 1475 über 60%.

Zwar nicht dem geschriebenen Recht nach, aber faktisch infolge ihres Reichtums (Geldverleiher) und durch Privilegien begünstigt, übten die Juden als städtische Randgruppe Einfluß auf Vorgänge innerhalb der Stadt aus. Ihre Stellung und Anerkennung blieben aber stets labil. Ständiges Mißtrauen ihnen gegenüber, Ansiedlung in Gettos und oft unvermittelt ausbrechende Pogrome sind Indizien dafür.

LZ 6.3: Daß im Spätmittelalter das Bürgertum endgültig dem Adel den Rang abgelaufen hatte, zeigten augenfällig die weltweiten Handelsbeziehungen der großen Kaufmannsgeschlechter, z. B. der Fugger und Welser in Augsburg, der Ligsalz und Ridler in München oder der Tucher und Holzschuhler in Nürnberg. Der in den Städten angehäufte Reichtum, die Summierung dieses Reichtums in Handelsorganisationen und Städtebünden war auch gleichzeitig ein Machtpotential, das die Politik der Kaiser und Fürsten weitgehend mitbestimmte. So lag z. B. die Finanzierung der Wahlkämpfe der Habsburgerkaiser, oder anders gewendet, die Bestechung der Kurfürsten, überwiegend in der Hand der Familie Fugger. Desgleichen machten sich die aufstrebenden Territorialherren die Weltläufigkeit der Bürger, ihr Verwaltungsgeschick und ihr Kapital zunutze, um absolutistisch-zentralistische Staatsgebilde zu errichten, in denen die politische Macht der Bürger dann allerdings zugunsten reiner Dienstfunktionen schwand.

Den Schülern soll möglichst an heimatgeschichtlichen Beispielen (z. B. der Reichsstadt Augsburg) die damals weltumspannende Bedeutung der Städte, neben der Macht von Kaisern und Fürsten, dargelegt werden; zur Ausweitung genügt intensive Kartenarbeit, welche auch unschwer die Rolle der norddeutschen Hansestädte verdeutlichen kann.

Zur Veranschaulichung stehen eine große Anzahl von Bildreihen zur Verfügung. Im thematischen Gesamtzusammenhang der Einheit eignen sich besonders die Bildreihen „Mittelalterliche Stadt“, „Von den Zünften und alten Zunftbräuchen“ und „Stadtleben im späten Mittelalter“. Empfehlenswert ist auch der Film „Leben in einer mittelalterlichen Stadt“, der am Beispiel Nürnbergs und mit Hilfe von Bauwerken, Gegenständen, Bild- und Textquellen wirtschaftliche und kulturelle Elemente des Stadtlebens im Mittelalter z. T. szenisch darstellt. Zum Bereich der Krankenversorgung lassen sich Teile des Medienpakets „Das Spital einst – das Krankenhaus heute“ (Staatl. Landesbildstelle Südbayern) einsetzen.

Speziell zum Aspekt der gotischen Baukunst läßt sich die Reihe „Gotische Baukunst in Deutschland I–III“ in Auswahl einplanen.

2.3 Lehrplan für die 7. Jahrgangsstufe

Die in der 5. und 6. Jahrgangsstufe geleistete Arbeit geht nathlos über in das tiefere Eindringen in die Geschichte in den folgenden Jahrgangsstufen. Mit wachsender Fähigkeit zu komplexerem Denken sollen die „Vielgestaltigkeit und Verflochtenheit historischer Erscheinungen und Prozesse“ *differenzierter* ins Bewußtsein gehoben werden. Gerade hier liegt eines der wesentlichsten Bildungsmomente des Geschichtsunterrichts überhaupt. Die Analyse und die Zusammenschau der zahlreichen Faktoren, die einen Vorgang bzw. einen Zustand auf sehr komplizierte Weise bedingen, können unverzichtbare affektive Wirkungen für die *politische Bewußtseinsbildung* im Rahmen des demokratischen Wertebereichs erlangen: Abwehr aller eingleisigen Entschlüsselungsideologien der „schrecklichen Vereinfacher“, Abbau von Schwarz-Weiß-Malerei und Freund-Feind-Bildern, Bemühung um unvoreingenommenes und besonnenes Urteil, letztlich Toleranz.

2.3.1 Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte

Grundsätzlich ist alles vergangene Geschehen dem historischen Zugriff zugänglich; Geschichtsbetrachtung ist tendenziell immer auf Totalität ausgerichtet. *Räumlich* gesehen ereignet sich Geschichte auf der ganzen Welt, in Europa, in Deutschland, in Bayern oder im heimatlichen Nahbereich; den *Lebensbereichen* nach betrachtet ist sie Staaten-, Gesellschafts-, Wirtschafts- oder Kulturgeschichte i. w. S. Hinzu kommt noch eine zeitliche und räumliche *Verflechtung* dieser Ebenen.

Diese Geschichtsauffassung steht im Gegensatz zu allen Erklärungsversuchen, die

Geschichte als Ausfluß oder unter dem Primat einer Ebene zu sehen, seien es nun die geistigen Strömungen oder die wirtschaftliche Basis, marxistisch gesprochen die „Produktionsverhältnisse“. Sie relativiert außerdem eine überwiegend staatlich-politische Nationalgeschichte. Trotz des Wissens und des Bemühens um die Darstellung dieses *Gesamtzusammenhangs* wird Geschichtsschreibung, einer bestimmten Fragestellung entsprechend, einen oder wenige Aspekte besonders untersuchen. Ebenso können in verschiedenen Epochen die Einzelfaktoren von sich aus verschieden starkes Gewicht besitzen.

Unterrichtsmethodisch ergeben sich um LZ 1.1 z. B. folgende Möglichkeiten:

- Darstellung eines Ereignisses, einer Entwicklung aus der bereits behandelten Epoche des Mittelalters, z. B. des Städtewesens, unter universalgeschichtlichem, europäischem, deutschem und regionalgeschichtlichem Blickwinkel; Kurztexte lassen sich aus Handbüchern, Lexikonartikeln usw. entwickeln
- Synoptische Zeitleiste des Mittelalters mit einer europäischen, einer deutschen und einer bayerischen Zeilenspur; Zusammenhänge aufzeigen
- Synoptische Zeitleiste des Mittelalters mit Zeilenspuren zur staatlich-politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und religiösen Entwicklung
- Zusammenschau epochaler Beziehungen, z. B. 8./9. Jh.:

– Entstehung des fränkischen Großreiches in Europa	}	Politik
– Kaiser, Schutzherr der Kirche		
– Aufkommen der Reiterheere	}	Gesellschaft
– Ausbreitung der Grundherrschaft		
– Dreifelderwirtschaft, Verbesserung der Landwirtschaft	—	Wirtschaft
– Klöster, Klosterschulen	}	Religion/Kultur
– Wessobrunner Gebet usw.		

2.3.2 Bayern zu Beginn der Neuzeit

Im 12./13. Jahrhundert erfolgte in Deutschland, so auch in Bayern, der Übergang vom *Personenverbandsstaat* des Mittelalters zum *Territorialstaat*. In ihm herrscht das gebietsstaatliche Prinzip im Gegensatz zum stammesstaatlichen. Nicht mehr personale Treue- und Gehorsamsbindungen, sondern der Erwerb eines Staatsgebietes zog automatisch die Staatsgewalt über die Bewohner nach sich. Der Landesherr besaß in seinem Territorium die höchste Gewalt; seit dem 15./16. Jahrhundert spricht man von Souveränität. Lehnbindungen an den Kaiser hatten nur noch formal konkurrierende Gewalt. Wesentliche Schritte auf diesem Weg waren die gesetzlichen Zugeständnisse Friedrichs II. an die geistlichen und weltlichen Fürsten 1220 und 1231 und die „Goldene Bulle“ Karls IV. 1356 in bezug auf die Kurfürsten.

Diese *Landeshoheit* wurde jedoch eingeschränkt durch die *Landstände* (Prälaten, landsässiger Adel, frühere Ministerialengeschlechter, Ämter, Städte, mancherorts auch Bauern), die sich aus Beratungsgremien auf den Hoftagen großer geistlicher und weltlicher Reichsfürsten zu rechtsfähigen Institutionen mit Mitspracherechten bei der landesherrlichen Regierung weiterentwickelt hatten. In den Hochstiften entsprachen die Domkapitel, in den Reichsstädten die Ratsmitglieder den Ständen. In der ständischen Repräsentation liegen die Wurzeln der parlamentarischen Vertretung.

Es gilt in diesem Thema, diese Entwicklungen, in denen schon Elemente des späteren modernen Staates aufleuchten, an bayerischen Beispielen zu erläutern. Im Gegensatz zur Geschichte des Hochmittelalters trat jetzt die Kaiser- und Reichsidee zugunsten teilstaatlicher Souveränität zurück.

Zum Lernziel 2.1:

In LZ 2.1 geht es darum, den Schülern bewußt zu machen, daß sich auf dem Gebiet des heutigen Bayern eine Vielzahl von staatlichen Gebilden entwickelte, von denen das Herzogtum bzw. die Teilherzogtümer der Wittelsbacher zwar den größten Raum einnahmen, in ihrer reichsrechtlichen Stellung aber dieselbe Ebene mit zahlreichen Hochstiften (etwa Freising, Eichstätt, Würzburg u. a.), Reichsgrafschaften (z. B. Markgrafenamt Kulmbach-Bayreuth, Grafentümer derer von Hohenlohe und Oettingen), kleineren Reichsritterschaften, Reichsstädten und Reichsdörfern, vor allem im schwäbischen und fränkischen Gebiet, teilten.

Den regionalen Gegebenheiten entsprechend, empfiehlt es sich, bestimmte Territorien schwerpunktmäßig zu behandeln,

- in Ober- und Niederbayern das Herzogtum Bayern, welches nach zahlreichen Teilungen im Primogeniturgesetz 1506 zu einem relativ geschlossenen Gebietsbesitz gelangte,
- in Franken z. B. die Territorialbildung der zollerischen Burggrafen von Nürnberg, die ähnlich wie die Wittelsbacher zahlreiche fränkische Gebiete erwarben, welche schließlich in die Markgrafschaften Kulmbach-Bayreuth und Ansbach-Bayreuth eingingen,
- in Schwaben z. B. das Hochstift Augsburg mit seinen zahlreichen Besitztümern westlich des Lech, im Allgäu und an der Donau.

Die kulturelle Vielfalt und die zahlreichen Mentalitätsunterschiede der bayerischen Landschaften bzw. Menschen haben hierin ihren Ursprung.

Die Kennzeichen einer Landesherrschaft, d. h. der Dualismus zwischen Landesherr und Ständen und die beginnende Zentralisierung, lassen sich am klarsten an einem größeren Territorium, z. B. am Herzogtum Bayern (Altbayern), darstellen. Einerseits waren hier die Rechte der „Landschaft“ (= Vertretung der Landstände): das Steuerbewilligungsrecht, das Widerstandsrecht, die niedere Gerichtsbarkeit in den Hofmarken und sogar das Bündnisrecht – in der Schnaitbacher Urkunde 1302 (Oberbayern) bzw. in der Ottonischen Handfeste 1311 (Niederbayern), der „Magna Carta der Ständebewegung in Deutschland“ (Bosl), festgelegt; auch das Landrecht Ludwigs des Bayern (1314–1347) war ein Gesetzgebungswerk, an dem Stände und Landesherr in gleicher Weise mitwirkten. Andererseits überzog eine landesherrliche Verwaltungs- und Gerichtsorganisation mit Land- und Pflegegerichten auf unterer und Viztum- und Rentmeisterämtern auf mittlerer Ebene das Territorium und baute die Ständemacht, vor allem seit Albrecht IV. (1465–1508), zunehmend ab, so daß der Absolutismus in Bayern früher begann als anderswo in Deutschland. Insgesamt war das Verhältnis zwischen Landesherr und Landständen in Bayern ein sehr konstruktives. Die Stände als die gesellschaftlichen Kräfte repräsentierten weithin Zusammengehörigkeitsgefühl und bayerisches Bewußtsein.

Ein sehr wertvolles Medium, dieses sehr schwierige Thema darzustellen, ist das Dia- und Folienpaket „Bayern wird Territorialstaat“, hrsg. von der Staatlichen Landesbildstelle Südbayern.

2.3.3 Die europäische Ausbreitung über die Welt zu Beginn der Neuzeit

Der Beginn der Neuzeit wird in der traditionellen Geschichtsschreibung mit ca. 1500 festgelegt. Auf diese Zeitmarke fallen wichtige geistige und politische Prozesse, die *Einschnitte* in der gesamten Kulturentwicklung bedeuten: Humanismus, Reformation, Entdeckungsreisen und Erfindungen auf den verschiedensten Gebieten. Die besondere Wirkmächtigkeit dieser Epoche liegt darin begründet, daß gleichzeitig neue Möglichkeiten des Verkehrs, insbesondere der Schifffahrt, Voraussetzungen für die Ausbreitung europäischer Kultur, aber auch Herrschaft über die gesamte Welt schufen.

Diese *Europäisierung* der Welt aus der Sicht der Europäer wie der der „Europäisierten“, Motive, Methoden und Auswirkungen darzustellen, ist der Kern der Zielrichtung dieser Einheit. Die Schüler sollen dabei erfahren, daß Objektivität in der Geschichte zumindest annäherungsweise erreicht werden kann, wenn der Geschichte Betrachtende bemüht ist, aus vielerlei Blickrichtungen (Multiperspektivität) Ereignisse und Zustände zu sehen und erst in dieser Zusammenschau zu einem Urteil zu gelangen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 3.1 thematisiert den Zusammenhang zwischen wissenschaftlich-technischen Voraussetzungen (Kugelgestalt der Erde, neue Landkarten, Navigationsgeräte, Schiffe) und der Verwirklichung von

Entdeckungs- und Eroberungsreisen aus wirtschaftlichen, politischen und christlich-missionarischen Motiven. Neben der Multiperspektivität kann an diesem Sachverhalt auch die Multikausalität der Geschichte verdeutlicht werden. Selbst wenn wirtschaftliche und politische Faktoren einen hohen Stellenwert besitzen und wenn die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Unterworfenen geradezu schockierend sind, dürfen diese Vorgänge nicht ausschließlich unter diesem Aspekt gesehen werden. Reine Entdeckerfreude, Pionierstreben und Sendungsauftrag sind in das Motivationsgeflecht verwoben.

LZ 3.2 eröffnet die Möglichkeit, bei den Schülern die Haltung anzubahnen, Kulturen und Leistungen fremder Völker mit anderen Wertvorstellungen ohne Vorurteile zu akzeptieren. Gerade der Inka-Staat, der unbeeinflusst von der europäischen Entwicklung in politischer, geistiger und künstlerischer Hinsicht im 15. Jahrhundert ein beachtliches Niveau erreicht hatte, ist anschauliches Beispiel gegen die Vorliebe, Europa als Zentrum der Kultur und die übrige Welt als im europäischen Sinne zu „entwickelnde“ Länder zu betrachten.

Ein weiterer Aspekt zielt auf Stellungnahme zu den Praktiken der Eroberer, insbesondere zu den ungewohnten Lebens- und Arbeitsweisen, die den Unterworfenen aus Gründen wirtschaftlichen Gewinns aufgezwungen wurden. Die christliche Lehre gab schon damals und gibt auch heute den Wertmaßstab für eine solche Stellungnahme. Der Bischof Las Casas, der „Apostel der Indianer“, konkretisiert in seinen Schriften (Anm. 2) den Zusammenhang zwischen christlichen Postulaten und allgemeiner Menschenrechtsdiskussion, die hier wichtige Impulse erhielt und später in die Aufklärung einmündete (LZ 6.2). Sein Ringen, Erfolg und Mißerfolg, zeigen jedoch, wie christliche Grundsätze von politisch Mächtigen zwar häufig als Aushängeschild benutzt, jedoch im Zweifelsfalle reinen Machtinteressen geopfert wurden. Die heutige Situation der indianischen bzw. der aus Afrika verschleppten Bevölkerungsgruppen Amerikas ist ein Ergebnis dieser Politik.

Die Veranschaulichung der Probleme dieser Einheit unterstützen in hohem Maße die Filme „Entdeckungsreisen europäischer Seefahrer“ und „Auf den Spuren der Inkas“. Auf teilweise gleichem Karten- und Bildquellenmaterial basieren die Bildreihen mit gleichen Titeln sowie die Reihe „Die Entdeckung Amerikas“.

2.3.4 Reformation und Dreißigjähriger Krieg

Stellte die Expansion nach Übersee eine Außenschicht der Umbruchsituation zu Beginn der Neuzeit dar, so handelt es sich bei der Reformation und den Auseinandersetzungen in ihrem Gefolge um eine *innere Dimension* des allgemeinen *Kulturwandels* in Europa. Sein nachhaltigstes Ergebnis war die Entstehung des Protestantismus und damit der staatsrechtlich sanktionierten Spaltung der christlich-abendländischen Einheit. Die Ursachen hierfür sind sehr vielschichtig, und es gibt kaum einen geschichtlichen Abschnitt, in dem sich die Wechselwirkung verschiedenster Faktoren, ihre gegenseitige Begünstigung und Hemmung, die Interdependenz geschichtlicher Kräfte so anschaulich nachweisen läßt:

- Sehnsucht nach tieferer Sinngebung des Lebens
- Veräußerlichung kirchlich-institutioneller religiöser Formen
- die historische Persönlichkeit, die einem allgemeinen Unbehagen Ausdruck verleiht
- Fürsten, die in einer Lösung von Rom und dem katholischen Kaiser eine politische Aufwertung ihres Status erhoffen
- ein Kaiser, der mit der religiösen Einheit auch die zentralistischen Kräfte innerhalb des Reiches stärken will
- Bauern, die in der neuen Lehre von der „Freiheit des Christenmenschen“ Chancen für die Verwirklichung von mehr sozialer Gerechtigkeit sehen und dann an den immer noch festen Strukturen der alten Ordnung, aber auch an eigenen Unzulänglichkeiten scheitern.

Dies waren die Hauptfaktoren, welche schließlich zum Kompromiß des *Augsburger Religionsfriedens* 1555 und zu den *Erneuerungsbestrebungen* innerhalb der katholischen Kirche führten.

Mit diesem ersten Ursachenkomplex hing eng die 2. Phase der Auseinandersetzungen zusammen. Die Existenz zweier *religiöser Blöcke* bildete mehr den äußeren Rahmen einer

Konfliktsituation, innerhalb derer sich politische Interessen verselbständigten und schließlich in einem Krieg ihre eigene Dynamik entwickelten:

- habsburgisches Streben nach kaiserlichem Absolutismus
- bayerisches Lavieren um territorialen Zuwachs und um Aufwertung durch die Kurwürde
- französische Abwehr der habsburgischen Umklammerung
- schwedische Großmachtpläne oder auch nur
- schwer kalkulierbares politisches Abenteuer, wie das eines Wallenstein.

Die Verselbständigung des Krieges führte schließlich zu einer totalen Zerrüttung menschlichen Miteinanders und zu einem wirtschaftlichen Chaos.

Zu den einzelnen Lernzielen

In LZ 4.1 und 4.2 geht es darum herauszuarbeiten, welche Kraft eine Persönlichkeit entfachen kann, wenn sie es versteht, einem weit verbreiteten Unbehagen über erkennbare Mißstände Ausdruck zu verleihen. Martin Luthers Bemühen galt einzig dem Ziel, durch Rekurs auf die Aussagen der Bibel das Verhältnis des Gläubigen zu seinem Schöpfer unmittelbar zu gestalten; es war also in erster Linie auf das ewige Heil gerichtet. Wenn als Weg dazu auch soziale Neuansätze vorgeschlagen wurden („An den christlichen Adel deutscher Nation“), so war das eine Konsequenz unter anderen, die sich aus seinem Bemühen ergab.

So war eine Verflechtung der Glaubensreform mit einer sozialen Revolution niemals das eigentliche Anliegen Luthers. Für die Bauern jedoch, die unmittelbar unter den Bedrückungen ihres Standes litten, ergab sich aus der Lehre des angesehenen Reformators ein logischer Zusammenhang zwischen Gotteskindschaft, Nächstenliebe, Befreiung von Lasten und Gewährung von mehr Rechten. Diesen Zusammenhang, das Verhalten Luthers und die Eskalation der Gewalt, gilt es in LZ 4.3 darzustellen und zu werten.

LZ 4.4 hat die Verflechtung religiöser und politischer Motive auf Seiten der Landesherrn im Kampf für bzw. gegen die Reformation zum Inhalt. In der geistigen Situation der damaligen Zeit wogen sicher beide Aspekte stark. Vor allem die Resignation Kaiser Karls V. kann als Indiz für die persönliche Erschütterung über das Zerbrechen der universal-religiösen Idee gewertet werden.

Gewiß noch erzwungen durch eine politische Patt-Situation, weist der Augsburger Religionsfrieden von 1555 mit seinen Bestimmungen über eine Gleichberechtigung (Parität) der Konfessionen schon in eine spätere Zeit. Den Schülern muß jedoch der grundlegende Unterschied zur heutigen Situation verdeutlicht werden: Die gegenseitige Anerkennung entsprang nicht einer toleranten Haltung, sondern einer Zwangslage; tatsächliche Freiheit in der Glaubenswahl besaßen nur die Landesherrn und die Bürger der Reichsstädte; alle anderen Untertanen mußten die Religion des Landesherrn annehmen, mit Ausnahme der Untertanen jener geistlichen Fürsten, die zur neuen Lehre übergetreten waren und damit ihre Herrschaft verloren. Das Recht der Auswanderung in Konfessionsgebiete der eigenen Wahl glich eher einem Ausweisungsbefehl.

LZ 4.5 setzt den Schwerpunkt auf die innere Erneuerung der katholischen Kirche, wie sie auf dem Konzil von Trient (1545–1563) festgeschrieben wurde. Die Unterscheidungslehren gegenüber den Reformatoren wurden präzisiert, insbesondere die Lehre, daß neben der Schrift auch die Tradition des kirchlichen Lehramtes und damit das Wort des Papstes entscheidenden Einfluß auf die richtige Glaubenshaltung besitze, ferner die Lehre von den Sakramenten, der Erbsünde, der Rechtfertigung und über die Heiligenverehrung. Der Jesuitenorden wurde beauftragt, den neuen Bestimmungen in Schulen, Universitäten und in der politischen Beratung der Landesherrn zur Verwirklichung zu verhelfen. Parallel hierzu verlief die vorwiegend politisch bestimmte, gewaltsame Rekatholisierung protestantisch gewordener Gebiete, die unter dem umstrittenen Begriff der „Gegenreformation“ in die Geschichtsschreibung eingegangen ist. Die Festigung und Erweiterung des konfessionellen Besitzstandes hatte auf protestantischer Seite ein Äquivalent und führte schließlich zu den religiösen Blockbildungen in der protestantischen Union (1608) und in der katholischen Liga (1609).

Es scheint wesentlich, den Schülern in LZ 4.6

- diese Überlappung von politischem Machtstreben und religiösen Spannungen bewußt zu machen,
- ihnen den Unterscheid zwischen diesen tieferen Ursachen des Dreißigjährigen Krieges und dem Anlaß im böhmischen Konflikt zu verdeutlichen und
- ihnen den Umschlag ursprünglich konfessionell motivierter Auseinandersetzungen in einen reinen

Machtkampf in Europa während der Phasen des Krieges nachvollziehbar zu machen; dies wird besonders deutlich in den geheimen Instruktionen über die zu verfolgenden Verhandlungsziele an die Unterhändler in Münster und Osnabrück 1648 (Anm. 6).

Die Erreichung des LZs 4.7 sollte die Einsicht miteinschließen, daß Kriege, gleichgültig aus welchen Gründen sie geführt werden, die Tendenz in sich bergen, außer Kontrolle zu geraten, und daß sie immer mit unsäglichen Leiden der Bevölkerung, mit sittlich-kulturellem Verfall und wirtschaftlichem Niedergang verbunden sind. Analyse von Ausgangskonflikten, verdeckten Motiven und Eskalationsmomenten, Überlegungen zu Verhinderungschancen sind rationale Elemente einer letztlich im christlich-demokratischen Wertbewußtsein verankerten Friedenserziehung.

Geeignete AV-Medien: „Der Bauernkrieg“ (Tonband) und die Bildreihen „Aus der Reformationszeit“, „Reformation“ (5 Teile) und „Der dreißigjährige Krieg“.

2.3.5 Herrschaft und Kultur des Absolutismus

Nach den Formen des Frühabsolutismus (z. B. Friedrich II.) und des konfessionellen Absolutismus (z. B. Philipp II. von Spanien) wurde in der Epoche zwischen dem Ende des Dreißigjährigen Krieges und der Französischen Revolution der sog. *höfische* oder *Hochabsolutismus* die herrschende Regierungsform in fast allen europäischen Staaten. Kernbegriff zur Kennzeichnung dieser Erscheinung ist die *Souveränität* des Fürsten: Sie bedeutet höchste, unabhängige Gewalt, Verkörperung des Staates nach außen und innen. Einschränkungen liegen lediglich im göttlichen Gesetz und im persönlichen Gewissen. Der Fürst ist „losgelöst“ (solutus) vom ständischen Adel, vom Volk und von menschlichen Gesetzen; er ist das Gesetz („Wenn der König es will, will es das Gesetz“).

Die Organisationsform des Staates, mit der dieser Anspruch durchgesetzt werden konnte, besaß wesentliche Elemente und formale Rahmenbedingungen, die dem heutigen *modernen Staat* auch eigen sind: Rechtseinheit, zentrale Verwaltung, Berufsbeamtentum, Militärmacht, Steuersystem. Inhaltlich und wertemäßig gesehen, wiesen aber erst die Tendenzen zu mehr Humanisierung und Liberalisierung, die sich im aufgeklärten Absolutismus abzeichneten, in die Zukunft. In den demokratisch-republikanischen Verfassungen wurde, vereinfacht gesprochen, das Prinzip der Fürstensouveränität fortschreitend durch das der Volkssouveränität ersetzt. Weil diese Volkssouveränität jedoch völlig andersartige philosophisch-anthropologische und staatsrechtliche Prämissen ins Spiel brachte, ist die quasi-religiös legitimierte Herrschaft des Fürsten unter dieser Betrachtungsperspektive aber auch *Gegenmodell* zur Volksherrschaft, die sich auf Teilhabe aller und auf Mehrheitsentscheid gründet.

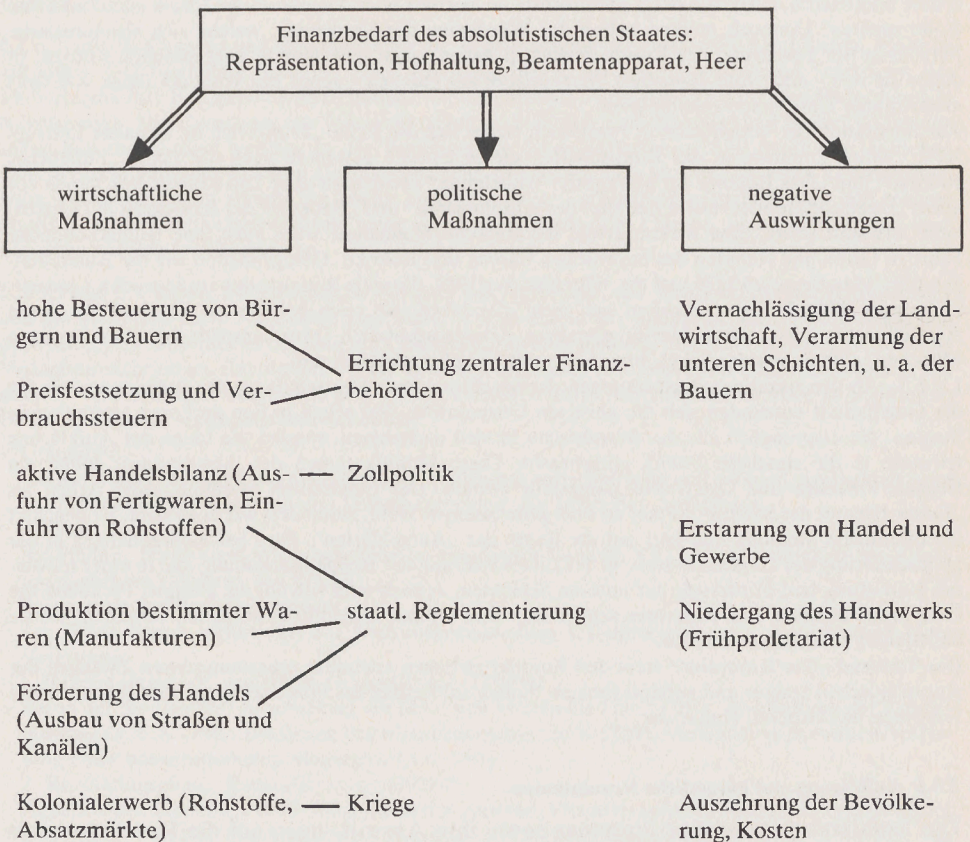
Über die Zeiten hinaus bedeutsam blieb aus dieser Epoche auch das kulturelle Erbe. Wie überall in Europa haben auch auf dem Staatsgebiet des heutigen Bayern die Wittelsbacher Kurfürsten und die zahlreichen Hochstifte, Fürsten- und Grafentümer in ihren baulichen Kunstschöpfungen jeweils individuelle und imponierende Ausprägungen der „repraesentatio maiestatis“ hinterlassen. Ein zweiter Schwerpunkt dieser Einheit besteht deshalb darin, an landes- bzw. heimatgeschichtlichen Beispielen die kulturelle Dimension des Absolutismus, die sich im Kunst- und Lebensstil des *Barock* und *Rokoko* zeigt, zu verdeutlichen (LZ 5.2). Dabei sollen, bei aller Würdigung der Kunstschöpfungen in ihrem Wert für die damalige Zeit und für die Nachwelt, die wirtschaftlichen und sozialen Begleitumstände nicht verschwiegen werden, unter denen diese Leistungen zustande kamen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 5.1: Am ausgeprägtesten tritt uns diese Herrschaftsform im Staate Ludwigs XIV. entgegen. Er führte die durch die Kardinäle Richelieu und Mazarin eingeleitete Entmachtung des Adels zu letzter Konsequenz. Gestützt auf ein Stehendes Heer, auf ein ergebenes Berufsbeamtentum, einen Dienstadel von Königsgnaden und auf die Wirtschaftskraft des Bürgertums, konzentrierte der König alle Fäden der Politik in seiner Hand. Das Lernziel richtet sich deshalb darauf, Praktiken zu veranschaulichen, die zu diesem Staat führten und ihn dann funktionstüchtig erhielten. Als methodischer Rahmen eignet sich die

Darstellung eines exemplarischen Tagesablaufs am Hofe von Versailles, die bei allen politischen, religiösen oder repräsentativen Handlungen den König im Zentrum zeigt.

Ein weiterer Zielaspekt besteht darin, den Zusammenhang zwischen Herrschafts- und Wirtschaftsform zu erhellen. Er läßt sich vereinfacht in folgendem Schema aufzeigen:



Unter Beibehaltung gleicher Prinzipien führte die Übernahme des französischen Modells des Absolutismus zu zahlreichen Varianten in Europa, vor allem auf deutschem Gebiet, wo Kleinfürsten, mittlere Mächte und größere Staaten nebeneinander existierten. Der Hof des bayerischen Kurfürsten Max Emanuel eignet sich gut, um den Lebensstil eines absolutistischen Fürsten zu illustrieren, der sich, trotz wesentlich geringerer Ressourcen, im Prinzip nicht von dem des Sonnenkönigs unterschied. Ebenso zeigte die risikoreiche und wechselvolle Außenpolitik augenfällig, daß das Hauptmotiv allen Handelns die Darstellung bzw. Vermehrung der Größe des Fürsten und seiner Dynastie war.

Der Präsentation dieser Größe mit friedlichen Mitteln dienten Schlösser, Parkanlagen, Sakralbauten, Musik, Malerei, plastische Kunst und die Etikette bei den zahlreichen Hoffesten. Die Symbolkraft all dieser Kunstbereiche verschmolz mit der Politik zu einem spezifischen Lebensgefühl, zum fürstlichen Barock, welches mehr ist, als bloßer Kunststil. Diese Einsicht möchte LZ 5.2 vermitteln. Gleich ob es sich um die Eremitage in Bayreuth, um die Würzburger Residenz oder um das Nymphenburger Schloß und seine Parkanlagen handelt, ihrer Erbauung lag immer das Motiv zugrunde, das der Fürst Oettingen-Wallerstein so formulierte: „Nichts ist gleichgültig, was den Untertan durch äußerliche Zeichen die Hoheit seines Herrn anschaulich machen kann.“

Dieses Lebensgefühl war jedoch im wesentlichen Angelegenheit des Fürsten und des „zu Hofe befohlenen“ Adels. Die Untertanen hatten einerseits die finanziellen Mittel für das Hofleben bereitzustellen, andererseits strahlte dieser Lebensstil aber auch auf Bürger und Bauern aus, die in Kleidung, Brauchtum, Sprache und Kunst höfische Formen nachahmten. Insbesondere kirchliche Feste und Brauchtümer (Wallfahrten, Prozessionen) mit den zweifellos vorhandenen theatralischen Elementen und der Tendenz zur Prunkentfaltung sind in dieser Linie zu sehen.

Die Tatsache, daß die überschwengliche Lebensweise einer zahlenmäßig verschwindenden Oberschicht mit dem Elend und der Unterdrückung der meisten Kleinbauern, Handwerker und städtischen Unterschichten (ca. 70 bis 80%) bezahlt wurde, könnte zu einem vorschnellen Urteil aus der Perspektive der Gegenwart verleiten. Besonnenes historisches Werten, zu dem die Schüler angehalten werden sollen, wird diesen Sachverhalt aber vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Gesamtumstände relativieren, innerhalb derer naturrechtliche Normen oder demokratische Ideale noch fast keine Rolle spielten. Dennoch müßten neben der Würdigung der Verdienste, welche sich absolutistische Fürsten in der Förderung der Künste erworben haben, auch jene Punkte angesprochen werden, in denen sie sich – auch vom damaligen Werthorizont aus gesehen – gegen das Wohl der ihnen von Gott anvertrauten Untertanen versündigten.

Zur Illustration der Verhältnisse in Frankreich eignet sich die Reihe „Frankreich im Zeitalter Ludwigs XIV.“. Gute Einblicke in das Kunstschaffen dieser Epoche gewähren auch die Filme „Fürstliches Rokoko“ und „Das Rokoko der Markgräfin Wilhelmine“ sowie zahlreiche Dia-Reihen, von denen vor allem „Deutsche Residenzen im Zeitalter des Absolutismus“ und „Baukunst der Barockzeit in Deutschland“ erwähnt seien. Eine wirkungsvolle methodische Maßnahme wäre auch eine heimatkundliche Fahrt zu Orten und Relikten des bayerischen Barock und Rokoko. Gelegenheiten wie die Ausstellungen über Max Emanuel 1976 und die Wittelsbacher 1980, die viele Aspekte des vorliegenden Lernzielkomplexes miteinbezogen, ergeben sich nicht alle Jahre; die reich bebilderten Kataloge zu diesen Ausstellungen sowie eigens hierfür gestaltete Arbeitsmaterialien (Museumspädagogisches Zentrum München) sollten in jeder Schul- bzw. Lehrerbibliothek zugänglich sein.

LZ 5.3: An den negativen Auswirkungen der absolutistischen Herrschaft für das Individuum wie für die Gesellschaft entzündeten sich die geistigen Gegenkräfte. Vor allem in den größeren europäischen Staaten, die ursprünglich alle das französische Modell nachahmen, werden die Ideen der Aufklärung teilweise in die staatliche Politik eingebracht. Diese Modifikationen des Absolutismus sollen am Beispiel Preußens und Österreichs dargestellt werden. Der Landesfürst orientiert seine Arbeit als „Erster Diener des Staates“ stärker an dem gemeinsamen Wohl, zumindest wie er es sieht. Er beachtet die öffentliche Meinung und hört auf die Kritik der „Aufgeklärten“. Dies hat Konsequenzen in der Humanisierung des Gerichtswesens, in der Liberalisierung der Religionsausübung und in einer teilweisen Entlastung und Förderung der unteren Schichten. Jedoch wird sowohl am Beispiel Preußens wie Österreichs deutlich, daß Reformen schnell dort ihre Grenze finden bzw. im Sande verlaufen, wo sie das System auszuhöhlen drohen.

Das Tonband „Der Kronprinz“ stellt den Konflikt zwischen scheinbar erbarmungslosen Zwängen des absolutistischen Staates und aufklärerischem Willen am Beispiel des Prozesses gegen den Jugendfreund Friedrichs des Großen, Katte, dar.

2.3.6 Aufklärung und bürgerliche Revolutionen

Die Aufklärung als geistige Strömung sowie ihre Auswirkungen auf die Revolutionen in England, Amerika und Frankreich sind Marksteine von *weltgeschichtlicher* Bedeutung. In ihnen erfolgte eine Verbindung von universalen Menschheitsidealen, Vernunftidee und nationalem Gedanken, welche die überwiegend dynastisch und kirchlich-theologisch bestimmte Epoche des *ancien régime* beseitigte. Über die Generalstaaten nach England, Frankreich und Deutschland sich ausbreitend, erfaßte die Aufklärung ganz Westeuropa und die Kolonien in Übersee. Spinoza, Locke, Voltaire, Leibnitz und Kant sind Namen, die diesen Weg markieren. Die zumindest partielle Verwirklichung ihrer Ideen in Europa und Nordamerika begründete die „*eigentlich moderne Periode europäischer Kultur und Geschichte*“ (Troeltsch). Hier liegen die Grundlagen von Liberalismus, Demokratie, Industriegesellschaft und sozialen Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 6.1: Das Scheitern des Absolutismus in England läßt sich auf Grund der Entwicklung des Parlaments (Angehörige des Hofes, hohe Geistlichkeit und weltliche Große, Vertreter der Grafschaften) von einem gelegentlichen Beratungs- zu einem Kontrollorgan erklären. Im 17. Jahrhundert war es zu einem solchen Machtfaktor geworden, daß Gruppen unter seinen Mitgliedern in zwei Revolutionswellen schließlich die verfassungsmäßige Verbriefung der Oberherrschaft des Parlaments in der „Bill of Rights“ erzwingen. Der Einfluß der Aufklärungsschriften von John Locke ist im Text dieses Gesetzes leicht nachweisbar.

Allerdings muß dem Schüler deutlich werden, daß es sich hierbei nicht um eine Volksvertretung im heutigen Sinne handelte. Das Parlament repräsentierte bis weit in das 19. Jahrhundert hinein überwiegend Adel und Besitzbürgertum. Erst 1918 wurden die Prinzipien des allgemeinen und gleichen Wahlrechts in vollem Umfang verwirklicht. Dennoch war allein die Existenz und Funktion eines solchen Gremiums permanenter Impuls für die Fortentwicklung des demokratischen Gedankens in Europa.

LZ 6.2 soll die Chancen und Hemmnisse für die Verwirklichung der aufklärerischen Ideen in Amerika aufzeigen. Die besondere Situation eines Kolonialgebietes, in dem die politischen Strukturen des Mutterlandes ihre Festigkeit verloren hatten, war ein günstiger Ausgangsboden für eine Neuordnung in Nordamerika. Die Umsetzung der Menschenrechte in die Praxis eines Kampfes und in eine Verfassung sollen hier thematisiert werden. In der Verweigerung der gesetzlichen und bis heute der faktischen Gleichberechtigung der farbigen Bevölkerungsteile offenbaren sich Motive, die einer konsequenten Demokratisierung vom Prinzip her immer entgegenstehen: Egoismus in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht, Auserwähltheitsbewußtsein einer bestimmten Rasse oder Gruppe, mangelhafter Wille zum Eingehen auf den jeweils anderen.

LZ 6.3 und 6.4 haben die französische Variante des Ausbruchs, der Abbremsung, der Pervertierung und des Abbruchs einer Revolution zum Inhalt. Da es sich in der Französischen Revolution um den entscheidenden Umbruch in der neueren Geschichte Europas handelt, sollte hier versucht werden, die Verlaufsstruktur dieser Revolution, zu der es in den folgenden revolutionären Umgestaltungen in der ganzen Welt zahlreiche Analogien gibt, in den einzelnen Unterrichtsstunden deutlich zu markieren. Folgende Aspekte lassen sich unterscheiden:

- Ursachen:
 - die Reformbedürftigkeit des alten Regimes, politische, wirtschaftliche und soziale Ungerechtigkeiten auf Grund der Verweigerung von Menschenrechten, die Ideen der Aufklärung,
- Anlässe:
 - die Finanz-, Staats- und Wirtschaftskrise im Frankreich Ludwigs XVI., Uneinsichtigkeit des Adels, ungeschicktes Taktieren des Königs
- Formierung der Revolutionsträger:
 - der Dritte Stand erklärt sich zur Nationalversammlung („Ballhauschwur“), Ausarbeitung einer Verfassung
- 1. Revolutionsphase: gemäßigte Umgestaltung (1789/91)
 - Sturm auf die Bastille, Abschaffung der absoluten Monarchie (14. 7. 1789), Abschaffung der Feudalordnung (4./5. 8. 1789), Erklärung der Menschenrechte (26. 8. 1789), Verkündung der neuen Verfassung einer konstitutionellen Monarchie (3. 9. 1791)
- 2. Revolutionsphase: Radikalisierung (1792/93)
 - Agitation der Jakobiner, Bedrohung durch das Ausland, Fluchtversuch des Königs, Internierung der königlichen Familie, Frankreich wird Republik (10. 8. 1792), Septembermorde (2.–7. 9. 1792), das Problem des „Vierten Standes“ (Proletariat)
- 3. Revolutionsphase: Terrorherrschaft der Jakobiner (1793/94), Hinrichtung des Königs (21. 1. 1793), Wohlfahrtsausschuß mit absoluter Vollmacht, Diktatur (Juli 1793), Terror in Paris und ganz Frankreich, Sturz Robespierres (27./28. 7. 1794)
- 4. Revolutionsphase: Parteikämpfe unter dem Direktorium (1795/99), neue Verfassung (Sept. 1795) als Reaktion auf Terror und „Volksdiktatur“
- 5. Revolutionsphase: Beendigung der Revolution (1799/1804), Staatsstreich, Konsulat und Kaisertum Napoleons

In dieser innenpolitischen Periode Frankreichs von 1789 bis 1804 sind modellhaft Möglichkeiten, Entartungserscheinungen und permanente Gefährdungen demokratischer Zielsetzungen eingeschlossen. Die Ablenkung von den ursprünglichen Revolutionsidealen und die Verschleierung ihrer faktischen Aufhebung gelangen immer dann, wenn außenpolitische Probleme und auch Chancen drängten. In der Bedrohung durch das absolutistische Ausland kam es zur Vereinigung demokratischer und nationaler Kräfte.

LZ 6.5: Aber auch das Kaisertum Napoleons konnte und wollte die eingeleitete Entwicklung zu mehr Gleichheit und Freiheit nicht völlig aufheben. Die Impulse aus Frankreich wirkten, selbst im gewaltsamen Prozeß der Umgestaltung Europas in den napoleonischen Kriegen weiter auf das Ausland, vor allem in den besetzten Gebieten, so auch in Preußen. Hier erfolgte, gewissermaßen in Fortsetzung der aufgeklärten Politik Friedrichs des Großen, eine „Revolution von oben“ mit freiheitlicher Tendenz, die in den Befreiungskriegen dann auch nationale Kräfte, wie vorher in Frankreich, zu mobilisieren vermochte.

Revolutionäre Ideale blieben erhalten im „Code Napoleon“, der in den ehemals unterworfenen Gebieten, in einigen Rheinbundstaaten und indirekt in allen europäischen Ländern die künftige Rechts- und Verfassungsentwicklung hin zu mehr Freiheit und Gleichheit mitbestimmte.

AV-Medien: Die englischen Verhältnisse dokumentiert die Reihe „England im 17. Jahrhundert“. Die Entwicklung in Frankreich schildern die Reihen „Frankreich zwischen Ludwig XIV. und der Französischen Revolution“, „Die Französische Revolution“ und „Der Aufstieg Napoleons“ sowie drei Tonbänder zum Revolutionsverlauf, die in Spielszenen und geschickt hineinverarbeiteten Textdokumenten den Zeitraum bis zur Einsetzung Napoleons als Konsul darstellen. Die preußischen Reformen behandelt in Form eines Gesprächs das Tonband „Bauernbefreiung“. Mit dem Problem der Aufklärung beschäftigt sich exemplarisch der Film „Leibnitz“.

2.4 Lehrplan der 8. Jahrgangsstufe

2.4.1 Die Entstehung des modernen Bayern

Der Beginn des 19. Jahrhunderts stellt für die Territorien auf dem Gebiete des heutigen Bayern eine wichtige Epochengrenze dar. Dem altbayerischen Kurfürstentum gelang im Bündnis mit dem napoleonischen Frankreich eine entscheidende gebietsmäßige Vergrößerung und die statusmäßige *Aufwertung* zum Königreich. Das Verdienst, den richtigen Zeitpunkt innerhalb des labiler werdenden Gleichgewichtszustandes in Europa für einen Allianzwechsel erkannt zu haben, gebührt dabei dem Minister Montgelas. Die relative Machtlosigkeit Habsburgs ermöglichte es Napoleon, zugunsten seiner deutschen Bundesgenossen (Rheinbund) eine Flurbereinigung innerhalb der deutschen Kleinstaaten durchzuführen, die sich langfristig gegen die Interessen Frankreichs auswirken mußte. Für die Hochstifte, Markgrafen-, Grafentümer, Reichsritterschaften und Reichsstädte Frankens und Schwabens bedeutete dies ein Einzwängen in ein neues Netz von Verwaltungseinheiten, welches sie an die altbayerischen Gebiete band. Das heißt: der *moderne*, rational nach einer abstrakten Staatsidee begründete, *zentralisierte Staat* beseitigte in einem ersten Anlauf ziemlich radikal gewachsene Grenzen, aber auch Herrschaftsüberschneidungen. Erst diese Grundorganisation machte eine einheitliche *Verfassungsentwicklung* hin zu Freiheits- und Gleichheitsrechten und zu einer, wenn auch unvollständigen Volksvertretung möglich. Bayern, der bedeutendste deutsche Mittelstaat, wurde dadurch, lange vor Preußen und Österreich, der Vorreiter auf diesem Gebiet. Andererseits geriet Bayern spätestens seit 1830 in gleicher Weise wie die übrigen deutschen Staaten, in den Sog restaurativer Tendenzen, zumal ein ursprünglich liberal gesonnener König zunehmend um den Erhalt monarchischer Kompetenzen bangte. Auch auf wirtschaftlichem und sozialem Sektor stellte Bayern einen exemplarischen Fall für die Staaten des Deutschen Bundes dar, die sich nicht zuletzt durch die nationalen und liberalen Forderungen des Bürgertums und die Massenorganisationen der Arbeiterschaft vor bedrängende Probleme gestellt sahen.

Zu den einzelnen Lernzielen

In LZ 1.1 wird der zweifache Bündniswechsel Bayerns bei den Schülern vermutlich schnell auf moralischen Rigorismus stoßen. Diese Beurteilung kann relativiert werden durch Hinweise auf die Tatsache, daß ein deutscher Nationalgedanke zur damaligen Zeit noch nicht stark ausgeprägt war, daß die bayerischen Herrscher sich spätestens seit dem Absolutismus als unabhängige Regenten verstanden und daß die jahrhundertelangen engen Beziehungen zum Haus Habsburg Bayern keinen Gewinn gebracht, andererseits schwere Verwüstungen und Bedrohungen des Landes durch Habsburg nicht verhindert hatten. Langfristig gesehen lag der Einschluß kleiner und kleinster Territorien in größere staatliche Gebilde im Zuge der Zeit und hat die deutsche Einigung, wenn auch nicht im bayerischen Sinne, zweifellos erleichtert. Das Hauptproblem für den entstehenden modernen bayerischen Staat blieb das Zusammenwachsen der neubayerischen mit den altbayerischen Landesteilen.

Dies haben zumindest teilweise die Reformen Montgelas' bewirkt. Diese bilden zusammen mit der partiellen Verwirklichung von Ideen der Französischen Revolution, unter anderem in einer oktroyierten Verfassung, die Hauptintentionen des LZs 1.2.

LZ 1.3 stellt exemplarisch historische Verläufe heraus, wie sie sich entwickeln, wenn in einer Umbruchsituation gegenläufige Faktoren miteinander ringen. Sie führen zu Phasen mit verschiedensten politischen Tendenzen. Zunächst kommt der junge König Ludwig vielen freiheitlichen Bestrebungen entgegen; er sorgt für eine Konsolidierung der Lage nach den religions- und traditionsfeindlichen Auswüchsen der Montgelas'schen „Revolution von oben“ und begünstigt mit Erfolg kulturelle und wirtschaftlich-technische Aktivitäten. Allerdings fällt er in eine reaktionär-konservative Politik zurück, als die neuen geistigen und sozialen Ideen das Regierungssystem als Ganzes in Frage stellen. Insofern läßt sich am bayerischen Beispiel plastisch das geistig-gesellschaftliche Klima des Vormärz nachgestalten. Damit werden, übergreifend auf die LZe 2.1 und 2.2, wichtige Voraussetzungen für das Verständnis der Revolution von 1848 gelegt.

AVM: Das gesamte Thema behandelt das Medienpaket „Der moderne bayerische Staat entsteht“ (Staatl. Landesbildstelle Südbayern). Der Tonfilm „Wende in Europa – 1789–1848“ zeigt die Veränderung auf dem Gebiet des Verfassungslebens und der Wirtschaft am Beispiel Bayerns. „München wird eine Stadt der Kunst – 1815–1868“ schildert die Bautätigkeit Ludwigs I. Ansonsten wäre zu verweisen auf das gute Bildmaterial in der Bildreihe „Das Hambacher Fest“ und in den beiden Katalogbänden „Krone und Verfassung“ zur Wittelsbacherausstellung.

2.4.2 Nationale Einheits- und Freiheitsbestrebungen in Deutschland

In dieser Unterrichtsfolge sollen die Bemühungen europäischer Völker, das erwachte Nationalgefühl in einem eigenen *Nationalstaat* zu befriedigen, am deutschen Beispiel thematisiert werden. Napoleon hat diese Bewegung, einerseits durch das Vorbild nationaler Energie in Frankreich, andererseits durch die Entfaltung nationaler Abwehrbereitschaft gegen den französischen Oberherrschaftsanspruch, stark belebt. Die geistige Strömung der *Romantik* machte dann „Volk“ und „Nation“ zu ihren Hauptinhalten. Die insbesondere vom *Bürgertum* getragene nationale Bewegung verschmolz mit liberalen Forderungen und bestimmte, neben der sich organisierenden Arbeiterbewegung, das 19. Jahrhundert.

Die mit monarchischen Zielen kollidierenden nationalen Bestrebungen in Deutschland sind schon in der vorausgegangenen Sequenz angeklungen, sie erreichten in Bayern jedoch bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinweg nie besondere Stärke, weil sich hier – wie sogar Metternich und Bismarck konstatieren – ein starkes bayerisch-eigenstaatliches Selbstbewußtsein entwickelt hatte. Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde dann die Haltung Bayerns zur Vereinigung der deutschen Teilstaaten im kleindeutschen Kaiserreich von den preußischen Politikern als so bedeutungsvoll eingeschätzt.

Eine ähnliche Zersplitterung von Volksteilen in mehrere Staaten, noch dazu unter Fremdherrschaft, erlebten damals Italien und die slawischen Anrainer. Daß auch hier der nationale Gedanke an Boden gewann und zu ähnlichen Einheitsbestrebungen führte, ist natürlich. Deshalb ist es gerechtfertigt, diese Zeit als eine *europäische Epoche* zu kennzeichnen. Selbst wenn dies im Lehrplan nicht explizit herausgestellt wird, sollte darauf zumindest hingewiesen werden.

Zu den einzelnen Lernzielen

Der Kernbegriff von LZ 2.1 ist die „Nation“ (als Sprach- und Kulturgemeinschaft), die nach staatlicher Zusammenfassung drängt. Die Entwicklung hin zu einer deutschen Nation war spätestens 1648 abgeblockt worden. Seit damals bestanden de facto souveräne Teilstaaten, und die „Nation“ existierte allenfalls in einer verblassenden Reichsidee. Der nationale Gedanke wurde jedoch durch den Abwehrkampf gegen einen gemeinsamen Feind neu belebt, wobei sich das Streben nach äußerer Freiheit mit dem Drängen nach innerer Freiheit verknüpfte. Diese war von der Aufklärung und der Französischen Revolution in den Menschenrechten formuliert worden.

LZ 2.2 hat die Entladung der Spannungen, die sich durch die freiheitlichen und nationalen Forderungen zwischen Bürgertum und Teilfürsten ergaben, zum Inhalt. Daß die Konfrontation in München weniger hart verlief als in Berlin und Wien, ist sicher zu einem erheblichen Teil der Einsicht in die Grenzen der monarchistischen Macht und einem gewissen Gespür für kommende Notwendigkeiten zu danken. Die nationale Bewegung wurde entscheidend verstärkt durch die aus der sozialen Frage entstehenden Energien und durch das teilweise aufbrechende Verlangen nach republikanischer Staatsform.

LZ 2.3 zerfällt in mehrere Phasen und Teilzusammenhänge, die jeweils für sich einer eingehenden Betrachtung bedürfen, wenn der Gesamtvorgang – der Weg zum deutschen Nationalstaat – richtig verstanden werden soll:

1. Entstehung und Zusammensetzung der Nationalversammlung
2. Verfassunggebung und Entscheid für die kleindeutsche Lösung
3. Scheitern der Revolution an der faktischen Macht der Fürsten
4. Ausschaltung Österreichs in einem Bruderkrieg
5. Gründung des Deutschen Reiches im Gefolge eines gemeinsamen Krieges gegen Frankreich.

Daß der Weg zu diesem Ergebnis kein zwangsläufiger oder gar von allen gewollter war, läßt sich insbesondere an der Rolle Bayerns in diesem letzten Akt aufzeigen. Im Zentrum der Bismarckschen Aktionen steht dabei der junge Monarch Ludwig II. in seiner Zerrissenheit zwischen deutsch-nationalen Tendenzen des Kabinetts und eines großen Teils des bayerischen Volkes sowie finanziellen Versprechungen und zumindest unterschwellig militärischem Druck Preußens einerseits und seinem monarchischen Selbstbewußtsein und dem Willen eines anderen bayerischen Volksteils (Patriotenpartei) andererseits. Die mächtigeren politischen Zwänge führten schließlich zur Preisgabe der bayerischen Selbstständigkeit und zum Eintritt in das Deutsche Reich, aus dem viele stammesmäßig eng verwandte Deutsche ausgeschlossen blieben.

AVM: „Die bürgerliche Revolution“ und „Vorgeschichte und Voraussetzungen der Revolution 1848/49“ (Tonbildreihen), „Zentrales am Rande der Frankfurter Nationalversammlung“ (Tonband) und „Heldenverehrung als politische Gefahr: Der Bismarckkult des deutschen Bürgertums“ (Bildreihe).

2.4.3 Die technisch-industrielle Revolution

Der etwa ab Mitte des 17. Jahrhunderts einsetzende Prozeß der *Industrialisierung* leitete eine völlige Umgestaltung der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und langfristig auch der staatlich-politischen Verhältnisse ein: Einbruch in eine agrarisch bestimmte, über das weite Land verteilte Wirtschaftsbasis, Verdrängung der Handarbeit zugunsten maschineller Massenfertigung, Auflösung der aus dem Mittelalter überkommenen ständischen Ordnung, Massenelement in städtischen Ballungszentren, Herausbildung des *Proletariats* als politisch drängende Klasse, Beschleunigung der demokratischen Entwicklung bei weitgehender Unterhöhlung der monarchistischen Staatsform. Von Bedeutung erscheint bei der Darstellung dieser Zusammenhänge der Hinweis, daß dieser Prozeß der Technifizierung und Industrialisierung langfristig dazu beigetragen hat, etwa durch das Entstehen von Arbeitsplätzen in großem Ausmaß (Großbetriebe), die rapide Bevölkerungszunahme zu bewältigen. Er darf deshalb nicht ausschließlich in negativ kulturkritischer Perspektive gesehen werden. Verhängnisvoll war nur die Tatsache, daß die durch Polarisierung von Kapital und Arbeit entstehenden existenziellen Nöte der Arbeiterschaft und die *Enthumanisierung* der Arbeitswelt nicht rechtzeitig gestoppt und abgebaut werden konnten. Auch in der Gegenwart, im Zeichen einer zweiten industriellen Revolution, sind viele Probleme noch nicht im Griff: die aus zunehmender Automation und Rationalisierung sich kurz- und mittelfristig ergebenden Probleme für die Arbeitsplätze, Fragen der Energiegewinnung, der Rohstoffverknappung und der Umweltbelastung. Gerade hier müssen die Schüler darauf vorbereitet werden, daß möglicherweise ein radikales Umdenken hinsichtlich eines unkontrollierten Wachstums und steigender Konsumwünsche nötig ist. Die fächerübergreifende Problematik ermöglicht eine weitere Grundlegung, Differenzierung und Vertiefung vor allem in Physik, Chemie, Erdkunde, Sozialkunde und Arbeitslehre.

Zu den einzelnen Lernzielen

Durch eine kurze Wiederholung der vorindustriellen Gegebenheiten läßt sich eine kontrastierende Grundlage für die Behandlung der gesamten Thematik schaffen. Durch Rückgriff auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten des Mittelalters und der Epoche des Absolutismus/Merkantilismus (v. a. LZ 2.3, 3.1, 6.2 und 6.3, 6. Jgst. und LZ 5.1 und 6.3, 7. Jgst.) sollte eine Zusammenschau der durch Grundherrschaft, Landwirtschaft, Handwerk und Ständewesen bestimmten, relativ stabilen Lebensordnung vermittelt werden, in der sich mit dem Vordringen der Manufakturen schon das neue Zeitalter ankündigt.

LZ 3.1 und 3.2 entwickeln das Bedingungsgeflecht von technischer Erfindung, wirtschaftlicher Nutzung, erhöhtem Güter- und Arbeitsstellenbedarf, Rohstoff- bzw. Energieerschließung, Kapitaleinsatz und Marktausweitung. An ihm läßt sich der Interdependenzcharakter historischen Geschehens besonders deutlich aufzeigen.

Dabei sind insbesondere auch die negativen Auswirkungen der Industrialisierung herauszustellen: Zerstörung des bisher von einem starken Selbstbewußtsein getragenen Handwerkerstandes, Vermassung in Ballungszentren, unerbittlicher Konkurrenzkampf, skrupellose Ausnutzung eines Überangebotes an Arbeitskräften mit Hungerlöhnen, Frauen- und Kinderarbeit sowie unmenschlichen Arbeits- und Lebensbedingungen im Gefolge. Nicht zuletzt im Sinne einer Werterziehung sollte das zutagetretende menschliche Versagen vieler Unternehmer deutlich von tatsächlichen oder vermeintlichen Sachzwängen abgehoben und dadurch die christliche und demokratische Haltung des Eintretens für Schwächere gefördert werden.

In den LZ.n 3.3 und 3.4 wird insbesondere der qualitative Unterschied der Lösungsversuche für die soziale Frage herauszustellen sein, der zwischen systemimmanenten und systemüberwindenden Vorschlägen zutage tritt. Unternehmerische, kirchliche, gewerkschaftliche und staatliche Initiativen stehen hier deutlich abgesetzt der marxistischen Auffassung gegenüber, die nach einer Weltrevolution eine neue Weltgesellschaft, die „klassenlose Gesellschaft“, zum Ziel hat. Das Gothaer Programm der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands von 1875 sucht einen Kompromiß. In ihm ist zwischen revolutionären (Verwandlung der Produktionsmittel in Gemeingut) und evolutionären (staatlich unterstützte Produktionsgenossenschaften) Ankündigungen zu unterscheiden; letztere haben ja bekanntlich die heftige Kritik von Karl Marx herausgefordert. Die Grundprinzipien beider Wege beherrschen die Politik der kommunistischen bzw. liberal-demokratischen Staatssysteme bis heute und bilden die Ursache für die weltweite Polarisierung.

AVM: Im Stummfilmstreifen (8 mm) „Handspinnrad und Spinning Jenny“ wird der technische Fortschritt exemplarisch sichtbar gemacht.

Die Reihe „Industrialisierung im 19. Jahrhundert“ kann, in Bildauswahl geboten, gute Einblicke in die Entstehung und Arbeitsweise der Textilindustrie und der Eisenbahnen bieten. Die Tonbänder „Stundenlohn: 11 Pfennig“ und „Kinder sind billig“ schildern Arbeiternot und Kinderarbeit in Hörspielen. Selbsthilferversuche bzw. das Verbot der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung (Sozialistengesetz 1878) haben die Bänder „Die Anfänge der Gewerkschaftsbewegung“ und „Aus der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung“ zum Inhalt.

2.4.4 Imperialismus und Erster Weltkrieg

Imperialismus in der Bedeutung des Strebens nach Errichtung eines *weltweiten Herrschaftsgebietes* hat es in der Geschichte schon immer gegeben. Im engeren Sinne meint dieser Begriff jedoch das Großmachtstreben Großbritanniens, Frankreichs, Rußlands, Japans, der USA und des Deutschen Reiches in der zweiten Hälfte bzw. zu Ende des 19. Jahrhunderts. Diese geschichtliche Phase hat weitgehend die weltpolitischen Probleme der Gegenwart geprägt: die Fragen, die sich aus dem kolonialen Erbe für die sog. „Dritte Welt“ ergeben, weiter die permanenten Konfliktherde, die aus dem Ringen der ehemaligen Kolonialmächte um Bewahrung bzw. Erlangung von politischem Einfluß in den jungen Staaten entstehen. Für das beginnende 20. Jahrhundert bedeutete das imperiale Streben in letzter Konsequenz einen Krieg in bisher unbekanntem Dimensionen. Geschichtspädagogisch bzw. friედenspädagogisch gewendet ergibt sich hier wie bei kaum einem anderen Thema die Möglichkeit, den Ursachen für derartige Katastrophen nachzuspüren und dadurch Wissen und Bereitschaft für die Vermeidung kriegerischer Auseinandersetzungen zu gewinnen.

Zu den einzelnen Lernzielen

In LZ 4.1 können durch eine kurze Wiederholung die Anfänge des Imperialismus in den vorausgehenden Jahrhunderten in Erinnerung gerufen werden (LZ 3.1 und 3.2, 7.Jgst.). Dies geschieht am raschesten in kursorischen Karten- und Tabellenüberblicken, die an die Situation im 19. Jahrhundert heranführen. Großbritannien kann dann als exemplarischer Fall für den Aufbau eines Imperiums und für die Motive zu diesem Vorgehen (nationales Machtstreben, Sendungsbewußtsein, Bevölkerungsüberschuß, Rohstoffmangel und Erschließung neuer Absatzmärkte) behandelt werden.

Ein weiterer Aspekt des Lernziels versetzt die Schüler in die Perspektive der kolonisierten Völker. Gleich, ob es sich um die Rohstoffkolonie Kongo oder um die Siedlungskolonie Deutsch-Südwestafrika handelt, es zeigen sich gleiche Verlaufstypen in bezug auf die Eingeborenen: Gewaltsame Verdrängung, Zwang zu schlecht bezahlter Arbeit, Verhinderung von Bildung, Ausschluß aus der Lebenswelt der Weißen, späte und unvorbereitete Entlassung aus der Fremdherrschaft mit vielen ungelösten Problemen im Gefolge. Die Darstellung dieser historischen Hintergründe sollte Verständnis für die Verantwortung der europäischen Industrienationen für die sog. „Entwicklungsländer“ wecken.

In LZ 4.2 soll deutlich gemacht werden, wie der Zusammenprall gleicher kolonialer Interessen und Einflußbestrebungen in der Welt und in Europa (Österreich/Rußland auf dem Balkan) sich vermischen und in ein europäisches Bündnissystem münden, welches die Brisanz für militärisch auszutragende Konflikte erhöht.

Beim Ausbruch des Ersten Weltkriegs läuft dann die Mechanik der Bündnissysteme ab und führt zu einer weltweiten Auseinandersetzung. In LZ 4.3 sollte deutlich gemacht werden, daß die Verantwortung der kriegführenden Mächte nicht durch den scheinbaren Zwang dieser Mechanik aufgehoben ist, daß vielmehr übersteigertes nationales Machtstreben und daraus resultierende Kriegsbereitschaft wesentliche Voraussetzungen für ihr Funktionieren waren.

Neben den entsetzlichen, bisher ungeahnten Auswirkungen moderner Waffentechnik sollen hier Voraussetzungen für Konfliktsituationen bewußt gemacht werden. Das Wissen um ihr Entstehen und ihre Konsequenzen ist ein wichtiges Potential, die permanente Gefährdung des Friedens zu erkennen und sich als Staatsbürger für seine Erhaltung einzusetzen.

In LZ 4.4 kann anhand von Kartenüberblicken die schnell erreichte Pattsituation der kriegführenden Mächte nachvollzogen werden. Sich wechselseitig beeinflussende Faktoren: Einbezug mehrerer Staaten, Eskalation, Erfolgswang, Fehlentscheidungen – besiegeln schließlich die Niederlage der Mittelmächte. Die Verselbständigung und Sinnlosigkeit des Krieges läßt sich an der Situation seit spätestens 1916 anschaulich dokumentieren. Insofern kann auch dieses Lernziel zusammen mit LZ 4.3 einen intensiven Beitrag zur Friedenserziehung leisten.

AVM: Der Tonfilm „Die USA auf dem Weg zur Weltmacht II“ schildert Ausgangspunkte und Verläufe des Imperialismus am amerikanischen Beispiel. Aus ihm ergeben sich gute Möglichkeiten des Transfers der an europäischen Beispielen gewonnenen Erkenntnisse. Anhand von Wochenschauaufnahmen und Originaldokumenten rekonstruieren drei Stummfilmstreifen „Konfliktsituation auf dem Balkan“, „Die Krise“ und „Der Kriegsbeginn“ Voraussetzungen und Ausbruch des Ersten Weltkriegs. „1917 – Jahr der Entscheidung“ (Tonfilm) faßt die Faktoren zusammen, die eine Wende in Deutschland, aber auch in weltpolitischer Hinsicht einleiten. Der Film kann deshalb auch als unmittelbarer Einstieg in das folgende Thema dienen.

2.4.5 Die Weltmächte USA und UdSSR

Die Vereinigten Staaten und die Sowjetunion bestimmen spätestens seit Ende des Zweiten Weltkriegs die *Weltpolitik*. Eigenes militärisches Potential, *Führungsrolle* in den beiden großen Militärbündnissen sowie Hauptrepräsentanz zweier gegensätzlicher wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer *Ideologien* machen ihre Bedeutung heute aus. Diese Unterrichtssequenz möchte deshalb die historischen Wurzeln des Prozesses, der zu dieser Polarisierung führte, bis über den Ersten Weltkrieg hinaus, freilegen. Bei aller Differenz, die zwischen Idee und Wirklichkeit der Demokratie im westlichen Lager auch bestehen mag und die gesehen werden muß, fallen gerade bei einer historischen Betrachtung die Schwierigkeiten, die von Anfang an der Übertragung der marxistischen Utopie in gesellschaftliche Realität entgegenstanden, umso gravierender ins Auge. Lebensstandard, soziale Sicherung, Freiheit des einzelnen zur Selbstverwirklichung, zur politischen Teilhabe oder zur ungehin-

dernten Bewegung nach außen haben in den kommunistischen Staaten selbst nach vielen Jahrzehnten nicht annähernd ein Ausmaß erreicht, das dem westlich-parlamentarischer Demokratien mit sozialer Marktwirtschaft vergleichbar wäre.

Zu den einzelnen Lernzielen

Die geographisch und wirtschaftlich fast unbegrenzten Möglichkeiten eines Landes für die rasche Entwicklung der Industrialisierung sollen in LZ 5.1 am Beispiel der eben erst von der englischen Kolonialmacht befreiten Vereinigten Staaten demonstriert werden. Gleichzeitig werden bei diesem Prozeß die Schattenseiten einer ungehemmten wirtschaftlichen Entfaltung mächtiger Unternehmer deutlich. Völliges Ausblenden der zur geistigen Grundlage der amerikanischen Verfassung gehörenden Menschenrechte in bezug auf Indianer und Neger, erbarmungsloser Krieg zwischen Nord- und Südstaaten, unüberbrückbare Kluft zwischen den Rassen und sozialen Klassen und permanente Gefährdung demokratischer Grundsätze begleiten ebenso die Geschichte der USA wie die ehrlichen Versuche, z. B. durch Anti-Trust-Gesetzgebung und soziale Reformen die größten Härten zu mildern.

In einem weiteren Aspekt soll die amerikanische Variante des Imperialismus dargestellt werden. Von den Aktivitäten im Gefolge des Spanisch-amerikanischen Krieges und der Besetzung von Inseln im pazifischen Raum abgesehen, handelt es sich im wesentlichen um finanziell-wirtschaftliche Einflußnahme v. a. in Mittel- und Südamerika und China („Dollardiplomatie“). Militärisches Ausgreifen als „Weltpolizei“ wird überwiegend mit einer „demokratischen Mission“ begründet.

Auch bei der zweiten Weltmacht steht eine Revolution am Anfang, deren Entstehung und Verlauf Gegenstand von LZ 5.2 sind. Vor allem das Fehlen einer starken bürgerlichen Schicht ist die Ursache dafür, daß in Rußland die erste kommunistische Revolution Erfolg hat. Die Folgezeit erweist jedoch, daß der Absolutheitsanspruch einer Partei und ihrer Ideologie nur mit diktatorischer Gewalt und zutiefst inhumanen Maßnahmen und Folgeerscheinungen durchgesetzt werden kann (LZ 5.3).

Als Resümee der gesamten Sequenz könnte ein tabellarischer Vergleich der beiden Weltmächte nach Größe, Bevölkerungszahl, wirtschaftlicher Produktionszahlen, militärischer Stärke, Einflußzonen, politisch-geistigen Grundlagen den durchaus offenen Charakter zukünftiger globaler Entwicklungen erweisen, aber auch eine politische Wertentscheidung unterstützen.

AVM: Die russische Entwicklung von 1900 bis 1924 behandeln die beiden Tonfilme „Zur Geschichte der UdSSR“ (I. und II. Teil). Für die amerikanischen Verhältnisse ist selbstverständlich auch an dieser Stelle der schon erwähnte Film „Die USA auf dem Weg zur Weltmacht“ und als Ausblick über 1918 hinweg sein III. Teil einsetzbar.

2.4.6 Die Weimarer Republik

Die Geschichte der Weimarer Republik ist über weite Strecken ein negatives *Lehrstück in Sachen Demokratie*. Wenn auch die von außerhalb gegebenen Rahmenbedingungen (Versailler Vertrag, Weltwirtschaftskrise) die Errichtung und Festigung der Demokratie in Deutschland schwer behindert haben, so liegen die entscheidenden Ursachen für das Scheitern doch in überkommenen Einstellungsstrukturen vieler Deutscher. Sie wiederum waren bedingt durch die lange gebremste demokratische Entwicklung und die fast ungeschmälerte Beibehaltung des Obrigkeitsstaates bis 1918. Kritiklose Anhänglichkeit an die Monarchie, Untertanengeist, Verherrlichung des nationalen Machtstaates und daraus resultierende Entscheidungsscheu, Führersehnsucht und ungebrochene Großmachtambitionen waren wichtige Ausprägungen *antidemokratischen Denkens*. Kamen noch das dogmatisierte Klassenkampfdenken der Kommunisten, das von den radikalen Parteien gepflegte Freund-Feind-Bild und das bei allen Gruppierungen wenig entwickelte Verständnis für zähes parlamentarisches Ringen um den Kompromiß hinzu, so war das Faktorenbündel fertig, das der ersten deutschen Republik das Überleben versagte. Die Wirtschaftskrise hat die Virulenz dieses antidemokratischen Potentials erhöht, Verfassungsmängel haben schließlich zielbewußten Politikern die Möglichkeit gegeben, die Demokratie aus den Angeln zu heben.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 6.1 thematisiert eine wichtige Nahtstelle in der deutschen Geschichte, in der zunächst mehrere Alternativen von Entwicklungen offen sind: parlamentarische Monarchie, parlamentarische Republik, Rätevarianten mit mehr oder weniger demokratischen Anteilen bis hin zur Parteidiktatur nach sowjetischem Muster. Es gilt, insbesondere die Ursachen dieses Umbruchs (Mißstimmung gegen die schon lange währende Politik der gebremsten Demokratisierung, wirtschaftliche Not, Kriegsmüdigkeit, Niederlage, gezielte Agitation) herauszuarbeiten, der schließlich auf die Entscheidung zwischen Räterepublik und parlamentarischer Demokratie hinauslief. Ziele, Auswirkungen und Träger der Rätebewegung, die durchaus nicht nur von Anhängern der Kommunistischen Partei repräsentiert wurden, demonstriert anschaulich das bayerische Beispiel.

Das überzeugende Votum für die parlamentarische Republik und die Grundzüge der Weimarer Verfassung sind Hauptgegenstände von LZ 6.2. Eine Skizzierung der Ziele und der Stärke der in der Nationalversammlung vertretenen Parteien ist nötig für das Verständnis der weiteren politischen Aktivitäten und für die Erkenntnis des Wandlungsprozesses, der sich schon bald nach dieser Anfangsphase vollzieht.

Einen Einstellungswandel zu ungunsten der demokratisch legitimierten Regierung bewirken vor allem die Enttäuschungen über den ihr aufgezwungenen Friedensvertrag.

LZ 6.3 stellt all jene Kräfte von links nach rechts heraus, die insbesondere durch Hinweis auf die Inhalte des Vertrags und durch Hetze gegen die ihn erfüllende Regierung die wichtigsten Argumente in ihrem unerbittlichen Kampf gegen die Republik gewinnen. Zusammen mit der äußeren Bedrohung (Ruhrkampf) und der wirtschaftlichen Zerrüttung (Inflation) infolge der zu hohen Reparationszahlungen hätte dies bald das frühe Ende der ersten deutschen Republik bedeutet. Das Zusammenspiel politischer Bestrebungen (antidemokratische Kräfte, Maßlosigkeit der Siegermächte), wirtschaftlicher Notsituationen (finanzielle Erschöpfung nach dem Krieg, Verlust wichtiger Wirtschaftszentren, Reparationen) und gesellschaftlicher Polarisierung hat einen Tiefpunkt in der Lage Deutschlands herbeigeführt.

Ebenso gilt es, in LZ 6.4 die Wechselwirkungen positiver Faktoren in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur bewußt zu machen. Sie äußern sich im Wechselspiel von prinzipieller Verständigungsbereitschaft auf beiden Seiten, Auslandskrediten für die deutsche Wirtschaft, Erfolgen in der Sozialpolitik (Arbeitslosenversicherung, Wohnungsbau usw.) und in den sog. „Goldenen Zwanzigern“. Gerade in dieser Phase wird augenscheinlich, daß die Chancen für ein Gelingen der Demokratie durchaus gegeben waren.

In LZ 6.5 sollte deutlich werden, wie schwach die demokratischen Ansätze in Deutschland noch waren. Eine wirtschaftliche Krise kann die schlummernden antidemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen wieder zu neuer Kraft erwecken und den demokratiefeindlichen Parteien Wähler zuführen. Daß die Republik schließlich in die Diktatur Hitlers mündete, geht aber nicht allein auf das Konto unpersönlicher Zwänge und Strömungen. Die personalen Entscheidungen und Machenschaften der Männer um Hindenburg, insbesondere Papens und Schleichers, sowie einiger mächtiger Wirtschaftskreise haben einen ebenso hohen Anteil daran. Gerade an diesem Beispiel kann das Zusammenwirken von überpersonalen „Strukturen“ und personaler Verantwortung als wichtige Einsicht in den historischen Prozeß und als politische Erkenntnis allgemein bewußt gemacht werden.

AVM: Die Tonbänder „Vom Kaiserreich zur Republik“, „Die Versammlung der Berliner Arbeiter- und Soldatenräte am 10. November“ und „In einem Berliner Mietshaus 1918/19“ versuchen, die Umbruchsituation in Szene zu setzen. Im letzteren werden geschickt die verschiedenen Repräsentanten der deutschen Gesellschaft vom Arbeiter bis zum hohen Beamten mit ihren politischen Ansichten vorgestellt. Tonfilme: „Die Weimarer Republik“ (3 Teile), „Politische Reden“ und „Schleicher, General der letzten Stunde“; Stummfilmstreifen (8 mm): „Die Revolution in Berlin 1918/19“ (2 Teile), „Rückkehr der Truppen und Polizeiaktionen gegen Schieber“ und „München zur Zeit der Räterepublik“; Diareihen: „Die Revolution 1918/19 in München“ und „Deutschland 1918–33 in der Karikatur“.

2.5 Lehrplan für die 9. Jahrgangsstufe

2.5.1 Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur

Die Zeit des Nationalsozialismus, das sog. „Dritte Reich“, führte zum schwersten *Identitätsbruch* in der deutschen Geschichte. Die Verbrechen, die in dieser Zeit im Namen des deutschen Volkes verübt wurden, belasten viele Bereiche der gegenwärtigen Politik und

werden dies sicher auch noch in weiterer Zukunft tun, weil auch faktisch unbeteiligte Generationen der Geschichte ihres Volkes nicht entfliehen können. Deshalb kann eine Auseinandersetzung mit dieser Zeit im Geschichtsunterricht gar nicht intensiv genug erfolgen. Abgesehen von dem weltgeschichtlichen Stellenwert der damaligen Ereignisse, berührt dieses Thema ebenso die Reflexion um die innere Verfaßtheit unserer und jeder *demokratischen Staatsform*, weil die NS-Herrschaft die absolute Gegenwirklichkeit und -idee darstellt. Ein umfassender Herrschaftsanspruch des deutschen Volkes wurde begründet mit einer völkischen bzw. rassischen Höherwertigkeit. Zu ihrer Durchsetzung mußten die Deutschen zu einer irrationalen pervertierten „*Volksgemeinschaft*“ zusammengeschweißt werden. Alle Mittel, die dem Ziel dienen konnten, das deutsche Volk zu einer geballten Aktionseinheit zusammenzuschließen, wurden als legitim erklärt: Aufgehen des einzelnen im Kollektiv, totale Beherrschung aller politischen, wirtschaftlichen, sozialen und geistig-kulturellen Bereiche, lückenlose Überwachung des öffentlichen und privaten Lebens, Bejahung von Gewalt und Terror, Führeridee nach den Prinzipien von Befehl und Gehorsam usw. Daß es sich hierbei um die direkten Gegenpositionen zu den Normen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates, zur personalen Würde, Freiheit und Verantwortung, zum Recht auf eine private Sphäre und auf Meinungsvielfalt und zur gleichberechtigten Teilhabe aufgrund des politischen Diskurses handelt, ist evident. Darüber hinaus sollte den Schülern aber auch bewußt gemacht werden, daß es wacher und kritischer Staatsbürger bedarf, um unsere liberale Ordnung und jeden einzelnen vor *Gefahren* zu schützen, die ihnen z. B. durch stärkeren staatlichen Zugriff im Bereich der Medien oder der Datenspeicherung drohen könnten.

Zu den einzelnen Lernzielen

In LZ 1.1 wird auf jeden Fall wiederholend auf jene objektiven Gegebenheiten einzugehen sein, welche den Aufstieg Hitlers zweifellos begünstigt, aber keineswegs unausweichlich gemacht haben. Dabei ließe sich ein neuer Schwerpunkt insbesondere auf die mangelnde politische Reife, die demokratische Gleichgültigkeit, aber auch die bewußte Demokratie-Feindlichkeit vieler Deutscher legen, welche das „Dritte Reich“ schließlich ermöglicht haben.

An den einzelnen Stufen des Ausbaus der Diktatur von der „Machtergreifung“ bis zur Übernahme der Befugnisse des Reichspräsidenten durch den „Führer“ läßt sich aufzeigen, daß sie äußerlich größtenteils im Rahmen der Verfassung verliefen, aber auch, daß politisches Unvermögen, Druck und Terror Politiker dazu bewegen können, nach den formalen Regeln einer demokratischen Verfassung gegen deren Geist zu entscheiden (z. B. Ermächtigungsgesetz).

In LZ 1.2 sollen die wichtigsten Inhalte der NS-Ideologie und Wege ihrer Durchsetzung vermittelt werden. Beide Aspekte lassen sich nur im Zusammenhang mit LZ 1.3 (Rassengedanke und Judenverfolgung) darstellen, weil der Rassenantisemitismus der geistige Ausgangspunkt des Nationalsozialismus war und die entsetzlichsten Auswirkungen zeigte. Ideologie als Ersatzreligion, Verführbarkeit der Massen, rücksichtslose Ingriffnahme aller staatsfreien Bereiche oder auch aller widerstrebenden Gruppen stellen weitere Schwerpunkte zur Erhellung des komplexen Begriffs „Totalitarismus“ dar.

Widerstreben in einem solchen System schloß immer Gefahr für persönliche Freiheit und Leben ein. Deshalb erfanden die Gegner des Nationalsozialismus subtile und getarnte Formen von Opposition im Vorfeld des eigentlichen Widerstandes. Die heutige Forschung spricht in diesem Zusammenhang z. B. von „Immunität“, „Nicht-Partizipation“, „Resistenz“ (Broszat), „Dissidenz“, „Nonkonformität“, oder „Verweigerung“ (Reppen), um die differenzierte Qualität passiver Widerständigkeit zu umschreiben. Vor allem im regionalgeschichtlichen Bereich belegt eine inzwischen umfangreiche Literatur solche Verhaltensweisen mit zahlreichen Zeugnissen. Damit ist aber schon der Übergang zum nächsten Lernziel erreicht.

LZ 1.4: Ein nahezu lückenloses Überwachungs- und Spitzelsystem war Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der totalitären Herrschaft. Dennoch wagten es Einzelpersonen und Gruppen verschiedener weltanschaulicher Richtungen, aktiven Widerstand zu organisieren, durchzuführen und dabei das Leben aufs Höchste zu riskieren. Folgende Großgruppen bzw. Felder aktiven Widerstands lassen sich unterscheiden:

Gewerkschaftlicher Widerstand, sozialdemokratischer Widerstand, kommunistischer Widerstand, Widerstand von Christen, der Kreisauer Kreis, Opposition und Protest Jugendlicher, Widerstand im KZ, Widerstand im besetzten Europa, Widerstand im Exil.

Nicht zuletzt haben ungezählte Unbekannte z. B. durch aktive Hilfe für Verfolgte bewiesen, daß humanitäres Denken und Handeln trotz allem nicht zu ersticken waren. Die einzige reelle Chance, das deutsche Volk aus der verhängnisvollen Situation zu befreien, besaß der Kreis um Goerdeler und Stauffenberg, weil er die Verbindung zur militärischen Macht besaß und in ihm Männer agierten, die, ihrem Gewissen folgend, bereit waren, den Tyrannen zu töten, nachdem alle anderen Möglichkeiten erschöpft waren. Ihre Aktivitäten für ein besseres Deutschland gipfelten nach mehreren vorausgegangenen Versuchen im Attentat des 20. Juli 1944. Sein Fehlschlag und die danach einsetzenden Verfolgungen zählen nicht nur zu den tragischsten Phasen der deutschen Geschichte, sie offenbarten auch in eindrucksvoller Weise Mut und moralische Größe. So liegt die Bedeutung des Widerstandes nicht in seinen geringen Erfolgen, sondern im Erweis der Existenz eines besseren Deutschland.

AVM: Aus den sehr zahlreich angebotenen Medien können nur wenige, die Hauptaspekte der Lernziele betreffende Vorschläge gemacht werden.

Zur Machtübernahme und Errichtung der Diktatur: der Tonfilm „Die Machtergreifung“ und das Tonband „Deutschland wird eine Diktatur“.

Zur NS-Ideologie und Gleichschaltung: die Filmdokumente „Hitler spricht (1932–1939)“, der Spielfilm „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns“ und das Tonband „Die Gleichschaltung“. Zur Judenverfolgung bis 1938: der Spielfilm „Zwischen Nacht und Morgen“ und die Bildreihe „Reichskristallnacht“. Zur Verfolgung allgemein: Die Reihe „Das Konzentrationslager Flossenbürg und seine Außenlager“ und die Tonkassette „Nebenstellen des Todes. Auf den Spuren ehemaliger KZ-Kommandos in Nordbayern“ (beide Staatl. Landesbildstelle Nordbayern).

Zum Widerstand: der Dokumentarfilm „Widerstand“ und die Tonbänder „Die Geschwister Scholl“ und „Kardinal Faulhaber – Allerseelenpredigt 1943“.

2.5.2 Der Zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen

Veränderungen der Weltlage, die sich mit dem Ersten Weltkrieg angekündigt hatten, gelangten in dieser Phase zu einem Abschluß. Das Streben nach deutscher *Weltmachtstellung* wurde endgültig gebremst, Europa geriet zugunsten der Weltmächte USA und UdSSR in den Schatten, wenn nicht in die Bedeutungslosigkeit. Aber nicht nur die weltpolitischen Auswirkungen sollen bei dieser Einheit im Vordergrund stehen. Weil Geschichtsbetrachtung auch den handelnden und leidenden *Menschen* zum Ziel haben muß, sind tiefe Bildungswirkungen aus der Bewußtmachung der Begleiterscheinungen dieses Krieges für die Menschen in den gegnerischen Lagern zu erwarten. Aus ihnen erwächst der moralische Impuls, alles zu tun, damit sich derartige Konflikte nie mehr wiederholen. Nicht die Darstellung des Kriegsverlaufs an sich, sondern *Friedenserziehung* ist das übergeordnete Anliegen.

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 2.1 will die Verschleierungstaktik aufzeigen, deren sich das totalitäre Regime in Deutschland bedienen konnte, um seine wahren Ziele zu verbergen bzw. potentielle Gegner zeitweise zu beruhigen. Gleichzeitig sollte aber auch bewußt werden, wie Beschwichtigungsversuche und ängstliches Zurückweichen vor einer durch Vertragsbrüche und neue Bündnisverträge klar erkennbaren politischen Linie den Aggressor nur ermutigten, bis schließlich eine Eskalation der Anmaßungen den Kriegsausbruch unvermeidlich machten.

Nachdem im LZ 2.2 mehr kursorisch anhand von zahlreich vorhandenem Bild- und Kartenmaterial die wichtigsten Situationen bzw. Wendepunkte des Krieges aufgezeigt sind, gilt es, in LZ 2.3 nochmals vertieft das Leid bewußt zu machen, das zwangsläufig mit Kriegen einhergeht, das aber jetzt bisher unbekannt Dimensionen annahm. Es wurde ins Unfaßliche gesteigert, weil die NS-Machthaber im Verlauf des Krieges die schrecklichsten Konsequenzen der Rassenlehre realisierten. Die in den besetzten Gebieten erfolgte Versklavung und systematische Ausrottung von Millionen Menschen, insbesondere jüdischer Abstammung, belasten das Ansehen des deutschen Volkes und jede deutsche Außenpolitik bis heute. Nach der Niederlage lieferten sie u. a. eine scheinbare Rechtfertigung für grausame Vergeltungs- und Vertreibungsmaßnahmen an Deutschen aus den Ostgebieten.

LZ 2.4: Während die mit der wirtschaftlichen Not verbundenen Leiden der deutschen Bevölkerung in den 50er Jahren durch das sog. „Wirtschaftswunder“ rasch abnahmen, berühren die Verfolgung und Bestrafung von Kriegsverbrechen sowie Gebietsverluste und Teilung Deutschlands im Gefolge der bedingungslosen Kapitulation immer wieder neu das moralische und nationale Selbstverständnis der Deutschen.

AVM: Den Verlauf des Krieges schildern mit eindringlichen Filmdokumenten und Kartengrafiken die Tonfilme „Hitlers Weg in den Krieg“, „Hitlers Überfall auf Europa“ und „Dem Ende entgegen“. Filme über Konzentrationslager und die sog. „Endlösung“ wie z. B. „Mauthausen mahnt“ und „Requiem für 500 000“ erfordern von den Schülern eine fortgeschrittene seelische Reife und Belastbarkeit; ein Einsatz muß sorgfältig überlegt und intensiv vorbereitet sein.

2.5.3 Der Ost-West-Gegensatz und die Spaltung Deutschlands

Die geographische Ausdehnung der USA und der UdSSR und ihre Rolle im Kriegsgeschehen kündeten die kommende Polarisierung in *zwei Machtblöcke* an. Mit der Niederwerfung Hitler-Deutschlands war die Gemeinsamkeit der beiden Weltmächte verbraucht. Entgegengesetzte Ideologien und das Streben nach deren politischer Verwirklichung führten zwangsläufig zu einem unerbittlichen Ringen um Bewahrung bzw. Erweiterung des jeweiligen Einflusses. Obwohl dieses Ringen im europäischen Bereich, im Gegensatz zum Kampf in Korea, nicht mit den traditionellen Mitteln des Krieges ausgetragen wurde, bekamen besonders die Deutschen seine Auswirkungen schmerzlich zu spüren. Die *Trennungslinie* zwischen den beiden Machtblöcken verläuft bis heute durch ihr Land, und das Schicksal der deutschen Nation hängt weitgehend vom Willen und der Politik der Großmächte ab.

Zu den einzelnen Lernzielen

Der fundamentale Unterschied zwischen den Auffassungen über die beste Staats- und Gesellschaftsordnung ist Hauptursache des entstehenden Ost-West-Gegensatzes. In LZ 3.1 soll insbesondere herausgearbeitet werden, daß den unter sowjetischem Zugriff stehenden Ländern durch kleine Parteikader und unter Rückendeckung der Roten Armee eine sozialistisch-kommunistische Ordnung aufgezwungen wird; im westlichen Teil Deutschlands erfolgt eine Neuerrichtung der Demokratie im Sinne des westlichen Parlamentarismus, somit eine Fortsetzung der Weimarer Anfänge.

Nachdem das Bestreben der Sowjetunion, ihren Einfluß noch weiter nach Westen auszudehnen, offensichtlich geworden war, machte es sich die amerikanische Außenpolitik zur Hauptaufgabe, diese Expansion zu stoppen bzw. die russische Machtsphäre zurückzudrängen (Truman-Doktrin, „roll-back“). Dieser Gegensatz hat sich bis heute in militärischen und wirtschaftlichen Blockbildungen verfestigt.

LZ 3.2 zielt auf den Strukturunterschied zwischen westlich-pluralistischer Demokratieentwicklung (am Beispiel Bayerns bis 1948) und östlicher „Volksdemokratie“ mit faktischer Einparteiendiktatur ab. Dem Aufbau der Demokratie von unten durch freie Wahlen und in freier Konkurrenz der Parteien stehen Scheinwahlen aufgrund einer Einparteien-Einheitsliste und einheitliche Ausrichtung aller Lebensbereiche nach kommunistischer Doktrin gegenüber.

Die damalige Situation der zunehmenden Abkapselung von Ost- und Westzone wurde vorläufig abgeschlossen durch getrennte Währungsreformen und durch die Berlin-Blockade durch die Sowjetmacht. Der „Kalte Krieg“ auf diplomatischer, wirtschaftlicher und propagandistischer Ebene nahm seinen Lauf. Er wurde zur Bezeichnung für die Politik der Weltmächte in den 50er Jahren, währt aber de facto mit Phasen verschiedener Intensität bis zur Gegenwart.

An AVM wären zu nennen die Tonfilme „Deutschland nach der Kapitulation“, „Deutschland 1945–1949“ und „Luftbrücke Berlin“.

2.5.4 Aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

Selbst wenn in der Themenformulierung die beiden deutschen Staaten getrennt erscheinen müssen, handelt es sich doch in der Grundintention um die Geschichte der *deutschen Nation* nach 1945. Die Einheit der Deutschen Nation gründet sich dabei auf das Zusammengehörig-

keitsbewußtsein und den Wunsch der überwiegenden Mehrheit der Deutschen in Ost und West, in *Freiheit* über ihr staatliches und gesellschaftliches Schicksal zu bestimmen. Die Schüler sollen die Einsicht gewinnen, daß derzeit nur die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik diese Möglichkeit eröffnet, weil sie in ihrer Verfassung und ihrer Realität Selbstbestimmung der Bürger nach dem Mehrheitsprinzip gestattet. Das System der DDR hingegen schränkt wesentliche, uns selbstverständlich erscheinende Freiheitsrechte, wie z. B. die Entscheidung zwischen mehreren Parteien, die Meinungsfreiheit oder die Freiheit zum Reisen, ein. Es gilt, die Bereitschaft zu wecken, für die Grundprinzipien des *Grundgesetzes* ohne Wenn und Aber einzutreten, selbst wenn Umfang und Qualität ihrer jeweiligen Realisierung kontrovers diskutiert werden können. Die vertiefte Darlegung und Reflexion der Wertebasis des Grundgesetzes gelingt, schon wegen des dazu nötigen zeitlichen Aufwandes, nur in enger Kooperation mit dem Sozialkundeunterricht, dessen Lehrplan gleiche Absichten verfolgt (Grundrechte LZ 2.2., 8. Jgst., Demokratie, Parlamentarismus LZ 1.2–1.4, 9. Jgst.).

Zu den einzelnen Lernzielen

LZ 4.1 enthält einen Abriß der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, der chronologisch die Zeit von der Verfassungsgebung bis etwa zur Großen Koalition 1966 umfaßt. Neben diesem Überblick ist jedoch wesentlich, daß die jeweilige Verschränkung mit heute noch akuten Problemen sichtbar wird: Entwicklung des demokratischen Regierungssystems (z. B. Grundlegung, Notstandsgesetze), soziale und wirtschaftliche Fragen (z. B. Marktwirtschaft, Rezession), Aussöhnungsversuche mit dem Ausland (Israel, Frankreich, östliche Staaten), Bündnispolitik (Wiederbewaffnung, Nato) und Regelung der innerdeutschen Beziehungen und der Berlinfrage. Einen wichtigen Beweis für das tatsächliche Funktionieren der freiheitlichen, parlamentarischen Ordnung liegt in der Tatsache, daß 1966 bzw. 1969 entscheidende Koalitions- und damit Machtwechsel stattfinden konnten.

Die substantielle Andersartigkeit der Entwicklung in der DDR hat LZ 4.2 zum Inhalt. Sie liegt vor allem im Bereich der Legitimation und Repräsentation der Macht (Einheitsliste, Volkskammer) und in dem Zwangscharakter der staatlichen Ordnung, der nicht zuletzt im Aufstand von 1953 und im Mauerbau von 1961 vor aller Welt offenkundig wurde. Daran hat sich im Prinzip bis heute nichts geändert, wenngleich der wirtschaftliche Aufschwung und der Grundlagenvertrag 1972 eine Konsolidierung einleiteten und auch für die Menschen gewisse Erleichterungen brachten.

Damit ist schon das LZ 4.3 berührt, in welchem die langsamen politischen Veränderungen aufgezeigt werden sollen, die sich im Verhältnis zum Ostblock und insbesondere zum anderen Deutschland vollzogen.

Es geht darin um die Sichtbarmachung des langsamen Wandels harter und gegensätzlicher Rechtsauffassungen, nicht zuletzt in Abhängigkeit von internationalen Spannungsbemühungen. Dabei sollte aber die Tatsache nicht verschleiert werden, daß trotz pragmatischer Fortschritte im einzelnen noch grundsätzliche Interpretationsunterschiede zum Grundlagenvertrag und in der Frage der Einheit der Nation bestehen. Die Bundesrepublik hält am Wiedervereinigungsauftrag des Grundgesetzes fest, selbst wenn sich gegenwärtig keine Perspektive für eine Realisierung zeigt. Gerade wenn man den „langen Atem“ der Geschichte in Rechnung stellt, erscheinen die Jahrzehnte deutscher Nachkriegsgeschichte noch als relativ kurze Spanne, und da wäre es unsachgemäß – so lautet ein wichtiges Argument – bestehende Rechtspositionen ohne Not preiszugeben.

Gerade die beginnenden 80er Jahre haben gezeigt, wie sehr die deutsche Ostpolitik und vor allem die deutsch-deutschen Beziehungen von der politischen Großwetterlage abhängig sind, die nach wie vor von der Schärfe des Ost-West-Gegensatzes (Afghanistan- und Polenkrise, Raketennachrüstung) bestimmt wird.

AVM: Vor allem drei Tonfilme behandeln Probleme der Geschichte der beiden deutschen Staaten: „Deutschland nach dem Kriege (Neubeginn und Teilung)“, „Berlin nach dem 13. August 1961“ und „Fremd im eigenen Land“. Die Rede von Bundestagspräsident Dr. Eugen Gerstenmaier sowie kommentierte Redeausschnitte von Erhard, Kiesinger, Brandt und Scheel enthält das Tonband „Deutschlandpolitik 1961–1972“.

2.5.5 Entkolonialisierung und außereuropäische Krisenherde nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hat in augenfälliger Weise gezeigt, welches *Konfliktpotential* das Zeitalter des Imperialismus für Gegenwart und Zukunft angehäuft hat. Die nicht mehr haltbaren kolonialen Verhältnisse und die schrittweise oder überstürzt erzwungene Entlassung bisher bevormundeter Völker in die Unabhängigkeit haben *neue Kämpfe* um Bewahrung bzw. Neugewinn von Einflußsphären provoziert. Der globale Ost-West-Gegensatz spiegelt sich deshalb heute auch in den ehemaligen Kolonialgebieten. Insofern besteht – wie im Thema ausgedrückt – ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Vorgang der Entkolonialisierung und latent schwelenden Krisen, die gelegentlich zu militärischen Konflikten entfacht werden.

Zu den einzelnen Lernzielen

Nach einem kurzen Rückblick auf die Besitznahme Afrikas, Indiens und des pazifischen Raums durch die Europäer (LZ 4.1, 8. Jgst.) sollte ein Schwerpunkt dieses Lernziels auf den Problemen liegen, die sich ergaben, als die in die Freiheit entlassenen Völker zwischen westlich-demokratischen und kommunistischen Modellen ihren eigenen besten Weg suchen mußten. Innere Spannungen und durch äußere Einflußnahme bedingte Konflikte machen diesen Weg bis heute schwierig. Diese Situation läßt sich schwerpunktmäßig am Beispiel Indiens nachzeichnen. Von besonderer Bedeutung ist hier die erfolgreiche Methode des gewaltlosen Widerstandes gegen die Kolonialmacht auf dem Weg zur Freiheit. Daneben soll sichtbar werden, wie spezifische Probleme des Subkontinents (verschiedene Völkerschaften, Religionen, Kasten, Sprachen), die durch eine straffe Kolonialverwaltung teilweise verdeckt worden waren, nun unter neuen politischen Voraussetzungen Lösungsansätze herausfordern bzw. weiter bestehen bleiben.

Ebenso unabgeschlossen und unberechenbar ist die Dauerkrise, die sich im Nahen Osten im Zuge der Entkolonialisierung, des Aufkommens neuer Konfliktsituationen zwischen Nachfolgerstaaten (jüdisch-arabischer Gegensatz) und der Rückwirkungen auf die Weltpolitik (amerikanischer und russischer Einfluß, arabisches Erdöl als Waffe) ergibt. Gerade bei diesen letzten Teilthemen bieten aktuelle Informationen der Massenmedien gute Problemansätze.

AVM: Zu dieser Problematik gibt es gute Tonfilme. Die wirtschaftlichen und sozialen Probleme des indischen Subkontinents schildern „Rourkela – Stahl für Indien“ und „Die auf Steinen schlafen“. „Drei Wege in die Zukunft“ berichtet über die Entwicklung in Nigeria. Zur israelischen und arabischen Problematik: „Ewiger Sand“ und „Aufbau im Nahen Osten“.

2.5.6 Chinas Weg in den Kommunismus

Mit China kommt im Sinne einer universalgeschichtlichen Ausrichtung ein *Kulturkreis* in den Blick, der vor dem 19. Jahrhundert nur sporadische Berührungen mit der christlich-abendländischen Welt hatte. Christliche Ideen und Normen sowie deren säkulare Varianten in der Menschenrechtsdiskussion und der Aufklärung haben seine Geschichte kaum beeinflußt. Verstärkte westliche Einflüsse wurden in China erstmals in Form imperialistischer Expansion spürbar. Vor diesem Hintergrund sowie vor einer langen Geschichte der *Unterdrückung* einer überwiegend bäuerlichen Bevölkerung durch eine Schicht adeliger Grundbesitzer während der Kaiserzeit muß die Entwicklung Chinas bis in die Gegenwart gesehen werden. Das Messen einer *fremden Mentalität* und Kultur an eigenen Normen dient nicht einem unhistorischen Urteil, sondern der schärferen Bewußtmachung des eigenen Standortes.

Zum Lernziel 6.1

In Anknüpfung an das Zeitalter des Imperialismus (LZ 4.1 und 5.1, 8. Jgst.) läßt sich in einem kurzen Überblick die Entwicklung Chinas bis zum Zweiten Weltkrieg darstellen. Die gemeinsame Opposition mehrerer Gruppen gegen die mit ausländischen imperialistischen Mächten kooperierende Mandschudynastie polarisierte sich nach Ausrufung der Republik in eine gemäßigt-demokratische Bewegung unter Sun Yat-sen und eine kommunistische Richtung unter Mao Zedong, die insbesondere nach 1919

durch die russische Revolution starke Impulse erhielt. Schon damals wurde die eigenständige Rolle der KPC gegenüber der KPdSU sichtbar; vor allem was die Bedeutung der Bauernklasse in der Revolution anbelangt, zeigten sich gravierende Bewertungsunterschiede. Die späteren Erfolge Mao Zedongs haben hier wichtige Voraussetzungen.

Ein weiterer Aspekt hat den endgültigen Sieg Maos über die zur Militärdiktatur entartete und unter dem Einfluß der USA stehende Regierung Tschiang Kai-scheks zum Ausgangspunkt. Die folgende Durchsetzung der chinesischen Form des Kommunismus trägt viele aus der sowjet-russischen Geschichte (vgl. LZ 5.2, 8. Jgst.) bekannte, z. Tl. noch übersteigerte Züge: systematische Erziehung zum Klassenbewußtsein, Terror, Massenhinrichtungen von tatsächlichen oder vermeintlichen Gegnern, sich wiederholende Säuberungswellen gegen sog. „Abweichler“, Kollektivierung der Landwirtschaft und Sozialisierung der Industrie. Der Bruch mit Moskau und die bis heute noch nicht endgültig beurteilbare Öffnung nach den USA und gegenüber dem Westen lassen jedoch keinen Zweifel daran, daß sich hinter ideologischen Vorgaben der Machtanspruch eines Volkes versteckt, das sich anschickt, in der Weltpolitik als dritte Kraft eine Rolle zu spielen.

AVM: Der dreiteilige Tonfilm „China I, II, III“ bietet neben geographischen Informationen auch Einblicke in die soziale und wirtschaftliche Entwicklung der Volksrepublik China seit 1949. Der Film „Dr. Anna Wang – eine deutsche Frau kämpft für Mao“ enthält ein Interview mit einer Augenzeugin der Revolution Maos, aufgenommen am Vorabend des Nixon-Besuches in Peking 1972.

2.5.7 Friedens- und Einigungsbemühungen in Europa und in der Welt

Das Bestreben, einen Friedenszustand durch gemeinsame Maßnahmen vieler Staaten herbeizuführen und auf Dauer zu sichern, begleitet die gesamte Geschichte. Pax romana, Friedensbewegungen innerhalb des christlich geprägten mittelalterlichen Reiches oder die Friedenshoffnungen, die sich an die Verträge von Münster und Osnabrück 1648 oder die Heilige Allianz von 1815 knüpften, sind Erscheinungsweisen einer menschlichen *Ursehnsucht*, die von den politisch Mächtigen dann doch wiederum enttäuscht wurde. Das vorliegende Thema stellt eine Variante bzw. eine Fortschreibung desselben Anliegens im *europäischen* wie im *weltweiten Rahmen nach 1945* dar.

Zunächst sollte einmal Vorsorge getroffen werden, daß zwischen den europäischen Völkern kein Krieg mehr ausbricht. Diesem Ziel diene in erster Linie das Bemühen um Verständigung und übernationalen Zusammenschluß. Aber auch die Gefahr, angesichts zweier Supermächte in politische und wirtschaftliche Bedeutungslosigkeit hinabzusinken, übte einen Zwang zum Zusammenrücken der europäischen Nationen aus. Politische Einheit ist aber dauerhaft nur zu verwirklichen, wenn die Europäer zu einer *geistigen Identität* finden. Hierin liegt wahrscheinlich eine der wichtigsten Aufgaben für die europäische Zukunft, die ohne Rückgriff auf die gemeinsame Vergangenheit nicht zu erfüllen ist.

Aber vor allem weltweit ist in der Epoche nach 1945 die Notwendigkeit zum friedlichen Ausgleich, infolge des unvergleichlich höheren Vernichtungspotentials an Waffen und der engen und empfindsamen globalen Verflechtung, wesentlich größer geworden, ja der friedliche Ausgleich stellt vermutlich sogar die Voraussetzung für das *Überleben* der menschlichen Gattung dar. Dieses Bemühen hat die UNO zumindest ansatzweise vorangebracht, weil in ihr gegnerische Mächte zumindest im Gespräch blieben und eine Eskalation der Konflikte zu einem Weltkrieg verhindern halfen. Da Frieden nicht nur ein außenpolitisches Problem ist, können auch die zahlreichen Aktivitäten der UNO-Organisationen auf den Gebieten der Ernährung, der Gesundheit und der Kultur als Friedensdienst angesehen werden.

Zu den einzelnen Lernzielen

Notwendigkeit, Erfolge und Hemmnisse der europäischen Einigung in Gegenwart und Zukunft sowie einige bereits arbeitende Institutionen, allen voran das Europäische Parlament, hat LZ 7.1 zum Inhalt. Aber es geht nicht nur um das Wissen um die politischen Erfolge und Enttäuschungen auf dem Weg zur europäischen Einheit. Verständnis für diese Bemühungen erwächst nur aus dem Engagement für ein

Ziel, das tiefere Wurzeln der eigenen Identität freilegen, neue Begegnungen ermöglichen und die Werte eines friedlichen und anregenden Zusammenlebens sichtbar machen kann. Daß hierbei auch schulisch institutionalisierter und privater Schüleraustausch wichtige Grundlagen schaffen kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Damit mündet der Geschichtsunterricht unvermittelt in eine politische Gegenwartskunde. Eine solche ist jedoch in jedem Fall interdisziplinär zu sehen, noch dazu, wenn der Sozialkundeunterricht in der Blickrichtung auf bedeutsame, aktuelle Themen (LZ 2.2, 9. Jgst.) und der Erdkundeunterricht in der Behandlung politischer und wirtschaftlicher Räume in Europa (LZ 3.4, 7. Jgst.) konkrete Ansatzpunkte liefern.

In LZ 7.2 sollen bei aller Erkenntnis der Beschränkungen, welche die UNO-Verfassung und der permanente ideologische und machtpolitische Konflikt der Großmächte einer absoluten Friedenssicherung durch die Vereinten Nationen auferlegen, auch die soziale und caritative Bedeutung der Unterorganisationen herausgestellt werden, die ein langfristiges Aufeinander-Zugehen der Völker fördern. In vielen Krisensituationen hat sich die UNO bewährt, aber auch eine äußerlich folgenlose Verurteilung friedensstörender Handlungen vor aller Welt durch eine UNO-Mehrheit ist in ihrer moralischen Wirkung nicht zu unterschätzen. Auch hier bietet sich eine enge Kooperation mit dem Sozialkundeunterricht vor allem beim Thema über die Notwendigkeit permanenter Friedenssicherung (LZ 2.1, 9. Jgst.) an.

AVM: Der Tonfilm „Europa heute“ befaßt sich vor allem mit den Problemen des wirtschaftlichen Zusammenschlusses. Die Tonbildreihe „Nachbarn“ erinnert anhand der Kriegsgräberfürsorge an die sinnlosen Feindseligkeiten zwischen den europäischen Völkern. Probleme der UNO-Arbeit verdeutlichen der Tonfilm „Sechs Milliarden Partner“ und die Bildreihe „Aus der Arbeit der UNESCO“.

3. Unterrichtsverlaufsmodelle

Thema: „Die Entstehung des modernen Bayern“, 8. Jgst., LZ 1.1 und 1.2

Die folgenden Skizzen und Materialien stellen selbstverständlich keine ausgearbeitete Unterrichtsvorbereitung dar; sie wollen nur Anregungen geben, wie die in den Vorbemerkungen zum Lehrplan dargelegten Zielsetzungen – hier schwerpunktmäßig Einsichten in das „Zusammenleben in kleineren und größeren Gruppen“ (kleine Territorien, zentralistischer Staat), „Beiträge zur Identitätsfindung“ (nationaler und regionaler Bezug), „fachliche Arbeitsformen“ (Karten, Text- und Bildquellen) und Betrachten von „Motiven und Ergebnissen menschlichen Handelns aus unterschiedlichen Perspektiven“ (aus deutscher, bayerischer, staatlicher, kirchlicher usw.) – sich in konkreten Unterricht umsetzen lassen.

Zu den *sachlichen* Grundzügen und den *didaktischen* Schwerpunkten des Themas sei auf die Kommentierung S. 364 f. verwiesen.

Die Voraussetzungen für dieses Thema bei den *Schülern* sollen stichpunktartig angedeutet werden:

- Vorkenntnisse aus der 7. Jgst. über die Politik und das Schicksal Napoleons, aber überwiegend aus deutscher Perspektive (Ende des Deutschen Reiches, Befreiungskriege)
- Interesse an landes- bzw. regionalgeschichtlichen Problemen, die hier vom Thema her gefordert sind (Aufgehen kleinerer Territorien, die z. B. heute als regionale Räume für einige Schüler Heimat sind, im größeren bayerischen Staat)
- eventuell vorhandene Identifikationsmuster, an die angeknüpft werden kann (bayerisches Eigenständigkeitsstreben, Föderalismus, aber auch Vorbehalte gegen den „Münchener Zentralismus“ z. B. in Franken und Schwaben im Rahmen der Regionalismuskommunikation, da und dort meist scherzhaft gebrauchte Bezeichnungen wie „Muß-Bayern“ oder „Beute-Bayern“ usw.)
- Schwierigkeiten: wenig Interesse am Hin und Her territorialer Veränderungen, schwieriges Erfassen von Problemen der Verfassung und der Staatlichkeit.

In Abwägung der sachlichen, didaktischen und psychologisch-soziokulturellen Gegebenheiten lassen sich folgende *Teilziele* aufstellen:

LZ 1.1 „Wissen, daß Bayern in seiner heutigen Gestalt zu Beginn des 19. Jahrhunderts begründet wird“

- Kenntnis der Gründe für den Wechsel Bayerns auf die Seite Frankreichs
- Bereitschaft, sich mit diesen Gründen auseinanderzusetzen
- Überblick über die bayerischen Gebietsgewinne von 1803 bis 1815
- Kenntnis der politischen Umstände bei der Erhebung Bayerns zum Königreich 1806
- Kenntnis der Gründe für den erneuten Bündniswechsel auf die Seite der deutschen Staaten 1813
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Beurteilung der Politik Bayerns in diesem Zeitraum

LZ 1.2 „Erkennen, welche Maßnahmen zur Vereinheitlichung des neuen Staates und zur Grundlegung eines Staatsbewußtsein ergriffen werden“

- Kenntnis der äußeren Maßnahmen zur Straffung der Verwaltung
- Kenntnis der Inhalte und Auswirkungen einiger Reformen im Hinblick auf mehr Freiheit und Gleichheit
- Bereitschaft zur Bewertung der Reformen im Rahmen damaliger Gegebenheiten
- Kenntnis wichtiger Bestimmungen der Verfassung von 1818
- Einsicht in die Auswirkungen der Neuerungen im „modernen Bayern“ auf das Staatsbewußtsein

Das Königreich Bayern entsteht (2 UZE)

1. Problemstellung

Nach einer kurzen Wiederholung der Endphase der napoleonischen Herrschaft werden die Schüler mit einem Zeitungsausschnitt konfrontiert, der den Einzug Napoleons in München 1805 feiert. Ein Problem, das sich ergeben könnte, ist das folgende:

Alle Deutschen waren offenbar gegen die napoleonische Herrschaft – warum wird Napoleon aber in München freudig begrüßt?

wiederholendes Gespräch, Reorganisation von Vorwissen

Q 1 Kurpfalz-bayerische Staatszeitung

Aussprache
Vermutungen

2. Entfaltung der Problematik

a) Mehr Sicherheit und Macht auf der Seite Napoleons

- Bedrohung Bayerns durch Habsburg
- Napoleon als „Genie“ mit Zukunft
- Bündnisverhandlungen 1800 bis 1805 mit zunehmender Annäherung an Frankreich

L-Vortrag, teilweiser Rückgriff auf Vorwissen (z. B. 1705 Sendling)

Kartenarbeit, Lage Bayerns
Q 2 Montgelas zu außenpolitischen Plänen, Partnerarbeit
L-Vortrag

b) Gebietsgewinne nach dem

- Reichsdeputationshauptschluß von 1803
Säkularisation
- Bündnisvertrag bzw. nach dem Frieden von Preßburg 1805
- Beitritt zum Rheinbund 1806
Mediatisierung

Arbeitstexte und OH-Folien 1–3 mit Fragen

Gruppenarbeit
Berichte

c) Königswürde für Max I. Joseph

- Napoleon belohnt seine Bundesgenossen
- Bedeutung der Königswürde

Q 3 Garantieerklärung Napoleons
Aussprache und L-Informationen

d) Weiterer Gebietsgewinn nach dem Krieg mit Österreich 1810

Arbeitstext und OH-Folie 4 und L-Informationen

e) Gründe für den Bündniswechsel

- Verhalten französischer Truppen/
Stimmung in Bayern
- Verluste im Rußlandfeldzug

Q 4 Äußerungen der Gattin Montgelas'

Q 5 Bericht eines Teilnehmers; evtl. Bilder vom Rückmarsch

Q 6 Äußerungen des Kronprinzen Ludwig
Gruppenarbeit
Berichte

- nationale Stimmung

f) Gebietsabrundung auf dem Wiener Kongreß

L-Vortrag, OH-Folie 5
oder Arbeit im Schulbuch

3. Zusammenfassende und wertende Betrachtung

Aussprache

Ergebnis: ein abgerundetes Königreich
Macht- und Gebietsgewinn

aus bayerischer Sicht:

- Streben nach Souveränität
- Bedrohung durch Österreich abgewehrt
- andere deutsche Staaten betreiben ähnliche Politik
- Ausnutzen von Chancen: Staatsräson

aus deutscher Sicht:

- Mißachtung kleiner Territorien
- Schwächung der deutschen Einheit
- Kampf gegen Deutsche
- „Schaukelpolitik“

Materialien

Q 1 Napoleon schickt sich an, alle Staaten des Deutschen Reiches zu unterwerfen. Dennoch steht in der ‚Kurfürstlichbayerischen Staatszeitung von München‘ am 25. Okt. 1805 folgendes:

„Endlich hatten wir gestern das sehnelich erwartete Vergnügen, Se. Majestät Napoleon Kaiser in Frankreich und König in Italien hier eintreffen zu sehen. Se. Majestät kamen von Augsburg, fuhren in einem 6spännigen Reisewagen . . . unter dem Donner der Kanonen und dem Zusammengeläute aller Glocken durch die Neuhauser-Kaufinger- über den Platz durch die Diener- in die Residenzgasse heran und stiegen unter fröhlichem Zusammenrufen alles Volkes in der kurfürstlichen Residenz ab . . .“

Q 2 Maximilian Graf von Montgelas, der Minister des bayerischen Kurfürsten Max IV. Joseph, schreibt in seinen Erinnerungen über seine außenpolitischen Pläne, die er spätestens seit 1800 hatte:

„Eine Frankreich zugeneigte Politik schien mancherlei Aussichten zu eröffnen . . . Wenn man die Talente der Feldherrn und die Beschaffenheit der Armeen auf beiden Seiten unparteiisch erwog, so erschien der Ausgang des Krieges kaum zweifelhaft: Es war wahrscheinlich, daß sich der Sieg auf die Seite der Befähigung und des Genies (Napoleon) neigen werde . . . So glaube ich etwas ganz Einfaches und Genehmes zu tun, als ich einen Allianzvertrag in Vorschlag brachte.“

Arbeitstexte zu den Gebietsgewinnen Bayerns

1. Nach einem von Napoleon erzwungenen Reichsgesetz, dem sog. ‚Reichsdeputationshauptschluß‘ von 1803, erhielt Bayern als Ersatz für die an Frankreich gefallenene linksrheinischen Gebiete:

- die geistlichen Fürstentümer Würzburg, Bamberg, Augsburg, Freising; Teile der geistlichen Fürstentümer Salzburg, Passau und Eichstätt
- 13 Reichsabteien (z. B. Ebrach, Kaisheim)

Diese geistlichen Besitzungen wurden dem weltlichen Kurfürstentum zugeschlagen – man sagt: sie wurden *säkularisiert*.

- dazu: 15 Reichsstädte in Franken und Schwaben (z. B. Rothenburg, Memmingen)

2. Nach einem *Bündnisvertrag mit Frankreich 1805* für das wieder verlorene Würzburg und das kleine Herzogtum Berg (um Düsseldorf):

- Tirol, Vorarlberg und die geistlichen Fürstentümer Brixen und Trient

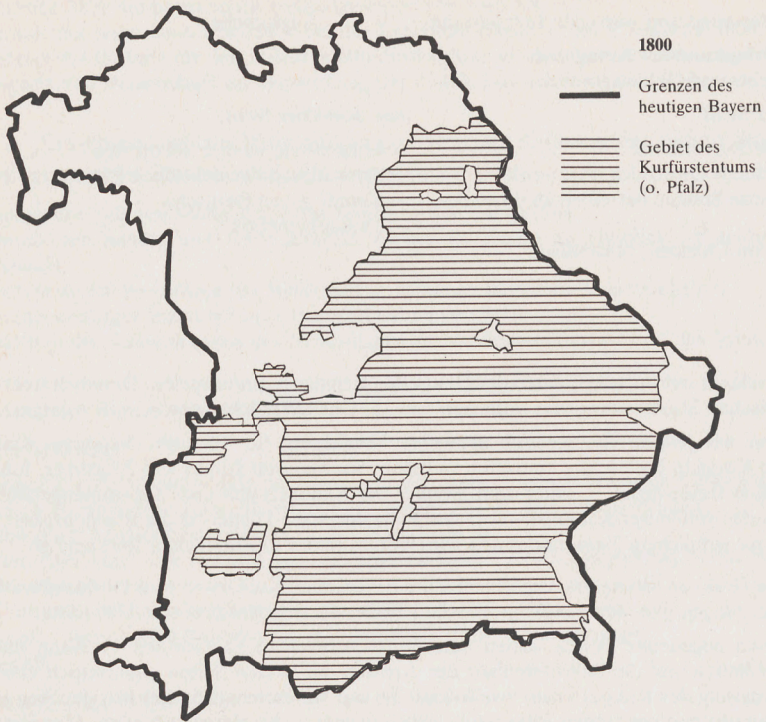
3. Nach dem *Beitritt zum Rheinbund 1806*, einem Bündnis von mehreren deutschen Fürsten mit Napoleon:

- zahlreiche Reichsritterschaften und kleinere weltliche Fürstentümer (z. B. Oettingen, Pappenheim)
- weitere Reichsstädte (z. B. Nürnberg)

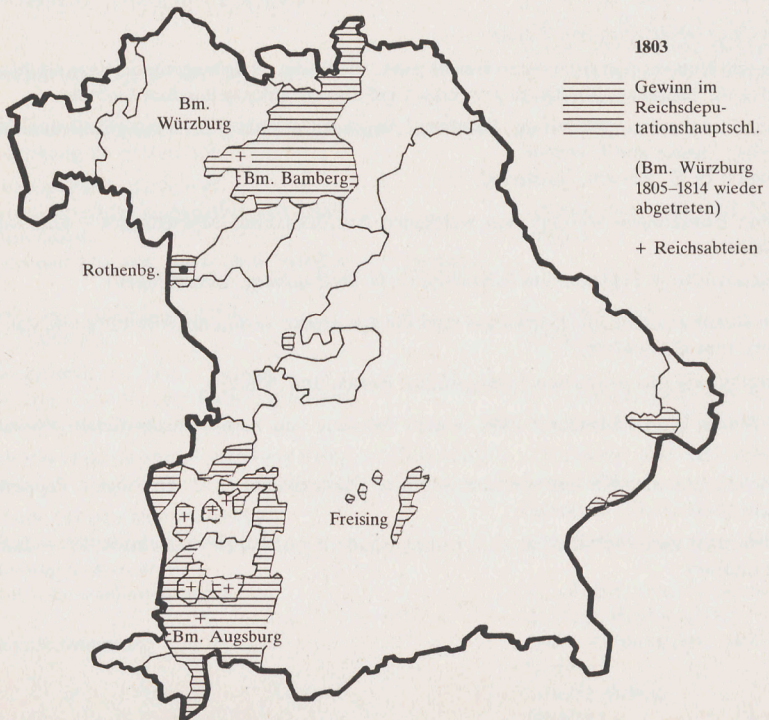
Sie unterstanden nicht mehr unmittelbar dem Kaiser, sondern wurden Bayern einverleibt – man sagt: sie wurden *mediatisiert*.

Überdeckfolien, die die allmähliche Abrundung des Gebietes sichtbar machen (1800–1806)

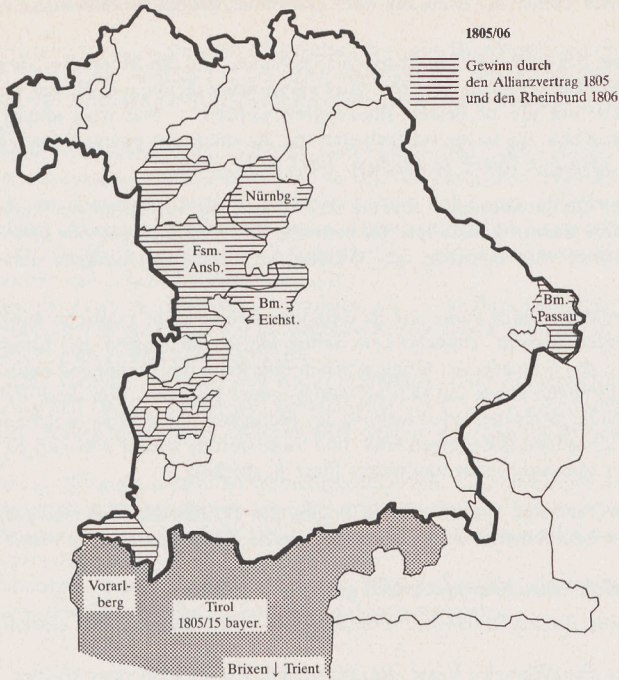
1.



2.



3.

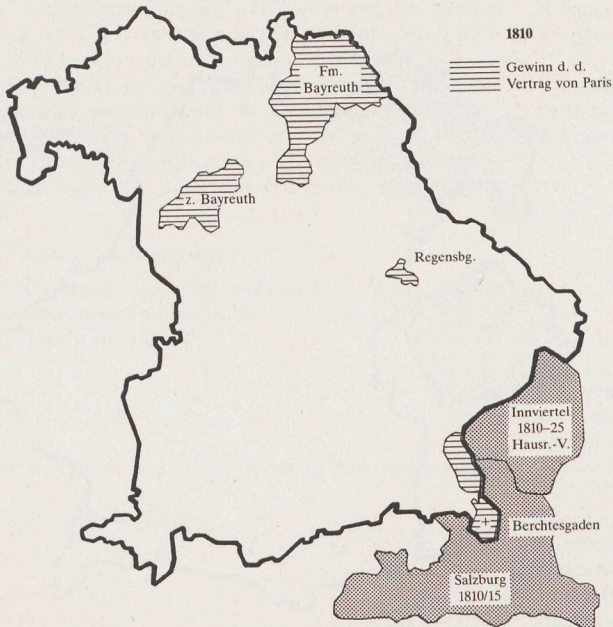


Q 3 Napoleon belohnt seine deutschen Bündnispartner:

„Ihre Majestäten, die Könige von Bayern, Württemberg und Se. Durchlaucht der Kurfürst von Baden sind selbständige Herren ihrer alten Gebiete und über die ihnen abgetretenen Länder. Das garantiert ihnen Se. Majestät, der Kaiser der Franzosen und König von Italien. Sie haben also dieselben Rechte, wie sie der deutsche Kaiser oder der König von Preußen in ihren eigenen Staaten ausüben.“

OH-Folien über weiteren Gebietsgewinn (1810)

4.



Q 4 Die Frau Montgelaß, die nicht immer der Meinung ihres Gatten ist, drückt die Stimmung vieler Bayern aus:

„Die Bayern erwarten den Abzug der französischen Truppen so sehnlich, wie die Juden den Messias. Ich bin zwar immer eine Anhängerin Frankreichs gewesen, aber ich verachte diejenigen, die auf Kosten meines armen Vaterlandes leben und die zu dessen Blutsaugern werden... Hat man jemals seit Bestehen der Welt Verbündete gesehen, die so unersättlich sind wie ihr, die ihr zu einem Besuch ohne Ende gekommen seid, ohne die geringste Miene zu machen, dafür zu bezahlen!“

Q 5 Ebenso wie in allen Kriegen Napoleons mußten sich die Bayern auch am verlustreichen Rußlandfeldzug 1812 beteiligen. Von 33 000 Bayern kamen nur 3000 zurück. Das Glück Napoleons hatte sich gewendet. Ein Teilnehmer berichtet vom Rückzug der ‚Großen Armee‘ beim Übergang über die Beresina:

„Viele Tausende von Nachzüglern drängten in Panik auf die rettenden Brücken, die russische Artillerie feuerte in die zusammengedrängten Massen. Beinahe kein Schuß fehlte: die Kugeln und Granaten schlugen in die drangvolle Masse, das Geschrei der Unglücklichen übertönte den Kanonendonner und das Kleingewehrfeuer, und das Drängen gegen die Brücke wurde immer rasender. Um diese Brücke türmten sich Hügel auf Hügel niedergetretener und erschossener Menschen und Pferde, welche man, um auf die Brücke zu gelangen, kämpfend übersteigen muß, und diese werden wieder von Zeit zu Zeit von den Fluten und dem Treibeis hinweggerissen, um neuen Platz zu machen.“

Q 6 In Bayern, wie überall in Deutschland, machte sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine gesamtdeutsche Gesinnung in vielen Kreisen bemerkbar. Auch der bayerische Kronprinz Ludwig wurde von dieser Idee ergriffen.

Schon 1803 hatte er sich und seinen Vater folgendermaßen gekennzeichnet:

„Er voll Vorliebe für die Franzosen, für die Trikolore, für die Republik, für Napoleon, ihm entschiedener Freund;

ich entschieden dessen Feind, ja ein glühender Feind der Franzosen, ob sie weiß oder tricolor, voll deutschen Sinnes...“

Als Bayern sich dem Befreiungskampf gegen Napoleon 1813 anschloß, dichtete Ludwig:

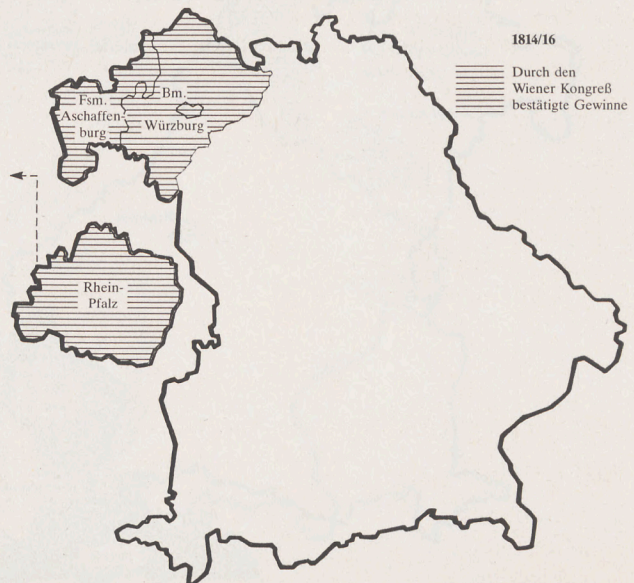
„Freude schalle, aller Jubel töne,
wieder sind wir Deutschlands mächt'ge Söhne,
kennen über uns kein fremd Gebot!“

In seinem Gedicht „An die Teutschen“ heißt es:

„Auf, Ihr Teutschen, sprengt die Ketten,
die der Korse Euch anlegt!“

OH-Folie zur Gebietsabrundung
nach dem Wiener Kongreß

5.



Vorschläge für Arbeitsaufgaben

1. Welche Überlegungen stellt Montgelas bei seinen Bündnisplänen an (Q 2)? Versuche, seine Haltung zu beurteilen! Bedenke dabei aber, daß sich die deutschen Teilfürsten seit 1648 zunehmend als Herren selbständiger Staaten fühlten und daß Bayerns Bestand oft durch Österreich bedroht worden war.
2. Nenne die bayerischen Gebietsgewinne 1803 und 1806 (AT/OH 1–3) und suche sie auch im Geschichtsatlas! Inwiefern veränderte sich das bayerische Staatsgebiet dadurch?
3. Lies im Geschichtsbuch nach, durch welche politischen Umstände der Reichsdeputationshauptschluß 1803 zustandekam und was sein Ergebnis war! Beachte insbesondere die Rolle Frankreichs. Erkläre sodann die Begriffe „Säkularisation“ und „Mediatisierung“! Auch über den „Rheinbund“ gibt dir das Geschichtsbuch Auskunft.
4. Was bedeutet die Erklärung Napoleons (Q 3) für das ehemalige Kurfürstentum Bayern? Denke dabei auch an die Politik der bayerischen Kurfürsten im Zeitalter des Absolutismus, insbesondere an Max Emanuel und Karl Albrecht!
5. Nenne Gründe, weshalb sich Bayern allmählich von Frankreich abwandte und in das Lager der deutschen Gegner Napoleons zurückkehrte (Q 4–6)! Es gab vielleicht noch Gründe, die nicht aus den Quellentexten zu erschließen sind. Denke dabei an die grundsätzliche Aussage Montgelas' in Q 2!
6. Welche Wirkung haben die Gebietsgewinne 1810 und 1814/16 (OH 4–5) auf die äußere Gestalt des bayerischen Staatsgebietes. Berichte zusammenfassend über frühere Herrschaftsgebiete und neue Stämme, die zwischen 1803 und 1816 zum Königreich Bayern kamen. Welche Probleme konnten sich daraus ergeben?
7. Versucht in einem Klassengespräch die Haltung Bayerns, die übrigens auch die Haltung Württembergs und Badens war, zu erklären und zu beurteilen!

Das Königreich Bayern wird zum modernen Staat ausgestaltet (2 UZE)

1. Problemstellung

Die innere Straffung der Herrschaft wird äußerlich an der Kreiseinteilung sichtbar. Durch neue Verwaltungseinheiten ist die administrative Durchsetzbarkeit erst gegeben.

Diese Verzögerung läßt sich unter Einbezug des Vorwissens aus der 7. Jgst. bewußt machen. Aus dem gegensätzlichen Erscheinungsbild von Karten (OH-Folien, G-Atlas oder Schulbuch), die die Verhältnisse auf dem Gebiet des Königreiches vor 1800 und z. B. nach der Einteilung 1817 zeigen, könnte die Frage entstehen:

Warum führte die bayerische Regierung diese Neueinteilung ehemaliger sehr unterschiedlicher Herrschaftsgebiete durch?

2. Entfaltung der Problematik

- a) Neue Gesetze lassen sich in einem einheitlich gegliederten Staat besser verwirklichen

– Schulpflicht für alle

– gleiche Besteuerung und beginnende Bauernbefreiung

– allgemeine Wehrpflicht

OH-Folie 1 –
Franken vor 1800
OH-Folie 2 –
Kreiseinteilung 1817
Aussprache
Vermutungen

alternativ:
Partnerarbeit nach OH 1/2 und Q 1 nach
Arbeitsaufgaben

Q 2 – Gesetz von 1802
Bild 1 – Schule 1825
Gruppenarbeit mit Arbeitsaufgaben
alternativ:
erarbeitendes Gespräch
L-Vortrag
Bild 2 – Vermessung
Bild 3 – Abschied und Wiederkehr
L-Informationen
erarbeitendes Gespräch
alternativ:
Partnerarbeit mit Arbeitsaufgaben

– wirtschaftliche Vereinheitlichung, Verstaatlichung von Kirchenbesitz, Gleichberechtigung der christlichen Konfessionen, mehr Rechte für die Juden

L-Vortrag

b) Die Verwaltung wird neu organisiert

L-Informationen
Gespräch zur OH-Folie 3 – Ebenen der Verwaltung

c) Eine neue Verfassung schreibt die Reformen fest und ermöglicht eine begrenzte Mitbestimmung

Q 3 – Ausschnitte aus der Verfassung von 1818

- Zur Person des Königs
- Von den Rechten und Pflichten der Bürger
- Von der Stände-Versammlung

Gruppenarbeit nach Arbeitsaufgaben/
Berichte
alternativ:
Teilaspekt in erarbeitendem Gespräch

3. Überlegungen zu den Auswirkungen der Reformen

Aussprache

einerseits:

- Genugtuung über die Reformen, die mehr Freiheit und Gleichheit ermöglichen
- Stolz, einem modernen und mächtigen Staat anzugehören

Staatsbewußtsein

aber auch:

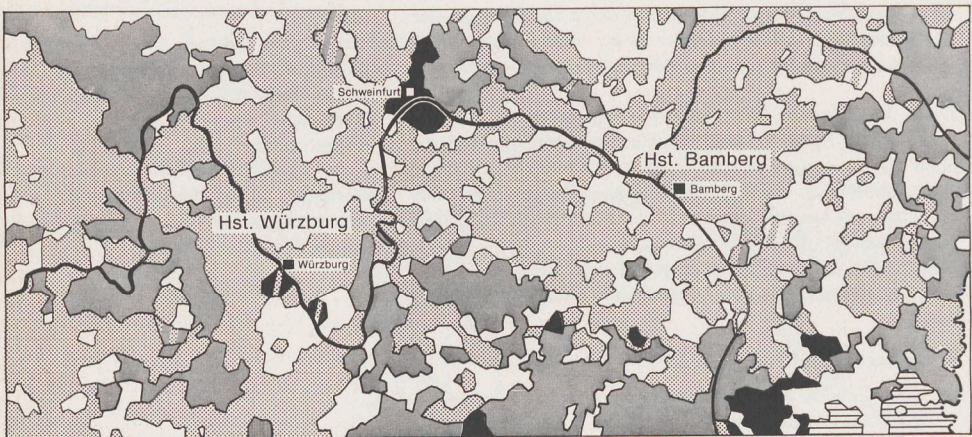
- Unmut über die Zerstörung gewachsener Einheiten, alter Bräuche und kultureller Schätze (Aufhebung von Klöstern)
- Unbehagen an einer unpersönlichen und ferneren Regierung (i. Vgl. zum kleinen Territorium)

kritischer Bürger

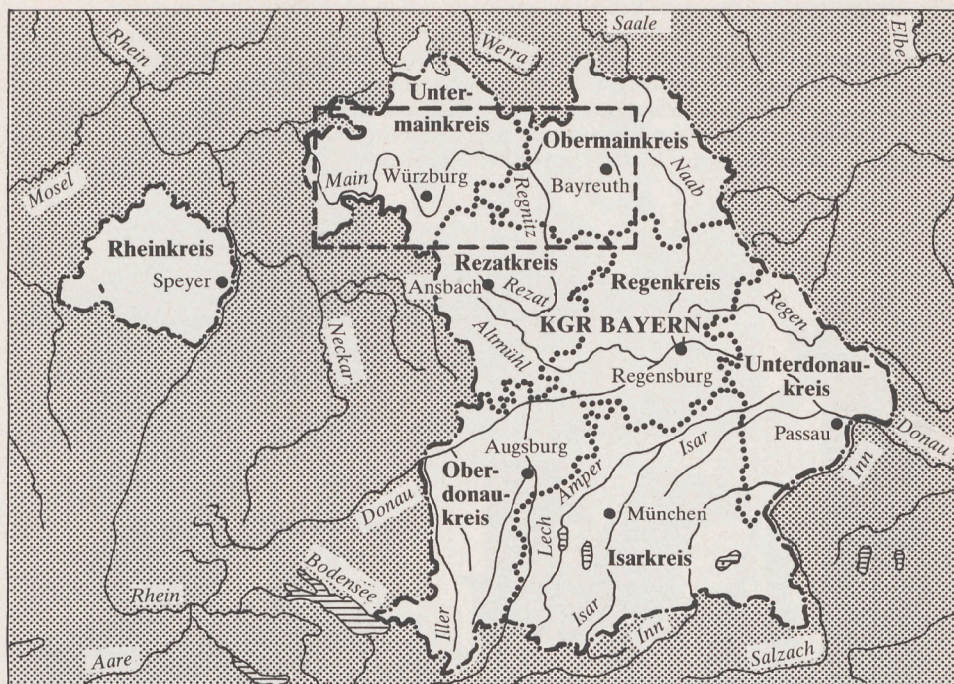
Materialien

Kartenfolien

Territoriale Aufgliederung Frankens vor 1800



Kreiseinteilung 1817



Q 1 Ein Lexikon von 1812 beschreibt Bayern:

„Bayern, ein Königreich der Rheinischen Bundesstaaten in Deutschland. . . Der Flächeninhalt betrug 1809 gegen 1636 Quadratmeilen, und die Volksmenge 3 500 000 Einwohner, aber nach dem Wiener Frieden wurde es . . . noch beträchtlich vermehrt . . .

Nach der neuesten Einteilung besteht das Königreich Bayern aus folgenden Kreisen: 1) Der Isarkreis, Haupt- und Residenzstadt München, mehrere königliche Lustschlösser, die Städte Freysingen, Landshut u. dgl. 2) Salzachkreis, Hauptstadt Salzburg, merkwürdige Oerter Hallein, Gastein, Berchtoldsgaden, Traunstein, Reichenhall. 3) Unterdonaukreis, Hauptstadt Passau, Städte: Straubing, Vilshofen, Deckendorf, Mitterfels, Schärding. 4) Regenkreis, Hauptstadt Regensburg, Städte: Stadt am Hof, Kelheim, Kallmünz, Burglengenfeld, Sulzbach, Amberg, Waldmünchen. 5) Mainkreis, Hauptstadt Bayreuth, Städte: Culmbach, Hof, Creussen, Bamberg. 6) Rezatkreis, Hauptstadt Ansbach, Städte: Wassertrudingen, Dünkelsbühl, Rothenburg, Uffenheim, Fürth, Schwabach, Altorf, Erlangen, Nürnberg. 7) Oberdonaukreis, Hauptstadt Eichstätt, Städte: Ingolstadt, Neuburg, Donauwörth, Abensberg, Lauingen, Dillingen, Höchstädt, Burgau, Nördlingen, Bopfingen, Augsburg. 8) Illerkreis, Hauptstadt Kempten, Städte: Füssen, Wangen, Ravensburg, Buchhorn, Lindau, Bregenz, Feldkirch, Pludenz. 9) Innkreis, Hauptstadt Innsbruck, merkwürdige Oerter: Ambros, Hall, Schwatz, Kufstein, Brixen, Merain.“

Q 2 Bereits 1802 erläßt Max Josef von Bayern, damals noch Kurfürst, ein Gesetz, das weitreichende Folgen hatte:

„Da Uns immer die christliche, moralische und nützlich standesmäßige Bildung der Jugend, als eine der vorzüglichsten Regentenpflichten am Herzen ist, haben wir nach reifer Überlegung in Unserer geheimen Staatskonferenz beschlossen, daß

1tens allenthalben alle schulfähigen und nun nach pflichtmäßigem Ermessen den Inspektoren und Pfarrern unterworfenen Kinder vom 6ten bis wenigstens ins vollstreckte 12te Jahr ihres Alters die Schule besuchen sollen. Die Schule soll

2tens das ganze Jahr hindurch, von Mitte des Julius bis 8. September, als der gewöhnlichen Erntezeit, ausgenommen, unaufhörlich gehalten werden. Die Eltern oder Vormünder sollen

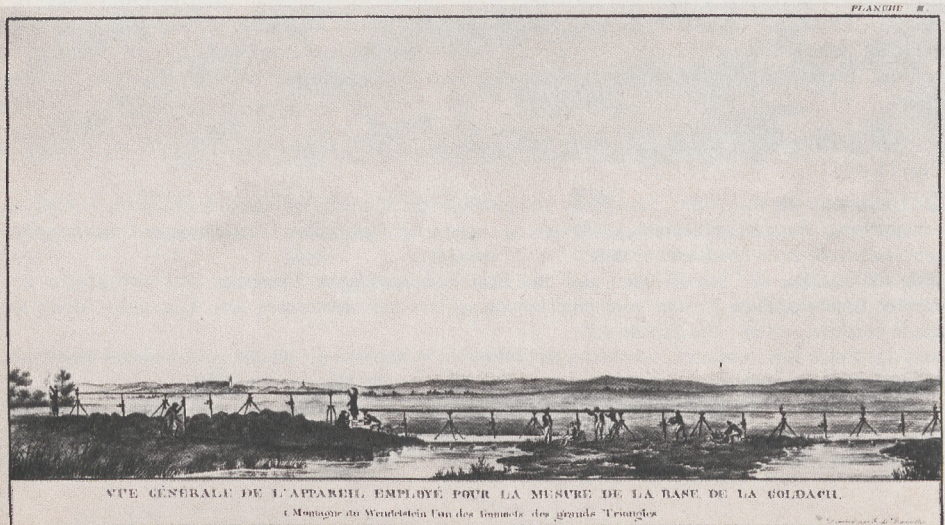
3tens, wo nicht an ein oder anderen Orten Freischulen sind, gehalten sein, von jedem schulfähigen Kind, sie mögen solches in die Schule schicken oder nicht, wöchentlich 2 Kreuzer zu bezahlen. Sollte aber daneben noch unverzeihliche Nachlässigkeit oder Eigensinn der Eltern oder Vormünder, die

Kinder garnicht oder unfließig zum Schulbesuch anzuhalten, erscheinen, so haben die betreffenden Polizeiobrigkeiten dieselben nach Befund zu geeigneter und zweckmäßiger Strafe zu ziehen.
4tens. vom 1. Mai bis zur Ernte soll die Schule jeden Tag nur 4 Stunden gehalten werden. Auch soll in diesen Sommermonaten der zweite Kurs, das sind die größeren Kinder, vormittags, und der erste Kurs nachmittags den Unterricht empfangen. Damit in diesen Sommermonaten die Kinder dennoch ihren Eltern zur nötigen Arbeit brauchbar seien, soll die Schule um 6 Uhr anfangen und um 8 Uhr geendet werden. Dadurch erachten Wir auf die eine oder andere Art die doppelte Absicht der Bestimmung der Landjugend, Arbeit und nötige Bildung, genügend zu verbinden.“

Bild 1 Schule um 1823



Bild 2 Ausstecken einer geometrischen Grundlinie zur Berechnung der Grundstücke bzw. zur Erstellung eines Steuerkatasters (hier: Grundlinie München – Aufkirchen 1801)



3 Bild Abschied und Wiederkehr des Conscribierten



Die vier Ebenen der Verwaltung

König

1. „Geheimes Ministerialdepartement“
(Innen-, Finanz- Justiz-, Außen- und Kriegsministerium)

2. „Generalkommissariate“
(Kreisregierungen, heutige Bezirksregierungen)

3. „Landgerichte“
(in größeren Städten, z. Tl. die heutigen Kreisverwaltungen)

4. Gemeindeverwaltungen

Q 3 Die bayerische Verfassung von 1818 legt unter anderem folgendes fest:

Zur Person des Königs

Maximilian Joseph, von Gottes Gnaden König von Baiern.

Von den hohen Regentenpflichten durchdrungen und geleitet, haben Wir unsere bisherige Regierung mit solchen Einrichtungen bezeichnet, welche Unser fortgesetztes Bestreben, das Gesamtwohl Unserer Unterthanen zu befördern, beurkunden. . . – Die gegenwärtige Acte ist, nach vorgegangener reifer und vielseitiger Berathung, und nach Vernehmung Unseres Staatsrathes – das Werk Unseres ebenso freyen als festen Willens.

Der König ist das Oberhaupt des Staats, vereinigt in sich alle Rechte der Staatsgewalt, und übt sie unter den von Ihm gegebenen in der gegenwärtigen Verfassungs-Urkunde festgesetzten Bestimmungen aus.

Seine Person ist heilig und unverletzlich.

Von den Rechten und Pflichten der Bürger

§2. Das Bairische Staats-Bürgerrecht wird durch das Indigenat* bedingt, und geht mit demselben verloren.

§5. Jeder Baier ohne Unterschied kann zu allen Civil-, Militaire- und Kirchen-Aemtern oder Pfründen gelangen.

§8. Der Staat gewährt jedem Einwohner Sicherheit seiner Person, seines Eigenthums und seiner Rechte.

* Indigenat: hier bayerische Staatsangehörigkeit durch Geburt oder durch Zuerkennung erworben

Niemand darf seinem ordentlichen Richter entzogen werden.

Niemand darf verfolgt oder verhaftet werden, als in den durch die Gesetze bestimmten Fällen, und in der gesetzlichen Form.

Niemand darf gezwungen werden, sein Privat-Eigenthum, selbst für öffentliche Zwecke abzutreten, als nach einer förmlichen Entscheidung des versammelten Staatsraths, und nach vorgängiger Entschädigung, wie solches in der Verordnung vom 14. August 1815 bestimmt ist.

§ 9. Jedem Einwohner des Reichs wird vollkommene Gewissens-Freyheit gesichert; die einfache Haus-Andacht darf daher Niemanden, zu welcher Religion er sich bekennen mag, untersagt werden.

§ 11. Die Freyheit der Presse und des Buchhandels ist nach den Bestimmungen des hierüber erlassenen besonderen Edictes gesichert.

§ 12. Alle Baiern haben gleiche Pflichtigkeit zu dem Kriegsdienste und zur Landwehr nach den dießfalls bestehenden Gesetzen.

§ 13. Die Theilnahme an den Staats-Lasten ist für alle Einwohner des Reichs allgemein, ohne Ausnahme irgend eines Standes, und ohne Rücksicht auf vormalig bestandene besondere Befreyungen.

§ 14. Es ist den Baiern gestattet, in einen andern Bundesstaat, welcher erweißlich sie zu Unterthanen annehmen will, auszuwandern, auch in Civil- und Militaire-Dienste desselben zu treten, wenn sie den gesetzlichen Verbindlichkeiten gegen ihr bisheriges Vaterland Genüge geleistet haben.

Von der Stände-Versammlung

Die Macht des Königs wurde eingeschränkt durch die sog. Ständeversammlung. Sie bestand nach englischem Vorbild aus zwei Kammern:

- der Kammer der Reichsräte und
- der Kammer der Abgeordneten.

In der Kammer der Reichsräte saßen die volljährigen Prinzen des königlichen Hauses, die Kronbeamten, hohe Geistliche beider christlicher Konfessionen und die Häupter der ehemals reichsständischen fürstlichen und gräflichen Familien. Diese Kammer (Herrenhaus) wirkte überwiegend als Stütze der königlichen Regierung.

Die Kammer der Abgeordneten besaß tatsächliche Elemente einer Volksvertretung:

„§ 7. Die zweyte Kammer der Stände-Versammlung bildet sich

- a) aus den Grundbesitzern, welche eine gutsherrliche Gerichtsbarkeit ausüben, und nicht Sitz und Stimme in der ersten Kammer haben;
- b) aus Abgeordneten der Universitäten;
- c) aus Geistlichen der katholischen und protestantischen Kirche;
- d) aus Abgeordneten der Städte und Märkte;
- e) aus den nicht zu a) gehörigen Landeseigenthümern.

§ 8. Die Zahl der Mitglieder richtet sich im Ganzen nach der Zahl der Familien im Königreiche, in dem Verhältnisse, daß auf 7000 Familien ein Abgeordneter gerechnet wird.

§ 9. Von der auf solche Art bestimmten Zahl stellt:

- a) die Klasse der adelichen Grundbesitzer ein Achttheil;
- b) die Klasse der Geistlichen der katholischen und protestantischen Kirche ein Achttheil;
- c) die Klasse der Städte und Märkte ein Viertel; – und
- d) die Klasse der übrigen Landeigenthümer, welche keine gutsherrliche Gerichtsbarkeit ausüben, zwey Vierteltheile der Abgeordneten;
- e) jede der drey Universitäten ein Mitglied.“

Wenn zur Ausübung des Wahlrechts auch ein bestimmtes Steueraufkommen Voraussetzung war, so bedeutete dies für die damalige Zeit schon einen Fortschritt.

Die Abgeordneten besaßen

- das Steuerbewilligungsrecht
- eine entscheidende Mitwirkung an der Gesetzgebung
- das Petitionsrecht und
- das Beschwerderecht.

Gerade durch letztere Befugnisse kamen Mißstände, die von einer absolutistischen Regierung einfach übergangen werden konnten, überhaupt zur Sprache. Die Abgeordneten genossen Schutz vor Verfolgung (Immunität) und waren nur ihrem Gewissen verantwortlich. Nach den Worten der Verfassung hatten sie

„nur des ganzen Landes allgemeines Wohl und Beste ohne Rücksicht auf besondere Stände und Klassen“ nach ihrer „inneren Überzeugung“ zu vertreten.

Vorschläge für Arbeitsaufgaben

- Suche die in der Q 1 genannten Kreise auf der Karte!
Nenne zumindest einige Herrschaftsgebiete, die vor 1800 im Oberdonaukreis, im Rezatkreis und im Unter- und Obermainkreis lagen.
Was hat sich gegenüber der damaligen Situation verändert?
- Worin stimmen die Karte (OH 1) und die Quelle nicht überein? Was schließt du daraus?
- Kannst du dir erklären, weshalb die bayerische Regierung diese Einteilung vornahm?
- Wie könnte man das in Q 2 enthaltene Gesetz benennen?
Womit begründet Max Josef seine Maßnahme?
Welche Einzelbestimmungen sind in diesem Gesetz eingeschlossen?
- Überlege, ob dieses Gesetz auch von der Forderung der Französischen Revolution nach Gleichheit beeinflusst sein könnte!
Nimm dazu Stellung!
- Wodurch unterscheidet sich die in Bild 1 abgebildete Schulstube von einem heutigen Klassenzimmer? Was wirkt fortschrittlich im Vergleich zu dem, was du über die mittelalterlichen Schulen gehört hast?
- Welchem Zweck diente die Neuvermessung des Landes, die in Bild 2 dargestellt ist?
- Ein Wehrgesetz von 1805, später erneuert 1812, verpflichtete grundsätzlich jeden militärtauglichen Bayern von 19 bis 40 Jahren zum Dienst mit der Waffe. Beschreibe, was du auf den beiden Teilen von Bild 3 sehen kannst!
Der Soldat auf dem zweiten Teilbild steckt in einer Grenadierkorporals-Uniform (Korporal = Unteroffizier). Überlege, was der Maler damit ausdrücken wollte! Militärdienst konnte, neben Leid und Todesgefahr, für den Soldaten selbst und sein Verhältnis zum Staat noch etwas anderes bedeuten!
- Es wurde behauptet, daß die allgemeine Wehrpflicht Gleichheit unter den bayerischen Bürgern herstelle. Was hältst du von der Bestimmung, daß man für 24 Gulden und die zusätzliche Bezahlung eines „Einstehers“ (= Vertreters) sich vom Wehrdienst loskaufen konnte?
- Die Zeilen „Zur Person des Königs“ in Q 3 stammen aus der Vorrede der Verfassung und aus dem Abschnitt über den König. Welche Rolle spielt darin der König bei der Verfassungsgebung und innerhalb des Staates bzw. der Staatsgeschäfte?
Vergleiche damit die Präambel der heutigen Verfassung des Freistaates Bayern und deren Artikel 2!
- Der bayerische König und seine politischen Berater waren bemüht, auch einige Forderungen der Französischen Revolution in die Wirklichkeit umzusetzen.
In welchen §§ des Abschnitts über die „Rechte und Pflichten der Bürger“ (Q 3) siehst du die Forderung nach Gleichheit, in welchen nach mehr Freiheit verwirklicht?
- In welchen §§ sind deutliche Fortschritte gegenüber früheren Zeiten, insbesondere gegenüber der Zeit des Mittelalters erkennbar? Inwiefern?
Denke dabei besonders an die Bauern, an die verschiedenen Glaubensbekenntnisse und an die Verteilung der Steuern und Abgaben!
- Inwiefern wurden über die „Stände-Versammlung“ Mitsprachemöglichkeiten für viele Volksschichten ermöglicht? Worin bestanden grundlegende Unterschiede zur heutigen Beteiligung der Bürger an der Macht?
- Gibt es den Gedanken des Zweikammersystems auch noch in den heutigen Verfassungen? Lies dazu in der Verfassung des Freistaates Bayern 1. Hauptteil, Abschnitt 2 und 3 und im Grundgesetz Kapitel III und IV.

Literaturhinweise

Zur Didaktik der Geschichte

- Behrmann, G. C./K.-E. Jeismann/H. Süßmuth: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978.
- Bergmann, K./A. Kuhn/J. Rösen/G. Schneider (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Düsseldorf 1984.

- Beilner, H.: Geschichte in der Sekundarstufe I. 2. Aufl. Donauwörth 1978.
 Filser, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Bad Heilbrunn 1974.
 Fina, K.: Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens. 2. Aufl. München 1981.
 Fürnrohr, W.: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Bamberg 1978.
 Gies, H.: Repetitorium Fachdidaktik Geschichte. Bad Heilbrunn 1981.
 Glöckel, H.: Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1979.
 Hug, W.: Geschichte in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt u. a. 1977.
 Metzger, St.: Die Geschichtsstunde. Donauwörth 1970.
 Paffrath, H./H. Wagner/D. Wehnert: Geschichte konkret. Modelle für die Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 1979.
 Pandel, H.-J./G. Schneider (Hrsg.): Medien im Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1985.
 Rohlfes, J.: Umriss einer Didaktik der Geschichte. 5. Aufl. Göttingen 1979.
 Schulz-Hageleit, P.: Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach. Heidelberg 1973.
 Süßmuth, H.: Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder. Göttingen 1980.

Zu den Themengruppen des Lehrplans

(unter bes. Berücksichtigung von Taschenbuchausgaben)

5. Jahrgangsstufe

Die zeitliche Dimension der Geschichte

- Nestle, W.: Didaktik der Zeit und der Zeitmessung. Stuttgart 1973.
 Pandel, H.-J.: Zeit. In: Bergmann, K. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 3. Aufl. Düsseldorf 1984, S. 11–17.
 Wehnert, D.: Geschichtsfries – Zeitleiste – Verlaufsstruktur. In: Paffrath, H. u. a.: Geschichtsunterricht konkret. Bad Heilbrunn 1979, S. 147–160.

Stein- und Metallzeit

- Behn, F.: Aus europäischer Vorzeit. Stuttgart 1957 (Urban Tb 23).
 Kühn, H.: Der Aufstieg der Menschen. Frankfurt o. J. (Fischer Tb 82).
 Marienfeld, W.: Ur- und Frühgeschichte im Unterricht. Frankfurt 1979.
 Müller-Karpe, H.: Handbuch der Vorgeschichte. München 1968.
 Wahle, E.: Ur- und Frühgeschichte im mitteleuropäischen Raum (Gebhardt Bd. 1) München 1979 (dtv 4201).

Ägyptische Hochkultur

- Casson, L.: Ägypten. Die Pharaonenreiche. Reinbek 1983 (rororo Life 23).
 Eggebrecht, A.: Das Alte Ägypten: 3000 Jahre Geschichte und Kultur des Pharaonenreiches. München 1984.
 Otto, E.: Ägypten – der Weg der Pharaonenreiche. Stuttgart 1966 (Urban Tb 80).
 Wolf, W.: Das alte Ägypten. München 1968 (dtv 3201).

Griechische Demokratie und Kultur

- Bengtson, H.: Griechen und Perser. Frankfurt 1965 (Fischer WG 5).
 Finley, M.: Die Griechen: Eine Einführung in ihre Geschichte und Zivilisation. 2. Aufl. München 1983.
 Lauffer, S.: Kurze Geschichte der antiken Welt. München 1971.
 Snell, B.: Die alten Griechen und wir. Göttingen 1962 (kl. Vandenhoeck).

Das Römische Weltreich

- Christ, H.: Das Römische Weltreich. Freiburg 1973 (Herder Tb 445).
 Hadas, M.: Römisches Reich. Reinbek 1976 (rororo Life 32).
 Vogt, J.: Römische Geschichte. Freiburg 1970 (Herder Tb 128/133).

6. Jahrgangsstufe

Beginn der bayerischen Geschichte

- Bosl, K.: Geschichte Bayerns. Bd. I. Vorzeit und Mittelalter. München 1952.
 Bosl, K.: Bayerische Geschichte. München 1976.
 Kraus, A.: Geschichte Bayerns. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. München 1983.
 Nöhbauer, H. F.: Die Bajuwaren. Die legendäre Herkunft und der fabelhafte Weg eines deutschen Stammes. München-Zürich 1979 (Knaur Tb 780 583).

- Reisner, R.: Agilolf oder Die Herkunft der Bayern. München 1977.
 Spindler, M. (Hrsg.): Handbuch der bayerischen Geschichte. Bd. 1. Das Alte Bayern. Das Stammesherzogtum. München 1967.

Politische Ordnung im Mittelalter

- Beilner, H.: Von der mittelalterlichen Reichsidee zum souveränen Staat. Materialien und Modell für Studium und Unterricht. München 1976.
 Bosl, K.: Geschichte des Mittelalters. 5. Aufl. München 1973.
 Conrad, H.: Der deutsche Staat. Epochen seiner Verfassungsentwicklung. Berlin 1969 (Ullstein Tb 10).
 Forster, H./H. Rumpf/H. G. Walther: Herrschaft und Staat im Mittelalter. Stuttgart 1972 (Klett Pol. Weltkunde I).
 Fremantle, A.: Kaiser, Ritter und Scholaren. Hohes und spätes Mittelalter. Reinbek 1973 (rororo Life 34).

Lebensformen im Mittelalter

- Abel, W.: Geschichte der deutschen Landwirtschaft vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. 2. Aufl. Stuttgart 1967.
 Borst, A.: Lebensformen im Mittelalter. Frankfurt/M 1979.
 Bosl, K.: Staat, Gesellschaft, Wirtschaft im deutschen Mittelalter. Gebhardt Bd. 7. München 1973 (dtv Tb 4207).
 Franz, G.: Geschichte des deutschen Bauernstandes vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. Stuttgart 1970.
 Franzen, A.: Kleine Kirchengeschichte. Freiburg 1965 (Herder Tb 237/38).
 Mayer, Th. (Hrsg.): Adel und Bauern im deutschen Staat des Mittelalters. 2. Aufl. Darmstadt 1967.
 Mayer, H. E.: Geschichte der Kreuzzüge. Stuttgart 1968 (Urban Tb 68).
 Mönche, Krieger, Lehensmänner. Reinbek 1973 (rororo Life 32).
 Pleticha, H.: Ritter, Burgen und Turniere. 4. Aufl. Würzburg 1969.
 Pleticha, H.: Bürger, Bauer, Bettelmann. Würzburg 1971.

7. Jahrgangsstufe

Darstellungsmöglichkeiten der Geschichte

- Faber, K.-G.: Theorie der Geschichtswissenschaft. 2. Aufl. München 1972.
 Schieder, Th.: Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung. München – Wien 1965.

Bayern zu Beginn der Neuzeit

- Bosl, K.: Bayerische Geschichte. München 1976.
 Handbuch der bayerischen Geschichte. Hrsg. v. M. Spindler, Bd. 2. Das alte Bayern. Der Territorialstaat vom Ausgang des 12. Jh.s bis zum Ausgang des 18. Jh.s. München 1969.

Die europäische Ausbreitung über die Welt

- Hale, J. R.: Die Reisen der Entdecker. Reinbek 1971 (rororo Life 21).
 Hagen, V. v.: Sonnenkönigreiche: Azteken – Maya – Inka. München 1962 (Knaur Tb 125).
 Leonhard, J. N.: Amerika. Die indianischen Imperien. Reinbek 1971 (rororo Life 27).

Reformation und Dreißigjähriger Krieg

- Blickle, P.: Die Reformation im Reich. Stuttgart, 1982.
 Fuchs, W. P.: Das Zeitalter der Reformation (Gebhardt Bd. 8) München 1979 (dtv 4208).
 Junghans, H. (Hrsg.): Die Reformation in Augenzeugenberichten. München 1973 (dtv 887).
 Lortz, J./E. Iserloh: Kleine Reformationsgeschichte. 2. Aufl. Freiburg 1971 (Herder Tb 342).
 Steinberg, S. H.: Der Dreißigjährige Krieg und der Kampf um die Vorherrschaft in Europa. Göttingen 1967 (kl. Vandenhoeck).
 Schormann, G.: Der Dreißigjährige Krieg. Göttingen, 1985.
 Zeeden, E. W.: Das Zeitalter der Glaubenskämpfe (Gebhardt B. 9). München 1979 (dtv 4209).

Herrschaft und Kultur des Absolutismus

- Braubach, M.: Vom Westfälischen Frieden bis zur Französischen Revolution (Gebhardt Bd. 10). München 1978 (dtv 4210).
 Carsten, F. L.: Die Entwicklung Preußens. Köln 1968.
 Goubert, P.: Ludwig XIV. und 20 Millionen Franzosen. Berlin 1973.

- Hubatsch, W.: Das Zeitalter des Absolutismus 1600–1789. 3. Aufl. Braunschweig 1967.
 Hüttl, L.: Max Emanuel. München 1976.
 Kellenbenz, H.: Der Merkantilismus in Europa und die soziale Mobilität. Wiesbaden 1965.
 Löwenstein, K.: Der britische Parlamentarismus. Reinbek 1964 (rororo Tb).
 Uhlhorn, F./W. Schlesinger: Die deutschen Territorien (Gebhardt Bd. 13). München 1979 (dtv 4213)

Aufklärung und bürgerliche Revolution

- Barudio, G.: Das Zeitalter des Absolutismus und der Aufklärung. Frankfurt 1981 (Fischer WG 25).
 Bergeron, L./F. Furet/R. Koselleck. Das Zeitalter der europäischen Revolutionen. Frankfurt 1969 (Fischer WG 26).
 Braubach, M.: Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß (Gebhardt Bd. 14). München 1978 (dtv 4214).
 Gay, P./J. Kleinstück: Dichter, Denker, Jakobiner. Aufklärung und Revolution. Reinbek 1973 (rororo Life 39).
 Kleßmann, E.: Die Befreiungskriege in Augenzeugenberichten. München 1970 (dtv Tb).
 Maurois, A.: Napoleon. Reinbek 1966 (rororo Tb).
 Musulin, J. (Hrsg.): Proklamationen der Freiheit. Frankfurt 1959 (Fischer Tb 283).
 Schnabel, F.: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Freiburg 1964 (Herder Tb).

8. Jahrgangsstufe

Die Entstehung des modernen Bayern

- Aretin, K. O. v.: Bayerns Weg zum souveränen Staat. Landstände und konstitutionelle Monarchie. München 1976.
 Bosl, K.: Bayerische Geschichte. München 1980 (dtv 1541).
 Grimm, G.: Bayerische Geschichte (Telekolleg I). München 1982.
 Hüttl, L.: Das Haus Wittelsbach. München 1980 (Heyne 5684).
 Weis, E.: Die Begründung des modernen bayerischen Staates unter König Max I. (1799–1825). In: Spindler, M. (Hrsg.): Handbuch der Bayerischen Geschichte. Bd. IV, S. 3–86. München 1974.
 Zorn, W.: Kleine Wirtschafts- und Sozialgeschichte Bayerns 1806–1933. München 1962.

Nationale Einheits- und Freiheitsbestrebungen

- Aretin K. O. v.: Vom Deutschen Reich zum Deutschen Bund. Göttingen 1980 (Vandenhoeck 1455).
 Jessen, H.: Die deutsche Revolution 1848/49 in Augenzeugenberichten. München 1973 (dtv 923).
 Schieder, Th.: Vom Deutschen Bund zum Deutschen Reich (Gebhardt Bd. 15). München 1979 (dtv 4215).
 Zechlin, E.: Die deutsche Einheitsbewegung. Frankfurt 1967 (Ullstein 3843).

Die technisch-industrielle Revolution

- Droege, G.: Deutsche Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Frankfurt u. a. 1972 (Ullstein 3855).
 Grebing, H.: Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. München 1970 (dtv 647).
 Henning, F. W.: Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands. Bd. 2. Paderborn 1973 (UTB 399).
 Treue, W.: Gesellschaft, Wirtschaft und Technik Deutschlands im 19. Jahrhundert (Gebhardt Bd. 17). München 1979 (dtv 4217).

Imperialismus und Erster Weltkrieg

- Born, K. E.: Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg (Gebhardt Bd. 16). München 1979 (dtv 4216).
 Fischer, F.: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/1918. Kronberg 1977 (Athenäum/Droste Tb 7203).
 Fieldhouse, D. K.: Die Kolonialreiche seit dem 18. Jahrhundert. Frankfurt 1965 (Fischer WG 29).
 Erdmann, K. D.: Der Erste Weltkrieg (Gebhardt Bd. 18). München 1979 (dtv 4218).
 Herzfeld, H.: Der Erste Weltkrieg. München 1969 (dtv 4001).
 Mommsen, W. J.: Das Zeitalter des Imperialismus. Frankfurt 1969 (Fischer WG 28).
 Stürmer, M. (Hrsg.): Das kaiserliche Deutschland. Politik und Gesellschaft 1870–1918. Kronberg 1977 (Athenäum/Droste Tb 7202).
 Schmidt, G.: Der europäische Imperialismus. München 1985.

Die Weltmächte USA und UdSSR

- Adams, W. P.: Die Vereinigten Staaten von Amerika. Frankfurt 1978 (Fischer WG 30).
 Angermann, E.: Die Vereinigten Staaten von Amerika. München 1966 (dtv 4007).
 Lorenz, R.: Die Sowjetunion. Wesen und Werden einer Weltmacht. Frankfurt 1978 (Fischer WG 31).
 Richthofen, B. v./Oheim, R. R.: Die Entwicklung Rußlands zur Großmacht. Ziel und Weg des Sowjetkommunismus. Preußisch Oldendorf 1981.
 Ruffmann, K.-H.: Sowjetrußland. München 1966 (dtv 4008).

Die Weimarer Republik

- Ay, K. L.: Entstehung einer Revolution. Die Volksstimmung in Bayern während des Ersten Weltkriegs. Berlin 1968.
 Erdmann, K. D.: Die Weimarer Republik (Gebhardt Bd. 19). München 1980 (dtv 4219).
 Heiber, H.: Die Republik von Weimar. München 1966 (dtv 4003).
 Herzfeld, H.: Die Weimarer Republik. Frankfurt u. a. 1978 (Ullstein 3846).
 Köhler, H.: Geschichte der Weimarer Republik. Berlin 1981.
 Ritter, G. A./S. Miller: Die deutsche Revolution 1918/19. Dokumente. Hamburg 1981 (Fischer Tb 4300)

9. Jahrgangsstufe

Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur

- Bracher, K. D./G. Schulz/W. Sauer: Die nationalsozialistische Machtergreifung. Frankfurt u. a. 1974 (Ullstein 2992/94).
 Broszat, M.: Der Staat Hitlers. München 1969 (dtv 4009).
 Erdmann, K. D.: Deutschland unter der Herrschaft des Nationalsozialismus (Gebhardt Bd. 20). München 1980 (dtv 4020).
 Horbach, M.: So überlebten sie den Holocaust. München 1979 (Goldmann GGT 3845).
 Löwenthal, R./P. v. z. Mühlen (Hrsg.): Widerstand und Verweigerung in Deutschland 1933 bis 1945. Berlin-Bonn 1982.
 Roon, G. v.: Widerstand im Dritten Reich. München 1979 (Beck BSR 191).

Der Zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen

- Dahms, H. G.: Der Zweite Weltkrieg. Frankfurt u. a. 1960 (Ullstein 3848).
 Erdmann, K. D.: Der Zweite Weltkrieg (Gebhardt Bd. 21). München 1980 (dtv 4221).
 Gruchmann, L.: Der Zweite Weltkrieg. München 1979 (dtv 4010).
 Langbein, H.: Menschen in Auschwitz. Frankfurt u. a. 1980 (Ullstein 33014).

Der Ost-West-Gegensatz und die Spaltung Deutschlands

- Kontinent Magazin 13 – ein Forum für Ost-West-Fragen. Frankfurt u. a. (Ullstein 38007).
 Kux, E.: Probleme der Weltpolitik nach 1945. München 1980 (dtv 4012).
 Loth, W.: Die Teilung der Welt. Geschichte des Kalten Krieges 1941–1955. München 1980.
 Noack, P.: Internationale Politik. Eine Einführung. München 1970 (dtv 4060).

Aus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik

- Benz, W. (Hrsg.): Die Bundesrepublik Deutschland. Geschichte in drei Bänden. Frankfurt 1983 (Fischer Tb 4312/14).
 Erdmann, K. D.: Das Ende des Reiches und die Entstehung der Republik Österreich, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik (Gebhardt Bd. 22). München 1980 (dtv 4222).
 Hillgruber, A.: Deutsche Geschichte 1945–1982. 4. Aufl. Stuttgart u. a. 1983
 Jaenike, H.: Die deutsche Teilung. Frankfurt u. a. 1974 (Ullstein 33051).
 Timmermann, H.: Bundesrepublik – DDR: Grundzüge im Vergleich. Opladen 1984.
 Vogelsang, Th.: Das geteilte Deutschland. München 1980 (dtv 4011).

Entkolonisierung und außereuropäische Krisenherde

- Ansprenger, F.: Auflösung der Kolonialreiche. München 1966 (dtv 4013).
 Astor, D./V. Yorke: Frieden in Nahost? München 1978 (Goldmann GGT 3749).
 Fieldhouse, D. K.: Die Kolonialreiche seit dem 18. Jahrhundert. Frankfurt 1965 (Fischer WG 29).
 Paczensky, G. v.: Weiße Herrschaft. Eine Geschichte des Kolonialismus. Frankfurt 1978 (Fischer Tb 3418).

Chinas Weg in den Kommunismus

Kindermann, G.-K.: Der Ferne Osten. München 1979 (dtv 4006).

Martin, H.: China ohne Maoismus? Reinbek 1980 (rororo 7374).

Mehnert, K.: Kampf um Maos Erbe. Frankfurt u. a. 1977 (Ullstein 3501).

Snow, E.: Roter Stern über China. Mao Tse Tung und die chinesische Revolution. Frankfurt 1974 (Fischer Tb 1514).

Friedens- und Einigungsbemühungen in Europa und in der Welt

Adler-Karlsson, G.: Der Kampf gegen die absolute Armut. Frankfurt 1980 (Fischer Tb 4201).

Bracher, K. D./E. Fraenkel: Internationale Beziehungen. Frankfurt 1977 (Fischer Lexikon 7).

Europäische Perspektiven. Hrsg. v. d. politischen Redaktion des Saarländischen Rundfunks. München 1979 (Goldmann GGT 3840).

Mansholt, S.: Die Krise Europas und die Grenzen des Wachstums. Reinbek 1974 (rororo 1823).

Wagner, W.: Europa zwischen Aufbruch und Restauration. München 1979 (dtv 4014).

Waldheim, K.: Der schwierigste Job der Welt. Die UNO – die beste Chance der Welt. München 1980 (Goldmann GGT 11 236).

Weidenfeld, W.: Die Bilanz der europäischen Integration. Bonn 1984.

Wettig, G.: Entspannungsinteressen in Ost und West. Köln 1981.

Helmut Beilner

Ziele und Aufgaben

Im Anschluß an die Heimat- und Sachkunde der Grundschule, die den heimatlichen Raum erschlossen hat, baut der Erdkundeunterricht schrittweise ein geographisches Weltbild auf. Der Orientierung in der Welt dienen klare Raumvorstellungen und ein Grundbestand an topographischen Kenntnissen erwachsen wirklichkeitsnahe Vorstellungen und notwendiges Einzelwissen. Sie sind Grundlage für die Erarbeitung klarer und deutlicher Begriffe und für das Erfassen geographischer Zusammenhänge, insbesondere der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Raum. Die Einführung in facheigene Fragestellungen und Arbeitsweisen befähigt in zunehmendem Maße zur selbständigen Erschließung erdkundlicher Sachverhalte. Der Unterricht erzieht zu Wertschätzung der Heimat, Weltoffenheit, realistischer Einschätzung der eigenen Situation, Verantwortungsbewußtsein für den gemeinsamen Lebensraum und zur Einsicht in die Notwendigkeit friedlichen Zusammenwirkens der Menschen.

Unterricht

Der Lehrplan weist jeder Jahrgangsstufe einen sich von Jahr zu Jahr ausweitenden geographischen Raum zur Behandlung zu. Das jeweils erste Lernziel ist ein knapper Überblick zur Feststellung des Erfahrungswissens und zur

topographischen Groborientierung. Die eingehende Erschließung des Raumes erfolgt unter wechselnden Fragestellungen gemäß den Themenbereichen und Lernzielen des Lehrplans. Eine abschließende orientierende Zusammenfassung ermöglicht es dem Schüler, seine Vertrautheit mit den erworbenen Kenntnissen und Arbeitstechniken zu zeigen. Bei der zeitlichen Anordnung der Themenbereiche, der Auswahl der Raumbeispiele und der unterrichtlichen Umsetzung berücksichtigt der Lehrer Lebenssituation und Interessen seiner Schüler. Wo immer möglich, sucht er den Bezug zum Nahraum. Er nutzt die sich anbietenden Beziehungen zwischen der Erdkunde und anderen Fächern.

Die Vielfalt der Inhalte und Aufgaben des Erdkundeunterrichts verlangt und erlaubt methodische Vielseitigkeit. Der Lehrer bemüht sich um eine Problemstellung, die zur Auseinandersetzung mit dem Thema herausfordert. Unmittelbare Beobachtung, Darstellungen im Sandkasten, Modelle, Bilder, Filme, Fernseh- und Rundfunksendungen, Presse und Reiseberichte, Grafiken und Statistiken dienen der Information und Veranschaulichung. Intensives Arbeiten mit Atlas und Wandkarten, Erstellen von Lage- und Profilskizzen, Orientierungsübungen, z. B. an „stummen Karten“, führen zu wachsender Sicherheit in der räumlichen Orientierung. Für den Erwerb und die Übung fachlicher Arbeitstechniken muß genügend Zeit vorgesehen werden. Entsprechendes gilt für die Wiederholung und Sicherung der Unterrichtsergebnisse.

Übersicht

Jahrgangsstufe 5

1. Unser Land Bayern
2. Die Stadt und ihr Umland
3. Verkehr
4. Erholungsräume in Süddeutschland
5. Landwirtschaft
6. Die natürlichen Oberflächenformen
7. Orientierung in Süddeutschland

Jahrgangsstufe 6

1. Deutschland
2. An der Küste
3. Industrie
4. Deutschland – ein geteiltes Land in Europa
5. Orientierung in Deutschland

Jahrgangsstufe 7

1. Der Erdteil Europa
2. Klima- und Vegetationszonen in Europa
3. Politische Räume in Europa
4. Wirtschaftsräume in Europa
5. Orientierung in Europa

Jahrgangsstufe 8

1. Die Welt im Überblick
2. Die Auseinandersetzung des Menschen mit bedrohenden Naturkräften
3. Afrika, ein Erdteil im Wandel
4. Unterschiedliche Entwicklungen im süd- und ostasiatischen Raum
5. Orientierung in der Welt

Jahrgangsstufe 9

1. Die Weltmächte USA und UdSSR
2. Das Nord-Süd-Gefälle: Vergleich von Entwicklungs- und Industrieländern
3. Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Unser Land Bayern	
1.1 Einen ersten topographischen Überblick über Bayern gewinnen	Wiederholen der charakteristischen Gegebenheiten aus dem Nahraum mit Orientierungsübungen an der Heimatkarte (Bezug zum Heimat- und Sachkundeunterricht der Grundschule)
— Vom Heimatlandkreis ins bayerische Land	Sammeln und Ordnen bereits vorhandenen Wissens über Bayern; Zusammenstellen von historischen, kulturellen, technischen und landschaftlichen Sehenswürdigkeiten, z. B. in Form eines Bilderrätsels
— das Land Bayern	Einführen der Bayernkarte — Feststellen von Lagebeziehungen, z. B. Lage des Heimatkreises — Gliederung Bayerns in sieben Regierungsbezirke — landschaftliche Groborientierung (Gebirge, größere Flüsse und wichtige Orte) — Anlegen einer Kartenskizze von Bayern und Eintragen der erarbeiteten geographischen Sachverhalte
2. Die Stadt und ihr Umland	
2.1 Die Bedeutung der Stadt als Mittelpunkt eines Einzugsgebietes einsehen	Kennzeichen einer Stadt (am Beispiel der nächstgelegenen größeren Stadt) auflisten
— Merkmale einer Stadt	An einem Stadtplan die Gliederung einer Stadt aufzeigen, z. B. Verkehrsnetz, Verwaltungszentrum, Industrie- und Wohngebiete, Erholungsräume
— Verflechtung von Stadt und Umland	Erstellung und Auswertung von Erhebungen: — Aus welchen Orten kommen die Leute zum Einkaufen in unsere Stadt? (bzw. wohin fahren die Leute aus meinem Ort zum Einkaufen?) — Zusammenstellung von „fremden“ Autokennzeichen, z. B. in Parkhäusern, großen Parkplätzen, in Haupteinkaufstraßen — Einkaufsmöglichkeiten in den Stadtplan eintragen und ihre Lage begründen, z. B. Großmarkt am Stadtrand mit ausreichenden Parkmöglichkeiten
	Durch Auswerten von Statistiken und Befragungen weitere Einzugsbereiche einer Stadt feststellen, kartieren und erläutern, z. B. Behörden, Schulen, Krankenhaus, kulturelle Einrichtungen
	Die Wechselbeziehungen zwischen Stadt und Umland durch Auswerten von Statistiken (z. B. Pendler), thematischen Karten (z. B. Erholung) und Informationsmaterialien (z. B. Veranstaltungskalender) erklären
	Probleme der Ver- und Entsorgung einer Stadt darstellen und besprechen
	Gründe sammeln, weshalb Stadt und Umland einander brauchen
	Vorschläge zur Lösung eines gemeinsamen Problems durch Stadt und Umlandgemeinden besprechen, z. B. Planung und Nutzung einer größeren Freizeitanlage
— Verdichtungsräume in Bayern	Auf der Bayernkarte verschiedene Verdichtungsräume aufsuchen und mit dem Verkehrsnetz in Beziehung setzen Merkmale eines Verdichtungsraumes zusammenstellen, z. B. Nürnberg-Fürth-Erlangen
	Durch Auswerten von Statistiken und thematischen Karten die Pendlerbeziehungen zu verschiedenen Zentren Bayerns vergleichen

Erdkunde – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.2 Die wirtschaftliche, politische und kulturelle Bedeutung der Großstadt München kennenlernen	<p>Unter Einbeziehung der Schülererfahrungen die Anziehungskraft Münchens ermitteln und begründen, z. B. aus Werbeprospekten, Bildern, Telefonverzeichnis</p> <p>Mit Hilfe von statistischem Material (Einwohnerzahl, Verkehrsaufkommen) den Heimatort mit der Großstadt München vergleichen</p> <p>Die Bedeutung der Landeshauptstadt für das Land Bayern erklären:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Umschlagplatz für Wirtschaftsgüter — Industriezentrum — Verkehrsknotenpunkt — Sitz des Landtags und der Staatsregierung — Theater und Museen
3. Verkehr	
3.1 Die Bedeutung von Verkehrsverbindungen für einen Raum erkennen	Den Straßenverkehr am Schulort beobachten und Besonderheiten herausarbeiten, z. B. Gefahrenpunkte, Dichte, zeitliche Häufigkeit
— Verkehrsverbindungen vom Schulort aus	<p>Eine Verkehrszählung durchführen, z. B. während einer Stunde am Vormittag – Mittag – Nachmittag und auswerten (einfache Tabellen und Diagramme)</p> <p>Die unterschiedliche Verkehrsdichte am Heimatort zu bestimmten Tageszeiten und an verschiedenen Beobachtungspunkten feststellen und begründen</p>
— verschiedene Verkehrswege	<p>Wichtige Verkehrsverbindungen vom Schulort aus erfassen und in einer Verkehrskarte darstellen, z. B. Fahrpläne auswerten, wichtige Ausfallstraßen in einen stark vereinfachten Stadtplan eintragen</p> <p>Verschiedene Verkehrswege durch die Auswertung von Ortsplänen, Verkehrskarten und Luftbildern ermitteln</p> <p>Am Verkehrstern der nächstgelegenen Großstadt die Verkehrsstruktur verdeutlichen</p> <p>Durch Auswerten von Fahrplänen die Anbindung verschiedener Städte an das Bundesbahnnetz gegenüberstellen</p> <p>Die Entwicklung der Binnenschifffahrt in Bayern an Bildern, Diagrammen, Zahlen und Texten aufzeigen</p> <p>Durch Film und Modell die Funktion einer Schiffsschleuse erklären</p> <p>An Bildern und graphischen Darstellungen den Betrieb und die Bedeutung eines Flughafens erklären</p>
3.2 Probleme des Verkehrs erfassen und abwägen	Vor- und Nachteile beim Ausbau von Verkehrswegen anhand aktueller Beispiele besprechen, z. B. durch Auswerten von Bildern, Zeitungsmeldungen, thematischen Karten
— Vor- und Nachteile des Ausbaus von Verkehrswegen	Planspiel: „Eine Umgehungsstraße für unsere Gemeinde soll gebaut werden.“
— räumliche Veränderungen durch den Verkehr	<p>Durch den Vergleich der Verkehrswege auf alten und neuen Karten/Bildern die Veränderungen der Verkehrswege herausstellen</p> <p>Darlegen, wie und warum die Entwicklung des Verkehrs einen Raum verändert</p>
3.3 Die wichtigsten Verkehrswege in Süddeutschland kennen	<p>Ergänzen der Bayernkarte durch Eintragen internationaler Verkehrswege</p> <p>Einführen der Karte von Süddeutschland</p> <p>Lokalisieren wichtiger süddeutscher Verkehrszentren</p> <p>Vorhaben: Wir erreichen unseren Urlaubsort in Süddeutschland mit verschiedenen Verkehrsmitteln und auf verschiedenen Verkehrswegen</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4. Erholungsräume in Süddeutschland	
4.1 Erholungsmöglichkeiten und Erholungsgebiete kennenlernen	<p>Sammeln und Verarbeiten von Informationen aus Werbematerial (z. B. Reiseprospekt) und Reiseführern zu ausgewählten Erholungsgebieten Schülerberichte, Lehrerzählung, Medieneinsatz Voraussetzungen und Kennzeichen eines Erholungsortes ermitteln und werten Begründen, warum sich ein bestimmter Raum für die Naherholung besonders gut eignet</p>
— natürliche und vom Menschen geschaffene Voraussetzungen der Erholungsorte	<p>Erarbeiten und Zusammenstellen einiger Merkmale von Erholungsräumen mit Hilfe von Befragungen, Zahlen und Karten</p>
— Erholungsgebiete und Landschaftsschutz	<p>An Bildern, Texten (z. B. aus Chroniken) und Ortsplänen die Veränderungen eines Erholungsortes feststellen und vergleichen Vergleich: Vor- und Nachteile eines Erholungsortes, z. B. Erholungsmöglichkeiten – Verkehrsprobleme</p>
4.2 Die Bedeutung des Fremdenverkehrs für Bayern einsehen	<p>Durch Karten und Tabellen (z. B. Übernachtungszahlen) die Bedeutung des Fremdenverkehrs für Bayern erklären Gemeinsames Überlegen: Warum kommen so viele Urlaubsgäste nach Bayern? Vor- und Nachteile des Fremdenverkehrs erörtern, z. B. aus der Sicht der Gemeindeverwaltung, der Einwohner und der Urlauber Maßnahmen zur Erhaltung und Förderung des Fremdenverkehrs besprechen</p>
5. Landwirtschaft	
5.1 Einige Voraussetzungen der Landwirtschaft kennenlernen	<p>Befragen eines Landwirts über seinen Betrieb An ausgewählten Raumbeispielen die unterschiedlichen Voraussetzungen darstellen und erläutern, z. B. für Milchwirtschaft, Getreide- und Hopfenanbau, Weinbau</p>
<p>— natürliche Voraussetzungen: Bodenbeschaffenheit, Klima</p> <p>— vom Menschen geschaffene Voraussetzungen: wirtschaftliche und politische Bedingungen</p>	<p>Anhand von Medien landwirtschaftliche Gunst- und Ungunstgebiete in Bayern miteinander vergleichen Durch Auswerten von Klimakarten und Tabellen (z. B. Weinbau) klimatisch begünstigte mit weniger begünstigten Gebieten vergleichen Den jährlichen Arbeitsablauf eines Landwirts, z. B. eines Winzers, mit dem eines Fabrikarbeiters vergleichen</p>
5.2 Den Strukturwandel in der Landwirtschaft erkennen	<p>Aus persönlicher Befragung, Texten und Bildvergleichen die Veränderungen in einem landwirtschaftlichen Betrieb feststellen und werten</p>
— Vollerwerbsbetrieb – Nebenerwerbsbetrieb	<p>Unterschiede zwischen einem Nebenerwerbs- und Vollerwerbslandwirt erklären An einem Beispiel verdeutlichen, wie Fremdenverkehrsmaßnahmen (z. B. Urlaub auf dem Bauernhof) sich auf die Struktur eines landwirtschaftlichen Betriebes auswirken</p>

Erdkunde – Jahrgangsstufe 5

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5.3 Die Bedeutung der Landwirtschaft in Bayern einsehen — Landwirtschaft ernährt die Bevölkerung — Landwirtschaft prägt die Umwelt	Verdeutlichen, daß die Landwirtschaft in Bayern eine wichtige Rolle spielt, z. B. durch Schaubilder, Statistiken, Karten Durch den Einsatz von Filmen und Bildern erklären und begründen, daß die Landwirtschaft unsere Umwelt gestaltet und prägt Durchführung und Auswirkungen einer Flurbereinigung besprechen, z. B. vergleichende Betrachtung von Karten/ Bildern vor und nach der Flurbereinigung
5.4 Die wichtigsten Agrarräume Süddeutschlands kennen	Wichtige Agrarräume Süddeutschlands auf einer Karte lokalisieren und auf die stumme Karte übertragen Unterschiedliche Agrarräume Süddeutschlands gegenüberstellen und vergleichen
6. Die natürlichen Oberflächenformen	
6.1 Merkmale und Entstehung natürlicher Oberflächenformen kennenlernen — Oberflächenformen in der Umgebung des Heimatortes — charakteristische Oberflächenformen in Süddeutschland	Unterrichtsgang zu einem Aufschluß (z. B. Kiesgrube, Steinbruch, Baugrube) und Untersuchen der oberen Erdschichten Oberflächenformen des Heimatortes im Sandkasten darstellen und beschreiben Höhenprofil zu Oberflächenformen des Heimatortes erstellen Aufbau einer Gesteinssammlung Auswerten von Bildern und Trickfilmen, die die Entstehung der Alpen veranschaulichen Die naturräumliche Gliederung der Alpen in eine stumme Karte eintragen Demonstration am Sandkasten: Entstehung einer Moränenlandschaft An einem Blockbild durch eine Moränenlandschaft die Spuren der Eiszeit im Alpenvorland erklären Kennzeichen der Schichtstufenlandschaft an einem Blockbild erklären Typische Kennzeichen der Alb aus Bildern und Profildarstellungen erarbeiten Die Entstehung einer Landschaft (z. B. des Oberrheingrabens) an einem Kausalprofil erklären An einem Beispiel aufzeigen, wie ein Fluß eine Landschaft umgestalten kann Zuordnungsübung: Typische Bilder von Oberflächenformen – physische Karte
6.2 Die Auseinandersetzung des Menschen mit den natürlichen Oberflächenformen verstehen	An einem der ausgewählten Beispiele das Zusammenspiel von natürlichen Gegebenheiten und menschlichem Leben darstellen und beurteilen, z. B. Wasserversorgung auf der Alb, Speicherseen, Lawinschutz in den Alpen
7. Orientierung in Süddeutschland	
7.1 Einen Überblick über verschiedene Gebiete Süddeutschlands gewinnen — Einordnung Bayerns in den süddeutschen Raum — angrenzende Länder	Auswerten der im Laufe des Jahres entstandenen Karte Unter Berücksichtigung der angesprochenen Leitthemen einen Informationsprospekt über Bayern aus Texten, Bildern und Zahlen zusammenstellen Erstellen einer Faustskizze von Süddeutschland Ratespiel, z. B. Städtequiz: „Kennst du dich in Süddeutschland aus?“ Planen von Reiserouten durch den süddeutschen Raum Die Anbindung Süddeutschlands zu den Nachbarländern an verschiedenen Verkehrswegen aufzeigen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Deutschland im Überblick	
1.1 Einen ersten topographischen Überblick von Deutschland gewinnen	Schwerpunktmäßiges Wiederholen topographischer, wirtschaftlicher und kultureller Gegebenheiten Süddeutschlands
— vom Freistaat Bayern in die anderen Länder der Bundesrepublik Deutschland	Einführen der Deutschlandkarte Die Lage Bayerns auf der stummen Karte von Deutschland feststellen
— Deutschland ist mehr als die Bundesrepublik	Die Gliederung der Bundesrepublik Deutschland in Länder aufzeigen Die Länder miteinander vergleichen
— Grunddaten der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik	Orientierungs- und Lokalisierungsübungen an der Deutschlandkarte, z. B. in einer Umrißkarte Flüsse, Städte und Gebirge eintragen (Grundsätze für die Darstellung Deutschlands in Schulbüchern und kartographischen Werken für den Schulunterricht; KMK-Beschluß vom 12. Februar 1981) Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR durch die Auflistung (Nachschlagewerke) wichtiger Grunddaten aus den Bereichen Bevölkerung, Wirtschaft und Politik erstellen
2. An der Küste	
2.1 Gezeiten als küstentypische Naturerscheinungen kennenlernen	Ebbe und Flut beschreiben und ihre Entstehung an Schaubildern und Modellen erklären
2.2 Einen Überblick über Küstenformen an Nord- und Ostsee und ihre unterschiedlichen Entstehungsarten gewinnen	An Bildern, graphischen Darstellungen und Karten die aufbauende und zerstörende Wirkung des Meeres erarbeiten Anhand von Kartenvergleichen aus verschiedenen Zeitschnitten Küstenveränderungen durch die Natur feststellen Mit Unterrichtsfilmen, Bildmaterial, aktuellen Berichten und Farbfolien erarbeiten, daß Küstenveränderungen auf regelmäßige und unregelmäßige Natureinflüsse zurückzuführen sind, z. B. Gezeiten, Sturmfluten
2.3 Einsehen, wie sich der Mensch mit den Naturgegebenheiten der Küste auseinandersetzt	An einem Deichmodell im Sandkasten die Schutzfunktion beschreiben
— Schutz vor Gefährdungen	Die Gefährdung des Wattenmeeres durch Berichte und Bilder veranschaulichen und notwendige Schutzmaßnahmen begründen
— Schutz des Meeres	Die Landgewinnung in der Zone des Wattenmeeres mit Luftbildern aufzeigen
— Nutzung des Küstenraumes	Mit Zahlen, Filmen und Karten den Fischfang als wichtigen Wirtschaftsfaktor verdeutlichen Über bekannte Urlaubsorte an der Nord- und Ostsee informieren
2.4 An einem ausgewählten Beispiel die Bedeutung eines großen Hafens erfassen	Unter Einbeziehung von Medien das Leben in einem großen Hafen darstellen
	Lage und Anbindung von ausgewählten Häfen an das internationale Verkehrsnetz mit Hilfe von Karten (Schiffahrtsrouten) beschreiben
	Durch Auswerten von Statistiken (z. B. Güterumschlag) und thematischen Karten (z. B. Industrie in Hafennähe) die Bedeutung eines Hafens erarbeiten
	An Karten erklären, welche Küstenformen sich für die Anlage eines Hafens besonders eignen

Erdkunde – Jahrgangsstufe 6

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.5 Küstengebiete an Nord- und Ostsee kennen	<p>Küstengebiete, größere Hafenstädte und namhafte Seebäder in die stumme Umrißkarte von Deutschland eintragen und ihre Bedeutung erklären</p> <p>In einer Übersicht die Anliegerstaaten der Nord- und Ostsee zusammenstellen</p> <p>Vorhaben: Entwerfen eines Werbeprospektes für einen Ferienort am Meer</p>
3. Industrie	
3.1 Standortbedingungen für eine Industrieansiedlung erfassen	<p>An ausgewählten Beispielen möglichst aus dem Nahraum die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Standortfaktoren erarbeiten</p>
— Vorkommen und Abbau von Bodenschätzen	<p>Beobachtungsgang zu einem Aufschluß oder Abbaubetrieb (z. B. Kiesgrube, Steinbruch, Torfstich) durchführen und über Abbauverfahren von Bodenschätzen berichten</p> <p>An thematischen Karten die Lagerstätten bedeutender Bodenschätze Deutschlands aufzeigen und tabellarisch zusammenfassen</p>
— Lage und Anbindung an das Verkehrsnetz	<p>Im Zusammenhang mit dem Verkehrsnetz die Lage von Industriebetrieben des Nahraumes auf einer Karte darstellen und begründen</p>
— Möglichkeiten der Energieversorgung	<p>Aus Texten und Schaubildern die notwendige Anbindung eines Industriebetriebes an das Verkehrsnetz aufzeigen (z. B. Transport von Fertigprodukten)</p>
— Vorhandensein von Arbeitskräften	<p>Die Energieversorgung des Nahraumes mit thematischen Karten und Zahlen erarbeiten</p>
— weitere Standortfaktoren	<p>Erhebung mit einfacher Kartierung: Woher kommen die Arbeitskräfte des ausgewählten Industriebetriebes und wie erreichen sie den Betrieb?</p> <p>Bestimmen von weiteren Standortfaktoren, die für die Errichtung von einigen Industriebetrieben im Nahraum maßgebend waren (z. B. Erfindungen, staatliche Förderung)</p>
3.2 Das Ruhrgebiet als einen vielseitigen Wirtschaftsraum kennenlernen	<p>Die Lage des Ruhrgebietes und der dort vertretenen Industriebetriebe auf der Karte feststellen</p> <p>Mit Hilfe von Medien einen Eindruck vom Ruhrgebiet gewinnen</p> <p>Die Entwicklung im Kohlebergbau und in der Stahlindustrie aus Texten und Tabellen beschreiben</p> <p>Aus Zahlvergleichen die Ursache für die Kohlenkrise herausfinden und die Folgen bedenken</p> <p>An gesammelten Beispielen erklären, warum das Ruhrgebiet heute ein vielseitiger Wirtschaftsraum ist</p>
3.3 Wichtige Industriegebiete in Deutschland kennen	<p>Mit Hilfe von Karten und Texten die wichtigsten Industriegebiete in Deutschland ermitteln und auflisten</p> <p>Bedeutende Fundorte von Bodenschätzen und wichtige Industriegebiete in Deutschland auf der stummen Karte eintragen</p> <p>An thematischen Karten aufzeigen, daß in den verschiedenen Industriebetrieben sehr unterschiedliche Standortfaktoren zusammenwirken</p>
3.4 Auswirkungen der Industrie auf die Umwelt erkennen	<p>Durch die Industrie bedingte Umwelteinflüsse mit Hilfe von Karten und Bildvergleichen feststellen</p> <p>Mit Bildern, Texten und Statistiken veranschaulichen, wie ein Industriezentrum einen Raum verändert</p> <p>Maßnahmen des Umweltschutzes an einem ausgewählten Beispiel erörtern</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4. Deutschland – ein geteiltes Land in Europa	
4.1 Die schwerwiegenden Folgen der Grenzziehung nach dem Zweiten Weltkrieg für Deutschland begreifen	Durch Lehrererzählung, Texte und politische Karten die Grenzziehung nach 1945 erläutern
– innerdeutsche Grenze	Den Verlauf der „Zonengrenze“ auf der Karte verfolgen
– Berlin – eine geteilte Stadt	Die Sperrfunktion der „Zonengrenze“ an ausgewähltem Bildmaterial aufzeigen
	Auf einer Karte feststellen, welche Verkehrswege von der Bundesrepublik Deutschland nach Berlin (West) führen
	Die Probleme der geteilten Stadt Berlin mittels Augenzeugenberichten, Karten, Film, Graphiken, Zahlenmaterial darstellen und zu verstehen versuchen
	Mit Bildern und Reiseberichten einige Kennzeichen von Berlin (Ost) veranschaulichen
– Menschen im anderen Teil Deutschlands	Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zwischen Menschen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR zusammenstellen
	An aktuellen Beispielen verdeutlichen, welche Auswirkungen die Teilung Deutschlands für die Bewohner hat
4.2 Unterschiedliche Grenzen zu Deutschlands Nachbarn kennen	Den Verlauf der Grenzen zu Deutschlands Nachbarn auf der politischen Karte verfolgen und beschreiben, auch der unter fremder Verwaltung stehender Gebiete
	Die Bedeutung und Auswirkung unterschiedlicher politischer Grenzen feststellen und werten
5. Orientierung in Deutschland	
5.1 Einen Überblick von Deutschland gewinnen	In Verbindung zur stummen Deutschlandkarte arbeitsteiliges Erstellen einer Deutschlandmappe unter Berücksichtigung landschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Schwerpunkte
– Einordnung Deutschlands in den europäischen Raum	Planen einer Rundreise durch ganz Deutschland zu Industriegebieten, Agrarräumen, Erholungsgebieten usw.
– angrenzende Länder	Ratespiel: „Kennst du dich in Deutschland aus?“
	Auf der Europakarte Deutschland suchen und seine Lagebeziehungen zu den Nachbarländern angeben

Erdkunde – Jahrgangsstufe 7

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Der Erdteil Europa im Überblick	
1.1 Einen ersten topographischen Überblick von Europa gewinnen — Deutschlands Lage im europäischen Raum — Grobgliederung Europas	Schwerpunktmäßiges Wiederholen topographischer, wirtschaftlicher und politischer Gegebenheiten Deutschlands Unter Berücksichtigung des Erfahrungswissens der Schüler in den neuen erdkundlichen Raum mit Hilfe eines Länderspiels einführen (Flaggen europäischer Staaten) Erste Orientierungsübungen an der Europakarte mit Kennenlernen der Grobgliederung An einer politischen Karte Europas die Lage Deutschlands und anderer europäischer Staaten feststellen
2. Klima- und Vegetationszonen in Europa	
2.1 Unterschiedliche Klimazonen in Europa kennenlernen — polares Klima in Nordeuropa — gemäßigtes Klima: ozeanisches Klima in Westeuropa, kontinentales Klima in Osteuropa — Mittelmeerklima in Südeuropa	Bestimmen der unterschiedlichen Klimazonen Europas durch Auswerten von thematischen Karten, Klimadiagrammen und Tabellen Die Kennzeichen der verschiedenen Klimazonen beschreiben Informationen über die besondere klimatische Ausprägung eines Raumes aus Bildmaterialien und Texten gewinnen Anhand von thematischen Karten die jährlichen Temperaturschwankungen und Niederschlagsmengen feststellen und vergleichen Lebensbedingungen des Menschen in verschiedenen Gebieten Europas vergleichen, z. B. durch Filme, Bilder, Textauswertung Durch Vergleich von Klimadiagrammen den Einfluß des Golfstromes auf Klima, Vegetation und Lebensbedingungen in Europa erklären Verschiedene Klimatypen entsprechenden Regionen auf der Europakarte zuordnen und durch Bilder veranschaulichen, z. B. Reiseprospekte
2.2 Vegetationszonen in Europa kennen — Tundra und Taiga in Nord- und Osteuropa — Laub- und Mischwald in Westeuropa — Steppe in Osteuropa — Mittelmeervegetation in Südeuropa	Die Merkmale der Vegetationszonen durch Auswerten von Bildern, Berichten, Klimadiagrammen, Graphiken und thematischen Karten erarbeiten Mit Hilfe von Klimakarten und Vegetationsprofilen Ausdehnung und Aufbau der einzelnen Vegetationszonen feststellen Verschiedene Vegetationszonen vergleichen und ihren Einfluß auf das Leben der Menschen beurteilen Die Ausdehnung der Vegetationszonen aus Atlaskarten bestimmen und diese Größen vergleichen, z. B. Steppe in der Ukraine – Bundesrepublik Deutschland Durch die Ausgestaltung einer stummen Karte einen topographischen Überblick über die verschiedenen Vegetationszonen Europas schaffen
2.3 An einem ausgewählten Beispiel erkennen, wie der Mensch in den Naturhaushalt eingreift	Positive und negative Auswirkungen von Eingriffen in den Naturhaushalt durch Demonstration am Sandkasten veranschaulichen und durch Bild- und Kartenvergleiche gegenüberstellen (z. B. Flußregulierungen, Waldrodung)
3. Politische Räume in Europa	
3.1 Die politische Gliederung Europas kennenlernen — Nationalstaaten — politische Zusammenschlüsse — neutrale Staaten	Die Zugehörigkeit der europäischen Staaten zu politischen Bündnissen auf der Umrißkarte farbig markieren und damit eine politische Gliederung Europas herausstellen Benennen der neutralen Staaten Mit Hilfe von Atlanten die europäischen Staaten und ihre Hauptstädte feststellen und in einer Umrißkarte eintragen

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3.2 An einem ausgewählten Beispiel die Bedeutung einer europäischen Metropole erfassen	Sich aus Bildmaterial, Reiseprospekten und Presseberichten über eine europäische Metropole informieren und deren geschichtliche, kulturelle und politische Bedeutung erarbeiten
4. Wirtschaftsräume in Europa	
4.1 An unterschiedlichen Schwerpunkten verschiedene Wirtschaftsräume Europas kennenlernen	Unter Verwendung von Karten über Bodenschätze und Lexika die Rohstoffvorkommen in Nordeuropa auflisten und den Ländern zuordnen
— Rohstoffe aus Nordeuropa	Aus thematischen Karten und Statistiken die Hauptausfuhrprodukte dieser Länder ermitteln
— Landwirtschaft und Industrie in Westeuropa	Durch Auswerten von thematischen Karten und Filmausschnitten unterschiedliche landwirtschaftliche und industrielle Gebiete in Westeuropa ermitteln
— Tourismus als ein Wirtschaftsfaktor in südeuropäischen Ländern	An ausgewählten Beispielen mit Hilfe von aktuellen Berichten und Schaubildern die wirtschaftliche Bedeutung eines Hauptanbaugesbietes bzw. einer Industrieregion Westeuropas beurteilen
4.2 Wirtschaftliche Zusammenschlüsse in Europa kennenlernen	Sich aus Texten, Karten, statistischem Material und Graphiken über die Zusammenarbeit europäischer Staaten in der EG informieren
— Europäische Gemeinschaft	Aus Wirtschaftskarten erarbeiten, daß sich die EG aus einer industriellen Kernzone und einer agrarwirtschaftlich geprägten Randzone zusammensetzt
— Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe	Die wirtschaftliche Bedeutung der EG mit Hilfe von Zahlenvergleichen darstellen
5. Orientierung in Europa	
5.1 Einen Überblick über den Erdteil Europa gewinnen	Ergänzung der stummen Karte unter Berücksichtigung der angesprochenen Themen
— Orientierung innerhalb Europas	Anfertigung einer Faustskizze von Europa
— Einordnung Europas auf der Weltkarte	Auf einer Weltkarte Europa suchen und seine Lagebeziehungen zu Nachbarkontinenten angeben

Erdkunde – Jahrgangsstufe 8

Lernziele / Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Die Welt im Überblick	
1.1 Einen topographischen Überblick von der Erde gewinnen — Die Erde als Himmelskörper — globale Grobgliederung	Einführung in das Gradnetz der Erde mit Orientierungsübungen an der Weltkarte und am Globus Auswerten von eigenen Beobachtungen oder Informationen (z. B. Satellitenaufnahmen) zur Kugelgestalt der Erde Demonstration der Erdbewegung am Globus oder beim Besuch eines Planetariums Erdteile und Weltmeere im Atlas suchen und ihre Lage feststellen In einem Diagramm die Land- und Wasserflächen der Erde darstellen und die Größenverhältnisse vergleichen Anlegen einer stummen Weltkarte zur Lokalisierung des aktuellen Weltgeschehens, z. B. aus Zeitungsberichten
1.2 Unterschiedliche Klima- und Vegetationszonen der Erde kennenlernen	Die verschiedenen Klima- und Vegetationszonen der Erde und ihre Merkmale feststellen Mit Hilfe von Bildern und Texten typische Landschaften den einzelnen Klimazonen zuordnen und diese Zuordnung begründen
2. Die Bedrohung des Menschen durch Naturkräfte	
2.1 Einige Beispiele für Naturkräfte kennen, die den Menschen und seinen Lebensraum gefährden — Erdbeben oder Vulkanismus — Stürme oder Überschwemmungen	Durch Augenzeugenberichte, Bilder und Statistiken die Wirkungen dieser Naturkatastrophen veranschaulichen und ihre Ursachen erörtern
2.2 Einsehen, wie sich der Mensch mit Naturkatastrophen auseinandersetzt — Schutzmaßnahmen gegenüber Naturgewalten — tätige Hilfe in Katastrophenfällen	Anhand von Bildern, Texten und Unterrichtsgängen (Wetterstation, Flußmeistere) Schutzmaßnahmen des Menschen gegenüber Naturkatastrophen besprechen Luft- und Satellitenaufnahmen zur Überwachung und Früherkennung von Naturkatastrophen erklären und auswerten Hilfsmöglichkeiten in Katastrophenfällen zusammenstellen Erörtern, warum sich Menschen immer wieder in gefährdeten Gebieten niederlassen
2.3 Einen Überblick über katastrophengefährdete Gebiete auf der Erde gewinnen	In eine stumme Weltkarte im Laufe eines Jahres die Naturkatastrophen eintragen, von denen berichtet wird (Atlaskarte) Weitere von Naturkatastrophen bedrohte Gebiete auf der Erde feststellen (Atlas) und begründen, warum sie bedroht sind, z. B. durch den Vergleich thematischer Karten
3. Afrika, ein Erdteil im Wandel	
3.1 Einen Überblick über die natürliche und politische Gliederung Afrikas gewinnen	Die Lage Afrikas im Gradnetz der Erde feststellen und die landschaftliche Grobgliederung aus einer Karte herausfinden In eine Umrißkarte Afrikas Klima- und Vegetationszonen eintragen und erläutern An Karten die politische Gliederung Afrikas von 1914 (Kolonialzeit) mit der heutigen staatlichen Gliederung vergleichen Durch Auswerten einer thematischen Karte die Verbreitung der großen afrikanischen Volksstämme und die unterschiedliche Bevölkerungsdichte besprechen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>3.2 An ausgewählten Beispielen wirtschaftliche, politische und soziale Probleme Afrikas erfassen und abwägen</p> <p>— Umwandlung eines Raumes durch die Nutzung reichhaltiger Bodenschätze</p> <p>— Auswirkungen von Dürreperioden in der Sahelzone</p> <p>— von der Kolonie zur Nation</p>	<p>Auf einer Karte die Lagerstätten von Bodenschätzen im nordafrikanischen Raum lokalisieren</p> <p>Fördermengen bedeutender Bodenschätze aus Tabellen entnehmen und werten</p> <p>Aus Erlebnisberichten und Bildvergleichen die Raumauswirkungen der Nutzung von Erdölvorkommen z. B. in Libyen verdeutlichen</p> <p>An aktuellen Beispielen die Bedeutung eines afrikanischen Erdölstaates für die Bundesrepublik Deutschland bewerten</p> <p>Mit Hilfe von Karten, Bildern und Berichten Lage und Naturbedingungen der Sahelzone beschreiben</p> <p>Flächenvergleich: Sahelzone – Bundesrepublik Deutschland</p> <p>An Klimadiagrammen den ständigen Wechsel zwischen Feucht- und Trockenphasen im Sahelgebiet feststellen</p> <p>Mit Bilddokumenten und Zahlen die Folgen einer Dürrekatastrophe verdeutlichen. Hilfsmaßnahmen erörtern; Soforthilfe; Hilfe zur Selbsthilfe</p> <p>Sich aus Berichten über die koloniale Vergangenheit eines afrikanischen Staates orientieren</p> <p>An einem Beispiel veranschaulichen, wie ein unabhängiger Staat entsteht</p> <p>Die politischen und sozialen Probleme eines unabhängigen Staates erörtern (z. B. tief verwurzelte Stammesgegensätze)</p> <p>Mit Texten und Bildern Rassenprobleme in Südafrika aufzeigen</p>
<p>4. Unterschiedliche Entwicklungen im süd- und ostasiatischen Raum</p>	<p>Lage und Oberflächengestalt Süd- und Ostasiens an der Atlaskarte beschreiben</p> <p>Die Größe Chinas und Indiens mit der Größe der Bundesrepublik Deutschland vergleichen</p> <p>Die klimatischen Bedingungen (z. B. Monsunklima) und die Bodenbeschaffenheit (z. B. Lössböden) der beiden Länder aus Klimadiagrammen und thematischen Karten entnehmen und in Beziehung setzen</p> <p>Mit Hilfe von Bildern, Karten und Tabellen wichtige Anbauprodukte der beiden Länder erarbeiten und ihre Ertragshöhen in Säulendiagrammen gegenüberstellen</p> <p>Vorkommen und Abbau von Bodenschätzen als eine Grundlage für die Industrie in beiden Ländern ermitteln und werten</p> <p>Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichte der beiden Länder aus Statistiken und thematischen Karten entnehmen und vergleichen</p> <p>Mit Hilfe von Berichten, Bildern und Tabellen veranschaulichen, wie Menschen in Indien und China leben</p> <p>Entwicklungsfördernde (z. B. staatliche Maßnahmen) und entwicklungshemmende (z. B. Kastenwesen) Maßnahmen in Indien und China vergleichen</p>
<p>4.1 Durch einen Vergleich von Indien und China unterschiedliche Bedingungen für die Entwicklung dieser Länder verstehen</p> <p>— Naturbedingungen</p> <p>— soziale Verhältnisse</p>	<p>Mit Hilfe von Karten, Profilzeichnungen und Texten natürliche Gegebenheiten Japans in ihrer Bedeutung für die Industrialisierung besprechen</p> <p>Aus Tabellen und Texten Besonderheiten der industriellen Entwicklung aufzeigen und werten (z. B. Löhne, Arbeitszeit, Mentalität der Arbeitnehmer)</p>
<p>4.2 Japan als hochentwickeltes Industrieland kennenlernen</p> <p>— Besonderheiten der industriellen Entwicklung</p>	

Erdkunde – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte

Hinweise zum Unterricht

— Industriemacht ohne Rohstoffe

Die soziale Situation der arbeitenden Bevölkerung Japans herausstellen und mit einigen Beispielen aus der Bundesrepublik Deutschland vergleichen

Mit Hilfe von thematischen Karten (z. B. Rohstofflieferanten) und Diagrammvergleichen (z. B. Import/Export) die Abhängigkeit Japans von der Einfuhr an Rohstoffen untersuchen

Die Hauptausfuhrprodukte Japans zusammenstellen

Den Begriff Industriemacht klären

Durch Auswerten von Tabellen und Berichten die Stellung unter den Industriemächten der Erde verdeutlichen

5. Orientierung in der Welt

5.1 Sich in der Welt mit Hilfe von Karte und Globus zurechtfinden

Rückblick auf Brennpunkte des Zeitgeschehens und Darstellen von Lagebeziehungen auf der angelegten Weltkarte

Erteil- und Ländererkennungsspiel mit Einordnungsübungen auf dem Globus

Durch Auswerten von Bildern, Texten und Karten sich einen einfachen Überblick über alle Erdteile verschaffen

Erdteile und Länder an Satellitenaufnahmen erkennen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Die Weltmächte USA und UdSSR	
1.1 Einen naturgeographischen Überblick von beiden Ländern gewinnen	Die Lage der USA und der UdSSR feststellen und beschreiben; Größenvergleich: USA – UdSSR – Europa (Fläche, Bevölkerung)
--- Lage und Größe	
--- räumliche Gliederung	Mit Hilfe topographischer Karten die Grobgliederung der beiden Länder herausfinden und gegenüberstellen (Oberflächengliederung, Gewässernetz)
--- Naturbedingungen	Am Gradnetz, aus thematischen Karten und Klimadiagrammen die Klima- und Vegetationszonen der beiden Länder erarbeiten und werten
	Die erarbeiteten naturgeographischen Faktoren der USA und der UdSSR tabellarisch zusammenfassen und in stumme Karten einordnen
1.2 Die wirtschaftliche Situation in beiden Ländern kennenlernen	Sich aus Karten, Texten und Bildern über landwirtschaftliche Anbauggebiete der USA und der UdSSR informieren
--- Landwirtschaft	Die wichtigsten Anbauprodukte beider Länder nach Art und Menge tabellarisch erfassen und gegenüberstellen
	Mit Hilfe von Karten und Diagrammen den Zusammenhang zwischen klimatischen Bedingungen und landwirtschaftlicher Nutzung in beiden Ländern erklären
	Mit Berichten und Filmen kennzeichnende Merkmale der Landwirtschaft in beiden Ländern verdeutlichen und gegenüberstellen (Farmbetriebe, Kolchosen)
--- Industrie	Aus thematischen Karten die Industrieregionen der USA und der UdSSR ermitteln
	Mit Hilfe von Texten, Bildern und Karten Standortfaktoren der Industrie in beiden Ländern untersuchen und werten (z. B. Bodenschätze, Energie)
--- Handel	Die Leistungsfähigkeit des Handels in den beiden Ländern vergleichen (z. B. Einkaufsmöglichkeiten, Versorgung der Bevölkerung)
	Aus Tabellen (z. B. Länderstatistiken) und Karten wichtige Ausfuhr- und Handelspartner der beiden Staaten feststellen und werten
1.3 Die unterschiedliche Ausgangssituation für die wirtschaftliche Entwicklung der beiden Länder erfassen	An ausgewählten Beispielen mit Hilfe von Bildern, Berichten und Texten veranschaulichen, wie die naturgeographischen Bedingungen in den USA und in der UdSSR für die Wirtschaft genutzt werden
--- natürliche Gegebenheiten	Günstige und ungünstige natürliche Gegebenheiten für die Wirtschaft in beiden Ländern erarbeiten, vergleichen und werten
--- Bevölkerungs- und Sozialstruktur	Die unterschiedlichen Völkerschaften und Rassen der beiden Länder aus thematischen Karten ermitteln und in Diagrammen die Zusammensetzung der Bevölkerung darstellen
	Mit Hilfe von Texten und graphischen Darstellungen die soziale Gliederung in beiden Ländern erklären
--- staatliche Einflüsse	Beispiele für die Einflußnahme des Staates auf die Landwirtschaft und die Industrie in der UdSSR sammeln, z. B. Kolchose, Sowchase, Kollektivierung
	An Beispielen aus der USA die privatwirtschaftliche Erschließung und Nutzung eines Großraumes verdeutlichen (freies Unternehmertum)
1.4 An ausgewählten Beispielen die Bedeutung einer Weltmacht einsehen	An aktuellen Ereignissen die Einflußnahme einer Weltmacht erörtern
--- Einflußnahme	Im Laufe eines Schuljahres an einer stummen Weltkarte die aktuellen Einflußnahmen der beiden Weltmächte darstellen

Erdkunde – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
--- Bündnissysteme	Die Mitgliedschaft der USA und der UdSSR in verschiedenen Bündnissystemen (politisch, wirtschaftlich, militärisch) aus Lexika und thematischen Karten herausfinden An der Weltkarte Bündnisbeziehungen der beiden Weltmächte veranschaulichen
2. Das Nord-Süd-Gefälle: Vergleich von Entwicklungs- und Industrieländern	
2.1 Wesentliche Merkmale und Probleme eines Entwicklungslandes kennenlernen	An einem südamerikanischen Land wesentliche Kennzeichen eines Entwicklungslandes erarbeiten Mit Hilfe von Berichten und Filmen Notsituationen der Menschen in Entwicklungsländern zusammenstellen und erörtern Den Teufelskreis der Unterentwicklung graphisch darstellen und Möglichkeiten zu seiner Unterbrechung aufzeigen
2.2 An ausgewählten Beispielen die Beziehungen zwischen Entwicklungs- und Industrieländern erfassen --- ungleiche Partner	Durch Auswerten von Statistiken und thematischen Karten ein Entwicklungsland mit einem Industrieland vergleichen (z. B. technologische Unterscheidung, Unterschiede in der kulturellen Ausprägung) Die gegenseitige Abhängigkeit von Entwicklungs- und Industrieländern mit Beispielen belegen (Entwicklung der Handelsbeziehungen)
--- Entwicklungshilfe	Aus Veröffentlichungen Möglichkeiten der Entwicklungshilfe zusammenstellen und ihre Einsatzschwerpunkte auf der Karte lokalisieren Ziele der Entwicklungshilfe (Hilfe zur Selbsthilfe) besprechen und werten
2.3 Die Lage der Entwicklungs- und Industrieländer in der Welt kennen	Die Lage einiger Entwicklungs- und Industrieländer auf der Karte feststellen An einer thematischen Karte die Verbreitung des Hungers auf der Erde beschreiben Den Begriff Nord-Süd-Gefälle klären
3. Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen	
3.1 Ein Projekt im Nahraum mit erdkundlichen Arbeitstechniken untersuchen	Ein Projekt, z. B. Bau eines Verkehrsweges, Anlegen eines Siedlungsgebiets, Bau einer Entsorgungsanlage aufgreifen und einschlägiges Informationsmaterial (Pläne, Zahlen, Werbeprospekte) sichten und auswerten Kommentierende Zeitungsberichte und Meinungen der Bevölkerung vergleichen und dazu Stellung nehmen Mit Hilfe von Luftbildern, Flächennutzungs- und Bebauungsplänen aktuelle Planungsvorhaben und ihre Folgen für Mensch und Umwelt zusammenstellen und besprechen In Form eines Planspiels Lösungswege suchen und die Ergebnisse darstellen, z. B. im Rahmen einer Ausstellung
3.2 Die Verantwortung des einzelnen für seine Umwelt in Gegenwart und Zukunft erfassen	Natur- und Kulturdenkmäler des Nahraumes aufsuchen und an Beispielen die Notwendigkeit ihrer Erhaltung aufzeigen Das Für und Wider an einem Problemfall erörtern Aus dem Landschaftsplan Beispiele finden, wie Forderungen des Naturschutzes berücksichtigt werden Erörtern der Frage: „Was kann ich als Schüler und später als Erwachsener zum Umwelt- und Naturschutz beitragen?“

Erdkunde

Lehrpläne sind Zeiterscheinungen! Diese Feststellung trifft auch auf den Lehrplan in Erdkunde zu, der ebenso wie die Pläne in anderen Fächern einer ständigen Anpassung an die Lernzusammenhänge bedarf. Als Hauptkritikpunkt des Planes aus dem Jahre 1976 werden immer wieder Defizite in der Orientierungsfähigkeit der Hauptschüler herausgestellt, verursacht durch ein überbetontes Zentrieren der Mensch-Raum-Beziehung, das bisweilen einen gezielten Aufbau von Raumvorstellungen erschwert hat. Deshalb war das Kernanliegen der Lehrplanüberarbeitung, dem organischen Aufbau von Raumvorstellungen eine gewichtige Bedeutung zuzumessen ohne dabei das Verhältnis Mensch-Raum zu vernachlässigen.

1. Ziele und Aufgaben des Erdkundeunterrichts

1.1 Ziele und Aufgaben im Vergleich

Aus dem Vergleich dreier Lehrpläne (Richtlinien 1966, Curricularer Lehrplan 1976, Lehrplan für die Hauptschule 1985) soll vor allem der Weg von der Länderkunde über die Allgemeine Geographie bzw. die Sozialgeographie zur thematischen Erdkunde mit den in der Zielsetzung und didaktischen Umsetzung unterschiedlichen Schwerpunkten herausgestellt werden. Dabei zeigt sich, daß sich die Ziele und Aufgaben im wesentlichen nicht verändert haben, sondern Schwerpunkte anders gesetzt worden sind. Bei der didaktischen Umsetzung hingegen sind einschneidende Veränderungen vorgenommen worden.

Richtlinien 1966	Curricularer Lehrplan 1976	Lehrplan für die Hauptschule 1985
<i>Kernanliegen</i>		
Beim Schüler klare geographische Raumvorstellungen erzeugen Verdeutlichen der Mensch-Raum-Beziehung	Einsichten in einfache Mensch-Raum-Beziehungen Während in 5/6 sozialgeographische Aspekte im Mittelpunkt stehen, wird in 7/8 der sozialgeographische Aspekt mit den Forderungen der Länderkunde verbunden	Schrittweiser Aufbau eines geographischen Weltbildes mit klaren Raumvorstellungen Erfassen geographischer Zusammenhänge, insbesondere:
<i>Wissen und Können</i>		
Die Schüler befähigen, sich in Heimat, Vaterland und	Die Schüler sollen einen sich ständig erweiternden	Einen Grundbestand an topographischen Kenntnissen

Welt zu orientieren und zu rechtefinden und dabei zum rechten Gebrauch geographischer Hilfsmittel anleiten

Bestand an topographischen Kenntnissen und geographischen Arbeitstechniken erwerben

erwerben und erweitern. Einführung in facheigene Fragestellungen und Arbeitsweisen

erziehlische Aufgabe

Das Bewußtsein der Verantwortung des Menschen für seinen Lebensraum soll angebahnt werden

Befähigung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Umwelt

Erziehung zu Wertschätzung der Heimat, Welttoffenheit, realistische Einschätzung der eigenen Situation, Verantwortungsbeußtsein für den gemeinsamen Lebensraum und zur Einsicht in die Notwendigkeit friedlichen Zusammenwirkens der Menschen

Didaktische Einheit

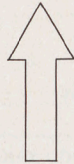
In der Regel die Landschaft

Leitthemen, nicht Landschaften und/oder Staaten eingebettet in Raumbeispiele aus Bayern, der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Nachbarländer (5/6), der weiten Welt (7/8) des Nahraums (9)

Leitthemen, eingebettet in einen sich von Jahr zu Jahr ausweitenden geographischen Raum



Länderkunde



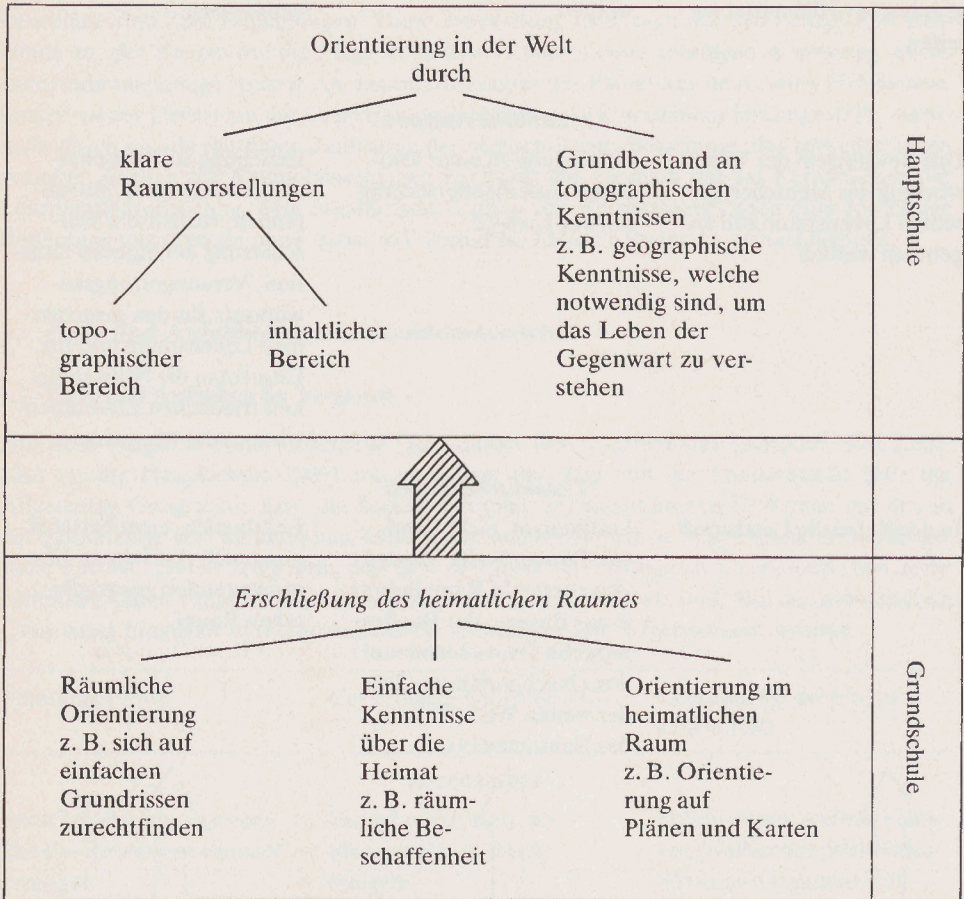
Allgemeine Geographie bzw. Sozialgeographie



Thematische Erdkunde in einer regionalisierenden Ordnung

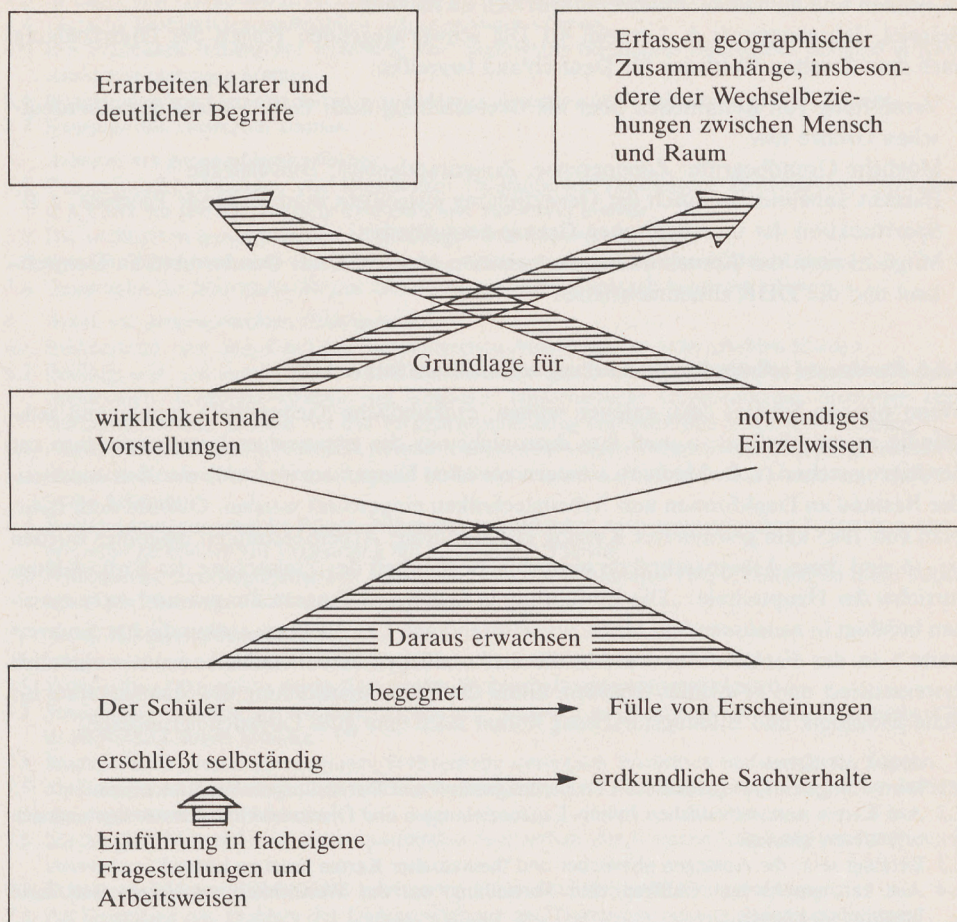
1.2 Ziele und Aufgaben nach dem neuen Lehrplan

1.2.1 Aufbau eines geographischen Weltbildes



Der schrittweise Aufbau eines geographischen Weltbildes erfolgt einmal durch den Erwerb von Informationen über die wichtigsten Räume unserer Erde und ihrer Bewohner. Damit wird ein Grund gelegt zur sicheren Einordnung geographischer Informationen. Dazu tritt die Anbahnung der Fähigkeit, geographisch zu denken, das heißt räumliche Ein- und Zuordnung, verbunden mit einem raumverantwortlichen Handeln. Kernanliegen bleibt das Schaffen klarer Raumvorstellungen. „Der Raum in seiner topographischen und lebensräumlichen Ausprägung muß immer wieder die Grundlage und Mitte des Unterrichts werden.“¹

1.2.2 Wirklichkeitsnahe Vorstellungen und notwendiges Einzelwissen



Wenn der Lehrplan vom Erarbeiten klarer und deutlicher Begriffe spricht, so weist er hier auf eine Leistung hin, die an den Schüler und an die methodische Gestaltungskraft des Lehrers große Anforderungen stellt. Geographische Begriffe sind meist komplex, das heißt, mehrere Merkmale umfassen das Verständnis eines Begriffes. Beispiel, Jahrgangsstufe 5: City:

- Geschäfts-, Bank- und Verwaltungszentrum einer Großstadt
- Menschen arbeiten nur tagsüber hier, aber sie wohnen nicht hier

Grundbegriffe stehen zum einen im Dienste der Sicherung von geographischen Sachverhalten und zum anderen bilden sie eine Hilfe zur Orientierung in geographischen Zusammenhängen. Beispiel, Grundbegriff ‚City‘:

Sicherung: Was verstehen wir unter diesem Begriff?

Hilfe zur Orientierung: City gilt als ein typisches Merkmal von Großstädten

Für den Lehrer ergibt sich neben der regelmäßigen Information über Grundbegriffe im Geographieunterricht in der einschlägigen Fachliteratur² die Aufgabe, gerade auf die Begriffsbildung in seiner Unterrichtsgestaltung besonderen Wert zu legen. „Begriffe bilden wir, indem wir das Geflecht von Beziehungen, das den Begriffsinhalt konstituiert, aufbauen.“³

Um Mensch-Raum-Beziehungen erfassen zu können, muß der Schüler lernen, raumbezogen zu denken und allmählich raumverantwortlich zu handeln.

Beispiel, Jahrgangsstufe 6, Lernziel 4.1 Die schwerwiegenden Folgen der Grenzziehung nach dem Zweiten Weltkrieg für Deutschland begreifen:

- Vermittlung von Kenntnissen über die Grenzziehung nach 1945, Verlauf der innerdeutschen Grenze usw.
- Mögliche Grundbegriffe: Zonengrenze, Zonenrandgebiet, Transitstraße
- Einsicht anbahnen in durch die Grenzziehung ausgelöste raumwirkende Prozesse, z. B. Sperrfunktion der innerdeutschen Grenze herausfinden
- Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zwischen Menschen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR zusammenstellen

1.2.3 Zunehmend selbständige Erschließung erdkundlicher Sachverhalte

Wenn wir den Schüler dazu anleiten wollen, erdkundliche Sachverhalte zunehmend selbständig zu erschließen, so muß ihm dazu nicht nur das notwendige Instrumentarium zur Verfügung stehen (z. B. Medien), sondern vor allen Dingen ein im Laufe der Zeit wachsender Bestand an Denkformen und Arbeitstechniken eingeschult werden. Obwohl dem Lehrplan von 1985 kein gesonderter Katalog erdkundlicher Arbeitstechniken beigefügt worden ist, so sind diese Arbeitstechniken weiterhin Bestandteil der Zielsetzung des Erdkundeunterrichts der Hauptschule: „Die Einführung in facheigene Fragestellungen und Arbeitsweisen befähigt in zunehmendem Maße zur selbständigen Erschließung erdkundlicher Sachverhalte.“ In der Fachliteratur werden die erdkundlichen Arbeitstechniken unterschiedlich systematisiert und gewichtet, trotzdem bildet die Zusammenstellung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung immer noch eine gute Übersichtsgrundlage:⁴

1. Arbeit mit Karten

- 1.1 Die wichtigsten kartographischen Darstellungsmittel und Darstellungsmethoden kennen.
- 1.2 Auf Karten unterschiedlichen Inhalts Lagebeziehungen und Distanzen richtig feststellen und sich orientieren können.
- 1.3 Befähigt sein, die Aussagen physischer und thematischer Karten lesen zu können.
- 1.4 Aus kartographischen Chiffren eine Vorstellung von der Wirklichkeit entwickeln und diese beschreiben können.
- 1.5 Befähigt sein, die Aussagen verschiedener thematischer Karten synoptisch auswerten zu können (z. B. Übertragung in transparente Folien gleichen Maßstabs).
- 1.6 Einige wichtige kartographische Darstellungsmethoden der Sozial- und Wirtschaftsgeographie kennen.

2. Arbeit mit Plänen

- 2.1 Die spezifischen Darstellungsmethoden auf Plänen kennen.
- 2.2 Sich auf Plänen unterschiedlichen Maßstabs orientieren sowie Lagebeziehungen und Distanzen richtig feststellen können.
- 2.3 Die Aussagen von Plänen unterschiedlichen Maßstabs erfassen und in eigenen Formulierungen wiedergeben können.
- 2.4 Auf Plänen bestimmte Strukturen erkennen und beschreiben können.
- 2.5 Pläne über örtliche Planungsvorhaben interpretieren können.

3. Arbeit mit grafischen Darstellungen

- 3.1 Die gebräuchlichen grafischen Darstellungsformen im geographischen Arbeitsbereich kennen.
- 3.2 Befähigt sein, grafische Darstellungen richtig lesen zu können.
- 3.3 Befähigt sein, grafische Darstellungen interpretieren zu können.
- 3.4 Statistisches Material in grafische Darstellung umsetzen und die Darstellungsmethoden kritisch bewerten können.
- 3.5 Zum gleichen Sachverhalt verschiedene grafische Darstellungsformen verwenden und nach dem Grad ihrer Anschaulichkeit bewerten können.

4. Arbeit mit Skizzen

- 4.1 Einfache topographische Skizzen maßstäblich richtig und geordnet anlegen können.

- 4.2 Planförmige Grundrißskizzen maßstäblich richtig zeichnen können.
- 4.3 In Lage- und Grundrißskizzen sozialgeographische Sachverhalte eintragen können.
- 4.4 Einfache Profilskizzen maßstäblich richtig zeichnen können.
- 4.5 Die Ergebnisse statistischer Erhebung bzw. anderweitig beschafftes statistisches Material in Kartenskizzen eintragen können.
- 4.6 Skizzen gleichen Umfangs mit je verschiedener Aussage auf Deckblättern anlegen können.
- 4.7 Kausalprofile entwerfen können.
5. *Arbeiten mit geographischen Texten*
- 5.1 Geographische Aussagen aus allgemeinen Publikationen (Zeitungen, Zeitschriften, Prospekte u. ä.) und aus der Fachliteratur ermitteln und auswerten können.
- 5.2 Die wichtigsten geographischen Nachschlagewerke benutzen können.
- 5.3 Spezielle Fachliteratur zu einem bestimmten Thema ermitteln und beschaffen können.
- 5.4 Geographische Informationen aus verschiedenen Quellen kritisch bewerten können.
6. *Arbeit mit geographischem Bildmaterial*
- 6.1 Bildmaterial nach dem Grad des geographischen Aussagewertes unterscheiden können.
- 6.2 Befähigt sein, aus ausgewählten Luftbildern Größen und Distanzen schätzen zu können, Oberflächenformen, Bodenbewachsung und Gewässer, landschaftliche Gegebenheiten, Siedlungs- und Wirtschaftsformen und die Art der Verkehrserschließung erkennen und beschreiben können.
- 6.3 Anderes Bildmaterial (Diapositive, Filme, Fernsehsendungen) entsprechend dem geographischen Aussagewert auswählen, beurteilen und in Verbindung mit kartographischen Unterlagen interpretieren können.
- 6.4 Befähigt sein, ausgewählte Bilder (insbesondere Luftbilder) nach geographischen Kategorien interpretieren zu können (in Verbindung mit Karten bzw. Plänen).
- 6.5 Bildmaterial von geographischem Aussagewert für ein bestimmtes Thema beschaffen (oder selbst herstellen) können.
7. *Arbeit mit statistischem Material*
- 7.1 Einige wichtige statistische Nachschlagewerke kennen und benutzen können.
- 7.2 Statistisches Material zu einem bestimmten Sachverhalt interpretieren können.
- 7.3 Statistisches Material mit sozialgeographischen Aussagen zu naturgeographischen Gegebenheiten in Beziehung setzen können.
- 7.4 Statistisches Material über mehrere Sachverhalte synoptisch betrachten und auswerten können.
- 7.5 Statistisches Material über einen bestimmten Sachverhalt aus verschiedenen Unterlagen beschaffen und zusammenstellen können.
- 7.6 Statistisches Material über einen bestimmten Sachverhalt durch eigene Erhebung beschaffen und auswerten können.
- 7.7 Statistisches Material über einen bestimmten Sachverhalt kritisch bewerten können.
- 7.8 An Beispielen das Problem der Datengewinnung und Datenverarbeitung diskutieren können.
8. *Arbeit auf Besichtigungen und Exkursionen*
- 8.1 Vorgegebenes Kartenmaterial (bzw. Pläne) auf Unterrichtsgängen und Exkursionen zur Orientierung verwenden können.
- 8.2 Ausgewählte Beobachtungsobjekte (z. B. Planungsvorhaben) in Ansätzen nach geographischen Kategorien bewerten können.
- 8.3 In Gruppen: Eine Erkundung bzw. Besichtigung eines Betriebes, eines Bauernhofes, eines Dorfes, eines Stadtviertels u. ä. vorbereiten, durchführen und die Ergebnisse auswerten können.
- 8.4 Auf Unterrichtsgängen bzw. Exkursionen einfache Kartierungsarbeiten vornehmen können.
- 8.5 Bei ausgewählten Objekten einen kritischen Vergleich zwischen Planung/Zielsetzung und Effektivität vornehmen können.
- 8.6 Im Rahmen eng begrenzter Fragestellungen eigene Erhebungen vornehmen können.

Bei der Realisierung der Lehrplanforderung (Einführung in facheigene Arbeitsweisen) müssen wir uns davor hüten, Arbeitstechniken nur als Selbstzweck zu sehen. Der Schüler soll vielmehr erfahren, daß er zur Lösung eines Problems bestimmte Arbeitstechniken einsetzen kann. Deshalb bedürfen diese auch einer gründlichen Einführung, häufigen Anwendung und Übertragung auf neue Situationen.

Beispiel: Arbeit mit statistischem Material

Zahlen bilden für den Schüler immer wieder Schwierigkeiten, haben jedoch als Verhältnis- und als Vergleichszahl im Erdkundeunterricht ihre Bedeutung und Berechtigung. Beschaf-

fen, darstellen und auswerten statistischen Materials kann und darf sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken.

Jahrgangsstufe 5: Verflechtung von Stadt und Umland

Durch Auswerten von Statistiken und Befragungen Einzugsbereiche einer Stadt feststellen, kartieren und erläutern.

Jahrgangsstufe 6: Bedeutung eines großen Hafens

Durch Auswerten von Statistiken (z. B. Güterumschlag) die Bedeutung eines Hafens erarbeiten.

Jahrgangsstufe 7: Rohstoffe aus Nordeuropa

Aus Statistiken die Hauptausfuhrprodukte der Länder Nordeuropas ermitteln

Jahrgangsstufe 8: Soziale Verhältnisse in Indien und China

Aus Statistiken Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichte beider Länder ermitteln und miteinander vergleichen

Jahrgangsstufe 9: Beziehung zwischen Entwicklungs- und Industrieländern

Durch Auswerten von Statistiken ein Entwicklungsland mit einem Industrieland vergleichen.

Für die zunehmend selbständige Erschließung erdkundlicher Inhalte spielen jedoch nicht nur die fachdominanten Arbeitstechniken, sondern auch allgemeine, in anderen Unterrichtsfächern ebenso dominante Qualifikationen eine wichtige Rolle:

– Beobachten

z. B. Erstellen und Auswerten von Erhebungen. Zusammenstellen von Autokennzeichen in Parkhäusern, auf Großparkplätzen, in Hauptverkehrsstraßen der Heimatstadt.
(Verflechtung von Stadt und Umland, Jahrgangsstufe 5)

– Befragen

z. B. Meinungen von verschiedenen Teilen der Bevölkerung zu einem Projekt des Nahraumes, wie Anlegen einer Fußgängerzone.
(Projekt des Nahraumes, Jahrgangsstufe 9)

– Messen

z. B. eine Verkehrserzählung durchführen und in einfachen Tabellen und Diagrammen auswerten
(Verkehr am Schulort, Jahrgangsstufe 5)

– Experimentieren

z. B. an einem Modell die Schutzfunktion eines Deiches erkennen und beschreiben
(Mensch und Naturgegebenheiten, Schutz vor Gefährdungen, Jahrgangsstufe 6)

– Beschreiben

z. B. mittels Bildern, Texten und bei Unterrichtsgängen (zu einer Wetterstation, einer Flußmeisterei) Schutzmaßnahmen des Menschen gegenüber Naturkatastrophen besprechen
(Auseinandersetzung des Menschen mit Naturkatastrophen, Jahrgangsstufe 8)

– Vergleichen

z. B. mit Hilfe von Bildvergleichen die durch die Industrie bedingten Umwelteinflüsse feststellen
(Auswirkungen der Industrie auf die Umwelt, Jahrgangsstufe 6)

1.2.4 Realisierung des Erziehungsauftrages

„Wissensvermittlung soll mit Wertorientierung, der Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen verbunden sein.“ Diese Forderung der Präambel (2.3) findet auch in der Zielsetzung für das Fach Erdkunde ihren Niederschlag:

„Der Unterricht erzieht zu Wertschätzung der Heimat, Weltoffenheit, realistischer Einschätzung der eigenen Situation, Verantwortungsbewußtsein für den gemeinsamen Lebensraum und zur Einsicht in die Notwendigkeit friedlichen Zusammenwirkens der Menschen.“ Durch den ständigen Bezug zum Heimatraum mit seinen raumgestaltenden Faktoren und Problemen wird der Blick des Schülers für diesen Raum geschärft und ein enger Bezug hergestellt, der zu einer gewissen Wertschätzung führen kann. Hier findet sich auch die Chance für einen heimatpflegerischen Ansatz im Unterricht. Wertschätzung der Heimat und Weltoffenheit schließen einander nicht aus. Nicht nur, weil der Heimatraum nur eine eng begrenzte Zahl von raumgestalterischen Problemen offenbart, sondern vor allem weil wir auch die globale Verpflichtung des Erdkundeunterrichts berücksichtigen müssen. Wenn die realistische Einschätzung der eigenen Situation gefordert ist, so ist hier die realistische Einschätzung als Bezugsperson eines Heimatraumes und eines weltweiten Raumes mit deren Voraussetzungen und Problemen angesprochen. Realistische Einschätzung der eigenen Situation bedeutet aber auch, die Möglichkeiten und Grenzen des einzelnen in der Mensch-Raum-Beziehung zu sehen und zu würdigen. Trotzdem dürfen wir die Anbahnung eines Verantwortungsbewußtseins für den gemeinsamen Lebensraum nicht vernachlässigen. Ansatzpunkte bieten sich in jeder Jahrgangsstufe wie folgende Beispiele verdeutlichen wollen:

- 5: Lösung eines gemeinsamen Problemes durch Stadt und Umlandgemeinden
- 6: Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zwischen Menschen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR zusammenstellen
- 7: Positive und negative Auswirkungen von Eingriffen in den Naturhaushalt beurteilen
- 8: Mögliche Hilfsmaßnahmen in Katastrophenfällen zusammenstellen unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Beitrages
- 9: Was kann ich als Schüler zum Umwelt- und zum Naturschutz beitragen?

Wertschätzung der Heimat, Weltoffenheit und Verantwortungsbewußtsein für den gemeinsamen Lebensraum gipfeln in der Forderung, Einsicht in die Notwendigkeit friedlichen Zusammenwirkens der Menschen anzubahnen und ständig zu vertiefen. Dies beginnt bereits in der Jahrgangsstufe 5, wenn es um das Zusammenleben der Menschen in einem bestimmten Heimatraum geht und endet in der Jahrgangsstufe 9, wenn Einflußnahme und Bündnisbeziehungen der Weltmächte betrachtet und gewertet werden.

2. Auswahl- und Strukturproblematik

2.1 Grundintentionen in den einzelnen Jahrgangsstufen

2.1.1 Jahrgangsstufen 5/6

1985		1976
5 Unser Land Bayern		—
Die Stadt und ihr Umland	←	Die Stadt und ihr Umland
Verkehr	←	Verkehr
Erholungsräume in Süddeutschland	←	Erholungsräume
Landwirtschaft	←	Bergbau
Die natürlichen Oberflächenformen	←	Die natürlichen Oberflächenformen
Orientierung in Süddeutschland		—
6 Deutschland im Überblick		Landwirtschaft
An der Küste	←	Menschen leben an der Küste
Industrie	←	Industrie
Deutschland – ein geteiltes Land in Europa	←	Räumliche Auswirkungen staatlicher Entscheidungen
Orientierung in Deutschland	←	Energiewirtschaft

Gegenüber dem bisherigen Lehrplan sind doch unter Beibehaltung vieler Leitthemen einige Verschiebungen, Schwerpunktveränderungen, Kürzungen und Ergänzungen vorgenommen worden. So ist das Leitthema „Landwirtschaft“ in die Jahrgangsstufe 5 vorgezogen worden, aus der das Leitthema „Bergbau“ gestrichen und in die Thematik „Industrie“ integriert wurde, ebenso in Ansätzen das Leitthema „Energiewirtschaft“ (Nur unter dem Gesichtspunkt: Standortbedingungen für eine Industrieansiedlung!). Die entscheidendsten Veränderungen sind in den Einführungs- und Schlußthemen beider Jahrgangsstufen vorgenommen worden. Im Hinblick auf den Aufbau eines gesicherten Überblicks über Landschaften und Staaten sind zu jedem Rahmenthema einführende Überblicke, Unser Land Bayern (5.) und Deutschland im Überblick (6.) und abschließende orientierende Zusammenfassungen, Orientierung in Süddeutschland (5.) und Orientierung in Deutschland (6.) eingeplant. Dazu sind die Leitthemen der einzelnen Jahrgangsstufen enger als bisher in ein Raumthema eingebettet: Wir leben in Süddeutschland (5.), Wir leben in Deutschland (6.).

Im einzelnen ergeben sich für die Jahrgangsstufen 5 und 6 folgende Grundintentionen. Als Hilfe für die Erstellung des klasseneigenen Lehrplans sind Vorschläge für die zeitliche Aufteilung und die Erarbeitung möglicher Grundbegriffe angegeben (siehe auch 2.2):

Jahrgangsstufe 5, 52 Stunden:

Unser Land Bayern (2 Stunden): Erste Kenntnisse zu unserem Bundesland Bayern (politische Gliederung, landschaftliche Groborientierung) mit Einführen der Bayernkarte unter besonderer Berücksichtigung des Erfahrungswissens und der charakteristischen Gegebenheiten des Heimatraumes.

Die Stadt und ihr Umland (10 Stunden): Das Kernanliegen ‚Stadt als Mittelpunkt eines Einzugsgebietes‘ wurde beibehalten. Die Landeshauptstadt München wird als verbindlicher Inhalt und nicht nur als mögliches Raumbeispiel festgelegt: Wirtschaftliche, politische und kulturelle Bedeutung der Großstadt München. Bei diesem Leitthema beschränkt sich der Lehrplan auf Raumbeispiele aus Bayern. Mögliche Grundbegriffe: Stadt, Stadtviertel,

städtische Freizeitbereiche; City, Großstadt, Landeshauptstadt; Verdichtungsraum, Nahraum, Pendler, Stadt-Umlandbeziehung, Umland.

Verkehr (10 Stunden): „Die Bedeutung von Verkehrsverbindungen für einen Raum mit Kennenlernen von verschiedenen Verkehrswegen und räumlichen Problemen des Verkehrs“ wurde als Schwerpunkt im wesentlichen beigealten. Im Bereich ‚Probleme des Verkehrs‘ ist eine Verstärkung festzustellen: Neben räumlichen Veränderungen durch den Verkehr werden auch an einem aktuellen Beispiel Vor- und Nachteile beim Ausbau von Verkehrswegen anzusprechen sein. Neben Raumbeispielen aus Bayern erfolgt eine erste Begegnung mit der Süddeutschlandkarte durch Kennenlernen der wichtigsten Verkehrswege. Mögliche Grundbegriffe: Verkehrsarten, Verkehrsdichte, Verkehrslage, Verkehrsmittel, Verkehrsnetz, Verkehrswege, Verkehrszentrum; Binnenwasserstraße, Kanal, Naturschutzpark.

Erholungsräume (8 Stunden): Neben den bisherigen Aspekten ‚Erholungsmöglichkeiten und Erholungsgebiete‘ wird die Bedeutung des Fremdenverkehrs in Bayern besonders aufgegriffen. Deshalb liegt der Schwerpunkt dieses Leitthemas auf Raumbeispielen aus Bayern, während süddeutsche Erholungsgebiete nur überblicksmäßig angesprochen werden. Mögliche Grundbegriffe: Erholungsbedürfnis, Fremdenverkehrsort, Naherholung, Wochenenderholung, Saison; Erholungseinrichtungen, Fremdenverkehrsgebiet, heilklimatischer Kurort, Zersiedelung der Landschaft.

Landwirtschaft (10 Stunden): Voraussetzungen und Strukturwandel der Landwirtschaft werden an bayerischen Raumbeispielen erarbeitet. Neu ist das Lernziel „Die Bedeutung der Landwirtschaft in Bayern einsehen“ (vgl. dazu auch Erholung!). Überblicksmäßig erfolgt eine Ausweitung in den süddeutschen Raum durch das Kennenlernen wichtiger Agrarräume. Mögliche Grundbegriffe: Boden, Flurbereinigung; Mechanisierung, Nebenerwerbsbetrieb, Spezialisierung, Vollerwerbsbetrieb; Alm, Grünlandwirtschaft, Milchwirtschaft; Sonderkultur, Genossenschaft.

Die natürlichen Oberflächenformen (8 Stunden): An Oberflächenformen des Heimatortes und charakteristischen Oberflächenformen Süddeutschlands werden Merkmale und Entstehung natürlicher Oberflächenformen kennengelernt und auf die Auseinandersetzung des Menschen mit diesen übertragen. Mögliche Grundbegriffe: Ablagerung, Abtragung, Gebirgsbildung, Grundgebirge, Hochgebirge, Mittelgebirge, Verwitterung; Eiszeit, Gletscher, Kar, Moräne, Schotterfeld, Trogtal; Grabenbruch, Schichtstufe, Tropfsteinhöhle.

Orientierung in Süddeutschland (4 Stunden): Inhaltliche Wiederholung des Jahresstoffes mit intensiver Arbeit an der Bayern- und der Süddeutschlandkarte. Ausweitung: Auf verschiedenen Verkehrswegen von Süddeutschland in die Nachbarländer.

Jahrgangsstufe 6, 26 Stunden:

Deutschland im Überblick (2 Stunden): Nach einer Wiederholung topographischer, wirtschaftlicher und kultureller Gegebenheiten Süddeutschlands wird eine erste Einführung der Deutschlandkarte unter politischen Gesichtspunkten eingeplant: Gliederung der Bundesrepublik Deutschland in verschiedene Bundesländer. Die DDR und die deutschen Ostgebiete gehören auch zu Deutschland.

An der Küste (5 Stunden): Neben küstentypischen Naturerscheinungen und der Auseinandersetzung des Menschen mit den Naturgegebenheiten der Küste ist die Bedeutung eines großen Hafens, hier bietet sich der Welthafen Hamburg an, zu erarbeiten. Mögliche Grundbegriffe: Deich, Haff, Koog, Priel, Sieltor; Container, Massengut, Stückgut; Fische-reizzone; Seebad, Meerwasserverschmutzung.

Industrie (10 Stunden): Im Gegensatz zum früheren Lehrplan ist dieses Leitthema durch verschiedene zusätzliche Blickrichtungen angereichert worden. Neben einer komplexen

Erfassung von Standortbedingungen für eine Industrieansiedlung wird ein Wirtschaftsraum, das Ruhrgebiet, in seiner Vielseitigkeit besonders genau betrachtet. Zum überblicksmäßigen Kennenlernen von wichtigen Industriegebieten in ganz Deutschland, also auch in der DDR, wird eine Problematik aus der Umwelterziehung angesprochen: Auswirkungen der Industrie auf die Umwelt. Für die schulpraktische Umsetzung empfiehlt sich ein durchgängiges Einfließen dieses Themenbereiches bei den anderen Lernzielen. Mögliche Grundbegriffe: Industriezweige, Standortfaktor, Umweltbelastung; Abraum, Braunkohle, Flöz, Rekultivierung, Tagebau; Verhüttung, Schwerindustrie.

Deutschland – ein geteiltes Land in Europa (6 Stunden): Die Betrachtung der schwerwiegenden Folgen der Grenzziehung nach dem Zweiten Weltkrieg beschränkt sich nicht nur auf die Darstellung des Grenzverlaufes und der Problemerkennung der geteilten Stadt Berlin, sondern muß sich auch der menschlichen Problematik annehmen, die damit verbunden ist. Das Kennenlernen unterschiedlicher Grenzen zu Deutschlands Nachbarn dient sowohl der Anwendung der topographischen Fähigkeiten als auch der Sicherung der sozialgeographischen Kenntnisse zu diesem Leitthema. Mögliche Grundbegriffe: Kollektiv, Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft (LPG), Plansoll, Zonengrenze, Zonenrandgebiet, Volkseigener Betrieb (VEB); Luftkorridor, Transitstraße; Grenzübergang.

Orientierung in Deutschland (3 Stunden): Landschaftliche, wirtschaftliche und politische Zusammenschau über ganz Deutschland mit intensiver Kartenarbeit und einem ersten Einordnen in einen größeren Raum: Deutschland im europäischen Raum.

2.1.2 Jahrgangsstufen 7–9

1985		1976
7 Der Erdteil Europa Klima- und Vegetationszonen in Europa Politische Räume in Europa Wirtschaftsräume in Europa Orientierung in Europa	←←←	Naturbedingungen und deren Einwirkungen auf den Menschen und seinen Lebensraum Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushaltes durch den Menschen
8 Die Welt im Überblick Die Auseinandersetzung des Menschen mit bedrohenden Naturkräften Afrika, ein Erdteil im Wandel Unterschiedliche Entwicklungen im süd- und ostasiatischen Raum Orientierung in der Welt	←←←	Verschiedene Bedingungen für die unterschiedliche Ausprägung von Räumen Beziehungen zwischen Industrie und Entwicklungsländern Möglichkeiten zur Lösung gegenseitiger Probleme
9 Die Weltmächte USA und UdSSR Das Nord-Süd-Gefälle: Vergleich von Entwicklungsländern und Industrieländern Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen	←←←	Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich und deren Bedeutung für den Menschen Planungen zur Bewältigung räumlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme

Gegenüber dem bisherigen Lehrplan sind hier schon einschneidende Veränderungen vorgenommen worden. Um große geographische Sprünge zu vermeiden wird die in den Jahrgangsstufen 5 und 6 begonnene regionalisierende Anordnung logisch fortgesetzt. Europa (7.) und Welt (8.). Dabei erfolgt die Betrachtung des europäischen Lebensraumes nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Naturbedingungen, sondern wird durch den Blick auf politische und wirtschaftliche Gegebenheiten intensiviert. Nachdem sich die überwiegende Zahl der Naturkatastrophen im außereuropäischen Raum ereignet, ist eine Einordnung dieser Thematik in die Jahrgangsstufe 8 wesentlich sinnvoller. Wiederum finden sich in den Jahrgangsstufen 7 und 8 einführende Überblicke, der Erdteil Europa (7) und die Welt im Überblick (8) und ebenso abschließende orientierende Zusammenfassungen, Orientierung in Europa (7) und Orientierung in der Welt (8). Die stärkste Veränderung ergibt sich in der Jahrgangsstufe 9. Vor der Auseinandersetzung mit raumprägenden Gegebenheiten im Nahbereich steht das Kennenlernen der Weltmächte USA und UdSSR (neu) und die Betrachtung des Nord-Süd-Gefälles (bisher 8.).

Für die einzelnen Jahrgangsstufen ergeben sich folgende Grundintentionen. Als Hilfe für die Erstellung des klasseneigenen Lehrplans sind wiederum Vorschläge für die zeitliche Verteilung und die Erarbeitung möglicher Grundbegriffe (siehe auch 2.2) angegeben:

Jahrgangsstufe 7, 26 Stunden:

Erdteil Europa im Überblick (2 Stunden): Bei einem wiederholenden Rückblick auf Deutschland wird unter Berücksichtigung des Erfahrungswissens (z. B. aus dem Bereich des Sports, Fußball-Europapokal) in den europäischen Raum eingeführt und die Grobgliederung Europas kennengelernt.

Klima- und Vegetationszonen in Europa (8 Stunden): Das Kennenlernen unterschiedlicher Klima- und Vegetationszonen wird durch die nähere Betrachtung eines Beispiels, wie der Mensch in den Naturhaushalt eingreift, ergänzt. Mögliche Grundbegriffe: Polarzone, Kältengrenze, Taiga, Tundra, Ozeanisches Klima, Mistral, Mittelmeerklima, Kontinentalklima, Huerta; Bodenzerstörung, Karst, Waldraubbau.

Politische Räume (4 Stunden): Zur politischen Gliederung Europas tritt die Betrachtung einer europäischen Metropole. Mögliche Grundbegriffe: Nationalstaat, Minderheit, Hauptstadt, Weltstadt.

Wirtschaftsräume in Europa (8 Stunden): In engem Zusammenhang zu den bisherigen Themen lassen sich die unterschiedlichen Schwerpunkte der verschiedenen Wirtschaftsräume aufzeigen. Beim Kennenlernen wirtschaftlicher Zusammenschlüsse wird neben der EG auch der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe betrachtet. Mögliche Grundbegriffe: Wirtschaftszweig; Industrialisierung, Strukturwandel; Agrarstaat, Industriestaat; Europäische Gemeinschaft, EFTA, Europäische Kommission, RGW.

Orientierung in Europa (4 Stunden): Inhaltliche Zusammenfassung und vor allem Orientierung auf der Europakarte bilden den Schwerpunkt mit einer ersten Ausweitung: Europa und seine Einordnung in die Welt.

Jahrgangsstufe 8, 26 Stunden:

Die Welt im Überblick (4 Stunden): Beim ersten topographischen Überblick von der Erde erfolgt auch eine Betrachtung unter dem Gesichtspunkt „Die Erde als Himmelskörper“.

Die Bedrohung des Menschen durch Naturkräfte (5 Stunden):

Die Thematik wird durch einen Überblick über katastrophengefährdete Gebiete der Erde abgerundet. Mögliche Grundbegriffe: Naturkraft, Naturkatastrophe; Vulkan, Erdbeben; Tornado, Wirbelsturm.

Afrika, ein Erdteil im Wandel (7 Stunden): Nach einem Überblick zur natürlichen und politischen Gliederung erfolgt eine Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen, politischen und sozialen Problemen Afrikas, die bei einer günstigen Auswahl der Raumbeispiele den ganzen Erdteil von Norden nach Süden erfassen lassen. Mögliche Grundbegriffe: Regenzeit, Savanne, Trockenzeit, Wüste; Nation; Infrastruktur, Apartheid.

Unterschiedliche Entwicklungen im süd- und ostasiatischen Raum (8 Stunden): Zu dem bisher schon möglichen Kennenlernen Japans als hochentwickeltes Industrieland tritt ein Vergleich Indiens mit China, um unterschiedliche Bedingungen für die Entwicklung beider Länder zu verstehen. Mögliche Grundbegriffe: Monsunklima, Subkontinent; Hinduismus, Kaste, Grüne Revolution; Kollektivierung, Volkskommune; Industriestaat.

Orientierung in der Welt (2 Stunden): Weltkarte und Globus als dominierende Arbeitsmittel für die kognitive und instrumentale Zusammenfassung des Jahrestoffes.

Jahrgangsstufe 9 (26 Stunden):

Die Weltmacht USA und UdSSR (10 Stunden): Durch die intensive Auseinandersetzung mit beiden Ländern wird die Bedeutung einer Weltmacht im allgemeinen und dieser Weltmächte im besonderen aufzuzeigen sein. Mögliche Grundbegriffe: Absatzmarkt, Industriestaat, Marktwirtschaft; Raumerschließung, Planwirtschaft, Kolchose, Sowchose; Arbeitsproduktivität; Bündnissysteme.

Das Nord-Süd-Gefälle (8 Stunden): Entwicklungsländer und ihre Beziehungen zu den Industrieländern stehen weiterhin im Mittelpunkt der Betrachtung. Mögliche Grundbegriffe: Entwicklungsland, Industriestaat, Entwicklungshilfe; Nord-Süd-Gefälle.

Raumprägende Gegebenheiten im Nahbereich (8 Stunden): Beschränkung auf ein Projekt des Nahraumes, wobei der Einsatz der bisher erlernten Arbeitstechniken seine dominierende Anwendung finden soll. Daneben ist die Verantwortung des Einzelnen für Natur- und Denkmalschutz besonders zu würdigen. Mögliche Grundbegriffe: Nahraum; Raumplanung, Versorgung, Entsorgung; Denkmalschutz, Umweltschutz.

2.2 Der klasseneigene Lehrplan

„Jeder Lehrer erstellt für die von ihm unterrichteten Fächer einen knapp gehaltenen klasseneigenen Lehrplan, der den amtlichen Lehrplan im Hinblick auf die gegebene Situation konkretisiert.“ Diese Forderung der Präambel (3.9) gilt selbstverständlich auch für den Erdkundeunterricht. Folgende Faktoren sind bei der Erstellung eines klasseneigenen Lehrplanes zu berücksichtigen:

- Zeitfaktor
Ausgehend von 30 Schulwochen sollten 26 bzw. 52 Stunden (Jahrgangsstufe 5) verplant werden. Detaillierte Hilfen für die zeitliche Verteilung der Lernziele finden sich in der Übersicht (siehe 2.1)
- Örtliche Gegebenheiten
Berücksichtigung von Lernmöglichkeiten am Nahraum (siehe 2.3)
- Kenntnis und Nutzung der Individuallage der Klasse
z. B. inwieweit sind erdkundliche Arbeitstechniken eingeschult?
- Berücksichtigung des integrativen Aspektes
Verbindung von Leitthemen innerhalb des Erdkundeunterrichts und Verbindung mit anderen Fächern. „Der Lehrer nutzt die sich anbietenden Beziehungen zwischen der Erdkunde und anderen Fächern.“

- Ergänzende Hinweise zur Unterrichtsgestaltung
z. B. Zusammenstellung möglicher Unterrichtsgänge, Hinweise auf Medien und ihre Fundstellen, Auflisten sachlicher Informationen

Die im Abschnitt 2.1 erstellte Übersicht mag dem Lehrer eine kleine Hilfe für die Berücksichtigung des Zeitfaktors und vor allem für die Zusammenstellung zu erarbeitender Grundbegriffe bieten.

2.3 Der Nahraum als unterrichtliches Auswahlprinzip

„Wo immer möglich, sucht er (der Lehrer) den Bezug zum Nahraum.“ Dieser Forderung wird der Lehrer in einer zweifachen Hinsicht auch im Erdkundeunterricht gerecht werden. Nachdem sich das Verständnis von Lernen in der Schule zunehmend ausgeweitet hat und nicht mehr identisch ist mit der Aneignung von Wissensinhalten, können wir davon ausgehen, daß der Gegenstand des Lernens nicht nur verbales, kognitives, sondern ebenso motorisches und soziales Verhalten ist. Von diesem Verständnis her ergeben sich für das Lernen am Nahraum zwei Forderungen: Fachliches Lernen und die Verwirklichung erzieherischer Aufgaben am Nahraum.

Fachliches Lernen am Nahraum bei:

- der Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten
Beziehung zum Nahraum in einer zweifachen Sicht. Die in der Heimat vorliegenden geographischen Zeugnisse werden zum Ausgangspunkt des erdkundlichen Lernprozesses. Sie führen zu der Frage nach den allgemeinen Hintergründen der örtlichen Entwicklung. Beispiel: Natürliche und vom Menschen geschaffene Voraussetzungen für Erholungsmöglichkeiten und Erholungsgebiete, dargestellt an einem Beispiel aus dem Nahraum (Jgst. 5). Die im Unterricht vermittelten Inhalte über andere Räume werden konkretisiert durch einen Blick auf die Situation in der eigenen Heimat.
Beispiel: Eingriff des Menschen in den Naturhaushalt, dargestellt am Beispiel „Waldraubbau und seine Folgen in Südeuropa“. Beziehung zum Nahraum: Forstwirtschaftliche Maßnahmen im Nahraum, um der Zerstörung der Wälder Einhalt zu gebieten. (Jgst. 7)
- der Begriffsbildung und Begriffsanwendung
Begriffe bilden wir, indem wir das Geflecht von Beziehungen, das den Begriffsinhalt konstruiert, aufbauen. Beispiel: Pendler (Jgst. 5). Ein Begriff, der an jedem Nahraum erarbeitet werden kann. Es gilt zunächst das Beziehungsgeflecht aufzubauen, das in diesem Begriff steckt: Wohnung → Arbeitsplatz. So läßt sich am Einzugsbereich der Heimatstadt dieser Begriff gut erarbeiten.
- der Aneignung fachorientierter Denkstrukturen
Mit Hilfe spezifischer Denkstrukturen kann der Schüler Wissen in Beziehung setzen und so in Erkenntnis umsetzen. Diese Denkstrukturen, eingebettet in Erscheinungen des Nahraumes, helfen den Schülern, Beziehungen zu erfassen und zu deuten.
Beispiel: Ganzes – Teil – Beziehung
Überschaubare Teilelemente repräsentieren wesentliche Merkmale einer Ganzheit. Viertelbildung einer Stadt → Funktionale Gliederung einer Stadt (Jgst. 5)
Mittel – Zweck – Beziehung
Erscheinungen oder Vorgänge werden von ihrer Zweckhäufigkeit her gesehen und gedeutet. Am Deichmodell die Schutzfunktion gegen Gefährdungen des Meeres (Jgst. 6)
Ursache – Wirkung – Beziehung
Von einer Ursache kann auf eine Wirkung oder umgekehrt geschlossen werden. Waldraubbau in Südeuropa → Verkarstung (Jgst. 7)

- der Einschulung von Fertigkeiten
Heimatraum als Lern- und Arbeitsfeld für das Erlernen fachorientierter Arbeitstechniken. Beispiel: Einführung und Vertiefung des Kartenverständnisses: Lagebeziehungen vom Nahraum aus.

Der Nahraum wird auch zum erziehlischen Anliegen. Wenn wir Heimat nicht nur als Wirklichkeit um uns ansehen, sondern sie auch anerkennen als den Lebensraum, der emotionale Geborgenheit bietet, dann finden wir es auch als natürlich und notwendig, diese Wirklichkeit zu schützen und zu bewahren. Dazu haben wir die Möglichkeit, am Nahraum bestimmte Einstellungen und Grundhaltungen aufzubauen, z. B. Hilfen zu selbständigem und verantwortlichem Handeln. Deswegen müssen wir auch den Mut haben, zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Erscheinungen des Nahraumes, selbstverständlich in einer sachlich korrekten und untendenziösen Art. Dabei müssen es nicht immer die Großprojekte sein, viel wichtiger ist es, den Schülern den Blick für eine kritische Auseinandersetzung mit kleineren, uns regelmäßig begegnenden Erscheinungen des Nahraumes zu öffnen. Beispiele finden sich im Bereich der Denkmalpflege und des Denkmalschutzes, der Verkehrserschließung und -bewältigung in einem Raum und auch bei Erholungseinrichtungen, ihrem Segen, aber auch ihrer Problematik.

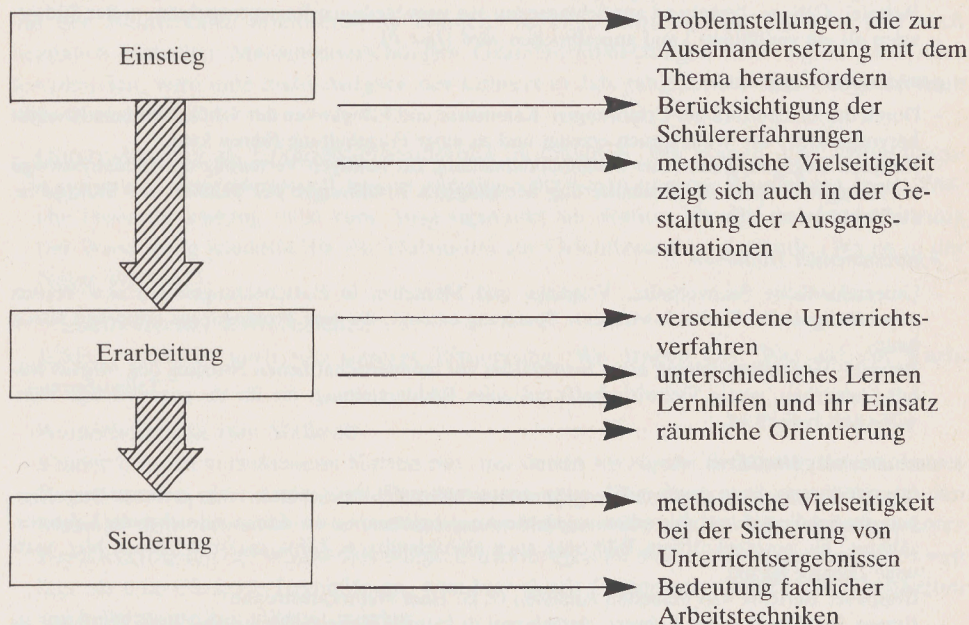
Wie die Beispiele im dritten Abschnitt dieses Kommentars verdeutlichen, bietet sich nicht nur bei der Lernplanung, sondern auch bei der Unterrichtsgestaltung Gelegenheit und Notwendigkeit, den Nahraum einzubeziehen. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Lernen am Nahraum kann für unterrichtliches und erziehlisches Wirken im Erdkundeunterricht der Hauptschule verschiedene Funktionen ausüben:

- fachwissenschaftliche Funktion
z. B. Heimatraum als Lern- und Arbeitsfeld für das Erlernen der Methoden, der Arbeitsweisen und Arbeitstechniken (Darstellen von Oberflächenformen des Nahraumes im Sandkasten oder im Profil).
- lernpsychologische Funktion
z. B. Nahraum in Dienste der Interessenweckung, der Motivierung (Unser Nahraum, ein Grenzgebiet)
- didaktische Funktion
Der Nahraum als Erlebnis-, Erfahrungs- und Anschauungsgrundlage (Unser Heimatfluß, die Donau, eine wichtige Wasserstraße)
- pädagogische Funktion
z. B. Erfahrung von Werten am unmittelbaren und überschaubaren Objekt des Heimatraumes (Schutzmaßnahmen für die durch den Tourismus gefährdete Heimatlandschaft).
- gesellschaftliche Funktion
z. B. Anbahnung eines Heimatbewußtseins durch den Aufbau einer emotionalen Bindung (Das Naturschutzgebiet am X-Weiher soll erhalten werden).

3. Unterrichtsgestaltung

Die Verwirklichung der gesteckten Ziele bleibt unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim Schüler und der äußeren Gegebenheiten einer gut gegliederten, effektiven Unterrichtsgestaltung vorbehalten. Dazu bietet der Erdkundelehrplan in seinen Vorbemerkungen und in den unverbindlichen Hinweisen zum Unterricht zahlreiche Anregungen für eine schülerorientierte Gestaltung. Um die geforderte „methodische Vielseitigkeit“ gemäß der Vielfalt der Inhalte und den Aufgaben des Erdkundeunterrichts verwirklichen zu

können, bedarf es der Kenntnis allgemeiner und fachspezifischer Grundsätze, wie sie im Lehrplan verankert sind. An ausgewählten Beispielen sollen im folgenden einige dieser Grundsätze in Erinnerung gerufen werden. Dabei kann, ohne in ein formales Schablonendenken zu verfallen, auch im Erdkundeunterricht in Anpassung an Ergebnisse der Lernpsychologie von einer Grundstruktur ausgegangen werden, in der sich vielfältiges methodisches Gestalten verwirklichen läßt:



3.1 Gestalten von Ausgangssituationen

Die Einstiegsphase soll Interesse, Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft der Schüler wecken und Problemstellungen anbieten, die zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema herausfordern. Nicht um äußerliche Schaulust zu erzielen, sondern im Dienste eines effektiven und vielseitigen Unterrichtens besteht die Notwendigkeit, verschiedene Hinführungsmöglichkeiten zu sehen und variabel zu nutzen.

Möglichkeiten zur Gestaltung der Einstiegsphase

- *verbales Hinführen*
 - Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler zu einem Thema
 - Wiederholen von Unterrichtsergebnissen der letzten Einheit
 - Sachliche Vorinformation durch den Lehrer
 - Orientierendes Unterrichtsgespräch
 - Beispiel: Industrie bestimmt unser Leben. Industrie verwandelt unser Leben (Jgst. 6)
- *gegenständliches Hinführen*
 - Ausgewählte Wirklichkeit zur problematisierenden Aufbereitung
 - Beispiel: Unterrichtsgang in eine neu errichtete Fußgängerzone (Jgst. 9)
 - Wirklichkeitsersatz (Film, Bild, Tonband...)
 - Beispiele:
 - Aussagekräftige Bilder sind ein weit verbreiteter Einstieg, der auch in vielen Schülerbüchern genutzt wird.
 - Bild eines vollbesetzten Badestrandes an der Adria führt in Erscheinungen des Massentourismus ein (Jgst. 7)
 - Bild eines der schönsten Tempel Chinas, des Himmelstempels, motiviert für die Begegnung mit Erscheinungen des südostasiatischen Raumes (Jgst. 8).

– *handelndes Hinführen*

- Durch handelndes Tun (z. B. Schülerversuche) sollen die Schüler zum Aufbau einer Fragehaltung gelangen, die einer Lösung bedarf.
Beispiel: Untersuchung verschiedener Bodenarten (Jgst. 9).

– *sachliches Vorbesprechen*

- Erläuterndes Vorinformieren zu Inhalten mit notwendigen begrifflichen Klärungen.
Beispiel: Collage, bestehend aus Schlagzeilen aus verschiedenen Reiseprospekten, in der Südostasien als ein vielfältiges Land angesprochen wird (Jgst. 8).

– *provokatives Hinführen*

- Durch das Erschüttern der Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler wird ein Konflikt hervorgerufen, der Widerspruch erzeugt und zu einer Fragehaltung führen kann.
Beispiel: Begegnung mit einer Schaubildardarstellung zur heutigen Verteilung der Industriezweige im Ruhrgebiet führt zur Erschütterung der gängigen Erfahrungen der Schüler vom Ruhrgebiet (= Kohlerevier) (Jgst. 6).

– *kontrastierendes Hinführen*

- Unterschiedliche Sachverhalte, Vorgänge und Menschen in Entscheidungssituationen werden gegenübergestellt. Dadurch wird eine Spannung erzeugt, die eine Problemfrage entstehen lassen kann.
Beispiel: Gegenüberstellung eines Schaubildes zur landwirtschaftlichen Nutzung des Allgäus früher (Ackerbau, wenig Viehwirtschaft) mit einer Bildardarstellung, die für die gegenwärtige Viehwirtschaft typisch ist.

– *einstimmendes Hinführen*

- Gerade für emotional geprägte Lerngegenstände bietet sich das Schaffen einer gewissen Betroffenheit des Schülers durch eine stimmungshafte Ausgangssituation an. Eine eindrucksvolle Lehrerrezählung, ein aussagekräftiges Bild oder auch überschaubares Zahlenmaterial können hier wertvolle Dienste leisten.
Beispiele: Berichte von aktuellen Anlässen (z. B. einer Naturkatastrophe).
Eigene Erfahrungen des Lehrers, dargeboten in kleinen Reiseschilderungen. Eine Zeitleiste als erste, einstimmende Information über Vulkanausbrüche auf der Erde.

Für die unterrichtspraktische Realisierung ist wichtig, verschiedene Einstiegsmöglichkeiten zu kennen und auch zu berücksichtigen. Dabei bleibt die Überlegung, daß sich nicht jeder Gedanke und jedes Medium für einen Einstieg gleich gut eignet. Die Einstiegssituation sollte nicht nur einzelne Schüler ansprechen und von wenigen durchschaut werden, sie darf auch nicht zuviel Zeit beanspruchen, sondern auf Entscheidendes hinzielen.

Die Einstiegsphase findet gleichsam ihren Höhepunkt, der zugleich auch den Übergang zur Erarbeitung darstellt, in der Zielfindung. Dabei ist nicht entscheidend, ob Problemfrage oder Zielangabe, sondern daß überhaupt ein Ziel für die Unterrichtseinheit erkannt, gefunden oder gegeben wird. Wenn sich der Lehrer für das Finden einer Problemfrage entscheidet, ist es notwendig, bei den Schülern ein Problembewußtsein aufzubauen, einen situativen Anstoß als Problemgrundlegung anzubieten und damit den Schülern Gelegenheit zu einer Auseinandersetzung mit Fakten des Problemgrundes zu geben und somit erst eine Fragehaltung zu gewinnen, die zu einer genauen Formulierung der Problemfrage führt, die in der anschließenden Erarbeitung gelöst wird.

3.2 Kartenarbeit

Ein Kernanliegen des Erdkundelehrplanes ist die gründliche Arbeit mit der Karte. „Intensives Arbeiten mit Atlas und Wandkarte, Erstellen von Lage- und Profilskizzen, Orientierungsübungen, z. B. an der stummen Karte, führen zu wachsender Sicherheit in der räumlichen Orientierung.“

3.2.1 Berücksichtigung des Erfahrungswissens als Grundlage für eine schülerorientierte Kartenarbeit

Das, was für jegliches Unterrichten gilt, muß natürlich auch in der Erdkunde berücksichtigt werden: Wenn wir jemandem helfen wollen, dann müssen wir ihn dort abholen, wo er gerade steht. Das heißt für die Kartenarbeit: Wir müssen uns darüber Klarheit verschaffen, was der Schüler an Wissen und Können bezüglich des Umganges mit Karten mitbringt. Von der Grundschule müßte der Schüler, wenn er in die Jahrgangsstufe 5 kommt, fähig sein, sich auf der Heimatkarte orientieren zu können, wichtige Kartenzeichen kennen und auch bezüglich einfacher Maßstabsbeziehungen Grundvoraussetzungen mitbringen. Dies alles festzustellen, wird eine erste Aufgabe des Lehrers in Jahrgangsstufe 5 sein. Möglichkeiten dazu können sein:

- Unterrichtsgang als Erkundungswanderung im Gelände. Wir planen eine Erkundungswanderung. Erkundungsaufträge zu einzelnen Stationen unserer Wanderung (z. B. Welche Himmelsrichtung weist vom Ausgangspunkt zur Station 2?). Bei der Durchführung der Wanderung wiederholen der Hilfsmittel zur Orientierung im Gelände (Wo ist in der Natur Westen?)
- Wiederholen der Kartenzeichen
Bilder, vielleicht auch von unserer Wanderung. Wir fragen uns: Wie auf der Karte dargestellt?
- Wiederholungen zum Maßstab
Kinder bringen verschiedene Karten mit, mit denen sie eigene Erfahrung hatten. In der Regel werden dies Auto- und Wanderkarten sein. Wir lesen und entschlüsseln den Maßstab und vergleichen die verschiedenen Karten miteinander. Wir versuchen unter Berücksichtigung des Maßstabes einige Entfernungen zu messen. Autokarten bieten sich hier als eine effektive Lernhilfe an, weil hier durch Entfernungangaben Möglichkeiten zur Selbstkontrolle geboten werden.
- das Kartendiktat
Das Kartendiktat ist nicht nur eine kurzweilige und lehrreiche Methode zum Sichern und Üben, sondern wir können damit auch das Erfahrungswissen der Schüler feststellen. Wenn wir das Kartendiktat zur Feststellung des Erfahrungswissens einsetzen, wird ohne Vorbereitungen z. B. eine kleine ‚Wanderung‘ durchgeführt, bei deren Verlauf die wichtigsten Stationen festgehalten werden. Auf das Kartendiktat als Übungsmöglichkeit wird an späterer Stelle dieses Kommentars (3.3) eingegangen.
- Erfahrungswissen als eine Voraussetzung für die Kartenarbeit in den einzelnen Jahrgangsstufen
Nicht nur beim Übergang von der Grund- in die Hauptschule, sondern im gesamten Erdkundeunterricht der Hauptschule kann auf die Feststellung des Erfahrungswissens nicht verzichtet werden. Gerade im ersten Lernziel jeder Jahrgangsstufe ist eine Feststellung des Erfahrungswissens und eine erste topographische Groborientierung verankert, wie folgende Beispiele zeigen:
Jahrgangsstufe 5: Einen ersten topographischen Überblick über Bayern gewinnen. Bildhafte Begegnung mit Sehenswürdigkeiten aus Bayern (z. B. Residenzstadt Würzburg). Einordnung auf der Bayernkarte mit Feststellen der Schülererfahrungen.
Jahrgangsstufe 6: Einen ersten topographischen Überblick von Deutschland gewinnen. Einführen der Deutschlandkarte mit Feststellen der Schülererfahrungen durch ein Reise-spiel (z. B. Städtereise durch Deutschland).

Jahrgangsstufe 7: Einen ersten topographischen Überblick von Europa gewinnen. Mit einem Länderratespiel (Flaggen europäischer Staaten) vielleicht auch in Verbindung mit sportlichen Ereignissen werden die Erfahrungen der Schüler mit der Europakarte festgestellt.

Jahrgangsstufe 8: Einen topographischen Überblick von der Erde gewinnen. Ein Weltreisespiel kann z. B. Schülererfahrungen im Umgang mit der Weltkarte und mit dem Globus feststellen helfen.

3.2.2 Die Arbeit mit verschiedenen Karten

Die wichtigsten kartographischen Darstellungsmittel und -methoden zu kennen wird ein Kernanliegen der Kartenarbeit sein. Nach den Hauptinhalten und damit verknüpften Funktionen wird zwischen topographischen und thematischen Karten unterschieden.

Topographische Karten dienen vorwiegend der allgemeinen Orientierung auf der Erdoberfläche. Gewässer, Geländeformen, Bodenbewachsung und eine Reihe sonstiger, zur allgemeinen Orientierung notwendiger Erscheinungen bilden den Inhalt dieser Karten. Nach ihrer Hauptfunktion können ihnen die meist kleinmaßstabigen physischen Karten zugeordnet werden. Physische Karten werden im Unterricht immer dann Verwendung finden, wenn es schwerpunktmäßig um eine allgemeine Orientierung geht. Beispiele:

Jahrgangsstufe 5:

Bayern: Die vier Großlandschaften Bayerns an der physischen Bayernkarte finden.

Süddeutschland: Charakteristische Oberflächenformen Süddeutschlands auf der physischen Karte von Süddeutschland.

Jahrgangsstufe 6:

Einen ersten topographischen Überblick von Deutschland u. a. mit Hilfe der physischen Deutschlandkarte gewinnen.

Jahrgangsstufe 7:

Europa: Erste Orientierungsübungen an der physischen Europakarte mit Kennenlernen der landschaftlichen Grobgliederung.

Jahrgangsstufe 8:

Einen ersten topographischen Überblick von der Erde mit Orientierungsübungen an der physischen Weltkarte und am Globus.

Jahrgangsstufe 9:

Mit Hilfe von physischen Karten die Grobgliederung beider Länder herausfinden und gegenüberstellen: USA und UdSSR (z. B. Oberflächengliederung, Gewässernetz).

Thematische Karten enthalten meist spezialisierte und oft auch sehr differenzierte Aussagen, z. B. zur Bevölkerung, zur Siedlung, zum Verkehr. In Anlehnung an Achilles⁵ unterscheiden wir verschiedene Arten von thematischen Karten, die im Unterricht der Hauptschule Verwendung finden. Qualitative Karten bringen Aussagen über Standorte, Vorkommen und Verbreitung bestimmter Phänomene, z. B. Standorte der wichtigsten Erdöl- und Erdgasfelder in der Nordsee (Rohstoffe aus Nordeuropa, Jgst. 7). Aus quantitativen Karten

können Informationen über Größen und Mengen bestimmter Phänomene gewonnen werden (z. B. Förderung von Erdöl und Erdgas aus der Nordsee, Jgst. 7).

Analytische Karten bringen Aussagen über einen oder mehrere Sachverhalte bezüglich der Quantität und auch der Qualität (z. B. Ansiedlung verschiedener Industriezweige im Rheinisch-westfälischen Industriegebiet, Jgst. 6). In einer synthetischen Karte werden qualitative und quantitative Fakten zusammengefaßt und für einen Raum vereinfacht dargestellt (z. B. die unterschiedliche Wohnqualität des Nahraumes, Jgst. 9).

Eng mit thematischen Karten verwandt und im Unterricht sehr gut verwendbar, sind *Kartogramme*, in denen statistische Angaben räumlich verarbeitet sind, so daß quantitative und qualitative Aussagen leicht abgelesen werden können (z. B. Rohöleinfuhr über ausgewählte europäische Länder, Jgst. 7). Ein sehr komplexes Beispiel, das in der unterrichtspraktischen Umsetzung in Teilschritten Anwendung finden kann, wäre ein Kartogramm zur Umweltbelastung der Nordsee⁶.

„Karten lesen können, heißt nicht allein, daß der Schüler die Kartenzeichen übersetzen kann, sondern dahinter steht die Fähigkeit, Karteninhalte miteinander zu verknüpfen und aus ihnen Schlüsse zu ziehen sowie zu konkreten Vorstellungen über den dargestellten Erdraum zu kommen.“⁷ Dieses Kartenverständnis kann nicht in einzelnen Stunden und Jahrgangsstufen erreicht werden, sondern muß kontinuierlich von der Grundschule angebahnt und in der Hauptschule fortgeführt und vertieft werden. In Anlehnung an Schreiber⁸ sollten folgende Lernziele bei der Einführung in das Kartenverständnis vorrangig gesehen werden:

- Verständnis der Grundrißdarstellung
- Verständnis der Symbolsprache (Signaturen, Abstraktionen)
- Verständnis der maßstäblichen Verkleinerung
- Verständnis der Generalisierung
- Verständnis der doppelten Verebnung
- Verständnis der Orientierung nach den Himmelsrichtungen

Für die Einführung in das Kartenverständnis werden die drei sogenannten klassischen Verfahren in Erinnerung gerufen, die in unterschiedlicher Gewichtung auch in Schülerbüchern Berücksichtigung finden:

- synthetisches Verfahren
Ausgehend von einem überschaubaren Landschaftsausschnitt (z. B. kennengelernt bei einem Unterrichtsgang) wird die Herstellung einer Karte in kleinen Schritten nachvollzogen.
- analytisches Verfahren
Ausgehend von einer fertigen Karte werden die Schüler in das Kartenlesen eingeführt, wobei ständig auf die Wirklichkeit Bezug genommen wird.
- genetisches Verfahren
Ausgehend von sogenannten Kinderkarten (z. B. Bildkarten der Schüler) werden die Voraussetzungen für das Verständnis der Kartendarstellung geschaffen.

Wenn vom Arbeiten mit verschiedenen Karten gesprochen wird, darf das für die Raumorientierung sehr bedeutsame Anliegen von Karten nicht unerwähnt bleiben. Bei Unterrichtsgängen, Wanderungen oder bei Aufenthalten im Schullandheim kann das Zeichnen von Karten gut eingeübt werden. Spielerisches Lernen und selbstständiges Handeln sind dabei oberstes Gebot, z. B. Routen festlegen und aufzeichnen für Versteck- und Suchspiele. Wesentlich anspruchsvoller und auch zeitaufwendiger ist das Erstellen von thematisch ausgerichteten Karten. Voraussetzung hierzu ist das Vorliegen oder Erwerben von Beobachtungs- und Befragungsergebnissen, die Vorgabe genauer Angaben zur Legende und

einer stummen Karte, die durch die thematischen Eintragungen zum ‚Sprechen‘ gebracht wird. Beispiele:

Jahrgangsstufe 5: Durch Auswerten einfachen Zahlenmaterials und von Befragungen stellen wir den Einzugsbereich einer Stadt fest und kartieren: Einkaufen, Behörden, Schulen, Krankenhaus, kulturelle Einrichtungen (Verflechtung von Stadt und Umland).

Jahrgangsstufe 6: Erhebung mit einfacher Kartierung. Woher kommen die Arbeitskräfte des ausgewählten Industriebetriebes und wie erreichen sie ihre Arbeitsstätte? (Standortbedingungen für eine Industrieansiedlung).

Jahrgangsstufe 9: Ein Projekt im Nahraum mit erdkundlichen Arbeitstechniken untersuchen. Wir informieren uns über den Einzugsbereich einer Entsorgungsanlage, z. B. Müllverbrennungsanlage und halten unsere Ergebnisse in einer Karte fest.

Das Erstellen von Karten kann auch durch die fiktive Planung eines Urlaubes sehr motivierend gestaltet werden. Beispiele:

Jahrgangsstufe 5: Unsere Landeshauptstadt München, eine Museumsstadt. Wir informieren Fremde über Museen in München und erstellen eine Museumskarte.

Jahrgangsstufe 8: Erstellen eines Flugreisespieles unter Planung von Flugrouten durch die Welt.

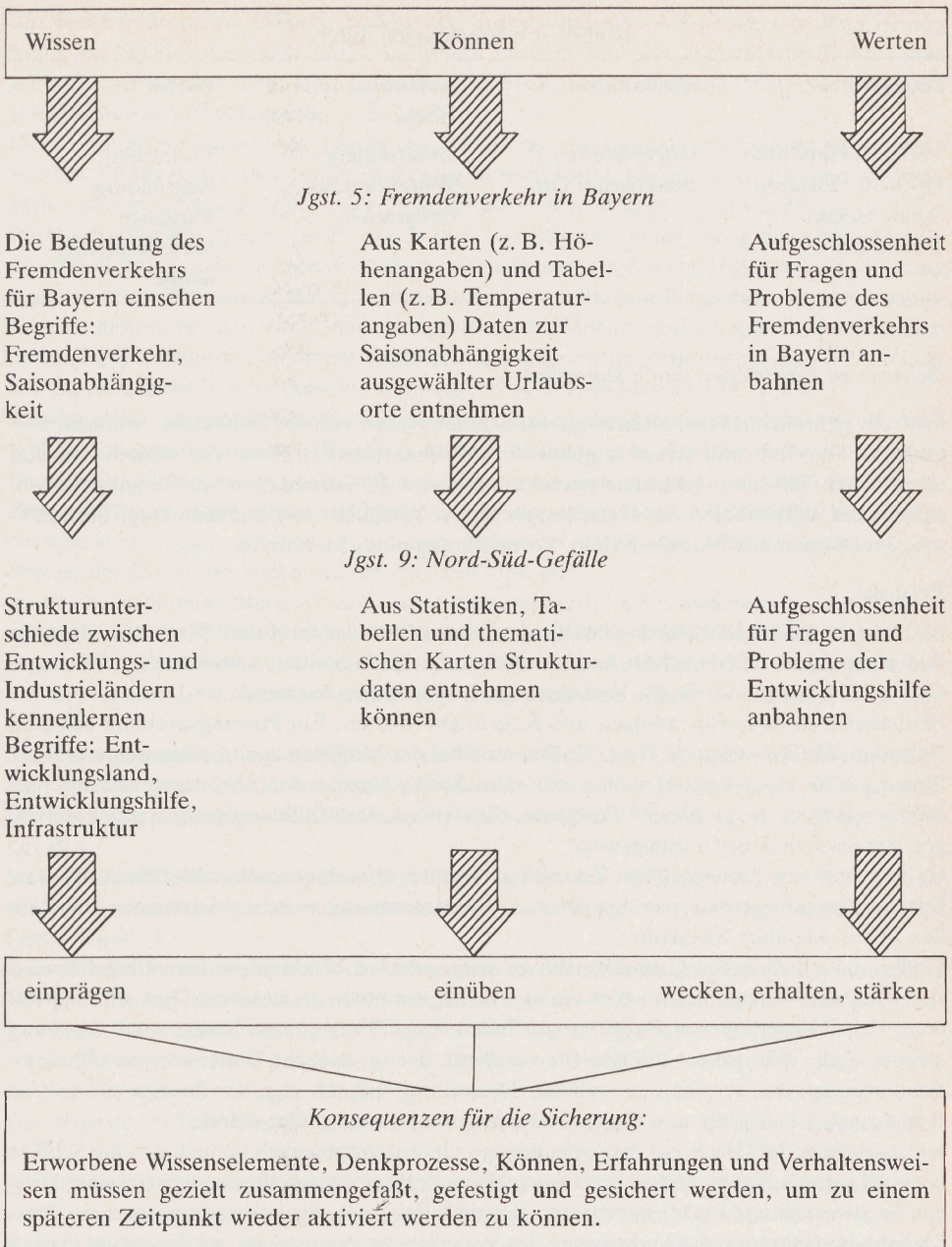
Grundsätzlich ist Kartenarbeit nicht nur bei der Erarbeitung und Sicherung von Unterrichtsergebnissen möglich und notwendig, sondern auch in der Einstiegsphase. Eine physische Karte kann z. B. die riesigen Entfernungen in der Sowjetunion verdeutlichen (Weltmacht UdSSR, Jgst. 9) oder eine Umrißfolie von Japan führt zu einem ersten länderkundlichen Überblick zu diesem Land (Jgst. 8). Die besondere Bedeutung der Karten im Dienste der Sicherung wird an späterer Stelle (3.3) praktisch belegt.

Zwei Lernhilfen werden im Hauptschullehrplan noch erwähnt: Die Arbeit mit dem Globus, der leider in manchen Schulen immer noch ein Schattendasein führt. Dabei vermittelt allein er ein unverzerrtes Gesamtbild der Erdoberfläche und bietet eine unentbehrliche Vorstellungshilfe, die bereits ab der Jahrgangsstufe 7 regelmäßig eingesetzt werden sollte. Moderne Atlanten und Schülerbücher bieten eindrucksvolle Satellitenaufnahmen an, die eine stärkere Einbeziehung in den Unterricht ermöglichen, nicht nur, wenn es um Belege für die Kugelgestalt der Erde geht, sondern auch bei landschaftlichen Besonderheiten.

3.3 Sicherung von Unterrichtsergebnissen

Aufbauend auf die Forderungen der Präambel („Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen“, „gelernte Begriffe und Verfahren werden in wechselnde Beziehungen angewendet“,) stellen auch die verbindlichen Vorbemerkungen zum Erdkundelehrplan die Notwendigkeit der Ergebnissicherung deutlich heraus: „Für den Erwerb und die Übung fachlicher Arbeitstechniken muß genügend Zeit vorgesehen werden. Entsprechendes gilt für die Wiederholung und Sicherung der Unterrichtsergebnisse“.

Dabei ist nicht nur das Sichern von Wissen zu berücksichtigen:



3.3.1 Gestaltungsmöglichkeiten für die Sicherungsphase

Voraussetzung für die nachstehend aufgeführten Gestaltungsmöglichkeiten ist, daß der Schüler mit der jeweiligen Arbeitstechnik vertraut ist, d. h. wir können z. B. eine Profilzeichnung nur dann als Sicherungsmöglichkeit einsetzen, wenn der Schüler diese Arbeitstechnik kennt und beherrscht.

Sichern von Ergebnissen durch

<i>Darstellen</i>	<i>Wiederholen</i>	<i>Anwenden und Üben</i>	<i>Werten</i>
Verbales Hinführen	Möglichkeiten	Übertragung	Vertiefung
Optisches Fixieren	didaktischer Ort	Wiederfindung	Begründung
Spielerisches		Integration	Vergleich
Darstellen			Wirkzusammen- hänge

Sichern von Ergebnissen durch Darstellen

Eine der gebräuchlichsten Sicherungsmaßnahmen ist das verbale Darstellen. Verbales Formulieren von Teil- und Gesamtergebnissen des Unterrichts in Form von mündlichen und schriftlichen Teil- und Gesamtzusammenfassungen, z. B. Formulieren von Teilergebnissen, mündliches Wiederholen des Gesamtergebnisses, Ausfüllen von Lückentexten, Formulierung von Sätzen aus Einzelbegriffen, Formulierung eines Merktexes.

Beispiele:

Formulierung eines Merktexes über die Anziehungskraft der Großstadt München. (Jgst. 5). Anfertigen einer Niederschrift nach Vorgabe von Stichpunkten: London (Jgst. 7), Lage, Größe, Gliederung der Stadt, Verkehrsnetz, London, eine Weltstadt.

Festhalten von Zusammenhängen und Regeln mit Worten: Ein Planungsproblem aus dem Nahraum, Müllbeseitigung, (Jgst. 9), Wer muß bei der Müllbeseitigung zusammenarbeiten? Planung und Organisation; wohin mit dem Müll? Nutzen der Mitbürger, die mit der Müllbeseitigung zu tun haben? Probleme, die sich aus der Müllbeseitigung ergeben; abwägen der verschiedenen Lösungswege.

Gebrauchen von Fachbegriffen: Zuordnen einzelner charakteristischer Merkmale zu erarbeiteten Grundbegriffen, wie Apartheid = Rassentrennung zwischen Schwarzen und Weißen in der Republik Südafrika.

Finden der erarbeiteten Grundbegriffe zu vorgegebenen Merkmalen: Den Eingeborenen zugewiesenes Wohngebiet, in dem sie sich selbst verwalten = Reservat (Jgst. 8). Begründung der Zuordnung von Begriffen zu Teilen einer Skizze, z. B. Skizze vom Gradnetz unserer Erde. Wir ordnen die Begriffe nördliche Breite, südliche Breite usw. zu (Jgst. 8). Sonderformen im Bereich der verbalen Darstellung können sein das Kreisgespräch, das Rollenspiel, Leserbriefe und die Einbeziehung von Gästen in der Schule.

Kreisgespräch: Im Gegensatz zum gebundenen Unterrichtsgespräch können sich die Schüler noch stärker als Hauptakteure beteiligen. Voraussetzung ist das Vorhandensein eines nötigen Sachwissens und einer emotionalen Betroffenheit, z. B. Streckenstilllegungen der Bundesbahn im Nahraum und Verlagerung des Verkehrs von der Schiene auf die Straße (Jgst. 5 bzw. Jgst. 9).

Rollenspiel: Trotz der psychischen Eigenart des Hauptschülers sollte die Möglichkeit zur Aktivierung sozialen Lernens nicht unberücksichtigt bleiben, z. B. Die Altstadt von X. soll eine verkehrsberuhigte Zone werden. Fußgänger, Radfahrer, Autofahrer, Anwohner, Geschäftsleute als mögliche Rollen.

Leserbriefe: Wenngleich diese Möglichkeit mit größtem Fingerspitzengefühl angegangen werden sollte, da der Lehrer sonst leicht in den Verruf einer tendenziösen Bildungsarbeit gelangt, bietet sie sich bei Planungsvorhaben und Projekten aus dem Nahraum, aus den Bereichen Umweltgestaltung, Fremdenverkehr, Ver- und Entsorgung, Freizeit an.

Die Einbeziehung von Gästen, Fachleuten, in die schulische Arbeit hat nur dann Erfolg, wenn die Schüler das notwendige Vorwissen besitzen und der Besuch vom Lehrer sehr gründlich vorbereitet wird, z. B. Einladung des Stadtplaners, Stellungnahme und Auskunft zum Vorhaben verkehrsberuhigte Zone.

Dem optischen Fixieren der Ergebnisse sollte noch etwas mehr Bedeutung zugemessen werden. Dabei bieten sich gerade in diesem Bereich vielfältige und lernwirksame Möglichkeiten an, die auch zum Teil in den Lehrplanhinweisen vorgeschlagen werden.

Profildarstellungen bilden meist durch ihre vereinfachte Darstellung eine einprägsame Anschaulichkeit, z. B.: quantitatives Profil durch Bayern, in der sich Höhe und Ausdehnung von Oberflächenformen in Relation bringen lassen; qualitatives Profil über die naturräumliche Gliederung des Alpenvorlandes bringt neben der Höhen- und Längenskala auch natur- und kulturlandschaftlich bedingte Faktoren; das synoptische Profil bringt eine Verbindung von Stichworttabelle mit einem Kausalprofil, Vegetationsstufen in den Alpen.

Anschaulicher als Profile sind die sogenannten Landschaftsquerschnitte, denn hier wird die Abfolge bestimmter Landschaftsteile besonders deutlich, z. B. Karstformen in der Alb.

Blockbilder zählen zu den anschaulichsten, aber auch schwierigsten Lernhilfen im Erdkundeunterricht der Hauptschule und können meist nur als sogenannte Landschaftsblockbilder Verwendung finden. Beispiel: Aus einem Blockbild durch eine Moränenlandschaft die Spuren der Eiszeit im Alpenvorland erklären (Jgst. 5).

Auch der Erdkundeunterricht kann ohne Zahlenmaterial nicht auskommen. Die Umsetzung von Zahlen in anschauliche, leicht lesbare graphische Darstellungen ist deshalb ein Kernanliegen erdkundlichen Arbeitens. Daher wird das Anfertigen von Diagrammen ein unentbehrlicher Bestandteil erdkundlicher Arbeitstechniken sein und bleiben. Dazu bieten sich an:

Säulendiagramm und Kurvendiagramm als die verständlichste und meist auch aussagefähigste Darstellungsart, bei der eine Reihung nach absoluten Angaben erfolgt, z. B. Wachstum der Bevölkerungsgruppen in Südafrika (8.), die wichtigsten Weizenexport- und -importländer (9.).

Im Band- und Streifendiagramm erfolgt eine Angabe von Verhältniswerten, z. B. Hauptarten der Bodennutzung in den nordeuropäischen Staaten im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland (7.).

Beim Kreisdiagramm ergeben sich meist schon bei der Berechnung der Flächen und der Bestimmung der Kreissektoren Schwierigkeiten. Beispiel für den Einsatz eines Kreisdiagrammes: Mehrfache Nutzung der Felder in der Huerta während eines Jahres (7).

Immer häufiger werden Ergebnisse, vor allem wenn es sich um komplexe Sachverhalte handelt, in aussagekräftigen Schemazeichnungen dargestellt; dadurch erübrigt sich auch eine längere textliche Darstellung, wie nachfolgendes Beispiel aus der Jgst. 7 verdeutlichen will⁹.

Im Hinblick auf den Aufbau einer zusammenhängenden räumlichen Vorstellung und eines gesicherten geographischen Deutschland-, Europa- und Weltbildes kommt der stummen Karte eine besondere Bedeutung vor allem bei der Sicherung von Unterrichtsergebnissen zu. In jeder Jahrgangsstufe kann eine ‚wachsende stumme Karte‘ die erarbeiteten Ergebnisse kartenmäßig verdeutlichen, sichern und vertiefen.

Jgst. 5: Bayern- und Süddeutschlandkarte

Städte in Bayern

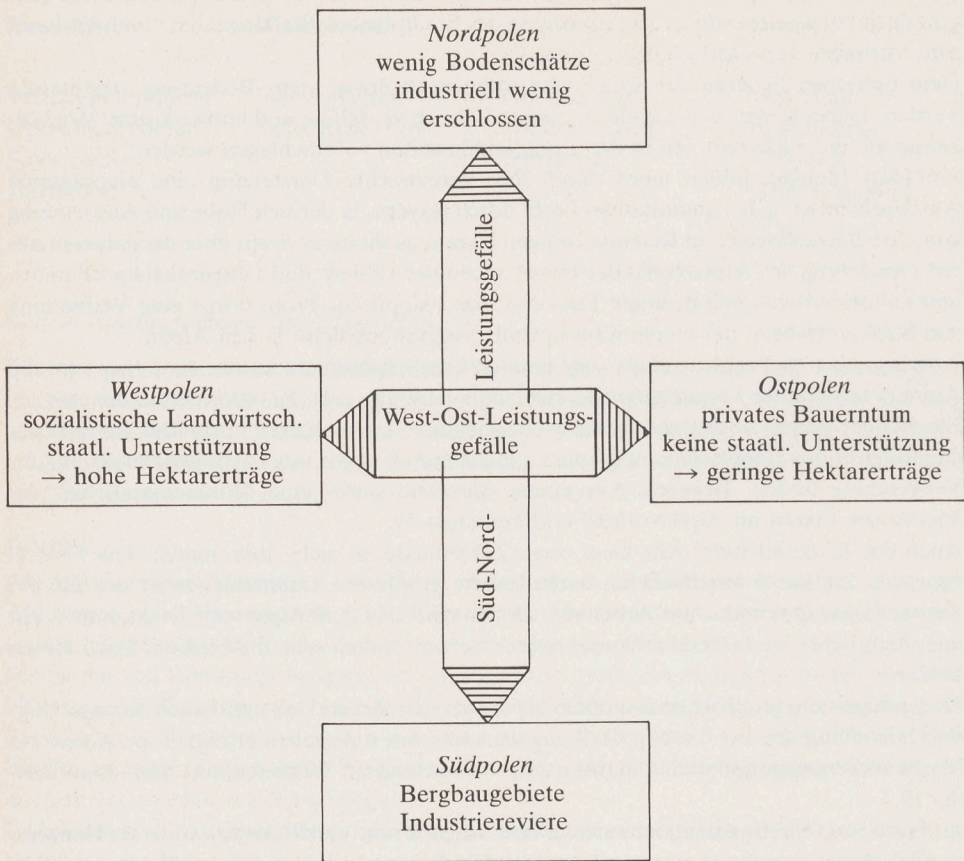
Verkehrswege in Bayern und internationale Verbindungen

Erholungsgebiete in Bayern und in Süddeutschland

Unterschiedliche Agrarräume Süddeutschlands

Verschiedene Oberflächenformen im süddeutschen Raum

Die Wirtschaftsstruktur eines Ostblocklandes am Beispiel von Polen



Jgst. 6: Deutschlandkarte

Küstengebiete, größere Hafenstädte und namhafte Seebäder
die wichtigsten Industriegebiete im gesamten Deutschland
Unterschiedliche Grenzen zu unseren Nachbarn.

Jgst. 7: Europakarte

Verschiedene Klima- und Vegetationszonen in Europa
Zugehörigkeit europäischer Staaten zu politischen Bündnissen
Unterschiedliche landwirtschaftliche und industrielle Gebiete in Europa
Hauptstädte in Europa

Jgst. 8: Weltkarte

Klima- und Vegetationszonen der Erde
Naturkatastrophen, von denen im Laufe des Schuljahres berichtet wird
Brennpunkte des Zeitgeschehens fixiert auf der Weltkarte

Jgst. 9:

Karte USA und UdSSR

Naturgeographische Faktoren beider Länder einordnen

Aktuelle Einflußnahmen beider Weltmächte auf der Weltkarte lokalisieren.

Die Lage von Entwicklungs- und Industrieländern lokalisieren.

Spiele im Erdkundeunterricht? Aus zahlreichen Veröffentlichungen und Schulbuchbeispielen und vor allem aus der eigenen Praxis weiß der Hauptschullehrer, daß das Spiel in seiner richtigen Dosierung auch im Hauptschulunterricht seine Berechtigung und Notwendigkeit hat¹⁰.

Neben den üblichen Rätselspielen (Kreuzwort- und Silbenrätsel) bieten sich auch noch andere spielerische Möglichkeiten für die Sicherungsphase:

Jgst. 5: Städtenspiel: Städte in Bayern (gestaltet als Würfelspiel)

Ratespiel: Kennst du dich in Süddeutschland aus?

Jgst. 6: Rundreise durch Süddeutschland als Wiederholung des Stoffes aus der Jgst. 5.

Eine Reise durch Deutschland

Jgst. 7: Länderratespiel: Länderflaggen

Folienpuzzle: Europa

Jgst. 8: Weltkarte und Globus: Flugreisenspiel

Erdeil- und Ländererkennungsspiele

Sichern durch Wiederholen

Wiederholen, eine etwas in Vergessenheit geratene Tugend. Sowohl im Bereich des einsichtigen Lernens als auch beim Erwerb von Fertigkeiten und auf der Ebene des Verhaltens genügt das einmalige Durchdenken, der einmalige Vollzug nicht. An einem Beispiel aus der Jahrgangsstufe 9 sollen im folgenden einige Möglichkeiten der Wiederholung aufgezeigt werden.

Die Wirtschaftsmacht der USA

- Die Naturbedingungen im nordamerikanischen Raum kennenlernen: wesentliche Bauelemente, verschiedene Klimazonen, gefährdende Naturkräfte
- Einen Überblick über die Industrieregionen der USA gewinnen: Industriewandlungen, Arbeitsbedingungen
- an ausgewählten Beispielen die Situation der amerikanischen Landwirtschaft erfassen: Wirtschaftsbedingungen der Farmer, Nutzen des kalifornischen Trockenraumes
- Erkennen, daß die USA eine der größten Wirtschaftsmächte auf der Erde darstellen

Folgende Möglichkeiten der Wiederholung bieten sich an:

- Wiederholen der Inhalte von Anfang an: Von den Naturbedingungen über Industrie und Landwirtschaft zur Einsicht, daß die USA eine Wirtschaftsmacht sind.
- Wiederholen der Inhalte vom Schluß her: Die USA eine Wirtschaftsmacht, weil Landschaft und Industrie Weltbedeutung haben und auch auf die notwendigen Naturbedingungen aufgebaut werden kann
- Wiederholen als Arbeitsrückschau: Wie wir festgestellt haben, daß die USA eine Wirtschaftsmacht sind, z. B. an Diagrammen und Tabellen haben wir die Bedeutung der USA an der Weltproduktion landwirtschaftlicher Güter erkannt

- Wiederholendes Üben zum Zwecke der Geläufigkeit und Sicherheit, z. B. wir durchwandern die verschiedenen Klimazonen Nordamerikas von Norden nach Süden

Bei der Wiederholung können wir verschiedene Arten unterscheiden: die periodische, die gelegentliche und die unmittelbare Wiederholung.

periodische Wiederholung: Regelmäßig verteilte Wiederholungen sind wesentlich wirksamer als gehäufte Wiederholungen. So kann z. B. das Zurechtfinden auf einer Weltkarte nicht mit einer einmaligen intensiven Wiederholung abgetan werden, sondern muß in neuen Zusammenhängen immer wieder angesteuert werden, damit aus der Fähigkeit allmählich eine Fertigkeit wird. Beispiel: Stumme Weltkarte zu Beginn der Jgst. 8, in die im Laufe des Schuljahres wichtige Ereignisse eingeordnet werden.

Gelegentliche Wiederholungen: Sie spielen gerade im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten eine große Rolle, z. B. Kartendiktat.

unmittelbare Wiederholung: Wiederholung am Ende einer Unterrichtseinheit als Abschluß oder auch zu Beginn der nachfolgenden Einheit als Anschluß, als Bindeglied zur vorausgegangenen Einheit.

Sichern durch Anwenden und Übertragen

Gewonnene Erkenntnisse, Kenntnisse, Begriffe, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen müssen nicht nur zusammengefaßt, wiederholt, sondern auch angewendet und übertragen werden:

Wiederfinden des Gelernten an Beispielen aus der Umwelt. Die im Unterricht vermittelten Überblicke und allgemeinen Erkenntnisse, z. B. zu Standortbedingungen für einen Industriebetrieb werden konkretisiert durch einen Blick auf die heimische Industrieansiedlung. Erworbene Fähigkeiten an neuen Inhalten erproben, z. B. Erhebung mit Kartierung: Woher kommen die Arbeitskräfte der Industrieansiedlung des Heimatraumes?

Erkenntnisse in größere Zusammenhänge integrieren. Wir vergleichen unsere Karte von den Naturkatastrophen mit der Atlaskarte, katastrophengefährdete Gebiete auf der Erde. Nachdem unser Unterricht auch erziehender Unterricht ist, bieten sich an bestimmten Inhalten Möglichkeiten für erzieherisches Wirken an, z. B. positive und negative Auswirkungen der Industrie auf die Umwelt. Unser Beitrag für die durch den Tourismus gefährdete Landschaft, Tier- und Pflanzenwelt. Was kann ich als Schüler beitragen zur Hilfe in Katastrophenfällen?

Sichern durch Werten, ein sehr anspruchsvoller Sicherungsgedanke, bei dem nicht nur das Berücksichtigen eines vertiefenden, eines besinnenden Aspektes angesprochen ist, sondern auch Finden von Begründungen, Vergleichen und Auffinden von Wirkzusammenhängen berücksichtigt werden.

Vertiefung im Erdkundeunterricht ist mehr als das Ausfüllen eines Arbeitsblattes, wie folgendes Beispiel verdeutlichen will: Vertiefende Gedanken zur Thematik „Die Alpen, ein Erholungsraum“

- Welche Gefahren für die Bergwelt gehen vom Tourismus aus?
- Der Tourismus wird als „Landschaftszerstörer“ bezeichnet. Deine Stellungnahme dazu!
- Was wird, wenn die Gemeinde Garmisch-Partenkirchen die Zweitwohnsitze nicht mehr ermöglicht?

Auch das Finden von Begründungen steht im Dienste eines wertenden Sicherns. Beispiele: Maßnahmen zur Entwicklungsförderung in Indien. Begründe, warum in einem Land wie Indien die Förderung der Landwirtschaft am wichtigsten ist. (Jgst. 8)

Was gehen uns die Entwicklungsländer an? Begründe, warum die Industriestaaten zur Hilfe für die Entwicklungsländer verpflichtet sind. (Jgst. 9)

Durch Anknüpfen an frühere Unterrichtsergebnisse und Gegenüberstellungen ist ein vertiefendes Vergleichen möglich. Beispiel: China, auf dem Weg zu einem Industriestaat. Vergleich mit anderen Industriestaaten. Begriffsvergleiche: Kollektivierung, Volkskommune. Wo haben wir diese Begriffe schon kennengelernt? Vergleich mit Indien. Unterschiedliche Bedingungen beim Übergang vom Agrarstaat zum Industriestaat. (Jgst. 8)

Eine weitere Möglichkeit wertenden Vertiefens ist das Aufdecken von Wirkzusammenhängen.

Erholungsraum Alpen: Naturgegebenheiten und wirtschaftliche Voraussetzungen für den Tourismus in den Alpen. Es wurden verschiedene Einrichtungen und Sportmöglichkeiten geschaffen, die bei den Menschen (beruflich!) und in der Landschaft Veränderungen hervorgerufen haben. Diesen Gefahren für die Alpen (z. B. durch Zersiedelung der Landschaft) gilt es entgegenzuwirken. (Jgst. 5)

Entwicklungsländer: Aufzeigen des Teufelskreises der Armut. Hunger, hohe Krankheitsanfälligkeit, geringe körperliche Belastbarkeit, geringes Arbeitsinteresse, niedrigerer Bildungsstand, niedrige Produktivität in der Landwirtschaft, geringes Einkommen, niedrige Kaufkraft, Hunger. (Jgst. 9)

Wirtschaftsmacht UdSSR: Aufzeigen des Wirkzusammenhanges von Naturbedingungen und Planwirtschaft. Die Hälfte der Staatsfläche der UdSSR ist durch eine ungünstige naturgeographische Ausstattung benachteiligt. Probleme durch Überwindung des weiten Raumes und Bewältigung der Landesnatur. Lösungsversuche durch die Regierung der Sowjetunion durch eine von Moskau aus verwaltete zentrale Planwirtschaft. (Jgst. 9)

Wichtig bei diesen Gestaltungsmöglichkeiten der Sicherungsphase ist immer eine Anpassung an das Lernziel, den Lerninhalt und vor allem an das Leistungsniveau der Schüler. Deshalb muß jede Sicherungsmaßnahme jeweils auf ihre Eignung für den jeweiligen Lernprozeß überprüft werden.

3.2.2 Methodische Grundsätze für die Sicherung von Lernergebnissen

Die Sicherung ist eine Teilphase des Unterrichts und muß bei der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung entsprechende Berücksichtigung finden. Sicherung findet aber nicht nur am Ende eines Lernprozesses statt, sondern muß auch in jeder einzelnen Lernphase praktiziert werden, z. B. bei Teilzusammenfassungen durch Ergänzen der Tafelzeichnung, Beschriften der Tafelzeichnung, mündliches Verbalisieren, Wiederholen des Arbeitsverfahrens, das uns geholfen hat, das jeweilige Teilergebnis zu erreichen usw. Nicht unerwähnt darf die besondere Bedeutung der Hausaufgabe für die Sicherung von Unterrichtsergebnissen bleiben. Nicht nur beim Einstieg in einen Lernprozeß, sondern auch im weiteren Verlauf und vor allem bei den Sicherungsmaßnahmen ist Motivation notwendig. Dies kann geschehen durch:

– Variation in der Sicherungsphase

Genauso wie der regelmäßige Einsatz aussagekräftiger Bilder in Einstiegssituationen allmählich unattraktiv für die Schüler wird, sollte bei der Sicherung nicht nur das Darstellen und hier das verbale Darstellen als alleinige Möglichkeit eingesetzt werden. Wiederholen in Form einer Arbeitsrückschau, anwenden, übertragen und werten besitzen leider immer noch einen geringen Stellenwert in der Gestaltung des Erdkundeunterrichts.

– originelles Sichern

Bisweilen wirken sich auch originelle Maßnahmen positiv auf die Behaltensleistung der Schüler aus.

Beispiel: Europäische Gemeinschaft (Jgst. 7). Sammeln, ordnen, gegenüberstellen und werten von Schlagzeilen zum Thema „Brauchen wir Europäer einander?“. Butterberg, Obst- und Gemüsevernichtung, Europaspur . . .

– Einbeziehen aktueller Gegebenheiten

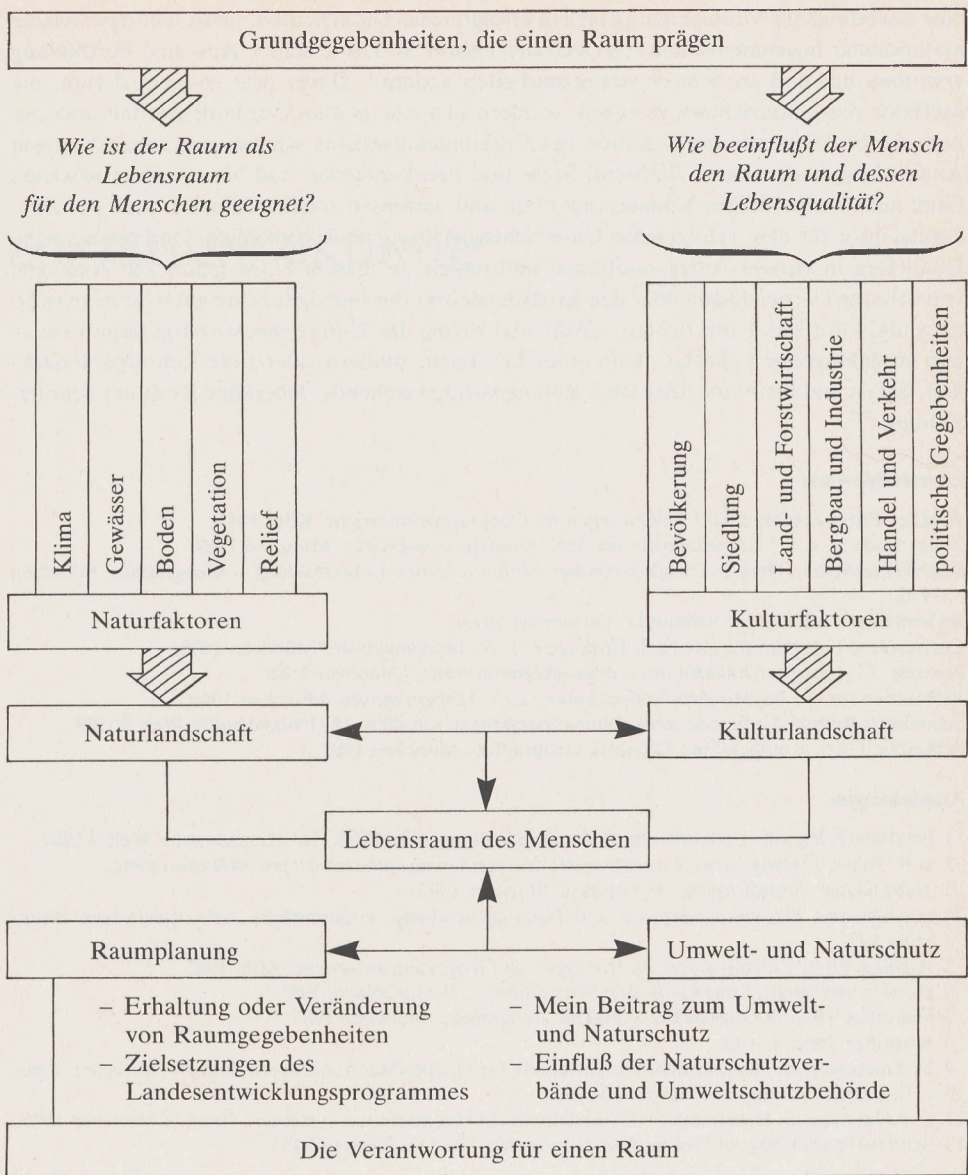
Berücksichtigen aktuellen Zahlenmaterials und aktueller Gegebenheiten wie sie in Schülerbüchern nicht angeboten werden können durch den Einsatz von neuesten Nachschlagewerken, Tageszeitungen usw.

Ein selbsttätiger und selbständiger Umgang mit Lerninhalten fördert die Behaltensleistung. Dies setzt aber die notwendige Einschulung und Einübung fachspezifischer und fachübergreifender Arbeitstechniken in Verbindung mit entsprechenden Lernhilfen voraus. Erst wenn sich der Schüler selbst mit Bildern, thematischen Karten, Zahlen und Tabellen mit der Industrie seines Nahraumes auseinandergesetzt hat, kann er die industrielle Entwicklung eines anderen Raumes mit deren Chancen, aber auch Problemen besser begreifen. In diesem Zusammenhang sind einfache Vorhaben, Gestalten von Schaubildern, Schautafeln, Karten usw. besonders effektiv.

Beispiele:

- Jgst. 5: Planspiel: Eine Umgehungsstraße soll gebaut werden? Wir planen Reiserouten durch den süddeutschen Raum
- Jgst. 6: Vorhaben: Entwerfen eines Werbeprospektes für einen Ferienort an der Nord- oder Ostsee.
Planen einer Rundreise durch ganz Deutschland zu verschiedenen Feriengebieten.
- Jgst. 7: Europäische Metropolen und ihre Anziehungskraft auf die Fremden.
- Jgst. 8: Hilfe für die Menschen in der Sahelzone, Soforthilfe, Hilfe zur Selbsthilfe.
- Jgst. 9: Ein Projekt im Nahraum mit erdkundlichen Arbeitstechniken untersuchen.

Anschauliches und eindrucksvolles Erarbeiten steht bereits im Dienste der Sicherung. „Unmittelbare Beobachtung, Darstellungen im Sandkasten, Modelle, Bilder, Filme, Fernseh- und Rundfunksendungen, Presse und Reiseberichte, Grafiken und Statistiken dienen der Information und Veranschaulichung.“ Bei den vielfältigen Angeboten an Lernhilfen und methodischen Hinweisen ist es für den Lehrer nicht immer einfach, die für seine Schüler geeigneten Maßnahmen zu ergreifen. So kann das Arbeitsblatt durch seine individuelle Gestaltung durchaus eine wertvolle Hilfe für die Sicherung sein, sollte jedoch nicht als alleinige Lernhilfe eingesetzt werden. Als etwas problematischer ist die unreflektierte Übernahme vorgedruckter Arbeitsblätter zu sehen, stellen sie doch für den Lehrer eine sehr enge Gängelung dar und lassen die Individuallage der Klasse völlig unberücksichtigt. Der Einsatz des Erdkundebuches scheint wieder verstärkt zu werden. Außerdem ist durch die neu erscheinenden Bücher zu erwarten, daß auch bezüglich der Sicherung von Unterrichtsergebnissen motivierende und variable Anregungen geboten werden. Wenngleich durch die Veränderungen in der Lernmittelfreiheit nicht gefördert, so ist die Arbeit mit dem Atlas und damit verbunden mit der Landkarte und mit dem Globus dringender notwendig denn je. Besonders wichtig wäre die Erneuerung des teilweise sehr veralterten Kartenmaterials. Etwas in den Hintergrund gedrängt worden ist leider eine Lernhilfe, die diese Zurückstellung von ihrer Lerneffektivität nicht verdient hat, das Tafelbild. Gerade das Tafelbild, das sich aus dem Unterrichtsgeschehen entwickelt hat, hat sich besonders bewährt. Dabei sagen einfache, überschaubare und einprägsame graphische Darstellungen oft mehr aus als langatmige, wenig kindgemäße Umschreibungen mit verschiedenen Merksätzen. Die innere Gliederung einer Einheit sollte bei der Entwicklung und Darstellung des Tafelbildes deutlich zum Ausdruck kommen, das durch dynamische und problemhafte Überschriften schülerorientiert gestaltet werden kann. Nachfolgend ein Beispiel für ein Tafelbild aus der Jgst. 9 zu einer zusammenfassenden Thematik über Grundgegebenheiten, die einen Raum prägen.¹¹



„In allen Fächern unterrichtet der Lehrer nach anerkannten didaktischen Grundsätzen. Er bemüht sich um Ausgewogenheit von Sachanspruch und Schülergemäßheit, von Planung und Offenheit. Stoffbeschränkungen, soweit vom Lehrplan her vertretbar, Konzentration auf Grundlegendes und Wesentliches, Vermeidung von Überforderung und Einsatz differenzierter Maßnahmen sind erforderlich, um jedem Schüler die notwendige Lernzeit zu sichern.“ Mit dieser Forderung der Präambel, die selbstverständlich auch für den Erdkundeunterricht gilt, sind die klaren Anforderungen an die Sach- und Fachkenntnisse des Lehrers, seine methodische Gestaltungskraft und vor allem seine persönliche Grundeinstellung angesprochen. Fundierte Sach- und Fachkenntnisse bilden auch im Erdkundeunterricht

eine unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Unterrichten. Dazu tritt das variable methodische Instrumentarium, das sich der Lehrer im Laufe seiner Aus- und Fortbildung erworben hat und an dem er weiterzuarbeiten gedenkt. Dabei geht es nicht darum, die Methode des Unterrichts zu sehen, sondern sich eine gewisse Methodenvielfalt anzueignen, die in der konkreten Situation des Erdkundeunterrichts schüler- und inhaltsbezogen Anwendung finden kann. Während Sach- und Fachkenntnisse und bis zu einem gewissen Grad auch methodisches Können erworben und verfeinert werden können, muß der Erdkundelehrer für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung auch persönliche und menschliche Qualitäten in seinem Anlagenpotential mitbringen. In diesem Sinne gelten die Aussagen von Schnass/Gerbershagen über den Erdkundelehrer der fünfziger Jahre auch für gegenwärtiges und künftiges Unterrichten: „Wert und Erfolg des Unterrichts verbürgt kein noch so fein ausgeklügelter Lehrplan, kein gutes Lehrbuch, sondern zuletzt die Lehrerpersönlichkeit. Sie ist und bleibt die über allen Bildungsstoffen stehende, lebendige Kraft der Schulerziehung.“¹²

Literaturhinweise

- Achilles Fritz: Zeichnen und Zeichnungen im Geographieunterricht. Köln 1983.
 Bauer Ludwig, u. a.: Grundbegriffe für den Geographieunterricht. München 1982.
 Bauer/Hausmann (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung – Geographie. München 1976.
 Birkenhauer J.: Didaktik Erdkunde. Düsseldorf 1975.
 Curricularer Lehrplan für das Fach Erdkunde, 5.–9. Jahrgangsstufe. München 1976.
 Kreuzer, G. (Hrsg.): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover 1980.
 Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 1.–9. Jahrgangsstufe. München 1966.
 Schönbach Rudolf: Erdkunde muß Raumvorstellungen schaffen. In: Pädagogische Welt 9/1984.
 Schreiber Theo: Kompendium Didaktik Geographie. München 1981.

Anmerkungen

- 1 Schönbach Rudolf: Erdkunde muß Raumvorstellungen schaffen. In: Pädagogische Welt 9/1984.
- 2 z. B. Bauer Ludwig, u. a.: Grundbegriffe für den Geographieunterricht. München 1982.
- 3 Aebli Hans: Grundformen des Lernens. Stuttgart 1976.
- 4 Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Erdkundliche Arbeitstechniken. München 1977.
- 5 Achilles Fritz: Zeichnen und Zeichnungen im Geographieunterricht. Köln 1983.
- 6 Heimat und Welt, Atlas für Baden-Württemberg. Braunschweig 1985.
- 7 Schreiber Theo: Kompendium Didaktik Geographie. München 1981.
- 8 Schreiber Theo a. a. O.
- 9 in Anlehnung an Hausmann/Stahl: Erdkunde für Hauptschulen in Bayern, Band 7. München 1986.
- 10 z. B. Praxis Geographie, 7/1982; 10/1983.
- 11 in Anlehnung an Hausmann/Stahl: Erdkunde für Hauptschulen in Bayern, Band 9. München 1986.
- 12 Schnass/Gerbershagen: Der Erdkundeunterricht, Bad Godesberg 1952.

Werner Stahl

ERZIEHUNGSKUNDE

ERZIEHUNGSKUNDE

Ziele und Aufgaben

Im Fach Erziehungskunde erhält der Schüler Anregungen, über seine bisherige Entwicklung und Erziehung nachzudenken. Durch das bewußtere Wahrnehmen von Erziehungssituationen lernt er berechnete Erwartungen von Kindern und Jugendlichen einerseits und Erziehern andererseits kennen. Ihm wird Gelegenheit geboten, sich mit konkreten Fragen der Erziehung auseinanderzusetzen und daraus Hilfen für sein Selbstverständnis und für sein späteres erzieherisches Verstehen und Handeln zu gewinnen. Er erwirbt Kenntnisse über wesentliche Abläufe der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter sowie über Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Er wird ermutigt, in seinem späteren Leben erzieherische Verantwortung in der Familie zu übernehmen und sich selbstständig über Erziehungsfragen zu informieren.

Erziehungskunde trägt demnach zur Persönlichkeitsbildung des Schülers wie auch zur Vorbereitung auf seine zukünftigen Aufgaben als Erzieher bei. Die Befähigung zu einsichtigem und verantwortetem Erzieherverhalten wird in diesem Alter jedoch erst angebahnt.

Unterricht

Der Unterricht geht in der Regel von einer lebensnahen, anschaulich dargebotenen Erziehungssituation aus, die inhaltlich und sprachlich so aufbereitet ist, daß sie dem Verständnis des Schülers entspricht. Aus ihr wird das Problem gewonnen und als fachgerechte Fragestellung formuliert, die den weiteren Gang des Unterrichts bestimmt. Aus eigener Erinnerung, alltäglicher Erfahrung, gelegentlicher oder gezielter Beobachtung, durch Auswertung von Texten und anderen Medien werden die notwendigen Informationen gewonnen. Für ihre Verarbeitung bieten sich vielfältige methodische Möglichkeiten an, die immer auf gedankliche Durchdringung zielen. Dabei geht es nicht so sehr um Einzelwissen oder spezielle Erziehungspraktiken als um Grundeinstellungen und -einstellungen.

Dem Schüler soll deutlich werden, daß die an einem bestimmten Fall gewonnenen Erkenntnisse nur teilweise übertragbar sind, und daß jede Erziehungssituation aus dem Gesamtzusammenhang und unter Berücksichtigung verschiedener Wertvorstellungen zu beurteilen ist. Er darf nicht den Eindruck erhalten, daß das Kind beliebig formbar sei; vielmehr soll er auch Grenzen erzieherischer Einflußnahme erkennen. Die faßbaren Ergebnisse des Unterrichts werden formuliert, übersichtlich dargestellt und durch Wiederholung und Anwendung gesichert.

Der Unterricht stellt den Lehrer vor die Frage, ob und inwieweit seine Absichten mit dem eigenen Erzieherverhalten in Einklang stehen. Der Lehrer muß sich bewußt sein, daß sein Beispiel die beim Schüler anzubahrenden Einstellungen und Haltungen beeinflusst. Erziehungskunde erfordert Einfühlungsvermögen, um die Gefühle des Schülers nicht zu verletzen und möglichen Konflikten zwischen ihm und seinen Eltern vorzubeugen. Der Lehrer informiert die Eltern zu Beginn des Schuljahres über die Ziele, Inhalte und Methoden des Faches und versucht, mit ihnen hierüber ins Gespräch zu kommen. Pädagogischer Takt und Elternrecht bedingen, daß eine ausdrückliche Beurteilung elterlicher Erziehungsmaßnahmen unterbleibt.

Das Fach wird in der Regel vom Klassenleiter erteilt, dem in besonderer Weise die pädagogische Verantwortung für die ihm anvertrauten Schüler übertragen ist. Die gemeinsame erzieherische Verantwortung verlangt aber, daß sich alle Lehrer einer Schule über wesentliche Erziehungsfragen abstimmen, und, soweit möglich, ihren Beitrag zum Anliegen der Erziehungskunde leisten.

Die Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans sind verbindlich. Innerhalb der einzelnen Lernbereiche kann der Lehrer die zeitliche Anordnung der Lernziele und -inhalte selbst festlegen. In der Jahrgangsstufe 8 bauen die vier Lernbereiche aufeinander auf und sind daher in der angegebenen Reihenfolge zu behandeln. In der Jahrgangsstufe 9 ist die Abfolge der fünf Lernbereiche freigestellt; die für die Lernziele auszuwählenden Fallbeispiele können sich auf beliebige Abschnitte der kindlichen Entwicklung beziehen.

Übersicht

Jahrgangsstufe 8

1. Grundfragen der Erziehung
 - 1.1 Die Notwendigkeit von Erziehung
2. Erziehung im Säuglingsalter
 - 2.1 Die Bedeutung einer engen Beziehung zwischen Eltern und Kind
 - 2.2 Die Notwendigkeit frühkindlicher Förderung und deren Möglichkeiten
3. Erziehung im Kindesalter
 - 3.1 Bedeutsame Möglichkeiten einer altersgemäßen Förderung
 - 3.2 Das Spiel als entscheidender Bereich kindlichen Erlebens
4. Erziehung im Schulalter
 - 4.1 Die Bedeutung der Schule für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes
 - 4.2 Hilfen der Eltern für das Schulkind
 - 4.3 Besondere Belastungen für die Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erziehern während der Pubertät

Jahrgangsstufe 9

1. Erziehung zur sinnvollen Freizeitgestaltung
 - 1.1 Der Stellenwert der Freizeit und deren Gestaltungsmöglichkeiten
2. Erziehung zum Zusammenleben mit anderen
 - 2.1 Die Bedeutung des Zusammenlebens mit anderen und seine Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung
 - 2.2 Mögliche Gefährdungen in bestimmten Gruppen
3. Erziehung durch das Gespräch zwischen Eltern und Kind
 - 3.1 Die Bedeutung des Gesprächs in der Erziehung
4. Erziehung zu wert- und sinnorientiertem Handeln
 - 4.1 Erziehungsziele und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung in Familie und Schule
 - 4.2 Wissensbildung und religiöse Erziehung als grundlegende Aufgaben der Eltern
5. Verantwortete Elternschaft
 - 5.1 Das Gelingen ehelicher Partnerschaft als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes
 - 5.2 Die Entscheidung für ein Kind als Beginn elterlicher Verantwortung
 - 5.3 Erschwerende Erziehungsbedingungen und deren mögliche Folgen

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Grundfragen der Erziehung	
1.1 Sich der Notwendigkeit von Erziehung bewußt werden und Interesse an erzieherischen Fragen gewinnen	
— Eigene Vorstellungen über Erziehung	Sammeln von Schülererfahrungen und -meinungen über Erziehungsziele, Erziehungsmaßnahmen und Erziehereigenschaften
	Ordnen nach verschiedenen Gesichtspunkten, z. B. angenehm bzw. unangenehm empfundene Erziehungsmaßnahmen
	Zusammenstellen von Zeitungsausschnitten über Erziehungsfragen bzw. von Bildern zu Erziehungssituationen
— Erziehen ist notwendig	Vergleichen von Bildern: Säuglinge – Tierjunge, Kleinkinder – Schulkinder, Jugendliche – Erwachsene
	Aufzeigen der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen an einem Fallbeispiel
	Gegenüberstellen von Beispielen geplanter und unbewußter Erziehung
	Herausarbeiten des wechselseitigen Bezuges zwischen Erzieher und zu Erziehendem
— Erziehen kann gelernt werden	Spielerisches Darstellen von Situationen, die einen Vergleich unterschiedlicher Formen von Erziehverhalten ermöglichen
	Zusammenstellen von Möglichkeiten, Erziehung zu lernen: Erziehungskundeunterricht, geeignete Medien, Hilfe von Fachleuten und Beratungsstellen
	Lesen und Besprechen von Problemen und Ratschlägen in Elternzeitschriften und Büchern über Erziehung
	Durchsicht von Funk- und Fernsehprogrammen nach erziehungskundlichen Sendungen
	Anlegen und Fortschreiben einer Adressenliste von Erziehungsberatungsstellen, Mütterberatungsstellen usw.
— Erziehungskunde als Unterrichtsfach	Vorstellen und Aushängen der wesentlichen Inhalte des Lehrplans
	Fortlaufendes Sammeln von Bildern und Texten zum Thema Erziehung durch die Schüler
	Die Schüler zum Einbringen persönlicher Fragen und Probleme in den Erziehungskundeunterricht ermutigen
	Hinweise auf die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus
2. Erziehung im Säuglingsalter	
2.1 Die Bedeutung einer engen Beziehung zwischen Eltern und Kind einsehen	
— Liebevolle Pflege und Zuwendung	Mitbringen und Auswerten von Informationen aus Büchern, Zeitschriften und Broschüren
	Besprechen von Hinweisen auf Packungen verbreiteter Kindernahrungs- und -pflegemittel
	Befragen junger Mütter aus der näheren Umwelt der Schüler, z. B. in Form eines Interviews
	Beobachten und Benennen von pflegerischen Handlungen und Formen der Zuwendung in einem stumm vorgeführten Film(ausschnitt)
	Darstellen des Tagesablaufs eines Säuglings und der pflegerischen Handlungen der Mutter anhand eines Schaubildes
— Urvertrauen als Folge eines engen erzieherischen Verhältnisses	Ansehen eines Filmausschnitts, der eine enge Eltern-Kind-Beziehung verdeutlicht

Erziehungskunde – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Mögliche Folgen mangelnder Zuwendung	<p>Vergegenwärtigen von elterlichen Verhaltensweisen und Haltungen, die beim Säugling Gefühle der Geborgenheit und Freude hervorrufen</p> <p>Erfassen und Aufzählen kindlicher Äußerungen, die Wohlbe- finden und Zufriedenheit ausdrücken, z. B. interessiertes Zuhören und Zusehen, Greifen, Lachen, Jauchzen</p> <p>Nachdenken über Folgen, die sich für die Einstellung zu den Mitmenschen und zum Leben ergeben</p> <p>Deuten von Bildern weinender, schreiender, ängstlicher Säuglinge</p> <p>Besprechen eines Fallbeispiels, das eine mangelnde Zuwen- dung der Eltern deutlich macht</p> <p>Befragen einer Kinderpflegerin oder einer Säuglingsschwe- ster</p> <p>Auswerten einer Statistik, welche den Zusammenhang von Zuwendung und Sprachentwicklung aufzeigt</p> <p>Aufzählen der wesentlichen Merkmale des Hospitalismus</p>
2.2 Die Notwendigkeit frühkindlicher Förderung erkennen und über deren Möglichkeiten Bescheid wissen	
— Bewegungsfähigkeit	<p>Zeitliches Ordnen von Bildern, die verschiedene Entwick- lungsstadien zeigen (sitzen, krabbeln, stehen, laufen)</p> <p>Besprechen und Auswerten von Informationen aus Büchern und Elternzeitschriften</p> <p>Zusammenstellen von Möglichkeiten, wie Eltern in verschie- denen Entwicklungsabschnitten fördernd eingreifen können</p> <p>Sprechen über Gefahren verfrühter Förderversuche durch die Eltern</p>
— Wahrnehmung	<p>Herausstellen der Sinne, die einer Förderung bedürfen</p> <p>Benennen von Möglichkeiten, den Gebrauch der Sinnesor- gane zu fördern, z. B. Mobile → Sehen, Rassel → Hören</p> <p>Mitbringen und Untersuchen von Spielzeug für einen Säug- ling</p> <p>Ordnen von Spielsachen hinsichtlich der Förderung der ein- zelnen Sinne</p>
— Sprache	<p>Aufzeigen des Verlaufs frühkindlicher Sprachentwicklung, z. B. anhand von Tonbandaufnahmen</p> <p>Erfahren des Unterschiedes zwischen Verstehen und eigenem Sprechen</p> <p>Aufnehmen und Anhören eines „Gesprächs“ zwischen Mut- ter und Säugling</p> <p>Auswerten eines Fallbeispiels, das verschiedene Möglichkei- ten der Sprachförderung aufzeigt</p> <p>Bewerten unterschiedlicher Aussagen von Eltern zum Spre- chenlernen</p> <p>Überlegen, was in Verbindung mit einzelnen Spielsachen und Bilderbüchern gesprochen werden kann</p>
3. Erziehung im Kindesalter	
3.1 Bedeutsame Möglichkeiten einer altersgemäßen Förde- rung kennen	
— Hilfen zur gefühlsmäßigen und sozialen Entwicklung	<p>Beobachten von Kindern in unterschiedlichen Stimmungen</p> <p>Befragen einer Erzieherin über besondere Probleme beim Eintritt in den Kindergarten</p> <p>Berichte der Schüler über das Zusammenleben mit Geschwi- stern</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> — Verständnisvolles Erziehverhalten bei Willensbildung und Trotz 	<p>Anhand eines Fallbeispiels Möglichkeiten der Förderung aufzeigen, z. B. Gefühle wahrnehmen und darauf reagieren; nachgeben, einen Standpunkt vertreten</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Anregungen zur Weiterentwicklung des Sprechens und Denkens 	<p>Aufzeigen des Zusammenhangs von Willensbildung und Trotz</p> <p>Auswerten von Situationen aus dem kindlichen Erfahrungsraum, aus denen Willen und Trotz ersichtlich werden (Fallbeispiel, Film, Hörzene, Bilder)</p> <p>Erarbeiten von Vorschlägen für erzieherisches Handeln zu einem vorgegebenen Erziehungsfall, z. B. auf notwendige Anordnungen beschränken, Gebote und Verbote einsichtig machen, Möglichkeiten zur Entscheidung eröffnen; Besprechen und kritisches Vergleichen der gefundenen Vorschläge</p> <p>Herausstellen der Bedeutung des Sprechens und Denkens für die gesamte Entwicklung</p> <p>Zusammentragen von Möglichkeiten, das Sprechen und Denken zu fördern</p> <p>Sammeln von Kinderreimen, -liedern, -versen, -gedichten, Märchen</p> <p>Aufzeigen von sprachfördernden Verhaltensweisen der Eltern, z. B. zum Fragen anregen, das Vergleichen und Unterscheiden anbahnen, Freude am Entdecken und Erfinden wecken</p> <p>Mitbringen und Begutachten von Spielen, die zur Entwicklung des Denkens beitragen</p> <p>Anregen zum Sprechen und Spielen mit Kleinkindern</p>
<p>3.2 Das Spiel als entscheidenden Bereich kindlichen Erlebens verstehen lernen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — Die Bedeutung des Spielens 	<p>Beobachten verschiedener Spielformen und kindlichen Verhaltens im Spiel</p> <p>Unterrichtsgang in einen Kindergarten oder auf einen Spielplatz</p> <p>Befragen einer Erzieherin über die Bedeutung einzelner Spiele für die geistige, soziale und körperliche Entwicklung</p> <p>Sprechen über mögliche Folgen bei Kindern, die zu wenig Gelegenheit zum Spielen haben</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Anregung und Einflußnahme durch die Eltern 	<p>Besprechen und Auswerten von Fallbeispielen, die unterschiedliches Verhalten der Eltern aufzeigen</p> <p>Herausarbeiten und Zusammenstellen von Möglichkeiten der Einflußnahme durch die Eltern, z. B. nicht zu viel Spielzeug, Platz und Zeit zum Spielen, gemeinsames Spielen mit Kindern</p> <p>Erstellen eines Tonbandgesprächs, in dem hilfreiches Verhalten der Eltern deutlich wird</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Auswahlgesichtspunkte für Kinderspielzeug 	<p>Überlegen, wie im Freien und in der Wohnung Raum zum Spielen geschaffen werden kann</p> <p>Untersuchen und Bewerten von mitgebrachtem Spielzeug und Angeboten aus Spielwarenkatalogen</p> <p>Zusammenstellen von Kriterien für kindgerechtes Spielzeug, z. B. altersgemäß, phantasiefördernd, ungefährlich</p> <p>Durchführen eines Rollenspiels: Eltern kaufen ein Geburtstagsgeschenk</p> <p>Vorbereiten einer „Aktion Gutes Spielzeug“ in Form einer Ausstellung bzw. eines Informationsstandes an der Schule</p>

Erziehungskunde – Jahrgangsstufe 8

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4. Erziehung im Schulalter	
4.1 Die Bedeutung der Schule für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes einsehen	
— Anforderungen an das Kind durch den Schuleintritt	<p>Zeigen eigener Bilder vom Schulanfang</p> <p>Erzählen vom eigenen ersten Schultag</p> <p>Gegenüberstellen des Tagesablaufs eines Schülers und eines noch nicht schulpflichtigen Kindes (eventuell graphische Darstellung)</p> <p>Herausarbeiten der Unterschiede bezüglich Zeiteinteilung, Leistungsanforderungen (Spiel – Arbeit), Leben in der Gruppe, Erzieherperson(en)</p> <p>Interviewen einer Erstkläflehrerin zu häufig auftauchenden Problemen der Schulanfänger</p> <p>Erstellen einer Klassenordnung für die Schulanfänger</p>
— Angebote der Schule zur körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung	<p>Auflisten von Angeboten der Schule an die Schüler, z. B. anhand von Stundentafeln, Lehrplänen sowie Lehr- und Lernmitteln</p> <p>Exemplarisches Betrachten einzelner Unterrichtsfächer im Hinblick auf ihren Beitrag zur Gesamtentwicklung des Kindes</p> <p>Durchführen eines Gedankenspiels: Ein Leben ohne Schule?</p>
— Erziehungsauftrag der Schule	<p>Sammeln von Ereignissen und Lehreraußerungen, an die sich die Schüler besonders erinnern</p> <p>Zusammenstellen von erzieherischen Situationen aus dem Schulalltag</p> <p>Sprechen über die Bedeutung von Wanderungen, Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalten und anderen gemeinsamen Unternehmungen</p>
4.2 Schulischen Angelegenheiten aufgeschlossen gegenüberstehen und wissen, wie Eltern dem Schulkind helfen können	<p>Spielerisches Darstellen von Situationen, in denen Kinder elterliche Hilfe für schulische Angelegenheiten benötigen</p> <p>Auswerten von Gesprächen zwischen Eltern, die unterschiedliches Interesse an der Schule zeigen</p> <p>Überlegen, was Eltern mit Kindern bzw. Lehrern besprechen sollten</p> <p>Zusammenstellen von Möglichkeiten elterlicher Hilfe für das Schulkind, z. B. im Rahmen einer Fallstudie</p> <p>Sprechen darüber, wie Eltern günstige häusliche Voraussetzungen schaffen können</p> <p>Aufzeigen von Kontaktmöglichkeiten zwischen Elternhaus und Schule, z. B. Elternsprechstunde, Elternsprechtag</p>
4.3 Sich bewußt werden, daß während der Pubertät die Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erziehern besonderen Belastungen ausgesetzt sind	
— Seelische Veränderungen des Jugendlichen	<p>Zusammenstellen der wesentlichen seelischen Veränderungen beim Jugendlichen in der Pubertät, z. B. häufige Stimmungsschwankungen, verstärkte Hinwendung zum Ich, Infragestellen der Ordnungsmaßstäbe der Erwachsenenwelt</p> <p>Aufzeigen des Zusammenhangs von seelischer und körperlicher Entwicklung anhand eines Fallbeispiels</p> <p>Besprechen der Schwierigkeiten, die sich für die Eltern in dieser Zeit ergeben</p> <p>Auswerten von Leserbriefen, Tagebuchaufzeichnungen und Kurzgeschichten</p> <p>Vergleichen von Forderungen der Erwachsenen und Wünschen der Jugendlichen anhand von Rollenspiel und Wertungsgespräch</p>

Lernziele/ Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Selbsterziehung und Selbständigwerden	<p>Suchen von persönlich bedeutsamen Entscheidungsbereichen für den Jugendlichen</p> <p>Gegenüberstellen von Selbst- und Fremderziehung</p> <p>Herausarbeiten von Voraussetzungen für erfolgreiche Selbsterziehung, z. B. sich selbstkritisch beobachten und beurteilen, um seine Stärken und Schwächen wissen</p> <p>Aufzeigen von Möglichkeiten der Selbstkontrolle an einem Beispiel</p> <p>Sprechen über den Zusammenhang zwischen persönlicher Wertorientierung und eigenverantwortlichem Handeln</p>
— Anforderungen an den Erzieher	<p>Sammeln von Anlässen, die aus der eigenen Erfahrung zu Schwierigkeiten zwischen Eltern und Jugendlichen führen</p> <p>Gegenüberstellen von Fallbeispielen, die unterschiedliches Erzieherverhalten zeigen</p> <p>Herausstellen und Begründen angemessener Verhaltensweisen des Erziehers in der jeweiligen Situation, z. B. Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Geduld, Verlässlichkeit, Konsequenz</p> <p>Darstellen von unterschiedlichen Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens im Rollenspiel</p> <p>Besprechen und Beurteilen von Leserzuschriften und Ratschlägen aus Jugendzeitschriften</p> <p>Wecken von Verständnis für die schwierige Situation der Erzieher</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
<p>2.2 Sich möglicher Gefährdungen in bestimmten Gruppen bewußt werden und für Hilfen offen sein</p> <p>— Probleme im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu Gruppen</p>	<p>Befragen von Mitarbeitern oder Mitgliedern in Jugendgruppen über Entfaltungsmöglichkeiten für den einzelnen</p> <p>Überprüfen der Programme und Zielsetzungen verschiedener organisierter Jugendgruppen im Hinblick auf die Entfaltungsmöglichkeiten für den einzelnen</p> <p>Herausstellen der besonderen Bedeutung der Gruppe für den jungen Menschen; Sprechen über den Wert der Freundschaft und die Verantwortung für Freunde</p> <p>Bewußtmachen, daß auch Phasen des Alleinseins für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind</p>
<p>— Mögliche Hilfen der Eltern</p>	<p>Betrachten von Bildern und Filmen bzw. Lesen von Texten (Zeitungsausschnitte, Lesebuchbeiträge usw.) zu fragwürdigem Gruppenverhalten, z. B. in Jugendsekten oder gewalttätigen Vereinigungen</p> <p>Herausarbeiten möglicher Probleme, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe für den einzelnen ergeben können, z. B. Gruppenzwang, Mitläufertum, Vernachlässigung schulischer und beruflicher Pflichten</p> <p>Entwickeln von Lösungsvorschlägen zu vorgegebenen Konflikten, z. B. im Rollenspiel</p> <p>Sprechen über mögliche Schwierigkeiten, eine Gruppe zu verlassen</p> <p>Besprechen möglicher Folgen für die Familie des einzelnen, der durch eine Gruppenzugehörigkeit gefährdet ist</p> <p>Besprechen und Auswerten von Fallbeispielen, die unterschiedliches Verhalten der Eltern aufzeigen</p> <p>Herausarbeiten und Zusammenstellen von Möglichkeiten der Hilfe durch die Eltern; wertende Stellungnahme der Schüler</p> <p>Lösen eines vorgegebenen Falles im Rollenspiel</p>
<p>3. Erziehung durch das Gespräch zwischen Eltern und Kind</p>	
<p>3.1 Die Bedeutung des Gesprächs in der Erziehung einsehen und zum Gespräch bereit sein</p> <p>— Vielfältige Gesprächsanlässe und -situationen</p>	<p>Zusammenstellen verschiedener Gesprächsanlässe, z. B. sachliches Gespräch, Lob, Anerkennung, Bitte, Belehrung, Tadel</p> <p>Erarbeiten und Beurteilen von Möglichkeiten, in verschiedenen Situationen ein Gespräch zu beginnen</p>
<p>— Voraussetzungen für das Gespräch miteinander</p>	<p>Herausstellen von gesprächsfördernden und -hemmenden Verhaltensweisen, z. B. anhand eines Filmausschnitts oder einer Tonbandaufnahme</p> <p>Vergleichen des gezeigten Verhaltens mit bekannten Gesprächsregeln</p>
<p>— Wirkungen des Gesprächs</p>	<p>Durchführen einer Fallstudie: Petra kommt abends regelmäßig zu spät nach Hause</p> <p>Erstellen eines Tonbandgesprächs, in dem richtiges Gesprächsverhalten deutlich wird</p> <p>Besprechen der Wirkungen eines Gesprächs zum gleichen Sachverhalt bei unterschiedlicher Gesprächsführung, z. B. anhand einer Hörzene</p> <p>Erfahrungsberichte der Schüler über positive Wirkungen eines Gesprächs mit den Eltern, z. B. bei Ängsten oder Schulproblemen</p> <p>Durchführung eines Rollenspiels, in dessen Verlauf positive Auswirkungen des Gesprächs auf die Beteiligten deutlich werden</p>

Erziehungskunde – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
4. Erziehung zu wert- und sinnorientiertem Handeln	
4.1 Erziehungsziele sowie Möglichkeiten ihrer Verwirklichung in Familie und Schule kennenlernen	<p>Formulieren und Begründen von Erziehungszielen, die die Schüler für sich als wichtig erachten (für den einzelnen und für das Leben in der Gemeinschaft)</p> <p>Vergleichen der selbstgefundenen Erziehungsziele mit denen aus der Bayerischen Verfassung (Art. 131 Abs. 2)</p> <p>Herausarbeiten von Erziehungszielen aus Fallbeispielen</p> <p>Aufzeigen von möglichen Wegen, ein bestimmtes Erziehungsziel zu erreichen</p>
4.2 Gewissensbildung und religiöse Erziehung als grundlegende Aufgaben der Eltern erfahren und bereit sein, diese zu verwirklichen	
— Gewissensbildung durch die Eltern	<p>Sammeln von Aussagen zum Begriff „Gewissen“, z. B. Sinnprüche</p> <p>Bewußtmachen des Begriffs „Gewissen“ anhand eines Fallbeispiels bzw. Lesestücks</p> <p>Zusammenstellen von Einflüssen, die zur Gewissensbildung beitragen, z. B. Eltern, Schule, Kirche, Medien</p> <p>Aufgreifen von Beispielen für Gewissenskonflikte und -entscheidungen, z. B. aus Geschichte, Literatur, Gegenwartsgeschehen</p> <p>Aufzählen und Bewerten von Alltagssituationen, in denen Eltern bewußt zur Gewissensbildung ihrer Kinder beitragen können, z. B. durch Gewöhnung, Gebote, Verbote, Lob, Strafe, Begründung, Übertragung und Verantwortung</p> <p>Herausarbeiten der Vorbildwirkung der Eltern für die Gewissensbildung der Kinder, z. B. anhand eines Fallbeispiels oder eines Filmausschnitts</p>
— Bedeutung und Aufgaben der religiösen Erziehung	<p>Sammeln von Vorwissen der Schüler über die Bedeutung der religiösen Erziehung in unserer heutigen Zeit</p> <p>Erzählen von Beispielen religiösen Lebens in einzelnen Familien</p> <p>Zusammenstellen religiöser Feste und Feiern im Jahreskreis durch Bilder und Symbole</p> <p>Sprechen über Sinn und Gestaltungsmöglichkeiten religiöser Feste und Feiern in der Familie</p> <p>Bewußtmachen, daß Religiosität zum Wesen des Menschen gehört</p> <p>Ansprechen unterschiedlicher religiöser Auffassungen; Achtung wecken vor anderen Überzeugungen</p> <p>Pflege des Schulgebets, auch mit selbstverfaßten Texten</p>
5. Verantwortete Elternschaft	
5.1 Das Gelingen ehelicher Partnerschaft als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes begreifen	
— Wichtige Einstellungen und Verhaltensweisen für das Gelingen ehelicher Partnerschaft	<p>Finden von alltäglichen Situationen, die Hinweise auf eine gute eheliche Partnerschaft geben</p> <p>Benennen und Besprechen von Verhaltensweisen für das Gelingen ehelicher Partnerschaft, z. B. Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme, Durchstehen von Konflikten</p> <p>Auswerten eines Fallbeispiels, z. B.: Warum verstehen sich Peter und Monika plötzlich nicht mehr?</p> <p>Sich informieren über Stellen, die Beratung und Hilfe in Ehe- und Partnerschaftsfragen geben</p>
— Auswirkungen der ehelichen Partnerschaft auf das Kind	<p>Betrachten und Auswerten von Filmen, Bildern und Texten, die ein harmonisches Familienleben darstellen</p>

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Bewußtmachen der Vorbildwirkung elterlicher Einstellungen und Verhaltensweisen; Nachdenken über mögliche Auswirkungen auf das Kind</p> <p>Sprechen über mögliche Folgen einer gestörten Partnerschaft für das Kind, z. B. anhand eines Filmausschnitts oder eines Fallbeispiels</p>
<p>5.2 Einsehen, daß elterliche Verantwortung mit der Entscheidung für ein Kind beginnt und die Zeit vor der Geburt einschließt</p> <p>— Gesichtspunkte bei der Entscheidung für das Kind</p> <p>— Verantwortliches Handeln gegenüber dem ungeborenen Kind</p>	<p>Sammeln von Gesichtspunkten zur Entscheidung für das Kind anhand eines Fallbeispiels</p> <p>Aufzeigen von Veränderungen im Leben eines Ehepaares, die durch Kinder bedingt sind</p> <p>Bewußtmachen, daß mit der Elternschaft die Verantwortung für das Kind übernommen wird</p> <p>Sprechen über die Zahl von Kindern in unseren Familien, z. B. anhand eines Schaubildes; Zusammenstellen von Gründen für diese Entwicklung</p> <p>Kritisches Untersuchen von Wohnungsgrundrissen, Hausordnungen und Spielplätzen auf ihre Kinderfreundlichkeit</p> <p>Einbringen des Vorwissens der Schüler über die Zeit der Schwangerschaft</p> <p>Sammeln und Entnehmen von Informationen aus Broschüren und Faltblättern von Gesundheitsbehörden und Krankenkassen</p> <p>Sprechen über mögliche Gefahren für das ungeborene Kind</p> <p>Befragen des Schularztes bzw. eines Vertreters des Gesundheitsamtes</p> <p>Erläutern des Mutterpasses</p> <p>Zusammenstellen und Besprechen ausgewählter Teile des Mutterschutzgesetzes</p> <p>Überlegungen anstellen, wie Schwangeren gegenüber Rücksicht genommen werden kann</p>
<p>5.3 Erschwerende Erziehungsbedingungen kennenlernen und sich mit möglichen Folgen auseinandersetzen</p> <p>— Gründe für die Berufstätigkeit beider Elternteile und mögliche Folgen für das Kind</p> <p>— Mögliche Probleme im Zusammenhang mit der Alleinerziehung</p>	<p>Sammeln und Auswerten von Schaubildern bzw. Tabellen zur Berufstätigkeit beider Elternteile</p> <p>Herausarbeiten von Gründen für und gegen eine Berufstätigkeit beider Elternteile</p> <p>Suchen und Bewerten von Möglichkeiten der Unterbringung für das Kind, z. B. Kinderkrippen, Tagesmütter, Kindergärten, Kinderhorte</p> <p>Wertungsgespräch über mögliche Folgen für das Kind durch häufigen Wechsel der Bezugspersonen</p> <p>Durchführen eines Rollenspiels, z. B.: Frau M. möchte wieder arbeiten</p> <p>Zusammentragen von Informationen über Ausmaß und Ursachen der Alleinerziehung</p> <p>Auswerten eines Fallbeispiels, z. B.: Frau H. kommt erst abends zu ihrem 14jährigen Sohn nach Hause</p> <p>Herausstellen möglicher Probleme für Erzieher und Kind sowie Wege ihrer Bewältigung</p>

Erziehungskunde – Jahrgangsstufe 9

Lernziele/Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
— Überbehütung und Verwöhnung	<p>Zusammenstellen von Einrichtungen und Personen, die Hilfe für Alleinerziehende anbieten</p> <p>Besprechen und Bewerten von Hilfestellungen in konkreten Situationen</p> <p>Darstellen und Beurteilen von Beispielen, aus denen Überbehütung und Verwöhnung ersichtlich sind</p> <p>Nennen möglicher Gründe für die elterliche Handlungsweise</p> <p>Sprechen über mögliche Probleme und Folgen für das Kind</p> <p>Vergegenwärtigen der Bedeutung von Freiräumen für die Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit</p>

Erziehungskunde

1. Erziehungskunde im Fächerkanon der Hauptschule

1.1 Zur Entstehungsgeschichte des Faches Erziehungskunde

Die Entstehungsgeschichte des Faches Erziehungskunde ist nicht nur deshalb von Bedeutung für Fach und Lehrpläne, weil es sich hier um ein sehr „junges“ Fach im Fächerkanon der Hauptschule handelt (das Fach wurde in den Jahren 1977–1978 eingeführt), sondern vor allem deshalb, weil daraus bereits einige seiner Zielsetzungen und Aufgaben deutlich werden. Diese haben auch ihren Niederschlag in den Lehrplänen von 1977/78 und 1985 gefunden.

Für die Aufnahme dieses Faches in den Fächerkanon der Hauptschule waren zahlreiche Gründe maßgebend, die sich im wesentlichen in eine schulpolitische und eine schulpädagogische Entwicklungslinie einordnen lassen.

Zur ersten Gruppe gehört das Anliegen, den Schülern als künftige Eltern und Erzieher Hilfen für die Bewältigung der in unserer Zeit immer schwieriger werdenden Erziehungsaufgaben zu geben – ein Bemühen, das sich unmittelbar aus dem verfassungsmäßigen Auftrag der Artikel 125 und 126 der Bayerischen Verfassung ableiten läßt, die die Bedeutung der Elternernziehung herausheben und diese unter den besonderen Schutz des Staates stellen. In diesem Sinne heißt es z. B. in einer Denkschrift der Hochschulkommission des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes aus dem Jahre 1973: „Niemand, der mit der Aufgabe der Erziehung von jungen Menschen betraut ist, braucht heute eine fundierte, schon früh eingeleitete Vorbereitung darauf nötiger als die Eltern, die die ersten Förderer der Kinder, nicht aber ihre ersten Schädiger sein sollen!“ Auf dem Hintergrund der Erziehungsproblematik in einer Zeit zahlreicher Entwicklungsgefährdungen bei gleichzeitiger Verunsicherung weiter Kreise unserer Bevölkerung über Notwendigkeit, Ziele und Methoden der Erziehung forderte denn auch der Landesbeirat für Familienfragen beim Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, ein eigenes Unterrichtsfach „Erziehungslehre“ in den Schulen einzuführen. Er wurde darin unterstützt vom Deutschen Kinderschutzbund, der von einer „Unkenntnis und Hilflosigkeit vieler Eltern in bezug auf Erziehungsfragen“ sprach. Ähnlich äußerten sich Abgeordnete des Bayerischen Landtags.

Diesen mehr schulpolitischen Forderungen kommen verschiedene schulpädagogische Entwicklungen entgegen, die beide zu einer Synthese im Fach Erziehungskunde gelangen sollten: Hier ist in erster Linie die Neugestaltung der Hauptschule in den letzten Jahren zu sehen, die in ihrer Zielkonzeption wie auch in den Lernzielen und Lerninhalten ihrer Lehrpläne nicht nur die Vorbereitung der Schüler auf ihr späteres Berufsleben berücksichtigt, sondern auch persönlichkeitsbildende Ziele verfolgt und damit in gleicher Weise *Hilfen zur Berufsreife* wie auch *zur Lebensreife* anbietet. Dies entspricht dem traditionellen Bemühen der Volksschule, neben der Vermittlung fundamentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten immer auch einen erzieherischen Auftrag zu verwirklichen. Dies wird in besonderer Weise sichtbar, wenn der neue Hauptschullehrplan ebenso wie der Grundschullehrplan aus dem Jahre 1981 dem Erzieherischen Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffes einräumt. Das Primat des Erzieherischen aber erfährt eine besondere Verdichtung im Fach Erziehungskunde, das die Möglichkeit bietet, Erziehungsprobleme durch bewußte Reflexion und methodische Aufbereitung grundsätzlicher und gründlicher anzupacken, als dies früher möglich war. Es ergänzt und vertieft das Unterrichtsprinzip Erziehung, ohne es allerdings auf ein einstündiges Fach einzugrenzen.

1.2 Erfahrungen mit dem Fach Erziehungskunde

Nach den ersten acht Jahren mit dem neuen Fach kann aufgrund zahlreicher Meinungsäußerungen von Lehrern und Schülern festgehalten werden, daß

- Erziehungskunde als eigenes Fach von Bildungspolitikern, Verbänden, Lehrern und Schülern für gerechtfertigt gehalten wird,
- Erziehungskunde sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern mit zu den beliebtesten Fächern gehört,
- Erziehungskunde von seiten der Schüler großes Interesse entgegengebracht wird, vor allem auch – entgegen früherer Befürchtungen – von den Buben,
- Erziehungskunde von seiten der Lehrer vor allem in Hinblick auf das spätere Leben der Schüler und ihre Aufgaben als Eltern und Erzieher gesehen wird (und weniger in seiner Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler)
- Erziehungskunde nicht zu unüberbrückbaren Konflikten zwischen Schülern und Eltern bzw. Schule und Elternhaus führen muß, wenn es inhaltlich und methodisch entsprechend gestaltet wird und alle Möglichkeiten zu Elterninformationen und Elterngesprächen genutzt werden.

Von den Lehrern gewünscht werden neben Verbesserungen des Lehrplans (auf die im einzelnen noch eingegangen wird) auch mehr geeignete Film- und Fernseh- bzw. Hörfunksendungen (die hoffentlich nach und nach geschaffen werden). Das Fach unmittelbar betrifft die Forderung vieler Lehrer nach mehr Unterrichtsstunden für Erziehungskunde. Diesem Wunsch konnte zwar nicht durch die Änderung von Erziehungskunde als einstündiges Fach Rechnung getragen werden, wohl aber durch die Vermehrung des Freiraumes. Durch eine epochale Anordnung des Faches besteht zudem die Möglichkeit, zu straffen und zu bündeln.

2. Zielsetzungen des Lehrplans im Fach Erziehungskunde

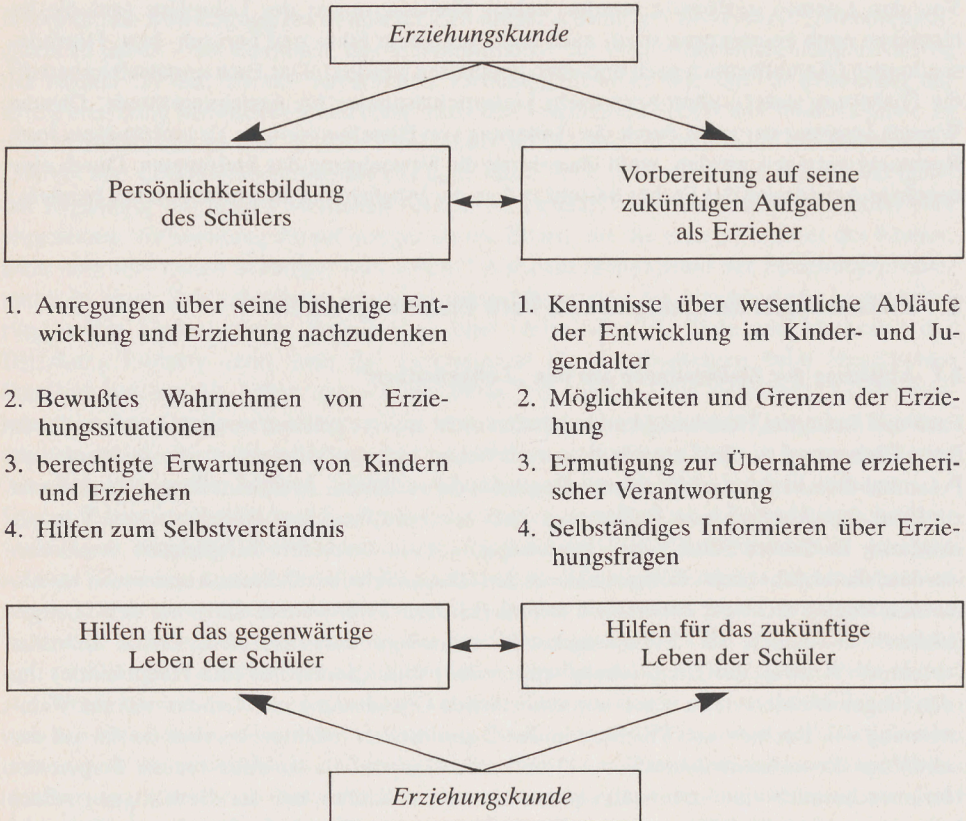
2.1 Ableitung der Zielsetzungen aus den „Leitgedanken“

Fach und Lehrplan Erziehungskunde können nicht isoliert gesehen werden, sondern nur in ihrer Einbettung in die Leitgedanken zum neuen Hauptschullehrplan, die gleichsam als Präambel diesem seine pädagogische Legitimation verleihen. In diesem Zusammenhang ist zunächst die Aussage von Bedeutung, daß der Lehrplan dem Erzieherischen Vorrang einräumt. In diesem Sinne kann Erziehungskunde als besondere Möglichkeit verstanden werden, die erzieherische Komponente in der Hauptschule zur Geltung kommen zu lassen, die sich freilich nicht auf dieses Fach reduzieren darf. Zwei weitere Sätze aus den „Leitgedanken“ erscheinen für Erziehungskunde besonders aufschlußreich, zumal sie dem Abschnitt „Auftrag der Hauptschule“ zugeordnet sind: „Indem sie (die Hauptschule) ihn (den jungen Menschen) zu einer verantwortlichen Gestaltung seines Lebens und zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gemeinschaft befähigt, bereitet sie ihn auf das zukünftige Erwachsenenleben vor...“ und „die Hauptschule ist offen für die Fragen der Heranwachsenden und unterstützt jeden einzelnen Schüler bei der Bewältigung seiner Lebensprobleme. Sie hilft ihm, sich selbst und seinen Standort in der Welt zu verstehen und gültige Maßstäbe zu gewinnen und unterstützt ihn bei der Suche nach der Sinngabe seines Lebens.“ Bei ihrer Interpretation wird deutlich, daß Erziehungskunde dem Schüler insofern in zweifacher Weise Angebote zu machen hat: Das Fach bietet ihm Hilfen für sein späteres Leben (Satz 1) und hilft ihm bei seiner Standortsuche und der Bewältigung seiner derzeitigen Lebensprobleme (Satz 2).

2.2 Ziele und Aufgaben nach den Vorbemerkungen des Lehrplans

Die beiden vorhin genannten Aspekte des Faches Erziehungskunde finden sich auch in dessen Lehrplan wieder, der insgesamt zwei Richtziele nennt, von denen eines den *Schüler als derzeit zu Erziehenden* anspricht (Richtziel 1 ...Anregungen, über seine bisherige Entwicklung und Erziehung nachzudenken..., ...Hilfen für sein Selbstverständnis..., ...Persönlichkeitsbildung...) und eines den *Schüler als späteren Erzieher* im Auge hat (Richtziel 2 ... Ermutigung zur Übernahme erzieherischer Verantwortung..., ...Vorbereitung auf seine zukünftigen Aufgaben als Erzieher...). Grafisch läßt sich das wie folgt veranschaulichen, wobei darauf hinzuweisen ist, daß zwischen den einzelnen Richtzielen ein enges wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis besteht, weil Hilfen zur personalen und sozialen Entfaltung der Schüler zugleich auch Hilfen zur späteren Tätigkeit der Schüler als Eltern und Erzieher sind. Umgekehrt ist ein erfolgreiches und harmonisches Wirken als Eltern und Erzieher nur möglich, wenn vorher ein entsprechender Stand der Persönlichkeitsbildung erreicht und der Erzieher selbst ein Erzogener ist. Alle Hilfen für den Schüler in seinem gegenwärtigen Leben sind daher zugleich Hilfen für sein späteres Leben.

Grafik 1



Der *pädagogisch-psychologische Hintergrund* für die erste Richtzielgruppe ist die Tatsache, daß sich der Schüler in der 8. und 9. Jahrgangsstufe in der Phase der Pubertät und des beginnenden Jugendalters befindet, einem Abschnitt der menschlichen Entwicklung, der mit der Ablösung der Jugendlichen von den bisher dominierenden Einflüssen des Eltern-

hauses und der Schule, ihrer geschlechtlichen Reifung und ihrem noch unsicheren Selbstgefühl vielerlei Konflikte schafft. In dieser Phase des Aufbaus persönlicher Wertvorstellungen und des Hineinwachsens in neue soziale Bindungen braucht der Jugendliche erzieherische Hilfen, um seinen Standort in seiner Um- und Mitwelt zu erkennen und zu gewinnen. Der pädagogisch-psychologische Hintergrund für die zweite Richtzielgruppe ist darin zu sehen, daß Erziehung in unserer heutigen hochindustrialisierten und hochtechnisierten dynamischen Gesellschaft ungleich schwieriger ist als in früheren Zeiten, so daß die Förderung der Erziehungsfähigkeit der künftigen Erzieher dringend geboten erscheint.

2.3 Prämissen des Lehrplans

Der Lehrplan Erziehungskunde ist zunächst eingebettet in die schulrechtlichen Grundlagen für Unterricht und Erziehung wie sie etwa in Art. 131 der Bayerischen Verfassung (Bildungsaufgabe, oberste Bildungsziele) und in Art. 2 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Aufgaben der Schulen) festgelegt sind. Darüber hinaus geht er davon aus, daß durch schulisches Lehren und Lernen, d. h. durch Unterricht ein Mehr an *Erziehungsfähigkeit* erreicht werden, d. h. daß Erziehung in gewissem Sinne erlernt werden kann. Dies kommt auch im Lernziel 1.1 der 8. Jahrgangsstufe „Erziehen kann gelernt werden“ zum Ausdruck. Lernen wird hier allerdings nicht ausschließlich als kognitiver Vorgang verstanden. Das Fach Erziehungskunde will vielmehr grundlegende Prozesse des Wissens und des Erkennens anbahnen, die einerseits bestimmte Informationen und Problemlösungen zu Erziehungszielen und Erziehungsmethoden ermöglichen und andererseits die Basis für spätere Lernprozesse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in der selbständigen Information über Erziehungsfragen sowie im unmittelbaren praktischen Vollzug bilden. Der Lehrplan geht ferner davon aus, daß auch die *Erziehungsbereitschaft* durch die Beschäftigung mit Problemen der Erziehung geweckt und gefördert werden kann, die sich hin zur Offenheit und zum Interesse für Fragen der Erziehung entwickelt und damit die Grundlage zum Mut zur Erziehung von Kindern bildet. Dies kommt etwa zum Ausdruck in der 9. Jahrgangsstufe in den Lernzielen 2.2 („sich möglicher Gefährdungen in bestimmten Gruppen bewußt werden und für Hilfe *offen sein*“) oder 3.1 („die Bedeutung des Gesprächs in der Erziehung einsehen und zum Gespräch *bereit sein*“).

Beide Aspekte können in der Schule – wie es auch der Lehrplan vermerkt – nur gewissermaßen im Vorfeld verfolgt werden. Eine unmittelbare Befähigung zu späterem einsichtigen und verantworteten Erzieherverhalten kann in diesem Alter nur angebahnt werden.

Der Lehrplan geht ferner davon aus, daß er den Schülern möglichst transparent gemacht und ihnen in seinen wesentlichen Inhalten vorgestellt und ausgehändigt wird (8. Jahrgangsstufe, Lz. 1.1 „Erziehungskunde als Unterrichtsfach“). Er will damit ein langfristiges Mitdenken, Mitarbeiten und Mitlernen der Schüler ermöglichen und ihnen damit auch Themenschwerpunkte zum Einbringen persönlicher Fragen und Probleme anbieten (vgl. dazu die Hinweise zum Unterricht für das Lernziel 1.1). Wesentlich für das Fach und den Lehrplan ist ferner die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern, die sowohl in den „Vorbemerkungen“ betont als auch in Spalte 2 zum Lz. 1.1 anempfohlen wird.

2.4 Erziehungswissenschaft und Erziehungskunde

In das Fach und den Lehrplan Erziehungskunde fließen zwar Erkenntnisse der Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie ebenso mit ein wie neuere Ergebnisse der pädagogischen und schulpädagogischen Forschung. Diese werden hier jedoch nicht systema-

tisch vermittelt, sondern finden lediglich punktuell ihren Niederschlag in den einzelnen Lernzielen und Lerninhalten des Lehrplans. Im Gegensatz zur pädagogischen und psychologischen Wissenschaft ist Erziehungskunde eben im Sinne einer „Kunde“ bewußt auf die Vermittlung lebenspraktisch anwendbaren Wissens und Erkennens ausgerichtet, hält sich in ihrer Terminologie „einfach“, faßt ihre Lernziele nicht abstrakt, sondern konkret und geht in der Regel von lebendigen, konkreten Erziehungssituationen (Fallbeispielen) aus. Im Gegensatz zur *Erziehungswissenschaft* in Forschung und Lehre wendet sich *Erziehungskunde* nicht einseitig an die geistigen Kräfte, sondern versucht, den Schüler in seiner Ganzheit zu erfassen, als Einzel- und Gemeinschaftswesen, als leib-seelische Einheit, als von Erziehungsmaßnahmen in konkreten Situationen Betroffenen. Die Lerninhalte werden in Erziehungskunde deshalb gezielt ausgewählt, wobei im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit immer ein „Mut zur Lücke“ vorhanden sein muß. Für die Stoffauswahl gelten die Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans. Darüber hinaus sollen die Schüler „persönliche Fragen und Probleme“ einbringen. Aus diesen Gründen trägt das Fach auch nicht die Bezeichnung „Erziehungslehre“, die dann angebracht wäre, wenn es mehr um die Vermittlung systematischen Wissens ginge. Erziehungskunde trägt bewußt propädeutischen Charakter („die Befähigung zu einsichtigem und verantwortetem Erzieherverhalten wird in diesem Alter jedoch erst angebahnt“), ist aber mehr als nur eine unverbindliche Plauderei über Erziehung. Sie ist einerseits lehrgangsbezogen auf verbindliche Lernziele und Lerninhalte ausgerichtet, andererseits offen für zusätzliche Inhalte, die aufgrund örtlicher und/oder klassenbezogener Gegebenheiten eingebracht werden (z. B. im sog. „Freiraum“).

3. Der Lehrplan 1985 als Modifizierung der Lehrpläne von 1977/78

3.1 Der Aufbau des Lehrplans

Mit der Frage der Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten ist auch die Frage nach dem Aufbau und der Konzeption des Lehrplans angesprochen. Gerade für das weite Feld der Erziehungskunde stellte und stellt sich stets das Problem, im Hinblick auf den Schüler (14- und 15-jährige Hauptschüler), die Ziele des Faches (Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung und Hilfen für die späteren Aufgaben als Eltern und Erzieher) sowie die schulorganisatorischen Gegebenheiten (einstündiges Fach mit ca. 35 Jahreswochenstunden) eine begründete Stoffauswahl zu treffen. Diese erfolgte bisher u. a. durch eine Mischung von Lernzielen und Lerninhalten, die sich auf einzelne Abschnitte der menschlichen Individualentwicklung beziehen und damit phasenbezogen sind, und solche, die ohne Festlegung auf bestimmte Entwicklungsabschnitte mehr allgemeine pädagogische Themen umfassen. Der Aufbau des Lehrplans ließ sich bisher wie folgt veranschaulichen:

Grafik 2

8. Jgst.	Grundfragen	Erziehung im Säuglingsalter	Erziehung im Kindesalter (bis Schuleintritt)	Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)		
9. Jgst.	Verantwortete Elternschaft	Erziehung im Säuglingsalter	Erziehung im Kindesalter (bis Schuleintritt)	Erziehung im Schulalter (bis zur Pubertät)	Jugendalter	Erziehungsziele – Erzieherverhalten

Der spiralförmige Aufbau der auf einzelne Entwicklungsabschnitte bezogenen Teile wurde nunmehr aufgegeben, weil er teilweise wenig Trennschärfe zwischen der 8. und 9. Jgst. aufwies, zu Wiederholungen und Überschneidungen führte und auch gelegentlich Schwierigkeiten beim Einsatz von Medien bereitete (z. B. im Bereich Säuglingsalter in der 8. und 9. Jgst. hinsichtlich der Bedeutung des Verhältnisses zwischen Kind und Erzieher). Zum anderen entstand durch die Zuordnung bestimmter Lernziele zu einzelnen Entwicklungsabschnitten immer wieder der (falsche) Eindruck, daß eine bestimmte Thematik nur diesem Entwicklungsabschnitt zugewiesen sei und nur dort unterrichtlich behandelt werden könne (z. B. die Bedeutung der Gesprächserziehung im bisherigen Lernziel 4.1, das der Erziehung im Schulalter zugeordnet war). Nunmehr soll in der 8. Jgst. neben den „Grundfragen der Erziehung“ ein Durchzug durch die drei Entwicklungsabschnitte erfolgen, während in der 9. Jgst. *phasenunabhängig* einzelne Themen behandelt werden, deren Zuordnung nicht an einen bestimmten Entwicklungsabschnitt gebunden ist. Vielmehr sollen diese Themen (z. B. die Bedeutung der Gesprächs in der Erziehung) gerade so aufbereitet werden, daß ihre Relevanz zu *allen* Entwicklungsabschnitten verdeutlicht wird. Das Lernziel „Gesprächserziehung“ (9. Jgst., 3.1) macht exemplarisch einsichtig, daß dieses erzieherische Medium in allen Entwicklungsstufen und Altersgruppen seinen besonderen Wert für das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern hat. Aus diesen Überlegungen heraus wurde nunmehr der Lehrplan wie folgt aufgebaut:

Grafik 3

8. Jgst.	Grundfragen der Erziehung	Erziehung im Säuglingsalter	Erziehung im Kindesalter	Erziehung im Schulalter		
9. Jgst.	Erziehung zur sinnvollen Freizeitgestaltung	Erziehung zum Zusammenleben mit anderen	Erziehung durch das Gespräch	Erziehung zu wert- und sinnorientiertem Handeln	Verantwortete Elternschaft	

Bereits diese Übersicht ergibt, daß 1985 kein gänzlich anderer Lehrplan geschaffen, sondern lediglich der bewährte bisherige gestrafft, gebündelt und mit neuen Akzentsetzungen versehen wurde. Darin wurde eine wesentliche Zielvorgabe des neuen Hauptschullehrplans sichtbar, dem es auf eine Konzentration der Inhalte auf das Wesentliche unter Berücksichtigung der einzelnen Fächer bzw. Jahrgangsstufen ankommt. Insgesamt ergibt sich nunmehr eine bessere Abstimmung zwischen dem Lehrplan für die 8. und für die 9. Jahrgangsstufe. Der mehr entwicklungspsychologische Aufbau mit seinem zweimaligen spiralförmigen Durchlauf der einzelnen Entwicklungsabschnitte wurde in der 9. Jahrgangsstufe zugunsten bedeutsamer erzieherischer Fragestellungen aufgegeben, die das *gesamte* Kinder- und Jugendalter umfassen. Eine gute Hilfe für den Aufbau des Lehrplans bietet die ihm vorangestellte „Übersicht“.

3.2 Die Lernziele des Lehrplans

Besonders bei der ersten Betrachtung des neuen Lehrplans fällt auf, daß die bisher übliche strenge Vierspaltigkeit aufgehoben ist. Nicht nur im Fach Erziehungskunde waren es vor allem die Spalte 3 (Unterrichtsverfahren) und die Spalte 4 (Lernzielkontrolle), die wegen einer gewissen Praxisferne immer wieder Schwierigkeiten bei der unterrichtspraktischen Umsetzung bereiteten. Aufgrund genereller Vorgaben ist nun auch der Erziehungskundelehrplan nur mehr in zwei Spalten gegliedert: „Lernziele/Lerninhalte“ und „Hinweise zum Unterricht“.

Durch die Zusammenfassung von Lernzielen und Lerninhalten in einer Spalte kommt zum Ausdruck, daß die beiden in einem engen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Die Realisierung der Lernziele ist ja ohne die Lerninhalte nicht möglich und umgekehrt können die Lerninhalte nur unter dem Blickwinkel des Lernzieles entfaltet werden. Bei genauerer Durchsicht der neuen Spalte 1 „Lernziele/Lerninhalte“ sind drei Gesichtspunkte von Bedeutung:

- Die Lernzielformulierungen sind nicht mehr stringent auf die Lernzieltaxonomie der 70er Jahre ausgerichtet, die z. B. in der Zielklasse „Erkennen“ die Anforderungsstufen „Bewußtsein“, „Erkennen“, „Einsicht“ und „Verständnis“ unterschied und alle Formulierungen exakt darauf ausrichtete. Nunmehr sind die Formulierungen offener gehalten, wobei auffällt, daß an die Stelle der Substantive Verben treten („bewußt werden“, „einsehen“, „erkennen“, aber auch „verstehen lernen“, „begreifen“, „auseinandersetzen“).
- Etliche Lernziele sind so formuliert, daß die Formulierungen der Zielklassen des Wissens und Erkennens mit solchen des affektiven und emotionalen Bereichs verbunden sind (z. B. sich der Notwendigkeit von Erziehung bewußt werden *und* Interesse an erzieherischen Fragen gewinnen; sich möglicher Gefährdungen in bestimmten Gruppen bewußt werden *und* für Hilfen offen zu sein; die Bedeutung des Gesprächs in der Erziehung einsehen *und* zum Gespräch bereit sein). Die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen und die damit verbundene Wertorientierung wird hier deutlich sichtbar. Sie ist in Verbindung mit den Leitgedanken des neuen Hauptschullehrplans zu sehen, dem ja das erzieherische Element ein besonderes Anliegen ist.
- Der neue Lehrplan sieht keine „Sternchen-Lernziele“ mehr vor, die bisher fakultativ waren und weggelassen werden konnten, wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Das bedeutet, daß die Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans allesamt verbindlich sind. Innerhalb der einzelnen Lernbereiche kann der Lehrer jedoch ihre Gewichtung unter Berücksichtigung der Lernzielformulierungen selbst festlegen und in seine Überlegungen zu einem klassenbezogenen Lehrplan auch den (ausgeweiteten) pädagogischen Freiraum einplanen. Bemerkenswert ist bei der Interpretation der Lernziele deren zahlmäßige Verringerung im Vergleich zum bisherigen Lehrplan: Waren bisher in der 8. Jgst. 17 Lernziele verbindlich und 5 weiter fakultativ, so finden sich im neuen Lehrplan für diese Jahrgangsstufe nur noch 8 (verbindliche) Lernziele (9. Jgst. bisher: 14 verbindliche und 3 fakultative Lernziele, im neuen Lehrplan: 9 verbindliche Lernziele). Aus dieser quantitativen Analyse wird sichtbar, daß es dem neuen Lehrplan u. a. auf eine Konzentration der Ziele und Inhalte auf das Wesentliche ankommt und zugleich der pädagogische Freiraum verstärkt werden sollte.

3.3 Die Lerninhalte des Lehrplans

Die Lerninhalte selbst werden unter den einzelnen Lernzielen, mit denen sie in einem engen Zusammenhang gesehen werden müssen, in Spiegelstrichen aufgelistet und sind jeweils so formuliert, daß sie nach Möglichkeit selbständige Unterrichtseinheiten werden können, was jedoch nicht bedeutet, daß sie immer auch einzelne „Stunden“ sein müssen oder können. Bei ihrer Betrachtung fällt zunächst auf, daß Lerninhalte nicht mehr = wie bisher = als „Beispiele“ ausgewiesen sind (z. B. das bisherige Lernziel 3.1 in der 8. Jgst. „Bedeutung des Spieles z. B. Selbstbewußtsein, Kontaktfindung, Phantasie, Aufgabenbewußtsein“). Nunmehr wird zwar verbindlich, aber auch offen formuliert „Die Bedeutung des Spielens“ (Lz. 3.2 in der 8. Jgst.). Die Praxis hat gezeigt, daß diese Beispiele, die ursprünglich zum Zweck der Stoffentlastung gedacht waren, häufig von den Lehrern eben nicht als Beispiele, sondern

in ihrer gesamten Abfolge lückenlos behandelt wurden, so daß genau der entgegengesetzte Effekt eingetreten ist.

Nachdem die Inhaltsspalte ansonsten von den Lehrern überwiegend positiv gesehen wurde, ging die Neubearbeitung des Lehrplans davon aus, daß die bewährten (und beliebten) Lerninhalte erhalten bleiben sollten. Sie finden sich allerdings gelegentlich in anderen Zusammenhängen oder Schwerpunkten wieder, z. B. das bisher selbständige Lernziel „Bewußtsein von Aufgaben der religiösen Erziehung“ in dem neuen Lz 4 der 9. Jgst. „Erziehung zu wert- und sinnorientiertem Handeln“. Bedeutsame Änderungen im Vergleich zum ersten Erziehungskundelehrplan sind u. a.:

- 8. Jgst.: Erziehung im Säuglingsalter: Das bisherige Lernziel 2.4 „Kenntnis von einschlägigen Orientierungshilfen und entsprechenden Einrichtungen“ wurde aufgegeben. Diese Lerninhalte werden nicht mehr in einem eigenen Lernziel abgehandelt, sondern fließen ständig in den Unterricht mit ein. Entsprechende Hinweise dazu finden sich z. B. zum Lernziel 1.1 („Erziehen kann gelernt werden“) in der Spalte „Hinweise zum Unterricht“.
- 8. Jgst.: Erziehung im Säuglingsalter: Der Lerninhalt „Urvertrauen als Folge eines engen erzieherischen Verhältnisses“ wird verselbständigt und damit besser gewichtet. Dies entspricht der Bedeutung dieses Sachverhalts für die grundlegenden Erziehungsprozesse im Säuglingsalter.
- 8. Jgst.: Erziehung im Kindesalter: Das Lernziel 3.3, das sich mit der Geschwisterproblematik befaßte, wurde in die 9. Jgst. gelegt und dort dem Bereich Erziehung zum Zusammenleben mit Anderen zugeordnet.
- 8. Jgst.: Erziehung im Kindesalter: Das Lernziel 3.5 über die Sauberkeitserziehung wurde ganz aufgegeben, weil es für die Schüler in seiner Gesamtproblematik doch etwas zu schwer war und im Rahmen der Leitgedanken für das Fach auch weniger bedeutsam erschien.
- 8. Jgst.: Erziehung im Schulalter: Neu hinzugekommen ist der Lerninhalt „Erziehungsauftrag der Schule“ (4.1). Damit sollte den Schülern bewußt gemacht werden, daß die Schule nicht nur einen Unterrichtsauftrag sondern ganz wesentlich auch einen Erziehungsauftrag zu erfüllen hat. Auch hier darf wieder auf die Leitgedanken zum neuen Lehrplan verwiesen werden.
- 9. Jgst.: Vor allem im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung für die Hauptschüler scheinen hier die Themenkreise „Freizeitgestaltung“, „Erziehung zum Zusammenleben mit anderen“, „Erziehung durch das Gespräch zwischen Eltern und Kind“ und „Erziehung zu wert- und sinnorientiertem Handeln“ bedeutsam. In ihnen finden sich etliche bisher selbständige Lernziele wieder, z. B. das Lernziel über die Gewissensbildung oder das Lernziel „Kenntnis wichtiger Erziehungsziele“.
- 9. Jgst.: Aufgegeben wurde das Lernziel „Wissen, wie erstrebte Verhaltensweisen angeeignet werden können“, weil es in seiner direkten Ausrichtung an den Adressaten Schüler häufig zu sehr als moralisierend empfunden wurde. Es wäre jedoch = bei entsprechender methodischer Aufbereitung = nach wie vor möglich, es in den Unterricht einzubringen – etwa im Rahmen des pädagogischen Freiraumes.

Insgesamt wird auch bei den Lerninhalten wiederum deutlich, daß generell die Spalte 1 davon ausgeht, den Lehrern möglichst wenig Vorgaben zu machen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und den pädagogischen Freiraum zu verstärken. Die bisher z. T. spiralig aufgebauten Lerninhalte in der 8. und 9. Jgst. finden sich unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte weitgehend auch im neuen Lehrplan wieder. Dabei ist jedoch der spiralige Aufbau konzeptionell aufgegeben worden. „Spiralig“ ist aber auch der neue Lehrplan in gewissem Sinne, weil die Inhalte zu den Lernbereichen der 9. Jgst. den Entwicklungsab-

schnitten der 8. Jgst. (d. h. dem Säuglingsalter, dem Kindesalter und dem Schulalter) zugeordnet werden können und müssen bzw. die Feinziele diesem Bereich entnommen werden.

3.4 Verbindlichkeit und pädagogischer Freiraum

Grundsätzlich sind die Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans verbindlich. Hinsichtlich ihrer Anordnung legen die Vorbemerkungen des Lehrplans fest, daß der Lehrer die zeitliche Anordnung der Lernziele und Lerninhalte selbst festlegen kann, wobei er in der 8. Jgst. jedoch zu beachten hat, daß die vier Lernbereiche aufeinander aufbauen und daher in der angegebenen Reihenfolge zu behandeln sind. Dies ist auch einsichtig, weil es wenig Sinn hätte, etwa mit der Erziehung im Kindesalter zu beginnen und dann erst das Säuglingsalter zu behandeln. In der 9. Jgst. ist die Abfolge der fünf Lernbereiche selbstverständlich freigestellt. Entscheidungskriterien für die Anordnung sind hier u. a. die Situation der Klasse, die eingebrachten Schülerfragen und -probleme und die Verfügbarkeit von Medien. Als vorteilhaft hat es sich in der Praxis erwiesen, den Bereich 5 der 9. Jgst. („Verantwortete Elternschaft“) erst gegen Ende des Schuljahres zu bringen. Er kann auch als Zusammenfassung des Faches Erziehungskunde verstanden werden, stellt relativ hohe Anforderungen an den Schüler und ist immer gleichsam auch eine besondere Orientierungshilfe für die Schüler auf ihren Weg ins Leben.

Die unterrichtspraktische Umsetzung dieser Anordnung erfolgt im Epochalunterricht, in dessen Rahmen einstündige Fächer des Sachunterrichts grundsätzlich zu erteilen sind (Ziff. 4.2 der Bestimmungen zur Stundentafel). Damit wird ein konzentriertes Verbleiben und Verweilen bei einem Unterrichtsgegenstand ermöglicht, was sich günstig auf das Erfassen und Behalten der Lerninhalte auswirkt. Dem Schüler wird das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände und Lerninhalte zu gleicher Zeit erspart; er muß nicht mehr mehrere Sachen nebeneinander lernen. Auch der Lehrer kann längere Zeit bei einem Unterrichtsgegenstand bleiben und sich auf seine Aufbereitung und Vermittlung konzentrieren. Auf diese Weise kann der Unterricht an innerer Geschlossenheit und Effektivität gewinnen.

Hinsichtlich der zeitlichen Planung des Unterrichts, die auch die Voraussetzung für einen klassenbezogenen Lehrplan bildet, könnte folgende Übersicht als Vorschlag hilfreich sein:

Grafik 4

8. Jgst.		9. Jgst.	
	UZE		UZE
1. Grundfragen	4	1. Freizeitgestaltung	4
Freiraum	2	Freiraum	2
2. Säuglingsalter	8	2. Zusammenleben	4
Freiraum	2	Freiraum	2
3. Kindesalter	6	3. Gesprächserziehung	3
Freiraum	2	Freiraum	1
4. Schulalter	8	4. Werterziehung	6
Freiraum	2	Freiraum	2
		5. Verantwort. Elternschaft	7
		Freiraum	3
	34		34

4. Die Umsetzung des Lehrplans in den Unterricht

4.1 Das Lehrerverhalten im Fach Erziehungskunde

Der Lehrplan für die Hauptschule räumt der Erziehung Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffes ein. Er macht in den allgemeinen „Leitgedanken“ eine Reihe wesentlicher Aussagen zur Rolle des Lehrers als Erzieher, die für alle Fächer, insbesondere aber für das Fach Erziehungskunde gelten. Diese sind durch die Aussagen in der Fachpräambel zu ergänzen. Dort wird die besondere Aufgabe und Verantwortung des Lehrers gerade in diesem Fach betont. Der Lehrer beeinflusst mit seinem Beispiel die beim Schüler anzubahnenen Einstellungen und Haltungen. Der Unterricht stellt ihn ständig vor die Frage, ob und inwieweit seine Absichten mit seinem eigenen Erziehverhalten in Einklang stehen. Sein Unterrichtsstil, sein Umgang mit den Schülern, seine Selbstdarstellung, sein Engagement ist stets der kritischen Prüfung der Schüler ausgesetzt. Der Lehrer wird selbst mit zum Lerngegenstand, zum Lerninhalt des Faches. Das Lernen am Modell des Lehrers wird im Fach Erziehungskunde zu einem entscheidenden Faktor des Unterrichts, das Vorbild des Erziehers trägt wesentlich zum Erreichen der Lernziele bei. Verstärkt wird dieser Anspruch durch die Tatsache, daß der Unterricht in Erziehungskunde durch die Informationen über Erziehung, die Diskussionen, die Fallanalysen die Schüler sensibilisiert in ihrem Urteilsvermögen, sie immer mehr befähigt, erzieherisches Verhalten zu bewerten. So gibt der Unterricht in Erziehungskunde den Schülern Maßstäbe an die Hand, die diese auch an ihren Lehrern, besonders natürlich an den Erziehungskundelehrern, anlegen.

Damit steht er wie kein anderer Lehrer unter dem persönlichen Anspruch des Faches und bestimmt durch seine erzieherischen Maßnahmen den Erfolg des Faches mit. Anzuführen sind hier vor allem die Lernziele, die grundsätzliche Fragen der Erziehung betreffen (8. Jgst. Bereich 1: Grundfragen; 9. Jgst. Bereich 4: Erziehung zu wert- und sinnorientiertem Handeln) und solche, deren Thematik die Jugendlichen persönlich besonders anspricht (z. B. 8. Jgst.: LZ 4.3: Sich bewußt werden, daß während der Pubertät die Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erziehern besonderen Belastungen ausgesetzt sind; 9. Jgst.: Bereich 2: Erziehung zum Zusammenleben mit anderen; Bereich 3: Erziehung durch das Gespräch zwischen Eltern und Kind).

Die bei der Einführung des Faches geäußerten Bedenken, das Fach berge eine Reihe möglicher Konfliktfelder zwischen Schülern und Lehrern, haben sich nicht bewahrheitet. Erziehungskunde hat das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht weiter belastet. Eher hilft es, Probleme zu lösen, weil es den Schülern mehr und mehr gelingt, Erziehungsprozesse zu durchschauen und deren verschiedene Wirkfaktoren zu erkennen. Demnach muß der Lehrer gerade in diesem Fach bemüht sein, die Gefühle der Schüler nicht zu verletzen sowie möglichen Konflikten zwischen Schülern und Eltern vorzubeugen. Es liegt nahe, daß die Schüler schulisches Wissen, vorgestellte Fallbeispiele, Kritiken an Erziehverhalten mit den Erziehungsmaßnahmen ihrer Eltern vergleichen und hier – nicht selten – Unterschiede feststellen. Der Lehrer darf die Eltern nicht bloßstellen und die Schüler nicht zur Kritik an den Eltern auffordern. „Pädagogischer Takt und Elternrecht bedingen, daß eine ausdrückliche Beurteilung elterlicher Erziehungsmaßnahmen unterbleibt.“ Diese Lehrplanaussage verlangt vom Lehrer, daß er auch Schwierigkeiten und Gründe darlegt, warum die erzieherische Arbeit eben häufig nur bedingt gelingen kann. Pädagogischer Takt, Toleranz und behutsames unterrichtliches Vorgehen sind auch dann gefordert, wenn Situationen aufgegriffen und Themen zur Sprache kommen, die einzelne Schüler verletzen können. Dies ist denkbar, wenn von der „Norm“ abweichende Fälle angesprochen und gewertet werden, die die familiäre oder persönliche Situation des Schülers betreffen. Diese Gefahrenstellen haben sich im überarbeiteten Lehrplan verringert; zu erwähnen sind dennoch die Lernziele

4.3/8. Jgst. (Anforderungen an den Erzieher), 2.2/9. Jgst. (Probleme im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu Gruppen), Bereich 3/9. Jgst. (Erziehung durch das Gespräch zwischen Eltern und Kind), 5.1/9. Jgst. (Auswirkungen der ehelichen Partnerschaft auf das Kind), 5.3/9. Jgst. (Erschwerende Erziehungsbedingungen kennenlernen und sich mit möglichen Folgen auseinandersetzen). Es ist daher sehr günstig, wenn der Lehrer seine Schüler genau kennt und auch über die familiäre Situation Bescheid weiß. Darin liegt eine wesentliche Begründung für die Festlegung des Lehrplans, daß das Fach in der Regel vom Klassenleiter erteilt wird, weil „ihm in besonderer Weise die pädagogische Verantwortung für die ihm anvertrauten Schüler übertragen ist“.

4.2 Schülerorientierter Unterricht im Fach Erziehungskunde

Für den Erfolg des Faches Erziehungskunde ist neben dem Lehrerverhalten die Unterrichtsgestaltung von entscheidender Bedeutung. Von ihr hängt es ab, ob die Schüler im konkreten Unterrichtsgeschehen Erziehung im Sinne der Intentionen des Faches erfahren. Der Lehrer muß die Schüler als Partner der Erziehung sehen und ernstnehmen. Dies bedeutet, daß er dem Schüler mit Vertrauen, Anerkennung, Hilfsbereitschaft und Achtung gegenübertritt und bereit ist, zur Entfaltung der Persönlichkeit des Schülers beizutragen. Das Ernstnehmen des Schülers verlangt weiterhin eine Unterrichtsgestaltung, die sich am Schüler orientiert und ihn in den Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Planungen stellt. Der Lehrer sollte daher folgende Unterrichtsprinzipien besonders beachten:

– Prinzip der Wirklichkeitsnähe und Aktualität

Dies gilt für den gesamten Unterricht im Fach Erziehungskunde, wenngleich in erster Linie die konkrete Ausgangssituation dieser Forderung entsprechen muß. Das Fallbeispiel, der Zeitungsbericht, die Fernsehsendung sollten eine lebendige, konkrete und überwiegend positiv geprägte Erziehungssituation wiedergeben. Darüber hinaus muß sich der Lehrer in seinem gesamten Unterricht um Aktualität und Wirklichkeitsnähe bemühen. Er wählt aktuelle Bilder, zeitnahe Texte und Grafiken, realistische Vergleichssituationen, zeitgemäße Zitate und eine altersgemäße Sprache. Dabei werden freilich auch erzieherische Erfahrungen der Schüler selbst mit einbezogen.

– Prinzip der Anschaulichkeit

Eng verbunden mit dem vorgenannten Prinzip gilt es, die oft komplexen und schwer darstellbaren erzieherischen Prozesse den Schülern so anschaulich wie nur möglich zu machen. Gerade dies ist als Ergebnis des bisherigen Erziehungskundeunterrichts ganz deutlich zu fordern. Der Erfüllung dieser Aufgabe dienen vor allem der Einsatz geeigneter Medien und die Einbeziehung originaler Begegnungen (z. B. der Besuch in Säuglingsheim, Kindergarten, Schulanfängerklasse, Erziehungsberatungsstelle).

– Prinzip der Motivierung

Dieses allgemeingültige Prinzip ist im Vergleich zu anderen Fächern relativ leicht realisierbar, da die Schüler grundsätzlich Interesse und Aufgeschlossenheit zeigen. Besonderer methodischer Überlegungen bedarf es allerdings bei Lernzielen, die dem unmittelbaren Erfahrungshorizont der Schüler fern stehen (z. B. die Bereiche Grundfragen, verantwortete Elternschaft, Erziehung im Säuglingsalter). Hier ist es hilfreich, die Fallbeispiele überlegt zu wählen, problemorientierte Aufgaben anzubieten, die Schüler zu eigenen Lösungsvorschlägen zu ermutigen und auf alle Fragen und Wünsche der Schüler einzugehen.

– Prinzip der Aktivierung

Erziehungskunde muß sich besonders um die Selbsttätigkeit der Schüler bemühen, um zu einer intensiven und aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu kommen. Als Beispiele seien genannt: Sammeln von Unterrichtsmaterial, Referate, Rollenspiele, Entscheidungsspiele, Gruppenarbeit, Diskussionen, Wertungsgespräche. Erkenntnisse müssen dadurch so internalisiert werden, daß sie Hilfe zur aktuellen und zur zukünftigen Lebensbewältigung sein können. Schülerorientierter Unterricht im Fach Erziehungskunde bezieht die Schüler auch bei der endgültigen Festlegung der detaillierten Lerninhalte mit ein, soweit der Lehrplan hier einen Spielraum bietet.

Wenngleich die genannten Unterrichtsprinzipien den gesamten Erziehungskundeunterricht tragen sollen, haben sie herausragende Bedeutung für die *Einstiegsphase im Unterricht*. Diese Phase der Problembegennung hat für die Motivation der Schüler, für ihre Fragehaltung, für den Transfer und für eine nachhaltige Erkenntnisfindung entscheidende Bedeutung. In den Vorbemerkungen im Abschnitt Unterricht sagt der Lehrplan dazu folgendes: „Der Unterricht geht in der Regel von einer lebensnahen, anschaulich dargebotenen Erziehungssituation aus, die inhaltlich und sprachlich so aufbereitet ist, daß sie dem Verständnis des Schülers entspricht. Aus ihr wird das Problem gewonnen und als fachgerechte Fragestellung formuliert, die den weiteren Gang des Unterrichts bestimmt.“

Kriterien für die Gestaltung der Ausgangssituation sind demnach

- Lebensnähe
- Anschaulichkeit
- inhaltliche und sprachliche Angemessenheit
- Problemorientierung
- tragende Bedeutung für den weiteren Unterrichtsverlauf

Für die Bereitstellung solcher Erziehungssituationen bieten sich verschiedene Möglichkeiten:

- Erziehungssituationen aus dem Erlebnis- oder Erfahrungsbereich des Lehrers (sie können auch Schülerbüchern oder anderen Büchern aus dem Erziehungsbereich entnommen sein)

Beispiel:

Andreas Banknachbarin hat Geburtstag. Andrea hofft, zu der Geburtstagsparty, die Monika veranstaltet, eingeladen zu werden. Doch Andrea täuscht sich: Während die meisten Mädchen der 7. Klasse eine Einladung erhalten, wird sie übergangen. Das ist nicht das erste Mal, daß sie ausgeschlossen wird. Auch in der Pause und am Nachmittag wollen ihre früheren Freundinnen nicht mehr viel wissen von Andrea. Andrea kommt nach Hause und fängt heftig zu weinen an. Unter Tränen erzählt sie ihrer Mutter, daß sie keiner mag, daß ihr alle aus dem Weg gehen. „Ich habe doch niemand etwas getan! Warum mag mich niemand?“ klagt Andrea. Die Mutter hört sich alles in Ruhe an. Dann überlegen sie gemeinsam, was man tun könnte. (Schülerbuch Auer 9/S. 53)

- Zeitungsnotizen, die ein aktuelles Thema, einen Fall beschreiben.

Beispiel:

„Nach der Schule gehen wir auf Klaue“

Von Maria Bischof

Wochenlang hielten zwei acht und vierzehn Jahre alte Brüder die Augsburger Polizei mit einer Serie von Autoaufbrüchen in Atem. Sie hatten dabei Radios, Kassettenrecorder und Textilien im Wert von mehreren tausend Mark gestohlen. Die Eltern waren ahnungslos und fielen

aus allen Wolken, als das Diebesgut auch noch in ihrer Wohnung entdeckt wurde. Ähnlich erging es Eltern in Köln, wo die Polizei eine neunköpfige Kinderbande 11- bis 15jähriger sprengte, die innerhalb kürzester Zeit fast 500 Straftaten begangen hatte. Dabei stahlen sie 75 Fahrräder und langten 375mal in verschiedenen Läden zu. Das sind nur zwei Fälle aus der traurigen Statistik der Kinder- und Jugendkriminalität.

Obb. Volksblatt, 27.02.78

- Tonbandaufnahmen, die Ausschnitte aus Schulfunksendungen, Interviews oder selbst erstellte Szenen beinhalten können.
- Beiträge, die von Schülern eingebracht werden, z. B. wenn sie in einem anonymen Fragekasten dem Lehrer mitgeteilt oder aus aktuellem Anlaß angesprochen werden.

Wichtig für eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung ist auch die *Sprache des Lehrers*. Aufgrund seiner Ausbildung und seines Berufes ist es der Lehrer gewohnt, erzieherische Phänomene begrifflich so umfassend zu beschreiben, daß er Gefahr läuft, als pädagogischer Fachmann über die Köpfe der Schüler hinwegzureden, also unverstanden bleibt. So sind Begriffe wie Motorik, Autorität, Pubertät, Hospitalismus, pädagogischer Bezug dem Lehrer geläufig, für den Schüler aber stellen sie meist Worthülsen oder unklar definierte Begriffe dar. Der Erziehungskundelehrer muß also seine im Unterricht verwendeten Begriffe immer wieder kontrollieren und falls notwendig klären.

4.3 Medien und Materialien für den Unterricht

Ein abwechslungsreicher, motivierender und lebensnaher Unterricht ist ohne den Einsatz entsprechender Medien und Materialien kaum denkbar. Zwar gibt es auf dem pädagogischen Markt eine unübersehbare Flut von Literatur, doch ist es für den Lehrer kaum möglich, diese zu sichten und für das Fach Erziehungskunde aufzubereiten. Dennoch bleibt die Hauptarbeit der Materialbereitstellung dem Lehrer selbst. Er muß mit wachem Auge alles sammeln, was für Erziehungskunde verwertbar ist, das sind Statistiken, Zeitungsmeldungen, Fotos aus Zeitungen und Illustrierten, Berichte, die von Behörden und Organisationen herausgegeben werden. So entsteht, nach Themen geordnet, eine eigene Materialsammlung, auf die der Lehrer immer wieder zurückgreifen kann.

Der Lehrplan sieht zu Beginn der 8. Jgst. vor, den Schülern die wesentlichen Inhalte des Lehrplans vorzustellen. Dies kann (gemäß den Lehrplanhinweisen) mit dem Auftrag zum fortlaufenden Sammeln von Bildern und Texten zum Thema Erziehung verbunden werden. Die Einbeziehung der Schüler fördert das Interesse, regt zum Nachlesen an und zeigt Möglichkeiten zur persönlichen Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen auf. Neben dieser Eigenhilfe können folgende Medien herangezogen werden:

- Schulfunksendungen
Pro Schuljahr werden ca. 4 Sendungen ausgestrahlt.
- Schulfernsehsendungen

Pro Schuljahr werden bis zu 6 Sendungen ausgestrahlt. Schulfunk- und Schulfernsehsendungen sind für den Lehrer wohl die gängigsten Medien. Sie sind leicht erreichbar, didaktisch gut gestaltet und in den Begleitheften unterrichtlich aufbereitet.

- Filme und Dia-Reihen,
die von den Kreis-/Stadtbildstellen bzw. von AV-Medienzentralen der Diözesen bereitgestellt werden.
- Bücher,
die eine Vielzahl von Erziehungsfällen enthalten und konkrete Hinweise zu deren Behandlung geben.

Zur Information sind nachstehend die bisher gesendeten Schulfunk- und Schulfernsehsendungen aufgelistet. Dabei ist allerdings zu beachten, daß aufgezeichnete Sendungen nach einem bestimmten Zeitraum zu löschen sind.

Schulfunksendungen

- Erziehung – was ist das? (8/LZ 1.1)
- Erziehen will gelernt sein! (8/LZ 1.1)
- Man kann sich beraten lassen (8/LZ 2.1)
- Ein Säugling braucht Liebe und Pflege (8/LZ 2.1)
- Erziehung – Helfen und Fördern (8/LZ 2.2)
- Lebenslang am Schürzenzipfel (8/LZ 3.1)
- Spaß am Sprechen, Spaß am Denken (8/LZ 3.1)
- Mutter macht Rita Mut (8/LZ 3.1)
- Spielen – aber richtig! (8/LZ 3.2)
- Kindliche Entdeckerfreuden (8/LZ 3.2)
- Johanna will nicht sauber werden (8/LZ 3.3)
- Wer bin ich eigentlich? (8/LZ 4.3)
- Geglotzt wird – egal was kommt! (9/LZ 1.1)
- ... und nachmittags Zombie (9/LZ 1.1)
- Wenn einer einen Bruder hat ... (9/LZ 2.1)
- In der Gruppe leben (9/LZ 2.1)
- Hartmut lebt gefährlich (9/LZ 2.2)
- Ich kann mit meinen Eltern nicht reden (9/LZ 3)
- Peter darf selbst entscheiden, Uli nicht (9/LZ 4.1)
- Partnerschaft in der Ehe (9/LZ 5.1)
- Dem Peter fehlt der Vater (9/LZ 5.3)
- Wenn Vater und Mutter berufstätig sind (9/LZ 5.3)
- Der große Max ist auch mal klein

Schulfernsehsendungen

- Wart nur, Franz, bis der Vati nach Hause kommt! (8/LZ 1.1)
- Jetzt reicht's aber, Robert! (8/LZ 1.1)
- A Watsch'n hat no nia net g'schad't! (8/LZ 1.1)
- Ich weiß mir keinen Rat mehr, Stefan! (8/LZ 2.1)
- Dafür bist du noch zu klein, Susi! (8/LZ 3.1)
- Du hast doch alles, Peter! (8/LZ 3.2)
- Laß das, Toni, das kannst du nicht! (8/LZ 3.3)
- Um vier im Eldorado, Martin! (8/LZ 4.3)
- Sei doch kein Spielverderber, Sebastian! (8/LZ 4.3)
- Rekorde oder gute Taten (9/LZ 1.1)

Keiner spricht mit mir, Opa! (9/LZ 3)
 Wo warst du so lange, Ossi? (9/LZ 4.2)
 Sei doch vernünftig, Rosi! (9/LZ 4.3)
 Drum prüfe, wer sich ewig bindet! (9/LZ 5.1)
 Vater werden ist nicht schwer. . . (9/LZ 5.2)
 Wir werden es schon schaffen, Papi! (9/LZ 5.3)
 So geht's nicht mehr weiter, Albert! (9/LZ 5.3)

4.4 Zusammenarbeit mit anderen Lehrern und Abstimmung mit dem Unterricht in anderen Fächern

Auch der bisherige Lehrplan forderte die Zusammenarbeit der Lehrer, insbesondere in Religionslehre, Sexualerziehung und Biologie. Die Erfahrungen mit dem Fach Erziehungskunde haben diese Lehrplanforderung nachhaltig gerechtfertigt. Sie gilt in gleichem Maße auch für den überarbeiteten Lehrplan. Dieser schreibt sie nicht mehr fachbezogen, d. h. also hinsichtlich einer Abstimmung der Lerninhalte vor, betont jedoch die Notwendigkeit, „daß sich alle Lehrer einer Schule über wesentliche Erziehungsfragen abstimmen, und soweit möglich ihren Beitrag zum Anliegen der Erziehungskunde leisten.“ Die Zusammenarbeit bezieht sich somit auf ein zweifaches:

- zum einen auf eine Abstimmung aller Lehrer einer Schule über wesentliche Erziehungsfragen und
- zum anderen eine stoffliche Abstimmung mit sachverwandten Fächern.

Der Unterricht im Fach Erziehungskunde will dem Schüler durch die Auseinandersetzung mit konkreten Erziehungsfragen Hilfen für sein Selbstverständnis und für sein späteres erzieherisches Handeln geben. Er will zur Orientierung und Persönlichkeitsfindung beitragen, in Verfassung und christlicher Religion vorgegebene Werte bewußtmachen, Haltungen und Einstellungen anbahnen sowie Notwendigkeit und Bedingungsfaktoren von Erziehung einsichtig machen. Dieser Aufgabe müssen sich alle Lehrer stellen. Aufgrund der Vorbildwirkung des Lehrerverhaltens ist es unabdingbar, daß die am Erziehungsauftrag der Schule beteiligten Lehrer in Grundfragen und -positionen einer Meinung sind. Ein Konsens kann auf der Grundlage der Präambel zur Grund- und Hauptschule gefunden werden. Dort sind die die christliche Volksschule tragenden Werte im Hinblick auf Erziehung und Unterricht des Kindes vorgestellt. Wenngleich in vielen erzieherischen Einzelfragen wie z. B. Strafen, Regeln, Sauberkeit, Freizeit, Freiheitsrahmen die Bandbreite der Meinungen sehr groß ist, wäre es dennoch der Sache dienlich, wenn auch zu einer Reihe von Einzelfragen eine gemeinsame Linie im Lehrerkollegium gefunden werden könnte. Nichts verunsichert einen Schüler mehr als unterschiedliche Positionen, Meinungen, Ratschläge, Wertungen zu einem für ihn wichtigen Problem. Daher sollten sich im Interesse der Schüler Lehrerkonferenzen mit pädagogischen Themen befassen, z. B. mit Erziehungsmaßnahmen, Erziehungsstilen, mit Regeln zum Bereich Ordnung, zu sozialen Verhaltensweisen. Dieses Gespräch unter Kollegen fordert den einzelnen Lehrer heraus, er muß sich öffnen, seine Position überdenken, kritikfähig werden, Schwächen eingestehen. Doch ein solch kollegiales Gespräch kann dem Lehrer auch helfen, macht ihn glaubwürdiger und weniger angreifbar; in Konfliktfällen weiß er sich nicht alleingelassen. Die Ausweisung eines eigenen, die Erziehung thematisierenden Faches macht die Notwendigkeit einer solchen pädagogischen Abstimmung überdeutlich. Zudem muß dies zur Pflicht werden für eine Schule, die sich einen erziehenden Unterricht als Aufgabe gestellt hat.

Neben dieser Abstimmung in grundsätzlichen Erziehungsfragen ist auch eine inhaltliche Abstimmung mit anderen Unterrichtsfächern wünschenswert. In Sozialkunde, Hauswirtschaft, Deutsch, Arbeitslehre, Religionslehre, Biologie und Familien- und Sexualerziehung kommen – ebenso wie im Fach Erziehungskunde – gesellschaftspolitische, ökonomische, sozialgeschichtliche, humanbiologische und wertgebundene Fragen der Familie und Erziehung zur Sprache. Eine stoffliche Abstimmung bringt den Vorteil, daß der Lehrer die in einem anderen Fach vermittelten Kenntnisse einbeziehen kann und daß die Schüler aus der Sicht eines anderen Faches ihr Verständnis, ihre Erkenntnisse erweitern und vertiefen. Dieses Verfahren ist unterrichtsökonomisch, es hilft Zeit gewinnen, die wiederum als Freiraum genutzt werden kann, um auf drängende Fragen und Wünsche der Schüler eingehen zu können. Folgende Beispiele aus der 9. Jgst. machen Querverbindungen deutlich.

Erziehungskunde

LZ 1.1

Der Stellenwert der Freizeit und deren Gestaltungsmöglichkeiten

LZ 3.1

Die Bedeutung des Gespräches in der Erziehung

Deutsch

LZ 4.3

Maßstäbe zur Beurteilung von Groschenromanen gewinnen

Gesamter mündlicher Sprachgebrauch

Biologie

LZ 4

Einen Einblick in die Entwicklung des Menschen bis zu Geburt gewinnen

LZ 5

Die eigene Verantwortung für die Familienplanung erkennen

Kath. Religionslehre

Bereich 6:

Partnerwahl
– Ehe
– Familie

Bereich 5:

Verantwortete Elternschaft

4.5 Artikulation des Unterrichts

Der Lehrplan betont in seinen Vorbemerkungen die Notwendigkeit eines problem- und schülerorientierten Unterrichts. Der Unterricht sollte lebendig, lebensnah und interessant gestaltet werden. Er soll die Schüler ermutigen, sich langfristig selbständig über Erziehungsfragen zu informieren. Die Artikulation des vom Lehrer geplanten Unterrichts muß daher die Prinzipien einer effektiven Unterrichtsgestaltung beachten.

Nachfolgendes Strukturmodell versucht das Lernziel 4.1/8. Jgst. (1. Spiegelstrich) unter Berücksichtigung der angesprochenen Unterrichtsgrundsätze darzustellen:

Strukturmodell

1 Problembegegnung

1.1 Problemsituation (Repräsentative Szene)

Eine Gruppe von Abc-Schützen steht mit Schultüten am 1. Schultag vor dem Schulhaus.

1.2 Problemgrund

Mit der Schule beginnt ein neuer Lebensabschnitt.

- 2 Problemfindung, -formulierung
Wie verändert die Schule das Leben der Kinder?
- 3 Problemstrukturierung
 - 3.1 Meinungsbildung (Hypothesenbildung)
 - 3.2 Arbeitsplanung
Erarbeitung durch Einbringen eigener Erfahrungen, Befragungen von Schulfachlehrern, deren Eltern und Lehrer, Einsatz von Medien
- 4 Problemlösung – Strukturierung in Teilziele
 - 4.1 Erstes Teilziel: Der veränderte Tagesablauf
 - 4.2 Zweites Teilziel: Die Anforderungen der Schule
 - 4.3 Drittes Teilziel: Die veränderte Umwelt
- 5 Gesamtzusammenfassung
- 6 Wertungsgespräch
Bedeutung eines „erfolgreichen Schulanfangs“
Wertung aufgrund eigener Erfahrung
Sensibilisierung für Möglichkeiten der Hilfe
- 7 Sicherung/Lernzielkontrolle
Aufschreiben der Veränderungen

5. Unterrichtliche Einzelfragen des Faches

5.1 Problematik der Erkenntnisgewinnung

Die induktive Unterrichtsmethode geht in der Regel von einem Problemfall aus und führt diesen zu einer Problemlösung, die meist im Transfer auf ähnliche Situationen angewendet und schließlich allgemeingültig formuliert wird. Für das Fach Erziehungskunde liegt in diesem methodischen Vorgehen eine große Gefahr, die auch in den Lehrplanvorbemerkungen angesprochen ist: „Dem Schüler soll deutlich werden, daß die an einem bestimmten Fall gewonnenen Erkenntnisse nur teilweise übertragbar sind, und daß jede Erziehungssituation aus dem Gesamtzusammenhang und unter Berücksichtigung verschiedener Wertvorstellungen zu beurteilen ist.“ Im Erziehungsbereich gibt es keine Patentlösungen. Jede Situation muß für sich gesehen werden. Aufgrund eines einzigen unterrichtlich behandelten Beispiels sind Generalisierungen nur bedingt möglich.

Erziehungskunde kann keine Rezepte vermitteln, die, auf scheinbar gleiche Fälle angewendet, eine Lösung garantieren. Kindheit und Jugend eines Menschen sind wegen ihrer Individualität und ihrer immer anders gearteten Umweltsituation nicht durch Erziehungsrezepte programmierbar. Die Gemeinsamkeiten in der „Behandlung“ gleicher oder ähnlicher Fälle liegen daher im Grundsätzlichen.

Beispiel:

„Mutti, ich kann die Hausaufgabe nicht“, ruft Klaus.

„Da hättest du eben in der Schule besser aufpassen müssen! Ich kann dir auch nicht helfen. Ich habe die Hausaufgabe ja nicht zu machen. Schau nur, daß du fertig wirst! Wenn du weiter in der Schule so unaufmerksam bist, fällst du noch durch. Du machst uns große Sorgen“, antwortete die Mutter in lautem Ton. (Schülerbuch Auer 8/S.69)

Feststellbar bleibt:

- die Antwort der Mutter ist unsachlich und emotional
- sie zeigt von wenig Wertschätzung für das Kind
- das Kind wird sicher nicht mehr oft um Hilfe bitten
- die Mutter fragt nicht nach den Ursachen

Für eine genaue Beurteilung des mütterlichen Verhaltens wäre es notwendig zu wissen:

- wie sind die Hausaufgaben (schwierig, leicht, vorherbesprochen, neu)?
- passiert es häufig, daß Klaus die Hausaufgabe nicht kann?
- wie sind die Leistungen, Konzentration, Mitarbeit in der Schule?
- in welcher Situation (physische und psychische Belastungen) befindet sich die Mutter?

Erst jetzt wäre eine differenziertere Beurteilung des Fallbeispiels möglich. Eine Wertung sollte also nicht absolut erfolgen, sondern immer auf die konkrete Situation bezogen bleiben, die wiederum in einen bestimmten Rahmen eingebunden ist.

5.2 Lernzielkontrolle und Leistungsmessungen

Viele Lehrer kritisierten bei der Einführung des Faches Erziehungskunde, daß auch in diesem Fach Leistungsmessungen, sprich Noten, vorgenommen werden sollten. Durch Notengebung glaubten sie die Chance des Faches vertan, mit den Schülern in ein intensives, spannungsfreies und offenes Gespräch zu kommen. Diese Gefahr bestand in der Tat, ist jedoch überwunden. Die Bewertung hilft einerseits dem Schüler, seine eigene Leistung einzuschätzen und gibt andererseits dem Lehrer einen Überblick über den jeweiligen Leistungsstand seiner Klasse. Vor allem macht sie deutlich, daß Erziehung nicht nur Liebe, Zuneigung usw. erfordert, sondern auch einer Reihe erlernbarer Kenntnisse bedarf. Was aber ist nun bewertbar, was entzieht sich einer Beurteilung durch den Lehrer? Leistungsmessung muß sich auf die Überprüfung solcher Lernziele beschränken, die vorrangig Wissen und Kenntnisse vermitteln wollen. Sie kann nicht das Verhalten, die sittlichen Haltungen, die persönlichen Wertentscheidungen des Schülers umfassen, auch nicht die Vermutung des Lehrers, ob aus dem Schüler einmal ein „guter“ oder „weniger guter“ Erzieher wird. Benotet werden also nur die überprüfbaren Kenntnisse des Schülers. Hierzu bietet der Lehrplan zahlreiche Möglichkeiten, z. B. im Lernziel 4.1/8. Jgst. („Die Bedeutung der Schule für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes einsehen“). Hier ergeben sich eine Vielzahl konkreter Faktoren, wie z. B. Anforderungen an das Kind durch den Schuleintritt oder Angebote der Schule zur allseitigen Förderung des Kindes, die im Rahmen einer Probearbeit überprüft werden können.

Die Probearbeiten sollten freilich nicht nur Faktenwissen abfragen, sondern dem Schüler auch die Möglichkeit geben, seine Fähigkeit auch in der Beurteilung von Erziehungssituationen zu beweisen. Dazu muß er auch frei formulierte Antworten geben, unter vorgegebenen Antworten wählen oder diese Wahl begründen können.

Bei der Benotung soll der Lehrer insbesondere auch der mündlichen Leistung (Mitarbeit, Transfer, Sammeln von Unterrichtsmaterial etc.) des Schülers Gewicht beimessen. Dadurch kann er zudem der Gefahr begegnen, daß der in der schriftlichen Darstellung schwächere Schüler von vornherein benachteiligt ist.

Von der Leistungsmessung zu unterscheiden ist die Lernzielkontrolle. Sie ist wesentliches Kennzeichen eines lernzielorientierten Unterrichts und für den Lehrer wichtiges Indiz, welcher Schüler das jeweilige Lernziel in welchem Grad erreicht hat. Sie ist auch im Fach Erziehungskunde unverzichtbar.

5.3 Erziehungskunde – eine Aufgabe für den Klassenleiter

„Das Fach wird in der Regel vom Klassenleiter erteilt, . . .“. Diese Vorgabe des Lehrplans ist aus dem bisherigen Lehrplan übernommen und hat sich in den zurückliegenden Jahren sicher bewährt.

Der Klassenleiter trägt eine besondere pädagogische Verantwortung für seine Klasse, er

kennt in der Regel seine Schüler genauer als andere Kollegen, er unterrichtet seine Schüler mit einem großen Teil seiner Unterrichtsstunden. Somit kommt er mit der Klasse und mit dem einzelnen Schüler häufiger ins Gespräch, kann auf aktuelle Fragen reagieren, kann Einzelprobleme ansprechen und erziehungsrelevante Situationen aufgreifen. Die zeitaufwendige und intensive Begegnung mit den Schülern schafft die für jede Erziehung notwendige Vertrauensbasis und hilft somit eine erziehungsgünstige Atmosphäre aufbauen. Die Möglichkeit, im Fach Erziehungskunde auch klassenspezifische Probleme aufgreifen und aufarbeiten zu können, sollte sich kein Lehrer entgehen lassen. Davon profitiert wiederum der gesamte Unterricht.

Das Fach Erziehungskunde zeigt eine Reihe möglicher Querverbindungen zu anderen Fächern. Da der Klassenleiter zumeist einen Großteil seiner Stunden in der eigenen Klasse unterrichtet, sollte er nach Möglichkeit vor allem die in Frage kommenden Fächer selbst erteilen. Das hätte für Schüler und Lehrer nur Vorteile.

5.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Im Fach Erziehungskunde treten die Eltern, denen primär das Recht der Erziehung ihrer Kinder zusteht, in einen direkten Bezug zu einem Fach, in dessen Mittelpunkt ebenfalls Erziehungsfragen stehen. Aus dieser besonderen Situation können sich Konflikte zwischen Elternhaus und Schule sowie zwischen Elternhaus und Kind ergeben. Eltern, denen bewußt ist, daß sich ihre Kinder in der Schule mit Problemen der Erziehung beschäftigen, werden möglicherweise in ihrer eigenen Erziehungstätigkeit unsicher und übervorsichtig. Für die Schüler besteht die Gefahr, Aussagen des Lehrers, Fallbeispiele und Wertungen mit eigenen Erfahrungen oder mit Verhaltensweisen ihrer Eltern vergleichen. Dabei übersehen sie häufig, daß jeder Erziehungssituation andere Bedingungen zugrundeliegen und kommen so zu voreiligen und teils ungerechten Schlußfolgerungen. Diese Gefahr verpflichtet den Lehrer, Erziehungssituationen gut auszuwählen, sie im Unterricht gründlich zu analysieren, Erkenntnisse vorsichtig zu formulieren und Pauschalaussagen zu vermeiden. Dennoch kann der Fall eintreten, daß Schüler objektiv eine Diskrepanz zwischen den in der Schule gewonnenen Einsichten und dem tatsächlichen Verhalten ihrer Eltern entdecken. Das Fach Erziehungskunde verlangt daher eine über das übliche Maß hinausgehende Zusammenarbeit mit den Eltern. Schule und Eltern müssen sich als Partner verstehen, deren gemeinsames Ziel die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ist. Dabei bleibt den Eltern das Recht, die Erziehung ihrer Kinder selbst zu bestimmen, unbenommen. Die Schule hat dabei die Aufgabe, die Eltern darin zu unterstützen und gleichzeitig die Schüler zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung hinzuführen. Wie kann nun diese Zusammenarbeit mit den Eltern aussehen?

Erstes und vom Lehrplan gefordertes Ziel ist die umfassende Information der Eltern über Ziele und Inhalte des Lehrplans. Diese Information kann in einem Elternbrief oder noch besser durch einen Elternabend erfolgen. Während der Elternbrief, gerade in der Hauptschule, die Chance bietet, alle Eltern zu erreichen, gibt der Elternabend die Möglichkeit, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen, problematische Themen zu diskutieren und aktuelle Erziehungssituationen zu besprechen. Der Lehrer muß jeweils den für seine Situation günstigsten Weg wählen. Wichtig ist dabei für den Lehrer, daß er die soziale Herkunft und den Verständnishorizont der Eltern berücksichtigt und danach die Art und Weise seiner Ausführungen gestaltet. Wünschenswert wäre die Einrichtung eines Gesprächskreises Elternhaus – Schule, in dem die Beteiligten gemeinsam Lernziele des Lehrplans erörtern und aktuelle Erziehungsprobleme besprechen. Dies alles verlangt vom Lehrer ein großes Maß an Engagement und Zeitaufwand.

Das Fach Erziehungskunde hat auch nach diesem überarbeiteten Lehrplan, der Erziehung wieder als umfassende Aufgabe der Hauptschule beschreibt, seinen Platz im Fächerkanon nicht verloren. Erziehungskunde gibt die Chance, Erziehungsthemen durch bewußte Reflexion grundsätzlicher und gründlicher anzugehen, als es vor seiner Einführung möglich war. Es ist damit hervorragend geeignet, das Unterrichtsprinzip Erziehung zu ergänzen und zu vertiefen. Erziehungskunde verstärkt die Möglichkeiten der Schule, den Schüler zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu führen und zu einer besseren Lebensbewältigung zu befähigen.

Literaturhinweise

- Bauer, E.: Die methodische Gestaltung im Fach Erziehungskunde. In: Pädagogische Welt, 34, 1/1980.
- Fruth, H.-W.: Die besonderen Chancen des Schulfaches Erziehungskunde – aufgezeigt am Lehrplanbereich „Erziehung im Schulalter“. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 32, 1/1980.
- Geiling H. (Hrsg.): Erziehungskunde, München 1980.
- Grosch, W.: Fachrelevante Arbeitsweisen im Unterricht der Erziehungskunde. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 32, 1/1980.
- Hahn, G.: Erziehungskunde, Fachspezifische Fragen und didaktisch-methodische Folgerungen. In: Pädagogische Welt, 34, 1/1980.
- Hahn, G./Karl, E.: Das Fach Erziehungskunde zwischen Theorie und Praxis; im Hauptschulmagazin, 3, 1/1978.
- Hahn, G./Karl, E.: Erziehungskunde; in: Mahler, G./Selzle, E. (Hrsg.) Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen; Bd. 1. Donauwörth 1980.
- Kastl, K./Seisenberger, G.: Erziehungskunde in der Hauptschule. In: Seminar und Schule, Band II Neufassung, München 1979.
- Leins, P./Nonhoff, B./Overkamp, G./Segerer, K./Sommer, O./Zieroff, U.F.: bewußt erziehen – besser erziehen. Erziehungskunde für die Hauptschule. Unterrichtspraktisches Handbuch mit didaktisch-methodischen Hinweisen. Kulmbach/München 1978.
- Loy, F.: Arbeitstechniken, Arbeitsweisen und Lehrformen für das Fach Erziehungskunde. In: Hauptschulmagazin, 4, 2/1979.
- Olbrich, P.: Das Unterrichtsfach Erziehungskunde in der Hauptschule. Versuch einer Bestandsaufnahme und Beitrag zur Weiterentwicklung der bayerischen Neukonzeption. Frankfurt a.M., 1985.
- Rauscher, K. (Hrsg.): Erziehungskunde. Unterrichtshilfen zu einem neuen Fach in der Hauptschule, München 1978.
- Riedler, R./Vogel, R.: Materialien zur Erziehungskunde für das 8. und 9. Schuljahr, München 1980.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.): Handreichung für den Unterricht in Erziehungskunde in der Hauptschule, Donauwörth 1979.
- Das ELFAS-Projekt des Deutschen Kinderschutzbundes e. V. bietet für die Hand des Lehrers neben dem Einführungsband „Kindererziehung im Unterricht der Schulen“ (Kassel 1977) 15 für Schüler an allgemeinbildenden Schulen entwickelte Unterrichtseinheiten an.

Georg Hahn, Erhard Karl

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

für die Grund- und Hauptschulen in Bayern

VORWORT

1. Inhalt des Lehrplans

Der Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ enthält als ersten Teil einen Vor-, Grund- und Aufbaukurs sowie kontrastive Materialien für Anfänger, als zweiten Teil den Weiterführenden Deutschunterricht der Jahrgangsstufen 3 mit 6 für Fortgeschrittene. Aufbau, Ziele und Inhalte sind abgestimmt auf Schüler unterschiedlicher Nationalität, unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Bildungserfahrung.

Der vorliegende Lehrplan berücksichtigt folgende Punkte:

- Der Sprachanfangsunterricht ist in drei Kursabschnitte gegliedert, die nicht auf bestimmte Jahrgangsstufen festgelegt sind. Dadurch wird ein flexibler Einsatz möglich. Die kontinuierliche Abfolge der Lernziele erleichtert einen systematischen Unterricht auch bei Lehrerwechsel oder durch Lehrer, die nicht auf den Unterricht mit ausländischen Schülern vorbereitet worden sind.
- Der Lehrplan weist in der Grammatik eine Progression auf, die ein differenziertes Fortschreiten der Schüler erleichtert.
- Die Bereiche mündliche und schriftliche Kommunikation sind für verschiedene Schülergruppen unterschiedlich gestaltet; kontrastive Materialien vermeiden einerseits sprachliche Interferenzen beim Schüler und schärfen andererseits das Sprachbewußtsein des Lehrers.
- Im Gegensatz zum bisherigen Lehrplan wurden fachsprachliche Kenntnisse berücksichtigt. Sie sollen jene sprachlichen Mittel bereitstellen, die notwendig sind, um Handlungsabläufe (z.B. in Physik, Biologie, Arbeitslehre) verstehen und selbst sprachlich darstellen zu können.

2. Aufbau des Lehrplans; Verbindlichkeit

Der Lehrplan enthält Ziele, Inhalte und Hinweise zum Unterricht. Die Ziele und Inhalte bilden zusammen mit den Prinzipien des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, der Verfassung des Freistaates Bayern und des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen die verbindliche Grundlage für den Unterricht und die Erziehungsarbeit. Im Rahmen dieser Bindung trifft der Lehrer seine Entscheidung in pädagogischer Verantwortung.

Die verbindlichen Lernziele und Lerninhalte des Vor-, Grund- und Aufbaukurses sind jeweils für ein Schuljahr bemessen. Die drei Kursabschnitte umfassen die Unterrichtsinhalte für die ersten drei Sprachlernjahre und können in jeder Jahrgangsstufe der Grundschule sowie in der 5. und 6. Jahrgangsstufe der Hauptschule eingesetzt werden. Der Vorkurs berücksichtigt in besonderem Maße die Lernsituation der Schulanfänger, ist aber auch für jede andere Jahrgangsstufe geeignet.

Der Einsatz der Kurse richtet sich nach dem Sprachstand der Schüler. In jedem Kursabschnitt werden vorangegangene Lernziele erweitert, so daß Schüler mit Vorkenntnissen mit dem Grund- oder mit dem Aufbaukurs beginnen können. Der Weiterführende Deutschunterricht orientiert sich am Deutschunterricht der entsprechenden deutschen Regelklasse. Die Lernziele und -inhalte sind auf den für diese Klassen gültigen Lehrplan für bayerische Grund- und Hauptschulen ausgerichtet und schaffen so die Voraussetzung für die Abschlüsse der Hauptschule. Der Weiterführende Deutschunterricht bereitet auf Übertritte in deutsche Regelklassen und weiterführende Schulen vor.

Die Hinweise zum Unterricht enthalten Angaben zum Unterrichtsverfahren und zur Feststellung des Lernfortschritts; sie sind als Anregungen gedacht und nicht verbindlich.

Der Lehrplan ist so angelegt, daß ein ausreichender pädagogischer Freiraum bleibt; der Lehrer sollte von den damit gegebenen Möglichkeiten im Unterricht Gebrauch machen.

3. Lernzielbeschreibungen

Lernziele geben die Richtung an, in der ein Fortschritt der Schüler angestrebt wird; sie sind so beschrieben, daß die angestrebten sprachlichen Einsichten und Fähigkeiten aus der Formulierung unmittelbar hervorgehen.

Beispiele:

- Einfache sprachliche Umgangsformen in verschiedenen Situationen anwenden (können)
- Erzählende Texte verstehen
- Gegenstände und einfache Vorgänge beschreiben (können)

Jeder Begriff (Substantiv oder Verb), der in einem Lernziel verwendet wird, verweist auf einen didaktischen Schwerpunkt, der jeweils im WISSEN, KÖNNEN, ERKENNEN oder WERTEN liegt. Im Unterricht sind über den didaktischen Schwerpunkt hinaus in der Regel weitere erforderliche Lernfähigkeiten zu berücksichtigen, auch wenn sie im Lernziel nicht genannt sind. Beim Erlernen der deutschen Sprache durch ausländische Schüler wirkt in der Regel eine Vielzahl von Prozessen zusammen; so geht z.B. das Anwenden einer Sprachform außer mit Lesen und Schreiben auch mit dem Erfassen der Redesituation und dem Verstehen von Sachverhalten in einer zunächst fremden Umwelt einher. Beim Sprechen über diese Sachverhalte tritt meist noch Urteilen und Bewerten hinzu. Lernerfolge werden sich besonders dann einstellen, wenn nicht nur Wissen und Können, sondern auch das Erleben der ausländischen Schüler im Unterricht Berücksichtigung findet.

4. Didaktisch-methodische Grundsätze

Viele Schüler haben aufgrund des kurzen Aufenthalts in Deutschland oder wegen seltener Kontakte der Familie mit der deutschen Umgebung nur geringe Sprachkenntnisse. Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ ist den wesentlichen Merkmalen des Fremdsprachenunterrichts verpflichtet. Wortauswahl und Strukturen orientieren sich an der Zusammenstellung des Europarates „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“. Da der Lehrplan für Sprachanfänger eine strenge Progression der Grammatik aufweist, ist die Behandlung der Lernziele im Vor-, Grund- und Aufbaukurs in der aufgezeigten Reihenfolge zwingend geboten.

Die angegebenen Strukturen dienen als Muster, um die grammatischen Inhalte zu verdeutlichen; der verwendete Wortschatz ist nicht verbindlich.

Die Zielvorstellungen des Lehrplans bedingen die nachstehenden Unterrichtsgrundsätze:

- Im Nachvollzug des natürlichen Spracherwerbs ist in jeder Unterrichtseinheit die Abfolge Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zu beachten.
- Da der Unterricht einsprachig, also ausschließlich in deutscher Sprache erteilt wird, kommt audiovisuellen Medien besondere Bedeutung zu.
- Authentische, altersgemäße Texte (Dialoge, Erzählungen, Lieder, Briefe, Gebrauchsanweisungen u.a.) werden ständig in die Unterrichtsarbeit mit einbezogen.
- Die Einführung und Anwendung des Wortschatzes und der Satzstrukturen müssen in sinnvollen, lebensnahen Zusammenhängen erfolgen. Die Situationen bzw. Themenkreise wurden so ausgewählt, daß sie sich zur Behandlung im Unterricht eignen, aber auch außerschulischen Sprachgebrauch vorbereiten.
- Sprachliche Gesetzmäßigkeiten werden auf induktivem Wege bewußtgemacht. Die Grammatik wird in Teilschritten erarbeitet und durch vielfältige Übungen, die in den Hinweisen zum Unterricht aufgeführt werden, gefestigt. Probleme, die sich aus dem jeweiligen Unterschied zur Muttersprache ergeben, werden in den kontrastiven Materialien dargestellt.
- Für den Sprachanfänger steht der mündliche Sprachgebrauch im Vordergrund; schriftliche Übungen und Aufgaben haben aber von Anfang an stützende Funktion. In allen Kursjahren ist dem regelmäßigen schriftlichen Sprachgebrauch eine selbständige Bedeutung zuzuweisen. Dem muttersprachlichen Unterricht bleibt die Vermittlung der technischen Fertigkeiten des Schreibens und Lesens vorbehalten. Schülern aus Kulturkreisen mit anderer Schrift wird mit dem Spracherwerb die lateinische Ausgangsschrift vermittelt.
- Im Deutschunterricht wird auf die besonderen graphischen Zeichen der lateinischen Ausgangsschrift, die in den jeweiligen Muttersprachen fehlen, eingegangen. Regelmäßige schriftliche Übungen tragen dazu bei, daß der Schüler Sicherheit in der richtigen deutschen Schreibweise erlangt. Die kontrastiven Materialien im Lehrplan geben Hinweise zu den wesentlichen rechtschriftlichen Schwierigkeiten.
- Die Satzstrukturen und das Wortschatzangebot sind auf eine schulspezifische Fachsprache abgestimmt, die es ermöglicht, dem deutschsprachigen Unterricht zu folgen. Dagegen werden die Fachausdrücke der einzelnen Unterrichtsfächer im jeweiligen Unterricht vermittelt.
- Der unterschiedliche Sprachstand und das Lernvermögen der Schüler erfordern in allen Unterrichtsphasen eine innere Differenzierung.

LEHRPLAN FÜR SPRACHANFÄNGER

1. Übersicht über die Lernziele

Lernziele	Vorkurs	Grundkurs	Aufbaukurs
1.	Einfache sprachliche Kontakte herstellen	Sprachliche Kontakte herstellen	In mündlichen und schriftlichen Kontakten Mitteilungen persönlichen Inhalts machen
2.	Gegenstände und Tätigkeiten im Klassenzimmer benennen	Über Gegenstände und Tätigkeiten Aussagen machen	Sachinformationen einholen und weitergeben
3.	Anweisungen verstehen und auf Fragen antworten	Anweisungen verstehen und geben	Anweisungen und Aufforderungen äußern
4.	Sich im Schulhaus und in der Umgebung orientieren und verständigen	Angaben zur örtlichen Umgebung machen	Angaben zu Lage, Raum und Zeit machen
5.	Spielkontakte aufnehmen und sprachlich gestalten	Wünsche und Gefühle äußern	Erlebtes und Gehörtes wiedergeben
6.	Einfache Auskünfte einholen und erteilen	Persönliche Auskünfte geben und erfragen	Die eigene Meinung darstellen

2. Übersicht über den grammatischen Aufbau

Lernziele	Lerninhalte im Vorkurs	Lerninhalte im Grundkurs	Lerninhalte im Aufbaukurs
1.	Aussagesätze Verben in der 1. Person Singular Personalpronomen in der 1. Person Singular im Nominativ Verneinung mit „nein“ Kardinalzahlen von 1 – 10	Modalverb „müssen“ in der 1., 2. und 3. Person Singular Modalverben „mögen“, „können“, „dürfen“, „wollen“, in der 3. Person Singular Personalpronomen im Dativ in der 1. und 2. Person Singular und Anredeform Sie/Ihnen Ordnungszahlen von 1 – 31	Trennbare Verben in der 3. Person Singular Verneinung mit „nie“ / „nichts“ Anrede- und Grußformen Personalpronomen im Akkusativ in der 1. und 2. Person Singular
2.	Aussagesätze, auch mit Negation „nicht“ Wortfragen mit „was“ Bestimmte und unbestimmte Artikel im Nominativ Verneinung mit „kein“ / „keine“ Verben in der 1. Person Plural Hilfsverb „sein“ in der 3. Person Singular Adjektive in prädikativer Stellung Possessivpronomen im Nominativ in der 1. und 2. Person Singular	Plural von Nomina im Nominativ Verben im Perfekt mit „haben“ in der 1. und 3. Person Singular und in der 1. Person Plural Adverbien Possessivpronomen im Nominativ in der 3. Person Singular Präpositionen mit Dativ mit bestimmten und unbestimmten Artikel im Singular: „auf“, „in“, „unter“, „hinter“, „vor“, „mit“	Möglichkeiten der Fragebildung – Fragewörter (auch Kurzfragen) – Fragesätze mit Modalverben – Fragesätze durch Umstellung des Verbs Wortarten: Artikel, Nomina, Verben, Adjektive Komparativ und Superlativ Demonstrativpronomen im Nominativ: „dieser“, „diese“, „dieses“ Präpositionen im Akkusativ mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel
3.	Verben in der 3. Person Singular Verneinung des Verbs mit „nicht“ Personalpronomen in der 3. Person Singular im Nominativ	Verben im Imperativ Adjektive in attributiver Stellung im Akkusativ mit bestimmtem Artikel Adverbiale der Zeit: „sofort“, „gleich“, „jetzt“, „später“, „zuerst“	Unpersönliches Pronomen „man“ Personalpronomen im Dativ in der 1. und 2. Person Plural Adverbiale der Art und Weise: „vielleicht“, „sicher“, „fast“
4.	Wortfragen mit „wo“ und „wann“ Hilfsverb „sein“ in allen Personen Hilfsverb „haben“ in der 1. Person Plural Personalpronomen im Nominativ in der 2. Person Singular und in der 1. und 3. Person Plural Adverbiale des Ortes: „dort“, „hier“, „oben“, „unten“ Adverbiale der Zeit: „heute“, „morgen“ Kardinalzahlen bis 31	Adverbiale des Ortes: „dort“, „hier“, „oben“, „unten“ Adverbiale des Ortes: „geradeaus“, „rechts“, „links“, „gegenüber“, „da drüben“, „an der Ecke“ Präpositionen mit Dativ mit bestimmten und unbestimmten Artikel: „neben“, „an“ Kardinalzahlen bis 100 Zusammengesetzte Nomina	Trennbare Verben in der 1. und 3. Person Plural Reflexive Verben in der 1. und 3. Person Plural Adverbiale des Ortes: „neben“, „drinnen“, „draußen“ Adverbiale der Zeit: „dienstags“, „am Abend“, „morgens“
5.	Frage- und Aussagesätze mit Modalverben Verben im Infinitiv und in der 2. Person Singular Modalverben auch mit Negation in der 1. und 2. Person Singular und in der 1. Person Plural: „mögen“, „dürfen“, „wollen“, „können“ Trennbare Verben in der 1. und 2. Person Singular Adverbiale der Art und Weise: „so“, „leider“, „gern“, „sehr“, „natürlich“	Nebensätze mit „daß“ Reflexive Verben in der 1., 2. und 3. Person Singular Modalverben in der 3. Person Plural Attributive Adjektive im Akkusativ mit unbestimmtem Artikel	Nebensätze mit „als“ Satzteile: Subjekt, Prädikat, Objekt Direkte Rede Hilfsverb „sein“ im Präteritum in allen Personen (außer der 2. Person Plural) Modalverben im Präteritum in allen Personen (außer der 2. Person Plural) Possessivpronomen im Akkusativ in der 1. Person Singular
6.	Aussagesätze mit Akkusativ mit bestimmtem Artikel und unbestimmtem Artikel Wortfragen mit „wie“ Verben in der 3. Person Plural Hilfsverb „haben“ in allen Personen	Wortfragen mit „wer“ Verben im Perfekt mit „haben“ in allen Personen (außer der 2. Person Plural) Verben im Perfekt mit „sein“ in der 1. und 3. Person Singular Possessivpronomen im Nominativ in der 1. Person Plural	Nebensätze mit „weil“ Verben in der 2. Person Plural, auch Modal- reflexive und trennbare Verben Verben mit „haben“ und „sein“ im Perfekt, alle Personen Personalpronomen im Nominativ in der 2. Person Plural

VORKURS

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Einfache sprachliche Kontakte herstellen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Jemanden begrüßen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guten Tag! Grüß Gott! - Guten Morgen! - Hallo! <p>Sich verabschieden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auf Wiedersehen! <p>Auf Fragen antworten</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Ja“ oder „nein“ <p>Reagieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danke, bitte. - Ja, bitte; nein, danke. <p>Sich vorstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich heiße ... - Ich bin fünf! ... - Ich komme aus ... - Ich lerne Deutsch! ... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Spielerische Dialoge, Kontakt mit den Mitschülern im Klassenzimmer, im Schulhaus; Angaben zu persönlichen Daten</p> <p>Grammatik</p> <p>Aussagesätze</p> <p>Verben in der 1. Person Singular</p> <p>Verneinung mit „nein“</p> <p>Personalpronomen in der 1. Person Singular im Nominativ</p> <p>Kardinalzahlen von 1 – 10</p>	<p>Einen Kurzdialo (Lehrervortrag oder technisches Medium) im Chor, in Gruppen, einzeln nachsprechen</p> <p>Handpuppen (als Vorsprecher, als Mitspieler) einsetzen</p> <p>Kurzdialoge zu Bildern anbieten</p> <p>Mit Handpuppen aufgezeigte Situationen versprachlichen</p> <p>Personalangaben durch spielerisches Erfragen sichern</p> <p>(Die Handpuppe spricht über sich und fragt die Schüler. Sitzkreis: Mein rechter Platz ist leer ...)</p> <p>Bilder mit Sprechblasen in die richtige Reihenfolge bringen (nicht in der 1. Jahrgangsstufe)</p> <p>Personaldaten aufschreiben, Verbindung farbige kennzeichnen (nicht in der 1. Jahrgangsstufe)</p> <p>Zahlen von 1 – 10 verwenden</p>
2. Gegenstände und Tätigkeiten im Klassenzimmer benennen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Benennen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das ist ein/ Pult/ Buch/ Heft/ Fenster/ Bleistift/ Block/ Tisch/ Stuhl/ ... - Das ist eine ... Kreide/ Tafel/ Tür/ ... - Was ist das? - Ist das ein Mantel? Ja/Nein./Das ist mein Mantel. - Ist das ein Mantel? Nein, das ist kein Mantel, das ist eine Mütze/ ein Kleid/ ein Rock. - Ist das dein Mantel? <p>Beschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das/der/die ... ist rot/schwarz/blau/ gelb/grün/ ... - Das/der/die ... ist schön/neu/alt/ ... - Das/der/die ... ist nicht rot. - Wir/ich höre(n), lese(n), schreibe(n), male(n), zeichne(n). <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Im Unterricht, beim Verwenden von Gegenständen, beim Benennen von Schreibmaterialien, beim Fragen nach verlorenen Kleidungsstücken</p> <p>Grammatik</p> <p>Aussagesätze, auch mit Negation „nicht“</p> <p>Wortfragen mit „was“</p>	<p>Vorsprechen und Zeigen der Gegenstände</p> <p>Ein Bild zum realen Gegenstand zuordnen</p> <p>Den richtigen Gegenstand durch Fragen auffinden und dazu sprechen, mit dem Artikel benennen, zuerst männliche und sächliche, dann weibliche Nomina</p> <p>Gegenstände im Klassenzimmer mit Wortkarten kennzeichnen</p> <p>Bilderdomino erstellen und damit arbeiten</p> <p>Wortkarten den realen Gegenständen oder Abbildungen zuordnen</p> <p>Bildkarten je nach Artikel mit verschiedenen Farben kennzeichnen</p> <p>Gegenstände ordnen (in der Mittel liegen alle Gegenstände mit „der“)</p> <p>Gegenstände mit Artikel in Satzmustern üben (Der Bleistift ist blau, der Block ist weiß.); dabei darauf achten, daß am Anfang nur eine Form (männlich, weiblich oder sächlich) in einer Übungsphase verwendet wird, um die Zuordnung Artikel – Substantiv zu sichern</p> <p>Figuren an der Hafttafel mit Kleidungsstücken ausstatten, Wortkarten, d.h. Substantiv und Artikel, dazuzuordnen (nicht in der 1. Jahrgangsstufe)</p> <p>Spiele zur Anwendung des Wortschatzes durchführen, z.B. Kofferpacken: Im Koffer ist ein Mantel ...</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3. Anweisungen verstehen und auf Fragen antworten	<p>Bestimmte und unbestimmte Artikel im Nominativ</p> <p>Verneinung mit „kein“/„keine“</p> <p>Verben in der 1. Person Plural</p> <p>Hilfsverb „sein“ in der 3. Person Singular</p> <p>Adjektive in prädikativer Stellung</p> <p>Possessivpronomen im Nominativ in der 1. und 2. Person Singular</p> <p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Einfache Anweisungen aufnehmen und danach handeln (z.B. Schreib ab, lies bitte, male an, paß auf ...!)</p> <p>Auf Fragen antworten (Was macht Ali?/Wer ist das?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das ist ein Junge/ein Mädchen. Er/ es malt ... - Ali liest/ schreibt/ malt/ ... - Fatma/ Sie/ ... liest nicht. (Was machst du?) - Ich lese/ ... - Ich schreibe nicht/ ... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Fragen und Anweisungen im Unterricht; Auskunft über Tätigkeiten</p> <p>Grammatik</p> <p>Verben in der 3. Person Singular</p> <p>Verneinung des Verbs mit „nicht“</p> <p>Personalpronomen in der 3. Person Singular im Nominativ</p>	<p>Ratespiel, z.B. Ich seh' etwas, ... (nur bezogen auf Kleidungsstücke im Klassenzimmer) oder: Ein Kleidungsstück mit M ...</p> <p>Text mit Lücken, die für die neuen Wörter stehen, Einfügen von Bildkarten (z.B. Bluse) Nachsprechen und Zuordnen, später Bilder durch Wortkarten ersetzen (nicht in der 1. Jgst.)</p> <p>Hilfen zur Erkennung von Frage- bzw. Antwortsätzen geben, z.B. Hören von Fragen und Antworten und dazu Zeigen von entsprechenden Symbolkarten</p> <p>Hinweise auf die Sprecherabsicht geben, z.B. durch pantomimische Verstärkung der Gestik und Mimik (auf nationale Besonderheiten achten, z.B. Verneinung)</p> <p>Sprechervorgaben imitieren (Handpuppen oder Medium), dabei besonders die Satzmelodie betonen</p> <p>Gegenstände (Bilder) und Tätigkeiten (Wortstreifen) einander zuordnen, z.B. Buch - er liest (nicht in der 1. Jgst.)</p> <p>Collagen nach Anweisung (z.B. schneide ... aus; male ... an) herstellen</p> <p>Anmerkung: Die Schüler sollen nicht selbst Sätze bilden, weil der Akkusativ erforderlich wäre (ich nehme den Füller, ich schreibe in das Heft) und zudem die trennbaren Verben (z.B. ausmalen) eine weitere Schwierigkeit darstellen.</p>
4. Sich im Schulhaus und in der Umgebung orientieren und verständigen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Räumliche Angaben erfragen und geben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wo ist die Turnhalle/ der Hof/ der Handarbeitsraum/ ...? - Dort/ hier/ unten/ oben/ da/ ... - Wo ist der Hausmeister/ die Sekretärin/ ...? - Im Erdgeschoß/ im 1. Stock/ im 2. Stock/ ... - Ich bin da. Sie sind dort. <p>Zeitliche Angaben erfragen und geben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann ist Sport/ Deutsch/ Zeichnen ...? - Heute/ morgen ... - Wann haben wir Sport/ Pause/ Ferien/ schulfrei ...? - Am Montag, Dienstag ... - Wann beginnt der Unterricht/ die Pause/ ...? - Um 8 Uhr/ ... - Am Vormittag/ am Nachmittag/ ... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Räume im Schulhaus erfragen; bestimmte Geschäfte suchen; über den Stundenplan sprechen</p>	<p>Dialoge mittels Tonträger vorgeben, wichtige Strukturen durch intensives Nachsprechen auswendig lernen</p> <p>Bilder von Räumen und Fotos von Personen zeigen; reale Begegnung, z.B. Unterrichtsgänge</p> <p>Mit Bildern einen Stundenplan erstellen, z.B. turnendes Kind, malendes Mädchen; die Bilder den Tagen und Stunden zuordnen</p> <p>Uhrzeit mit Lernuhr einüben (nur volle Stunden), nach Hördiktat an der Tafel, auf dem Arbeitsblatt eintragen (nur Zahlen von 1 - 24)</p> <p>Stundenpläne aus anderen Klassen der entsprechenden Jahrgangsstufen zur Erweiterung heranziehen</p> <p>In Stundenplanformulare Fächer und Wochentage nach Diktat eintragen; Tätigkeiten den Vormittagen und Nachmittagen zurechnen</p>

¹⁾ Die hier und nachfolgend in Klammern gesetzten Sätze werden vom Schüler nicht aktiv gebraucht.

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
5. Spielkontakte aufnehmen und sprachlich gestalten	<p>Grammatik</p> <p>Wortfragen mit „wo“ und „wann“ Hilfsverb „sein“ in allen Personen Hilfsverb „haben“ in der 1. Person Plural Personalpronomen im Nominativ in der 2. Person Singular und in der 1. und 3. Person Plural Adverbiale des Ortes: „dort“, „hier“, „oben“, „unten“ Adverbiale der Zeit: „heute“, „morgen“ Kardinalzahlen bis 31</p>	<p>Dialoge zu Situationsbildern sprechen (Tonband – Echöbung, Chorsprechen; Dialoge)</p> <p>Handpuppen sprechen vor</p> <p>Die Satzmelodie imitieren und durch häufiges Wiederholen auswendig lernen; Kinder spielen in kleinen Gruppen die Situation nach</p> <p>Den gehörten Sprechmustern Bilder zuordnen</p> <p>Gegenüberstellen verschiedener Intonationsmuster mittels Medien in typischen Situationen und Herausfinden der geeignetsten Form</p> <p>Unvollständige Dialoge in Spielsituationen (Hör- und Lesetexte) ergänzen</p> <p>Einfaches Spiel für drinnen oder draußen vermitteln, z.B. Sprachmuster für die Vermittlung einfacher Grundregeln vorgeben und anschließend mit deutschen Schülern anwenden</p> <p>Die Schüler zu weiteren Spielkontakten anregen, evtl. durch einen gemeinsamen Spielplatzbesuch</p>
	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Zum Mitspielen auffordern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Machst du mit? Nein, ich kann leider nicht. - Willst du auch mitspielen? Ja, sehr gern. - Spielst du gern Fußball/Memory/...? Ja/ Nein! Nicht so gern! Ja, natürlich! <p>Mitspielabsicht äußern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was spielst du? - Darf ich mitspielen? - Ich möchte auch Karten/Fußball/... spielen - Komm, wir spielen/Wir wollen spielen. - Spielen wir zusammen? - Kannst du Memory/Ball/Karten spielen...? Ja, gern. Prima! Nein, zeigst du es mir? <p>Spiele erklären</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jetzt kannst du auslegen/einen Partner wählen/werfen/... - Du darfst nochmals würfeln/eine Karte nehmen... - Du zählst bis zehn... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>In der Pause, auf dem Spielplatz Spielkontakte suchen; Schüler aus anderen Klassen zum Spielen einladen; Nachbarschaftskontakte anbahnen (Außenseiter vor dem Spiel, Zuschauer beim Spiel u.ä.)</p> <p>Grammatik</p> <p>Frage- und Aussagesätze mit Modalverben Verben im Infinitiv und in der 2. Person Singular Modalverben „mögen“, „können“, „dürfen“, „wollen“ in der 1. Person und 2. Person Singular und in der 1. Person Plural Trennbare Verben in der 1. und 2. Person Singular Adverbiale der Art und Weise: „so“, „leider“, „gern“, „sehr“, „natürlich“</p>	
6. Einfache Auskünfte einholen und erteilen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Beantworten von Fragen nach dem Befinden</p> <ul style="list-style-type: none"> (Wie geht es dir?) - Nicht gut! - Danke, gut! (Warum weinst du?) - Mein Kopf/ Hals/... tut weh! (Was tut dir weh?) - Alles tut weh! (Bist du krank?) - Ja! Nein, müde! Ich bin sehr müde. 	<p>Situationen aufgreifen, an Ereignisse erinnern, Bilder anbieten, Dialoge vermitteln</p> <p>Sprechhandlungen mit optischen Hilfen einüben</p> <p>Bildergeschichten mit Sprechblasen bzw. Untertiteln lesen, zuordnen, nachsprechen, mit verteilten Rollen nachspielen</p> <p>Beim Hören eines Dialogs Verstehenshilfen anbieten (Begriffe klären, Tätigkeiten vor-machen)</p> <p>Falsche Zuordnung unter Situationsbildern richtigstellen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Ein Vorhaben angeben (Was brauchst/möchtest/hast/machst du?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich möchte aussteigen. - Er fragt das Mädchen/den Hausmeister ... - Er will/das Buch/den Film sehen. - Ich habe ein Heft ... - Ich brauche ein Heft/einen Füller/ ... - Ich möchte ein Brot/einen Kuchen/ ... - Sie schreiben/falten/lesen ... <p>(Was ist los?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wir suchen den Mantel/ die Jacke - Wir haben kein Heft/ keine Tasche/ ... <p>Zeitangaben erfragen und machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie spät ist es? Es ist vier/ ... - Wann kommt der Bus? Um sechs/ ... - Wie lange bist du in Deutschland? <p>Ein Jahr/ ...</p> <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Im Schulalltag; beim Einkauf; in Verkehrsmitteln; an der Haltestelle</p> <p>Grammatik</p> <p>Aussagesätze mit Akkusativ mit bestimmten und unbestimmtem Artikel Wortfragen mit „wie“ Verben in der 3. Person Plural Hilfsverb „haben“ in allen Personen</p>	<p>Körperteile an Handpuppen bzw. Haftfiguren benennen und beschriften</p> <p>Einkaufssituationen in der Klasse spielen (Bei der Einführung des Akkusativs darauf achten, daß zuerst Gegenstände mit sächlichen, dann erst weiblichen und männlichen Artikeln verwendet werden! Den bestimmten Artikel vor dem unbestimmten verwenden!)</p> <p>Nach verlorenen Gegenständen fragen</p> <p>Entwickeln eines Dialogs mit Hilfe vorgegebener Strukturen, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden</p> <p>Den neu eingeführten Akkusativ häufig anwenden, z.B. gehörte Satzmuster ergänzen: Was möchtest du? Einen Mantel. - Ich möchte einen Mantel.</p> <p>In Lückentexte die richtige Form des Artikels mit dem Substantiv einsetzen Tabellarisches Ordnen, z.B. der Mantel - einen Mantel; der Füller - einen Füller</p> <p>In einem Dialog vorgegebene Fragen ergänzen, mit verteilten Rollen lesen</p> <p>Spielszenen an der Haltestelle darstellen</p> <p>Auf der Spieluhr die Zeit einstellen, Fragen vorgeben und Antworten bilden (Bei Zeitangaben nur ganze Stunden erfragen!).</p>

GRUNDKURS

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Sprachliche Kontakte herstellen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Jemanden grüßen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guten Morgen, Frau ... / Herr ... ! - Grüß Gott, Frau ... / Herr ... ! <p>Sich verabschieden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bis später! - Ich muß jetzt gehen! <p>Sich vorstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mein Name ist ... - Ich bin Türke/ Türkin/ ... - Ich wohne in ... (genaue Anschrift). - Ich bin am ... geboren. - Ich bin in ... geboren. - Ich gehe in die ... Schule/ ... Klasse. <p>Jemanden vorstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das ist die Schwester/der Bruder/ ... von Peter. - Sie/Er heißt Blanka/Mirko/ ... <p>Sich erkundigen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gehört der Bleistift/das Heft/ ... dir? <p>Sich entschuldigen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entschuldigung! - Es tut mir leid! <p>Sich bedanken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielen Dank! - Herzlichen Dank! <p>Gute Wünsche aussprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schöne Ferien/schönes Wochenende! - Gutes Neues Jahr! <p>Nach dem Befinden fragen und auf die Frage nach dem Befinden antworten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie geht es Ihnen? - Wie geht es dir? - Danke, gut! - Danke, nicht gut! - Bist du krank? - Geht es dir schlecht? 	<p>Handpuppen einsetzen, kurze Szenen vorspielen</p> <p>Im Chor, in Gruppen, einzeln nachsprechen</p> <p>Filmausschnitte, Tonband und Bilder einsetzen</p> <p>Einen Gesprächsverlauf mit einem Medium (z.B. Tonband, auch Bild) beobachten, im Dialog nachgestalten</p> <p>Durch Gestik und Mimik verdeutlichen</p> <p>Strukturen in realen und simulierten Situationen mit wechselnden Gesprächspartnern einüben</p> <p>Kurzdialoge für ein Rollenspiel mit einem Partner schriftlich festhalten</p> <p>Im Sitzkreis sich gegenseitig vorstellen, kurze Dialoge einüben, z.B.: „Mein Name ist ...“ „Ich komme aus ...“ „Wie heißt du?“</p> <p>Spielsituationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern in der Schule, z.B. Schüler – Hausmeister durchführen</p> <p>Eingetübte Gesprächsformen in partnerschaftlichen Übungen anwenden</p> <p>Geburtstagskalender erstellen, Schülerausweis oder Schülerfahrausweis ausfüllen</p> <p>Einfache persönliche Angaben in einer Unfall-situation machen</p>
	<p>Situationen/Themenkreise</p> <p>In der Pause Kontakte zu anderen Mitschülern herstellen; auf Fragen Erwachsener reagieren; Herstellen von Gesprächskontakten zu Nachbarskindern, beim Arzt, beim Einkauf</p> <p>Grammatik</p> <p>Modalverb „müssen“ in der 1, 2. und 3. Person Singular</p> <p>Modalverben „können“, „dürfen“, „wollen“, „mögen“ in der 3. Person Singular</p> <p>Personalpronomen im Dativ in der 1. und 2. Person Singular und Anredeform „Sie“, „Ihnen“</p> <p>Ordnungszahlen von 1 – 31</p>	

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2. Über Gegenstände und Tätigkeiten Aussagen machen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Gegenstände beschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Tafel ist nicht geputzt. - Sein/ihr Bleistift ist stumpf/gespitzt/... - Das Auto fährt schnell/langsam/... - Seine Hose/ihr Rock ist aus Leder/Stoff/... <p>Lage von Gegenständen angeben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Hefte liegen auf dem Tisch/auf der Bank/... - Die Bücher sind in dem Schrank/in der Tasche/... - Die Tasche steht unter der Bank/unter dem Tisch/... <p>Tätigkeiten beschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Junge sitzt auf dem Stuhl/... Er hört Musik. - Die Lehrerin steht vor/hinter dem Pult. Sie liest eine Geschichte. - Das Kind schreit laut/... - Er geht mit dem Vater/... - Das Mädchen hat mit dem Ball/... gespielt. - Vater hat mit der Bohrmaschine/... gearbeitet. - Die Kinder haben im Hof gespielt. <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Gegenstände und Tätigkeiten im Unterricht, in der Wohnung, in der Freizeit</p> <p>Grammatik</p> <p>Plural von Nomina im Nominativ Verben im Perfekt mit „haben“ in der 1. und 3. Person Singular und in der 1. Person Plural Adverbien Possessivpronomen im Nominativ in der 3. Person Singular: sein/ihr Präpositionen mit Dativ mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel im Singular: „auf“, „in“, „unter“, „hinter“, „vor“, „mit“</p>	<p>Aus einem umfassenden Angebot von Adjektiven treffende heraussuchen</p> <p>Neue Adjektive durch Veranschaulichung (nicht durch Ableitung) einführen</p> <p>Passende Adjektive bzw. Adverbien Gegenständen und Bildern zuordnen</p> <p>Gegensatzpaare bilden</p> <p>Materialien sammeln und benennen</p> <p>Gegenstände an verschiedenen Plätzen im Klassenzimmer ablegen, dazu sprechen, z.B. Der Füller liegt auf dem Tisch, auf dem Schrank...</p> <p>(Zuerst immer die gleiche Präposition verwenden, mit männlichen und sächlichen Wörtern beginnen!)</p> <p>Bei Suchspielen die Lage von Gegenständen oder den Gegenstand selbst erraten</p> <p>An Substitutionstafeln Übungen durchführen</p> <p>Präpositionen Abbildungen zuordnen</p> <p>Die Lage abgebildeter Gegenstände benennen</p> <p>Liste mit Merkmalen für die Beschreibung von Gegenständen gemeinsam erstellen</p> <p>In Partnerarbeit eine Merkmalsliste für einen bestimmten Gegenstand anlegen</p> <p>Hauptwörter sammeln, die den Plural auf „e“ mit Umlaut bilden (Maus – Mäuse)</p>
3. Anweisungen verstehen und geben	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Jemanden bitten und auffordern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Machst du bitte die Tür auf/das Buch zu? - Kannst du morgen kommen? - Leihst du mir bitte den dicken Pinsel/das Blatt/...? - Holst du jetzt deinen Fußball/die Turnschuhe/...? - Zeig mir bitte dein neues Kleid/...! - Schenkst du mir den alten Ball/...? - Kannst du mir mal helfen/sagen/zeigen/...? - Komm schnell! - Wo bleibst du so lange? <p>Auf Aufforderungen reagieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das möchte ich nicht. - Das geht (leider) nicht. - Das mache ich später! - Nein, ich kann heute/ morgen nicht. - Ja, gleich/sofort. - Ja, (sicher). Was soll ich tun? - Ja, gern. 	<p>Satzmuster in Substitutionstafeln anbieten und zu Situationsbildern bereitstellen</p> <p>Satzmuster durch Handeln nach Anweisungen (von Lehrer und Schülern) entwickeln</p> <p>Zu Dialogteilen entsprechende Antworten ergänzen</p> <p>Vorgegebenen Antworten Aufforderungen zuordnen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Im Unterrichtsablauf; im Kontakt mit Gleichaltrigen; Partneranweisungen</p> <p>Grammatik</p> <p>Verben im Imperativ Adjektive in attributiver Stellung im Akkusativ mit bestimmtem Artikel Adverbiale der Zeit: „sofort“, „gleich“, „jetzt“, „später“, „zuerst“</p> <p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Angaben zu Lage und Raum erfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wo ist die Post/ das Büro/ ...? - Wo steht der Papierkorb/die Flasche/ ...? - Wo hält der Bus/ der Zug/ ...? <p>Angaben zu Lage und Raum machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Post ist in der Müllerstraße. - Ich wohne im Erdgeschoß/ 2. Stock/ ... - Er geht geradeaus/ rechts/ links. - Der Bus hält an der Ecke/ gegenüber/ da drüben. - Er arbeitet zu Hause/ ... - Die Post ist neben dem Bahnhof/ ... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Kennenlernen öffentlicher Einrichtungen; Zurechtfinden in der Umgebung; Fragen nach einem Ziel</p> <p>Grammatik</p> <p>Zusammengesetzte Nomina Adverbiale des Ortes: „geradeaus“, „rechts“, „links“, „gegenüber“, „da“, „drüben“, „an der Ecke“ Präpositionen mit Dativ mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel: „neben“, „an“ Kardinalzahlen bis 100</p>	<p>Angaben zu Lage und Raum vorgeben und z.B. zu Folienbildern sprechen</p> <p>Unterrichtsgang nach Vorbereitung durch Skizzen oder Ortspläne durchführen</p> <p>Ortsbezeichnungen nach Darstellungen auf der Magnettafel benennen</p> <p>In Lückentexten Ortsangaben ergänzen</p> <p>In vorgegebenen Texten Präpositionen erken- nen und unterstreichen sowie Artikel ergänzen</p> <p>Gemeinsam Fragen und Antworten erarbeiten sowie einen Dialog zusammenstellen</p> <p>In Gruppenarbeit eine Frageliste zur Befragung der Mitschüler erstellen</p> <p>Quizspiele entwerfen, die Lage- oder Raum- angaben als Lösung haben</p> <p>Gleiche Fragen an verschiedene Personen stellen und die Antworten vergleichen</p> <p>Zusammengesetzte Nomina auflösen, aus angebotenen Wörtern zusammengesetzte bilden</p>
<p>4. Angaben zur örtlichen Umgebung machen</p>		
<p>5. Wünsche und Gefühle äußern</p>	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Freude ausdrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie freut sich. - Ich bin froh, daß ... - Es ist schön/nett ... , daß ... <p>Sympathie und Abneigung äußern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er/sie ist nett/freundlich. - Nein, ich habe keine Lust dazu. - Das mag ich nicht. - Das Buch gefällt mir/nicht. - Da möchte ich auch mitmachen! <p>sich ärgern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das ist ja schrecklich/unmöglich! - Ich bin wütend! - Das ärgert mich! - Es ärgert dich, daß ... <p>Bedauern ausdrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es tut mir leid! - Ali fährt nicht mit. Schade! - Hast du keine Bademütze ... ? Nein, leider nicht! 	<p>Gegensatzpaare bilden, z.B. freundlich – unfreundlich</p> <p>Aus einem Text unterschiedliche Gefühlsäu- ßerungen heraussuchen, mit Handpuppen die Szenen nachspielen</p> <p>Telefongespräche über ein Ereignis, z.B. einem Einkauf, einen Ausflug, mit Spielzeugtelefon lernen</p> <p>Bilder treffenden Adjektiven zuordnen</p> <p>Aus einem Dialog die unpassenden Gefühls- äußerungen herausstreichen, den überarbeiteten Dialog auswendig lernen</p> <p>Dialog mit Lücken als Sprechvorlage benutzen</p> <p>Dialogtext mit Lücken ausfüllen</p> <p>Situationsbilder anbieten, aus einer Liste die passenden Äußerungen darunterschreiben, z.B. „Wer ist ärgerlich, traurig, wütend ...?“</p> <p>Gesprächsteile vom Tonband abhören, die Stimmungslage des Sprechers herausfinden und sprechen, z.B.: „Er ist freundlich ...“</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Wünsche äußern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie/er möchte gern ein neues Auto/ein Fahrrad. - Ich wünsche mir einen blauen Rock/ein blaues Kleid. - Ich hätte gern ... - Möchtest du ... oder ... ? - Sie wollen fernsehen. - Die Kinder möchten den Film sehen/ ... 	<p>Verkaufsspiele mit unterschiedlichen Mitwirkenden, z.B. Schüler/Kunde und Verkäuferin/Familie mit Kind durchführen</p> <p>Für die verschiedenen Einkaufswünsche in Gruppenarbeit oder Partnerarbeit Dialoge entwickeln und nachspielen</p> <p>Aussagen von Schülern in „daß“-Sätze verwandeln</p>
	<p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Kinder untereinander äußern sich über Hobbies, Wünsche und aktuelle Anlässe, z.B. Ausflug; Gespräche beim Einkauf, am Telefon</p> <p>Grammatik</p> <p>Nebensätze mit „daß“</p> <p>Reflexive Verben in der 1, 2. und 3. Person Singular</p> <p>Modalverben in der 3. Person Plural</p> <p>Attributive Adjektive im Akkusativ mit unbestimmtem Artikel</p>	
6. Persönliche Auskünfte geben und erfragen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Persönliche Daten erfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann hast du Geburtstag? - Wie viele Geschwister hast du? - Wie groß bist du? - Was isst du gern? - Was hast du gestern nachmittag gemacht? - Wer ist das? - Wie lange bist du in Deutschland? <p>Angaben über sich machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich habe ... - Ich bin ... - Ich spiele/bastle/arbeite/... gern am Nachmittag/in meiner Freizeit. - In den Ferien fahre ich ... - In den Ferien bin ich/sind wir/... gewesen - Mein Vater/meine Mutter/... arbeitet. - Das ist meine Tante/Schwester/mein Onkel/... - Sie/er ist ... Jahre alt/lebt in der Türkei/... - Unser Dorf/unsere Stadt ... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Über sich und seine Familie sprechen; die Mitschüler kennenlernen; Freizeitbeschäftigungen, Ferientagebuch</p> <p>Grammatik</p> <p>Wortfragen mit „wer“</p> <p>Verben im Perfekt mit „haben“ in allen Personen (außer der 2. Person Plural)</p> <p>Verben im Perfekt mit „sein“ in der 1. und 3. Person Singular</p> <p>Possessivpronomen im Nominativ in der 1. Person Plural</p>	<p>Kontakte zu Schülern aus Parallelklassen aufnehmen, gegenseitige Befragung in Form von Rate- oder Quizspielen; Interviews mit Warum-Fragen durchführen, dazu in Gruppenarbeit Fragelisten entwickeln</p> <p>Perfektform in Texten farbig kennzeichnen</p> <p>Freizeitbeschäftigungen von vorangegangenen Nachmittagen im Perfekt wiedergeben</p> <p>Zu Familienbildern sprechen, Verwandtschaftsbeziehungen aufzeigen</p> <p>Schüler aus der Klasse befragen; anschließend Aussagen zusammenstellen</p> <p>Sich durch Bilder, Collagen und „Steckbriefe“ vorstellen</p> <p>Ablauf eines Wochenendes darstellen</p> <p>Ein Ferientagebuch für eine Woche zusammenstellen</p>

AUFBAUKURS

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. In mündlichen und schriftlichen Kontakten Mitteilungen persönlichen Inhalts machen	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Mitteilungen ankündigen und einleiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen Sie schon, daß ...? - Schauen/hören Sie mal ... - Weißt Du, daß morgen/schulfrei/ Turnen/ ... ist? - Haben Sie schon gehört/gelesen/ge-sehen, daß ...? - Ich habe gehört ... - Ich muß dir/Ihnen etwas sagen/ ... <p>Auf persönliche Mitteilungen antworten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das finde ich gut/prima/schön! - Ich wünsche Dir/Ihnen ... - Herzlichen Glückwunsch zu ... <p>Persönliche Mitteilungen machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mittags ist niemand zu Hause. - Ich habe nichts gemacht. - Wir fahren mit dem Bus um acht Uhr ab. - Ich kaufe jetzt ein. - Das ist für mich/dich/euch/uns. - Bitte, ruf mich an! - Wir brauchen/suchen/ ... nichts. <p>Mitteilungen machen, um soziale Kontakte herzustellen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich gehe ins Kino. Gehst du mit? - Ich gehe schwimmen. Kommst du mit? - Die Hausaufgabe ist schwer. Machen wir sie zusammen? - Wann können wir uns treffen? - Ich lade dich ein. - Willst du kommen? - Kannst du zu meinem Geburtstagsfest kommen? - Ich freue mich, daß Sie kommen. - Darf ich mit euch gehen? 	<p>Dialoge vom Tonband hören und nachsprechen, Sprechanlässe herausfinden und ordnen; Überschriften suchen; Dialoge mit dem Partner einüben</p> <p>In Situationsbildern bzw. Sprechblasen Dialogteile ergänzen</p> <p>Gesprächsteile vorgeben und Gespräche vervollständigen; die Einleitung des Gesprächs anhand vorgegebener Beispiele ergänzen</p> <p>In Substitutionstafeln trennbare Verben einsetzen (zuerst getrennt, dann im Infinitiv vorgeben). z.B.</p> <p>Mutter /kauft / Brot / ein. Butter Milch</p> <p>Mutter /einkaufen / Brot Butter Milch</p> <p>In Gruppenarbeit vorgegebene, unterschiedliche Mitteilungen entsprechend dem Empfänger und der Situation ordnen, zu vergleichbaren Anlässen eine Mitteilung verfassen</p> <p>Grußkarten nach Sprachmustern verfassen</p>
	<p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Gespräch unter Gleichaltrigen; Kartengrüße, Glückwünsche und Einladungen an Mitschüler, Freunde oder Lehrer</p>	
	<p>Grammatik</p> <p>Trennbare Verben in der 3. Person Singular</p> <p>Verneinung mit „nie“/ „nichts“</p> <p>Anrede- und Grußformen</p> <p>Personalpronomen im Akkusativ in der 1. und 2. Person Singular</p>	
2. Sachinformationen einholen und weitergeben	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Informationen erfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie groß/alt/schnell/ ...? - Wieviel Grad/ ...? - Was frißt (die Katze)? - Wie schnell läuft das Pferd/der Esel/ ...? - Lläuft der Hund schneller als ...? - Frißt das Tier Fleisch/ ...? - Möchtest du den Film/ die Sendung sehen/ ...? - Kannst du mir sagen, ...? 	<p>Texte lesen, Informationen in Tabellen ordnen</p> <p>Verständnisfragen zu Informationstabellen stellen und schriftlich beantworten</p> <p>Sachtexte lesen</p> <p>Mündliche Informationsformen an realen und simulierten Situationen mit wechselnden Gesprächspartnern üben</p> <p>Gehörtes in spielerischer Form (Telefongespräche) wiedergeben</p> <p>Telefongespräche, um Auskünfte einzuholen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Informationen weitergeben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Wasser hat 20 Grad. - Heute ist die Temperatur höher als gestern. - Die Katze und der Hund fressen Fleisch. - Dieses Tier ist am schnellsten. <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Wetterbeobachtung; Sachinformationen über Pflanzen und Tiere (auch aus Sachbüchern); Orientierung in Rundfunk- und Fernsehprogrammen</p> <p>Grammatik</p> <p>Möglichkeiten der Fragebildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragewörter (auch Kurzfragen) - Fragesätze mit Modalverben - Fragesätze durch Umstellung des Verbs <p>Wortarten: Artikel, Nomina, Verben, Adjektive Komparativ und Superlativ Demonstrativpronomen im Nominativ: „dieser“, „diese“, „dieses“ Präpositionen im Akkusativ mit bestimmten und unbestimmtem Artikel</p>	<p>Telefongespräche führen, um Auskünfte einzuholen</p> <p>Informationsmaterial (z.B. Schilder, Plakate, Zeitungen, Zeitschriften, Lexika, Bücher, Würfelsendungen) sammeln, mit Hilfe von Tabellen auswerten</p> <p>Vergleichen verschiedener Informationen, z.B. Gegenstände oder Tiere und deren Aussehen Tabellarisches Ordnen nach Steigerungsstufen</p> <p>In Lückentexte die entsprechende Steigerungsform (nach Bildvorlagen) einsetzen</p> <p>Schüler in der Klasse vergleichen (nach Größe, Alter ...)</p> <p>Aus Wortsammlungen Hauptwörter mit dem Artikel herausuchen und die Großschreibung farbig kennzeichnen</p> <p>Eigenschaften Gegenständen zuordnen</p> <p>In Kurztexten Verben farbig kennzeichnen</p>
3. Anweisungen und Anforderungen äußern	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Anleiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nimm ein neues Blatt! - Nimm diese Schere, die alte ist kaputt! - Man muß hier zusammenkleben/falten/abschneiden ... - Das Blatt wird viermal gefaltet/hier eingeschritten/oben geklebt ... - Das macht man so, - Hier nicht abschneiden/falten, aber da! - Zuerst ... / und dann ... / jetzt ... <p>Nachfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie das bitte wiederholen? - Können Sie mir das erklären? - Bist du bald fertig? Ja, sicher/vielleicht/ fast! - Das habe ich nicht verstanden. Wen kann ich noch fragen? - Was muß ich jetzt/zuerst/noch machen? - Ich möchte dich/Sie etwas fragen. - Ist es so richtig? - Haben Sie/hast du noch Papier/einen Bleistift/ein bißchen Klebstoff? - Was bedeutet das Zeichen? <p>Auffordern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bitte beeile dich! - Du mußt aufstehen! - Ach bitte, komm doch mit! - Kannst du mir einen Gefallen tun? - Gib mir bitte ein Blatt/eine Tasse! ...! <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Weitergabe von Bastelanleitungen, Kochrezepten; Erbitten von Hilfestellung</p>	<p>Bastelarbeiten (Falten, Kleben ...)</p> <p>Vormachen, dazu sprechen, Anweisungen nachvollziehen</p> <p>Satzstreifen Bildern zuordnen, die eine einfache Bastelanleitung wiedergeben</p> <p>Einfache Arbeitsanweisungen demonstrieren und in gemeinsamer Arbeit Sprachmuster dafür entwickeln</p> <p>Textteile einer vorgegebenen Bastelanleitung in die richtige Handlungsabfolge bringen</p> <p>In einem Text (Kochrezepte, Arbeitsanweisung) Satzanfänge ergänzen</p> <p>Kochrezepte, die durch Bilderfolgen vorgegeben sind, sprachlich ausgestalten</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Grammatik</p> <p>Unpersönliches Pronomen „man“ Personalpronomen im Dativ in der 1. und 2. Person Plural Adverbiale der Art und Weise: „vielleicht“, „sicher“, „fast“</p>	
<p>4. Angaben zu Lage, Raum und Zeit machen</p>	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Ortsangaben erfragen und machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wo treffe ich dich? Bei der Schule / am Sportplatz. - Wir laufen in den Wald / ... und zurück. - Die Tasche ist auf den Boden gefallen. - Ich muß in die Schule/zum Arzt/zur Post. - Ich hole das Paket in der Post ab. - Ich komme aus München. - Er legt das Buch auf den Tisch ... - Die Kinder spielen draußen/drinnen. - Der Fahrer sitzt vorne, Peter hinten. - Die Klasse 3a ist nebenan. - Auf der linken Seite ist eine Ampel. - Das Auto hält am Zebrastreifen ... <p>Zeitangaben erfragen und machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann fährt der Bus? - Um 12 Uhr/in 15 Minuten/um halb ... - Wann warst du krank? - Am Mittwoch/letzte Woche/gestern ... - Wann hast du Zeit/besuchst du mich? - Am Nachmittag/abends/um halb drei ... - Was machst du am Morgen? Ich stehe vor sieben Uhr auf ... - Wann kommt der Zug in Nürnberg / ... an? - Wir sind um zehn Uhr fünfzehn in Augsburg / ... abgefahren. <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Orientierung nach der Uhrzeit; Sprechen über Abfahrts- und Ankunftszeiten von öffentlichen Verkehrsmitteln; sich mit Hilfe von Ortsangaben orientieren</p> <p>Grammatik</p> <p>Trennbare Verben in der 1. und 3. Person Plural Reflexive Verben in der 1. und 3. Person Plural Adverbiale des Ortes: „nebenan“, „drinnen“, „draußen“ Adverbiale der Zeit: „dienstags“, „am Abend“, „morgens“</p>	<p>Lagepläne an der Magnettafel nachvollziehen, im Sandkasten gestalten</p> <p>Unterrichtsgang zu einem vereinbarten Ziel mit Hilfe eines Ortsplanes</p> <p>Spiele, um Ortsangaben zu erraten</p> <p>Vereinbaren eines Treffens zu einer bestimmten Zeit, Vorgeben von Satzteilen und Entwickeln eines Dialogs</p> <p>Einfache Aussagen zum Verkehrsgeschehen machen</p> <p>Am Stadtplan Gebäude oder Straßen markieren, Lage benennen, Satzreihen bilden</p> <p>Landkarte als Sprechanlaß</p> <p>Verkehrserziehung</p> <p>Zeitabschnitte veranschaulichen mit Hilfe von Kalender, Stundenplan, Uhr</p> <p>Aufzählen von Tätigkeiten innerhalb einer bestimmten Zeitspanne (am Morgen, an einem Schultag ...)</p> <p>Fahrpläne und Stundenpläne lesen, Informationen in Tabellen ordnen und als Antworten auf Fragen wiedergeben</p> <p>Zeitangaben mit Lernuhr einüben (auch halb, viertel, vor und nach)</p> <p>Angaben in Lückentexte eintragen</p> <p>Umsetzen pantomimischer Richtungshinweise in Sprache</p> <p>Mit Substitutionstafeln das richtige Einsetzen der trennbaren Verben schulen</p> <p>Sprachgestaltende Übungen durch Reizwortgeschichten, dabei Vergangenheit und Gegenwart gegenüberstellen</p>
<p>5. Erlebtes und Gehörtes wiedergeben</p>	<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Gehörte oder gelesene Erlebnisse erzählen</p> <ul style="list-style-type: none"> - In dem Film/in der Geschichte haben die Kinder ... - Sie wollten/mußten/hatten/konnten ... - In einem Haus/Wald ... - Auf einer Wiese/Bank ... - Ich habe gesehen/gehört, daß ... - Als sie im Dorf waren, ... 	<p>Motivierende Erzählsituationen durch Bilder-geschichten (Folie, Dia) schaffen</p> <p>Vorgegebene Erzählungen auf Folgerichtigkeit untersuchen</p> <p>Wichtige und unwichtige Einzelheiten heraus-suchen</p> <p>Sammlung zum Wortfeld „sagen“, „sehen“, „gehen“</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
6. Die eigene Meinung darstellen	<p>Erzählen eigener Erlebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorgestern/neulich/damals - Vor drei Jahren/Monaten/Tagen - Endlich habe ich meine Freundin/meinen Onkel/mein Dorf wiedergesehen. - Das war auf der Fahrt nach ... - Als ich in ... war, ... - Dann/danach/darauf/am anderen Tag/ an einem Tag ... 	<p>Verben in Lückentexten anwenden</p> <p>Elemente der direkten Rede (Personen, Redetext, Satzzeichen) durch Einsetzübungen veranschaulichen</p> <p>Wechselnde Satzanfänge und Satzverbindungen in einen Lückentext einfügen</p> <p>Eine Erzählung verbessern: gleichlautende, sich wiederholende Verben herausfinden</p> <p>Verben durch ausdrucksstärkere aus den jeweiligen Wortfeldern ersetzen</p> <p>Eine lückenhafte Erlebniszerzählung schriftlich vervollständigen</p> <p>Eine Erlebniszerzählung gemeinsam verfassen</p> <p>Sätze tabellarisch ordnen, gleiche Satzteile herausstellen, Satzteile farblich kennzeichnen</p>
	<p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Gespräche in der Klasse über Filme, Fernsehsendungen, Kinderbücher und Bilderfolgen;</p> <p>Erlebnisse aus dem Alltag (Freizeit, schulische Ereignisse, Ferien)</p> <p>Grammatik</p> <p>Nebensätze mit „als“</p> <p>Satzteile: Subjekt, Prädikat, Objekt</p> <p>Direkte Rede</p> <p>Hilfsverb „sein“ im Präteritum in allen Personen, außer 2. Person Plural</p> <p>Modalverben im Präteritum in allen Personen, außer der 2. Person Plural</p> <p>Possessivpronomen im Akkusativ in der 1. Person Singular</p>	<p>Mögliche Rechtfertigungsgründe zusammenstellen, situationsgerechte Auswahl in Gruppenarbeit treffen</p> <p>In Partner- und Gruppenarbeit zwei Aussagesätze in kausale Sätze verwandeln</p> <p>Für ein gemeinsames Vorhaben verschiedene Gesichtspunkte der Stellungnahme anbieten; jeder Schüler wählt ein Argument aus</p> <p>Meinungen zu einer Fernsehsendung zusammenstellen, nach positiven und negativen Stellungnahmen ordnen</p>
<p>Sprechfertigkeiten</p> <p>Sich rechtfertigen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich kann nicht, weil ich meiner Mutter helfen muß. - Ich habe keine Zeit, weil ... - Das habe ich nicht gewußt/verstanden/ gemacht/ gesehen. - Das kann ich nicht. - Das stimmt nicht. - Ich habe gedacht/gemeint/ ... - Das könnt ihr nicht wissen. <p>Zustimmen/ablehnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich bin dafür/dagegen. - Das glaube/meine ich auch. - Doch, das stimmt. - Ja, aber ... - Seid ihr auch dafür? <p>Begründen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das möchte ich auch/nicht, weil ... - Damit bin ich (nicht) einverstanden, weil ... - Das gefällt mir (nicht), weil ... - Ich kann nicht mitkommen, weil ... <p>Situationen/Themenkreise</p> <p>Vorschläge für gemeinsame Vorhaben (z.B. Schulfest, Ausflug, Sportveranstaltung, Vorstellung des Heimatlandes); Stellungnahmen zu Fernsehsendungen</p> <p>Grammatik</p> <p>Nebensätze mit „weil“</p> <p>Verben in der 2. Person Plural, auch Modal- und trennbare Verben</p> <p>Verben mit „haben“ und „sein“ im Perfekt, alle Personen</p> <p>Personalpronomen im Nominativ in der 2. Person Plural</p>		

KONTRASTIVE MATERIALIEN
ZUM
LEHRPLAN FÜR SPRACHANFÄNGER

VORBEMERKUNG

1. Ziele

Mit nachstehender Übersicht soll dem Lehrer, der ausländische Schüler im Fach Deutsch unterrichtet, Einblick in die Sprachen Griechisch, Italienisch, Serbokroatisch und Türkisch vermittelt werden. Diese Informationen dienen dazu, dem Schüler beim Erwerb der deutschen Sprache Hilfen anzubieten. So können Schwierigkeiten vermieden werden, die sich aus der Struktur seiner Muttersprache ergeben.

2. Unterrichtshinweise

Die angegebenen kontrastiven Aspekte müssen nicht in jedem Fall dem Schüler vermittelt werden. Sie stellen vielmehr die Hintergrundinformation dar, auf deren Basis der Deutschlehrer Fehlformen im Sprachentwicklungsprozeß von vornherein verhindert oder aber durch gezielte Übungen falsche Sprachformen abbauen hilft. Im Anfangsunterricht der ersten beiden Jahrgangsstufen sind die kontrastiven Hinweise nur in geringem Ausmaß an die Schüler weiterzugeben, weil sie auch im Erwerb der Muttersprache noch keine sprachbetrachtenden Übungen gemacht haben, so daß die Informationen mehr verwirren als nützen würden.

Im Anfangsunterricht steht der kommunikative Spracherwerb im Vordergrund, doch sollte bedacht werden, daß eine intensive akustische Sprachbegegnung für viele Schüler nicht ausreicht. Die visuelle Stützung ist notwendig, um das Einprägen der Laute und Wortbilder zu sichern und mit zunehmendem Sprachstand auch im schwierigen Bereich der deutschen Rechtschreibung eine gewisse Sicherheit zu erlangen.

Im Bereich Grammatik sollen die Hinweise auf Regeln dazu dienen, den Aufbau der Sprache bewußt zu machen. Das bedeutet, daß in Unterrichtssituationen schematische Tabellen oder andere Übersichten angeboten werden, die zwar nicht auswendig gelernt werden sollen, aber zur Orientierung für Sprachaufbau und sprachliche Gesetzmäßigkeiten aufgezeigt werden.

Die Hinweise auf Gesetzmäßigkeiten der Muttersprache des ausländischen Schülers sind bewußt begrenzt. Mit zunehmendem Sprachunterricht und Sprechen in der deutschen Umgebung sind muttersprachliche Informationen für den Erwerb der deutschen Sprache eher eine Behinderung als ein Zugewinn.

Die Progressionsstufen der Grammatik für die ersten drei Kursjahre werden auf Seite 6 - 8 aufgeführt, entsprechend sollten die Gesetzmäßigkeiten der Muttersprache im Auge behalten werden. Für die Lautschulung und den Erwerb von Buchstaben gelten die nachfolgend aufgezeigten Lerninhalte. Sie sind im Verlauf jedes Kursjahres beständig im Unterricht zu behandeln, um die phonetische und rechtschriftliche Sicherung der deutschen Sprache anzubahnen.

Zur besseren Verständlichkeit wurde die internationale Lautschrift angegeben.

Für weitergehende Informationen können folgende Werke herangezogen werden:

Mahler, G., Steindl, M.: Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder, Donauwörth 1983, S. 130 - 144.

Eideneier, H.: Sprachvergleich Griechisch - Deutsch, Publikation alfa, Düsseldorf 1979

Figge, U., Matteis de, M.: Sprachvergleich Italienisch - Deutsch, Publikation alfa, Düsseldorf 1979

Cimilli, N., Liebe-Hartkott, K.: Sprachvergleich Türkisch - Deutsch, Publikation alfa, Düsseldorf 1979

Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Hrsg.): Deutsch lernen, Zeitschrift, Heft 2 und 3, 1980

Buchstaben und Laute der deutschen Sprache

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Buchstaben, Buchstaben- gruppen und kurze Sätze schreiben	In der Muttersprache nicht vorhandene Buchstaben (siehe kontrastive Liste)	Druckschrift und Schreibschrift üben und ver- tiefen in Anlehnung an den muttersprachli- chen Unterricht durch <ul style="list-style-type: none"> - Schwungübungen, Nachspuren in der Luft, auf der Bank - Nachschreiben mit verschiedenen Schreib- geräten - Verwenden von Buchstabenkarten und Wortkarten - Formen von Knetmasse zu Buchstaben und kurzen Wörtern
	Von der Muttersprache abweichende Buchstaben und Buchstabengruppen (siehe kontrastive Liste)	Bewußtmachen der Unterschiede <ul style="list-style-type: none"> - In Anlehnung an die Hörerziehung pho- netisch bekannte Laute in Buchstaben um- setzen - farbiges Hervorheben des Lautes bei der Tafelschrift - Ordnen der Wörter (z.B. suche alle mit „ie“) - Schreiben von Gehörtem mit Bildunter- stützung (z.B. fünf bekannte Substantive werden mit Bild angeboten, nur die zwei mit „ie“ sollen geschrieben werden)
	Groß- und Kleinbuchstaben; Großschrei- bung am Satzanfang, von Eigennamen und Substantiven	Bewußtmachen der Formen und Aufgaben von Groß- und Kleinbuchstaben durch <ul style="list-style-type: none"> - Herausfinden und farbiges Kennzeichnen des Satzanfangs - Sammeln von Namen und Substantiven (mit Artikeln) und Lesen der geschriebenen Wörter - Einsetzen von Anfangsbuchstaben bei Substantiven - Auf- und Abbauen von Wörtern - farbiges Hervorheben der Ober- und Unter- längen - schrittweises Abdecken und Schreiben eines Wortes nach Zeichen (z.B. sog. Geheimschrift)
2. Laute und Lautgruppen aufnehmen und wieder- geben	Laute und Lautgruppen, die in der Mutter- sprache nicht vorhanden sind, (s. kontra- stive Liste) besonders die Diphthonge	Sorgfältiges Vorsprechen der Laute in Wörtern und Kurzsätzen (keine isolierte Lautschulung) und Üben durch
	Laute und Lautverbindungen, die beson- dere Schwierigkeiten darstellen	Unterscheidungsübungen durch
	- lange und kurze Vokale, z.B. i - ie e - ee a - ah	- Nachsprechen (Echoübung) im Chor - bewußtes Hören (z.B. Schüler kreuzen auf einem Arbeitsblatt aus 10 Wörtern nur die 4 vorgesprochenen an) - rhythmische Sprechübungen mit unter- stützender Gestik oder Bewegung
	- leicht verwechselbare Vokale, z.B. ü (Tür) - ie (Tier) ä (Bären) - ee (Beeren)	- Zeichen und Beschriften von Bildern mit Gegenständen und Tieren - spielerisches Nachahmen von Lauten z.B. von Tieren, Geräuschen usw. - Reime bilden und in unterschiedlichem Tempo vor- und nachsprechen - Partnerübungen zum Vor- und Nach- sprechen mit Kassette bzw. Tonband
	- Laute, die je nach Stellung unterschied- lich gesprochen werden: im Anlaut, Inlaut und Auslaut, z.B. h Haus/fahren/geh - stimmhafte und stimmlose Laute, z.B. s/Sonne - z/Zeitung	

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
3. Laute und Lautgruppen unterscheiden	<p>Ähnlich klingende Laute (auch bedingt durch regional unterschiedliche Aussprache),</p> <p>z.B. m/Arm – n/wann v/vier – w/wir t/Tat – d/Rad st/Straße – sch/Schule ss/Tasse – sch/Tasche</p> <p>Schwierige Konsonantenhäufungen</p> <p>z.B. rm/Arm, warm schr/Schrank, schreiben tz/Satz, jetzt ch/Buch, machen ck/packen ll/schnell, fallen nn/Sonne, kennen mm/Kamm, kommen lt, ld/alt, Geld nst/du lernst, du kennst fst/du kaufst, du rufst chst/du machst chts/nichts, nachts</p>	<p>Kurze Sätze oder Dialogteile, die Wörter mit den besonders zu schulenden Lauten enthalten, werden durch Nachahmen der Mund- und Lippenstellung des Lehrers geübt, außerdem</p> <ul style="list-style-type: none"> - vorgesprochen, gelesen und im Schriftbild farbig herausgehoben - von den Schülern auf Tonband gesprochen und beim erneuten Abhören verbessert - durch Lautisolierung auf einem Arbeitsblatt gekennzeichnet <p>Neben den obengenannten Übungen sind verstärkt Aufgaben zu planen, die das Schriftbild in die Ausspracheübung miteinbeziehen, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erstellen von Wortlisten - Ausfüllen von Lücken - Erkennen und Kennzeichnen des Lautes in vorgegebenen Kurztexten.

Griechisch

1. Alphabet

Graphem griech.	Phonem griech.	Graphem deutsch	Lautbeispiel deutsch
A α	α	a	Wasser, Dach
B β	β	w	Winter
Γ γ	γ	-	Norddeutsch: Wagner
	j (vor e und i)	j	ja
Δ δ	ð	-	Englisch th in „that“ (stimmhaft)
E ε	ε	ä	Jäger
Z ζ	z	s	Rose
H η	ɪ	i	Licht
Θ θ	θ	-	Englisch th in „think“ (stimmlos)
I ι	ɪ	i	Licht
K κ	k	k	backen (weicher als im Deutschen, unaspiriert)
	kj (vor e und i)	-	-
Λ λ	l	l	Lampe
M μ	m	m	Mann
N ν	n	n	Nebel
Ξ ξ	ks	x	Xylophon
O ο	ɔ	o	Otto
Π π	p	p	Peter (unaspiriert)
Ρ ρ	r	r	Rad (gerollt)
Σ σς	s	ß, ss, s	außen, so, lassen
T τ	t	t	Tanne (unaspiriert)
Υ υ	i	i	Licht
Φ φ	f	f	Flöte, viel
Χ χ	x	ch	ach oder ich
Ψ ψ	ps	ps	Psychologie
Ω ω	o	o	Otto
Doppelvokale			
αι	e	e	Jäger
οι	i	i	Licht
ει			
ου	u	u	Lupe

Die Vokale a, e, i, o und u werden im Griechischen halblang bis kurz und offen gesprochen. Im Deutschen wird der kurze oder lange Laut unterschiedlich geschrieben, im Griechischen steht dafür nur der Vokal *a e i i o o* oder u,

z.B. Saal / Mann
Ofen / Wolle
Tier / Mitte
See / Blätter
Schule / Suppe

Die Umlaute ö und ü (z.B. schön, die Küche) gibt es im Griechischen nicht. Die Griechen neigen dazu, ö wie ä und ü wie i auszusprechen (z.B. Kiche statt Küche).

Der Buchstabe „h“ im Anlaut und Inlaut ist im Griechischen nicht vorhanden.
Z.B. heben, gehen

Die Griechen ersetzen das „h“ durch „ch“ oder sprechen es überhaupt nicht aus.

Der Laut „sch“ im Anlaut, Inlaut und Auslaut, z.B. Schule, Fische, Frosch, wird, weil im Griechischen nicht gegeben, fälschlich durch „s“ ersetzt, z.B. die Tasche wird beim Sprechen und Schreiben mit Tasse verwechselt.

Die Konsonanten „p“, „t“ und „k“, wie in Park, Kern oder Tor, werden im Griechischen unaspiriert ausgesprochen (ohne nachstürzendes h).

Die Laute „b“, „d“ und „g“, hauptsächlich im Anlaut (z.B. Baum, Dach, Geld), gibt es im Griechischen nicht als reinen Laut. Es wird ein leicht unterdrücktes „m“ vor „b“ und „n“, vor „d“ und „g“ gesprochen, z.B. Ball wird mbal, denken wird ndenken, Geld wird ngeld.

Dies wird auch durch die griechische Rechtschreibung betont
z.B. *μπάλα*
(mbala) Ball

Die Lautkombinationen „mb“, „nt“ und „ng“ sind von den Lautkombinationen „t“, „d“ und „g“ zu unterscheiden, z.B. Kombi, finden, fangen.

Die Lautkombinationen „mp“, „nk“, „nt“, (z.B. Lampe, Bank, Ente) fehlen im Griechischen sie werden durch „mb“, „ng“ und „nd“ ersetzt.

Großschreibung erfolgt im Griechischen nur am Satzanfang und bei Eigennamen.

Üben durch Vorsprechen

Lautbeispiele geben und in Tabellen ordnen

Gegenüberstellen von Lautveränderungen im Deutschen

a wird Umlaut ä

z.B. Mehrzahlbildung, bei der Verbkonjugation

Übung durch Vorsprechen; dabei auf die richtige Lippenstellung achten

Übung mit ähnlich klingenden Wörtern. In Tabellen ordnen,

z.B. lügen – liegen
schön – schon.

Wörtersammlung erstellen

In einer Wörterschlange die Wortanfänge erkennen

Übungen durch Vorsprechen

Lautbeispiele vorgeben

Wörter mit „h“ im Anlaut und Inlaut üben

Lückentexte mit „h“ und „ch“

Übungen durch Vorsprechen. Ähnlich klingende Wörter mit Kontrast von „s“ und „sch“

z.B. Schal – Saal

Lautbeispiele vorgeben, gleiche Wörter mit „sch“ im Anlaut üben, in Tabellen ordnen

Wörterlisten mit diesen Buchstaben erstellen

Übungen durch Vorsprechen (mit Spiegel oder Kerze)

Übung durch Vorsprechen

Lautbeispiele vorgeben

Übungen durch intensives Vorsprechen der Laute „mb“, „nd“ und „ng“

Lückentexte mit Auswahl von „b“, „mb“
„d“, „nd“
„g“, „ng“

Mündliche und schriftliche Übungen

Wörterliste

Übung an Lückentexten

Verdrehte Sätze ordnen, Wortanfänge farbig kennzeichnen

3. Grammatik

Satzbaupläne

Aussagesatz					
<i>Το παιδί τρώει ψωμί.</i>					
το παιδί Das Kind	τρώει ißt	το παιδί das Kind		ψωμί Brot	
Fragesatz					
<i>Τρώει το παιδί ψωμί;</i>					
τρώει ißt	το παιδί das Kind	το παιδί das Kind		ψωμί Brot?	
Verneinter Aussagesatz					
<i>Δεν τρώει το παιδί ψωμί.</i>					
δεν nicht	τρώει ißt	το das	το παιδί das Kind	ψωμί Brot	
		Das Kind ißt nicht Brot kein Brot			

Grammatik

Hinweise zum Unterricht

Artikel- **Der bestimmte Artikel**

Wie im Deutschen gibt es auch im Griechischen bestimmte und unbestimmte Artikel, die drei Geschlechter und Unterschiede in Singular und Plural.

Aber der griechische Artikel entspricht oft nicht dem deutschen.

Im Griechischen steht vor Eigennamen der Artikel, während er im Deutschen fehlt.

ο Κώστας (der) Kostas
(ο Κostas)

η Αθήνα (das) Athen
(ι αθήνα)

- **Der unbestimmte Artikel** hat auch im Griechischen keine plurale Form.

Wortschatzübungen mit dem Artikel

Alle Substantive sollen grundsätzlich mit dem Artikel eingeführt werden.

Texte mit Eigen- und Ortsnamen lesen, Namen unterstreichen, herauschreiben, in andere (Lücken)texte einordnen

Nomen- **Innere Flexion** des Nomens, z.B. Blatt - Blätter, gibt es im Griechischen nicht. Kasus und Numerus werden durch die Endung bestimmt.- **Kasusformen**

Im Griechischen gibt es keinen Dativ

- Der Genitiv hat im Griechischen dativische Funktion.
- Er wird durch präpositionalen Ausdruck ersetzt.

Zu Bildern sprechen, die Gegenstände oder Personen sowohl im Singular als auch im Plural zeigen; erweiterte Übungen mit der Benennung von Eigenschaften (Adjektiv attributivisch gebraucht)

Zusammenstellung von vorgegebenen Satzteilen zu Sätzen, Übungssätze mit Präpositionen, die den Dativ erfordern, auswendiglernen

Durch eine Übersicht über die Fälle im Deutschen herausstellen, daß ein Fall im Griechischen fehlt

z.B. *είπε της δασκάλας*
(*ipe tis daskálas*)

... sagte der Lehrerin
(Genitiv)

είπε στη δασκάλα
(*ipe sti daskála*)

... sagte zu der Lehrerin

Das Verb- **Infinitiv**

Die deutsche Form des Infinitivs ist im Neugriechischen nicht gegeben. Dafür wird die 1. Person Singular des Präsens verwendet.

Sätze mit infiniten Verbformen besonders üben, vor allem in Verbindung mit Modalverben. Der Infinitiv mit „zu“ bereitet besondere Schwierigkeiten.

- **Verb und Personalpronomen**

Wenn das Subjekt aus dem Zusammenhang hervorgeht und nicht besonders betont werden soll, wird es im Griechischen durch die Personalendung des Verbs ausreichend bezeichnet

z.B. *Τρώει ψωμί.*
(τρῶει ψῶμι)

Er (sie, es) ißt Brot.

Τρώμε ψωμί.

(τρῶμε ψῶμι)

Wir essen Brot.

Innere Flexion der Präsensform, z.B. ich fahre, du fährst, ist im Griechischen nicht vorhanden.

Herausstellen, daß im Deutschen auch dann ein **Pronomen** als Subjekt verwendet werden muß, wenn es aus dem Zusammenhang klar wäre.

Beispiel:

Peter ist hungrig.
Er ißt Brot.

- **Verneinung**

Die Verneinung mit „nicht“ steht im Griechischen vor dem Verb;

Δεν έχω.
(δεν έχῶ)

nicht habe ich
= Ich habe nicht!

Auch beim Imperativ:

Μη φωνάζεις.
(μη φωνάζεις)

nicht schrei
= Schrei nicht!

Lückentexte

Umwandlung von bejahten in verneinte Sätze

Satzbaupläne aufzeigen, Verneinung farbig hervorheben

- **Satzstellung im Nebensatz**

Im Nebensatz steht das Verb im Griechischen nicht am Ende des Satzes, wie es sonst im Deutschen der Fall ist. Das führt zu Schwierigkeiten:

επειδή ο παππούς πίνει κρασί
(επειδὴ ὁ παππὸς πίνει κρασί)

weil der Opa trinkt Wein

ὅταν ο παππούς πίνει κρασί
(ὅταν ὁ παππὸς πίνει κρασί)

wenn / der Opa / trinkt / Wein

Satzteile zusammenfügen

Stufenweise vorgehen, zuerst nur Hauptsätze, schrittweise Nebensätze dazunehmen

Verbstellung farbig markieren

- **Perfekt**

Verben der Bewegung werden im Gegensatz zur deutschen Sprache immer mit „haben“ gebildet: z.B.

έχω ακούσει
(έχῶ ακύσι) ich **habe** gehört

έχω φύγει
(έχῶ φύγι) ich **bin** geflohen

Lückentexte

Zusammenstellung der wichtigsten Verben, die das Perfekt mit „sein“ bilden

Die Höflichkeitsform

- Im Griechischen bedeutet die 2. Person Plural die Höflichkeitsform,

z.B. *εσείς ξέρετε*
(εσὶς ξέρετε)

Sie wissen und ihr wißt.

Im Deutschen wird die 3. P. Pl. als Höflichkeitsform verwendet.

Brieftexte von der 2. Person Plural in die 3. Person Plural übertragen

Präpositionen

Richtungs- und Ortsangaben mit Präpositionen erfordern im Deutschen den Akkusativ oder Dativ,
z.B. in die Schule (wohin?)
in der Schule (wo?).

Im Griechischen wird beides mit dem Akkusativ gebildet:

Πηγαίνομ στο σχολεία.
(pijéno sto skólío)

Ich gehe in die Schule.

Είμαι στο σχολεία.
(íme sto skólío)

Ich bin in der Schule.

Konjunktion bzw. Fragepronomen

Im Griechischen kann das Wort

γιατί (giati)

als Kausalkonjunktion „weil, da“ oder als Fragewort „warum, weshalb“ gebraucht werden.

Die Zahlen

Bei der Bildung von zusammengesetzten Zahlen wird im Griechischen kein „und“ eingefügt, sondern zuerst die größere Zahl, dann die kleinere gesprochen.

Die Uhrzeit

Bei der Uhrzeit wird kein Hinweis auf Stunden oder Minuten gegeben, sondern die Zahlen werden nur aneinandergefügt,
z.B.

εννέα και δέκα
(éneá kai deká)

neun / und / zehn
= neun Uhr zehn
oder
= zehn nach neun

Aus einem vollständigen Text die Orts- und Richtungsangaben herausschreiben

In Lückentexten Artikel mit Präpositionen ergänzen

Hervorheben, daß es im Deutschen dafür mehrere Wörter gibt.

In Fragesätzen das Fragewort (warum, wer, wie, was) ergänzen.

Nebensätze und Hauptsätze vorgeben, mit der Konjunktion „weil“ verbinden

Preisangaben beim Einkauf, Altersangaben, Hausnummern bei der Adressenangabe schriftlich und mündlich wiedergeben

Übungen mit der Uhrzeit, vor allem Sprechübungen zu Zeitangaben mit Minuten

Italienisch

1. Alphabet

Graphem italienisch	Phonem italienisch	Lautbeispiel italienisch	Graphem deutsch	Lautbeispiel deutsch
a	ɑ:	frase	a, aa, ah	Abend, Bahn, Bad
e	a	matto	a	Blatt
e, è	ɛ:	metro	ä, äh	Käse, Zähne
b	ɛ	bene	e, ä	lernen, Bäcker
c	b	borsa	b	Bank
	tʃ vor e, i	arance, amici	tʃsch	Patsche, Kutsche
	k vor a, o, u	caro, corso, cuba	k	Karte
	k vor h+e, i	che, chi	k	Kern, Kind
d	d	donna	d	Dach
e	e:	negro, verde	ee, eh, e	Teer, Ehre, Eltern
e, é	e	perché	e	Dose, mehr
f	f	fumo, fodera	f, v, ph	Fuß, Vogel, Photo
g	dʒ vor e, i	Germania, Giro	-	-
	g vor a, o, u	gamba, gola, gusto	g	Garten
	g vor h+e, h+i	alberghi, paghe		
h	-	nur orthograph. Zeichen, wird nicht gesprochen	h	Reh
i	i:	Pino	i, ih, ie,	Igel, ihr, Brief
i	ɪ	Rossi, così	i	impfen
(j) (nur in Fremdwörtern)	-	-	j	Juli
(k) (nur in Fremdwörtern)	-	-	k, qu, ck, ch	Kamm, Jacke, Charakter, Quelle
l	l	largo	l	Land
m	m	momento	m	Moment
n	n	notte	n	Nacht
o	o:	nome	oo, oh, o	wohnen, Boot, Boden
	ɔ	uomo	o	Gold, Schloß
p	p	cosa, parlò	p	Platz
q(u)	kw	posto	qu	Quelle
r	r	qualche	r, rh	Reis, Rhythmus
s	s	riso	s, ss, ß	Saft, messen, Fluß
s	z vor b, d, g, m, n, r, v zw. Vokalen	sullo	s	so, Nase
sc	sk vor a, o, u + Konsonant	snello, svelto, naso	sk	Skala, Sklave
sc	ʃ vor e, i	scatola, scomodo	ch, sch, st	Chef, Schachtel, Stelle
t	t	scuola	t, th, dt	Tasche, Thomas, Stadt
u	u:	scialle, scendere	u, uh	Buch, Stuhl
u, ù	u	Tommaso	u	Bus
v	w	muro	v, w	Variation, warum, Weg
x (nur in Fremd- wörtern)	-	culla, Gesù	x	Taxi
y (nur in Fremd- wörtern)	-	vita	y	Gymnastik
	-	-		

2. Buchstaben und Laute

Hinweise zum Unterricht

Der Laut „sch“ wie in Schule hat im Italienischen folgende Schreibweise:

- sci [ʃi]
- sce [ʃe]

Buchstabenkombination „sch“ wird im Italienischen „sk“ gesprochen, z.B. schede [skede].

Der Buchstabe „g“ ist vor a/o/u der gleiche Laut wie im Deutschen. Vor „h+i“, „h+e“ wird „g“ ebenso ausgesprochen [g].

Dagegen verändert sich die Aussprache vor „i“ und „e“, hier wird „g“ wie [dʒ] gesprochen.

Die Umlaute ä, ö, ü, äu fehlen im Italienischen ganz.

Vokaldoppellaute werden im Italienischen hintereinander gesprochen,

- z.B. ei [eⁱ]
- ai [aⁱ]
- eu [e^u]

Doppel- und besonders Dreifachkonsonanten bereiten Schwierigkeiten und werden oft mit „e“ am Ende gesprochen, z.B. Obst [opst].

Folgende Buchstaben gibt es im Italienischen gar nicht oder sie werden durch andere Buchstabenkombinationen ersetzt: k, h, j, w, x, y. „H“ besteht zwar als Buchstabe, ist aber stumm;

Als Buchstabe ist „j“ nicht vorhanden, jedoch als Laut im Zusammenhang mit den Buchstabenkombinationen gn und gl, z.B. bagno

Als Buchstabe ist „w“ nicht vorhanden, jedoch als Laut, z.B. vaso.

X, y kommen nur in Fremdwörtern vor.

Übung durch Vorsprechen

Lautbeispiele vorgeben, gleiche Wörter mit „sch“ im Anlaut und Inlaut üben, in Tabellen ordnen z.B. Schule, schlafen, waschen

Wortdiktate

Unterschiedliche Aussprache bei den verschiedenen Vokalen bewußtmachen

Vorsprechen

Wortsammlungen anlegen, Wörter mit „gi“ und „ge“ farbig kennzeichnen (z.B. gib/ gehen . . .)

Vorsprechen, Lückendiktate mit Wörtern, die ge und gi aufweisen

Einführen der Umlaute und Sichern durch regelmäßige Übungen, z.B.:

Singular → Plural (das Haus – die Häuser)

Beugung des Verbs (fahren – er fährt)

Besondere Schwierigkeiten treten beim deutschen „ei“ auf (gerne als „ai“ geschrieben)

Satzdiktate mit Umlauten und Vokaldoppellauten

Tonbandeinsatz, regelmäßige Wortdiktate, Anlegen von Wortsammlungen

Langsames Einüben der Dreifachkonsonanten, dabei besonders auf Mundstellung achten.

Wortlisten zusammenstellen

Die Buchstaben mit ausgesuchten Wörtern gesondert einführen, k und w verlangen viel lautes Vorsprechen

Reihenübungen zum Buchstaben h,

z.B. Hans, wird gerne [ans] ausgesprochen

Übungen zum Buchstaben j, z.B. Vornamen sammeln

Vorsprechen, in einem Hörtest Wörter mit „w“ erkennen

Wortsammlungen mit den entsprechenden Buchstaben anlegen

Satzbaupläne

Aussagesatz

Mario \ ha \ risolto \ il \ problema.
 Mario \ hat \ gelöst \ das \ Problem.
 Mario hat das Problem gelöst.

Fragesatz

Hai \ risolto \ il \ problema?
 Hast du \ gelöst \ das \ Problem?
 Hast du das Problem gelöst?

Fragesatz mit Fragepronomen

Chi \ ha \ risolto \ il problema?
 Wer \ hat \ gelöst \ das Problem?
 Wer hat das Problem gelöst?

Verneinter Satz

Il \ tuo \ compito \ non \ è \ corretto.
 Die \ deine \ Aufgabe \ nicht \ ist \ richtig.
 Deine Aufgabe ist nicht richtig.

Verneinter Satz mit kein

Non \ è \ un \ libro, \ è \ un \ quaderno.
 Nicht \ es ist \ ein \ Buch, es ist \ ein \ Heft.
 Es ist kein Buch, es ist ein Heft.

Im Italienischen braucht man kein Subjekt anzugeben, weil die Personen durch die Verbform angezeigt werden können, z.B. Sono felice.

Ich **bin** glücklich.

Artikel- **Der bestimmte Artikel**

maskulin - il
 feminin - la
 neutrum - nicht vorhanden

Das Geschlecht ist nicht immer dem Deutschen entsprechend, z.B.

la tavola - der Tisch,
 il banco - die Bank

Hervorheben der Geschlechter männlich und weiblich

- **Der unbestimmte Artikel**

Einzahl
 maskulin un (un vor Vokal)
 feminin una (ún vor Vokal)
 z.B. una tavola

ein Tisch
 un banco
 eine Bank
 del vino
 Wein

Unbestimmte Einzahl (oft bei Mengen) verstärkt herausstellen, z.B. Ich trinke Bier, esse Brot, wir kaufen Milch.

Mehrzahl

delle tavole Tische
 dei banchi Bänke

Die unbestimmte Mehrzahl ohne Artikel stellt eine besondere Schwierigkeit dar, weil im Italienischen die Pluralformen mit dem unbestimmten Artikel versehen sind, z.B. Ich sehe Tische/Bänke.

Nomen

Maskulin Sing. - o
 Plural - i
 Feminin Sing. - a
 Plural - e
 z.B. Sing. Plural

mask. il banco - i banchi
 fem. la tavola - le tavole
 neutrum nicht vorhanden

Bewußtmachung der Geschlechter (siehe Artikel)
 Verschiedenartige Pluralbildung besonders üben
 z.B. das Haus - die Häuser
 (innere Flexion)

- **Kasusformen**

Die vier Fälle verändern im Italienischen das Nomen nicht (keine Kasusflexion),

z.B. la tavola
della tavola
alla tavola
la tavola.

Verben

Oft ist die Person im Verb enthalten,

z.B. Sono felice. Ich bin glücklich
Ha tempo. Er, sie hat Zeit.

- **Negation**

Im Italienischen gebildet mit „non“ vor dem Verb bzw. Hilfsverb,

z.B. Non |parlo.
nicht |ich spreche
Ich spreche nicht.

Non |ha |parlato.
nicht |er hat |gesprochen
Er hat nicht gesprochen.

Ebenso beim verneinten Imperativ

Im Italienischen keine Entsprechung für „kein“ (= non)

doppelte Verneinung bei

niente nichts
nessuno niemand
mai niemals, usw.

z.B. Non |vedo |nessuno.
Nicht |ich sehe |niemanden
Ich sehe niemanden.

- **Vergangenheitsformen**

Passato Prossimo – Perfekt

Meist ist der Gebrauch der Hilfsverben im Deutschen und Italienischen gleich. Aber Kinder aus dem süditalienischen Raum zeigen die Tendenz, „haben“ anstatt „sein“ zu verwenden.

Reflexive Verben werden im Passato Prossimo (Perfekt) im

Italienischen mit essere (sein) konjugiert,

z.B. Mi sono lavata.
Ich habe mich gewaschen.

Dabei Angleichung nach Genus und Numerus

Im Italienischen gibt es fünf Vergangenheitsformen:

Imperfekt: mandavo (ich schickte)

Historisches Perfekt: mandai, ich schickte

Perfekt: ho mandato, ich habe geschickt

Plusquamperfekt: avevo mandato, ich hatte geschickt

– ebbi mandato, keine deutsche Entsprechung

- **Trennbare Verben**

Im Italienischen gibt es keine trennbaren Verben,

z.B. Il treno arriva alle 5.

Der Zug kommt um 5.00 Uhr an.

- **Rektion der Verben**

Die Fälle nach bestimmten Verben decken sich im Italienischen und Deutschen oft nicht

z.B. domandare a (Dativ)
fragen (Akkusativ)

Das Adjektiv- **Veränderung der Endungen**

Im Deutschen wird bei prädikativer Stellung des Adjektivs keine Angleichung der Endung vorgenommen.

Im Italienischen erfolgt jedoch die Angleichung in Genus und Numerus an das Substantiv,

z.B. il libro è rosso
mask. i libri sono rossi
fem. la borsa è nera¹⁾
le borse sono nere²⁾

Schrittweises Einüben der Fälle mit sich ändernden Endungen (Kasusflexion)

Häufiges Vor- und Nachsprechen nötig, da das Neutrum noch zusätzliche Schwierigkeiten bereitet

Gegenüberstellen von maskulinen, femininen und neutralen Nomina im Akkusativ,

gebeugten Verbformen, da Tendenz zur Bemühung von Grundformen besteht

In Sätzen die Endung des Verbs und zugehörige Person farbig kennzeichnen

Bewußtmachung des unterschiedlichen Satzbaus in verneinten Sätzen

– Reihenübungen in schriftlicher und mündlicher Form (zusätzliche Schwierigkeit im Italienischen: Person oft im Verb enthalten)

Einführen und Einüben von „kein“

Übungen in Satzreihen mit:

niemals
nichts
niemand
usw.

Im Perfekt besonderes Augenmerk auf die Formen mit „sein“

verwenden z.B. ich bin gegangen

Stellung des Verbs im Perfekt bewußt machen, Sätze vom

Präsens ins Perfekt umformen

Akkusativ und Dativ bereiten zusätzliche Schwierigkeiten

(s. Personalpronomen)

Perfekt als wichtige Zeitform besonders üben

Abbau von Schwierigkeiten mit trennbaren Verben durch Übungen mit Substitutionstafeln

Verben mit Dativ und Akkusativ besonders üben.

z.B. Ich frage die Mutter
den Vater
das Kind

Aufzeigen, daß im Deutschen keine Angleichung des prädikativen Adjektivs erfolgt: Übungen mit Substantiv in Singular und Plural mit demselben Adjektiv

In der Übersetzung gibt es keine Angleichung: Die Tasche ist schwarz.¹⁾ Die Taschen sind schwarz.²⁾

Bestimmter und unbestimmter Artikel vor dem Adjektiv bringen im Italienischen keine Veränderung des Adjektivs,
z.B. il piccolo bambino
der kleine Junge
un piccolo bambino
ein kleiner Junge

- **Stellung im Satz**

Adjektiva stehen im Deutschen vor dem Substantiv, im Italienischen oft danach.
z.B. ein interessantes Buch
un libro interessante

- **Komparation im Italienischen mit più (= mehr),**

z.B. bello - più bello
schön - schöner

Pronomina

- **Das Possessivpronomen** (meist mit bestimmtem Artikel) richtet sich im Italienischen nach dem Bezugswort, nicht nach Genus des Besitzers,

z.B. il suo nome
sein, ihr Name
la sua borsa
seine, ihre Tasche

Eine weitere Möglichkeit den Besitz anzuzeigen ist im Italienischen die Form
c'è = da ist, gibt es
(Sing.)
ci sono = da sind, gibt es
(Plural)

- **Das Personalpronomen**

Der Nominativ des Personalpronomens ist oft im Verb enthalten,

z.B. Nom. parlo (ich spreche)
Gen. di me (von mir)
Dat. mi (mir)
Akk. mi (mich)

- Die Form „man“ ist im Italienischen sehr gebräuchlich,

z.B. Si parla italiano. - Man spricht Italienisch.
Es wird Italienisch gesprochen.
„es“ ist im Verb enthalten,
z.B. piove = es regnet

Präpositionen

Im Italienischen verschmelzen Präposition und Artikel,

z.B. nel (in + il)
al
del
sul
dal

Dativ und Akkusativ sind gleich:

z.B. Sono nel giardino di Carlo.
Ich bin im Garten von Carlo.
Vado nel giardino di Carlo.
Ich gehe in den Garten von Carlo.

Die Stellung ist manchmal anders als im Deutschen,

z.B. lungo la via
entlang den Weg

Gegenüberstellen von bestimmten und unbestimmten Artikeln vor dem deutschen Adjektiv im Maskulinum und Neutrum
Vorsprechen und Nachsprechen werden empfohlen

Reihenübungen mit verschiedenen Adjektiven vor dem Substantiv

Die „germanische Steigerung“ ist schwierig,

Viele Übungen nötig, da diese Formen ungewohnt sind

Bewußtmachung des Possessivpronomens **ohne** bestimmten Artikel

Besondere Übung verlangen die 3. Person Singular und Plural, da es diese Unterscheidung im Italienischen nicht gibt.
z.B. seine Bücher
ihre Bücher

Einüben von „gibt es“, da im Italienischen anders ausgedrückt

Bewußtmachung des Unterschieds von Dativ und Akkusativ,

z.B. mir
mich
ihnen
sie

Einüben von Ausdrücken aus dem Bereich „Wetter“,

z.B. es schneit
es regnet

Aufzeigen des Unterschieds zwischen dem Dativ und Akkusativ

Patterndrill mit vielen mündlichen und schriftlichen Übungen ist nötig. Deutlich machen, daß nach bestimmten Präpositionen zwei verschiedene Fälle anzuwenden sind

Einsetzübungen mit Akkusativ und Präposition,

z.B. den Weg entlang
die Straße entlang
das Ufer entlang

Serbokroatisch

1. Alphabet

Graphem sk.	Phonem sk.	Lautbeispiel serbokroatisch	Graphem deutsch	Lautbeispiel deutsch
a	a: a	dan rat	a, ah, aa a	Arm, fahren, Waage Dach
b	b	dobar	b	Ball
c	ts	cesta	z, c	Zirkus, Caesar
č	tʃ	čitati	tʃ	Tscheche
ć	tɕ	kuća	tch	-
d	d	grad	d	du
dj	dʲ	đakt	-	-
dž	dʒ	džep	-	-
e	ɛ: ɛ	lijep treba	e, eh, ee e	Ende, Lehrer, Tee alle
f	f	film	f, v, ph	Film, viel, Phantasie
g	g	govoriti	g	ganz
h	x	htjeti	h	hoch, ach
i	i: ɪ	mir dum	i, ie, ih i	Igel, nie, ihn in
j	j	jug	j	ja
k	k	kratko	k, c, ck, ch	klettern, Café, Block, Charakter
l	l	lagati	l	Lampe
lj	lj	ljubav	-	-
m	m	miš	m	Mutter
n	n	noć	n	Nase
nj	nʲ	njega	-	-
o	o: ɔ	more odgovara	o, oh, oo o	Rose, Ohr, Boot Tochter
p	p	platiti	p	Post
r	R	rad	r, rh	Rad, Rhythmus
s	s	sloboda	s, ʃ, ss	los, heiß, Kasse
š	ʃ	škola	sch, ch,	Schule, Chef
t	t	tri	t, th	Tag, Theater
u	u: ʊ	pružati kupiti	d, dt u, uh u	Rad, Stadt suchen, Kuh rund
v	w	voli	v, w	Vase, Wagen
z	z	zima	s	so, Susi
ž	ʒ, ts	žaba	-	-

Anmerkung:

Das Kroatische und das Serbische sind Varianten einer Sprache. Sie unterscheiden sich nur geringfügig. Das Serbische wird phonetisch geschrieben, das Kroatische etymologisch. Dazu kommt noch, daß die jugoslawischen Schüler je nach Republik zuerst die kyrillische oder die lateinische Schrift erlernen, ab der 3. Klasse aber beide Schriften eingeführt werden.

2. Buchstabe und Laute	Hinweise zum Unterricht
Der Laut „sch“, z.B. Schule: – gleicher Laut wird im Serbokroatischen „š“ geschrieben – die Buchstabenkombination „sch“ gibt es nicht	Übung durch Vorsprechen Lautbeispiele vorgeben Gleiche Wörter mit „sch“ im Anlaut und Inlaut üben, in Tabellen ordnen
Der Laut „ch“ wird – im Serbokroatischen „h“ gesprochen – Dehnungs-h existiert im Serbokroatischen nicht	Isolierte Übungen (z.B. „Ich“ farbig unterstreichen, Wörter nachsprechen) Übungen im Kontext (z.B. Wörter mit „ch“ heraussuchen)
Der Laut „tsch“ wird im Serbokroatischen č geschrieben	
Umlaute gibt es im Serbokroatischen nicht, es besteht die Tendenz, das „ü“ wie „i“ zu sprechen und zu schreiben.	Wörter mit einem Umlaut suchen und aufschreiben lassen; die Wörter nach Vorgabe suchen z.B. es ist warm – die Wärme Pluralbildung (das Loch – die Löcher), Steigerung (hoch – höher)
Diphthonge sind nicht vorhanden. Zwei Vokale werden getrennt gesprochen. Jeder Vokal ist für sich silbenbildend.	Verdrehte Worte, Wortschlange, Lückentexte
Der Laut „v“ wird nie wie „f“ gesprochen, sondern immer „w“. Die Auslautverhärtung ist unbekannt; es wird phonetisch geschrieben, d.h. so, wie man die Worte spricht.	Wortreihen mit „v“ und „w“ zu Bildkarten sprechen
Die Buchstaben x und y sind unbekannt.	
Großschreibung erfolgt im Serbokroatischen nur am Satz-anfang und bei Eigennamen.	Übungsdiktate mit Lücken am Wortanfang

3. Grammatik**Hinweise zum Unterricht****Satzbaupläne**

Aussagesatz: Ivo | ide | svaki | dan | u | školu.
Ivo | geht | jeden | Tag | in | Schule.

Ivo geht jeden Tag in die Schule.

Fragesatz: Da li | ćeš | doći | danas | k | meni?
Ob | wirst | kommen | heute | zu | mir?

Kommst du heute zu mir?

Verneinter Satz: Ne, | danas | ne | mogu | doći | k | tebi,
Nein, | heute | nicht | kann | kommen | zu | dir

jer | moram | pisati | domaću | zadaću.
weil | muß | schreiben | Haus- | aufgabe.

Nein, heute kann ich nicht zu dir kommen,
weil ich die Hausaufgabe schreiben muß.

Bei der Wortstellung ist für das Serbokroatische typisch, daß das Verb nicht am Satzende steht, sondern im vorderen Satzteil.

Bei der Verneinung steht der Verneinungspartikel vor dem Verb.

Das Serbokroatische kennt keine Klammerstellung im Satz.
Das Partizip Perfekt kommt in der Regel unmittelbar nach dem Hilfsverb.
z.B.

Ja | sam | išao | jučer | u | grad.
Ich | bin | gegangen | gestern | in | Stadt.

Ich bin gestern in die Stadt gegangen.

Artikel

- kein Artikel
- drei Geschlechter, die jedoch im Serbokroatischen und im Deutschen nicht immer übereinstimmen, z.B. die Stadt – grad (m)
der Fluß – rijeka (f)
das Dach – krov (m)
- Den bestimmten Artikel gibt es nur als Demonstrativpronomen (der = taj, die = ta, das = to) den unbestimmten Artikel nur als Zahlwort (ein = jedan, eine = jedna, ein = jedno)
- **Kasusformen**
Das Deklinationssystem von Pronomen + Nomen und Adjektiv kennt im Serbokroatischen sieben Fälle.

Im Unterricht soll mit jugoslawischen Schülern grundsätzlich jedes Nomen mit dem Artikel eingeführt werden. Dabei sollen die Geschlechter besonders hervorgehoben werden.

Im Satz Artikel farbig kennzeichnen, um deutlich zu machen, daß der Artikel unverzichtbar ist.

Die vier Fälle in einer Tabelle aufzeigen. Satzmuster mit Präpositionen sowohl mit Akkusativ als auch mit Dativ sammeln und auswendiglernen

Verben**-Negation**

Im Serbokroatischen erfolgt eine doppelte Verneinung, die Negation steht direkt vor dem Verb.

z.B. Ich habe nichts gesagt.

Ništa | nisam | rekao.

Nichts | nicht bin | ich gesagt.

- „kein“ existiert nicht.

-Konjugation

Sie erfolgt wie im Deutschen durch feste Endungen.

-Vergangenheitsformen

Die Perfekt- und Plusquamperfektbildung wird im Serbokroatischen nur mit „sein“ durchgeführt, nicht mit „haben“.

- Eine zusätzliche Zeitform (Aorist) bezeichnet die abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit
- Die Zeitform wechselt, je nachdem, von welchem Standpunkt aus die Handlung betrachtet wird.
z.B. werfen, als einmalige Handlung: baciti
werfen, als wiederholte Handlung über einen längeren Zeitraum hin: bacati

Einen Text von der Gegenwart in die verschiedenen Vergangenheitsformen setzen.

Sätze vom Präsens ins Präteritum übertragen

Zeitformen der bekannten Verben in Tabellen ordnen, Situationen in verschiedenen Zeitformen vergleichen

-Konjunktiv

Im Serbokroatischen gibt es als grammatikalische Form keinen Konjunktiv; er wird durch das Konditional ausgedrückt

Übungen zur Unterscheidung von „wäre“ und „würde“

-Trennbare Verben

Das Serbokroatische kennt keine trennbaren Verben und keine Klammerstellung im Satz, z.B.

Prekriži ispravne rečinicе.

Kreuzen die richtigen Sätze an.

Besonders der Wechsel vom Infinitiv zum Indikativ Präsens und Perfekt üben; die Wortstellung farblich hervorheben

- Die **reflexiven Verben** stimmen im Serbokroatische und im Deutschen nicht überein,

z.B. Djeca **se** igraju.

Die Kinder **sich** spielen.

Die Kinder spielen.

Radujem **se**.

Ich freue mich.

Immer mit Partikel **se** = sich.

Alle eingeführten reflexiven Verben in einer Liste sammeln, Satzmuster auswendig lernen

-Passiv

Die Passivkonstruktion ist unbekannt; sie wird umschrieben mit dem reflexiven „se“, z.B. Die Tür wird geöffnet.

Vrata **se** otvaraju.

Die Tür öffnet **sich**.

Es muß deutlich gemacht werden, daß diese Form in der Muttersprache keine Entsprechung hat.

Satzbeispiele sammeln, Passivkonstruktionen kennzeichnen

Pronomen

- **Personalpronomen** wird ähnlich gebildet und eingesetzt wie im Deutschen.
Im Nominativ wird es aber in der Regel weggelassen, außer in kontrastiver Hervorhebung.
z.B. Idem u školu.
Gehe in die Schule.
Ich gehe in die Schule
Ideš li i ti?
Gehst **du** auch mit?
Als Anrede wird die 2. Personal Plural, vi (ihr) gebraucht.
- **Das unpersönliche Pronomen**
„man“ gibt es nicht.

Aus einem Text Verben mit Personalpronomen heraussuchen
Personen durch Personalpronomen ersetzen

Das Adjektiv

- Es wird in prädikativer Stellung in bezug auf Kasus, Genus und Numerus dekliniert.
z.B. Žena je mlada.
Die Frau ist junge
Die Frau ist jung.

Die Adjektivdeklination besonders in Verbindung mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel schulen, die attributive der prädikativen Form gegenüberstellen.

Präpositionen

- Präpositionen haben meist mehrere Bedeutungen mit verschiedenen Fällen.
Die Präposition steht direkt vor dem Nomen.
Unterschiedlich ist auch die Materialienkennzeichnung.
z.B. „aus Glas“ wird übersetzt mit
von Glas.

In Lückentexten Präpositionen einsetzen und farbig kennzeichnen

Die Zahlen werden so gelesen: 22 = zwanzig und zwei.

Zusammengesetzte Wörter

- Das Serbokroatische kennt nur wenige zusammengesetzte Wörter. Die deutschen zusammengesetzten Nomina werden mit einem einfachen Nomen wiedergegeben oder analytisch umschrieben,
z.B. Er hat nur einen Tisch für das Schreiben (Schreibtisch).
- Einzelne Nomina haben mehr Bedeutungen als im Deutschen,
z.B. ruka = die Hand, der Arm
sat = die Uhr, die Stunde
vrijeme = die Zeit, das Wetter
noga = der Fuß, das Bein.

Zusammensetzen von zwei Nomina (Haus-Tür), von Nomen und Adjektiv (fern-Glas, Bild-schön)
Zerlegen und Ordnen nach Wortarten

Betonung

Das Serbokroatische hat in der Regel eine andere Wortbetonung als das Deutsche.

Häufig wird falsch ausgesprochen:

antwórtén statt ántwórtén

Haarwáschmittel statt Háarwaschmittel

Bademütze statt Bádemütze

Türkisch

1. Alphabet

Graphem türkisch	Phonem türkisch	Lautbeispiel türkisch	Lautbeispiel deutsch
a	a	abla	Abteil
b	a:	alem	Abend, malen
c	b	baba	Beben
ç	ɟ	cuma	Dschungel
d	tz	çiçek	tschilpen
e	d	dam	Dach
f	ɛ	renk	Berg, denken
g	f	fare	Farbe
ğ	g	gelin	Gabe
h	ɣ gehauchtes g	ağaç	ähnlich dem h in gehen
ı	leichtes ch	Mehmet	ähnlich dem ch in Licht
i	dumpfes i	imak	-
j	i	isim	Zimmer
k	ɟ	garaj	Garage
l	k	kapı	Kamm
m	l	balık	Ball
n	m	masa	malen
o	n	nane	Name
ö	o:	okul	Ofen
p	ɔ	top	hoffen
r	ø	örnek	öffnen
s	p	parmak	Parka
ş	r	renk	Rand
t	ɣ (nur stimmlos)	resim	essen
u	ʃ	eşit	Esche
ü	t	taş	Tasche
v	u	kulak	Mutter
y	y:	ünit	Übung
z	w	vakit	Wald
	j	yatak	Jacke
	z	kaza	Rose

Diphthonge

Graphem türkisch	Graphem deutsch	Lautbeispiel türkisch	Lautbeispiel deutsch
ay	ei	ayak	Eibe
	ai		Main
oy	eu	oynak	Eule
	äu		Bäume

Im Türkischen fehlen folgende Buchstaben und Buchstabenkombinationen:

Graphem deutsch	Phonem deutsch	Lautbeispiel deutsch	So würde im Türkischen das deutsche Lautbeispiel geschrieben:
qu	kw	Quelle	kvele
w	w	Wand	vant
x	ks	Taxi	taksi
ä	ɛ	ätzen	etsen
ch	x	Hecht	heht
	k	Choral	koral
ph	f	Philosophie	filosofi
th	t	These	teze
ß	ss	Haß	has
sch	ʃ	Schale	şale

Die Vokalharmonien

Das Türkische unterscheidet
helle (palatale) Laute → e i ö ü und
dunkle (velare) Laute → a ı o u

Im gleichen Wort folgen entweder helle oder dunkle Laute aufeinander.

Die Gesetzmäßigkeit der Vokalharmonien läßt die nachstehenden Vokalabfolgen zu:

- kleine Vokalharmonie
 - e i ö ü → e z.B.: yüz - yüze
 - a ı o u → a z.B.: sinif - sinifa
- große Vokalharmonie
 - a ı → ı duvar - duvari
 - e i → i ev - evi
 - o u → u kol - kolu
 - ö ü → ü göz - gözü

2. Buchstaben und Laute	Hinweise zum Unterricht
Laut „c“ [dz], wird im Türkischen „dsch“ gesprochen, z.B. cadde (dschadde) cep (dschep)	Für alle abweichenden Laute gilt: <ul style="list-style-type: none"> - vorsprechen - nachsprechen - gruppieren - lesen - in einem Text erkennen, farbig kennzeichnen - bekannte Wörter mit entsprechenden Lauten und Buchstaben sammeln
Laut „ch“ (wie dt. Licht, acht): im Türkischen „h“ geschrieben, z.B. Ahmet (Achmet) Die Buchstabenkombination „ch“ gibt es im Türkischen nicht,	
Laut „j“ (wie dt. Juni): im Türkischen „y“ geschrieben, z.B. yatak (jatak)	
Laut „sch“ (stimmhaft wie dt. Gelee): im Türkischen „ş“ geschrieben, z.B. garaj (garasch)	
Laut „s“ (stimmlos wie dt. Eis): im Türkischen stimmlos gesprochen, z.B. sene/masa/domates	
Laut „s“ (stimmhaft wie dt. Dose): im Türkischen „z“ geschrieben: z.B. kaza (kasa)	
Laut „w“ (wie dt. Wald): im Türkischen „v“ geschrieben, z.B. duvar (duvar), als Buchstabe nicht gegeben.	Erfordert besondere Beachtung bei Einführung der Schreibschrift; an vielen Beispielen mündlich wie schriftlich üben Wortsammlungen mit w-Wörtern erstellen
Laut „x“ (wie dt. Axt): im Türkischen „ks“ geschrieben, z.B. taksi (taxi) Den Buchstaben „x“ gibt es im türkischen Alphabet nicht.	Kontrast durch lautschriftliche Umschreibung aufzeigen x → ks
Laut „z“ (wie dt. Zigeuner): im Türkischen „ts“ geschrieben, z.B. tsigan Der Buchstabe „z“ steht für ein stimmhaftes „s“.	Erfordert viel Übung; Kontrast aufzeigen z → ts „z“ im Anlaut (Zug), Inlaut (schmelzen) und Auslaut (ganz) sprechen, lesen, schreiben lassen

Diphthonge**Doppellaute**

„ei“ (wie dt. Bein): als Buchstabenkombination nicht gegeben, wird im Türkischen „ay“ geschrieben, z.B. çay (tschei).

„eu“ (wie dt. neu): Diese Buchstabenkombination kommt im Türkischen nicht vor.

Der Laut wird im Türkischen „oy“ geschrieben, z.B. koy (keu).

Endkonsonanten, die im Deutschen hart oder weich gesprochen werden, (z.B. kalt / Lob), werden dagegen im Türkischen immer hart gesprochen.

Die türkischen Rechtschreibregeln kennen am Ende des Wortes nur harte Konsonanten (z.B. Mehmet/mektup).

Konsonantenhäufung im Anlaut,

z.B. Fliege / Bruder:

Im Türkischen werden zwischen die Anlautkonsonanten Vokale als Bindelaute eingeschoben,

z.B. filiz / burun.

Fehlermöglichkeit bei Übertragung der Regel,

z.B. Filiege / Buruder

An Beispielen mündlich und schriftlich üben

Kontrast in den Rechtschreibregeln deutsch/türkisch aufzeigen; weiche Endungen behutsam sprechen lassen; Schreibübungen anschließen

Schwierigkeiten bei der Aussprache gehäufter Anlaute durch gezielte Sprechübungen abbauen
Schreibübungen folgen lassen

Dehnung

Der im Deutschen üblichen Form mit „h“ entspricht in etwa das „ğ“.

Doppelvokale werden im Türkischen mit leichter Zäsur gelesen, z.B. itaat (ita'at)
fiil (fi'il)

Aussprache deutlich imitieren lassen, Reimbeispiele suchen

3. Grammatik**Satzbaupläne**

Das Türkische verwendet für die Bildung von Wörtern und Sätzen Affixe, z.B.:

Okul

Okul um

Okul um da

Okul um da yim — Okulumdayım

Schule mein in ich bin — Ich bin in meiner Schule

Aussagesatz

Das konjugierte Verb (Hilfsverb) steht im Deutschen an der zweiten Stelle, im Türkischen am Ende des Satzes, z.B.

Ali yeni arabasında oturuyor

Ali neu Wagen sein in sitzt

Ali sitzt in seinem neuen Wagen.

Fragesatz

Fragesätze können mit Fragepronomen oder dem Fragepartikel -mi- gebildet werden

– mit Fragepronomen

Kim mektubu yazıyor?

Wer den Brief schreibt?

Wer schreibt den Brief?

– mit Partikel (Umstellung)

Fatma Almanca öğreniyor mu?

Fatma Deutsch lernt (Fragepartikel)

Lernt Fatma Deutsch?

Verneinter Satz

- Verneinung des Verbs

z.B.

Ahmet yatakta yatmıyor.
Ahmet Bett im liegt nicht

Ahmet liegt nicht im Bett.

- Verneinung des Hilfsverbs

Ahmet hasta değildir.
Ahmet krank nicht ist

Ahmet ist nicht krank.

Relativsatz

Das Türkische kennt keine Relativsätze. Die Wiedergabe eines Relativsatzes ist durch das Partizip Präsens möglich:

Bugün hasta olan kızın adı Ayşe.
Heute krank seiend des Mädchens sein Name Ayşe

Das Mädchen, das heute krank ist, heißt Ayşe.

Artikel

Dem Geschlecht entsprechend erfolgt im Deutschen die Verwendung von drei Artikeln,

z.B. **der** Apfel
die Birne
das Haus.

Dagegen gibt es im Türkischen kein Geschlecht, keinen Artikel,

z.B. - elma - der Apfel, ein Apfel
- armut - die Birne, eine Birne
- ev - das Haus, ein Haus.

Artikel und Nomen bilden eine Einheit und sind gemeinsam einzuprägen.

Nomen

- **Kasusformen**

Im Türkischen gibt es sechs Fälle, die durch Suffixe ausgewiesen werden:

Nominativ ev
Genitiv evin
Dativ eve
Akkusativ evi
Lokativ evde
Ablativ evden

- **Pluralbildung**

Während das Deutsche neun Möglichkeiten der Pluralbildung kennt, erfolgt im Türkischen eine regelmäßige Pluralbildung durch Suffixe (nach der kleinen Vokalharmonie) durch Anhängen von „ler“ und „lar“ an die Singularform des Nomens:

- helle Vokale: gün - günler (Tag - Tage)
- dunkle Vokale: tahta - tahtalar (Brett - Bretter).

Die drei Geschlechter verursachen eine hohe Fehlerhäufigkeit der Artikelfindung, vor allem der Akkusativ (den-die-das) und der Dativ (dem-der-dem) sind besonders zu üben.

- z.B. in Lückentexten:
- Der Schüler fragt - Lehrer.
 - Der Lehrer antwortet - Schüler.
 - Der Lehrer erklärt - Schüler - Aufgabe.

Vorsprechen - Nachsprechen - Tafelanschrift,
z.B. der Ball - die Bälle

Verben

- **Konjugation**

Die Personen werden, wenn sie nicht betont sind, durch die Endung des Verbs ausgedrückt.

er/si/e/s kommt
o geliyor

Die Konjugation mit Personalpronomen erfolgt nur bei Hervorhebung der Person.
In der dritten Person wird das Genus nicht unterschieden, darum gibt es hier nur **ein** Personalpronomen (o).

Hinweis auf das grammatische Geschlecht - Bedeutung der Artikel für die Personalpronomen; beim Konjugieren auf den Einsatz der Personalpronomen achten (besonders 3. Person Singular er - sie - es)

Zusammengesetzte Zeiten

Sie werden gebildet durch Suffixe, die an den Stamm des Wortes angehängt werden:

çiz - di - m
mal habe ge-t ich
(Stamm)

çizdim
ich habe gemalt

çiz - eceğ - im
mal werde-en ich
çizeceğim / ich werde malen

Starke/schwache/gemischte Verben

z.B. laufen – lief – ist gelaufen
werden im Türkischen nicht unterschieden, die Bildung der Zeit erfolgt immer nach demselben Muster.

Trennbare Verben gibt es nicht.**Rektion der Verben**

Verben verlangen einen bestimmten Kasus, z.B.

fragen – ich frage **dich** (Akk.¹)

anrufen – ich rufe **ihn an** (Akk.²)

Die Kasusfolge weicht im Türkischen vom Deutschen ab:

sana soruyorum (Dat.¹),

ona telefon ediyorum (Dat.²).

Modalverben

Ein Suffix drückt den Wert des Modalverbs aus, es gibt keine eigene Verbform:

ödevlerini yap - malı - sin
deine Aufgaben mach - sollst - du
(Stamm)

Du sollst deine Aufgaben machen.

Reflexive Verben

Auch diese Verben werden mit Suffix gebildet,

z.B. Ich wasche **mich**.

yıkamıyorum

Adjektiv

- Als Prädikatsnomen beim konjugierten Hilfsverb bleibt das Adjektiv im Deutschen unverändert,

Konjugation im Türkischen ohne Hilfsverb, ein Suffix weist die Person aus,

z.B. çalışkanız **Wir sind** fleißig.

- Als attributives Adjektiv bleibt es dagegen ohne Endung:

çalışkan öğrenci
fleißig der Schüler
der fleißige Schüler

Wichtigkeit der einzelnen Teile aufzeigen; farbig kennzeichnen, daß Wörter an die Stelle von Suffixen treten.

Die Grundformen der starken und gemischten Verben sind systematisch einzutüben,
z.B. laufen (er läuft) – lief – **ist** gelaufen.

sprechen (er spricht) – sprach – **hat** gesprochen
wissen (er weiß) – wußte – **hat** gewußt

Anfertigung von Listen zur Unterstützung des Gedächtnisses

An Strukturmodellen verdeutlichen

z.B. einpacken

ein – packen

wir packen unsere Bücher **ein**.

In Reihen üben

z.B. er ruft mich an

er sieht mich an

er hört mich an

oder:

somit mit einem Objekt zusammen lernen

z.B. Ich rufe **den** Vater an.

Ich frage **den** Lehrer.

Darauf hinweisen, daß **ein** türkisches Wort im Deutschen in mehrere Teile aufgelöst wird. Reihen mit den verschiedenen Modalverben üben (Konjugationen).

Den Unterschied von deutscher und türkischer Bildung herausstellen. Ein türkisches Wort hat mehrere bedeutungshaltige Teile. Im Deutschen dagegen werden zwei Pronomina ergänzt. Übungen in Substitutionstabellen.

Verschiedenartigkeit der Strukturen aufzeigen

Umfangreiche Übungen zur Adjektivdeklination,

z.B. Reihenübungen mit steigenden

Schwierigkeiten:

Der Lehrer lobt den fleißigen

Schüler

– Lehrer lobt – fleißig – Schüler

- Verneinung des Adjektivs

Bei der Verneinung steht „nicht“ im Deutschen vor dem Adjektiv, im Türkischen hinter dem Adjektiv:

Çanta - m yeni değil - dir.
 | | | |
 Tasche meine neu nicht ist
 Meine Tasche ist nicht neu.

Strukturenkontrast aufzeigen

Präpositionen

Bis auf wenige Ausnahmen stehen im Deutschen die Verhältniswörter als Präpositionen,
 z.B. seit drei Wochen.

Postpositionen sind die Verhältniswörter dagegen im Türkischen,

z.B. üç haftadan beri.
 (drei Wochen seit)

Nach Fällen gruppieren, z.B.:

Präpositionen mit Akkusativ/mit Dativ

unter $\left\{ \begin{array}{l} \text{Dativ (wo?) dem Tisch} \\ \text{Akkusativ (wohin?) den Tisch} \end{array} \right.$

Bei Sprechübungen auf Artikel und Endungen achten!

LEHRPLAN FÜR DEN WEITERFÜHRENDEN DEUTSCHUNTERRICHT

3. bis 6. Jahrgangsstufe

3. Jahrgangsstufe

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch		
1.1 Einfache sprachliche Umgangsformen in verschiedenen Situationen anwenden	<p>Unterschiedliche Redemittel im Umgang mit Erwachsenen oder Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beim Ausleihen - beim Entschuldigen in Konfliktsituationen - beim Widersprechen - beim Ausdrücken von Mitgefühl und Interesse - beim Formulieren eigener Wünsche - zur Bestärkung des Dialogpartners <p>Grammatische Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modalverben Abtönungspartikel Frageformen für Anweisungen oder Wünsche Pronomen und Personalformen der Verben in der 2. Person Singular und in der Höflichkeitsform 	<p>Gespräche mit Erwachsenen (dargestellt durch Handpuppen oder Masken) und Kindern vorgeben und nachspielen lassen</p> <p>Vorgeben oder Erarbeiten von Kurzdialogen anhand von Bildern</p> <p>Zu kurzen pantomimischen Darstellungen sprechen</p> <p>In Lückentexte entsprechende Verbformen einsetzen</p> <p>In unvollständigen Dialogen sprachliche Umgangsformen ergänzen (Kassettenrekorder, Arbeitsblatt)</p>
1.2 Sich an Gesprächen beteiligen	<p>Gesprächstechnik:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nur einer spricht - zuhören - Fragen stellen und beantworten 	<p>Einzelne Formen der Gesprächstechnik üben</p> <p>Gehörte Gespräche schriftlich wiedergeben</p> <p>Frage- und Antwortspiele durchführen</p> <p>Das Zuhören durch Spiele schulen, z.B. Flüsterspiele, Kofferpacken, die gleiche Geschichte nacherzählen und die inhaltlichen Veränderungen erkennen</p>
1.3 Rollen nachspielen	<p>Rollen mit verschiedenen Verhaltensmustern in ähnlichen oder gleichen Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schule - Familie - Spielplatz 	<p>Szene vom Tonband mit den gleichen Rollenträgern (Hausmeister, Vater usw.), aber mit verschiedenen Verhaltensmustern vorspielen: z.B. Hausmeister freundlich – unbefähigt</p> <p>Schüler spielen Szenen nach, dabei werden</p> <ul style="list-style-type: none"> - vorgegebene Szenen inhaltlich geklärt und bewertet, - einfache Szenen erarbeitet, - Szenen durch Austausch der handelnden Personen (z.B. Mutter – Tochter, Vater – Sohn) verändert
1.4 Eigene Interessen sprachlich ausdrücken	<p>Wünsche, Absichten und Bedürfnisse äußern</p> <p>Vorschläge machen</p> <p>Jemand überreden und überzeugen</p>	<p>Sprachmuster zur Äußerung von Wünschen, Bedürfnissen und Absichten erarbeiten (z.B. beim Einkauf, beim Arzt, in Konflikten mit Mitschülern)</p> <p>Vorschläge für gemeinsame Unternehmungen ausarbeiten und begründen (anschließendes Gespräch in der Klasse)</p> <p>Aus einem Angebot auswählen und Wünsche oder Absichten sprachlich formulieren</p> <p>Unterschiedliche Interessen ausdrücken (z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln, in der Freizeitgestaltung)</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.5 Erlebnisse mündlich und schriftlich erzählen und nacherzählen	<p>Grammatische Schwerpunkte: Modalverben Abtönungspartikel Verneinungsformen Nebensätze, kausal, final, konditional (weil, daß, damit, wenn)</p> <p>Erlebniserzählungen und Bildergeschichten</p> <p>Kriterien für richtiges Erzählen und Nacherzählen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhängendes Erzählen - Angaben zu Zeit, Ort, Person - Finden treffender Ausdrücke (Synonyme, Wortfelder) <p>Grammatische Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satzstellung nach Zeit- und Ortsadverbialen - Adverbiale der Zeit und des Ortes - Perfekt - Präpositionen mit Akkusativ und Dativ 	<p>Beispielhafte Erlebnisse anbieten (z.B. Hörspielszenen, Texte):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sätze daraus nachsprechen - Teile nacherzählen - aus verschiedenen Möglichkeiten für das Ende einer Erzählung die passendste auswählen - durcheinandergeratene Geschichten ordnen - Wortschatz zu den Geschichten üben (Lückentexte, Zuordnungsübungen Satzreihen) - Fragen zum Text stellen und beantworten - einen kurzen Text von Präsens ins Perfekt setzen - die richtige Anwendung von Präpositionen anhand von Bildern überprüfen <p>Bildergeschichten bearbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zu Bildfolgen sprechen - gehörten oder gelesenen Texten ungeordnete Bildfolgen zuordnen - zu Bildfolgen ungeordnete Textabschnitte zuordnen - Texte schreiben mit Hilfe von Purzelsätzen oder Lücken mit Vorgabe
1.6 Wesentliche Merkmale von Gegenständen, Tieren und Personen benennen	<p>Typische Merkmale von Gegenständen, Tieren und Personen aus der Umwelt des Kindes</p> <p>Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Größe - Gestalt - Farbe - Beschaffenheit - Alter <p>Grammatische Schwerpunkte:</p> <p>Adjektive Akkusativ Komparativ Möglichkeiten der Fragebildung Personalpronomen</p>	<p>Merkmale mit allen Sinnen erfassen (z.B. ertasten) Nach einer vorgegebenen Anweisung Bilder anmalen (z.B. Der Mann hat eine blaue Hose.)</p> <p>Ratespiel: Gegenstände, Tiere, Menschen nach Beschreibung erraten (z.B. Ich seh etwas, das du nicht siehst), Personenraten durch Tasten mit verbundenen Augen und dazu sprechen</p> <p>Zuordnungsaufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zuordnen von Sätzen zu Bildern - vertauschte Eigenschaften richtigstellen (z.B. Der Ball ist rot - Das Bild zeigt einen blauen Ball) - Ordnen von Eigenschaften verschiedener Personen, auch in Tabellenform, z.B. Größe/Alter ... - zu Bildern mit Gegensatzpaaren sprechen - passende Adjektive sammeln, ordnen
1.7 Einen ausgewählten Wortschatz und besondere Strukturen als Voraussetzung für den Fachunterricht kennenlernen	<p>Fachwortschatz in umgangssprachlicher Verwendung in folgenden Bereichen:</p> <p>Mengenangaben, Kardinal- und Ordinalzahlen</p> <ul style="list-style-type: none"> - als Daten- oder Zeitangabe, z.B.: Am 15. November habe ich ... Der Bus kommt um 15.00 Uhr an. - als Bezeichnung für Geld, z.B.: Das kostet 15 Mark. Wie hoch ist der Preis? Das macht zusammen ... Nenne die Summe! - Wieviele / wieviel ist / sind es denn? zu den Farben und Formen, z.B.: Lege ein Muster / einen Kreis aus roten und blauen Steinen! 	<p>Sprechen zu Handlungseinheiten der kindlichen Umgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einkaufssituation (Schüler in der Rolle des Käufers wie auch Verkäufers) - Kreisspiele (z.B. Katz und Maus) - Legespiele mit Steinen, Plättchen, Papierstreifen - Bastelarbeiten - Zuordnen von Begriffen zu Sachverhalten (Kinder bilden einen Kreis - Der Kreis ist geschlossen / geöffnet) <p>Vorgabe der Begriffe in anderen Situationen und Satzmustern (z.B. Muster - Das ist ein hübsches Stoffmuster - Sie kennt ein einfaches Strickmuster)</p> <p>Herauslösen einzelner Begriffe aus Texten</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<p>Ziehe einen dünnen Strich! Mein Bleistift ist spitz/stumpf. Die Papierstreifen werden waagrecht gelegt.</p> <p>– zur Raumorientierung, z.B.: Das Haus steht rechts/links von ... Innerhalb/außerhalb des Kreises ... Gehe von links oben nach rechts unten! Die Straße läuft parallel zum Fluß. Innen/außen ...</p>	<p>Zuordnen der Begriffe zu unterschiedlichen Themenbereichen, z.B. Geld: Der Preis des Kleides ist 50 DM Sport: Er gewann den ersten Preis Tabellen erstellen, z.B. bei einem Einkauf Preise, Anzahl/Gewicht vergleichen</p> <p>Gebrauch eines Wörterbuches (einsprachig!)</p>
	<p>Grammatische Schwerpunkte: Fragesätze Zusammengesetzte Nomina und Adjektive Substantivierung von Adjektiven und Verben Pluralbildung Komparativ und Superlativ Präpositionen mit Akkusativ und Dativ Passiv</p>	
1.8 Über einen einfachen Sachverhalt mündlich und schriftlich berichten	<p>Langzeitbeobachtung im Klassenzimmer oder im Schulgarten (Bohne, Sonnenblume ...) Beobachtungen bei einem Unterrichtsgang (z.B. Wetter, Jahreszeiten ...)</p> <p>Grammatische Schwerpunkte: Perfekt und Präteritum Adverbale der Zeit und des Ortes Adverbale mit Satzstellung (Dann fuhr ein Auto ...)</p>	<p>Unterrichtsgang mit Beobachtungsplan (z.B. Markt) Wortfelder mit Hilfe eines Wörterbuches zusammenstellen</p> <p>Beobachtungen und Notizen auswerten, die während eines Unterrichtsgangs gemacht wurden Notizen in ein Beobachtungsblatt eintragen Einen vorgegebenen Bericht in Abschnitten einer Bilderfolge zuordnen Einen Bericht, der nicht in der richtigen Reihenfolge dargestellt ist, ordnen Das Präteritum mit Substitutionstabellen üben (vom Infinitiv ins Präteritum, danach vom Präsens ins Präteritum)</p>
1.9 Kurze Informationen aufschreiben	<p>Notizzettel, z.B. Materialienliste für den Werkunterricht, Angaben zum Schulanfang, zu Hausaufgaben</p> <p>Grammatische Schwerpunkte: Zeit- und Ortsangaben Modalverben infinite Formen</p>	<p>Aus einer umfangreichen Textvorlage das Wesentliche herausuchen und Aussagen zu knappen Mitteilungen kürzen</p> <p>Substitutionsübungen (z.B. in einer vorgegebenen Mitteilung eine oder mehrere Angaben auswechseln)</p> <p>Übungen zum Infinitiv – aus einem Text Verben herausuchen, dazu den Infinitiv bilden – zu Piktogrammen Befehle mit dem Infinitiv (hinauslehnen, nicht hinauswerfen ...) bilden – gehörte und gelesene Sätze mit Modalverben in Befehle mit dem Infinitiv umwandeln z.B. Ihr sollt feste Schuhe anziehen/Feste Schuhe anziehen!</p>
2. Umgang mit Texten		
2.1 Sinngerecht und deutlich artikuliert lesen	<p>Lautmalende Kindergedichte und -reime</p> <p>Kurze Erzählungen</p>	<p>Geschriebene Laute der deutschen Sprache unter besonderer Berücksichtigung der Laute, die in der Muttersprache nicht vorkommen, vor- und nachsprechen</p> <p>Aus Texten Vokale löschen und durch andere ersetzen (z.B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabass ...“)</p> <p>Hinter einem Puppentheatervorhang mit verteilten Rollen lesen Schüler sprechen vorgelesene Textabschnitte ohne Textvorlage nach. Das Tonband wird zur Kontrolle eingesetzt.</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
		Betonung jeweils verschiedener Anliegen: laut/leise, wütend/freundlich ... lesen
2.2 Aus einfachen Texten Informationen entnehmen	Arbeitsanweisungen, z.B. Bastelanleitungen Kurze Sachtexte, z.B. Umgang mit Tieren	Eine Arbeitsanweisung lesen, Kernaussagen anhand von Stichwörtern wiedergeben, Arbeitsanweisungen ausführen Unbekannte Wörter erschließen (reale Situation, bildliche Darstellung, Pantomime, Worterklärung) Fragen zum Text beantworten Sinntragende Wörter und Fachwörter hervorheben Informationen veranschaulichen, (z.B. durch Zeichnung, Grafik, Tabelle, bildnerische Darstellung bestimmter Aussagen)
2.3 Erzählende Texte verstehen	Kurze Erzählungen und Geschichten Schwänke, Märchen, konkrete Poesie	Kulturelle, sachliche und traditionelle Textinformationen geben Unbekannte Wörter und Strukturen erschließen Bilder zuordnen Fragen zu Personen, Ort, Zeit und Ablauf der Handlung beantworten In Handlungsabschnitte aufteilen, Abschnitte kennzeichnen, Überschriften finden, zuordnen, abschnittsweise nacherzählen Szenische Darstellung
2.4 Kreativer Umgang mit altersgemäßen Texten	Reime, Gedichte Sprachspiele Puppenspiele, Kinderhörspiele	Tänzerische, rhythmische Gestaltung, Spiel, pantomimische Darstellung Texte häufig anbieten (Lehrvortrag, Tonband, Kassetten ...)
2.5 Einblick in Sachtexte	Tierbeschreibungen Beschreibende Texte zum Sachunterricht der Jahrgangsstufe Prospekte und Reklametexte	Lesen Sachliche Aussage hervorheben Hinweise auf sachspezifische Begriffe geben Konkrete Gegenstände bzw. Abbildungen Textstellen zuordnen
4. Jahrgangsstufe		
1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch		
1.1 In verschiedenen Situationen sprachlich angemessen reagieren	Unterschiedliche Redemittel in Situationen außerhalb der Schule und Familie: – beim Zurückweisen von Anschuldigungen – zum Eingeständnis eigener Schuld – beim Durchsetzen eigener Wünsche und Ziele – um ein Bedauern auszudrücken Grammatische Schwerpunkte: Modalverben, auch im Konjunktiv Satzverbindungen Satzgefüge Abtönungspartikel Satzumstellung nach Adverbien	Bildszenen versprachlichen Sprechblasen ausgestalten Diaserien mit Handlungsablauf versprachlichen, eine Rolle vorgeben Zu einer situationsgebundenen Aussage sprachliche Reaktionen zuordnen, auswählen oder frei gestalten Ein Gespräch durchspielen mit: – dem Schularzt – der Sekretärin – dem Verkehrspolizisten – dem Kontrolleur in der Straßenbahn Verschiedene sprachliche Reaktionsweisen werden vorgegeben oder erarbeitet

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.2 Sich an Gesprächen beteiligen	Gesprächstechnik: – Zuhören – andere ausreden lassen – Fragen stellen und beantworten – das Thema beachten	Bildszenen durch Ausgestalten von Sprechblasen versprachlichen Kreisgespräche unter Beachtung jeweils einer Gesprächsregel üben und anschließend beurteilen Gesprächsabläufe in der Klasse beobachten Faktoren aufzeigen, die den Gesprächsablauf stören Texte, bei denen Titel und Inhalt nicht übereinstimmen, erkennen
1.3 Vorgegebene Szenen gestalten	Sprachliche und nichtsprachliche Gestaltungsmittel: – Auftreten und Körperhaltung – Typisierung, z.B. freundlich – unfreundlich – Sprechweise, Intonation – Gestik, Mimik Szenen aus dem Lebensbereich der Kinder, z.B. Schule, Familie, Öffentliche Verkehrsmittel, Einkaufen, Arzt	Vorgabe einer Szene durch Tonband Szenen nachspielen und mit nichtsprachlichen Mitteln ausgestalten Aus Szenen typische Merkmale handelnder Personen herausstellen Szenische Darstellungen, in denen Inhalt und Gestaltungsmittel nicht zusammenpassen, richtigstellen Verschiedene Personen in gleichen Situationen handeln lassen Text einer handelnden Person vorgeben, die andere Person wird ergänzt Eine Filmszene ohne Ton versprachlichen
1.4 Sich zu den Interessen anderer sachlich äußern	Ablehnung und Zustimmung äußern Jemanden oder etwas verteidigen Sich rechtfertigen Grammatische Schwerpunkte: Abtönungspartikel Nebensätze	Über eigene Erfahrungsbereiche berichten, kurze Stellungnahmen zu den Interessen anderer geben (z.B. Kinderbücher, Freizeitbeschäftigungen) Zu vorgegebene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung Fragen formulieren Über Konfliktsituationen sprechen (z.B. Taschengeld, Fernsehkonsum, Streit mit Mitschülern). Verschiedene Standpunkte formulieren, Stellungnahmen ordnen Sprachmuster der Ablehnung und Zustimmung gegenüberstellen
1.5 Wortschatz und Strukturen als Vorbereitung auf den Fachunterricht kennenlernen	Fachwortschatz in umgangssprachlicher Verwendung zu folgenden Bereichen: – zu den Grundelementen, z.B.: Die Luft im Zimmer ist trocken. Das Wasser ist verdampft. – zu Qualitäts- und Quantitätsbezeichnungen, z.B.: Wenn man viel/wenig Wasser dazugibt, dann wird der Teig zu flüssig/fest. Die Suppe muß stark/schwach erhitzt werden, weil ... – zu Aggregatzuständen, z.B.: Wenn das Wasser friert, wird es zu Eis. Wenn das Wasser stark kocht, entsteht Dampf. – zu optischen Grundlagen, z.B.: Es wird hell/dunkel ... Bei Tag/in der Nacht wird ... Die Farbe leuchtet ... Das Licht ist hell wie die Sonne. – zu Bewegungsangaben, z.B.: Das Auto bremst plötzlich. Der Ball wird geworfen.	Begegnung mit technischen Einrichtungen des alltäglichen Gebrauchs Die Begriffe werden durch Veranschaulichung erarbeitet Anwendung der entsprechenden Adjektive und Adverbien in Lückentexten und Auswahlantworten Zu Tätigkeiten sprechen Satzmuster vom Aktiv ins Passiv verwandeln Textstreifen mit Zustandsbeschreibungen Vorgängen zuordnen Vorgegebene Hauptsätze durch Nebensätze ergänzen Wörterbuch benutzen (einsprachig) Verben in Nomina umwandeln

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.6 Vorgegebene Geschichten und Erlebnisse mündlich und schriftlich nacherzählen	<ul style="list-style-type: none"> - zu Grundlage der Elektrik, z.B.: Das Berühren der Steckdosen ist gefährlich. Sie schaltet die Waschmaschine ein. Das Licht brennt nicht, es ist kein Strom da. <p>Grammatische Schwerpunkte: Adjektive und Adverbien Substantivierung von Verben und Adjektiven Passiv Kausal- und Finalsätze Konditionalsätze (wenn – dann)</p>	<p>Eine vorgegebene (gehörte oder gelesene) Geschichte erarbeiten</p> <p>Mögliche Vorarbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in szenische Darstellung umsetzen - Bilder zu Textteilen malen - Schlüsselwörter suchen - gemeinsam oder in Gruppen zu den angefertigten Bildern oder zu Schlüsselwörtern die Geschichte rekonstruieren - die unvollständige Textwiedergabe einer bekannten Geschichte ergänzen
1.7 Gegenstände und einfache Vorgänge mündlich und schriftlich beschreiben	<p>Beschreibung von Gegenständen Tieren und Personen Erweiterung der Merkmale (s. LZ 1.6, 3. Jahrgangsstufe) auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesichtsausdruck - Bekleidung - Bewegung <p>Beschreiben einfacher Vorgänge Verkehrserziehung, Spielanleitungen (z.B. Memory, Domino, Wegbeschreibung)</p> <p>Kriterien der Beschreibung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - treffende Adjektive und Verben - richtige Reihenfolge - sachliche Angaben <p>Grammatische Schwerpunkte: Adjektive im Nominativ und Akkusativ Zusammengesetzte Adjektive zur genauen Angabe von Farben Orts- und Zeitangaben</p>	<p>Ratespiele als Vorübung der Beschreibung von Gegenständen, Personen oder Tieren, z.B. Teekesselchen Collagen nach Anweisung anfertigen Beschreibung der erstellten Figuren mit der Anweisung vergleichen Ordnen mehrerer durcheinandergeratener Texte, den beschriebenen Personen den passenden Text zuordnen</p> <p>Zur Vorbereitung der Vorgangsbeschreibung Spiele nach Anweisung durchführen Zeichnen einfacher Bilder zu Versuchsabläufen</p> <p>Ungeordnete, vorgegebene Beschreibung in die richtige Reihenfolge bringen, auch mit Bildunterstützung</p> <p>Wegbeschreibung durch Erarbeiten der Richtungsangaben (im Klassenzimmer, am Modell) anbahnen Unterrichtsgang aufgrund einer vorgegebenen Beschreibung durchführen Einen bekannten Weg abgehen, Beschreibungsbegriffe festhalten Einen am Ortsplan vorgegebenen Weg mit vorgegebenem Ziel beschreiben</p> <p>Übungen zur Wortschatzerweiterung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortfelder zu Verben und Adjektiven - Verben der Bewegung pantomimisch darstellen und erraten - Eigenschaften vergleichen

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.8 Über Sachverhalte und Ereignisse mündlich und schriftlich berichten	<p>Sachverhalte, Ereignisse und Schulveranstaltungen. Beobachtungen bei Unterrichtsgängen, Dokumentarfilmen und Fernsehsendungen, Unfällen</p> <p>Kriterien des Berichts:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wesentliches von Unwesentlichem trennen - temporale und kausale Abläufe beachten - sachliche, emotionsfreie Darstellung - Einhalten der Zeitform <p>Grammatische Schwerpunkte: Adverbien und Adverbialien der Zeit und des Ortes Präteritum und Präsens Nebensätze</p>	<p>Über Ereignisse berichten Arbeits- und Beobachtungsaufträge bei Unterrichtsgängen und Filmen ausführen, gemeinsames Auswerten, Gruppenergebnisse vergleichen Unvollständige Berichte (z.B. Zeitangaben einfügen) ergänzen Zuordnen von Stichpunkten zu Bildern Sachlichen Sprachstil durch vergleichende Übungen erkennen Erlebniserzählungen in sachliche Texte umwandeln</p>
1.9 Mitteilungen persönlichen Inhalts schreiben	<p>Kartengrüße, persönliche Briefe</p> <p>Merkmale der Briefform: Datum Anrede Großschreibung Briefschluß Adresse</p> <p>Grammatische Schwerpunkte: Nebensätze mit Konjunktion Personalpronomina Possessivpronomina</p>	<p>Unterschiedliche Musterbriefe vergleichen Kartentexte bestimmten Anlässen zuordnen Brief als Lückentext, in dem spezifische Kriterien einzusetzen sind (z.B. Großschreibung) Gemeinsam einen Brief schreiben (z.B. an einen Mitschüler)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Briefteile anbieten und auswählen - Sprachmuster, die sich auf den Adressaten beziehen, vorgeben und ordnen - einen vorgegebenen Brief mit persönlichen Fragen beantworten
2. Umgang mit Texten		
2.1 Sinn- und formgerechtes Lesen	<p>Lautmalende Gedichte Kurze Erzählungen Einfache Berichte Werbetexte Theaterstücke</p>	<p>Sätze einzeln vor- und nachlesen Satzmelodiebogen anfertigen und Satzzeichen nach entsprechend sinnbetontem Vorlesen durch den Lehrer setzen Sinntragende Wörter optisch kennzeichnen Intonation verändern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo - Lautstärke - Stimmhöhe <p>Mit verteilten Rollen lesen, Rollen nach Vorleseproben erraten</p>
2.2 Sich aus einfachen Texten selbständig informieren	<p>Texte aus deutschen Schulbüchern Plakate, ungekürzte Anzeigen und Programme</p> <p>Informationen durch die Schule, z.B.: Ferienprogramme, Elternbrief usw.</p>	<p>Textvorinformation geben (kulturelle, sachliche) Text lesen Neue Wörter oder Begriffe erschließen (reale Situation, bildliche Darstellung, Definition, Wörterbuch, Kontext) Fragen zum Text beantworten Fragen und Textaussagen einander zuordnen Fragen formulieren Informationstragende Wörter und Sätze markieren und herausschreiben Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden Kernaussagen in einen Lückentext einsetzen Nach verschiedenen Gesichtspunkten betrachten (z.B. nach Ort und Zeit)</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.3 Erzählende Texte verstehen und inhaltlich auswerten	Erzählungen und Geschichten (realistische und phantastische) Fabeln, Schwänke, Witze	Textvorinformation (zur Sache, über traditionelle Gegebenheiten, über kulturelle Unterschiede) geben Sich mit der Absicht des Autors auseinandersetzen Unbekannte Wörter und Strukturen erschließen Fragen zu Personen, Ort, Zeit und Verlauf der Handlung beantworten Besondere Stellen (z.B. die spannendste, die lustigste . . .) suchen Erzählung mit eigenen Erfahrungen vergleichen Eine Geschichte auf ihren Wahrheitsgehalt untersuchen Pointe sprachlich aufschlüsseln, ohne die Pointe vorwegzunehmen
2.4 Kreativer Umgang mit altersgemäßen Texten	Reime Gedichte Sprachspiele Puppenspiele Nonsensgedichte und -geschichten erzählende Texte	Texte lesen, mit richtiger Intonation nachsprechen und in der Klasse spielen und vortragen Texte nach eigenen Ideen ausschmücken Bestimmte Figuren pantomimisch darstellen Reime selbst fortsetzen
2.5 Einblick in Alltags- und Gebrauchstexte gewinnen	Spielregeln Bastelanleitungen Einfache Gebrauchsanweisungen (z.B. Telefon, Automaten, Piktogramme) Öffentliche Hinweise (z.B. Betreten der Baustelle verboten!) Warnaufdrucke auf Gebrauchsartikeln (z.B. Vorsicht, Gift!)	Texte lesen Informationen entnehmen Wesentliche Wörter unterstreichen Richtige Reihenfolge bei Anleitungen beachten Einfache Anleitung mit vorgegebenen Satzfragmenten erstellen Piktogramme verbalen Aussagen zuordnen
2.6 Sachtexte verstehen	Texte zum Sachunterricht der Jahrgangsstufe	Lesen Neue fachsprachliche Begriffe durch Veranschaulichen klären (z.B. Versuche, Abbildungen . . .) Fachsprachliche Begriffe in anderem Textzusammenhang verwenden Sachzusammenhang mit Hilfe entsprechender Textelemente aufzeigen Texte nach bestimmten Aufträgen auswerten: z.B.: Herauslösen von Nomen aus Texten, Erkennen der passivischen Strukturen
2.7 Freude am Kinderbuch wecken	Altersgemäße, sprachlich und inhaltlich angemessene Kinderbücher	Verschiedene Kinderbücher ausstellen Spannende Stellen vorlesen Mündliche Inhaltsangabe in Auszügen geben Eine Lesecke einrichten Bücher aus der Klassenbücherei vorlesen Empfehlungen für Gleichaltrige formulieren Eine Bücherei besuchen

5. Jahrgangsstufe

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch		
1.1 Im Gespräch Umgangsformen berücksichtigen	<p>Unterschiedliche Redemittel zur aktiven Gesprächsführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragen zur persönlichen Situation des Gesprächspartners, z.B. bei Krankheit, über den Erfolg/Mißerfolg von Klassenarbeit und Wettbewerben, über Hobbies und Freizeitbeschäftigungen - emotionale Äußerungen, z.B. der Freude, der Entrüstung, des Bedauerns, der Anteilnahme - Redewendungen zur Einleitung eines Gesprächs, z.B. „Sag mal . . .“ „Hör mal . . .“ „Kann ich Sie bitte einen Augenblick sprechen?“ - Ermunterung zum Weitersprechen, z.B. „Erzähle bitte weiter.“ „Und dann?“ - Ansichten begründen, z.B. für oder gegen eine Sportart sein, Spielregeln beurteilen . . . <p>Grammatische Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nebensätze - Möglichkeiten der Fragebildung 	<p>Umgangsformen entsprechenden Situationen zuordnen, Gesprächsanlässe durch Medien schaffen Darstellung üblicher Umgangsformen im szenischen Spiel</p> <p>In einer vorgegebenen Situation Gesprächsanfänge finden</p> <p>Versprachlichen von Filmen, die ohne Ton angeboten werden</p> <p>Richtigstellen von situationsgebundenen Dialogen, die durch falsche Redemittel verfremdet wurden</p> <p>Ein Planspiel in Gruppen nach Vorgabe ausarbeiten</p> <p>Ansichten erfragen, Sprachmuster zur Begründung erarbeiten und anwenden</p>
1.2 Ein Gespräch führen	<p>Gesprächstechnik erweitern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aufeinander hören - warten, bis man an der Reihe ist - beim Thema bleiben - auf den Vorredner eingehen <p>Reale Gesprächsanlässe schaffen, s. LZ 1.1 und 1.4</p>	<p>Tonbandaufzeichnungen bei Schülergesprächen machen und auswerten</p> <p>Sprachmuster vorgeben, die den Anschluß an die Aussagen des Vorredners ermöglichen</p> <p>Text anbieten, der Sätze enthält, die nicht zum Thema gehören, diese erkennen und herausstreichen</p> <p>Rollenspiele, Kreisgespräche</p>
1.3 Rollen darstellen	<p>Rollendarstellungen unter Berücksichtigung sprachlicher und nichtsprachlicher Gestaltungsmittel</p> <p>Situationen zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kind und Erwachsenenem - zwei Kindern - einem Kind in der Gruppe (z.B. im Bus, in der Schule, zu Hause) 	<p>Gestische und mimische Elemente versprachlichen</p> <p>Ausschnitte aus Trick- und Stummfilmen versprachlichen und darstellen</p> <p>Schritte zur Entwicklung eines Rollenspiels:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kurze Handlungsabläufe vorgeben - geeignete Sprachmuster und idiomatische Wendungen bereitstellen - den sprachlichen Ausdruck durch gestische und mimische Elemente unterstützen - auf Satzmelodie und Intonation achten - verschiedene Verhaltensmuster gegenüberstellen <p>Eingeübte Sprachmuster auf neue Spielsituationen übertragen</p>
1.4 Vorgegebene Geschichten und eigene Erlebnisse mündlich und schriftlich darstellen	<p>Vorgegebene Geschichten</p> <p>Eigene Erfahrungen und Erlebnisse aus der Umwelt der Schüler</p>	<p>Inhalt einer vorgegebenen Geschichte klären:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprachliche Mittel der Spannung und der Veranschaulichung kennzeichnen - Überschriften für Erzählabschnitte finden

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.5 Tätigkeiten und Vorgänge beschreiben	<p>Kriterien erlebnishafter Erzählungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personen, Gefühle - zeitlicher Ablauf - Hauptsächliches/Nebensächliches - Mittel der Spannung - Höhepunkt <p>Grammatische Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - attributiver Gebrauch des Adjektivs - Zeitstufen: Perfekt und Präteritum - Adverbien <p>Spiel- und Bastelanleitungen (z.B.: Mannschaftsspiele, Werkgegenstände) Gebrauchsanweisungen (z.B. Münzfernsprecher) Versuche (z.B. aus dem Bereich der Biologie: Wachstum, Entfalten einer Blüte)</p> <p>Kriterien der Beschreibung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschränken auf sachliche Angaben - treffende Wortwahl - richtige Reihenfolge <p>Grammatische Schwerpunkte: Zeitadverbien Modalverb Passiv Personalpronomen „man“ Imperativ Nebensätze</p>	<p>Eine vorgegebene Geschichte auch mit Veränderungen nacherzählen (z.B. vereinfachen, den Standpunkt ändern, einen anderen Schluß finden usw.)</p> <p>Eine vorgegebene Geschichte mit erlebnishaften Ausschmückungen und genauen Angaben zu Personen, Ort und Zeit anreichern</p> <p>Zwei Geschichten im Hinblick auf die Mittel der Spannung und des Höhepunkts vergleichen</p> <p>Wortfeld mit Adjektiven, die Gefühle ausdrücken, erarbeiten</p> <p>Erlebte Geschichten erzählen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mündlich auf Tonband, vor der Klasse, in Gruppen erzählen - Fragen an den Erzähler stellen <p>Umwandlungsübungen aus der Vergangenheit in die Gegenwart und umgekehrt</p> <p>Mit Hilfe der Wortsammlung an der Tafel und eventuell dem Wörterbuch Texte schreiben Schüler mit ähnlichen Erlebnissen setzen sich in Gruppen zusammen und helfen sich gegenseitig, Schüler schreiben in Einzelarbeit</p> <p>Übungen zu Spiel-, Bastel- und Gebrauchsanleitungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine vorgegebene, sprachlich vereinfachte Anleitung nachvollziehen - schwierigen, gedruckten Anleitungen den vereinfachten Text in Abschnitten zuordnen - Abläufe ordnen - eine Anleitung mit Hilfe von Bildern, Fragen oder Stichpunkten erstellen <p>Übungen zur Versuchsbeschreibung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - einen realen Vorgang mit verbaler Unterstützung vorgeben oder einen Film als Beschreibungsgrundlage vorführen - Textabschnitten Bildfolgen zuordnen - Beobachtungstabellen erstellen und auswerten - Stichpunkte zum Ablauf festhalten und ausgestalten <p>Bildfolgen und graphische Darstellungen versprachlichen Beschreibungen, die mit unrichtigen Angaben erweitert wurden, kürzen</p> <p>Tätigkeiten nach Anleitung (z.B. beim Malen, Werken . . .) ausführen Sätze mit „man“ in passivische Konstruktionen umwandeln Übungen zur Satzstellung auch mit vorangestellten Zeitadverbien anbieten</p> <p>Zusammengehörige Satzteile (Hauptsätze/ Nebensätze) einander zuordnen</p>
1.6 Über Sachverhalte und Ereignisse mündlich und schriftlich berichten	<p>Zeitungsnotizen Veranstaltungen, Besichtigungen, gemeinsame Unternehmungen, lokale Feste . . . Unfallberichte</p> <p>Kriterien des Berichts siehe 4. Jahrgangsstufe</p>	<p>Fragen und Arbeitsaufträge vor Antritt einer Besichtigung notieren, anschließend in Gruppen auswerten</p> <p>Kurze Zeitungsartikel zu umfassenderen Berichten ausgestalten</p> <p>Ausführliche Berichte zu einer kurzen Zeitungsnotiz erstellen</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.7 Mitteilungen sachlichen Inhalts machen	<p>Grammatische Schwerpunkte: Präteritum Adverbien und Adverbiale der Zeit, des Ortes und der Art und Weise Nebensätze</p> <p>Schreiben an Institutionen (z.B. Bitten um Materialien) Formulare für Anträge (z.B. Fahrtausweis, Lesekarte, Preisausschreiben)</p> <p>Zusammenstellung zu einem persönlichen Interessengebiet (z.B. Tiere, Bastelarbeiten, Sammlungen)</p> <p>Grammatische Schwerpunkte: Konjunktiv mit „würde“ Infinitiv mit „zu“</p>	<p>Berichte in Gruppen und einzeln nach vorausgegangener gemeinsamer Besprechung abfassen</p> <p>Einen Bericht selbständig abfassen</p> <p>Informationen über Öffnungszeiten, Gebühren... einholen Anfordern von Materialien, Vorschlägen, ... - Formalen Rahmen eines sachlichen Briefs vorgeben - gezielte Fragen im Konjunktiv verfassen</p> <p>Wichtige Begriffe in Anträgen einüben Anträge, Lesekarten, Lösungsbogen evtl. im Anschluß an einen Unterrichtsgang ausfüllen</p> <p>Gemeinsam ein Thema erarbeiten - Bilder zu bestimmten Bereichen sammeln - Informationen aus Materialien entnehmen (z.B. Lexika, Sachbücher, Unterrichtsmaterialien) - Schülerwissen in Stichpunkten zusammenstellen</p> <p>Gemeinsam eine Zusammenstellung abfassen, eigene Ideen darstellen</p> <p>Verben in infinite Formen umwandeln</p>
1.8 Wortschatz und Strukturen als Vorbereitung auf den Fachunterricht kennenlernen	<p>Fachwortschatz in umgangssprachlicher Verwendung im Hinblick auf den Gebrauch im Fachunterricht zu folgenden Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wärmelehre, z.B.: ... dehnt sich aus je ... desto bis zu ... - Stoffe und Zustände, z.B.: Wir vermischen Mehl und Wasser. Der Leim verbindet sich mit dem Papier. Die Kugel ist aus Holz. - Optik, z.B.: Das Licht fällt auf das Dach ... Die Scheibe ist durchsichtig. - Verbrennung und Luft, z.B.: Das Papier entzündet sich. Es entwickelt sich Rauch. Wir gewinnen ... - Bewegung und Kraft, z.B.: Die Wagen fahren in die gleiche Richtung. Das Rad setzt sich in Bewegung. Der Zug kommt zum Stehen. Die Tiere bewegen sich kaum. - Einkauf und Preise, z.B.: Im Sonderangebot ist ... billiger als ... / um ... Mark teurer ... Der Preis beträgt pro Stück macht zusammen kostet ... - Wohnung, z.B.: Die Miete ist am ... zu bezahlen. ... davon sind ... Nebenkosten. Die Wohnfläche/die Miete beträgt ... 	<p>Strukturen anwenden in Handlungseinheiten, z.B. Bastelarbeiten, Zeichnungen, Bildbeschreibungen, Zeitungsberichte Die Ausdrücke durch Umschreibung erläutern (zuerst ist das Metallstück 2 cm, später 1 cm lang)</p> <p>Satzreihen Bilderserien gegenüberstellen</p> <p>Strukturen in Texten erkennen und kennzeichnen, in anderen Sachzusammenhängen anwenden</p> <p>Vorgegebene umfassende Texte kürzen oder vereinfachen</p> <p>Situationen beim Einkauf nachspielen (z.B. Fragen nach dem Preis, nach Sonderangeboten) Werbeangebote lesen und inhaltlich klären</p> <p>Fahrpläne der öffentlichen Verkehrsmittel lesen, Informationen ausschreiben</p> <p>Anfragen abfassen als Reaktion auf Werbeangebote</p> <p>Rollenspiele durchführen, z.B. Familie sucht eine Wohnung, zwei begeisterte Autofahrer unterhalten sich über ihr Fahrzeug ...</p> <p>Redewendungen, die sich inhaltlich entsprechen, aufzeigen und gegenüberstellen (z.B. Der Preis beträgt X DM, d.h.: Die Ware kostet X DM)</p> <p>Wortsammlungen anlegen (z.B. Adjektive mit bestimmten Nachsilben, Verben mit besonderen Vorsilben, Substantive mit gleichen Endungen) und in Sätzen anwenden</p> <p>Hinweise auf die Veränderung von Wortbedeutungen geben, z.B. (un-, ent-) durch Gegenüberstellen verschiedener Sätze</p> <p>Trennbare Verben mit Substitutionstafeln üben</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
	<ul style="list-style-type: none"> - Verkehr, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> Fährt bis zu ... Kilometer ... Verbraucht ... Liter ... Legt eine Strecke von ... km in ... Stunden zurück. Hält nicht bis ... Kommt ... an. Fährt (um) ... ab/nach ... Abfahrtszeit/Ankunft ist um ... Die Fahrzeit beträgt ... Grammatische Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> Passiv im Präteritum Reflexive Verben Verben mit Vorsilben (aus-, ver-, um-, ab-, um-) Substantivierung von Verben und Adjektiven Infinitiv mit zu Zusammengesetzte Substantive und Adjektive Adjektive mit Nachsilben (-lich, -bar) Adverbien 	
2. Umgang mit Texten		
2.1 Sinnvoll und deutlich artikuliert lesen	<ul style="list-style-type: none"> Unvorbereitete Texte - Lesen in Sinnschritten und Abschnitten - Lesen des Gesamttextes 	<p>Sinnschritte werden vom Lehrer oder vom Tonband vorgesprochen und von den Schülern nachgesprochen, verschiedene Leseproben bewerten</p> <p>Sinnschritte auf einem Arbeitsblatt markieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intonation beachten - Sprechpausen einhalten - Satzmelodie befolgen und selbst bestimmen <p>Geeignete Ausdrucksmittel zu bestimmten Textstellen (z.B. wütend, traurig, laut, leise) herausstellen und üben</p>
2.2 Aus Texten Informationen entnehmen und vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> Erzählende Texte Berichte Plakate mit einfachen Werbetexten Anzeigen Einfache regulative Texte 	<p>Gemeinsam Text laut lesen</p> <p>Sinntragende Wörter und Sätze hervorheben und kennzeichnen</p> <p>Textstellen nach Angabe eines Sinnträgers aufsuchen</p> <p>Vereinfachte Texte dem Original gegenüberstellen (z.B. Hausordnung, Tierschutzgesetz)</p> <p>Beispielen, Bildern und Bildsymbolen Textabschnitte zuordnen</p> <p>Abkürzungen bei Anzeigen entschlüsseln</p> <p>Bildwortgestalt nachempfinden (z.B. Fettdruck, Groß- und Kleindruck)</p>
2.3 Erzählende Texte verstehen und inhaltlich sowie sprachlich auswerten	<ul style="list-style-type: none"> Erzählung, Erzählungsausschnitt, Tiergeschichte, Kurzgeschichte, Märchen, Fabel 	<p>Information zum Text geben durch Ausgleichen von unterschiedlichen kulturellen bzw. traditionellen Auffassungen und sprachlichen Interferenzen (z.B.: Einstellung zu Haustieren) und durch Erläuterung von unbekanntem Wörtern mit sinntragender Funktion</p> <p>Text lesen</p> <p>Unbekannte Wörter und Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch vereinfachte Ausdrücke ersetzen - mit Hilfe des Wörterbuches erklären - durch Bildunterstützung entschlüsseln <p>Fragen zu Ort, Zeit, Person und Ablauf der Handlung beantworten</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.4 Mit altergemäßen Texten kreativ umgehen	<p>Erzählungen</p> <p>Rollen-, Puppenspiele</p> <p>Sprachspiele</p> <p>Reime</p> <p>Nonsensgeschichten</p> <p>Comics</p>	<p>Erschließen des Textes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Handlungsabschnitte kennzeichnen - Kernsätze als Überschriften finden - Bilder Textabschnitten zuordnen - Sinntragende Wörter, Satzstrukturen und idiomatische Wendungen nachsprechen <p>Höhepunkt erkennen und wiedergeben</p> <p>Zu Aussagen des Textes Stellung nehmen, z.B. „Hast du schon Ähnliches erlebt?“</p> <p>„Wie würdest du dich verhalten?“</p> <p>„Wie ist das in deinem Heimatland?“</p> <p>Den erarbeiteten Text nacherzählen</p> <p>Mit entsprechender Gestik und Mimik in Spiel umsetzen</p> <p>Deutsche Märchen mit Erzählungen aus dem Heimatland vergleichen</p> <p>Eine Erzählung durch phantasievolle Ausgestaltung erweitern</p> <p>Erzählungen und Texte durch Einfügen fremder Textteile erweitern und verändern</p> <p>Geschichten aus Textteilen selbst zusammensetzen</p> <p>Eine Erzählung mit eigenen Worten wiedergeben, Puppenspiele aufführen mit kleinen Abwandlungen von Dialogteilen</p> <p>Die Rolle einer Person aus der Geschichte übernehmen</p> <p>Verschiedene Comics miteinander kombinieren (z.B. Tarzan in Entenhausen)</p> <p>Gedichte und Reime auswendiglernen und vortragen</p>
2.5 Einfache Gebrauchstexte verstehen	<p>Gebrauchsanweisung</p> <p>Rezepte</p> <p>Anleitungen</p> <p>Handzettel</p> <p>Plakate</p>	<p>Wort- oder Satzerklärungen aus dem Textzusammenhang suchen</p> <p>Schlüsselwörter in eine Tabelle einordnen (Oberbegriffe)</p> <p>Gebrauchsanweisung nach Vorgabe ausführen</p> <p>Zusammengesetzte Wörter trennen, Verben auf die Grundform zurückführen</p> <p>Vorgegebene Stichwörter im Lexikon nachschlagen</p>
2.6 Sachtexte erschließen	<p>Einfache Texte aus dem Sachunterricht der Jahrgangsstufe</p>	<p>Signalwörter erkennen und markieren</p> <p>Stichpunkte aufschreiben</p> <p>Wichtige und nebensächliche Fakten unterscheiden</p> <p>Informationskern herausstellen durch Vereinfachen des Textes auf Kernsätze und Kernaussagen</p> <p>Kernaussagen mit eigenen Worten wiedergeben.</p>
2.7 Kinder- und Jugendbücher anderen vorstellen	<p>Kinder- und Jugendbücher bzw. Kapitel daraus in einfacher Sprache (unter Berücksichtigung des Fachwortschatzes)</p> <p>Inhaltsangabe von Kinder- und Jugendbüchern</p>	<p>Spannende Kapitel auswählen</p> <p>Erzählen, wobei der Kapitelhöhepunkt weglassen wird</p> <p>Geeignete Textstellen vorlesen</p> <p>Inhaltsangabe mündlich geben</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
		<p>Einen Werbetext zu einem gemeinsam gelesenen Buch entwerfen</p> <p>Klassenausstellung gestalten, jeder Schüler zeigt sein Lieblingsbuch</p> <p>Mündlich und schriftlich ein Lieblingsbuch vorstellen</p>
6. Jahrgangsstufe		
<p>1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch</p>		
<p>1.1 Sprachliche Umgangsformen situationsgerecht und adressatenbezogen anwenden</p>	<p>Unterschiedliche Redemittel in Gesprächen mit verschiedenen Gesprächspartnern in vergleichbaren Situationen: (Als Gesprächspartner gelten Freunde, Mitschüler, Nachbarn, Lehrer, Leute auf der Straße, Verkäufer, Beamte in Ämtern u.ä.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausdruck von Zuneigung, Anteilnahme, Zustimmung - Ausdruck von Wut, Entrüstung, Enttäuschung, Ablehnung, Rechtfertigung - Anmelden und Durchsetzen eigener Interessen und Wünsche - Überreden und Überzeugen <p>Grammatische Schwerpunkte: Satzverbindungen Nebensätze Infinitiv mit „zu“</p>	<p>Gebräuchliche Umgangsformen zu ausgewählten Sprechabsichten zusammenstellen</p> <p>Dialogteile verschiedenen Situationen zuordnen, Anregungen durch Bilder oder pantomimische Darstellung vermitteln</p> <p>Richtigstellen von Dialogen, die durch unpassende Redemittel in bezug auf den Gesprächspartner verfremdet wurden</p> <p>Rollenspiele durchführen, nach Vorgabe von Situation und Gesprächspartner</p> <p>Gesprächsanfänge vorgeben, mittels Bilder die Fortführung der Gespräche anregen</p>
<p>1.2 Ein Gespräch führen</p>	<p>Gesprächsführung sichern (s. LZ 1.2, 5. Jahrgangsstufe)</p> <p>Gesprächsanlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsame Vorhaben deutscher und ausländischer Schüler, z.B. Schullandheimaufenthalt - Vergleiche zwischen Deutschland und Heimatland, z.B. das Verhältnis Eltern - Kind, Junge - Mädchen, Mensch - Tier 	<p>Gesprächsregeln herausstellen</p> <p>Aktuelle Gesprächsanlässe im Unterricht aufgreifen</p> <p>Schüler als Diskussionsleiter einsetzen</p> <p>Gemeinsame Gesprächsgrundlage für deutsche und ausländische Schüler schaffen durch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorinformation über Sachverhalte oder Standpunkte mittels Text, Film, Unterrichtsgespräch - Führen von Modellgesprächen, dabei Satzmuster und mögliche Argumente vorgeben <p>Gemeinsame Gespräche im Kreis, in der Gruppe, mit Tonbandaufzeichnung und -auswertung, Argumente der Gruppen zusammenfassen</p>
<p>1.3 Rollen sprachlich angemessen darstellen</p>	<p>Kriterien einer angemessenen Rollendarstellung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Umsetzen der Rollenvorgabe - Aufeinandereingehen der Rollenträger - Gestik, Mimik und andere körper-sprachliche Mittel - Intonation und Satzmelodie - Treffender Wortschatz - Angemessene Sprachmuster 	<p>Möglichkeiten der Vorgabe für Rollenspiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Szenenanfang oder -schluß - Handlungsinhalte und handelnde Personen - Situativer Handlungsrahmen <p>Durchführung des Rollenspiels:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorgaben - Besprechen in der Gruppe - Darstellung - Nachsprechen

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.4 Erlebtes und Erfundenes mündlich und schriftlich darstellen	<p>Erlebte Geschichten</p> <p>Erfundene Geschichten</p> <p>Wesentliche Inhalte und formale Kriterien, siehe 5. Jahrgangsstufe</p> <p>Grammatische Schwerpunkte: Angemessene Zeitform (Perfekt, Präteritum) Zusammengesetzte Adjektive und Adverbien, Satzverbindungen</p>	<p>Geschehensabläufe ordnen</p> <p>Mittels Teilüberschriften gliedern</p> <p>Eine Geschichte zu Ende führen</p> <p>Spannungshöhepunkt in einer Geschichte ergänzen</p> <p>Übungen zum lebendigen Erzählen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildhafte Vergleiche erarbeiten - Treffende Adjektive mit Hilfe von Bildern sammeln - Verben vorgeben, pantomimisch darstellen und Personen oder Tieren zuordnen <p>Eine Reizwortgeschichte anfertigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assoziationen zu Reizwörtern äußern - zu Reizworten Sätze bilden - zusammenpassende Sätze zu kleinen Geschichten verbinden - die zu mehreren Reizwörtern entwickelten Sätze zu kleinen Geschichten verbinden - eine Reizwortgeschichte aufschreiben
1.5 Mündlich und schriftlich beschreiben	<p>Mündliches und schriftliches Beschreiben eines Gegenstandes (z.B. Uhr, Schultasche)</p> <p>Wegbeschreibung (z.B. Wandervorschlag).</p> <p>Personenbeschreibung, Bastel- und Spielanleitung, Kochrezepte</p> <p>Kriterien der Beschreibung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - genaues Beobachten - Beschränkung auf das Wesentliche - treffende Wortwahl - Einhalten temporaler und kausaler Zusammenhänge - Präsens als Zeitstufe <p>Grammatische Schwerpunkte: Personalpronomen „man“ Passiv Infinitivform Nebensätze</p>	<p>Aussagen nach der Reihenfolge und dem Funktionszusammenhang ordnen</p> <p>Stichpunkte zu Vorgängen festhalten</p> <p>Beschreibungen (in Gruppen oder einzeln) anhand von Bildern bzw. Bildfolgen, Schaubildern oder Stichpunkten anfertigen</p> <p>Eine persönlich formulierte Anweisung in einer sachlichen Anleitung darstellen</p> <p>Kochrezepte aus der Infinitivform ins Passiv oder in die „man“-Form umwandeln</p> <p>Konjunktionen in einem Lückentext ergänzen</p>
1.6 Mündlich und schriftlich berichten	<p>Berichte über Geschehnisse in der Freizeit, im Verkehr</p> <p>Sportberichte, Ich-Berichte und Sachberichte</p> <p>Kriterien: siehe 4. Jahrgangsstufe, zusätzlich: Wesentliches von Unwesentlichem trennen</p> <p>Grammatische Schwerpunkte: Präteritum Wortfelder Adverbialien der Zeit</p>	<p>Formale Elemente des Berichtes aufzeigen</p> <p>Zeitliche und sachliche Reihenfolge erkennen</p> <p>Bericht und Erlebnis einander gegenüberstellen</p> <p>Berichte anhand von Bildfolgen verfassen</p>
1.7 Sich in verschiedenen Formen des alltäglichen Schriftverkehrs ausdrücken	<p>Postkarten (z.B. als Glückwunschkarten, Ferngrüße)</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Anlässe - verschiedene Adressaten <p>einfache Formulare (z.B. Anmeldebogen für Sportverein)</p> <ul style="list-style-type: none"> - wesentliche Angaben - Fachausdrücke, Oberbegriffe <p>Anzeigen und Angebote (z.B. Verkaufsangebote, Tauschhinweise am schwarzen Brett)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abkürzungen - kurze Angaben - graphische Darstellungen 	<p>Vorgegebene Textteile vergleichen und dem entsprechenden Anlaß zuordnen</p> <p>Zum gleichen Anlaß Schreiben an verschiedene Adressaten verfassen</p> <p>Einen Brieftext für einen Kartengruß sinnvoll kürzen</p> <p>Zu den Angaben Oberbegriffe suchen</p> <p>Anzeigen nach Sachgebieten ordnen</p> <p>Informationsgehalt von Anzeigen vergleichen</p> <p>Klar gefaßte Anzeigen aussuchen und für die ausgewählte Situation umgestalten</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
1.8 Wortschatz und Strukturen als Vorbereitung auf den Fachunterricht kennenlernen	<p>Grammatik: Konjunktiv Satzfragmente (z.B. herrliches Wetter) Personal- und Possessivpronomen Attributive Adjektive Höflichkeitsform im Brief</p> <p>Fachwortschatz in umgangssprachlicher Verwendung im Hinblick auf den Gebrauch im Fachunterricht zu folgenden Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wärmelehre, z.B.: ... dehnt sich aus je ... desto bis zu ... - Stoffe und Zustände, z.B.: Wir vermischen Mehl und Wasser. Der Leim verbindet sich mit dem Papier. Die Kugel ist aus Holz. - Optik, z.B.: Das Licht fällt auf das Dach ... Die Scheibe ist durchsichtig. - Verbrennung und Luft, z.B.: Das Papier entzündet sich. Es entwickelt sich Rauch. Wir gewinnen ... - Bewegung und Kraft, z.B.: Die Wagen fahren in die gleiche Richtung. Das Rad setzt sich in Bewegung. Der Zug kommt zum Stehen. Die Tiere bewegen sich kaum. - Einkauf und Preise, z.B.: Im Sonderangebot ist ... billiger als ... / um ... Mark teurer ... Der Preis beträgt pro Stück macht zusammen kostet ... - Wohnung, z.B.: Die Miete ist am ... zu bezahlen. ... davon sind ... Nebenkosten. Die Wohnfläche/die Miete beträgt ... - Verkehr, z.B.: Fährt bis zu ... Kilometer ... Verbraucht ... Liter ... Legt eine Strecke von ... km in ... Stunden zurück. Hält nicht bis ... Kommt ... an. Fährt (um) ... ab/nach ... Abfahrtszeit/Ankunft ist um ... Die Fahrzeit beträgt ... <p>Grammatische Schwerpunkte: Passiv im Präteritum Reflexive Verben Verben mit Vorsilben (aus-, ver-, um-, ab-, um-) Substantivierung von Verben und Adjektiven Infinitiv mit zu Zusammengesetzte Substantive und Adjektive Adjektive mit Nachsilben (-lich, -bar) Adverbien</p>	<p>Einen ausführlichen Text in eine Anzeige umgestalten, Abkürzungen verwenden</p> <p>In Gruppenarbeit eine Anzeige (evtl. für die Schülerzeitung) für ein Tauschangebot erstellen</p> <p>Strukturen anwenden in Handlungseinheiten, z.B. Bastelarbeiten, Zeichnungen, Bildbeschreibungen, Zeitungsberichte Die Ausdrücke durch Umschreibung erläutern (zuerst ist das Metallstück 2 cm, später 1 cm lang - Ausdehnung)</p> <p>Satzreihen Bilderserien gegenüberstellen</p> <p>Strukturen in Texten erkennen und kennzeichnen, in anderen Sachzusammenhängen anwenden</p> <p>Vorgegebene umfassende Texte kürzen oder vereinfachen</p> <p>Situationen beim Einkauf nachspielen (z.B. Fragen nach dem Preis, nach Sonderangeboten) Werbeangebote lesen und inhaltlich klären</p> <p>Fahrpläne der öffentlichen Verkehrsmittel lesen, Informationen herauszuschreiben</p> <p>Anfragen abfassen als Reaktion auf Werbeangebote</p> <p>Rollenspiele durchführen, z.B. Familie sucht eine Wohnung, zwei begeisterte Autofahrer unterhalten sich über ihr Fahrzeug ...</p> <p>Redewendungen, die sich inhaltlich entsprechen, aufzeigen und gegenüberstellen (z.B. Der Preis beträgt X DM, d.h.: Die Ware kostet X DM)</p> <p>Wortsammlungen anlegen (z.B. Adjektive mit bestimmten Nachsilben, Verben mit besonderen Vorsilben, Substantive mit gleichen Endungen) und in Sätzen anwenden</p> <p>Hinweise auf die Veränderung von Wortbedeutungen geben, z.B. (un-, ent-) durch Gegenüberstellen verschiedener Sätze</p> <p>Trennbare Verben mit Substitutionstafeln üben</p>

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2. Umgang mit Texten		
2.1 Gestaltend lesen	Unvorbereitete Texte – Sinträger im Satz (z.B. Bedeutung von Substantiven) – Handlungsträger (z.B. Bedeutung von Verben)	Satzreihen lesen Partnerlesen Zeilenübergreifend lesen Hervorheben der Sinn- und Handlungsträger (Vorlesen, Unterstreichen, Wortliste anlegen)
2.2 Selbständig und gezielt Informationen aus Texten entnehmen	Erzählende Texte Berichte Plakate mit einfachen Werbetexten Anzeigen Einfache alltägliche regulative Texte (z.B. Tierschutzgesetze, Hausordnung u.a.)	Texte leise lesen Sintragende Wörter und Sätze finden und vergleichen Wesentliche Sinnaussagen hervorheben und begründen
2.3 Einfache, literarische Texte erschließen, auswerten und kennzeichnen	Erzählungen und Geschichten Kindergedichte Märchen und Spiele Bildergeschichten Fabeln Sagen Legenden Schwänke	Überschriften erklären oder neu bilden Gespräche über Erwartungen an den Text führen Besondere Stellen, z.B. die spannendste, lustigste ... suchen, Meinung begründen Handlungen und Handlungsabsichten der vor kommenden Personen betrachten. Deren Verhalten mit eigenen Erfahrungen vergleichen Eine Geschichte auf ihren möglichen Wahrheitsgehalt überprüfen Übertreibungen zum Zweck der Unterhaltung (humorvolle, phantastische, komische Stellen) bestimmen Überlegen, an wen sich der Text richtet Wesentliche Stilmerkmale bei verschiedenen Textsorten herausstellen Verschiedene Texte in eine entsprechende Textsortentabelle einordnen
2.4 Mit Texten kreativ umgehen	Erzählungen Rollen-, Puppenspiele Sprachspiele Reime Comics	Puzzlespiele aus verschiedenen Texten Erzählungen in Comics umwandeln Eine Erzählung dramatisieren, Dialogform einhalten Bestimmte Rollen aus Geschichten herausnehmen und in einer anderen Situation darstellen
2.5 Einfache Gebrauchstexte verstehen und auswerten	Gebrauchsanweisungen Fernseh- und Rundfunkprogramme Zeitungen Zeitschriften	Texte aus Zeitungen, Zeitschriften heraus suchen und besprechen Verwendungsmöglichkeiten solcher Texte feststellen Verschiedene Fernsehsendungen nach Oberbegriffen ordnen (Sportsendungen, Kindersendungen ...)
2.6 Sachtexte erschließen und schriftlich bearbeiten	Einfache Texte aus Sachbüchern und Nachschlagewerken	Fragen an den Text stellen Fachwörter kennzeichnen und erklären; in einem anderen Kontext anwenden Entsprechende Aussagen in verschiedenen Texten (Querlesen) vergleichen Selbständig Texte zu einem Thema suchen

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
2.7 Sich einen Überblick über den Inhalt eines Buches verschaffen	Erschließungshilfen - Klappentext - Inhaltsverzeichnis, Register - Information auf dem Bucheinband	Von Titel und Inhaltsverzeichnis ausgehend Vermutungen zum Inhalt anstellen Vom Umschlagbild auf den Inhalt schließen Klappentexte vergleichen Angaben über den Autor und die Entstehung des Buches sammeln Eine Bibliothek besuchen Bücher als Geschenke auswählen; die Auswahl begründen

Deutsch als Zweitsprache

Zielgruppe des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ sind Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, im wesentlichen Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Der Lehrplan regelt verbindlich den Deutschunterricht in zweisprachigen Klassen, in Intensivkursen und im Förderunterricht an bayerischen Grund- und Hauptschulen. Zusammen mit dem Lehrplan wurden am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) in München auch „Handreichungen für den Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache“ erarbeitet. Beide, „Lehrplan“ und „Handreichungen“, sind Gegenstand der nachfolgenden Erläuterungen. Der Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ nimmt unter den lernzielorientierten Lehrplänen eine Sonderstellung ein. Er orientiert sich zunächst einmal in den Lernzielbestimmungen, den Lerninhalten und den Hinweisen zum Unterrichtsverfahren an der Abfolge der Jahrgangsstufen. Den Parameter für die Sprachlernarbeit bildet das altersbedingte Fassungsvermögen der ausländischen Schüler.

Gleichzeitig ist der Lehrplan aber auch mit „Vorkurs“, „Grundkurs“, „Aufbaukurs“ und „Weiterführendem Deutschunterricht“ nach dem Kurssystem organisiert. Das bedeutet, daß die altersbedingte Organisation des Stoffes nur mit Einschränkung Gültigkeit besitzt. Der „Vorkurs“ z. B. ist in jeder Jahrgangsstufe von 1–6 möglich. Ein zwölfjähriger „Seiteneinsteiger“ ohne Deutschkenntnisse wird darum nicht eine Sprachförderung entsprechend seiner Altersstufe erhalten, sondern entsprechend seinem Sprachkenntnisstand, d. h. er wird nach den Lernzielen des „Vorkurses“ gefördert werden.

Diese doppelte Ausrichtung des Lehrplans, einerseits nach *Jahrgangsstufen*, andererseits nach dem jeweiligen *Sprachkenntnisstand*, verlangt vom Benutzer des Lehrplans, daß er die kursorientierten sprachpädagogischen Leitlinien von der altersbedingten Thematisierung zu unterscheiden und altersgerecht zu ergänzen und zu variieren vermag¹. Diese Doppelfunktion erklärt auch den Umstand, daß in einer Sammlung von Kommentaren zu Lehrplänen der Hauptschule ein Lehrplan (und seine Kommentierung) Aufnahme findet, der unter dem Gesichtspunkt der Zuordnung zu Jahrgangsstufen zur Grundschule gehört. Möglicher Lehrplaneinsatz²:

Jgst.	Schüler, die ohne Deutschkenntnisse in die Jgst. 1 eintreten	Schüler, die mit Deutschkenntnissen in die Jgst. 1 eintreten	Schüler, die ohne Deutschkenntnisse in die Jgst. 3 eintreten	Schüler, die mit guten Deutschkenntnissen in die Jgst. 5 eintreten	Schüler, die ohne Deutschkenntnisse in die Jgst. 8 eintreten
1	Vorkurs	Grundkurs			
2	Grundkurs	Aufbaukurs			
3	Aufbaukurs	Weiterführender Deutschunterricht	Vorkurs		
4	Weiterführender Deutschunterricht	Weiterführender Deutschunterricht	Grundkurs		
5	Weiterführender Deutschunterricht	Weiterführender Deutschunterricht	Aufbaukurs	Weiterführender Deutschunterricht	
6	Weiterführender Deutschunterricht	Weiterführender Deutschunterricht	Weiterführender Deutschunterricht	Weiterführender Deutschunterricht	
7 8 9	Lehrplan für Deutsch in der entsprechenden Regelklasse	Lehrplan für Deutsch in der entsprechenden Regelklasse	Lehrplan für Deutsch in der entsprechenden Regelklasse	Lehrplan für Deutsch in der entsprechenden Regelklasse	Leitlinien für ausländische Späteinsteiger

1. Muttersprache und Zweitsprache

Die Frage, ob die Eltern von Ausländerkindern nur vorübergehend anwesende Wanderarbeiter sind, ist gebunden an den Gang der wirtschaftlichen Konjunktur, an bilaterale Abmachungen über die Aufenthaltsdauer und an die Weiterentwicklung der Europäischen Gemeinschaft (Freizügigkeit, liberalisierte Arbeitserlaubnis, Assoziierungsverträge). Die Beantwortung dieser Fragen wirkt sich unmittelbar auf den Sprachunterricht aus. Denn für Kinder, die mit ihren Eltern nur kurzfristige Gäste in Deutschland sind, würde ein Deutschunterricht genügen, der eine notdürftige Verständigungsbrücke zur deutschen Umwelt schlägt. Im übrigen hätten die deutschen Schulbehörden lediglich dafür Sorge zu tragen, daß die Ausländerkinder möglichst unbehelligt in ihrer nationalen Kulturwelt gehalten und in ihrer nationalen Sprache erzogen werden.

Nun weisen aber alle statistischen Angaben über die Verweildauer ausländischer Familien in der Bundesrepublik Deutschland – hierzu gehören auch Kinder aus Ostasien, aus dem Libanon u. a. Staaten neben den „klassischen Entsendestaaten“ Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal, Spanien und der Türkei – und den Schulbesuch ausländischer Schüler darauf hin, daß sich die Aufenthaltsdauer verstetigt und daß der Schulbesuch der ausländischen Kinder früher beginnt und regelmäßiger erfolgt. Darf daraus abgeleitet werden, daß diese ausländischen Kinder möglichst frühzeitig und vollständig in der deutschen Sprache und Kultur aufgehen sollen? Sind darum ausländische Kinder am besten in sog. Submersionsklassen (der Unterricht mit Kindern der sprachlichen Minderheit erfolgt zusammen mit Kindern der sprachlichen Mehrheit) aufgehoben? Der didaktische Ort des

Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache kann nur im Zusammenhang mit der Beantwortung dieser beiden Fragen gefunden werden.

Die Muttersprache hat in der emotionalen, gesellschaftlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes prägende Funktionen³:

- In der Muttersprache erfolgt die *Versprachlichung des unmittelbaren Wahrnehmungsfeldes*. Sie ermöglicht auch jenseits des unmittelbaren Aktionszusammenhangs das Erfassen, Wiedergeben und Verstehen der Welt. In der Muttersprache macht das Kind elementare Erfahrungen im Bereich des Weltwissens; es bildet die für die weitere kognitive Entwicklung so wichtigen Allgemeinbegriffe.
- Die Muttersprache ist auch *Trägerin gesellschaftlichen Wissens*. Über die Muttersprache nimmt das Kind am Wissensschatz vergangener gesellschaftlicher Arbeit teil. Über die Muttersprache eignet es sich gesellschaftlich erfolgreiche Muster des Handelns und des Sprechens an.
- Die Muttersprache als familien- und gruppeninternes Kommunikationsmittel dient der Mitteilung und Überlieferung wichtiger Geschichten, der Herstellung, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer Beziehungen in der Familie, dem Austausch von Wertvorstellungen und Ideensystemen. Mit der Muttersprache wird die *kulturelle Identität* täglich hergestellt und wieder erneuert. Wenn Eltern und Kinder keine gemeinsame Sprache mehr, keine gemeinsame Muttersprache sprechen, dann ist der kulturelle Bruch unvermeidlich.
- Die Muttersprache stellt auch ein starkes Band zum Heimatland dar und ist eine selbstverständliche Voraussetzung für eine erfolgreiche *Reintegration* im Falle der Rückkehr. An die Muttersprache ist die *nationale Identität* gebunden.
- Wenn ein Kind im Verlauf der Primärsozialisation (bis zur Pubertät) gezwungen wird, die Sprache zu wechseln, so entstehen häufig *Störungen*: die Entwicklung der Muttersprache kommt zum Stillstand, kognitive Fähigkeiten können zurückgebildet werden. Es ist also keineswegs sichergestellt, daß die Zweitsprache jene Funktionen übernimmt, die bisher im Zuständigkeitsbereich der Muttersprache waren.
- *Die Alphabetisierung*, also der Erwerb des Lesens und Schreibens, setzt die Funktionen der gesprochenen Sprache voraus. Also ist auch für die Aneignung dieser Kulturfertigkeiten eine ausreichende Ausbildung der gesprochenen Muttersprache notwendig. Unter solchen Voraussetzungen ist weder die Submersionsklasse noch die multinationale Klasse als ideale Lerngruppe anzusehen. Denn in solchen Klassen werden häufig Verdrängungsmechanismen freigesetzt, durch die Kinder einer Minderheit an die Peripherie des unterrichtlichen Geschehens gedrängt werden.

Die Erfahrung zeigt, daß Submersionsklassen häufig gerade zum Gegenteil dessen führen, was ursprünglich durch die „Integration im Klassenzimmer“ erreicht werden sollte. Es entsteht eine heimliche Segregation. Demgegenüber werden ausländische Kinder in sprachhomogenen Gruppen vom Typ der zweisprachigen Klassen über entscheidende Jahre ihrer Entwicklung hinweg in ihrer sprachlichen, kulturellen und nationalen Identität gehalten und über den Unterricht in der Zweitsprache langsam auf die Partizipationsfähigkeit mit der sprachlichen Mehrheit vorbereitet.

Der Unterricht in deutscher Sprache teilt sich also mit dem jeweiligen muttersprachlichen Unterricht die gemeinsame Spracherziehung, ist also nur *ein Teil des Sprachunterrichts*. Der Lehrplan nimmt, wo immer es möglich ist, darauf Bezug, daß die deutsche Sprache die zweite Sprache ist (z. B. beim Lesen- und Schreibenlernen, beim Zahlenlernen, bei kontrastiven Sprech- und Schreibübungen). Der Lehrplan für Deutsch ist ein Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache.

Zweitsprache meint aber nichts weniger als eine beiläufige, lässige Sprachvermittlung. Zweitsprache als zweite Sozialisationsprache muß vielmehr so intensiv und effektiv vermittelt werden, daß – jedenfalls was die Sprache betrifft – einer sozialen Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland nichts im Wege steht.⁴ Der Lehrplan muß die curriculare Garantie dafür geben, daß Ausländerkinder – wenn sie es später einmal wollen – am beruflichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik ohne Benachteiligung teilhaben können. Der Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ setzt sich also zum Ziel, im Nachgang zum Unterricht in der Muttersprache den Ausländerkindern eine zweite Sprachheimat anzubieten.

2. Zur Didaktik und Methodik des Zweitsprachunterrichts

Wer die Sprachlernsituation der ausländischen Kinder und Jugendlichen beschreiben will, muß davon ausgehen, daß ausländische Schüler, ganz gleich mit welchem Alter sie zur deutschen Schule kommen, über ein zumindest sprechsprachlich funktionierendes Verständigungssystem – eben ihre Muttersprache – verfügen. Daß die *Erstsprache* nicht ohne *Einfluß auf den Lernprozeß der Zweitsprache* sein kann, versteht sich. Zu fragen ist nur, ob der Einfluß verdeckt und heimlich vor sich gehen muß oder ob ihn die Didaktik des Zweitsprachlernens als feste Lerngröße berücksichtigt und einplant.

Ein weiteres Merkmal der Lernsituation ausländischer Kinder ist die *Doppelung in schulischen und außerschulischen Spracherwerb*. Gesteuert und ungesteuert, curricular und naturwüchsig sind andere Bezeichnungen des nämlichen Sachverhalts. Speziell zur unterscheidenden Charakterisierung gegenüber dem Fremdsprachenlernen ist dieser Sachverhalt schon früh hervorgehoben worden.⁵ Man kann natürlich auch im Zweitsprachunterricht so tun, als ob es den Pausenhof, die deutsche Nachbarschaft, das deutsche Fernsehen, die Geschäftsstraße und den (häuslichen) Substandard des „Gastarbeiterdeutsch“ als außerschulische Begegnungsstätten mit deutscher Sprache nicht gibt, und – wie im Fremdsprachenunterricht – das Lehrbuch zum Maß und Motor aller Spracharbeit machen. Wer so vorgeht, muß wissen, daß er damit nicht die volle Sprachlernwirklichkeit der ausländischen Schüler im Blick hat.

Zweitsprachlernen ist nicht auf das Fach Deutsch beschränkt, sondern erstreckt sich *über alle Fächer der Stundentafel*. Der ausländische Schüler soll in jedem Fach handlungsfähig werden und braucht darum für jedes Fach das erforderliche Handlungsinstrument: die fachzugehörige deutsche Sprache. Unterricht in deutscher Zweitsprache umfaßt also immer auch *fachspezifische Sprache*. Fragt sich nur, in welcher Weise der Deutschunterricht dem Fachunterricht an die Hand gehen kann.

Mit dem breiten Fächerspektrum wächst natürlich auch die *Kompetenzerwartung*, etwa bei Übertrittszeugnissen in weiterführende Schulen und bei deutschen Schulabschlüssen. Die damit zusammenhängenden Fragen – ob nämlich ausländische Schüler speziell in weiterführenden Schulen wie deutsche Schüler gelten, jedoch bepackt mit zwei Muttersprachen – können nicht über einen Lehrplan reguliert werden. Doch gehören solche Fragen zur Sprachlernsituation ausländischer Schüler und sollten bei der Lernzumutung im kognitiven Bereich und bei der Lernzielkontrolle nicht unberücksichtigt bleiben.

Ebenfalls nicht unerwähnt bleiben darf die Tatsache, daß ausländische Schüler nur in seltenen Fällen in den Vorzug außerschulischer, speziell *häuslicher Lernhilfen* gelangen. Daraus ist abzuleiten, daß es mit zu den Aufgaben der Schule gehört, um Hausaufgabenhilfen bemüht zu sein. Zum anderen müssen die Hausaufgaben selbst auf die häusliche

Situation Rücksicht nehmen. Im Ausländerunterricht sollte der Grundsatz gelten, daß nur solche Aufgaben gestellt werden, die in gleicher oder sehr ähnlicher Weise bereits im Unterricht bearbeitet wurden. Hausaufgaben für ausländische Schüler dürfen nur wiederholenden und vertiefenden Charakter haben.

Von den fünf Merkmalen der Sprachlernsituation ausländischer Schüler – *die Bedeutung der Muttersprache, die Berücksichtigung außerschulischen Spracherwerbs, das breite Fächerspektrum, die hohe Kompetenzerwartung und das Lernen ohne häusliche Hilfe* – sollen die ersten vier in didaktisch-methodischer Hinsicht näher betrachtet werden.

2.1 Zur Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht

Die Einbeziehung oder Ausklammerung der Muttersprache beim Zweitsprachlernen spielt für das Lernverfahren eine wichtige Rolle. Von dieser Entscheidung hängen Semantisierungsformen, Übungstypologien (z. B. Übersetzungsübungen), kontrastive und komparative Bewußtmachung und nicht zuletzt ganze Bildungskonzepte, wie die Beispiele Kanada, Schweden und auch das bayerische Modell der zweisprachigen Klassen zeigen, ab. Kein Wunder also, wenn diese Frage über das Sprachenlernen hinaus bis zu allgemeinen Lerntheorien und sprachphilosophischen Überlegungen zurückverfolgt wird. So hat Carel van Parreren in den 60er Jahren mit seiner Spuretheorie zunächst die einsprachigen Sprachlehrformen geradezu dogmatisiert. (Spuretheorie: Unterschiedliches Wissen wird in getrennten Gedächtniskanälen gespeichert und baut sich je eigene Spurensysteme.) Für den Zweitsprachunterricht hat diese Theorie eine totale Systemtrennung zur Folge mit dem Ziel, Interferenzen auf ein Minimum zu beschränken.⁶ Nach mehr als zehn Jahren hat sich erste Kritik an Parrerens Theorie geregt.⁷ Dann hat Parreren selbst seine These entscheidend korrigiert: Das muttersprachliche System der Schüler läßt sich nicht völlig ausschalten. „Die erforderliche Systemtrennung ist niemals vollständig. . . er (der Schüler) arbeitet anfänglich immer zweisprachig.“⁸ Dodson⁹ und Butzkamm¹⁰ stoßen weiter vor: Für sie ist die *stille Präsenz der Muttersprache* eine feste Tatsache, die von jedem, z. B. beim Zahlendenken und bei der Begriffsbildung, nachgeprüft werden kann. Wenn man dazu bedenkt, daß alle Sprachen durch gemeinsame Denkstrukturen miteinander verbunden sind, so ist die Auffassung nicht abwegig, daß die Fremdsprache nichts grundsätzlich Neues bringt, sondern eher so etwas wie die Anknüpfung an bereits Bekanntes darstellt: eine *Kompetenzerweiterung* mit anderen Mitteln.

Die sog. *fringe methodologies* (alternative Sprachlernmethoden) übernehmen diesen Ansatz konsequent und radikal. Die Muttersprache wird nicht mehr nur geduldet, vielmehr ist ihre Mitwirkung selbstverständlich und unverzichtbar. So teilt nach der Community-Language-Learning-Method¹¹ der client zunächst in seiner Muttersprache dem counselor mit, was er sagen möchte und erhält von ihm seine Mitteilung in den Worten der Zielsprache – in einfachen Worten – zurück. Der client gibt sie an die Lerngruppe weiter. Auch die Verfahrensweise der Suggestopädie kommt nicht ohne die wiederholte Parallelisierung des zielsprachigen Textes mit der muttersprachlichen Fassung aus. Ashers „Total Physical Response“¹² bedient sich einer besonderen Form von Muttersprache, nämlich (der vorsprachlichen Verständigung) kinetischer Äußerungen: Der Schüler setzt Befehle des Lehrers, die er mit Körperbewegungen verdeutlicht hat, nach dem Bewegungsvorbild in eigene kinetische Handlungen um. So festigt sich – nach der Überzeugung Ashers – das kognitive Bild der Sprache und führt über kurz oder lang zu eigenen Sprachäußerungen in der Zielsprache.

Ob als *linguistic* oder *physical response*: Immer wird die neue, die fremde Sprache bis weit in das fortgeschrittene Lernen hinein in ein altes vertrautes Verständigungssystem übertra-

gen und mit ihm parallelisiert. So bekommt der Lehrer die Chance, den Sinn seines sprachlichen Handelns im neuen Medium möglichst schnell zu durchschauen. Einsprachige Vermittlungsformen haben dagegen, nach Meinung moderner Sprachmethodiker, eine umständliche und fehlerhafte Hypothesenbildung zur Folge und eine Distraction bei der Entschlüsselung des neuen Inputs. Der Lernende wird nach ihrer Meinung künstlich auf einer primitiven Erwerbsstufe, nämlich dem Erstspracherwerb, zurückgehalten. Für den Unterricht mit ausländischen Schülern bedeutet das, daß eine möglichst *enge Koordination* der Lerninhalte in Mutter- und Zweitsprache und eine ebenso *enge Kooperation* von ausländischen und deutschen Kollegen angestrebt werden muß. Aber auch da, wo sich solche Formen der Zusammenarbeit nicht verwirklichen lassen, soll die Zweisprachigkeit der Schüler genutzt und gefördert werden:

Rollenspiele in zwei Sprachen;

Geschichten *zuerst in der Muttersprache* vorlesen und dann in der Zweitsprache *deutsch nacherzählen* lassen;

komparatives Lernen, d. h. die Schüler entdecken lassen, daß für die Realisierung desselben Gedankens und derselben Absicht beide Sprachen unterschiedliche Mittel verwenden;

im fortgeschrittenen Lernstadium aus solchen Vergleichen *eigene Spracherwerbspraktiken* entwickeln lassen: das kontrastiv geschulte Sprachbewußtsein führt zu selbstinzierten Sprachlernprozessen;

schließlich ist immer im Verlauf einer Unterrichtsstunde ein kurzes *Code-Switching* möglich, das die Bedeutung absichert und den Gleichstand des Erst- und Zweitsprachlernens sicherstellt;

nicht zu vergessen ist der hohe *emotionale Wert der Muttersprache* und die Aufwertung, die sie erfährt, wenn sie in den regulären Deutschunterricht einbezogen wird.

Wenn der Einsatz der Muttersprache heute Schwierigkeiten bereitet, dann nicht so sehr wegen grundsätzlicher Vorbehalte, sondern eher wegen der nicht immer ausreichenden fremdsprachlichen Ausrüstung unserer Lehrer.

2.2 Wie kann außerschulischer Spracherwerb im Unterricht zur Geltung kommen?

Parallel zum gesteuerten Sprachunterricht begegnet dem Zweitsprachler die Zielsprache in alltäglichen und didaktisch nicht aufbereiteten Situationen. Er will sie aber, obwohl seine Sprachkenntnisse noch keineswegs ausreichen, verstehen: *The good language learner is constantly searching for meaning.*¹³ Außer einzelnen mehr oder weniger vertrauten Wörtern kann er für sein „decoding“ nur die zur Situation gehörigen Personen, Gegenstände und Vorgänge auf Grund seines Vorwissens interpretieren, und daraus antizipiert er, was vor sich geht und gesagt wird. Er versteht (oft nur teilweise und leider manchmal auch fälschlich) die Situation, ohne die Sprache zu verstehen. Mit dem nächsten Lernschritt geht er die durch Betonung und Intonation herausgehobenen Wörter an und weist ihnen die Bedeutung innerhalb des vermuteten Sinnrahmens zu. So erfolgt die Sprachanalyse.

Auch die aus solcher Analyse herauswachsende Sprachproduktion stützt sich auf die aktuelle Situation und setzt zu Beginn einer Äußerung häufig Orts- und Zeitangaben mit deiktischen Ausdrucksmitteln und körpersprachlichen Signalen ein. Der Lerner bedient sich der sog. *pragmatic mode*¹⁴, was besagt, daß der Sprecher mit einem Informationselement von hohem Bekanntheitsgrad beginnt (z. B. Orts- und Zeitangaben, allgemeine Angaben zur Situation, anaphorische und deiktische Elemente) und dann, gestützt auf Bekanntes, die Satzprädikation und weitere Mitteilungsinhalte zu formulieren versucht. Dabei sind ihm alle Mittel recht: erstsprachliche, zweitsprachliche, vorsprachliche (z. B. kinetische). Vor allem die der Zweitsprache zugehörigen sinntragenden Wörter werden in ihrer syntaktischen morphologischen und lautlichen Struktur vereinfacht und oft bis auf den Wortkern skelettiert (aus „Arbeitsamt“ wird „Abeisam“). „Dekomposition von Zielstrukturen“¹⁵ nennt die Forschung dieses Verfahren.

Die so entstehende Sprache ist auf Bedeutungsübermittlung bedacht und bezieht grammatische Formelemente nur so weit ein, als sie für diesen Zweck unumgänglich sind. Diese Sprache, lückenhaft und weithin normwidrig, ist in erster Linie das Produkt der außerschulischen Sprachbegegnung. Sie ist, von der Normsprache her gesehen, eine Art „Halbsprache“, im Rahmen der individuellen Sprachentwicklung eine „Interimsprache“, „interlanguage“, „transitional competence“, ein „approximative system“; als lernertypisches Ausdrucksmittel ist sie eine „Lernersprache“.

Soll diese unterdeterminierte und scheinbar regellose Sprachvarietät im Unterricht zugelassen werden? Der herkömmliche Fremdsprachenunterricht bezieht in dieser Frage nach wie vor eindeutig Position: Der Umgang mit normwidriger Sprache verderbe alle guten Sprachsitten und sei darum zu meiden. Was aber, wenn ein Ausländerkind erzählen will, daß gestern die Tante zu Besuch war, daß ein interessanter Krimi lief, daß der Bruder einen Unfall hatte? Das sind Sprechanlässe, die weitab von den gestanzten Units der Lehrbücher liegen und für die sich die Sprachmittel in der Zweitsprache nur dürftig einstellen.

Es gibt drei gute Gründe, lernersprachliche Äußerungen im Unterricht nicht nur zuzulassen, sondern die Schüler zu solchen Äußerungen zu ermutigen.

Sein pädagogisches *Gespür für Lernsituationen* (1) wird den Lehrer daran hindern, die Äußerungsbereitschaft des ausländischen Schülers zu blockieren. Will der Schüler etwas aus freien Stücken mitteilen, dann soll er auch die ungestörte Möglichkeit dazu haben. Im allgemeinen wird der Schüler seinem Bedürfnis nach spontanen oder narrativen Äußerungen nur mit normwidriger Lernersprache entsprechen können.

Solche Mitteilungen bieten dem Lehrer die beste Gelegenheit (2), den *Sprachstand seiner Schüler* realistisch von der Lexik und den Strukturen her zu erkunden. Wo anders als in freien lernersprachlichen Äußerungen kann der Lehrer erfahren, was seinen Schülern an außerschulisch erworbener Sprache zugewachsen ist – auch an normwidrigen Elementen? Oft erfährt dabei der Schüler seine sprachliche Dürftigkeit und ist für jede Hilfe dankbar, die ihn aus seiner Sprachnot befreit. Eine bessere Motivation für das Lernen normrichtiger Sprache ist nicht denkbar. So kann der Lehrer unmittelbar helfen, kann spezielle Übungen ansetzen, Bestätigungen und Korrekturen geben und wo nötig gegensteuern.

Schließlich haben die Darlegungen zur Lernersprache gezeigt (3), daß diese Sprachvarietät *nicht gänzlich regellos* ist, sondern – etwa in der pragmatic mode – ausbaufähige Ansätze zeigt. Die *Behaltensleistung* für Wörter und Strukturen, die in Ansätzen vom Schüler eingebracht und vom Lehrer normrichtig ergänzt werden, ist ungleich größer als für vorgegebene Zielstrukturen. Dabei gewinnt die Zweitsprachdidaktik interessante Ansatzpunkte für eine lerner-nahe Weiterentwicklung der Lehrmethoden.

Wie kann der außerschulische Spracherwerb im Unterricht zur Geltung kommen?

Außerschulisch erworbene Sprache führt nach allen Erfahrungen und Beobachtungen mit ausländischen Schülern zu einer Sprachvarietät vom Typ *Lernersprache*. Der Schüler muß im Unterricht Gelegenheit bekommen, seine persönlich erworbene Varietät „zur Disposition zu stellen“. Überwindung der Sprechangst beim Schüler, Bestätigung oder Korrektur seiner Sprachäußerungen, didaktische Konsequenzen für die Spracharbeit in der Schule und Einblicke in den natürlichen Aneignungsprozeß einer Zweitsprache sind als sprachpädagogischer Gewinn zu buchen.

Im Abschnitt 4 „Didaktisch-Methodische Grundsätze“ betont der Lehrplan die Erfordernis einer „strengen Progression der Grammatik“ und verlangt, daß die „Behandlung der Lernziele im Vor-, Grund- und Aufbaukurs in der aufgezeigten Reihenfolge zwingend geboten“ ist.

Diese Festlegung verlangt ergänzende Anmerkungen:

(1) Es ist ein großer sprachdidaktischer Gewinn, daß der neue Lehrplan mit seinen *kommunikativen Lernzielen* einerseits alle wichtigen Erfahrungsfelder abdeckt und andererseits im Rahmen der sich erweiternden Erfahrungsfelder neue Sprachfertigkeiten und somit *grammatische Regularitäten* anbietet. Die Handreichungen (S. 24f.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „stufigen“ und einer „spiraligen“ Progression. So ist es möglich, innerhalb eines Lernziels „einfache Redemittel für eine Situation anzubieten und diese im Laufe eines Kursjahres durch strukturell komplexere zu erweitern. Eine solche grammatische Progression soll laut Abschlußbericht zum Lehrplanprojekt nicht künstlich und unauthentisch erfolgen.“¹⁶

Dies ist sehr wesentlich. Denn es ist leicht einzusehen und in der Literatur ausführlich beschrieben¹⁷, daß die Zuordnung der Redemittel und damit der grammatischen Elemente zu kommunikativ-situativen Lernzielen mit einer Art Beliebigkeit erfolgt.

Ein Beispiel: Das 1. Lernziel des Vorkurses lautet: „Einfache sprachliche Kontakte herstellen.“ Die Lerninhalte verpflichten zu folgenden Sprechfertigkeiten: Grußformeln und Sätze in der 1. Ps. Sg. nach dem Muster „Ich heiße . . .“, „Ich bin fünf/ . . .“, „Ich komme aus . . .“, „Ich lerne Deutsch/ . . .“.

Die Handreichungen erläutern (S. 26) den Lerninhalt folgendermaßen: „Im Unterricht sollen sich die Schüler gegenseitig kennenlernen. Daher stellen sie sich einander vor, um miteinander in Kontakt treten zu können.“ Sich-einander-Vorstellen beinhaltet jedoch auch die Fragen „Wie heißt Du?“ – „Woher kommst Du?“

Verben in der 2. Ps. Sg. sind aber erst dem 5. Lernziel des Vorkurses vorbehalten. Die kommunikative Situation des 1. Lernziels rechtfertigt die grammatischen Lerninhalte der 1. und 2. Ps. Sg. mindestens ebenso wie die Bekanntschaft mit vier verschiedenen Verben. Die *Zuweisung von Redemitteln* und grammatischen Festlegungen zu kommunikativen Lernzielen darf also nicht rigide erfolgen.

(2) Die korrekte Umsetzung eines Lehrplans hängt weitgehend von dem *Angebot lehrplanorientierter Lernmittel* ab. Solange es kein Lehrwerk auf der Grundlage des neuen Lehrplans gibt, wird der Lehrer weiterhin mit Lehrmitteln arbeiten müssen, die vor allem in der Frage der grammatischen Progression anders vorgehen als der Lehrplan.

(3) Didaktische Gründe, wie sie oben im Zusammenhang mit der Einbeziehung der Lerner-sprache beschrieben wurden, kommen hinzu. Dies erfordert einen Spielraum für die Einbeziehung außerschulischer Lernprozesse.

Fazit: Die geforderte grammatische Progression bietet in den ersten Stufen des Spracherwerbs, etwa in den ersten drei Jahrgangsstufen, einen sicheren Weg zu einer elementaren Sprachsystematik. Je weiter Vor-, Grund- und Aufbaukurs in die nachfolgenden Jahrgangsstufen (bis einschließlich sechster Jahrgangsstufe) vorrücken, um so deutlicher müssen jene Gesichtspunkte zur Geltung kommen, die in (1) und (3) angesprochen wurden und *eine geschmeidige Handhabung* des Lehrplans nahelegen.

2.3 Das breite Fächerspektrum: Zur fachsprachlichen Propädeutik des Deutschunterrichts

Der Lehrplan weist im Vorwort, Abschnitt „Inhalt des Lehrplans“, ausdrücklich auf die *Berücksichtigung fachsprachlicher Belange* hin. Bereits im Lehrplan für Sprachanfänger (Vorkurs, Grundkurs, Aufbaukurs) gibt es Lerninhalte, z. B. unter dem Lernziel 2, die einen deutlichen Sachbezug herstellen und auf die dafür benötigten Redemittel hinweisen. Im „Lehrplan für den Weiterführenden Deutschunterricht“ schließlich wird unter jeder der

vier Jahrgangsstufen ein Lernziel ausgewiesen, das sich mit „Wortschatz und Strukturen als Vorbereitung für den Fachunterricht“ befaßt. Damit bekennt sich der Lehrplan für „Deutsch als Zweitsprache“ deutlich zu der Verpflichtung, den Lernenden bei der sprachlichen Bewältigung des breiten Fächerspektrums an die Hand zu gehen. Wie kann er das? Grundsätzlich: Jede Fachsprache gehört zu ihrem Fach, und die ganze fachsprachliche Varietät kann nur in dem betreffenden Fach zur Geltung kommen. Diese Feststellung trifft besonders auf die sinnfälligste Erscheinung der Fachsprache, nämlich die Fachwörter und die Fachtermini, zu.

Fachwörter und Fachtermini und nicht weniger fachgebundene Redewendungen können systematisch nur in unmittelbarer Begegnung und Auseinandersetzung mit fachspezifischen Gegenständen und Vorgängen bekannt gemacht werden. Insofern fallen sie unter die *fachsprachliche Lehrverpflichtung* jedes einzelnen *Fachlehrers*. Das wird den Deutschlehrer jedoch nicht daran hindern, die eine oder andere fachspezifische Redeweise (Fachwort, idiomatische Wendung) mit der dazugehörigen Anschauung im Deutschunterricht vorwegzunehmen – nur, einen flächendeckenden fachsprachlichen Wortschatz wird er nicht aufbauen können. Seine Mithilfe ist anderer Art.

Die Aufzählung grammatischer Erscheinungen bei den diesbezüglichen Lerninhalten des „Lehrplans für den weiterführenden Deutschunterricht“ (Zusammensetzungen von Nomina und Adjektiven; Ableitungen von Nomina, Adjektiven und Verben; Substantivierung von Adjektiven und Verben; Präpositionale Wendungen; Kausal-, Final- und Konditionalsätze; reflexive Verben; Wendungen mit „man“; Funktionsverbgefüge; und immer wieder das Passiv) wirft auf das Verhältnis von Umgangssprache und Fachsprache ein bezeichnendes Licht. Alle hier aufgezählten grammatischen Phänomene gehören zum Grundbestand der Umgangssprache. Sie sind keine Sonderbildungen der Fachsprache. In der Fachsprache stellen sie lediglich eine Auffälligkeit durch ihr *gehäuftes Auftreten* dar.

Der Deutschunterricht kann den Fachunterricht am wirkungsvollsten dadurch entlasten, daß er diese grammatischen Erscheinungen vorstellt und entweder gezielt auf ein bestimmtes fachsprachliches Thema (einen fachsprachlichen Text) hin oder in allgemeinerer Form bewußt macht und übt.

Dazu einige methodische Hinweise am Beispiel der nominalen Zusammensetzungen, der Satzgefüge und des Passivs.

● Das *Wortbildungsverfahren der Zusammensetzungen* in der deutschen Sprache läßt sich an alltäglichen Begriffen erläutern: Das ist „die Tür“. Soll aber die Tür genauer bezeichnet werden, dann kommen nähere Bestimmungen hinzu wie „Zimmer“, „Haus“, „Auto“, „Keller“: Zimmertür, Haustür usw. Die metasprachliche Kennzeichnung in Grundwort und Bestimmungswort läßt sich unschwer unterbringen, ebenso die Artikelregel für Zusammensetzungen. Dann werden solche Wortbildungen im Fachtext gesucht, zerlegt, wieder zusammengefügt und in ihrer Spezialbedeutung bewußt gemacht. Mit dem freien, tentativen Umgang von Ausgangswörtern zum Zweck der Wortbildung wird die nächste Stufe der grammatischen Lernerarbeit betreten. Die Schüler sollen mit der erlernten Wortbildungsregel experimentieren. Da gibt es dann neben dem „Zugvogel“ einen „Hausvogel“, neben dem „Frühgemüse“ ein „Spätgemüse“, außer der „Mundhöhle“ auch eine „Ohrenhöhle“. Gewisse Regelfeinheiten, wie das Fugen-s oder andere euphonische Übergänge, werden nach und nach entdeckt und in das Regelschema eingebaut.

● *Satzgefüge mit großer Satztiefe und Informationsdichte* sind das sprachliche Abbild komplizierter Sachverhalte. Wenn es aber stimmt, daß die Menge der kurzzeitig zu behaltenden Bedeutungseinheiten bei 7 ± 2 liegt¹⁸, dann sollte der Zweitsprachler auch in schriftlichen Texten nicht über diese Informationsdichte hinaus belastet werden. Das bedeu-

tet, daß im Zweitsprachunterricht zuerst durch den Lehrer und dann durch die Schüler selbst die Satztiefe und Informationsdichte authentischer Texte vermindert werden muß. Möglichkeiten, wie Vereinfachungen vorgenommen werden können, sind in der Sprache, die Erwachsene Kindern gegenüber gebrauchen, vorgebildet:¹⁹

- möglichst keine eingebetteten Sätze verwenden;
- eingeführte Wörter und Wendungen häufig gebrauchen;
- neue Wörter innerhalb bekannter und fester Satzmuster verwenden;
- Satzteile nicht pronominalisieren, sondern in voller Form wiederholen;
- langsam sprechen.

Im Erst- wie im Zweitspracherwerb muß der Lernende Gelegenheit haben, die neuen Vorstellungs- und Lautgebilde in einer bekannten sprachlichen Umgebung kennenzulernen. Nur so kann er sie seinem Wissens- und Sprachstand einordnen.

Darüber hinaus können Transformationsübungen vom Satzgefüge zur Satzreihe und umgekehrt auch die Angst vor den gefürchteten deutschen Schachtelsätzen nehmen.

● Alle fachsprachlichen Äußerungen (mündliche wie schriftliche) wimmeln von *Passivkonstruktionen*. Das hängt mit der Informationsleistung und Textfunktion des Passivs zusammen. Das Passiv verweigert dem Agensrepräsentanten die Subjektposition und lenkt stattdessen das Interesse des Hörers/Lesers auf Mitteilungen, Prozesse und Zustände, denen die Subjektstelle eingeräumt wird. Diese Änderung des Blickwinkels, dieser Perspektivenwechsel entspricht dem kommunikativen Bedürfnis fachlicher Texte, und die Passivkonstruktionen ermöglichen sie.²⁰

Wer Passivkonstruktionen normrichtig verwenden will, muß mit *vier Lernschwierigkeiten*²¹ fertig werden. Die *erste* Schwierigkeit besteht in der Anwendung und Unterscheidung einer prozessualen und nichtprozessualen Passivbildung (identisch mit Vorgangs- und Zustands-passiv):

Das Auto wird (wurde) repariert.

Das Auto ist (war) repariert.

Die *zweite* Lernschwierigkeit liegt im analytischen Charakter der Prädikatbildung:

Das Auto wird vom Meister und nicht vom Lehrling repariert.

Das Passiv kommt also ebenso wenig wie analytisch gebildete Zeiten (Futur, Perfekt) und andere Prädikationen (trennbare Verben, Modalverb-Konstruktionen) ohne die Klammerbildung aus.

Die *dritte* Schwierigkeit des Passivs resultiert aus der verwirrenden Vielfalt der Formative für das Partizip II:

gedeckt, gesungen, bearbeitet, sortiert, angesagt.

Das *vierte* Lernproblem hängt mit den Präpositivergänzungen in Passivsätzen zusammen. Präpositivergänzungen in Passivsätzen sind dann erforderlich, wenn die Ursache von Handlungen und Vorgängen („von“ „vom“ „durch“) mitgeteilt werden soll. Damit tauchen alle Gestaltungsprobleme auf, die mit der Bildung deutscher Präpositivkonstruktionen verbunden sind.

Diese Lernprobleme – mit Ausnahme des ersten – sind keine typischen Passivprobleme. Aber in keiner anderen sprachlichen Erscheinung treten sie in dieser Zusammenstellung und Häufung auf. Das macht das Passiv für Zweitsprachler zu einer hohen Lernhürde. Andererseits bietet das Vorkommen der grammatischen Erscheinung in anderen Verwendungszusammenhängen die Möglichkeit der schrittweisen Vorbereitung: Die Klammerstel-

lung z. B. ist dem Schüler längst vor dem Passiv aus dem Umgang mit trennbaren Verben und mit Modalverbkonstruktionen vertraut.

Die Bildung des Partizip II – das Lernproblem mit der höchsten Fehlerquote im Passivbereich – ist dem Schüler seit dem Gebrauch des Perfekts nicht mehr unbekannt. Und Präpositivkonstruktionen (mit dem Dativ) begegnen dem Schüler bereits im zweiten Lernziel des Grundkurses und solche mit dem Akkusativ im zweiten Lernziel des Aufbaukurses – also weit vor der Beschäftigung mit dem Passiv.

Skizze zur methodischen Erarbeitung des Passivs:

- Der Schüler lernt den Gebrauch des Passivs zuerst über einige Musterbeispiele kennen (mit Partizipbildungen aus schwachen Verben):
sauber machen
Die Tafel wird sauber gemacht.
Die Tafel wird heute von Mehmet sauber gemacht.
öffnen
Die Tür wird geöffnet.
Die Tür wird mit dem Schlüssel geöffnet.
- Dann versuchen die Schüler selbst zu konstruieren:
spielen / die Rolle / von Kerstin
zeigen / das Bild / von der Lehrerin
loben / Mirella / von der Mutter
- Komplizierte Partizipbildungen werden vorgegeben:
geschrieben / der Satz / ins Heft
vorgelesen / die Geschichte / von Fabio
repariert / das Auto / in der Werkstatt
ausgelacht / Fatma / nicht / von der Klasse

Diese Skizze soll dartun, daß keineswegs theoretisierende Erörterungen zum Passiv führen, sondern Satzbildungen, die dem Schüler vom Hören her bekannt sind und deren Produktion eine schnelle vorläufige Regelbildung erlaubt. Die Regel wird durch immer neue und differenzierende Vorgaben erweitert und verfeinert und gleichzeitig automatisiert.

- Das Aufsuchen von *Passivkonstruktionen in Sachtexten* und ihre Analyse setzt den Bewußtma-
chungsprozeß in anderer Richtung fort.
- Nach der Beschäftigung mit Passiv-Konstruktionen als grammatischer Erscheinung sind die *Textsorten* bekannt zu machen, in denen das Passiv seine vornehmliche Anwendung findet: im Bericht, in der Beschreibung, in der Gebrauchsanweisung, im Protokoll. Durch die Rezeption und das Abfassen solcher Texte kann der Deutschunterricht dem fortgeschrittenen naturwissenschaftlichen Unterricht die beste Unterstützung angeeignet lassen.
- In Verbindung mit dem Passiv muß der Schüler auch erfahren, daß es Äußerungsmittel gibt, die, ohne dem Passiv zuzugehören, ebenfalls passivische Wirkung haben: reflexiv gebrauchte Verben und Konstruktionen mit „man“. Schüler und Lehrer können gemeinsam an Texten erkunden, welche Passiv-Wendungen mit einem Reflexiv bzw. mit „man“ wiedergegeben werden können:
Die Tür wird geöffnet. / Die Tür öffnet sich.
Hier wird nicht geraucht. / Hier raucht man nicht.
*Das Wetter bessert sich. / *Das Wetter wird gebessert.*
*Das tut man nicht! / *Das wird nicht getan!*

2.4 Die hohe Kompetenz-Erwartung als Lernzumutung für Ausländerkinder

Ausländerkinder stehen unter einer starken sozialen und kulturellen Spannung: Majoritäts- und Minoritätsgesellschaft, Gastland-Heimatland. Diese Spannungen müssen von den Kindern nicht zuletzt in der Schule, über das Unterrichtsprogramm, in Konkurrenz zu deutschen Mitschülern ausgetragen werden.

Das schulische Lernprogramm von Industriegesellschaften ist stark intellektuell ausgerich-

tet. Das bedeutet, daß man den Ausländerkindern auch zumutet, den größeren Teil dieser Spannungen intellektuell auszutragen und auszuhalten. Der Sprachunterricht ist dafür ein klassisches Beispiel: Bei allem Bemühen um kommunikative Auflockerung der Sprachlernarbeit richtet sich der Lernanspruch doch in erster Linie an den Intellekt – im Grunde nicht anders als bei fremdsprachelernenden Realschülern oder Gymnasiasten. Dabei beansprucht gerade der Sprachunterricht bei Ausländerkindern weit mehr als den Intellekt, er beansprucht den ganzen Menschen, weil er mit ihren elementaren Lebensverhältnissen zu tun hat. Sicher hat es auch mit der einseitigen intellektuellen Beanspruchung der Ausländerkinder in unseren Schulen zu tun, wenn ihr Anteil an physisch und psychisch Kranken deutlich über dem Durchschnitt der deutschen Kinder liegt (wobei allerdings die Behauptung Günter Wallraffs, „daß fast die Hälfte der ausländischen Jugendlichen psychisch erkrankt sei“²¹, unbewiesen und ohne Zweifel übertrieben ist). Das Lernen einer neuen Sprache im jugendlichen Alter ist als Teil eines ganzheitlichen Lernprozesses zu verstehen. Dieser Zusammenhang wird neuerdings mit anthropogenen Erwerbsstrukturen in Verbindung gebracht²².

Damit ist gemeint, daß die „phylo- und ontogenetisch ausgebildeten Perzeptions- und Produktionsmechanismen für Sprache auf dem Erwerb kommunikativer Fähigkeiten beruhen und als solche neuronal fest verankerte Grundstrukturen bilden.“²³ Das weist zurück auf den Erstspracherwerb und auf alle die Komponenten, die in der frühen face-to-face-Kommunikation wirksam wurden. Es ist also nicht damit getan, daß ein kommunikativ angelegter Zweitsprachunterricht allein nach Sprechintentionen, Sprechsituationen und den dazugehörigen Redemitteln fragt – wie es die kommunikative Methode meint. Die Anbindung an anthropogene Erwerbsstrukturen, wie sie in der Zeit des Erstspracherwerbs ausgebildet wurden, verlangt interpersonale Kontakte und starke nonverbale Aktionen (Blickkontakt, Mimik, Gestik, Proxemik). Gestik und Sprechen vor allem sind phylo- und ontogenetisch eng miteinander verbunden. Jede Informationsübermittlung wird durch das Zusammenwirken dieser beiden Signalsysteme lebendiger, einprägsamer und deutlicher. Darum sollten Gestik und Sprechen in allen Phasen des Sprachunterrichts (in Darbietungs-, Reproduktions- und Übungsphasen) beieinander bleiben.

Es mag uns recht ungewohnt erscheinen, wenn zum Programm modern gestalteter Sprachkurse auch Gruppenatmen nach Yoga-Prinzipien, Seancen mit genau plazierten langsamen und bewegten Sätzen vornehmlich zu Barock- und Klassikmusik, gymnastische Lockerungsübungen und ähnliches gehören. Alle diese scheinbar sachfremden Bemühungen stehen unter dem Leitgedanken, den ganzen Menschen und nicht nur seinen Intellekt in die Lernarbeit einzubeziehen.

Neurophysiologische Erkenntnisse, die etwa zur gleichen Zeit in den USA²⁴ und der SU²⁵ gewonnen wurden, scheinen den breiten Lernansatz zu stützen. Diesen Erkenntnissen zufolge haben unsere sozialen und affektiven Antriebe, die unter anderem auch das Ziel und den Sinn einer Handlung definieren, in der rechten Hirnhemisphäre eine Prädominanz, während die kognitiv-analytischen Strategien eher von der linken Hemisphäre gesteuert und kontrolliert werden. „Das Bedeutsame an diesen Erkenntnissen ist die Feststellung, daß es nicht gleichgültig ist, auf welche Weise man eine Sprache zu lernen beginnt, sondern daß für die Herausbildung (und neurologische Verankerung) kommunikativer Strategien die Elemente natürlicher Interaktion und Kommunikation im Lernprozeß von Anfang an dominieren müssen.“²⁷

Welche Erkenntnis und Anregungen der psycholinguistischen Forschung kann man in den Zweitsprachunterricht mit Ausländerkindern einbringen?

Erste Erprobungen zeigen, daß das Sprachelernen „mit vollem Körpereinsatz“, also mit dem Wechsel von gestischen und wortsprachlichen Äußerungen eine erstaunliche Behaltenleistung zeitigt. Im Kreis der Tätigkeiten (sprechen, lesen, schreiben) müssen *körpersprachliche Ausdrucksmittel* offenbar viel stärker als bisher berücksichtigt werden.

Diesen starken motorischen Aktivitäten entsprechen Phasen der Entspannung, *Ruhephasen*. Ist Tonband-Musik als entspannender Stimulus in den Ruhephasen ungewöhnlich? Formale Übungsteile müssen in *Spielhandlungen* zusammengefaßt werden. Spielhandlungen sollen nicht wie die wenigen Rosinen im Kuchen verteilt sein, sondern zur selbstverständlichen und regelmäßigen Arbeitspraxis im Zweitsprachunterricht gehören. Dann verlieren die Kinder ihre Spielhemmung und Ausdrucksscheu, und ihre Sprache prägt sich nicht nur intellektuell, sondern auch als Kommunikationsinstrument ein.

3. Zur didaktischen Bedeutung der Spielhandlungen

Der neue Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ ist in den Handreichungen mit ergänzenden und erweiternden Informationen gut ausgestattet: kontrastive Materialien im Lehrplan, Wortschatzlisten, grammatische Arbeitsblätter, Unterrichtsbeispiele, Vorschläge zur Unterrichtsplanung, Zusammenstellung von Übungstypen, authentische Texte, Literaturempfehlungen, Formulierungsvorschläge für Mitteilungen an die Eltern.

Auch an Hinweisen und Empfehlungen für Spiele, Lernspiele, mangelt es nicht, so in der „dritten Spalte des Lehrplans“ und als Literaturempfehlungen in den Handreichungen (S. 245 ff.). Hier ist von Spielhandlungen die Rede.

Diesen *Spielhandlungen* kommt im Zweitsprachunterricht mit Ausländerkindern eine ganz erhebliche Bedeutung zu. Zwei Beispiele sollen dies näher erläutern (Vergleiche dazu die Unterrichtsentwürfe auf den Seiten 74/75 der Handreichung des ISB, 1985):

Beispiel 1:

Vorkurs

Lernziel 5: Spielkontakte aufnehmen und sprachlich gestalten

Lerninhalt: Grammatik – Modalverb „dürfen“ in der 1. Person Singular

Themenbereich: Verkehr

Einführung (10 Min.)

Verkehrsschilder, die sich auf Fußgänger oder Radfahrer beziehen.
 Der Lehrer zeigt die Verkehrsschilder und erklärt sie in einfachen Worten:
 Ich darf gehen./Ich darf nicht gehen.
 Ich darf Fahrrad fahren./Ich darf nicht Fahrrad fahren.
 Die gleichen Sätze stehen an der Tafel.

Erarbeitung (Spielhandlung 20–30 Min.)

- (1) Der Lehrer steht im Mittelgang des Klauzimmers. Die Schüler kommen als Fußgänger und Radfahrer (die mit den Armen die Pedalbewegung machen) auf ihn zu und reihen sich dann wieder in den Verkehrsstrom ein.
 Mehrere Durchgänge.
- (2) Der Lehrer steht im Mittelgang des Klauzimmers und hält abwechselnd ein Verkehrszeichen hoch. Die Verkehrsteilnehmer kommen auf ihn zu und reagieren: Sie bleiben stehen, fahren weiter, gehen weiter.
 Mehrere Durchgänge.
- (3) Die Verkehrsteilnehmer nähern sich den (wechselnden) Verkehrszeichen, reagieren und sprechen dazu:
 Ich darf gehen./Ich darf nicht gehen./Ich darf nicht Fahrrad fahren./Ich darf Fahrrad fahren.
 Viele Durchgänge.
- (4) Die Schüler sitzen wieder an ihren Plätzen und verbalisieren in der erlernten Form die wechselnden Verkehrszeichen.

Schriftliche Erweiterung und Kontrolle (auch als Hausarbeit, 10 Min.)

Auf dem oberen Teil eines Arbeitsblattes sind die Verkehrszeichen abgebildet.
 Auf dem unteren Teil des Arbeitsblattes stehen die Verbalisierungen (die gleichen Sätze wie an der Tafel).
 Die Schüler schreiben die zugehörigen Sätze zu den Zeichen.

Beispiel 2:

Grundkurs

Lernziel 2: Über Gegenstände und Tätigkeiten Aussagen machen

Lerninhalt: Ortspräpositionen mit bestimmtem Artikel: „auf“, „unter“, „vor“, „hinter“, „neben“

Themenbereich: Im Klauzimmer

Erarbeitung (Spielhandlung ca. 25 Min.)

- (1) Der Lehrer holt Mehmet an den Lehrertisch und dirigiert ihn vor, hinter, auf, unter, neben den Tisch.
- (2) Der Lehrer spricht mit Mehmet zu den einzelnen Positionen:
 Ich bin vor dem Tisch./Ich bin hinter dem Tisch./usw.
- (3) Mehmet nimmt alle Positionen ein und spricht dazu. Die Schüler postieren sich nach seinen Anweisungen.
- (4) Mehmet spricht die Anweisungen. Die Schüler führen sie aus und sprechen dazu.
- (5) Mehmet nimmt alle Positionen ein (ohne zu sprechen), die übrigen Schüler bleiben am Platz und sprechen dazu.

Erweiterung I (einzelne Schüler, Spielhandlung 10 Min.)

Anstelle des Tisches: Stuhl, Papierkorb, Vorhang usw.
 Anstelle von Gegenständen: Personen (Mehmet, Karin, Önder usw.)

Erweiterung II (Lesearbeit 10 Min.)

An der Tafel stehen möglichst viele der vorher gesprochenen Sätze. Die Schüler lesen sie.

Was ist „Spielhandlung“?

Sie ist so wenig exakt zu definieren wie das „Spiel“ selbst. Die Grenze zu anderen Arbeitsformen des Zweitsprachunterrichts ist nicht klar zu ziehen, weil Spielhandlungen wie andere Spielformen (Rollenspiele, Gesellschaftsspiele, szenische Spiele) eine „*spielerische*“ *Vorwegnahme künftiger Kommunikationshandlungen* darstellen. Was sie verbindet, ist das „Nebenbeilernen“, das Unterhaltsame der Ausführung (aufgrund der breiten Gestaltungspalette, die auch Eigenwilligkeiten erlaubt), die sanktionsfreie Darbietung.

Richard Göbel hat die Gründe aufgelistet, die es nahelegen, den Unterricht mit Lernspielen anzureichern²⁸: Motivationsfördernd seien sie, geeignet für spontane Unterrichtsgestaltungen, gut für das Gruppenklima (weil sie einen freieren gegenseitigen Umgang gestatten), Ersatz für lernpsychologisch ungünstige Übungsformen. Das alles trifft auch auf Spielhandlungen zu. Der deutliche Handlungsansatz meint aber noch etwas anderes.

„Handlung“ bedeutet, daß der Lernende zunächst einmal eine Gesamtsituation erfassen muß, daß er sich in ihr bewegen und auf eine ganz persönliche Weise reagieren muß. Zunächst braucht er dazu die Sprache, die ungewohnte Zweitsprache, nicht. Nach allem, was wir heute über anthropogene Erwerbsstrukturen wissen, sind mit dem Erfassen von Gesamtsituationen, mit unserem Zurechtfinden und körpersprachlichen Reagieren andere Gehirnpartien befaßt, als es diejenigen sind, in denen Kognition und Sprache entstehen. Die moderne Hirnforschung geht davon aus, daß das gestalthafte Erfassen und Verarbeiten von Situationen in der rechten Hirnhemisphäre, die sprachliche Analyse und Gestaltung hingegen in der linken Hemisphäre angesiedelt sind. Lernpraktisch heißt das soviel, daß das intuitive Erfassen und Verarbeiten andere physiologische Zuständigkeiten hat als das analytische und nach logischen Prinzipien verahrende Denken und Sprechen.²⁹

Im Abschnitt 2.4. wurde dargetan, wie sehr unsere schulische Bildungsarbeit auf Kognition ausgerichtet ist und daß gerade Ausländerkinder unter dieser einseitigen Beanspruchung leiden.

Spielhandlungen können einen Beitrag zur Verhinderung solcher Einseitigkeiten leisten. Sie haben kraft ihrer inneren Verfassung und ihrer physiologischen Zuständigkeit überdies so etwas wie ein „Erstgeburtsrecht“. In der didaktischen Modellierung des Zweitspracherwerbs gebührt dem intuitiven Lernen, etwa in der Art von Spielhandlungen, der zeitlich erste Platz. Die Einbeziehung der Sprache und damit anderer physiologischer Zuständigkeiten erfolgt dann Zug um Zug. *Spielhandlungen werden durch Sprachhandlungen abgelöst*. Beide Handlungsschemata ergänzen und bestätigen sich gegenseitig.

Darum ist es nicht damit getan, das eine oder andere Lernspiel als Belohnung, als Lückenfüller oder zur Besserung des Gruppenklimas einzusetzen. Spielhandlungen mit einem sehr ausgeprägten Handlungsansatz gehören im Deutschunterricht mit Ausländerkindern zu jeder Unterrichtssequenz und in möglichst viele Unterrichtsstunden. Sie können entweder aus Themen abgeleitet oder einer Spielsammlung (z. B. einer so guten wie der von Anne Spier³⁰) entnommen und einem aktuellen Thema angepaßt werden. Spielhandlungen erleichtern aufgrund ihrer inneren Verfassung und mentalen Zugehörigkeit das Lernen.

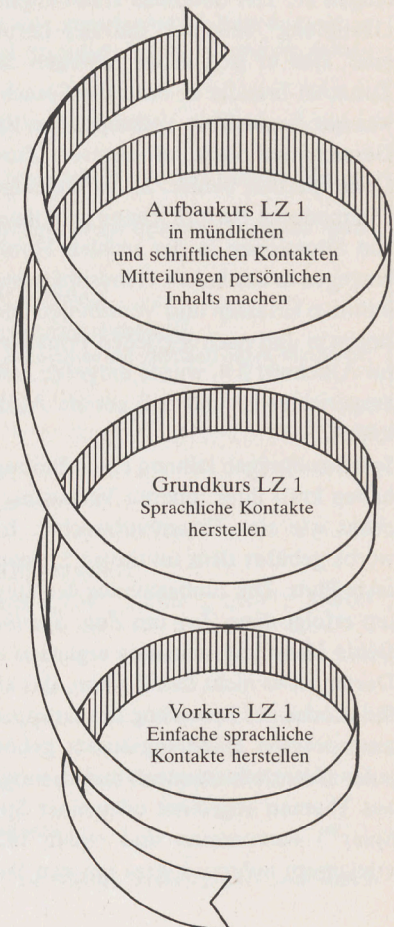
4. Schwerpunkte im Lehrplan für Sprachanfänger (Vor-, Grund-, Aufbaukurs)

Der Lehrplan für Sprachanfänger ist innerhalb eines Kurses stufig und über die Kurse hinweg spiralig gegliedert.

Die stufige Progression innerhalb eines Kurses ordnet die kommunikativen Lernziele und das Sprachmaterial unter dem Gesichtspunkt der Nähe und Unmittelbarkeit:

LZ 6	Einfache Auskünfte einholen und erteilen
LZ 5	Spielkontakte aufnehmen und sprachlich gestalten
LZ 4	Sich im Schulhaus und in der Umgebung orientieren und verständigen
LZ 3	Anweisungen verstehen und auf Fragen antworten
LZ 2	Gegenstände und Tätigkeiten im Klassenzimmer benennen
LZ 1	Einfache sprachliche Kontakte herstellen

Die spiralförmige Progression über die Kurse hinweg erweitert die kommunikativen Lernziele und versucht, ihnen passende Redemittel und grammatische Strukturen zuzuordnen:



Trotz der Parallelisierung der kommunikativen Lernziele über die Kurse hinweg behält jeder einzelne Kurs seine genuinen didaktischen Schwerpunkte.

4.1 Schwerpunkte des Vorkurses

Alle kommunikativen Kontakte des Vorkurses und die ihnen zugeordneten Redemittel samt Sprachmaterial haben es mit präsenten, aktuellen Situationen zu tun. Was während der Redeäußerungen zu sehen, zu hören oder in irgendeiner Form wahrzunehmen ist, ist Bestandteil der Äußerung. Diese Sprachvarietät heißt *Sprechsprache*. In der Sprechsprache wirken unterschiedliche Informationsträger zusammen:

- Jede Dialoganalyse bestätigt, daß die *Situation* eine wichtige Informationsquelle ist, die es überdies erlaubt, ihren Informationsgehalt ohne Lernaufwand anzueignen. Die meisten Situationen oder jedenfalls große Teile von ihnen können wir aufgrund unserer Welterfahrung deuten.
- Der Zeigegestus gehört – im Verein mit dem Mienenspiel und der Körperhaltung – zum Inventar eines weiteren Signalsystems. Wir können uns ohne seine Mithilfe eine unmittelbare menschliche Kommunikation kaum vorstellen. (In der Spielform „Pantomime“ bestreitet sie mit der Situation zusammen ausschließlich die Informationsübermittlung.) Aber diese sind sehr eng mit der Situation verbunden und können nur aus ihr heraus gedeutet werden. *Das gestisch-mimische Zeichensystem* wird meist redundant verwendet. Dem Lernenden hilft es – sprechpsychologisch – zunächst einmal Sprechhemmungen zu verringern; sodann verdeutlicht es das, was der Sprecher ausdrücken will; und schließlich kann – lerntheoretisch – die für den unmittelbaren Sprechkontakt wichtige Klasse der Zeigewörter nicht ohne seine Mithilfe gelernt werden. Auch dieses Zeichensystem macht dem Lernenden keine große Mühe. Vieles kennt er von seiner Muttersprache her und kann es einfach übernehmen. Und was für ihn neu ist, wird er sich aus Freude an den motorischen Ausdrucksmitteln gerne aneignen.
- *Das paralinguale Zeichensystem* – Tonhöhe, Lautstärke, Sprachrhythmus, Akzentuierung, Pausengliederung – ist stark in die übrigen Signalsysteme integriert.
- *Die Wortzeichen mit voller semantischer Qualität* nennt Karl Bühler „Symbole“ und das Umfeld ihres Auftretens „Symbolfeld“. Mit diesem Begriff spricht Bühler all jene Relationen an, die „zwischen dem syntaktischen und lexikalischen Moment der Sprache“ vermitteln³¹. Mit Symbol und Symbolfeld wird jenes Zeichensystem angesprochen, das uns als „Sprache“ und „Grammatik“ bekannt ist.³²

Das Zeichensystem der Symbole ist unter den aufgeführten Signalsystemen das abstrakteste. Aber es ist von anderen Zeichensystemen umgeben und gestützt, die unmittelbar zugänglich und mühelos erschließbar sind. Mit ihrer Hilfe läßt sich das System der abstrakten Symbole leichter lernen, weil jede natürliche Kommunikation den Anteil dieser Wortzeichen in Grenzen hält und weil Lernarbeit im Verbund der Zeichensysteme sinnvoll und natürlich ist.

Sprechsprache ist also zu definieren als ein Verbund von Zeichensystemen aus Situationen, gestisch-mimischem Inventar, Paralinguität und Symbolen. Das Redethema und die Redeintention bilden die kommunikative Klammer.

Unterrichtssequenzen aus aktuellen Situationen und Sprechsprache brauchen Gegenstände und Personen oder ihre Surrogate, die Bildkarten und Handpuppen. Dabei ist anzumerken, daß das Surrogat durch seine leichte Handhabung und seinen vielfältigen Einsatz dem Original didaktisch häufig überlegen ist. Jedenfalls ist die Handpuppe, der Kasperl, der treueste und erfolgreichste Lernbegleiter für Sprachanfänger im Vorkurs.

Artikulation und Satzmelodie der Zweitsprache finden über einfache Verse, Abzählreime und Lieder am leichtesten den Weg zum Lernenden. Am Ende des Vorkurses sollte jeder Schüler zwei bis drei Lieder und fünf kurze Gedichte gelernt haben.

4.2 Schwerpunkte des Grundkurses

Der Grundkurs erweitert die Grenzen der Situation. Auch Personen, die nicht anwesend sind, werden in die aktuelle Situation einbezogen: Telefongespräche (LZ 5), Personen und Zustände, die der Vergangenheit angehören: Perfektformen einiger sehr gebräuchlicher Verben (LZ 6).

Damit aber bekommt die Sprache eine neue Qualität. Je mehr die Informationshilfen der präsenten Situation aussetzen, um so kräftiger muß die Wortsprache, müssen die Symbole Karl Bühlers den Informationsdienst übernehmen. Die Eigenschaften, die der Partner nicht mehr sehen und hören kann, müssen durch neue Wortkategorien ausgedrückt werden: Adjektive (LZ 2, LZ 5) und Adverbien (LZ 2). Anstelle des Augenscheins geben präpositionale Wortgruppen genauere Auskünfte über Ort und Zeit (LZ 3, LZ 4). Gegenstände werden durch Aufzählung ihrer Eigenschaften genauer bestimmt (LZ 2).

Die neue Sprachvarietät wird weitgehend von einem einzigen Zeichensystem gestaltet, von der Wortsprache. Diese Varietät heißt, weil sie sich vornehmlich in der geschriebenen Sprache findet, *Schreibsprache*.

Im Grundkurs findet sich kein Lernziel, in dem nicht die wichtigsten Fertigkeiten der Schreibsprache, nämlich das Schreiben und Lesen, gefordert und gefördert würden. Dem technischen Beherrschen des flüssigen Lesens und leserlichen Schreibens muß große Beachtung geschenkt werden, weil die Zweitsprachler gerade in diesen Kulturfertigkeiten durch Interferenzen aus der Erstsprache in Bedrängnis geraten.

Schwerpunkt des Grundkurses: Die Sprache erhält durch die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens neue Möglichkeiten der Wiedergabe. Die Informationsübermittlung wird weitgehend von der Wortsprache bestritten. Am Ende des Grundkurses sollen die Schüler in der Lage sein, einfache Informationen im Präsens und in der Perfekt-Vergangenheit schriftlich weiterzugeben.

4.3 Schwerpunkte des Aufbaukurses

Der Aufbaukurs enthält zwei didaktische Schwerpunkte.

Die neuerlernte Varietät der Schreibsprache wird an *unterschiedlichen Textsorten* trainiert und erprobt: an Sprechblasen und Grußkarten (LZ 1), Sachtexten (LZ 2), Bastelanleitungen, Kochrezepten, Arbeitsanweisungen (LZ 3), Erlebniserechnungen (LZ 5). Das verlangt nach neuen, komplizierten Ausdrucksformen, z. B. nach Satzgefügen (LZ 5, LZ 6) und variablem Wortmaterial (Wortfeld in LZ 5).

Die Wortsprache wird benötigt, um *spezifisches Informationsmaterial* zu enträtseln: Stadtpläne und Landkarten (LZ 4), Fahrpläne (LZ 4), Schilder, Plakate, Zeitungen, Zeitschriften, Lexika (LZ 2), Zeitangaben (LZ 4).

Am Ende des Aufbaukurses muß der Schüler so viel an Zweitsprache gelernt haben, daß er inner- und außerschulisch in der Lage ist, auch solche Texte zu verstehen, die unbekanntes Wortmaterial enthalten. Der Schüler hat eigene Erwerbsstrategien entwickelt, mit deren Hilfe er Passagen aus dem Kontext erschließen kann. Er muß Wortbildungsregeln anwenden können. In gängigen Alltagssituationen kann er sprachlich sicher reagieren. Der Absolvent des Aufbaukurses muß in der Lage sein, in der nächstfolgenden Jahrgangsstufe als Schüler einer deutschen Regelklasse erfolgreich mitarbeiten zu können. Seine Kenntnisse werden vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch noch große Lücken aufweisen, die in der Regelklasse nur durch besondere Zuwendung und Hilfeleistung geschlossen werden können. Aber der ununterbrochene Kontakt mit deutschen Schülern wird – wenn die Lernziele des „Lehrplans für Sprachanfänger“ gut erarbeitet wurden – den Lernzuwachs beschleunigen und den Kenntnisrückstand schnell verkürzen.

5. Schwerpunkte des Lehrplans für den Weiterführenden Deutschunterricht

Der Lehrplan für den Weiterführenden Deutschunterricht umfaßt die 3., 4., 5. und 6. Jahrgangsstufe. Er ist nicht wie die Kursjahre des „Lehrplans für Sprachanfänger“ auf andere Jahrgangsstufen übertragbar. Der Weiterführende Deutschunterricht soll – wie das Vorwort ausführt – die ausländischen Schüler auf die Abschlüsse der Hauptschule bzw. auf den Übertritt in deutsche Regelklassen und in weiterführende Schulen vorbereiten. Darum sind die Lernziele und Lerninhalte des Weiterführenden Deutschunterrichts an den Lernzielen und Lerninhalten des Deutschunterrichts für die betreffenden Regelklassen ausgerichtet. Die Lernziele jeder einzelnen Jahrgangsstufe sind in „mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch“ und in den „Umgang mit Texten“ gegliedert.

Unter den Lernzielen des *mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs* lernen die Schüler den Sprachbau und die Sprachverwendung genauer kennen. Nur solche Systemteile kommen zur Sprache, die kommunikativ aktuell sind: Abtönungspartikel (ab 3. J. LZ 1.1); kausale, finale, konditionale Nebensätze (ab 3. J. LZ 1.4); Wortschatzerweiterung durch Bilden von Wortfeldern mit Hilfe des Wörterbuchs (ab 3. J. LZ 1.8); Präteritum und Perfekt (4. J. LZ 1.8 und 5. J. LZ 1.4 und 6. J. LZ 1.4); kategoriale Veränderung von Wörtern, z. B. Verben in Substantiva, Adjektiva in Substantiva (6. J. LZ 1.8).

Ohne kommunikative Bedeutung auf dieser Altersstufe sind z. B. das Regelwerk der indirekten Rede oder die Formenbildung bei Nachzeitigkeit.

Der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch bedient sich gerne strukturierender Vorgaben, die aus Bildern oder Texten bestehen und verbessert oder angepaßt werden müssen. Dazu gehören: Bildergeschichten verfassen (ab 3. J. LZ 1.1 und 1.4); Diaserien versprachlichen (4. J. LZ 1.1); Mitteilungen bestimmten Situationen anpassen (4. J. LZ 1.1); Stummfilmszenen versprachlichen (4. J. LZ 1.3); Geschichten in einzelne Szenen umschreiben (4. J. LZ 1.6); Collagen anfertigen (4. J. LZ 1.7).

Alltagspraktische Textäußerungen folgen: Notizzettel zu unterschiedlichen Zwecken anfertigen (3. J. LZ 1.9); Kartengrüße und persönliche Briefe schreiben (4. J. LZ 1.9); Formulare ausfüllen und Annoncen abfassen (6. J. LZ 1.7 und 1.8).

Sprachgestaltungen, die sich nicht auf materielle Vorgaben oder auf Schemata stützen können, sind bekanntlich am schwierigsten abzufassen. Sie sind der 5. und 6. Jahrgangsstufe vorbehalten: erlebte und erfundene Geschichten (5. J. LZ 1.4 und 6. J. LZ 1.4); Beschreibungen (5. J. LZ 1.5 und 6. J. LZ 1.5).

Welche metasprachliche Ausstattung sollen ausländische Schüler erhalten? Ausländerkinder, die in die Realschule oder in das Gymnasium übertreten, müssen die Grammatik auch beim Namen nennen können. Zur Grundausstattung gehören die (international gebräuchlichen) lateinischen Namen für die wichtigsten Wortarten und die gebräuchlichen Satzglieder. Unter die Lernziele des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs fallen auch die wiederkehrenden Lernziele zu „Wortschatz und Strukturen als Vorbereitung für den Fachunterricht“.³³

Zu den Lernzielen „Umgang mit Texten“ des Weiterführenden Deutschunterrichts ist folgendes zu sagen:

Lange Zeit war man der Meinung, daß sich ausländische Kinder vor allem in der gegenständlichen Welt und der ihr zugehörigen Sprache bewegen müssen. Man hat die Arbeitswelt der ausländischen Arbeitnehmer sozusagen auf die Kinder übertragen, ohne sich bewußt zu machen, daß gerade diese Kinder im Ausgleich zur häuslichen Welt eine Welt der Phantasie, der Poesie und des schönen Scheins ganz besonders nötig haben.

Es ist daher sehr zu begrüßen, daß der neue Lehrplan neben der (sicherlich notwendigen) Bekanntheit mit expositorischen Texten der verschiedensten Art den Texten der schönen Literatur viel Platz einräumt.

Ausländische Kinder, die es gewohnt waren, aus den erzählten Geschichten der Großfamilie und der Nachbarschaften Welterfahrung und Weltorientierung zu gewinnen, haben ein natürliches Bedürfnis nach erzählter Welt. Hoffentlich werden sie in deutschen Schulen von solchen Quellen der Erfahrung und Orientierung nicht künstlich ferngehalten. Es fehlt allerdings noch eine wissenschaftliche Ausarbeitung, die die *heimischen Stoff-, Motiv- und Handlungsformen* mit Gestaltungen des Gastlandes in Beziehung bringt. Die Literaturangebote im Zweitsprachunterricht dürfen nicht aus einer verkleinerten Literaturliste für deutsche Kinder bestehen. Es ist Aufgabe der Literaturdidaktik, dafür zu sorgen, daß die richtige Beziehung zwischen der altersgemäßen Literatur des Gastlandes und des Heimatlandes zustande kommt.

Zur Pflichtlektüre im Weiterführenden Deutschunterricht gehört auch eine aktuelle Geschichte (Erzählung) die das *Schicksal von Ausländerkindern/-familien* zum Thema hat.³⁴ Aus solchen Geschichten erfahren die Kinder Teile ihres eigenen Schicksals und können sich gleichzeitig davon distanzieren. Nirgendwo sonst läßt sich engagiertes und kritisches Lesen auf idealere Weise verbinden.

6. Vorschläge für Arbeitsblätter im Fach Deutsch als Zweitsprache

Arbeitsblätter sind ein bewährtes Arbeitsmittel im Fach Deutsch als Zweitsprache, weil sie in jedem Lernteilbereich helfen können: bei der Wortschatzarbeit, zur rechtschriftlichen Sicherung, als Schreibübung, bei der Übermittlung von Sachinformationen, bei der Begriffsbildung, bei der Wortgruppen- und Satzgestaltung, bei Redevariationen, beim Sprachvergleich, bei der Gestaltung und Bearbeitung von Texten. Ein Arbeitsblatt erfüllt fast immer mehrere Aufgaben. Darum wird (um Wiederholungen zu vermeiden) die folgende Zusammenstellung nicht nach didaktischen Einsatzmöglichkeiten, sondern nach Bearbeitungsverfahren gegliedert.³⁵

1. Zuordnungsaufgaben.

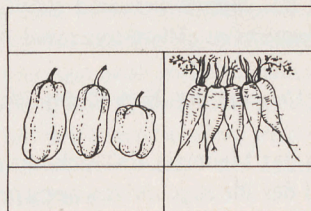
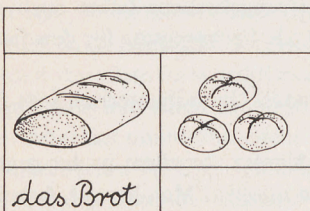
Beispiele

a) Die Zuordnung von Bildbedeutung und Wortzeichen dient dem Sprachverständnis.

Im Supermarkt

1. Wie heißen die Waren? Schreibe unter die Bilder:

das Brot, die Brötchen, die Paprikaschoten, die Karotten

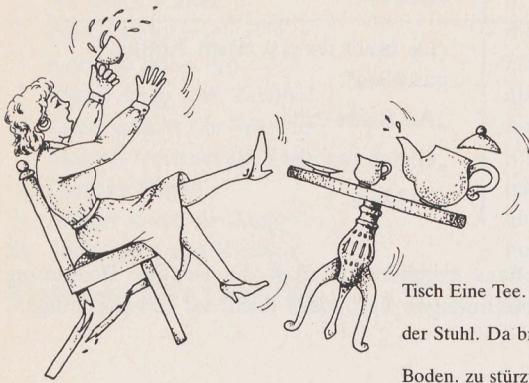


b) Die Multiple-choice-Übung prüft das Sprachverständnis und die Sachlogik.

Blumen freude
 zeitung
 strauß

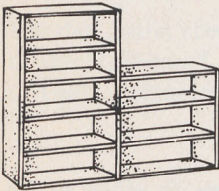
Fuß ball
 uhr
 bahn

c) Durch richtige Zuordnung wird aus dem „Wortsalat“ eine sinnvolle Wortkette. Die Zeichnung deutet den Sinnzusammenhang an.



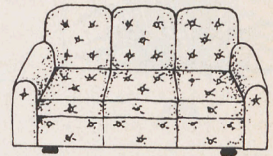
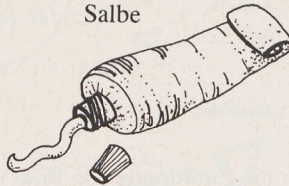
Tisch Eine Tee. und sitzt Frau am trinkt
 der Stuhl. Da bricht
 Boden. zu stürzt Frau Die

d) Mit Zuordnungsaufgaben lassen sich auch Oberbegriffe ermitteln:



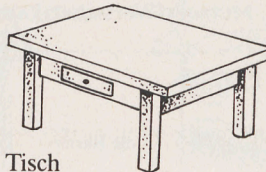
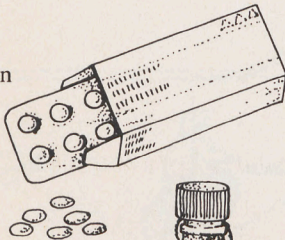
Regal

Salbe

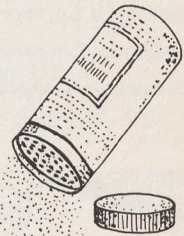


Sofa

Pillen

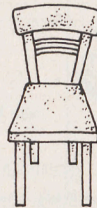
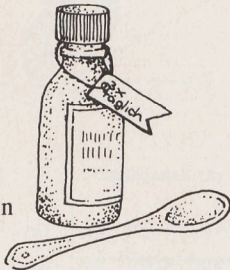


Tisch



Puder

Tropfen



Stuhl

Medikamente:	Möbel:

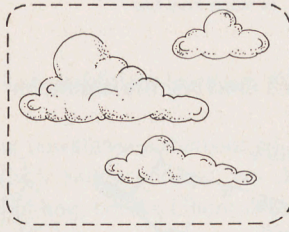
e) Frage und Antwort sind nur recht verstanden, wenn sie auch richtig zugeordnet werden können:

Frage:	Antwort:
„Können Sie mir bitte sagen, wo die Sparkasse ist?“	„Da mußt du erst einen Antrag ausfüllen“
„Wieviel möchtest du einzahlen?“	„An Kasse 2.“
„An welcher Kasse muß ich zahlen?“	„Gleich um die Ecke.“
„Ich möchte bitte ein Sparbuch!“	„20 Mark.“

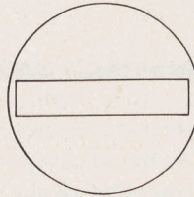
f) Wenn die Schreibform des Wortzeichens gegeben ist, muß die richtige Bedeutung zugeordnet werden. Das ist bei Farbbezeichnungen besonders leicht zu bewerkstelligen, nämlich durch Anmalen:



grün



himmelblau



rot

g) Das Memory-Spiel verlangt die Zuordnung von Bild- und Wortkarten. Es gehört zu den elementaren Lernspielen.

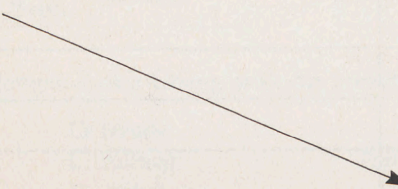
Wortschatz: Körperpflege, Memory/Wortschatzkartei

		die Bürste	der Kamm
		die Hautcreme	die Zahnbürste

h) Durch Zuordnung können auch Wortgruppen und Sätze gebildet werden.

1 Liter
1 Kilo
2 Dosen
2 Stück
½ Kilo

Tomatenmark
Paprikaschoten
Tomaten
Hackfleisch
Milch



Was gehört zusammen?

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1. Vater rasiert sich | - mit dem Bügeleisen. |
| 2. Ali kocht Kaffee | - in der Waschmaschine. |
| 3. Fatma sieht einen Film | - mit der Bohrmaschine. |
| 4. Roberto bohrt ein Loch | - mit dem Rasierapparat. |
| 5. Mirko saugt sein Zimmer | - mit dem Fön. |
| 6. Luisa wäscht die Wäsche | - mit der Kaffeemaschine. |
| 7. Manuel trocknet die Haare | - mit dem Mixer. |
| 8. Carmen bügelt | - mit dem Staubsauger. |
| 9. Mutter kocht die Suppe | - auf dem Herd. |
| 10. Sofia rührt den Kuchen | - im Fernsehen. |

Schreibe die Sätze richtig auf!

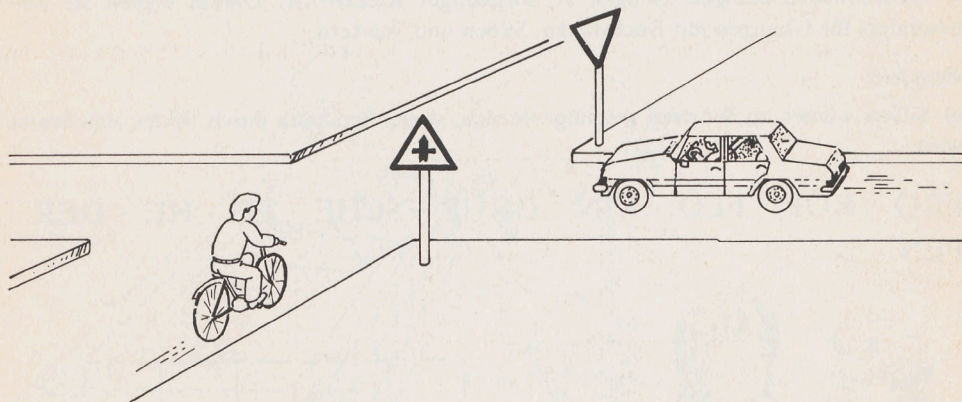
2. Auswahlübungen sind auf widerspruchsfreie Inhalte angelegt.

Beispiele:

a) Widerspruchsfrei muß das Verhalten im Straßenverkehr sein:

Wer darf zuerst über die Kreuzung fahren?

- Der Radfahrer?
 Der Autofahrer?



b) Widerspruchsfrei auch die Sprach- und Sinnordnung: In einem Kaufhaus kann man Taschenmesser, Bonbons, Flugzeugmodelle, Zinsen, Bälle und Puppen kaufen. Auf der Sparkasse kann man Geld einzahlen, ein Sparbuch bekommen, Comics kaufen, Geld abheben.

laufen/springen/kriechen/Blumen/hüpfen/kommen
 Köpfe/Flöhe/hüpfen/Bälle/Frösche/
 Die Kinder/freuen sich/auf/die/ jede/Spielstunde

- Was
 Wer ist das? – Das ist Peter.
 Wie
 Wann

c) Zuordnung von Bezeichnungen und Piktogrammen der Dienstleistungsbetriebe Bundesbahn/Bundespost

Welche Bedeutung haben die Bilder?

Information – Fahrkartenausgabe – Gepäckabfertigung – Schließfach – Post – Fundbüro



3. *Verbesserungsübungen* müssen so angelegt sein, daß die Fehler ins Gesicht springen und zur Verbesserung herausfordern:

Vor einer Woche waren wir alle, Pipi, Mama, Ali, Peter und ich am Bahnhof. Wir wollten Murat abholen. Kennen Sie Murat? Er ist ein Freund von Papa. Er wollte Ali und mir einen Bull mitbringen.

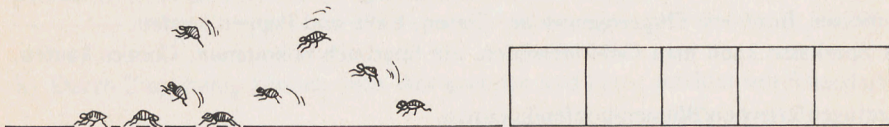
Einen Fußball natürlich, so hoffte Ali. Wir kauften auf dem Bahnhof Blumen für Murat.

4. *Zusammensetzübungen* zwingen zu sorgfältiger Kleinarbeit. Darum eignen sie sich besonders für Übungen mit Buchstaben, Silben und Wörtern.

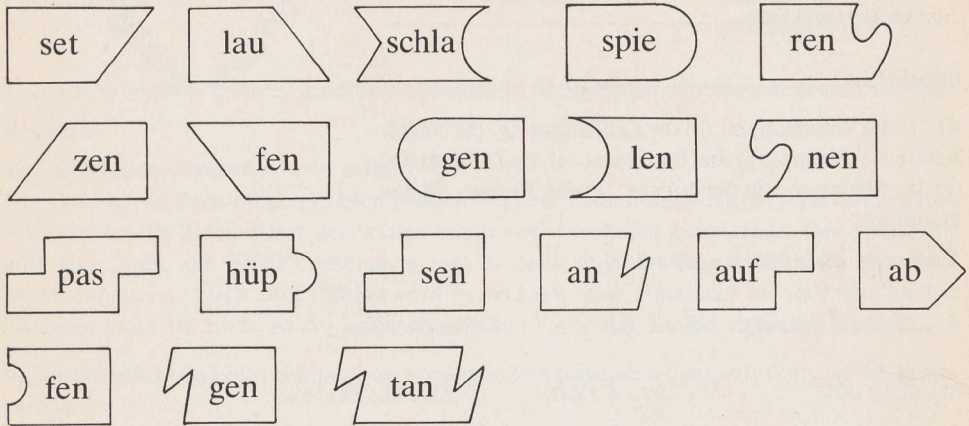
Beispiele:

a) Silben müssen zu Wörtern vereinigt werden, deren Semantik durch Bilder angedeutet wird:

FRÖ · KÖP · FLÖ · KIN · GRUP · SCHE · FE · HE · DER · PEN

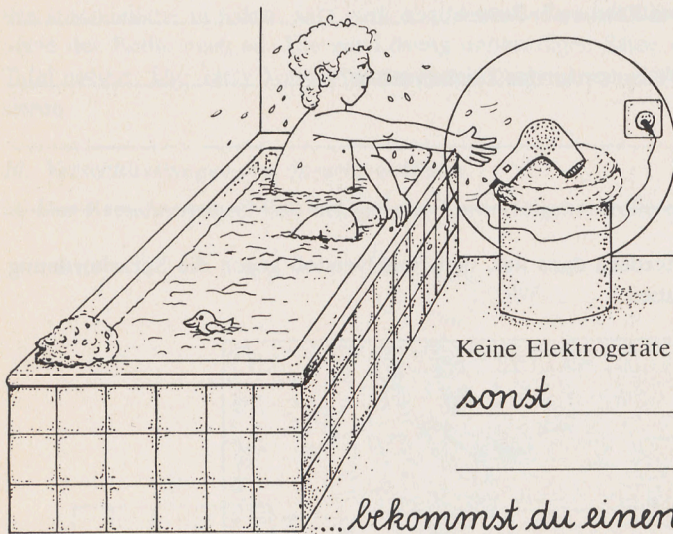


b) Wenn Bedeutungen durch Bilder kaum wiederzugeben sind (z. B. die Bedeutung von Verben), können charakteristische Bruchstellen das Zusammenfinden und -fügen erleichtern:



5. Bei Ergänzungsübungen müssen die richtigen „Versatzstücke“ gefunden werden, um ein Stück Sprache zu komplettieren.

a) Damit die Arbeitsaufträge recht verstanden werden, bedürfen die Übungen einer deutlichen situativen Einbettung:



Keine Elektrogeräte beim Baden benutzen.

sonst

...bekommst du einen tödlichen Schlag.

b) Zur Situation können hilfreiche Vorgaben hinzukommen:

Luisa weiß nicht, was sie ihrem Bruder Roberto zum Geburtstag schenken soll. Gabi geht mit ihr durch ein Kaufhaus.

Gabi:

Kauf ihm doch einen Fußball.

Kauf ihm doch einen Zauberkasten.

Kauf ihm doch einen Malkasten!

Luisa:

Er hat schon einen

Er hat schon _____

Er hat schon _____

c) Die Ergänzungen im Abzählvers leiten sich aus der Reimordnung ab:

Zickel, zackel, zockel

ein Ochse ist kein _____

ein Gockel ist keine _____

und du bist _____

Gockel
 Gockel
 Gockel

d) ① der Waschlappen, ② die Zahncreme, ③ die Nagel-
 schere, ④ die Seife, ⑤ die Hautcreme, ⑥ die Zahnbürste,
 ⑦ das Shampoo, ⑧ die Bürste, ⑨ der Kamm, ⑩ das
 Handtuch

Kannst du diese Wörter schon?

- ① .a...l.p.n ② f...f. ③ .ü...t.
- ④ .h...oo ⑤ ..n.t.ch ⑥ f.n.ü.s..
- ⑦ .au.c...e ⑧ .a.nc.e.. ⑨ ...m
- ⑩ ..g.l.....r.

6. Die Zeichen-Zeichen-Übertragungen sind deshalb so wertvoll, weil sie den Zeichencha-
 rakter der Sprache verdeutlichen:

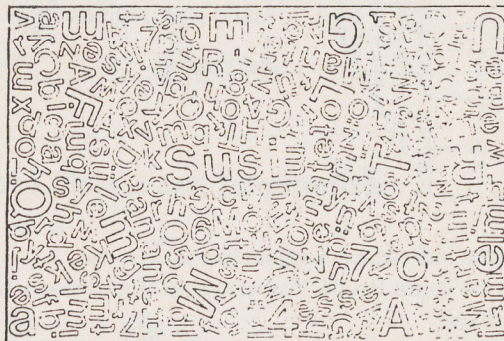


Das Zeichen bedeutet: _____

Wo kann man das Zeichen sehen? _____

7. Schreib- und Lesespiele fordern dazu auf, den Regelverstoß gegen die Sprachordnung
 herauszufinden und aufzuheben:

- Gib das her, du!
- gib das her, du!
- Gib das her, dn!
- cib das her, du!



Wir malen an: Susi,
 Tomate
 Birne. Aber wo?

8. *Umformungsaufgaben* setzen einen fortgeschrittenen Sprachkenntnisstand voraus:

Maria findet eine	<i>griechische</i>	Landschildkröte.	(aus Griechenland)
Roberto ißt gern		Nudeln.	(aus Italien)
Picco probiert		Käse und Wein.	(aus Italien)
			(aus Jugoslawien)

9. *Sprachlernspiele* können gezielt auf sprachliche Mangelerscheinungen angesetzt werden:

Beispiele

a) Das Zahlenverständnis wird geübt:

Die Tafel ist mit dreistelligen Zahlen vollgeschrieben. Zwei Mannschaften schicken je einen Vertreter an die Tafel. Jeder der beiden erhält eine besondere Farbkreide. Der Spielleiter liest eine Zahl; die beiden versuchen jeweils dem anderen beim Einkreisen der Zahl zuvorzukommen. Nach fünf Zahlen wird gewechselt. Die Punktzahl für jede der beiden Gruppen kann am Ende an der unterschiedlichen Farbe der Kreide abgezählt werden.

b) Sprachgefühl und Sprachphantasie werden in den folgenden Spielaufgaben auf die Probe gestellt.

(1) Die Tafel wird durch einen Strich in Hälften geteilt. Zwei Gruppen müssen auf ihrem Tafelraum je einen Satz entwickeln.

Der Spielleiter gibt das erste Wort für jede Gruppe an. Auf sein Kommando kommen die ersten von beiden Gruppen zur Tafel und fügen ein weiteres Wort hinzu: die nächsten folgen. Der Satz muß mit dem Wort des letzten Spielers enden.

Gewonnen hat die Mannschaft, die einen syntaktisch korrekten Satz zustande gebracht hat.

(2) Ein Schüler geht vor die Türe. Die Gruppe vereinbart ein Wort aus dem Lektionsstoff, das anschließend in jedem Satz vorkommen muß. Der Schüler kehrt zurück und hört die Sätze der Reihe nach an. Die zur Lösung notwendigen Sätze werden gezählt und an der Tafel notiert. Die Sätze können unzusammenhängend sein oder eine Geschichte improvisieren.

10. *Verschlüsselungen von Sprache* auflösen.

a) Das Kreuzworträtsel läßt sich gut zur Lernerfolgskontrolle einsetzen.

① = der _____

② = die _____

③ = das _____

④ = die _____

⑤ = der _____

⑥ = der _____

⑦ = der _____

⑧ = das _____

- 14 Givón, T.: From discourse to syntax. Grammar as a processing strategy, hier zitiert nach Klein, W.: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1984, S. 95.
- 15 Wode, H.: Zweitspracherwerb. In: Tumat/Keudel (Hrsg.): Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Band III. Kiel 1981, S. 9 ff.
- 16 Abschlußbericht des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung zum Projekt „Entwicklung eines Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache.“
- 17 Appel/Schumann/Rösler: Progression im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg 1983.
- 18 Ernst, G.: Zur Theorie und Praxis von Hörverständnisübungen im Italienischen. In: Neusprachliche Mitteilungen 1/1981, S. 10 ff.
- 19 Müller, F.: Erstspracherwerb: Theoretische Ansätze, Methoden, Untersuchungen. In: Studium Linguistik 4/1977, S. 20 f.
- 20 Schoenthal, G.: Das Passiv in der deutschen Standardsprache. Darstellung in der neuen Grammatiktheorie und Verwendung in Texten gesprochener Sprache. München 1976 (Heutiges Deutsch, Reihe 1, Band 7).
- 21 Steindl, M.: Passiv und Passiv-Feld im Zweitsprachenunterricht für Anfänger. In: Zielsprache Deutsch 1/1983, S. 10–20.
- 22 Wallraff, G.: Ganz unten. Köln 1985, S. 11.
- 23 Baur, R. S.: Die psychopädische Variante der Suggestopädie. In: Goethe-Institut München: Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache. München 1984.
- 24 Baur, R. S.: siehe Anmerkung 23, S. 295.
- 25 Galloway, L. M. (1981): Contributions of the Right Cerebral Hemisphere to Language and Communication: Issues in Cerebral Dominance with Special Emphasis on Bilingualism, Second Language Acquisition and Certain Ethnic Groups, Los Angeles (Ph. D. diss.) 1981.
- 26 Cernigovskaja, T. V./Balonov, L. Ja./Deglin, V. L. (1983): Bilingviszm i funkcional' naja asimmetrija mozga. (Bilinguismus und die funktionale Assymetrie des Gehirns) Tekst i kul'tura. Tartu 1983.
- 27 Baur, R. S.: siehe Anmerkung 23, S. 297.
- 28 Göbel, R.: Vorwort zu: Spier, A.: Mit Spielen Deutsch lernen. Königstein/Ts. 1983, S. VII.
- 29 Eccles, J. C.: Das Gehirn des Menschen. ⁵München 1984.
Popper/Eccles: Das Ich und sein Gehirn. München ²1982.
- 30 siehe Anmerkung 28.
- 31 Bühler, K.: Sprachtheorie. Stuttgart ²1965, S. 151.
- 32 Henne, H.: Sprachpragmatik. Tübingen 1975, S. 47–55.
Wunderlich, D.: Funk-Kolleg 2. Frankfurt/M 1973, S. 103 ff.
- 33 Drozd, L.: Die Fachsprache als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. In: Deutsch als Fremdsprache 2/1966, S. 23 ff. Vgl. zum Thema „Fachsprache“ außerdem:
Baurmann, J.: Fachtexte. In: Praxis Deutsch 48/1981, S. 10–14.
Beneš, E.: Syntaktische Besonderheiten der deutschen Wissenschaftlichen Fachsprache. In: Linguistische und methodische Probleme einer spezialsprachlichen Ausbildung. Halle 1967, S. 83–95.
Fluck, H.-R.: Fachsprachen. München, UTB 483, 1976.
Klute, W.: Fachsprache und Gemeinsprache. Frankfurt/Main 1975.
- 34 Lesestoff für Ausländerkinder siehe: Mahler/Steindl: Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Donauwörth, 1983.
- 35 Einige Beispiele sind der „Handreichung für den Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache“ (ISB), München 1985, entnommen.

Michael Steindl

Inhaltsangabe zu Band 2

Vorwort und Grundsatzbeiträge

Hermann Maier / Ludwig Bauer

Mathematik

Lehrplan

Grundzüge

Inhaltliche und intentionale Grundzüge
Methodische Grundzüge

Arithmetik, Algebra

Natürliche Zahlen
Bruchzahlen
Rechenausdrücke, Variable, Gleichungen
Zuordnungen (Schluß-, Prozent-, Zinsrechnung)
Gebrauch des Taschenrechners

Geometrie

Formbegriffe
Symmetrie
Geometrische Größen, Berechnungen
Zeichnen und Konstruieren
Weitere Themenbereiche

Sachaufgaben

Funktionen der Sachaufgaben
Hilfen beim Bearbeiten von Sachaufgaben
Textaufgaben als Unterrichtsthema
Inhaltliche Schwerpunkte

Literaturhinweise

Bernhard Czinczoll

Physik/Chemie

Lehrplan

Der Lehrplan in seinen Rahmenbedingungen

Ziele des Physik- und Chemieunterrichts in der Hauptschule

Richtzielkatalog
Begründungen für einzelne Kapitel des Lehrplans
Erzieherische Aspekte

Gesamtübersicht zum Lehrplan Physik/Chemie der Hauptschule

Größere Änderungen im Vergleich zum vorausgehenden Lehrplan

Erläuterungen zu einzelnen Kapiteln des Lehrplans

Jahrgangsstufe 6 (Aggregatzustände, Volumenänderung bei Temperaturänderung, Wärmetransport, Eigenschaften von Stoffen, Metalle, Ausbreitung, Reflexion und Brechung des Lichts, Entstehung und Ausbreitung von Schall)
Jahrgangsstufe 7 (elektrischer Stromkreis, elektrische Stromstärke, Dauer- und Elektromagnete, Bewegung von Körpern, Schwerkraft, Verbrennung als chemische Reaktion, Säuren und Laugen)
Jahrgangsstufe 8 (Krafteinsparung durch Maschinen, Arbeit und Energie, elektrische Spannung, elektrischer Widerstand, Arbeit und Leistung, Aufbau der Stoffe, Salze als wichtige Verbindungen)
Jahrgangsstufe 9 (Erdöl und Kohle, Spannungserzeugung durch Induktion, Aufbau und Wirkungsweise des Transformators, elektrische Stromversorgung im Haus, Radioaktivität, Energieumwandlung in Kraftwerken, elektronische Bauteile)

Literaturhinweise

Walter Barsig

Biologie

Lehrplan

Fachdidaktische Grundlagen des Lehrplans der Biologie für die Hauptschule

Anstöße zur Neukonzeption nach 1970
Gründe für nun erfolgte Änderungen

Didaktische Interpretation

Anlage des Lehrplans (Vorbemerkungen, Übersicht)

Angaben zu den Lernzielen/Lerninhalten und den Hinweisen zum Unterricht der einzelnen Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufe 5

Jahrgangsstufe 6

Jahrgangsstufe 7

Jahrgangsstufe 8

Jahrgangsstufe 9

Literaturhinweise

Klaus Brock

Werken und Werken/Technisches Zeichnen**Lehrplan**

Grundlegende Ziele und Inhalte

Lernziele, Lerninhalte und Freiräume

Gesamtübersicht Werken und Werken/Technisches Zeichnen

Querverbindungen zu anderen Fächern

Werken und Werken/Technisches Zeichnen – Physik/Chemie

Werken und Werken/Technisches Zeichnen – Mathematik

Didaktisch-methodische Grundgedanken

Aufgabenansätze im Bereich Werken

Beispiel A: Ausgangspunkt: Material

Beispiel B: Ausgangspunkt: Thema

Beispiel C: Ausgangspunkt: technisches Prinzip

Stoffverteilung und unterrichtliche Schwerpunkte Werken, Jahrgangsstufe 5 bis 7

Jahrgangsstufe 5

Jahrgangsstufe 6

Jahrgangsstufe 7

Werken/Technisches Zeichnen der Jahrgangsstufen 8 und 9

Stoffverteilung und unterrichtliche Schwerpunkte Werken/Technisches Zeichnen

Jahrgangsstufe 8

Jahrgangsstufe 9

Neue Inhaltsbereiche der Jahrgangsstufe 9

Aufgaben zum qualifizierenden Hauptschulabschluß

Literaturhinweise

Erich Bächle

Kurzschritt

Lehrplan

Vorbemerkung

Die Lernziele

Umsetzung des Lehrplans in konkrete Unterrichtsplanung

Arbeitsplan

Unterrichtsverfahren

Unterrichtsmodell

Erich Bächle

Maschinenschreiben

Lehrplan

Vorbemerkung

Die Lernziele der 8. Jahrgangsstufe

Die Lernziele der 9. Jahrgangsstufe

Unterrichtsmodell

Fundstellen:

Familien- und Sexualerziehung**Verkehrserziehung**

Inhaltsangabe zu Band 3

Vorwort und Grundsatzbeiträge

Friedrich Geiger/Herbert Kunder

Arbeitslehre

Lehrplan

Zum Selbstverständnis bayerischer Arbeitslehre – Ziele und Aufgaben

Funktionale Wirkungsfelder der Arbeitslehre

Grundlegende fachdidaktische Konzeption

Wirtschaftliche Grundinformationen, Lehrplanbeispiele

Verstärkung der Berufsorientierung, Begründungszusammenhang

Das Konzept der Berufsorientierung, Entscheidungshilfe bei der Berufswahl

Didaktisches Strukturmodell zur Erarbeitung von Ausbildungsberufen

Betriebserkundungen, didaktische Zentren der Arbeitslehre

Betriebspraktikum, Chance und Verpflichtung

Die überbetrieblichen Ausbildungsstätten der Kammern oder Innungen

Maßnahmen zur Berufsorientierung

Unterrichtspraktische Möglichkeiten unter Einbeziehung fachspezifischer Arbeitsformen

Jahrgangsstufe 7, Lernziel 2 (Arbeit – ein wichtiger Teilbereich des menschlichen Lebens)

Jahrgangsstufenübergreifendes Unterrichtsprojekt (Wir erschließen und kartieren die heimische Wirtschafts- und Arbeitswelt)

Anmerkungen

Literaturhinweise

Herbert Kunder

Sozialkunde

Lehrplan

Zur Überarbeitung fachlicher Inhalte der Sozialkunde

Sozialkundliche Ziele und Aufgaben

Zum Verständnis politischer Bildung im bayerischen Sozialkundelehrplan (Aufbauprinzipien des Sozialkundelehrplans)

Zur Auswahl politischer Inhalte (Auswahlprinzipien – Zusammenarbeit mit der Berufsschule)

Fragen der Unterrichtsgestaltung

Das Kapitel „Unterricht“ in den Vorbemerkungen (Generelle Richtungsweisungen – Beispiel für deren unterrichtliche Umsetzung)

Sozialkunde als Unterrichtsprinzip (Beispiele für fachübergreifende Querverbindungen)

Fachspezifische Unterrichtsverfahren

Zur Bedeutung der politischen Begriffsbildung

Unterrichtspraktische Hinweise – Sachstrukturen, Lernplanung und Unterrichtsgestaltung

Beispiele zur Jahrgangsstufe 8

Beispiele zur Jahrgangsstufe 9

Anmerkungen

Literaturhinweise

Helga Schulz-Treutler

Hauswirtschaft (Jahrgangsstufe 7 mit 9)

Lehrpläne

Vorbemerkung

Schülerorientierung – Interessenlage der Hauptschüler

Jahrgangsstufe 7

Jahrgangsstufe 8

Jahrgangsstufe 9

Zielorientierung – erziehlche und fachliche Ziele

- Lernbereich 1 (Küche als Arbeitsplatz)
- Lernbereich 2 (Lebensmittelmarkt, -einkauf, Vorratswirtschaft)
- Lernbereich 3 (Zubereitung von Speisen, Gerichten, Getränken)
- Lernbereich 4 (Ernährungskunde)
- Lernbereich 5 (Wirtschaften im privaten Haushalt)

Praxisorientierung – Vermittlungstechniken, Lernwege

- Querverbindungen zwischen den Fächern sind zu nutzen
- Der klasseneigene Lehrplan
- Unterricht nach anerkannten didaktischen Grundsätzen

Anmerkungen (Literaturhinweise)

Maria Peter

Textilarbeit**Lehrplan****Grundlagen und Grundzüge des überarbeiteten Lehrplans für das Fach Textilarbeit****Die fachdidaktische Konzeption des Lehrplans**

- Die Sachstruktur des Faches
- Ziele und Aufgaben

Die Lerninhalte des Faches Textilarbeit

- Allgemeine Ziele und Aufgaben
- Die didaktische Struktur des Faches
- Die Handlungsfelder des Faches

Lernen im Fach Textilarbeit der Hauptschule

- Spannungsfeld: Schulische und außerschulische Wirklichkeit
- Das Prinzip der Lernorganisation: „In eigenem Arbeiten“
- Fachspezifische Formen des Lernens

Zur Organisation des Faches

- Verbindliche Vorgaben – Handlungsspielraum
- Aufbauendes Lernen – Wählbarkeit des Faches
- Literaturhinweise

Dorothee Krippner

Kunsterziehung**Lehrplan****Das Konzept**

- Leitgedanke
- Lehrer
- Lehrplan
- Verbindlichkeit
- Entscheidungsspielraum

Der Lehrplan (Gestalterische Grundlagen, Tätigkeitsbereiche)

- Malen
- Zeichnen
- Schriftgestaltung
- Plastisches Gestalten
- Spiel
- Kunstaberachtung

Der Unterricht

- Lernvoraussetzungen
- Lernformen
- Lernorganisation
- Gestaltungsformen (Motivation, Gemeinschaftliche Arbeitsplanung, Steuerung des Arbeitsprozesses, Besprechungen)
- Dokumentation

Themenfindung

- Pädagogische Wertigkeit
- Schülerorientierung

Themenschließung (Beispiele)**Kunstaberachtung****Schriftgestaltung**

Gudula Gnann

Musik

Lehrplan

Streiflichter aus der Geschichte der Schulmusik

Der Stellenwert des Faches

Lehrplanentwicklung

Ziele und Aufgaben

- Die Selbständigkeit des Schülers steht im Vordergrund
- Der Schüler soll vielseitig musikalisch gefördert werden
- Der Schüler soll sich verschiedenen Musikgattungen öffnen
- Verstärkung des Erzieherischen und Wecken von Freude an der Musik

Begründung der Lernziele und Lerninhalte

- Jahrgangsstufe 5
- Jahrgangsstufe 6
- Jahrgangsstufe 7
- Jahrgangsstufe 8
- Jahrgangsstufe 9

Methodische Anregungen

- Jahrgangsstufe 5
- Jahrgangsstufe 6
- Jahrgangsstufe 7
- Jahrgangsstufe 8
- Jahrgangsstufe 9

Anmerkungen

Literaturhinweise, Quellenangaben

Heinz Lutter, unter Mitarbeit von Hansjörg Held

Sport

Lehrplan

Sinn und Chance des lernzielorientierten Lehrplans

Probleme der motorischen Entwicklung

- Die späte Schulkindzeit
- Die frühen Reifejahre (Pubeszenz)
- Adoleszenz

Methodisch didaktische Aspekte des Sportunterrichts

- Differenzierung
- Intensivierung
- Sportmotorische Testverfahren
- Der leistungsschwache Schüler

Sportpraktische Hinweise

- Allgemeine Konditionsschulung
- Leichtathletik
- Rudern
- Schwimmen
- Skilauf (alpin)

Literaturhinweise und AV-Medien

Anmerkungen

ISBN 3-403-01736-2

Mit Beiträgen von:

**Helmut Bellner, Georg Hahn, Erhard Karl,
Konrad Lohrer, Paul Olbrich, Walter Plöb,
Harald Ponader, Katharina Rauscher, Helmut Sauter,
Werner Stahl, Michael Steindl, Karl Stocker**