# Kommentar zum Lehrplan der Volksschule

öbv&hpt

Georg-Eckert-Institut BS78

1 227 256 6

Wilhelm Wolf, Herausgeber

unter Mitarbeit der Mitglieder der Redaktion Volksschule:

Ministerialrätin Dr. Brigitta Scheiber
Ministerialrat Dr. Dieter Antoni
Hofrat Mag. Josef Freund
Dir. Dr. Ernst Joppich
Landesschulinspektor Dr. Reinhold Wöll

Wilhelm Wolf (Hg.)

unter Mitarbeit der Redaktion Volksschule:

Brigitta Scheiber, Dieter Antoni, Josef Freund, Ernst Joppich, Reinhold Wöll

# Kommentar zum Lehrplan der Volksschule

Stand: 1. Februar 2004

öbv & hpt

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-
2004/2013

A
7-27
(1,2004)K

1. Auflage der Neubearbeitung 2004 (1,00)

© Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m. b. H., Wien 1990
© ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH, Wien 1996
© öbv & hpt VerlagsgmbH. & Co. KG, Wien 2004

Jede Art der Vervielfältigung, auch auszugsweise, gesetzlich verboten

Satz: Studio Scheuner, 1210 Wien
Druck: Novographic, 1230 Wien

ISBN 3-209-**04047**-8

# Inhalt

Vorwort des Herausgebers ..... 9

I. ZUR GESCHICHTE DER VOLKSSCHULLEHRPLÄNE

Wilhelm Wolf
**Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne** ..... 11

II. ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN UND DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE

Klaus Satzke
**Der allgemeine Teil des Lehrplans 1986** ..... 94
Dieter Antoni, Leopold Kratochvil, Inge Kutalek
**Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung** ..... 104
Hubert Teml
**Aspekte des Lernens und Lehrens in der Grundschule** ..... 116
Josef Freund
**Lern- und Lehrformen in der Grundschule** ..... 138
Inge Kutalek
**Lerngesetzmäßigkeiten und Lerntechniken** ..... 162
Sonja Tuschel
**Integration in der Grundschule** ..... 171
Dieter Antoni
**Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, mit schulischen und außerschulischen Institutionen** ..... 177
Dieter Antoni
**Schuleintritt – Schulübertritt** ..... 181
Leopold Kratochvil, Franz Hammerer
**Allgemeine didaktische Grundsätze – Leitlinien und Regeln für kindgerechtes Unterrichten** ..... 186
Wilhelm Wolf
**Der Schuleingangsbereich** ..... 213
Josef Zollneritsch
**Ist die Schule reif für das Kind? – Anmerkungen zur Schulreife aus psychologischer Sicht** ..... 235
Dorothea Rucker, Veronika Steinbach
**Rahmen schaffen für das Lernen in heterogenen Gruppen in organisatorischer und sozialer Hinsicht** ..... 243

## III. ZUR KONZEPTION DES GRUNDSCHULUNTERRICHTS IN DEN EINZELNEN UNTERRICHTSGEGENSTÄNDEN, VERBINDLICHEN UND UNVERBINDLICHEN ÜBUNGEN

**Sachunterricht**

Ludwig Boyer
1 Die didaktische Position des Sachunterrichts in der Grundschule ... 285
Josef Freund
2 Erfahrung- und Lernbereich Gemeinschaft ... 293
Ernst Joppich
3 Erfahrungs- und Lernbereich Natur ... 304
Wilhelm Weinhäupel
4 Erfahrungs- und Lernbereich Raum ... 311
Herbert Haberl
5 Erfahrungs- und Lernbereich Zeit ... 317
Ludwig Boyer
6 Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft ... 323
Karl Umgeher
7 Erfahrungs- und Lernbereich Technik ... 336
Wilhelm Wolf
8 Einige Überlegungen zu Tests im Sachunterricht ... 345

Veronika Sampl
**Die neue Schuleingangsstufe: Vorbereitungen auf Lesen und Schreiben** ... 353

**Deutsch**

Ludwig Boyer
1 Die historische Entwicklung des Deutschunterrichts in der österreichischen Volksschule ... 363
Leopold Kratochvil
2 Der Deutschunterricht in der Grundschule – Anspruch und Aufgabe . 368
Dieter Antoni
3 Sprechen ... 376
Ludwig Boyer
4 Erstlesen ... 385
Dieter Antoni
5 Weiterführendes Lesen ... 399
Ludwig Boyer
6 Schreiben (1. und 2. Schulstufe) ... 408
Leopold Kratochvil
7 Verfassen von Texten ... 425

Ludwig Boyer
8 Rechtschreiben ..... 434
Josef Freud
9 Sprachbetrachtung ..... 459

**Mathematische Früherziehung – Mathematik**
Roswitha Greinstetter
Elementare Mathematik ..... 468
Franz Nösterer
Voraussetzungen für grundlegende mathematische Operationen ..... 482
Hans Gastberger, Gertrud Kertelics, Alois Lobendanz,
Ottheiner Niemetz, Hildegard Schaffar, Josef Told, Karl Umgeher
Mathematik ..... 486

**Bildnerische Erziehung – Schreiben**
Oskar Seber
1 Das fachdidaktische Grundkonzept ..... 565
Oskar Seber
2 Zur inneren Gliederung der Teibereiche ..... 568
Anna Malina, Gerheide Morawec
3.1 Grafik ..... 569
Elisabeth Kummer
3.2 Malerei ..... 572
Manfred Gollowitsch
3.3 Plastik/Objekt und Raum ..... 577
Wolfgang Voelter
3.4 Fotografie und Film/Video ..... 579
Anna Malina, Gerheide Morawec
3.5 Spiel und Aktion ..... 583
Hadmar Lichtenwallner
3.6 Schrift und Typografie (Schreiben) ..... 585
Elisabeht Kummer
3.7 Werkbetrachtung ..... 590

Johann Eckel, Kurt Tanzer
**Technisches Werken** ..... 607

Gertraud Hansal, Traude Lürzer
**Textiles Werken** ..... 632

Herbert Saxinger, Manfred Teiner
**Musikerziehung** ..... 643

Sepp Redl
**Leibesübungen** (Bewegung und Sport) ..... 657

Maria Felberbauer, Arnold Gritsch, Elisabeth Lewis,
Franz Schimek, Wiltrud Weidinger
**Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache** ..... 698

Günter A. Schmidt, Sabine Bauer
**Verbindliche Übung Verkehrserziehung** ..... 754

Herbert Saxinger, Manfred Teiner
**Unverbindliche Übung Chorgesang** ..... 760

Herbert Saxinger Manfred Teiner
**Unverbindliche Übung Spielmusik** ..... 762

Sepp Redl
**Unverbindliche Übung Leibesübungen** ..... 764

Horst Goldemund, Waltraud Hartmann, Reinhilde Neugebauer
**Unverbindliche Übung Darstellendes Spiel** ..... 766

Reinhold Haring, Manfred Teiner
**Unverbindliche Übung Musikalisches Gestalten** ..... 778

Atila Kuzugüdenli, Zvjezdana Penava, Irena Rosandić
**Kommentar zum Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht** . 780

Hademar Lichtenwallner, Brigitta Schreiber
**Die österreichische Schulschrift** ..... 789

**Autorinnen und Autoren** ..... 801

Vorwort des Herausgebers

Die Reform des Schuleingangsbereichs und die Übertragung des Schulversuchs „Lebende Fremdsprache ab der 1. Schulstufe" ins Regelschulwesen haben uns veranlasst, den Kommentar zum Lehrplan der Volksschule zu überarbeiten, ihn zu erweitern und zu ergänzen. Knapp vor Drucklegung des Manuskripts erfolgte außerdem noch im Juni 2003 eine weitere Lehrplannovelle, die unter dem Stichwort „Stundenentlastung" großes mediales Echo hervorgerufen hat. Auch diese neuen Lehrplanbestimmungen wurden berücksichtigt, v. a. im Kapitel über den Schuleingangsbereich.

Der Kommentar zum Lehrplan der Volksschule ist von folgenden Absichten geleitet:
- Er begründet und interpretiert die generellen Aufgaben und Zielsetzungen der Grundschule, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, der verbindlichen und unverbindlichen Übungen sowie die allgemeinen didaktischen Grundsätze für Erziehen, Lehren und Lernen.
- Er legitimiert und kommentiert den in den einzelnen Unterrichtsgegenständen, verbindlichen und unverbindlichen Übungen zu vermittelnden Lehrstoff.
- Er bietet eine Fülle fachspezifischer Anregungen und Hinweise für kindgerechten Grundschulunterricht, ohne dabei bestimmte Methoden zu bevorzugen.

Der Lehrplankommentar soll dazu beitragen, dass der Lehrplan von den Lehrerinnen und Lehrern noch besser als Steuerungsinstrument von und für Unterricht eingesetzt wird. Damit leistet er eine wertvolle Hilfe bei der Unterrichtsplanung und bietet durch sein reiches Angebot an theoretischen Erläuterungen und praktischen Tipps eine wertvolle Grundlage für zeitgemäßen Elementarunterricht.

Wesentliche Anliegen bei der Gestaltung des Kommentars bzw. bei der Auswahl und Gestaltung der einzelnen Beiträge waren:
- eine möglichst offene Lehrplankommentierung mit Anregungen und Hilfen für die Unterrichtsarbeit, aber kein Verabreichen von Rezepten,
- keine langen fachtheoretischen Abhandlungen, aber Erläutern der Systematik und der Kernanliegen eines Faches,
- kein Bevorzugen einer bestimmten Methode, sondern Darstellung der Methodenvielfalt,
- Aufgreifen von Problemen und Aufzeigen von Diskrepanzen usw. in den zahlreichen schulrechtlichen Bestimmungen, aber auch Anbieten von Lösungsansätzen,
- Herstellen des Bezuges zu internationalen Entwicklungen, aber Betonung der Eigenständigkeit der österreichischen Grundschule.

Artikel aus der ersten und zweiten Auflage wurden aktualisiert bzw. überarbeitet und gestrafft. Darauf wird in Fußnoten jeweils zu Beginn des entsprechenden Beitrages hingewiesen. Die Angaben zu empfehlenswerter Literatur wurden ergänzt bzw. auf den gegenwärtigen Stand gebracht. Werke, die zwar schon vor längerer Zeit erschienen sind, mittlerweile aber längst zur Standardliteratur gehören, finden sich selbstverständlich weiterhin in den Literaturlisten.

Neu aufgenommen wurden mehrere praktische Beispiele für den Schuleingangsbereich und die lebende Fremdsprache ab der 1. Schulstufe, wobei besonderer Wert auf deren Modellcharakter gelegt wird.
Erstmals wurden wesentliche Teile des 1998 novellierten Vorschulstufenlehrplans kommentiert und damit auch die enge Zusammengehörigkeit mit der ersten bzw. zweiten Schulstufe dokumentiert.

Der Kommentar zum Lehrplan der Volksschule wurde von einzelnen Mitgliedern bzw. Teams der jeweiligen Lehrplankommission sowie von bekannten österreichischen Grundschulexpertinnen und -experten als eine wichtige Ergänzung zum Verständnis des Lehrplans verfasst. Betrachtet man Umfang und Inhalt, kann der vorliegende Band mit Recht als ein österreichisches Handbuch für den Grundschulunterricht bezeichnet werden.

Im Sinne der Benutzerfreundlichkeit wurden Zitate aus älteren Texten in der Regel ebenfalls an die neue Rechtschreibung angeglichen. Die Gleichstellung von Frauen und Männern in den Formulierungen wird in der Regel durch die Verwendung beider Formen ausgedrückt, gelegentlich sind beide Formen gleichermaßen gemeint.

Abschließend danken Herausgeber und Redaktionsteam allen Autorinnen und Autoren sowie all jenen Kolleginnen und Kollegen, die mit ihren Anregungen, Ideen, ihrer konstruktiven Kritik und den zahlreichen persönlichen Gesprächen sehr wesentlich dazu beigetragen haben, dass der Kommentar zum Lehrplan der Volksschule in einer dritten, neu bearbeiteten und erweiterten Auflage in dieser Qualität vor Ihnen liegt.

Wien, im Februar 2004

Wilhelm Wolf

# I. ZUR GESCHICHTE DER VOLKSSCHULLEHRPLÄNE

Wilhelm Wolf

## Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne[1]

### Vorbemerkung

Mit der Verordnung des neuen Lehrplanes für die Grundschule erreicht eine mehrjährige intensive und für die Volksschule sehr bedeutsame Entwicklungsarbeit formal ihren Abschluss, und gleichzeitig wird damit ein neues Kapitel von Schulentwicklung eingeleitet. Die Kommentierung dieses neuen Lehrplanes soll einerseits das theoretische Konzept, das hinter dem Lehrplan steckt, aufzeigen und andererseits dem Lehrer eine Hilfe bei der praktischen Umsetzung bieten. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, welche Entwicklungen diesem Lehrplan vorangegangen sind.
Überblicksartig wird die Entwicklung der Lehrpläne seit Einführung der Schulpflicht im Jahre 1774 skizziert. Der Wandel von der Trivialschule[2] über die „Neuschule" (1869) zur heutigen Grundschule[3] soll – gelegentlich unter Heranziehung besonders illustrativer Originaltexte – veranschaulicht werden.
In einem solchen Überblick können weder die verschiedenen gesellschaftlichen Strömungen und Tendenzen, die zu den Lehrplänen geführt haben, einer ausführlichen Analyse unterzogen noch die Auswirkungen der Lehrpläne auf Schulorganisation, Lehreraus- und Lehrerfortbildung bzw. ihre tat-

---

[1] Bei der Überarbeitung dieses Artikels für die 3. Auflage wurde die bisherige Gliederung weitestgehend beibehalten. Anmerkungen bzw. Fußnoten wurden ergänzt und die Veränderungen seit 1986 in eigenen Kapiteln – vergl. hiezu S. 74 ff. – beschrieben.
Die Entwicklungen im Minderheitenschulwesen während dieses Zeitraumes werden nicht näher behandelt, weil diese Inhalte in einer eigenen Verordnung zusammengefasst sind und in diesem Rahmen nur unzureichend beschrieben werden könnten.

[2] Dieser Ausdruck leitet sich von den als Trivium bezeichneten drei Gegenständen (Lesen, Schreiben und Rechnen) ab, die außer dem Katechismus gelehrt wurden. Vergleiche hiezu: G. WOLF, 1880, S. 9.

[3] Eine ältere Darstellung der österreichischen Volksschule liegt von L. BATTISTA, 1937 bzw. 1947², vor.
Aus jüngster Zeit sind H. ENGELBRECHT, 1982, 1983, 1984, 1986 und 1988 sowie SCHEIPL-SEEL, 1987², zu erwähnen.

sächliche Wirkung auf die Schulpraxis näher untersucht werden. Ebenso muss der sicherlich sehr interessante Vergleich von Lehrplaninhalten und -strukturen in verschiedenen Epochen unterbleiben. Derart detaillierte Darstellungen müssen anderen Arbeiten vorbehalten bleiben.
In der vorliegenden Übersicht werden lediglich jene Entwicklungen beschrieben, die zu einer mehr oder weniger umfangreichen Lehrplanrevision und damit zu Veränderungen in der Volksschule geführt haben.

## 1 Die „Allgemeine Schulordnung" von 1774

Die 1774 von Maria Theresia mit der „Allgemeinen Schulordnung"[1] eingeleitete Reform des Primarschulwesens markiert den Beginn der österreichischen Volksschule (vgl. L. BATTISTA, 1937, S. 6.). Diese Reform stand ganz unter dem Einfluss der Aufklärung, dem Eindruck militärischer Niederlagen, und sie hatte zum Ziel, das Schulwesen unter staatliche Kontrolle zu bringen (vgl. H. ENGELBRECHT, Band III, 1984, S. 78 ff.).
Der von Maria Theresia nach Wien geholte und mit der Leitung des „Deutschen Schulwesens" betraute Johann Ignaz FELBIGER hat sehr wesentlich zur Vereinheitlichung des Volksschulwesens in Österreich beigetragen. Wenn auch dieser Prozess trotz seines unermüdlichen Einsatzes nur langsam vorangekommen ist, sind die Auswirkungen der von ihm initiierten Schulreform nicht nur für Österreich von grundsätzlicher Bedeutung.
Diese „Allgemeine Schulordnung" Maria Theresias sah „eine gewisse Verpflichtung zum Unterrichte der Kinder" (vgl. L. BATTISTA, 1937, S. 7.), vor, in dem alle Kinder ohne Ausnahme zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr entweder in der Schule oder zu Hause Unterricht erhalten sollten. Dabei handelt es sich lediglich um einen Wunsch.
Unter dem Titel „Was in jeder von den dreyen Arten der Schulen zu lehren sey[2]" finden sich für die Volksschule – damals Trivialschule genannt – folgende „Lehrplan"-Formulierungen:
„A. Die Religion, und deren Geschichte nebst der Sittenlehre, aus dem Lesebuche.
B. Das Buchstabenkennen, Buchstabiren und Lesen geschriebener, und gedruckter Sachen, die Kurrentschrift, von der Rechenkunst die 5 Species, und Regel die einfache Regel de tri.[3]

[1] Originaltitel: Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl.-Königl. Erbländern d. d. Wien den 6ten December von 1774.
[2] In der Regel werden die Lehrplantexte in Originalschreibung abgedruckt.
[3] Schlussregel zur Lösung von Proportionen, die in einen Text gekleidet sind. Gemeint sind hier der Schluss von der Einheit auf die Mehrheit und von der Mehrheit auf die Einheit.

C. Die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirthschaft nach Maßgabe des hierzu verfassten Büchleins.[1]
Zur Dauer des Unterrichtes finden sich in der „Allgemeinen Schulordnung" folgende Regelungen für den Schultag und das Schuljahr:
„Wann das Lehren in den Schulen anzufangen sey.
Die Zeit zum täglichen Unterrichte, oder die Schulstunden wollen Wir im Winter des Morgens von 8. bis 11. Uhr, im Sommer aber, wenigstens auf dem Lande, von 7. bis 10. Uhr, dann Nachmittags durchaus für das ganze Jahr von 2. bis 4. Uhr bestimmt haben.
Was die Schulkurse betrift, so haben die Schulen in Städten für den Winter mit dem 3. Nov. anzufangen, der erste Kurs solle Sonnabends vor dem Palmsonntage geendiget, sodann der zweyte von dem Montage nach dem ersten Sonntage nach Ostern bis Michaelis fortgesetzet werden.
Auf dem Lande hingegen wird die Winterschule mit dem ersten December anzufangen seyn, und wenigstens bis Ende des Märzens zu dauern haben, in dieser werden vorzüglich die Kinder vom 9ten bis zum, 13ten Jahre zu unterrichten seyn, weil die meisten von solchen in der übrigen Jahrszeit ihren Eltern bey der Wirthschaft Dienste leisten können, weswegen sie außer obigen Monaten zur Besuchung der Schulen nicht anzuhalten sind.
Die Sommerschule hat auch auf dem Lande am Montage nach dem ersten Sonntage nach Ostern anzufangen, und sich zu Michaelis zu endigen: Während der Aerntezeit aber wird der Unterricht durch 3. Wochen ausgesetzet. Die Kinder vom 6ten bis Ende des 8ten Jahrs haben zu dieser Zeit die Schule zu besuchen, weil sie im Winter wegen übler Wege, und rauher Witterung, da sie meistens schlecht gekleidet, und rauhe Witterung zu ertragen, nicht im Stande sind, zum Schulgehen nicht wohl können angehalten werden. Doch bleibt den Eltern, oder Vormündern frey, sowohl kleinere Kinder in die Winterschule, als die größeren in die Sommerschule zu schicken, nur müssen solchen Falls die Schullehrer zur Unterweisung derselben sich eine besondere Stunde wählen, weil sonst die übrigen, welche zu derselben Jahreszeit ordentlicher Weise in die Schule kommen müssen, in der Unterweisung würden verkürzet werden."[2]
Darüber hinaus wurde ein „Lections-Catalogus" – also eine Art Stundenplan – angeschlossen, der die Dauer, aber auch den Zeitpunkt für die einzelnen Unterrichtsgegenstände festlegte:
„Für Trivialschulen in Märkten, und auf dem Lande, wo ein Lehrer nebst einem Katecheten und eine Schulstube ist.

[1] „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl.-Königl. Erbländern d. d. Wien den 6ten December von 1774, S. 13 f.
[2] Ebenda, S. 19 f.

Von 8. bis 9. Uhr das Rechnen.
Von 9. bis 3/4. auf 10. das Buchstabenkennen und Buchstabiren.
Von 3/4. auf 10. bis halb 11. das Lesen.
Von halb 11. bis 11. mit den größeren oder älteren Schülern die Rechtschreibung, Uibung im Abschreiben schriftlicher Aufsätze, und im Schreiben des Diktirten.
Es wird auch von einem Geistlichen wöchentlich 2 mal von 10. bis 11. katechisiret, und zwar einmal mit den kleineren, das anderemal aber mit den größeren Kindern, die Gegenstände, welche sonst zu dieser Zeit gelehret werden, bleiben während des Unterrichtes in der Religion ausgesetzt.
Von 1. bis 2. das Schreiben.
–„– 2. bis 3. das Buchstabenkennen, Buchstabiren und Lesen.
–„– 3. bis 4. das Lesen der Epistel, und des Evangelii aber nur Samstags, und ohne sich in eigene Erklärungen einzulassen.[1]
Außerdem enthält die „Allgemeine Schulordnung" auch die Forderung nach einem Fortbildungsunterricht (Sonntagsschule) bis zum zwanzigsten Lebensjahr, schulorganisatorische Regelungen, eine Schulordnung und ein Konzept zur Lehrerausbildung. Darüber hinaus waren sogar die anzuwendenden Unterrichtsmethoden verpflichtend vorgeschrieben und im von Johann Ignaz FELBIGER verfassten „Methodenbuch" weiter konkretisiert bzw. präzisiert.
Dieses „Methodenbuch", das auch in einer auf das wesentlichste beschränkten Ausgabe als „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten" 1777 erschien,[2] enthielt überdies ihre Dienstpflichten. Dazu hieß es u. a.: „Wie die Schulleute schwer und auf mancherlei Art sündigen, wenn sie die Pflichten ihres Standes nicht erfüllen; sie versündigen sich aber,
c. An jenen Aeltern, die ihre Kinder zur Schule schicken, und dafür bezahlen; wenn sie keinen Fleiß anwenden, solche für das gewöhnliche Schulgeld das zu lehren, was Kinder lernen sollen.
d. An Kindern; wenn sie solche versäumen; sie haben deren Unwissenheit, und alle betrübte Folgen derselben zu verantworten.
e. An sich selbst; indem sie sich die größte Verantwortung vor Gott zuziehen, ihr Gewissen beschweren, und wegen Vernachlässigung ihrer Pflicht sich in die Gefahr der ewigen Verdammniß setzen.[3]"
Zur Zeit Josephs II. wurden Felbiger und seine Methode heftiger Kritik unterzogen. Joseph Anton GALL, der Felbiger in seinem Amt nachfolgte, ver-

[1] Ebenda, S. 56.
[2] Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten, Wien 1777. Im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bey St. Anna in der Johannis-Gasse. Nachdruck im Österreichischen Bundesverlag, Wien 1979, mit einem Beiheft von H. Engelbrecht.
[3] A.a.O., S. 4 f.

besserte sie, schaffte das Tabellarisieren[1] und das monotone Zusammenlesen ab und führte sinnerfassendes Lesen und „Kopfrechnen" sowie einen zweckmäßigeren Religionsunterricht ein. Zunehmend gerieten die Lernmethoden unter den Einfluss der philanthropischen Pädagogik. Die sokratische Methode wurde eingeführt, denn es sollte der Verstand und nicht sosehr das Gedächtnis angesprochen werden. Die Gegenstände des Unterrichts sollten in der Form von Gesprächen behandelt, die Schlussfolgerungen vom Schüler selbst gezogen und die Erkenntnisse auch praktisch genützt werden.
Ende des 18. Jh.s tauchten Klagen auf, dass den Kindern zu viele Lerninhalte vermittelt werden, deren sie nicht bedürfen und die ihrer geistigen Aufnahmefähigkeit gar nicht entsprächen. Galls Fragemethode wurde für den Religionsunterricht sogar als verderblich angesehen.
Bereits 1797 wurde eine Studien-Revisions-Hofkommission zur Neuordnung des elementaren Schulwesens eingesetzt. Ende 1799 wurde ein abschließender Bericht über ihre Beratungen mit einer Reihe von Anträgen sowie mit einem Kostenvoranschlag vorgelegt. In den Trivialschulen sollten lediglich Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, die Vermittlung der Standespflichten und einige praktische Verstandesübungen vorkommen. 1802 wurde die Studien-Revisions-Hofkommission aufgelöst und der Staatsrat beauftragt, die vorgeschlagenen Reformen zu begutachten. Martin LORENZ, der zuständige Referent für Unterrichts- und Kultusangelegenheiten im Staats- und Konferenzrat, legte 1803 eine umfangreiche Schrift über die Verbesserung des deutschen Schulwesens vor, wobei er in den meisten Punkten der Kommission folgte. Er sprach sich für eine Begrenzung der Lehrinhalte aus und gegen die Festlegung auf eine bestimmte Unterrichtsmethode. Der Staats- und Konferenzrat diskutierte diese Vorschläge und modifizierte sie; 1804 ordnete der Kaiser an, dass es, bei den bisherigen Schulbestimmungen mit einigen Abänderungen bleiben solle.

## 2 Die „Politische Verfassung der deutschen Schulen"[2]

Die „Politische Verfassung" von 1805 trat mit 1. April 1806 in Kraft. Im Vorwort dazu heißt es, dass „Volksunterricht für eines der unentbehrlichsten Bedürfnisse des Staates, und die zweckmäßigste Besorgung desselben für eine Ihrer heiligsten Pflichten" gehalten werde. Augenmerk müsse jedoch darauf gerichtet werden, dass dieser Unterricht auf die den Verhältnissen der Zeit und der Natur der Sache angemessenste Art ertheilet werde". Die

[1] Danach wird der Lehrstoff durchgehend gegliedert und der Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen klar gekennzeichnet (A., I., a., 1. usw.). Dies ähnelt der heutigen Dezimalgliederung. (Vgl. H. ENGELBRECHT, Beiheft zum Nachdruck des Kerns des Methodenbuches, Wien 1979).
[2] Publiziert im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bey St. Anna in der Johannis-Gasse, Wien 1806.

„unmittelbare Aufsicht über jede Trivialschule" wurde dem Ortsseelsorger anvertraut und damit begründet, „weil der Religionsunterricht der Haupttheil der Belehrung in Volksschulen ist" und „der geistliche Stand vermöge seines Berufes dem Staate beym Lehramte überhaupt dienen soll". Die Aufsicht[1] bezog sich nicht nur auf den Religions- und Schulunterricht und das methodische Verfahren, sondern auch auf den Wandel des Schullehrers, den Fleiß und die Sittlichkeit der Schüler „und über das Anhalten der Aeltern in Hinsicht auf das Schicken ihrer Kinder zur Schule".
Eine Trennung in eine Knaben- und Mädchenschule wurde verfügt, allerdings sollte es „auf dem Lande bey der bisherigen Gewohnheit die Kinder beyderley Geschlechtes in einem Lehrzimmer zugleich unterrichten zu lassen" verbleiben.

*Lehrgegenstände dieser Anstalten*

„Kinder der Trivialschulen gehören zu derjenigen nützlichen Classe der Menschen in Städten und auf dem Lande, welche ihren Unterhalt beynahe bloß durch Anstrengung ihrer physischen Kräfte erwerben, entweder durch Hervorbringung oder Bearbeitung oder den ersten Umsatz der Natur-Producte. Da es nun alle Mahl ein Hauptfehler der Volksbildung ist, wenn sie einseitig auf die Bildung einer einzigen Seelenkraft hinaus gehet, aber wenn sie bey der übereinstimmenden Ausbildung aller Seelenkräfte nicht auf das Bedürfniß der Classe, die sie bearbeitet und unterrichtet, Rücksicht nimmt, sondern jeder Classe alles Wissenswürdige angemessen glaubt, jeder Classe die nähmlichen Empfindungen beybringen, und jede Classe durch die nähmlichen Vorstellungen determinieren will; so ist in Trivialschulen dahin zu arbeiten, dass darin den Kindern die geoffenbarte Religion Jesu Christi gut und herzeindringlich gelehret werde, und dass sie über die Dinge, mit welchen sie umgehen, und über die Verhältnisse, in denen sie sich befinden, und während ihres Lebens befinden werden, die richtigen Anweisungen bekommen, um die Dinge und Verhältnisse so zu benützen, wie es die christliche Sittenlehre vorschreibt. Lesen, Schreiben und Rechnen sind außer der Religionslehre die einzigen eigentlichen Schullehrgegenstände, deren sie als Mittel zu ihren Zwecken bedürfen, zu denen nur noch eine practische Anweisung, einige Aufsätze zu machen hinzu kommen darf.
In den Landstädten und Märkten ist die Anzahl der Gegenstände, welche in den Trivialschulen gelehret werden sollen, von den in den Dörfern vorgeschriebenen nicht verschieden.
In den Mädchenschulen für gebildetere Stände, welche außer den Trivial-Mädchenschulen in den Hauptstädten zu bestehen haben, muss nebst den für

[1] Die über die örtliche Schulaufsicht hinausgehenden Regelungen bleiben aus Platzgründen hier unerwähnt.

Trivialschulen vorgeschriebenen Gegenständen die deutsche Sprachlehre auf die Art, wie in den 3 Classen der Hauptschulen, gelehret werden, um die Mädchen zur Erlernung fremder Sprachen vorzubereiten.[1]
Die von den „Vorfahren Höchstseligen Angedenkens festgesetzten Schulverordnungen" werden bestätigt, „jedoch nach dem Bedürfnisse der Zeit und Umstände, welche in jeder menschlichen Einrichtung von Zeit zu Zeit einige Abänderungen nothwendig machen, für das Künftige eine abgeänderte Einrichtung anzuordnen geruhet".

*Zur Methode an den Trivialschulen hieß es u. a.:*

„Die Methode, nach welcher Kinder in Trivialschulen unterrichtet werden, soll unstreitig nach der Natur der Kinder, nach ihrem Fassungsvermögen, nach dem ihnen eigenen Bedürfnisse der Cultur und nach den Fähigkeiten des großen Haufens derjenigen, welche sich dem Lehramte in diesen Schulen widmen, eingerichtet seyn."
„... die Methode muß also bey den Kindern überhaupt das Gedächtnis zu bilden trachten. Um aber die übereinstimmende Bildung aller Seelenkräfte zu bewirken, muß sie nicht allein das Gedächtniß, sondern auch nach Bedürfniß der Umstände den Verstand und das Herz bilden."
„Nur nach den Bedürfnissen der Kinder muß man ihnen auch richtige Begriffe beybringen und ihre Empfindungen erwecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes und Berufes nothwendig und nützlich sind, deren vorzüglicher Zweck Moralität ist, und die zur Erweckung derselben bey dieser Classe von Unterthanen geeignet sind."
„Da sich aber bey den deutschen Schullehrern der Trivialschulen die auszeichnenden Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten entwickelnden Gespräche nothwendig sind, so werden sie sich aller weiteren Entwicklungen, als die in dem Schul-, und Methodenbuche genau vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben, und alle Mahl nur dahin trachten, dass das auswendig zu Lernende fest behalten, und auf einzelne Beyspiele angewendet werden könne."
„Bey den Trivialschulen auf dem Lande hängt der Anfang des Schuljahres von der Bestimmung der Herbstferien ab, welche nach Erforderniß der Umstände verschieden seyn kann.
Während des Schuljahres ist der tägliche Unterricht in allen deutschen Schulen, in welchen dieselben Schüler Vormittags und Nachmittags die Schule besuchen, auf 4 Stunden, 2 Vormittags und 2 Nachmittags bestimmt ..."
„Auf dem Lande, wo dieselben Schüler nur halbtägig die Schule besuchen können, ist der tägliche Unterricht auf 5 Stunden bestimmt, davon im Winter 2 Vormittags der Abtheilung der kleinen, 3 Nachmittags der Abtheilung der

[1] Politische Verfassung", a.a.O., S. 14 ff.

größeren Schüler, im Sommer die vormittagigen 3 Stunden den Größeren, die nachmittagigen 2 Stunden den Kleineren gewidmet werden. Jedoch wird dem Schul-Districts-Aufseher das Recht eingeräumt, diese Bestimmung zur Sommerszeit, wenn es die vorfallenden Arbeiten unumgänglich fordern, dahin abzuändern, dass die größeren Schüler Vormittags nur 2 Stunden, und die kleineren Nachmittags 3 Stunden Unterricht erhalten. Der Anfang der täglichen Schulzeit kann nach Verschiedenheit und Erforderniß der Umstände auf frühere oder spätere Stunden festgesetzt werden, um dadurch die Hindernisse des Schulbesuches zu beseitigen. In den Gebirgsgegenden, wo das einzeln Viehhüten noch Statt findet, und dem Schulbesuche so nachtheilig ist, können vielleicht diejenigen Stunden gewählet werden, während deren das Vieh von der Weide nach Hause getrieben wird."

„... an den übrigen Schulen hat es bey dem Nachmittage Mittwochs und Samstags zu bleiben; es fiele denn in der Woche ein Feyertag außer die genannten zwey Tage. In diesem Falle wird an einem derselben auch Nachmittags Schule gehalten.

Außer den Sonn- und gebothenen Feyertagen und diesen wöchentlichen Ferial-Tagen wird auch in den letzten drey Tagen der Charwoche, am Marcus-Tage, und an den Bitt-Tagen, wo die Schuljugend dem Bittgange beywohnet, keine Schule gehalten.

Die übrigen Tage des Schuljahres ist durchaus Schule zu halten, und besonders darauf zu sehen, dass die Schullehrer an den aufgehobenen Feyertagen die ordentliche Ertheilung des Unterrichtes nicht unterlassen."

In diesem siebenten Abschnitt findet sich auch folgende kuriose Bestimmung:

„Da, wo der Unterricht aus der Ursache ununterbrochen fort dauerte, weil der Schullehrer bloß vom Schulgelde leben muss, mag es auch künftig, geschehen; die Seelsorger müssen aber auch während dieser Zeit den Religionsunterricht zu den vorgeschriebenen Stunden ertheilen."

Die Schulferien auf dem Land richteten sich nach „der Verschiedenheit der Beschäftigung der Einwohner", „dürfen aber nirgend über 5 Wochen dauern". „Sie werden von dem Ortsseelsorger als unmittelbaren Schulaufseher, nach Einvernehmung des Ortsrichters, Schulortsaufsehers und Lehrers bestimmt. Die Aernteferien fangen mit dem Eintritte des Schnittes, die Herbstferien mit dem Anfange der Weinlese an. Die ersten dauern 14 Tage, die letztern 3 Wochen. Wo keine Weinlese ist, können die 3 Wochen auf das Heuen und auf die Haferärnte verleget werden."

Der fünfzehnte Abschnitt befasst sich u. a. mit der Schulpflicht und der Schulfähigkeit:

„Es sollen alle Kinder, Mädchen und Knaben, bemittelte und arme vom Antritte des 6ten bis zur Vollendung des 12ten Jahres in die Schule gehen. Ueber die Anzahl dieser Kinder soll bey jeder Pfarr- und Filial- oder

Gemeinschule eine genaue Beschreibung (Nr. 9) geführet, und durch Vergleichung mit dem Taufbuche zur gänzlichen Richtigkeit gebracht werden. Die Schulfähigen sollen nach dem Schulorte, dann nach den Filialen, endlich nach den einzelnen zerstreuten Häusern, Mühlen, Höfen, Waldhütten, beschrieben, in Mädchen und Knaben abgetheilt, und unten summieret werden."

1818 beschäftigte sich eine Revisionskommission zunächst mit dem Lehrplan der ersten bis dritten Klasse der Trivialschule. Insbesondere wurde die Frage gestellt, wie weit der Unterricht in der Trivial- und Hauptschule auf die Anforderungen des Gymnasiums Rücksicht nehmen müsse. Die Volksschule sollte eine gute Grundlage bieten, aber nichts für den Schüler Entbehrliches enthalten und nicht bloß Vorbereitungsschule für die höheren Studien sein. Hauptziel war es, die Jugend durch Lehre und Beispiel zur Frömmigkeit, Religiosität, Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit und Untertanentreue anzuleiten und zu guten, nützlichen Menschen zu erziehen. Dabei nahm der Religionsunterricht eine zentrale Stellung ein. Der Unterricht war streng an die Lehrbücher gebunden und somit schablonenhaft und starr. „Vom Ende des 18. Jhdts. bis in die sechziger Jahre des 19. Jhdts. war die Entwicklung der Volksschule vor allem von der Sorge geleitet, ein Übergreifen der Ideen der Französischen Revolution zu verhindern. Die Volksschule wurde mit größter Bedachtsamkeit als ein der absolutistischen Regierungsform angepasstes Instrument der Volksbildung ausgebaut" (vgl. L. BOYER, S. 2).

Die „Politische Verfassung" blieb mit geringfügigen Modifikationen letztlich bis zum Inkrafttreten des Reichsvolksschulgesetzes in Geltung. Deshalb wurden auch diese Jahre als die „stillen Jahre"[1] bezeichnet. Und wenngleich „diese Zeit über ganz bedeutende pädagogische Köpfe verfügte", machte sich eine gewisse Stagnation breit. Es liegt daher nahe, diese Phase des Elementarschulwesens als eine Periode zwischen „Fortschritt und Stagnation" (vgl. H. ENGELBRECHT, Band III, 1984, S. 229) zu bezeichnen.

### 3 Gesellschaftliche Umwälzungen führen zum Reichsvolksschulgesetz

In den vierziger Jahren des vorigen Jh.s wurden ausgehend vom Bürgertum die Fundamente für eine Neuordnung des Schulwesens geschaffen. Die Volksbildung wurde als das größte Gut für den Staat angesehen, und auch den Ärmsten sollten die Wege zur Bildung eröffnet werden. Bereits 1848 wurde von Unterstaatssekretär E. von FEUCHTERSLEBEN ein Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens erstellt, der als Vorläufer für die spätere Volksschulgesetzgebung gelten kann. Als Aufgabe der Volks-

[1] Aus: Die Volksschule einst und jetzt, Autor ungenannt, Verlag A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien 1889.

schule wurde es angesehen, elementares Wissen mit gemeinnützigen Fähigkeiten zu verbinden. Eine dazu erstellte Lehrplanskizze umfasste folgende Bereiche: Religion und Moral, Lesen, Schreiben und Rechnen, die Muttersprache „bis zum fertigen mündlichen und schriftlichen Ausdruck und eine populäre Natur-, Menschen- und insbesondere Vaterlandskunde, praktische Anweisungen zu nützlichen Beschäftigungen (wie „Baumzucht, weibliche Arbeiten" u. dgl.), Gesang, Leibesübungen und Exerzieren".
In der zweiten Hälfte des 19. Jh.s nahmen vor allem die Ideen HERBARTS Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen.

## 4 Das Reichsvolksschulgesetz

„Eine grundlegende Änderung vollzog sich erst in der liberalen Ära. Das Staatsgrundgesetz von 1867 sprach dem Staat allein das Recht der obersten Leitung und Aufsicht über das gesamte Bildungswesen zu; und das Reichsgesetz von 1868 über das Verhältnis der Schule zur Kirche statuierte die interkonfessionelle Schule, in der nur noch der Religionsunterricht und seine Beaufsichtigung der Kirche zufielen" (vgl. L. BOYER, S. 2).
1869 wurde eine Gesetzesvorlage von Unterrichtsminister Dr. Leopold HASNER VON ARTHA eingebracht, die als Grundlage für das Reichsvolksschulgesetz diente.
Das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 ist als „Markstein im Fortschritt der Volksbildung" (vgl. H. ENGELBRECHT, Band IV, Wien 1986, S. 556) anzusehen, denn damit „gelang in der völkerreichen und kulturell so vielschichtigen Monarchie, eine einheitliche, grundlegende und kühne Reform des gesamten Elementarschulwesens" (vgl. L. BOYER, S. 3).
Dieses von einer liberalen Grundhaltung getragene Gesetz trat bereits 1869/70 in Kraft und brachte neben der von sechs auf acht Jahre verlängerten Schulpflicht[1] einen wesentlich erweiterten Fächerkanon und die Anhebung des Unterrichtsniveaus. Es kam zur Einrichtung der öffentlichen interkonfessionellen Schule mit staatlicher Schulaufsicht, die „zunehmend Unterschiede des Standes, des Vermögens und der Konfession einzuebnen und Brücken des sozialen Verständnisses zu schlagen" (vgl. H. ENGELBRECHT, Band IV, 1986, S. 556) vermochte. Diese Reform führte schließlich zur vollständigen Alphabetisierung des österreichischen Volkes und bestimmte mit ihren weitreichenden Veränderungen fast ein ganzes Jahrhundert lang die österreichische Schulwirklichkeit.

1 „Das Reichsvolksschulgesetz übernahm aus der früheren Schulgestaltung die Hauptschule und die mit ihr verbundenen Bürgerschulklassen und führte sie einheitlich als Bürgerschule weiter" (vgl. L. BATTISTA, in E. LOEBENSTEIN, 1948, S. 144). Ziel der Bürgerschule war es, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu vermitteln.

*4.1 Die provisorische Schul- und Unterrichtsordnung*

1870 wurde eine provisorische Schul- und Unterrichtsordnung[1] erlassen, die bis 1905 galt. Sie enthielt die wesentlichen Grundzüge der Lehrpläne für die verschiedenen Organisationsformen und forderte die Landesschulbehörde auf, auf dieser Grundlage sogenannte „Normal-Lehrpläne" auszuarbeiten und bekanntzugeben.
Erstmals wurden damit auch die Grundlagen für Lehrpläne in unserem heutigen Verständnis geschaffen.
Die Bezirksschulbehörden sollten unter Beachtung dieser Lehrpläne auf Antrag der Bezirkslehrerkonferenzen den Lehrplan für die ihnen unterstehenden Schulen erstellen. Da nur einzelne Landesschulbehörden „Normal-Lehrpläne" herausgegeben hatten und in den Gutachten der Landesschulbehörden eine Änderung der provisorischen Lehrpläne für Bürgerschulen als wünschenswert bezeichnet wurde, wurden beide Aufgaben kombiniert, die Lehrpläne im Ministerium ausgearbeitet und 1874 erlassen.

*4.2 Die Volksschullehrpläne von 1874*[2]

Diese vom Unterrichtsministerium erstellten Lehrpläne waren nach der Organisationshöhe der Volksschule gegliedert, d. h., es gab jeweils einen eigenen Lehrplan für die ein-, zwei-, dreiklassigen Schulen usw. Für die achtklassige Volksschule galt der Lehrplan der Bürgerschule, die sich „durch die höhere Befähigung ihrer Lehrer und durch die günstigen äußeren Einrichtungen" unterscheidet. Eingeschränkt wurde lediglich bei den vorgeschriebenen Lehrzielen, die nur „nach Möglichkeit zu erreichen" waren.
In diesen Lehrplänen wurden der zu vermittelnde Lehrstoff, gestützt auf pädagogische Grundsätze, begrenzt, und das allgemeine Lehrziel vorgeschrieben. Mit Rücksicht auf die Altersstufen der Schüler, die verschiedenen Organisationsformen und die „innere Verwandtschaft" einzelner Unterrichtsgegenstände deuteten sie nur den allgemeinen Lehrgang in Grundzügen an.
„Da aber die Erreichung eines jeden Lehrzieles von mannigfachen Factoren abhängig ist, welche außer dem Bereich eines unmittelbaren gesetzlichen Einflusses liegen, zeichnen die vorliegenden allgemeinen Lehrpläne in ihren Zielen nur dasjenige vor, was unter normalen Schulverhältnissen zu erreichen möglich ist; ..."[3]
Weitere Konkretisierungen und Änderungen in diesen – nach unserem heutigen Verständnis – Minimallehrplänen waren nicht ausgeschlossen. Um auch

[1] Diese Schulordnung enthielt die Pflichten des Lehrers sowie Weisungen für die wesentlichen Bereiche des Schulalltags (Schulbesuch, Schulzucht, Unterricht u. a.).
[2] Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 18. Mai 1874, Z 6549, publiziert im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht Nr. 32/1874.
[3] Lehrplanverordnung 1874, a.a.O., S. 188.

jenen Schülern, die aus der Schule austreten, ohne den Bildungsgang vollendet zu haben, ein „abgerundetes Wissen für das praktische Leben mitzugeben", sollte der Unterricht auf allen Schulstufen in konzentrischen Kreisen und nicht nach einer wissenschaftlichen Systematik erfolgen. Bei der weniger hoch organisierten Volksschule waren die Lehrplananforderungen im Einklang mit der Schul- und Unterrichtsordnung entsprechend herabgesetzt. Es galt das „Prinzip der Konzentration des Unterrichts". Der Verfrühung durch Fachunterricht sollte vorgebeugt werden, indem sich der Unterricht in den Realien in den unteren und mittleren Klassen durchwegs auf das Lesebuch stützte.

Weiters wurden die Landesschulbehörden verpflichtet, auf der Basis dieser Lehrpläne Normal-Lehrpläne nach den Schulverhältnissen des Landes zu erstellen. Dabei durfte kein Unterrichtsgegenstand weggelassen werden, der Übertritt in die Mittelschulen musste gesichert sein und die Bestimmungen bezüglich des Gebrauches von Lehrbüchern in den Realien wörtlich genommen werden. Die von den Landesschulbehörden zu erlassenden Lehrpläne sollten für das ganze Land bindend sein, und das bisher den Bezirksschulbehörden zustehende Recht, über die von den Bezirkslehrerkonferenzen beantragten Änderungen in der Verteilung des Lehrstoffes zu entscheiden, wurde nun den Landesschulbehörden auf Antrag der Bezirksschulbehörden eingeräumt. Der Landesschulbehörde wurde es freigestellt, zu den Normal-Lehrplänen auch „einige praktische Winke in Form allgemeiner Sätze" zu geben. Beispielhaft wurden angeführt die Pflege einer richtigen und dialektfreien Sprache beim Unterricht, eine einheitliche, mit der Orthographie des eingeführten Lehrbuches übereinstimmende Schreibung, Hinweise zum Gesamtunterricht, zur Beschränkung häuslicher Aufgaben sowie zur Stillbeschäftigung. Es konnten aber auch ausführlichere Instruktionen und Muster für Stundenpläne den Normal-Lehrplänen beigefügt werden. Die Landesschulbehörden wurden im Sinne eines gedeihlichen Fortschrittes des Volksschulunterrichtes ersucht, diese in ihrer Region letztlich geltenden Lehrpläne möglichst bald zu verwirklichen und einige Exemplare dem Minister vorzulegen.

Das Stundenausmaß umfasste z. B.

- in der ungeteilten einklassigen Volksschule im ersten Schuljahr neunzehn, im zweiten bis vierten Schuljahr fünfundzwanzig und im fünften bis achten Schuljahr achtundzwanzig Stunden, wobei die Stundenzahl für weibliches Handarbeiten von den betreffenden Schulbehörden bestimmt wurde.

Zur Illustration des Fächerkanons und des Stundenausmaßes für die einzelnen Unterrichtsgegenstände wird aus Platzgründen nur die Stundentafel der siebenklassigen Volksschule[1] wiedergegeben.

[1] Ebenda, S. 254.

**Stundenausmass.**

| Unterrichtsgegenstände | Erste Classe | Zweite Classe | Dritte Classe | Vierte Classe | Fünfte Classe | Sechste Classe | Siebente Classe | | Anmerkung |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | 1. Abthl. | 2. Abthl. | |
| | 1. Schulj. | 2. Schulj. | 3. Schulj. | 4. Schulj. | 5. Schulj. | 6. Schulj. | 7. Schulj. | 8. Schulj. | |
| Religionslehre | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| Unterrichtssprache | 12 | 10 | 9 | 9 | 6 | 4 | 4 | 4 | |
| Rechnen | 6/2 | 4 | 4* | 4* | 4* | 4* | 4* | 4* | * in Mädchenschulen 3 St. |
| Naturkunde | — | — | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | Naturgesch. |
| | | | | | | 2 | 2 | 2 | Naturlehre |
| Erdkunde u. Geschichte | — | — | 1 | 2 | 3 | 4* | 4* | 4* | * in Mädchenschulen 3 St. |
| Freihandzeichnen | — | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | |
| Geometrische Formenlehre | — | — | — | — | 1 | 2* | 2* | 2* | * in Mädchenschulen 3 St. |
| Schreiben | — | 2 | 2 | 2 | 2* | 1 | 1 | 1 | * in Mädchenschulen 1 St. |
| Gesang | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 1 | 1 | 1 | |
| Turnen | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 2 | 2* | 2* | 2* | * in Mädchenschulen 1 St. |
| Weibliche Handarbeiten | — | — | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| Wöchentl. Stundenzahl für Knaben | 18 | 20 | 23 | 25 | 26 | 28 | 28 | 28 | |
| Wöchentl. Stundenzahl für Mädchen | 18 | 20 | 25 | 27 | 27 | 28 | 28 | 28 | |

Für die achtklassige Volksschule galt ja, wie bereits angeführt wurde, im wesentlichen der Lehrplan der Bürgerschule.
Insgesamt umfasste der Lehrplan für die siebenklassige Volksschule knapp vierzehn Druckseiten, davon waren allein drei Seiten dem Turnen vorbehalten.
An diesen Lehrplänen[1] fallen die hohen Anforderungen und die starke Betonung der Wissensvermittlung auf:

**„Deutsche Unterrichtssprache**

Ziel: Klares Verständnis der Mittheilungen anderer in der Muttersprache; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig und fliessend auszudrücken; Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Geschriebenen und Gedruckten.

[1] Die folgenden Zitate stammen aus der Lehrplanverordnung 1874, a.a.O., S. 255, 256, 258–260.

*Erste Classe.*
(1. Schuljahr.)

Lesen und Sprachübungen. Vorbereitende Sprach- und Anschauungsübungen anknüpfend an Gegenstände aus der Umgebung des Kindes; Einübung der Laute und deren Zeichen in Schreib- und Druckschrift; langsames, lautrichtiges Lesen mit Beachtung der Silbentrennung; Besprechungen des Lesestoffes; planmässig geleitete Übungen im Abschreiben aus dem Lesebuche; Memoriren leichter Musterstücke in gebundener Rede.

*Zweite Classe.*
(2. Schuljahr.)

a) Lesen. Lautrichtiges Lesen mit genauer Beachtung der Satzzeichen; Wort- und Sacherläuterungen; Wiedergabe des Gelesenen nach gestellten Fragen; Memoriren von passenden Musterstücken.
b) Sprachübungen. Orthographische Übungen mit besonderer Rücksicht auf Dehnung, Schärfung, Silbentrennung und Grossschreibung; der reine einfache Satz; Kenntnis des Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwortes; die drei Hauptzeiten. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes planmässig geleitete Übungen im Abschreiben aus dem Lesebuche.

*Dritte Classe.*
(3. Schuljahr.)

a) Lesen. Wie auf der vorigen Stufe mit gesteigerten Anforderungen.
b) Sprachübungen. Fortgesetzte orthographische Übungen wie auf der vorigen Stufe; der einfache Satz; Fortsetzung der Formenlehre; Wortbildung durch den Ablaut, durch Ableitung und Zusammensetzung; Rection der Zeit-, Eigenschafts- und Vorwörter. Schriftliche Übungen wie auf der vorigen Stufe: ausserdem schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke nach gegebenen Fragen.

*Vierte Classe.*
(4. Schuljahr.)

a) Lesen. Geläufiges und sinnrichtiges Lesen; Wort- und Sacherläuterungen; Wiedergabe des Gelesenen; Übung in der Mannichfaltigkeit des Ausdrucks. Memoriren.
b) Sprachübungen. Orthographische Übungen mit Beachtung ähnlich lautender Wörter; der erweiterte einfache Satz; Unterscheidung des einfachen vom mehrfachen Satz; Fortsetzung und Ergänzung der Formenlehre mit besonderer Berücksichtigung des Haupt- und Zeitwortes; Wortbildung durch den Ablaut, durch Ableitung und Zusammensetzung; Rection des Zeit-, Eigenschafts- und Vorwortes. Neben der schriftlichen Behandlung des grammatischen Stoffes schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke; einfache Briefe.

**Realien.**

A. Naturgeschichte.

Ziel: Kenntnis der wichtigsten Körper in den drei Naturreichen mit Rücksicht auf deren praktische Verwendung und deren Bedeutung im Haushalte der Natur. Belehrungen über den menschlichen Körper und dessen Pflege.

*Dritte, vierte und fünfte Classe.*
(3., 4. und 5. Schuljahr.)

Naturgeschichtliche Individuen, insbesondere solche, welche durch Nutzen und Schaden, durch verbreitete Anwendung in der Haus- und Landwirtschaft, oder in Gewerben und Künsten hervorragen, werden auf Grundlage der Anschauung und mit Benützung des Lesebuches behandelt.

C. Erdkunde.

Ziel: Kenntnis, der Heimat- und des Vaterlandes nach physischen, topischen, ethnographischen und politischen Verhältnissen. Kenntnis des Wichtigsten über Europa und die übrigen Erdtheile mit Hervorhebung der Bodenverhältnisse; Verständnis der nahe liegenden Erscheinungen, die aus der Gestalt, Stellung und Bewegung der Erde hervorgehen.

*Dritte Classe.*
(3. Schuljahr.)

Heimatkunde, ausgehend vom Schulorte. Feststellung der wichtigsten geographischen Grundbegriffe.

*Vierte Classe.*
(4. Schuljahr.)

Das Heimatland. Graphische Darstellung desselben an der Schultafel. Übersicht über die österreichisch-ungarische Monarchie. Geographische und Culturbilder.

D. Geschichte.

Ziel: Kenntnis der hervorragendsten Persönlichkeiten und Begebenheiten aus der österreichischen und allgemeinen Geschichte. Kenntnis der Grundzüge der Verfassung.

*Dritte Classe.*
(3. Schuljahr.)

Sagen aus der Heimat. Erzählungen aus der Geschichte der Heimat und aus alter Zeit.

*Vierte Classe.*
(4. Schuljahr.)

Bilder aus der österreichischen Geschichte."

*4.3 Die umstrittene Position der „Neuschule"*

Die Position der Volksschule, damals auch „Neuschule" genannt, war keineswegs unumstritten. Es waren jedoch weniger pädagogische als vielmehr ideologische Gründe dafür maßgeblich, dass gegen die Neuordnung des Volksschulwesens von konservativer Seite (vgl. L. BARRISTA, 1937, S. 30)[1] opponiert wurde. So kritisierte man etwa, dass der Staat die Schule nur nach seinen politischen Vorstellungen ausrichten wolle und das Elternrecht missachte. Die zu vermittelnde Bildung gehe über das Zweckmäßige und Notwendige hinaus, es fehle die Harmonie, und die sittliche und religiöse Sphäre der Erziehung der Kinder werde vernachlässigt. „Vertreter eines nach Ständen gegliederten Schulsystems fürchteten, dass die bessere Ausbildung dazu führen könnte, dass niemand mehr arbeiten wolle, andere wieder, dass dadurch das Verbrechertum zunehme. Für manche gingen auch die Vermehrung des Lehrstoffes und die Verlängerung der Schulzeit weit über die Bedürfnisse hinaus. Das obligate Turnen lehnte die Landbevölkerung vehement ab" (vgl. H. ENGELBRECHT, Band IV, 1986, S. 116). Es standen aber vor allem ökonomische Überlegungen im Vordergrund der Auseinandersetzungen, weil man die Finanzierung der „Neuschule" für nahezu unmöglich hielt und sich gegen die vorgenommene Verteilung der Kosten auf die Gemeinden wandte.

„Die Gegner des Reichsvolksschulgesetzes erlahmten allerdings nicht in ihren Bemühungen, der von den Liberalen konsequent vorangetriebenen Entwicklung der Neuschule" eine Wende zu geben. Politische Hauptträger des Widerstandes waren die Katholisch-Konservativen, die ihre Stütze in einer auch im politischen Bereich aktiv werdenden Geistlichkeit fanden (...). Der Zerfall der liberalen Mehrheitspartei Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts machte dann den Weg für Änderungen frei ..." (vgl. H. ENGELBRECHT, Band IV, 1986, S. 118).

*4.4 Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes*

1883 kam es zu einer Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes, und die Durchführungsverordnung[2] zu dieser Novelle trug den Landesschulräten eine Revision der Volksschullehrpläne und die Erstellung von Lehrplänen für die Bürgerschule auf.

---

[1] Vergleiche hiezu auch: Die Volksschule einst und jetzt, S. 30 f., in welcher der Verfasser „die Klage über die Neuschule" als cultus- und priesterfeindliche Stätte – gelinde gesagt – als unbesonnen und den mechanischen Drill in den Kulturtechniken als überholt" ansieht.

[2] Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 8. Juni 1883, Z 10618, zur Durchführung des Gesetzes vom 2. Mai 1883, RGBI. Nr. 53, womit einige Bestimmungen des Gesetzes vom 14. Mai 1869, RGBI. Nr. 62, abgeändert werden; publiziert im Verordnungsblatt, Stück XII, Jg. 1883.

### 4.4.1 Richtlinien für die Erstellung der neuen Lehrpläne

In den ersten drei Schuljahren sollte den Übungen in Sprechen, Lesen und Rechtschreiben besondere Aufmerksamkeit geschenkt und der Lehrstoff in den Realien eingeschränkt werden: Es sollte „auf allen Unterrichtsstufen zunächst das gewöhnliche Maß der Fassungskraft und die normalen Lebensverhältnisse der Schüler" berücksichtigt werden.
„Beim Gesangsunterricht ist außer dem patriotischen und Volksliede auch der Kirchengesang zu pflegen."
Mädchen erhielten nur dann Turnunterricht, wenn sie dazu von ihren Eltern zu Beginn des Schuljahres angemeldet worden waren.
Die Verteilung des Lehrstoffes sämtlicher Unterrichtsgegenstände sollte so erfolgen, dass alle „normal entwickelten Schüler das Lehrziel erreichen und zum Aufsteigen auf die höhere Unterrichtsstufe befähigt werden können". Gleichzeitig wurden die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Volksschule durch Einbeziehung der vorschulpflichtigen Kinder und der Bildungseinrichtungen für die „schulentwachsene Jugend" erweitert.

### 4.4.2 Auswirkungen und Reaktionen auf diese Novellierung

Die Organisation der Bürgerschule wurde ebenfalls verändert. Sie konnte jetzt nur mehr ab der fünften Schulstufe besucht werden und bestand einheitlich aus drei Klassen. Darüber hinaus enthielt diese Verordnung auch noch diverse Schulbesuchserleichterungen, die allerdings im Zusammenhang mit den Lehrplänen nicht von Bedeutung sind.
Seitens der katholischen Kirche wurde die Schulgesetznovelle von 1883 nur als bescheidener Erfolg angesehen und die Wiedereinrichtung der konfessionellen Volksschule angestrebt. In den folgenden Jahren wurden mehrfach Anträge bzw. Entwürfe zur Veränderung des Reichsvolksschulgesetzes eingebracht, sie fanden jedoch keine Mehrheit.

## *4.5 Die „Schul- und Unterrichtsordnung" von 1905*[1]

Die 1905 erlassene Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen stellte die „bedeutendste Regelung für das Volksschulwesen" (vgl. H. ENGELBRECHT, Band IV, 1986, S. 123) in den letzten Jahren der Monarchie dar. Diese Schul- und Unterrichtsordnung legte nur die Grundzüge fest und überließ viele Bestimmungen den Landesschulbehörden, den Bezirkslehrerkonferenzen oder den Lehrkörpern der einzelnen Schulen. Die örtlichen Verhältnisse und die Elternwünsche sollten bedacht

[1] Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 29. September 1905, Z 13200, publiziert im Verordnungsblatt, Stück XX, Jg. 1905.

werden. Eine zentrale Stellung in diesen Lehrplänen nahm die sittlich-religiöse Erziehung ein.
Die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen wurde den Bezirkslehrerkonferenzen überlassen, und die Lehrmethode wurde für keinen Lehrgegenstand vorgeschrieben; der ganze Unterrichtsbetrieb war jedoch so zu gestalten, dass das Lehrziel „von allen normal entwickelten Kindern erreicht" wurde. Als neue Inhalte kamen hinzu: die Pflege eines Schulgartens und die Bewirtschaftung eines Versuchsfeldes, der Handfertigkeitsunterricht für Knaben, Jugendspiele und „alle nützlichen körperlichen Übungen", worunter Schwimmen und Eislaufen verstanden wurden. In dem am gleichen Tag ergangenen Durchführungserlass zu dieser Verordnung hieß es jedoch, dass „in der hergebrachten Einrichtung der Volksschule keine wesentlichen Änderungen eintreten" sollen und daher an eine „durchgreifende Revision der Lehrpläne bei diesem Anlasse" nicht gedacht werde. Zu einer Veränderung des Volksschullehrplanes kam es bis zum Ende der Monarchie nicht mehr.

*4.6 Zur Situation der Volksschule am Beginn des 20. Jh.s*

Während die „Neuschule" von 1869 stark unter dem Einfluss der pädagogischen Ideen Pestalozzis und Diesterwegs stand, war die Methode des Unterrichtes in der Folgezeit durch Herbart und seine Schule bestimmt. Die Ansichten Herbarts erlebten in den achtziger und neunziger Jahren, des vorigen Jh.s die größte Verbreitung und wurden auch für die Methodiker in Österreich maßgebend. Um die Jahrhundertwende setzten aber auch andere pädagogische Strömungen ein und verschafften sich Geltung (vgl. L. BATTISTA, 1937, S. 15 ff.).
Wohl war die Volksschule zu Beginn des 20. Jh.s „ohne Zweifel eine Autoritätsschule, aber das Verbot jeder Körperstrafe hatte bereits einer humaneren und kindgemäßeren Erziehungsauffassung den Boden bereitet. (...) Die Volksschule war aber keineswegs mehr reine Lernschule; ‚ihre erziehliche Tätigkeit' wurde als vornehmste Aufgabe bezeichnet" (vgl. H. ENGELBRECHT, Band IV, 1986, S. 123).
Die zu Beginn des 20. Jh.s auftauchenden neuen pädagogischen Strömungen wie die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung,[1] die Erlebnispädagogik, eine Pädagogik „vom Kinde aus", die Ideen Montessoris usw., aber auch die Sozialpädagogik und die staatsbürgerliche Erziehung (vgl. W. LEDWINKA, in: P. LALICS – A. MÄRZ – H. SPREITZER, 1977, S. 106 ff.) wurden erst zu Beginn der Ersten Republik in die Wiener Schulreform integriert. Für die letzten Jahre der Monarchie wurden diese Ansätze nicht

[1] So erschien z. B. bereits 1912 ein Handbuch für den Lehrer von J. F. PÖSCHL, das die Gedanken der Arbeitsschule zur Reform des Volksschulunterrichtes methodisch aufbereitet.

mehr lehrplanwirksam, obwohl „an all diesen Fragen die österreichische Volksschule regen Anteil nahm" und „an deren Lösungen mitarbeitete" (vgl. L. BATTISTA, 1937, S. 16). „Doch vollzog sich diese innere Wandlung im Rahmen der inneren Normen, die der Neuentwicklung manches Hemmnis auferlegte" (vgl. L. BATTISTA, 1937, S. 16)., Diese durch den Ersten Weltkrieg unterbrochene Entwicklung wurde aber sehr bald nach Kriegsende wieder aufgenommen.

## 5 Die Versuchslehrpläne von 1920

Bereits in den ersten Jahren der jungen Republik galt das besondere Interesse der Schule. Sie sollte „republikanisch, demokratisch und sozial werden" (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 25) und die Schüler zu „selbstständig denkenden und handelnden Staatsbürgern" (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 25) erziehen. Der Volksschulunterricht musste daher umgestaltet werden, um bereits bei den Kindern die Fähigkeit zu kritischem Denken[1] und die Freude an selbstständigem Tun" (vgl. H. , FISCHL, o. J., S. 25) zu entwickeln. Diesen Zielsetzungen sollte mit den schon im Juni 1920 angekündigten Versuchslehrplänen[2] entsprochen werden.
Im August wurde mittels eines Erlasses[3] von Unterstaatssekretär Otto Glöckel ihre versuchsweise Einführung für die ersten vier Jahre der Volksschule ab dem Schuljahr 1920/21 (vgl. W. LEDWINKA, in: P. LALICS – A. MÄRZ – H. SPREITZER, 1977, S. 106 ff.; vgl. weiters L. BATTISTA, 1937, S. 153 f., und SCHEIPL-SEEL, 1987[2], S. 91 f.) verfügt. Das fünfte Schuljahr sollte nur dann in den Versuch einbezogen werden, wenn es einer eigenen Klasse oder Abteilung entsprach. In den übrigen Fällen blieb die Entscheidung den Bezirksschulräten vorbehalten, ebenso, ob an jenen Schulen, in welchen das Schuljahr im Frühjahr begann, nach den neuen Lehrplänen schon im Herbst 1920 oder erst im Schuljahr 1921/22 zu unterrichten sei. Aber auch in jenen Klassen, in denen noch nach dem alten Lehrplan zu unterrichten war, sollten die tragenden Pfeiler des neuen Lehrplanes wie der Grundsatz des Arbeitsunterrichtes und der Bodenständigkeit sowie die Kunsterziehung realisiert werden.

[1] Fischl berichtet auch, dass sich noch im Jahre 1920 die Rektoren der Wiener Hochschulen dagegen ausgesprochen haben, da ihrer Ansicht nach die Erziehung zu kritischem Denken nicht nur für die Volksschüler, sondern auch für die Ausbildung der Volksschullehrer durchaus unangebracht sei; auch für diese sollte ein „positives" Wissen genügen.

[2] Erlass vom 8. Juni 1920, Z 10738, publiziert in: Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes, Nr. 58, Jg. 1920.

[3] Erlass des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom 13. August 1920, Z 16047, publiziert ebenda, Nr. 69. S. 525 ff.

Folgende Gesichtspunkte sollten besonders beachtet werden:
- Die amtlichen Bezirkslehrerkonferenzen, die Lehrerkonferenzen der einzelnen Schulen sowie die freien Arbeitsgemeinschaften sollten sich mit den Lehrplänen insbesondere zum Erfahrungsaustausch und hinsichtlich der örtlichen Verhältnisse intensiv auseinandersetzen.
- Das nach dem Reichsvolksschulgesetz als unverbindliches Fach vorgesehene Turnen der Mädchen sollte möglichst allgemein eingeführt und eine zahlreiche Beteiligung der Mädchen angestrebt werden. Die körperlichen Übungen sollten nicht auf zwei oder drei besondere Wochenstunden zusammengedrängt, sondern möglichst auf je zwanzig bis dreißig Minuten täglich verteilt werden.
- Die Stundenpläne sollten nur „Beginn und Ende der täglichen Unterrichtszeit sowie Beginn und Ende einzelner, anderer als den Klassenlehrern zufallenden Unterrichtsstunden" anführen.
- Dem Lehrer war es freigestellt, eine Stundenverteilung für sich vorzunehmen, die aber stets von der Heimat- und Lebenskunde ausgehend, nichts mit der Starrheit eines Stundenplanes im bisherigen Sinn gemeinsam haben sollte.
- Der Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit sollte in der Schule liegen und die schriftlichen Hausarbeiten nach den örtlichen Verhältnissen entsprechend eingeschränkt werden.
- Von der Einzelverbesserung der schriftlichen Arbeiten durch den Lehrer sollte abgegangen werden. An ihre Stelle sollten Klassenverbesserung, wechselweise Verbesserungen und Verbesserungen an Stichproben treten.
- Die während des Schuljahres 1920/21 gemachten Erfahrungen sollten gesammelt und mit allfälligen Abänderungsvorschlägen und Anträgen vom Landesschulrat dem Unterrichtsamt bis längstens Ende August 1921 vorgelegt werden.

*5.1 Aufbau des Lehrplanes*

Aus den festgelegten allgemeinen Lehr- und Bildungszielen wurden die einzelnen Jahresziele abgeleitet. Eine Trennung der Lehrgebiete in einzelne Unterrichtsgegenstände wurde zugunsten des Gesamtunterrichtes vermieden. Die Klassenlehrpläne „aus den einzelnen Gebieten des Unterrichtsstoffes" stellten lediglich eine Übersicht dessen dar, was der Gesamtunterricht als Mindestmaß erreichen sollte.

„In der Heimatwelt des Kindes müssen die Wurzeln alles Bildungsgutes versenkt sein, das die Schule den Kindern zu vermitteln hat. Aus dieser Forderung der Bodenständigkeit ergibt sich, dass Normallehrpläne für das ganze Staatsgebiet nur einen – eben durch die Ziele gegebenen – Rahmen darstellen können, dessen Ausfüllung den hiezu berufenen Stellen der Lehrerschaft überlassen bleiben muss."[1]

[1] Lehrplanerlass, a.a.O., S. 528.

*5.2 Allgemeine Grundsätze*

Die Lehrplananforderungen waren im Hinblick auf „normal begabte Kinder" formuliert. Der Lehrplan enthielt Mindestanforderungen, über die je nach Leistungsfähigkeit der Klasse hinausgegangen werden konnte. Die Reife für die nächsthöhere Stufe wurde jedoch nach den Mindestanforderungen beurteilt. Der Selbsttätigkeit der Schüler bei der Erarbeitung des Lehrgutes kam besondere Bedeutung zu. „Aller Unterricht geht von der Umwelt der Schüler, von ihrer engeren und weiteren Heimat und von ihrem Leben in der Gegenwart aus und bezieht sich immer auf sie zurück."
Das Lehrgut sollte in seinem natürlichen Zusammenhang an die Schüler herangebracht und von ihnen verarbeitet werden (Gesamtunterricht). Der Heimat- und Lebenskundeunterricht erhielt eine zentrale Stellung. Der Übergang von einem Arbeitsgebiet zum anderen sollte sich nach sachlicher und psychologischer Notwendigkeit vollziehen. Im Rahmen der verfügbaren Wochenstundenzahl musste vor allem für Lesen, Schreiben, Rechnen, die Einübung von Handgriffen und Ähnliches ausreichend Übungszeit eingeplant werden.
„Die Befreiung von der Bindung durch den Stundenplan verlangt vom Lehrer die Ausarbeitung eines wohldurchdachten Arbeits- und Konzentrationsplanes, der für den Lehrenden keinesfalls eine Fessel, sondern eine notwendige Hilfe sein soll, die seine Arbeit vor Zersplitterung schützt und ihm das erfolgreiche Fortkommen auf dem Wege des Gesamtunterrichtes wesentlich erleichtert."[1]
Der Lehrplan stellte einen Rahmen dar und war von „der Lehrerschaft des betreffenden Heimatgebietes" auszugestalten.
Die Übung der Geistes- und Körperkräfte wurde für wertvoller gehalten als die Anhäufung von Wissensstoff, das Ausmaß des gedächtnismäßig zu behaltenden Unterrichtsstoffes ist auf ein notwendiges Mindestmaß beschränkt, aber durch beständige, von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehende Übung „zum unverlierbaren Besitz" zu machen.
„Der Unterricht zielt darauf ab, jedes Kind seiner Eigenart entsprechend nach Kräften zu fördern, aber auch den Willen zum Gemeinschaftsleben zu entwickeln und zu freudiger Einordnung in ein gesellschaftliches Ganzes zu erziehen."[2]
Zur Illustration, wie die „Allgemeinen Lehr- und Bildungsziele" formuliert waren, wird als Beispiel „Heimat- und Lebenskunde"' herangezogen:

„Heimat- und Lebenskunde.

Die Heimatkunde soll des Kindes Sinn und Verständnis für die Natur und für das Gemeinschaftsleben, insbesondere für dessen sittliche Voraussetzungen,

1 Ebenda, S. 530.
2 Ebenda, S. 530.

von der Heimat aus erschließen. In dieser Absicht werden die Kinder angeleitet, die Vorgänge und Zustände im häuslichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben, einzelne örtlich leicht erreichbare typische Vertreter des Tier- und Pflanzenreiches und Naturerscheinungen im Wechsel der Jahreszeiten wiederholt unter planmäßiger Anleitung zu betrachten und über sie in einfachster Form mündlich, schriftlich und zeichnerisch zu berichten; an ihnen ist auch das zahlenmäßige und räumliche Erfassen zu üben. Denkwürdiges aus der Vergangenheit der Heimat wird sorgsam beachtet und durch ständiges Beziehen auf die Gegenwart wird dem Verständnis für geschichtliche Entwicklung vorgearbeitet. Das Verstehen der heimatlichen Umwelt soll auch dadurch gefördert werden, dass dem natürlichen Interesse des Kindes für das Fremde und Ferne gelegentlich Rechnung getragen wird."
Diesen „Allgemeinen Lehr- und Bildungszielen" folgt als Teil A überschrieben der „Lehrplan für das erste bis vierte Schuljahr (Grundschule)". Er enthält die „Klassenziele" jeweils für ein Schuljahr. Als Beispiel werden die Klassenziele für Heimat- und Lebenskunde im ersten Schuljahr angeführt:

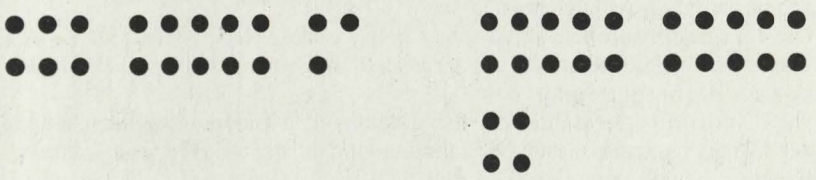
„Heimat- und Lebenskunde.

Anleitung zur Beobachtung der einfachsten Dinge und Vorgänge in Natur und Menschenleben in der nächsten Umwelt des Kindes (Haus, Schule, engste Heimat) und Pflege der wichtigsten dieser Altersstufe entsprechenden Ausdrucksformen: Berichten, Erzählen, Singen; Formen, Ausschneiden, Falten, Malen. Zeichnen: Zählen, Messen, Schätzen. Lehrausgänge sollen nach Möglichkeit unternommen werden."
Der Lehrplan enthielt im Anschluss an die „Allgemeinen Lehr- und Bildungsziele" viele methodische Anregungen in Form von Erläuterungen, die als „Handreichungen zur praktischen Durchführung des Lehrplanes nach dem gegenwärtigen Stande der Methodik der einzelnen Lehrgebiete" bezeichnet wurden, die aber „keineswegs Fesseln für die Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit" sein sollten. Anhand des Beispiels für Rechnen im ersten Schuljahr soll gezeigt werden, wie dieser Lehrplan kommentiert wurde:

„Rechnen.

1. Schuljahr. Eine Hauptaufgabe dieser Klasse ist die Erwerbung der Zahlenreihe noch ohne Erfassung des Systems. Dies geschieht durch das Erkennen und Reproduzieren der Anzahlen, die durch Zählen der Dinge und Vorgänge im Leben gewonnen werden, wobei das letzte Zahlwort zugleich das Merkwort für die gezählte Menge ist, die, damit zusammengefasst, „erfasst" wird. Zählursachen fördern die Lust am Zählen und finden sich in den behandelten Lebensgebieten. Zum Beispiel Zählspiele, Auszählreime. Wie viel Taschen du hast? Die Bänke! Wie viele Schüler heute fehlen? Wie viel Vieh der Nazbauer hat? ... Das Zählen mag

in folgender Abstufung vor sich gehen: 1. Zählen mit ausgiebigen Bewegungen (öfteres Wegschieben von Dingen), 2. mit Berühren der Dinge, 3. mit bloßem Hinzeigen und 4. nur Hinsehen auf die zu zählende Menge. Man vergesse auch nicht des Zählens bewegter Dinge! – Dem Zählen folgt das Darstellen der Anzahlen. 1. Durch Absondern aus einer Menge. Beispiele: Gib mir fünf Griffel von dem Pack! Rufe vier Mädchen zur Tafel! 2. Durch „Malen" auf der Tafel (5 Buben, 5 Mützen, 5 Schlitten). 3. Zeichnen in der Luft (4 Gänse, 3 Peitschen, 2 Bänke). Eine gute Zählübung ist das Vorstellen einer (beschränkten) Anzahl von Gegenständen bei geschlossenen Augen. (Ich sehe drei leuchtende Laternen! Du? Ihr?)
Besondere Beachtung verdient das gruppierende (rhythmische) Zählen. Marschieren, Spiele, Liedchen geben zu zeitlicher Rhythmisierung Anlass: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ..., 1, 2, 3, 4, 5, 6 ..., 1, 2, 3, 4, 5, 6 ..., 1, 2, 3, 4, 5, 6 ... Das Anstellen in der Schule, 2 glatt, 2 verkehrt beim Stricken, Reihungen verschiedenfarbiger Perlen, Blumenreihen im Beete, Legen von Hölzchen ... sind Beispiele räumlicher Rhythmisierung. Diese wird insbesondere zur Darstellung benutzt, z. B. 6, 13, 24.



Die Schüler ‚malen' auf der Tafel oder fertigen selbst in Klebarbeit die ‚Zahlen' von 6 bis x an! Rasches Erkennen dieser Zahlbilder fördert sehr die Auffassung der Zahlen! Benutzung dieser Zahlbilder zum später folgenden Zerlegen! Nun können auch Rechengeräte in Verwendung genommen werden. Die Darstellung durch Ziffern – die letzt notwendige! – begleite die malende oder rhythmisierte Darstellung, sie trete auch als Begleiter von gezeichneten Erzählungen auf. Zum Beispiel: Vier Knaben spielen bei 5 Bäumen mit 2 Reifen und 1 Ball. Von fünf Seifenblasen fliegen noch zwei! Wichtig ist die Einführung in den Sinn eines Rechenvorganges (einer Operation). Es sei hier an der Subtraktion gezeigt dass Obst bei Kindern rasch „weniger" wird, dass beim Kugelspielen die Kugeln weniger werden, ... ist verständlich. Daran anknüpfend wird die Anzahl vorhandener Dinge wirklich vermindert (Kondensmilchbüchsen: wir verkaufen, liefern ab), das Wenigerwerden ist zunächst die Hauptsache, die Berücksichtigung des zahlenmäßigen Ergebnisses erfolgt erst, nachdem der Vorgang klar geworden ist. Der gleiche Vorgang erfolgt dann in zeichnender Darstellung, begleitet von Ziffern. So nähert man sich der richtigen Auffassung der mathematischen Form. Vor ihrer Einführung ist die Gleichheitsbeziehung verständlich zu machen.

1. Durch Gleichmachen an Dingen (hier stehen 6 Mädchen, dort rechts 2, stelle so viele dazu, dass dort und hier gleich viele stehen! Gehts mit wegschicken? – 9 Büchsen hier, 7 dort! ...). 2. durch Gleichmachen gezeichneter (gemalter), durch einen Strich getrennter ungleichzahliger Dinge und Zeichen (Striche, Punkte, ...), denen die Darstellung in Ziffern nachfolgt.
Jetzt ist es Zeit, die Darstellung der Rechenvorgänge in die mathematische Form zu kleiden: 7 + 2 = 9, 6 – 4 = 2; jedoch ist Zifferrechnen ohne dingliche Unterlage unstatthaft, auch empfiehlt es sich nicht, das Zahlengebiet bis 20 zu überschreiten. Dieses Ziel kann auch an ein- und zweiklassigen Schulen erreicht werden, wenn mit der allseitigen Behandlung der Zahlen ein Ende gemacht wird, einem Verfahren, das dem Kinde zumutet, alle hier einzeln aufgezeigten, nacheinander zu erreichenden Zielstufen (Anzahlauffassung, Zahlreihung, Sinn des Rechenvorganges, allmähliche erarbeitete Abstraktion und [kürzeste] mathematische Form) auf einmal zu erklimmen.
Der Erfahrungskreis des Kindes bietet genügend Anlässe, um das Zu- und Wegzählen von 1 bis 4, dann von 5 bis 10 (Zerlegen!), handelnd oder phantasiemäßig, vollziehen zu lassen.
Die auf dieser Stufe zur Verwendung gelangenden Maße werden als Einzelgegenstände (der Meterstab ... ) aufgefasst und verwendet. Keinerlei Maßbeziehungen darlegen!
Die Raumlehre sieht ihre Aufgabe in dem Hinweis auf die Lagebeziehungen der Dinge, in deren Gestaltbezeichnung und in der Angabe ihrer relativen Größe.

2. Schuljahr. An die im 1. Schuljahr gewonnenen Anzahlen anknüpfend, wird die Zahlwortreihe erlernt (dabei bestimmt die durchschnittliche geistige Entwicklungshöhe der Kinder das Ausmaß der allmählichen Erweiterung, ob bis 40, 50, dann bis 60, 70 usw. fortgeschritten werden kann) und eingeübt, bis sie in aufsteigender Reihe fest verbunden erscheint. Dem Zählen von einem in den anderen Zehner ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Mit den Zählübungen wird die Darstellung der Zählmengen und das Ziffernlesen verbunden. Die Finger der Kinder, der Meterstreif in der Hand der Kinder, die (seit Pestalozzi bekannte) 100teilige Quadrattafel mit und ohne Zahlen, die Hundertertafeln (nach Kühnel, Punkte, Ringe oder Scheiben im 2 × 5-Rhythmus enthaltend und durch die Kinder hergestellt) und unser Kleingeld sind Hilfsmittel für vielgestaltiges Zählen (siehe 1. Schuljahr), durch welches die (An-)Zahlen als Glieder einer Reihe aufgefasst werden.
Rascheres Zählen (statt 1, 2, 3 ... 1, 3, 5, 7 ..., 5, 10, 15 ... endlich 10, 20, 30 ... 60, 62 an Fingern, Punkten, Zentimetern, vorgestellten Gegenständen), schätzungsweises Erfassen von Punktmengen und Nachzählen bereiten die dekadische Erfassung vor, die durch Herausheben der Zehnerreihe, deren

Anschreiben, durch Vergleiche und Zählübungen innerhalb der Zehnerreihe zur Einsicht in den Zehneraufbau gesteigert wird, wozu besonders die Zusammenfassung der Einer in den Zehnern beiträgt: 60 = 6 Zehner. Verwandlungen und Zerlegen zweiziffriger Anzahlen mit Zifferwechsel (27, 72) machen die Einer- und Zehnerschichtung klar und führen zur Erkennung des Stellenwertes. (Lies 54 zifferweise! 50 und 4.)
Im Anschlusse an Lebensgebiete werden die Grundrechnungsarten in steter Selbsttätigkeit an Dingen und Zeichen ausgeführt, geübt und zuletzt zur schriftlichen Darstellung in Ziffern (= mathematische Form) gebracht.
Zum Beispiel das Wegzählen: 1. Wir kaufen Zucker ein! 1 kg für 48 K, 100-K-Schein, zähle gut nach beim Herausgeben! ... bleibt 52 K. 2. An der Hundertertafel, die Scheibchen (Punkte) sind K, Abdecken (auch Abschneiden) von 48; auch an der russischen Rechenmaschine, am Hunderterquadrat ausgeführt. 3. 100 K – 48 K = 52 K.
Der Reihenbildung ist besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; sie bildet das Gerüst, in das sich mindestens die Einmaleinsreihen von 10, 5, 2, 4 und 3 fügen. Dabei ist es nicht unbedingt nötig, dass in e i n e m Zuge sämtliche Sätzchen einer Malreihe (zum Beispiel der Fünferreihe) erlernt werden, sondern aus den Bedürfnissen des Lebens(Sach)gebietes heraus: Heute das 3×, 4×, 5×, ein andermal das 7×, 8× und 9× oder das 5× und 10× einer Zahl. Doch ist es notwendig, dass auch einmal die gesamte Reihe erfasst und lückenlos dargestellt und gelegentlich geübt wird (zum Beispiel die Kinder in Fünferreihen, die Finger an gezeigten Händen, das Legen der Fünf mit Hölzchen: ⊔, Ziffergirlanden, Ziffersäulen ..., Anschreiben der Malreihe.)"

Abschließend soll auch noch das Stundenmaß der fünfklassigen Volksschule, in der jede Klasse einem Schuljahr entspricht, angeführt werden:

| | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. |
|---|---|---|---|---|---|
| | Die Zahl der Religionsstunden bleibt in dem bisherigen Ausmaß aufrecht. | | | | |
| Religion<br>Heimat- und Lebenskunde: Besprechungen, Lehrausgänge, Besichtigung, Beobachtung* | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| Sprache und schriftliche Übung | – | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Lesen** | 6 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Schreiben | – | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Singen | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Handarbeit (Basteln, Formen, Ausschneiden, Zeichnen, Weibliche Handarbeiten) für Knaben, Mädchen*** | 3/3 | 3/3 | 4/2 | 5/2 | 5/2 |
| Rechnen und Raumlehre | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Körperliche Übungen | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | 17 | 19 | 22/20 | 24/21 | 25/22 |

* Einschließlich der Zeit für Sprechübungen
** Im 1. Schuljahre Sprechen, Lesen und Schreiben
*** Ausschließlich der Zeit für Weibliche Handarbeiten

In den weniger hoch organisierten Volksschulen war mit Ausnahme der einklassigen (geteilten) mit Halbtagsunterricht geführten Volksschule die Stundenzahl um bis zu vier Wochenstunden höher angesetzt.

*5.3 Verlängerung des Erprobungszeitraumes bis 1924/25*

Vizekanzler Breisky versuchte 1921, durch Erlässe die Wirkungen des Versuchslehrplanes einzuschränken (vgl. H. FISCHL, o. J. S. 27 f.), verlängerte aber dennoch die Versuchsfrist bis 1924/25. Für die niedrig organisierte Volksschule gab das Unterrichtsministerium 1924 einen speziellen Lehrplan heraus, weil diese Schulen im Versuchslehrplan von 1920 nicht berücksichtigt worden waren.

*5.4 Richtlinien für die Beurteilung des Lehrplanes*

Mit Erlass vom 23. Oktober 1924[1] wurden Richtlinien für die abschließende Beurteilung des Lehrplanes für das erste bis fünfte Schuljahr den Landesschulräten bekanntgegeben. Die Bezirksschulräte sollten angewiesen werden, Beratungen der Lehrer an Volksschulen über die Erfahrungen mit den Lehrplänen nach den folgenden Richtlinien einzuleiten und die Ergebnisse dieser Beratungen dem zuständigen Landesschulrat zu übermitteln. Dieser konnte für die notwendigen Vorberatungen auch besondere Fachleute auf dem Gebiet der Volksschule hinzuziehen und sollte den Bericht dem Ministerium vorlegen. Diese Richtlinien sollten gleichzeitig auch als Gesichtspunkte für die Berichterstattung dienen.
Sie betrafen:
- den Rahmencharakter des Lehrplanes
- Vorkehrungen gegen eine Zersplitterung des Unterrichtes in einzelne Unterrichtsgegenstände
- Stoffangaben zu einzelnen Teilen des Gesamtunterrichtes
- die Form des Lehrplanes
- die einzelnen Begriffe des Lehrplanes
- die erziehliche Aufgabe der Volksschule im Sinne des Reichsvolksschulgesetzes
- die Realisierung des Lehrplanes
- die Frage der Fächerung am Ende der Volksschulzeit
- die Lehrausgänge
- Auswirkungen auf die häusliche Betätigung der Kinder
- die geistige und sprachliche Entwicklung
- die Förderung der schwachen und trägen Schüler
- Erfahrungen in einzelnen Unterrichtsgegenständen
- die restlose Verwirklichung des Lehrplanes und dergleichen mehr.

Die Lehrer der Mittel- und Bürgerschulen wurden befragt, wie sie über die Kinder aus der Volksschule urteilten. Diverse Körperschaften und die Elternvereine wurden ebenfalls um Stellungnahmen gebeten.

[1] Z 21352, publiziert in: Nachrichten des Bundesministeriums für Unterricht, Stück 16, Jg. 1924, S. 209 f.

*5.5 Weitere Verlängerung des Erprobungszeitraumes*

Im Hinblick auf das große Material, das dem Bundesministerium zur Überprüfung vorliegt und mit Rücksicht auf die Sorgfalt, die bei der Erstellung eines definitiven Lehrplanes notwendig ist, kann dieser mit Beginn des Schuljahres 1925/26 noch nicht eingeführt werden, vielmehr wird in diesem Schuljahr der Lehrplan von 1920 an allen Volksschulen des Bundesgebietes beibehalten, wo er dermalen erprobt wurde."[1]
Ausgenommen von dieser Regelung waren jedoch jene ein- und zweiklassigen Volksschulen, die den Lehrplan 1924 bereits eingeführt hatten oder mit Beginn des Schuljahres 1925/26 einführen wollten.

## 6 Die Lehrpläne von 1924

Mit Erlass vom 2. September 1924[2] wurde die versuchsweise Einführung von Lehrplänen an allen Volksschulen mit Ausnahme der fünfklassigen, in denen jede Klasse einer Schulstufe entspricht, geregelt.
Diesem Versuchslehrplan waren die 1923 veröffentlichten „Lehrplanentwürfe für die Landschulen[3]" vorangegangen, die bereits im Jänner im Rahmen einer „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule[4]" angekündigt worden waren.
Diese Entwürfe waren u. a. von folgenden Gesichtspunkten geleitet:
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Organisation der Landschule
- maßgeblich für die Gestaltung der Landschuloberstufe war „im Sinne des Einheitsschulgedankens der in Erprobung befindliche Lehrplan für die allgemeine Mittelschule".
- Anpassen des Grundschullehrplanes an die Schulorganisation
- Wahren der Eigenart der Landschule.

Diese Lehrplanentwürfe wurden den Bezirkslehrerkonferenzen mit der Absicht vorgelegt, „sich nicht nur mit der Begutachtung dieser Lehrplanentwürfe zu befassen und gegebenenfalls Abänderungsanträge zu stellen, sondern auch über die Frage der Einführung (Zeitpunkt und allfällige Übergangsbestimmungen) zu beraten".
Diese Beratungen waren offensichtlich erfolgreich verlaufen, denn der Versuchslehrplan 1924 sollte schon mit dem Schuljahr 1924/25 eingeführt werden, weil diese Texte den Lehrern, ohnehin schon bekannt waren und sie Gelegenheit hatten, dazu Stellung zu nehmen.

---

[1] Erlass vom 4. September 1925, Z 20399, publiziert im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, Stück XVIII, Jg. 1925, S. 32.
[2] Erlass vom 2. September 1924, Z 21173, publiziert im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, Stück XVI, Jg. 1924, S. 171.
[3] Pädagogischer Teil des Verordnungsblattes, Stück VII, Jg. 1923, S. 43 ff.
[4] Pädagogischer Teil des Verordnungsblattes, Stück 1, Jg. 1923, S. 1 ff.

In einem weiteren Erlass[1] wurde die versuchsweise Einführung auch auf die Oberstufe aller Volksschulen mit der bereits oben erwähnten Ausnahme ausgedehnt und die Erprobung bis zum Schuljahr 1927/28 erstreckt.
In den Hauskonferenzen und in den Lehrerarbeitsgemeinschaften sollten im ersten Versuchsjahr „Arbeits- und Konzentrationspläne" für je drei Monate im Voraus erarbeitet werden, die nach Ablauf des Versuchsjahres von den zuständigen Bezirksschulbehörden geprüft und genehmigt werden sollten. Die bei der Erprobung gemachten Erfahrungen waren gründlich zu erörtern, und den Schulaufsichtsorganen wurde aufgetragen, sich vom „Fortgange dieses Unterrichtes auf Grund der neuen Lehrpläne genauestens zu überzeugen, und Fehlgriffe gemeinsam mit der Lehrerschaft zu beheben". Die versuchsweise Gruppierung der einzelnen Schulstufen sollte im Sinne einer einheitlichen Gestaltung des Volksschulwesens im ganzen Bundesgebiet „nach den in den Lehrplänen festgelegten Vorschlägen" erfolgen. Die Festsetzung des Stundenausmaßes für „Weibliche Handarbeiten" war dem Landesschulrat überlassen.
Letztlich wurde auch noch verfügt, dass die weitere Erprobung der Versuchslehrpläne von 1920 an jenen ein- und zweiklassigen Volksschulen, an denen der Versuchslehrplan 1924 eingeführt wird, nicht mehr zu erfolgen hat[2]. Die am 15. September 1924 im pädagogischen Teil der „Volkserziehung" veröffentlichten Lehrpläne enthielten

- den Lehrplan für fünf- und mehrklassige Volksschulen (fünfte bzw. vierte bis achte Schulstufe)
- den Lehrplan für drei- und vierklassige Volksschulen (fünfte bis achte Schulstufe) und
- den Lehrplan für ein- und zweiklassige Volksschulen (erste bis achte Schulstufe).

Die am 1. April 1923 veröffentlichten Entwürfe wurden unter folgenden Gesichtspunkten umgearbeitet:
Aufgrund der unterschiedlichen Organisationshöhe der Volksschule auf dem Land wurde die Herausgabe eines einzigen Lehrplanes als unzureichend angesehen und deshalb wurden für die ein- und zweiklassige, die drei- und vierklassige und die fünf- und mehrklassige Schule eigene Lehrpläne ausgearbeitet. Der Unterschiedlichkeit der Schulstufengliederung der ein- und zweiklassigen Schulen in den verschiedenen Ländern entsprechend, wurden

[1] Erlass vom 10. Oktober 19241 Z 22068, wurde nicht im Verordnungsblatt abgedruckt, sondern nur auszugsweise zitiert in: V. FADRUS: Lehrpläne für allgemeine Volksschulen auf dem Lande, Sonderdruck aus: Die Schulreform in Österreich, Band II. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien – Leipzig – New York, o. J., S. 1 ff.

[2] Damit sollte wohl die Erprobung des Versuchslehrplanes von 1920 abermals eingeschränkt werden. Es blieb allerdings den Landesschulräten überlassen, das zu tun.

für die häufiger vorkommenden Gruppierungen eigene Lehrpläne geschaffen und nach Form A, B und C gegliedert[1]. Alle drei Lehrpläne enthielten Ziele, Lehraufgaben und Bemerkungen für Unter-, Mittel- und Oberstufe.
Für die drei- und mehrklassigen Schulen wurden Lehrpläne nur für die Mittel- und Oberstufe ausgearbeitet, für die Unterstufe galt der Lehrplan für allgemeine Volksschulen 1920 einschließlich der Vorbemerkungen und Grundsätze.
Die Eigenart der Landschule sollte durch die Konzeption als Rahmenlehrplan so weit wie möglich gewahrt bleiben.
Die Aufstellung eigener Stundenpläne auf der Unter- und Mittelstufe, wie dies mit Erlass vom 13. August 1920 gefordert worden war, hatte zu entfallen.
Die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Lehrgebiete der Unter- und Mittelstufe sollte in einem „zweckentsprechenden Verhältnis" zur Stundentafel stehen und „ausreichende Übung (vor allem im Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, Einübung von Handgriffen u. ä.) jederzeit voll berücksichtigt" werden.
Die starre Aufteilung des Lehrstoffes auf die Unterrichtszeit sollte durch wöchentliche Planungen vermieden werden.
Der Rahmenlehrplan machte die Ausarbeitung eines Arbeits- und Konzentrationsplanes notwendig, der die „Bodenständigkeit des Unterrichtes" besonders zu berücksichtigen hatte.
Es sollte aber nicht nur den „besondere(n) Kulturkreis der Heimat und des Volkes", sondern auch „die Weltkultur" umfassen und eine der „Hauptaufgaben" „Gegenwartsschule" sein.
An den „wenigklassigen Schulen" konnte der Lehrer, wenn er es für zweckmäßig hielt, eine „Zusammenfassung der Schüler auch nach einem anderen Gesichtspunkt als nach dem des Schulalters" vornehmen.
Auf der Oberstufe war der Unterricht nicht mehr Gesamtunterricht, daher sollte dem „Grundgedanken der Wechselbeziehung der Fächer in weitem Maße Rechnung getragen werden".
In allen Lehrplänen der Oberstufe und zum Teil auch auf der Mittelstufe wurden in den Realienfächern zwei- und dreijährige Wechselfolgen[2] eingeführt.

[1] Das heißt, dass es je nach der Organisationshöhe der Volksschule einen eigenen Lehrplan gab, in dem die einzelnen Schulstufen in einer Klasse zu sogenannten Untergruppierungen zusammengefasst wurden. So bildeten z. B. in der Form A die erste bis dritte Schulstufe je eine eigene Untergruppierung und die vierte bis achte Schulstufe eine weitere.

[2] Unter Wechselfolge ist die Anordnung des Lehrstoffes über Jahre zu verstehen, die es erlaubt, in der niederorganisierten Volksschule im Abteilungsunterricht aufeinanderfolgende Schulstufen zusammenzufassen, d. h., den Schülern verschiedener Schulstufen wird gemeinsam im Ablauf von zwei bis drei Jahren der vorgesehene Lehrstoff vermittelt.

„Stillarbeit (der indirekte Unterricht)" sollte nur dort geplant werden, „wo sie die Bildungsarbeit besonders zu fördern vermag".
Die Lehrpläne waren für acht Schuljahre geplant, doch wurde der Stoff der obersten Schulstufe so eingeschränkt, „dass er auch dort, wo Schulbesuchserleichterungen noch in Geltung" waren, bewältigt werden konnte. Es waren aber auch entsprechende Erweiterungen der Lehraufgaben vorgesehen. Für das letzte Volksschuljahr wurde empfohlen, „nach Mölglichkeit für Mädchen den Koch- und Haushaltungsunterricht" einzurichten. Ebenso wurden Kurse über Kinderpflege für Schülerinnen am Ende ihrer Pflichtschulzeit angeregt und eine entsprechende Lehrplangrundlage geschaffen.

## 7 Die Lehrpläne von 1926

Die Auswertung der Ergebnisse der vom Ministerium 1924 angeordneten „abschließenden Beurteilung des Versuchslehrplanes" dauerte bis 1926. In der Zwischenzeit galt weiterhin für die fünfklassigen Schulen der Versuchslehrplan 1920 und für die niederorganisierten Schulen der Versuchslehrplan 1924.
Nachdem der Erprobungszeitraum für den Versuchslehrplan schon mehrmals ausgedehnt worden war, sollte „endlich ein Definitivum geschaffen werden; an dieser Sache war das ganze Land interessiert" (H. FISCHL, o. J., S. 56). Einfluss auf die weitere Entwicklung hatten auch die im Frühjahr 1926 gleichzeitig geführten Verhandlungen Otto Glöckels mit dem Unterrichtsministerium bezüglich der Erhöhung der Zahl der Allgemeinen Mittelschulen in Wien. Die Vereinbarungen in dieser Frage wurden wenige Tage später in einem Communiqué des Unterrichtsministeriums abgeleugnet. Am 5. Juni 1926 enthielt das Verordnungsblatt des Unterrichtsministeriums überdies einen neuen Volksschullehrplan, der vor allem den Gesamtunterricht und die Arbeitsmethode einschränkte. Dieser Lehrplan war bereits am 19. Mai 1926 approbiert, in den vorangegangenen Gesprächen jedoch überhaupt nicht erwähnt worden.
Es kam zu heftigen schulpolitischen Kämpfen und zu Demonstrationen der Arbeiterschaft[1], in deren Verlauf auch ein Wechsel in der Leitung des Unterrichtsministeriums erfolgte. Der neue Unterrichtsminister Dr. Anton

[1] Vgl. dazu H. FISCHL (o. J., S. 55 ff.), der eine minutiöse Darstellung der Ereignisse des Krisenjahres 1926 gibt; vgl. weiters: L. BATTISTA (in: E. LOEBENSTEIN, 1948, S. 158 f.); dieser nimmt bei der Darstellung dieser schulpolitischen Auseinandersetzungen eine geradezu beschwichtigende Position ein und erwähnt die Konfliktpunkte zwischen den Christlichsozialen und den Sozialdemokraten nicht. (Vgl. auch J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², S. 92.)

Rintelen, bisher Landeshauptmann in der Steiermark, setzte eine Lehrplankommission ein, die innerhalb weniger Wochen einen neuen Entwurf erstellte. Die strittigen Punkte wurden in politischen Verhandlungen geklärt. Ende Juli 1926 wurde der neu entwickelte Lehrplan für die erste bis fünfte Schulstufe verordnet[1].

### *7.1 Aufbau des Lehrplanes*

Dieser Lehrplan war folgendermaßen gegliedert:

I. Vorbemerkungen
II. Stundenausmaß
III. Allgemeine Lehr- und Bildungsziele
IV. Klassenziele und Lehraufgaben

### *7.2 Zu den Inhalten*

Es blieben im Wesentlichen die Zielsetzungen des Versuchslehrplanes1920 erhalten, lediglich auf „der 4. Schulstufe vollzieht sich allmählich der Übergang zum gefächerten Unterricht, der dann auf der 5. Schulstufe voll durchgeführt wird; hiebei ist die engste Wechselbeziehung der Fächer geboten". Gegenüber dem Versuchslehrplan 1920 wurden die „Klassenziele" um den Begriff „Lehraufgaben" erweitert, „Heimat- und Lebenskunde" wurde zu „Sachunterricht" und die „Körperlichen Übungen" zu „Turnen (Körperliche Übungen)". Die Stundentafel war nicht mehr nach Unterrichtsgegenständen gegliedert, sondern enthielt nur die Gesamtstundenzahl ohne „Religion" und „Weibliche Handarbeiten". Zum Stundenausmaß für die einzelnen Schulstufen und Gegenstände sollten die Bezirksschulräte Vorschläge aufgrund der Stellungnahmen der Lehrerkonferenzen dem Landesschulrat zur Genehmigung vorlegen. Diese Vorschläge sollten dabei auf die besonderen örtlichen Verhältnisse Bedacht nehmen. Sowohl bei den „Allgemeinen Lehr- und Bildungszielen" als auch bei den „Klassenzielen und Lehraufgaben" finden sich unterschiedliche Formulierungen. Allerdings kann im Rahmen dieser Arbeit kein detaillierter Vergleich bzw. eine tiefgreifende Analyse vorgenommen werden.

Zur Illustration soll wieder die „Deutsche Sprache" herangezogen werden: „Allgemeine Lehr- und Bildungsziele:

[1] Verordnung des Bundesministers für Unterricht vom 30. Juli 1926, Verordnungsblatt Nr. 43, Stück XV, Jg. 1926, S. 97 ff.

Deutsche Sprache.

Die Schüler sollen befähigt werden, sprachliche Äußerungen in Wort und Schrift zu verstehen und sich selbständig und richtig auszudrücken. Darstellung von Erlebtem, verständliche Wiedergabe von Gehörtem und Gelesenem.
Schulung des Sprachgefühles unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen Mundart und Schriftsprache. Anbahnung des Verständnisses für den Anschauungs- und Gefühlswert der Sprache und für den Zusammenhang zwischen Sprachform und Sprachinhalt sowie für die einfachsten Tatsachen aus der Satz-, Wort- und Wortbildungslehre.
Sinnrichtiges und ausdrucksvolles Lesen (deutsche und lateinische Schreib- und Druckschrift), Erfassen des Inhaltes und des gedanklichen Zusammenhanges des Gelesenen, Weckung der Empfänglichkeit für den Gefühlswert von Erzählungen und Gedichten. Weckung der Freude an guten Büchern und der Liebe zum Schrifttum des deutschen Volkes."

Klassenziele und Lehraufgaben (erste Schulstufe):

Deutsche Sprache.

Das Berichten und Erzählen soll die natürliche Sprechfreude des Kindes wecken und pflegen. Die Schule knüpft dabei an die Haussprache und Altersmundart des Kindes an und leitet die Heimatmundart allmählich in die Gemeinsprache (Hochdeutsch) über. Die Schüler erzählen von Selbstgesehenem und Selbsterlebtem und geben kleine Geschichtchen wieder, die sie zu Hause oder in der Schule gehört haben, üben sich im Vortrag kleiner Gedichte (Kinderreime, Volkslieder) und im Erzählen und Darstellen passender Märchen u. a.
Der erste Lese- und Schreibunterricht baut auf einer natürlichen Lautschulung sowie auf einer entsprechenden Schulung von Auge und Hand auf, geht vom Erfassen und Darstellen von Buchstaben und Buchstabengruppen aus, führt zum Auffassen von Wortteilen, Wortbildern und Wortgruppen und vermittelt eine der beiden Schreibschriftarten (deutsch oder lateinisch), wobei auf ausreichende Übung der Schriftform Bedacht zu nehmen ist.
Als Lesestoffe kommen in Betracht einfache Erzählungen aus der Umwelt des Kindes in einer der Altersmundart der Kinder nahestehenden Sprache, Märchen, Kinderreime, Rätsel, Volkslieder u. a.
Dem Abschreiben von Wörtern, von inhaltlich zusammenhängenden Wortgruppen und kleinen Sätzen folgt jedesmal das Aufschreiben solcher einfachster Fügungen nach Diktat oder aus dem Gedächtnis. Das gemeinsame Schreiben geht, sobald als möglich, in das Einzelschreiben über. Wenn es die Schreibfertigkeit der Schüler erlaubt, können auch Übungen im Freischreiben versucht werden."

*7.3 Erläuterungen zum Lehrplan 1926*

Zu diesem Lehrplan erschienen im Schuljahr 1927/28 im Pädagogischen Teil des Verordnungsblattes „Erläuterungen zum Lehrplan für die erste bis fünfte Schulstufe an allgemeinen Volksschulen[1]." In unserem heutigen Verständnis würden wir von einem Lehrplankommentar sprechen.

*7.4 Die Lehrplansituation im Schuljahr 1926/27*

Obwohl mit dem Lehrplan 1926 für die hochorganisierte Volksschule die Versuchsphase als beendet betrachtet werden konnte, ist die Lehrplansituation in der Volksschule weiterhin ein wenig verwirrend:

- An denjenigen ein- und zweiklassigen Volksschulen, an denen im September 1924 der Versuchslehrplan eingeführt worden war, blieb dieser weiterhin in Geltung.
- Sofern an ein- und zweiklassigen Schulen diese Lehrpläne aus 1924 bisher noch nicht verwendet wurden, waren sie mit Beginn des Schuljahres 1926/27 einzuführen.
- In den drei- und mehrklassigen Volksschulen blieb es den Bezirksschulräten überlassen, mit Genehmigung der Landesschulräte in den Schuljahren 1926/27 und 1927/28 dem Unterricht auf der vierten und fünften Schulstufe entweder den Lehrplan 1926 oder die Versuchslehrpläne aus dem Jahr 1924 (!) zugrunde zu legen.
- An jenen Volksschulen, an denen das Schuljahr im Frühjahr begann, war, soweit an ihnen nicht die Lehrpläne aus dem Jahr 1924 erprobt wurden, der Lehrplan im Frühjahr 1927 einzuführen.

*7.5 Voraussetzungen für eine definitive Regelung der Volksschullehrpläne*

Nicht zuletzt nahmen auch die Hauptschulgesetzgebung von 1927 und ihre Lehrpläne von 1929 Einfluss auf die Lehrpläne der Volksschule. Die vierklassige Oberstufe der Volksschule wurde von nun an Hauptschule genannt. Der Versuchslehrplan von 1924 stand bis zum Ende des Schuljahres 1928/29 in Erprobung und wurde aufgrund der Gutachten der Landesschulräte und der Lehrerschaft überprüft und mit dem Lehrplan 1926 verbunden.
1929 waren nun die Voraussetzungen gegeben, die Lehrplanfrage für die Volksschule definitiv zu regeln und in ihrer Gesamtheit zu veröffentlichen. Im Juni 1930 wurde unter Minister Dr. Heinrich Srbik der Lehrplan erlassen und damit eine sich über zehn Jahre erstreckende innere Reform der Volksschule abgeschlossen. Dieser Lehrplan stand mit Unterbrechungen und geringfügigen Korrekturen nach 1945 bis zum Jahr 1963 in Geltung.

[1] Publiziert im Pädagogischen Teil des Verordnungsblattes, Stück XVIII, Jg. 1927, S. 85.

## 8 Die Lehrpläne von 1930[1]

Aufbau des Lehrplanes

Dieser Lehrplan umfasste folgende Abschnitte:

I. Grundsätzliches
II. Stundenausmaß
III. Allgemeine Bildungs- und Schulungsziele
IV. Lehraufgaben

An der Spitze dieses Lehrplanes stand ein grundsätzlicher Teil, der das Erziehungs- und Bildungsziel der Volksschule darlegte: „Der nachstehende Lehrplan hat im Rahmen der Verfassungsgesetze den im § 1 des Reichsvolksschulgesetzes vorgezeichneten Erziehungs- und Bildungszielen zu dienen und einen Unterricht zu sichern, der durch sein Bildungsgut und seine Methoden geeignet ist,
die Kinder in ihrer Eigenart zu erfassen,
ihre geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte auszubilden,
sie dahin zu führen, von einer ersten Orientierung in der umgebenden Welt aus einen Umblick in Natur- und Menschenleben zu gewinnen,
sowie die allgemeinsten Formen des Ausdruckes, der Verständigung und der Darstellung zu erwerben,
und sie schließlich zu sicherem Können und zum Handeln im Geiste sozialer, staatsbürgerlicher, volklicher und sittlich-religiöser Erziehung hinzuleiten, damit sie dereinst charakterfeste, tüchtige Menschen werden, die freudig ihre Pflicht erfüllen und sich zum Wohle der Gemeinschaften, denen sie angehören, namentlich zum Wohl von Volk und Vaterland, betätigen."[2]

Daran schlossen folgende Unterrichtsgrundsätze an:

1. Die Bodenständigkeit des Unterrichtes
2. Der Gesamtunterricht und die Wechselbeziehung der Lehrfächer
3. Die Selbsttätigkeit der Schüler (Arbeitsgrundsatz)
4. Die Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und ihre Entwicklungsstufe.

Das Stundenausmaß betrug

| | Kn. | Rel. | Md. | Rel. |
|---|---|---|---|---|
| in der 1. Klasse | 18 + | 1 | 18 | +1 |
| 2. Klasse | 20 + | 1 | 20 | +1 |
| 3. Klasse | 22 + | 2 | 21 + 3 Weibliche Handarbeiten | +2 |
| 4. Klasse | 24 + | 2 | 23 + 3 Weibliche Handarbeiten | +2 |

[1] Verordnung des Bundesministers für Unterricht vom 16. Juni 1930, Verordnungsblatt, Stück XIII, Jg. 1930.

[2] Zitiert nach: Lehrplan für die vierklassige Volksschule. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien 1930, S. 4.

Die Gesamtstundenzahl durfte in den verbindlichen Gegenständen einschließlich der Wochenstundenzahl für „ Religion“ und „Weibliche Handarbeiten“ dreißig nicht überschreiten. Den Landesschulbehörden blieb es überlassen, zu bestimmen, ob das Stundenausmaß für allfällige nichtverbindliche Fächer von wöchentlich dreißig Stunden auch überschritten werden konnte. Für „Deutsche Sprache“ (Sprechen, Aufsatz, Lesen, Sprachlehre und Rechtschreiben) waren auf der ersten Schulstufe mindestens sechs, auf der zweiten bis achten Schulstufe mindestens sieben Wochenstunden anzusetzen, für Rechnen und Raumlehre von der ersten bis vierten Schulstufe mindestens vier, von der fünften bis achten Schulstufe je fünf Wochenstunden vorzusehen.
Im Übrigen wurde das Stundenausmaß für die einzelnen Schulstufen und Lehrgegenstände von der Landesschulbehörde nach Anhörung der Bezirksschulräte und der Lehrerkonferenzen bestimmt.
Die „Allgemeinen Bildungs- und Schulungsziele“ galten in vollem Umfang nur für die achtstufige Volksschule; für die vierklassige Volksschule, in der jede Klasse einer Schulstufe entsprach, nur insoweit, als die Ziele den Lehraufgaben der vier ersten Schulstufen entsprachen.

Zur Illustration dieses Lehrplanes werden die Lehraufgaben für die „Deutsche Sprache“ auf der ersten und zweiten Schulstufe angeführt:

„Deutsche Sprache.

Das Berichten und Erzählen soll die natürliche Sprechfreude des Kindes wecken und pflegen. Die Schule knüpft dabei an die Haussprache und Altersmundart des Kindes an und leitet die Heimatmundart allmählich in die Gemeinsprache (Hochdeutsch) über. Die Schüler erzählen von Selbstgesehenem und Selbsterlebtem und geben kleine Geschichten wieder, die sie zu Hause oder in der Schule gehört haben, üben sich im Auswendiglernen und Vortragen kleiner Gedichte (Kinderreime, Volkslieder) und im Erzählen und Darstellen passender Märchen u. a. m
Der erste Lese- und Schreibunterricht baut auf einer natürlichen Lautschulung sowie auf einer entsprechenden Schulung von Auge und Hand auf, geht vom Erfassen und Darstellen von Buchstaben und Buchstabengruppen aus, führt zum Auffassen von Wortteilen, Wortbildern und Wortgruppen und vermittelt eine der beiden Schreibschriftarten je nach der eingeführten Fibel deutsch oder lateinisch), wobei auf ausreichende Übung der Schriftform Bedacht zu nehmen ist.
Als Lesestoffe kommen in Betracht: einfachste Erzählungen aus der Umwelt des Kindes in einer der Altersmundart der Kinder nahestehenden Sprache, Märchen, Kinderreime, Rätsel, Kinderlieder u. a.
Dem Abschreiben von Wörtern, von inhaltlich zusammenhängenden Wortgruppen und kleinen Sätzen folgt jedesmal das Aufschreiben solcher ein-

fachster Fügungen nach Diktat oder aus dem Gedächtnis. Das gemeinsame Schreiben geht, so bald als möglich, in das Einzelschreiben über. Wenn es die Schreibfertigkeit der Schüler erlaubt, können auch Übungen im Freischreiben versucht werden."[1]

Lehraufgaben für die Deutsche Sprache und für Schreiben auf der zweiten Schulstufe:

„Deutsche Sprache.

Das Berichten und Erzählen wird allmählich zu Sprechübungen ausgebaut, wobei der Hauptwert auf natürliches, richtiges und zusammenhängendes Sprechen zu legen ist. Die mündlichen und schriftlichen Übungen (Sprech- und Sprachübungen) dienen der auf Sprachgefühl und Sprachgewohnheit zu gründenden Sicherheit im Sprachgebrauch; daher ist von der lebendigen Sprache des Kindes in Wort und Schrift auszugehen. Daraus sind die Sprachformen und Merkwörter zu gewinnen, die den Stoff für die mündlichen und schriftlichen Übungen bilden. Auf die von der Schriftsprache abweichenden Formen der Mundart ist Rücksicht zu nehmen.
Auf dieser Stufe sind auch schon Sprachübungen zu pflegen, die dem ersten Hinweis auf die durch die Sprache ausgedrückten gedanklichen Beziehungen dienen. In diesem Sinne lebensvoll gestaltete Übungen führen zwanglos zum Auffinden des Hauptwortes, zum Unterscheiden der Ein- und Mehrzahl an Hauptwörtern und zum Erkennen, ob in einer Aussage von einer gegenwärtigen, vergangenen oder zukünftigen Begebenheit die Rede ist. Auf die Einführung der grammatischen Fachausdrücke wird auf dieser Stufe noch verzichtet.
Die Aufschreibübungen haben den Zweck, das Satzschreiben (Erkennen der Wortreihe innerhalb eines Satzes und Übertragen dieser Wortreihe in die Schrift) und das Aufsatzschreiben (Erkennen der Satzreihe innerhalb eines Gedankenganzen und Übertragen dieser Satzreihe in die Schrift) zu üben; diese satztechnischen und aufsatztechnischen Übungen sind in der Regel Klassenarbeit, nicht Einzelarbeit. Sobald es die Schreibfertigkeit der Schüler erlaubt, sollen auch Übungen im Freischreiben versucht werden. Übungen im Ab- und Aufschreiben von Merkwörtern (meist Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörtern), Wortgruppen und kurzen Sätzen. Als Lesestoffe in deutscher und lateinischer Druckschrift dienen Erzählungen und Gedichte aus dem Kinder- und Alltagsleben, Kinder- und Hausmärchen, Tiergeschichten, Rätsel, Volkslieder u. a. Beim Lesen ist ein frischer, lebendiger Sprechton anzustreben. Einige den Schülern lieb gewordene Gedichte sind auswendig zu lernen und vorzutragen (auch nach freier Wahl).

[1] Lehrplan für die vierklassige Volksschule, 1930, S. 15 f.

Schreiben.

Einübung der im ersten Schuljahre vermittelten Schreibschriftart mit besonderer Bedachtnahme auf die Schriftdeutlichkeit."[1]

Eine auch nur oberflächliche Analyse zeigt bereits, dass bei der Erstellung der Lehrpläne 1963 ein Höchstmaß an Kontinuität zu den Lehrplänen 1930 gewahrt, wurde und viele Lehrstoffe bis heute einer damals festgelegten Zuordnung zu einer bestimmten Schulstufe unterliegen.

Die Lehrplanformulierungen sind knapp, betreffen vorwiegend sehr konkrete Aufgabenstellungen, und die methodischen Hinweise sind in die Lehraufgaben eingearbeitet.

## 9 Die Auswirkungen der Hauptschulverordnung von 1934 auf die Entwicklung der Volksschullehrpläne

1934 wurde das Hauptschulgesetz 1927 durch eine mit Gesetzeskraft ausgestattete Hauptschulverordnung der Bundesregierung abgelöst, die u. a. die Einführung von „abschließenden Klassen der Volksschule" vorsah und somit auch die Volksschule entscheidend veränderte. In die Hauptschule sollten nur mehr jene Schüler der vierten Schulstufe aufgenommen werden, die sie „erfolgreich zurückgelegt haben und die von der Volksschule zum Aufsteigen in die Hauptschule als reif erklärt worden sind."[2]

Die abschließenden Klassen wurden für jene Schüler vorgesehen, die in der Volksschule

- „bereits zweimal oder öfter repetiert hatten und bei denen nicht zu erwarten war, dass sie den Anforderungen der Hauptschule entsprechen würden
- nur einmal oder gar nicht repetiert hatten, aber „nur eine geringe geistige Leistungsfähigkeit zeigen und voraussichtlich in der Hauptschule nicht fortkommen werden."[3]

Das Bildungsziel der Abschlussklassen sah vor, dass durch den Unterricht auf jeder der vorgesehenen drei Schulstufen „ein gewisser Bildungsabschluss" erzielt werde. „Bildlich ausgedrückt ist der Lehrinhalt der fünften Schulstufe ein Kreis, um den sich zwei konzentrische Kreisringe legen, die den Lehrinhalt für die 6. und 7. Schulstufe veranschaulichen. In diesem Bilde kommt aber zugleich auch der Grundsatz zum Ausdruck, dass die Lehrgebiete der 5. Schulstufe auf das engste mit denen der 6. und 7. Schulstufe verknüpft sind und der Unterricht auf diesen eigentlich bloß eine Vertiefung und eine in engen Grenzen gehaltene Erweiterung des Lehrinhaltes der fünften Schulstufe bedeutet."[4]

[1] Lehrplan für die vierklassig Volksschule, 1930, S. 19 f.
[2] Zitiert nach der Hauptschulverordnung, S. 1, publiziert in: L. Battista (Hg.), Wien – Leipzig 1935.
[3] A.a.O., S. 6.
[4] A.a.O., S. 56 f.

Im Anschluss an den Lehrstoff folgte unter dem Titel „Bemerkungen" eine Art von didaktischen Hinweisen, in denen u. a. ausgeführt wurde, dass

- die geringere Fassungskraft der Schüler die Vermittlung eines Mindestmaßes an Lehrgut gebiete,
- auf die sichere Einübung solcher Stoffe hinzuarbeiten sei, die für das praktische Leben unerlässlich sind,
- den Fertigkeiten Schreiben, Zeichnen und Handarbeit größte Sorgfalt gewidmet werde, da die Jugend der Abschlussklassen in Berufszweige eintreten werden, bei denen die Ausbildung der Handgeschicklichkeit von nicht geringer Bedeutung ist.

Schüler der siebten Schulstufe, die noch nicht die allgemeine Schulpflicht, erfüllt hatten, sollten noch einmal (!) den Unterricht auf der siebten Schulstufe erhalten. Dabei sollten sie womöglich in besonderen Gruppen zusammengefasst werden, allerdings sollten im Rahmen des Lehrstoffes erhöhte Anforderungen gestellt werden.

„... dass dieses Hauptschulgesetz 1927 im Jahre 1934 durch eine mit Gesetzeskraft ausgestattete Hauptschulverordnung abgelöst wurde, wirkte sich in der Folge deshalb nicht längerzeitig aus, da die Hauptschule ab dem Jahr 1938, und auch nach 1945 de facto im Administrativwege geführt wurde (...)".[1] FISCHL sieht in dieser Entwicklung die „Demolierung der Schulgesetzgebung von 1927 (...). Die Volksschule hört auf, die normale Oberstufe der Pflichtschule zu bilden (...). Es kann deshalb nicht anders denn als Frivolität bezeichnet werden, wenn zur gleichen Zeit die so „gehobene" Hauptschule dadurch degradiert wurde, dass man den Parallelismus zwischen ihrem Lehrplan und dem der Untermittelschule beseitigte (...). Es ist klar, dass damit der Lebensnerv der Schulgesetzgebung von 1927 getroffen und der durch sie errungene soziale Fortschritt rückgängig gemacht wurde".[2]

## 10 Die Lehrpläne in der nationalsozialistischen Zeit

Nach 1938 wurde die achtjährige Schulpflicht dem in Österreich eingeführten Deutschen Reichsschulpflichtgesetz unterworfen, im Gesamten gesehen blieb jedoch die Grundstruktur des österreichischen Volksschulwesens über die Jahre 1938 bis 1945 hinweg erhalten (vgl. L. KÖVESI, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. STETENOVIC, 1975, S. 12).

[1] L. KÖVESI: Das österreichische Schulrecht, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC (Hg.): Die österreichische Schule 1945 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975.

[2] H. FISCHL, Wien o. J., S. 132.

Im Erlass vom 15. März 1938 zur „Führung des Unterrichtes an den dem Osterreichischen Unterrichtsministerium unterstehenden Schulen[1] hieß es u. a., dass die „großen Ereignisse der letzten Tage (...) naturgemäß einen tiefgehenden Einfluss auf die Erziehungsaufgaben der Schule und die Führung des Unterrichtes in den einzelnen Lehrgegenständen ausüben müssen". Dazu sollten innerhalb kürzester Zeit nähere Weisungen ergehen. Bis dahin galt als „bindende Richtschnur, dass sowohl die allgemeine Erziehungsarbeit der Schule als auch der Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen in vollen Einklang zu bringen ist mit den durch die Vereinigung unserer österreichischen Heimat mit dem großen deutschen Vaterlande herbeigeführten Veränderungen".

Vierzehn Tage später folgte ein weiterer Erlass zur „Führung des Unterrichtes an den dem Österreichischen Unterrichtsministerium unterstehenden Schulen: Verwendung der Lehrbücher[2]". Danach hatte die deutsche Schule die Aufgabe, „den nationalsozialistischen Menschen formen zu helfen" und „alle ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben auf dieses Ziel zu richten". Dazu wurde bezüglich der allgemeinen Grundsätze und Richtlinien auf den Abschnitt „Grundsätzliches" des Buches „Erziehung und Unterricht" verwiesen.

Im Juli 1938 folgte ein weiterer Erlass, mit dem Richtlinien für Leibeserziehungen in Jungenschulen[3] eingeführt wurden, die Richtlinien für Mädchenschulen lagen erst im Entwurf vor und sollten in Kürze erscheinen.

In den unteren vier Jahrgängen an der Volksschule sollte „das Zeitmaß den Verhältnissen in der Form" angepasst werden, „dass nach Möglichkeit täglich Turnübungen stattfinden. Das Gesamtstundenausmaß darf im 2. und 3. Schuljahr drei Stunden, im 4. Schuljahr vier Stunden nicht unterschreiten." Für die höheren Schulstufen waren generell fünf Wochenstunden vorgesehen.

„Ziel und Inhalt der Leibeserziehung sowohl an Jungenschulen als auch an Mädchenschulen ergeben sich aus der nationialsozialistischen Weltanschauung. Volk, Wehr, Rasse und Führertum sind die Richtungspunkte für die Leibeserziehung an Jungenschulen. An Mädchenschulen ist die Leibeserziehung unverrückbar auf die Aufgabe der Frau als künftige Mutter ausgerichtet."

Eine Umschulung der Lehrer wurde als nicht notwendig erachtet, denn: „Der Erziehungsweg in den Richtlinien ist derart gleichlaufend der methodischen Auffassung im bisherigen Schulturnen in Österreich."

---

[1] Erlass vom 15. März 1938, Z 8704-II/7, publiziert im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Österreichischen Unterrichtsministeriums, Nr. 1, 1. Stück, Jg. 1938.

[2] Erlass vom 29. März 1938, Z 10208-II/7, publiziert a.a.O., Nr. 8, 2. Stück, Jg. 1938.

[3] Erlass vom 21. Juli 1938, Z 13615, „Einführung der Richtlinien für Leibeserziehung im Lande Österreich", a.a.O., Nr. 39, 10. Stück, Jg. 1938, S. 59 f.

Abschließend legte dieser Erlass noch fest: „Mit der Einführung der Richtlinien für die Leibeserziehung an Jungenschulen" werden die bezüglichen Turnuslehrpläne aller Schulgattungen außer Kraft gesetzt. „Für die Mädchenschulen sollten die Lehrpläne vorläufig noch in Kraft bleiben", jedoch mit dem in diesem Erlass festgelegten höheren Stundenausmaß.
Am 16. September 1938 folgte dann der bereits im März angekündigte Erlass[1] mit den „Richtlinien für den Unterricht an Volks- und Hauptschulen". In diesem hieß es, dass „die bisherigen Lehrpläne für die Volks- und Hauptschulen vorläufig weiter verwendet werden". Es wurden jedoch „Richtlinien" für einzelne als wesentlich erachtete Unterrichtsgegenstände erlassen, wovon insbesondere die Unterrichtsgegenstände „Deutsche Sprache", „Geschichte", „Erdkunde" und „Naturkunde" betroffen waren. Denn „die nationalsozialistische Weltanschauung des Volkes" gewinnt in diesen Fächern „am deutlichsten für die Jugend Gestalt".
Diese Erlässe waren speziell für Österreich herausgegeben worden und erschienen anfangs noch im „Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Österreichischen Unterrichtsministeriums" (!). Der etwa eineinviertel Jahre später erschienene Erlass[2], der im gesamten Deutschen Reich neue Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule einführte, erwähnte die „Ostmark" nur in einem Nachsatz. Es wurde entweder gar nicht der Mühe wert befunden oder übersehen, die aus dem Jahre 1938 stammenden, für Österreich vorläufig geltenden Richtlinien aufzuheben.
Mit den neuen Richtlinien, in Wahrheit ein umfangreicher Lehrplan, wurden die im Deutschen Reich geltenden Richtlinien von 1937 aufgehoben. Lediglich die aus demselben Jahr stammenden Richtlinien für Leibeserziehung blieben weiterhin in Kraft; der Reichsminister behielt es sich allerdings vor, diese Richtlinien „nach Beendigung des Krieges zu überprüfen".
Im Erlass vom 15. Dezember 1939 wurde angekündigt, dass die Richtlinien als Sonderbeilage zur „Deutschen Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" abgedruckt und aus technischen Gründen erst einem der nächsten Hefte des Amtsblattes beigelegt werden. Allerdings blieb es bloß bei dieser, Ankündigung, denn auch im Jahrgang 1941 scheinen diese Richtlinien nicht auf. Abgedruckt wurde sie hingegen in einem Lehrerhandbuch.[3] Sowohl

[1] Erlass vom 16. September 1938, Z IV-2a-33182-h., publiziert im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung, Nr. 56, 13. Stück, Jg. 1938.

[2] Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15. Dezember 1939, Z E IIa 3500/39 KV (a), publiziert in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Nr. 47, 6. Stück, Jg. 1940, S. 75.

[3] G. Tiedemann in Gemeinschaft mit F. Dräger und P. Schumacher: Die Amtsführung des Lehrers (Schulrecht). Ein Ratgeber und Nachschlagebuch für die Fragen des Volksschullehrers.

Überlegungen hinsichtlich einer ungleichgewichtigen Darstellung und Einseitigkeit als auch Platzgründe gebieten es, diesen knapp vierzig Seiten umfassenden Lehrplan keiner genauen Analyse zu unterziehen[1].

## 11 Die Entwicklung des Volksschullehrplanes nach 1945[2]

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war die Situation vor allem durch Schulraumnot, Mangel an Lernbehelfen, Lehrermangel und die schlechte körperliche und seelische Verfassung der Kinder gekennzeichnet (vgl. H. FISCHL, o. J., S. 132; ebenso J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², S. 17 ff.). Vorerst ging es um die Wiedererrichtung des österreichischen Schulwesens, und dazu griff man zu behelfsmäßigen Regelungen. Dies geschah zunächst mittels zweier Erlässe des Staatsamtes für Aufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten – wie damals das Unterrichtsministerium hieß –, beide vom 3. September 1945: „Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen[3]" und „Maßnahmen für den Beginn des Unterrichtes an Volks-, Haupt- und Mittelschulen im Schuljahr 1945/46[4]".
Bezüglich der „Abschlussklassen" folgte ein Erlass am 6. September 1945: „Erlass betreffend Aufnahme des Unterrichtes an Hauptschulen mit Beginn des Schuljahres 1945/46[5]".

---

[1] Eine Darstellung zu dieser Zeit liegt vor von H. ENGELBRECHT: Die Eingriffe des Dritten Reiches in das österreichische Schulwesen in: M. HEINEMANN: Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Stuttgart 1980 bzw. in: H. ENGELBRECHT: Geschichte des, österreichischen Bildungswesens, Bd. V, S. 304 ff.

[2] W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 197 ff., bietet eine Übersicht, streift die Lehrplanentwicklung in der Ersten Republik und stellt den Bezug zur Lehrplantheorie her.
L. LANG: Die neuen Lehrpläne für die allgemeinbildenden Pflichtschulen, in: Kommentar zum österreichischen Volksschullehrplan, Österreichischer Bundesverlag, Wien o. J., S. 9 ff., stellt die Entwicklung in der Zweiten Republik bis zum Lehrplan 1963 dar.

[3] Erlass vom 3. September 1945, Z 4670/IV/45, zitiert im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, Nr. 15, Stück V, Jg. 1945, S. 13 ff.
Ein offiziöser Kommentar zu diesen Richtlinien stammt von H. GASSNER: Die Schule im neuen Österreich. Aufgabe, Weg und Ziel, publiziert im Verordnungsblatt des Unterrichtsministeriums VI/1946 (Nichtamtlicher Teil), S. 1 ff.

[4] Erlass vom 3. September 1945, Z 4620-IV, publiziert im Verordnungsblatt des Unterrichtsministeriums, Nr. 36, Jg. 1946, S. 59 ff.

[5] Erlass vom 6. September 1945, Z 5052/IV-9, zitiert in V. FADRUS: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen, Verlag Jugend und Volk, Wien 1947, S. XX f.

Knapp drei Wochen später wurde ein weiterer Erlass herausgegeben: „Überleitungsmaßnahmen zum Schuljahrsbeginn 1945/46 für Volks-, Haupt- und Sonderschulen[1]"
Im Erlass vom 27. Oktober 1945[2] wurden die Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule von 1939 aufgehoben und die Änderungen im Lehrplan von 1930 bekannt gegeben.

### *11.1 Allgemeine Richtlinien für Unterricht und Erziehung*

Die „Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen" befassten sich mit dem Bildungsziel bzw. der Bildungs- und Erziehungsaufgabe der österreichischen Schule:
- österreichisches Volks- und Staatsbewußtsein, „in dem liebevolles Verständnis alles Fremden eingeschlossen ist"
- Überlegenheit der echten Demokratie
- Idee der Humanität.

Das österreichische Humanitätsideal „umfäßt die Ideen der sozialen Hingabe, der persönlichen Freiheit und gleichzeitiger Anerkennug der Rechte der anderen sowie die Pflicht, alle Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Demokratisches Verantwortungsbewußtsein, Gerechtigkeit in Denken und Handeln, Übereinstimmung in Wort und Tat, Strenge gegen sich selbst und Duldsamkeit gegen den nächsten sind die Wesenszüge des zu formenden Charakters.
Im II. Punkt dieses Erlasses wird aufgezeigt, in welcher Wiese dies zu erfolgen hat:
„Schon in der Volksschule läßt sich im Gesamtunterricht mehr durch Leitung als durch ausdrückliche Belehrung der neue Geist den Kindern nahebringen."
Als organisatorische Hilfe wurden die „klug angebahnte und später immer reicher entfaltete Schülerselbstverwaltung in der Schulgemeinde, Schulfeiern, Lehrwanderungen, Werkstätten und ... Schulgarten" angesehen. „Schwierigkeiten seelischer Art, die anfangs aus der Verwirrung der Jugend zu erwarten sind, müssen mit Geduld und Einfühlung unter Zuhilfenahme der Einrichtungen des Schularztes, der Elternvereingung, der persönlichen

[1] Erlass vom 22. September 1945, Z 5663-IV/9, zitiert im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, Nr. 10, Stück VIII, Jg. 1946.
[2] Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 27. Oktober 1945, Z 9879-K/45, auszugsweise zitiert in V. FADRUS, 1947, S. XXII, ebenso in den Lehrplänen für die allgemeinen Volksschulen; Österreichischer Bundesverlag, Wien 1946, bzw. im Amtsblatt für das Unterrichtswesen in Tirol, Nr. 30, Stück IV, Jg. 1946.

Beratung zwischen Lehrern und Eltern begegnet werden (Erziehungsberatung)."
In der Folge wurden dann jene Unterrichtsgegenstände besonders herausgestellt, die „der Gesinnungsbildung und Erziehung in besonderer Weise dienen". Dazu hieß es für die Volksschule:

„Unterrichtssprache

1. In der Volksschule lässt sich durch die Auswahl der Lebens- und Sachgebiete, auf die der Gesamtunterricht aufbaut, in kindertümlicher und wirklichkeitsnaher Form zunächst die Liebe zur Heimat erwecken und das Verständnis für die Eigenart des österreichischen Wesens gefühlsmäßig vorbereiten. Volkssagen und Märchen, Schilderungen aus der Umwelt des Kindes, der heimatlichen Landschaft, der Arbeit, der Feste und Freuden des Volkes in Stadt und Land bilden die Grundlage für die gesinnungsbildende Einwirkung."
Die weiteren Ausführungen beschäftigten sich mit der Mittelstufe und der Oberstufe, behandelten die „Modernen Fremdsprachen", den Geschichtsunterricht, die „Biologie", den „Philosophischen Einführungsunterricht" und die „Körperliche Erziehung". Dazu hieß es u. a.:
„... muss von jedem militärischen Drill und den automatisierten Bewegungen der nationalsozialistischen Zeit befreit werden. Die auf den physiologischen und psychologischen Grundlagen des Jugendlichen aufgebaute natürliche Bewegung mit dem Ziel, Schönheit, Freude und Kraft zu gestalten, muss wieder Leitgedanke der körperlichen Durchbildung werden. (...) Es muss vor allem der Bewegungshunger unserer Jugend gestillt und der rein sitzenden Schularbeit ein Gegengewicht geschaffen werden, um zu einer harmonischen Ausgeglichenheit des jungen Menschen zu kommen. (...) Im Unterrichte aller anderen Lehrfächer sind Zwischenübungen als natürliche Ausgleichsübungen möglichst oft einzuschalten."

### *11.2 Maßnahmen für den Beginn des Unterrichtes im Schuljahr 1945/46*

In den am 3. September per Erlass[1] angeordneten Maßnahmen für den Beginn des regelmäßigen Unterrichtes an Volks-, Haupt- und Mittelschulen im Schuljahr 1945/46 wurden sämtliche Lehrpläne der nationalsozialistischen Zeit für Volks-, Haupt- und Mittelschulen außer Kraft gesetzt.
An ihre Stelle trat für die Volksschule der Lehrplan aus dem Jahre 1930 bzw. 1926, dabei war „jedoch den unabweislichen Forderungen der Gegenwart im einzelnen Rechnung zu tragen".

[1] Erlass vom 3. September 1945, Z 4670-IV/45, publiziert im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, Nr. 15, Stück V, Jg. 1945, S. 13 ff.

*11.3 Erlass betreffend Aufnahme des Unterrichtes an Hauptschulen mit Beginn des Schuljahres 1945/46*[1]

In diesem Erlass wurde u. a. verfügt, dass es den Landesschulbehörden überlassen ist, „im Einvernehmen mit den Schulerhaltern für Schüler, von denen die Erreichung des Lehrzieles der Hauptschule nicht zu erwarten ist, Abschlussklassen an den Volksschulen zu bilden".

*11.4 Überleitungsmaßnahmen zum Schuljahrsbeginn 1945/46*[2] *an Volks-, Haupt- und Sonderschulen*

Mit diesem knapp drei Wochen später herausgegebenen Erlass wurde u. a. verfügt, dass an allen Volks-, Haupt- und Sonderschulen nur die lateinische Schrift als Gebrauchsschrift zu lehren ist und daher alle anderslautenden Bestimmungen der Lehrpläne von 1930 außer Kraft treten.
Zur Einführung in den ersten Schreibunterricht wurde der Weg über die Blockschrift empfohlen und ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass „in der ersten Klasse (auf der ersten Schulstufe) die Erlernung des Frakturdruckes Lehrziel bleibt".
Für die Oberstufe der Volksschule (fünfte bis achte Schulstufe) sollte im Lehrplan die Formulierung „überall dort, wo eine besondere Rücksicht auf das Deutsche Reich gefordert wird" durch die Worte „unter besonderer Berücksichtigung unserer Nachbarstaaten" ersetzt werden.
Im Nachhang zu diesem Erlass[3] wurde der „Runderlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 1. September 1941 betreffend die Einführung der Deutschen Normalschrift" aufgehoben. Gleichzeitig wurde den Landesschulräten das vom Stadtschulrat für Wien empfohlene" Richtalphabet 1945" als Vorlage für den Anfangsunterricht im Schreiben empfohlen und damit begründet, „dass die häufigen Umschulungen von Kindern von der Stadt auf das Land und umgekehrt eine weitgehende Übereinstimmung des Grundalphabetes an allen Volksschulen Österreichs notwendig erscheinen lassen".

*11.5 Wiedereinführung bzw. Abänderung der Lehrpläne von 1930*

Bereits in den per Erlass vom 6. September 1945 angeordneten Maßnahmen für den Beginn des Unterrichts im Schuljahr 1945/46 waren sämtliche Lehr-

[1] Erlass vom 6. September 1945, Z 5052-IV/9, zitiert in V. FADRUS, 1947, S. XX f.
[2] Erlass vom 22. September 1945, Z 5666-IV/9, zitiert im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, Nr. 10, Stück- VIII, Jg. 1946.
[3] Erlass vom 14. Oktober 1945, Z 9811-IV/9: „Aufhebung der Deutschen Normalschrift"; Richtalphabet 1945, publiziert im Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, Nr. 42, Jg. 1946, S. 69.

pläne der nationalsozialistischen Zeit außer Kraft gesetzt worden. Dennoch wurden mit einem weiteren Erlass vom 27. Oktober 1945[1] die mit Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung angeordneten Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule und jene für Leibeserziehung mit sofortiger Wirkung erneut aufgehoben. Jedoch sollten im Gegensatz zu dem vorangegangenen Erlass ausschließlich der Lehrplan 1930 mit den unten angeführten Änderungen dem Unterricht zugrunde gelegt werden. Entsprechend der „gegenwärtigen politischen Lage" sollten der Erdkunde- und Geschichtsunterricht eine weltpolitische Orientierung bieten. Der Geschichtslehrstoff wurde übersichtlicher gegliedert und nach größeren Zeiträumen chronologisch zusammengefasst. Einige Unterrichtsgegenstände erhielten andere Bezeichnungen: „Deutsche Sprache" wurde zu „Unterrichtssprache", „Weibliche Handarbeiten" zu „Mädchenhandarbeit" und „Turnen" zu „Leibesübungen".
Anstelle der Kurrentschrift sollte der Einübung der Lateinschrift mehr Zeit eingeräumt werden. Darüber hinaus wurde ein Lehrplan für die Abschlussklassen an vierklassigen Volksschulen, in denen jede Klasse einem Schuljahr entspricht, angeschlossen.

### *11.5.1 Zur Charakteristik dieses Lehrplanes*

Dieser Lehrplan von 1945 ist im Gegensatz zu „den reinen Stoffplänen aus der Zeit vor 1919 (...) ein Bildungsplan" (V. FADRUS, 1947, S. XX), der „die Lehrstoffe auf das Bildungsideal der Gegenwart hin orientiert, die Grundsätze der Bildung und die Grundaufgaben der Bildung klar darstellt". In diesem Lehrplan schien kein eigener Abschnitt für die Formulierung des allgemeinen Bildungszieles der Volksschule auf, denn die genaue Formulierung sollte den neuen Schulgesetzen vorbehalten bleiben. Im Zusammenhang mit den im Kapitel „Grundsätzliches" angeführten Grundsätzen des Lehrplanes wie „Bodenständigkeit des Unterrichtes", „Gesamtunterricht und die Wechselbeziehung der Lehrfächer", „Selbsttätigkeit der Schüler (Arbeitsgrundsatz)" und Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und auf ihre Entwicklungsstufe" spricht FADRUS (1947, S. 111) von „grundlegender Allgemeinbildung und Volkserziehung" als Aufgabe der Volksschule.

### *11.6 Unterschiedliche Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern*

Allerdings nur in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland stellte dieser Lehrplan die Grundlage für den Unterricht dar, denn die übrigen Landesschulräte hatten unter Berufung darauf, dass sie den Erlass verspätet erhalten hätten, selbstständige, Regelungen getroffen. In diesen

[1] Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 27. Oktober 1945, Z 9879-K/45.

Bundesländern hatte man auf die Lehrpläne von 1934 zurückgegriffen.[1] Deshalb wurden die Landesschulräte mit Erlass vom Juli 1946 noch einmal aufgefordert, „die Überleitung des Schulwesens ihres Bereiches im Sinne des vorliegenden Erlasses in die Wege zu leiten" (vgl. H. FISCHL, 0. J., S. 125, sowie J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987[2], Bd. II, S. 13).
In einer Art Selbstbeschränkung ließ dieser Erlass jedoch auch weiterhin Ausnahmen gelten, wenn sich bei der Durchführung dieses Auftrages „Hindernisse organisatorischer und pädagogischer Art[2]" entgegenstellten.

### *11.7 Lehrpläne im Schuljahr 1946/47*

Mit Erlass des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946 betreffend das Inkrafttreten der Lehrpläne für allgemeine Volksschulen mit Beginn des Schuljahres 1946/47[3] wurde nochmals auf den Erlass vom Oktober 1945 verwiesen, mit dem der Lehrplan von 1930 abgeändert worden war. Nachdem nun diese abgeänderten Lehrpläne in einer Verlagsausgabe erschienen waren, sollten sie von Beginn des Schuljahres 1946/47 an auf allen Unterrichtsstufen der Volksschule dem Unterricht zugrunde gelegt werden.
Dennoch findet sich bei Fischl der Hinweis, dass man im Unterrichtsministerium noch im Jahre 1948 nicht über die in den diversen Bundesländern verwendeten Stundentafeln in allen Einzelheiten informiert war (H. FISCHL, o. J., S. 126).

### *11.8 Lehrplan für den Handarbeitsunterricht für Mädchen (1948)*

Mit Erlass vom 18. November 1948[4] verfügte das Unterrichtsministerium nachträglich, dass in Niederöstetreich der Unterricht in „Mädchenhandarbeit" mit Beginn des Schuljahres 1948/49 schon im zweiten Schuljahr mit je einer Wochenstunde einzuführen ist. Dazu wurde auch gleichzeitig ein provisorischer Lehrplan erlassen.

---

[1] Vgl. hiezu: H. ENGELBRECHT, Bd. V, S. 403 f.

[2] Erlass vom 25. Juli 1946, ohne nähere Angaben zitiert bei H. FISCHL, o. J., S. 125 f. (Im Verordnungsblatt des Unterrichtsministeriums wurde dieser Erlass nicht publiziert!)

[3] Erlass des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946, Z 35998-IV/12/46, betreffend Inkrafttreten der Lehrpläne für allgemeine Volksschulen mit Beginn des Schuljahres 1946/47, auszugsweise publiziert in V. FADRUS, 1947, S. XXII, ebenso in: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1946. (Im Amtsblatt für das Unterrichtswesen in Tirol, Nr. 30, Stück IV, Jg. 1946, fälschlich als Erlass vom 10. Oktober 1946 zitiert).

[4] Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Z I-12743/1948, auszugsweise zitiert im Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien, Nr. 7, Stück II, Jg. 1948.

Nachdem in Wien schon seit 1945 in der zweiten, Volksschulklasse Handarbeitsunterricht für Mädchen erteilt wurde, ordnete der Stadtschulrat für Wien an, diesen Lehrplan von Beginn des zweiten Halbjahres 1948/49 an dem Unterricht zugrunde zu legen.

*11.9 Rahmenlehrplan für den hauswirtschaftlichen Unterricht (1949)*

Für den nichtverbindlichen hauswirtschaftlichen Unterricht an der Oberstufe der Pflichtschulen (letzte Klasse der Volksschule) sowie an den Lehrerinnenbildungsanstalten, an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen und an den einjährigen Lehrkursen wurde mit Erlass des Bundesministeriums für Unterricht vom 16. Dezember 1949[1] ein Rahmenlehrplan verlautbart. Dieser sollte je nach Alter und Bildungsgrad der Schülerinnen bzw. nach den Bildungsaufgaben und den örtlichen Bedingungen der einzelnen Schulen durch eine individuelle Lehrstoffverteilung konkretisiert werden. Der Lehrplan war nach Lehrziel und Lehrstoff gegliedert und umfasste Ernährungslehre, hauswirtschaftliche Arbeiten, Haushaltungskunde, Gesundheitslehre, Kinder- und Hauskrankenpflege, Blumenpflege und Gartenbau.

*11.10 Das Ringen um den neuen Lehrplan*

Sehr bald zeichneten sich jedoch Ansätze zu einer Veränderung der Lehrpläne ab. Vor allem in den Bezirkslehrerkonferenzen in Wien und in der Landschulbewegung[2] (Vgl. J. Seipl – H. Seel, 1987[2], S. 35 f.) wurden Überlegungen zur Erneuerung der Lehrpläne angestellt. 1951 berief das Bundesministerium für Unterricht eine erste Konferenz zur Revision der Lehrpläne ein und regte mittels eines an die Landesschulräte gerichteten Erlasses[3] an, eine Diskussion bei den Schulaufsichtsbeamten, den Lehrerbildnern und in den Arbeitsgemeinschaften der Pflichtschullehrer zu führen. Begründet wurde dies damit, dass der vorhandene Lehrplan in seinen Grundlagen auf die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg zurückgehe und die in der Zwischenzeit erfolgte Weiterentwicklung der pädagogischen Ideen im Zusammenhang mit den großen geschichtlichen Ereignissen der letzten Jahre eine Revision des Lehrplanes nahe legten. Mit dieser grundsätzlichen Erörterung sollte auch eine Stoffrevision verbunden sein, die unter anderem den Rahmencharakter

[1] Erlass des Bundesministeriums für Unterricht vom 16. Dezember 1949, Z 76849-IV/15/49, Verordnungsblatt Nr. 14, Jg. 1949, S. 28.
[2] H. Engelbrecht, Bd. V, S. 419 f
[3] Erlass vom 30. März 195 1, Z 6043-IV/18/51, betreffend die Revision der Lehrpläne für die Volksschulen, Verordnungsblatt Nr. 67, Stück, Jg. 1951, S. 127 f.

des Lehrplanes, Maximal- oder Minimallehrpläne, das Ausmaß des Gesamtunterrichtes, Kern- und Randstoffe, flexiblere Organisationsformen der Volksschule, das Stundenausmaß und den Einbau ergänzender Übungsstunden, die allgemeinen Bildungs- und Schulungsziele für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, die Art der Gliederung der Lehraufgaben für die einzelnen Formen der weniggegliederten Volksschule und die eigentliche Stoffrevision unter dem Gesichtspunkt einer lebensnahen und lebenspraktischen Schule erörtern sollte. Neben den bestehenden Unterrichtsgegenständen sollte auch die Frage nach der Neueinführung bisher nicht gelehrter Unterrichtsfächer erörtert werden.
Diese Vorarbeiten zu einer Lehrplanrevision dauerten bis 1954, wurden aber aufgrund der unklaren, schulgesetzlichen Situation eingestellt[1], 1958 wieder aufgenommen und aus denselben Gründen abermals eingestellt.
Erst mit dem Schulgesetzwerk 1962 wurde ein bildungspolitischer Kompromiss zwischen den beiden großen Parteien erzielt (vgl. H. SCHNELL, 1974, S. 30 ff., ebenso J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987[2], S. 67 ff., H. ENGELBRECHT, Bd. V, S. 479 ff.) und in der Folge ein Arbeitskreis[2] eingesetzt, der die Lehrplanrevision auch tatsächlich zu einem Abschluss gebracht hat. Damit gab es erstmals seit mehr als 30 Jahren wieder einen neuen Lehrplan für die Volksschule.

## 12 Die Lehrpläne von 1963[3]

Sowohl der Bildungsauftrag der Volksschule als auch der Fächerkanon und die Struktur des neuen Lehrplanes waren durch das Schulorganisationsgesetz vorgegeben. Für die inhaltliche Entwicklung dieser Lehrpläne hingegen waren einerseits die Wahrung einer weitgehenden Kontinuität mit den früheren Lehrplänen und andererseits die Berücksichtigung der Erfahrungen aus dem Versuchsschulwesen des ländlichen und städtischen Raumes maßgeblich.

[1] Vergleiche hiezu L. LANG und F. TRIMMEL, 1937, S. 10 f., ferner W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 199.
H. SCHNELL: Die österreichische Schule im Umbruch, Verlag Jugend und Volk, Wien – München 1974, verdeutlicht sehr präzise die unterschiedlichen bildungspolitischen Zielsetzungen von ÖVP und SPÖ. Vergleiche auch J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987[2] S. 20 ff.

[2] Vergleiche hiezu L. LANG, o. J., S. 12 ff., und W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 199 f.

[3] Bundesgesetzblatt Nr. 134/1963.

*12.1 Die Neuerungen im Lehrplan von 1963*

Neu an diesen Lehrplänen war, dass bereits in den allgemeinen Bestimmungen eine Unterscheidung zwischen Mindest- und Erweiterungsstoffen getroffen wurde, indem den allgemein verbindlichen Stoffgebieten „Allenfalls Stoffe" angefügt wurden. Aufgrund der unterschiedlichen Organisationsstruktur wurden die Landesschulräte ermächtigt, notwendige Stoffverschiebungen im Bereich der weniggegliederten Schulen vorzunehmen. Der Grundsatz des exemplarischen Lehrens und Lernens wurde neu in den Lehrplan aufgenommen, um die Stoffülle zu bewältigen, und an die Stelle des „Mutes zur Lücke" sollte „Mut zur Gründlichkeit" (WAGENSCHEIN) treten (vgl. W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 102)[1]. Der Lehrplan wurde in Hauptstufen gegliedert und jeder Lehrplanhauptstufe eine allgemeine Charakteristik aus entwicklungspsychologischer Sicht vorangestellt. Daraus wurden dann Schlüsse für die didaktischen und erzieherischen Aufgaben gezogen. Begabte Schüler und Entlassungsschüler sollten durch eigene Unterrichtsveranstaltungen besonders gefördert werden. Im Lehrplan wurde die Führung eines psychologisch-soziologischen Klassenbogens gefordert, und die gesamtunterrichtlichen Arbeitsformen auf die gesamte Grundschule im Sinne des Schulorganisationsgesetzes ausgedehnt. Die wechselseitige Beziehung zwischen einzelnen Unterrichtsgegenständen wurde im didaktischen Prinzip „Konzentration der Bildung" gefordert, und der didaktische Grundsatz von der „Selbsttätigkeit der Schüler" durch den Grundsatz der „Sicherung des Unterrichtsertrages" ergänzt. Die im alten Lehrplan aufscheinende Formulierung „Bodenständigkeit des Unterrichts" wurde unter dem Aspekt der „Heimat- und Lebensnähe, Anschaulichkeit des Unterrichts" auf das Anschauungsprinzip ausgeweitet. Epochalunterricht wurde nun durch den Lehrplan ermöglicht. Als Sozialformen des Unterrichts wurden neben der Einzel- und der Klassenarbeit ausdrücklich auch Stillarbeit und Gruppenarbeit erwähnt. Die Aufnahme des Grundsatzes der „Methodenfreiheit und Methodengerechtheit" führte zu einer neuen Sicht der Arbeit des Lehrers. In der Stundentafel wurden nur die Mindest- und Höchstzahl der Stunden für die einzelnen Unterrichtsgegenstände angegeben. Innerhalb dieses Rahmens wurden die Landesschulräte ermächtigt, die jeweiligen Stundenzahlen unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten bei Wahrung der Gesamtstundenzahl festzulegen. Eine gleiche Ermächtigung bestand auch für die Führung von Freigegenständen.

[1] W. LEDWINKA, in: O. SPACHINGER – H. SPREITZER – K. SRETENOVIC, 1975, S. 203, bezeichnete dies als ein „vollständiges Novum in der Lehrplanentwicklung der österreichischen Pflichtschule", indem mit diesem Grundsatz eine Synthese der antinomischen Prinzipien von Freiheit und Bindung versucht wird.

*12.2 Die Lehrplanentwicklung in den sechziger Jahren*

Geprägt wurde die Situation in den sechziger Jahren durch den eklatanten Lehrermangel, der dazu führte, dass der lehrplanmäßig vorgesehene Unterricht nicht im vollen Ausmaß erteilt werden konnte[1]. Andererseits sah sich die Schule geradezu mit einer „Bildungsexplosion" konfrontiert, die sich in einem raschen Anwachsen schulischer Probleme ln qualitativer und quantitativer Hinsicht äußerte. Auf die Entwicklung der Lehrpläne in der Volksschule nahm dies zunächst keinen Einfluss.
1965 wurde lediglich der Gedanke der Förderung durch ein entsprechendes Unterrichtsangebot, den Förderunterricht, aufgenommen:
„Die Landesschulräte können durch zusätzliche Lehrplanbestimmungen in der ersten und zweiten Schulstufe höchstens je zwei Förderstunden, in der vierten und achten Schulstufe je eine Förderstunde vorsehen, durch die dem Schüler Gelegenheit entweder zur Sicherung des Unterrichtsertrages oder zur Vorbereitung auf den Übertritt in die Hauptschule oder in weiterführende Schulen geboten wird. Auf die Teilnahme an den Förderstunden finden die für Freigegenstände geltenden Bestimmungen (ausgenommen die hiefür vorgesehenen Mindestteilnehmerzahlen) Anwendung[2]."

*12.3 Die Lehrplanentwicklung zu Beginn der siebziger Jahre*

Zu Beginn der siebziger Jahre lag kein besonders klares Konzept für die Grundschule[3] vor, wenn man von der vorschulischen Erziehung absieht. So ist es auch erklärlich, dass es zunächst nur zu partikulären Lehrplanänderungen kommt.

---

[1] Vergleiche hiezu z. B. die Verordnung vom 25. Juli 1968, Nr. 73 bezüglich der Stundenkürzungen an der Hauptschule. Darüber hinaus wurde für die Zeit vom 1. 1. 1965 bis 31. 8. 1968 auch die Klassenschülerhöchstzahl in der Volksschule von sechsunddreißig auf vierzig hinaufgesetzt.

[2] BGBl. Nr. 21/1965.

[3] Vergleiche hiezu auch K. SATZKE: Neue Lehrpläne in der Grundschule – Gedanken zum bildungspolitischen Hintergrund in: Freie Lehrerstimme, April 1986. In diesem Artikel zieht er Bilanz über die Schulversuche im Bereich der Grundschule gemäß Artikel II der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle, bei denen er ein klares Konzept vermißt. Weiters kritisiert er die zu lange Dauer der anschließenden Schulversuche und schließlich die legistischen Regelungen im Rahmen der 7. Schulorganisations-Novelle für den Schuleingangsbereich. Vergleiche auch: F. BURGSTALLER – L. LEITNER: Pädagogische Markierungen, Probleme – Prozesse – Perspektiven, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1987, S. 72 ff., 79 ff. und 81 f., ebenso J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987², S. 67 ff.

1972 wurde die Mengenlehre eingeführt und der Lehrplan für den Sachunterricht[1] erneuert. Um dem raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel Rechnung zu tragen, wurden sowohl die Bildungs- und Lehraufgaben als auch der Lehrstoff überarbeitet. Ab der dritten Schulstufe erfolgte eine Aufgliederung in fünf Teilbereiche: Orientierung und Verhalten im sozialen, wirtschaftlichen, geographischen, naturkundlichen und geschichtlichen Bereich. Dadurch sollte ab der Grundstufe II die Eigengesetzlichkeit der einzelnen Unterrichtsgebiete stärker betont werden. Damit werden in diesem Lehrplan bereits die Ansätze zu einem handlungsorientierten Konzept deutlich.

*13 Zur Lehrplanrevision 1976*

Die in den frühen siebziger Jahren vehement geführte Curriculumdiskussion[2] hatte zunächst auch Einfluss auf eine für die Volksschule geplante Lehrplanrevision. Aufgrund der Einwände im Anhörungsverfahren wurde der in diesem Zusammenhang entwickelte Lehrplanentwurf jedoch vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst wieder zurückgezogen. Lediglich die unverbindlichen Übungen „Schulspiel" und in der Volksschuloberstufe „Berufskundliche Information" wurden eingeführt[3].
Darüber hinaus erhielten einzelne Unterrichtsgegenstände neue Bezeichnungen. Aus „Rechnen und Raumlehre" wurde „Mathematik", „Knabenhandarbeit" wurde zu „Werkerziehung für Knaben", „Mädchenhandarbeit" zu „Werkerziehung für Mädchen".
In der Volksschuloberstufe wurde im „Sachunterricht" die Zwischenüberschrift „Naturgeschichte" durch „Biologie und Umweltkunde" ersetzt.

*14 Die Lehrpläne von 1979[4 5]*

Nicht so sehr pädagogische Überlegungen als vielmehr der Wunsch vieler Eltern nach Einführung der Fünf-Tage-Woche in der Grundschule und das Reagieren auf verkehrstechnische Probleme waren es, die zu einer umfangreicheren Überarbeitung vor allem der allgemeinen Bestimmungen des Lehrplanes und zu neuen Stundentafeln für die Grundschule führten.

---

[1] BGBl. Nr. 79/1972.
[2] Vergleiche hiezu H. SCHNELL: Vorbereitung eines curricularen Lehrplanes, a. a. O., S. 221 ff.
Vergleiche weiters W. WOLF: Zum Stand der Lehrplanentwicklung in der Volksschule, S. 3 ff., in: Lehrplanentwicklung in der Grundschule, Reihe Dokumentation Nr. 32, Klagenfurt 1984, in dem der Einfluss der Curriculumtheorie auf die aktuelle Lehrplanentwicklung als eher gering eingeschätzt wird.
[3] BGBl. Nr. 457/1976.
[4] BGBl. Nr. 91/1979.
[5] Vergl. hiezu auch S. 93 f.

## a) Stundentafeln der Grundschule

*aa) Stundentafel 1:*

| Pflichtgegenstände | Schulstufen und Wochenstunden 1. | 2. | 3. | 4. |
|---|---|---|---|---|
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Sachunterricht | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Deutsch, Lesen, Schreiben | 7 | 7 | – | – |
| Deutsch, Lesen | – | – | 7 | 7 |
| Mathematik | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Musikerziehung | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Bildnerische Erziehung | 1 | 1 | – | – |
| Bildnerische Erziehung, Schreiben | – | – | 2 | 2 |
| Werkerziehung | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Leibesübungen | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Gesamtwochenstundenzahl | 21 | 21 | 24 | 24 |
| Förderunterricht | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Unverbindliche Übungen | | | | |
| Chorgesang | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Spielmusik | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Leibesübungen | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Schulspiel | – | – | 1 | 1 |

*bb) Stundentafel 2:*

| Pflichtgegenstände | Schulstufen und Wochenstunden 1. | 2. | 3. | 4. |
|---|---|---|---|---|
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Sachunterricht | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Deutsch, Lesen, Schreiben | 7 | 7 | – | – |
| Deutsch, Lesen | – | – | 6 | 8 |
| Mathematik | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Musikerziehung | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Bildnerische Erziehung | 1 | 1 | – | – |
| Bildnerische Erziehung, Schreiben | – | – | 2 | 2 |
| Werkerziehung | – | 2 | 2 | 2 |
| Leibesübungen | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Gesamtwochenstundenzahl | 20 | 22 | 23 | 25 |
| Förderunterricht | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Unverbindliche Übungen | | | | |
| Chorgesang | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Spielmusik | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Leibesübungen | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Schulspiel | – | – | 1 | 1 |

*Bemerkungen zu den Stundentafeln der Grundschule*

1. In Klassen, in denen die 1. Schulstufe mit einer oder mehreren weiteren Schulstufen zusammen unterrichtet wird, kann die Schulbehörde erster Instanz über Antrag des Schulleiters einen gesondert zu führenden Unterricht für die Schüler der 1. Schulstufe aus den Pflichtgegenständen „Deutsch, Lesen, Schreiben" und „Mathematik" im ersten Semester im Ausmaß bis zu insgesamt 11 Wochenstunden (7 Stunden „Deutsch, Lesen, Schreiben", 4 Stunden „Mathematik") bewilligen.
2. Unterrichtsgegenstände mit 1 Wochenstunde können mit 2 Stunden in jeder zweiten Woche während eines ganzen Unterrichtsjahres geführt werden.
3. Der Förderunterricht in der Grundschule ist als fachübergreifende Unterrichtsveranstaltung je Unterrichtsjahr und Klasse bei Bedarf anzubieten. Bei der Feststellung der Förderbedürftigkeit, durch den Lehrer gemäß § 12 Abs. 6 des Schulunterrichtsgesetzes sind die voraussichtliche Dauer (Kursdauer) des Förderunterrichts sowie der Unterrichtsgegenstand, auf den sich die Förderung bezieht („Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. „Deutsch, Lesen" und/oder „Mathematik"), anzugeben.
Die bis dahin für die Landesschulräte geltende Ermächtigung der „Von-bis-Stunden" wurde zugunsten einheitlicher Stundentafeln zurückgenommen. Der Förderunterricht wurde aufgrund der 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz auf alle vier Schulstufen der Grundschule ausgeweitet. Die Unterrichtsprinzipien wurden als „Besondere Bildungsaufgaben und fachübergreifende Lernbereiche" analog zu den anderen Schularten in den Lehrplan aufgenommen. Besondere Erwähnung verdient jedoch der Unterrichtsgegenstand „Werkerziehung". Erstmals im gesamten Schulwesen trat durch einen neuen Lehrplan an die Stelle einer nach Geschlechtern getrennten eine gemeinsame Werkerziehung für Knaben und Mädchen.

*14.1 Der Rahmencharakter des Lehrplanes*[1]

Es wurde der Rahmencharakter des Lehrplanes definiert, der unterrichtliche Ziele, Inhalte und Verfahren für die Planung und Realisierung von Lernprozessen angibt. Die Zielorientiertheit wurde deutlich herausgearbeitet, auf die enge Wechselwirkung von Ziel- und Stoffebene hingewiesen und damit versucht, die Flexibilität und Elastizität des Lehrplanes zu begrenzen und Gesichtspunkte zur Orientierung für die Unterrichtsarbeit zu geben.

[1] Vergleiche hiezu die bei der 9. Konferenz der Bezirksschulinspektoren Österreichs (Feldkirch, 1977) erhobene Forderung nach einer bundeseinheitlichen Stundentafel. Der Arbeitsbericht dieser Tagung „Gestaltung und Ausgestaltung der Grundschule – Erfahrungen, Feststellungen und Vorschläge" wurde in den Pädagogischen Mitteilungen des Verordnungsblattes des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Stück II, Jg. 1978, publiziert.

Der Rahmencharakter wurde definiert durch eine allgemeine Festlegung der Lehrstoffe auf mittlerem Abstraktionsniveau sowie in den Entscheidungsfreiräumen, „die dem Lehrer hinsichtlich Auswahl und zeitlicher Verteilung des Lehrstoffes sowie Festlegung eines bestimmten Lehrvorganges Überlassen werden. Die Arbeit mit dem Lehrplan schließt daher sowohl die Tätigkeit des Konkretisierens und Strukturierens als auch des Gewichtens, Austauschens und Auswählens nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten mit ein." Diese Entscheidungen sollten unter Gesichtspunkten wie Beachten der grundsätzlichen Gleichgewichtigkeit der Lern- und Erziehungsbereiche bzw. der Stoffgebiete innerhalb der einzelnen Gegenstände, Vermeiden von Überlastungen bzw. Überforderungen, durch Sicherstellen einer flexiblen Unterrichtsplanung, die auf die aktuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen vermag und ihnen ein dem Alter und der Entwicklung entsprechendes Maß an Mitbestimmung ermöglichen soll, getroffen werden.
Der mit diesem Lehrplan erteilte Auftrag, bei der unterrichtlichen Arbeit von einer Jahresplanung auszugehen, die eine Konkretisierung des Lehrplanes für die jeweilige Schulstufe und Schulsituation bezogen auf ein Unterrichtsjahr darstellt, wurde mittels eines Erlasses[1] noch verdeutlicht.
Die Jahresplanung sollte Ausdruck seiner „eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit" sein; die Arbeit mit dem Lehrbuch sollte dieser Konzeption untergeordnet werden.[2]

### *14.2 Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Lehrpläne*

Diese Veränderungen bei den Allgemeinen Bestimmungen wurden zunächst wenig beachtet, waren aber für die Weiterentwicklung von großer Bedeutung.[3]
Die an sich sehr bedeutsamen neuen Elemente der Lehrplanrevision von 1979 setzten – wie bereits erwähnt wurde – mit Ausnahme des Unterrichtsgegenstandes Werkerziehung nicht so sehr bei der Erneuerung einzelner Unterrichtsgegenstände als vielmehr bei der Neugestaltung der allgemeinen

[1] Im Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 12. Juni 1979, Z 39057/25-11/79, veröffentlicht im Ministerialverordnungsblatt 8/1979, werden die Funktion der regionalen Jahresplanung erläutert und Gesichtspunkte bzw. Richtlinien zu deren Erstellung angeführt.

[2] Dies kann als ein (weiterer) Versuch gewertet werden, den Lehrplan mehr als bisher zum Steuerungsinstrument von Unterricht zu machen. Vergleiche hiezu auch Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.): Regionale Jahresplanung in der Grundschule, aps-Reihe Band II, Wien 1981, in der das Konzept der regionalen Jahresplanung noch verdeutlicht und die Rückwirkung auf die weitere Entwicklung von Lehrplänen aufgezeigt werden, indem z. B. ungelöste Lehrplanprobleme zur Sprache kommen (S. 68 f.).

[3] Vergleiche hiezu K. SATZKE: Lehrplanentwicklung in der Grundschule, in: Erziehung und Unterricht 4/1984, S. 212 ff.

Bestimmungen des Lehrplanes an. Mit diesen Veränderungen war die Absicht verbunden, die Grundkonzeption des Lehrplanes zu überdenken und dem Lehrer Richtlinien für die Arbeit mit dem Lehrplan bzw. Hilfen für dessen Interpretation zu geben. Damit wurden wesentliche Voraussetzungen für die weitere Lehrplanentwicklung geschaffen.

## 15 Die Lehrpläne von 1983[1]

Durch die 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle des Jahres 1982 ergaben sich sowohl strukturelle als auch inhaltliche Veränderungen: Durch die Übernahme der Vorschulklasse in das Regelschulwesen gliederte sich die Volksschule nunmehr in eine Vorschulstufe, eine Grundschule und in eine Oberstufe. Darüber hinaus wurden in der Grundschule die neuen verbindlichen Übungen „Lebende Fremdsprache" und „Verkehrserziehung" eingeführt. Insbesondere der Lehrplan der Vorschulstufe war für die weitere Entwicklung des Grundschullehrplanes von großer Bedeutung.

### *15.1 Zur Charakteristik des Vorschulstufenlehrplanes*

Im Vorschulstufenlehrplan scheinen erstmals jene Strukturen auf, wie sie in der Folge auch im Lehrplan 1986 Verwendung finden. In den Bildungs- und Lehraufgaben wurden der Bildungssinn der jeweiligen verbindlichen Übung und die Aufgaben der Unterrichtsarbeit kurz und präzise dargestellt.
In der Vorschulstufe sollte im Rahmen eines weitgehend individualisierten Unterrichtes ein dem einzelnen Schüler adäquates Förderkonzept entwickelt werden, das den Erwerb der Schulfähigkeit und Schulreife ermöglicht. Da diese Aufgabenstellungen eine Festlegung von für alle Schüler verbindlichen Lehrstoffangaben nicht zuließ, rückten die vielfältigen Möglichkeiten vorschulischer Spiel-, Lern- und Arbeitsformen in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung und Unterrichtsrealisierung.

### *15.2 Die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache"*

Auch für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule waren nur in begrenztem Maße Lehrstoffangaben in engerem Sinne von Bedeutung, vielmehr ging es um die Sicherstellung eines weitgehend kommunikativ orientierten Unterrichtes, der zur Bewältigung einfacher Sprechsituationen und Sprechabsichten beitrug. Durch die Einbeziehung von Satzmustern in der jeweiligen Fremdsprache wurde das Ziel verfolgt, missverständlichen Auslegungen des Lehrplanes, die zu Überhöhungen und Verfrühungen führen könnten, zu vermeiden.

[1] BGBl. Nr. 412/1983.

*15.3 Die verbindliche Übung „ Verkehrserziehung"*

Die Aufnahme der verbindlichen Übung „Verkehrserziehung"[1] in den Fächerkanon der Grundschule wurde erst im Zuge der parlamentarischen Beratungen über die 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz gefordert, ohne dass dafür jedoch ein klares pädagogisches Konzept vorlag. Abgesehen davon, dass „Verkehrserziehung" bereits als Unterrichtsprinzip existierte, war dieses Anliegen weder Element eines Schulversuches noch stand bei der ohnehin schon sehr hohen zeitlichen Belastung der Grundschüler dafür eigene Unterrichtszeit zur Verfügung. Auch der parlamentarische Unterrichtsausschuss schränkte diese verbindliche Übung sofort ein, indem er im Bericht zur 7. SchOG-Novelle festhielt, „dass diese verbindliche Übung nicht an allen Schulstufen und nicht während des gesamten Unterrichtsjahres geführt werden soll. Es erscheint zweckmäßig, diese verbindliche Übung auf der 1. Schulstufe und auf der 3. oder 4. Schulstufe zu führen, und zwar jeweils im Höchstausmaß von acht bis zehn, somit höchstens 20 Unterrichtseinheiten."
Die Lehrplanautoren lösten diese Aufgabe folgendermaßen:
Die verbindliche Übung „Verkehrserziehung" wird auf der ersten und dritten Schulstufe im Ausmaß von zehn Jahresstunden angeboten. Diese Stunden sind im Rahmen der Planung der Lernzeiten für die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen, ohne dass dadurch die Gesamtwochenstundenzahl verändert wird.

## 16 Die Lehrpläne von 1986[2]

*16.1 Zur Ausgangslage*

Zu Beginn der achtziger Jahre war die Situation der Volksschule im Gegensatz zu den sechzigern u. a. durch sinkende Schülerzahlen und einen bereits deutlich erkennbaren Lehrerüberschuss gekennzeichnet. Die Volksschuloberstufe stellte auch regional nur noch eine marginale Größe dar, und das bildungspolitische Interesse galt weiterhin primär der Mittelstufe und weniger der Grundschule.
Es waren daher auch nicht gesetzliche Vorgaben bestimmend, aufgrund derer eine Lehrplanrevision notwendig geworden war, sondern ausschließlich fachliche Argumente. Am Beginn der Lehrplanentwicklung stand zunächst der dringende Wunsch der Experten, den Deutschlehrplan zu verändern.
Sehr bald folgten auch die Unterrichtsgegenstände „Musikerziehung", „Bildnerische Erziehung" und „Leibesübungen". An eine Veränderung der 1972 erneuerten Lehrpläne für „Sachunterricht" bzw. „Mathematik" wurde vorerst nicht gedacht. Sie wurde aber aufgrund der weiteren fachdidaktischen und

[1] Vgl. hiezu auch: H. ENGELBRECHT, Bd. V, S. 493.
[2] BGBl. Nr. 441/1986.

lehrplantheoretischen Entwicklung bei den anderen Unterrichtsgegenständen unumgänglich notwendig. Daran schloss nahtlos an, dass auch der 1979 überarbeitete allgemeine Teil des Lehrplanes erneut verändert werden sollte. Dass es letztendlich zur ersten umfassenden Lehrplanerneuerung seit 1963 kam, wurde nicht zuletzt durch günstige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bewirkt, die zum Teil auf Entwicklungen in anderen Schularten zurückzuführen waren.

### 16.1.1 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Vor allem die Auseinandersetzung der Lehrer mit den Lehrplänen im Rahmen der Entwicklung regionaler Jahresplanungen hatte sehr deutlich gezeigt, wie wichtig die Erneuerung der großteils aus dem Jahr 1963 stammenden Lehrpläne war, deren fachdidaktisches Konzept zumindest aus den fünfziger Jahren stammte. Diese Lehrpläne waren wohl insgesamt sprachlich hervorragend gelungen[1], für die Realisierung in der Unterrichtspraxis boten sie aber nur ein geringes Maß an Hilfe, weil sie zum Teil recht abstrakte oder doch sehr weitgesteckte Formulierungen enthielten. So ist es auch erklärlich, dass viele Innovationen in den Schulbüchern bereits vorweggenommen werden konnten, ohne mit dem geltenden Lehrplantext in Konflikt zu geraten.
Eine wesentliche Vorbildfunktion erfüllte der Lehrplan für die Vorschulstufe, der erstmals eine Anordnung des Lehrplans in zwei Spalten vorsah. Abgesehen von der formalen Gestaltung führte dieser Lehrplan jedoch auch zu wesentlichen Klarstellungen über die Arbeit mit den Elementarschülern (z. B. Auftrag an den Lehrer, beim Kind die nötigen Lernvoraussetzungen zu schaffen; Beschreiben der Grundleistungen; Eingehen auf die Individuallage des Kindes). Darüber hinaus wurde das Spiel als ein zentrales Element im Lernprozess der Kinder im Lehrplan verankert. Der Gedanke, die Aufgabe einer Schulart über das Schulorganisationsgesetz hinaus zu konkretisieren, wurde erstmals im Lehrplan für die Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe geleistet und auch für die Grundschule zum Vorbild genommen. Weiters ermöglichte die nahezu parallel verlaufende Lehrplanentwicklung für die Hauptschule und die AHS-Unterstufe ein besseres Eingehen auf die Probleme an der Nahtstelle, indem die Lehrplanforderungen besser aufeinander abgestimmt werden konnten. So wirkten z. B. Fachleute aus der Grundschule

[1] Zur Lehrplanerstellung wurden zunächst Fachleute des Pflichtschulwesens bzw. für bestimmte Unterrichtsgebiete und Unterrichtsfächer eingeladen, Unterlagen für die Lehrplanerstellung zu erarbeiten. Hinzu kam eine kleine Gruppe, weniger einzelnen Unterrichtsfächern als dem gesamten Schultyp verbunden, die danach eine Gesamtschau auf der Ebene der Schulstufen versuchte und die Unterlagen für die pädagogische Gesamtplanung formte. Anschließend wurden eine Schlussredaktion vorgenommen und die Texte von Karl HIRSCHBOLD sprachlich überarbeitet. Vergleiche hiezu L. LANG: Kommentar zum österreichischen Volksschullehrplan, o. J., S. 14 ff.

auch in den Lehrplanarbeitsgruppen der Hauptschule und AHS-Unterstufe mit, ebenso waren auch Experten der Hauptschule und AHS-Unterstufe an der Entwicklung des Grundschullehrplanes beteiligt.

### 16.1.2 Überlegungen zur Lehrplanstruktur

Am Beginn der Lehrplanarbeit stand keine bestimmte wissenschaftliche Lehrplantheorie, sondern es waren pragmatische Überlegungen maßgeblich. Im Laufe der Entwicklung der Lehrpläne entstand daraus jedoch unter Beachtung der im § 6 des Schulorganisationsgesetzes vorgesehenen Struktur ein neues Lehrplankonzept.
Auch aus der intensiven Beschäftigung mit dem Lehrplan im Rahmen der regionalen Jahresplanung wurde eine Reihe von wesentlichen Gesichtspunkten für diese Lehrplanrevision gewonnen. So wurden etwa eine Trennung von Ziel- und Stoffebene, ein mittleres Abstraktionsniveau bei den Formulierungen auf der Stoffebene und eine Erneuerung des didaktischen Apparates des Lehrplanes angestrebt.

- Als eine wesentliche Zielsetzung galt, dass der Lehrplan mehr als bisher zum Steuerungsinstrument für den Unterricht werden sollte, indem er dem Lehrer mehr Hilfen für seine Planung bietet.
- Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff und didaktische Grundlagen[1] sollen als eine Einheit betrachtet und somit in eine unmittelbare Aufeinanderfolge gebracht werden.
  In der Bildungsaufgabe soll der Bildungssinn „in einigen wenigen Sätzen knapp und präzise, ausgedrückt, der erreichte Wissensstand des betreffenden Faches in der Wissenschaft reflektiert und das (die) grundsätzliche(n) Anliegen des Unterrichtsgegenstandes bzw. seiner Teilbereiche formuliert werden[2]".
  Die Lehraufgabe soll konkrete Ziele, bezogen auf die Schulstufe bzw. Lehrplanhauptstufe angeben und die nötigen Voraussetzungen anführen, die zur Bewältigung des Lehrstoffes erforderlich sind.
- Der Lehrstoff sollte zweispaltig angeordnet werden, um dadurch eine bessere Übersichtlichkeit zu erzielen.

In der linken Spalte soll die stoffliche Grobstruktur umrissen und die inhaltliche Linienführung eines Unterrichtsgegenstandes verdeutlicht werden.

---

[1] Die hier gemeinten didaktischen Hinweise müssen aber aufgrund des § 6 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes, in dem die Lehrplanstruktur festgelegt ist, als didaktische Grundsätze bezeichnet werden, obwohl dies aus pädagogischer Sicht falsch ist, weil es sich dabei meist um methodisch-didaktische Anregungen und nicht um Prinzipien handelt (vgl. hiezu auch: W. WOLF: Gedanken zu einer neuen Lehrplanstruktur, in: Zum Stand der Lehrplanentwicklung in der Grundschule, Reihe Dokumentation 32, Klagenfurt 1984, S. 9).

[2] W. WOLF, 1984, S. 7.

Die rechte Spalte soll eine Art Feinstruktur enthalten, in der die linke Spalte präzisiert und interpretiert wird, mit dem Ziel, konkretere Angaben zur Unterrichtsarbeit zu machen. Die gebotenen Hinweise und Hilfen für die Planungsentscheidungen sollen zum sachrichtigen Umgang mit dem Lehrstoff anleiten. Gelegentlich können auch bereits in der rechten Spalte unverzichtbar erscheinende methodische Hinweise angeführt werden. Darüber hinaus werden diese im Anschluss an den Lehrstoff noch detaillierter angeführt. Grundsätzlich soll aber für die Entwicklung der Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände Methodenoffenheit gewährleistet sein.

### 16.1.3 Inhaltliche Überlegungen

Für die Lehrplanreform 1986 waren vor allem folgende Zielstellungen maßgebend:
- Vermittlung einer für alle Schüler gemeinsamen Elementarbildung
- die Priorität förderpädagogischer Grundsätze, insbesondere im Schuleingangsbereich
- die Verzahnung von Vorschul- und Grundschulpädagogik
- Berücksichtigung neuer elementardidaktischer Erkenntnisse im Lehrplan der Grundschule.
- Gegenwartsbezug des Lernens.[1]

Maßgeblichen Einfluss auf die Lehrplanentwicklung hatten auch:
- Prinzipien, die ihre Wurzeln in der Reformpädagogik haben, beispielsweise
  das Prinzip der Kindgemäßheit
  das Prinzip der Handlungsorientierung
  das Prinzip der Offenheit
- Prinzipien, die der Erfüllung neuer pädagogischer Aufgaben z. B. aufgrund gesellschaftlicher Notwendigkeiten dienen:
  kompensatorisches und emanzipatorisches Prinzip
  das Konzept einer ausgewogenen Bildung
  das Prinzip des interkulturellen Lernens
  die Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. „Deutsch, Lesen".

Das Konzept einer kindgemäßen Grundschule wird vor allem im Zweiten Teil des Lehrplanes zum Ausdruck gebracht, in dem die „Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum" beschrieben wird; ebenso wird es durch die Empfehlung der grundschulgemäßen Lernformen deutlich.
Im „Allgemeinen Bildungsziel" ist das Konzept einer ausgewogenen Bildung verankert, das sich nicht nur auf rein kognitive Inhalte bezieht, sondern auch den sozialen, emotionalen und körperlichen Persönlichkeitsbereich mit einschließt.

[1] Vgl. hiezu S. XX.

Förderpädagogische Grundsätze, für den Schuleingangsbereich finden sich vor allem im Lehrstoffbereich und in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen „Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen" und „Differenzieren und Fördern", wenn an den Lehrer der deutliche Auftrag ergeht, die sogenannten „Grundleistungen" sicherzustellen, ehe mit den Erstlehrgängen im eigentlichen Sinne begonnen wird. Aber auch in der Lehraufgabe wird dies deutlich, indem die Lernziele vom Schüler erst am Ende der Grundstufe I erreicht werden müssen.
Die Verzahnung von Vorschul- und Grundschulpädagogik wird z. B. im didaktischen Grundsatz „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages" und in den neuen Lern- und Lehrformen zum Ausdruck gebracht.
Das Prinzip der Offenheit wird deutlich z. B. in Punkt 2 der „Allgemeinen Bestimmungen" (Dauer unterrichtlicher Einheiten), in Punkt 5, in dem der bisherige didaktische Grundsatz zu einer Allgemeinen Bestimmung aufgewertet wird („Entscheidungsfreiräume im Lehrplan Methodenfreiheit und Methodengerechtheit") beim „offenen und projektorientierten Lernen".
Das Prinzip der Handlungsorientierung durchzieht sowohl den „Allgemeinen Teil" des Lehrplans als auch die „Fachlehrpläne". Das gilt ebenso für das kompensatorische und emanzipatorische Konzept.
Der Lehrplan spricht im achten didaktischen Grundsatz auch die Frage der Leistungsbeurteilung an, indem Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung als ermutigende Rückmeldung auf den Lernprozess und nicht als Selektionsinstrument[1] verstanden werden.
Darüber hinaus fordert der Lehrplan auch die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten und die Berücksichtigung der Nahtstellenproblematik (z. B. pädagogische Gestaltung der Schuleingangsphase durch ein nicht allzu rasches Ansteigen der Lernanforderungen, Vorbereiten auf den Schulübertritt in weiterführende Schulen usw.).

## *16.2 Die Erprobung der Lehrplanentwürfe*

### 16.2.1 Vorüberlegungen

Ausgehend von eher pragmatischen Gesichtspunkten kam es – wie bereits angeführt wurde – zu einer umfassenden Erneuerung der Lehrplantexte in nahezu allen Unterrichtsgegenständen der Grundschule. Und da keine gesetzlichen Regelungen einen bestimmten Zeitpunkt des Inkrafttretens bestimmten, war die Möglichkeit gegeben, der Verordnung der Lehrplantexte eine Versuchsphase voranzustellen. Ziel eines solchen Lehrplanversuches[2]

[1] Lehrplan der Volksschule, Österreichischer Bundesverlag, 3. Auflage, Wien 1988, S. 48 f.

[2] Vergleiche hiezu D. Antoni – W. Wolf: Schulversuche und Lehrplanevaluation in der Grundschule, in: Erziehung und Unterricht 4/1984, S. 217 ff.

sollte es sein, in einer „strukturierten Expertenbefragung" eine „objektivierte Vorbegutachtung" durchzuführen, d. h., es nahmen Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlicliem Dienstalter aus allen Bundesländern von nieder- und hochorganisierten Grundschulen an der Erprobung der Lehrplanentwürfe für die einzelnen Unterrichtsgegenstände teil, ein Personenkreis also, der zwar nach diesen Lehrplänen später wohl einmal arbeiten muss, im offiziellen Begutachtungsverfahren aber nur über die Lehrervereine, die politischen Parteien usw. Möglichkeiten der Mitsprache wahrnehmen könnte.
Dieser in der Lehrplanarbeitsgruppe für Musikerziehung entstandene Gedanke wurde von der Pflichtschulabteilung des Ministeriums aufgegriffen und ein erstes Konzept bei der Konferenz der Landesschulinspektoren für das allgemeinbildende Pflichtschulwesen in Gmunden (1983) vorgestellt. Dieses Projekt wurde mit Interesse aufgenommen und sollte zunächst in einer Vorversuchsphase gemäß Artikel IV der 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle für die Unterrichtsgegenstände Deutsch und Musikerziehung im Schuljahr 1983/84 erprobt werden. Diese Vorversuchsphase diente vor allem dem Zweck, das Versuchskonzept auf seine Stimmigkeit hin zu überprüfen.

### 16.2.2 Zur Zielsetzung des Schulversuches

Im Rahmen dieser „strukturierten Expertenbefragung" sollten Unstimmigkeiten bei den Formulierungen aufgefunden, Über- und Unterforderungen erkannt und Streichungen bzw. Ergänzungen vorgenommen werden. Es sollten also „sensible Bereiche" der Lehrplanentwürfe aufgespürt, die Lehrer verstärkt in diesen Prozess eingebunden und rechtzeitig wichtige Informationen für das im Anschluss an die Kundmachung notwendige Lehrerfortbildungsprogramm gewonnen werden. Eine streng statistischen Gesichtspunkten entsprechende Versuchsplanung wurde nicht angestrebt und wäre wohl auch auf Grund der Kompetenzlage im Pflichtschulbereich nicht so ohne weiteres möglich gewesen.

### 16.2.3 Das Schulversuchskonzept

Von der Pflichtschulabteilung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport wurde gemeinam mit Abt. 1 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung in Klagenfurt ein detaillierter Versuchsplan[1] ausgearbeitet und letzterem die Betreuung dieses Projektes übertragen. In den einzelnen Bundesländern wurden wissenschaftliche Betreuer nominiert, die mit den Lehrern die neuen Lehrplanentwürfe durcharbeiten und über die Zielstellung bzw. den geplanten Verlauf des Schulversuches informieren sollten. Gleich-

[1] Vergleiche hiezu D. ANTONI – W. WOLF: Schulversuche zur Lehrplanevaluation in der Grundschule, 1984, S. 220 ff.

zeitig wurden in Klagenfurt Arbeitsgruppen eingerichtet, die sowohl die wissenschaftliche Begleitung und Betreuung als auch Unterrichtshilfen für die Hand des Lehrers erstellen und die Auswertung des Versuches vornehmen sollten.

### 16.2.4 Zur Durchführung und Auswertung

Durch einen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport wurden die Landesschulräte bzw. der Stadtschulrat für Wien über das Schulversuchskonzept informiert, und von diesen wurden die Lehrer bzw. die Schulstandorte ausgewählt.
Für die Auswahl wurden lediglich einige Gesichtspunkte durch das Ministerium vorgegeben[1]. Auf Landesebene gab es dann eine unterschiedliche Zahl von Aktivitäten, die vor allem auch als ein Beitrag zur Lehrerfortbildung verstanden werden können. In zwei Fragebögen bzw. Berichten wurde die Meinung der Lehrer zu den jeweiligen Lehrplantexten erhoben, ausgewertet und den Lehrplanarbeitsgruppen zur Verfügung gestellt. Daraufhin wurden die Texte überarbeitet und einem Begutachtungsverfahren unterzogen. Danach wurden noch einmal alle Lehrplanarbeitsgruppen einberufen und mit der Auswertung beauftragt. Erst dann wurden aus diesem Kreis für jeden Unterrichtsgegenstand Redaktionsgruppen gebildet, die die Feinformulierungen für den Verordnungstext, der vom Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport zu approbieren war, vornahmen.

## 16.3 Versuch einer ersten Bewertung[2]

Ausgehend von einer zunächst nur auf pragmatischen Gesichtspunkten für einzelne Unterrichtsgegenstände beruhenden Lehrplanerneuerung kam es in der Folge unter Mitbeteiligung von mehr als tausend Lehrern in ganz österreich an der Lehrplanerprobung zur umfassendsten Veränderung seit 1963. In der Schlussphase dieser Erprobung von Lehrplanentwürfen waren zudem auch die Vertreter der Elternverbände involviert, ehe die endgültigen Lehrplantexte formuliert wurden. Es kann daher bei dieser Lehrplannovellierung tatsächlich von einer auf breiter demokratischer Basis erfolgten Lehrplanrevision[3] gesprochen werden, wie es sie im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen in der Zweiten Republik noch nicht gegeben hat.

---

[1] Derartige Auswahlkriterien bezogen sich auf die Streuung bei den Lehrern nach Alter, Interesse usw. sowie auf die Schulorganisation. Vergleiche hiezu außerdem Kapitel 16.2.1 dieser Arbeit.

[2] Dieser Teil wurde gegenüber der 1. Auflage gekürzt, insbesondere hinsichtlich der Verbindlichkeit bzw. Weiterentwicklung des Rahmenlehrplanes.

[3] Bedauerlicherweise wurde dieses Projekt nicht ausführlicher dokumentiert.

Mit dem Lehrplan 1986 ist formal der Abschluss einer mehrjährigen Entwicklung erreicht, die in engem Kontakt mit internationalen Entwicklungen, insbesondere mit dem Grundschulprojekt des Europarates[1], erfolgt ist. Viele der in diesem neuen Lehrplan enthaltenen Innovationen werden die Grundschule noch bis weit in die neunziger Jahre beschäftigen. Nicht zuletzt deshalb, weil der Lehrplan ungelöste Grundschulfragen, wie etwa die Leistungsbeurteilung, aufgreift, darauf aber naturgemäß keine befriedigende Antwort geben kann. Denn diese müsste zuallererst auf bildungspolitischer Ebene gefunden werden. Auch hinsichtlich des Schuleingangsbereiches enthält der Lehrplan erste Lösungsansätze, indem

- er dem Schulanfänger Zeit in größerem Ausmaß als bisher zur Verfügung stellt, sofern dieser sie braucht, bzw.
- wichtige Lernziele erst am Ende der Grundstufe I erreicht werden müssen.

In organisatorischer Hinsicht werden derzeit Alternativen im Schulversuch erprobt, übertragungsfähige Lösungen für das Regelschulwesen stehen allerdings noch aus. Eine ähnliche Situation ist bei den Schulversuchen zur Integration von behinderten Kindern in das Regelschulwesen gegeben, wofür mit der 11. Novelle zum Schulorganisationsgesetz die gesetzliche Basis für derartige Schulversuche geschaffen worden ist (vgl. auch J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987[2], S. 144 f.).

Zuletzt sollte noch auf den Bereich der unverbindlichen Übungen hingewiesen werden, bei dem wohl im Hinblick auf die zeitliche Belastung der Grundschüler keine Ausweitung erfolgen sollte. In qualitativer Hinsicht könnte das Angebot jedoch sicherlich erweitert werden. Dies könnte sowohl möglichen Schwerpunktsetzungen als auch einer breiten Förderung der Begabungen[2] dienen.

## 17. Kontinuierliche Weiterentwicklung des Lehrplanes 1986

Das folgende Kapitel stellt die Veränderungen im Volksschullehrplan seit 1986 in den Mittelpunkt, die teils aufgrund neuer rechtlicher Bestimmungen, teils aufgrund neuer Herausforderungen und Aufgaben der Grundschule notwendig geworden waren.

[1] Vergleiche hiezu W. WOLF: Das Grundschulprojekt des Europarates, in: Erziehung und Unterricht, 4/1984, S. 227 ff. Bedauerlicherweise sind über dieses auch für die österreichische Lehrplanentwicklung so wesentliche Projekt Unterlagen nur in französischer und englischer Sprache vorhanden. Vergleiche hiezu auch J. SCHEIPL – H. SEEL, 1987[2], S. 144 f.

[2] Vergleiche hiezu: Begabungsförderung/Dokumentation. Bestandsaufnahme und Ausblick (Expertentagung), hg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Wien 1987, S. 103 ff.

Mit der 10. Schulorganisationsgesetz-Novelle[1] wurden die Unterrichtsgegenstände der Volksschuloberstufe analog zu jenen der Hauptschule neu festgelegt. In der 11. SchOG-Novelle[2] wurden die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung besonders begabter und interessierter Kinder in Form der unverbindlichen Übung „Interessen- und Begabungsförderung geschaffen. Die 14. SchOGNovelle brachte die Lehrplan-Autonomie[3], und mit der 15. SchOG-Novelle[4] wurden die Voraussetzungen für die Integration von behinderten Kindern in die Grundschule und die ganztägige Betreuung geschaffen.

## *17.1 Veränderungen in der Volksschuloberstufe*

Bereits mit der umfassenden Erneuerung des Grundschullehrplanes wurde 1986 aufgrund der „veränderten Leistungssituation" in der Volksschuloberstufe und den sehr unterschiedlichen „örtlichen Gegebenheiten" auf einen eigenen Lehrplan für die Volksschuloberstufe verzichtet. Die Festlegung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie des Lehrstoffes der einzelnen Pflichtgegenstände wurde den Landesschulräten übertragen, wobei sich diese am Lehrplan der Hauptschule zu orientieren hatten. In den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache sollte diese Orientierung an den Anforderungen für die II. Leistungsgruppe erfolgen. Damit entfiel auch jener Lehrplanteil, der den ergänzenden Lehrplan für die Volksschuloberstufe enthielt[5] und die Möglichkeit vorsah, sogenannte Entlassschüler im Hinblick auf eine abgerundete Bildung zur Behandlung einzelner Bildungseinheiten zeitweise zusammenzufassen.

### 17.1.1 Verringerung der Wochenstundenzahl auf der 6. Schulstufe[6]

In der Volksschuloberstufe wurde mit Beginn des Schuljahres 1987/88 auf der 6. Schulstufe das Wochenstundenausmaß um zwei Unterrichtsstunden verringert. Dieser Maßnahme ging, wie bei vielen anderen Maßnahmen im Volksschulbereich, ebenfalls eine Erprobungsphase in Tirol voraus.

---

[1] BGBl. Nr. 335/1987
[2] BGBl. Nr. 327/1988
[3] BGBl. Nr. 323/1993
[4] BGBl. Nr. 512/1993
[5] Der Lehrplan für die Ausbauvolksschule enthielt insbesondere Lehrstoffangaben zu Englisch, Schriftverkehr, Lebenspraktischem Rechnen, Werkzeichnen, Lebenspraktische Naturlehre, Kurzschrift und Maschinschreiben.
[6] BGBl. Nr. 413/1987

*17.2 Internationalisierung sowie Interessen- und Begabungsförderung*[1]

17.2.1 „Interkulturelles Lernen" als Unterrichtsprinzip[2] und Weltoffenheit als Lernziel

Ausgehend von den Entwicklungen im Bereich des Minderheitenschulwesens in Kärnten wurde das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen" erstmals in einen österreichischen Lehrplan aufgenommen.[3]
Dies wird als Beitrag „im Sinne der Weltoffenheit" (Scholten)[4] verstanden.
Ziel dieses Unterrichtsprinzips ist es, einen Beitrag „zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen" zu leisten.
Darüber hinaus wurde die Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum neu definiert. „Dabei geht es vor allem darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken und den Kindern die Erfahrung zu vermitteln, dass kulturelle Vielfalt wertvoll und wichtig ist."

17.2.2 Einführung des Minderheiten- und Nachbarsprachenprinzips

Das Angebot an lebenden Fremdsprachen im Rahmen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" auf der dritten und vierten Schulstufe wurde mit Beginn des Schuljahres 1991/92 im Sinne eines Minderheiten- und Nachbarsprachenkonzepts ausgedehnt. Dies ging auf eine Anregung der Expertenkommission für das Minderheitenschulwesen in Kärnten aus dem Jahre 1989 zurück, die in der Folge von vielen unterstützt wurde.
Dieses Konzept wurde mit Beginn des Schuljahres 1991/92 – mit einer Ausnahme allerdings, die auf den ersten Blick nicht ganz verständlich erscheint – verwirklicht: Italienisch fehlte im Kanon der angeführten Sprachen[5].
Erst mit 1. September 1993[6] konnte Italienisch nach massivem Drängen vieler Kommunal- bzw. Bildungspolitiker, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer

[1] BGBl. Nr. 439/1991

[2] Vgl. hiezu den Bericht der beim BMUK eingerichteten Expertenkommission an das Parlament „Die Reform des Minderheitenschulwesens in Kärnten"; BMUK, Wien 1991, S. 43 ff. In der Zwischenzeit wurde dieses Unterrichtsprinzip auch in die anderen Lehrpläne im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens aufgenommen.

[3] Vgl. hiezu auch den Grundsatzerlass „Interkulturelles Lernen in der Schule" vom 1. August 1991, GZ 13.121/1-1/13/91.

[4] Rudolf Scholten, damals Bundesminister für Unterricht und Kunst, im Vorwort zum Volksschullehrplan der 5. Auflage.

[5] Dabei waren offensichtlich im Hinblick auf die besoldungsmäßige Überleitung der viersemestrig ausgebildeten Volksschullehrer in die Gehaltsstaffel der nun sechssemestrig ausgebildeten Volksschullehrer finanzielle Überlegungen maßgeblich. Da ein Teil der Zusatzqualifikation im Nachweis der Befähigung für den Unterricht in der Lebenden Fremdsprache bestand, ging man anscheinend davon aus, dass ein Teil der viersemestrig ausgebildeten Lehrer auf diese Möglichkeit verzichten würde.

[6] BGBl. Nr. 546/1993

sowie der Landesschulinspektoren für das allgemeinbildende Pflichtschulwesen[1] in den Lehrplan aufgenommen werden.
Mit dieser Lehrplannovelle wurde nach den Worten des damaligen Bundesministers für Unterricht und Kunst, Dr. Rudolf Scholten, „... den gesellschaftlichen Entwicklungen in Europa Rechnung getragen und ein weiterer Schritt in Richtung Öffnung der Schule bzw. Weltoffenheit gesetzt und der notwendigen Internationalisierung des österreichischen Schulwesens entsprochen."
Der Lehrplan für die neu hinzugekommenen Sprachen wurde „sprachfrei" konzipiert und an die bisherigen Texte für Englisch und Französisch angeglichen.

### 17.2.3 Aufnahme einer unverbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache"

Ebenfalls mit Beginn des Schuljahres 1991/92 wurde auch eine unverbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" eingeführt. Zusätzlich zur verbindlichen Übung kann eine Nachbar- bzw. Minderheitensprache erlernt werden, um alltägliche Gesprächssituationen bewältigen zu können.
Dies ist auch als Beitrag zur Verringerung von Problemen an der Nahtstelle zu sehen. Denn aufgrund der Dominanz der englischen Sprache als erste Fremdsprache in den weiterführenden Schulen werden andere Sprachen nur sehr zögernd gewählt[2]. Dies könnte sich vielleicht ändern, wenn die Möglichkeit besteht, eine zusätzliche Sprache zu erlernen.

### 17.2.4 Interessen- und Begabungsförderung

Ein wesentliches Anliegen der 11. SchOG-Novelle ist die Förderung besonderer Begabungen und Interessen im Bereich der allgemein bildenden Pflichtschulen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass unterschiedliche Auffassungen der ÖVP und der SPÖ einander gegenüberstehen. Einerseits wird die Förderung hochbegabter Kinder forciert, andererseits geht es um ein breit gestreutes Angebot von Bildungsanreizen für alle Kinder.
Als Kompromissformel auf Lehrplanebene äußert sich dies in der Schaffung zweier zusätzlicher unverbindlicher Übungen: Musikalisches Gestalten und Bildnerisches Gestalten (ab dem Schuljahr 1991/92).
Diese beiden unverbindlichen Übungen sollen der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Möglichkeit bieten, die Inhalte der jeweiligen Pflichtgegenstände zu

[1] Anläßlich der Herbstkonferenz 1990 wurde eine entsprechende Resolution an die damalige Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Sport, Dr. Hilde Hawlicek, gerichtet.

[2] Vgl. hiezu die umfassende Darstellung zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule in der Schwerpunktnummer der Zeitschrift Erziehung und Unterricht, Heft 2/3 95: „Frühes Sprachenlernen eine Chance?"

intensivieren, um auch zeitlich und organisatorisch aufwändigere Projekte durchführen und, den Kindern ihren Neigungen entsprechend Angebote machen zu können.
Diese Texte sind vor allem durch größtmögliche Offenheit gekennzeichnet.

17.2.5 Unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel[1]"

Der aus dem Jahr 1976 stammende Lehrplan wurde erneuert und das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt dieser unverbindlichen Übung gestellt. Damit bietet dieser Unterrichtsgegenstand die Möglichkeit, dass die Kinder sich mit ihren eigenen Gefühlen, Ideen, Wünschen und Bedürfnissen auseinandersetzen und dabei auch ihr Selbstwertgefühl entwickeln und stärken können. Im Vordergrund steht nun der Spielprozess und nicht das Spielen vor Zuschauern, das wohl weiterhin Ziel sein kann, aber nicht muss.

*17.3 Besondere Förderung für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache[2]*

17.3.1 Besonderer Förderunterricht

Die seit den siebziger Jahren geführten Schulversuche zur Integration von, damals als Gastarbeiterkinder bezeichneten, Schülern waren nicht im eigentlichen Sinn Schulversuche, sondern weil entsprechende rechtliche Bestimmungen fehlen.
Nun wurde ein besonderer Förderunterricht für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache im Regelschulwesen eingerichtet, der
- sowohl parallel als auch mit dem übrigen Unterricht gemeinsam geführt werden kann,
- allenfalls auch Kürzungen in anderen Unterrichtsgegenständen ermöglicht, und
- insgesamt höchstens 5 Wochenstunden zusätzlich vorsieht und
- ganzjährig geführt werden kann.

Diese Maßnahme sollte nur für außerordentliche Schüler gelten, für ordentliche Schüler wurde ein Förderunterricht im Ausmaß von 3 bis 5 Stunden bei einer gleichzeitigen möglichen Kürzung der Gesamtwochenstundenzahl bei den Pflichtgegenständen bis zu drei Wochenstunden geschaffen.
Diese Regelungen bezüglich eines besonderen Förderunterrichts wurden als weitere Bemerkungen zu den Stundentafeln der Grundschule aufgenommen.

[1] Erst im Zuge der Einführung schulautonomer Lehrplanbestimmungen wurde diese unverbindliche Übung mit Beginn des Schuljahres 1993/94 auch auf die Grundstufe I ausgedehnt.
[2] BGBl. Nr. 528/1992. Diese Verordnung trat mit 1. September 1992 in Kraft.

17.3.2 Deutsch als Zweitsprache

Im Pflichtgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. „Deutsch, Lesen" wurde ein Lehrplan-Zusatz geschaffen, der den Schülern beim raschen Erlernen der Sprache behilflich sein sollte und in engem Zusammenhang mit den Teilbereichen des Pflichtgegenstandes steht.
Dieser „Kurs" ist schulstufenunabhängig konzipiert und sollte den Einstieg entsprechend den Kenntnissen der Kinder gewissermaßen auf jeder Schulstufe und jederzeit ermöglichen bzw. ebenso die Chance bieten, aus dem Kurs auszusteigen, ohne alle Teilbereiche durchlaufen zu müssen.

17.3.3 Muttersprachlicher Unterricht

hat den Erwerb der Muttersprache zum Ziel und umfasst drei wesentliche Aufgabenbereiche:
- Festigung der Mutter- bzw. Primärsprache
- Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland sowie
- Auseinandersetzung mit dem Leben am Schnittpunkt von bzw in zwei Kulturen.

Bemerkenswert ist an diesem Lehrplan neben dem Inhalt auch die Struktur, die von den in § 6 SchOG vorgeschriebenen Lehrplanteilen abweicht und zusätzliche bzw. andere Begriffe einführt. So ist z. B. von Lehr- und Lernzieldefinitionen die Rede, die Bildungs- und Lehraufgaben umschreiben. In der Folge werden Teilziele angeführt, die dem Lehrstoff zuzuordnen sind, und die Didaktischen Grundsätze enthalten auch besondere Hinweise. Auf die seit 1986 im Lehrstoffbereich gebräuchliche Spaltenlösung wurde verzichtet.

*17.4 Verkehrserziehung*

Aufgrund der 7. SchOG-Novelle wurde bereits mit 1. September 1983 eine verbindliche Übung „Verkehrserziehung" eingeführt, allerdings ohne die Wochenstundenzahl zu erhöhen. 1990 begannen die Lehrplanarbeiten an einem neuen Lehrplan, der nun auch die 2. und 4. Schulstufe einbeziehen sollte. Im Zuge dieser Arbeit am Lehrplan wurde der gesamte Lehrplan überarbeitet und für alle vier Schulstufen mit 1. September 1992 in Kraft gesetzt. Der neue Lehrplan „rückt von der Vermittlung überwiegend kognitiver Inhalte ab, um die partnerschaftliche Grundkonzeption anhand der emotionalen und psychomotorischen Bereiche herauszustellen."[1]

*17.5 Autonomie in der Grundschule*

Bereits im Vorfeld der Diskussion um die 14. SchOGNovelle wurde bei der 19. Konferenz der Bezirksschulinspektoren Österreichs in Schladming 1992 eine Resolution verfasst, – die vor allem die Akzeptanz des Grundschullehr-

[1] Bukovski, Klement in der 2. Auflage des Kommentars zum Lehrplan der Volksschule, S. 622.

planes in der österreichischen Lehrerschaft der mehrjährigen Erprobungsphase und der damit einher gehenden Lehrerfortbildung zuschreibt;
- die „ein hohes Maß an internationaler Akzeptanz" bei diesem Lehrplan ortet,
- die im Rahmencharakter des Lehrplanes, „der unter anderem gekennzeichnet ist durch Methodenfreiheit und Gesamtunterricht die Grundlage für eine eigenverantwortliche Planung und Durchführung des Unterrichts" sieht und
- „große Freiräume für autonome Gestaltungsmöglichkeiten" eröffnet und gleichzeitig die Vermittlung einer gemeinsamen Elementarbildung für alle Schüler/innen" sichert.

Autonomie, so wurde die Meinung vertreten, solle sich im Abbau von Regelungsdichte zeigen, nicht jedoch in der Gestaltung unterschiedlicher Stundentafeln für die Grundschule.
Um die autonomen Gestaltungsmöglichkeiten zu vermehren, wurde eine Erweiterung und Flexibilisierung der unverbindlichen Übungen vorgeschlagen. So sollte es auf allen vier Schulstufen der Grundschule die unverbindlichen Übungen Chorgesang, Spielmusik, Leibesübungen, Darstellendes Spiel, Musikalisches Gestalten, Bildnerisches Gestalten, Lebende Fremdsprache sowie Interessen- und Begabungsförderung geben. Für jede unverbindliche Übung sollten im Falle der Entscheidung für schulautonome Lehrplanbestimmungen bis zu 80 Jahresstunden vorgesehen werden können. Dadurch dürfe sich die Gesamtstundenbelastung durch unverbindliche Übungen für die Kinder allerdings nicht erhöhen (also wie bisher 4 Wochenstunden pro Schüler/in).
Dieser Resolution und dem geschlossenen Auftreten der Schulaufsicht ist es zuzuschreiben, dass die 1992 von den Bildungspolitikern eingeleitete Lehrplanreform auf den Bereich der Sekundarstufe I beschränkt blieb. Die Konsequenzen der mit 1. September 1993 in Kraft getretenen 14. SchOG-Novelle ermöglichten Lehrplanautonomie beschränkten sich daher in der Grundschule auf die unverbindlichen Übungen, sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des Stundenausmaßes.
Neben den bereits bestehenden unverbindlichen Übungen „Musikalisches Gestalten" und „Bildnerisches Gestalten" wurde auch eine weitere unverbindliche Übung geschaffen: „Interessen- und Begabungsförderung".

### 17.5.1 Die unverbindliche Übung „Interessen- und Begabungsförderung[1]

Ziel dieser unverbindlichen Übung ist es, die ohnehin bereits vorhandenen Spielräume des Grundschullehrplanes noch zu erweitern und der einzelnen Volksschule eine Schwerpunktsetzung regionalen Erfordernissen entspre-

[1] BGBl. Nr. 546/1993

chend zu ermöglichen. Mit dieser unverbindlichen Übung sollen der Rahmen noch weiter gesteckt und die Flexibilität erhöht werden. Nicht jede Initiative auf Schulebene soll von vornherein ein sehr aufwendiges Verfahren zur Beantragung eines Schulversuches notwendig oder die Ausarbeitung eines eigenen Lehrplanes erforderlich machen.
Diese unverbindliche Übung ist somit auch als Ermunterung zu einer sehr weiten Auslegung der vorhandenen Lehrplanbestimmungen bzw. als Beitrag zum Abbau der Regelungsdichte anzusehen.
Mit der Einführung dieses Angebotes konnten so unterschiedliche Projekte wie Schulschach, Gesunde Ernährung und Hauswirtschaft in der Grundschule zusammengefasst und ins Regelschulwesen übertragen werden.
Bei der Wahl schulautonomer Lehrplanbestimmungen werden Stundenblockungen, aber auch die kontinuierliche Führung mit einer fixen Stundenzahl während des ganzen Unterrichtsjahres ermöglicht.

17.6 Verbesserungen im Bereich der Kleinschulen

Ein kleiner Fortschritt für die mit dem sperrigen Ausdruck „weniggegliederte Grundschulen"[1] bezeichneten Volksschulen konnte bei den Bemerkungen zur Stundentafel, ebenfalls gültig ab Herbst 1993, erzielt werden.
Nach mehrjähriger Erprobung diverser Modelle zur Förderung der Unterrichtsqualität im Rahmen von Schulversuchen, insbesondere in Oberösterreich, wurde eine Bemerkung in die Stundentafel aufgenommen, die die bisherige Starrheit bezüglich zusätzlicher personeller Ressourcen in Mehrstufenklassen relativierte.
Es kann nun auf allen vier Schulstufen im Ausmaß von bis zu 5,5 Stunden, auch unter Heranziehung eines zusätzlichen Lehrers schulstufenreiner Unterricht angeboten bzw. für offenere Formen des Unterrichts genützt werden. Damit soll eine allenfalls zu befürchtende Benachteiligung der Kleinschulen gegenüber hochorganisierten Grundschulen weitestgehend vermieden werden.

*17.7 Übertragung der Schulversuche zur ganztägigen Betreuung*[2]

Nach mehr als zwanzig Jahren Schulversuch wurde die ganztägige Betreuung von Kindern für den gesamten Schulbereich im Rahmen der 15. SchOG-Novelle geregelt und mit 1. September 1994 bezüglich der Vorschulstufe, der 1. bzw. 5. Schulstufe sowie des Polytechnischen Lehrganges in Kraft gesetzt.

[1] Darunter sind solche Volksschulen zu verstehen, bei denen in einer Klasse zumindest zwei Schulstufen gemeinsam bzw. gleichzeitig unterrichtet werden. Für das Schuljahr 1994/95 weist die Österreichische Schulstatistik noch immer knapp ein Viertel der Standorte als Kleinschulen aus. Die Situation der Kleinschulen ist in einem von einer ministeriellen Arbeitsgruppe 1990 vorgelegten Bericht: „Die weniggegliederte Grundschule in Österreich", Hrsg. BMUK, dargestellt. Eine Erörterung bezüglich der „Philosophie" von Zentral- bzw. Mittelpunktschulen und der Kleinschulen seit 1962 findet sich bei H. Engelbrecht; Band V, S. 490 f.
[2] BGBl. Nr. 700/1994

Dieser Betreuungsplan als Teil des Lehrplanes regelt die gegenstandsbezogene Lernzeit, die individuelle Lernzeit sowie die Freizeit. Als Zielsetzungen werden Lernmotivation, Soziales Lernen, Kreativität, Anregungen zu sinnvoller Freizeitgestaltung sowie Rekreation angesprochen.
Dieser Betreuungsplan ist, von geringfügig unterschiedlichen Formulierungen für die einzelnen Schularten abgesehen, wortident für die allgemein bildenden Pflichtschulen und die allgemein bildenden höheren Schulen formuliert.

### *17.8 Die neue Rechtschreibung*[1]

Am 1. Juli 1996 wurde in Wien eine Gemeinsame Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung von Vertretern aus Belgien, Deutschland, Italien, Liechtenstein, Österreich, Rumänien, der Schweiz und Ungarn unterzeichnet. Die Neuregelung sollte mit 1. August 1998 wirksam werden und für die Umsetzung wurde ein Übergangszeitraum bis zum 31. Juli 2005 vereinbart. Unmittelbar darauf wurde in einem Erlass der Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten[2] den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern empfohlen die neue Rechtschreibung bereits im Schuljahr 1996/97 zu vermitteln. Gleichzeitig wurde der Lehrplanteil „Rechtschreiben" im Hinblick auf die Neuregelung überarbeitet. Anschließend wurden jeweils 30 Schulen pro Bundesland zum Lehrplanentwurf befragt. 90% der befragten Lehrerinnen und Lehrer führten an, dass sie bereits im Schuljahr 1996/97 auf die neue Rechtschreibung umgestellt hatten, und 82% hielten die Änderungen im Lehrplanentwurf für ausreichend. Mit Beginn des Schuljahres 1998/99 trat dieser Lehrplan in Kraft.

### *17.9 Lebende Fremdsprache ab der 1. Schulstufe*[3]

Mit der im Juli 1998 im Parlament verabschiedeten umfangreichen Gesetzesnovelle, die u. a. Schulorganisations-, Schulunterrichtsgesetz, Schulpflichtgesetz bzw. Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz umfasste, wurde eine der lebende Fremdsprache ab der ersten Schulstufe als verbindliche Übung vorgesehen. Der Lehrplan bietet die Möglichkeit, Englisch, Französisch bzw. eine der Minderheiten- bzw. Nachbarsprachen zu wählen. In der ersten und zweiten Schulstufe der Grundschule sollte sie in den Unterricht integriert werden, ohne dass es dadurch zu einer Ausweitung der Unterrichtszeit kommt. Den Landesschulräten wurde aus organisatorischen Gründen ein Übergangszeitraum zugestanden, um die Lehrerinnen und Lehrer ent-

[1] BGBl. II Nr. 83/1998.
[2] Erlass der Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten vom 3. Juli 1996, GZ 38.554/123-I/1/96.
[3] BGBl. II Nr. 310/1998.

sprechend schulen zu können. Erst mit Beginn des Schuljahres 2003/04 ist diese verbindliche Übung flächendeckend in allen Volksschulen Österreichs zu unterrichten.

Der Lehrplan ist charakterisiert durch

- seine Sprachoffenheit (sprachneutral formuliert, d. h. er gilt gleichermaßen für Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch)
- die Gliederung in Erfahrungs- und Lernbereiche, die alle Unterrichtsgegenstände, ausgenommen Deutsch, Lesen, Schreiben bzw. Deutsch, Lesen, einschließen
- die thematische Anordnung in konzentrischen Kreisen und den Verzicht auf eine Gliederung nach Schulstufen oder Lehrplanhauptstufen
- die Berücksichtigung der europäischen Dimension.

Dem Wortbild und dem Schreiben kommen weiterhin nur eine unterstützende Funktion zu. Ein Vorziehen der Bildungs- und Lehraufgaben sowie des Lehrstoffs aus dem Bereich der Sekundarstufe I wurde ausdrücklich vermieden.

Unscharf geblieben ist der Lehrplan bei der Grundstufe II hinsichtlich der integrativen Führung bzw. der Führung in zwei halben Unterrichtseinheiten. Im Lehrplan heißt es dazu: „Auf der Grundstufe II steht im Rahmen der verbindlichen Übung eine Wochenstunde zur Verfügung. Das Erlernen der Fremdsprache kann in längeren Einheiten bzw. integrativ erfolgen. Die Fremdsprache kann auch wie auf der Grundstufe I in den Pflichtgegenständen als Kommunikationsmittel verwendet werden, ohne dass es dadurch zu einer Kürzung des Bildungsangebotes kommt."[1]

Gegen Ende der Schulversuchsphase hatte sich herausgestellt, dass bei den Schulversuchen in den einzelnen Bundesländern bzw. an einzelnen Standorten[2] sowohl die integrative Führung einschließlich zweier halber Unterrichtseinheiten als auch die Führung im Ausmaß von je zwei halben Unterrichtseinheiten pro Schulwoche erprobt worden sind.

### *17.10 Der neue Schuleingangsbereich – wesentliche Veränderungen in der Grundstufe I*[3]

Nach der Lehrplanreform 1986 stellt diese Novellierung die umfassendste in den letzten zwanzig Jahren dar. Ausgehend von der Zielsetzung, allen schulpflichtigen Kindern einen möglichst harmonischen Schulstart zu bieten, wurde die bis dahin gesondert geführte Vorschulstufe schulorganisatorisch

[1] Lehrplan a.a.O. S. 377.

[2] Vergl. hiezu auch den Parlamentarischen Bericht betreffend die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule; BMBWK Wien, 2003.

[3] BGBl. II Nr. 355/1999.

zu einem Teil der Grundstufe I. Für die Novellierung des Lehrplans war es daher maßgeblich, die Intentionen des Lehrplans für die Vorschulstufe zu erhalten und den erreichten methodisch-didaktischen Standard der Vorschulstufe zu sichern, Bewährtes auch für den neu gestalteten Schuleingangsbereich nutzbar zu machen und die Erkenntnisse aus den Schulversuchen ins Regelschulwesen zu übertragen.
Der 1983 für die Vorschulstufe in Kraft getretene Lehrplan wurde daher vor allem bei den allgemeinen Bestimmungen, nicht jedoch bei den verbindlichen Übungen verändert. Nur bei der Sachbegegnung und der Mathematischen Früherziehung wurden die Strukturen an den Lehrplan der 1. und 2. Schulstufe angeglichen. Bei den allgemeinen Bestimmungen wurde eine Textstraffung vorgenommen und einzelne Bereiche, wie das Wechseln der Schulstufe auf der Grundstufe I aus Lehrplansicht dargestellt.
Im Mathematiklehrplan wurden die bis dahin getrennten Lernziele für die 1. und 2. Schulstufe zusammen gefasst. Die Lernziele müssen nun ebenfalls erst am Ende der Grundstufe I erreicht werden. Außerdem wurde der Lehrplan im Hinblick auf die Einführung des Euro überarbeitet, eine behutsame Öffnung in Richtung Komma erreicht und der Teilbereich Geometrie erweitert: Lösen von Sachproblemen und Durchforschen von Räumen.
Erstmals wurden auch in die allgemeinen Bestimmungen Formulierungen zu den neuen Informations- und Komunikationstechniken aufgenommen. Bei oberflächlicher Betrachtung mögen diese Bestimmungen nicht sehr mutig erscheinen, sie stellten allerdings den gerade noch möglichen bildungspolitischen Kompromiss zwischen Bundes- und Länderinteressen dar. Der für solche Fälle vorgesehene Konsultationsmechanismus konnte durch die Formulierung im Lehrplan „nach Maßgabe der ausstattungsmäßigen Gegebenheiten an der Schule" gerade noch abgewendet werden.
Eine längst fällige Adaptierung[1] erfolgte in den allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans. In Punkt 7 werden wesentliche Gesichtspunkte zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Grundschule genannt. Dabei geht es jedoch nicht um die Schaffung oder Grundlegung einer Didaktik des integrativen Unterrichts, sondern um klare Hilfestellungen beim Umgang mit dem Lehrplan für die Arbeit in Klassen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Lehrerin bzw. dem Lehrer wird der klare Auftrag erteilt, dass der „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs während des Unterrichtsjahres (...) das Ausschöpfen aller zur Verfügung stehenden Fördermaßnahmen voranzugehen" hat.
Die Bestimmungen zum Förderunterricht wurden erweitert. Nun ist es auch möglich, den Förderunterricht parallel zum Unterricht bzw. in diesen integriert zu führen.

[1] Die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Grundschule wurde mit der 15. SchOG-Novelle 1993 beschlossen.

*17.11 Tausch der Wochenstundenanzahl in Leibesübungen zwischen der Grundstufe I und II*[1]

Es war kein primär pädagogisches Anliegen, die Wochenstundenanzahl in Leibesübungen von Grundstufe I und II zu tauschen. Im Vordergrund dieser Lehrplannovellierung standen Überlegungen zum effizienteren Einsatz der knapper werdenden Ressourcen als eine Folge des Finanzausgleichs des Bundes mit den Ländern im Jahr 2000 und der Einführung des neuen LDG. Mit dieser Lehrplannovelle wurde die Möglichkeit für schulautonome Lehrplanbestimmungen in der Grundschule auch auf den Pflichtgegenstand Leibesübungen ausgedehnt.[2] Mit dieser Lehrplanänderung bzw. -ergänzung sind die Unterschiede in den Stundentafeln zwischen der Vorschulstufe und der Grundstufe I geringer geworden und können so bei der Lösung organisatorischer Probleme bei gemeinsamer Führung der Grundstufe I beitragen[3]. Ein pädagogisches Anliegen hätte es jedoch schon bei der Lehrplannovelle 1998 sein müssen, generell die Wochenstundenanzahl in Leibesübungen mit drei Einheiten pro Schulstufe festzusetzen. Allerdings war dieses Anliegen nicht durchsetzbar, obwohl ernst zu nehmende Untersuchungen den Bewegungsmangel und den kritischen Gesundheitszustand der Volksschulkinder aufgezeigt haben. Es hätte jedoch die Realisierung dieses Anliegens zu einer Vermehrung der Wochenstundenanzahl in der Grundstufe I und somit zu Mehrkosten geführt.

17.12 Stundenentlastung[4]

Auf Grund einer OECD-Studie[5] zur wöchentlichen Stundenbelastung der Schülerinnen und Schüler sollte auch in der Grundschule die Gesamtwochenstundenzahl - über alle vier Schulstufen gesehen - von 92 Stunden auf 90 Stunden reduziert werden. Begründet wird dies im Vorblatt zum Begutachtungsentwurf für die Lehrpläne mit den Worten: „Die österreichischen Schülerinnen und Schüler weisen das höchste Ausmaß an Unterrichtsstunden aller Industriestaaten auf. Die zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler liegt erheblich über der Arbeitszeit Erwachsener. Gleichzeitig hat

[1] BGBl. II Nr. 290/2001.
[2] Vergl. hiezu nochmals in diesem Beitrag Abschnitt 17.5, S. 79 f.
[3] Vergl. hiezu auch Wolf, W.: Der Schuleingangsbereich, S. 213ff.
[4] BGBl. II Nr. 283/2003.
[5] Education at a Glance – OECD Indicators 2002 (OECD 2002) – Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren 2002 (OECD 2002). Diese Studie wurde wegen unterschiedlicher Berechnungsmodalitäten in den einzelnen Ländern (z. B. verpflichtendes Unterrichtsangebot, Aufsicht, Betreuung, Ferienzeiten, unterschiedliche Dauer der einzelnen Unterrichtseinheiten) als Begründung von Seiten der Elternverbände und der Gewerkschaft der LehrerInnen heftig kritisiert.

Österreich im internationalen Vergleich sehr hohe Kosten im Bereich des Lehrerpersonals."[1,2], In den Erläuternden Bemerkungen wird dies noch weiter ausgeführt und mit Studien zur Stundenbelastung der Schülerinnen und Schüler[3] begründet. Bei den finanziellen Auswirkungen wird festgestellt, dass „sich aus dieser Maßnahme keine Auswirkung auf die Zahl der Lehrer, die vom Bund den Ländern refundiert werden"[4], ergibt. Absicht des BMBWK ist es, dass mit dieser Maßnahme „in einigen Ländern eine Überschreitung des mit dem Bund vereinbarten Höchstausmaßes für die Kostentragung vermieden werden kann und damit die Kosten der Bundesländer vermieden werden können."[5]

Ab dem Schuljahr 2003/2004 gibt es nun nur mehr eine fix vorgegebene Stundentafel für den Fall, dass die Schule von der Schulautonomie nicht Gebrauch macht. Die Entscheidung des Klassenforums über die aus dem Jahre 1979 stammenden Stundentafel 1 und 2 wird damit hinfällig.

Mit dieser Lehrplannovellierung kommt es auch zu einem Paradigmenwechsel hinsichtlich der Lehrplanautonomie in der Grundschule. Im Gegensatz zur Resolution der Schulaufsicht aus dem Jahr 1992[6] wird die Autonomie nun auch auf den Bereich der Pflichtgegenstände ausgedehnt. Schulautonomie ist ab dem Schuljahr 2003/2004 in der 1. bis 4. Schulstufe der Grundschule im Bereich der Pflichtgegenstände (ausgenommen ist der Pflichtgegenstand „Religion"), bei der verbindlichen Übung „Lebende

[1] Vorblatt zum Begutachtungsentwurf „Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der Lehrpläne im schulischen Bildungsbereich geändert werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht – Begutachtungs- und Konsultationsverfahren vom 31. März 2003, Zl. 13.850/1-Z/9/2003.

[2] Dazu ist anzumerken, dass bei der Berechnung der Lehrerplanstellen in den einzelnen Ländern recht unterschiedliche Kriterien gelten, so wird der Aufwand z. B. für SchulleiterInnen, Beaufsichtigungen, Dienstfreistellungen von LehrerInnen usw. nicht in allen Ländern gleichermaßen erfasst.

[3] Vergl. hiezu z. B. Ch. Spiel und P. Wagner: Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler?, in: Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 2002, 16 (3) S. 329–355 und Ch. Spiel und P. Wagner: Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlichkeitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren, in: ebenda, S. 357–381. Weiters wird in den Erläuternden Bemerkungen dazu noch ausgeführt: „Ferdinand EDER war in einer Studie 1995 zum Schluss gekommen, dass der wöchentliche Zeitaufwand (Unterrichtszeit, Wegaufwand und Arbeitszeit außerhalb der Schule) für Schülerinnen und Schüler in der Volksschule 37:45 Stunden, in der Hauptschule 50:05 Stunden (...) beträgt. Es handelt sich somit um eine über einen längeren Zeitraum gesicherte Aussage über die zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler."

[4] Vorblatt a.a.O. S. 1

[5] Vorblatt a.a.O. S. 1

[6] Vergl. hiezu nochmals 17.5 (Autonomie in der Grundschule, S. 79 f.).

Fremdsprache" und den unverbindlichen Übungen vorgesehen. Die Gesamtwochenstundenzahl der Pflichtgegenstände für die einzelnen Schulstufen ist in einem Rahmen vorgegeben. Innerhalb dieses Rahmens können in den einzelnen Pflichtgegenständen sowie in der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" die Wochenstunden pro Schulstufe um höchstens eine Wochenstunde, insgesamt um höchstens zwei Wochenstunden, erhöht bzw. verringert werden. Die gänzliche Streichung eines Unterrichtsgegenstandes auf einer Schulstufe ist nicht zulässig.
Außerdem wird mit dieser Lehrplannovellierung den Landesschulräten die Möglichkeit eingeräumt, in Klassen mit geringer Schülerzahl die Gesamtwochenstundenzahl von 90 auf 88 Stunden zu reduzieren. Dazu heißt es im bereits zitierten Vorblatt: „Für die Länder eröffnet sich damit die Möglichkeit ländliche Kleinschulen zu erhalten, wie im Arbeitsprogramm der Bundesregierung vorgesehen, da der sinkende Bedarf an Unterrichtsstunden nicht durch eine Erhöhung der Verhältniszahlen des Finanzausgleichs berücksichtigt wird. Voraussetzung sind die geringe Schülerzahl und begleitende pädagogische und organisatorische Maßnahmen, die die Qualität des Unterrichts sicherstellen."

### *17.13 Rückblick und Ausblick*

Es ist ein Kennzeichen der Lehrplanentwicklung[2] in der Grundschule seit 1986, dass in unspektakulärer Weise laufend Verbesserungen bei den einzelnen Lehrplantexten vorgenommen werden, um den sich ändernden Rahmenbedingungen, Verhältnissen und den Weiterentwicklungen in der Grundschuldidaktik Rechnung zu tragen.[3]
Die Grundschulenquete 1989 war die erste derartige Veranstaltung in der Zweiten Republik. Diese Enquete unter dem Motto „Die kindgemäße Grundschule"[4] hat wesentliche Entwicklungsanreize, Impulse und Empfehlungen

[1] Das bezieht sich auf den Finanzausgleich aus dem Jahr 2000, mit dem einheitliche Verhältniszahlen für die einzelnen Schularten festgelegt wurden. Denn davor gab es einen „Standortzuschlag" von 1,07 Lehrerplanstellen.

[2] Nicht nur bei der 19. Konferenz der Bezirkschulinspektorinnen und Bezirksschulinspektoren Österreichs wurde diese Lehrplanentwicklung besonders gelobt, in der Zwischenzeit liegen auch diverse Literaturbelege, v. a. österreichischer Erziehungswissenschafter vor, die dem Grundschullehrplan eine hohe Akzeptanz seitens der Lehrerinnen und Lehrer bescheinigen bzw. ihn als Beispiel für eine kontinuierliche, unspektakulär verlaufende Entwicklung bezeichnen.

[3] Im Bereich der Sekundarstufe I hat es im gleichen Zeitraum zumindest zweimal einen Paradigmenwechsel bei der Lehrplanentwicklung gegeben.

[4] Eine Zusammenfassung findet sich in dem gleichnamigen von R. Olechowski und W. Wolf herausgegebenen Band, Jugend und Volk, Wien 1990.

für die weitere Grundschulentwicklung, so z. B. für den Schuleingangsbereich, gegeben.[1]

Eine im Dezember 1994 in Eugendorf durchgeführte Enquete mit Lehrplanautorinnen und Lehrplanautoren, Autorinnen und Autoren von Lehrplankommentaren sowie anderen Grundschulexpertinnen und -experten kam zu dem Schluss, dass bei den einzelnen Lehrplantexten nur geringfügige Veränderungen vorgenommen werden müssten, weil Struktur wie auch Inhalt und Umfang insgesamt als ausgewogen zu bezeichnen sind. Wegen der definierten Entscheidungsfreiräume bedürfe es auch keiner Entrümpelung, zumal kein Gerümpel enthalten sei. Die Grundschule könne durchaus als vorbildhaft hinsichtlich der autonomen Gestaltung des Unterrichts angesehen werden. Autonomie in der Grundschule sei „Gestaltungsautonomie".

Die Grundschulenquete 1995[2] unter dem Motto: Die Zukunft der Grundschule – die Grundschule der Zukunft"[3] zog eine Zwischenbilanz zum Lehrplan, auch wenn dieser nicht im Vordergrund der Tagung für mehr als 200 Grundschulexpertinnen und -experten aus Österreich und unter Beteiligung internationaler Expertinnen als Referentinnen stand.

Als Hauptergebnisse können angesehen werden:

- Eine wichtige, wenn nicht die Weichenstellung für die Neugestaltung des Schuleingangsbereiches sowohl der Expertinnen und Experten, der Schulpolitikerinnen und -politiker, der Standesvertretung und der Schulaufsicht.
- Ein deutliches Eintreten für einen selektionsfreien Zugang zur Grundstufe I.
- Die Beibehaltung des Klassenlehrersystems in der Grundschule trotz eines behutsamen Eintretens für eine Intensivierung des Unterrichts zB in der Musikerziehung bzw. im Hinblick auf die Vermittlung einer Fremdsprache ab der ersten Schulstufe.
- Aufzeigen der Notwendigkeit, die modernen Informations- und Kommunkationstechniken in den Lehrplan der Grundschule aufzunehmen.

Die 1999 ins Leben gerufene Qualitätsinitiative „Die verlässliche Volksschule"[4] sollte zur gezielten Qualitätsentwicklung bzw. weiteren Professionalisierung in wesentlichen Aufgabenbereichen der Volksschule mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 beitragen. Die einzelnen Aktionen betrafen

[1] Dazu war der Zeitrum der Geltungsdauer des neuen Lehrplanes (1986) noch zu kurz.

[2] 1995 war das Jahr, in dem erstmals auch deutlich spürbare Sparmaßnahmen im Bildungsbereich einsetzten. Für die Grundschule wurden zwar diverse Konzepte diskutiert, wirksam wurden sie jedoch nicht. Vergl. hiezu Engelbrecht a.a.O. S. 253.

[3] Vergl. hiezu den gleichnamigen Tagungsbericht, Antoni, D.- Scheiber, B. – Wolf, W. (Hrsg.), Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1996.

[4] Vergl. hiezu den Folder zum Startpaket: Verlässliche Volksschule. Eine Qualitätsinitiative des BMUK, Wien 1999.

Bereiche wie Lesen, Sicherheit, Erziehungsvereinbarung, Gesundheit, Bewegung und Sport. Diese Initiative bestand aus einzelnen Aktionsprogrammen, die von den Schulen zum bestmöglichen Zeitpunkt aufgegriffen und realisiert werden sollten. Unterstützung dazu gab es in Form von Unterlagen, Materialien, zusätzlichen Lehrerfortbildungsangeboten etc.
Entsprechend dem Koalitionsübereinkommen der Regierung in den Jahren 2000–2002 sollten nationale Leistungsstandards festgelegt und Pflichtenhefte[1] eingeführt werden. Daraufhin wurden eine Steuergruppe aus Schulfachleuten aller Schularten zusammengesetzt und für die einzelnen Bereiche Arbeitsgruppen eingerichtet. Es sollten Standards für Leseverstehen und für Mathematische Grundfertigkeiten sowohl auf der dritten als auch auf der achten Schulstufe bzw. Lebende Fremdsprache „Englisch" auf der achten Schulstufe entwickelt werden.
Ab Herbst 2002 wurde in der Grundschule dann die Entwicklung der Standards für die vierte Schulstufe forciert.[2]
Die Bildungsstandards sind aus dem Lehrplan abgeleitet, dienen primär zur Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Leistungen ihrer Klasse und können nicht zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Die Standards für die Grundschule werden in engem Zusammenhang mit den Standards für den Unterricht gesehen. Nur dann sind die Kinder in der Lage entsprechende Standards zu erreichen, wenn auch die Qualität des Unterrichts stimmt, also auch der Unterricht entsprechende Standards aufweist. Im Hinblick auf die Heterogenität der Leistungen der Kinder in der Grundschule werden so genannte „Bandbreiten" formuliert, denen sich die Kinder mehr oder weniger annähern können bzw. sollen. Um zu verdeutlichen, was mit Bandbreiten gemeint sind, soll am Beispiel für Lesen gezeigt werden:
„Kinder unterscheiden sich erheblich in ihren Leseerfahrungen, ihrer Lesekompetenz und ihren Lesevorlieben. Der Untericht muss daher mit Viel- und auch Wenig-Lesern rechnen und kann auch nicht alle Kinder zu Viel-Lesern machen. Der Unterricht muss aber dafür Sorge tragen, dass kein Kind zum „Nicht-Leser" bzw. ausgeprägten „Wenig-Leser" wird. Vor allen Dingen muss Kindern an Hand geeigneter Textauswahl und einem anregenden Leseumfeld in der Schule die Bedeutung von Lesen vermittelt werden. Lesen zur Unterhaltung, zur Befriedigung der Neugier, zur Wissenserweiterung,

[1] Zukunft im Herzen Europas. Österreich neu regieren. Bildung, Wissenschaft und Kultur. Zusammenfassung programmatischer Aussagen zum Bildungswesen, Februar 2000, S. 1.

[2] Bei Abfassung dieses Beitrages sind diese Standards noch nicht veröffentlicht. Da Entscheidungen auf politischer Ebene ausstehen, können zur weiteren Vorgangsweise, ob es z. B., wie von den Expertinnen und Experten vorgeschlagen, eine Pilotphase zur Erprobung gibt oder die Standards gleich flächendeckend eingeführt werden, keine genaueren Angaben gemacht werden.

zum Verstehen[1] von sich und anderen, zur Erweiterung der Erfahrungswelt usw."

Die künftige Lehrplanentwicklung in der Grundschule wird sich an Themen bzw. Inhalten, wie z. B. die Dimension Europa orientieren müssen.

Grundsätzliche Überlegungen zum Erfahrungs- und Lernbereich Raum in einer sich rasch verändernden Welt erscheinen sinnvoll. Das Prinzip der konzentrischen Kreise z. B. bei der Einführung ins Planlesen sollte hinterfragt werden bzw. ebenso, ob die Grenzen in der vierten Schulstufe beim jeweiligen Bundesland liegen sollen. Jahrzehntelang war es stimmig, von einem Modell des Klassenzimmers auszugehen, dann die Umgebung der Schule zu erkunden usw. Tagtäglich werden Kinder im Fernsehen z. B. bei den Wetternachrichten jedoch mit verschiedenen schematischen Darstellungen konfrontiert und nur äußerst selten steht ausschließlich das eigene Bundesland im Mittelpunkt. Eltern unternehmen mit ihren Kindern Fernreisen und die modernen Informations- und Kommunikationstechniken sind bereits Grundschulkindern zugänglich. Es ist daher eine berechtigte Frage, was bei den Kindern von allen diesen Inhalten „hängen bleiben" soll. Die Hauptstädte europäischer Länder auswendig hersagen oder die Umrisse eines Landes ausmalen zu können, ist wohl nicht der richtige Ansatz. Der vom Fremdsprachenlehrplan 1998 eingeschlagene Weg „(...) dass die Schüler Menschen mit anderer Sprache und Kultur offen und unvoreingenommen begegnen und sich als Teil einer größeren, insbesondere europäischen Gemeinschaft verstehen."[2] ist wohl zielführend, muss allerdings noch entsprechend im Sachunterricht konkretisiert werden.

Der Lehrplan für Werkerziehung (1979) war seinerzeit richtungweisend und hat nicht zuletzt für das gegenwärtige Anliegen des Gender mainstreaming wichtige Impulse gesetzt. Durch eine zu Beginn der Übertragung ins Regelschulwesen häufig zu beobachtende Überinterpretation konnten das Anliegen sowohl des textilen als auch des technischen Bereiches Kindern und Eltern jedoch nur unzureichend vermittelt werden. Erst eine maßvolle Interpretation des Lehrstoffs und ein sehr taktvolles Verhalten der zuständigen Fachinspektorinnen konnten erfolgreich vermitteln. Nun wäre es allerdings an der Zeit, diesen Lehrplanteil, der auch noch nicht die seit 1986 geltende Struktur im Lehrplanbereich aufweist, zu verändern. Sinnvoller Weise sollte das aber nur gleichzeitig bzw. gemeinsam mit notwendigen Veränderungen bei der Bildnerischen Erziehung erfolgen. Denn, obwohl dieser Lehrplan 1986 erst neu geschaffen wurde, sollte insbesondere auf eine nicht zufrieden stellende Praxis reagiert und die Entwicklung bei den neuen Medien berücksichtigt werden.

[1] Zitiert aus den noch nicht veröffentlichten Standards für Lesen, 4. Schulstufe, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Jänner 2003, S. 6.

[2] Lehrplan der Volksschule, S. 372

Lehrplannovellierungen sollten im Hinblick auf die erforderliche Nachhaltigkeit nicht unter dem Eindruck tagespolitischer Themen erfolgen, sondern dann, wenn es entsprechende Veränderungen in den korrespondierenden Fachwissenschaften, in der Entwicklungspsychologie, in der Grundlagenforschung, in Methodik und Dialektik usw. gegeben hat oder wenn sich wesentliche Rahmenbedingungen in Schule und Gesellschaft verändert haben. Zur intensiveren Orientierung der Lehrpläne an wissenschaftlichen Erkenntnissen fände gerade die Grundlagenforschung ein weites Feld vor. Schlagwortartig seien nur Themen wie die Durchleuchtung des Leselernprozesses und die „tradierten" Zahlenräume in der Mathematik zu nennen.
Für die Akzeptanz von Lehrplanveränderungen ist sicherlich von Bedeutung, wie viele Lehrplannovellen in welcher Zeit Lehrerinnen und Lehrern zugemutet werden können. Lehrplannovellen müssen von den Abnehmern ernst genommen, deren Notwendigkeit eingesehen, theoretisch bewältigt und praktisch umgesetzt werden. Gerade in der Volksschule stellt das auch ein sehr anspruchsvolles logistisches Unternehmen dar, das sich an ein und dieselbe Person im Gegensatz zu anderen Schularten mit Fachlehrersystem richtet. In der Lehrerfortbildung ist jede Lehrplanänderung in der Regel auch mit einem erheblichen Aufwand verbunden: mehr als 33 000 Lehrerinnen und Lehrer sind gegebenenfalls zu schulen. Der in der internationalen Diskussion veranschlagte Wert von zehn Jahren bis zum Wirksamwerden einer Innovation in der Schule scheint nicht zu hoch gegriffen und sollte daher auch bei der weiteren Entwicklung in der Grundschule berücksichtigt werden. Auch wenn modische Strömungen bei der Lehrplanentwicklung unter dem stark strapazierten Slogan von der „Output-Steuerung" nach einem Kerncurriculum und abprüfbaren Formulierungen verlangen, sollte der erfolgreich beschrittene Weg des Grundschullehrplans in der Form des Rahmenlehrplans fortgesetzt werden.

## Verzeichnis der verwendeten Literatur:


ANTONI, D. – SCHEIBER, B. – WOLF, W. (Hrsg.) Die Zukunft der Grundschule – die Grundschule der Zukunft. Tagungsbericht Grundschulenquete 1995, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1996.

ANTONI, D. – WOLF, W.: Schulversuche zur Lehrplanevaluation in der Grundschule, in: Erziehung und Unterricht, Österreichischer Bundesverlag, Wien 4/1984

BATTISTA, L. (Hg.): Die neuen Bestimmungen für die Hauptschule und für die Abschlussklassen, Österreichischer Bundesverlag, Wien – Leipzig 1935

BATTISTA, L.: Die österreichische Volksschule - Ihr Werden, ihre äußeren Arbeitsbedingungen und ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1937 bzw. 1947[2]

BATTISTA, L.: Die pädagogische Entwicklung des Pflichtschulwesens und der Lehrerbildung von 1848 bis 1948, in: E. LOEBENSTEIN, 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 bis 1948, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1948

Boyer, L.: Volksschule. 1. Grundzüge der Entwicklung (unveröffentlichtes Manuskript)
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg.): Begabungsförderung/ Dokumentation. Bestandsaufnahme und Ausblick. Wien 1987
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg.): Regionale Jahresplanung, in der Grundschule, aps-Reihe, Band 11, Wien 1981
Bukovski, H. – Klement, K.: Verbindliche Übung Verkehrserziehung in: Dobart, A. et al. (Hg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien – Verlag Jugend & Volk, Wien 1996²
Burgstaller, F. – Leitner, L.: Pädagogische Markierungen. Probleme – Prozesse – Perspektiven, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1987
Die Volksschule einst und jetzt, Autor ungenannt, Verlag A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien 1889
Engelbrecht, H.: Die Eingriffe des Dritten Reiches in das österreichische Schulwesen, in: Heinemann, M.: Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Stuttgart 1980
Engelbrecht, H.: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1995
Engelbrecht , H.: J. J. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich. Bemerkungen zur pädagogischen Schrift „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich- königlichen Staaten" (1777), Österreichischer Bundesverlag, Wien 1979
Engelbrecht , H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Österreichischer Bundesverlag, Wien, Band 1 1982, Band II 1983, Band III 1984, Band IV 1986, Band V 1988
Fadrus, V.: Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande, Sonderdruck aus: Die Schulreform in Österreich, II. Band, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien – Leipzig – New York 1947
Fischl, H.: Schulreform, Demokratie und Österreich 1918 bis 1950, Verlag Jung, brunnen, Wien o. J.
Folder zum Startpaket: Verlässliche Volksschule. Eine Qualitätsinitiative des BMUK, Wien 1999.
Heindler, D. – Schimek, F. – Wolf, W. (Hg.): Frühes Sprachenlemen – eine Chance? Schwerpunktnumrner der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht", Heft 2/3 95.
Helfert, J. A. v.: Geschichte der österreichischen Volksschule (aus dem österreichischen Schulboten, Nr. 1-10, 1857 abgedruckt). Druck: Anton Schweiger, Wien 1857
Helfert , J. A. v.: Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. Verlag Friedrich Tempsky, Prag 1860
Jäger, K. et al. (Redaktion): Die weniggegliederte Grundschule. Ein Zwischenbericht. BMUK, Wien 1990.
Kövesi, L.: Das österreichische Schulrecht, in: Spachinger, O. – Spreitzer, H. – Sretenovic, K.: Die österreichische Schule 1945 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975
Lalics, P. – März, A. – Spreitzer, H. (Hg.): Schulwirklichkeit und Schulerneuerung in Österreich, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1977
Lang, L.: Die neuen Lehrpläne für die allgemeinbildenden Pflichtschulen, in: Kommentar zum Österreichischen Volksschullehrplan, Österreichischer Bundesverlag, Wien, o. J.
Lang, L. – Trimmel, F.: Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart, Österreichischer Bundesverlag, Wien – Leipzig 1937

LEDWINKA, W.: Die Entwicklung der österreichischen Pflichtschullehrpläne seit dem Jahr 1945, in: SPACHINGER, O. – SPREITZER, H. – SRETENOVIC, K., Die österreichische Schule 1948 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975

Lehrplan für die vierklassige Volksschule, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien 1930

LINDNER, G. A.: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens, Verlag A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien - Leipzig 1884

LOEBENSTEIN, E.: 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 bis 1948, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1948

OLECHOWSKI, R. – WOLF, W.: Die kindgemäße Grundschule, Jugend und Volk, Wien 1990

PÖSCHL, J. F.: Der Volksschulunterricht in zeitgemäßer Gestaltung, Verlag M. Quidde, vorm. F. H. Schimpff, Wien 1912

RICHTER, W. R.: Das erste Schufiahr. Im Sinne moderner Bestrebungen nach den Grundsätzen der Arbeitsschule, Verlag M. Quidde, Wien 1915[2]

SATZKE, K.: Lehrplanentwicklung in der Grundschule, in: Erziehung und Unterricht 4/1984

SATZKE , K.: Neue Lehrpläne in der Grundschule – Gedanken zum bildungspolitischen Hintergrund, in: Freie Lehrerstimme, April 1986

SCHEIPL J. – SEEL H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 bis 1938 und Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945 bis 1987, Leykam Verlag, Graz 1987[2]

SCHNELL, H.: Die österreichische Schule im Umbruch, Verlag Jugend und Volk, Wien – München 1974

SPACHINGER, O. – SPREITZER, H. –, SRETENOVIC, K.: Die österreichische Schule 1945 bis 1975, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1975

STRAKOSCH-GRASSMANN, G: Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, Verlag A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien 1905. Gibt einen umfassenden Überblick vom Mittelalter bis zum Jahr 1905

TIEDEMANN, G. – DRÄGER, F. – SCHUMACHER, P.: Die Amtsführung des Lehrers (Schulrecht). Ein Ratgeber und Nachschlagebuch für die Fragen des Volksschullehrers

WEISS, A.: Das Werden unserer Volksschule, Schulwissenschaftlicher Verlag, A. Haase, Leipzig Wien – Prag 1918. Hier wird die geschichtliche Entwicklung bis zur Leopoldinischen Schulordnung beschrieben.

WEISS , A.: Geschichte der österreichischen Volksschule 1792 bis 1848, Verlagsbuchhandlung Styria, Graz 1904

WOLF, G.:. Das Unterrichfswesen in Österreich unter Kaiser Joseph II., Verlag Alfred Hölder, kaiserlichköniglicher Hof- und Universitätsbuchhändler, Wien 1880

WOLF , W.: Gedanken zu einer neuen Lehrplanstruktur, in: Zum Stand der Lehrplanentwicklung in der Grundschule, Reihe Dokumentation Nr. 32, Klagenfurt 1984

WOLF , W.: Das Grundschulprojekt des Europarates, in: Erziehung und Unterricht 4, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1984, S. 227 ff.

Zukunft im Herzen Europas. Österreich neu regieren. Bildung, Wissenschaft und Kultur. Zusammenfassung programmatischer Aussagen zum Bildungswesen, Februar 2000

Zur Geschichte der österreichischen. Schulreform, von „einem Tiroler Schulmann", Verlag Alfred Hölder, Kaiserlich-königlicher Universitäts-Buchhändler, Wien 1875[1]

Klaus Satzke

# Der allgemeine Teil des Lehrplans 1986[1]

Seine Bedeutung für ein Gesamtkonzept der österreichischen Lehrplanentwicklung

Die Lehrpläne für die allgemeinbildenden Pflichtschulen Österreichs sind in ihrer Grundstruktur nach Fachlehrplänen gegliedert, waren und sind darüber hinaus aber immer durch einen vorausgehenden Abschnitt ergänzt, für den sich die Bezeichnung „Allgemeiner Teil" des Lehrplanes eingebürgert hat. Im Laufe einer langjährigen Entwicklungsarbeit hat dieser Lehrplanteil eine Reihe von außerordentlich wichtigen Funktionen übernommen, insbesondere jene einer Selbstbestimmung des zugrundeliegenden Lehrplankonzeptes, einer Integrationsfunktion im Hinblick auf die Fächergliederung sowie einer Handlungsanleitung zur Umsetzung in konkrete Unterrichtsplanung.
Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Schulorganisationsgesetz (SchOG) in seinem Lehrplanparagraphen das Allgemeine Bildungsziel, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und die didaktischen Grundsätze, die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen sowie die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände verbindlich vorsieht. Einen allgemeinen fachunabhängigen bzw. fachübergreifenden Charakter haben somit lediglich die Allgemeinen Bildungsziele und (teilweise) die Stundentafel. Die langjährige Lehrplanentwicklung zeigt allerdings, dass die sogenannten Allgemeinen Teile, das sind derzeit
- die Allgemeinen Bestimmungen
- die Allgemeinen Bildungsziele
- die didaktischen Grundsätze

zunehmend für das Ganze des Lehrplanes und das dahinterstehende Konzept Bedeutung gewonnen haben, wobei dem Lehrplan der Volksschule in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zukommt. Die nachstehenden Überlegungen verfolgen im Wesentlichen das Ziel, Gründe für diese Entwicklung anzugeben bzw. die Bedeutung des Allgemeinen Teiles für das Gesamtverständnis des Lehrplanes zu erläutern. Es sind drei Gründe, die dem Allgemeinen Teil eine zentrale Bedeutung für das Gesamtverständnis verleihen:
- die vielfältigen Konsequenzen eines nach Fächern gegliederten Lehrplanes, der Bedarf nach übergeordneten, fachübergreifenden bzw. fachunabhängigen Gesichtspunkten schafft

[1] Wegen der besseren Lesbarkeit wurde diesem Artikel bereits die aktuelle Gliederung des Lehrplans zu Grunde gelegt (Anm. des Hg.)

- das Konzept eines nach Ziel-, Stoff- und Vermittlungsebene gegliederten Lehrplanes, das bewusst auf weitergehende Formen curricularer Vernetzung verzichtet
- das Verständnis des Lehrplanes als ein Planungsinstrument (mit Planungsebenen, Freiräumen, Interpretationsnotwendigkeiten), das einer Handlungsanleitung bedarf.

## 1 Die Fachgliederung der Lehrpläne

Dass das Denken und Handeln in unserem Kulturkreis in hohem Ausmaß innerhalb eines mehr oder weniger beweglichen Rasters von Fachdisziplinen verläuft, ist zweifellos ein bedeutsames Merkmal neuzeitlicher Geistesgeschichte, ein Phänomen, das allerdings hier nicht näher zu diskutieren ist. Jedenfalls zeigen alle Veränderungen, die dieser Raster durch neue Wissenschaftszweige oder interdisziplinäre Ansätze erfuhr, wie fest verankert er im Denken, aber auch in institutionalisierten Strukturen ist.
Für die Schule liegt die Vermutung nahe, dass der fachdisziplinäre Raster ein in sich zwar durchaus nicht widerspruchsfreies, aber eben historisch gewachsenes Instrument darstellt, das u. a. die nahezu unbegrenzte Fülle von möglichen Bildungsinhalten zu kanalisieren hat und damit überschaubar und planbar zu machen vermag. Dieser hohe Regulierungsbedarf bzw. die Sorge um ein Scheitern an einer ausufernden Komplexität wird, so scheint es, durch den Verlauf der Curriculumdebatte in den sechziger und siebziger Jahren aber noch verstärkt, einer Debatte, die allerdings in Österreich nicht so fundamentalistisch verlief wie anderswo. Immerhin erklärt sich aus dieser Sorge wohl auch die Tatsache, dass die Fachgliederung in den Lehrplänen an unseren Schulen durch den Nationalrat festgelegt und beschlossen wird, ein Faktum, das nicht unbedingt zur Beweglichkeit des Schulwesens beiträgt, aber jedenfalls die gesellschaftspolitische Bedeutung der Frage aufzeigt.
Die österreichische Volksschule nimmt aus folgenden Gründen im Rahmen dieses Problemfeldes eine besondere Position ein:

- Die Frage eines in erster Linie nach Fächern gegliederten Unterrichtes stand und steht für die Volksschule nicht zur Diskussion. Der nach Fächern gegliederte Lehrplan schuf aber viel früher als in anderen Schularten einen Erklärungsbedarf, der durch das Kapitel „Gliederung der Bildungsangebote“[1] in allerdings sehr knapper Form befriedigt werden soll. Letzten Endes geht es um die Frage, welcher Raster denn nun zur Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden für Grundschulunterricht heranzuziehen ist, wenn dies nicht die Fächergliederung sein soll.

[1] Lehrplan S. 26 f.

- Die Antworten, die in den Allgemeinen Bestimmungen gegeben werden, lauten:
  - der Grundsatz, „womöglich von den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausgeht …“[1]
  - die Auffassung, dass Grundschulunterricht von Lernanlässen auszugehen hat, die oft situations- und fachübergreifend sind
  - die Vorstellung, dass sich der Grundschulunterricht zunehmend (auf den höheren Schulstufen) an den Eigengesetzlichkeiten bestimmter Lernbereiche zu orientieren hat, also auch fachsystematische Aspekte nicht ausschließen kann und soll.

  Das sind (zweifellos nicht voll befriedigende) Antworten bzw. Teilantworten zu einem komplexen Problemfeld, das weder hier noch in der Lehrplanverordnung umfassend behandelt werden kann. Allein die Tatsache, dass damit aber immerhin Grundfragen jeder schulischen Planungsarbeit, nämlich jene nach der Auswahl und Legitimierung von Bildungsinhalten, direkt angesprochen werden, scheint den Mangel des Unvollständigen, Bruchstückhaften aufzuwiegen.
- Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Unterrichtsgegenstände der Volksschule aus einer Reihe von Gründen auf einem anderen Selbstverständnis aufbauen als jene der übrigen allgemein bildenden Schularten. Während jene ihren Fächerkanon grundsätzlich und letztlich im Zusammenhang mit universitären Fach- und Forschungsdisziplinen sehen, kann die Volksschule bei der Begründung auf eine gewisse Eigenständigkeit der Aufgabenstellung bauen. Insbesondere die Vermittlung der Kulturtechniken rückt in hohem Maße die Aspekte der „Lernvoraussetzungen“ beim Schüler bzw. die Fragen der adäquaten und optimalen Vermittlung in den Vordergrund der Planung und Realisierung von Unterricht.

  Das steht nicht im Widerspruch zur Einsicht, dass Lesen, Schreiben und Mathematik selbstverständlich auch in einem sachstrukturellen Zusammenhang stehen. Vielmehr soll damit begründet werden, dass die entsprechenden Fächer in der Volksschule weniger einem fachwissenschaftlich/fachsystematischen Aufbau folgen müssen und können (jedenfalls nicht im Sinne einer universitären Fachdisziplin), sondern einen von didaktisch-methodischen Einsichten bzw. an Erkenntnissen der Lern- und Entwicklungspsychologie orientierten Lehrgangscharakter erhalten haben.
- Eine andersgeartete, aber ebenfalls besondere Position nimmt im Rahmen dieser Fragestellung zweifellos der Sachunterricht ein. Ohne hier die gewiss nicht einfache Entwicklung dieses Faches darstellen zu wollen, ist doch festzustellen, dass es in sich fachdisziplinäre und fachinterdisziplinäre Elemente (gewiss nicht widerspruchsfrei) vereinigt wie kaum einanderer Unterrichtsgegenstand. Darüber hinaus zielt es auf ein Lernen ab,

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 26

das ganz bewusst die Komplexität des Lebens erhalten und zunächst nicht fachlich entflechten will. Es liegt auf der Hand, dass auch eine derartige Zielstellung nicht mit einem primär fachwissenschaftlich-fachsystematischen Raster bewältigt werden kann.

- Den größten Spielraum im Sinne eines nicht primär fachsystematisch orientierten Konzeptes haben sich wohl die Fächer Bildnerische Erziehung, Musikerziehung und Leibesübungen gesichert. Weil hier auf eine Längsschnittanalyse verzichtet werden muss, sei nur auf das für alle drei Fächer zwar unterschiedlich akzentuierte, insgesamt aber außerordentlich bedeutsame Konzept des „Lernens vom Kinde aus" verwiesen, das die didaktische Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre prägte. Hier wurde zum Teil in extremer Form den fachsystematischen Gesichtspunkten die Position eines Unterrichtes gegenübergestellt, der – auch von Inhalt und Verlauf her betrachtet – vom SchülerIn geprägt oder doch primär an ihm orientiert ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich

- aus der Tatsache der Gliederung des Lehrplanes nach Unterrichtsgegenständen (obwohl sich der Unterricht in der Volksschule nicht nach Fächern gliedert),
- aber auch aus den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten innerhalb dieser Unterrichtsgegenstände (hinter denen zumindest in Konturen ein anderes Lernverständnis der Volksschule sichtbar wird, ohne dass dieses explizit formuliert wird),

die Notwendigkeit für entsprechende Erklärungen ergibt.

Es ist daher sicher kein Zufall, dass es erstmals bei der Novellierung des Volksschullehrplanes 1979 gelang, das zunächst recht unklare Bild der sogenannten Unterrichtsprinzipien durch die Beschreibung als „fachübergreifende Lernfelder" auch lehrplantheoretisch fassbar zu machen.

Mit Bezug auf die eingangs getroffenen Unterscheidungen (Regelungsbedarf aus Gründen der Fächergliederung, des besonderen Lehrplanaufbaues und im Hinblick auf Planungskonsequenzen) wird im Folgenden die Funktion der didaktischen Grundsätze sowie des Allgemeinen Bildungszieles behandelt.

## 2 Die didaktischen Grundsätze

In den didaktischen Grundsätzen werden allgemeine Merkmale eines kind- und grundschulgemäßen Unterrichtes beschrieben. Zunächst noch der in Abschnitt 1 geführten Argumentation folgend (Grundschulunterricht ist nicht nach Fächern gegliedert), sollen vor allem zwei Aspekte hervorgehoben werden:

- Mit dem Grundsatz der Sachgerechtheit wird klargestellt, dass bestimmte Aspekte fachwissenschaftlichen bzw. naturwissenschaftlichen Denkens und Arbeitens auch für den Grundschulunterricht unverzichtbar sind.
  - Sachrichtigkeit schließt alle jene Vereinfachungen und Denkumwege aus, die ein späteres, tiefergehendes Verständnis behindern oder verhindern würden.
  - „Genügend Zeit zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff" bedeutet auch, dass neben der jeweiligen Interessenlage des Lernenden (gleichrangig) der Lehrstoff, die Sache, im Mittelpunkt zu stehen hat.
  - Lernen „auf dem Umweg über Irrtümer" bedeutet, dass auch empirisches, jedenfalls die aktuellen „wissenschaftlichen Arbeitsweisen vorbereitendes Lernen" seinen Platz in der Grundschule hat.
- Der Grundsatz der „Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit" soll ebenfalls den Unterricht über weite Strecken auf die konkrete Erfahrungs- und Erlebniswelt des Kindes hin orientieren. Dies schließt selbstverständlich ein Konzept des schrittweisen Hinführens zu komplexeren Denk- und Abstraktionsvorgängen ausdrücklich mit ein.
- Im Grundsatz der „Konzentration der Bildung" ist schließlich das Konzept eines vorfachlichen Unterrichtes auf der Grundstufe I ausgedrückt, das in der Grundstufe II zu einem allmählich stärker fachlich gegliederten Unterricht fortschreitet.

Dieser Gruppe von sach- und stoffbezogenen Grundsätzen für kind- und grundschulgemäßes Unterrichten stehen jene gegenüber, die die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim Kinde, die Bedeutung des Lernens in der sozialen Bezugsgruppe sowie die Erkenntnisse der Lern- und Verhaltensforschung unterstreichen.

Daraus ergeben sich insgesamt weitreichende, Konsequenzen für das konkrete Planen und Realisieren von Unterricht, die in den Grundsätzen „Differenzieren und Fördern" bzw. „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages" erfasst sind. Es erscheint wesentlich, dass sie hier nicht Ausdruck einer spezifischen Fachdidaktik und Fachmethodik sind, sondern getragen werden von einem bestimmten Menschenbild (des Grundschulkindes) und den Vorstellungen von einer humanen und sachgerechten Sich-Auseinandersetzung des Kindes bzw. der Lerngruppe mit der für sie bedeutungsvollen Umwelt. Eine genauere Erörterung dieser Thematik muss dem entsprechenden Kapitel dieser Publikation überlassen bleiben. Hier steht die Überlegung im Vordergrund, dass sich auf der Grundlage eines konsensfähigen Konzeptes über die Bedürfnisse, Interessen, Voraussetzungen etc. des Grundschulkindes (das selbstverständlich ein dynamisches, veränderbares und Veränderung immer mitbedenkendes Konzept sein muss) und unter Wahrung und Sicherung sachstruktureller Gegebenheiten bzw. Erfordernisse des schulischen Umfeldes Richtlinien für grundschul-

adäquaten Unterricht formulieren lassen, die allgemeinen Ansprüchen an Unterricht im Spannungsfeld von humanistischen Anliegen und sachbezogenen Bildungszielen gerecht werden.
Zweifellos werden damit Fragen angesprochen, die von den einzelnen Unterrichtsgegenständen – selbst bei Berücksichtigung des anders gearteten Fachverständnisses in der Grundschule – nicht beantwortet werden können.

## 3 Das Allgemeine Bildungsziel im Lehrplan der Volksschule

In Punkt 1 der Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplanes wurde (erstmals mit der Lehrplannovelle 1979) die Zielorientiertheit des Lehrplanes ausdrücklich verankert. Dies erschien insbesondere deshalb notwendig, um eines der damaligen Hauptanliegen, nämlich die Definition des verschwommenen Begriffes des Rahmenlehrplanes, zumindest ansatzweise erfüllen zu können. Die in den Allgemeinen Bestimmungen beschriebenen Entscheidungsfreiräume[1] und die in diesem Zusammenhang notwendigen Auswahl- und Gewichtungsvorgänge sind letztlich nur realisierbar, wenn sie sich an Bildungszielen bzw. mehr oder weniger konkreten Lernzielen orientieren. Es kann und soll nicht übersehen werden, dass der vorliegende Lehrplan nicht in allen Teilen gleichartig und aufeinander abgestimmt dem gestellten Anspruch der Zielorientierung gerecht werden kann.
Der Versuch, in den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht nur den allgemeinen Bildungssinn, sondern auch grundlegende (möglichst von allen SchülernInnen erreichbare) Lernziele aufzunehmen, stellt eine wichtige Weiterentwicklung dar, die auch für die LehrplanautorenInnen selbst außerordentlich lehrreich war, letztlich aber doch zu recht unterschiedlichen Ergebnissen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen geführt hat.
Es muss daran erinnert werden, dass zunächst auch bei der österreichischen Lehrplanentwicklung in den siebziger Jahren ein Gutteil der Bemühungen um das Problem der Lernzielformulierungen kreiste. Dennoch ist es gelungen, ein Nach- und Mitvollziehen aller Wirrnisse der Lernzieldebatten des übrigen deutschsprachigen Raumes zu vermeiden und ein einigermaßen ausgewogenes Konzept zu entwickeln. Die beträchtlichen Unterschiede im Konkretisierungsgrad auf den einzelnen Lehrplanebenen können allerdings in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, sondern bedürfen einer Erklärung und Begründung.
Wenn etwa im Allgemeinen Bildungsziel des Volksschullehrplanes, ausgehend von § 2 und § 9 des SchOG, nun Aufgaben wie
- Erhaltung der Lernfreude,
- Vertrauensbildung,

[1] Lehrplan S. 32 f.

- soziale Handlungsfähigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- selbstständiges, zielerreichendes Lernen,

aber auch

- das Erlernen der Kulturtechniken,
- die Entwicklung von Lern- und Arbeitshaltungen

genannt werden, dann stellt das einen bedeutsamen Schritt zur Konkretisierung, der ebenso anspruchsvollen wie abstrakten Formulierungen des Zielparagraphen im SchOG dar, mit dem auch zentrale Begriffe einer über viele Jahre geführten Grundschuldiskussion eingeführt bzw. legitimiert werden sollen. Dennoch sind einer weitgehenden Verknüpfung von allgemeinen Zielen und konkreten Inhalten im Lehrplankonzept Grenzen gesetzt, und zwar ganz bewusst als konstitutives Element eines Lehrplankonzeptes, das sich unter anderem durch diese „Lücken" definiert. Mit anderen Worten gesagt: Zwischen dem Zielparagraphen, dem Allgemeinen Bildungsziel der Volksschule, den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und zielorientierten Formulierungen im Lehrstoff besteht durchaus kein geschlossener Zusammenhang. Zum einen deshalb, weil diese Aufgabe gar nicht lösbar wäre, zum anderen deshalb, weil sich erst daraus ein hohes Maß an Freiheit innerhalb der an sich bindenden Lehrplanverordnung ergibt.

Bildungsziele wie die oben beschriebenen werden damit zwar weder in ihrer konkreten Realisierung antizipiert (wie das operationalisierte Lernziele sollen) noch evaluiert; es werden aber über sie Ansprüche, formuliert, an denen die Grundschule im Gesamten zu messen ist.

## 4 Die Allgemeinen Bestimmungen als Handlungsanleitung für die Arbeit mit dem Lehrplan

Auch hier ist zunächst an Überlegungen im Zusammenhang mit der Lehrplannovellierung 1979 zu erinnern. Aus dem Versuch, Rahmenlehrpläne zu definieren (was durch die Einführung des Abschnittes „Art und Funktion des Lehrplanes" geschah), ergaben sich logische und praktische Konsequenzen, zum Beispiel für die Kapitel „Methodenfreiheit" und „Methodengerechtheit". Gründliche Diskussionen führten schließlich zu dem Ergebnis, in die Allgemeinen Bestimmungen ein neues Kapitel „Unterrichtsplanung" aufzunehmen. Damit wurde der Versuch gemacht, die Funktion des Lehrplanes bei der Planungsarbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers als Grundlage

- für das Konkretisieren des allgemeinen Bildungszieles,
- für das Auswählen von Lehrstoffen,
- für die zeitliche Verteilung sowie Gewichtung der Ziele und Lehrstoffe,
- die Festlegung der Methoden

zu klären.

Selbstverständlich zeigten genauere Analysen sehr bald, dass der Abstand zwischen dem Lehrplan (auch in neuer Gliederung und Gestalt) und den praktischen Erfordernissen der Unterrichtsplanung außerordentlich groß ist. Gleichzeitig musste bei voller Würdigung der in den siebziger Jahren erreichten Schulbuchausstattung und Erneuerung doch mit Sorge festgestellt werden, dass die Lücke zwischen diesen Planungsebenen vom Schulbuch in einer oft unkritischen Weise geschlossen wurde, sodass jene Freiräume, die der Lehrplan ausdrücklich der schulort- und klassenbezogenen Planung vorbehielt, faktisch nicht zum Tragen kamen.
Das Konzept der sogenannten Jahresplanung (als Weiterführung der den neuen Erfordernissen angepassten alten Lehrstoffverteilung) wurde daher mit der Entwicklung von regionalen Jahresplänen im Wege von Arbeitsgruppen verbunden. Die aus rechtlichen Gründen recht knappen Lehrplanausführungen zu diesem Gegenstand (die Jahresplanung kann nicht unmittelbar Gegenstand der Lehrplanverordnung sein) waren jedenfalls in verschiedenen Landesschulratsbereichen Anlass für außerordentlich intensive und erfolgreiche Entwicklungsarbeiten. Allerdings erwiesen sich manche der im begleitenden Erlass zur Jahresplanung enthaltenen Begriffe und Gliederungsvorschläge als etwas starr und einengend, da sie noch stark der aktuellen Curriculumterminologie verbunden waren. Insgesamt aber wurde damals zweifellos der Nachweis erbracht, dass der Lehrplan durchaus Gegenstand und Instrument der Unterrichtsplanung sein kann und dass rückwirkend die Interpretation des Lehrplanes durch Jahresplanungen wertvollste Erkenntnisse für die weitere Lehrplanentwicklung erbringen kann.
Im Volksschullehrplan wurde damit früher als in anderen Lehrplänen die Unterrichtsplanung auch als kooperationsförderndes und viele Institutionen verknüpfendes Instrument zur Qualifizierung und Professionalisierung des Lehrberufes verstanden.

## 5 Die Lehrplannovelle 1986

Mit der Lehrplannovelle 1986 konnte auf der Basis eines in den Grundzügen vorliegenden neuen Lehrplankonzeptes einerseits die vollständige Erneuerung der Fachlehrpläne (in den siebziger Jahren erfolgte ja lediglich eine Revision einzelner Fächer) abgeschlossen werden, andererseits erfolgte eine in einzelnen Punkten außerordentlich bedeutsame Erweiterung des Allgemeinen Teiles, die zum Teil völlig neue Akzente für die weitere Entwicklung setzte.
Hier ist vor allem auf Punkt 6[1] (Lernen und Lehren in der Grundschule), Punkt 10[2] (Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ...) und

[1] Lehrplan S. 28 ff.
[2] Lehrplan S. 33 f.

Punkt 11 bzw. 12[1] (Schuleintritt und Schulübertritt) zu verweisen, mit denen Themenbereiche angesprochen werden (Unterrichtsformen, „Elternarbeit", Gestaltung der Schuleingangsphase), die bislang in Lehrplänen kaum Berücksichtigung fanden. Neu ist insbesondere der Grad der Offenheit (im Sinne eines Offenhaltens von Möglichkeiten) der Konzeption, die Aufgabenfelder und Handlungsbedarf ausdrücken will, Leitlinien für mögliche Lösungswege anbietet, aber bewusst keine „endgültigen" Erkenntnisse vermittelt.

Abgesehen von der Frage, wie die Lehrplanarbeit der Vergangenheit an einem Bereich wie etwa jenem des Schuleintrittes vorbeigehen konnte, werden damit Planungsaufgaben angesprochen (denn zweifellos handelt es sich hier um zentrale Fragen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung), die schlussendlich nach neuen Formen einer kollegialen Beratung im Lehrerteam verlangen. Erst recht gilt dies für das „Lernen und Lehren in der Grundschule", das zwischen den oben diskutierten Polen der Schülerorientierung einerseits und den Stoff- bzw. Sachstrukturen andererseits das weite Feld grundschuladäquater Arbeitsweisen eröffnet.

Die in diesem Kapitel ausgedrückte Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Arbeitsformen stehen nicht nur in einem bewussten und betonten Gegensatz zu unfruchtbaren Disputen der Vergangenheit über allheilende Methoden, sie machen auch deutlich, dass hier völlig neue Aufgabenstellungen für die Lehrerfortbildung entstehen. Nicht die „Vermittlung" von neuen Arbeitstechniken kann in diesem Zusammenhang ihre Aufgabe sein, sondern nur das Vermitteln von Erfahrungen und das Anbieten von Hilfen zur individuellen Erweiterung des „Methodenrepertoires" in Abstimmung mit den Bedürfnissen der jeweiligen Klassensituation.

Im Übrigen ist „Lernen und Lehren in der Grundschule" in engem Zusammenhang mit den Ausführungen über die Dauer unterrichtlicher Einheiten[2] zu sehen. Die Tradition der schulorganisatorischen Zeiteinheit „Unterrichtsstunde" wird relativiert und die Berücksichtigung schülerorientierter Dimensionen (z. B. Konzentrations- und Lernfähigkeit) angeregt.

Auch durch den Abschnitt „Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten" wird verdeutlicht, dass ein modernes Verständnis von Planung und Vorbereitung des Unterrichtes einen so entscheidenden Faktor wie jenen des familialen Hintergrundes mitberücksichtigen muss, will sie nicht auf wichtige Erkenntnisse über das komplizierte Zusammenspiel zwischen Fördern, Helfen und Motivieren in der Schule und dem schulischen Umfeld verzichten.

[1] Lehrplan S. 34 ff.
[2] Jetzt Punkt II, 4, Lehrplan S. 26 f.

## 6 Abschließende Überlegungen

Es ist nicht Aufgabe einleitender Überlegungen zu einem Lehrplankommentar, in eine detaillierte und differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Kapiteln der Allgemeinen Bestimmungen einzutreten. Um so wesentlicher erscheint es, nochmals die zuletzt angesprochenen weitreichenden Konzepte, die sich aus der Lehrplannovelle 1986 für die Arbeit des Lehrerteams und die Aufgaben der Lehrerfortbildung ergaben, zu betonen. Gerade die Rolle der Lehrerfortbildung wird ja nicht selten als „Zauberformel" beschworen, wenn vom Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen und konkreter Unterrichtsplanung die Rede ist. Die Feststellung erscheint daher notwendig, dass neue Formen einer den Lehrplan einführenden, insbesondere aber begleitenden Fortbildung, die bei den Erfahrungen und Problemen des Lehrerteams ansetzt, dazu beitragen kann, die für jedes pädagogische Handeln charakteristische Kluft zwischen Anspruch und Realität verringern zu können. Dabei ist es eine entscheidende Aufgabe, Ansprüche (d. h. auch Qualitätsansprüche) zu formulieren, die von jenem Quantum an Realutopie getragen werden, ohne die in der Schule wenig weiterzuentwickeln ist. Die Lehrplannovelle 1986 hat auch aus dieser Sicht erstmals den verdienstvollen Versuch unternommen, bei der Formulierung des „Allgemeinen Bildungszieles" (Zweiter Teil des Lehrplanes[1]) nicht nur die entsprechenden gesetzlichen Passagen zu wiederholen, sondern diese auch um einige Schritte konkreter und fassbarer für schulische Bedürfnisse zu formulieren. Es sollte Aufgabe der vorliegenden Ausführungen sein, die dort formulierten Zielsetzungen als Teil einer Lehrplankonzeption zu verstehen, die sich nicht in der Formulierung hoher Ansprüche erschöpft, sondern – auf der Basis der Eigenverantwortung der Lehrerin bzw. des Lehrers – für den Unterricht Planungsrichtlinien und Planungshilfen vermitteln will.

[1] Jetzt „Erster Teil", Lehrplan S. 19 ff.

Dieter Antoni, Leopold Kratochwil †, Inge Kutalek

# Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung

## Vorbemerkung[1]

Ausgehend von der Verbindlichkeit des Grundschullehrplanes werden die Bedingungen für dieVorbereitung und Planung des Unterrichts dargestellt sowie die Rolle der Unterrichtsprinzipien erläutert.

## 1 Wie verbindlich ist der Lehrplan?

Jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer ist grundsätzlich verpflichtet, sich an den Lehrplan zu halten und die Lehrplanforderungen zu erfüllen. Denn der Lehrplan ist eine Verordnung.
Ohne Zweifel ist er aber eine Verordnung besonderer Art, die sich nur schwer mit anderen Verordnungen vergleichen lässt. Denn in § 17 des Schulunterrichtsgesetzes wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer „in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes)" zu erfüllen hat. In diesem Sinne und entsprechend den Bestimmungen des Lehrplanes der betreffenden Schulart hat die Lehrerin bzw. der Lehrer zu berücksichtigen:
- die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler
- die äußeren Gegebenheiten und
- den aktuellen Stand der entsprechenden Wissenschaft, um den Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu vermitteln.

Dabei hat die Lehrerin bzw. der Lehrer/In
- eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben

[1] Der folgende Abschnitt basiert auf insgesamt drei Beiträgen der ersten bzw. zweiten Auflage der genannten Autorin und der genannten Autoren. Diese Beiträge wurden redaktionell bearbeitet, dh. der Text wurde kompiliert, aktualisiert und neu gegliedert. Damit liegt nun wieder ein schlüssiger und den gegenwärtigen Anforderungen entsprechender Vorschlag, wie Lehrerinnen bzw. Lehrer vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung gelangen können, vor. (Anm. des Hg.)

- den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten
- die Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten
- jeden der Schülerinnen bzw. Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechend besten Leistungen zu führen
- durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.

Das Schulunterrichtsgesetz bindet also die Arbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers allgemein an die Aufgabe der österreichischen Schule und im Besonderen an die der betreffenden Schulart mit ihren je spezifischen Bildungs- und Lehraufgaben und gibt dazu einen Katalog von Kriterien für die Durchführung an, der auf der Ebene des Lehrplanes noch ergänzt wird.
Das ist so zu verstehen, dass unterschiedliche unterrichtliche Voraussetzungen entscheidende Bedeutung haben können, z. B.:

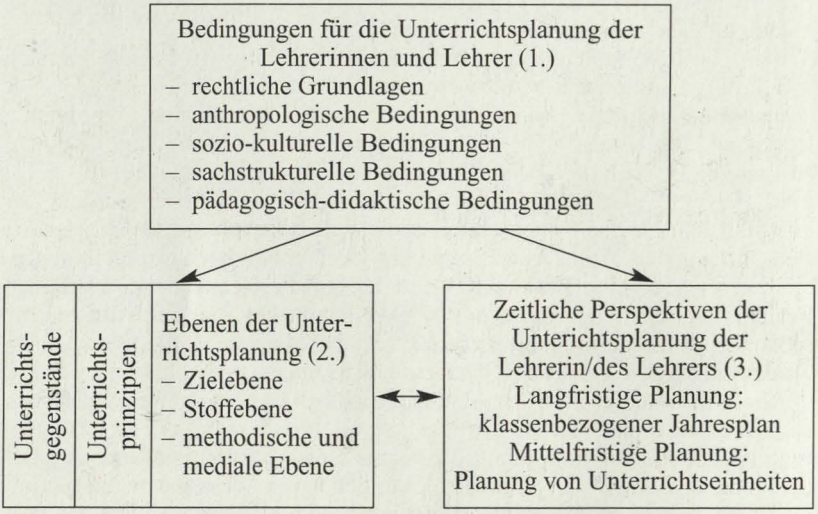
- Durch das Einzugsgebiet einer Schule bedingt, können Kinder einer Klasse bereits sehr günstige Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen mitbringen. In diesem Fall wird den „Grundleistungen" weniger Zeit gewidmet werden müssen.
- In manchen Klassen gibt es gehäuft Kinder mit sprachlichen Problemen (z. B. Dialektsprecher, Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache). Hier werden alle Formen des mündlichen Sprachgebrauchs vorrangige Bedeutung haben.
- Wenn Turnsäle fehlen oder schlecht ausgestattet sind, wird der Teilbereich Gerätturnen durch andere Schwerpunkte ersetzt werden müssen.

Schwerpunktsetzungen können fallweise auch dazu dienen, besonderen Interessen der Kinder entgegenzukommen, z.B. als Vertiefung in einem bestimmten Bereich des Sachunterrichtes oder der Leibesübungen.
Eine „Auswahl" darf aber nicht zu einer „Abwahl" von Inhalten werden. Der Lehrplan hat die fachlichen und methodischen Entwicklungen der letzten Jahre aufgegriffen. Viele Lehrerinnen bzw. Lehrer wurden dafür nicht ausgebildet. Es ist verständlich, wenn es da oder dort Probleme bei der konkreten Realisierung des Unterrichtes gibt. Das kann aber nur zur Konsequenz haben, dass die Verpflichtung zur Lehrerfortbildung sehr ernst genommen werden muss. Auf keinen Fall dürfen deshalb Inhalte vernachlässigt werden, weil sie dem Lehrer bzw. der Lehrerin nicht „liegen" oder weil sie/er sich durch sie überfordert fühlt.
Eine besondere Stellung nimmt die rechte Spalte im Lehrstoffteil ein: Die darin enthaltenen Angaben sind grundsätzlich verbindlich. Davon ausgenommen sind jedoch methodische Anregungen und Ausführungen, deren Beispielcharakter durch „zum Beispiel", „etwa", „usw.", „u. a." und „..." gekennzeichnet ist. Diese Angaben haben also nur Impulscharakter und können selbstverständlich durch gleiche, gleichartige und ähnliche Strukturen ersetzt

werden. Sie sind keinesfalls als eine Art „Checkliste" zu verstehen, die von A–Z abgearbeitet werden muss.
Bei der Auswahl der Lehrstoffe wird die Lehrerin bzw. der Lehrer/In sich zunächst auf das Wesentliche beschränken bzw. dieses entsprechend betonen, das auch im Lehrplan z. B. durch „Allenfalls"-Stoffe gekennzeichnet ist. Der zeitliche Ablauf, das Herstellen von Zusammenhängen, die Reihenfolge der einzelnen Inhalte, die Berücksichtigung aktueller Anlässe und dergleichen mehr sind im Lehrplan eher abstrakt angeführt und nicht in ihrer Reihenfolge zwingend für den konkreten Unterricht an der Schule.

## 2 Bedingungen für die Unterrichtsplanung

Der Lehrerin bzw. dem Lehrer soll damit verdeutlicht werden, wie sie/er den Lehrplan als Grundlage bzw. Ausgangsbasis für seine klassenbezogene Unterrichtsplanung verstehen und nützen soll und kann.
Für diesen Zweck sind die Aussagen nach Bedingungen, Ebenen und zeitlichen Perspektiven der Unterrichtsplanung zusammengestellt. Diese drei Gesichtspunkte stehen in folgendem Zusammenhang:




Die Unterrichtsplanung der Lehrerinnen bzw. Lehrer hat nicht nur die Unterrichtsgegenstände unter Berücksichtigung der Zeitrichtwerte der Stundentafeln einzubeziehen, sondern auch die so genannten „Unterrichts-

prinzipien". Darunter sind Bildungs- und Lehraufgaben zu verstehen, die man als besonders bedeutsam bewertet, zum Beispiel Umwelt, Friede, Medien, Verkehr u. a. Sie bezeichnen fach- bzw. fächerübergreifende Lernbereiche bzw. -felder mit der Möglichkeit eines stofflichen Schwerpunktes in einem Unterrrichtsgegenstand oder in Teilbereichen von Unterrichtsgegenständen. Die Bildungsaufgaben und Lehrstoffe der Unterrichtsgegenstände und der Unterrichtsprinzipien sind jedenfalls so aufzubereiten, dass den Kindern das Lernen in verschiedenen Formen ermöglicht wird (siehe „Lernformen").
Der Unterricht sollte stets in dem Bewusstsein geplant und durchgeführt werden, dass Schule mehr ist als Unterricht:
Unterricht ist ein Teil – allerdings der wesentliche – des Lebens in der Schule, des Schullebens („Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum"[1]).

*Rechtliche Grundlagen*

- Der Lehrplan hat Rahmencharakter, das heißt, die Lehrerin/der Lehrer kann und soll „Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung, der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lehrstoffe sowie hinsichtlich der Festlegung der Unterrichtsmethoden und -mittel nach verschiedenen didaktischen Gesichtspunkten[2] nützen.
- Die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsgegenstände sind auf die Grundstufen bzw. Schulstufen bezogen und unter Berücksichtigung der in den Stundentafeln angegebenen Zeitrichtwerte zu planen.
- Einige besonders bedeutsame Bildungs- und Erziehungsaufgaben sind als Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen, das heißt, sie sind dadurch zu realisieren, dass Aspekte mehrerer Unterrichtsgegenstände sinnvoll aufeinander bezogen werden.

*Anthropologische Bedingungen*

Dazu gehören:
- „die Berücksichtigung des Lernstandes der Klasse im Allgemeinen sowie einzelner Schülerinnen und Schüler im Besonderen"[3]
- „das Vermeiden von Überlastungen bzw. Überforderungen der Schülerinnen bzw. des Schülers durch zu umfangreiche, verfrühte oder zu komprimierte Anforderungen ..."[4]

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 21 f
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 32 f.
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 33f
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 33

- Lernfähigkeiten und -tempo, Lernwille und -bereitschaft, Lerninteressen und -bedürfnisse, bisherige Lernerfahrungen.

*Sozio-kulturelle Bedingungen*

Dazu gehören:
- „Die Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Umfeldes des Kindes und der Schule sowie aktueller Anlässe“[1] (Lernmöglichkeiten)
- „Gegebenheiten des Jahreskreises“[2]
- „Berücksichtigung der regionalen und örtlichen Bedingungen“[3]
- „vorgesehene Schulveranstaltungen“[4]

*Sachstrukturelle Bedingungen*

- Dabei sind einerseits der sachlogische Aufbau der Lehrstoffe, andererseits die Möglichkeiten von vorfachlichem und fachübergreifendem Unterricht zu bedenken.
- Außerdem sind exemplarische Lehrstoffe auszuwählen, das heißt solche, „die in besonderer Weise geeignet erscheinen, grundlegende und bedeutsame Einsichten und Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Erfahrungen und Erlebnisse auf andere Sachverhalte zu übertragen“[5]. Z. B. Einsicht in die Entwicklungskette von Insekten am Beispiel der Biene: Ei → Larve → Puppe → Imago (fertig ausgebildetes, geschlechtsreifes Insekt).

*Pädagogisch-didaktische Bedingungen*

Dazu gehören:
- die allgemeinen didaktischen Grundsätze
- die Formen des Lernens und Lehrens
- die Gesetzmäßigkeiten und Techniken des Lernens
- die Möglichkeiten des gelegentlichen Aufgreifens aktueller Ereignisse und Lernanlässe (Gelegenheitsunterricht);
- die Dauer unterrichtlicher Einheiten
  Dabei ist klar zwischen der schulorganisatorischen Zeiteinheit „Unterrichtsstunde“ und der lernorganisatorisch-didaktischen Planungs- und

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 33
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 27
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 33

Durchführungseinheit für Unterricht, eben der Unterrichtseinheit, zu unterscheiden: Während alle Unterrichtsstunden das gleiche Zeitmaß aufweisen, ist die zeitliche Erstreckung von Unterrichtseinheiten sehr unterschiedlich, denn sie orientiert sich an anthropologischen und sachstrukturellen Bedingungen. So kann einerseits eine Unterrichtsstunde zwei oder mehrere Unterrichtseinheiten, andererseits eine Unterrichtseinheit mehrere Unterrichtsstunden umfassen.

- der Gesichtspunkt der Methodenfreiheit und Methodengerechtheit
  Für die Unterrichtsplanung bedeutet das, dass die Wahl der Unterrichtsmethoden (Methodenfreiheit) von den individuellen Leistungsmöglichkeiten der Kinder, von der Struktur der Lehrstoffe, von den unterrichtlichen Zielen und von schulorganisatorischen Voraussetzungen abhängt (Methodengerechtheit).
  Bei konsequenter Beachtung dieser Gegebenheiten ist die methodische Aufbereitung des Unterrichtes die schöpferische eigenständige Leistung und verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers im Sinne des § 17 Abs. 1 SchUG.

## 3 Ebenen der Unterrichtsplanung

Sämtliche Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsprinzipien sind in drei Ebenen didaktisch aufzuschließen:

*Zielebene:*

Auf der Grundlage des Allgemeinen Bildungszieles (§§ 2 und 9 SchOG) werden die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und ihrer Teilbereiche sowie die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Unterrichtsprinzipien entfaltet.

*Stoffebene:*

Diese ist durch die Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsgegenstände und ihrer Teilbereiche abgedeckt. Hinsichtlich der Unterrichtsplanung ist auf dieser Ebene von Bedeutung, dass der Lehrstoff in zwei Spalten strukturiert angeboten wird. Dabei ist der linken Spalte die stoffliche Grobstruktur zu entnehmen, während sich in der rechten Spalte deren modellhafte Konkretisierung und beispielhafte Interpretation findet.

*Methodische und mediale Ebene:*

Hinweise dazu finden sich unter den so genannten didaktischen Grundsätzen der einzelnen Unterrichtsgegenstände und ihrer Teilbereiche. Es sind dies methodische Anregungen (z. B. zur Gliederung der Unterrichtes, zu den Sozial- und Arbeitsformen, zu den Differenzierungsmaßnahmen u. a.) und Empfehlungen für geeignete Lehr-/Lernmittel.

## 4 Zeitliche Perspektiven der Unterrichtsplanung der Lehrerin bzw. des Lehrers

Unter Berücksichtigung des im Punkt 1 dargestellten Bedingungsgefüges entwirft die Lehrerin bzw. der Lehrer/In zunächst eine vorläufige Überblicksplanung für das gesamte Unterrichtsjahr:

- den langfristigen/klassenbezogenen Jahresplan. Diese Grobplanung bildet ihrerseits die Grundlage für die detaillierte
- mittelfristigePlanung von Unterrichtseinheiten. Im klassenbezogenen Jahresplan erfahren die Lehrstoffe eine erste vorläufige zeitliche Verteilung, wobei einerseits ihr sachlogischer Aufbau (z. B. Aufbau des Zahlenraumes in Mathematik; Anordnung der zu verfassenden Texte nach ihrem Schwierigkeitsgrad), andererseits die Möglichkeiten von Querverbindungen zwischen verschiedenen Unterrichtsgegenständen und ihren Teilbereichen im Sinne eines vorfachlichen bzw. fachübergreifenden Unterrichtes zu berücksichtigen sind.

Die Aufteilung des Lehrstoffes der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Jahresplan wird demnach unter folgenden Bezügen auszuweisen sein:

- die zeitliche Gewichtung der einzelnen Teilbereiche der Unterrichtsgegenstände gemäß der jeweils geltenden Stundentafel des Lehrplanes, die den Lernmöglichkeiten der Kinder entsprechend flexibel variiert werden muss;
- das Einplanen von Phasen offenen Unterrichts, von Übungs- und Wiederholungsphasen und von Festen und Feiern;
- wichtige Tage und Wochen, auf die man sich im Unterricht beziehen möchte (z. B. Nationalfeiertag, Woche des Waldes, Andersentag);
- (vorläufige) Termine für Wandertage, Lehrausgänge, Exkursionen, Schularbeiten u. ä.;
- Freiräume für Gelegenheitsunterricht (aktuelle Ereignisse und Lernanlässe[1]).

Die unter Punkt 3 angeführten drei Planungsebenen (Zielebene, Stoffebene, methodisch und mediale Ebene) werden vor allem bei der mittelfristigen Planung von Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen sein. Solche Unterrichtseinheiten können auch projektorientiert geplant werden. Ebenso sind das Lernen im Spiel, das informierende und entdeckende, das wiederholende und übende wie das offene Lernen didaktisch aufzubereiten. Hier eröffnen sich verschiedene Möglichkeiten für ein dem Alter der Kinder und ihrer Entwicklung entsprechendes Maß an Mitbestimmung.

[1] Einschlägige Erlässe des BMBWK bzw. der Landesschulräte (des Stadtschulrates für Wien) können eine zusätzliche Hilfe bei der Unterrichtsarbeit darstellen.

## 5 Praxis der Unterrichtsplanung

Differenzierte Struktur und Ausführlichkeit des Lehrplanes bieten – wie bereits ausgeführt – eine konkrete Grundlage für die eigenständige Planungsarbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers.

Ein sinnvoller und ökonomischer Weg dazu könnte sein:

- Feststellen der Wochenanzahl des Unterrichtsjahres; dabei ist von vornherein ausreichend Zeit für Üben und Wiederholen vorzusehen.
- Festlegen thematischer Bereiche (Sachgebiet, Lernfeld). Themen, die zwei oder drei Wochen umfassen, ermöglichen bessere Mitplanung und Mitarbeit der Kinder. Auch Themen eines Arbeitsbuches können dabei als Leitlinien dienen.
- Anlegen von Rasterblättern, die jeweils mehrere Wochen beinhalten. (Natürlich gibt es auch andere Möglichkeiten, wie z. B. eine Wochenkartei.)
  Die langfristige grobe Vorausplanung bis zu einem halben Jahr hat sich als praktikabel erwiesen.
- Schwerpunktmäßiges Füllen des Rasters:
  Ziele und Lehrstoffe der einzelnen Gegenstände
  (dies erfordert eine Untergliederung der Lehrstoffe, die in Grundstufen zusammengefasst sind, unter möglicher Zuhilfenahme der entsprechenden Arbeitsbücher)
  Schwerpunktsetzungen im sozialen Bereich
  Schulveranstaltungen wie Projektwochen, Lehrgänge, Exkursionen, Feste u. dgl. (rechtzeitig planen!)
  Schwerpunktmäßige Zuordnung der Unterrichtsprinzipien
  Projektorientierte Arbeit
  Arbeitsmittel, deren Beschaffung vorausgeplant werden muss (z. B. Dias, Tonbandaufzeichnungen, Materialien von verschiedenen Institutionen), Einladungstermine für Personen, die am Unterricht mitwirken sollen usw.

Dieses langfristige Konzept wird allmählich zur mittelfristigen Planung: Der Raster wird mit konkreten Anmerkungen zu Inhalten und Methoden, mit Einfällen und Anregungen nach und nach gefüllt. Die Idee zu einer „Weihnachtsbastelei" (Auslage eines Geschäftes), Übungen zur Nachschlagetechnik aus einer pädagogischen Zeitschrift, ein Einmaleinsspiel aus dem Fundus einer Kollegin, eine bestimmte Maßnahme zur Gesprächsführung werden an entsprechender Stelle notiert.
Die Planung der jeweils bevorstehenden Wochen sollte so genau ausgearbeitet sein, dass sich die Tagesplanung daraus ohne Schwierigkeiten ableiten lässt. Selbstverständlich hat die Lehrerin bzw. der Lehrer/in dann immer noch die Möglichkeit, seine Planung zu korrigieren oder umzustoßen.
Ein solches Vorgehen ist auch deshalb günstig, weil langfristige Planungen,

die relativ genau ausgearbeitet sind, durch das Lerntempo der Klasse oder durch unvorhergesehene Ereignisse wie etwa das Grassieren einer Kinderkrankheit oft unbrauchbar werden.
Auch die mittelfristige Planung kann unter Mitarbeit der Kinder erstellt werden. Es hat sich z. B. als günstig erwiesen, einen fixen Platz in der Klasse für den „Arbeitsplan" vorzusehen (nicht zu verwechseln mit dem „Arbeitsplan" beim offenen Lernen!), mit Steckkärtchen, die ausweisen, welche Anschauungsmittel oder Arbeitsanteile Kinder erbringen wollen und einer Ablagefläche darunter, die als Sammelplatz entsprechender Materialien dient. Dieser Plan ist auch bei Abschluss der Sequenz als Grundlage der Reflexion nützlich.
Für die Tagesplanung spielen methodische Überlegungen eine besondere Rolle. Unterrichtsgliederung, Sozial-, Lern- und Arbeitsformen, Differenzierungsmaßnahmen und Arbeitsmittel sind zu überlegen bzw. bereitzustellen.
In diesem Zusammenhang ist auch die nächste Frage von Wichtigkeit:

## 6 Welche Rolle spielen Stundentafel und Stundenplan?

Die Stunden, die den einzelnen Unterrichtsgegenständen in der Stundentafel zugemessen sind, sind als Zeitrichtwerte zu verstehen, d. h. über längere Zeiträume gesehen, muss diese Stundenrelation berücksichtigt werden. Es ist weder notwendig noch erwünscht, dass Klassen nach einem Stundenplan unterrichtet werden, in den einzelne Unterrichtsgegenstände bzw. deren Teilbereiche ausgewiesen werden. Grundschulgemäßer Unterricht ist zudem in seiner Gliederung flexibel zu halten. Der Lehrplan legt ausdrücklich fest, dass sich die Dauer unterschiedlicher Einheiten vor allem an der Konzentrations- und Lernfähigkeit des Kindes zu orientieren hat.
Eine „Mathematikstunde" etwa muss – wie bereits erwähnt – nicht tatsächlich eine Unterrichtsstunde dauern: Eine Einheit Mathematik kann – als Lernspiel, als Wiederholungsabschnitt oder als Informationsblock – einmal zehn Minuten dauern, ein andermal aber, z. B. als eigenständige, problemorientierte Arbeit der Kinder, sich über zwei Unterrichtsstunden erstrecken.
Die Vorteile einer solchen professionellen Handhabung der Stundentafel sind pädagogisch unumstritten:
- Echter integrativer Unterricht bzw. offene Lernformen werden ermöglicht.
- Es wird lernpsychologischen Gegebenheiten Rechnung getragen (volle Aufmerksamkeit ist nicht länger als 10 bis 15 Minuten zu erwarten; eine Phase der Entspannung nach einer wichtigen Information ist günstig für die Einprägung).
- Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann auf die Befindlichkeit der Kinder Rücksicht nehmen: Sie/Er wird bei starken Ermüdungserscheinungen schwierige Themen hintanstellen; gut ablaufende Lernprozesse müssen

auch nicht unterbrochen werden, nur weil die Schulglocke läutet. (In manchen Schulen wird übrigens bereits auf die Glockenzeichen verzichtet.) Stundenplanmäßig ausgewiesen muss lediglich raum- und personengebundener Unterricht werden, wie etwa Leibesübungen oder Religion. Die Gefahr, dass die Kinder, wenn sie den Stundenplan nicht kennen, zu schwere Schultaschen zu tragen haben, lässt sich leicht ausschalten: Bücher und Arbeitsmittel können teilweise in der Schule gelassen werden. Nur was jeweils wirklich zu Hause gebraucht wird, wird mitgenommen. (Es wäre allerdings wünschenswert, wenn der Schulerhalter für eine entsprechende Raumausstattung, z. B. ein Ablagefach für jedes Kind, sorgte.) Als Übergang zu den weiterführenden Schulen könnte – eventuell auch unter Mitplanung der Kinder – jeweils von Woche zu Woche ein klasseninterner Stundenplan erstellt werden. Dies wäre auch eine Gelegenheit, den Kindern exemplarisch die Bindungen und Vorgaben der Lehrerin bzw. des Lehrers, die/den sie ja im allgemeinen als uneingeschränkt mächtig erleben, einsichtig zu machen (in diesem Fall Lehrplan und Stundentafel).

## 7 Unterrichtsprinzipien – Verpflichtung oder Chance?

Zu den vielen Erfordernissen, die der Lehrplan mit seinen unterschiedlichen Ebenen an die Lehrerin bzw. den Lehrer stellt, kommen auch noch die folgenden Unterrichtsprinzipien:[1]

Gesundheitserziehung
Leseerziehung
Medienerziehung
Musische Erziehung
Politische Bildung (einschließlich Friedenserziehung)
Interkulturelles Lernen
Sexualerziehung
Sprecherziehung
Erziehung zum Umweltschutz
Verkehrserziehung
Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung)
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern

[1] Satzke (in diesem Band auf S. 99) weist darauf hin, dass es erstmals bei der Novellierung des Volksschullehrplanes 1979 gelang, das zunächst recht unklare Bild der so genannten Unterrichtsprinzipien durch die Beschreibung als „fachübergreifende Lernfelder" auch lehrplantheoretisch fassbar zu machen. (Anm. des Hg.)

Wozu diese zusätzliche Verpflichtung?
Wer die Auflistung im Lehrplan durchliest, wird entdecken, dass sich hier viele Bereiche wieder finden, die für unseren tatsächlichen Lebensvollzug bedeutsam sind. Hier wird deutlich, dass nicht nur pädagogische Überlegungen für einen Lehrplan bestimmend sind, sondern dass seine Tendenzen und Inhalte auch von ideologischen, gesellschaftspolitischen und ökonomischen Einflussnahmen gesteuert werden.
Darin liegt aber auch die Chance für die Lehrerin bzw. den Lehrer. Die meisten Unterrichtsprinzipien holen aktuelle Aspekte der Lebenswirklichkeit in die Schule, das, was unsere Kinder interessiert: ihr eigener Körper und seine Funktion, Fernsehen, ihre Beziehung zu Geld, ihre ersten Erfahrungen als Konsument. Daraus kann man „Stunden" machen, das wird sich für Projekte eignen, sehr häufig wird aber nur ein Teilaspekt eines bestimmten Unterrichtsthemas davon betroffen sein. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte es sich zur Regel machen, bestimmte Lehrstoffe immer auch auf ihre Beziehung zu den Unterrichtsprinzipien hin zu durchleuchten. Politische Bildung findet z. B. statt, wenn beim Thema „Wald" zur Sprache kommt, dass die Interessensgegensätze von Waldbesitzern bzw. Jagdpächtern und Schwammerlsuchern geregelt werden müssen und dass auf solche Weise ein bestimmtes Gesetz entsteht.

Einige Unterrichtsprinzipien sind durch Erlässe und Rundschreiben konkretisiert worden: Diese Grundsatzerlässe bieten Anregungen und Hilfen für die Gestaltung des Unterrichts (zu finden im Internet unter www.bmbwk.gv.at)

„Politische Bildung in den Schulen" vom 9. März 1994
(Z 33.466/103-V/4a/94, RS Nr. 15/1994),
– „Terrorismus und Extremismus" vom 21. Juni 1995
(Z 33.466/317-V/B/95, RS Nr. 47/1995),[1]
– „UN-Dekade zur Menschenrechtsverletzung 1995–2004" vom 1. Dezember 1995
(Z 33.466/460-V/4a/95, RS Nr. 79/1995),[1]

„Medienerziehung" vom 20. November 2001
(Z 48.223/14-Präs.10/01, RS Nr. 64/2001),
„Umwelterziehung" vom 25. April 1994
(Z 37.888/61-V/3/94, RS Nr. 35/1994),
„Sexualerziehung" vom 25. April 1994
(Z 36.145/16-V/3/94, RS Nr. 36/1994),

[1] Wird aus Gründen der Vollständigkeit angeführt, angesprochen ist das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung" (Anm. des Hg.).

„Grundsatzerlass zur ganzheitlichen-kreativen Erziehung“ vom 16. November 1994
(Z 10.077/17-I/4/94, RS Nr. 103/1994),

„Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ vom 15. November 1995
(Z 15.510/60-Präs. 3/95, RS Nr. 77/1995),

„Gesundheitserziehung“ vom 4. März 1997
(Z 27.909/115-V/3/96, RS Nr. 7/1997) und

„Leseerziehung“ vom 25. März 1999
(Z 29.540/4-V/3c/99, RS Nr. 18/1999).

Hubert Teml

# Aspekte des Lernens und Lehrens in der Grundschule

In einer alten taoistischen Geschichte gibt der Wagenmacher P'ien seinem Herrn eine Erklärung darüber, warum er von dessen Lektüre der „Worte der Weisen" wenig hält:
„Ich sehe das aus der Sicht meiner eigenen Arbeit. Wenn ich ein Rad meißele, falls die Schläge des Hammers zu sanft sind, dann gleitet der Meißel ab und trifft nicht. Aber wenn sie zu hart sind, dann beißt er sich fest und rührt sich nicht. Nicht zu sanft, nicht zu hart – du kannst es in deiner Hand merken und in deinem Inneren spüren. Du kannst es nicht in Worte fassen, und dennoch gibt es irgendwie einen Dreh dabei. Ich kann ihn nicht meinen Sohn lehren, und er kann es nicht von mir lernen. So habe ich es siebzig Jahre lang gehalten, und in meinem Alter meißele ich immer noch Räder. Als die Alten starben, nahmen sie die Dinge mit, die sie nicht weitergeben konnten. So kann das, was du liest, nichts anderes sein als die Sägespäne und Abfälle der Alten." (Nach WAGNER, 1987, S. 49).
Die Übertragung dieser Parabel auf den Lehrberuf liegt in mehrfacher Hinsicht nahe. Zunächst einmal: Wie eine konkrete Unterrichtssituation zu meistern ist, kann in Worten nur schwer beschrieben und nicht direkt gelehrt werden! Hinweise auf umfassendere pädagogische Konzepte, aber auch auf konkrete Handlungsempfehlungen – etwa: „Unterrichte ganzheitlich!" oder: „Sei nicht zu hart und nicht zu sanft!" – mögen zwar sinnvoll sein, müssen aber letztlich von jedem für seine je eigene Situation neu definiert werden.
Wir können aber *lernen*, eine unterrichtliche Situation effektiv zu meistern. Dazu ist es notwendig, uns für Informationen offen zu halten und unserer Erfahrung zu vertrauen. Die Angemessenheit einer pädagogischen Handlung werden wir dann in unserem „Inneren spüren". Die nachstehenden Ausführungen verstehen sich in dieser Sichtweise als Anregungen für die Leser/-innen, die eigenen Lehr- und Lernerfahrungen mit folgenden vier Aspekten des Lehrens und Lernens in Beziehung zu bringen: *Bedeutsamkeit – Ganzheitlichkeit – Schülerzentrierung – Selbsttätigkeit.*

## 1 Bedeutungsvolles Lernen fördern

Ein erster Aspekt von Lehren und Lernen ergibt sich aus der Schlussfolgerung der einleitenden Parabel: Sind die Dinge, von denen Schüler im Unterricht hören, nichts anderes als „die Sägespäne und Abfälle der Alten"?

Oder können wir auch *Lernerfahrungen ermöglichen*, die für jetzt – und auch im späteren Leben – bedeutungsvoll sind?
Diese Frage nach der *Bedeutsamkeit von Lernprozessen* stellt sich bereits bei der Planung des alltäglichen Unterrichts. Die „didaktische Analyse" – nach Wolfgang KLAFKI der Kern der Unterrichtsvorbereitung – zielt in erster Linie auf die Klärung von „Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und exemplarischer Bedeutung" ab. Es geht darum, bedeutsame Aspekte eines Themas für diese Schüler in dieser Klasse vorauszusehen. Vereinfacht stellen sich dabei etwa folgende Fragen (vgl. z. B. KLAFKI, 1985):

**Gegenwartsbedeutung:**

Welchen lebendigen Zugang haben diese Schüler zu diesem Thema? Was „sagt" es ihnen? An welche ihrer Interessen, Bedürfnisse oder Erfahrungen kann ich anknüpfen? Wie kann ich das Thema für sie im „Hier und Jetzt" lebendig und bedeutungsvoll werden lassen (und die Schüler nicht nur auf eine ferne Zukunft vertrösten, in der sie das Gelernte – möglicherweise – einmal brauchen)?

**Zukunftsbedeutung:**

Liegt in diesem Thema Sinn und Bedeutung für das künftige Leben dieser Schüler? Lernen sie dabei etwas, was – auch im Leben von Erwachsenen notwendig und sinnvoll ist? Ist es wichtig, etwas über dieses Thema zu erfahren (oder geht es in die Richtung: „Nicht für das Leben, nur für die Schule lernen wir.")?

**Exemplarische Bedeutung:**

Kann ich Schülern an diesem Thema allgemeine, exemplarische Grundeinsichten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge, Methoden, Haltungen und Handlungsmöglichkeiten vermitteln (und nicht nur unwesentliche Details)? Kann ich durch die Inhalte oder die Unterrichtsgestaltung grundlegende Ziele fördern, etwa „Denken", „Selbstständigkeit", „Kommunikationsfähigkeit" oder „Lernen lernen" (anstelle von weniger bedeutsamen Zielen wie z. B. „Wiedergeben von Wissen")?

Für die Grundschule mögen diese Fragen wenig wichtig erscheinen, geht es hier doch um „Grundlegendes" für später. Dennoch ist auch hier immer wieder die kritische Überprüfung dessen angebracht, was Schüler lernen und leisten müssen:
Beispiel aus dem Religionsheft einer Schülerin der 3. Schulstufe:
Die Israeliten lebten als Fremde in ..... Sie werden ..... genannt und müssen hart ..... Der ..... befiehlt, im ganzen Land alle ..... der Israeliten zu ..... Gott rettet Mose durch die ....., die den kleinen Knaben in einem Kästchen am Fluss ..... findet usw.

Dieses (nicht erfundene) Beispiel einer Leistungsanforderung kann verdeutlichen, worin Lernen bereits in der Grundstufe gefährdet ist: Das Zähl- und Messbare rückt in den Vordergrund und verdeckt damit das Eigentliche eines Stoffes – in diesem Fall die mögliche exemplarische Grunderfahrung: „Gott greift auf wundersame Weise in das Leben von Menschen ein." Wäre hier nicht eine Lernkontrolle möglich, die auch diesen bedeutsamen Aspekt beachtet, etwa: Die Schüler zeichnen diese Szene und schreiben dazu, was sie daran persönlich bewegt?
Ich möchte das angesprochehe Problem zunächst polarisieren, um es damit noch deutlicher machen: Geht es beim Lernen in erster Linie um ein möglichst *fehlerfreies Produkt*, um ein Endergebnis, das man vorzeigen, abprüfen und dann ablegen kann? Oder ist beim Lernen in erster Linie der *Prozess* wichtig: dass Schüler fragen, forschen, etwas (wieder-)entdecken und sich in diesem Tun als ganze Person entfalten, entwickeln, letztlich Sinn für sich selbst finden?
In der Literatur finden wir zahlreiche Hinweise, dass in der Schule eher statisches, produktorientiertes Lernen vorherrscht, das auf „gesichertes Wissen" abzielt. Als „Lernen" versteht man dann - so zeigt Hartmut von HENTIG auf - „das Übergehen aus einem Zustand mit ‚weniger Wissen' in einen Zustand mit ‚mehr Wissen'". HENTIG verdeutlicht dabei, dass man üblicherweise „Wissen" als prinzipiell gut, als Zeichen von Erwachsen-Sein und Reife ansieht. „Lernen" dagegen betrachtet man als (legitimierte) Unvollkommenheit, letztlich etwas für Schulen und Kinder ( HENTIG, 1971, S. 121 f.).
Diese Art von Lernen führt nach Erich FROMM zur „Habenorientierung": Der „Haben-Typus" sammelt Wissen, notiert und hütet es sorgsam. Aber Inhalt und Lernender „bleiben einander fremd" (FROMM, 1976, S. 39 f.).
Ruth COHN bezeichnet es daher auch als „totes Lernen", weil es keinen Bezug zur Person selbst hat und sie letztlich unberührt lässt (COHN, 1975).
Carl ROGERS spricht hier von „bedeutungslosem Lernen", vergleichbar mit dem Einprägen sinnloser Silben in psychologischen Gedächtnisexperimenten: „Lernen dieser Art betrifft nur den Intellekt. Es ist Lernen, das ‚vom Hals aufwärts' stattfindet. Es schließt Gefühl und persönliche Bedeutungszusammenhänge nicht ein; es hat keine Relevanz für den ganzen Menschen" (ROGERS, 1974, S. 12).
Die bisher genannten Autoren beziehen sich in ihrer Analyse nicht generell auf die Grundschule. Wir können uns jedoch fragen, ob nicht bereits hier einseitig produktorientiertes Lernen grundgelegt wird, das später bedeutsame Lernprozesse eher behindert.

*Beispiel:*
In einem Heft eines Schülanfängers ist Mitte Oktober – also nach etwa sechs Schulwochen – folgender „Fehlerstempel" abgedruckt. Er weist die

Verteilung der Klassenleistung bei der wöchentlichen Ansage auf und zeigt Schülern, wie Eltern, wo sie im Vergleich zu den anderen „liegen":

| FEHLER: | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | .. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SCHÜLER: | 3 | | 5 | 6 | | 3 | 2 | | | 1 | 2 | | 1 | 1 |

Die Bedeutungen von Lernen, die Schülern hier unbewusst – im Sinne des „heimlichen Lehrplans" vermittelt werden, sind etwa folgende: „Es kommt beim Lernen darauf an, keine Fehler zu machen. Man muss möglichst auf ‚Nummer Sicher gehen'. Ich darf nicht Letzter sein ..."
Um Missverständnissen vorzubeugen: Es ist sicher sinnvoll, wenn Schüler fehlerfrei schreiben. Aber ist dies das wichtigste Ziel beim Schreiben? Gehen nicht durch die Art, *wie Lernen organisiert und bewertet wird*, bedeutsamere Ziele verloren, hier etwa: „Freude am Schreiben entwickeln" oder: „Sich persönlich durch Schreiben ausdrücken"?
Wenn die ursprüngliche Motivation der Schüler zum Lernen erhalten bleiben soll, ist die Orientierung an statischen, möglichst fehlerfreien Lernprodukten keine günstige Lernbedingung. Zur Förderung einer positiven Lerneinstellung scheint eher *prozessorientiertes Lernen* geeignet, das den Schwerpunkt auf das Suchen, Forschen, Probieren und Gestalten der Schüler richtet.
In einem solchen Unterricht ist das „Lernen lernen" ein Hauptziel. Carl ROGERS setzt dieses Ziel sogar mit „Bildung" gleich: „Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpasst und ändert; der erkannt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass nur der Prozess der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet. Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung und dazu, mehr dem Prozess als dem statischen Wissen zu vertrauen" (ROGERS, 1974, S. 105 f.).
ROGERS spricht in diesem Zusammenhang von „bedeutungsvollem Lernen": Es schließt Engagement der ganzen Person – mit ihren kognitiven wie gefühlsmäßigen Aspekten – ein, durchdringt und verändert den Menschen und erschließt ihm persönlichen Sinn.
Bedeutungsvolles Lernen überwindet damit auch die Polarisierung von Produkt- und Prozessorientierung: *Aus dem Lernprozess erwachsen Produkte, die als sinn- und bedeutungsvoll erlebt werden.*

*Beispiel:*
In einer zweiten Klasse hat eine Lehrerin den Aufsatzunterricht in Art der „freien Arbeit" nach FREINET organisiert: Die Schüler setzen Texte, die sie persönlich bewegen, mit Lettern und drucken sie auf einer einfachen Presse.

Sie sind sehr daran interessiert, ihre ersten Entwürfe auf einem Zettel korrigiert zu bekommen, denn die Endprodukte werden als „Buch" für jeden Schüler der Klasse zusammengeheftet.

> Am Sonntag war es bei uns lustig. Wir haben unseren Kanarienvogel Hansi im Wohnzimmer fliegen lassen. Da setzt er sich auf Mami und machte auf sie ein Patzerl. Pepi

Diese Art von Lernen hat nach HENTIG vor allem etwas mit Erfahrung zu tun. Es geht nicht um das Ansammeln von Wissen, damit es zu einem späteren Zeitpunkt einmal zur Verfügung steht. Lernen bedeutet bei ihm vielmehr, „sich neuen Erfahrungen stellen und sie mit Hilfe der alten verarbeiten, ... ein zu jeder Zeit nötiges, nicht nur vorbereitendes Verhalten zur Welt, das nur zu einem Teil durch den Erwerb einer Fertigkeit oder von Wissen angelegt wird." „Wissen" ist auch hier wichtig. Aber es wird instrumentell gesehen, d. h., es gewinnt nur im Zusammenhang mit den Erfahrungen und Problemen der Lernenden seinen Wert (vgl. HENTIG, 1971).
Erich FROMM ordnet dieses aktive, produktive und schöpferische Lernen der „Seinsorientierung" zu. Lernende im Seinsmodus beschreibt er so: „Statt passives Auffangbecken für Worte und Gedanken zu sein, *hören* sie *zu* und *hören* nicht bloß; sie *empfangen* und *reagieren* auf aktive und produktive Weise. Was sie hören, regt ihre eigenen Denkprozesse an; Fragen formulieren sich, neue Ideen resultieren, neue Perspektiven zeichnen sich ab ..." (FROMM, 1976, S. 39 f). Ruth COHN nennt das „lebendiges Lernen", bei dem nicht nur das Denken allein eine Rolle spielt, sondern der Mensch als ganzheitliches, gefühlsbetontes und sinnliches Wesen einbezogen wird (COHN, 1975).
Nun mögen dem Leser diese Beschreibungen vielleicht als pädagogische Wunschvorstellungen einiger Erziehungstheoretiker erscheinen, die wenig Bezug zur Grundschule haben. Im hier angesprochenen Abschnitt des Lehrplans werden jedoch unter „Lernformen" ausdrücklich Lernen im Spiel, offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen ...[1] genannt, die diese Sichtweise von Lernen betonen. Es geht dabei jeweils um einen „anregenden Lernprozess", der zu „persönlich bedeutsamen Produkten" führt. Wie im nachfolgenden Beitrag von Josef FREUND ersichtlich, sind

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 29

diese Lernformen nicht bloß motivierender „Aufputz" im Unterricht, die gelegentlich aus Gründen der Abwechslung eingesetzt werden. Ihr Wert liegt vor allem darin, dass sie lebendiges und bedeutungsvolles Lernen fördern, in dem die Schüler Sinn für sich finden können.
Nicht der „Einsatz" von neuen Lernformen ist also primär ausschlaggebend. Es kommt auch auf die Intention an, unter der bestimmte Formen des Lehrens und Lernens stehen. Möglicherweise bedarf es dazu eines „Paradigmenwechsels", also eines neuen Denk- und Deutungsmusters bezüglich Erziehung und Lernen, wie es Merylin FERGUSON beschreibt. Als Leitsätze dieses „neuen Paradigmas von Erziehung" werden von ihr u. a. genannt:
„Betonung liegt auf jenem Lernen, wie man lernt, wie man gute Fragen stellt, wie man die Aufmerksamkeit auf die richtigen Dinge lenkt, wie man sich neuen Konzepten gegenüber öffnet und sie wertschätzt, wie man Zugang zu Informationen bekommt ...
Innere Erfahrung wird als Zusammenhalt für das Lernen angesehen. Der Gebrauch der Vorstellungskraft, des Geschichtenerzählens, von Traumtagebüchern, von Übungen, die ‚Mitte zu finden', und die Erforschung von Gefühlen wird gefördert.
Theoretisches und abstraktes Wissen wird in starkem Maße durch Experimente und Erfahrungen ergänzt, und dies sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers. Es gibt Erkundungen, Zeiten der (handwerklichen) Lehre, Vorführungen und Experten, die einen Besuch abstatten.
Die menschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Lernenden sind von primärer Bedeutung ..." (FERGUSON, 1982, S. 335, stark gekürzt).
Wenn Sie als Leser/-in den bisherigen Aussagen innerlich zustimmen konnten, so wird sich nun vermutlich die Frage aufdrängen: Wie kann ich bedeutsames Lernen konkret bei Schülern fördern? Die Suche nach praktikablen Methoden steht dabei im Vordergrund. Ich möchte darauf zunächst am Beispiel *ganzheitlicher Lernmethoden* näher eingehen. Später werde ich jedoch auch zeigen, dass die Methodenfrage nur auf der Basis einer *schülerzentrierten Grundeinstellung* sinnvoll gelöst werden kann.

## 2 Ganzheitliche Lernprozesse anregen

Bedeutungsvolles Lernen bezieht sich immer auf den ganzen Menschen. Es geht hier also auch um ganzheitliches Lernen, das gleichermaßen *intellektuelle, gefühlsmäßige und körperliche Aspekte* im Lernprozess berücksichtigt. In der Sprache der einleitenden Parabel stellt sich hier die Frage: Wie können Lernprozesse angeregt werden, die in Schülern ein „Gefühl" für eine Sache entwickeln, so dass sie etwas „in ihrer Hand merken und in ihrem Inneren spüren"? Im Lehrplan wird diese Frage vor allem im didaktischen Grundsatz „Konzentration der Bildung" angesprochen: „Die Schulerziehung

hat den ganzen Menschen zu bilden und darf keinen Seinsbereich, vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen, vernachlässigen."[1]
Allerdings neigt die Schulpraxis dazu, die Ganzheitlichkeit durch Fächerdenken aufzuspalten. Die „Hauptfächer" sind dann für das Intellektuelle „zuständig", das Emotionale wird als „Nebensache" in die häufig als „Nebenfächer" bezeichneten Unterrichtsgegenstände Musikerziehung, Bildnerische Erziehung oder Religion „abgeschoben"; der Körper soll in Leibesübungen „versorgt" werden.
Ganzheitliches Lernen meint jedoch, in jedem Lernprozess den *ganzen Menschen* wichtig zu nehmen, also nicht nur den „Kopf" zu sehen, sondern auch „Herz und Hand". Letzteres spricht der Lehrplan zum Beispiel auch in den didaktischen Grundsätzen an:
„Bei der Unterrichtsgestaltung ist darauf zu achten, dass dem besonderen Bewegungsbedürfnis des Kindes Rechnung getragen wird. Es gibt zahlreiche Lernsituationen, die keinerlei Sitzzwang erfordern. Schulkurzturnen wie gymnastische Übungen, Bewegungsspiele und andere motorische Aktivitäten sind in den Unterricht einzubauen."[2]
Darüber hinaus geht es auch um *ganzheitliche Lernerfahrungen*, die neben der logisch-rationalen Auseinandersetzung mit Sachverhalten *intuitive, gefühlsmäßige, kreative* und *körperlich-sinnliche Sachbegegnungen* ermöglichen. Was dies konkret in der Grundschule bedeuten kann, möchte ich am Thema „Bäume unserer Umgebung" näher ausführen. Dieses Beispiel kann vielleicht verdeutlichen, welche ganz andere Art von Lernen hier – auch – angesprochen wird und welche positiven Folgen dies für die Einstellung zum Lernen wie zum Weltverständnis überhaupt haben könnte:

| ● eher logisch-rationale Sachbegegnungen | ● eher intuitiv-ganzheitliche Sachbegegnungen |
|---|---|
| – Baumarten in der Umgebung der Schule benennen | – mit dem „Lieblingsbaum" im Schulhof „sprechen" |
| – Teile von Bäumen aufzählen können | – sich in einen Baum „verwandeln", die Wurzeln spüren |
| – einen Merktext schreiben | – ein „Baumgedicht" schreiben |
| – Blätter skizzieren | – Herbstblätter malen |
| – den Jahreskreis im Leben eines Baumes beschreiben ... | – sich einen „Phantasiebaum" in den vier Jahreszeiten vorstellen |
| – Merkmale verschiedener Bäume benennen ... | – den Baum mit allen Sinnen „be-greifen" (tasten, fühlen, riechen ... ) |

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 45
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 43

Auch wenn Sie als Leser/-in diese ganzheitlichen Methoden als sinnvoll ansehen, werden Sie möglicherweise auf mangelnde Zeit, auf „Stoffdruck" oder andere schulische Einschränkungen hinweisen, die eine Umsetzung in der Praxis erschweren. Als Argumentationshilfe biete ich hier Lehrer/-innen wieder einen Hinweis auf den Lehrplan, der ausdrücklich dazu auffordert, „Auswahl und Gewichtung"[1] von Inhalten vorzunehmen oder zur „Vertiefung und Verinnerlichung von Lern- und Bildungsinhalten"[2] und zu „einer ausgewogenen Persönlichkeitsentwicklung"[2] beizutragen.
Gerade in der Grundschule sind noch relativ günstige Rahmenbedingungen für ganzheitliches Lernen gegeben, die genützt werden sollten: Das Klassenlehrsystem ermöglicht längeres und intensiveres Zusammenleben mit Schülern; die Fächerung kann – und soll – flexibel gehandhabt werden; die ursprüngliche Lernbereitschaft der Schüler ist noch weitgehend vorhanden.
Als theoretische Grundlage für ganzheitliches Lernen wird heute meist die unterschiedliche Arbeitsweise unserer beiden Gehirnhälften genannt. Demzufolge ist die linke Hemisphäre eher für die logisch-rationale Bewältigung der Welt zuständig. Sie wird als „verbal", „analytisch" oder „intellektuell" beschrieben. Die rechte Hemisphäre soll mehr einen Zugang zum Weltverständnis über Bilder, Phantasie, Kreativität, Intuition und sinnliche Wahrnehmung ermöglichen (vgl. z. B. ORNSTEIN, 1976, EDWARDS, 1982).
Neuere Forschungen verweisen allerdings darauf, dass eine starre Trennung in zwei unterschiedlich arbeitende Hemisphären den Sachverhalt nicht angemessen beschreibt (vgl. z. B. SPRINGER u. a., 1987). Unser Gehirn ist eher als ein äußerst komplexes System zu sehen, bei dem es darum geht, möglichst viele Vernetzungen der einzelnen Teile und ihrer unterschiedlichen Arbeitsweisen herzustellen.
Ganzheitliche Lernmethoden tragen zur Vernetzung im Gehirn bei, indem sie intellektuelle, gefühlsmäßige und sinnliche Prozesse miteinander verbinden. Auf diese Weise werden Informationen vielfältiger im Gehirn verankert und mit positiven Lernerlebnissen verbunden.
Frederic VESTER weist darüber hinaus auch auf die ethische Dimension eines „neuen Denkens" hin. Eine einseitig logisch-rationale Betrachtung reicht seiner Meinung nach nicht zu vollem Verständnis von Welt aus. Sie führt letztlich – wie sich heutzutage zeigt – zu einer zunehmenden Zerstörung unserer Lebensgrundlagen: „Es ist daher ein Unding, zu glauben, dass sich die Erkenntnis unserer Welt und eine vernünftige Handhabung unserer Mittel lediglich mit den paar Neuronen unseres kognitiven Gehirnbereichs bewerkstelligen ließen. Sie kann es nicht und sie darf es nicht. Deshalb müssen wir, nachdem wir jenen kognitiven Bereich und seine Logik so großartig entwickelt haben, auch die anderen, mehr unbewussten Gehirnpartien der

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 32
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 33

Mustererkennung, der bildhaft und analog arbeitenden Bereiche, der emotionalen und intuitiven Vorgänge und damit den Gesamtorganismus wieder in unser Denken und Handeln einbeziehen" (VESTER, 1986, S. 473). Ganzheitliche Methoden werden besonders in der *Gestaltpädagogik* betont, die sich in den siebziger Jahren entwickelt hat. Hier wird ein *integratives Lernkonzept* vertreten, das die Verbindung von Intellekt, Gefühl und Körperlichkeit im alltäglichen Unterrichtsgeschehen in vielfältiger Weise wahrnimmt (vgl. PETZOLD – BROWN, 1977; BUROW, 1987). Im folgenden zeige ich einige ganzheitliche Methodengruppen auf:

**Entspannen und meditieren**

Entspannung kann zur Aktivierung des Gehirns dienen, um für kognitive Leistungen optimal bereit zu werden (vgl. dazu den Beitrag von Inge KUTALEK). In ganzheitlicher Sicht zielt sie aber eher auf den natürlichen Ausgleich von Spannung und Lösung, Aktivität und Muße[1] Entspannungsübungen dienen auch als Vorbereitung auf meditative Übungen, die Besinnung und innere Stille unterstützen sollen.

*Beispiel:*

- Bilder, Fotos oder Dias in entspanntem Zustand und bei geeigneter Hintergrundmusik betrachten (etwa Dias von Bäumen) oder ein Gedicht meditativ vortragen.

**Einfühlen und identifizieren**

Hier geht es darum, die eigene Gefühlswelt mit dem Thema zu verbinden. Die Schüler versetzen sich in Personen, Tiere oder Dinge hinein, identifizieren sich mit ihnen, schwingen gleichsam mit ihnen innerlich mit.

*Beispiel:*

Ein Aufsatz zum Thema: „Ich bin ein Baum"; „Ich bin ein XXX" ...

**Begreifen und verkörpern**

Einer Sache soll möglichst mit allen Sinnen oder mit dem ganzen Körper begegnet werden. Üblicherweise fordert man „handelndes Lernen" als Voraussetzung für besseres intellektuelles Verstehen. Hier geht es aber auch um ganzheitliche „Wahr-Nehmung", aus der erst ein vertieftes Verständnis für eine Sache erwächst.

*Beispiele:*

Etwas „be-greifen", also einen Baum, eine Frucht abtasten, befühlen, heben ...

[1] Siehe Lehrplan der Volksschule, S. 47: „Jeder Unterrichtstag soll inhaltlich und zeitlich so ausgewogen gestaltet sein, dass Arbeit und Spiel, Anstrengung und Entspannung einander ergänzen und durchdringen."

Etwas „ein-sehen", also einen Gegenstand auf sich wirken lassen, etwa eine Blüte Linie für Linie anschauen …

Etwas „ver-körpern", also einen Sachverhalt mit dem ganzen Körper darstellen, z. B. einen Baum …

**Phantasieren und visualisieren**

In der Phantasie Sachverhalte auftauchen lassen und sie mit „inneren Augen" betrachten. Dabei kann wiederum die Zielsetzung unterschiedlich sein. Beim „Imagery-Training" dient die Phantasie als Merkhilfe für kognitive Inhalte (siehe dazu ausführlicher den Beitrag von Inge KUTALEK). Bei „Phantasiereisen" werden eher – ähnlich wie bei Märchen – Kreativität, Intuition und die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit angesprochen.

*Beispiele:*

Vorstellungsübungen zum Thema: „Ich bin ein Schneeglöckchen". Vorstellungsbilder zu persönlichen Zielen, etwa: „Ich sehe mich angstfrei und sicher."

**Kreativ handeln und gestalten**

Mittels „kreativer Medien" – etwa Malerei, Musik, Gedichte, Collagen, szenische Darstellungen etc. – werden Aspekte eines fachlichen Themas ausgestaltet, um ein vertieftes Verständnis zu erlangen.

*Beispiele:*

Ein „Baumgedicht" schreiben, eine Collage zum Thema Waldsterben anfertigen …

Ganzheitliches Lernen versteht sich allerdings nicht als ein neues Methodenkonzept. Vielmehr kommt es auf die dahinter liegende Orientierung an. Es geht hier um „menschenwürdige" Lernprozesse zur Entfaltung des gesamten menschlichen Potentials, nicht aber darum, wenig bedeutsame Lerninhalte „schmackhafter" zu machen. An einem Beispiel kann dies vermutlich deutlicher werden:

Entspannungsübungen werden heute oft als Methode zum Abbau von schulischem Stress und von Angst eingesetzt. Dies kann leicht zu bloß äußerlicher Symptombekämpfung führen: Man „verschreibt" Entspannungsübungen, um Stress zu verringern; an den stresserzeugenden Lernbedingungen wird jedoch nichts verändert.

In einer ganzheitlichen Sicht geht es aber grundsätzlich um Förderung eines Lernklimas ohne Angst und Bedrohung. Entspannungsübungen stehen dann im Dienst der Befriedigung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Ruhe, Ausgeglichenheit, Konzentration und Meditation.

Wiederum geht es aber nicht um Polarisierung von Gegensätzen: hier „Menschlichkeit" und hier „Leistung". Vielmehr werden Lernende in einer Atmosphäre, in der sie sich als ganze Person entfalten können, erst ihre volle Leistungsfähigkeit entwickeln. Darüber mehr im nächsten Abschnitt.

## 3 Schülerzentriert unterrichten

Schülerzentrierter Unterricht zielt in seiner ursprünglichen Bedeutung auf ein „Lernklima" ab, in dem Lernende ihr gesamtes menschliches Potential voll entfalten können. Gelernt wird nach Carl ROGERS, dem Begründer des *personzentrierten* bzw. *schülerzentrierten Ansatzes*, nämlich nur dort in bedeutsamer Weise, wo die Bedrohung des Selbst möglichst gering ist. Lernende werden sich erst dann intensiv in den Prozess des Suchens, Forschens und der inneren Auseinandersetzung einlassen, wenn sie sich als Person angenommen und sicher fühlen. Zu allererst ist eine *lernfördernde Atmosphäre* nötig, um bedeutungsvolles, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen.
Es kommt also wiederum nicht auf „schülerzentrierte Methoden" an – also etwa auf Gruppenarbeit oder Lernspiele –, die im Gegensatz zu lehrerzentrierten Methoden" gesehen werden. Innerhalb eines schülerzentrierten Lernklimas kann jede Unterrichtsform das Lernen der Schüler bereichern. Im schülerzentrierten Unterricht geht es in erster Linie um *persönliche Begegnung mit den Schülern*. Schülerzentrierter Unterricht ist keine feststehende Art des Unterrichts, sondern „der *Prozess der gemeinsamen Veränderung von Unterricht*" hin zu förderlichen Lernbedingungen (vgl. WAGNER, 1982). Grundlage eines schülerzentrierten Lernklimas sind nach ROGERS „personzentrierte Haltungen und Einstellungen". Dazu gehört vor allem einmal Vertrauen in die Person der Lernenden. Die Schüler müssen konkret spüren:

- Hier werde ich mit meinen Gedanken und Gefühlen ernst genommen.
- Hier wird auf meine ursprüngliche Lernbereitschaft und Entwicklungsfähigkeit vertraut.
- Hier erhalte ich Hilfen, die ich als Angebot, nicht als Zwang erlebe.
- Hier wird auch meine eigene Lernweise respektiert u. a.

Schülerzentrierter Unterricht bedeutet nicht, sich als Lehrer/-in völlig aus dem Geschehen zurückzuziehen. Lehrern wie Schülern sind in der Schule Ziele gesetzt und bestimmte Inhalte vorgeschrieben. Aber aus der Haltung des grundsätzlichen Vertrauens in das Potential der Lernenden werden Lehrer/-innen auf andere Weise Unterricht planen und organisieren, als wenn sie von Misstrauen in die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schüler geprägt sind.
Dieses Vertrauen in die positive Entwicklung von Schülern wird bei Lehrer/-innen vor allem dann wachsen, wenn sie sich selbst mit ihrer inneren Welt auseinandersetzen und sich als lernende Personen erleben. In diesem Prozess persönlicher Entwicklung wachsen dann auch jene personzentrierten Haltungen, die für eine günstige Lernatmosphäre förderlich sind und persönliche Beziehung ermöglichen: „Echtheit, einfühlendes Verstehen und Wertschätzung „(TAUSCH – TAUSCH, 1977).

**Echtheit:**

Echtheit bedeutet als personzentrierte Grundhaltung: Ich bin als Lehrerin oder Lehrer möglichst in mir selbst zentriert. Ich weiß meist, was in mir vorgeht. Ich bin mir vieler meiner Gefühle und körperlichen Reaktionen bewusst. Ich setze mich offen mit mir selbst auseinander. Wenn es wichtig ist, dann teile ich den Schülern auch mit, was mit mir los ist. Ich spiele also keine Rolle (z. B. als Lehrer darf man das nicht, muss man etwas so machen ...). Ich verstelle mich nicht, trage keine Fassade zur Schau (z. B. sicherer tun als ich bin). Ich kann meine Gefühle auch im Unterricht zeigen, wenn ich das für angemessen halte.
Nicht gemeint ist mit Echtheit ein „Sich-Ausleben" oder ein „Zur-Schau-Stellen" aller Gefühle und auftauchenden Impulse. Echtheit heißt zunächst einmal: Ich nehme in mir wahr, was ich denke und fühle. Wenn ich es für wichtig halte, dann zeige ich das, und ich stehe auch zu meinen Werten und Normen oder Zielvorstellungen. Das bedeutet, dass in der Beziehung zu Schülern das Miteinander ebenso ausgedrückt wird wie das Gegeneinander und dass Echtheit sowohl Nähe als auch Konflikte bringen kann. Aber gerade bei Konflikten ist es günstig, offen zu sagen, was in mir vorgeht („Ich-Botschaften").

*Beispiele:*

Eine Lehrerin äußert ihre Freude darüber, dass ihr ein physikalischer Versuch gelungen ist. Ein Lehrer äußert seinen Ärger darüber, dass er ständig das Milchgeld nachmahnen muss, und er fordert die Schüler auf, Lösungen dieser Situation vorzuschlagen.

**Einfühlendes Verstehen**

Diese personzentrierte Grundhaltung bedeutet: Ich bemühe mich, in der inneren Welt der Schüler zentriert zu sein. Ich fühle mich in sie ein und versuche zu verstehen, wie es in ihnen aussieht. Ich möchte gleichsam die Welt mit „ihren Augen" sehen, um ihren Standpunkt und ihr gefühlsmäßiges Erleben besser zu verstehen. Diese Art des Verstehens hat nichts mit Interpretieren oder Analysieren zu tun, sondern mit genauem Hinhören und Hinsehen („aktives Zuhören"). Ich „schlüpfe in die Haut" des anderen, um zu spüren, wie er das fühlen und welche Bedeutung es für ihn haben könnte.

*Beispiele:*

Eine Lehrerin äußert ihr Verständnis, dass einen Schüler das Thema der Stunde langweilt. Ein Lehrer geht einfühlend (aber nicht beschwichtigend) auf einen Schüler ein, der von den anderen beim Spielen ausgeschlossen wurde.

### Wertschätzung

Diese personzentrierte Haltung meint etwa: Ich bin in mir und in anderen als menschliche Person zentriert. Ich achte Schüler als ganze Person, wende mich ihnen zu, gehe warmherzig, sorgend, freundlich und herzlich mit ihnen um. Wertschätzung bedeutet jedoch nicht, Schüler von „oben herab" etwas gönnerhaft zu behandeln, die Zuwendung an Bedingungen zu knüpfen oder einen Konflikt mit „Nettigkeit" zuzudecken. Vielmehr geht es darum, bei Uneinigkeit auch die Andersartigkeit jedes einzelnen zu respektieren und jeden in seiner Einzigartigkeit anzunehmen.

*Beispiele:*

Ein Lehrer weist auf den individuellen Lernfortschritt eines Schülers beim Schreiben des Buchstaben A hin. Eine Lehrerin äußert ihre Freude, dass ein Schüler, der längere Zeit krank war, nun wieder in der Schule ist[1].

Diese drei personzentrierten Grundhaltungen bilden die Basis für ein förderliches Lernklima. Wenn Schüler diese Haltungen konkret im Unterricht erfahren, werden lernhemmende Barrieren – etwa: „Ich trau' mich das nicht zu sagen!" – abgebaut. Es gelingt Schülern leichter, sich für neue Informationen zu öffnen und sich in den Lernprozess mit seinen gefühlsmäßigen wie auch intellektuellen Komponenten einzulassen. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass Lernmotivation wie auch intellektuelle Leistungen (z. B. Zahl oder Güte der Unterrichtsbeiträge) steigen (vgl. z. B. HÖPER u. ä., 1979). Man kann als Lehrer/-in diese personzentrierten Haltungen allerdings nicht „antrainieren". Sie stellen letztlich selbst einen Prozess des lebenslangen persönlichen Lernens und Wachsens dar. Als günstige Form zur Förderung dieser persönlichen Entwicklung haben sich (meist mehrtägige) *personzentrierte Gruppengespräche* herausgestellt, in denen Lehrer/-innen einander auf einer sehr persönlichen Ebene begegnen und die förderliche Wirkung dieses Lernklimas am eigenen Leib erfahren können (vgl. TAUSCH, 1985).

Wenn sich Lehrer auf diesen Entwicklungsprozess einlassen, werden sie ihre Rolle als alleinige Steuerer des Unterrichts mehr und mehr aufgeben. Sie werden statt dessen versuchen, das *selbstbestimmte Lernen der Schüler* zu unterstützen. Reinhard TAUSCH, der bekannteste Vertreter des personzentrierten Ansatzes im deutschen Sprachraum, zeigt konkret auf, dass Lehrer aus einer personzentrierten oder schülerzentrierten Grundeinstellung heraus zahlreiche *fördernde, nichtdirigierende Maßnahmen* setzen, die bedeutsames Lernen ermöglichen. Einige Beispiele dazu:

[1] Siehe Lehrplan der Volksschule, S. 21: „Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist das grundsätzlich wertschätzende Verhalten der Lehrerin bzw. des Lehrers ..."

**Die Themenfindung fördern**

Lehrerinnen oder Lehrer
- ermitteln, welche Interessen die Schüler an diesem Thema haben;
- begründen den Sinn eines Themas und zeigen seinen Nutzen oder seine Bedeutung für die Schüler auf;
- regen die Schüler an, wichtige Ziele oder Aktivitäten zu einem Thema zu formulieren;
- gehen auf verschiedene Interessenrichtungen und auch auf negative Einstellungen zum Thema einfühlend ein;
- überlegen mit den Schülern, wie sie deren Interessen auch mit den Zielen des Lehrplans verbinden können[1] ...

**Materielle Hilfsquellen zur Verfügung stellen**

Lehrerinnen oder Lehrer
- rücken von einem Unterricht ab, der vorwiegend aus Erarbeitung in (gängelnden) Lehrgesprächen besteht;
- stellen Informationsmaterialien verschiedenster Art für die Schüler bereit;
- legen Bücher, Spiele, Arbeitskarten oder Arbeitsblätter mit Selbstkontrollen etc. auf;
- statten den Klassenraum mit Ablagefächern, Kästen, Lese- oder Spielecken aus;
- sind kreativ und engagiert, neue Lernmöglichkeiten für die Schüler zu beschaffen ...

**Personen als Informationsquellen anbieten**

Lehrerinnen oder Lehrer
- beanspruchen weniger die Schüler, sondern regen sie an, ihre Unterstützung und Hilfe zu beanspruchen;
- stellen ihre Spezialkenntnisse zur Verfügung, die die Schüler nützen können;
- geben Hinweise zur besseren Gestaltung einer Arbeit und beraten Schüler, die Hilfen brauchen;
- ermöglichen das gegenseitige Helfen der Schüler, auch bei der häuslichen Lernarbeit;
- beziehen die Eltern in die Lernprozesse ein, z. B. als „Experten" für bestimmte Fragen, durch Hinweise auf Lernregeln, Arbeitsplatzgestaltung etc.;
- organisieren den Kontakt mit verschiedenen Personen (z. B. aus dem Berufsleben, aus höheren Klassen etc.) ...

[1] Siehe Lehrplan der Volksschule, S. 28: „... Mitbestimmung ermöglichen ..."

### Einen günstigen Arbeitsablauf fördern

Lehrerinnen oder Lehrer
- bemühen sich um ein flexibles Vorgehen, das viele Spielräume für die Schüler offenlässt;
- unterstützen persönliche, gefühlsmäßige Äußerungen der Schüler zu den Lerninhalten;
- regen wesentliche Denkvorgänge (etwa Hypothesenbildung) bei den Schülern an und lassen Versuchs- und Irrtumslernen zu;
- ermöglichen über größere Strecken des Unterrichtes das selbstständige Arbeiten der Schüler;
- bieten den Schülern kreative und ganzheitliche Lernaufgaben (nach Möglichkeit zur Wahl) in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit an;
- vermitteln notwendige Arbeits- und Lerntechniken zur selbsttätigen Bearbeitung von Lernaufgaben;
- bieten Entspannungsübungen zum körperlichen und seelischen Ausgleich an ... (TEML, 1983)

Möglicherweise erscheint den Leser/-innen die Aufzählung dieser lernfördernden Aktivitäten als zu hoher Anspruch oder gar als Überforderung. Es geht aber bei schülerzentriertem Unterricht nicht um einen neuen Imperativ: „So muss man unterrichten!" Vielmehr verweist uns das dahinterstehende personzentrierte Konzept darauf, *unseren eigenen Weg des Lehrens zu lernen.* Wenn wir für Informationen von außen wie für unsere inneren Erfahrungen offen sind, wird sich Unterricht mehr und mehr in Richtung Schülerzentrierung verändern. Der scheinbare Widerspruch – hier ein pädagogisches Konzept, dort ein persönlicher Unterrichtsstil – löst sich auf diese Weise auf. Wir sollten nach Angelika WAGNER lernen, unsere eigene Lehrpraxis auf uns wirken zu lassen, anstatt uns an Imperativen und Idealbildern zu orientieren. Dieser offene, wertungsfreie Umgang mit uns selbst führt nach ihrer Meinung zu „exzellentem Unterricht", und das bedeutet zum Beispiel:
„einen Unterricht, bei dem sowohl der Imperativ ‚etwas leisten zu müssen' als auch der Imperativ ‚nichts leisten zu dürfen', als Imperative aufgelöst worden sind;
einen Unterricht, bei dem sowohl der Imperativ ‚denen muss ich zeigen, wer hier Herr der Situation ist!' als auch der Imperativ ‚Ich darf denen auf keinen Fall autoritär kommen!' aufgelöst ist;
einen Unterricht, in dem deshalb wieder ein freier, offener, liebevoller Umgang miteinander möglich ist jenseits von ‚autoritärem' und ‚antiautoritärem' Unterricht" (WAGNER, 1987, S. 67 ff.).

## 4 Zum selbsttätigen Bildungserwerb anleiten

Wenn Lehrer/-innen sich selbst wie auch ihre Schüler nicht beim Übergang zu einem eher schülerzentrierten Unterricht überfordern wollen, sind kleinere Schritte günstig. Meines Erachtens ist dazu das Unterrichtsmodell von Jochen und Monika GRELL sehr gut geeignet, das diese in ihrem lesenswerten Buch „Unterrichtsrezepte" darstellen (vgl. GRELL – GRELL, 1979). Ihre Anregungen machen es nach meinen Erfahrungen möglich, von bekannten Lern- und Lehrformen auszugehen und dabei zunehmend mehr Spielräume für Schüler einzubauen, in denen sie bedeutungsvolle Lernerfahrungen machen können. Jochen und Monika GRELL wenden sich vor allem gegen das weitverbreitete Konzept des *Erarbeitungsunterrichtes*, das ihrer Meinung nach effektives Lernen weitgehend verhindert. Die Schüler werden hier nämlich durch Fragen und Impulse im *Lehrgespräch* stark gegängelt und müssen häufig „erraten", worauf der Lehrer hinaus will.
Im Grundschulunterricht ist das Erarbeiten in Lehrgesprächen allerdings eine weitverbreitete Praxis. Dahinter steht der pädagogisch wünschenswerte Gedanke, die Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und zum selbstständigen Denken anzuregen. Dass dies tatsächlich möglich ist, kann man in guten Lehrgesprächen immer wieder beobachten. Ich möchte mich also der völligen Ablehnung des Erarbeitungsunterrichtes bei GRELL – GRELL auch nicht anschließen.
Einfache Tonbandanalysen von alltäglichen Lehrgesprächen lassen jedoch tatsächlich Zweifel aufkommen, ob dadurch *allgemeine Bildungsziele* wie Selbstständigkeit, Kreativität oder „Denken" wirksam gefördert werden.

*Beispiel* aus einer 3. Klasse:

In einem typisch „motivierenden" Einstieg wurde – ähnlich wie in der Fernsehsendung „Dalli, dalli" – ein zerschnittenes Bild vorgestellt. Die Schüler mussten erraten, dass es in dieser Stunde um das Thema „Katze" geht, was erst nach einigen Minuten der Fall war. Anschließend erfolgte die Erarbeitung:

L: An Kleinigkeiten haben einige von euch die Katze schon sehr bald erkannt!
SS: Am Fell …; an den Krallen (alle durcheinander).
L: Keiner ruft heraus! (SS zeigen auf, L ruft auf).
S: An den Krallen.
S: Am Schnurrbart.
S: Am Baumstamm.
L: Am Baumstamm hast du die Katze erkannt? Warum hast du da gewusst, dass es eine Katze sein kann?
S: Weil die Katze kann am Baum klettern und der Hase nicht.
L: Dem Fell nach hätte es auch ein Hase sein können, aber wie du den

Baumstamm gesehen hast, da hast du gewusst, dass es ein Tier sein muss, das gut klettern kann. (L hängt nun ein Wandbild der Katze an die Tafel).
L: Schaut euch dieses Bild der Katze genau an. Es zeigt uns sehr viele Körperteile der Katze, die sie nötig braucht.
S: Die Krallen, sie kann Mäuse fangen.
L: Alexandra hat da etwas ganz Wichtiges gesagt: Die Katze fängt Mäuse. Die Katze braucht einige Dinge, damit sie Mäuse fangen kann, nicht nur Krallen.
S: Sie kann auch Vögel fangen.
L: Hat vielleicht jemand schon einmal beobachtet, wie eine Katze Mäuse oder Vögel fängt?
SS: Ich nicht ... Bei der Oma ...
L: Nicht dreinschreien!
L: Mäuse laufen doch sehr schnell, wie kann die Katze da die Tiere fangen?
S: Springen kann sie gut.
S: Anschleichen und anspringen.
L: Schaut euch genau die Pfoten an, sie haben sehr starke Krallen. Jetzt stellt euch vor, die Katze geht, läuft mit ihren Krallen auf dem Boden (L macht das Laufen mit den Fingernägeln mit entsprechendem Geräusch vor – Schüler probieren auf der Bank).
S: Da hört man doch die Katze ganz laut!
S: Nein, die zieht's ein.
S: Wenn sie Mäuse fängt, kann sie sie einziehen.
L: Nicht alle durcheinander! – Das ist sehr wichtig für die Katze; ein Hund kann seine Krallen nicht einziehen.
L: Ich sehe aber noch vieles auf diesem Bild.
S: Schnurrbart, Fühler.
L: Wie heißen die Haare?
S: Bartputzer?
L: Da gibt es noch ein anderes Wort dafür.
S: Schnurrhaare.
L: Glaubt ihr, dass das für die Katze nur ein Schmuck ist, so wie wenn sich bei uns ein Mann einen Bart wachsen läßt?
L: Denkt daran, dass die Katze sehr oft in der Nacht Tiere fangen geht.
S: Zum Spüren, wo was ist und so. Die Schnurrhaare sind auch ganz empfindlich, da darf man nicht ankommen, die darf man nicht reißen, das mag sie sicher nicht.
L: Diese Haare sind also sehr empfindlich. Die Katze kann sich – auch wenn es ganz finster ist – sehr gut zurechtfinden. Dazu sind aber nicht nur die Schnurrhaare gut, sondern auch ganz besonders ...
S: Die Augen, die leuchten.
L: Wisst ihr, wie die Augen der Katze funktionieren?
S: Die leuchten ...

Wenn man diese typische Erarbeitungspraxis genauer analysiert, wird deutlich: Die Schüler lernen kaum etwas, was sie nicht ohnehin schon wissen. Denkprozesse sind wenig oder gar nicht vorhanden, weil keine echte Problemfrage aufgeworfen wurde, die zu Hypothesenbildung und -prüfung anregt. Es werden Inhalte aneinandergereiht, ohne dass eine deutliche Strukturierung sichtbar wird. Die Schüler werden von einem Aspekt zum anderen gängelnd geführt. Ermahnung zur Rededisziplin ist ständig notwendig, da die Schüler ja ihre Aktivität ausleben wollen. Aber es ist zu erwarten, dass Motivation und Aufmerksamkeit bald nachlassen, wenn das Thema weiter in dieser Art erarbeitet wird.
Als „Gegenrezept" schlagen nun Jochen und Monika GRELL vor, den Schülern die notwendigsten Informationen selbst zu geben und ihnen dann *Lernaufgaben* anzubieten, in denen sie einige Zeit selbstständig – ohne direkte Lehrerführung – arbeiten können. Der Schwerpunkt liegt also bei Lernaufgaben im *selbsttätigen Lernen* der Schüler (allerdings, immer noch stark angeleitet).
Dieses Unterrichtsmodell würde beim obigen Thema dann etwa zu folgendem Aufbau führen: Die Lehrerin erzählt in einem kurzen, gut strukturierten und anschaulichen Vortrag wichtige und auch neue Tatsachen über das Leben der Katze. Anschließend stellt sie dann Lernaufgaben zur Wahl, in denen die Schüler dieses Wissen gezielt umsetzen müssen.

Beispiele für Lernaufgaben könnten sein:
- In Einzelarbeit aus einem verständlichen Sachtext solche *Informationen heraussuchen*, die dort zusätzlich zum Lehrvortrag aufscheinen. Später dann diese Information den Mitschülern mitteilen.
- In Gruppenarbeit ein *Plakat anfertigen*, auf dem die wichtigsten Informationen des Lehrvortrages übersichtlich festgehalten sind.
- In Partnerarbeit selbstständig *Wiederholungsfragen zusammenstellen.*

Nun kann hier als Einwand auftauchen, dass Schüler in der Grundschule noch nicht imstande sind, derartige Lernaufgaben selbstständig zu bewältigen. Wenn aber „selbsttätiger Bildungserwerb"[1] eines der Hauptziele der Schule ist, dann gehören entsprechende Fertigkeiten bereits in der Grundschule grundgelegt. „Lehrplanerfüllung" bedeutet nicht, den Schülern nur *Inhalte* des Lehrplans zu vermitteln, sondern vor allem auch bedeutsame *Ziele* anzustreben. Es muss also auch Zeit dafür eingerechnet werden, den Schülern die Fähigkeiten zur Bearbeitung von Lernaufgaben gezielt zu vermitteln. Im Modell von GRELL – GRELL wird dazu vor die Phase „Lernaufgaben" eine eigene Phase gestellt, nämlich „Anbieten von Lernaufgaben". In dieser Phase wird den Schülern konkret gezeigt, *wie sie selbstständig eine komplexere Aufgabe bearbeiten können.*

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 19

Die Tätigkeit von Lehrer/-innen verlagert sich hier also: An die Stelle der üblichen Lernsteuerung in Lehrgesprächen treten gezielte Anleitungen für selbstständiges und selbsttätiges Arbeiten. Es wird hier das „Lernen lernen" im engeren Sinn, also der *Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken*, angesprochen. Im Lehrplan ist dieses Ziel ausdrücklich als Aufgabe für den Unterricht genannt: „Lern- und Arbeitstechniken sind situationsbezogen zu vermitteln und einzuüben".[1] Es ist zu erwarten, dass ein derartiger Unterricht auch zum „Lernen lernen" im weiteren Sinn führt, also zur Bereitschaft und zur Fähigkeit zu weitgehend selbstständigem und selbsttätigem Bildungserwerb.
Gute Anleitungen beziehen sich auf den *Inhalt und Sinn* der Lernaufgaben, auf *Hilfen zur Bearbeitung der Aufgabe sowie auf Maßstäbe zur Überprüfung der Lösung*, also darauf, woran die Schüler die Richtigkeit ihres Tuns beurteilen können. Etwas konkreter gesagt, geht es um die folgenden Fragen:
WAS soll konkret getan werden?
WOZU soll das so gemacht werden?.
WIE können die Schüler dabei vorgehen?
WIE können die Schüler merken, dass sie es richtig machen?

*Beispiel* für eine Anleitung zu einer Lernaufgabe:

Thema: Wortfeld „gehen." – 4. Schulstufe.
Die Wörter wurden bereits gesammelt und besprochen.
„Ihr sollt heute die Wörter aus dem Wortfeld gehen durch Schrift darstellen und auf ein Blatt schreiben. Das kann zum Beispiel so aussehen." (Lehrer zeigt ein Musterblatt)
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WAS gelernt werden soll.)

„Ihr seht, dass hier das Wort so ähnlich aussieht, als wollte es selbst stolzieren. Um solche ähnlichen Zeichnungen geht es heute. Ihr könnt dabei die Bedeutung dieser Wörter einüben und auch eure Phantasie einsetzen."
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WAS und WOZU gelernt werden soll.)
„Geht dabei so vor: Ihr sucht zu zweit ein Wort aus, z. B.: ‚schlendern'."
(L schreibt an die Tafel: Partnerarbeit; Wörter suchen)
„Dann beratet ihr, wie ihr das zeichnen könntet. Also zum Beispiel – ich überlege einmal – vielleicht so:" (L schreibt an die Tafel)

schlendern

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 29

„Wenn ihr euch auf eine gute Idee geeinigt habt, dann zeichnet jeder von euch das Wort auf ein Blatt auf." (L schreibt an die Tafel: besprechen; zeichnen)
„Ihr könnt dazu die Wörter im Arbeitsbuch auf Seite 47 nehmen oder noch eigene finden. Filzstifte und Blätter liegen auf dem letzten Tisch."
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WIE sie lernen können)
Ihr habt bis etwa 9.15 Uhr Zeit. Bis dorthin sollen mehrere solche Blätter entstehen, wie ich sie hier als Muster gezeigt habe."
(Kommentar: Die Schüler erfahren, WIE sie die Richtigkeit ihrer Ergebnisse kontrollieren können)

In Anlehnung an und Ergänzung zu GRELL – GRELL schlage ich das folgende Unterrichtsmodell als *Hinführung zu selbstständigem und selbsttätigem Lernen* vor. Bereits in der Planung werden dabei *attraktive Lernaufgaben* als zentraler Punkt einer Einheit überlegt: Was können die Schüler selbstständig in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit dem Lerngegenstand tun? Dazu überlegt man sich dann *grundlegende Informationen* und *gezielte Anleitungen*, die eine selbstständige Bearbeitung der Lernaufgaben gewährleisten (vgl. TEML, 1983).

Zum leichteren Einprägen nenne ich das „KIOSK-Modell" vom Unterricht. Es enthält gleichsam wie ein „unterrichtsmethodischer Kiosk" verschiedene Angebote für eine effektive Unterrichtsgestaltung:

**K**onfrontieren mit dem Thema
**I**nformieren über das Thema
**O**rganisieren der selbstständigen Arbeit
**S**elbstständiges Arbeiten der Schüler
**K**ontrollieren bzw. Präsentieren der Arbeitsergebnisse.

### Konfrontieren mit dem Thema

Den Schülern gleich zu Beginn das Thema – ohne „Ratespiele" – in anschaulicher Weise vorstellen, etwa durch ein Bild, ein Modell, ein Beispiel. Einen Überblick über Sinn und Bedeutung geben, eventuell auch den Plan der Stunde nennen. Erste Stellungnahmen der Schüler dazu ermöglichen, eventuell auch Planungsvorschläge entgegennehmen.

### Informieren über das Thema

Durch einen kurzen Lehrvortrag oder auch ein gezieltes Lehrgespräch die notwendige Basisinformation vermitteln, die für die spätere selbstständige Bearbeitung des Themas erforderlich ist.

### Organisieren der selbstständigen Arbeit

Den Schülern eine Lernaufgabe (eventuell auch mehrere zur Wahl) anbieten. Ihnen durch eine gezielte Anleitung zeigen, wie sie diese Aufgabe lösen können. Ihnen etwa eine *Arbeitstechnik* an einem Musterbeispiel demonstrieren oder ein fertiges Endprodukt zeigen, an dem sie sich orientieren können (ohne dass sie eingeengt werden). Eventuell auch mit den Schülern gemeinsam planen, wie die weitere Arbeit erledigt und später präsentiert werden soll.

### Selbstständiges Arbeiten der Schüler

Die Schüler nun längere Zeit ohne direkte Lehrerführung in *Einzel-, Partner-* oder *Gruppenarbeit* selbstständig arbeiten lassen. Dabei einzelnen Schülern oder Schülergruppen Hilfestellungen bei Bedarf anbieten.

### Kontrollieren bzw. Präsentieren der Lernergebnisse

Die Produkte aus der selbstständigen Arbeit nun auf verschiedenste Weise darstellen lassen (z. B. durch Plakate). Weitere Verarbeitungsmöglichkeiten besprechen. Ergebnisse bei Bedarf auch überprüfen und entsprechend korrigieren.
Falls notwendig, weitere Informationen oder Lernaufgaben anbieten, also das Modell nochmals von vorne „durchspielen".

In diesem Modell haben Lehrer/-innen zunächst eine sehr gewichtige Rolle, und auch der Grad an Selbstständigkeit ist zunächst nicht allzu groß. Auf dieser Basis können meines Erachtens Lehrer/-innen und Schüler jedoch gemeinsam weitere „schülerzentrierte" und „ ganzheitliche" Lehr- und Lernformen erproben, die zu „bedeutsamen Lernerfahrungen" führen. Um mit den Worten der einleitenden Parabel abzuschließen: Die Schüler erhalten zunehmend mehr Gelegenheit, selbst den „Dreh" herauszufinden.

### Verwendete Literatur


Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Klett Verlag, Stuttgart 1975

Edwards, B.: Garantiert zeichnen lernen, Rowohlt Verlag, Reinbek 1982

Ferguson, M.: Die sanfte Verschwörung, Sphinx Verlag, Basel 1982

Fromm, E.: Haben oder Sein. dva, Stuttgart 1976

Hentig, H. v.: Cuernevaca oder: Alternativen zur Schule, Klett – Kösel, Stuttgart – München 1971

Höper, u. a.: Die Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht und ihr Zusammenhang mit drei personzentrierten Haltungen ihrer Lehrer, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie 3/79, S. 232–243.

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Beltz,1985
ORNSTEIN, R.: Die Psychologie des Bewusstseins, Fischer Verlag, Frankfurt 1976
PETZOLD, H. G. – BROWN, G. (Hg.): Gestaltpädagogik, Pfeiffer Verlag, München 1977
ROGERS, C. R.: Lernen in Freiheit, Kösel Verlag, München 1974
SPRINGER, S. – DEUTSCH, G.: Linkes – rechtes Gehirn, Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg 1987
TAUSCH, R. – TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person, Hogrefe Verlag, Göttingen 1977[8]
TEML, H.: Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht, Veritas Verlag, Linz 1983
VESTER, F.: Neuland des Denkens, dtv, München 1986[4]
WAGNER, A. C.: Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Untlerricht zu machen, in: Gwg (Hg.): Rogers und die Pädagogik, Juventa Verlag, Weinheim u. München 1987, S. 13–78

## Empfohlene Literatur

BUROW, O. A. u. a.: Gestaltpädagogik in der Praxis, O. Müller Verlag, Salzburg 1987

In diesem Buch werden theoretische Grundlagen sowie zahlreiche praktische Beispiele zum *ganzheitlichen Lernen* im Sinne der Gestaltpädagogik aufgezeigt.

GRELL, J. U. M.: Unterrichtsrezepte, Urban und Schwarzenberg, München 1979

Ein anregend geschriebenes Buch, das *selbstständiges Lernen in Lernaufgaben* an konkreten Beispielen zeigt und mit praktischen Übungsanleitungen verbunden ist.

TEML, H.: Entspannt lernen, Veritas Verlag, Linz 1987

Dieses Buch enthält zahlreiche Entspannungs- und Vorstellungsübungen (sowie zusätzlich eine Tonkassette), um Stress abzubauen, Lernen zu fördern und vor allem *ganzheitliche Erziehung* anzuregen.

WAGNER, A. C. (Hg.): Schülerzentrierter Unterricht, Urban und Schwarzenberg, München 1982 (2., völlig neu gestaltete Auflage)

Hier wird vor allem die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern angesprochen. Zahlreiche praktische Übungen zeigen Wege zu einem *schülerzentrierten Lernklima* auf.

VOPEL, K. W.: Interaktionsspiele für Kinder, IskoPress, Hamburg 1978

Insgesamt vier Bände mit ausgezeichneten Übungsanleitungen zur Förderung von *lebendigem Lernen.*

Josef Freund

# Lern- und Lehrformen in der Grundschule

## 1 Grundschule als grundlegende Schule für Kinder

Grundschulunterricht orientiert sich an zwei wesentlichen Bezugspunkten:
- am Kind als Individuum und Subjekt;
- an den Bildungsansprüchen, welche die Gesellschaft an die Grundschule stellt.

### *1.1 Eine Schule für Kinder*

Kindgemäße Konzepte des Grundschulunterrichts leiten die Bildungsaufgaben der Grundschule nicht primär von denen der folgenden Schulstufen ab, sondern orientieren sich an den gegenwärtigen Handlungs- und Erkenntnisinteressen, Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Kinder. Lehren in der Grundschule sieht es als wesentliche Aufgabe, dass sich die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernmöglichkeiten und Erfahrungen ganzheitlich in ihrer Persönlichkeit entfalten können. Solche Bindung der Grundschule an ein Konzept der Kindheit erkennt die Ich-Entwicklung des Kindes als wichtige Aufgabe. Wenn die Identität des Kindes zu fördern und eine Ich-Entwicklung gerade in der ersten Schule zu ermöglichen ist, dann dürfen Kinder eben nicht als „kleine Erwachsene" gesehen und behandelt werden, denn ihre Identität können sie nur auf die ihnen eigene Art des Handelns, Denkens und Sprechens bewahren und entwickeln.
Lernen und Lehren in der Grundschule haben diesem Eigenwert der Kindheit Rechnung zu tragen.
Lernprozesse werden aber immer auch durch vielfältige Wechselbeziehungen zwischen Kind, objektiven Anforderungen und sozialökologischen Gegebenheiten grundgelegt. Deshalb ist eine einseitige Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen dem umfassenden Bildungsauftrag der Grundschule nicht dienlich.

### *1.2. Eine grundlegende Schule für alle*

Die propädeutische Aufgabe der Grundschule bezieht sich weniger auf die weiterführende Schule sehr wohl aber auf die Kontinuität der Lernfortschritte. Die Lehr-Lernforschung betont, dass Wissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Vorstufe die beste Erklärungskraft für den Lernerfolg haben. In etlichen Lernbereichen zeigen uns Forschungs-

ergebnisse die für aufbauendes Lernen erforderlichen Vorläuferfähigkeiten. Unterrichtsqualität der Grundschule und die im Folgenden dargestellten Lernformen müssen daher auch unter dem Gesichtspunkt „anschlussfähigen Lernens" gesehen werden.

## 2 Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Lernens

Die Lernformen ermöglichen es der Lehrerin, dem Lehrer, Gegenwarts- und Zukunftsbezug schulischen Lernens in fruchtbare Wechselwirkung zu bringen.
Dabei sollen die unverzichtbaren pädagogischen Ansprüche nach einem befriedigenden Lernen im Hier und Jetzt erfüllt und verbunden werden mit der Forderung, für die Zukunft notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten und Wissen zu vermitteln, im Sinne eines individuellen Lernzuwachses für das Kind wie auch im Sinne eines gesellschaftlichen und kulturellen Zukunftsbezuges.

## 3 Die grundschulgemäßen Lernformen regen vielseitiges Lernen an

In den ersten Schuljahren können Lernfreude und Lernbereitschaft entscheidend grundgelegt werden. Die Lernerfahrungen, die das Kind zu Beginn seiner Schullaufbahn macht, bestimmen seine Einstellung zu Lernen und Leisten in der Zukunft.
Folgerung für mich als Lehrer: Ich sehe meine Schüler nicht als bloße Lernwesen in einem gut funktionierenden Vermittlungsprozess, in dem Kindsein leicht zu entsinnlichtem Schülersein deformiert werden kann. Ich fördere vielmehr die Gesamtpersönlichkeit des Kindes, den sozialen, emotionalen und praktischen Bereich ebenso wie den kognitiven.

## 4 Die Lernformen akzentuieren unterschiedliche Aspekte grundschulgemäßen Lernens

Qualität des Grundschulunterrichts zeichnet sich u.a. durch eine Vielzahl an methodischen Kombinations- und Variationsmöglichkeiten aus. „Guter Unterricht muss sehr variabel gestaltet sein, um verschiedenen Lernzielen, unterschiedlichen Schülern und spezifischen pädagogischen Situationen gerecht werden zu können." (WEINERT, 1998b, S. 17)
Die folgende Übersicht verfolgt daher nicht unterscheidungslogische Gesichtspunkte, sondern versucht Variationsmöglichkeiten von Lernsituationen durch verschiedenartige Akzentuierung und Perspektivierung aufzuzeigen.

*4.1 Lernen im Spiel*

4. 1.1 Das Spiel in der Grundschule hat in der Grundschuldidaktik eine positive Neubewertung erfahren. Dies lässt sich auf unterschiedliche Motive zurückführen: Von verstärkten spielerischen Aktivitäten erwarten sich Grundschulpädagogen Ausgleich gegenüber ständigem Lern- und Leistungsdruck; die Betonung fachübergreifender Lern- und Erziehungsschwerpunkte wie etwa „Soziales Lernen" hat den Blick auf das Spiel als Erfahrungs- und Lernmöglichkeit gelenkt. Teilbereiche des Sachunterrichts, der Mathematikunterricht sowie innere Differenzierung, kompensatorische Sprachförderung, Kreativitätserziehung – etliche Unterrichtsgegenstände sowie fast alle Leitbegriffe neuerer Grundschuldidaktik – haben eine Verknüpfung mit den Möglichkeiten des Spiels erfahren.
Der Lehrplan trägt dieser Situation Rechnung: Sowohl in den allgemeinen Bestimmungen als auch im Lehrstoffteil ist Spiel als Handlungsform des Unterrichts vorgesehen.

4.1.2 Fasst man Spielen als ein Tun auf, das
- sachlich (intrinsisch) motiviert ist,
- handelnde Auseinandersetzung fordert,
- selbstständiges Einwirken, Gestalten, Verändern ermöglicht,
- mit Lust und Freude verbunden ist,
- neue Motivation in seinem Vollzug schafft,

so stoßen wir dabei auf Merkmale, die sich jeder Lehrer für seine Schüler wünscht, ja, auf die er nicht verzichten kann, denn „nur durch dieses spontane aktive Erobern der Welt können die Lernaufgaben, welche für die menschliche Entwicklung notwendig sind, überhaupt bewältigt werden" (CALLIESS, 1975, S. 17).
Kinder, die solche Handlungsweisen und Einstellungen spielend gelernt haben, erleben auch die spezifischeren und systematischeren Aufgaben des Unterrichts eher als eine Herausforderung und begegnen ihnen in der gleichen Weise wie den mehr zufällig und unsystematisch sich anbietenden Aufgaben aus der Welt des Spiels.
Haben wir Spielen zunächst als Voraussetzung, als Grundlage des Lernens dargestellt, so wollen wir im Folgenden den Lerngewinn aus Spielen ansprechen.

4.1.2.1 Spielen und geistige Förderung
Es werden hier nur beispielhaft einige Möglichkeiten angedeutet. Im spielenden Umgang können grundlegende Begriffe erworben werden, etwa der Begriff der Mengenkonstanz. Kategorisierungsleistungen (Ordnung, Zuordnung) werden zwanglos erbracht, z. B. beim Einräumen eines Kaufmannsladens oder beim Bauen mit verschiedenartigen Bausteinen. Symbole müssen erkannt und verwendet werden, z. B. bei vielen Brettspielen. Man

muss planen, sei es für ein Rollenspiel, sei es beim Aufbau einer Stadt. Hypothesen werden gebildet, auch wieder verworfen. Wege zur Problemlösung müssen in vielen Spielen gefunden werden.
Im spielerischen Umgang mit Farbe, mit Magneten, mit Licht und Schatten usw. wird ein Erfahrungsrepertoire erworben, das als Grundlage von Erkenntnisprozessen unabdingbar ist.

4.1.2.2 Spielen und schöpferische Fähigkeiten (Kreativität)
Da zum Spielen das selbstständige Einwirken, Gestalten und Verändern gehört, deuten sich darin bereits Züge von kreativem Tun an.
Kinder verändern Spielregeln, sie erfinden ganz neue Spiele. In Rollenspielen werden ganze Handlungsketten neu erfunden und variiert, einzelne Rollen immer wieder neu gestaltet. Materialien – oft wertloser Abfall – werden zu neuen Spielobjekten geformt.
Damit bedeutet Spiel ganz allgemein Vorbereitung auf Situationen, in denen Flexibilität, Originalität und Ideenreichtum von Vorteil sind.

4.1.2.3 Spielen und soziales Lernen
Jedes Spiel in einer Gruppe erfordert Kooperation. Eng verbunden damit ist die Notwendigkeit, Rücksicht auf Mitspieler zu nehmen. Während des Spielverlaufs ergeben sich Situationen, die eine flexible Anpassung erfordern. Neben der Überwindung von egozentrischer Haltung verlangen Spiele auch Ich-Stärke, will man ein ernstzunehmender Mit-Spieler sein. (Spielerische Möglichkeiten zur Selbstdarstellung können ich-stärkend wirken.)
So geht es auch nicht ohne eine gewisse Risikobereitschaft; man muss etwa eine unangenehme Rolle übernehmen, in manchen Spielen muss man sich den Zufällen anvertrauen können; man muss auch verlieren können. Misserfolge und Ablehnungen bleiben im Spiel aber erträglich.

4.1.3 Drei Formen des Spiels in der Grundschule
Von den verschiedenen Spielformen, die für die Grundschule bedeutsam sind, kann im Rahmen dieses Überblicks nur kurz auf drei eingegangen werden:

4.1.3.1 Freies Spiel
Mit dieser Bezeichnung wird im Gegensatz zu anderen – eher gelenkten – Aktivitätsformen eine Phase gekennzeichnet, die weitgehend unbeeinflusstes Spiel ermöglichen soll.
Am Schulanfang erleichtert die Möglichkeit zu freiem Spiel nicht nur den Übergang in die neue Lernwelt und verhilft dem Lehrer zu unbeeinflusster Beobachtung der Schüler, sondern es werden auch Grundvoraussetzungen des Lernens geschaffen. Freie Spielphasen fordern auch in den weiteren Grundschuljahren die Fähigkeit und Bereitschaft zu stärker zielorientiertem Spielen oder Arbeiten in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Schließlich ist ausreichendes Spielen für die Entwicklung und psychische Gesundheit

der Kinder grundsätzlich von großer Bedeutung, hilft aber auch psychisch belasteten Kindern Spannungen abzubauen und Konflikte aufzuarbeiten. Spielen in der Klasse muss auch erst einmal gelernt werden, sodass zu Beginn die Steuerung durch den Lehrer unumgänglich ist. In der Folge sollte sich der Lehrer immer mehr in die Rolle des Anregers, Mitspielers oder Beobachters zurücknehmen.
Das Spielrepertoire der Klasse sollte durch Spieleinführungen des Lehrers oder einzelner Schüler ausgebaut werden; das Anlegen einer Kartei geeigneter Spiele mit Angaben über Spieldauer, Besonderheiten, Mitspielerzahl, Vorbereitungsaufwand und anderes verhilft zur raschen Orientierung und zu abwechslungsreichen Spielphasen.

4.1.3.2 Lernspiele
Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wird, kann auch mit freiem Spiel in der Schule ein Lerneffekt erreicht werden.
Lernspiele dienen überwiegend dem Erreichen verhältnismäßig eindeutiger, eng begrenzter Lernziele. In den letzten Jahren hat das Lernspielangebot einen beträchtlichen Umfang angenommen: Vom materialfreien Kreisspiel bis zum aufwendigen Spielkasten oder vom Wörterlotto, das der einfachen Worteinprägung dienen soll, bis zum Brettspiel, das kooperatives Verhalten bewirken möchte, gibt es eine Vielzahl von Spielformen.
Bei der Verwendung von Lernspielen können dem Lehrer einige Überlegungen hilfreich sein:
- Was kann durch das Spiel gelernt werden?
- Was wird nicht gelernt? (Klarheit über die Reichweite und die Grenzen eines Lernspiels ist notwendig, um ihm den rechten Ort im Unterricht geben zu können.)
- Wo liegt der wesentliche Lerngewinn - in der Regel, im Inhalt oder in beidem?
- An welcher Stelle im Unterrichtsverlauf wird das Lernspiel am sinnvollsten eingesetzt?
- Wie lange wird die Spielsituation dauern? (Durch diese Überlegung kann vermieden werden, dass man ob der vermeintlich erreichten Lernziele ein Spiel beenden lässt, obwohl es für die Spieler noch hohen Spielwert besitzt.)
- Können unerwünschte Nebenlerneffekte auftreten? (Diese Frage ist vor allem bei Spielen angebracht, in denen Konkurrenz entsteht.)

4.1.3.3 Darstellendes Spiel – Rollenspiel
„Darstellendes Spiel- kann als Oberbegriff für alle Spielformen verwendet werden, die durch ein So-tun-als-Ob und die Möglichkeit des Vorspielens gekennzeichnet sind. Nur zwei eigenständige Unterformen können hier angesprochen werden:

- Das darstellende Spiel als Handlungsform wird als Rollenspiel bezeichnet.
  Dieses ist dadurch charakterisiert, dass in ihm soziale Fähigkeiten und Einsichten gewonnen werden sollen, die in der Realität in praktisches Handeln umgesetzt werden.
  In diesem Sinne haben Rollenspiele auch in der Grundschule ihren Platz, besonders in den Unterrichtsgegenständen Sachunterricht und Deutsch.
- Das darstellende Spiel als Kunstform (das darstellende Spiel im engeren Sinn) schließt sich an die schulische Spieltradition („Schulspiel") an.

Während beim Rollenspiel die Darstellungsform dem Ziel des sozialen Lernens untergeordnet wird, treten beim darstellenden Spiel (als Kunstform) gerade die Darstellungsmittel und die dramaturgischen Elemente stärker in den Vordergrund. Einige Zieldimensionen, die es vom Rollenspiel abheben, lassen sich folgendermaßen beschreiben: Es sollen Einsichten gewonnen werden in die Möglichkeiten des Ausdrucks, der Ausdrucksintensivierung und der dazu verwendbaren Mittel; die Kreativität im Einsatz darstellerischer Möglichkeiten soll gefördert werden; Formen der darstellenden Kunst sollen durch eigene Erfahrung zugänglich gemacht werden. Traditionelle Bereiche dieser Spiele in der Schule sind die Fächer Deutsch, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und die Unverbindliche Übung. Im Deutschunterricht geht es vor allem um Sprechfähigkeit, sprachlichen Ausdruck und erste Erfahrungen in der Gestaltung von dramatischer Literatur. Bildnerische Erziehung und Werkerziehung bemühen sich um Ausstattung wie Kleidung, Maske, Dekoration; außerdem beschäftigen sie sich mit der Herstellung und den Darstellungsmöglichkeiten von Spielmedien (Marionetten, Handpuppen). In Musikerziehung rückt das Rhythmisch-Tänzerische in den Mittelpunkt, im Bereich der Leibesübungen liegen die Realisierungsmöglichkeiten z. B. im Tanz und bei der Pantomime.

### *4.2 Offene Lernsituationen („offenes Lernen")*

Auch bei offenen Lernsituationen handelt es sich um Orientierung des Unterrichts zum Kinde hin (um „schülerorientierten Unterricht"). Offenheit im Unterricht erfordert, dass Schüler nicht einfach nur Objekte unterrichtlicher Maßnahmen sein dürfen. Sie sollen vielmehr zunehmend Subjekte ihres eigenen Lernens werden. Dies bedeutet, dass Offenheit mit einer geänderten Einstellung zum Lernen beginnen muss.

4.2.1 Unterricht zu öffnen, sich auf den Weg der Öffnung zu machen, ist ein pädagogisches Anliegen, das an große pädagogische Traditionen anschließt. Als historische Vorgänger im deutschsprachigen Raum seien angeführt: der Gelegenheitsunterricht Scharrelmanns oder Gansbergs, der freie Gesamt-

unterricht Berthold Ottos, die freie geistige Arbeit bei Gaudig, das Vorhaben bei Kretschmann und Reichwein sowie die reformpädagogischen Bemühungen Peter Petersens in seinem Jena-Plan. Großen Einfluss auf didaktische Konzepte offenen Unterrichts haben auch die bedeutenden Autoren der internationalen Reformpädagogik: John Deweys demokratische Erziehungstheorie, die Montessori- und Freinet-Pädagogik, der Dalton-Plan von Helen Parkhurst.

4.2.2 Seit Beginn der siebziger Jahre findet „offener Unterricht" in der schulpädagogischen Diskussion wachsende Beachtung.
Die Bezeichnung „offener Unterricht" leitet sich von den in den USA gebräuchlichen Begriffen „open education" und „open classroom" her, bezieht sich ebenso auf den informellen Unterricht der englischen Primarschule. Da dem offenen Unterricht keine einheitliche Theorie zugrunde liegt, er vielmehr von einer lebendigen Bewegung durch Lehrer getragen ist, bietet er ein uneinheitliches und vielfältiges Bild. Erfreulich ist, dass es aus der Schulpraxis eine Fülle von überzeugenden Beispielen gibt, die zeigen, dass in immer mehr Regelklassen Schritte zur Öffnung vollzogen werden.
Es kann nun aber auch als gültige pädagogische Erkenntnis angesehen werden, dass Reformansätze nicht längerfristig durchgehalten werden, wenn sie mit unscharfen Konzeptbezeichnungen versehen sind, d. h. wenn sie unterschiedliche Auffassungen von entscheidenden Merkmalen enthalten. Hinsichtlich der Definitionsproblematik herrscht bei Grundschulpädagogen inzwischen Konsens, dass es *den* „offenen Unterricht", *das* „offene Lernen" nicht gibt. Man kann „offenen Unterricht" als einen Sammelbegriff für vielfältige Reformanliegen (KASPER, 1989), oder als eine Bewegung (JÜRGENS, 1994, SCHULZ, 1995) bezeichnen.
Zudem sind Termini wie „offener Unterricht" und „offenes Lernen" als schulpraktische Leitbegriffe sehr unscharf und können im Anspruch eines Totalkonzeptes zu schulpädagogischen Fehlorientierungen führen.
„Beide Begriffe sind zu pauschal, sie suggerieren eine Beliebigkeit der Ziele und Inhalte des Lernens, die der Aufgabe der Grundschule, nämlich die Grundqualifikationen der kulturellen Lebensweise zu vermitteln, nicht angemessen ist." (EINSIEDLER, 1992, S. 11). Als didaktisch sinnvolle Begriffe werden daher offene Lernsituationen, offene Lernphasen empfohlen.
Bei diesen Bezeichnungen kommt klar zum Ausdruck, dass sie kein Totalkonzept umschreiben, sondern in einem Spannungs- und Ergänzungsverhältnis zu anders strukturierten Phasen und Formen des Unterrichts stehen.

4.2.3 Wenn man auch und gerade in Zeiten, in denen messbare Lernleistungen (zu sehr) im Vordergrund der Schuldiskussion stehen, offenen Lernarrangements wichtige pädagogische Möglichkeiten zuschreibt, der Grundschullehrplan Öffnung nicht nur zulässt, sondern sogar empfiehlt und

fördert, gilt es, bisherige Ansätze offenen Unterrichts theorieorientiert weiterzuentwickeln. Sind doch nicht selten hochmotivierten und engagierten Lehrern nur Teilaspekte (z. B. Materialherstellung) ohne Einbeziehung in überprüfende pädagogische Zusammenhänge und lediglich als Konzeptionsteile erschlossen worden. Noch verhängnisvoller sind Fehldeutungen des Begriffes „Öffnung" „im Sinne einer Beliebigkeit der Lernziele, einer Strukturlosigkeit des Unterrichts, von Spaß am Lernen zu Lasten von Leistung, eines Vertrauens auf natürliche Entwicklung unter Ausschluss jeglicher Form von Instruktion u. a." (Hanke, 2002, S. 90)
In einem Lehrplan-Kommentar kann nur ein erster Schritt zu einer konzeptgeleiteten Öffnung des Unterricht getan werden. Wir wollen dazu die in einschlägiger Literatur entwickelten Dimensionen der Offenheit nutzen.

4.2.3.1 Nach A. C. WAGNER lassen sich fünf Dimensionen der Offenheit unterscheiden:
a) Offenheit in der Organisationsform, z. B. Zeitorganisation, Arbeits- und Sozialformen;
b) Offenheit im inhaltlichen Bereich, z. B. Wahlmöglichkeit der Inhalte;
c) Offenheit im kognitiven Bereich, z. B. unterschiedliche kognitive Ebenen, Fächerverbindungen;
d) Offenheit im sozio-emotionalen Bereich, z. B. Berücksichtigung sozialer und emotionaler Bedürfnisse;
e) Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule, z. B. Umwelt- und Gemeinwesenbezug. „Diese Dimensionen implizieren jedoch keine Wertung. Nicht, je offener, desto besser, sondern der Grad von Offenheit, der jeweils angemessen ist, hängt stets von den Zielen und von der jeweiligen Situation ab und wird deshalb von Fall zu Fall unterschiedlich ausfallen" (WAGNER in: EINSIEDLER, 1979, S. 175).

4.2.3.2 P. HANKE betont die Mehrperspektivität der Konzeption „Öffnung" des Unterrichts und unterscheidet die folgenden Öffnungsdimensionen:
a) Persönliche Öffnung gegenüber den in der Schule Lebenden und Lernenden;
b) Institutionelle Öffnung der Schule für die Lebenswelt der Kinder;
c) Politisch-pädagogische Öffnung der Entscheidungsverfahren in Schule und Unterricht, d.h. Ermöglichen von Selbst- und Mitbestimmung in der Schule als Raum demokratischen Lernens;
d) Methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts, d. h. Berücksichtigen der heterogenen Lernvoraussetzungen in individuell anschlussfähigen Lernumgebungen, in denen individuelle Lernzeiten und -orte, individuell wählbare Sozialformen und Lernmethoden im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts eingeräumt sowie individuelle Strukturierungshilfen angeboten werden.

e) Inhaltliche Öffnung des Unterrichts
- Gewähren eines zieldifferenten Lernens entsprechend der individuellen Lernmöglichkeiten, Interessen, Bedürfnisse und Ansprüche,
- Zulassen alternativer Zugänge und Denkstrukturen,
- Akzeptanz von Fehlern als Entwicklungsschritte (HANKE, 2002, S. 91).

4.2.4 Wie lässt sich nach diesen eingrenzenden Ausführungen das Gemeinsame offener Formen des Unterrichts bestimmen? Als gemeinsamer Kern der Hinbewegung zu größerer Offenheit kann die Rückbesinnung auf die prinzipielle Subjektgebundenheit des Lernens, die Erkenntnis der Nicht-Verfügbarkeit des Lernenden (dessen Selbstsein und Selbstwerden zu fördern wäre) angesehen werden. Der Weg des Lernens, das Entstehen von Erfahrungsstrukturen tritt deutlich vor das Resultat.

4.2.5 Bei der Einschätzung von Vorzügen und Grenzen offenen Lernens sollte man sowohl Zielkriterien als auch Merkmale der Lernenden deutlich vor Augen haben: Für welche Ziele und welche Schüler eignen sich bestimmte Formen offenen Lernens? Überhaupt sollten offene Lernformen immer in Spannung und Ergänzung zu andersstrukturierten Formen des Lernens mit Blick auf unterschiedliche Voraussetzungen und Zielsetzungen des Unterrichts konzipiert werden.

4.2.6 Im Anschluss an H. SCHWARZ (1987, S. 13 ff.) seien einige methodische Grundsätze
offenen Unterrichts angeführt:
- Wahl eines situationsgerechten Öffnungsgrades
- Gelenkte Einführungs- und Einübungssituationen
- Selbstständiges Lernen an Pflichtaufgaben und an freigewählten Aufgaben („freie Arbeit")
- Mannigfaltiges Angebot an Arbeitsmitteln – Zuwendung, Beobachtung, Beratung
- Erziehung zur Selbstkontrolle
- Hinführung der Kinder zur Planung des Arbeitens.

Grundsätzlich liegt eine große pädagogische Chance darin, den Kindern mehr als in traditionellen Unterrichtsansätzen Gelegenheit und Freiraum zu eigenen Lernentscheidungen, Lernzielen und Lernwegen zu ermöglichen. Auf diese Weise werden die Kinder zu mehr Selbstentscheidung, Selbstlenkung und Selbstverantwortung befähigt.

4.2.7 Der Rückgriff auf Prinzipien, Ideen und praktische Handlungsanregungen der Reformpädagogik hat in der gegenwärtigen Grundschule zu einer differenzierten Vielfalt von Handlungsformen geführt, die Öffnung des Unterrichts anstreben.

Dennoch lassen sich aus diesem „deutlich differenzierten Spektrum offener Lernsituationen (KASPER, 1989) einige typische Grundformen herausheben:

4.2.7.1 Lernen an Stationen (Lernzirkel)
Der geschichtliche Weg zum Lernen an Stationen findet einen Anfang im Dalton-Plan (1920) von Helen Parkhurst. Es handelt sich um ein Reformkonzept, das ganz auf den individuellen Lernfortschritt des einzelnen Schülers in der Einzelarbeit und dem „free work" setzte. Facharbeitsräume wurden mit Arbeitsmaterial ausgestattet, bei kleineren Schulen „Gegenstandswinkel" im Klassenraum eingerichtet, so dass Schüler weitgehend selbstgesteuert Lernaufgaben übernehmen konnten.
Rund 30 Jahre später, 1952, entwickelten die Engländer Morgan und Adamson ein Trainingssystem, das sie entsprechend seinem Aufbau als „circuit" bezeichneten. (Das englische „circuit" bedeutet „Kreislauf', „Umlauf".)
„Circuit" wurde als Trainingsmethode im Leistungssport eingesetzt. Das sogenannte „Zirkeltraining" ist aus dem Unterricht in Leibesübungen weitgehend bekannt.
Lernen an Stationen ist eine offene Lernform, die den Kindern bei inhaltlicher Festlegung Wahlfreiräume hinsichtlich der Lernaufgaben und deren Reihenfolge ermöglicht. Auch sein Arbeitstempo bestimmt jedes Kind selbst.
Lernzirkel können mit entdeckendem oder übendem Schwerpunkt angelegt sein.
Lernen an Stationen ist als Lernarrangement nur sinnvoll, wenn Lerninhalt und Lernziel nicht die gleichzeitige Aufmerksamkeit aller erfordern, kein lehrgangsmäßig aufbauendes Wissen vermittelt werden muss.
Die Qualität der Lernzirkel ist wesentlich vom Gesamtarrangement, von den Lernmaterialien und den darin enthaltenen unterrichtlichen Ideen abhängig.

4.2.7.2 Lernen nach einem Arbeitsplan (Wochenplan und/oder Tagesplan)
Als historische Wurzeln für die „Arbeit nach Plan" können der Dalton-Plan von Helen Parkhurst und die Freinet-Pädagogik angesehen werden.
Mit „Wochenplan" wird eine Lernform bezeichnet, die den Kindern durch die jeweils bestimmbaren graduellen Freiräume für ihr Entscheiden und Handeln (vor allem auch Planen) zunehmend selbstständiges Lernen ermöglichen soll.
Lernen nach einem Wochenplan oder Tagesplan stützt sich auf einen schriftlich fixierten Arbeitsplan mit unterschiedlichen Lernaufgaben. Diese beziehen. sich. auf mehrere Unterrichtsgegenstände, können aber auch fachübergreifend konzipiert sein.
Für den jeweiligen Arbeitsplan steht ein vereinbarter Zeitrahmen zur Verfügung. In dieser Zeit arbeiten die Kinder an ihren Aufgaben in einer Reihenfolge und (oft auch) in einer Sozialform, die sie selbst wählen können.

Wochenpläne können folgende Aufgabentypen enthalten:
- vorgegebene Pflichtaufgaben, die grundsätzlich für alle Kinder verbindlich sind (womöglich mit differenzierenden Hilfen);
- vorgegebene oder gemeinsam festgelegte Wahlpflichtaufgaben, von denen eine bestimmte Anzahl bearbeitet werden muss;
- ein Angebot von frei auswählbaren Aufgaben, Aktivitäten und Vorschlägen für Kinder, die innerhalb des für Wochenplanarbeit vorgesehenen zeitlichen Rahmens hiefür noch über Zeit verfügen.

4.2.7.3 Freiarbeit, Freie Lernphasen

Freie Arbeit – als offenste Lernform – stellt die konsequenteste Wiederentdeckung pädagogischer Intentionen und didaktischer Anregungen der Reformpädagogik dar (Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Petersen-Pädagogik, Arbeitsschule ...).

Im Mittelpunkt freier Arbeit steht das Kind mit seinen Interessen und individuellen Lernmöglichkeiten. Es soll die Möglichkeit haben, sich mit einer Sache ohne Steuerung von außen und ohne Zeitdruck einzulassen. Diese Lernform impliziert einen Begriff von Lernen, bei dem die Kinder handelnd, entdeckend, forschend, erprobend, aber auch sich informierend und übend tätig sind.

In der Freiarbeit soll Eigeninitiative und Selbstvertrauen beim Kind geweckt und gefördert werden.

Franz HAMMERER schreibt der Freien Lernphase folgende didaktische Qualitäten zu:

„In behutsamen Schritten wird den Kindern in der Freien Lernphase die Möglichkeit eröffnet,
- sich spontan für eine Aufgabe zu entscheiden,
- eigene Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen,
- besondere Interessen zu verfolgen oder aufzubauen,
- sich durch andere Kinder anregen zu lassen und Anregungen weiterzugeben,
- einen Arbeitsprozess selbstständig zu planen,
- sich selbst Ziele zu setzen,
- sich Dingen sinnlich und handelnd anzunähern,
- nach eigenem Rhythmus tätig zu sein,
- Hilfe anzubieten und Hilfe anzunehmen,
- Arbeitsprozesse und -ergebnisse selbst zu kontrollieren und zu verantworten" (HAMMERER, 1994, S. 29).

Die Erreichung pädagogischer Grundintentionen freier Arbeit ist abhängig von der Qualität aktivierender Lernsituationen in einer anregenden Lernumgebung Das Bereitstellen von Lernmaterialien, Spielen und Geräten verlangt didaktische Auswahlentscheidungen und eine sehr sorgfältige Vorbereitung (HAMMERER, 1998, S. 73 ff).

4.2.7.4 Werkstattlernen

Werkstattunterricht als eine junge Form offenen Unterrichts ist mit den Namen Käthi ZÜRCHER und Jürgen REICHEN verbunden. ZÜRCHER unterscheidet zwei Formen des Werkstattlernens:

- die Erfahrungswerkstatt, in der durch Sammeln, Experimentieren, Erfahrungsaustausch u. a. kindliches Handeln und Lernen aufeinander bezogen sind,
- die Fertigkeitswerkstatt, in der Üben, Vertiefen und Anwenden erworbener Fertigkeit im Vordergrund stehen.
- Werkstattunterricht vollzieht sich in einer von der Lehrerin arrangierten Lernumgebung. Den Schülern stehen zu einem bestimmten Thema (z. B. Wasser, Zeit, Herbst,...) ein vielfältiges Angebot an Lernsituationen und Lernmaterialien zur Verfügung. Es werden dabei die verschiedenen Aufgaben, Angebote in unterschiedlichen Ecken des Raumes (der Klasse) räumlich und inhaltlich gegliedert.

Sehr ähnlich sind die didaktischen Arrangements der Lernwerkstattbewegung, die seit einigen Jahren innovative Studiermöglichkeiten in der Lehrerbildung bietet.

*4.3 Projektorientiertes Lernen (handlungsorientiertes Lernen)*

4.3.1 Begriffliche Vorbemerkungen

Der Begriff „Projekt" lässt sieh vom lateinischen Wort „proicere" herleiten, das mit „vorwerfen" oder „entwerfen" übersetzt werden kann und im gegenwärtigen Sprachgebrauch die Bedeutung von „Entwurf', „Plan" oder „Vorhaben" hat, wobei im Begriff auch die Absicht einer Verwirklichung des Plans mitgedacht ist.

Wer immer sich in der schulpädagogischen Literatur mit Projektlernen beschäftigt, hat das jeweilige Konzept auch in einen historischen Bezugsrahmen gestellt.

Seit 1991 werden aufgrund umfangreicher Quellenstudien (M. KNOLL) bisherige Traditionslinien der Projektgeschichte erschüttert: Nicht in Amerika, sondern in Europa ist der Ursprung des Lernens am Projekt zu finden.

Wurzeln der Projektmethode sind schon im 16. Jahrhundert in der Architektenausbildung in Italien festzustellen, Ende des 18. Jahrhunderts verbreitete sich Projektlernen an die neuen Hochschulen für Technik und Industrie: zunächst in Frankreich, dann in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Mitte des 19. Jahrhunderts gelangte der Projektbegriff in die Vereinigten Staaten und wurde dort von der Hochschule auf die Schule übertragen.

Beeinflusst von John DEWEYS pädagogischem Pragmatismus entwickelte Charles R. RICHARDS um 1900 ein Projektkonzept, das an dem Prinzip der Kindgemäßheit und der „natürlichen Erziehung" orientiert war. Er verwendete den Begriff „Projekt" für die „selbstständige Lösung" von Werk-

aufgaben und kennzeichnete damit die selbstständige Auseinandersetzung der Schüler mit einer konkreten Aufgabenstellung, bei der von ihnen der „eigene Plan" und der Weg zu seiner Ausführung ausgearbeitet wurde.
Entscheidend für die Entwicklung und Verbreitung des Projektgedankens in den Vereinigten Staaten waren die beiden wichtigsten Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, John DEWEY und W. H. KILPATRICK. Für sie bedeutete Projektarbeit im wesentlichen eine selbstständige und geplante Aktivität aufgrund eigener Interessen der Schüler, wobei diese Interessen der Schüler nicht nur aus den authentischen Bedürfnissen, sondern auch aus der Auseinandersetzung der Schüler mit der Umwelt entspringen sollten.
Aufgrund neuerer Forschungen wissen wir, dass DEWEYS Projektdefinition nicht mit der von KILPATRICK übereinstimmte. Für DEWEY handelte es sich beim Projekt um eine Methode unter anderen, er definierte es als ein Unternehmen, das die „konstruktiven" Interessen der Kinder herausfordert und auf die Herstellung vorweisbarer Produkte abzielt (= engerer, „konstruktiver" Projektbegriff).
KILPATRICK definierte Projekt als „herzhaftes, absichtsvolles Tun", das sich auf jede Lernweise beziehen kann, wenn sich nur das Kind frei entscheiden darf (= weiter „genereller" Projektbegriff).
Die deutsche Reformpädagogik verwendete erst seit 1930 für diese Art schulischen Lernens die Begriffe „Vorhaben" oder auch „Projekt", wie wir sie vor allem bei Johannes KRETSCHMANN, Otto HAASE, Adolf REICHWEIN, Fritz KARSEN und Georg KERSCHENSTEINER finden.
Wenn man die verschiedenen Projektkonzeptionen im Hinblick auf Lern- und Arbeitssituation zusammenfassend darstellen möchte, so ergibt sich: Alle arbeiteten problembezogen, fächerübergreifend, zielorientiert, lebensnah und vor allem handlungsorientiert. Immer ging es einerseits um das Ergebnis, das Werk, das Produkt oder die Lösung, andererseits auch um formale Bildung, das Gewinnen von Lösungswegen, Arbeitsmethoden, von denen man annahm, dass sie übertragbar wären, und schließlich auch um eine Art Charakterbildung.
In der gegenwärtigen Fachliteratur werden für diese Unterrichtsform Begriffe wie „Projektunterricht", „Projektmethode", „Projekt" und „projektorientierter Unterricht" gebraucht. Obwohl diese Termini teilweise synonym verwendet werden und eine eindeutige terminologische Abgrenzung kaum möglich ist, möchte ich doch eine gewisse Begriffseingrenzung versuchen:
Als „Projekt" könnte ein konkretes, umfassendes Vorhaben mit deutlicher Produktorientierung, als „Projektmethode" eine spezifische Unterrichtsmethode, die wesentliche Projektmerkmale vorsieht, bezeichnet werden. Von „Projektunterricht" könnte gesprochen werden, wenn eine Form des Unterrichts gemeint ist, die möglichst viele Projektmerkmale realisiert; sind nur einige Projektmerkmale vorhanden, wird vom „projektorientierten Unterricht" gesprochen.

4.3.2 Charakteristische Merkmale

Projektorientiertes Lernen in der Grundschule ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

4.3.2.1 Projektorientiertes Handeln knüpft an reale Lebenssituationen an und berücksichtigt die Interessen und Erfahrungen der Grundschüler.

4.3.2.2 Traditioneller Unterricht strebt in der Regel ein Produkt an, das sich als „Lernergebnis" in den Köpfen der Kinder niederschlägt (oder sich auch nur in Heften, auf Arbeitsblättern ... befindet).
Mit einem Produkt im Projektunterricht ist etwas anderes gemeint: Die Ergebnisse sind hier wertvoll, nützlich, haben Ernstcharakter, Gebrauchswert. Dabei kann es sich um vorzeigbare Gegenstände und Aktionen handeln (z. B. Bastelei, Töpfern, Fotoserie, Zeitung, Ausstellung, Aufführung ...) oder um eine Verbesserung von Situationen (z. B. Klassenzimmergestaltung, Veränderung eines Spielplatzes, ausländische Mitschüler in der Stadt ...
In solchen Produkten liegt die organisierende Kraft für die gesamte Unterrichtsgestaltung.

4.3.2.3 Vor allem in der Erkundungs- und Aktionsphase wird für die Kinder oft eine Zusammenarbeit mit Außenstehenden erforderlich (Informationsgespräche mit Fachleuten, Mitarbeit von Eltern u. a.). Der Lehrplan weist an mehreren Stellen ausdrücklich auf diese Möglichkeit hin.

4.3.2.4 Projektorientierte Grundschularbeit ist handlungsbezogen unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne. Vor allem kommt es oft auf geistige und körperliche Arbeit an: beim Fest, bei einer Aktion, beim Herstellen eines Kinderbuches ... Damit erhält projektorientiertes Lernen ein integratives Moment in seinen Aneignungs- und Aktionsformen.

4.3.2.5 Projektorientiertes Lernen ist gekennzeichnet durch Mitorganisation und Mitverantwortung. Während des gesamten Ablaufs werden von den Schülern und dem Lehrer gemeinsam Planung, Durchführung, eventuell, die Veränderung eines Projekts getragen. Dabei wird es notwendig sein, dass der Lehrer Verfahrensregeln vorschlägt, auf Grenzen hinweist und vor allem arbeitsmethodische Hilfen gibt.

4.3.3 Gesichtspunkte zur Durchführung von Projekten

4.3.3.1 Projektinitiative (Ausgangssituation)
Vorschläge zur Durchführung eines Projekts kommen von den Schülern oft spontan, können aber auch vom Lehrer oder von Eltern kommen. Gelegentlich gibt es einen situativen Projektanlass. Da entsteht zum Beispiel bei einem Lehrausgang in den Wald die Idee zu einer Baumpflanzaktion.

4.3.3.2 . Informationsbeschaffung
Sie bildet die Grundlage für eine sachgerechte Planung und Durchführung des Projekts. Dafür können den Kindern Techniken der Informationsbeschaffung über spielerische Lernformen vermittelt werden (z. B. Einüben der Fragetechnik im Rollenspiel).

4.3.3.3 Informationsauswertung und Projektplanung
Die zusammengetragenen Informationen werden geprüft und für das Vorhaben ausgewertet. (Welche Informationen sind wichtig? Was können wir mit ihnen anfangen?) Nun folgt die endgültige Planung. Welche Tätigkeiten, Arbeitsschritte usw. sind nötig? Wer führt welche Tätigkeit aus? Es müssen auch finanzielle und rechtliche Voraussetzungen mitbedacht werden.

4.3.3.4 Praktische Vorbereitung
In dieser Phase werden die Materialien hergestellt, die für das Vorhaben erforderlich sind. Die Grundschüler sind dabei – häufig in Gruppenarbeit – mit unterschiedlichen Tätigkeiten befasst: Herstellen von Plakaten, Verfassen von Briefen, Werkarbeiten usw.

4.3.3.5 Verwirklichen des Projekts
Während der Durchführung sind Fixpunkte wichtig:
- um in organisatorischer Hinsicht Überblick und Koordination zu gewährleisten;
- um ergänzende Lernprozesse zu initiieren und erforderliche Lernwege einzuschlagen;
- um bisherige Erfahrungen auszuwerten;
- um notwendige Veränderungen am Projektverlauf vorzunehmen und weitere Arbeitsschritte festzulegen.

4.3.3.6 Überdenken des Vorhabens
Nach Beendigung des Vorhabens sollte über dessen Verlauf gesprochen werden. (Was ist gelungen? Wo gab es Schwierigkeiten? Worauf müssen wir bei einem weiteren Vorhaben achten? In welcher Form soll das abgelaufene Projekt fortgesetzt werden? Ist eine Dokumentation sinnvoll?)

4.3.3.7 Dokumentation des Projekts
Über die Vorbereitung und Verwirklichung des Projekts kann eine Dokumentation erfolgen. Dies kann in Form einer Ausstellung oder durch Herstellen einer Projektzeitung (oder Projektmappe), die Berichte, Fotos, Ausschnitte, Bilder, Gedichte usw. enthält, geschehen. Auch die Dokumentation soll mit den Schülern überdacht und besprochen werden.
Die Öffentlichkeit kann über geeignete Projekte informiert werden. Anerkennung durch Außenstehende wirkt sich gewiss motivierend auf Planung und Durchführung des nächsten Grundschulprojekts aus.

*4.4 Entdeckendes Lernen*

4.4.1 Entdeckendes Lernen wurzelt in einem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen, in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt seine Erfahrungen zu sammeln.
So können wir unsere Kultur auch als das Ergebnis von Suchen und Forschen des Menschen verstehen, Wissensgebiete als Antworten auf Fragen deuten.
Auch im Alltagsleben stellt Entdecken ein wesentliches Element menschlichen Handelns dar. Immer wieder ist man darauf angewiesen, subjektiv neuartige Sachbeziehungen zu entdecken und neuartige Lösungswege zu entwickeln.
Kinder fragen in ihrem natürlichen Lebensbereich spontan und unermüdlich.
Vor Jahrzehnten umschreibt Heinrich ROTH Grundfragen der Unterrichtsmethode im Sinne des entdeckenden Lernens so: „Wie erhalte ich das ursprüngliche Fragen des Kindes? Wie beziehe ich diese Fragen auf meinen Gegenstand? Wie bringe ich das Kind, das Fragen stellt, die einer Beantwortung bedürfen, zum gegenstandsmäßigen Antworten?" (ROTH, 1965, S. 115) „Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes? Wie mache ich ihn für das Kind fragenswert? Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage?" (ROTH, 1965, S. 115)
Aber auch dieses Problem stellt sich: „Was soll die Schule tun? Kann sie selbst Kind werden, Spiel, reine Selbsttätigkeit, Leben?" (ROTH, 1965, S. 115)

4.4.2 Der Begriff „entdeckendes Lernen" wird in Österreich erst in den letzten Jahren diskutiert; die Grundlagen dieser didaktischen Konzeption reichen weit zurück in die Reformpädagogik.
Das entdeckende Lernen bildet ein zentrales Thema im Werk von J. DEWEY, dessen Auffassung vom tätigen Lernen grundsätzlich aktive Entdeckung von Beziehungen und selbstständigen Aufbau von Begriffen nahegelegt. Auch in der deutschen Reformpädagogik wurden unter Bezeichnungen wie „Selbsttätigkeit" und „freie geistige Schularbeit" vergleichbare Unterrichtskonzepte empfohlen.
WAGENSCHEINS Konzept des „genetischen Lehrens" beruht auf dem selbstständigen Entdecken und Aufbauen von Strukturen durch die Schüler in der Auseinandersetzung mit fragwürdigen Erscheinungen (Phänomenen) und mit offenen Problemstellungen. Eine Erkenntnis wird nicht als „Fertigprodukt" der Wissenschaft vermittelt, sondern entsteht (Genese = Entstehung) beim Schüler durch eigene geistige Betätigung und durch Überprüfen von Annahmen. Wesentliche Impulse zur Diskussion über das entdeckende Lernen gingen weltweit am Ende der fünfziger Jahre von Jerome S. BRUNER aus. Ein entscheidender Gewinn als Ergebnis von Entdecken ist nach BRUNER nicht nur die „Entdeckerfreude", sondern die Einsicht in die Struktur (den

Aufbau, die Zusammengehörigkeit) von Informationen, die vorher nicht vorhanden war. Der Vorzug dieser Art des Lernens: Das Kind bringt durch die stärkere emotionale Beteiligung zusätzliche geistige Anstrengung auf und gelangt so zu tiefergreifenden Erkenntnissen.

4.4.3 Im Unterricht gibt es unterschiedliche Anlässe für entdeckendes Lernen:

4.4.3.1 Regeln und Gesetzmäßigkeiten entdecken und formulieren
Die Kinder versuchen, bestimmte Regeln und Gesetzmäßigkeiten aus sachunterrichtlichen, sprachlichen oder auch mathematischen Bereichen selbst zu formulieren, wenn möglich auch auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen. Dabei setzen sie sich intensiv mit dem jeweiligen Sachverhalt auseinander, ihr Vorverständnis wird deutlich; beim Ringen um Versprachlichung des Entdeckten können Missverständnisse geklärt werden.
Schon beim Erstlesen (Wortaufbauen, Wortabbauen ...) gibt es Erstaunliches über Sinnveränderung durch sprachliche Zeichen (Buchstaben) zu entdecken. Später werden Kinder, die nun einmal mit entdeckerischer Neugier an Sprache herangehen, Wörter entdecken, die sich niemals verändern, solche, die ihre Mehrzahl nicht „zeigen" (z. B. Sessel), aber auch solche, die ihre Mehrzahlbildung mit hohem Aufwand (Zeichenüberschuss) „zeigen" (z. B. Wald - Wälder).

4.4.3.2 Ordnungsgesichtspunkte finden und erproben
Die Kinder suchen nach möglichen Gesichtspunkten, um bestimmte Gegebenheiten zu ordnen. Sie vergleichen die gefundenen Ordnungen unter dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit. Dabei erkennen sie, dass verschiedene Einteilungen möglich sind.

4.4.3.3 Alternative Lösungswege suchen
Die Kinder suchen zu vorgegebenen sozialen oder lebenspraktischen Problemen, aber auch zu Denkproblemen und Lernaufgaben jeglicher Art verschiedene Lösungsmöglichkeiten und vergleichen sie miteinander.

4.4.3.4 Eine Annahme überprüfen oder eine Frage klären
Die Kinder suchen nach Möglichkeiten und Wegen, eine Annahme zu überprüfen oder eine Frage, die im Unterricht aufgetaucht ist, zu klären. Das Problem besteht hier darin, ein geeignetes Verfahren zu entwickeln, mit dem notwendige Informationen gewonnen werden können.

4.4.4 Der Lehrer, der seinen Unterricht durch die Form des entdeckenden Lernens bereichern möchte, wird Sensibilität für Entdeckungssituationen entwickeln. Dabei sollten die Ansprüche nicht zu hoch angesetzt werden. In vielen Fällen schulischen Lernens ist völlig selbstständiges Entdecken nicht möglich. Häufiger kann ein „entdecken-lassendes Lehrverfahren" angewandt

oder „gelenktes Entdecken" durchgeführt werden, bei dem es darauf ankommt, den Lehrstoff so aufzuarbeiten, dass seine Strukturen für die Kinder leichter zu entdecken sind beziehungsweise dass Lehrstoffe in Probleme umgeformt werden.
Schließlich darf nicht übersehen werden, dass es auch Sachverhalte gibt, für die Entdeckungslernen eher ungeeignet ist. In Bereichen, in denen Wissen und Fertigkeiten kurzfristig abrufbar automatisiert werden müssen, wie z. B. beim Rechtschreiben, ist das entdeckende Lernen zu zeitaufwendig und könnte auch zum Einprägen falscher „Erkenntnisse" führen.

*4.5 Informierendes Lernen (verstehendes Lernen)*

Es gibt bei schulischem Lernen, keine Fähigkeitsentwicklung, kein Lernen lernen und schon gar keine Denkschulung, die nicht über den Erwerb von inhaltsspezifischem Wissen erfolgen muss. F. E. WEINERT weist auf die Bedeutung von intelligentem Wissen hin „ Dabei geht es nicht um Wissen im Sinne mechanischer Kenntnisse, um eine passive Verfügbarkeit von Fakten [...] Voraussetzung dafür und Resultat davon ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissenselemente vermeidet." (WEINERT, 1998a, S. 115)
Für die Wissenserarbeitung sollten folgende Gesichtspunkte beachtet werden:
- Die Erarbeitung von neuem Wissen muss bewusster auf dem bei den Lernenden vorhandenen Vorwissen aufbauen.
- Die Erarbeitung muss in aktivierender Form erfolgen, damit das neue Wissen verstanden wird (wobei die traditionellen Lehrmethoden – qualitätsvoll angewandt – durchaus viele Eigenaktivitäten ermöglichen).
- Wichtig ist, dass auch bei der Wissenserarbeitung die Verantwortung des Lernens allmählich von der Lehrerin auf die Lernenden übergeht, sich also die Formen des angeleiteten und des selbstständigen Lernens in sinnvoller Weise ergänzen.

*4.6 Wiederholendes und übendes Lernen*

Im Alltagsverständnis sind Üben und Wiederholen häufig mit Mechanisierung und Drill verknüpft und Schulerfahrungen eher negativ gefärbt: kurzfristiges Memorieren, stereotypes Wiederholen, langweiliges Reihenrechnen ...
Solche Vorstellungen, verbunden mit der gegenwärtig üblichen Abwertung reproduktiver Leistungen zugunsten von Kreativität und Spontaneität führen auch bei Grundschullehrern manchmal dazu, Üben und Wiederholen zu vernachlässigen. Dabei wird allzu leicht vergessen, dass geistige Beweglichkeit und Kreativität nur auf breiter Grundlage von Wissen und Können möglich

sind. Relativ dauerhafte und verfügbare Wissens- und Könnensbestände sind ohne Üben und geistige Anstrengungen nicht erreichbar. Dies gilt nicht nur für das Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch für die Verfügbarkeit von Begriffen sowie Arbeitstechniken. Eine einmalige Darstellung oder Erfahrung bedeuten nur selten einen bleibenden Lerngewinn.
Ein bestimmtes Verhalten oder Wissen ist erst dann verfügbar, wenn es im Langzeitgedächtnis verankert ist. Die Speicherung eines Inhalts im Langzeitgedächtnis ist jedoch nicht nur ein Ergebnis häufiger Wiederholung, sondern vor allem eine Funktion der geistigen Verarbeitung. Dabei ist die vielseitige Verknüpfung des neuen Inhalts in den Erfahrungs- und Verständnishorizont bedeutsam. Solches Üben wird den Kindern die Erfahrung ihres Könnens vermitteln, ihr Selbstvertrauen stärken und ihre Anstrengungsbereitschaft fördern. Es ist dann auch Hilfe zur Selbstständigkeit, wenn der Lehrer seinen Schülern vielseitige Arbeitsverfahren und spielerische Formen des Übens sowie Anregungen zur Ergebniskontrolle vermittelt.
Die folgenden Lernformen sind im allgemeinen Teil des Lehrplans nicht explizit angeführt, sollen aber in der Kommentierung – das Methodenrepertoire ergänzend – skizzenhaft umrissen werden:

*4.7 Lernen im Gespräch*

Gespräch als Lernform wird im allgemeinen Teil des Lehrplans nicht ausdrücklich angeführt, hingegen innerhalb des Teilbereichs Sprechen sehr ausführlich behandelt. Gespräch ist also Inhalt und Form des Grundschulunterrichts. Es kann hinsichtlich der unterrichtlichen Zielsetzung und in bezug auf die Gesprächsführung stärker vom Lehrer gelenkt oder als freies Gespräch stärker von den Beiträgen der Schüler getragen werden. Wesentlich für jedes Gespräch ist, dass der Lerngewinn im Prozess des Miteinander-Sprechens und Aufeinander-Eingehens erwächst.

*4.8 Angeleitetes Lernen*

Die Form angeleitenden Lernens wird für die Ausgewogenheit grundschulgemäßen Unterrichts vor allem dann sinnvoll und notwendig, wenn bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten als Voraussetzung für weiteres Lernen erforderlich sind, wenn die jeweiligen Sachverhalte und Fähigkeiten systematisch entfaltet werden, vor allem auch wenn Lernschwierigkeiten vermieden oder behoben werden sollen.
So wichtig es ist, einen einseitig lehrerzentrierten Frontalunterricht zu vermeiden, so falsch ist es, aus dieser kritischen Haltung heraus jeglichen gemeinsamen Unterricht zugunsten individualisierender Formen zu vernachlässigen. Selbstverständlich braucht auch die zeitgemäße Grundschule in hinreichendem Ausmaß einen Unterricht, in dem die geistigen Kräfte der Klassengemeinschaft ihre Wirkung entfalten, Interessen und Erfahrungen

von Kindern eingebracht werden, in dem aber auch der Lehrer, seinen Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten durch eine präzise Erklärung oder eine kurze anschauliche Darstellung eines Sachverhaltes vermittelt.

*4.9 Kooperatives Lernen*

Anlässe und Situationen für kooperatives Lernen sollen vorwiegend der Entwicklung und der Erweiterung von kooperativen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Diese Lernform kann sich aber auch auf kognitive Lernprozesse günstig auswirken. Kooperatives Lernen lässt sich vor allem in den Sozialformen Partnerarbeit und Gruppenunterricht organisieren. Gruppenarbeit im Rahmen des „normalen" Unterrichts ist auf vielfältige Weise und in sehr unterschiedlichen Formen möglich: GUDJONS, 1997, S. 147:

- Die tägliche Kleingruppenarbeit, z. B. als ständige Form der inneren Differenzierung.
- Die kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit, z. B. zur Vertiefung, Bearbeitung oder dem Neugewinn von Informationen, zur Übung.
- Die arbeitsteilige Kleingruppenarbeit, z. B. im Rahmen einer umfangreicheren Unterrichtseinheit.
- Die „funktionalistische Gruppenarbeit", die immer wieder in zeitlich begrenzten Phasen in den (Frontal-) Unterricht eingeschoben wird.
- Die Gruppenarbeit im Konzept eines „Offenen Unterrichts": Gruppenarbeiten mit unterschiedlicher Zielsetzung und flexibler Zusammensetzung.
- Die Kleingruppe als ständige Arbeits- und Sozialform, auch bekannt als „Tischgruppe".

*4.10 Problemorientiertes Lernen*

Darunter versteht man das Lernen an realitätsnahen Problemsituationen.
Ein Problem enthält immer etwas Unbekanntes, eine Leerstelle, die durch Denken aufgedeckt bzw. ausgefüllt oder eine Barriere, die überwunden werden muss. Die Bereitschaft der Kinder, produktiv an Probleme heranzugehen, hängt wesentlich davon ab, dass die kindlichen Lösungsversuche ernstgenommen, nicht einfach durch „richtige" ersetzt werden.

*4.11 Computerunterstütztes Lernen*

Heute geht es nicht mehr um die Frage, ob der PC überhaupt in der Grundschule eingesetzt werden soll, sondern wie und in welcher Funktion er in Lernarrangements eines schüleraktivierenden, bildungswirksamen Unterrichts integriert wird. Computer(netze) sollten als Werkzeuge der Förderung aktiv–konstruktiven, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens dienen. (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1999.)

In einer gelingenden Unterrichtskultur kann der Computer auch Anlass und Chance zu einer neuen didaktischen Partnerschaft werden, in der alle von- und miteinander lernen.

### *4.12 Ausblick*

Die verschiedenen Lernformen der Grundschule können eine Brücke zwischen kindlichem Interesse und schulischen Anforderungen bauen.
Ihre kurze Darstellung möge Lehrer dazu anregen, sich noch eingehender mit ihnen zu beschäftigen und damit ihr grundschulmethodisches Handlungsrepertoire zu erweitern.

## Verwendete Literatur


BRUNER, J. S.: Der Prozeß der Erziehung, Schwann Verlag, Düsseldorf 1970

CALLIESS, E.: Spielendes Lernen. In: Deutscher Bildungsrat 48/1, Die Eingangsstufe des Primarbereiches, Bd. 2/1, Stuttgart 1975

CLAUSSEN, C. u. a.: Wochenplan- und Freiarbeit, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1993

EINSIEDLER, W.: Konzeptionen des Grundschulunterrichts, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 1979

EINSIEDLER , W.: Einführung in das Thema: „Neue Lernformen der Grundschule". In: Spielformen und Arbeitsmittel in neuen Lernformen der Grundschule, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1992

FREUND, J. – KRATOCHWIL, L.: Lernen durch Entdecken. Manuskript für die Impulsfilmserie „Lehrerbildung - aktuelle Modelle", Wien 1987

FREUND, J. – GRUBER, H. – WEIDINGER, W. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1998

FREY, K.: Die Projektmethode, Beltz Verlag, Weinheim 1993[5]

GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 1986

GUDJONS , H.: Didaktik zum Anfassen. Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn, 1997

HANKE, P.: Anfangsunterricht Grundschule, Luchterhand-Verlag, Neuwied 2002

KASPER, H.: Offener Unterricht in der Diskussion. In: Grundschule 5/1988

KASPER , H.: Lasst die Kinder lernen, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig-1989

KNOLL, M.: 300 Jahre Lernen am Projekt. In: Pädagogik Heft 7-8/1993, S. 58–63

RAMSEGGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung, Juventa Verlag, München 1977

REINMANN-ROTHMEIER G. – MANDL, H.: Computernetze in der Grundschule. In: HUBER u.a.: Schriftspracherwerb. Neue Medien – Neues Lernen? Westermann-Verlag, Braunschweig 1999

ROTH, H,: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Schroedel Verlag, Hannover 1965[8]

SCHIFFLER, H.: Spielformen als Lernhilfe, Herder Verlag, Freiburg 1982
SCHULZ, W.: Didaktische Einblicke, Beltz-Verlag, Weinheim 1995
SCHWARZ, H.: Prinzipien und Formen einer offenen Grundschule, Velber Verlag, Seelze 1987
WAGENSCHEIN, H.: Verstehen lehren, Beltz-Verlag, Weinheim 1986
WAGNER, A. C.: Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In: Einsiedler, 1979
WALLASCHEK, U.: Lernzirkel, eine Arbeitsform, die selbstständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht. In: Lehmann, B. (Hrsg.): Kinder – Schule: Lehrer – Schule, Armin Vaas Verlag, Langenau - Ulm 1990
WEINERT, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst „Wissen und Werte für die Welt von morgen". München 1998a S. 115
WEINERT, F. E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: FREUND, J. – GRUBER, H. – WEIDINGER, W. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1998b S. 17

## Empfohlene Literatur

### Grundschulpädagogik:

EINSIEDLER, W. u. a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 2001

Dieses Handbuch stellt die derzeit kompetenteste und umfassendste Darstellung der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik dar.

OLECHOWSKI, R. – WOLF, W.: Die kindgemäße Grundschule, Verlag für Jugend und Volk, Wien 1990

Die Dokumentation der Grundschulenquete 1989 behandelt nicht nur wesentliche Aspekte der Lehr- und Lernformen, sondern gibt kompetent Auskunft über zahlreiche Handlungsbereiche der Grundschulpädagogik.

### Lernen im Spiel:

HARTMANN, W. – NEUGEBAUER, R. – RIESS, A.: Spiel und elementares Lernen, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988

Dieses Buch stellt eine konkrete Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule dar. Es bietet Lehrern eine Fülle von Anregungen mit besonderer Betonung der Grundstufe I.

PETILLON, H. – VALTIN, R. (Hg.) : Spielen in der Grundschule, Grundschulverband, Frankfurt 1999

Der Leser erhält fruchtbare Anregungen für Spielen als Lernform sowie für die Gestaltung einer spielfreundlichen Grundschule.

REGELEIN, S.: Lernspiele für die Grundschule, Prögel Verlag, Ansbach 1987

Regelein bietet eine Lernspielsammlung für Mathematik sowie Sprache und Umwelt. Sie setzt ihr Angebot fort in weiteren Bänden des Verlages Prögel.

**Offenes Lernen:**

CLAUSSEN, C. (Hg.): Handbuch Freie Arbeit, Beltz-Verlag, Weinheim 1995

Die Beiträge vermitteln ein breites Spektrum von praxisnahen Anregungen.

HAMMERER, F.: Freie Lernphasen in der Grundschule, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1994

Das Buch leistet einen Beitrag zur theorieorientierten Auseinandersetzung mit Fragen offener Lernarrangements, bietet vor allem konkrete, detailreiche Handlungsanregungen für die Realisierung der Freien Lernphase.
Ein unverzichtbares Buch für jeden, der sich über Fragen der Offenheit im Unterricht orientieren möchte.

HAMMERER, F.: Offene Lernsituationen anspruchsvoll gestalten. In: FREUND, J. – GRUBER, H. – WEIDINGER, W. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1998 S. 35–56

HAMMERER, F.: Didaktisch wertvolle Lernmaterialien und ihr Stellenwert in einem guten Grundschulunterricht. In: FREUND, J. – GRUBER, H. – WEIDINGER, W. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1998 S. 73– 89

Die Beiträge gehören zum Grundlegendsten und Wichtigsten, was man über offene Lernsituationen lesen kann.

KAYSER, A. – SCHÄKEL, L.: Kinder und Lehrer lernen: Freie Arbeit, Scriptor Verlag, Frankfurt 1986

Das schmale Bändchen enthält Anregungen und Beispiele, Tipps für Klassenraum und Materialien.

WALLRABENSTEIN, W.: Offene Schule – Offener Unterricht, Rowohlt-Verlag (roro Sachbuch 8752) Reinbek 1991

Eine sehr engagierte, gut lesbare Einführung in Öffnung von Schule und Unterricht.

**Projektorientiertes Lernen:**

HÄNSEL, D.: Das Projektbuch Grundschule, Beltz-Verlag, Weinheim 1986

Das Buch stellt die wichtigste umfassende Veröffentlichung zum Projektunterricht in der Grundschule dar.

**Entdeckendes Lernen:**

AEPKERS, M. – LIEBIG, S.: Entdeckendes, Forschendes und Genetisches Lernen, Schneider-Verlag, Hohengehren 2002

Zahlreiche Beispiele regen den Leser an, sich mit diesen Konzeptionen auseinanderzusetzen.

KLEWITZ, E. – MITZKAT, H.: Entdeckendes Lernen und offener Unterricht, Westermann Verlag, Braunschweig 1982

Eines der wenigen Bücher zum Thema, das Beispiele für den Grundschulunterricht enthält.

NEBER, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen, Beltz-Verlag, Weinheim 1981[3]

Ein grundlegendes Werk, das die internationale Fachdiskussion zugänglich macht.

**Wiederholendes und Übendes Lernen:**

BÖNSCH, M.: Üben und Wiederholen im Unterricht, Oldenbourg-Verlag, München 1993

Ein außerordentlich inhaltsreiches Buch, das bis zu einer „Autodidaktik" führt, allerdings nicht speziell für die Grundschule konzipiert ist.

**Angeleitetes Lernen:**

GUDJONS, H.: Methodik zum Anfassen, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 2000

Neben guten Formen des Anleitens werden in diesem praxisnahen Buch wesentliche methodische Bereiche des alltäglichen Unterrichts dargestellt.

Inge Kutalek

# Lerngesetzmäßigkeiten und Lerntechniken

## 1 Lerngesetzmäßigkeiten

Grundschulgemäße Lernformen nehmen die Interessen und die Leistungsfähigkeit der Kinder sowie deren altersspezifische bzw. individuelle Art des Zugriffs beim Lernen ernst. Daraus resultiert offenbar die erstaunlich hohe Motivation, die man bei dieser Art des Lernens immer wieder beobachten kann.
Über diese individuelle Lernsteuerung hinaus gibt es jedoch eine Reihe allgemeingültiger Lerngesetzmäßigkeiten und Lerntechniken, die Lehrer und Schüler im Unterricht anwenden sollten.
Bedauerlicherweise findet man in diesem Bereich recht bedeutsame Defizite:
- Viele Erkenntnisse der Lern- und Gedächtnisforschung haben bisher im Schulalltag im Allgemeinen nur wenig Niederschlag gefunden.
- Die spezifische Grundschulmethodik bereitet dem Kind den Lernstoff zwar gekonnt auf – sie macht ihm aber (vielleicht im Sinn einer falsch verstandenen Schonraum-Pädagogik) seine eigenen Lernprozesse zuwenig bewusst. Das Kind sollte aber Lerngesetzmäßigkeiten kennen und anwenden, wenn es zu eigenständigem Lernen befähigt werden soll.
- Eine Bildungsinstitution wirft der jeweils vorangegangenen vor, die Kinder hätten nicht „Lernen gelernt". Tatsächlich sucht man in Lehrplänen, Lehrbüchern und Angeboten der Lehreraus- und Lehrerfortbildung auf weiten Strecken vergeblich nach entsprechenden konkreten Hinweisen.

Es ist unbedingt notwendig, dass Lerngesetzmäßigkeiten und Lerntechniken ebenso gezielt vermittelt und geübt werden wie Lernstoffe.

Im Folgenden geht es um einige für das schulische Lernen besonders relevante Lerngesetzmäßigkeiten.
Ihre Beachtung ist vor allem dann besonders wichtig, wenn es um die *gedächtnismäßige Verankerung* „sperriger" Inhalte geht (z. B. bestimmte Einmaleinssätzchen, bestimmte Rechtschreibphänomene, einzelne Begriffe im Sachlernen).

### *1.1 Informationsmenge*

Aus der Sicht des Kindes ist eine Unterrichtseinheit wahrscheinlich oft ein Wust von ungegliederten Informationen. Wichtiges und Randständiges sind ineinander verschachtelt; Menge und Dauer der Informationen sind zu

umfangreich und lernpsychologisch nicht begründet. Das Ergebnis: Das Kind schaltet zeitweise ab, es merkt sich eher Anekdotisches, das vielleicht als Auflockerung gedacht war, Wichtiges wird nicht sicher eingeprägt.
Als Faustregel sollte gelten:
Eine Information darf nicht mehr als fünf bis sieben Einzelinhalte (Units, Chunks)[1] umfassen. Sie darf die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses nicht übersteigen, damit sie ohne Verlust einer Teilinformation ins Langzeitgedächtnis übernommen werden kann.
Bei jüngeren Kindern „macht man keinen Fehler, wenn man zwei bis drei Chunks als obere Grenze ansetzt" (JOERGER, 1983).
Ungeteilte, intensive Lernbereitschaft kann auch im günstigsten Fall nur über eine Zeitspanne von maximal zehn Minuten erwartet werden (GUTTMANN, 1984).

Das hat zwei Konsequenzen:
Der Lehrer muss sich bereits bei seiner Vorbereitung sehr gut überlegen, was er für unabdingbar wichtig hält (z. B. im Hinblick auf aufbauende Inhalte). Ein Zuviel stellt den Lernerfolg insgesamt in Frage. Dies muss sich der Lehrer etwa bei der Auswahl des Rechtschreib-Grundwortschatzes immer vor Augen halten.
Für das Kind muss durchschaubar sein, wann seine Aufmerksamkeit unbedingt notwendig ist. Diese „Kerninformation" (GUTTMANN, 1984) sollte von allen Rand- und Zusatzinformationen deutlich abgehoben sein.

### *1.2 Informationsaufnahme*

VESTER spricht von der „unbiologischen Lernstrategie der Psychologen und Pädagogen" und weist auf die Verflechtung der Phänomene hin, die mit der Gehirntätigkeit zusammenhängen, vor allem aber auf die Bedeutung „positiver" und „negativer" hormoneller Funktionen. Unbekanntes, Fremdes, Neues wirkt fürs erste feindlich. Die biologischen Reaktionen bewirken Lernabwehr. Neugierde als der natürliche Antrieb allen Lernens kann diese Abwehr überwinden.
Lernen wird also am besten gelingen, wenn Neugier und Erwartung geweckt werden können, wenn das Kind das Gefühl hat, mit dem Gelernten etwas anfangen zu können.
Lernen wird behindert durch Unsicherheit und Angst.
Daher kommt einigen Faktoren besonderes Gewicht zu:
- Neues in möglichst vertrauter „Verpackung" anbieten (das gilt besonders für die Lehrersprache);
- neue Begriffe erst verwenden, wenn das Phänomen grundsätzlich geklärt ist;

[1] Darunter sind sowohl basale als auch komplexe Einheiten zu verstehen.

- zusätzliche Assoziationsmöglichkeiten schaffen, vor allem solche, die für das Kind wichtig sind (betrachten, betasten, riechen, schmecken, in der Funktion erproben ...);
- Lernen mit möglichst vielen positiven Emotionen verknüpfen (Lachen, Staunen, Erfolg haben, Zuneigung erfahren ... ). In diesem Zusammenhang bekommt auch die Frage der Klassenraumgestaltung einen neuen Stellenwert;
- unnötigen Zeitdruck vermeiden.

Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Rolle des Fehlers zu überdenken. Er sollte als natürlicher und aufschlussreicher Faktor des Lernens gesehen werden und nicht als Beweis für Versagen. Fehler gewähren nicht nur Einblick in die ganz spezifischen Probleme, die ein Kind mit einem Lerninhalt haben kann. Sie können auch Beweis dafür sein, dass sich ein Kind grundsätzliche Einsichten erworben, im speziellen Fall aber „falsch" generalisiert hat (Stange – „Stängel"). Diese „intelligenten" Fehler sollten für den Lehrer eher Anlass zum Lob als zum Tadel sein.

*1.3. Einprägung*

ROHRACHERS Satz „Das Gehirn lernt länger als das Bewusstsein" wird auch (und gerade) von guten Lehrern wenig beachtet.
Ein Tafelbild oder eine Folie werden angeboten, der Lehrer redet und redet dazu, eine Aktivität jagt die andere.
Dem wichtigen Prozess der Einprägung muss die nötige Zeit eingeräumt werden. Das Kind muss Gelegenheit haben, z. B. einen Text, den es sich merken soll, in aller Ruhe (und Stille!) zu lesen; ihn mit Bekanntem zu verknüpfen; die Augen zu schließen und darüber nachzudenken; ihn sich einzuprägen; ihn mit einem Partner zu besprechen und zu wiederholen.
Um die biologische Konsolidierung des Gelernten nicht zu stören und Gedächtnishemmungen zu vermeiden, sollten unmittelbar nach einer solchen „Lernphase" keine weiteren anspruchsvollen kognitiven Aktivitäten gefordert werden (günstig wäre ein Singen, Sich-Bewegen, Erzählen, Vorlesen oder auch nur „Ruhen").

*1.4 Wiederholungsrhythmus*

Die EBBINGHAUSsche Vergessenskurve ist zwar jedem ein Begriff, die Schlussfolgerungen für den Unterricht kommen aber nicht immer konsequent zum Tragen.
Man nimmt an, dass Gedächtnisspuren (Strukturveränderungen der Gehirnzellen) allmählich verblassen oder dass sie durch neues Material überlagert werden. Dabei fällt die Behaltenskurve anfangs besonders steil ab. (Sie verläuft übrigens umso flacher, je sinnvoller der gelernte Stoff erscheint.) Das bedeutet für die schulische Praxis: Die erste Wiederholung muss womöglich

in derselben Einheit erfolgen (wobei unter „Wiederholung" eine sinnvolle Variation gemeint ist). GUTTMANN schlägt das „5–10–20–Schema" vor: nach 5 bzw. 10 und 20 Minuten je eine Wiederholung (BEER – GUTTMANN, o. J.). Wichtig erscheint unter diesem Gesichtspunkt die Wahl der Hausübung. Je nach Stoff müssen in den kommenden Tagen weitere Wiederholungen folgen.

## 2 Lerntechniken

Lernen kann in sehr vielfältiger, unterschiedlicher Weise geschehen. Daher werden allgemeine Ratschläge in bezug auf Arbeitstechniken immer nur bedingt gelten.
Worauf es vor allem ankommen sollte, ist, den Fragen der Aneignung mehr Aufmerksamkeit zu schenken und auch die Kinder aktiv daran teilhaben zu lassen. Die gemeinsame Überlegung „Wie können wir es uns am besten merken?" fordert die Kinder dazu heraus, ihren je individuellen Zugang zu finden, sich persönliche Assoziationen zu schaffen, und gewöhnt sie allmählich daran, nach Techniken zu suchen, die ihrem Lerntyp so gut wie möglich entsprechen. Auch am Ende jedes Lernprozesses sollte eine entsprechende Reflexion stehen: „Wie habe ich es gemacht, dass ich es nun kann? Was hat mir dabei geholfen?
Das Kind kann sich allerdings erst dann Lerntechniken zunutze machen, wenn es eine gewisse Fähigkeit zur Strukturierung und Planung bzw. ein gewisses Maß an Abstraktionsfähigkeit erlangt hat: wichtige Merkmale der Entwicklungsstufe des kritischen Realismus. Man darf nicht annehmen, dass die Kinder einer Klasse gleichzeitig dieses Niveau erreichen. SCHENK-DANZINGER weist auf die großen Unterschiede im Entwicklungstempo hin und stellt fest, dass manche Kinder schon zu Anfang ihrer Schulzeit Merkmale der Strukturstufe des kritischen Realismus aufweisen, andere aber auch zu Ende der späteren Kindheit noch nicht so weit sind (SCHENK-DANZINGER, 1988).
Da aber – neben den milieubedingten Faktoren – der Unterrichtsstil des Lehrers das Tempo der kognitiven Entwicklung wesentlich mit beeinflusst, ist es sicher nicht falsch, vom Beginn der Schulzeit an systematisch am Aufbau von Lerntechniken zu arbeiten.
Im Folgenden werden Arbeitstechniken vorgestellt, die im Laufe der Grundschulzeit bereits mit Kindern erarbeitet und mit Erfolg angewendet werden konnten.

### *2.1 Lernkartei*

Die Arbeit mit der Lernkartei hat sich vor allem im Bereich Rechtschreiben bewährt. Sie kann sowohl beim Aufbau des Rechtschreibwortschatzes als auch als individuelle Fehlerkartei verwendet werden.

2. 1.1 Schreibwortschatz-Kartei
Wenn ein Arbeitswort unter Berücksichtigung aller Eingangskanäle (akustisch, optisch, sprachlogisch, schreibmotorisch) eingeübt wurde, wird es auf eine Karteikarte geschrieben - am besten vom Lehrer selbst. (In einer Woche wird es sich um etwa drei bis fünf Wörter handeln.)

Das Kind schreibt das Wort mehrmals darunter und steckt die Karte in das erste Fach der Kartei.

Am nächsten Tag wird die Karte weiter bearbeitet: Wort halblaut lesen, deutlich artikulieren, einprägen; die Karte umdrehen, das Wort auf die Rückseite schreiben; Partnerkontrolle. Die Karte wandert in das zweite Fach.
An weiteren Tagen: Das Wort nach genauem Ansehen mehrmals in ein Notizheft schreiben, Selbstkontrolle, Partnerdiktat.
Das Wort in Verbindung mit anderen gelernten Wörtern schreiben (z. B. der kalte Wind). Wurde das Wort jeweils richtig geschrieben, so wandert es um ein Fach weiter. Gab es eine Fehlschreibung, bleibt das Kärtchen im betreffenden Fach. Aus diesem Grund werden sich manchmal etliche Wortkärten in einem Fach ansammeln. Die Aufgabenstellung sollte also etwa heißen: „Wir arbeiten mit den Kärtchen im zweiten Fach." Allmählich entwickeln dann die Kinder selbst ihren Arbeitsrhythmus.
Ist ein Kärtchen im fünften und letzten Fach angelangt, so kann das Wort in ein Wörterheft (alphabetisches Registerheft) übertragen werden.
Diese Kartei kann im Laufe der 2. Schulstufe eingeführt werden.

2.1.2 Individuelle Fehlerkartei
Gegen Ende der 3. bzw. auf der 4. Schulstufe liegt der Schwerpunkt der Arbeit im Rechtschreibunterricht nicht mehr so sehr im Bereich „Grundwortschatz", sondern bereits eher im Zusammenstellen gleicher Formen und im Finden einfacher Regeln. Der Schreibwortschatz differenziert sich individuell nun schon sehr stark aus.
Bei Freischriften werden zwei bis drei falsch geschriebene Wörter vom Lehrer auf Karteikärtchen geschrieben und in den Hefteinband gesteckt. Dabei individuellen Leistungsstand des Kindes angemessen, am ehesten gearbeitet werden müsste. (Keinesfalls dürfen bei Kindern, die viele Fehler gemacht haben, mehr als drei Karteikarten geschrieben werden!) Wenn das

Kind das Heft zurückbekommt, schreibt es diese Wörter einige Male untereinander auf die Karteikarte. In weiterer Folge werden diese Kärtchen bearbeitet wie oben beschrieben.
Als Karteikästchen eignen sich Schachteln, die ab sieben Zentimeter breit, zwölf Zentimeter lang und vier Zentimeter hoch sind. Die Karteikärtchen sollten aus etwas stärkerem Papier oder dünnem Karton sein, damit das Geschriebene nicht durchscheint. Wenn die Karteikästchen verschließbar sind, können sie auch nach Hause mitgegeben werden. Mit ihrer Hilfe können Hausaufgaben fallweise individualisiert werden.
Eher abzuraten ist von vorgedruckten Wortschatzkarteien. Sie sind teuer, erlauben nur in Grenzen einen spontanen „Klassenwortschatz" und werden von den Kindern – schon allein wegen des Vordrucks – weniger als „ihre" Kartei empfunden.

### *2.2 Assoziationen*

Mnemotechnische Verfahren sind zum Teil schon sehr alt. Berühmte Lehrer der antiken Rhetorik wandten sie an und empfahlen sie ihren Schülern als Kunstgriff. Später gerieten sie eher in Mißkredit. Gedächtnispsychologen haben sich mit der praktischen Anwendung ihrer Erkenntnisse lange Zeit nicht beschäftigt. Der wissenschaftlichen Lernpsychologie wurden Verfahren dieser Art in den letzten zwanzig Jahren förmlich „aufgedrängt" – und zwar von einer Welle kommerziell gut aufbereiteter Publikationen unter der Titelrubrik „Wie lerne ich leichter - besser - schneller".
Mittlerweile hat sich auch die wissenschaftliche Psychologie dieser Probleme angenommen. „Es scheint nicht unangemessen zu sein, die Rezeption der Mnemotechnik für die sogenannte „kognitive Wende" in der Psychologie mitverantwortlich zu machen" (WIPPICH, 1984).
Wenn man sich mit Informationen nur oberflächlich auseinandersetzt, ist die Behaltensleistung im allgemeinen gering. Die Verankerung im Gedächtnis geschieht häufig durch Assoziationsbildung. Solche Assoziationen können bildhaft oder rein sprachlich sein, sie können über Handlungen laufen oder über verschiedene Sinne. SEDLAK bezeichnet sie als „Mörtel für die Gedanken" (SEDLAK, 1984).
Im schulischen Alltag können Assoziationshilfen („Eselsbrücken") in mehrfacher Hinsicht genutzt werden.

#### 2.2.1 Visuelle Vorstellungstechniken

Fast jeder Mensch versucht ab und zu - mehr oder weniger systematisch – sich Dinge mit Hilfe von vorgestellten Bildern zu merken. Die Methode des bildhaften Kodierens wirkt verblüffend verlässlich – ob als „topologisches System", als „Hakenwörtermethode" oder als „imagery-unterstütztes Lernen" im Sinne eines „Vorstellungsfilms".

Dabei werden Gedächtnisinhalte mit Bildern verknüpft, wobei der Lernende sich bemühen muss, die Bilder auch tatsächlich – am besten mit geschlossenen Augen – so konkret, lebendig und bunt wie möglich vor sich zu „sehen". Diese optischen Vorstellungen sollten womöglich aus dem eigenen Erlebnisbereich stammen.
Wenn der Merkinhalt abgerufen werden soll, werden diese Bilder „erinnert". Sie heben den entsprechenden Text mit aus dem Gedächtnis. Diese Technik eignet sich z. B. sehr gut zum Auswendiglernen von Texten, die keine Rhythmus- oder Reimhilfen bieten.

| Text | Mögliches Vorstellungsbild |
|---|---|
| Andi geht oft allein einkaufen. | Eigene Wohnung – Einkaufstasche; Situation des Weggehens. |
| Im Supermarkt kennt er sich schon gut aus. | „Mein" Supermarkt – Struktur, Wege, Einrichtung. |
| Er holt aus den Regalen, was auf seinem Einkaufszettel steht. | Bestimmte Regale – ich greife nach Dingen; Einkaufszettel in der Hand. |

Diese Technik hat sich auch beim Lesen von Textrechnungen gut bewährt. Die dazu assoziierten Bilder sollen wie ein Film, der im „Kopf gespielt wird, ablaufen. Mit diesem „Trick" kann erreicht werden, dass einzelne Teilschritte weniger leicht übergangen werden.
Auch die sogenannten „Vorstellungscomics" fallen in diese Kategorie.

2.2.2 Verkettungen verschiedenster Art
In vielen Experimenten wurde nachgewiesen, dass Sinnstruktur und Bedeutsamkeit des Lernmaterials auf das Behalten großen Einfluss haben. Es kann daher eine Lernhilfe sein, semantische Bezüge, die fürs Erste nicht gegeben sind, zu konstruieren.
Das Malsätzchen 8 · 7 = 56 z. B. ist schwer einzuprägen. BOYER schlägt folgende Merkhilfe vor:
„Zähle mehrmals möglichst schnell und laut von 8 bis 5 zurück: 8, 7, 6, 5! Zeige dabei die Anzahlen stets mit den Fingern mit! Wenn du es gut kannst, bilde daraus laut sprechend das Malsätzchen: ACHT mal SIEBEN ist. SECHSundFÜNFzig. Zeige auch dabei mit den Fingern mit" (BOYER, 1983).
Solche Lernhilfen kann der Lehrer anbieten, sie sind aber noch wirkungsvoller, wenn das Kind sie sich selbst schafft. Ein Kind hat sich, als es das Wort spazieren wieder einmal mit „tz" geschrieben hatte, folgende Merkhilfe zurechtgelegt: „Mein Papa geht immer so furchtbar lang mit uns spazieren. Da sind wir immer hundemüde. Wir schleichen ganz gebückt nach Hause. Da schaut oben nichts mehr aus dem Wort heraus ~~spatzieren~~ ."

Gedächtnisleistungen werden maßgebend dadurch bestimmt, ob und wie Lerninhalte beim Lernen durchstrukturiert und gemäß dieser Ordnung abgespeichert werden. Einzelne Begriffe oder Fakten können wesentlich effizienter gemerkt werden, wenn in das Material „Ordnung gebracht" wird. Ein Beispiel dafür ist etwa die Strukturierung von Einmaleinsreihen nach dem Prinzip der Verdopplung:

| | | |
|---|---|---|
| 2 · 4 | 3 · 4 | 5 · 4 |
| 4 · 4 | 6 · 4 | 10 · 4 |
| 8 · 4 | 12 · 4 | 20 · 4 |

Lehrer können das Prinzip erproben, indem sie sich mit seiner Hilfe die Unterrichtsprinzipien einprägen. Einige Begriffe sind jeweils unter einem bestimmten Gesichtspunkt, der tragfähig erscheint, zu koppeln. Z. B.: Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, Erziehung zum Umweltschutz, Verkehrserziehung: „Ich und meine Gesundheit".
Im Sachunterricht kann diese Einprägungshilfe häufig Verwendung finden. Sie sollte – besonders im Hinblick auf die weiterführenden Schulen – immer wieder geübt werden.

### *2.4 Aktivierung*

Im weiteren Sinn sind auch Techniken der Selbststeuerung als Lerntechniken zu sehen. Kinder erleben an sich selbst sehr deutlich, wie ihre Aufmerksamkeit schwankt. Statt sie mit stereotypen Wendungen dazu aufzufordern, bei der Sache zu bleiben („Pass doch auf!"), sollte der Lehrer ihnen Möglichkeiten zeigen, mit diesem Problem zurechtzukommen.
Eine Technik, die sich in der Praxis immer wieder bewährt, physiologisch unbedenklich und rasch zu erlernen ist, ist das Muskelentspannungsprogramm, das in Anlehnung an JACOBSON von GUTTMANN – VANECEK entwickelt wurde.
Das Grundprinzip dieser Technik besteht in einem Wechselspiel von Aktivierung und Desaktivierung. Die Wahrnehmung und die Möglichkeit der Steuerung des Spannungszustandes der Skelettmuskulatur werden durch kurzes Anspannen bzw. bewusstes Entspannen von Körperregionen erreicht. Es ist wichtig, bei Kindern mit Übungen zum Erfühlen der Körperspannung zu beginnen (z. B.: sich im Liegen steif machen wie ein Brett; Lehrer hebt, bei den Fersen an - wer bleibt steif bis zu den Schultern?).
Das eigentliche Übungsprogramm beginnt in der Kopfregion (Stirne, Lippen-Kiefer-Zone) und wandert über die Schultern, Arme und den Bauchbereich zu den Beinen. Die Anspannung soll etwa sechs Sekunden gehalten werden. Die Entspannung wird bewusst ausgekostet und dauert etwa zehn Sekunden.

Beispiele für eine kindgemäße Formulierung der Übungen:
- Runzle die Stirn. Schau ganz bös drein. Mit der Hand kannst du spüren, dass du viele Falten auf der Stirne hast. Lass wieder locker. Deine Stirn wird ganz glatt.
- Mach eine feste Faust. Nimm die ganze Kraft dazu. Lass die Hand wieder locker. Die Finger liegen ganz weich und entspannt auf dem Tisch.
- Zeig, wie stark dein Arm ist. Du kannst mit der anderen Hand spüren, wie stark dein Muskel ist.

  Nun lass den Arm ganz schwer werden. Der Muskel wird weich.

Es hat sich gezeigt, dass das Muskelentspannungstraining von Kindern umso selbstverständlicher aufgenommen und gelernt wird, je jünger sie sind. Wenn man erst mit älteren Kindern damit beginnt, sind Hinweise auf ähnliche Techniken im Leistungssport recht nützlich. Selbstverständlich muss man ihnen auch erklären, wozu die Sache gut sein soll und was man sich davon erwarten darf.

Auf jeden Fall müssen die Eltern entsprechend informiert werden. Man sollte die Übungen mit ihnen selbst machen oder sie an einer entsprechenden Unterrichtsstunde teilnehmen lassen.

(Nähere Informationen dazu bei BEER – GUTTMANN, o. J.)

Möglichkeiten und Grenzen von „Lerntechniken" müssen realistisch gesehen werden. Sie können und sollen kein Ausgleich sein für eine Art von Unterricht, der die Kinder nicht motiviert. Andererseits sollte man doch auch sehen, dass später in sündteuren Kursen Lerntechniken „verkauft" werden, die auch jedes Schulkind problemlos lernen könnte.

**Verwendete Literatur:**

BEER, Franz – GUTTMANN, Giselher: Lernen unter Selbstkontrolle, Das Wiener Unterrichtsmodell, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, o. J.

BOYER, Ludwig – JAROLIM, Franz: Leichter lernen, lieber lernen, Verlag Jugend und Volk, 1983

GUTTMANN, Giselher: Lernen lernen, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, 1984

JOERGER, Konrad: Einführung in die Lernpsychologie, Herder Verlag, 1983

NAEF, Regula: Rationeller lernen lernen, Beltz Verlag, 1982

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklung, Sozialisation, Erziehung, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988

SEDLAK, Franz: Lernen kann jeder lernen, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1984

VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, dva, 1978

WIPPICH, Werner: Lehrbuch der angewandten Gedächtnispsychologie, Verlag Kohlhammer, 1984

Sonja Tuschel

# Integration in der Grundschule

Der Lehrplan stellt die Forderung nach sozialer Integration. Dabei steht das gemeinsame Leben und Lernen im Vordergrund[1].

## 1. Voraussetzungen für soziale Integration

*1. 1. Gemeinsame Schulzeit und Freizeit*

Eine wohnortnahe Schule für alle soll gewährleisten, dass der Freundeskreis und Aktionsrahmen der Schülerinnen und Schüler im schulischen Bereich und in der Freizeit gleich bleiben. Besonders für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind schulische und außerschulische sozialen Erfahrungen zu ermöglichen, um soziale Beziehungen knüpfen zu können. Dabei kommt der Elternarbeit eine große Bedeutung zu.

*1. 2. Kindgemäße und humane Schule*

Integrativer Unterricht kann nur in einer kindgemäßen und humanen Schule stattfinden. Für Richard Olechowski[2] ist das eine Schule für alle Kinder. Ein Prinzip für die Gestaltung einer kindgemäßen und humanen Grundschule ist, dass sie eine Schule ohne Auslese ist.[3]

## 2. Voraussetzungen für integrativen Unterricht

*2.1. Differenzierung und Individualisierung*

In Integrationsklassen, also in heterogenen Lerngruppen, wie sie eigentlich alle Gruppen von Menschen sind, ist Differenzierung und Individualisierung[4] unerlässlich. Das heißt, dass in dieser Gruppe zur gleichen Zeit unterschied-

---

[1] Siehe auch zweiter didaktischer Grundsatz

[2] Vgl.: OLECHOWSKI, Richard, WOLF, Wilhelm (Hg.): Die kindgemäße Grundschule. – Wien: Jugend und Volk, 1990

[3] Olechowski fasst zusammen: „Die Grundschule, die mit enorm unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu rechnen hat, sollte ein Ort der Individualisierung und zugleich der maximalen Integration sein. Regional, sozial bedingte Lernversäumnisse oder solche, die durch die Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten bedingt oder entwicklungsbedingt sind, sollten in der Grundschule nachgeholt werden können."

[4] Lehrplan der Volksschule, S. 46 ff.

liche Lernziele verfolgt werden. Für die Erreichung der für alle wichtigen Ziele können die Kinder unterschiedlich lang brauchen. Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das, dass die methodisch-didaktische Aufbereitung von Lerninhalten den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden muss. Falls die entsprechenden Lernvoraussetzungen bei einzelnen Kindern noch nicht entwickelt sind, sind für diese therapeutische bzw. kompensatorische Angebote (z. B.: im Sinne der Therapeutisch-funktionellen Übungen, wie Wahrnehmungsübungen oder Übungen zur Förderung der Motorik) anzubieten.
Immer wieder hört man in der Praxis das Argument, dass die „Schere", wie sie Almut Köbberling[1] auch grafisch darstellt, in der Leistung mit der Zeit immer größer wird. Das soll jedoch kein Argument gegen integrativen Unterricht sein; im Gegenteil, das kann auch eine Chance für die Vielfalt im Unterricht sein. Das kann zum Beispiel dazu führen, dass Formen der äußeren Differenzierung, wie etwa klassenübergreifende Projekte, durchgeführt oder altersheterogene Arbeitsgruppen zur Interessensförderung installiert werden.[2]

*2.2 Teamarbeit*

Die Zusammenarbeit in einem Team aus Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Erzieherinnen und Erziehern, Therapeutinnen und Therapeuten, Eltern und vieler anderer am Geschehen Beteiligter ist auch eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von integrativem Unterricht.
Besondere Bedeutung kommt aber der Zusammenarbeit im Lehrerinnen- bzw. Lehrerteam zu. Dabei sollen alle Lehrerinnen und Lehrer des Teams für alle Kinder verantwortlich sein. Dazu ist erforderlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer gleichberechtigt und gleichwertig in der Klasse sind.
Alle am Unterricht beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sollten über allgemeine Methodenvielfalt und sonder- und integrationspädagogisches Grundwissen verfügen.
Zu beachten ist dabei jedoch, dass die sonderpädagogische Kompetenz selbstverständlich bei entsprechend zusätzlich ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern (Sonderschullehrerin bzw. Sonderschullehrer) und die all-

[1] Vgl.: Köbberling, Almut: Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufe.- In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf, MAIKOWSKI, Rainer (Hg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe.- Weinheim und Basel: Beltz, 1998, S. 123 und Köbberling, Almut: Gemeinsamkeiten und Vielfalt in der Sekundarstufe: Wege in verschiedene Lebenswelten teilen.- In: HILDESCHMIDT, Anne, SCHNELL, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. – Weinheim und München: Juventa, 1998, S. 257

[2] Vgl.: Heyer, Peter: Die integrationsfähige Grundschule.- In: HILDESCHMIDT, Anne, SCHNELL, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. – Weinheim und München: Juventa, 1998, S. 207

gemein pädagogische Kompetenz beim Lehrerinnen- bzw. Lehrerteam liegt. Zumindest eine der Lehrerinnen bzw. einer der Lehrer muss spezielle sonderpädagogische Kompetenzen haben. Dazu gehören vielfältige Möglichkeiten zur Wahrnehmungsförderung[1] (und je nach Situation erforderliche behinderungsspezifische Methoden (Lautgebärde, Blindenschrift ...).

*2.3. Gemeinsame Unterrichtsplanung*

Für den gemeinsamen Unterricht (in dem alle erforderlichen Lehrpläne zur Anwendung kommen) ist eine entsprechende Unterrichtsplanung erforderlich. Im integrativen Unterricht erfolgt die Planung vom Kind aus, und zwar ausgehend vom jeweiligen Entwicklungsniveau jeder Schülerin und jedes Schülers.

Die teilnehmende Beobachtung[2] ist dabei die wichtigste Form der Informationsgewinnung. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler in verschiedensten Situationen, bei unterschiedlichen Tätigkeiten beobachtet werden, um ein entwicklungsorientiertes Bild zu erhalten, das immer wieder überprüft, erweitert oder revidiert werden muss. Das entscheidende Kriterium ist dabei das qualitative Element der Kommunikation, bei der die Beobachterinnen und Beobachter Informationen über größere Handlungs- und Lebenszusammenhänge des Kindes erhalten und diese auch in die Beobachtungsergebnisse und deren Interpretationen einbeziehen können. Diese Form der Beobachtung ist vor allem in offenen Lernformen möglich. Dabei kann die Lehrerin bzw. der Lehrer als Beobachterin und Beobachter einerseits und als aktiver Teil des Handlungsgeschehens andererseits fungieren.

Diese teilnehmende Beobachtung ist besonders im Rahmen der Zusammenarbeit im Lehrerinnen- und Lehrerteam möglich. Auf Grundlage der gemeinsamen Beobachtungsergebnisse erfolgt die gemeinsame Planung des Unterrichtes.

Das heißt, dass auch die individuellen Förderpläne[3] (besonders für die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf) gemeinsam erstellt werden sollen. Durch die Einbeziehung aller Förderpläne in die Unterrichtsplanung wird diese zur Förderplanung.[4]

Wünschenswert wäre, dass es im Laufe der Zusammenarbeit zu einem Kompetenztransfer zwischen den Teampartnerinnen und Teampartnern kommt.

---

[1] Vgl. hiezu auch Im österreichischen Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule den 10. Didaktischen Grundsatz: „Therapeutisch- funktionelle Übungen".

[2] Vgl. KNAUER, Sabine: Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts.- In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 3/1996, Verein „1% für behinderte Kinder und Jugendliche", S. 55

[3] Empfehlenswert, aber gesetzlich derzeit nicht verpflichtend.

[4] Vgl. HAWLICZEK, Viktoria, TUSCHEL, Sonja, WILLNER, Wilhelm: Bausteine des Förderns. – Wien: edition htw, 2002

*2.4. Gemeinsamer Unterricht*

Aus der Didaktik Feusers und der Reformpädagogik erhalten wir wichtige Impulse für den Unterricht in Integrationsklassen.
Feuser[1] fordert, dass die Inhalte des Unterrichts (sachstrukturelle Analyse) den Lernvoraussetzungen bzw. dem Entwicklungsstand (der Tätigkeitsstruktur) der Schülerinnen und Schüler anzupassen sind und dadurch einer „entwicklungslogischen Didaktik" entsprechen. In einer Entwicklungsdiagnostik müssten die Lernvoraussetzungen („aktuelle Zone der Entwicklung") festgestellt und die darauf aufbauenden Lernschritte zur Erreichung der „Zone der nächsten Entwicklung" geplant werden. Erst dann kann man überlegen, welche Inhalte einem Kind angeboten werden können, die es sich mit Hilfe entsprechender Materialien in tätiger Auseinandersetzung erschließen kann. Die Auseinandersetzung mit der Sache dient also in erster Linie der Entwicklung, der Emanzipation und der fortschreitend selbstständigeren Realitätskontrolle der Schülerinnen und Schüler.
Die Reformpädagogik[2] ist die Erziehungsbewegung, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts das Kind ins Zentrum der erzieherischen Tätigkeit stellte. Dazu gehören der Jenaplan, der Daltonplan, die Freinet-Pädagogik und die Pädagogik Maria Montessoris. Sie vereinen grundlegende Prinzipien, die auch für den integrativen Unterricht von Bedeutung sind.
Die zentralen Prinzipien sind die Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung des Kindes sowie die Berücksichtigung der Spontaneität des Kindes und seiner Bedürfnisse nach manueller Betätigung. Auch die Einsicht der Notwendigkeit einer Erziehung in der Gemeinschaft ist in allen reformpädagogischen Konzepten zu finden.
Außerdem kam es Anfang des 20. Jahrhunderts im Rahmen dieser pädagogischen Konzepte zu einer neue Sicht der Beziehung zwischen der Erzieherin bzw. dem Erzieher und dem zu Erziehenden. An Stelle des autoritären Verhältnisses tritt das dialogische Verhältnis. Auch die Forderung nach Bildung für alle Kinder wurde bereits von den Reformpädagoginnen und Reformpädagogen erhoben.
Prinzipien, die sich sowohl bei den Reformpädagoginnen und Reformpädagogen als auch bei Feuser finden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:
- In der heterogen Lerngruppe ist jedes Kind mit allen seinen Eigenschaften zu akzeptieren und respektieren.
- Jedes Kind hat das Recht seiner Individuallage (aktuellen Zone der Entwicklung) entsprechend gefördert zu werden.

[1] Vgl. FEUSER, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995, S. 176
[2] Vgl. KELLER, Josef A., NOVAK, Felix: Kleines Pädagogisches Wörterbuch.– Freiburg im Breisgau: Herder, 1993[3]

- Die dafür geeigneten Materialien müssen von den Lehrerinnen und Lehrern ausgesucht und – im Sinne der vorbereiteten Umgebung – bereitgestellt werden.
- Die Kinder haben die freie Wahl der Aktivität und der Sozialform im Rahmen der Freiarbeit (eventuell mit Hilfe eines Arbeitsplanes).
- Gemeinsamen Phasen dienen der Information, dem Meinungsaustausch und der Reflexion.

## 3. Zusammenfassung

Eine kindgerechte humane Schule, in der die Lehrerinnen und Lehrer das Individuum Kind mit allen seinen Bedürfnissen ernst nehmen, in seinem So-Sein annehmen und diese Aspekte in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen (und damit den Lehrplanforderungen entsprechen), kann mit Recht von „Integration"[1] gesprochen werden.

## Literatur:

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.): Schule gestalten – Integration Behinderter, Bad Vöslau 1993

EBERWEIN, Hans (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, 2. Aufl., Weinheim (Beltz grüne Reihe) 1988

FEUSER, Georg, MEYER, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule. – Oberbiel: Solms, 1987

FEUSER, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995

HABERL, Herbert (Hg.): Montessori - Pädagogik, Wien 1994

HAEBERLIN U., JENNY-FUCHS E. und Moser Opitz E.: Zusammenarbeit, 13. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1992

HAWLICZEK, Viktoria, TUSCHEL, Sonja, WILLNER, Wilhelm: Bausteine des Förderns. – Wien: edition htw, 2002

[1] In der englischsprachigen Literatur wird, wie in der Salamanca Erklärung 199413, von „Inclusion" gesprochen. Damit wird gemeint, dass alle gesellschaftlichen Strukturen so konzipiert sind, dass alle ihrer Mitglieder in ihrem So-Sein akzeptiert werden und Anspruch darauf haben, ihre Bedürfnisse (ohne Segregation) vertreten zu wissen.
Vgl. ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION (Hg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. – Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. – Linz: Domino, 1996. Im vorliegenden Artikel wird diese Konnotation dem in Österreich geläufigen Begriff „Integration" zugrunde gelegt.

HILDESCHMIDT, Anne, Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle.- Weinheim und München: Juventa, 1998
KELLER, Josef A., Novak, Felix: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. – Freiburg im Breisgau: Herder, 1993[3]
MONTESSORI, Maria (Hrsg: Oswald, Paul und Schulz-Benesch, Günter): Schule des Kindes.- Freiburg im Breisgau: Herder, 1987[2]
OLECHOWSKI, Richard, WOLF, Wilhelm (Hg.): Die kindgemäße Grundschule.- Wien: Jugend und Volk, 1990
ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION (Hg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse.- Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. - Linz: Domino, 1996
PETERSEN, Peter: Der Kleine Jena - Plan.- Weinheim und Basel: Beltz, 1996 (61. Aufl.)
PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt.- Opladen: Leske und Budrich, 1995 (2.Aufl.)
PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Fördern ohne Sonderschule.- Weinheim und Basel: Beltz, 1981
PREUSS-LAUSITZ, Ulf, MAIKOWSKI, Rainer (Hg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe.- Weinheim und Basel: Beltz, 1998
SEVERINSKI, Nikolaus (Hg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Höbersdorf 1995

## Zeitschriften:

Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 1/1999, Verein „1% für behinderte Kinder und Jugendliche"
Behindertenpädagogik 1996/4, 35. Jg.
Erziehung und Unterricht 1989/5
Heilpädagogik 1991/1
Humane Schule 14. Jg.,0kt. 1988
Integrationsjournal 1996/1
Integrativer Unterricht, Beiträge zur Lehrerfortbildung für die Sekundarstufe 1, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Klagenfurt, 1997
Pädagogik 1995/10
Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 65 – 1996/3
Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 68 – 1999/1

Dieter Antoni

# Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, mit schulischen und außerschulischen Institutionen

Die enge Wechselwirkung von schulischem und außerschulischem Lernen einerseits sowie die Tatsache, dass die Eltern auch weiterhin die wichtigsten Erzieher ihrer Kinder sind, machen eine enge und permanente Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten erforderlich.
Die Grundschule als vielfältiger Erfahrungs- und Handlungsraum braucht eine natürliche und lebendige Begegnung zwischen Lehrern, Schülern und Eltern.
Dieser Beitrag befasst sich nicht mit der vom Gesetz her vorgeschriebenen Zusammenarbeit (Klassenform, Schulform usw.) – diese ist weitgehend geregelt und somit bekannt –, vielmehr sollen Möglichkeiten und Wege aufgezeigt werden, die in besonderer Weise geeignet sind, lebendige Schulpartnerschaft zu realisieren.
Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass unabhängig von gesetzlichen Rahmenbestimmungen positive Kontakte zwischen Lehrern und Eltern vorwiegend auf der informellen und freiwilligen Ebene gut funktionieren.
Im Interesse der Kinder finden sich Eltern gerne bereit, in der Schule, bei Schulveranstaltungen und auch im Unterricht im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten mitzuarbeiten.
Gelegentlich sind Kontakte von Lehrern und Eltern von Misstrauen belastet. Dies resultiert häufig aus eigenen Erfahrungen mit der Schule bzw. aus Schulerfahrungen mit älteren Geschwistern. Besonders wichtig für das Gelingen gemeinsamer Planungen und Aktivitäten ist gegenseitiges Vertrauen; es bildet die Basis für jede Zusammenarbeit.
Da das Einander-Kennenlernen eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses darstellt, sollte mit den Eltern frühzeitig Kontakt aufgenommen werden.
Es ist sinnvoll, eine erste Elternaussprache (z. B. in Form eines Informationsabends) bereits vor der Schülereinschreibung anzubieten. Da es zu diesem Zeitpunkt zwischen dem künftigen Lehrer und den Eltern keinerlei Spannungen geben kann, die aus dem schulischen Geschehen resultieren, ist ein unbelastetes gegenseitiges Kennenlernen möglich.
Dabei soll ein positives Schulverständnis grundgelegt werden.
Themen für diese erste Zusammenkunft könnten sein: Überlegen von Möglichkeiten einer besonderen Gestaltung des Tages der Schülereinschreibung; gemeinsame Gestaltung des ersten Schultages u. a.

Besonders wichtig sind intensive Lehrer-Eltern-Kontakte während der Schuleingangsphase.
Häufig kennen Lehrer, Eltern und Schüler einander kaum. In vertrauensvollen Gesprächen sollte eine gegenseitige Information sichergestellt werden. So soll etwa über wichtige Lebensbedingungen des Kindes, berufliche Tätigkeit der Eltern, Geschwister, Schulweg des Kindes, Hilfestellung bei Hausaufgaben, Erwartungen der Eltern, Einstellung der Eltern zu Leistungen u. a. ausreichend informiert werden. So können schulische Maßnahmen und Entscheidungen all dies berücksichtigen.
Solche Informationen können später Differenzierungs- und/oder Individualisierungsmaßnahmen grundlegen; sie können ferner Ursache für unterschiedliche Hausaufgabenstellungen u. a. sein.
Eltern erwarten, dass sie über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule unterrichtet werden. Eltern sollen z. B. über die methodische Gestaltung der Erstlehrgänge (Lesen, Schreiben, Mathematik) informiert werden. Viele Eltern erwarten auch Anregungen, ob bzw. wie sie den Kindern zu Hause helfen können.
Selbstverständlich sollen die bisher aufgebauten Kontakte während der gesamten Grundschulzeit in verschiedenen Formen (z. B. Einzelgespräche, Elternabende, Gruppenarbeiten, Tage der offenen Schultür, gemeinsame Aktionen) weiter gepflegt werden.
Permanente Zusammenarbeit festigt das gegenseitige Vertrauen und die gegenseitige Anerkennung. Dennoch wäre es völlig unrealistisch, zu glauben, dass es bei bestehender Kooperation keinerlei Auffassungsunterschiede, Spannungen oder Konflikte gibt.
Ist in solchen Situationen entsprechendes Verhalten und gegenseitiges Verständnis aufgebaut, so gelingt es wahrscheinlich leichter, bei unterschiedlichen Auffassungen, verschiedenen Erwartungen und gegensätzlichen Standpunkten einen Konsens zu erzielen.
Die bestmögliche Förderung für das einzelne Kind wird dann zu erreichen sein, wenn es erlebt, dass Elternhaus und Schule in den Zielen und Inhalten dieselben Maßnahmen setzen.
Trotz intensiver Bemühungen um Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten wird es dem Lehrer jedoch nicht immer möglich sein, alle im Erfahrungs- und Handlungsfeld Schule auftretenden Probleme zu bewältigen. Es sollte daher nicht gezögert werden, gegebenenfalls auch Kontakte zu anderen schulischen und außerschulischen Einrichtungen aufzunehmen (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Jugendamt, Sozialdienste).
In schwierigen Situationen (Elternkonflikte, eventuell Scheidung, unerklärliche Krankheitssymptome beim Schüler, Verhaltensauffälligkeit des Schülers, unerklärliche Leistungsabfälle, plötzliche Unkonzentriertheit u. a.) kann durch den schulpsychologischen Dienst sowie durch den Schularzt Hilfestellung erwartet werden.

## Einige bewährte Formen der Zusammenarbeit

In der Folge werden einige bewährte Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus vorgestellt. Es handelt sich dabei nicht um theoretische Wunschvorstellungen, sondern um Maßnahmen, die bereits in der schulischen Praxis durch engagierte Lehrer erprobt wurden und über die durchaus ermutigende Rückmeldungen vorliegen.
Ein Anspruch auf Vollständigkeit der möglichen Maßnahmen kann freilich nicht erhoben werden.

*1 Persönliche Gespräche*

Das persönliche Gespräch wird in verschiedenen Situationen stattfinden. Zwischendurchgespräche ergeben sich, wenn Kinder in die Schule. begleitet oder abgeholt werden.
Das wird dem Lehrer zwar nicht immer willkommen sein, da er seiner Aufsichtspflicht nachkommen muss bzw. bei seiner, den Unterricht vor- oder nach bereitenden Arbeit gestört wird. Trotzdem ist es fallweise wichtig, schnell ein paar Informationen weiterzugeben oder einige Worte zu wechseln.
Vereinbarte Sprechstunden eignen sich für ein umfassendes Gespräch natürlich besser. Bewährt hat sich unter anderem, anstehende Probleme gemeinsam mit dem Schüler zu besprechen. Dabei kann der Schüler erleben, dass Lehrer und Eltern um ihn bemüht sind, andererseits erfährt der Schüler direkt, wie seine Arbeit aus der Sicht der Schule den Eltern gegenüber bewertet und dargestellt wird. Gemeinsam vereinbarte Ziele werden so vom Schüler besser verstanden und akzeptiert.

*2 Unterrichtsbesuche der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigen*

Wenn zwischen dem Klassenlehrer und den Eltern eine entsprechende Vertrautheit gegeben ist, sind vorher vereinbarte Elternbesuche im Unterricht zu empfehlen. Ein Unterrichtsbesuch gewährt den Eltern Einblick in die Arbeitsweise des Lehrers. Die Eltern können erleben, wie sich ihr Kind in der speziellen schulischen Situation verhält. Bewährte erzieherische Umgangsformen des Lehrers können durch Eltern übernommen werden.
Es ist günstig, nicht zu viele Eltern zur gleichen Zeit in der Klasse zu haben, weil dann Störungen der Unterrichtsarbeit möglich sind.
Die Kooperation in Form von Unterrichtsbesuchen durch Eltern kann in Richtung Elternmitarbeit im Unterricht ausgebaut werden.

*3 Elternmitarbeit im Unterricht*

Elternmitarbeit im Unterricht ist nicht ausdrücklich legitimiert; die Mitwirkung von Eltern im Unterricht wird aber auch nicht untersagt.

Wo immer bisher Eltern von der Schule (von Lehrern) zur Mitarbeit eingeladen wurden, hat sich dies bewährt. Es wurde berichtet, dass die Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers pädagogisch sinnvoll unterstützt werden konnten, etwa durch

- Übernahme speziell vorbereiteter Aktivitäten (z. B. Lesen/Schreiben mit einzelnen Schülern oder mit kleinen Schülergruppen, Spielen mit einer Gruppe ...)
- Übernahme spezieller Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufgaben (z. B. für den Werkunterricht, am Sachunterrichtstisch, einfache Experimente oder Beobachtungen ...)
- Übernahme von Expertenaufgaben (z. B. ein Elternteil informiert über seine Arbeit: Bauarbeiter, Krankenschwester ... Erzählung von besonderen Reisen, über fremde Länder)

Bei derartigen Arrangements muss gründlich überlegt werden, welche Eltern für eine Mitarbeit im Unterricht bereit und auch geeignet sind (Ausbildung, Sachkompetenz, Persönlichkeit, ...) bzw. in welchen Unterrichtseinheiten die Mitarbeit von Eltern sinnvoll ist.

*4 Projekte mit Eltern*

Die Einbindung von Eltern in schulische Projekte stellt eine wichtige Brücke zwischen der Schule und dem Leben außerhalb der Schule dar. Schülerinteressen erfahren dabei vorrangig Beachtung (häufig aufgegriffene Projektthemen: Umgestaltung unserer Klasse; Umweltschutz; Müllverarbeitung; Behinderte in unserer Gesellschaft; Gastarbeiter; Übergang von der Volksschule in weiterführende Schulen, ... ).

Die gemeinsame Diskussion, Planung, Vorbereitung und Realisierung unterschiedlicher Aktivitäten und Vorhaben im Rahmen des Projektunterrichts sind geeignet, die Schule hinsichtlich ihrer notwendigen Lebensorientierung zu öffnen. Selbständiges Handeln der Schüler wird gefördert, und soziales Lernen gewinnt für alle Beteiligten einen besonderen Stellenwert.

Dieter Antoni

# Schuleintritt - Schulübertritt

Übergänge von einer Institution in eine andere (Kindergarten – Grundschule, Familie – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule) sind für Kinder immer wesentliche Zäsuren und bedeuten daher Eingriffe in die Kontinuität der Entwicklung.
Veränderungen in der sozialen Umwelt, insbesondere das Hineinwachsen in eine neue Gruppe, der Verlust positiver Beziehungen, der Aufbau neuer Beziehungen u. a. können bei manchen Kindern zu Lern- und Entwicklungsproblemen führen. Je unterschiedlicher die äußeren und inneren Bedingungen der Institutionen ausgeprägt und verfestigt sind, desto größer sind in der Regel die Probleme. Vorschulpädagogen, Lehrer und Eltern müssen sich daher gemeinsam bemühen, die Übergänge so zu gestalten, dass sie für die Schüler möglichst ohne Schwierigkeiten zu bewältigen sind.
In diesem Zusammenhang ist auch die Kontinuität der erziehlichen Einwirkung eines Lehrers in der Grundschule, insbesondere in der Grundstufe I, im Sinne des § 9 (2) SchUG zu verstehen (Lehrerwechsel, Klassenzusammenlegung).

## 1 Schuleintritt

Der Beginn der Schulzeit ist für das einzelne Kind und für seine Eltern ein außerordentlich wichtiges Ereignis.
Dieser Tatsache entsprechend muss sich die Schule bemühen, die Schulaufnahme (Schülereinschreibung) und den Schulanfang in besonderer Weise zu gestalten.
Erfahrungen und Erlebnisse in der Schuleingangsphase haben prägende Wirkung, insbesondere auf die weitere Grundeinstellung zur Schule, aber auch auf die Weiterentwicklung von Lernbereitschaft und Lernerfolg.
Eine detaillierte Planung und sorgfältige Gestaltung der Schülereinschreibung sowie der ersten Schultage und Schulwochen sind daher dringend geboten.
Da die „Einschreibung" in der Regel den ersten Kontakt des Kindes mit der Schule darstellt, sollte diese nicht nur bürokratisch vollzogen, sondern pädagogisch-psychologisch gestaltet werden, z. B.:
– persönlicher Einladungsbrief des Elementarlehrers an die Schulanfänger
– Schülereinschreibung im Rahmen eines Tages der offenen Tür

- Teilnahme von Schulanfängern und deren Eltern an Spiel-, Sport- und Aktionstagen der Schule
- Einladung der Schulanfänger und deren Eltern zu Ausstellungen von Schülerarbeiten, zu Projektpräsentationen usw.

Dabei sollen die Schulanfänger ihre Lehrer, ihre künftigen Mitschüler und andere im Schulhaus tätigen Menschen kennenlernen. Ferner wird anlässlich solcher Besuche eine erste Orientierung im Schulhaus erfolgen.
Die meisten Schulanfänger können es kaum erwarten, endlich zu den Schülern zu gehören. Die Freude und das Interesse an dem neuen Teil der kindlichen Lebenswelt sind sehr groß, nur vereinzelt treten Unsicherheiten und Angst auf, die durch besondere Lehrerzuwendung und intensive Elternkontakte in den ersten Schultagen gemildert werden können.
Die in den ersten Schultagen und Schulwochen gemachten Erfahrungen entscheiden mit darüber, welche Einstellung die Schüler gegenüber Schule und Lernen entwickeln.
Der Schulanfang soll daher so gestaltet werden, dass sowohl die Lernbereitschaft als auch die Freude am Lernen weiter entfaltet und für schulisches Lernen wirksam werden. Gerade in dieser Phase der Einschulung hat die Grundschule die Aufgabe, die vorhandene Motivation der Kinder aufzugreifen, zu verstärken und möglichst dauerhaft zu erhalten. Der schulische Ordnungsrahmen sowie die unterrichtlichen Maßnahmen müssen so flexibel sein, dass einerseits die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder (Entwicklungsstand und Sozialkompetenz, Lernerfahrungen und Vorwissen, Aufnahmevermögen und Arbeitstempo u. a.) und andererseits die natürlichen Bedürfnisse der Kinder (spontane Äußerungen, Bewegungsdrang, Kontakte mit Mitschülern, Kontakte mit dem Lehrer" usw.) berücksichtigt werden können.
Die ersten Schultage sollen in besonderer Weise den Prozess des „Sich-Kennenlernens" (Schüler – Mitschüler, Schüler – Lehrer) und den Prozess des „Vertrautwerdens" in einer neuen Umgebung (Klassenraum, Schulhaus) einleiten. Gleichzeitig muss auf äußerst behutsame Weise dem Schulanfänger das Gefühl vermittelt werden, dass er in der Schule täglich etwas Neues lernt.

Z. B. erster Schultag:

Persönliche Einladung zum ersten Schultag an das Kind (grafisch gestaltet, „Symbolsprache") und an die Eltern.

Gestaltungsmöglichkeiten: gemeinsame Gesprächsrunde
Eltern: Wie war es bei uns in der Schule?
Kinder: Was wünsche/erwarte ich mir von der Schule?
gemeinsame Spielphase
(Kennenlernspiele, freie Spiele, Beobachtungsspiele usw.)

gemeinsame Jause für Kinder, Eltern, Lehrer, Schulleiter
gemeinsames „Lernen"
(z. B. einen Spruch, ein Lied, ein neues Spiel; eine neue Geschichte hören und darüber sprechen; Namen der Mitschüler; eine Zeichnung usw.)
Dabei sind Differenzierung und Individualisierung auf Grund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erforderlich!

Z. B. zweiter Schultag
Gestaltungsmöglichkeiten:
gemeinsame Spielphase
(Spiele vom Vortag, ein neues Spiel zum Kennenlernen usw.)
gemeinsames Gespräch
„Unser Klassenraum", verschiedene Bereiche: Spielecke, Sesselkreis, „Lernbereich" ...
Jedes Ding hat seinen Platz im Klassenzimmer (Papier, Stifte, Spiele, Sitzpolster ...)
Bilderbücher im Klassenzimmer („Lesebereich") die Tafel (Kreide, Schwamm, Tuch)
Dieses Gespräch könnte mit dem Hinweis enden, dass am Beginn des nächsten Schultages die Kinder allein, zu zweit oder in Gruppen in einzelnen Bereichen (Spielecke, Leseecke, Tafel ... ) spielen, lernen oder arbeiten können (= eine kurze offene Spiel- und Lernphase – Dauer ca. 20 Minuten – z. B. als Ersatz für die gemeinsame Spielphase des nächsten Tages)
gemeinsames „Lernen"
(z. B. gemeinsam ein Bilderbuch anschauen und darüber sprechen, die eigene Namenskarte kennenlernen, über Schulsachen sprechen ...)
Differenzierung und Individualisierung beachten!

Bei der Unterrichtsgestaltung der weiteren Schultage und Schulwochen sollten die dem Kind aus der Vorschulzeit vertrauten Spiel-, Sprech- und Arbeitsformen aufgegriffen und in der Folge behutsam und allmählich zu grundschulgemäßen Lern- und Arbeitsformen ausgeweitet werden. Stets ist zu beachten, dass die Schüler, insbesondere im Bereich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik, unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Zur Sicherung der erforderlichen Grundleistungen, aber auch innerhalb der elementaren Lehrgänge müssen daher an die Schüler ebenfalls unterschiedliche Anforderungen gestellt werden.
Um Motivation und Leistungswillen der Schüler möglichst dauerhaft zu halten, ist in der Schuleingangsphase auch dem individuellen Lerntempo des einzelnen Kindes Beachtung zu schenken.
In diesem Sinne sieht der Lehrplan der Grundstufe I vor, dass die Schüler zum Erreichen der Lernziele zwei Jahre Zeit haben. Das flexible Erreichen einzelner Lernziele wird daher zu akzeptieren sein.

## 2 Schulübertritt

Auch der Übertritt von der Grundschule in eine weiterführende Schule stellt für Schüler und deren Eltern ein besonderes Ereignis dar. Mit freudiger Erwartung, aber auch mit dem oft unterdrückten Gefühl. der Unsicherheit wird dieser Schritt in eine neue, meist völlig unbekannte Welt getan. Daher bedarf auch dieser Übergang einer besonderen Beachtung und Gestaltung. In der Grundschule ist der Schüler durch mehrjähriges Beisammensein mit Mitschülern, durch gemeinsames Spielen, Lernen u. a. im Klassenverband wohl eingebettet.
Der Klassenlehrer ist in der Regel jene Bezugsperson, die ständig kontaktiert werden kann und zu der die Mehrzahl der Schüler ein positives Vertrauensverhältnis hat. Das Klassenlehrerprinzip der Grundschule sichert ferner, dass die methodische Unterrichtsgestaltung durch vorwiegend eine Person geprägt ist und die Schüler darauf eingestellt sind. Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten ist leichter organisierbar.
In der weiterführenden Schule sieht der Alltag ganz anders aus: In der noch nicht gewachsenen Klassengemeinschaft hat der Schüler Schwierigkeiten, seinen Standort zu finden. Im Fachlehrersystem müssen sich die Schüler an einem Vormittag auf mehrere oft sehr unterschiedliche Persönlichkeiten und Unterrichtsstile einstellen. Das gegenseitige Kennenlernen (Schüler – Lehrer) wird nur in der engen Perspektive und im kleinen Zeitrahmen des jeweiligen Faches möglich. Für den Lehrer sind die individuelle Förderung bei Lernschwierigkeiten, bei Lern- und Verhaltensstörungen sowie das sorgfältige Eingehen auf den jeweiligen Lernstand bzw. auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten des einzelnen Schülers bei ständigem Wechsel der Lehrpersonen nur bedingt möglich. Die Organisationsstruktur der weiterführenden Schulen erschwert Maßnahmen der inneren Differenzierung, sie ist oft die Ursache lehrerzentrierter Unterrichtsformen. Die Elternarbeit in der weiterführenden Schule gestaltet sich ungleich schwieriger als die in der Grundschule, da die unterschiedlichen Möglichkeiten, Zeitprobleme u. a. der einzelnen Lehrer berücksichtigt werden müssen.
Die neue Lernumwelt der weiterführenden Schule hat also eine Vielzahl von Anspruchsstellern. Der lerntüchtige und sozial flexible Schüler, bei dem die geforderten Fähigkeiten hinreichend entwickelt sind, wird über die notwendige Anpassungsfähigkeit verfügen und den geänderten Ansprüchen gerecht werden können. Bei Schülern, denen diese Flexibilität aber noch fehlt bzw. die sich nur schwer anpassen können (oder wollen), können erhebliche Schwierigkeiten auftreten, die sich auch auf das Lernen negativ auswirken können.
Der Grundschule fallen hier bedeutsame pädagogische Aufgaben zu. Zunächst sind die Erziehungsberechtigten am Ende des ersten oder am Beginn des zweiten Semesters der 4. Schulstufe auf der Grundlage mehr-

jähriger Beobachtungen über die erbrachten Leistungen und die individuellen Fähigkeiten und Interessen des Schülers zu informieren und hinsichtlich des weiteren Bildungsweges zu beraten (vgl. § 19 Abs. 8 SChUG).
Darüber hinaus sind Maßnahmen zu überlegen, die geeignet sind, Übertrittsprobleme möglichst gering zu halten, z. B.:

- Schulleiterbesprechungen (Grundschule, Hauptschule, allgemeinbildende höhere Schule); eine gedeihliche Zusammenarbeit der Schulleiter ist die grundlegende Voraussetzung für eine Kooperation zwischen Schulen).
- Lehrerbesprechungen; Lehrer der Grundschule und Lehrer der weiterführenden Schulen sollen einander informieren und Maßnahmen in gemeinsamen Konferenzen beraten (z. B. gegenseitige Unterrichtsbesuche).
- Schulbesuche; Grundschüler besuchen ihre weiterführende Schule (z. B. an einem Tag der offenen Tür) und lernen dort in ungezwungener Atmosphäre künftige Lehrer und Mitschüler, aber auch das Schulhaus kennen.
- Gemeinsame Aktionen und Projekte etwa in den letzten Schulwochen können das gegenseitige Kennenlernen und Informieren noch vertiefen (z. B. Wandertag, Schulfest, Sporttage, Ausstellung).

Leopold Kratochwil†[1], Franz Hammerer

# Allgemeine didaktische Grundsätze – Leitlinien und Regeln für kindgerechtes Unterrichten

## 1 Didaktische Grundsätze – Sinn und Anspruch

Tagtäglich werden rund um die Welt Millionen Schüler/innen in der Institution Schule von vielen Tausenden Lehrer/innen unterrichtet. Diese sind in zunehmendem Maße damit konfrontiert, dass sie und ihr Unterricht von ihren Schüler/innen, deren Eltern, der vorgesetzten Schulbehörde und der Öffentlichkeit direkt und indirekt beobachtet, selten genau analysiert, aber jedenfalls bewertet werden. Dabei fallen die Urteile über dieselbe Lehrerin/denselben Lehrer und ihren/seinen Unterricht in der Regel sehr unterschiedlich aus, und zwar einerseits deshalb, weil die verschiedenen Bezugsgruppen verständlicherweise meistens recht verschiedene Erwartungen haben, andererseits mangels eines begründeten Maßstabes für die „gute Lehrerin"/den „guten Lehrer" bzw. für einen „guten Unterricht".
Nun werden auf nationaler und internationaler Ebene Bildungsstandards diskutiert und eingefordert. Diese sollen helfen zu definieren, was eine zeitgemäße Bildung ausmacht und worin sich „gute Schulen" bzw. „guter Unterricht" auszeichnen. Da die eingeforderten Standards nicht bloß Listen von Lerninhalten und Verhaltenserwartungen darstellen dürfen, sondern vielmehr deutlich machen sollen, „worin zentrale Kompetenzen bestehen, wie sie sich entwickeln und gefördert werden können" (KLIEME, 2003, S. 10), ist eine Auseinandersetzung mit und die Orientierung an Leitbildern bzw. Grundprinzipien des Lehrens und Lernens unverzichtbar.
Die Forderung nach systematischer Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulsystem beinhaltet für Lehrer/innen unter anderem die Verpflichtung, kontinuierlich, umfassend und kritisch-analysierend die eigene Arbeit zu überprüfen und darüber auch Rechenschaft abzulegen. Wenn die Überprüfung unterrichtlicher Arbeit aber nicht beliebig oder auf vordergründige Effizienz, sondern auf pädagogische und didaktische Qualität hin erfolgen soll, ist es nötig, einen Gütemaßstab zu entwickeln, dem humanwissenschaftlich abgesicherte Argumente zugrunde liegen. Erst auf dieser Grundlage ist es überhaupt möglich, ein begründetes Urteil über die Qualität von Unterricht abzugeben. Dies führt zur Überlegung und Formulierung von *all-*

[1] Dieser Beitrag basiert auf der Fassung (1990) von Leopold Kratochwil (1948-1994) und wurde von Franz Hammerer aktualisiert und erweitert. Leopold Kratochwil hat mit der Interpretation und Kommentierung der didaktischen Grundsätze einen zentralen Beitrag hinsichtlich der begründeten Formulierung von Ansprüchen an die Gestaltung eines kind- und sachgerechten Grundschulunterrichts geleistet.

*gemeinen Gesichtspunkten, Leit- bzw. Richtlinien, Normen, Anweisungen, Anleitungen und Regeln, die das Handeln der Lehrerin/des Lehrers im Unterricht und natürlich auch dessen Vorbereitung grundsätzlich orientieren können und sollen – eben zu Grundsätzen bzw. Prinzipien unterrichtlichen bzw. didaktischen und pädagogischen Handelns.* Diese sind alle darauf gerichtet, den Kindern und Jugendlichen Bildung als ihre je persönliche Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der „Wirklichkeit" auf das Leitziel intellektueller und sittlicher Mündigkeit hin zu ermöglichen. Didaktische Grundsätze sind also Grundprinzipien zur Gestaltung von Unterricht im Hinblick auf Bildung und erweisen sich damit als ein wesentlicher Teil des gesuchten Maßstabes für eine „gute Lehrerin"/einen „guten Lehrer" und einen „guten Unterricht" (vgl. KRATOCHWIL, in: REINERT-DIETRICH, 1987, S. 191–204; KRATOCHWIL, 1992, S. 39–56; BRUNNHUBER, 1995[19], S. 14; WIATER, 2001, S. 5 ff; APEL, in: SEIBERT/SERVE, Hg., 2002[6], S. 9–42).

## 2 Allgemeine didaktische Grundsätze – ihr Stellenwert im Lehrplan der österreichischen Grundschule

Entsprechend dem eben erarbeiteten pädagogischen und didaktischen Sinn als Leitlinien und Regeln für die Gestaltung des Unterrichts in allen Unterrichtsgegenständen sind die „Allgemeinen didaktischen Grundsätze" im Lehrplan zwischen den „Allgemeinen Bestimmungen" und den „Bildungs- und Lehraufgaben" sowie dem „Lehrstoff" und den „didaktischen Grundsätzen der Pflichtgegenstände" eingefügt. Hier muss gleich auf zwei mögliche Verständigungsschwierigkeiten aufmerksam gemacht werden, die mit begrifflichen Unebenheiten im Lehrplan zu tun haben: Einmal wird der Begriff „Unterrichtsprinzipien" entgegen der Begriffslogik leider nicht synonym mit „didaktischen Grundsätzen" verwendet, sondern meint dort besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben und/oder fachübergreifende Lernbereiche; die auf die „Bildungs- und Lehraufgaben" und den „Lehrstoff" jedes einzelnen Pflichtgegenstandes jeweils folgenden so genannten „didaktischen Grundsätze" meinen ebenfalls keine allgemeinen Leitlinien für das Unterrichten, sondern sind eigentlich „didaktische Hinweise" mit detaillierten Erklärungen und Erläuterungen zu den Bildungs- und Lehraufgaben, zum Lehrstoff und zu Fachbegriffen sowie methodische und mediale Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung im jeweiligen Unterrichtsgegenstand (zu dieser begrifflichen Klärung siehe KRATOCHWIL, 1983, S. 8).
Bereits *in einigen „Allgemeinen Bestimmungen" wird direkt und/oder indirekt auf die didaktischen Grundsätze Bezug genommen:* So wird unter Punkt „1. Art, Funktion und Gliederung des Lehrplanes" ihre Funktion (wie die der „den einzelnen Unterrichtsgegenständen zugeordneten didaktischen Grundsätze") als „Leitlinien für unterrichtliches Entscheiden und Handeln" beschrieben. Die so genannten „Unterrichtsprinzipien" (Punkt 8) haben „in besonderer Weise die Grundsätze der Lebensbezogenheit und Anschaulich-

keit und die Konzentration der Bildung (zu) berücksichtigen". Mit den unter Punkt „9. Entscheidungsfreiräume im Lehrplan – Methodenfreiheit und Methodengerechtheit" angeführten Hinweisen für „die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe" sind eigentlich didaktische Grundsätze formuliert. Zur Realisierung einer „eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerin/des Lehrers" (Punkt 5) sowie eines dem Grundschulkind gemäßen Lernens und Lehrens (Punkt 6) sind didaktische Grundsätze unverzichtbar. Als leitende Gesichtspunkte für die Auswahl, Gewichtung bzw. Akzentuierung, zeitliche Verteilung, Konkretisierung und Strukturierung der im Lehrplan angegebenen Lehrstoffe sowie für die Festlegung von Unterrichtsmethoden und -mitteln (Punkt 9) wollen sie der Lehrerin/dem Lehrer somit insgesamt bei der Erreichung der gestellten Bildungs- und Lehraufgaben Hilfe leisten.

Die im Lehrplan genannten didaktischen Grundsätze wurden *nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:*

- Kontinuität mit den in den bisherigen Lehrplänen angeführten didaktischen Grundsätzen;
- Aktualität der Forderungen unserer Gesellschaft an Unterricht und Erziehung;
- Erfahrungen und Erkenntnisse, die pädagogisch und didaktisch als besonders wertvoll, unverzichtbar und daher tradierenswert erscheinen (vgl. MAYER, 1973, S. 82 f.; SEIBERT/SERVE, 2002[6], S. 11 ff).

Mit Blick auf den Aspekt der *historischen Kontinuität der Lehrplanentwicklung* kann festgestellt werden, dass in den österreichischen Lehrplänen für Volks- und Hauptschulen erstmals in den zwanziger Jahren „Grundsätze bei der Durchführung des Lehrplans" bzw. „Grundsätze der Bildung" aufscheinen, und zwar hauptsächlich folgende fünf:

- „Die Bodenständigkeit des Unterrichtes"
- „Die Rücksicht auf das praktische Leben"
- „Der Gesamtunterricht und die Wechselbeziehung der Lehrfächer"
- „Die Selbsttätigkeit der Schüler (Arbeitsgrundsatz)"
- „Die Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und auf ihre Entwicklungsstufe"[1].

Im Anschluss an das große Schulgesetzwerk des Jahres 1962 wurden im Lehrplan der Volksschule ein Jahr später folgende sieben didaktische Grundsätze formuliert und im offiziellen Kommentar zum Lehrplan von Walter LEDWINKA erläutert:

[1] Berücksichtigt wurden hierbei der Versuchslehrplan „für das 1. bis 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule" aus dem Jahre 1920, der „Lehrplan für die 1. bis 5. Schulstufe der allgemeinen Volksschulen" aus dem Jahre 1926 und die Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen aus den Jahren 1930 bzw. 1945.

1. Gemeinschaftserziehung
2. Rücksicht auf die Eigenart der Schüler und auf ihre Entwicklungsstufe
3. Heimat- und Lebensnähe; Anschaulichkeit des Unterrichts
4. Selbsttätigkeit der Schüler
5. Sicherung des Unterrichtsertrages
6. Konzentration der Bildung
7. Methodenfreiheit und Methodengerechtheit

(LEDWINKA, in: LANG, o. J., S. 45–72.[1])

Diese Fassung der didaktischen Grundsätze war bis 1986, also fast 25 Jahre, in Geltung. Mit kleinen Abweichungen enthielten auch die Lehrpläne der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule bis 1985 sowie der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule bis 1986 diese Grundsätze; auch der Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges orientierte sich daran.

Im Kern sind diese Grundsätze, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung und teilweise durch zusätzliche erweitert, bis heute in den Lehrplänen der österreichischen Pflichtschulen maßgebend. Im Lehrplan der Volksschule von 1986 kam es zu folgender Akzentuierung und Erweiterung:

1. Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen
2. Soziales Lernen
3. Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit
4. Konzentration der Bildung
5. Sachgerechtheit
6. Aktivierung und Motivierung
7. Differenzieren und Fördern
8. Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages

Diese acht Grundsätze – von Leopold KRATOCHWIL im Kommentar zum Lehrplan der Volksschule (1990) ausführlich interpretiert bzw. kommentiert – wurden trotz der in der Zwischenzeit erfolgten Änderungen des Lehrplanes beibehalten. Lediglich der Grundsatz „Differenzieren und Fördern" erfuhr mit der Formulierung „Individualisieren, Differenzieren und Fördern" eine Erweiterung, welche auf die zentrale Bedeutung der Orientierung am Kind als Subjekt im Bildungsprozess hinweist.

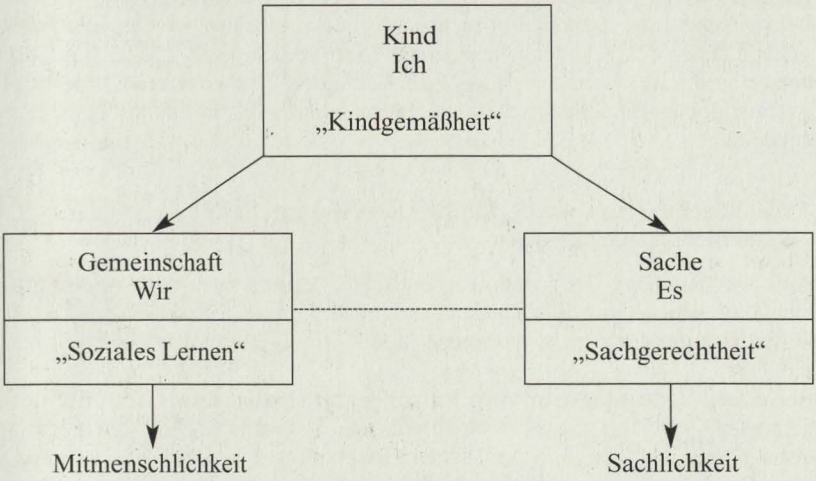
## 3 Die allgemeinen didaktischen Grundsätze in ihrem Zusammenhang

Wenn man Unterricht als die Vermittlung von „Welt" an das Kind auffasst, und in diesem Vermittlungsprozess die aktive Auseinandersetzung mit und Aneignung von Bildungsinhalten durch das Kind im Zentrum steht, lassen sich die didaktischen Grundsätze als Leitlinien und Regeln für das Handeln der Lehrerin/des Lehrers dieser Polarität folgendermaßen zuordnen:

[1] Dieser Beitrag ist nach wie vor eine bedeutsame Quelle für die Interpretation didaktischer Grundsätze in österreichischen Lehrplänen, der sich auch die vorliegende Kommentierung verpflichtet weiß.

| Kind ← | | → Welt |
|---|---|---|
| Kindorientierung<br><br>Entwicklungsstufen, Individuallagen, sachstruktureller Entwicklungsstand auf einem umschriebenen Sachgebiet | 1. Kindgemäßheit<br>Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen | Gestaltung des Schullebens (Unterricht, Pause ...) |
| Sozialität – kooperatives Lernen – Selbstwertgefühl | 2. Soziales Lernen | Gemeinschaft, Mit-Welt: Du, Wir – Verständnis für andere |
| Persönliches Er-Leben: Erlebnisnähe, Erfahrungsoffenheit; Nähe zum Leben des Kindes in einer bestimmten Zeitepoche | 3. Lebensbezogenheit | Situations-, Alltags- und Aktualitätsbezogenheit; Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der Lehraufgaben und –stoffe; Verbundenheit von Schule und Unterricht mit dem Leben und Lernen außerhalb der Schule |
| Sinneswahrnehmungen, Vorstellungen; Denken, Abstrahieren | Anschaulichkeit | konkrete Wirklichkeit, Nachbildungen, Abbildungen, Symbole |
| Erlebnis-Welt als Ganzheit: Bildung aller Seinsbereiche vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen | 4. Konzentration der Bildung | Lebens-Welt als Ganzheit: Stoff in größeren Sinnganzheiten; im Lebenszusammenhang, im sachstrukturellen Zusammenhang – vorfachlicher Unterricht → fachlich gegliederter Unterricht |
| (auch als Umweg über Irrtümer lernen lassen) | 5. Sachgerechtheit | Anspruch der Sache: Sachrichtigkeit |
| Spontanes Interesse, Neugierverhalten, Wissensbedürfnis, Leistungsbereitschaft; natürliche Aktivität; selbsttätiger Bildungserwerb | 6. Aktivierung | (Um-/Mit-)Gestaltung, Veränderung, Herstellung von „Welt"; Auseinandersetzung mit „Welt" |
| Motiv, Motivation; subjektive Betroffenheit | Motivierung | Anregungspotential/-charakter von „Welt"; Bedeutsamkeit von Lehraufgaben und –stoffen |
| Sachstruktureller Lern-/Entwicklungsstand – Individualität<br><br>Flexible Schülergruppierung | 7. Individualisieren<br>Differenzieren<br>Fördern | Sach-Entsprechung, Gegenstands-Entsprechung; Ausstattung der Schule bzw. der Klasse<br>Lernanregende Umwelt; gezielte kindorientierte Angebote: stofflich, methodisch, medial ... |
| Lern- und Leistungsbereitschaft/-freude und –fähigkeit; Lern- und Leistungsertrag und –erfolg; Selbstkontrolle des Lernens und Leistens – individueller Lernfortschritt | 8. Sicherung und Kontrolle | Aneignung und „Beherrschung" von „Welt" – Lernzielorientierung |

Die didaktischen Grundsätze „Kindgemäßheit", „Soziales Lernen" und „Sachgerechtheit" zeigen der Lehrerin/dem Lehrer auch noch einen anderen Zusammenhang auf, der für ihre/seine pädagogische und didaktische Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung ist; dass nämlich das Lernen des Kindes in der Schule immer unter zwei Gesichtspunkten zu sehen ist: unter dem Aspekt der Auseinandersetzung mit einer Lernaufgabe, mit einer „Sache", also unter dem Gesichtspunkt des Sachlernens und der Sachgerechtheit, und gleichzeitig unter dem Aspekt des gemeinsamen Lernens in einer Gemeinschaft, des Mit- und Voneinanderlernens, also unter dem Gesichtspunkt des sozialen Lernens (KRATOCHWIL, in: WEBER, 1986, S. 37).




Damit sind die beiden grundsätzlichen ethischen Perspektiven von Bildung angesprochen, nämlich Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit (vgl. BALLAUFF o. J., S. 329 f.). Der Einzelne wie die Gemeinschaft der Menschen haben nur Zukunft, wenn sie ihr Leben auf solcher ethischer Basis gestalten, haben doch die Probleme jedes einzelnen Menschen wie die großen Probleme der Menschheit insgesamt ihre Wurzeln in Defiziten hinsichtlich der Berücksichtigung der Ansprüche der „Sachen", der naturhaften und kulturellen Sachverhalte bzw. Objekte, sowie hinsichtlich der Berücksichtigung der Ansprüche gemeinschaftlichen Zusammenlebens von der Ebene der familiären Beziehungen bis zur Ebene der nationalen und übernationalen Gemeinschaften. Ein wesentlicher Gesichtspunkt für die Auswahl und Akzentuierung der Lehrstoffe könnte sein, dass die Lehrerin/der Lehrer überlegt, wie an einem bestimmten Stoffbereich Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit vermittelt werden können. Die große Bedeutung, ja die Notwendigkeit einer sinnvollen Ausgewogenheit pädagogischen und didaktischen Handelns

kommt in dem Wort Georg KERSCHENSTEINERS recht gut zum Ausdruck: „Den größten Unfug in der pädagogischen Praxis hat von jeher die Verabsolutierung einzelner pädagogischer Prinzipien angerichtet" (KERSCHENSTEINER, 1926, S. 406). So kann es in einem verantwortbaren Unterricht nie einseitig nur um die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen, Wünschen und Vorstellungen der Kinder gehen, nie einseitig nur um die Orientierung an Sachverhalten, wissenschaftlichen Erkenntnissen und an Gegenstandsstrukturen und nie einseitig nur um die Orientierung an der Gemeinschaft, an einer Gruppennorm und einem „Kollektivgewissen" (siehe KRATOCHWIL, in: WEBER, 1986, S. 419 f.). Es ist also geradezu ein Maßstab für die Qualität pädagogischen und didaktischen Handelns, ob und wie die Lehrerin bzw. der Lehrer die Ansprüche jedes einzelnen Kindes (der Individualitäten), der Klassengemeinschaft (der Sozietät) als ganzer und der unterschiedlichen Lehrstoffe (der „Sachlichkeiten") im konkreten Unterricht miteinander in Beziehung setzt und ihrem unauflösbaren Spannungsgefüge entspricht.

## 4 Didaktische Grundsätze – für die Unterrichtsgestaltung besonders wesentliche Einzelaussagen

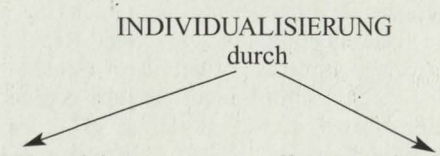
Auf der Grundlage der soeben verdeutlichten Zusammenhänge werden nun die didaktischen Grundsätze anhand möglichst konkreter und exemplarischer Hilfen für die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerin/den Lehrer interpretiert.

Besondere Bedeutung wird dem Prinzip der Individualisierung beigemessen, wird auf dieses doch sowohl im 1. Grundsatz mit der Formulierung „Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen" als auch im 7. Grundsatz „Individualisieren, Differenzieren und Fördern" Bezug genommen. Dafür gibt es gute Gründe:

- Die Grundschule steht unter dem Anspruch grundlegender Bildung. Sie stellt einen sozialen Lern- und Erfahrungsraum dar, in dem jedem Kind ermöglicht werden soll tragfähige Grundlagen aufzubauen, d.h. grundlegende Bildungsziele zu erreichen;
- Das Kind muss als Subjekt im Lernprozess wahrgenommen werden, denn Lernen ist eine vom Individuum zu leistende Erschließung von Welt bzw. „die Verknüpfung von Teilen der Welt außerhalb seiner selbst mit seinem Inneren" (FAUST-SIEHL/GARLICHS/RAMSEGER/SCHWARZ/WARM, 1996, S. 37).
- Die immer schon vorliegende Heterogenität von Schüler/innen in Klassen wird durch integrative Modelle im Schuleingangsbereich und durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht. Es gilt diese Vielfalt und Heterogenität zu bejahen, als Chance zu erkennen und durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts (unter anderem durch professionelle Teamarbeit) für alle Kinder fruchtbar zu machen.

Wenn die Schule also eine Stätte sein soll, in der
- das Recht jedes Kindes auf die umfassende Entfaltung der Persönlichkeit ernst genommen wird,
- Kinder zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigt werden,
- Lernprozesse gezielt angeleitet, begleitet, unterstützt und Lernkompetenzen erhöht werden,
- ein zentrales Bemühen darin besteht, das Interesse der Kinder am Lernen offen zu halten (auch im Hinblick auf das Ziel des „Lebenslangen Lernens"),

muss sich die Planung und Gestaltung von Unterricht am Grundsatz der Individualisierung und Differenzierung orientieren.
Konsequent bedacht kann Individualisierung im Unterricht auf folgenden Wegen (vgl. HAMMERER, in FREUND/GRUBER/WEIDINGER, 1998, S. 36) realisiert werden:




| differenzierten Unterricht | offene Lernsituationen |
|---|---|
| Differenzierter Unterricht steht unter dem Anspruch, „jedem Lernenden auf möglichst optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten" (BÖNSCH, 1995, S. 21). | Offene Lernsituationen stehen unter dem Anspruch, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch weitgehend selbst gewählte Lernaktivitäten zu unterstützen und zu fördern. Die Lernbedürfnisse des einzelnen Kindes, die Möglichkeit, sich selbst Ziele zu setzen, Interessen und Neigungen zu entfalten und eigene Lernwege zu beschreiten, stehen in diesen Lernsituationen im Vordergrund. |

Im Rahmen der inneren Differenzierung werden auf der Grundlage gezielter Beobachtungen, ausgehend vom individuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder und unter dem Anspruch der optimalen Passung, die didaktischen Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Methoden, Medien, Sozialformen und Zeit für einzelne Schüler/innen oder Schülergruppen weitgehend von der Lehrerin/vom Lehrer bzw. vom Lehrer/innenteam getroffen. Hingegen ist die offene Lernsituation dadurch gekennzeichnet, dass diese Entscheidungen so weit wie möglich von der Schülerin bzw. vom Schüler als aktivem Lern-

subjekt selbst getroffen werden, ihr/ihm also offen stehen. Die folgenden Beispiele sollen die unterschiedlichen Schwerpunkte dieser Ansätze verdeutlichen:

- *Beispiel 1:* Die Kinder einer Integrationsklasse (3. Klasse) sitzen im Sesselkreis und formulieren Gedanken zu Bildern einer Geschichte, die im Kreis aufliegen. Die Einzelbilder werden in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, so dass eine Bildergeschichte erzählt werden kann. Kinder formulieren nun zu jedem Bild mögliche Sätze. Die beiden Lehrerinnen schreiben jeweils mehrere Stichwörter auf Zetteln mit und legen sie zu den Bildern. Nun folgen weiteren Übungen, bei denen besonders die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausgefordert sind. In einer weiteren Phase erhält eine Schülergruppe die Aufgabe, auf einem Blatt schriftlich eine Bildgeschichte zu verfassen. Dafür werden die Bilder und die entsprechenden Stichwörter an der Tafel befestigt. Eine weitere Gruppe bleibt mit der Volksschullehrerin in einem Halbkreis vor der Tafel und stellt Überlegungen zur Erweiterung der Geschichte bzw. zu einem anderen Schluss an. Danach folgt die schriftliche Realisierung. Für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden folgende Aufgaben geplant und vorbreitet. Drei Kinder erhalten von der Sonderschullehrerin vorformulierte Sätze, die sie ausschneiden, lesen und den entsprechenden Bildern auf einem zweiten Blatt zuordnen. Inzwischen erzählt die Sonderschullehrerin einem weiteren Kind die Geschichte anhand aufgelegter Bilder. Orientiert am Förderplan für dieses Kind erfolgen Übungen zur Identifikation und Benennung von Personen und Dingen auf den Bildern. In einer zweiten Erzählung bittet sie das Kind, auf das entsprechende Bild im Fortlauf der Geschichte zu zeigen. Nach mehreren Durchgängen und gezielten Anregungen zu Eigenformulierungen klebt das Kind die Bilder in entsprechender Reihenfolge in ein vorbereitetes Heftchen und gestaltet dieses. Nun wendet sich die Lehrerin wieder jenen drei Kindern zu, die ihre Geschichten aufgelegt haben und führt mit ihnen Leseübungen durch. Am Ende der Unterrichtseinheit (für die in dieser Konzeption etwa 60 Minuten vorgesehen sind) präsentieren die Kinder ihre Ergebnisse wieder in einem Sesselkreis. Dabei werden vorgestellte Arbeiten gewürdigt, aber auch Anregungen zu Weiterführungen und Überarbeitungen gegeben.
- *Beispiel 2:* In einer 3. Klasse werden im Rahmen des Grundschulunterrichts regelmäßig (dreimal pro Woche ca. $1^1/_2$–2 Unterrichtsstunden) Freie Lernphasen eingeplant. Bei diesem Modell einer offenen Lernsituation (vgl. HAMMERER, 1994; LENZ, 1998), entscheiden Kinder weitgehend selbständig über Inhalt, Lernweg, Medien, Sozialform usw. Der Lehrer dieser Klasse fragt am Beginn der Freien Lernphase die Kinder nach ihren Vorhaben, gibt einzelnen, wenn notwendig, bei der Wahl ihrer Arbeit Anregungen und bietet Interessierten die Einführung in ein neues Lern-

material an. Ein Kind hat sich schon vor einer Woche entschieden sich mit dem Thema „Haustiere" näher auseinander zu setzen. Es holt sich heute in der vorbereiteten Lernumgebung aus dem Regal, in dem sich Materialien aus dem Bereich des Sachunterrichts befinden, wieder die Materialserie zu seiner Thematik, legt sie auf einem Teppich am Boden auf und arbeitet. Von zu Hause hat das Kind ein Buch mitgebracht, das es in seine Arbeit einbezieht. In individuellem Tempo und auf eigenen Lernwegen vertieft es sich in die Sache. Der Lehrer, der die Tätigkeiten der Kinder gut beobachtet, sich bei einzelnen Notizen macht und hilft, wo es notwendig ist bzw. er darum gebeten wird, setzt sich neben das Kind und informiert sich interessiert über den Fortgang, die weiteren geplanten Arbeitsschritte und ermutigt es dabei. In der Abschlussphase, der Phase der Reflexion, berichtet das Kind über gewonnene Erkenntnisse und auch beschrittene Lernwege, liest den anderen etwas zum Thema vor und greift die Anregung einer Mitschülerin auf, weitere Informationen aus dem Internet zu holen.

Bei anderen Modellen offenen Lernens (z. B. Lernen an Stationen, Arbeit mit einem Tages- oder Wochenplan) kommt es unter Umständen zu Überschneidungen von Differenzierungsaspekten und Aspekten der Offenheit. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn im Aufgabenplan für das Lernen an Stationen oder im Tages- bzw. Wochenplan eine bestimmte Anzahl an Pflichtaufgaben (hoffentlich differenziert für einzelne Schüler/innen oder Schülergruppen) vorgegeben ist. Zusätzlich gibt es aber Freiräume durch offene Aufgabenstellungen und auch Möglichkeiten für eigene Vorhaben, also für selbst gewählte Aufgaben. Bestehen Aufgabenpläne fast ausschließlich aus Pflichtaufgaben, kann nicht mehr von einer offenen Lernsituation gesprochen werden (auch wenn differenzierte Aufgabenstellungen vorliegen). Gleichfalls sollte bei einer Lernsituation, in der Kinder weitgehend selbst über Inhalte und Lernwege entscheiden, nicht von innerer Differenzierung gesprochen werden. (vgl. HAMMERER, 1998, S. 35ff; MEYER-WILLNER, in EISIEDLER 2001, S. 373)

Zur Realisierung der inneren Differenzierung bzw. der Differenzierung im Unterricht muss sich die Lehrerin/der Lehrer grundsätzlich zwei Fragen stellen:

1. Welche Unterschiedlichkeit(en) der Kinder soll bzw. will ich berücksichtigen? – Das ist die Frage nach den Kriterien, nach denen im Unterricht differenziert werden soll.
2. Mit welchen Maßnahmen kann bzw. soll ich diesen Verschiedenheit(en) zwischen den Kindern (am besten) entsprechen? – Das ist die Frage nach den Elementen des Unterrichts, welche differenziert werden sollen.

Die Ausführungen des Lehrplans zusammenfassend und ergänzend kann die Lehrerin/der Lehrer ihre/seine Überlegungen und Entscheidungen hinsichtlich der Differenzierung mit Hilfe des folgenden Orientierungsrasters treffen (vgl. KRATOCHWIL, 1980, S. 534):

## Orientierungsraster für didaktische Entscheidungen im Sinne der Realisierung des Prinzips der Individualisierung

| Differenzierungs-kriterien (= „Diff. nach“) / Unterrrichtsmomente (= „Diff. von/mittels“) | Lern-, Arbeits-tempo 1 | Lernfähig-keit (Auf-fassungs-, Denk- …, -fähigkeit 2 | Interessen, Bedürfnisse 3 | Vor-erfahrungen, Vorwissen 4 | Lernbereit-schaft/ Motivation 5 | Kooperations-bereitschaft, -fähigkeit; Freund-schafts-beziehungen 6 | Selbst-ständig-keit 7 | Lernstil 8 | spezifische Lern-schwierig-keiten 9 | … 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ZIELE a | | | | | | | | | | |
| INHALTE/STOFFE – Quantität und Qualität der Aufgaben b | | | | | | | | | | |
| METHODEN: Schülergruppierung c | | | | | | | | | | |
| Artikulierung des Unterrichts (Anzahl der Wiederholungen …) d | | | | | | | | | | |
| Motivierung e | | | | | | | | | | |
| Sozialformen g | | | | | | | | | | |
| Arbeitsformen g | | | | | | | | | | |
| Aktionsformen des Lehrers/der Lehrerin h | | | | | | | | | | |
| Unterrichtsformen i | | | | | | | | | | |
| Lernsteuerung (mit/ohne Lehrer-/Schülerhilfe …) k | | | | | | | | | | |
| … l | | | | | | | | | | |
| ZEITAUFWAND m | | | | | | | | | | |
| LEHR-/LERNMITTEL n | | | | | | | | | | |
| LERN(ZIEL)-KONTROLLE-BEURTEILUNG o | | | | | | | | | | |
| HAUSAUFGABEN p | | | | | | | | | | |
| (LEHRER-)SPRACHE r | | | | | | | | | | |
| … s | | | | | | | | | | |

Hier einige Beispiele für didaktische Entscheidungen mit Hilfe dieses Rasters:

1. Als Lehrer/in, der/die die Kinder der Klasse längere oder kürzere Zeit kennt, wissen Sie zum Beispiel, dass die einzelnen Schüler/innen sehr unterschiedlich lange Zeit benötigen, um denselben Text zu lesen. Wenn Sie nun gewährleisten wollen, dass alle Kinder einen bestimmten Text zur Gänze erlesen und sich zugleich keines langweilt, weil es den Text schneller als andere gelesen hat, ist es unbedingt notwendig, einerseits soviel Zeit zur Verfügung zu stellen, dass auch der langsamste Leser/die langsamste Leserin den Text bis zum Ende lesen kann, andererseits den schnelleren Leser/innen etwa Zusatzaufgaben in Form von auf Zetteln vorbereiteten schriftlichen Denkimpulsen zu stellen.
(Differenzierung der Ziele und der Aufgabenstellung nach dem Lesetempo)
2. Ein anderes Mal wollen Sie die unterschiedliche Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Kinder berücksichtigen. Deshalb stellen Sie es ihnen zum Beispiel bei der Erarbeitung eines sachunterrichtlichen Themas frei, allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen zu arbeiten.
(Differenzierung der Sozialformen nach Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit)
3. Anlässlich des Welttierschutztages sollen sich die Kinder jeweils zu zweit im Rahmen einer vorbereitenden Hausaufgabe über verschiedene Tiere informieren. Die Auswahl der Tiere überlassen Sie den Paaren. Wenn dafür auch das Interesse an einem bestimmten Tier leitend sein sollte, so werden doch auch die Vorerfahrungen, die Selbständigkeit der Kinder und die konkreten Möglichkeiten, die sie in ihrer Umwelt vorfinden, eine Rolle spielen.
(Differenzierung der Hausaufgaben nach Interessen, Vorerfahrungen und Selbständigkeit – sowie nach Freundschaftsbeziehungen)
4. Wenn Sie den Kindern im Rahmen des Rechtschreibunterrichts die Aufgabe stellen, mit Hilfe der Rechtschreibkartei an Fehlerschwerpunkten (die von Ihnen diagnostisch erfasst wurden) zu arbeiten, könnten Sie eine Gruppe bilden, die Ihre Hilfe in besonderer Weise braucht und mit der Sie daher gemeinsam arbeiten.
(Differenzierung in der Hilfestellung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer nach Lernfähigkeiten und Selbständigkeit)
5. Im Mathematikunterricht ist es bei Sachaufgaben sehr sinnvoll, die Art der Aufgabenstellung nach der unterschiedlichen mathematischen Denk- bzw. Auffassungsfähigkeit der Kinder und die Art des Zahlenmaterials nach den Fähigkeiten im Zahlenrechnen zu differenzieren, wobei sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Wahl des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben allmählich selbst einschätzen könnten. Für die Förderung

von Schüler/innen mit besonderen Begabungen in diesem Bereich sollten Sie konsequent auf eine (vor allem qualitative) Anreicherung des Lernangebots (Enrichment) achten, um das spezifische weite und tiefe Vorwissen, die individuellen Fertigkeiten und Interessen dieser Schüler/innen angemessen zu berücksichtigen.
(Differenzierung nach Lernfähigkeit, Auffassungsfähigkeit und Vorwissen)

Solche Differenzierungsmaßnahmen dienen dadurch, dass sie sowohl Überforderungen als auch Unterforderungen jedes einzelnen Kindes entgegenwirken und damit allen Lernerfolge ermöglichen wollen, der optimalen (nicht maximalen!) Förderung durch Herausforderung mit gezielten Lernangeboten in allen Unterrichtsgegenständen und damit für alle menschlichen Begabungsbereiche.
Eine wesentliche äußere Bedingung dafür ist ein Klassenraum, der als Erfahrungsraum, als anregende Lernumgebung gestaltet ist. Als besonders günstig erweist es sich, Raumecken als spezifische Lernzonen zu gestalten: eine Leseecke, eine Spielecke, eine Ecke für Arbeiten am Computer und eine Experimentier- und Kunstecke. Im Sinne einer „gebauten Pädagogik" wäre es natürlich wünschenswert, wenn jede Klasse durch einen angrenzenden zweiten Raum (möglichst auch durch eine teilweise Verglasung verbunden) oder die Einbeziehung von Teilen des Raumes vor der Klasse die Lernumgebung erweitern könnte. Zur Ermöglichung verschiedener Formen offenen Lernens sind offene Regale (eventuell zugleich als Raumteiler) mit einem reichhaltigen und vielfältigen Materialangebot unverzichtbar. Die Aufstellung der Tische und Stühle und damit die Sitzordnung werden grundsätzlich flexibel bzw. variabel sein müssen (so sollten neben Tischen für zwei Kinder auch Einzeltische und Tische für größere Gruppen vorhanden sein), damit sie den doch sehr verschiedenen Lernsituationen entsprechen können bzw. zu verändern sind. Es ist ohne Zweifel so, dass zwischen den Räumen und den sich darin entwickelnden Beziehungen und Ereignissen eine Wechselverhältnis besteht. „Gelingendes Leben und Lernen setzt förderliche räumliche Gestaltungen voraus." (FAUST-SIEHL u. a. 1996, S. 54; vgl. dazu auch HAMMERER, 1998, S. ff) Diese äußeren Bedingungen leisten einen bedeutenden Beitrag dazu, dass die Kinder einer Klasse und einer Schule im Sinne des sozialen Lernens und eines lebendigen Schullebens tatsächlich zu einer Hilfeleistungsgemeinschaft, zu einer Aussprache- und Arbeitsgemeinschaft, zu einer Spiel- und Feiergemeinschaft und – dem Gedanken einer echten Schülermitverwaltung folgend – zu einer Verwaltungsgemeinschaft (als Beispiele seien der Klassen- und Kinderrat sowie die Schulversammlung genannt) werden können.
Dass Fördern als didaktischer Grundsatz aufgefasst wird, ist deshalb von so großer Bedeutung, weil durch die Einrichtung des „Förderunterrichts" der Eindruck bzw. das Missverständnis entstehen könnte, dass

Fördern eben eine exklusive Aufgabe dieses Unterrichts und nicht ein grundsätzlich unverzichtbares Moment jeden Handelns ist, das pädagogisch genannt werden will. Fördern ist ein Prinzip, das den Grundschullehrer/die Grundschullehrerin zum Herausfordern aller Begabungsbereiche und deren Bedingungs- bzw. Stützfaktoren bei jedem einzelnen Kind verpflichtet und dem Lehrer/der Lehrerin daher eine große Breite der Bildung abverlangt und eine sehr hohe Verantwortung zuspricht. So ist im Rahmen einer integrierten und breiten Begabungs- und Interessenförderung einerseits eine sorgfältige diagnostische Erfassung der individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen notwendig (diagnostische Kompetenz) und andererseits soll in differenzierten oder offenen Lernsituationen für diese Schüler/innen die Anreicherung (Enrichment) der Lernangebote in einer Weise erfolgen, dass sie stimuliert werden „ihre eigenen Denk- und organisatorischen Kompetenzen bei der Bewältigung komplexer, schwieriger Probleme zu erproben und nach kreativen Lösungswegen bzw. originellen Lösungen zu suchen" (HELLER, 1996, S. 14) (*didaktische Kompetenz*). Fördermaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten erfordern – wenn sie nicht lediglich Kosmetik sein sollen – diese Kompetenzen in besonders hohem Maße, denn es geht darum, das Lernen dieser Kinder und ihre jeweilige Entwicklung zu verstehen, anregen und professionell begleiten zu können. Unverzichtbar für erfolgreiches Fördern ist in diesem Zusammenhang auch die „Kontinuität und Intensität im Arbeitsrhythmus, im Zeitaufwand, in den Bezugspersonen und Bezugsgruppen, in der Zuwendung und in den Anforderungen, in der Kooperation mit dem Elternhaus, in der kollegialen Zusammenarbeit" (SANDFUCHS, in EINSIEDLER, 2001, S. 296).

Mit einer allseitigen Förderung durch die unterschiedlichsten Lernangebote ist zugleich ein weiterer Grundsatz angesprochen, nämlich die Konzentration der Bildung. Dieser Grundsatz will das Unterrichten der Lehrerin/des Lehrers an der Idee der Ganzheit und Integration orientieren, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

1. an der Ganzheit und Einheit der menschlichen Person, das heißt, dass die Lehrerin/der Lehrer wissen muss, dass ihre/seine unterrichtlichen Angebote, auch wenn sie schwerpunktmäßig auf einen bestimmten Seinsbereich des Menschen gerichtet sind, immer auch andere Bereiche mit betreffen; außerdem müssen die Angebote so ausgewählt und gewichtet werden, dass alle personalen Bereiche in einem verantwortbar ausgewogenen Verhältnis angesprochen werden: die Bereiche des Wissens und Denkens, des Fühlens und Wollens, des Wahrnehmens, Sich-Bewegens und Handelns, des Gemüts und des Gewissens, der „Wertempfänglichkeit" und der „Wertgestaltungsfähigkeit" (Eduard SPRANGER). In einer Schule, die als Lebensraum für Kinder und Jugendliche gedacht ist, muss sich der ganze Mensch entfalten können (vgl. v. HENTIG, 1993, S. 226).

2. an der Ganzheit stofflicher Einheiten, inhaltlicher Sinnzusammenhänge, was bedeutet, dass sich die Lehrerin/der Lehrer dort um eine Verknüpfung bzw. Verbindung von unterschiedlichen Aspekten eines Sach- bzw. Themenbereichs bemühen wird, wo eine solche sinnvoll möglich ist. Diese unterschiedlichen Aspekte der Wirklichkeit werden in verschiedenen Wissenschaften erforscht und in „Unterrichtsgegenständen" wie in „fachübergreifenden Lernbereichen" (so genannte „Unterrichtsprinzipien") für das Lernen, für den Bildungserwerb der Kinder aufbereitet: die Bereiche Sprache, Mathematik, Geschichte, Natur, Kunst, Sport usw.
3. an der Ganzheit der Erlebnis- und Auffassungsweise der Schüler/innen in dem Sinne, dass Lernen, wie schon PESTALOZZI postulierte, mit „Kopf, Herz und Hand" erfolgen soll. In jeder Lernsituation sind Geist, Psyche und Leib zugleich und integrativ beteiligt (vgl. WIATER, 2001, S. 61). Ganzheitliches Lernen in Erlebnis- und Sinnzusammenhängen verweist auf die Bedeutung einer lernförderlichen Atmosphäre, auf die Notwendigkeit mehrkanaliges bzw. multisensorisches Lernen zu ermöglichen und im Lernprozess die kognitive, affektive und somatische Dimension durch vielfältige Lerntätigkeiten eng zu verbinden.

Im Sinne dieses Grundsatzes ist von der Lehrerin/vom Lehrer daher gefordert, dass sie/er alle Gesichtspunkte des Konzentrationsgedankens aufeinander bezieht, miteinander vermittelt. Gelegentlich wird der Gedanke der Ganzheitlichkeit leider verkürzt bzw. missverstanden, z. B. wenn „Lernen mit allen Sinnen" lediglich auf viele Aktivitäten ausgerichtet ist, dabei aber sachstrukturelle Notwendigkeiten übersehen werden oder die Freude am gründlichen Denken verstellt wird. Der Konzentrationsgedanke wird auch dort verfehlt, wo Kinder auf Grund eines Unterrichts, der vom 50-Minuten-Takt bestimmt und vorwiegend auf das Durchnehmen von Stoff ausgerichtet ist, keine Zeit zum ernsthaften Nachdenken und konzentrierten Arbeiten, Verweilen, den Dingen auf den Grund gehen, neue Erkenntnisse in die Innenwelt integrieren, haben - ein äußeres Zeichen für Unabgeschlossenes sind die vielen halb fertigen Arbeitsblätter, die sich bei manchen Kindern in Bankfächern und Schultaschen stapeln.
Bei einer umfassenden Orientierung am Grundsatz der Konzentration der Bildung sollten folgende Überlegungen Beachtung finden: Entsprechend dem eher ganzheitlichen, stark ichbezogenen Erleben und Handeln der Schulanfänger wird die Lehrerin/der Lehrer den Lehrstoff in größeren Sinneinheiten und Sachzusammenhängen anbieten („vorfachlicher Unterricht auf der Grundstufe I"[1]. Zugleich wird sie/er – dem ursprünglichen Drang des Kindes zum schöpferischen Selbstaufbau seiner Person in aktiver und anstrengender Auseinandersetzung mit der Welt folgend – auf dessen sorg-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 45

fältiges, immer differenzierteres Wahrnehmen und Beobachten, Analysieren und Bewerten, Fühlen und Wollen, Denken und Handeln Wert legen, es aufmerksam begleiten, pflegen, unterstützen und fördern, das Kind behutsam in die verschiedenen Möglichkeiten der Betrachtung der Welt und in die Methoden ihrer sachgerechten Erschließung einführen und es damit die Welt in ihrer hohen Komplexität erfahren lassen und sie ihm allmählich durchschaubarer, be-greifbarer und für sein Handeln bewältigbarer zu machen versuchen („stärker fachlich gegliederter Unterricht auf der Grundstufe II"[1]). Jedenfalls wird die Lehrerin/der Lehrer es dem Kind seine gesamte Grundschulzeit hindurch ermöglichen, ein Gleichgewicht zwischen Außenweltzuwendung und Innenweltvertiefung herzustellen.

Die Realisierung der Konzentration der Bildung wird wesentlich durch den Grundsatz ihrer Lebensbezogenheit unterstützt. Der Auftrag: „Unterrichte lebensbezogen!" hat dabei eine mehrfache Bedeutung:

1. Gehe in deinem Unterricht nach Möglichkeit von der subjektiv-konkreten Erlebnis- und Handlungswelt des Kindes aus, knüpfe daran an! Sei offen für seine Erfahrungen und Entdeckungen und führe es von diesen ausgehend behutsam zum Vorstellen, zu sachbezogenem Denken und objektivem Erkennen!
2. Suche das Kind als Kind seiner Zeit und Lebensumstände zu verstehen und gestalte deinen Unterricht in diesem Sinne lebensnah! Stelle dich etwa auf den selbstverständlichen Umgang des Kindes mit elektronischen Medien, technischem Gerät und Spielzeug ein, indem du an sein reges Interesse daran anknüpfst. Der weit verbreiteten gedankenlosen und oberflächlichen visuellen und auditiven Dauerberieselung, die einen medialen Überkonsum bedeutet, der physisch und psychisch nicht verkraftbar ist, stelle durchaus im Sinne einer pädagogischen Gegensteuerung sehr bewusst etwa Phasen der Stille und der Kontemplation (vgl. FAUST-SIEHL/BAURER/BAUR/WALLASCHEK, 1991; HAMMERER, 2000, S. 245–247) sowie gelegentliche Gespräche über die Notwendigkeit von freiwilliger, vernünftiger Konsumeinschränkung gegenüber. Wähle die Bildungsgüter demnach nicht nur hinsichtlich ihrer räumlichen und zeitlichen, sondern vor allem auch entsprechend ihrer psychischen Nähe zum Kind aus!
3. Greife Gelegenheiten zum Lernen auf, welche sich in bestimmten Situationen des alltäglichen Lebens in der Schule oder zu Hause ergeben oder die aktuelle Ereignisse anbieten! Gelegenheitsunterricht solcherart darf jedoch nie zu einem Verlegenheitsunterricht wegen mangelnder Vorbereitung verkommen!

[1] Ebd., S. 45

4. Versuche den Kindern die Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der Lernaufgaben und Lehrstoffe für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben zu vermitteln, und zwar für die alltägliche Lebensführung, für verschiedene Berufsfelder und für die zunehmende Freizeit! Wähle die Bildungsgüter also auch danach aus, ob sie im Sinne des exemplarischen Lernens bei intensiverer und tieferer Beschäftigung mit einem konkreten Einzelfall allgemeine Einsichten und Erkenntnisse, Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen, welche geradezu als Schlüssel zur geistigen Aufschließung möglichst vieler strukturgleicher Fälle geeignet erscheinen (z. B. das Schneeglöckchen als Beispiel für Zwiebelpflanzen)!
5. Zeige die Verbundenheit der Schule und des Unterrichts mit dem Leben und Lernen außerhalb der Schule, indem du die Kinder verschiedene Sozialformen (Gespräch; Partner- und Gruppenarbeit) und Arbeitsformen (nachschlagen, sammeln und ordnen) einüben lässt, die in unserer kooperativ-arbeitsteiligen Gesellschaft von großer Bedeutung sind; indem du Feste und Feiern, Ausstellungen, Theateraufführungen, Sportveranstaltungen, einen Basar und ähnliches für Eltern, für andere Klassen, für die Bewohner eines Altersheims, für Behinderte oder für die Öffentlichkeit überhaupt mit den Kindern (auch im Sinne eines projektorientierten Unterrichts) organisierst; indem du Fachleute (Umwelt-, Verkehrsexperten, Eltern u. a.) zu bestimmten Themenkreisen einlädst; indem du die Kinder zu verschiedenen Lernorten außerhalb der Schule führst, zum Beispiel zu verschiedenen Produktionsstätten (Bäcker, Schokoladenfabrik, Großküche, Fabriken für Büroartikel, Spielzeug usw.), zu Museen, öffentlichen Einrichtungen (Gemeindeamt, Feuerwehr, Bahnhof, Post usw.), zu Burgen und Schlössern sowie zu aktuellen Ausstellungen und Aufführungen.

Eine weitere Anforderung an die Lehrerin/den Lehrer liegt in der Aufforderung: „Unterrichte anschaulich!“ oder „Veranschauliche die ‚Gegenstände‘, die du den Kindern zur Auseinandersetzung anbietest! Gib ihnen von diesen Gegenständen eine ‚Anschauung‘!“ Dabei vermeidet der Lehrplan vielleicht nahe liegende Verkürzungen: Weder ist nämlich das Veranschaulichen auf die Ebene der Wahrnehmung, auf die Sinnennähe zu beschränken noch wird behauptet, dass die konkrete Wirklichkeit in jedem Fall das beste Veranschaulichungsmittel darstellt, noch zielt das Veranschaulichen ausschließlich oder primär auf konkrete Erfahrungen ab. Was heißt, von etwas eine „Anschauung“ haben? Es ist etwas Ähnliches, wenn ich sage: von etwas einen Be-griff haben, etwas be-greifen, zunächst durch tatsächliches Zu-greifen mit den Händen bzw. Wahr-nehmen mit den Sinnen („mehr-sinnig“, „viel-sinnig“), dann aber auch durch das geistige Abtasten und Sich-Vorstellen von allen Seiten („viel-seitig“), das schließlich einen Zu-griff, eine Be-griff gewährt, ermöglicht. Dieses bedeutsame Wechselspiel

von Anschauung und Begriff formuliert Immanuel KANT so: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind."

Diesen unterschiedlichen Erfahrungs- bzw. Auseinandersetzungsebenen entsprechen verschiedene Ebenen der Repräsentation bzw. der Darstellung und Darbietung von Wirklichkeit. Dies kann wohl am besten an einem Beispiel verdeutlicht werden, etwa aus dem Sachunterricht, Teilbereich Raum, zum Thema „Einführung ins Planlesen":

- Erfahren eines realen Landschaftsteiles bzw. von landschaftlichen Gegebenheiten (einem Lehrausgang) – Ebene der Realität (original oder präpariert);
- Nachbilden dieses Landschaftsausschnittes als Modell im Sandkasten Ebene der Nachbildung (Modell und Experiment);
- Anfertigen einer Ansichtszeichnung; Darstellen des Grundrisses – Ebene der Abbildung (visuell, auditiv und audio-visuell);
- Kennen lernen und Verwenden der abstrakten Kartenzeichen für Gebäude, Bodenbedeckung, Höhenlage usw. einer Landschaft – Ebene der Symbole (grafische Zeichen, Farbe).

Indem die Veranschaulichung also Zu-griffe auf und Be-griffe von „Wirklichkeit" ermöglicht, will die Lehrerin/der Lehrer das Kind von seinen Erfahrungen ausgehend behutsam zum Erkennen und Verstehen, zum Denken und Abstrahieren führen. Sie/Er hat hier die schwierige Aufgabe,

- komplexe Sachzusammenhänge zu vereinfachen und auf klare Grundlinien zu reduzieren, ohne sie zu verfälschen (z. B. den Kreislauf des Wassers);
- Sachverhalte zu klären oder verdeutlichen (z. B. zu zeigen, dass derselbe Sachverhalt für verschiedene Interessensgruppen günstig oder ungünstig sein kann, etwa die Problematik des Verkehrs) und
- Wesentliches entsprechend hervorzuheben (z. B. den Inhalt und Gehalt eines Kinderbuches).

Während das Prinzip der Veranschaulichung der Lehrerin/dem Lehrer eine hohe didaktische Leistung abverlangt, fordert der Grundsatz der Aktivierung und Motivierung von ihr/ihm „nur", dass sie/er Bedingungen schafft, die es dem Kind ermöglichen, seine ursprüngliche Neugier zu entfalten und seinem Bedürfnis zu aktiver Auseinandersetzung mit der Welt nachzukommen. Kinder, die in die Schule eintreten, wollen im Allgemeinen etwas lernen und leisten. Sie sind interessiert, stellen meist viele Fragen und handeln oft spontan, zeigen Freude am Entdecken auf eigenen Wegen, wollen vieles wissen und mit Hand und Geist selbst-tätig sein. Aktivieren und Motivieren kann die Lehrerin/der Lehrer also nur, weil das Kind immer schon frei und aktiv tätig ist und Motive und Motivation für sein geistiges Wachsen in sich trägt. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass es für

die Entfaltung jedes Kindes auch Hindernisse und Grenzen gibt, und zwar sowohl solche, die im Individuum selbst liegen, als auch solche in seiner Umwelt.
Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers ist es demnach, jedes einzelne Kind dort „abzuholen", wo es (vor allem in seiner Lernentwicklung) gerade steht, und dementsprechend differenziert die Lehrstoffe und Lernaufgaben auszuwählen, aufzubereiten und in geeigneten, abwechslungsreichen unterrichtlichen Arrangements (Methoden, Medien) zur aktiven Auseinandersetzung anzubieten.

Dies geschieht etwa über
- verschiedene Lernformen: Lernen im Spiel, offenes, projektorientiertes, entdeckendes, problemorientiertes, informierendes, wiederholendes und übendes Lernen, Lernen im Gespräch u. a.;
- die Mitwirkung der Kinder an der Planung und Vorbereitung des Unterrichts (z. B. an Projekten, Lehrausgängen und Aufgaben für zu Hause) in der Weise, dass bei der Auswahl und der Thematisierung der Lerninhalte und Lernziele auch ihre Motive zur Geltung kommen (vgl. WIATER 2001, S. 49).

Lernmotivation, die nicht auf Motivationstricks angewiesen sein will, erwächst vor allem aus bzw. in Lernsituationen mit Lebens-, Handlungs- und Sinnbezug. So können etwa in einem handlungsorientierten Unterricht Schüler/innen an lebensnahen Problemen und Aufgaben (mit Gegenwartsbezug und Zukunftsbedeutung) zielorientiert geplante Handlungen durchführen, die sie selbst als sinnvoll ansehen und die in der Regel (z. B. beim Projektunterricht) in einem Endprodukt münden. Aus einem handlungsorientierten Unterricht können dann Interessen erwachsen, wenn die Schüler/innen bei der tätigen Auseinandersetzung mit einer Sache die Erfahrung machen, dass ihnen die Arbeit damit „eine besondere Art persönlicher Befriedigung und das Erlebnis der Selbstintentionalität verschafft" (WIATER 2001, S. 53).
In diesem Zusammenhang sei auch auf die besondere Bedeutung der „originalen Begegnung" verwiesen. Nach Heinrich ROTH liegt im Sinne dieser Form der Begegnung mit den Kulturgütern alle methodische Kunst „darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene" (ROTH, 1967[10], S. 116).
Ob die Kinder nun im spielerischen Tun oder im konzentrierten und planmäßigen Arbeiten lernen: die Lehrerin/der Lehrer hat jeweils ein Höchstmaß an Eigenaktivität, Selbststeuerung, Eigeninitiative, kreativer Betätigung u. a. des Kindes zu gewähren bzw. sicherzustellen. So etwa wird sie/er sich unbedingt am Prinzip der minimalen Hilfe orientieren, das heißt, sie/er „wird

nichts sagen, was sich der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann" (Otto WILLMANN). In demselben Sinn spricht Maria MONTESSORI von der „Begrenzung des Einschreitens": „Dem Kind muss geholfen werden, wo das Bedürfnis für Hilfe da ist. Doch schon ein Zuviel dieser Hilfe stört das Kind" (MONTESSORI, 1988[7], S. 21). Offene Lernsituationen erweisen sich insofern als besonders motivations- und interessenförderlich, „da hier die Chance besteht, sowohl bestehende Interessen von Schüler/innen aufzugreifen als auch neue Interessen durch Selbstbestimmungs- und Kompetenzerleben zu fördern" (vgl. HARTINGE/FÖLLING-ALBERS, 2002, S. 146).

Die Lehrerin/der Lehrer soll und will die Kinder natürlich nicht nur für die Zeit des Unterrichts in der Schule aktivieren und motivieren, sondern sie gerade über den Unterricht hinaus zu verschiedenen Tätigkeiten im Alltag und in der Freizeit anregen. Um den so wichtigen „selbsttätigen Bildungserwerb" (§ 2 SchOG) zu ermöglichen, wird sie/er im Rahmen eines interessefördernden Unterrichts auch dafür sorgen, dass jedes Kind verschiedene Arbeits- bzw. Lerntechniken und die Arbeit in verschiedenen Unterrichts- und Sozialformen beherrscht. Dies bedeutet zugleich, dass die Lehrerin/der Lehrer den Unterricht so gestaltet, dass jede bloß „äußere Betriebsamkeit verbunden mit geistigem Leerlauf" (LEDWINKA, in: LANG, o. J., S. 60) vermieden wird. Auf diese Gefahr muss auch bezüglich offener Lernsituationen hingewiesen werden. So kann man etwa beim Lernen an Stationen immer wieder beobachten, dass Aufgabenstellungen so formuliert sind, dass sie bei Kindern zwar „action", aber nicht denkendes Tun hervorrufen. Es wäre also verfehlt, jedes Tun der Kinder mit Selbsttätigkeit gleichzusetzen. Damit ist hier vielmehr im Sinne Hugo GAUDIGS diejenige geistige und manuelle Arbeitsaktivität des Kindes gemeint, die von ihm selbst als aktiver Person, als „handelndem Subjekt" (GAUDIG, 1969[2], S. 33) getragen wird – eben die „Tätigkeit des Selbst" (GAUDIG, 1969[2], S. 33). Neben dieser Betonung der Aktivität sei aber auch die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Schule", das sich aus dem griechischen „scholé" herleitet, wieder in Erinnerung gerufen: muße, Ruhe, Rast, Innehalten – denn auch der Verinnerlichung und dem Sich-Versenken, der Kontemplation sollte die Schule Raum geben.

Eine wesentliche Voraussetzung für ein pädagogisches Wirken der Lehrerin/des Lehrers ist ihre/seine positive Sicht von „Leistung", „Leistungsförderung" und „Leistungsforderung". Leisten sollte das Kind als selbstschöpferischen Aufbau seiner Person erfahren dürfen. Konkrete Leistungserfahrungen gewinnt es in verschiedenen aufgabenbezogenen Tätigkeiten. Zu solchen personalen Leistungen gehören das Erwerben von Wissen, Einsichten und Erkenntnissen, das Entwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Handlungsformen, das Aufbauen von Bereitschaften, Interessen und Haltungen, das Entfalten der Kräfte des Willens und des Gefühls, des Gemüts und des Gewissens, das Gewinnen von

Maßstäben und das begründete Sich-Binden an Werte und Normen. Auf diesem Weg ist eine Unterrichtsgestaltung notwendig, in der Kinder ihr schulisches Lernen und Leisten von Anfang an als wertvolle Bereicherung erfahren, als tiefe Befriedigung erleben, ja als persönliches Glück empfinden können. Selbstvertrauen, Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten gewinnt das Kind wesentlich aus der Erfahrung eines Könnens in Lernsituationen, die vom Prinzip der Ermutigung getragen sind.
Im Sinne eines pädagogischen Leistungsverständnisses müssen die Leistungen auf den verschiedenen Ebenen schrittweise, orientiert an den je individuellen Leistungsvoraussetzungen und an der Leistungsfähigkeit der Kinder, aufgebaut und beharrlich gesichert werden. Es muss kontinuierlich überprüft werden, ob und wieweit sie im Sinne von Lernfortschritten integraler Bestandteil der kindlichen Person geworden sind. Die Schüler/innen sollen ihre persönlichen Leistungen auch als Leistungsbeitrag für die Gemeinschaft erleben können. Jeder überzogene, unbegründbare Leistungsanspruch im Sinne eines ungerechtfertigten, häufig von außen an die Schule herangetragenen Leistungsdrucks ist grundsätzlich abzulehnen, schadet er doch vor allem der Motivation für weiterführendes und künftiges Lernen. Übersteigertes Konkurrenzverhalten, aber auch Misserfolgs- und Schulangst sind immer wieder anzutreffende Folgeerscheinungen eines missverstandenen Leistungsbegriffs. In manchen Klassen herrscht eine permanente Prüfungsatmosphäre. Jede kleine Aufgabe, jede Antwort wird mit Richtig oder Falsch, Gut oder Schlecht beurteilt und damit vom Schüler/von der Schülerin her als Bewährungsprobe verstanden und wahrgenommen. Im Unterschied zu solchen Kontrollsituationen zeichnet sich nach WEINERT eine Lernsituation „durch Offenheit, ihren Probiercharakter, die Suche nach Neuem und dem Umgang mit noch nicht ganz Verstandenem aus“ (WEINERT, 1999, S. 105).
Als Grundvoraussetzung für gelingende Lernprozesse wird die Lehrerin/der Lehrer für ein positives Lernklima in der Klasse sorgen, indem sie/er sich darum bemüht, jedem Schüler/jeder Schülerin Sicherheit und Zugehörigkeit, Geborgenheit und Liebe, Geltung und Anerkennung, Wohlwollen und Gerechtigkeit erfahren (vgl. KRATOCHWIL, 1982, S. 11) und ihre/seine Zuneigung und Zuwendung dadurch spüren zu lassen, dass sich alle Kinder persönlich angenommen und umsorgt fühlen - unabhängig (!) von Erfolgen oder Misserfolgen in einzelnen Leistungsbereichen. Und sie/er wird selbstkritisch überlegen, ob sie/er die Leistungsansprüche bzw. -erwartungen nicht auf solche Leistungen verkürzt, verengt, reduziert, die leicht kontrollierbar sind; zum Beispiel geht es beim Verfassen einer Phantasiegeschichte nicht primär um orthographische Leistungen (die am leichtesten zu überprüfen sind!), sondern um eine angemessene, vielleicht kreative und originelle Art der Umsetzung von Ideen und Assoziationen in einen schriftsprachlichen Text (was der Lehrerin /dem Lehrer natürlich weit größere Anstrengungen bei der Korrektur und Bewertung abverlangt!).

Im Sinn der Erreichung von Bildungsstandards müssen sich auch alle Lehrer/innen und die Verantwortlichen in der Schulverwaltung selbstkritisch fragen, wieweit sie selbst die Leistungen erbringen, welche von ihnen berechtigterweise erwartet werden können: nämlich den Schüler/innen das Lernen und Sich-Bilden optimal zu ermöglichen (vgl. GLÖCKEL, 1981, S. 163; KLIEME, 2003, S. 10ff).

Die Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrags ist als unverzichtbarer integrativer Teil jedes Unterrichts anzusehen, und zwar aus mehreren Gründen:

- Das Kind möchte sein Können und Wissen, seine Einsichten und Erkenntnisse, seine Haltungen und Einstellungen als den persönlichen Erfolg seiner Lernanstrengungen bzw. -bemühungen erleben und hat auch das Bedürfnis, gewisse Leistungen durch wiederholtes Trainieren und Üben für seine Person sicherzustellen.
- Kontinuierlich aufbauende Lernprozesse können sich in allen Bereichen nur auf der Grundlage von bereits gesichertem Wissen, Können usw. entwickeln.
- Die fortgesetzte Beobachtung der Lernprozesse und Lernergebnisse durch die Lehrerin/den Lehrer bzw. das Lehrerteam ist ein entscheidendes Korrektiv für die Unterrichtsführung und -gestaltung, für die Effektivität und Wirksamkeit der Unterrichtsarbeit. Hier muss besonders auf die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz von Lehrer/innen hingewiesen werden. Pädagogische Diagnostik zielt auf das Verstehen von Lernprozessen, von individuellen Lernverläufen und ist auf Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. die Optimierung von Lernprozessen ausgerichtet. Deshalb geht es auch bei einer pädagogisch legitimierten Leistungskontrolle nie darum, Schülerinnen und Schüler in „gute" und „schlechte" einzuteilen, „die einen zu loben und die anderen zu tadeln, sondern herauszufinden, wie weitergelernt werden soll, wo die Stärken und Schwächen des einzelnen liegen, an die angeknüpft werden kann" (KOPP, 1973, S. 25). (vgl. auch EBERWEIN/KNAUER, 1998; WINTER/VON DER GROEBEN/LENZEN, 2002)
- Die Lernkontrolle in Form der Selbstkontrolle ist wesentlicher Teil der menschlichen Bildung. Sie setzt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, vor allem aber eine etwas distanziertere und objektivere Einstellung zur eigenen Leistung voraus, die zu einer immer realistischeren Selbsteinschätzung und in der Folge zu einem ausgewogenen Selbstbild führen wird.
- Die Überprüfung des Lernens in Form gegenseitiger Schülerkontrollen fördert Fähigkeiten zu angemessenen, nicht verletzenden, positiv-helfenden Rückmeldungen und zugleich das Ertragen und Akzeptieren von sachlicher Kritik, wenn sie gerechtfertigt ist.

– Regelmäßige Lernkontrollen bzw. Leistungsfeststellungen informieren auch die Eltern über den Unterrichtsfortgang im allgemeinen und über die Lernfortschritte ihres Kindes im besonderen.

Eine wesentliche Grundlage für erfolgreiches Leisten und Lernen ist der Aufbau des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens und der Erfolgszuversicht der Kinder. Für die Einstellung und für das Handeln der Lehrerin/des Lehrers bedeutet das:

1. Anerkennung und Ermutigung stützen und heben das Vertrauen der Kinder in sich und ihre Fähigkeiten und ermuntern sie, über das bisher Wahrgenommene, Erlebte, Erkannte und Gekonnte hinauszugehen und ihre Fähigkeiten zu steigern, zu differenzieren und auszuweiten. So kann z. B. das Erinnern an und Bewusstmachen von vollbrachten Leistungen (vor allem auch in den Bereichen des Arbeits- und Sozialverhaltens) sehr anspornend sein. Es wird aber auch immer wieder notwendig sein, Kinder ernsthaft und deutlich auf Bereiche hinzuweisen, in denen noch Mängel vorliegen. Ratschläge und Lernempfehlungen müssen dabei sehr konkret und auf die Möglichkeiten des betreffenden Kindes abgestimmt sein.
2. Unbedingt zu unterlassen sind taktlose, unhöfliche, ironische, sarkastische und zynische Äußerungen, die das Kind als Person verletzen, kränken, beschämen, ablehnen, verurteilen oder abwerten (vgl. KRATOCHWIL, 1982, S. 32 ff.). Erfahrungsgemäß besonders motivierend hingegen sind persönlich gehaltene, wohlwollende und auf die Sache hin orientierte Bemerkungen und Rückmeldungen der Lehrerin/des Lehrers, vor allem auch bei den schriftlichen Arbeiten der Kinder (vgl. HAMMERER, 2001, S. 46).
3. Die Lehrerin/der Lehrer wird besonders darauf achten, dass die Kinder auch in den Bereichen des Arbeitsverhaltens (Interesse, Anstrengungs- bzw. Leistungsbereitschaft, Mitarbeit, Konzentration und Ausdauer, Selbständigkeit usw.) und des Sozialverhaltens (gegenüber Mitschülern und Lehrer/innen: Kooperations- und Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit usw.) kontinuierlich-aufbauend lernen können.
4. Die Lehrerin/der Lehrer wird Kindern zutrauen und zumuten, dass sie aus Fehlern lernen können, und wird Fehler als notwendige Zwischenschritte in der Dynamik des Lernens und als integrativen Bestandteil des Lernprozesses betrachten. Für den Aufbau einer Fehlerkultur ist es aber notwendig, einerseits die Toleranz und Akzeptanz des Fehlermachens zu erhöhen, aber auch systematisch Know-how zum Umgang damit und zur pädagogischen Fruchtbarmachung zu entwickeln (vgl. HAMMERER, 2001, S. 48).
5. Über- und Unterforderungen wird die Lehrerin/der Lehrer möglichst zu vermeiden suchen, indem sie/er die Lernaufgaben nach Schwierigkeitsgraden auf die einzelnen Schüler/innen abstimmt, also anforderungs- bzw.

leistungsmäßig dosiert und in offenen Lernsituationen im wieder Möglichkeiten schaffen, eigenständig Inhalte auszuwählen, Ziele festzulegen und individuelle Lernwege zu beschreiten.

6. Die Lehrerin/der Lehrer wird im Verständnis eines pädagogischen Optimismus dem Kind immer wieder das Vertrauen in seine Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten glaubhaft und überzeugend mitteilen. Nur wer als Pädagogin/als Pädagoge „auch dann noch an die Entwicklungsfähigkeit aller Kinder glaubt, wenn unter bestimmten Umständen diese Entwicklungen nicht sofort erkennbar sind oder sich erst mit Verzögerung einstellen, ist auf dem Weg einer kindgemäßen Leistungsschule" (JÜRGENS, 2002, S. 15).

Im Sinne der Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrags wird die Lehrerin/der Lehrer folgende Maßnahmen setzen:

1. Die Lehrerin/der Lehrer muss dem Kind immer wieder bewusst machen, dass der Erfolg seiner Anstrengungen beim Wiederholen und Festigen wesentlich auch von seiner eigenen Bereitschaft abhängt, sich etwas aneignen, fest einprägen oder etwas durch Üben vervollkommnen zu wollen.
2. Zum Zusammenfassen, Wiederholen, Üben und Anwenden des Gelernten wird die Lehrerin/der Lehrer unter Vermeidung von Monotonien folgendes anbieten: verschiedenartige Lernmaterialien, auch mit der Möglichkeit der Selbst-, Partner- oder Gruppenkontrolle; nachbereitende Hausaufgaben als Hausübungen und unterschiedlich lange Lernzeiten.
3. Was vor allem das Erstlesen und das Erstschreiben wie die elementare Mathematik betrifft, wird die Lehrerin/der Lehrer jedem einzelnen Kind die Möglichkeit bieten, sich die dafür notwendigen Grundleistungen bzw. Grundvoraussetzungen zu erarbeiten und zu sichern.
4. Ganz wesentlich ist auch, dass die Lehrerin/der Lehrer die Kinder das Lernen lehrt, ihnen z. B. Techniken des Nachschlagens, des Sich-Informierens, des Festhaltens, des Einprägens und des Zusammenfassens von Wesentlichem zeigt.
5. Das Variieren von Fragestellungen und das Mischen von Aufgabentypen ermöglichen dem Kind erst das Erkennen der Struktur eines Phänomens oder Problems und das Anwenden von Transferleistungen; darüber hinaus verhindert dies ein zu frühes, einsichts- und verständnisloses und daher „blindes" Automatisieren, Mechanisieren und Schematisieren des Lösungsverhaltens. Das Automatisieren und Mechanisieren von bereits Verstandenem allerdings ist in seiner Entlastungsfunktion unverzichtbar, indem es frei macht und Raum schafft für die Bewältigung komplexerer geistiger, handwerklicher, musischer oder sportlicher Aktivitäten.

6. In regelmäßigen Abständen sollten z. B. im Rahmen einer „Klassenkonferenz" Arbeits- und Lernerfahrungen ausgetauscht und die bei Lernaufgaben angewandten Lösungsstrategien besprochen werden. GULDIMANN und ZUTAVERN beschreiben die Klassenkonferenz als Verfahren, das „den Schülerinnen und Schülern dazu dient, sich das eigene Lernen bewusst zu machen (metakognitive Bewusstheit) und Strategiewissen und Erfahrungen auszutauschen, und so das Wissen über kognitive und metakognitive Strategien ständig zu generieren" ( GULDIMANN/ ZUTAVERN, 1999, S. 237).
7. Die gelegentliche Anwendung standardisierter Tests geben der Lehrerin/dem Lehrer interessante Hinweise auf den Leistungsstand ihrer/seiner Klasse (und damit wohl auch auf den Erfolg ihrer/seiner Arbeit) im überregionalen Vergleich.
8. Die Beurteilung der Leistungen nimmt die Lehrerin/der Lehrer unter Berücksichtigung sowohl der am Lehrplan orientierten Lernaufgaben als auch der individuellen Lernfortschritte des einzelnen Kindes sehr behutsam vor. Ab und zu wird sie/er auch Klassengespräche zur Selbsteinschätzung der Kinder anregen: „Was ich schon alles kann", „Was ich noch nicht kann", „Was andere können" oder ähnliches.

## Verwendete Literatur:


ALTHOF, Wolfgang (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen 1999

APEL, Hans Jürgen: Prinzipien didaktischen Handelns, in: SEIBERT, Norbert/SERVE, Helmut J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung, München 2002[6], S. 11–41

BALLAUFF, Theodor: Schule der Zukunft, Bochum o. J., 3., erw. Aufl.

BÖNSCH, Manfred: Differenzierung in Schule und Unterricht, München 1995

BRUNNHUBER, Paul: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, Auer Verlag, Donauwörth 1995[19]

EBERWEIN, Hans/KNAUER, Sabine (Hg.): Handbuch Lernprozesse verstehen, Weinheim und Basel 1998

EINSIEDLER, Wolfgang/GÖTZ, Margarete/HACKER, Hartmut/KAHLERT, Joachim/KECK, Rudolf, W./SANDFUCHS, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2001

FAUST/SIEHL, Gabriele/BAUER, Eva-Maria/BAUR, Werner/WALLASCHEK, Uta: Mit Kindern Stille entdecken, Frankfurt a.M., 1991

FAUST/SIEHL, Gabriele/GARLICHS, Ariane/RAMSEGER, Jörg/SCHWARZ, Hermann/WARM, Ute (Hg.) Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek bei Hamburg 1996

FREUND, Josef/GRUBER, Heinz/WEIDINGER, Walter (Hg.): Guter Unterricht. Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität, Wien 1998

GAUDIG, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit, MÜLLER, Lotte (Hg.), Bad Heilbrunn/Obb. 19692

GLÖCKEL, Hans: Recht und Grenzen schulischer Leistungsforderung, in: Die Deutsche Schule, Heft 3 (1981)

GULDIMANN, T./ZUTAVERN, M.: „Das passiert uns nicht noch einmal!" Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam den bewussten Umgang mit Fehlern, in: ALTHOF, Wolfgang (Hg.) Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Opladen 1999, S. 89–99

HAMMERER, Franz: Freie Lernphasen in der Grundschule, Wien 1994

HAMMERER, Franz: Maria Montessoris pädagogisches Konzept. Anfänge der Realisierung in Österreich, Wien 1997

HAMMERER, Franz: Offene Lernsituationen anspruchsvoll gestalten, in: FREUND, Josef/GRUBER, Heinz/WEIDINGER, Walter (Hg.): Guter Unterricht. Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität, Wien 1998, S. 35–56

HAMMERER, Franz: Stille – eine unverzichtbare Dimension auf dem Weg der Persönlichkeitsbildung, in: cpb. Christlich pädagogische Blätter, 113. Jg. H. 4/2000, S. 245–247

HAMMERER, Franz: Der Fehler – eine pädagogische Schlüsselsituation und Herausforderung, in: Erziehung und Unterricht. H. 1–2/2001, S. 37–50

HARTINGER, Andreas/FÖLLING-ALBERS, Maria: Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung Anregungen für die Praxis, Bad Heilbrunn Obb. 2002

HELLER, Kurt: Begabungsförderung – (k)ein Thema für die Grundschule, in: Grundschule, 28.Jg. H. 5/1996, S. 12–14

HENTIG, Hartmut v.: Die Schule neu denken, München 1996[9]

JÜRGENS, Eiko: Begleitung und Diagnose von Lernprozessen, in: Grundschulmagazin, H. 9–10/2002, S. 14–18

KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig 1926

Klieme, Eckhard: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem, in: Die Deutsche Schule, 95. Jg. 2003, H. 1. S. 10–16

KOPP, Ferdinand: Prinzipien eines effektiven Unterrichts, in: F. KOPP (Hg.): Effektives Lehren und Lernen, Beiträge zu einer Prinzipienlehre, Donauwörth 1973

KRATOCHWIL, Leopold: Versuch eines Rahmenkonzepts zur Unterrichtsdifferenzierung, in: Erziehung und Unterricht, Heft 9 (1980)

KRATOCHWIL, Leopold: Unterricht planen und gestalten. Materialien zur Unterrichtspraxis, Wien 1982

KRATOCHWIL, Leopold: Didaktische Grundsätze - Umriß eines zentralen Unterrichtsproblems zwischen Praxis-Not und Theorie-Defizit, in: Pädagogische Impulse, Heft 3, 1983

KRATOCHWIL, Leopold: Kommunikation - Kooperation - Solidarität: Schlagwörter auf dem pädagogischen Prüfstand, in: WEBER, Alexander (Hg.): Kooperatives Lehren und Lernen in der Schule, Heinsberg 1986

KRATOCHWIL, Leopold: Die Bedeutung didaktischer Grundsätze für den „guten Lehrer", in: REINERT, Gerd-Bodo – DIETERICH, Rainer (Hg.): Theorie und Wirklichkeit. Studien zum Lehrerhandeln zwischen Unterrichtstheorie und Alltagsroutine, Frankfurt – Bern – New York 1987

KRATOCHWIL, Leopold: Unterrichten können, Baltmannsweiler 1992

LEDWINKA, Walter: Die Lehrplangrundsätze für Volksschulen, in: LANG, Ludwig (Hg.): Kommentar zum österreichischen Volksschullehrplan, Wien o. J.

LENZ, Annemarie: Die Freie Lernphase – ein Modell offenen Lernens, Wien 1998
MARZ, Fritz: Problemgeschichte einer Pädagogik, Band 2: Pädagogische Anthropologie. Teil 2: Die Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen, Bad Heilbrunn/Obb. 1980
MAYER, Franz: Die sogenannten didaktischen Grundsätze und die Lehrerbildung, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg.): Lehrerbildung – aktuelles Jahrbuch der pädagogischen Akademien Österreichs 1973, Wien 1973
MEYER-WILLNER, Gerhard: Differenzierung und Individualisierung, in: EINSIEDLER, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 367–376
MONTESSORI, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik, Heidelberg 1988[7]
ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1967[10]
SANDFUCHS, Uwe: Fördern und Förderunterricht, in EINSIEDLER, Wolfgang u. a. (Hg.) Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S. 292–298
SEIBERT, Jürgen/SERVE, Helmut J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung, München 2002[6]
WEINERT, Franz: Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen, in: ALTHOF, Wolfgang (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehler, Opladen 1999, S. 101–109
WIATER, Werner: Unterrichtsprinzipien, Donauwörth 2001
WINTER, Felix/VON DER GROEBEN, Annemarie/LENZEN, Klaus-Dieter: Leistung sehen, fördern, werten, Bad Heilbrunn 2002

Wilhelm Wolf

# Der Schuleingangsbereich

## Vorbemerkung

Zum besseren Verständnis der gesetzlichen Veränderungen im Schuleingangsbereich werden zuerst kurz die Reform und dann deren Zielsetzung dargestellt. Anschließend werden die Veränderungen im Lehrplan beschrieben und die Konsequenzen für die praktische Unterrichtsarbeit an Hand einiger ausgewählter organisatorischer Beispiele erläutert bzw. kommentiert.

## Die gesetzlichen Veränderungen im Schuleingangsbereich

Die Veränderungen zu Beginn der Schulpflicht wurden deshalb erforderlich, weil die Regelungen, die seit dem Schuljahr 1983/84 in Geltung waren und auf den in den Siebzigerjahren durchgeführten Schulversuchen basierten, nicht den gewünschten Effekt erbrachten. Nur an Schulen mit einer entsprechend hohen Anzahl von Schulneulingen bzw. zumindest einer Parallelklasse konnte eine Vorschulklasse eingerichtet werden. Die im Gesetz[1] ebenfalls vorgesehenen Vorschulgruppen wurden nur an ganz wenigen Standorten eingerichtet, weil sie vor allem von Elternseite nicht akzeptiert wurden. Verständlich, wenn man bedenkt, dass die Kinder nur zwei oder drei Tage pro Woche schulisch betreut werden konnten. Jedes Jahr wurden daher fast 2000 schulpflichtige Kinder zu Beginn ihrer Schulpflicht vom Besuch der ersten Schulstufe zurückgestellt und mangels schulischer Möglichkeiten zur Förderung wieder nach Hause geschickt. Schon im Schuljahr 1985/86 wurde von Unterrichtsminister Dr. Herbert Moritz eine Expertengruppe beauftragt, einen Maßnahmenkatalog zum Schuleingangsbereich zu erstellen. In einer Beschreibung der Ausgangslage wurden

- die hohe Selektionsrate zu Beginn der Schulpflicht,
- das Problem der Schulangst und
- das zu rasche Vorgehen in den ersten Schulmonaten auf der ersten Schulstufe kritisiert.

Die Aufgabe der Grundschule wurde darin gesehen, „nicht nur mentales Wissen zu vermitteln, sondern vor allem eine möglichst günstige Ausgangs-

[1] 7. SchOG-Novelle, BGBl. Nr. 365/1982.

situation für lebenslanges, freudvolles und selbst gesteuertes Lernen zu schaffen".[1] Für etwa ein Fünftel aller Schulanfängerinnen und Schulanfänger war der Schulstart jedoch mit einem Misserfolg gleich zu Beginn der Schulpflicht verbunden.[2]

Bereits ab 1987 wurden daher Schulversuche eingerichtet, um auch diese Kinder schulisch zu fördern. Mit Beginn des Schuljahres 1993/94 konnten Schulversuche gem. § 131 c SchOG geführt werden, deren Ziel die Erprobung der gemeinsamen Führung der Vorschulstufe mit der Grundstufe I war. Diese Schulversuche durften letztmalig im Schuljahr 1997/98 begonnen werden. Sie wurden in den einzelnen Bundesländern mit sehr unterschiedlicher Intensität erprobt. Die Evaluation dieser Projekte erfolgte durch die Abteilung II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung.[3]

Im Juli 1998 wurde ein relativ umfangreiches Gesetzespaket zum Schuleingangsbereich geschnürt. Die wesentlichen Zielsetzungen dieser Reform werden in den Erläuternden Bemerkungen zu diesem Gesetzeswerk folgendermaßen beschrieben[4]:

- flexible Formen für eine bedarfsgerechte, regional abgestimmte schulische Versorgung
- individuelle Förderung der Kinder
- Flexibilisierung der Lernzeit
- Vermeiden, dass organisatorische Überlegungen (z. B. Klassenteilungen) bei der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler maßgeblich sein könnten (und damit zu einer Belastung des Stellenplanes führen könnten)

---

[1] Vgl. hiezu Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hrsg.): Maßnahmen zum Schuleingangsbereich, a. p. s. Reihe Nr. 14, Wien 19892, S. 1.

[2] WOLF Wilhelm: Das Ende der Vorschulklasse? In Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 5-6/97, S. 490 ff.

[3] WOLF Wilhelm a. a. O. S. 496 f.
Vgl. weiters: STANZEL-TISCHLER Elisabeth: Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich – Unterrichtsbeobachtungen an sechs Versuchsschulen in der Steiermark (Schuljahr 1995/96); Zentrum für Schulversuche, Bereich II; ZSE-Report Nummer 28. Graz 1997.
STANZEL-TISCHLER Elisabeth, GROGGER Günther: Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131 c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Zentrum für Schulversuche, Bereich II, ZSE-Report Nummer 36. Graz 1997.
STANZEL-TISCHLER Elisabeth und GROGGER Günther: Schülerlaufbahnen in der Grundschule – Schulanfänger des Schuljahres 1994/95 in Regelschulen und Schulversuchen nach § 131 c SchOG im Vergleich; Zentrum für Schulversuche, Bereich II; ZSE-Report Nummer 48. Graz 2000.

[4] Vgl. hiezu Vgl. 1277 der Beilage zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates XX. GP, Nachdruck vom 10. Juli 1998, Seite 6.

- Vermeiden einer Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler Aufnahme aller schulpflichtigen und schulfähigen Kinder ab Beginn der Schulpflicht
- keine Zurückstellung.

## Recht auf schulische Förderung - zwei organisatorisch unterschiedliche Modelle

Die neuen Regelungen im Schuleingangsbereich sollen allen schulpflichtigen Kindern das Recht auf schulische Förderung sichern[1] und ein flächendeckendes Angebot sicherstellen. Eine Rückstellung schulpflichtiger Kinder vom Schulbesuch gibt es nicht mehr.[1] Ein schulisches Angebot für alle schulpflichtigen, aber nicht schulreifen Kinder war in der 1983/84 eingeführten Vorschulstufe nicht möglich, da nur an etwa einem Viertel aller Volksschulstandorte eine Vorschulklasse geführt werden konnte bzw. geführt wurde. Oftmals war der Schulweg für Kinder, die im Berechtigungssprengel einer Vorschulstufe wohnten, nicht zumutbar. Mit zwei organisatorisch unterschiedlichen Modellen sollte daher dieser Mangel beseitigt und dem Recht auf schulische Förderung entsprochen werden:

- eine gesondert geführte Vorschulklasse, wenn die Schülerzahl zehn erreicht bzw. überschritten wird
- ein neuer Schuleingangsbereich (gemeinsame Führung der Vorschulstufe mit der 1. bzw. 1. und 2. Schulstufe) an allen anderen Schulstandorten.

Die Entscheidung, ob die Schulstufen der Grundstufe I getrennt oder gemeinsam geführt werden, obliegt der nach dem Landesausführungsgesetz zuständigen Behörde[2] nach Anhörung des Schulforums, des Schulerhalters und des Kollegiums des Bezirksschulrates. Die detaillierten Regelungen finden sich in den jeweiligen Landesausführungsgesetzen, in denen auch die Zusammensetzung einer Integrationsklasse, die Eröffnungszahlen, Gruppengrößen, Teilungszahlen usw. geregelt sind. In den Ländern mussten in der Folge die Schulsprengel neu eingeteilt und die Berechtigungssprengel[3] aufgelöst werden.

---

[1] Nach einigen Jahren der praktischen Umsetzung der Reform sollte allerdings geprüft werden, ob für eine – sicherlich nur kleine – Gruppe von schulpflichtigen Kindern aus besonderen medizinischen bzw. sonderpädagogischen Gründen eine zusätzliche Möglichkeit im Schulrecht geschaffen werden sollte, die Schulpflicht für ein Schuljahr auszusetzen. Denn bei einzelnen schulpflichtigen Kindern, bei denen der Besuch der Grundschule aus den genannten Gründen noch nicht in Frage kommt, kann man sich derzeit nur mit „Schulunfähigkeit" (vgl. hiezu § 15 SchPflG) oder mit „Abmelden zum häuslichen Unterricht" (vgl. hiezu § 11 SchPflG ) behelfen.

[2] Vgl. hiezu § 12 Abs. 3 SchOG

[3] Vgl. hiezu § 13 Abs. 1 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz

## Individuelle Förderung der Kinder und Flexibilisierung der Lernzeit

Bei den gemäß § 131 c SchOG geführten Schulversuchen hat sich gezeigt, dass knapp 80% der Schulpflichtigen wegen mangelnder Schulreife in die Vorschulstufe aufgenommenen Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die erforderliche Schulreife während des Jahres, in dem sie die Vorschulklasse besuchen, zu erlangen. Für Kinder, die
zum Durchlaufen der Grundstufe I weniger Lernzeit benötigen, gab es bisher keine Möglichkeit, diese in kürzerer Zeit zu absolvieren[1]. Es wurden daher folgende Regelungen neu geschaffen, geändert bzw. ergänzt, um die Lernzeit zu flexibilisieren:

- Wechsel der Schulstufe[2]
- Überspringen einer Schulstufe[3]
- Mindestdauer des Schulbesuchs der Grundschule[4].

In der neuen Grundstufe I ist es möglich, die Schulstufe während des Unterrichtsjahres zu wechseln. Dieser Wechsel der Schulstufe ist in beiden Richtungen möglich (z. B. Vorschulstufe – 1. Schulstufe; 1. Schulstufe – Vorschulstufe) und weder hinsichtlich der Anzahl noch des Zeitpunktes begrenzt.
Der Wechsel soll dann durchgeführt werden, wenn dadurch der Lernsituation des Kindes eher entsprochen werden kann und eine Unter- oder Überforderung in körperlicher oder geistiger Hinsicht nicht zu befürchten ist. Ein Wechsel von Schulstufen innerhalb der Grundstufe I ist nur während des Unterrichtsjahres möglich.
Bei Kindern, die in der Lage sind, den ersten Abschnitt der Grundschule rascher zu bewältigen, wurde das Überspringen von Schulstufen erleichtert. Dieses Überspringen einer Schulstufe ist während der Grundschulzeit einmal möglich. Voraussetzung dafür ist, dass das Kind auf Grund seiner außergewöhnlichen Leistungen und Begabungen fähig ist, am Unterricht der übernächsten Schulstufe teilzunehmen. Im Zweifel hat sich das Kind einer Einstufungsprüfung und allenfalls auch einer schulpsychologischen und/oder schulärztlichen Untersuchung zu unterziehen.
Sollte sich eine Überforderung des Kindes herausstellen, so kann die Entscheidung bis zum Ende des Kalenderjahres widerrufen werden. Die Gesamtdauer der Grundschule darf für ein Kind nicht weniger als drei Jahre betragen. Die erste Schulstufe Grundschule kann allerdings nicht übersprungen werden. Ein Wechsel in die zweite Schulstufe während des ersten Unterrichtsjahres ist jedoch möglich.

---

[1] Die bis zu diesem Zeitpunkt geltende Regelung für das Überspringen einer Schulstufe in der Grundschule war praktisch so gut wie unmöglich.
[2] Vgl. hiezu § 17 Abs. 5 SchUG.
[3] Vgl. hiezu § 26 Abs. 1 SchUG.
[4] Vgl. hiezu § 26 Abs. 1 SchUG.

Sollte ein Kind drei Jahre benötigen, so dient diese Zeit zum Hineinwachsen in die Klassengemeinschaft, zum Verbessern der Lernleistungen und zum Entwickeln der eigenen Persönlichkeit. Dieses dritte Jahr stellt für das Kind eine Chance dar, die Lernziele in individuell angepassten Zeiträumen zu erreichen.

**Vermeiden einer Stigmatisierung der Schüler**

Die Errichtung einer Vorschulklasse war mit den 1982 geschaffenen Regelungen an weniger hoch organisierten Standorten schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Die im Schulorganisationsgesetz vorgesehenen Schülerzahlen von 10 bis 20 stellten eine häufig unüberwindbare Barriere dar. Zum Teil war in den Landesausführungsgesetzen festgelegt, dass eine Klasse erst mit 10 Kindern eingerichtet werden durfte, wenn 10 schulpflichtige, aber nicht schulreife Kinder bereits beisammen waren. Dementsprechend groß war der Druck an den Volksschulen, schulpflichtige Kinder möglichst gleich bei der Schülereinschreibung oder zu Beginn des Unterrichtsjahres als nicht schulreif zu erklären, um zu einer Vorschulklasse zu gelangen.[1] Denn die im Schulorganisationsgesetz vorgesehenen Vorschulgruppen, die nur an zwei oder drei Schultagen zu führen waren, stellten keine wirklich praktikable Lösung dar und wurden daher von den Eltern abgelehnt und somit kaum geführt.[2] Aber auch wegen möglicher Klassenteilungen kam es zu raschen „Entscheidungen". An Schulen mit geringer Organisationsstruktur hingegen mussten schulpflichtige, aber nicht schulreife Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt[3] werden. Sie besuchten daraufhin entweder (weiter) den Kindergarten oder verbrachten das erste Jahr der Schulpflicht zu Hause. Diesen Mangel wollte man abstellen, indem alle schulpflichtigen Kinder schulisch gefördert werden sollten. Am Beginn der Schulpflicht steht nun nicht mehr die erforderliche Schulreife im Vordergrund, um die Kinder schulisch zu betreuen, sondern die individuelle Förderung. Die Schule hat sicherzustellen, dass die Kinder dort abgeholt werden, wo sie sich befinden. Es müssen also die Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden. Mit der Feststellung der Schulreife wird derzeit in erster Linie darüber entschieden, ob das Kind (gleich von Schulbeginn an oder eventuell auch später) in einem Unterrichtsgegenstand/einer verbindlichenÜbung (oder auch mehreren bzw. allen nach) dem Lehrplan der Vorschulstufe oder nach dem Lehrplan für die erste Schulstufe unterrichtet wird.

[1] Man wartete also nicht erst die Zeit bis zum 31. 12. des laufenden Schuljahres ab, um festzustellen, ob ein Kind den Anforderungen der ersten Schulstufe doch noch entsprechen könnte.

[2] Vgl. hiezu Wolf Wilhelm: Das Ende der Vorschulklasse? In Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 5-6/97, S. 490 ff.

[3] § 14 Schulpflichtgesetz wurde mit Wirkung vom 31. August 1999 aufgehoben (BGBl. I Nr. 134/1998).

## Der neue Schuleingangsbereich im Lehrplan[1]

Um der Zielsetzung der Reform des Schuleingangsbereiches zu entsprechen,
- allen schulpflichtigen Kindern ein adäquates schulisches Angebot zu bieten und
- zu berücksichtigen, dass die Vorschulstufe nun auch schulorganisatorisch Teil der Grundschule ist,

bedurfte es auch einer Veränderung bei den bisher unterschiedlichen Lehrplänen für die Vorschulstufe und die Grundschule.
Im Sinne einer kontinuierlichen Lehrplanentwicklung wurde die Konzeption des Rahmenlehrplanes beibehalten und getrachtet, nur so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich zu verändern. Dementsprechend wurden daher folgende Bereiche des Lehrplans für die Vorschulstufe und die Grundschule (insbesondere für die 1. und 2. Schulstufe) verändert bzw. ergänzt[2]:
- die allgemeinen Bestimmungen
- die Didaktischen Grundsätze
- die Stundentafel
- die verbindlichen Übungen:
  Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben,
  Sachbegegnung,
  Mathematische Früherziehung.

Der Rahmencharakter des Lehrplans[3] definiert sich durch
- die allgemeine Festlegung des Bildungsziels, der Bildungs- und Lehraufgaben und des Lehrstoffs sowie der fächerübergreifenden Lernbereiche
- seine Zielorientierung
- die Angabe von Jahreszielen innerhalb einer Lehrplan-Hauptstufe, die als Richtmaß anzusehen sind
- die Zusammenfassung der Schulstufen zur Verlängerung der Lernzeit
- die Vernetzung aller Unterrichtsteile
- Leitlinien für unterrichtliches Entscheiden und Handeln
- die stoffliche Grobstruktur in der linken Lehrstoffspalte, die die inhaltliche Linienführung eines Unterrichtsgegenstandes verdeutlicht
- die modellhafte Konkretisierung in der rechten Spalte bzw. die beispielhafte Interpretation der stofflichen Grobstruktur.

---

[1] Alle diese Neuerungen sind im Lehrplan der Volksschule, öbv et hpt, Wien ab der 9. Auflage bereits berücksichtigt. Darüber hinaus ist der Lehrplan auch über die Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in seiner aktuellen Fassung zugänglich.

[2] In der Broschüre des BMBWK, Aller Anfang, November 1999, Heft Nr. 6, sind die Neuerungen detailliert und übersichtlich dargestellt.

[3] Es ist daher nicht zwingend erforderlich, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler der Vorschulstufe den gesamten Lehrplan der Vorschulstufe „durchlaufen", also von „A–Z" durcharbeiten muss.

## Der Allgemeine Teil des Lehrplans

Im Allgemeinen Teil des Lehrplans für die Grundschule wurden die Bestimmungen aus dem früheren Lehrplan für die Vorschulstufe mit dem für die 1. bis 4. Schulstufe geltenden Lehrplan zusammengefasst: Die Vorschulstufe sowie die erste und zweite Schulstufe bilden nun eine Einheit.
Darüber hinaus wurden einzelne Bestimmungen ergänzt und aktualisiert.
Dies betrifft insbesondere
- die modernen Kommunkations- und Informationstechniken,
- die Aufnahme des Prinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern",
- die „Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, schulischen und außerschulischen Einrichtungen",
- „Schuleintritt" und „Schulübertritt".

Neu aufgenommen wurde auch die Bestimmung „Zur Organisation der Grundstufe I – Wechsel der Schulstufen". Sie ist das Kernstück der Neuerungen bezüglich der Flexibilisierung der Lernzeit und der „Verweildauer" auf der Grundstufe I.
Ebenso wurden in einem neuen Punkt die Zielsetzungen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Zusammenhang mit dem Lehrplan erläutert.

In Punkt 2 der Allgemeinen didaktischen Grundsätze, wurde besonders auf die Chance für
„Soziales Lernen" unter dem Gesichtspunkt altersheterogener Gruppen bzw. Kindern mit unterschiedlicher Muttersprache, Kindern mit Behinderungen sowie Kindern mit speziellen Bedürfnissen hingewiesen.
Punkt 7 wurde bezüglich Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen ergänzt.
In Punkt 8 „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages" wurde besonders auf die Erstlehrgänge in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik hingewiesen. Speziell erwähnt wird, dass das Durchlaufen der Grundstufe I in drei Schuljahren keine Wiederholung einer Schulstufe bedeutet, sondern eine Verlängerung der notwendigen Lernzeit für ein Kind darstellt.

## Die Stundentafel

Bei der Stundentafel für die Vorschulstufe wurden die Vorschulgruppen gestrichen.
Die Wochenstundenanzahl wurde bei folgenden verbindlichen Übungen verändert:

| | alt | neu |
|---|---|---|
| Sachbegegnung | 1,5 | 1,5–2,0 |
| Rhythmisch-musikalische Erziehung | 1,0 | 1,0–1,5 |
| Leibesübungen | 4,0 | 6,0–7,0 |
| Spiel | 2,5 | |

Das Stundenausmaß ist gemäß Artikel I Abs. 4 des Lehrplans für die Volksschule vom Schulforum festzulegen und „dient insbesondere bei gemeinsamer Führung der Vorschulstufe mit der 1. bzw. 1. und 2. Schulstufe der Vermeidung von organisatorischen Problemen, die sich durch das unterschiedliche Stundenausmaß der Vorschulstufe und den darauf folgenden Schulstufen ergeben können."[1]

**Veränderungen bei einzelnen verbindlichen Übungen**

Um der grundsätzlichen Aufgabe der verbindlichen Übungen besser gerecht zu werden, auf den entsprechenden Pflichtgegenstand der 1. Schulstufe vorzubereiten, erschien es zweckmäßig, die Strukturen der „Sachbegegnung" an die Strukturen des Sachunterrichts anzugleichen. Die Erfahrungs- und Lernbereiche lauten nun:
- Gemeinschaft
- Natur
- Raum
- Zeit
- Wirtschaft
- Technik.

Im Hinblick auf die Möglichkeit des Wechsels der Schulstufen auf der Grundstufe I wurde im Schulorganisationsgesetz die bisherige verbindliche Übung „Sprache und Sprechen" um „Vorbereitung auf Lesen und Schreiben"[2] erweitert. Das bedeutet allerdings nicht, und das sei auch an dieser Stelle erwähnt, dass es dabei um das frühe Lesenlernen ginge. Ziel der auf diese Art erweiterten verbindlichen Übung ist die Schaffung der Lernvoraussetzungen für den Leselehrgang im eigentlichen Sinn.
„Mathematische Früherziehung" und „Mathematik" wurden besser aufeinander abgestimmt.[3]

[1] Lehrplan a. a. O. S. 50.
[2] Vgl. hiezu SAMPL, V.: Die neue Schuleingangstufe ..., S. 353 ff.
[3] Der Lehrplan für Mathematische Früherziehung wurde bekanntlich 1983 und der Lehrplan für Mathematik 1986 eingeführt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

- Die Allgemeinen Bestimmungen und die didaktischen Grundsätze bilden zusammen mit den verbindlichen Übungen bzw. den einzelnen Unterrichtsgegenstände eine Einheit.
- Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze stellen zwar keine Didaktik im engeren Sinn dar. Sie beschreiben aber die Aufgaben „der vorschulischen Erziehung" und verdeutlichen das aktuelle Verständnis bzw., anders formuliert, die „Philosophie der Grundschule".
- Erst mit den Allgemeinen Bestimmungen, den didaktischen Grundsätzen und dem Lehrstoff wird der Lehrplan in seiner Gesamtheit verständlich und kann für die praktische Unterrichtsarbeit wirksam werden.

**Bedeutung für die praktische Unterrichtsarbeit**

Die Unterrichtsarbeit im Schuleingangsbereich sollte gekennzeichnet sein durch:
- weit reichende Individualisierung und Differenzierung
- eine flexible Unterrichtsplanung und
- die Beachtung kompensatorischer und emanzipatorischer Aspekte.

Individualisieren und Differenzieren bedeuten
- ein Abgehen von starren Lehrgängen (in Lesen, Schreiben und Mathematik), die von allen Kindern zur gleichen Zeit und im selben Ausmaß absolviert werden müssen
- die Lernvoraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen bzw. die Voraussetzungen zu schaffen, um z. B. mit den Lehrgängen im eigentlichen Sinn beginnen zu können
- Heterogenität hinsichtlich der Lernleistungen als auch des Alters zu berücksichtigen
- eine flexible Unterrichtsplanung, die die Lehrplanteile zwischen Vorschulstufe und den darauf folgenden Schulstufen so aufeinander abstimmt, dass die Lernbedürfnisse des einzelnen Kindes so weit wie möglich berücksichtigt werden (drei Lernjahre für die Grundstufe I; Wechsel bzw. Überspringen der Schulstufe)

An die Planung der Unterrichtsarbeit[1] im Schuleingangsbereich sind daher insbesondere folgende Anforderungen zu richten:

[1] Vgl. hiezu auch in diesem Band ANTONI, D., KRATOCHWIL, L., LUSTIG, I.: Vom Lehrplan zur Unterichtsgestaltung, S. 104 ff.

- flexible Gestaltung von Lernsituationen
- Inhalte der einzelnen verbindlichen Übungen für alle Kinder, aber spezielle Lernangebote zur differenzierenden und individualisierenden Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen
- Berücksichtigen der Querverbindungen zwischen den verbindlichen Übungen bzw. Unterrichtsgegenständen (vorfachlicher und fachübergreifender Unterricht)
- Berücksichtigen sachlogischer bzw. lehrgangsmäßiger Gesichtspunkte entsprechend den Stoffstrukturen
- Zeitrahmen für Übung, Wiederholung, freies Lernen, Spiel und Feier usw.

Für die Reform des Schuleingangsbereichs sind, wie bereits auf S. 215 in diesem Artikel ausgeführt, im Schulorganisationsgesetz zwei unterschiedliche Modelle bei grundsätzlich identen Zielsetzungen vorgesehen (gemeinsame bzw. getrennte Führung der Vorschulstufe). Bei der praktischen Umsetzung ergeben sich jedoch unterschiedliche Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten.

| | **Integrative Führung** | **Vorschulklasse** |
|---|---|---|
| Schülergruppe | sehr leistungsheterogen | weniger leistungsheterogen |
| | altersgemischt | relativ altershomogen |
| | | |
| Unterrichtsplanung | innere Differenzierung | äußere Differenzierung |
| | verschiedene Lehrplanteile | Lehrplan der Vorschulklasse |
| – Inhalte der verbindlichen Übungen | für einzelne Kinder | für alle Kinder |
| – Vermitteln des gesamten Stoffs der Vorschulstufe | eher Ausnahme[1] | Regelfall |
| – Berücksichtigen der Querverbindungen | in hohem Maß | für Kinder, die die Schulstufe wechseln sollen |
| – Berücksichtigen der sachlogischen und lehrgangsmäßigen Gesichtspunkte | in hohem Maß | für Kinder, die die Schulstufe wechseln sollen |

[1] Bei der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich hat sich gezeigt, dass in integrativen Modellen der Anteil jener Kinder, die drei Jahre für die Grundstufe I benötigten, deutlich geringer war als bei vorschulklassenähnlichen Modellen. Diese Argumentation wurde auch in die Erläuternden Bemerkungen zu dieser Gesetzesnovelle aufgenommen. Vgl. hiezu 1277 der Beilage zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates XX. GP, Nachdruck vom 10. Juli 1998, Seite 8.

| | Integrative Führung | Vorschulklasse |
|---|---|---|
| – spezielle Lernangebote Querverbindungen | in hohem Maß | für Kinder, die die Schulstufe wechseln sollen |
| – Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung | in hohem Maß | für Kinder, die die Schulstufe wechseln sollen |
| – Lernziele | unterschiedlich | einheitlich |
| | | |
| Andocken an die Lehrgänge | häufig | für Kinder, die die Schulstufe wechseln sollen |
| Stundenausmaß | unterschiedlich | einheitlich |
| | | |
| Wechsel der Schulstufe | kurzfristig möglich | langfristig vorzubereiten |
| | in einzelnen Bereichen fließend möglich | in allen Bereichen erforderlich |
| | in der Regel kein Wechsel der Klassengemeinschaft | Wechsel der Klassen- der gemeinschaft |
| Bei Höchstdauer des Schulbesuchs auf der G I | Klassenwechsel nicht unbedingt erforderlich | entfällt in der Vorschulklasse |
| Leistungsbeurteilung | nicht für alle Kinder | keine |
| – alternative Formen | hilfreich | nicht erforderlich |
| | | |
| Lebende Fremdsprache | nicht für alle Kinder | entfällt |

Über die Organisationsform entscheidet die nach den örtlichen Erfordernissen die nach dem Ausführungsgesetz zuständige Behörde nach Anhörung des Schulforums, des Schulerhalters und des Bezirksschulrates (Kollegium).[1] Es ist daher erforderlich, sich über die entsprechenden Regelungen im jeweiligen Bundesland zu informieren.

Wie bereits erwähnt, bilden der Lehrplan der Vorschulstufe und der Lehrplan für die erste und zweite Schulstufe eine Einheit. Sie sind so aufeinander abgestimmt, dass ein Wechsel von einem Lehrplanteil zum anderen während des Unterrichtsjahres möglich ist, um eine Über- oder Unterforderung eines Kindes auszuschließen. Ein solcher Wechsel der Schulstufe kann aber erst nach dem Ausschöpfen aller in den jeweiligen Lehrplanstufen vorgesehenen Möglichkeiten erfolgen.

[1] § 12 Abs. 3 SchOG.

Diese Möglichkeiten umfassen insbesondere das Ausschöpfen des vorgegebenen Rahmens hinsichtlich Individualisierung[1]:
- unterschiedliche Aufgabenstellungen (z. B. mengenmäßig, Zeitaufwand, Schwierigkeitsgrad, Anzahl der Wiederholungen)
- unterschiedliche Sozialformen
- unterschiedliche Medien und Hilfsmittel
- unterschiedliche Hilfestellung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer und/oder andere Kinder
- gezielte Fördermaßnahmen.

## Organisatorische Herausforderungen

Einige Überlegungen zum Wechsel der Schulstufe auf der Grundstufe I[2] –

Die Kriterien für den Wechsel der Schulstufe werden mit Über- bzw. Unterforderung in geistiger und körperlicher Hinsicht definiert. Der Wechsel ist während des Unterichtsjahres jederzeit möglich, unterliegt also keiner weiteren zeitlichen Beschränkung. Der Wechsel ist zahlenmäßig nicht limitiert, könnte also auch mehrmals erfolgen. Die schulrechtlichen Bestimmungen sind keine starre Richtlinie, sondern bieten der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Möglichkeit, auf das einzelne Kind individuell einzugehen. Beim Umgang mit dem Wechsel der Schulstufe ist jedoch ein behutsames Vorgehen aus mehreren Gründen geboten.[3]

Formale Gesichtspunkte für den Wechsel:
- Den Wechsel der Schulstufe können sowohl die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer als auch die Erziehungsberechtigten beantragen.
- Über den Antrag auf einen Wechsel der Schulstufe entscheidet die Schulkonferenz.
- Diese Entscheidung ist den Erziehungsberechtigten unverzüglich unter Angabe der Gründe und der Rechtsmittelbelehrung nachweislich bekannt zu geben.

---

[1] Vgl. hiezu den 7. didaktischen Grundsatz: „Individualisieren, Differenzieren und Fördern"

[2] In diesem Zusammenhang wird auf entsprechende pädagogische Erlässe in den einzelnen Landesschulräten hingewiesen.

[3] Als Prinzip der Aufgabe der österreichischen Schule gilt allgemein, die Schülerinnen und Schüler in kürzest möglicher Zeit zum höchstmöglichen persönlichen Abschluss zu führen. Für die Entscheidung über den Wechsel der Schulstufe ist daher ausschließlich von Bedeutung, ob auf Grund der Lernsituation und der abschätzbaren weiteren Entwicklung des Kindes der Wechsel die für die Schülerin bzw. den Schüler bestmögliche Maßnahme darstellt. Die Entscheidung kann nicht nach Belieben erfolgen.

- Gegen die Entscheidung ist eine Berufung innerhalb von fünf Tagen an die Schulbehörde erster Instanz zulässig.
- Gegen die Entscheidung der Schulbehörde erster Instanz ist ein ordentliches Rechtsmittel nicht zulässig.[1]

Der Lehrplan empfiehlt beim Wechsel der Schulstufe zunächst alle Möglichkeiten im Lehrplan der betreffenden Schulstufe zu nutzen bzw. auszuschöpfen, ehe an den Wechsel in die nächsthöhere oder in die nächstniedrigere Schulstufe zu denken ist. Denn es handelt sich um eine für die Schullaufbahn des Kindes sehr bedeutsame Entscheidung.
Der Wechsel sollte daher erst dann erfolgen, wenn

- mit einiger Sicherheit angenommen werden kann, dass der Wechsel der Schulstufe erfolgversprechend ist (der Lernsituation des Kindes nach dem Wechsel besser entsprochen werden kann) und
- die begründete Annahme besteht, dass der Wechsel endgültig ist.

Bei einer auf Nachhaltigkeit bedachten Planung des individuellen Lernprozesses bzw. Lernweges des Kindes sollte ein mehrmaliger Wechsel der Schulstufe, der auch mit vermeidbaren Misserfolgserlebnissen (insbesondere beim Zurückstufen) verbunden sein kann, nicht den Regelfall, sondern die Ausnahme darstellen. Sicherlich muss der Lehrerin bzw. dem Lehrer konzediert werden, dass es trotz eines sehr bedächtigen Umganges mit dieser Maßnahme in Einzelfällen, z. B. durch eine nicht vorhersehbare Krankheit, durch einen Unfall oder durch familiäre Probleme erforderlich sein kann, den vorgenommenen Wechsel in die nächsthöhere Schulstufe wieder rückgängig zu machen. Im Allgemeinen ist es jedoch nicht zielführend, wenn ein Kind einmal nach dem Lehrplan der verbindlichen Übung, dann nach dem Pflichtgegenstand und dann wieder nach dem Lehrplan der verbindlichen Übung unterrichtet werden muss.[2]
Zu bedenken ist, dass der Wechsel der Schulstufe zumeist auch einen Wechsel der Klassenverbandes bedeutet (mit Ausnahme von jahrgangsübergreifenden Klassen) und somit auch für das Kind eine über das Lernen hinaus belastende Situation darstellen kann.
Der Wechsel der Schulstufe „nach oben" sollte nur dann vorgenommen werden, wenn begründete Aussicht besteht, dass kein Widerruf dieser Maßnahme droht.

[1] Vgl. hiezu den Folder des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Spezielle Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule, Wien 2002, S. 9f.

[2] Gleiches gilt selbstverständlich auch in der umgekehrten Reihenfolge, also zuerst Pflichtgegenstand, dann verbindliche Übung usw.

Beim Wechsel „nach unten" muss beachtet werden, dass z. B. von der 2. Schulstufe zurück in die 1. Schulstufe eine bereits erreichte Berechtigung[1] zurückgenommen werden müsste. Der Zeitpunkt sollte daher so gewählt werden, dass zwar der größtmögliche Spielraum für die Lernzeit genutzt wird, ohne dadurch mit den Bestimmungen der Leistungsbeurteilung in Konflikt zu geraten.
Der Einsatz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung[2] kann jedenfalls dazu beitragen, den Kindern den notwendigen Spielraum bei der Lernzeit zur Verfügung zu stellen, ohne dass sie dem Druck vergleichender Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten[3] ausgesetzt sind. Vermeidbare Misserfolgserlebnisse bleiben ihnen durch ein Abgehen von der Regelbeurteilung erspart.
Die Unterrichtsplanung muss so angelegt sein, dass gegebenenfalls Teile übersprungen werden können oder aber auch entsprechende „Lernschleifen" zur Wiederholung, Übung und Festigung eingelegt werden können.

Der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer kommt eine besondere Verantwortung zu, von der Möglichkeit des Wechsels der Schulstufe nur nach reiflicher Überlegung und in Absprache mit den Erziehungsberechtigten Gebrauch zu machen. Durch eine individuelle Planung des Lernweges und eine gezielte Beobachtung des Kindes sollen jedenfalls Misserfolgserlebnisse möglichst vermieden bzw. ausgeschlossen werden. Maßgeblich für die Entscheidung werden erfahrungsgemäß im Wesentlichen die verbindlichen Übungen „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben", „Mathematische Früherziehung" und allenfalls noch „Sachbegegnung" sein. Bei den übrigen verbindlichen Übungen[4] wird man davon ausgehen können, dass ein Kind beim Wechsel der Schulstufe nach einem entsprechenden Zeitraum der Eingewöhnung sehr wohl den Anschluss an den entsprechenden Pflichtgegenstand findet.[5]

---

[1] Z. B. positiver Abschluss der 1. Schulstufe bei der Regelbeurteilung bzw. gem. der Aufstiegsklausel nach § 25 Abs. 4 SchUG.

[2] Vgl. in diesem Artikel auch S. 227.

[3] Auf Verlangen der Erziehungsberechtigten hat jedoch auch bei Schulversuchen die Beurteilung im Jahreszeugnis durch Noten zu erfolgen (§ 78 a Abs. 1 SchUG).

[4] Zu bedenken ist zudem, dass Kinder der Grundschule z. B. in höheren Schulstufen unabhängig von ihren Beurteilungen in den Pflichtgegenständen Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Schreiben, Technisches Werken, Textiles Werken sowie Leibesübungen zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe berechtigt sind (§ 25 Abs. 3 SchUG).

[5] Hier ist wohl auch der Umkehrschluss zulässig, dass für einen Wechsel „nach unten" in erster Linie die entsprechenden und nicht alle Pflichtgegenstände maßgeblich sein werden.

### Wechsel von der 2. Schulstufe zurück in die 1. Schulstufe

Eine besonders heikle Frage stellt der Wechsel von der zweiten Schulstufe zurück in die erste Schulstufe dar. Denn zu beachten ist, dass

- alle Kinder der ersten Schulstufe unabhängig von ihren Beurteilungen berechtigt sind, in die 2. Schulstufe aufzusteigen[1];
- der Lehrstoff in den für den Wechsel der Schulstufe maßgeblichen Unterrichtsgegenständen, wie „Deutsch, Lesen, Schreiben" bzw. „Mathematik" nicht zwischen erster und zweiter Schulstufe unterscheidet, sondern die Lernziele nur für das Ende der gesamten Lehrplan-Hauptstufe formuliert sind. Entscheidend werden daher die Fortschritte in den jeweiligen Lehrgängen sein, vom Lehrstoff her ist es jedenfalls nicht eindeutig zu beantworten, ob nun ein Kind nach dem Lehrstoff der ersten oder zweiten Schulstufe unterrichtet wird.

Eine wesentliche Erleichterung kann in diesem Fall die Erprobung bzw. der Einsatz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung (Führung eines Schulversuchs gem. § 78 a SchUG) bringen. Da beim Wechsel der Schulstufe die Lernzeit, die das Kind braucht, eine sehr wesentliche Rolle spielt, kann die erforderliche Lernzeit zur Verfügung gestellt werden, ohne dass der Eindruck entsteht, es müsse eine Schulstufe wiederholen.

### Beurteilung beim bzw. nach dem Wechsel der Schulstufe

An Hand eines Fallbeispiels soll der Sachverhalt verdeutlicht werden:

Ein Kind wechselt von der Vorschulstufe nach dem ersten Semester in die erste Schulstufe. Gegenüber den anderen Kindern hatte es nicht die gleiche Lernzeit auf der ersten Schulstufe zur Verfügung. Dennoch muss es aber am Ende der ersten Schulstufe beurteilt werden.

Dieser Fall ist in der Tat im Falle der Regelbeurteilung nicht einfach und durch den Lehrplan nicht eindeutig zu klären, weil auch beim Lehrstoff nicht zwischen erster und zweiter Schulstufe unterschieden wird. In diesem Fall bietet sich die Erprobung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung an, um der Lernentwicklung des Kindes bestmöglich zu entsprechen und dessen Lernmotivation zu fördern.

### Wechsel der Schulstufe oder freiwilliges Wiederholen einer Schulstufe?

Das Verfahren zum Wechsel der Schulstufe wurde sowohl hinsichtlich der Zielsetzung, der Lernsituation des Kindes Rechnung zu tragen, als auch hinsichtlich der Vorgangsweise erläutert. Welche Vorteile hat diese im Schul-

[1] Vgl. §25 Abs. 4 SchUG.

recht neu geschaffene Möglichkeit gegenüber dem freiwilligen Wiederholen einer Schulstufe?
Eine freiwillige Wiederholung einer Schulstufe, die im Laufe des Bildungsganges einer Schülerin bzw. eines Schülers nur einmal zulässig ist, bedarf der Zustimmung durch die Schulkonferenz[1]. Im Sinne des auf S. 224 in FN 3 genannten Prinzips der Aufgabe der österreichischen Schule ist das freiwillige Wiederholen einer Schulstufe bewusst nur einmal während der gesamten Schullaufbahn einer Schülerin bzw. eines Schülers gestattet.
Die Schulkonferenz hat einer freiwilligen Wiederholung dann zuzustimmen, wenn die Aufholung eines Leistungsrückstandes, der aus entwicklungs- oder milieubedingten oder aus gesundheitlichen Gründen eingetreten ist, ermöglicht werden soll. Außerdem soll die Einordnung des Kindes in die neue Klassengemeinschaft erwartet werden können. Die freiwillige Wiederholung stellt ein Instrument des Schulrechts dar, um einer definierten Entwicklungs- bzw. Lernsituation des Kindes besser entsprechen zu können. Durch den Wechsel der Schulstufe wird dem Kind zum Aufholen seiner Leistungsrückstände mehr Lernzeit geboten bzw. die erforderliche Zeit zur Verfügung gestellt ohne eine Schulstufe wiederholen zu müssen. Entscheidend ist aber auch, dass mit dem Wechsel der Schulstufe das Recht auf freiwillige Wiederholung dem Kind für später gewahrt bleibt.

### Kein Wiederholen einer Schulstufe auf der Grundstufe I?

Eine wichtige Zielsetzung der Veränderungen im Schuleingangsbereich war es, allen schulpflichtigen Kindern einen möglichst harmonischen Schulstart zu bieten[2]. Dies ist nur dann zu gewährleisten, wenn sich auch die Schule den Kindern anpasst und nicht eine Vorselektion betreibt, indem sie sich die Kinder aussucht, die bereits mit der Grundschule beginnen dürfen. Eine solche Vorgangsweise steht auch im Gegensatz zu den Aufgaben der Lehrerin bzw. des Lehrers „jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen“[3] und der Lehrplanforderung „Der umfassende Bildungsauftrag der Grundschule setzt sich die individuelle Förderung eines jeden Kindes zum Ziel“[4]. Mit individueller Förderung ist auch individuelle Lernzeit im Rahmen der Grundstufe I gemeint. Diese individuelle Lernzeit wird den Kindern z. B. bei der gemeinsamen Führung der Vorschulstufe mit den darauffolgenden Schulstufen bzw. mit

[1] § 27 Abs. 2 SchUG.
[2] Eine solche Zielsetzung schließt aus, alle schulpflichtigen Kinder z. B. anlässlich der Schülereinschreibung generell einer Testung zu unterziehen, um deren Schulreife festzustellen.
[3] Vgl. § 17 Abs. 1 SchuG.
[4] Lehrplan a.a.O. S. 20.

dem Wechsel der Schulstufe zur Verfügung gestellt, ohne dass das Kind eine Schulstufe wiederholen muss. Das Wiederholen einer Schulstufe auf der Grundstufe I dürfte nur eine allerletzte Notmaßnahme darstellen. Denn bei kontiuierlicher Beobachtung des Lernfortschritts und der Entwicklung des Kindes müsste rechtzeitig der Wechsel der Schulstufe während des Unterrichtsjahres vorgenommen werden. Sollte ein Kind am Ende der zweiten Schulstufe (2. Lernjahr) nicht berechtigt sein, in die dritte Schulstufe aufzusteigen, besteht der begründete Verdacht, dass Versäumnisse begangen wurden bzw. der Lernfortschritt und die Entwicklung des Kindes zu lang falsch eingeschätzt worden sind. Dies trifft erst recht auf ein Kind der zweiten Schulstufe im dritten Lernjahr zu. Wenn sich absehen lässt, dass ein solches Kind die zweite Schulstufe nicht positiv wird abschließen können, müssen rechtzeitig die Voraussetzungen für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfes überprüft werden.[1]

**Flexible Lernzeit bedeutet nicht das Wiederholen einer Schulstufe**

Beim Ausnützen der maximalen Lernzeit für die Grundstufe I müssen alle Anstrengungen unternommen werden, dass nicht der Eindruck entsteht, dass es sich im Grunde doch um ein Wiederholen einer Schulstufe handelt. Neben methodisch-didaktischen Maßnahmen, wie z. B. oft wechselnde Gesichtspunkte für die Bildung von Lerngruppen und Einsatz offener Unterrichtsformen, ist daher auch eine umfassende Information der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu Schulbeginn bzw. im konkreten Anlassfall äußerst wichtig. Beobachtungen aus der Evaluation der Schulversuche haben nämlich auch gezeigt, dass starre Differenzierungsformen sehr wohl bei den Kindern den Eindruck erwecken, diese Gruppe sei noch nicht so weit.
Der Einsatz alternativer Formen der Leistungsbeurteilung[2], wie
- nachweisliche Information der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten,
- die direkte Leistungsvorlage bzw. ein Portfolio,
- das Pensenbuch oder
- die verbale Beurteilung

kann den Druck auf Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Kinder mindern. Denn bei den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung muss im Schuleingangsbereich die Gliederung in Schuljahre nicht im Vordergrund stehen, die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung können sich daher durchaus erst auf das Ende der Grundstufe I beziehen. Somit könnte den Intentionen der Schuleingangsstufe eher entsprochen werden. Dazu ist allerdings ein Antrag auf Führung eines Schulversuchs gemäß § 78 a SchUG erforderlich.

[1] Vgl. hiezu §§ 8, 8a, 8b SchPflG.
[2] Schulversuch gem. § 78a SchUG.

Derartige Schulversuche dürfen in einer Klasse allerdings nur dann eingerichtet werden, wenn die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler, welche diese Klasse voraussichtlich besuchen werden, und mindestens zwei Dritteln der Lehrer, welche in dieser Klasse voraussichtlich unterrichten werden, zustimmen.[1] Das Schulforum ist vor Einführung eines solchen Schulversuches zu hören.[2] Auf die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlichen Regelungen, Termine usw. für die Beantragung von Schulversuchen wird hingewiesen.[3]

Die Flexibilisierung der Lernzeit auf der Grundstufe I hat den Vorteil, dass
- das Recht auf freiwillige Wiederholung erhalten bleibt und
- ein Misserfolgserlebnis, wie es das Wiederholen einer Schulstufe darstellt, vermieden werden kann.

Wenn sich allerdings bei einem Kind nach drei Lernjahren in der Grundstufe I zeigt, dass die zur Verfügung stehende Lernzeit zum Erreichen der Lehrziele nicht ausreicht, stellt sich die Frage, ob nicht doch die Voraussetzungen für das Zuerkennen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen.[4] Vorher sollten jedoch selbstverständlich alle zur Verfügung stehenden Fördermaßnahmen ausgeschöpft werden bzw. ausgeschöpft worden sein.

**Flexible Lernzeit bedeutet auch das Überspringen einer Schulstufe**

Die wesentlichen Gesichtspunkte für das Überspringen einer Schulstufe[5] wurden auf Seite 216 bereits angeführt. Hier darf kurz in Erinnerung gerufen werden:
- Überspringen einmal in der Grundschule möglich
- Voraussetzung: das Kind ist auf Grund außergewöhnlicher Leistungen und Begabungen am Unterricht der übernächsten Schulstufe teilzunehmen
- im Zweifelsfalle Einstufungsprüfung und
- allenfalls schulpsychologische und/oder schulärztliche Untersuchung
- Entscheidung kann bis Ende des Unterrichtsjahres widerrufen werden

Wie beim Wechsel der Schulstufe ist es empfehlenswert, zunächst alle Möglichkeiten der Individualisierung zu nutzen und mit der Möglichkeit des Überspringens sehr behutsam umzugehen. Damit können sowohl dem Kind

[1] § 7 Abs. 5a SchOG.
[2] § 7 Abs. 5 SchOG.
[3] Nähere Informationen dazu sind bei Schulleitung, Bezirks- bzw. Landesschulrat oder Stadtschulrat einzuholen.
[4] In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es in einzelnen Landesschulräten dazu landesspezifische Erläuterungen gibt.
[5] § 26 Abs. 1 SchUG. Vgl. hiezu auch den Folder des BMBWK: Spezielle Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule.

als auch den Eltern unnötige Frustrationen erspart bleiben. Zu bedenken ist auch, dass diese Maßnahme in der Regel mit dem Wechsel der Klassengemeinschaft verbunden sein wird und daher auch auf die soziale Entwicklung des Kindes geachtet werden muss. Das Überspringen einer Schulstufe sollte jedenfalls nicht mit falschem Ehrgeiz, von wem auch immer, betrieben werden. Im Mittelpunkt aller Überlegungen muss, wie auch bei den diesbezüglichen anderen Maßnahmen einzig und allein das Wohl des Kindes im Mittelpunkt stehen. Allerdings hieße es, die angeführten Anmerkungen misszuverstehen, das ein Überspringen in der Grundschule praktisch unmöglich sei[1].

### Lebende Fremdsprache und Vorschulstufe bei gemeinsamer Führung

Ein nicht ganz einfach zu bewältigendes organisatorisches Problem stellt die Tatsache dar, dass die Lebende Fremdsprache als verbindliche Übung erst ab der ersten Schulstufe vorgesehen ist. Da die Fremdsprache in den Unterricht zu integrieren ist, können bei gemeinsamer Führung der Vorschulstufe mit anderen Schulstufen der Grundstufe 1 auch gut durchdachte stundenplantechnische Maßnahmen „nicht verhindern", dass Vorschulstufenkinder vom Unterricht in der Fremdsprache etwas „mitbekommen". Wenn ausgeschlossen werden kann, dass die Kinder dadurch überfordert werden, kann man dagegen schwer etwas einwenden. Leichter wird diese Herausforderung dann angenommen werden können, wenn zumindest zeitweise eine zweite Lehrerin bzw. ein zweiter Lehrer in der Klasse tätig ist.

### Unterschiedliches Stundenausmaß zwischen Vorschulstufe und 1. Schulstufe (bei gemeinsamer Führung)

In der Gesamtwochenstundenanzahl unterscheiden sich die Stundentafel der Vorschulstufe und die fix vorgegebene Stundentafel[2] der Grundschule um zwei Wochenstunden. Im Falle schulautonomer Lehrplanbestimmungen könnte dieser Unterschied jedoch ausgeglichen werden. Folgende Unterschiede ergeben sich zwischen einzelnen verbindlichen Übungen und den entsprechenden Pflichtgegenständen der 1. Schulstufe bei der fix vorgegebenen Stundentafel[3]:

---

[1] Aus rechtlichen Gründen ist es allerdings nicht möglich, die erste Schulstufe zu uüberspringen, denn das Kind muss schon Schüler/in der ersten Schulstufe sein. Vgl. hiezu nochmals den Wechsel der Schulstufe.

[2] BGBl. II Nr. 283/2003. Vgl. hiezu auch S. 85 ff.

[3] Erst nach Redaktionsschluss für die dritte Auflage des Lehrplankommentars wurde die Lehrplannovelle mit der so genannten Stundenentlastung aktuell und mit 1. September 2003 für alle Schulstufen gleichzeitig wirksam.

| **Verbindliche Übung** | **Pflichtgegenstand fixe Stundentafel, 1. Schulstufe** | **schulautonome (theoretische) Spielräume[1], 1. Schulstufe** |
|---|---|---|
| Sachbegegnung<br>1,5 bis 2 | Sachunterricht<br>3 | Sachunterricht<br>2 bis 4 möglich |
| Verkehrserziehung<br>0,5 | Verkehrserziehung<br>Unterrichtsprinzip | Verkehrserziehung<br>Unterrichtsprinzip |
| Sprache und Sprechen, Vorbereiten auf Lesen und Schreiben<br>3,5 | Deutsch, Lesen, Schreiben<br>7 | Deutsch, Lesen, Schreiben<br>6 bis 8 möglich |
| Mathematische Früherziehung<br>1,5 | Mathematik<br>4 | Mathematik<br>3 bis 4 möglich |
| Singen und Musizieren bzw. Rhythmisch-musikalische Erziehung<br>2,5 bis 3 | Musikerziehung<br>1 | Musikerziehung<br>1 bis 2 möglich |
| Bildnerisches Gestalten<br>1 | Bildnerische Erziehung<br>1 | Bildnerische Erziehung<br>1 bis 2 möglich |
| Werkerziehung<br>1 | Technisches Werken, Textiles Werken<br>1 | Technisches Werken, Textiles Werken<br>1 bis 2 möglich |
| Leibesübungen und Spiel<br>6 bis 7 | Leibesübungen<br>3 | Leibesübungen<br>2 bis 4 möglich |
| Gesamtwochenstundenanzahl<br>20 | <br>22 | <br>20 bis 23 möglich |

Hinzu kommt, dass – wie oben erwähnt – ab der ersten Schulstufe der Grundschule eine lebende Fremdsprache integrativ angeboten wird.
Diese Unterschiedlichkeiten verlangen nach entsprechenden Überlegungen bei der Gestaltung des Stundenplans sowie bei der Planung des Unterrichts

[1] Es werden bei jedem Unterrichtsgegenstand der theoretische Spielraum entsprechend den schulautonomen Lehrplanbestimmungen für die Grundschule angegeben. Allerdings können diese Spielräume nur zu einer Erhöhung bzw. Verringerung von insgesamt 2 Wochenstunden über alle vier Schulstufen gesehen, führen. Außerdem muss die Gesamtwochenstundenzahl von 90 Stunden über alle vier Schulstufen eingehalten werden. Insofern ergeben sich selbstverständlich geringere Spielräume als in der Übersicht angeführt. Die Einstundenfächer können nicht gekürzt werden. Vgl. hiezu Lehrplan der Volksschule, Ergänzungsheft S. 7.

der integriert geführten Vorschulstufe. Mit der Erweiterung der Schulautonomie[1] auf die Pflichtgegenstände der ersten bis vierten Schulstufe werden diese Planungen allerdings doch ein wenig erleichtert.

Günstigere Voraussetzungen zur Bewältigung der Aufgaben im Schuleingangsbereich können durch zusätzliche personellen Ressourcen sowie Maßnahmen hinsichtlich der Klassengröße geschaffen werden. Der gut abgestimmte Einsatz der Schulbücher bzw. das Vorhandensein von entsprechenden Unterrichtsmaterialien können sehr wesentlich zum Gelingen der Unterrichtsarbeit beitragen.
Empfehlenswert kann es sein:
- nach klassenübergreifenden Lösungen zu suchen,
- im Sinne der grundschulgemäßen Planung Themenbereiche (z. B. den MTK-Bereich) inhaltlich oder zeitlich zu bündeln (Zeitrichtwerte),
- Lernzeiten epochal zu verteilen (Zeitrichtwerte),
- offene Lernformen zu realisieren.

## Verwendete Literatur:


- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Aller Anfang, Heft 6. Übersicht über die neuen Lehrplanbestimmungen, Wien und Klagenfurt 1999.
- Erziehung und Unterricht: „Individualisierung in der Grundschule", Heft 1–2, 2001. Folder des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Spezielle Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule, Wien, 2002
- Wolf Wilhelm: Das Ende der Vorschulklasse? In Erziehung und Unterricht, Heft 5/6/97.
- Wolf Wilhelm: Der Schulstart in einer humanen Schule – eine Vision? In Olechowski Richard: Humane Schule, Wien, 1998
- 1277 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XX. GP, Nachdruck vom 10. 7. 1998.


## Empfehlenswerte Literatur

Aller Anfang stellt eine Reihe dar, die zur Begleitung der Schulversuche im Schuleingangsbereich eingeführt worden ist und weiter geführt wird. Bisher sind die nachfolgend beschriebenen Bände erschienen, die in engem Zusammenhang mit der

[1] Durch die Lehrplannovelle zur Stundenentlastung der Schülerinnen und Schüler kam es auch zu einem Paradigmenwechsel im Umgang mit der Schulautonomie in der Grundschule. Denn bis jetzt sollte die Schulautonomie wegen der Besonderheit der elementaren Grundbildung nicht den Kanon der Pflichtgegenstände erfassen. Vgl. hiezu auch Geschichte des Lehrplans S. 85 ff.

Schuleingangsphase stehen. Sie können, so weit noch verfügbar, schriftlich bzw. Fax in Bereich I des Zentrums für Schulentwicklung, Kaufmanngass 8, 9020 Klagenfurt (FAX: 0 463/54 0 81 –11) kostenlos angefordert werden.

Heft 1: Schuleingangsbereich, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1995

Heft 2: Alternative Leistungsbeurteilung; gemeinsamer Unterricht für alle und vorschulische Förderung in der wohnortnahen Kleinschule; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1995

Heft 3: Informationen über Beobachtungshilfen und Fördermöglichkeiten, Lernen unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen; Integration; Schuleintritt aus der Sicht eines Schulpsychologen; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1997

Heft 4: Evaluation des Schulversuchs „Neue Grundschule" in Wien (BENARD Cheryl und SCHLAFFER Edit) und die Weiterentwicklung des Schulversuchs unter dem Gesichtspunkt: Drei Jahre danach ...; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1997

Heft 5: Der Lehrplan für die verbindliche Übung lebende Fremdsprache ab der 1. Schulstufe, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1998

Heft 6: Abdruck der Lehrplannovelle zum Schuleingangsbereich, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1999

Heft 7: Computer in der Grundschule, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1999

Josef Zollneritsch

# Ist die Schule reif für das Kind? – Anmerkungen zur Schulreife aus psychologischer Sicht

## 1 Schulreife und Schulfähigkeit – der Übergang von der vorschulischen zur schulischen Förderung

Der Begriff „Schulfähigkeit" signalisiert eine Abkehr vom punktuellen Prinzip des sogenannten Schulreifebegriffes (der gesetzlich leider immer noch verwendet wird). „Schulfähigkeit" drückt auch die Abkehr von der Illusion aus, dass Schulreife zu einem bestimmten Zeitpunkt verläßlich messbar ist. Heute wird in erster Linie der Entwicklungsprozess des Kindes in die Erwägungen um den richtigen Einschulungszeitpunkt einbezogen. Diese Phase wird in Österreich im Wesentlichen um das vollendete 6. Lebensjahr herum gesehen, da das Kind eben in diesem Alter bestimmte Fähigkeiten erlangt, die es ihm ermöglichen soll, am Lernprozess in einer Gruppe teilnehmen zu können. Sowohl die körperliche als auch die geistige Entwicklung erreichen an der Schwelle zum 7. Lebensjahr neue –komplexere- Dimensionen, sodass das Kind grundsätzlich in der Lage sein müsste, mit altersgemäßen Anforderungen des schulischen Lernens umzugehen. Entwicklungspsychologisch sind die Dimensionen „emotional - voluntative Schulfähigkeit" (z. B. Freude am Tätigsein, Erfolgsmotivation, Frustrationstoleranz...), „soziale Reife" (z. B. Arbeitsfähigkeit unter der Bedingung einer Gruppe, Fähigkeit sich in eine Gemeinschaft einzuordnen...) sowie „geistige Reife" (z. B. eine bestimmte Aufmerksamkeitsspanne und Konzentrationsfähigkeit, die Fähigkeit bestimmte Denkoperationen durchzuführen, sensorische Reifung ...) besonders wichtig. Nicht unwesentlich in diesem Zusammenhang ist sicherlich auch der körperliche Entwicklungsstand, womit neben Körpergröße und Proportionen vor allem auch die motorischen Geschicklichkeiten und die damit verbundene neurofunktionelle Reifung zusammenhängen. Ein Kind muss also ohne allzu große Anstrengungen fähig sein, sich in einer Gruppe gleichaltriger Kinder angesprochen zu fühlen und dort bis zu einem gewissen Ausmaß selbsttätig Inhalte zu erarbeiten bzw. zu begreifen.
Andererseits kann aber der Begriff der Schulfähigkeit nicht unabhängig von der „Kindfähigkeit" des Schulsystems gesehen werden. Es ist also notwendig, den Blick zu weiten hin zu einer *systemisch-ökologischen* Perspektive, in der auch alle anderen Umweltfaktoren des Kindes betrachtet werden, so auch Familie und vorschulische Förderung.
Gerade auf der Grundstufe I müssen Schulen in der Lage sein, auf die große Unterschiedlichkeit der Kinder speziell zum Schuleingangszeitpunkt zu reagieren. Diese Unterschiede betreffen die Art der bisherigen Förderung, den Entwicklungsstand, die erworbenen Fähigkeiten, die Art des Lerntyps,

die psychische Struktur und anderes mehr. Da wir wissen, dass die Entwicklungsunterschiede der Schulanfänger in einer Klasse bis zu drei Jahren betragen können, ist grundsätzlich eine große Bereitschaft zur inneren Differenzierung (wie sie der Lehrplan ja auch großzügig vorsieht) notwendig. Diese Differenzierungsleistung soll am Schulbeginn dazu führen, dass die Kinder abgeholt werden, wo sie im Moment stehen, was auch eine profunde Analyse des jeweiligen Entwicklungs- und Lernstandes voraussetzt. SchulpsychologInnen sind mit Zustimmung der Eltern gerne behilflich, dafür fachliche Unterstützung zu leisten. In diesem Zusammenhang ist die Lehrplanforderung nach „Methodengerechtigkeit" wichtig, da eine kindgerechte Schule danach trachten muss sorgsam zu prüfen, welche Methode zum jeweiligen Zeitpunkt zu einem bestimmten Kind passt. Diese Anmerkung ist auch deshalb bedeutsam, da ideologische Einengungen von LehrerInnen bzw. das Festhalten an nur einer Methode keinesfalls kindgerecht sein können. Mangelnde Flexibilität und Lernbereitschaft von PädagogInnen können auch dazu führen, dass bestimmten „Gurus" oder Strömungen die Tür geöffnet wird, aus welchen Richtungen diese auch immer kommen. Diese Gruppierungen nützen oft Unsicherheiten von LehrerInnen und Eltern aus, um auf dem Rücken von kindlichen Schwächen gute Geschäfte zu machen. Kompetentes Lehrerhandeln setzt die Bereitschaft voraus, sein eigenes Tun ständig kritisch zu hinterfragen und am letzten wissenschaftlichen Stand zu halten. Im übrigen kommt es auch ganz wesentlich auf die Einstellungen und Haltungen von LehrerInnen an: Nur eine spürbare Zuneigung zu den Kindern kann ein ermutigendes, stützendes und wachstumsorientiertes Lernklima fördern.

Besonders wichtig gerade am Schulanfang ist das Zeit geben und Zeit lassen; die Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn dürfen eben nicht systematisch entmutigt werden durch übertriebene Leistungserwartungen. Vielfach erzeugen Eltern Druck dadurch, dass sie schon bald auf sichtbare Leistungen drängen oder den Leistungsbegriff nur auf kognitive Bereiche reduzieren. So ist Schulangst oft Elternangst: Vor allem Einzelkinder werden oft überbehütet bzw. wird ihnen kaum eine Belastbarkeit zugemutet. Dieses Phänomen erfordert von LehrerInnen oft ein enormes Maß an Standfestigkeit, beharrlich den eigenen Weg zu gehen und sich vor allem von den Lernbedürfnissen der Kinder leiten zu lassen. Zeit geben ist ein wesentliches Gütemerkmal einer kindgerechten Schule und sollte gerade am Schulbeginn in besonderer Weise kultiviert werden.

Wesentlich ist auch, dass die LehrerInnen-Kind-Beziehung sich ruhig entwickeln kann, da wir ja wissen, dass Lernen in hohem Maße beziehungsabhängig ist bzw. durch gute Beziehungen gefördert werden kann. Damit ist wesentlich auch die Klassengemeinschaft angesprochen, deren Funktionieren Lernen wesentlich erleichtert. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass eine Klasse ein „gesundes Maß" an Heterogenität aufweisen

sollte, d.h. dass alle Leistungsbereiche ausgewogen vertreten sein sollten. Auf der anderen Seite dürfen in einer Klasse nicht zu viele Kinder mit Schwierigkeiten vertreten sein – ein solches Klassensystem läuft Gefahr, frühzeitig zu „kippen", d.h. nicht effizient unterrichtbar zu sein.
Wie im täglichen Leben auch, wachsen Beziehungen indem man sie entwickeln lässt und indem man nicht voreilige Blockaden aufbaut. Vorzeitige Leistungserwartungen bzw. zu früher Beurteilungsdruck verhindern, dass LehrerInnen- Kind- Beziehungen in guter Weise aufgebaut werden können. Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf der Grundstufe I bilden kindliche Leistungen nicht nur besser ab, sondern verhindern auch eher sinnlosen Konkurrenzdruck der Kinder untereinander. Leider fordern immer noch viele Eltern mit Nachdruck Ziffernnoten. Das häufig daraus resultierende schädliche Konkurrenzklima behindert allzu oft das vorhin geforderte wachstumsorientierte Lernklima.

## 2 Schulfähigkeit als Entwicklungsprozess

Schulfähigkeit stellt also einen Prozess dar, der sowohl mit Entwicklungsfaktoren, die im Kind liegen als auch mit Entwicklungsfaktoren, die an der Schule liegen, zu tun hat. Wir wissen, dass gerade um das 6. Lebensjahr von bestimmten Entwicklungssprüngen auszugehen ist, die jedes Mal schwer vorherzusagen sind. Natürlich kann zwischen den Monaten März und Juni des vorangehenden Schuljahres eine psychologische Einschulungsdiagnose mit prognostischen Aussagen gestellt werden, diese ist aber immer mit Unsicherheitsfaktoren behaftet, gerade bei jenen Kindern, die nur geringe Entwicklungsverzögerungen aufweisen. Es gibt auf der anderen Seite Kinder, deren Defizite so groß sind, dass dem Schulerfolg mit großer Sorge entgegenzusehen ist. Die Anzahl der SchülerInnen mit einer Form von Behinderung beträgt rund 1% der schulpflichtigen Kinder und es wird diesen bereits ab dem 1. Schultag ein SPF zuzuerkennen sein.
Durch die Änderung des SchUG 1998 wurde ermöglicht, dass grundsätzlich alle Schulanfänger, die am 31.8. des laufenden Jahres das 6. Lebensjahr vollendet haben, in die Volksschule aufzunehmen sind. Ein Zurückstellen existiert also nicht mehr, es besteht aber die Möglichkeit die „mangelnde Schulreife" festzustellen. Dieses Verfahren im Rahmen des Schulpflichtgesetzes wird vom Schulleiter/von der Schulleiterin geleitet. Auch Kinder mit festgestellter „mangelnder Schulreife" müssen in die Schule aufgenommen werden. Durch die Anwendung der allgemeinen didaktischen Grundsätze und durch das Ausnützen der Möglichkeiten des Wechsels der Schulstufen (in beide Richtungen innerhalb der Grundstufe I, auch mehrmals[1]) kann die

[1] Vgl. auch S. 224 ff.

Grundstufe I in zwei bzw. spätestens drei Jahren absolviert werden. Die integrative Form der Anwendung des Vorschullehrplanes bietet darüber hinaus den unschätzbaren Vorteil, dass es zu keinerlei Formen der Aussonderung kommen kann und auch ein Aufholen von Entwicklungsrückständen im 1. Lernjahr ermöglicht wird. Allerdings können an Schulstandorten nach wie vor Vorschulklassen (VSKL) eingerichtet werden. Solche VSKL sind in der Bevölkerung bekannt, während sich viele Menschen unter integrativer Beschulung von Kinder nach dem Vorschullehrplan nicht viel vorstellen können. Es wird daher aus schulpsychologischer Sicht das Nebeneinander von 2 Schuleingangsmodellen als wenig zielführend erachtet, da über diese Frage Emotionalisierungen und Ideologisierungen virulent werden. Ein sachliches Betrachten der pädagogischen Chancen des integrativen Modells wird so erschwert. Wenn dann noch eine Auseinandersetzung bezüglich Leistungsbeurteilung (mit oder ohne Ziffernnoten bzw. kombiniert) hinzutritt, sind multiple kommunikative Probleme vorgezeichnet.

### 3 Kindgemäßheit, Lernwege, Differenzierung

Für den Schulpsychologen ist der Verweis auf den didaktischen Grundsatz der Kindgemäßheit und die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen besonders relevant. Es ist für LehrerInnen oft nicht einfach, die spezifischen Lernwege bzw. Lernkanäle des Kindes anzusprechen. Vorraussetzung dafür ist, dass Gewissheit darüber besteht, welche Lerntypen die zu unterrichtenden Kinder sind. Hierfür besteht eine Fülle von Verfahren, die vom jeweiligen Klassenlehrer leicht anwendbar ist, Schulpsychologen leisten diesbezüglich gerne Unterstützung. Es ist davon auszugehen, dass in einer Klasse sowohl akustische, als auch optische, motorische sowie haptische Lerntypen anzutreffen sind. Wesentlich dabei ist, dass im Unterricht möglichst alle Sinneskanäle angesprochen werden, wobei die höchste Behaltensquote dann erzielt wird, wenn Kinder etwas selbst tun bzw. angreifen dürfen. Ein guter Unterricht stellt daher wesentlich auf das Einbeziehen aller Sinnesbereiche ab. Gerade aus der Montessori-Pädagogik sind hier wesentliche Anreize zu bekommen.
Weiters herauszuheben wäre die Forderung nach Individualisierung, Differenzierung und Förderung. Vor allem die Möglichkeit der Vorgabe unterschiedlicher Aufgabenstellungen für jedes Kind muss gerade bei jenen SchülerInnen ausgeschöpft werden, die noch gewisse Entwicklungsrückstände aufweisen, um eben keine voreilige Demotivierung zu erzeugen. Methodengerechtes Arbeiten heißt auch, alle Individualisierungsmöglichkeiten auszuschöpfen und mit entsprechenden Methoden auf die Förderbedürfnisse der einzelnen Kinder zuzugehen.
Dem „Sozialen Lernen" kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu, da wir wissen, dass nur eine gestärkte Persönlichkeit auch Belastungen stand-

halten kann. Wenn darüber hinaus die Beziehungen im Klassenverband gut sind, wird sich dies positiv auch auf die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit auswirken. Beziehungsarbeit ist Erziehungsarbeit. Das systematische Hinarbeiten darauf, dass aus einer zufällig zusammengewürfelten Gruppe eine lernende Gemeinschaft wird, stellt eine zentrale pädagogische Investition dar.

**4 Einige Fallbeispiele aus der schulpsychologischen Praxis:**

*Fallbeispiel 1*

Eine Mutter kommt im Mai mit ihrem Kind in die schulpsychologische Beratungsstelle, um die mangelnde Schulreife feststellen zu lassen. Das Kind ist im März des gleichen Jahres 6 Jahre alt geworden. Schon bei Beginn der Untersuchung stellt die Kindesmutter fest, dass ihr Kind auf keinen Fall eingeschult werde und dass sie sich fix entschlossen habe, es zum häuslichen Unterricht abzumelden. Bei der schulpsychologischen Untersuchung stellt sich heraus, dass das Kind als voraussichtlich ganz normal schulreif zu betrachten ist.
Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus diesem Beispiel?
Eine Abmeldung zum häuslichen Unterricht beim schulpflichtigen Kind bedingt, dass dieses Jahr auf die Schulpflicht angerechnet werden wird. Darüber hinaus ist zu hinterfragen, ob man einem schulpflichtigen und schulreifen Kind etwas Gutes tut, wenn es nicht eingeschult wird. Es bleibt als Variante ja nur ein Kindergartenbesuch, wenn der Kindergartenerhalter einer solchen Regelung zustimmt. Meist ist es dann so, dass solche Kinder unterfordert sind und auch sozial zu wenig stimuliert werden, sodass im Endeffekt eine wesentliche Lernchance vertan wird.

*Fallbeispiel 2*

Ein Kind, das bereits im Mai 6 Jahre alt wurde, kommt zur schulpsychologischen Untersuchung und es wird festgestellt, dass das Kind die Schulreife gegenwärtig nicht im ausreichenden Maß besitzt bzw. voraussichtlich nicht besitzen wird. Die Eltern, mit dem Befund konfrontiert, stellen fest, dass sie ohnehin nur eine Beschulung in der Vorschulklasse akzeptiert hätten, selbst, wenn das Kind schulreif gewesen wäre. Am ersten Schultag stellt sich jedoch heraus, dass am Schulstandort die Vorschulklasse nicht eingerichtet werden kann wegen zu geringer Schülerzahl. Die Eltern meinen, dass sie nunmehr ihr Kind auf keinen Falle einschulen wollen, da für sie eine integrative Beschulung nicht in Frage käme.
Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus?
Hier ist in erster Linie die Schulleiterin gefordert, um den Eltern die gesetzliche Lage auf der Grundstufe 1 zu erklären. Viele Eltern wissen nicht, dass einerseits der Wechsel der Schulstufen innerhalb der Grundstufe 1 jederzeit

möglich ist und andererseits verfügen die Eltern auch nicht über entsprechendes entwicklungspsychologisches Grundwissen. Etliche Kinder, die zunächst als „nicht schulreif" eingestuft wurden, entwickeln sich bis Februar so gut, dass durchaus an eine Förderung nach dem Lehrplan der ersten Schulstufe zu denken ist. Die integrative Beschulung, zunächst nach dem Vorschullehrplan, bewirkt, dass dem Kind alle Chancen offen bleiben und das Prozesshafte in der Entwicklung ausreichend gewürdigt werden kann. Die Möglichkeit die Grundstufe I in zwei bzw. drei Jahren zu durchlaufen ist den Eltern verständlich zu machen, um eben zu vermeiden, dass es zu vorschnellen Abmeldungen zum häuslichen Unterricht kommt. Als günstig könnte sich die Einrichtung so genannter Familienklassen[1], also die Auflösung altershomogener Klassenverbände, erweisen. Eine Anzeige zur Abmeldung zum häuslichen Unterricht ist nur bis spätestens vor Beginn des Schuljahres möglich.

*Fallbeispiel 3*

Das Klassenforum findet statt und es kommt zur Abstimmung über die Leistungsbeurteilung auf der 1. Schulstufe. Ein Teil der Eltern spricht sich vehement für die Notenbeurteilung aus, ein anderer Teil möchte unbedingt die alternative Leistungsbeurteilung durchsetzen. Es entbrennt eine heftige Diskussion, wobei sich im Endeffekt für die Anhänger der Notenbeurteilung eine knappe Mehrheit ergibt. In dieser Klasse werden außerdem vier Kinder nach dem Vorschullehrplan unterrichtet und die Eltern fragen sich nun, ob auch diese Kinder Noten bekommen müssen.
Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus?
Es ist anzumerken, dass gerade auf der Grundstufe I aus entwicklungspsychologischer Sicht eine alternative Leistungsbeurteilung (ohne Noten) die Leistungen der Kinder und vor allem die Entwicklungsfortschritte der Kinder geeigneter abbildet. Da für die Kinder, die nach dem Vorschullehrplan unterrichtet werden, von Gesetzes wegen nur ein „Teilgenommen" zu vermerken ist, ergeben sich hier schon deshalb unterschiedliche Systeme. Diese Unterschiede fördern nicht unbedingt die Kooperationsfähigkeit und den Zusammenhalt der Klasse. Bei derartigen Abstimmungen ist hier wieder festzustellen, dass Argumente nicht ausreichend transportiert werden und dass verkürzte Sichtweisen eingenommen werden. Das Referat z. B. eines Schulpsychologen bei einem Elternabend kann Augen öffnen und die Fronten etwas aufweichen.

**5 Schlussfolgerungen**

Für viele Eltern ist der Schulanfang ein Einschnitt, vor allem, wenn das erste Kind in die Schule kommt. Eigene Ängste, Befürchtungen und Erfahrungen

[1] Vgl. hierzu auch S. 215 f, 222 ff. S. 243 ff.

werden wach, wenn die eigenen Kinder in die Schule eintreten. Deshalb gilt „Schulangst ist oft Elternangst". Eigene Befürchtungen sollten nicht vor dem Kind ausgebreitet werden. Die Kinder sollen die Chance haben, frei von Vorurteilen in das Schulleben einzutreten und ihre Beziehung zur Lehrerin/zum Lehrer selbst zu ordnen. Botschaften wie „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens" und vieles anderes mehr sind im Grunde kontraproduktiv und fördern negative Gefühle gegenüber der Schule.
Schule darf auch Freude bereiten, wenngleich Lernen immer wieder einmal mit Anstrengungen verbunden ist.
Verabschieden muss man sich von der Vorstellung, dass es den/die „ideale/n Lehrer/in" gibt. Jeder Mensch hat seine Vor- und Nachteile und es ist wesentlich, zu akzeptieren, dass auch der Lehrer gewisse Schwächen hat bzw. dass Lehrer ganz unterschiedliche Persönlichkeiten sind.

*Folgende Fragen sind am Schulanfang für Eltern wie Lehrer wichtig:*

- Erhalten die Kinder ausreichend Lob und Ermutigung oder werden sie vermehrt getadelt und kritisiert?
- Wie selbstständig sind die Kinder beim Anziehen, Waschen, Aufräumen und beim Erledigen kleiner Aufträge? Traue ich den Kindern Selbstständigkeit zu?
- Akzeptiere ich die Kinder so wie sie sind?
- Dürfen die Kinder auch Fehler machen?
- Fühlt sich das Kind auch dann angesprochen, wenn mehrere Kinder angesprochen werden?
- Kommt ein Kind mit anderen Kindern zurecht?
- Ist ein Kind über einen bestimmten Zeitraum belastbar?
- Haben die Kinder Zeit und Möglichkeit, frei zu spielen?
- Haben die Kinder ausreichend Schlaf?
- Ist der Fernseh- bzw. Computerkonsum der Kinder angemessen?
- Wie geht ein Kind mit Misserfolgen um?

Der Schulbeginn ist die Schwelle zu einer ganz neuen Lebenswelt, in die ein Kind eintritt. Vertrauen wir darauf, dass sich das Kind in dieser Lebenswelt zurecht findet und mit den Belastungen, die ihm abverlangt werden, auch fertig wird. Vertrauen wir auch auf die Leistungsfähigkeit des Kindes und darauf, dass es seine Energien gewinnbringend im schulischen Alltag umsetzen kann. Die Klassengemeinschaft hat darüber hinaus eine sehr stabilisierende Wirkung und wenn die Beziehungen in dieser Gemeinschaft gut sind, kann einem Schulkind (fast) nichts mehr passieren.
Kinder wissen auch um ihre Leistungsfähigkeit sehr gut bescheid. Sie akzeptieren daher auch, wenn sie einmal schlechter beurteilt werden bzw. schlechtere Noten nach Hause bringen.

Bewerten wir Noten nicht über und appellieren wir an die Eltern, gute Noten nicht mit Geld zu belohnen. Eine Notenbeurteilung hat mit der Wertigkeit der Persönlichkeit nichts zu tun. Eltern sollten dem Kind bei den Hausarbeiten jene Unterstützung geben, die es braucht. Prinzipiell gilt, dass das Kind von Anfang an so viel wie möglich allein und selbstständig erledigen soll und dass Hausübungen eben nur die Funktion haben, in der Schule bereits Erarbeitetes zu wiederholen. Greifen wir der Leistungsfähigkeit des Kindes nicht vor und vor allem vermeiden wir Überbehütungen. Gesunde Ernährung und ein gesundes Ausmaß an Bewegung und Spiel runden eine bestmögliche Unterstützung ab.
„Im Zweifelsfall für das Kind" – klare Regeln/Grenzen fördern gute Beziehungen. „Grenzenlosigkeit macht mutlos": Entmutigen wir unsere Kinder nicht dadurch, in dem sie nie wissen, woran sie bei uns sind bzw. welche Erwartungen wir an sie haben.
Eltern sollten auch über das Schul- und Freizeitverhalten ihrer Kinder informiert sein. Gut informierte Eltern sind meist auch gute Beziehungspartner. Sobald die Gleichgültigkeit zur Gewohnheit wird, stirbt die Beziehung.
Begegnen wir also den neu eingetreten Schülerinnen und Schülern ohne Voreingenommenheit und vor allem: lassen wir ihnen Zeit! Versuchen wir durch den Aufbau von Selbstbewusstsein eine positive Grundstimmung zu schaffen. Stärken stärken und nicht Fehler zählen! Die Differenzierungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten des Wechsels der Schulstufen bieten ausreichend Möglichkeiten, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden zu können. Dazu gehört im übrigen auch eine geeignete Form der Leistungsbeurteilung, die alle Leistungsbereiche und Lernzuwächse der Kinder abbildet. Das Wachstum der Kinder wird dadurch am besten gefördert, indem man ihnen dieses Wachstum auch zutraut, und sie dort bestärkt, wo sie tatsächlich etwas zu leisten im Stande sind. Eine gute Mischung der Methoden bzw. Arbeitsphasen sollte ein ausreichendes Maß an Motivation und Leistungsanreiz erzeugen. Versuchen wir die Entwicklungsfortschritte der Kinder regelmäßig zu überprüfen, die Schulpsychologie bietet dazu ausreichend methodische Hinweise. Die Adressen der zuständigen Beratungsstellen erfahren Sie bei den jeweiligen Landesschulräten bzw. beim Stadtschulrat.

So wird die pädagogische Arbeit auf der Grundstufe I sicher gut gelingen.

**Literaturhinweise:**

BRÜGELMANN, H. Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 1986
FAUST-SIEHL, G., SPECK-HAMDAN, A. (Hg.) Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main, 2001
OERTER, R., MONTADA, L. Entwicklungspsychologie, Weinheim und Basel 1998

Dorothea Rucker
Veronika Steinbach

# Rahmen schaffen für das Lernen in heterogenen Gruppen in organisatorischer und sozialer Hinsicht

## Einleitung

Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen ist die Schaffung eines Lernumfeldes, in dem Kinder mit verschiedenen Vorbedingungen sich ihrer Entwicklung gemäß individuell entfalten können. Sowohl der organisatorische Rahmen wie auch die positiven Beziehungen zwischen Lehrerin[1] und Schüler bilden die Basis eines solchen Lernklimas. Somit werden im folgenden Artikel speziell die Bereiche Innere und äußere Organisation (Steinbach) und Soziales Lernen (Rucker) in den Mittelpunkt gerückt. Die abschließende Checkliste (Rucker/Steinbach) soll eine Unterstützung bei den Vorbereitungen bieten.
Eine besondere Rolle innerhalb dieses Prozesses spielt die Lehrperson. Nur durch ihr organisatorisches Geschick und ihre eigenen sozialen Kompetenzen ist es möglich, das Lernumfeld zu optimieren und somit auf den Lernprozess begünstigenden Einfluss auszuüben. Um diesem Umstand einen besonderen Raum zu geben, lassen wir unsere Gedanken durch eine fiktive Teampartnerin begleiten und dialogisch kommentieren. Dieser Text wird kursiv geschrieben und mit ! gekennzeichnet. Ihre Tipps, Anregungen, Fragen und kritischen Bemerkungen sollen weitere Überlegungen bei der Leserin/beim Leser initiieren.

## A INNERE ORGANISATION

### 1 Grundsätzliches:

Das Lernen in heterogenen Gruppen findet in optimaler Form in freien Arbeitsphasen statt.
Diese nehmen täglich cirka 2 Unterrichtsstunden ein.
Bewährt hat sich ein regelmäßiger zeitlicher Rhythmus, am besten eignen sich die ersten beiden Unterrichtseinheiten, sofern dies aus stundenplantechnischen Gründen möglich ist.

[1] Da hauptsächlich weibliche Lehrer im Schuleingangsbereich tätig sind, haben wir uns für die weibliche Form „Lehrerin" entschieden. Die männliche Form „der Lehrer" ist in dieser Formulierung mit eingeschlossen.

Die weiteren Stunden werden durch Musik, Bildnerische Erziehung, Religion, Werken, Leibesübungen und täglich ca. eine „gebundene" Unterrichtseinheit entweder Sachunterricht, Deutsch/Lesen oder Mathematik abgedeckt.
Denn für manche Inhalte eignet sich ein Zusammenfassen der gesamten Klasse schon aus zeitlichen Gründen besser.

*Ich muss mich mit meinen Kolleginnen gut absprechen. Sicher ist es nicht möglich, JEDEN Tag die ersten beiden Stunden geblockt zu haben. Dann mache ich eben an einem Tag auch in der 3. und 4. Stunde Freie Arbeitsphase!*

Stundenplanbeispiel:

| Zeit | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. UE | FA | FA | FA | FA | FA |
| 2. UE | FA | FA | FA | FA | FA |
| 3. UE | LÜ | Rel. | SU | ME | D |
| 4. UE | M | D | WE | LÜ | BE |
| 5. UE | | FÖ | | | Rel. |

Die 10 Unterrichtseinheiten FA = Freie Arbeitsphase beinhalten also bei diesem Beispiel für die Schüler der ersten Schulstufe:
2 UE Sachunterricht
5 UE Deutsch, Lesen, Schreiben
3 UE Mathematik

Je nach Schwerpunktsetzung können die Fächer Bildnerische Erziehung oder Musik- zum Beispiel für einen gewissen Zeitraum – ebenso in die Freie Arbeitsphasen gegeben werden. Dann ist den Kindern entsprechendes Material für das selbstständige Arbeiten anzubieten.
Dadurch entsteht dann wiederum mehr Zeit für „gebundene Einheiten" anderer Fächer, zum Beispiel für regelmäßige Besprechungen im Rahmen eines Projektes= Sachunterricht.

Für die Stundentafel der integrierten Vorschulstufe bedeutet dieses Modell, dass diejenigen Unterrichtsfächer, die sich ohnehin vom Lehrplan der 1. Schulstufe sowohl inhaltlich als auch vom Stundenausmaß unterscheiden, zumindest teilweise besser integriert werden können. (Siehe auch Lehrplan, Vierter Teil: Stundenausmaß)

Es betrifft dies insbesondere die Verbindlichen Übungen
- Verkehrserziehung
- Singen und Musizieren
- Rhythmisch-musikalische Erziehung
- Spiel
- Leibesübungen

Im Rahmen der freien Arbeitsphasen kann das unterschiedliche Zeitausmaß für einzelne Bereiche
z. B. Deutsch, Lesen, Schreiben in der 1. Schulstufe = 7 Stunden
Sprache und Sprechen in der Vorschulstufe = 3,5 Stunden
individualisiert gehandhabt werden.

Abgesehen davon, dass dem Bewegungsbedürfnis der Kinder während der Freien Arbeitsphasen ohnehin sehr gut entgegengekommen wird, empfiehlt es sich zum Beispiel aber auch, das vermehrte Ausmaß an Turnstunden für die Vorschulkinder durch die zusätzlichen Stunden der Vorschullehrerin abdecken zu lassen.
Rein theoretisch haben die Vorschulkinder auch eine Wochenstunde und eine Förderstunde weniger Unterricht als die Ertsklässler.
Im Sinne der Integration wird aber davon abgeraten, sie einmal eine Stunde früher nach Hause zu schicken.
Die Freien Arbeitsphasen selbst sind in eine klar strukturierte Form eingebettet.
Vor allem müssen sie Phasen eines eindeutigen Beginns und Endes haben, die sich besonders für das Erleben der Klassengemeinschaft eignen.

Dafür bieten sich verschiedene Modelle an.

Modell 1

| **Gemeinsamer Beginn, z. B.** | **Freie Arbeitsphase** | **Gemeinsames Ende, z. B.** |
|---|---|---|
| – Morgenkreis<br>– Lieder<br>– Gedichte<br>– Erzählkreis an einem bestimmten Wochentag<br>– Arbeitsbesprechungen | In größtmöglicher Differenzierung und Individualisierung wird von den Kindern neuer Unterrichtsstoff erarbeitet, geübt, wiederholt, vertieft- und im Sinne des Helfersystems weitergegeben. | – Vorstellen von Schülerarbeiten<br>– Stilleübungen<br>– Vorlesen von Büchern<br>– Gemeinsame Jause |
| **8.00–8.15** | **8.15–9.30** | **9.30–9.45** |

Modell 2

| **Fließender Beginn** | **Freie Arbeitsphase** | **Gemeinsames Ende, z. B.** |
|---|---|---|
| Die Schüler kommen während der „Aufsichtszeit" nach und nach in die Klasse. Jedes Kind beginnt individuell mit seiner Arbeit.<br>Die Lehrerin begrüßt und berät die Kinder einzeln. | In größtmöglicher Differenzierung und Individualisierung wird von den Kindern neuer Unterrichtsstoff erarbeitet, geübt, wiederholt, vertieft- und im Sinne des Helfersystems weitergegeben. | – Lieder /Gedichte<br>– Vorstellen von Schülerarbeiten<br>– Erzählkreis an einem bestimmten Wochentag<br>– Arbeitsbesprechungen<br>– Stilleübungen<br>– Vorlesen von Büchern<br>– Gemeinsame Jause |
| **8.00–8.15** | **8.15–9.30** | **9.30–9.45** |

*Ich wähle das Modell aus, das mir selbst am meisten entspricht.*
*Will ich die Kinder lieber einzeln begrüßen oder ist es mir wichtig, mit allen gemeinsam einen Start zu haben?*

*Dann behalte ich diesen Rhythmus aber bei, denn er gibt den Kindern – und mir selbst - Sicherheit und Struktur.*

Grundsätzlich findet diese Arbeit nach den Interessen, Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand des Kindes statt.

Das heißt, das Kind hat die **freie Wahl:**
– **wie lange**
– **mit wem**
– **womit**
– **wo**
gearbeitet wird.

Dazu gilt vor allem eine verbindliche Regel:

**Die Freiheit des Einzelnen ist an die Freiheit des Anderen gebunden**

*... und dazu gehöre natürlich auch ICH!*
*Wird meine Freiheit durch das Verhalten oder die Handlung eines Kindes beeinträchtigt,*
*kann ich deshalb nicht so arbeiten, wie ich gerne möchte, so wird es entsprechende Konsequenzen geben.*

*Beispiel:*
*Wenn eine Partnerarbeit beständig zu laut ist und ich die Kinder mehrmals darauf hingewiesen habe, können sie in der Folge nicht mehr frei entscheiden, MIT WEM sie arbeiten wollen.*

Das bedeutet, dass jedes Kind nach seinem individuellen Lerntempo arbeiten kann.
Es kann sich nach seinem eigenen Entwicklungsrhythmus mit bestimmten Inhalten und Lernprozessen beschäftigen.

Die Kinder können im Rahmen von selbstgewählten Gruppen – und Partnerarbeiten wichtige Erfahrungen im sozialen Lernen machen.

Durch die freie Wahl des Arbeitsortes wird auch dem Bewegungsbedürfnis des Schulanfängers gerecht. Außerdem können die neu erlernten Inhalte mittels des „motorischen Gedächtnisses" gefestigt werden.

Durch das vielfältige Angebot an sinnlich ansprechenden Arbeitsmaterialien findet jedes Kind die seinem individuellen Lerntypus entsprechende Unterstützung.

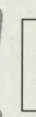
Durch diese zunehmend selbstbestimmte Organisation des Lernens ist das Kind aufgefordert, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen.
Es lernt, seine Lernprozesse selbstständig zu planen und erhält dadurch ein gestärktes Selbstwertgefühl.

Im Rahmen dieser Unterrichtsorganisation ist die Integration von Behinderten ebenso gut möglich wie das ganzheitliche Lernen im Rahmen von Projekten.

## 2 Langzeitprogramme und Arbeitspläne

Der wichtigste „Plan" für die unterrichtlichen Inhalte der freien Arbeitsphasen- und damit die Erfüllung der Lehrplanaufgaben – sind die von der Lehrerin gezielt ausgewählten Arbeitsmaterialien.
Alle jene Themenbereiche, die über einen gewissen Zeitraum Lernstoff sind, werden im Klassenraum, für die Kinder frei zugänglich, angeboten.

Somit kann dem unterschiedlichen Entwicklungsstand und den Interessen sowohl der Vorschulkinder – als auch dem sehr begabter Erstklässler gerecht werden.



*Schon allein daran, welches Material sich ein Kind auswählt, kann ich gut erkennen, auf welchem Entwicklungsstand es sich befindet.*

Die Arbeitsmittel werden zum Beispiel nach den Sachbereichen
- Lautschulung
- Lesen
- Schreiben
- Mathematik
- Sachunterricht/Projekt
- Kreativer Bereich
- Spielen

im Klassenraum angeordnet und sind innerhalb der jeweiligen Bereiche nach Möglichkeit im Sinne einer Didaktischen Leiter (Steigerung der Schwierigkeit) angeordnet.

Das bedeutet zum Beispiel für das Erlernen des Zahlenraumes in Mathematik, dass zunächst die Materialien für den Zahlenraum 5,10, dann 20 usw. in den Regalen liegen und auch in dieser Reihenfolge gearbeitet werden.
Es empfiehlt sich eine strikte Anordnung z. B. von links nach rechts oder von unten nach oben, je nach Beschaffenheit der Regale.
Jedes Kind kennt diese Ordnung, und weiß somit genau, innerhalb welches Bereiches es zurzeit arbeitet.

Die Lenkung und letztendlich auch Sicherung und Kontrolle dieser individuellen Lerninhalte bietet sich in vielfältigster Art und Weise an.

### *2.1 Langzeitprogramme*

#### *ABC-Mappen*

Hier sind die von der Lehrerin ausgewählten Arbeitsschritte zum Erlernen und Üben jedes Buchstabens in einer Mappe für jedes einzelne Kind gesammelt. Das Kind wählt sich selbst einen Buchstaben und arbeitet die einzelnen Schritte individuell durch.
Um ein richtiges Einlernen zu gewährleisten, zum Beispiel die korrekte Schreibrichtung eines Buchstabens, sind hierbei ganz bestimmt Schritte auf alle Fälle mit der Lehrerin zu erarbeiten.
Erst nach sicherem Beherrschen und entsprechendem Üben eines Buchstabens darf zum nächsten übergegangen werden.

*Individuelle Rechtschreibkarteien und Wörterhefte*

Das Kind übt nach einem festgelegten Plan Wörter und später Sätze richtig schreiben.
Auch hier wird ein Wort nach dem anderen erarbeitet.
Nach einem längeren Zeitraum wird nochmals der sichere Transfer ins Langzeitgedächtnis überprüft.
Jedes Kind hat eine eigene Kartei und die Lehrerin kann durch Anzahl und Auswahl der Wörter individuell unterschiedliche Aufgaben vorgeben.

Wichtig ist, dass die Lehrerin die einzelnen Arbeitsschritte didaktisch sinnvoll und ihren persönlichen Schwerpunkten gemäß auswählt.
Auch Individualisierungsmaßnahmen müssen möglich sein.

Beispiel eines Erarbeitungsplanes gegen Ende der 1.Klasse:

- Ich schreibe das Wort in der Sandwanne
- Ich schreibe das Wort drei Mal unterschiedlich groß an die Tafel
- Ich schreibe das Wort mit dem Setzkasten
- Ich schreibe das Wort mit der Schreibmaschine
- Ich schreibe das Wort zwei Zeilen lang in mein Wörterheft
- Nach mindestens einem Tag lasse ich mir das Wort von einem Partner oder einer Partnerin ansagen.

Habe ich es richtig geschrieben, gebe ich die Karte ins hintere Fach meiner Kartei
War es noch nicht richtig, übe ich es noch einmal.
Nach cirka vier Wochen prüft mich meine Lehrerin noch einmal.

*Diesen Ablauf kann ich auch nach einiger Zeit verändern und variieren. So wird er mir und den Kindern nicht langweilig.*
*So kann ich zum Beispiel das Schreiben mit der Schreibmaschine weglassen und dafür das Wort mit einem besonders ansprechenden Zeichenstift oder mit Plastilin schreiben lassen.*
*Dann gibt es wieder für eine Zeit das Laufdiktat oder das Dosendiktat ...*

*Für besonders langsame Schüler lasse ich einzelne Schritte weg und gebe den Schnellen Zusatzaufgaben.*

*Aufgabenhefte zu einzelnen Materialien*

Jedes Kind hat bestimmte Aufgaben (z. B. zum Zahlenraum 10) zu einem bestimmten Arbeitsmaterial (Murmeln, Kastanien, Stäbe usw.) ein Heft mit vorgegebenen Aufgaben. Auch hier wird Schritt für Schritt vorgegangen: Zuerst mit dem Material legen, dann im Heft eintragen (3 + 6 = 9).

Diese Langzeitprogramme haben den Vorteil, dass die Kinder, nachdem ihnen der grundsätzliche Arbeitsvorgang erklärt wurde, sehr selbstständig und in individuellem Lerntempo damit arbeiten können.
Für die Lehrerin bedeutet das Erstellen dieser Programme zwar einen erhöhten Aufwand zu Schuljahresbeginn. Für ihr individuelles Arbeiten während der Freien Arbeitsphasen mit einzelnen Kindern bzw. Gruppen wird dadurch aber ein enormer Freiraum geschaffen.

Wichtig ist auf alle Fälle, dass das Ausmaß der Langzeitprogramme nicht zu groß ist und die Kinder noch genügend Zeit für selbstgestellte Aufgaben haben.
Ansonsten würden wichtige Prinzipien der Freien Arbeitsphasen beschnitten.

*2.2 Arbeitspläne*

Die von der Lehrerin angestrebten Unterrichtsziele sind für einen engeren Zeitraum festgelegt.
Es kann sich um einen Tagesplan, Wochenplan oder einen Arbeitsplan für ein ca. einen Monat dauerndes Projekt handeln.
Auch hierbei lässt sich gut differenzieren, indem zum Beispiel für die Vorschulkinder ein vereinfachter, bzw. teilweise geänderter Plan vorgegeben wird.
Es gibt hierbei die vielfältigsten Möglichkeiten vom teilweise gelenkten Wochenplan über Aufgabencheckliste zu offenem Wochenplan, wobei auch hier am Wichtigsten ist, dass sich die Lehrerin mit der gewählten Vorgangsweise wohlfühlt, und sich ihr dadurch Freiräume für das unterrichtliche Geschehen ermöglichen.

*Basisplan*

Das Kind trägt im Laufe der Woche selbst ein, in welchen Bereichen es was gearbeitet hat.
Anfangs mittels Zeichnungen und Symbolen, im Zuge des Schreibenlernens zunehmend verschriftlicht.

**Wochenplan von** _____

| | |
|---|---|
| Lautschulung | |
| Schreiben | |
| Lesen | |
| Ziffern | |
| Geschichten schreiben | |

*Bei diesem Basisplan lernen die Kinder, dass in den Freien Arbeitsphasen verschiedene Lernbereiche abgedeckt werden.*
*Hat ein Kind über einen längeren Zeitraum immer nur in einem oder zwei Bereichen gearbeitet, werde ich es darauf aufmerksam machen.*

*Am besten nehme ich mir eine bestimmte Stunde an einem bestimmten Wochentag vor, um die Wochenpläne abzusammeln und mit den Kindern zu besprechen!*

**Arbeitsplan von _____**
**4. und 5. Schulwoche**

| | |
|---|---|
| Lautschulung | Wörter mit L l in der Lautlade suchen<br>Arbeitsblatt L l |
| Schreiben | Arbeitsblatt Schwungübungen<br>L l an der Tafel schreiben<br>L l stempeln<br>Drei Zeilen L l ins Heft schreiben<br>Wörter mit L l suchen und schreiben |
| Lesen | L l in Wörtern finden<br>Lesebuch Seite 9 |
| Ziffern | Die Ziffer 3 mit Wachskreiden schreiben<br>Die Ziffer 3 ins Heft schreiben<br>Mengen zuordnen<br>Arbeitsblatt Dreiecke |
| Geschichten schreiben | Bild von der eigenen Familie ins Geschichtenheft zeichen.<br>Bekannte Wörter oder Namen dazuschreiben.<br>Der Lehrerin eine Geschichte erzählen, die sie dazu aufschreibt. |

*Auch dieser Arbeitsplan lässt den Kindern noch viele eigene kreative Arbeitsmöglichkeiten frei entscheiden.*

*Er ist also eine Art Mindestmuss.*

*Ich habe aber die Sicherheit, dass alle Kinder den Lehrstoff in diesem Zeitraum erarbeiten.*
*Für die Kontrolle werde ich weniger Zeit benötigen als für das genaue Erklären beim neuen Austeilen des Arbeitsplanes.*

## 3 Kontrolle, Evaluation, Ordnungssysteme

Um die Vielfalt der individuellen Lernprozesse im Überblick zu behalten, bedarf es übersichtlicher und strukturierter Ordnungssysteme, die von allen eingehalten werden.
Auch hier ist es besonders wichtig, dass sich die Lehrerin über ihre eigenen Bedürfnisse im Klaren ist, denn sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig an Kontrolle können eine gedeihliche Arbeit sehr behindern.

Mit Einführung der Freiarbeit lernen die Kinder, dass jede selbstgewählte Arbeit einen klaren Beginn und Ende hat. Bei der Arbeit mit Materialien ergibt sich das Ende oft durch das Fertigstellen der Arbeit, bzw. durch die Selbstkontrolle.
Auch die Partnerkontrolle ist in der Freien Arbeitsphase ein beliebtes und erfolgreiches Element.
Handelt es sich um einen wichtigen weiteren Lernschritt, wird die Lehrerin das Kind auffordern, ihr die Arbeit nach Beendigung auch zu zeigen, damit sie eventuelle Korrekturen vornehmen oder weitere Erklärungen geben kann.

Es bietet sich auch an, dass die Lehrerin interne Listen führt, in denen sie notiert, welches Kind welche wichtigen Lernschritte bereits gemacht hat.
Später kann man die Kinder selbst solche „Arbeitstagebücher" führen lassen.
Manchmal findet man solche Listen auch offen in der Klasse ausgehängt, was den Vorteil hat, dass sie leicht zugänglich sind. Allerdings ist vorsichtig damit umzugehen, dass kein Konkurrenzdruck unter den Kindern entsteht und sie dazu verleitet werden, gewisse Arbeiten zu „erledigen" und „abzuhaken".

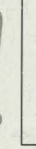
Eine weitere Möglichkeit ist es, auf informelle Art und Weise die Arbeiten zu kontrollieren, indem zum Beispiel jedes Kind zu Beginn der Freien Arbeitsphase sagt, welche Arbeit es heute plant oder am Ende Schülerarbeiten gezeigt und dargestellt werden.
So hat die Lehrerin einen kontinuierlichen Überblick über die Arbeitsschritte der Kinder und kann auch leicht Anregungen zu weiteren geben.

Wird mit Arbeitsplänen gearbeitet, werden diese in einer Mappe gesammelt und ergeben eine Art „Produktkontrolle" im Sinne der Direkten Leistungsvorlage.
Ebenso verhält es sich mit den Langzeitprogrammen. So kann z. B. auf der ABC-Mappe ein Buchstabenhaus als Titelblatt abgebildet sein, bei dem das Kind den jeweils erarbeiteten Buchstaben bunt ausmalt. Mit einem Blick lässt sich erkennen, wo es sich gerade im Erarbeitungsprozess befindet.

Ganz wichtig ist die kontinuierliche Rückmeldung bzw. Korrektur durch die Lehrerin.

Hierfür hat sich bewährt, dass sie sich im Laufe der Freien Arbeitsphase eine ganz gewisse Zeit nimmt, um in die Schülerarbeiten einzusehen – z. B. in der Früh, wenn ein Kind nach dem anderen in die Klasse kommt.
Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Kinder alle während der Freien Arbeitsphase gemachten Arbeiten in nach Fächern geordnete Ablagen geben und die Lehrerin sie dann nach Unterrichtsschluss kontrolliert.

Wichtig ist auch, dass für jedes Kind Ordnungssysteme bzw. Ablagen in der Klasse vorhanden sind, in denen es sowohl seine noch zu bearbeitenden als auch die fertiggestellten Arbeiten getrennt sammeln kann.
Sehr gut eignen sich dafür Hängeordner.
Hier können auch individuelle Aufträge für das einzelne Kind einsortiert werden.



*Ich überlege mir ein System für die Kontrolle, das mir so viel klaren Überblick verschafft, wie ich für notwendig halte.*
*Manchmal wird das mehr sein, manchmal weniger.*
*Auf keinen Fall will ich dadurch aber „mehr" Arbeit haben!*

## 4 Regeln der Freien Arbeit

Klare Regeln ermöglichen ein strukturiertes, einfaches und selbstverständliches Miteinander.
Ihre Grundlage ist der Gedanke, dass jegliche individuelle Freiheit ihre Begrenzung durch die Bedürfnisse des Nächsten hat.
Sie werden am ehesten eingehalten und respektiert, umso mehr sie in einem gemeinsamen Beschluss aller Beteiligten aufgestellt wurden.
Wichtig ist auch, dass die Lehrerin aufgrund ihrer Vorbildfunktion diese Regeln auf alle Fälle einhält – und von den Kindern konsequent einfordert.

Das Einhalten von Regeln muss auch „geübt" werden.
Macht die Lehrerin zum Beispiel mit der ganzen Klasse spielerische Übungen zum Thema „Lautstärke", so bereitet das den Kindern einerseits viel Freude, sie werden durch das kreative Erleben aber auch sehr für angenehme und unangenehme Lautstärken sensibilisiert.

Die Regeln sollten möglichst einfach und wenige sein!
Lieber drei klare Regeln, als eine lange Liste.
Es können ja jederzeit welche „weggelassen" werden, falls zurzeit ein anderes Thema brisant ist.
Sinnvoll ist es auch, diese Regeln – z. B. von Kindern auf einem schönen Plakat gestaltet – im Klassenzimmer aufzuhängen, um sie auch visuell präsent zu haben.

Meist müssen für die Freien Arbeitsphasen zu folgenden Themenbereichen Regeln vereinbart werden:
- Lautstärke
- Gruppenarbeiten
- Hilfe durch die Lehrerin
- Benützung der Arbeitsmaterialien
- Beenden der Arbeit und Aufräumen

**Meine Tipps dazu:**

**Lautstärke**

*Da im Rahmen der Freien Arbeitsphasen unterschiedlichste Lernprozesse, von der konzentrierten Einzelarbeit über Partnerarbeiten zu humorvollen Lesespielen in der Gruppe stattfinden, ist es sehr wichtig, dass sich die Kinder von Anfang an ein sehr leises Arbeiten angewöhnen. Um dies einzufordern – und dies ist immer wieder notwendig – gibt es viele Möglichkeiten:*
- *die Lehrerin geht zu der Gruppe hin und fordert sie leise auf, ruhiger zu arbeiten.*
  *Lautes Zurufen durch den ganzen Klassenraum wirkt sich im Sinne der Vorbildfunktion verheerend aus!*
- *akustische Signale wie zum Beispiel ein Gong oder eine Triangel dürfen von allen verwendet werden, falls es jemandem zum Arbeiten zu laut ist.*

*Hier ist es besonders wichtig, darauf zu achten, dass danach der Lautstärkepegel wirklich beträchtlich sinkt und dass sich solche Signale nicht abnützen.*

**Gruppenarbeiten**

*Damit Gruppenarbeiten für alle Beteiligten ertragreich und konstruktiv sind, kann man beispielsweise folgenden Regeln vereinbaren:*
- *Wer in einer Gruppe mitarbeiten möchte, muss zuerst fragen.*
- *Ist die Mitarbeit nicht erwünscht, wird dies akzeptiert.*
- *Es ist sinnvoll, wenn die Gruppe aus höchstens drei Schülern besteht.*

*Diese Regel kann auch dadurch gelenkt werden, dass z. B. bei Lernspielen immer nur drei „Figuren" vorhanden sind.*

**Hilfe**

*Dies ist ein sehr sensibler Punkt.*
*Oft brauchen mehrere Kinder zur selben Zeit Hilfe.*
*Ganz wichtig ist, dass hier eine Regel gefunden wird, die der Persönlichkeit der Lehrerin entspricht. Man kann z. B.*
- *einen roten Punkt neben sich legen, wenn man im Zuge einer intensiven Beratung eines Kindes auf keinen Fall gestört werden möchte;*
- *oder dies durch ein vereinbartes, klares Handzeichen zu verstehen geben.*
- *Die Kinder dazu anhalten, sich geordnet „anzustellen" (Was den Nachteil hat, dass längere Wartezeiten und Leerläufe entstehen können).*
- *Die Kinder stecken in der Reihenfolge ihrer Anfragen Namenskluppen an*
- *oder schreiben ihre Namen an die Tafel.*

*Diese Methoden sind besonders dann sehr hilfreich, wenn zwei Lehrerinnen im Team in der Klasse unterrichten.*
*Um zu vermeiden, dass immer wieder dieselben Kinder Hilfe in Anspruch nehmen, ist es hilfreich, sich vorzunehmen, im Laufe der Freien Arbeitsphase wenigstens ein Mal mit jedem Kind Kontakt aufgenommen zu haben.*

**Arbeitsmaterialien**

*Für die Benützung des gemeinsamen Arbeitsmateriales bieten sich folgende Regeln an:*
- *Wir gehen mit allen Materialien (den eigenen, denen der Mitschüler und den Arbeitsmaterialien von der Schule) sorgsam um.*
- *Jedes Material wird nach Beendigung der Arbeit auf seine Vollständigkeit überprüft und an seinen Platz zurückgebracht.*
- *Ist ein Material beschädigt oder unkomplett, wird dies sofort mitgeteilt und nach Möglichkeit repariert.*
- *Da jedes Arbeitsmaterial aus Gründen der Wertschätzung nur ein Mal in der Klasse vorhanden ist, können sich „Engpässe" bilden. Hier gilt es, individuelle Vereinbarungen zu treffen.*

*So können sich z. B. Kinder bei demjenigen als Nächste anmelden, der gerade mit einem bestimmten Material arbeitet.*
*Bei der Arbeit mit den Lernprogrammen am Computer haben Kinder auch schon die Regel gefunden, dass Listen erstellt wurden und derjenige, der gerade „dran" war, dieses Recht entweder in Anspruch nehmen konnte oder es weitervergeben.*

**Beenden/ Aufräumen**

*Das gemeinsame Beenden der Arbeit ist insofern ein schwieriger Punkt, als damit die Freiheit bezüglich der Zeitdauer des individuellen Arbeitens vehement beschnitten wird.*
*Dem wird dadurch begegnet, dass das Ende der Freien Arbeitsphase möglichst immer zum selben Zeitpunkt (zum Beispiel um 10 Uhr 20) stattfindet, sodass sich die Kinder in der Wahl ihrer Arbeiten an diesem festen Rhythmus orientieren können.*
*Verschiebt sich dieser Zeitpunkt an einem Tag, zum Beispiel wegen einer geplanten Besprechung, soll ihnen dieses im Vorhinein mitgeteilt werden.*
*Das Ende kann durch unterschiedliche Signale angezeigt werden:*
- *durch das Erklingen eines Gongs/Klangstabes*
- *indem die Lehrerin zu den einzelnen Kindern und Gruppen geht und schlicht bekannt gibt: „Es ist Ende der Freien Arbeitsphase!"*
- *Durch eine „musikalische Brücke", indem als Zeichen für das Ende eine bestimmte Musik erklingt.*

*Nun ist jedes Kind aufgefordert, seine Arbeit zu beenden und alle Arbeitsmittel wieder an ihren Platz zu bringen.*
*Grundsätzlich wird ALLES aufgeräumt. Befindet sich ein Kind aber in einem längeren Arbeitsprozess mit einem aufwändigen Material, so kann dies auch an einem bestimmten Platz für den nächsten Tag aufgehoben werden.*
*Dann ist es aber wichtig, dass das Kind diese Arbeit auch tatsächlich fortsetzt.*
*Da nach der intensiven, individuellen Arbeitsphase jetzt eine Entspannung eintritt, wird dieser Übergang oft zu Sozialaktionen wie Gespräche, Spiele, Streitereien und einem insgesamten Lauterwerden benutzt.*
*Deshalb ist es umso wichtiger, auch diese Phase mit den Kindern bewusst zu üben und zu ritualisieren.*
*So kann die Regel vereinbart werden, dass jedes Kind, das mit dem Aufräumen fertig ist, sich schweigend an seinen Platz setzt, den Kopf in die Arme legt und somit innerhalb des intensiven Gemeinschaftserlebens eine kurze Phase des Eigenerlebens hat.*
*Je nach Gestaltung des „Gemeinsamen Endes" und der räumlichen Verhältnisse kann auch vereinbart werden, dass sich die Kinder bereits nach und nach in den Sesselkreis setzen und somit das unterschiedliche Fertigwerden der einzelnen Kinder überbrückt wird.*

## B ÄUSSERE ORGANISATION

### 1 Der Klassenraum

Der ideale Klassenraum für das Arbeiten mit heterogenen Gruppen in Freien Arbeitsphasen ist möglichst groß und in viele einzelne Bereiche unterteilt.
Da die räumlichen Verhältnisse jedoch sehr unterschiedlich sind, gilt es, die örtlichen Gegebenheiten optimal auszunützen und auch hie und da Kompromisse einzugehen.
Auf alle Fälle ist der Klassenraum kindgerecht, freundlich und übersichtlich eingerichtet.
Die für die innere Organisation wichtige Ordnung wird bereits durch die klare Struktur der Einrichtung zugrunde gelegt:

- alle Bereiche sind gut zugänglich (kein Anecken und Stören der Mitschüler, wenn z. B. ein Material geholt wird)
- dort, wo viel Platz gebraucht wird, gibt es ihn auch (Kreativer Bereich)
- Bereiche des konzentrierten und des bewegten Arbeitens werden möglichst getrennt
- Alle benötigten Gegenstände und Materialien sind für die Kinder gut erreichbar angeordnet

Es bietet sich an, die Schülertische in 4-er oder 6-er Gruppentischen anzuordnen, dadurch entsteht mehr Platz für den Sesselkreis und erleichtert das Arbeiten in selbstgewählten Gruppen.
Nach Möglichkeit werden auch weitere „Freie Arbeitsplätze" und Gruppentische angeboten, z. B. ein eigener Tisch für die Lautschulung, für das Arbeiten mit dem Stempelkasten, ein Arbeitsplatz neben dem Projekttisch ...

Sollten es die örtlichen Gegebenheiten erlauben, können dafür auch Nebenräume oder der Gang genützt werden.
Ein Mitbenützen weiterer Räume des Schulhauses, wie Küche, Bibliothek, Werkraum, Musikraum, Turnsaal, Schulgarten ... ist wünschenswert, muss aber aus Gründen der Aufsichtspflicht individuell abgeklärt werden.

Sehr wichtig ist auch ein gemütlicher, abgetrennter Rückzugsbereich, z. B. als Leseecke, der mit Couch, Schaukelstuhl, Teppich oder Polstern ausgestattet wird.

Für das Arbeiten am Boden eignen sich 60 x 120 cm große Teppiche als Wärmeschutz und auch, um diesen Arbeitsbereich für die Mitschüler deutlich abzugrenzen.

Um die Arbeitsmaterialien entsprechend anzubieten, braucht man eine Vielzahl an offenen Regalen in Kinderhöhe. Dafür eignen sich auch Kästen ohne Türen, Fensterbretter, niedrige Bänke oder nebeneinander gestellte Schülertische.

Auf alle Fälle sollte ein fixer Bereich mit Präsentationstischen und Pinnwand für das jeweils stattfindende Projekt eingeplant werden.
Ebenso ein eigener Materialtisch, auf dem für alle Kinder frei zugänglich Stifte, Tixo, Klebstoff, Locher, Klammern, Schere, Papierbox, Blanko-Heftchen..... vorhanden sind. In der folgenden Planskizze soll ein Klassenraum dargestellt werden (Abb. 1).

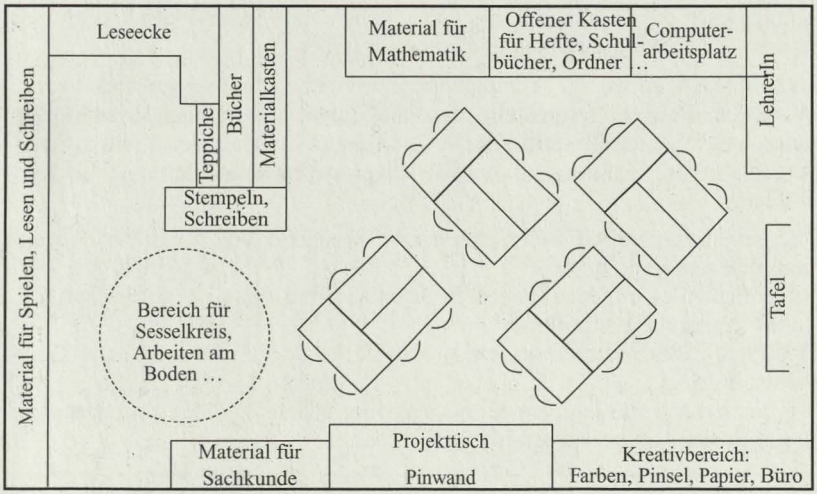



Abb. 1: Plan des Klassenraumes

*Der Klassenraum kann gar nicht groß genug sein!*

*Wo bekomme ich nur so viele Regale her?*

*Wo stelle ich mich am besten hin, wenn ich für alle Kinder etwas sagen will?*

*Manche Kinder müssen sich bei den Gruppentischen immer zu mir hindrehen!*

## 2 Arbeitsmaterialien

Von jedem Arbeitsmaterial ist grundsätzlich nur ein Exemplar in der Klasse vorhanden. So erfahren die Kinder zum einen die Wertschätzung eines Gegenstandes, zum anderen werden soziale Kompetenzen wie Zeiteinteilung, Absprache, Vereinbaren, Verzichten und Warten geübt.

Das Verwenden des Materials soll das Kind zu weiteren eigenen Ideen, Arbeiten und Forschungen anregen.
Durch den handelnden Umgang mit den Materialien werden die Lerninhalte im wahrsten Sinn des Wortes „begriffen" und aufgrund der damit verbundenen Bewegungsabläufe bis in die Muskeln gemerkt und gespeichert.
Diesen vertieften Lernprozess kann die Lehrerin durch die Wahl der Arbeitsschritte, zum Beispiel mit Lauf – und Gehdiktaten noch unterstützen: die Kinder lesen das Diktat z. B. am Gang, gehen zum Stempelkasten, stempeln es dort, gehen wieder zurück und kontrollieren es.

Es sollte nicht zu wenig, aber auch nicht zu viel an Material vorhanden sein! Wird zum Beispiel festgestellt, dass mit einem bestimmten Material über einen langen Zeitraum kein Kind arbeitet, kann man bei den Kindern nachfragen, das Material noch einmal vorstellen und erklären oder es schlichtweg entfernen.

Die Arbeitsmaterialien sollen attraktiv, ansprechend, voll funktionsfähig und komplett sein.
Sie enthalten einen überschaubaren Arbeitsauftrag, bzw. isolierte Schwierigkeiten in gezielten Schritten.
Benötigte Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter oder Hefte werden in Griffweite aufgelegt.
Die Fehlerkontrolle und die Möglichkeit der selbstständigen Korrektur sind im optimalen Fall bereits im Material enthalten.

*Am Ende der Freien Arbeitsphase gibt es einen eigenen Dienst, der die Materialien kontrolliert.*

Jedes Kind muss genau wissen, wie es mit welchem Material arbeiten soll!
Bei einigen Materialien ist es durchaus möglich, dass sie von der Lehrerin für die ganze Klasse im Sesselkreis vorgestellt werden.
Andere müssen wiederum mit jedem Kind einzeln eingeführt werden.
Manche Materialien erklären sich durch sich selbst, sind den Kindern bereits aus dem Kindergarten bekannt oder können auch durch Mitschüler erläutert werden.

Zur Beschaffung der Materialien empfiehlt es sich, zunächst einmal die Bestände der Schule zu sichten. Oft finden sich in den Lehrmittelräumen didaktisch sehr wertvolle, „alte" Arbeitsmittel oder Lernspiele, die mit entsprechender Aufbereitung sehr gut verwendet werden können.

Seit einiger Zeit besteht die Möglichkeit, einen 15% Anteil der Schulbuchbestellung für Unterrichts- und Lernmittel nach freier Wahl zu verwenden. Aus diesem Budget können u.a. Arbeitsmittel für die Freien Arbeitsphasen bestellt werden.

**Welche Materialien und Arbeitsmittel eignen sich besonders für den Eingangsbereich?**

- Lernspiele/Lottos zum Sinnerfassenden Lesen/Lautieren
- Memories
- Holzbuchstaben
- Sandwanne
- Stempelkasten
- Schreibmaschine
- Stöpselkarten
- Wendekarten
- Leseturm
- Setzleisten mit Wort und Bild
- Sandpapierbuchstaben

- Computer-Lernprogramme
- selbsterstellte Programme
- Montessorimaterial
- LÜK-Programme zum Üben

- Bücher für die Leseecke
- Geschichtenmappe
- Blanko-Schreibhefte in verschiedenen Formaten für Freie Texte

- Lernspiele/Lottos für Zahlen
- Rechenpyramiden und Bingos
- Rechenkarteien
- Taschenrechner mit Lernaufgaben

- Bücher zu den Projektthemen
- Holzbausteine
- Lego
- Plastilin
- Verkleidungskiste
- Zeichen- und Malfarben in allen Variationen-
- Papier in allen Größen/Farben/Formen
- Musikinstrumente
- Kassettenrecorder/CD-Player mit Musik-und Hörbeispielen

- Sachkundematerial
- alte Schulbücher und Arbeitshefte

## C SOZIALES LERNEN

**Grundsätzliche Überlegungen:**

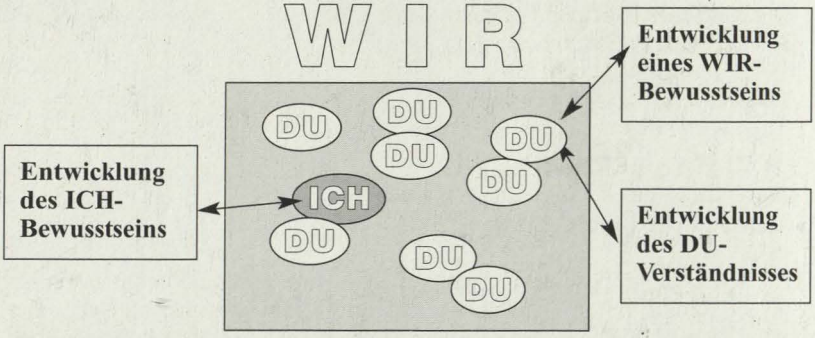
Das Entwickeln von sozialen Fähigkeiten ist ein kontinuierlicher Lernprozess, der ab dem ersten Schultag viel Zeit und Raum beansprucht. Neben der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Lerninhalte und der Auswahl des passenden Lernumfeldes, ist die hohe Motivation der Schulanfänger, ihre meist große Bereitschaft zu lernen und Vorbilder nachzuahmen eine hilfreiche Unterstützung im Aufbau sozialer Fähigkeiten.
Warum also nicht diese begünstigenden Vorbedingungen ausnützen und gezielt das Soziale Lernen zu einem „Fach" zu machen, das wie Deutsch oder Mathematik nach allen Regeln der pädagogischen Kunst geplant und durchgeführt wird?
Folgende Vorüberlegungen könnten bei einer dafür nötigen Zielsetzung, Planung und Umsetzung hilfreich sein:

1. Was ist Soziales Lernen – einiges aus dem Lehrplan
2. Wie geschieht effektives Lernen - benötigt das Soziale Lernen eine eigene Methodik und Didaktik?
3. Welcher Rahmen eignet sich zur Vermittlung und Festigung von Lerninhalten, die das Soziale Lernen betreffen?
4. Das kleine Regel 1x1
5. Rituale als Hilfe im Schulalltag

Ebenso wie im vorhergehenden Teil dieses Artikels, wird Sie eine imaginäre Lehrerin mit ihren Gedanken begleiten und Sie vielleicht zu einem inneren Dialog anregen.
Alle praktischen Beispiele sind tatsächlich von mir erprobt und somit umsetzbar. Zusätzliche persönliche Anregungen („Mein Tipp") sollen Sie in Ihrer Arbeit unterstützen.

## 1 Was ist das Soziale Lernen – einiges aus dem Lehrplan

Der Lehrplan fordert sowohl in den „Allgemeinen Bestimmungen"[1] als auch in den „Didaktischen Grundsätzen"[2] die Entwicklung von sozialer Kompetenz in drei verschiedenen Bereichen: das ICH-Bewusstsein, das DU-Verständnis und das WIR-Bewusstsein. Die folgende Grafik soll die Komplexität dieser Bereiche und ihre gegenseitige Abhängigkeit verdeutlichen.




Sich selbst wahrzunehmen als ein besonderes und einzigartiges Wesen, mit all den persönlichen Grenzen, seinen Stärken und Schwächen ohne den Bezug zum Du und zur Gemeinschaft zu verlieren, ist wohl eines der schwierigsten Lernprozesse, dem sich der Mensch ein Leben lang freiwillig oder unfreiwillig unterziehen muss. Während alles andere Lernen (Sachwissen, Kulturtechniken usw.) losgelöst von der Lehr-Person in klare Lern-

[1] Lehrplan der Volksschule S. 23 ff.
[2] Lehrplan der Volksschule S. 42 ff.

inhalte und -ziele strukturiert werden kann, bindet das „Soziale Lernen" diese voll mit ein. Hier sind nicht nur die didaktisch-methodischen Kompetenzen gefragt, die Unterrichten mehr oder weniger erfolgreich machen, sondern auch die Person selbst, ihr modellhaftes Verhalten, ihr persönlicher Umgang mit Ordnungsrahmen, Regeln, Lösungen von Konfliktsituationen, ihr Umgang mit Reflexion und Bereitschaft selbst zu entdecken und zu lernen.
In die folgende Auflistung der Lehrplaninhalte sind ebenso mögliche Reflexionsgedanken der Lehrerin/des Lehrers eingeblendet, was als Anregung zu persönlichen Überlegungen gelten soll:

***Entwicklung des ICH-Verständnisses***

- Förderung der Persönlichkeit, seiner Eigenart und Besonderheit
- Stärkung des Selbstwertgefühles (nur wer sich selbst als Wert erlebt, kann dies auch dem anderen zugestehen)
- Selbst- und Fremdwahrnehmung überprüfen (Kritik- und Rückmeldungsfähigkeit entwickeln)

*Bin ich mir meiner Person bewusst?*
*Was sind meine Stärken/Schwächen?*
*Welche Rollen spiele ich: (Erziehende, Lehrende, Moderatorin, Begleiterin, Wissensvermittlerin, ...)*
*Wie gehe ich mit Kritik um?*
*Wo sind meine blinden Flecken?*

***Entwicklung des Verständnisses für das DU***

- Den/die anderen kennenlernen in ihrer Einzig- und Eigenartigkeit
- Mit- und Voneinanderlernen
- Sensibilisierung für Geschlechterrollen
- einander helfen und unterstützen
- gewaltfreies Lösen und Vermeiden von Konflikten
- Erwerben einfacher Umgangsformen (Schaffen eines angenehmen Klimas der Wertschätzung)

*Nehme ich die Kinder in ihrer Einzigartigkeit wahr?*
*Welchen Rahmen schaffe ich für das Entdecken und Kennelernen des DU?*
*Welches Modell gebe ich im Umgang mit dem DU ab?*
*Welche Modelle/Vorbilder habe ich selbst?*

*Entwicklung eines WIR-Bewusstseins*

- eine Gemeinschaft werden
- sich als Gruppe/Gemeinschaft abgrenzen, aber niemanden ausgrenzen
- Gemeinschaft nach außen sichtbar machen (Klassenidentität entwickeln)
- das Entwickeln und Akzeptieren von Regeln für das gemeinsame Zusammenleben
- Ordnungsrahmen als Bedingung für Unterricht und Leben in der Gemeinschaft
- die eigene Position in der Gemeinschaft erleben



*Welche Rolle spiele ich in dieser Gemeinschaft?*
*Bin ich mir meiner Verantwortung als Gruppenleiterin bewusst?*
*Welche Werte sollen in der Gemeinschaft leben?*
*Was ist mit den gruppendynamischen Prozessen ?*
*Hat jeder seinen Platz?*
*Gebe ich einen klaren Rahmen und eindeutige Regeln vor?*

## 2 Wie geschieht effektives Lernen?

Nach E.R. Hilgard und G.H. Bower ist Lernen „eine Veränderung im Erleben und Verhalten eines Individuums, die durch wiederholte Erfahrungen in der Interaktion mit der Umwelt zustande kommt.". Hinter der Bezeichnung „Soziales Lernen" steckt die Annahme, dass soziales Verhalten und Erleben ebenso einem Lernprozess unterworfen ist wie jedes andere Verhalten. Wie nun ein Lernprozess erfolgreich ablaufen kann und welche didaktisch-methodischen Schritte dafür nötig sind, lehren uns nicht nur die Lerntheoretiker begonnen bei Skinner (operante Konditionierung) über Bruner (kognitives Lernen: entdeckendes Lernen) bis hin zu Bandura (sozial-kognitives Lernen: Lernen am Modell), sondern auch das eigene positive Erfahrungswissen, das eine gute Grundlage in dieser Hinsicht ist.



- *kurze Inputeinheiten (weniger ist oft mehr!)*
- *Anschaulichkeit (mit allen Sinnen, mit Hand, Herz und Kopf)*
- *Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit (Hilf mir es selbst zu tun!)*
- *Festigung in Übungsphasen*
- *Jedem das Seine (Differenzierung)*
- *Helfersysteme aufbauen als Unterstützung (ev. Eltern?)*
- *Regelhaftes herausarbeiten*
- *Gelegenheiten bieten um das Gelernte anzuwenden (Feste ...)*
- ...

## 3 Welcher Rahmen eignet sich zur Vermittlung und Festigung von Sozialen Lerninhalten?

Soziales Lernen sollte ebenso wie jedes andere Lernen in einem bestimmten Rahmen stattfinden. Niemand würde ernsthaft behaupten, dass der Erwerb der Kulturtechniken ohne Bereitung eines bestimmten Umfeldes geschehen könnte. Abgesehen von entsprechenden Arbeitsunterlagen und didaktisch-methodischen Darbietungen sind es auch noch die besonderen „Rahmenbedingen", die den Lernvorgang erheblich positiv beeinflussen. Diese signalisieren auch bei den Kindern eine bestimmte Bereitschaft zur Aufmerksamkeit und zur Aufnahmefähigkeit. Würde zum Beispiel der Buchstabe „E" während eines Fußballspieles oder gar während einer Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern präsentiert werden, könnten sich wahrscheinlich nur ein paar der Schüler erinnern, dass etwas präsentiert wurde, und nur ganz wenige könnten beschreiben, wie dieses „Etwas" ausgesehen hat. Es ist also anzunehmen, dass auch das Soziale Lernen hoher Aufmerksamkeit bedarf und in einem entsprechenden Rahmen angeboten werden soll.
Der Lehrplan schlägt das Lernen in kooperativen Sozialformen (Kreisgespräch, Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiel, Kinder als Helfer für Kinder usw.) als gute Rahmenbedingung für Soziales Lernen vor. Jedoch hat jede dieser Formen auch seine eigenen Gesetze und Regeln und bedürfen grundlegender Vorbereitung und Begleitung seitens der Lehrerin, was durchaus in frontalen Unterrichtsphasen geschehen kann.

- *Ich muss die Gruppendynamik unter den Kindern bedenken (wer hat welche Position, in der Gruppe, welche Konstellation ist günstig/ ungünstig?)*
- *Soll ich die Gruppenzusammensetzung bestimmen?*
- *Sind die Regeln klar?*
- ...

Die unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Frontal-, Gruppenunterricht) sind Teilbereiche der Methode des Unterrichts und können deshalb förderlich oder auch hinderlich für einen gewünschten Lernprozess sein. Die Kompetenz einer Lehrerin zeigt sich in einem bewussten Einsatz der Sozialformen. Es kann also nie in einer Ausschließlichkeit liegen, sondern in der sinnvollen Abwechslung und Ergänzung. Je nach Absicht und Zielsetzung wird eine bestimmte Unterrichts- und Sozialform die logische Konsequenz gezielter Vorüberlegungen sein.

*Wann setze ich welche Sozialform ein?*

In den folgenden Beispielen soll ein möglicher Vorbereitungsprozess dargestellt werden:

**Ziel 1:**

*Die Schüler sollen ein bestimmtes Verhalten erlernen*
(z. B.: wie stelle ich die Schuhe in den Kasten, wie gehe ich mit Lernspielen um, wie mache ich mich bemerkbar, wenn ich eine Frage habe usw.).

FRONTALUNTERRICHT

Frontale Sitzordnung oder Halb-Kreis

Das erwünschte Verhalten wird in einer klaren Demonstration mit allen Mitteln eines „anschaulichen Unterrichts" vorgezeigt und soll von allen Schülern gleichzeitig, in einem bestimmten Zeitraum auf ein und dieselbe Weise aufgenommen werden (keine Differenzierung, keine Variationen beabsichtigt!).

*Ich bin Demonstrantin*

**Ziel 2:**

*Die Schüler sollen gemeinsam sammeln, welche Begrüßungszeremonien es gibt und eine gemeinsame Regelung finden, die für alle angenehm ist.*

GRUPPENUNTERRICHT

Kleingruppen- Sitzordnung oder Plenum (Kreis)

Die Schüler kommen miteinander ins Gespräch, betreiben gegenseitigen Austausch, respektieren die Meinung des anderen, entwickeln ein gemeinsames Ergebniss.

*Ich bin Organisatorin (Rahmen. Ziele, Regeln,Zeitrahmen festlegen)*
*Begleiterin (unterstützen, ermuntern ...)*
*Helferin (Störungen bearbeiten)*

Beim Einüben der Sozialformen sollten von Beginn an Symbolkarten (s. u.) als Gedächtnisunterstützung verwendet werden, um sie später als nonverbales Signal einsetzen zu können. Die Vorteile liegen wohl auf der Hand: auf diese Weise erreicht die Lehrerin auch jene Kinder, die Schwierigkeiten mit der akustischen Aufnahme haben, zum andern kann die gesamte Energie der Lehrperson in die beabsichtigte Richtung gehen (eine spannende Geschichte erzählen, den neuen Buchstaben präsentieren, die Gespräche der Kinder moderieren, die Zusammenarbeit der Kinder begleiten usw.). Das oft mühsame Disziplinieren während des Unterrichtes („X., hör doch endlich zu!", „Y, sprich nicht mit deinem Nachbarn!", „Z, lass X aussprechen!" kann somit erheblich minimiert werden und eher Erinnerungscharakter erhalten durch Hinweise auf das Signalschild.

Zuhören

Schauen

Bei Fragen aufzeigen

Sprechregeln einhalten

Zuhören

Schauen

Bei Fragen aufzeigen

2/3/4/5-er Gruppe

Sprechregeln einhalten

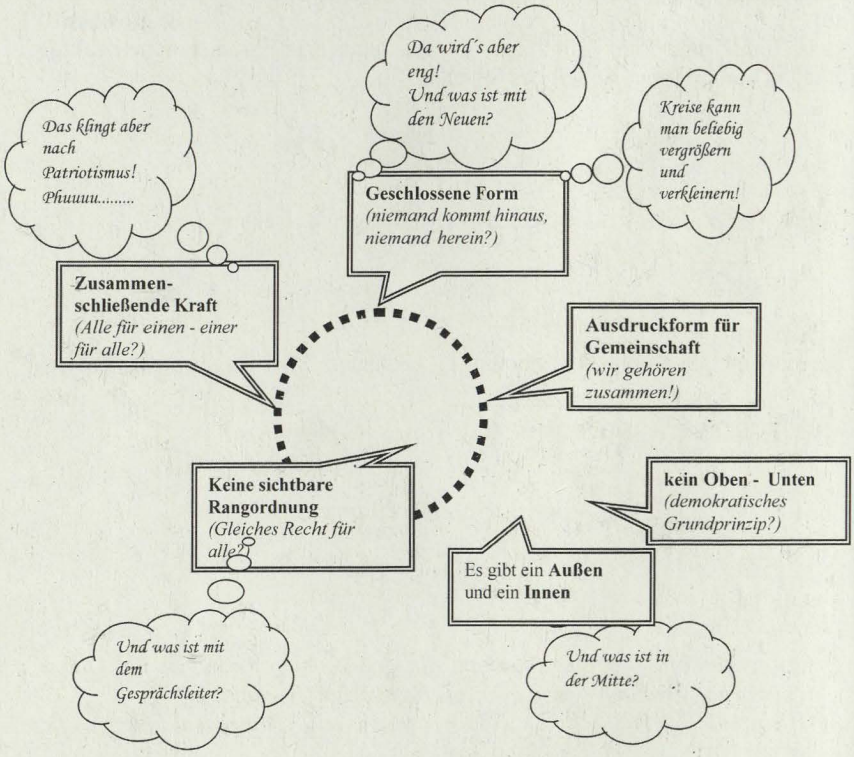
**Mein Tipp:**

*Positiv formulierte Regeln zielen auf ein erwünschtes Verhalten ab. Durch „Nicht-Formulierungen" wird eher das Fehlverhalten verstärkt!*
*Also: anstelle von „Nicht dazwischenreden" soll „Ausreden lassen" die Regel werden.*

### *3.1 Der Kreis als besondere Form der Gruppen-Sitzordnung*

Mit den folgenden Grundüberlegungen soll die Bedeutung des Kreises von mehreren Seiten her beleuchtet werden und gleichzeitig diese Urform menschlichen Zusammenseins als geeigneter Rahmen für Soziales Lernen näher beschrieben werden.

Wenn wir die Ausdrücke „im Kreise der Familie …“, „im Kreise der Denker und Philosophen …“, „im Kreise der Umweltschützer …“ usw. benützen, ist für uns immer klar, dass es sich um eine in sich abgeschlossene Menschengruppe handelt, die etwas gemeinsam hat: die gemeinsamen Eltern, Großeltern, die gemeinsamen Interessen, die gemeinsame Denkweise oder auch nur den gemeinsam benützen Raum. Wenn nun eine neue Gemeinschaft entstehen soll, ist es ganz wichtig diese Gemeinsamkeit(en) zu definieren und sie spürbar und sichtbar zu machen.




Wenn die Auswahl einer Sozialform eine methodische Entscheidung zur Optimierung von Lernprozessen ist, so ist der Kreis als Sozialform ein geeigneter Rahmen unter Ausnützung der „zusammenschließenden Kraft“ Gemeinschaft aufzubauen und erleben zu lassen.
Die Bildung einer Kreis-Sitzordnung soll schrittweise erarbeitet und trainiert werden und könnte auf folgende Weise ablaufen:

3.1.1 Wie Sie die Kreisform mit den Kindern bewusst einüben können:

1. Schritt:

Aufstellen im Kreis mit Orientierungshilfe ohne Zusatzgeräte (Bodenmarkierung oder Seil in Turnsaal/Halle/Klasse)

a) Rechten/linken Arm anwinkeln (Kontrolle: ist genug Platz?)
b) Auf den Boden setzen im Grätschsitz, Augen schließen und „Nachbar/in spüren" wie weit er/sie weg ist (tasten, sanft mit den Handflächen berühren usw.). Korrigieren des Abstandes (Armwinkelprobe)
c) Im Sitzen (aufrechter Sitz) weitergeben eines Symboles (z. B.: Stein ...) ohne den Sitz zu verändern
d) Übung c. im Stehen
e) Im Kreis singen, trommeln, sich beugen, Platz wechseln ... (sowohl im Stehen, als auch im Sitzen)

2. Schritt:

Aufstellen im Kreis mit Orientierungshilfe und Zusatzgeräten (Teppich/Polster/Sessel)

a) Rechten Arm anwinkeln und umgekehrt (Kontrolle: ist genug Platz?)
b) ...

3. Schritt:

Aufstellen im Kreis ohne Orientierungshilfe mit/ohne Zusatzgerät

a) alle Übungen [a)–e)] von Schritt 1 noch einmal
f) blind den Kreis machen
g) aus der Bewegung heraus (z. B. frei im Turnsaal laufen) Kreis machen
h) usw. ...

4. Schritt:

Den Kreis erweitern/verkleinern (weiterhin mit Orientierungshilfe) 1/2/3 ... Person(en) verlässt/verlassen den Kreis – kommen dazu

**Mein Tipp:**

*Dieses genaue Einüben der Kreisform und aller anderer Sozialformen zu Beginn des Schuleintrittes erspart später viel Zeit und auch das häufige Korrigieren (= Disziplinieren). Wenn Sie Teppiche oder Polster als Sitzgelegenheit benützen, sollten auch Sie selbst auf dem Boden sitzen.*
*Vorteile von Teppich/Polster: leicht transportierbar macht kein Zusatzgeräusch, kann auch bei Einzelarbeit verwendet werden*
*Nachteil von Teppich/Polster: braucht zusätzlichen Platz (Regal), das Zusammenlegen und Aufräumen muss extra geübt werden, muss immer wieder zum Waschen nach Hause gebracht werden*
*Vorteile Sessel: sind ohnehin vorhanden*
*Nachteil Sessel: schwer zu transportieren, zusätzlicher Lärm beim Aufstellen*

## 4 Das kleine Regel 1x1

In diesem Abschnitt wollen wir uns einige Gedanken über Regeln, ihre Sinnhaftigkeit und die Grenzen ihrer Wirksamkeit machen.
Bevor Sie sich an das Erstellen von Regeln heranmachen, stellen Sie folgende Grundüberlegungen an:

*1. Welches Ziel haben Regeln?*

Versuchen Sie einmal Regeln nicht als Verhaltensregulierungen zu betrachten, sondern als Verhaltensaufbau. Dazu haben Sie gerade zu Beginn einer 1. Klasse die Möglichkeit. Natürlich kommen die Kinder bereits mit einem bunten Vorwissen über „wie man sich in eine Zweierreihe stellt" oder „wie man sich verhält, wenn die Lehrerin etwas erklärt" und genauso bunt wird dann auch der Umgang damit. Demgemäß ist es wichtig, einen Plan für die ganze Klasse zu erstellen, welches Verhalten erwünscht ist. Spätestens jetzt ist Eindeutigkeit und Einfachheit gefragt.

**Regeln sind zielorientiert und sollen ein bestimmtes Verhalten aufbauen.**

*2. Wie sollen Regeln formuliert werden?*

Nachdem nun klar ist, welches Verhalten die Kinder aufbauen sollen, ergibt sich daraus eindeutig die unterstützende Regel. Diese Regel soll positiv formuliert werden, das heißt auf das erwünschte Verhalten abzielen. Da sehr oft Regeln als „Nicht-Regeln" („Renn nicht durch die Klasse!" „Sprich nicht dazwischen" usw.) angeboten werden, bedarf es eines bewussten Umdenkens seitens der Lehrperson. Hilfreich dabei ist sicher das beabsichtigte Ziel nicht aus den Augen zu lassen und sich selbst Zeit für die Übungsphase zu geben – schließlich ist noch kein Meister vom Himmel gefallen!
Ein weiterer Aspekt in der Abfassung von Regeln ist die Einbeziehung der Person, die das erwünschte Verhalten auch einhalten soll (z. B.: „Ich lasse andere aussprechen" oder „Wir benützen den asphaltierten Bereich im Schulhof zum Schlendern und Spazieren")

**Regeln als Gebote formulieren!**

**Vermeiden von „Nicht-Formulierungen"**

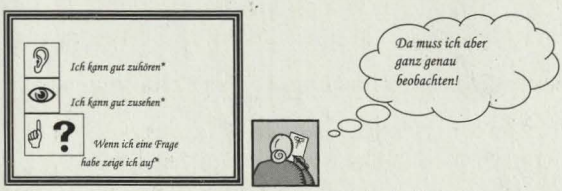
**Ziel-Person miteinbeziehen (ich/wir)**

**Regeln beschreiben konkrete Handlungen**

*3. Wie kann eine Verhaltensfähigkeit (Einhalten von erwünschtem Verhalten) überprüft werden?*

Nachdem nun die Regel(n) formuliert, den Kindern präsentiert und anschließend in verschiedenen Situationen geübt wurde(n), erfolgt die Phase der Bewertung (Evaluation!): Ist das erwünschte Verhalten bei allen Schülern (mehr oder weniger) beobachtbar oder bedarf es weiterer Unterstützung.
Als Verstärker im Aufbau eines Regelbewusstseins könnte jedes Kind – ähnlich wie ein Buchstabenheft – ein kleines ICH-Heft haben, in dem das erwünschte Verhalten eingetragen wird und nach einer bestimmten Zeit der Beobachtung bestätigt wird (durch lachende Smilies oder Haken), wenn es tatsächlich eingehalten wurde.

Dies könnte etwa so aussehen:




* Für den Schulanfang reicht das Symbol alleine!

So wird das Einhalten von Regeln wie das Erlernen des Lesens und Schreibens eine „bemerkenswerte" Leistung, die bei Erfolg auch entsprechend gefeiert werden kann.
An dieser Stelle soll noch einmal daran erinnert werden, dass Schule ein Raum sein soll, in dem Kinder Zeit und Hilfen erhalten, um ein sozial verträgliches Verhalten aufzubauen um dieses auch selbstständig einhalten zu können! Die Rückmeldungen an die Kinder sollen in diesem Zusammenhang nicht nur Maßregelungen, sondern positive Verstärkungen, Orientierung und eventuell auch Hilfestellung zum Erreichen des Zieles sein. Dass auch hier wieder das Verhalten der Lehrerin Modell ist und von den Kindern gnadenlos nachgeahmt wird, macht die Arbeit nicht leichter!

*4. Und was ist, wenn das alles nicht so funktioniert?*

Ach, wie erleichternd wäre es doch, könnten wir davon ausgehen, dass alles so reibungslos abläuft, wie es hier beschrieben wird. Nur zu gut wissen wir aber, dass es wie in allen anderen Lernbereichen auch hier Einbrüche gibt. Auch wenn die einzelnen Schritte nach besten pädagogischen Konzepten durchgeführt und alle „Wenn" und „Aber" bedacht wurden, wird es immer wieder Regelverstöße geben, die den Alltag erschweren und die Illusion, man könnte ein Rezept finden, das für alle Zeiten unerwünschtes Verhalten „heilt", endgültig begräbt.

Gerade deshalb ist es sicher zielführender, sich über weitere pädagogische Schritte Gedanken zu machen, bevor man sich endgültig für die Einführung von Strafen und Sanktionen entscheidet, die ohnedies meist eine Strafe für die Lehrerin sind und das erwünschte Verhalten selten als Folge haben. Hier sind aktive Interventionsmaßnahmen gefragt, die das Erreichen des Zieles im Blickpunkt haben.
„Konsequenzen" können also nur „logische Folgen" innerhalb eines Prozesses sein, die das erwünschte Ziel näher bringen. Somit sind pädagogische Konsequenzen stets positive Verstärker basierend auf den Erkenntnissen der Lerntheoretiker.
Im folgenden Beispiel wollen wir anhand eines bestimmten Verhaltens eines Schülers gedanklich durchspielen, welche Annahmen zu welchen Konsequenzen führen könnten:

**Verhalten:**

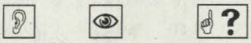
***F. unterbricht immer wieder die Lehrerin während einer Erklärung.***

**Annahme 1:**
Der Schüler weiß nichts von der Regel: „Wenn die Lehrerin etwas erklärt, höre ich zu."

**Konsequenz 1**
Der Schüler wird von der Regel in Kenntnis gesetzt.

**Annahme 2:**
Der Schüler hat die Regel zwar schon oft gehört, er kann es aber nicht mit einem konkreten Tun in Verbindung setzen.

**Konsequenz 2**
Die Regel wird kurz und klar formuliert und mit einem Handlungssymbol verknüpft.



**Annahme 3:**
Der Schüler braucht noch weitere Unterstützung.

**Konsequenz 3**
Der Lehrer setzt ein STOP-Schild als Unterbrechung des Redeflusses ein und verweist auf die Regel.

## 5 Rituale als Hilfe im schulischen Alltag

Als mögliche unterstützende Maßnahme im Lehr-/Lernprozess des Sozialen Lernens können Rituale wie feststehende Säulen als wiederkehrende Stützpunkte im täglichen Miteinander sein. Die folgende Definition aus dem dtv-Lexikon gibt uns Auskunft darüber, was unter Ritual zu verstehen ist:
„Rituale sind meist **traditionsbestimmte, soziale Verhaltensweisen** (Riten), die mit **Regelmäßigkeit** zu **bestimmten Anlässen** in immer **gleicher Form spontan** hervorgebracht werden."

Neben den aus dem Kulturkreis entwickelten Anlässen (Weihnachten, Ostern, andere Feiertage ...) und den ortsgebundenen Anlässen (Kirtage, Ortsfeste, Einweihung ...) sind es besonders die schul- und klasseninternen Anlässe (Schulfeiern, Zeugnisfeierlichkeiten, Lernabschnittsfeste, Projektabschlussfeste, Geburtstage ...), die gemeinsam mit den Alltagsritualen (Begrüßung, Verabschieden ...) zu immer wiederkehrenden Ereignissen werden können. Natürlich stehen hinter all diesen Ritualen auch Wertvorstellungen einer Person, einer Personengruppe oder einer ganzen Gesellschaft. Zu erkennen, welche Werte dies sind und welche davon von der Lehrerin übernommen und weitergegeben oder zurückgewiesen werden sollten, ist Teil einer ständigen persönlichen Auseinandersetzung und professionellen Reflexion. Auch ist es in einer multikulturellen Gesellschaft, zu der wir uns immer mehr entwickeln sicher gefragt, Rituale zu entwickeln, die – im Sinne der Integration - alle mit einschließt und nicht einige „draußen" stehen lässt.
Welche positive Bedeutung bewusst eingesetzte Rituale in der Schule haben können soll die folgende Auflistung verdeutlichen:

- Strukturieren den Alltag
- Automatisieren ein Verhalten
- Setzen klare Grenzen
- Geben Sicherheit
- Vermitteln Beständigkeit
- Entwickeln ein „Dazugehören"
- Setzen Rollen fest
- Lassen Wiederkehrendes erleben
- Geben einem Anlass besonderen Wert
- Binden alle ein
- ...

*Welche Rituale haben sich überlebt?*
*Was ist mit den Kindern, die nicht aus unserem Kulturkreis kommen?*
*Wird das Ganze nicht irgendwann langweilig?*
*Das hatten wir doch alles schon einmal!*

Bezogen auf das Soziale Lernen soll hier besonders auf die Alltagsrituale eingegangen werden, da sie auf spielerische Weise Selbstwahrnehmung schulen, Verhaltensweisen trainieren und eine wertschätzende Grundgesinnung aufbauen können.

Im Folgenden sollen der Morgenkreis mit seinen vielfältigen Facetten und Stilleübungen als Ritual näher beschrieben werden, die sowohl täglich oder auch nur wöchentlich ihren Platz im Schulalltag finden können.

*5.1 Der Morgenkreis*

Speziell in jenen Klassen, in denen aus Gründen verschiedener religiöser Zugehörigkeit kaum mehr das klassische Morgengebet gepflegt werden kann, bietet der „Morgenkreis" einen neutralen Rahmen für das tägliche „Sammeln" und „Zu-sich-kommen".
Auch kann dieses Ritual schrittweise von einem Begrüßungsritual bis hin zu einem offenen Gesprächskreis entwickelt werden. Der äußere Rahmen (Boden- oder Sesselkreis) und die Ablaufregeln (z. B. Sprechregeln) sind ein feststehendes Gerüst, die inhaltlichen Schwerpunkte und der zeitliche Aufwand jedoch werden je nach Zielvorgabe vorher festgelegt
Die inhaltlichen Schwerpunkte könnten sein:
1. Einander begrüßen
2. Den anderen etwas erzählen
3. Reflektieren über Vorgefallenes
4. Konflikte bearbeiten
5. Organisatorisches besprechen (Wochenplan, Ausflüge ...)
6. u. v. m.

Der äußere Rahmen des Morgenkreises soll entsprechend einem Ritual gleich bleiben und könnte folgender Maßen aussehen:
Zu einer festgesetzten Zeit (vor oder nach dem Läuten) bereiten die Kinder einen Teppich/Sesselkreis in der Klasse/Vorhalle vor. Wie ein Kreis entsteht und welche Kriterien zu berücksichtigen sind, wissen die Kinder bereits (siehe Punkt 3.1) Danach setzen sich alle auf den Sessel oder im Grätschsitz auf ihren Teppich (auch die Lehrerin!) und lassen die Ruhe einziehen – was in den ersten Tagen noch einige Zeit dauern wird. Dabei könnte eine beruhigende Musik oder aber einfach nur die beruhigende Haltung der Lehrerin hilfreich sein (Weitere unterstützende Impulse dazu finden sich im Abschnitt 5.2 Stilleübungen).



*Die Ruhe tut auch sicher mir sehr gut!*

5.1.1 Begrüßungsrituale

Die folgenden Beispiele sollen zeigen, wie Begrüßungszeremonien aufgebaut aber auch ebenso variiert werden können. Auch die damit in Verbindung stehenden Verhaltensregeln sind nicht losgelöste Anordnungen, sondern ergeben sich aus dem Ablauf und sind für die Kinder „spürbar".

**Mein Tipp:**

*Regelbewusstsein aufbauen durch sichtbares Anbringen der Regeln (Symbolkarten). Am Beginn des Morgenkreises kann ein Kind darauf aufmerksam machen, welche Regeln gelten (Regel 1, 2 oder ...).*
*Mit weiteren Regeln kann man ähnlich verfahren (Achtung! Keine Regelüberflutung!).*

Einfaches Ritual ohne Worte:

Nachdem alle Schüler im Sessel- oder Bodenkreis sitzen, wird ein kleiner Gegenstand (Stein, Muschel etc.) links oder rechts herum wortlos weitergegeben. Der Gegenstand wird wie ein schönes „Geschenk" in die Hände des Nachbarn/der Nachbarin gelegt, wobei der gegenseitige Blickkontakt zum Geschenk dazu gehört. Anschließend wird der Gegenstand auf einem speziellen Ort als „Symbol des Tages" verwahrt (auf einem kleinen Teppich oder in einem Korb etc.).
In den ersten Tagen/Wochen könnte der Gegenstand von der Lehrperson mitgebracht werden, dann jedoch sollen die Überraschungen von den Kindern kommen.

**Regel 1:**

*Ich lege den Gegenstand wie ein Geschenk in die Hände meines Nachbarn.*
*Ich schaue dabei meinen Nachbarn an.* ☺

Begrüßung mit Worten:
Nach einer gewissen Phase der Einübung, könnte dieses einfache Begrüßungsritual erweitert werden. Wieder ist der Ausgangspunkt der Kreis und die allgemeine Ruhe. Nun aber legt jedes Kind und natürlich auch die Lehrperson ein vorher bestimmtes Symbol vor sich hin (Stein, kleines Maskottchen, Hausschuh ...) als Zeichen der Bereitschaft für die Begrüßungszeremonie. Nach einer Runde „Blickkontakt" untereinander (es darf ruhig zugezwinkert werden!) beginnt die Lehrerin einen Schüler/eine Schülerin zu grüßen: „Guten Morgen, X.!" Der angesprochene Schüler grüßt zurück: „Guten Morgen Frau M." und sucht sich seinerseits einen anderen Schüler zum Begrüßen: „Guten Morgen, Y.!" Auch hier gehört der Blickkon-

takt wieder selbstverständlich zum Grußritual! Wenn nun der Schüler/die Schülern einmal gegrüßt wurde und selbst den Gruß weitergegeben hat, kann das Zeichen (Stein, kleines Maskottchen, Hausschuh …) weggeräumt werden. Die Begrüßungsrunde ist dann beendet, wenn kein Kind mehr ein Symbol mehr vor sich liegen hat. Sinnvoll ist es, wenn es Regel ist, dass die Person, die den Morgengruß begonnen hat, diesen auch beendet, als Zeichen des Zusammenschlusses.

**Regel 2:**

Wer beginnt, beendet den Begrüßungskreis.

Alle kommen dran! (Zeichen).

Die Person, die ich anspreche/von der ich angesprochen werde, schaue ich an.

In weiterer Folge könnten Begrüßungsvarianten überlegt werden:
- in verschiedenen Sprachen (besonders geeignet, wenn es Kinder mit anderen Muttersprachen in der Klasse gibt)
- mit anderem Wortlaut (Kinder selbst gestalten lassen!)
- jemanden grüßen, den ich noch nie gegrüßt habe …
- …

**Mein Tipp:**

*Ich habe jenes Kind, das ich gegrüßt habe, den ganzen Vormittag hinweg speziell begleitet und machte dabei große Entdeckungen. Ich richtete meinen Fokus besonders auf die Fähigkeiten des Kindes und dessen Kommunikation mit den anderen Kindern. Ich vermerkte meine Beobachtungen in einer dafür angelegten Kartei.*

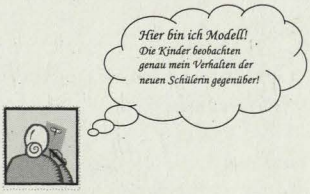
*Vorsicht! Dies alles soll im Sinne der besseren Unterstützung für die Schüler in ihrem Sozialverhalten sein und nicht als Dokumentation von Fehlverhalten missbraucht werden!*

Begrüßung eines(r) neuen Schülers/neuen Schülerin: Immer wieder zeigt die Praxis, dass die fest eingeübten und noch störungsanfälligen Abläufe, Regeln und Selbstverständlichkeiten des Alltagslebens durcheinandergeraten, wenn ein neuer Schüler/eine neue Schülerin in die Klassengemeinschaft dazukommt. Die sich entwickelnden Beziehungen der Schüler zueinander und auch zur Lehrperson, ihre jeweiligen Positionen innerhalb der Gemeinschaft geraten ins Wanken. Da will jemand einen Platz einnehmen, der ihm nicht zusteht! Und außerdem ist die ganze Aufmerksamkeit der Lehrerin auf „diesen Neuen" gerichtet und die schöne alte Ordnung ist dahin!

Dieses „Hereinkommen" und „Aufgenommen werden" ist nicht so selbstverständlich. Die bereits entstandene Gemeinschaft, in der jeder seinen Platz hat, muss noch einmal in Bewegung geraten, eine neue Orientierung muss stattfinden. Gerade dieses Platz-Machen und Platz-Suchen kann aber mit viel Reibung vonstatten gehen, wenn dieser Prozess nicht bewusst gesteuert wird.
Neben der üblichen Vorstellrunde mit dem „Wie heißt du? Woher kommst du? Was tust du gerne?" und einem speziell für solche Anlässe ausgewähltes Willkommenslied kann die Zeremonie eingeleitet werden. Mit der feierlichen Überreichung der notwendigen Materialen (Bücher, Teppich ...) könnte sich ein Pate/eine Patin für die ersten Tage/Wochen zur Verfügung stellen. Dieser Pate/diese Patin hat die Aufgabe – neben der Lehrerin – dem neuen Schüler/der neuen Schülerin die in der Klasse üblichen Regeln und den Ordnungsrahmen näher zu bringen, für Fragen zur Verfügung zu stehen und auch als Sitznachbar Unterstützung im Unterricht zu bieten. Um aber die Auswahl eines Paten/einer Patin nicht dem Zufall alleine zu überlassen, könnte eine Personenrallye eine gute Unterstützung bieten. Die Gemeinsamkeiten können dabei spielerisch herausgearbeitet werden und lassen die Zugehörigkeit von beiden Seiten besser erkennen.

**Personenralley**

Die Schüler sollen sich zusammenstellen nach ihrem
- Wohnort
- Anzahl der Geschwister
- Anzahl der „neuen Zähne"
- Geburtsmonat
- Liebstes Hobby
- Lieblingsspeise
- usw. ...




*Die Informationen erhalten die Kinder durch Erfragen.*

5.1.2 Der Erzählkreis als erweiterter Morgenkreis

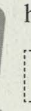
Wenn die Begrüßungsrituale zur Selbstverständlichkeit geworden sind, kann bereits der Morgenkreis eine Erweiterung in Richtung Erzählkreis erfahren. Die Regeln, die nun greifen sollen, entsprechen den Regeln des Frontalunterrichts (s. o.):

Zuhören

Schauen

Bei Fragen aufzeigen

Den Kindern sind diese Regeln vom Unterricht her bekannt und müssen nur in Erinnerung gerufen werden (Symbolkarten!)
Den Erzählkreis als Ritual einzuführen, d.h. ihm einen bestimmten Rahmen und einen festgesetzten Platz im Stundenplan zu geben hat den Vorteil, dass gerade in den ersten Wochen und Monaten der Mitteilungsdrang der Kinder einen gebührenden Rahmen und damit auch seine Begrenzung erhält. Der „Rededruck" kann abgebaut werden und landet dort, wo er in der ersten Zeit auch hinmöchte: in der Gemeinschaft. Und somit greift eine weitere Regel, die die Kinder bereits mit dem 1. Begrüßungsritual (s. o.) eingeübt haben:



Das, was ich gebe/was ich bekomme, ist ein Geschenk

In dem Fall ist das Geschenk eine kleine Erzählung oder kleines Geheimnis, auf alle Fälle etwas Kostbares, das ich erhalte oder der Gemeinschaft geben möchte. Ein kostbares Geschenk sollte also liebevoll gegeben und liebevoll angenommen werden. Es soll auch einen bestimmten Platz erhalten (z. B. Teppich in der Mitte des Kreises), um von anderen bewundert werden zu können. Verknüpft man das Erzählte mit einem Gegenstand oder mit einem dazupassenden Symbol, kann dieses Geschenk tatsächlich sichtbar werden:

*„Ich habe am Wochenende mit meinem Papa einen Schneemann gebaut."*

*„Gestern war mein Cousin da und wir haben ein lustiges Würfelspiel gespielt."*

*„Ich war mit meinen Eltern im Wald und habe ganz tolle bunte Blätter gefunden."*

Der konkrete Gegenstand könnte auch durch eine Zeichnung ersetzt werden (vorerst von der Lehrperson angefertigt, später aber von den Kindern selbst).

(Bergerlebnis)

(1. Reitstunde)

Aus persönlicher Erfahrung lässt sich sagen, dass auf diese Weise sehr gut auch die „Uferlosreder" eine Einschränkung erfahren. Natürlich soll der Redefluss und die Redelust nicht komplett beschnitten werden - ist dies doch auch Ausdruck von Lebendigkeit und Freude an Mitteilsamkeit - dennoch soll das Ziel nicht aus den Augen verloren werden, der Austausch zwischen

Geben und Nehmen, wodurch auch die Zurückhaltenden Gelegenheit erhalten, das Ihre einbringen zu können. Ein Erzählkreis dieser Art sollte vornehmlich der Beziehungspflege dienen und keine verdeckte „Deutschstunde" werden, die der Lehrplanforderung nach „Sprecherziehung" nachgeht.

*5.2 Stilleübungen*

Stilleübungen können im Rahmen des gemeinsamen Sesselkreises (Morgenkreises) vor und nach der Freien Arbeitsphase, in eigenen Unterrichtseinheiten oder auch für einzelne Kinder und Gruppen während der Freien Arbeitsphasen angeboten werden. In der folgenden Auflistung sind Übungen für das konzentrierte Bewusstwerden der eigenen Person (a), Übungen für die Sinneswahrnehmung (b) und solche für das Ich-und Du-Erleben innerhalb einer Gruppe enthalten.

*Oh wie praktisch! Diese Liste hänge ich über meinen Schreibtisch!*

**Mein Tipp:**

*Für die Stilleübungen wird die Umgebung entsprechend vorbereitet:*
- *Lehrerin selbst ist innerlich ruhig, spricht leise, bewegt sich behutsam*
- *Der Raum ist aufgeräumt und geordnet, eventuell das Licht gedämpft*
- *Von außen Störungen verhindern, eventuell Schild an die Klassentüre:*

  Bitte nicht stören!
- *Utensilien bereit halten (CD, Zündhölzer ...)*

**Auswahl an Stilleübungen:**

*a) Übungen zum Bewusstwerden der eigenen Person*
- Konzentration auf den eigenen Körper
- Phantasiegeschichten
- Meditationen
- Mandala malen
- Träume beschreiben/erzählen

*b) Sinnesübungen*

Hören:
- auf Geräusche aus der Umgebung lauschen
- Gegenstände erraten, die Geräusche machen
- Kugel in einer Holzschüssel kreisen und herumreichen
- nacheinander in einer Schüssel mit Bohnen wühlen
- eine große Muschel ans Ohr halten
- Namen flüstern
- eine Spieluhr ausklingen lassen
- Instrumente weiterreichen (z. B. Regenmacher)
- Musik hören

Fühlen:
- einen angenehmen Gegenstand ertasten:
- Naturmaterialien, z. B. Stein, Rinde, Blatt, Moos, Frucht ....
- Kugel
- Handschmeichler
- einander etwas auf den Rücken schreiben

Sehen:
- zublinzeln
- einen Gegenstand betrachten
- Bilder oder Dias betrachten

Riechen und Schmecken:
- Gerüche erraten (Geruchsdosen)
- angenehme Dinge schmecken

Bewegen:
- Stuhl tragen
- Türe öffnen und schließen
- ganz leise gehen
- ruhig sitzen
- einen Kreisel drehen
- eine Spirale gehen

c) Gruppenübungen

Mit Glocken:
- Jeder lässt eine Glocke klingen und bringt sie dann einem Partner.
- Die Glocken mit den Nachbarn tauschen.
- Herumgehen und die Glocken miteinander tauschen.

*Gemeinschaftsbilder gestalten:*
Je nach Jahreszeit oder zu einem bestimmten Thema
- Muschelbild
- Herbstbild
- Frühlingsbild
- Blumenbild
- verschiedene Früchte
- Wasser und Sand

Zur Vorbereitung werden die Materialien (z. B. Steine, Wurzeln, Blätter, Zweige, Blumen, Muscheln, Sand ...) in verschiedenen Körben rund um ein großes Tuch in der Mitte des Kreises arrangiert.
Eventuell ein dekoratives Zentrum, z. B. eine Kerze oder eine besonders schöne Muschel, je nach Thema, aufstellen.
Angenehme, ruhige Musik wird eingeschaltet.
Der Raum ist abgedunkelt.
Die Kinder sitzen auf bequemen Sitzgelegenheiten wie Polster oder Decke.
In einer vorher abgesprochenen Reihenfolge gestaltet jeder ein Detail des Gemeinschaftsbildes.

*Gemeinsam einen Blumenstrauß arrangieren:*
In der Mitte des Kreises steht eine leere Vase.
Blumen nach Jahreszeit, Schere und ein Behälter für den Abfall liegen bereit.
Bei ruhiger Musik steckt ein Kind nach dem anderen ein paar Blumen für den gemeinsamen Strauß.

*Kerzenmeditation:*
Zur Vorbereitung wird der Raum abgedunkelt, Kerzen (mit Tropfschutz) für jedes Kind und sicherheitshalber ein Wasserkübel bereitgestellt, Musik eingeschaltet.
- nacheinander die Kerzen anzünden
- die Kerzen miteinander tauschen
- die Kerze weiterreichen

- mit der Kerze im Raum herumgehen
- beim Herumgehen die Kerze tauschen
- im Kreis herum gehen und die Kerze zur Mitte hin halten
- zur Mitte gehen, soweit es geht
- nacheinander die Kerzen löschen

**Abschließende Bemerkungen:**

Alle diese Rituale (Morgenkreis, Begrüßungsrituale, Erzählkreis und Stilleübungen) dienen ausschließlich der Beziehungspflege und dem Aufbau des eigenen ICH – Bewusstseins (wer bin ich, wie fühle ich mich an, was bringe ich in die Gemeinschaft ein, wie werde ich in der Gemeinschaft wahrgenommen, welche Akzeptanz habe ich, welchen Platz habe ich in der Gemeinschaft, wo sind meine Grenzen...) und des DU- Verständnisses (du bist ebenso wichtig wie ich, ich höre dir zu, das Deine hat ebenso viel Wert wie das Meine ...). Erst wenn diese grundlegenden gegenseitigen Wahrnehmungen passieren und auch täglich geübt werden, kann eine Gemeinschaft, ein WIR-Bewusstsein entstehen.

Diese Gemeinschaft ist gehalten durch den gemeinsamen Rahmen, wird jedoch belebt durch den Ausdruck der Vielfältigkeit ihrer einzelnen Mitglieder. Nur in einem sicheren Rahmen, in dem ich annehmen darf, dass ich nicht ausgespottet werde oder gar beschämt werde, kann ich auch persönliche Anliegen einbringen, Ängste ansprechen, gemeinsame Konflikte lösen.
Hier noch einmal in einem Überblick die wesentlichen Wahrnehmungen, die Schüler über das eigene Ich und über das Du machen können, wenn das Lernfeld dafür bereitet ist und Raum und Zeit dafür gegeben wird!

| ICH | | DU |
|---|---|---|
| bin wichtig | | bist wichtig |
| habe Platz/Raum | | hast Platz/Raum |
| werde ernst genommen | | wirst ernst genommen |
| zeige von mir etwas | | zeigst von dir etwas |
| sage meine Meinung | | sagst deine Meinung |
| höre zu | | hörst zu |
| erlebe Gemeinschaft | | erlebst Gemeinschaft |
| bekomme etwas | | bekommst etwas |
| gebe etwas | | gibst etwas |
| bringe mich ein | | bringst dich ein |
| übernehme Verantwortung | | übernimmst Verantwortung |

## D CHECKLISTE FÜR ÜBERLEGUNGEN BEVOR ALLES BEGINNT

Folgende Auflistung von Überlegungen für das Arbeiten mit heterogenen Gruppen in Freien Arbeitsphasen versteht sich selbstverständlich als unvollständig, soll aber für den Beginn als Anregung dienen!

**• Klassenraumeinrichtung**

Wie richte ich meinen Klassenraum ein:
- Gruppentische
- Regale
- Arbeitstische
- Leseecke
- Spielbereich
- Kreativbereich

**• Materialien**

- Welche habe ich?
- Was brauche ich noch?
- Schulbuchbestellung?
- Welche Materialien will ich selbst erstellen?
- Worum kann ich die Eltern bitten?
- Wie ordne ich sie in der Klasse an?

**• Ordnungsrahmen/Regeln/Rituale**

- Welchen Ordnungsrahmen gebe ich vor?
- Wie vermittle ich den Kindern diesen Rahmen?
- Welches Verhalten soll durch die Regel/das Ritual angestrebt werden?
- Welche Regeln sind wichtig?
- Bedenke ich die Regeln des „effektiven Lernens"?
- Wie führe ich Regeln und Rituale ein?
- Welche Rituale will ich einführen?
- Welche positiven Verstärker setze ich ein?
- Welche Symbole gelten für welche Regel?
- Wo sind die Regeln sichtbar?
- Wie werden sie geübt?
- Wie viel Zeit nehme ich mir dafür?
- Wie und wann binde ich die Eltern in das Soziale Lernen mit ein?

**• Organisation**

- Wie viele Stunden Freie Arbeitsphasen will ich pro Woche machen?
- Wie strukturiere ich die Freie Arbeitsphase (Beginn, Ende)?
- Verwende ich Langzeitprogramme, z. B. ABC-Mappe?
- Verwende ich Arbeitspläne?

**• Kommunikation mit Teamkollegin**

- Wie gestalte ich die Teamarbeit mit der Vorschullehrerin?
- In welchen Stunden soll sie optimalerweise in der Klasse sein:
  Während der Freien Arbeitsphase?
  Den gebundenen Stunden?
  Für zusätzliche Turnstunden?
- Wie sieht die erste Freie Arbeitsphase aus?

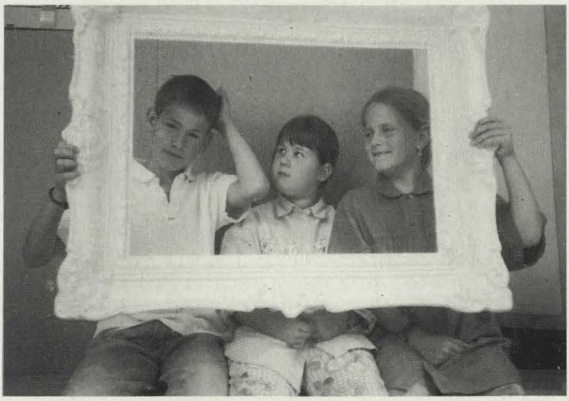
**• Kommunikation mit Eltern**

- Wie gestalte ich den ersten Elternabend?
- Wie pflege ich den Kontakt zu den Eltern (im Besonderen zu den Eltern der Vorschulkinder)?
- Wie oft mache ich Elternabende
- Wann und wie biete ich Einzelgespräche an?
- Welche Informationen sind für Eltern notwendig?
- Wie vermittle ich die Informationen?

**So, jetzt kann's beginnen!**

**Unser letzter Tipp:**

Ich als Lehrerin bereite den Rahmen (Lernumfeld, Zeit, Raum, Organisation, Regeln ...) – halten müssen die Kinder ihn jedoch selbst!



**Literaturempfehlungen (Organisation und Klassenraum)**

ALTRICHTER, H. & Posch, P.(1994). Lehrer erforschen ihren Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

BADEGRUBER, B. (1993). Offenes Lernen in 28 Schritten. Linz: Veritas

BRÜGELMANN, H. (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. CH-Lengwil: Libelle.

FISGUS, Ch. & Kraft, G (1996). „Hilf mir, es selbst zu tun!" Montessoripädagogik in der Regelschule. Donauwörth: Auer

FISGUS, Ch. & Kraft, G. (1997). „Morgen wird es wieder schön!" Neue Materialien für die Praxis 2. Auflage. Donauwörth: Auer

Liebertz, Ch. (2000). Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. München: Don Bosco/Spectra
Montessori, Maria (1988). Kinder sind anders. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag
Teml, H. (1995). Entspannt lernen. Stressabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung 5. Auflage. Linz: Veritas

## Literaturempfehlung (Soziales Lernen)

Bergsson, Marita (2001). Regeln, Rituale, Absprachen – Konzept einer Schule für Erziehungshilfe – Life-Space-Intervention©. Lernende Schule(14). Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung.
Dreikurs, R. & Grey, L. (2000). Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann. Freiburg: Herder
Friedl, J. & Weiss, S. (2001). Kinder setzen Grenzen, Kinder achten Grenzen. Münster: Ökotopia
Hasenbeck, M. & Berg, F. (2000). Ich und Du sind wir. Soziales Lernen in Kindergruppen. Offenbach/Main: Burchhardthaus-Laetare
Keller, G. & Hafner, K. (1999). Soziales Verhalten will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. Donauwörth: Auer
Lichtenegger, B. & Wissemann, G. (1998). Ge(h)fühle. RSR. Arbeitsmaterialien für Schule, Hort, Jugendgruppen (Lernmaterialien). Linz: Veritas
Miller, R. (2001). Kleines 1x1 der Regelkunde. Lernende Schule (14). Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung; Friedrich Verlag, Seelze
Paradies, L. & Linser H J. (2001). Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen
Schilling, D. (2000). Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele (Lernmaterialien). Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr
Sedlak F. (...): Arbeitsunterlagen zu den Themen: Reden wir darüber, Wir alle sind etwas Besonderes, Erkennen Beurteilen Handeln, Worte statt Waffen, Mut tut gut. Bundesministerium für Unterricht
Sonnenberg, J. (2000). Teamarbeit trainieren in der Grundschule. Übungen, Aktivitäten und Spiele. Mühlheim a.d. RuhrVerlag an der Ruhr.
Steiner, G. (1996). Lernen. 20 Szenen aus dem Alltag. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber
Struck, P. & Würtl, I. (2001). Vom Pauker zum Coach. Der Lehrer der Zukunft. München: Deutscher Taschenbuchverlag
Vopel, K.W. (2001). Interaktionsspiele für Kinder. Teil1. Hamburg: Iskopress

## III. ZUR KONZEPTION DES GRUNDSCHULUNTERRICHTS IN DEN EINZELNEN UNTERRICHTSGEGENSTÄNDEN, VERBINDLICHEN UND UNVERBINDLICHEN ÜBUNGEN

# Sachunterricht

Ludwig Boyer

### 1 Die didaktische Position des Sachunterrichts in der Grundschule

*1.1 Der Sachunterricht als Unterrichtsgegenstand*

Der Sachunterricht gehört zu den jüngeren Unterrichtsgegenständen der Volksschule. Zwar setzte durch den Lehrplan von 1874 ab der 3. Klasse Volksschule die „Erdkunde" an, die als eine vom Schulort auszugehende „Heimatkunde" zu verstehen war, auf der ersten und zweiten Schulstufe aber gab es für diesen Bereich keinen eigenen Unterrichtsgegenstand. Ab etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde aber ein „Anschauungsunterricht" praktiziert, der als Teil des Deutschunterrichts das für den Sprachunterricht erforderliche Sachwissen bereitzustellen hatte.
Erst die Versuchs-Lehrpläne von 1920 brachten für die erste bis fünfte Schulstufe den Lehrgegenstand „Heimat- und Lebenskunde", der als „Mittelpunkt des Unterrichts der Grundschule" aufzufassen war. In den Erläuterungen hiezu heißt es: „Die Heimat- und Lebenskunde ist der Stammunterricht in der Grundschule, mit dem die anderen im Lehrplan behandelten Unterrichtszweige eine lebendige Einheit bilden; sie ist der Träger des Gesamtunterrichtes." Diese didaktische Konzeption bestimmte auch die folgenden Lehrpläne. Im Lehrplan von 1926 wird der „Sachunterricht" von der ersten bis dritten Schulstufe als „Heimatkunde", in der vierten Schulstufe als „Heimat- und Naturkunde" und in der fünften Schulstufe als „Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre" geführt. Diese Regelung wurde in die Lehrpläne 1930 unverändert übernommen, die 1946 wieder in Kraft gesetzt wurden (mit der Ergänzung, dass die Aufgliederung des Sachunterrichts der fünften Schulstufe nun für die fünfte bis achte Schulstufe gelte).
Eine stärkere innere Aufgliederung der Lerninhalte haben die Lehrpläne von 1963 eingeleitet. Zwar wurde der „Sachunterricht" auch hier – wie bisher auf der ersten bis vierten Schulstufe als „Heimat- und Naturkunde" ausgewiesen, ab der dritten Schulstufe aber bereitete er eine Auffächerung in einen „erdkundlich-wirtschaftskundlichen", „sozialkundlich-geschichtlichen" und „naturkundlichen" Aspekt vor.
Die im Sinnverständnis des „Gesamtunterrichts" konzipierte zentrale Position des Sachunterrichts als „Mittelpunkt" und „Stammunterricht" führte

dazu, dass er auf weite Strecken seine Eigengesetzlichkeit als Lerngegenstand einbüßte und auf eine bloße Zubringerfunktion für die übrigen Unterrichtsgegenstände reduziert wurde. Insbesondere auf der ersten und zweiten Schulstufe war er stärker dem Sprachunterricht verpflichtet als der Erschließung und Vermittlung seiner eigenen Inhalte.
Die Tendenz zur Aufgliederung der Lerninhalte wurde durch die Lehrplan-Novelle von 1972 fortgesetzt: die Unterteilung des Sachunterrichts in „Heimat- und Naturkunde" wurde fallengelassen, ab der dritten Schulstufe aber sollte „die Eigengesetzlichkeit einzelner Unterrichtsgebiete"' stärker betont werden, um „den Übergang zum gefächerten Unterricht anzubahnen". Dieses „Vordringen in neue Bezugsräume" war in folgenden Richtungen zu verwirklichen:
- Orientierung und Verhalten im sozialen Bereich
- Orientierung und Verhalten im wirtschaftlichen Bereich
- Orientierung und Verhalten im geographischen Bereich (Lebensraum)
- Orientierung und Verhalten im naturkundlichen Bereich
- Orientierung und Verhalten im geschichtlich-kulturellen Bereich

Zur Position des Sachunterrichts in der Grundschule, wie sie im Lehrplan 1986 zum Ausdruck kommt, ist prinzipiell festzuhalten:
Die neue Bezeichnung der Teilbereiche macht deutlich, dass der Schwerpunkt in den beiden Dimensionen „Erfahrung" und „Lernen" liegt; d. h., der Sachunterricht bringt im Sinne seiner Kindgemäßheit die Erfahrungen des Kindes ein und führt sie schrittweise weiter; er ist von der ersten Schulstufe weg ein Gegenstand, in dem wie in jedem anderen Unterrichtsgegenstand auch auf den Erfahrungen aufbauende Lernprozesse geplant und in Gang gesetzt werden. Demgemäß ist der Lehrplan 1986 von der ersten Schulstufe an in die Teilbereiche
- Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft
- Erfahrungs- und Lernbereich Natur
- Erfahrungs- und Lernbereich Raum
- Erfahrungs- und Lernbereich Zeit
- Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft
- Erfahrungs- und Lernbereich Technik

gegliedert.
Schon vom Beginn des Grundschulunterrichts an sind dem Sachunterricht drei zentrale Aufgaben übertragen:
- die Erweiterung der Sachkompetenz
- die Erweiterung der Sozialkompetenz
- die Erweiterung der Selbstkompetenz des Kindes

bezogen auf die jeweils im Unterricht aktualisierten Inhalte.
In diese drei Kompetenzbereiche sind notwendigerweise immer auch
- die Erweiterung der Sprachkompetenz im Sinne einer angemessenen Versprachlichung der Inhalte

- die Erweiterung der Lernkompetenz im Sinne einer Aneignung sachgemäßer Arbeitsweisen und Lernformen eingebunden.

Diese beiden Aspekte haben wichtige Hilfs- und Stützfunktionen im Prozess der lernenden Erschließung der im Lehrplan für diesen Unterrichtsgegenstand vorgesehenen Inhalte zu erfüllen.

*1.2 Das pädagogische Grundkonzept*

In seiner pädagogischen Anlage ist der Sachunterricht durch vier Merkmale gekennzeichnet:

1.2.1 Kindgemäßheit

Die Umsetzung des ersten didaktischen Grundsatzes für die Grundschule („Kindgemäßheit -und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen[1]") im Sachunterricht umfasst im wesentlichen drei Aspekte:

- Die Kindgemäßheit der Inhalte und Ziele
  Der Sachunterricht geht von der unmittelbaren Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder, von ihren Interessen und Bedürfnissen aus und führt allmählich zu sozialen und sachlichen, auf der Grundstufe II zunehmend auch zu fachlichen Orientierungsgesichtspunkten, vertieften Einsichten sowie zu ersten Ordnungssystemen. Auch dann, wenn Inhalte über den unmittelbaren Erfahrungsraum der Kinder hinausgehen, sind stets sachliche und/oder emotionale Beziehungen zu diesem herzustellen.
  Der Lehrer wird also die Inhalte unter Berücksichtigung sozialer und regionaler Gegebenheiten so wählen, dass sie diesen Erfordernissen gerecht werden. Dabei ist es von der ersten Schulstufe an erforderlich, dass über die jeweils anzustrebenden Lernabsichten Klarheit herrscht. Sachunterricht ist wie jeder andere Unterricht auch zielgerichteter Unterricht.
  Wichtige Voraussetzungen hiefür sind eine entsprechende Unterrichtsplanung und eine möglichst umfassende Unterrichtsvorbereitung. Nur so ist es möglich, ausreichende fachliche Grundeinsichten, Grundkenntnisse und Grunderfahrungen zu vermitteln und die Kinder mit den für ihr weiteres Lernen erforderlichen Einstellungen, Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten.
- Die Kindgemäßheit der Lernformen und Arbeitsweisen
  Kindgemäß gestalteter Sachunterricht setzt auf allen vier Schulstufen der Grundschule bei der Ausschöpfung aller regional und organisatorisch gegebenen Möglichkeiten zu unmittelbarer Begegnung und lernender Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit an. Solche **Realbegegnungen** sind im wesentlichen in drei Varianten möglich:

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 42

1. **Die Wirklichkeit wird ins Klassenzimmer gebracht bzw. geholt** (Pflanzen, Tiere, Gegenstände; gelegentlich auch Menschen einladen: Rauchfangkehrer, Briefträger, Arzt, Handwerker u. a.). Pflanzenversuche und kleine Ausstellungen von Objekten bieten gute Gelegenheiten für Langzeitbeobachtungen.

2. Die ganze Klasse wird in Form von **Lehrausgängen** zu bestimmten Ausschnitten der Wirklichkeit geführt. Solche Lehrausgänge, die stets rechtzeitig geplant, entsprechend vorbereitet und nach ihrer Durchführung auch ausgewertet werden müssen, sind schon auf der ersten Schulstufe möglich (Besuch einer Nachbarklasse, Gang durch das Schulhaus, Lehrausgänge in die unmittelbare Nähe des Schulhauses und können sich bis zur vierten Schulstufe zu halbtägigen Ausgängen oder Lehrfahrten erweitern. Um Überschneidungen zu vermeiden, empfiehlt es sich, in Schulkonferenzen im Zusammenhang mit den Jahresplanungen für die einzelnen Schulstufen einer Schule das Programm solcher Veranstaltungen festzulegen.

3. Einzelne Schüler oder Schülergruppen führen **Erkundungs- und Beobachtungsaufgaben** außerhalb der Schule durch (Menschen, die wir gut kennen, befragen; Fremde um Auskunft bitten; verschiedene andere Auskunfts- und Informationsquellen benutzen; ein Tier in seinem Lebensraum, einen Menschen bei der Arbeit genau beobachten; Wettererscheinungen beobachten bzw. schriftlich festhalten u. a.).

Alle drei Varianten unmittelbarer Begegnung und Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit sind wie alle anderen Lernformen auch – selbst wieder Gegenstand des Lernens und müssen daher im Laufe der Grundschulzeit schrittweise erworben werden. Sie erhöhen sowohl die allgemeine Lernmotivation als auch die Lernleistung der Schüler um ein beträchtliches.

Für die Bewältigung von Projekten und projektähnlichen Formen des Unterrichts sind sie geradezu unverzichtbar.

Erst nach Ausschöpfung dieser Möglichkeiten sowie bei Inhalten, zu deren Erschließung unmittelbare Realbegegnungen nicht möglich oder nicht sinnvoll sind, sollen andere Anschauungs- und Darstellungsformen eingesetzt werden, so etwa

- das Nachvollziehen realer Situationen in Modellhandlungen bzw. in Rollen- oder Planspielen
- das Ersetzen realer Objekte durch verschiedene Formen der Veranschaulichung (Modell, Sandkasten, Präparat; Film, Dias und alle anderen bildlichen Darstellungsformen)
- das Ersetzen, realer Höreindrücke durch auditive Tonträger (Hörfunk, Schallplatte, Tonband u. a.).

Alle diese Begegnungsformen müssen stets begleitet sein von kind- und. sachgemäßen Arbeitsformen, wie sie der Lehrplan für die einzelnen Schulstufen und in den fachspezifischen didaktischen Grundsätzen ausweist.
Generell gilt: Kindgemäßer Sachunterricht erfüllt nur dann seine Aufgabe, wenn er über die optimale Aktivität der Schüler realisiert wird. Denn: Entscheidende Lernfortschritte gewinnt das Kind im allgemeinen nur durch sein eigenes Handeln und seine eigenen Erfahrungen.

- Die Kindgemäßheit der Zeiteinteilung
Der neue Lehrplan legt in den Allgemeinen Bestimmungen, Punkt 3, über die „Dauer unterrichtlicher Einheiten" für die Grundschule ausdrücklich fest, daß diese sich „vor allem an der Konzentrations- und Lernfähigkeit der Kinder" sowie an „der jeweiligen Lehraufgabe" und am „Lehrstoff", im allgemeinen aber nicht „an der schulorganisatorischen Zeiteinheit Unterrichtsstunde"[1] zu orientieren hat. Damit ist dem Lehrer aufgetragen, die Dauer sachunterrichtlicher Einheiten der Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit seiner Klasse anzupassen.
Im Allgemeinen werden die Zeiteinheiten, in denen ein sachunterrichtliches Problem erarbeitet werden soll, am Beginn der ersten Schulstufe nur relativ kurz sein und sich erst allmählich ausdehnen. Auch auf der zweiten und gelegentlich auch auf der dritten Schulstufe können bei entsprechenden Themen noch kürzere Einheiten geführt werden. Andererseits kann es durchaus vorkommen, daß für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem komplexeren Problem der Sachunterricht an einem Unterrichtstag auf mehr als eine „Unterrichtsstunde" ausgedehnt wird. Bei projektorientiertem Unterricht und den Formen offenen Unterrichts wird die Zeiteinteilung noch stärker variieren.
Diese offene Form der Zeiteinteilung ermöglicht es, Überforderungen zu vermeiden; sie erlaubt aber auch, die Anforderungen und Belastungen schrittweise zu erhöhen. Darüber hinaus bietet sie den Vorteil, daß thematische Einheiten nicht aus organisatorischen Gründen abgebrochen werden müssen.

### 1.2.2 Gesellschaftsorientiertheit

Im Sachunterricht soll der Schüler grundsätzlich in seiner Eingebundenheit in soziale Bezüge gesehen werden, und zwar von seiner unmittelbaren, sozialen Umwelt, ausgehend bis hin zu gesellschaftlichen Aspekten, von denen er betroffen ist. Das gilt nicht nur für den Bereich „Gemeinschaft", wo diese Betrachtungsweise naturgemäß im Zentrum des Unterrichts stehen wird, sondern auch in allen übrigen Teilbereichen ist stets auf die Bedeutung der Inhalte für die Gesellschaft zu achten.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 26

In allen sechs Erfahrungs- und Lernbereichen ist neben einer „vielseitigen Betrachtungsweise der Wirklichkeit" auch „die Stellung des Menschen insbesondere die des Schülers – in dieser Wirklichkeit bewusstzumachen[1]". Die Kinder sollen nach Möglichkeit in allen Teilbereichen Gelegenheit erhalten, über ihren eigenen Bezug zum jeweiligen Thema nachzudenken und zu sprechen, und dadurch neue Einsichten und Einstellungen erwerben und soziale Verhaltensweisen ausbauen. Die Erweiterung der Sozialkompetenz ist – wie wir ja eingangs schon feststellten – eine der zentralen Aufgaben des Sachunterrichts. Der Lehrplan gibt an vielen Stellen entsprechende Hinweise und Anregungen.
Insgesamt geht es darum, die Schüler in ihren unmittelbaren sozialen Bezügen angemessen handlungsfähig zu machen und sie auf späteres soziales Handeln in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft vorzubereiten.

### 1.2.3 Sachgerechtheit

Dieser Aspekt schließt zwei Gesichtspunkte ein, nämlich den Anspruch auf „Sachangemessenheit der Lernformen und Arbeitsweisen" und auch den Anspruch auf „sachliche Richtigkeit" der vermittelten Inhalte.
Der Sachunterricht hat in allen seinen Teilbereichen die Grundlage für später zu lernende Fachgebiete zu vermitteln. Im Hinblick auf die Forderung nach Kindgemäßheit muss er dabei oft elementarisieren, d. h., die Inhalte müssen so aufgeschlossen werden, dass sie der Fassungskraft des Grundschulkindes zugänglich sind. Nicht selten sind Lehrer dabei versucht, Sachverhalte zu „verkindlichen" , sodass sowohl die Wege und Mittel ihrer Erschließung als auch die dabei gewonnenen ersten Einsichten und Erkenntnisse nicht mehr ganz sachgerecht sind. Solche Verfälschungen sind in einem zeitgemäßen Sachunterricht unbedingt zu vermeiden.
Alle Lernstrategien und auch alle Lerninhalte sind in der Grundschule prinzipiell so zu vermitteln, dass sie auf höheren Schulstufen kontinuierlich weitergeführt werden können. Was das Kind „unten" lernt, darf „oben „nicht falsch oder nur halbrichtig sein.

### 1.2.4 Prozess- und Produktorientiertheit

Schulisches Lernen wurde bis in die Gegenwart auf den Erwerb von abprüfbarem Wissen und Können – vorwiegend im kognitiven Bereich – reduziert. Als guter Schüler galt vor allem, wer möglichst viele Fakten möglichst schnell und möglichst sicher reproduzieren konnte. Diese Praxis muss als zu kurz greifend gesehen werden.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 197

Zeitgemäßer Unterricht betont auch die Prozesshaftigkeit des Lernens:
- er hat Lernprozesse in Gang zu setzen und Verfahren zu deren Bewältigung zu vermitteln, d. h., er hat auch das „Lernen" zum Gegenstand des Unterrichts zu machen,
- er hat durch solche Lernprozesse Einstellungen, Haltungen, Wissen und Können zu vermitteln.

Dabei soll das Kind die Gelegenheit haben, seine Lernprozesse mitzugestalten. Es sollten daher Lerneinheiten im Sachunterricht immer wieder auch so angelegt werden, dass im Vordergrund des Lerninteresses nicht der Erwerb von Fakten (etwa gar in Form von „Merksätzen") steht, sondern dass es um das Gewinnen von Einsichten sowie um die Aneignung bestimmter Lern- und Arbeitsweisen geht. In einem Fall wird also die lernmäßige Bewältigung von Verfahrensweisen des Lernens primäres Lernziel sein und der Inhalt nur Anlass und Mittel hiefür darstellen, im anderen wiederum wird es – unter Anwendung schon erworbener Verfahrensweisen – um die Gewinnung neuer sachlicher Einsichten und die Aneignung konkreten Wissens und Könnens gehen. Im Hinblick auf die weitere Lernentwicklung des Kindes sind beide Lernbereiche zumindest gleich wichtig.

In der Forderung, dass das Lernen selbst zum Inhalt des Unterrichts wird und die Schüler in selbstgesteuerten Lernprozessen Strategien des Lernverhaltens erwerben, ist eine überaus bedeutsame Aufgabe kommender innerer Schulentwicklung im Sinne des Lehrplanes 1986 zu sehen. Für eine umfassende Erprobung solcher Vorhaben und die Erstellung eines diesbezüglichen Curriculums würde sich der Sachunterricht infolge der Vielschichtigkeit der Zugänge und der lernenden Aneignung seiner Inhalte besonders gut eignen.

### *1.3 Das Verhältnis des Sachunterrichts zu den anderen Unterrichtsgegenständen der Grundschule*

Aus dem unter 1.1 beschriebenen Selbstverständnis des Sachunterrichts als Unterrichtsgegenstand ergibt sich auch sein ganz spezifisches Verhältnis zu den anderen Unterrichtsgegenständen der Grundschule. Durch seine Gliederung in sechs Teilbereiche ist er in seiner thematischen und inhaltlichen Vielfalt so breit angelegt, dass er eine Fülle von Anknüpfungspunkten und Einstiegsgelegenheiten auch für andere Unterrichtsgegenstände bietet; das sollte jedoch nur in dem Maße geschehen, als es didaktisch fruchtbar und sinnvoll erscheint

Der Lehrplan legt in den „Allgemeinen Bestimmungen", Punkt 3, für die Grundstufe I fest, dass „eine strenge Scheidung des Lehrstoffes nach Unterrichtsgegenständen zu vermeiden[1]" ist, und empfiehlt auch in den „Didakti-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 26

schen Grundsätzen zum Sachunterricht", dass Themenbereiche aufzugreifen sind, „die bereichs- und fachübergreifendes Lernen zulassen[1]". Damit ist ausgedrückt, dass die lernende Erschließung der unmittelbaren und mittelbaren Lebenswirklichkeit des Schülers in einer der jeweiligen inhaltlichen Struktur des Themas angemessenen, möglichst vielseitigen, ganzheitlichen Betrachtungsweise zu erfolgen hat. Die Verwirklichung von offenen Unterrichtsformen sowie das Erlernen und Anwenden fachgemäßer Arbeitsweisen wie Beobachten, Untersuchen, Sammeln, Darstellen u. a. kommen diesem Anspruch sehr entgegen.
Die allmählich differenziertere Anwendung solcher Lern- und Arbeitsformen sowie die zunehmende Erweiterung und Vertiefung der Erschließung der Lebenswirklichkeit führen auf der Grundstufe II allmählich zu einer stärkeren Betonung der Sachgesetzlichkeit der einzelnen Lernbereiche und bereiten so den Fachunterricht der weiterführenden Schulen vor.

### *1.4 Die Gliederung des Sachunterrichts in Teilbereiche*

In den bisherigen Ausführungen wurde der Sachunterricht in seinem neuen didaktischen Sinnverständnis als ein Unterrichtsgegenstand dargestellt, der von der ersten Schulstufe an sowohl in seinem inhaltlichen Aufbau als auch hinsichtlich seiner fachspezifischen Lernformen und Arbeitsweisen ein beträchtliches Maß an Eigenständigkeit besitzt. Der Lehrplan legt ihn als einen Gegenstand mit von Schulstufe zu Schulstufe schrittweise aufbauenden Inhalten, Aufgaben und Zielen fest.
Um nun in diesem so umfassenden, reich differenzierten und vielschichtigen Gegenstand, wie es die engere und weitere Erlebnis- und Erfahrungswelt des Kindes darstellt, eine übersichtliche, klare Struktur zu erreichen und vor allem auch, um für den Lehrer in einzelnen Teilbereichen klarer erkennbare thematische Lernlinien aufzeigen zu können, wurde der Lehrstoff im Unterschied zum bisher geltenden Lehrplan schon von der Grundstufe I an in sechs „Erfahrungs- und Lernbereiche" gegliedert: Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft und Technik. Damit wurde der Sachunterricht einem durchgängigen formalen Prinzip des Lehrplans angeglichen, nach dem auch der Lehrstoff in allen übrigen Unterrichtsgegenständen schon von der Grundstufe I an in einzelne Teilbereiche unterteilt ist.
Die lernende Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der Lebenswirklichkeit erfordert – insbesondere auf der Grundstufe I – eine ganzheitliche und daher bereichsübergreifende Betrachtungsweise. Erst auf der Grundstufe II kann dann dem jeweiligen Thema entsprechend der eine oder andere Teilbereich stärker als andere zum Tragen kommen. Aber auch hier sollte der ganzheitliche Betrachtungsaspekt dominieren. Der Sachunterricht hat die

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 226

Auffächerung in die Realien der weiterführenden Schulen nur vorzubereiten, sie jedoch nicht vorwegzunehmen.
Jeder Lehrer muss daher im Rahmen seiner Unterrichtsplanung eine Folge größerer Themenbereiche so festlegen, dass in der Regel bei deren unterschiedlicher Aufarbeitung Ausschnitte aus mehreren Teilbereichen abgedeckt werden. So können z. B. beim Themenbereich „Wir gehen in die Schule" auf der ersten Schulstufe etwa folgende Aspekte einbezogen werden: die Schulklasse als neue Gemeinschaft erleben, Zimmerpflanzen pflegen, erste Orientierungsgesichtspunkte im Klassenzimmer und im Schulhaus erfassen, eigene Erlebnisse zeitlich ordnen, unser Klassenzimmer als Lern- und Arbeitsstätte erkennen, die eigenen Schulsachen und Gegenstände im Klassenzimmer benennen und besprechen.

Josef Freund

## 2 Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft

### *2.1 Soziale Erziehung als Teilbereich des Sachunterrichts?*

Soziale Realitäten bestimmen in einem Maße unser Leben, dass es gerechtfertigt erscheint, einem Teilbereich des Sachunterrichts Bildungsaufgaben und Lehrinhalte, die das Zusammenleben der Menschen (die „Gemeinschaft") betreffen, zuzuordnen. Das Leben des Kindes wird zunächst geprägt von der Familie, von verwandtschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen. Mit der härteren Realität des öffentlichen Lebens muss sich das Kind ernsthaft wohl zum ersten Male in der Schule auseinandersetzen, wenn Aufgaben und Anforderungen an es gestellt werden, seine Leistungen öffentlich gemessen werden und wenn es sich durchsetzen muss, ohne sich zurückziehen zu können. Institutionelle Maßnahmen schränken seinen persönlichen Freiheitsraum ein, wie sie umgekehrt den verbleibenden Spielraum garantieren.
Das Zusammenleben in unserem Staat vollzieht sich in der schwierigen Lebensform der Demokratie, für die alle Bürger einen Teil der Verantwortung mit zu tragen imstande sein sollen.

- Schule und Unterricht müssen also dazu beitragen, dass die Einseitigkeit familiärer Erfahrungen in einem größeren Kontext des Zusammenlebens ausbalanciert wird. Zusammenleben wird zu einem wesentlichen Lebens-, Erfahrungs- und Lernbereich der Schule.
- Schule und Unterricht müssen Toleranz und Kooperation zwischen den Gleichaltrigen, aber auch zwischen den verschiedenen Altersstufen als zentrale soziale Ziele anstreben.
- Schule und Unterricht sollten den Kontakt zur übrigen Gesellschaft herstellen: durch Lehrausgänge, durch Besichtigen von öffentlichen Einrichtungen, durch Hereinholen von Repräsentanten verschiedener Bereiche, um deren Beziehungen zur Lebenswelt der Kinder sichtbar werden zu lassen, durch intensive Zusammenarbeit mit den Eltern. Kontakte sollten auch zur alten Generation (Altersheime, Beteiligen der Senioren an den Aktivitäten der Schule) geknüpft werden.

Die Fülle dieser Aufgaben macht es erforderlich, dass **Sozialerziehung** als Prinzip des gesamten Lebens und Lernens in der Schule gesehen wird (**Didaktischer Grundsatz** „Soziales Lernen" und **Unterrichtsprinzip** „Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung"; in einem eigenen Abschnitt des **allgemeinen Bildungszieles** wird auf die wichtige Aufgabe „der Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum" hingewiesen[1].
Darüber hinaus bedarf es aber eines eigenen Teilbereichs „Gemeinschaft". Der Begriff „Gemeinschaft" möchte dabei keineswegs romantisierende Elemente einer Gemeinschaftsideologie der jüngeren Vergangenheit aufleben lassen, vielmehr sind Aufgabenbereiche biographischen Lernens, sozialer Erziehung sowie politische Grundbildung im überschaubaren sozialen Raum zentrale Anliegen. Wird im Bereich Gemeinschaft das Lernen nicht in ähnlicher Weise aufgebaut wie in anderen Lernbereichen, dann besteht die Gefahr, dass immer wieder dieselben Verhaltensweisen in immer wieder denselben Situationen angesprochen werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass soziales Handeln erlernbar ist, dann müssen wie bei anderen erlernbaren Verhaltensweisen Lernvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Lernmaterial aufeinander bezogen werden, muss vom Grundlegenden zum Komplexeren vorgegangen werden, müssen auch Lernschritte nach Abfolge und Umfang überlegt werden.

### *2.2 Soziale Beziehungsräume und der Aufbau des Lehrplans*

Die Inhalte des Teilbereichs „Gemeinschaft" können nicht in Form eines geschlossenen Lehrgangs festgelegt werden, da sie für Kinder unmittelbar bedeutsam und deren jeweiliger Erfahrungswelt entnommen sein sollen. Der Lehrer hat also die Aufgabe, den Bezug zu den Lebenssituationen und

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 21

persönlichen Erfahrungen der Kinder herzustellen. Der Lehrplan bietet ihm hiefür den Lehrstoff – geordnet nach sozialen Beziehungsräumen – an. Damit soll auch der aufbauende Charakter des Teilbereichs verdeutlicht werden:

| Soziale Beziehungsräume | Handlungsbereiche | Aufbau des Lehrplans Beispiele aus der | |
|---|---|---|---|
| | | Grobstruktur | Feinstruktur |
| Individuum<br><br>Dualität | Umgang des einzelnen mit sich selbst<br>Partnerbeziehungen<br><br>Gruppenleben | Sich selbst und andere verstehen | Grundstufe I<br>Eigenes Verhalten und die eigene Rolle gegenüber anderen beobachten<br>Grundstufe II<br>Dritte Schulstufe<br>Eigene Erfahrungen mit anderen Menschen bewusst machen; die Verschiedenheit anderer erkennen und sie in ihrem Anderssein verstehen<br>Vierte Schulstufe<br>Fähigkeiten und Eigenarten anderer erkennen und akzeptieren; eigene Neigungen, Fähigkeiten und Schwächen erkennen |
| Mikrosozialer Bereich | | Die Schulklasse als neue Gemeinschaft erleben (Grundstufe I)<br><br>Das Zusammenleben in der Schule verstehen und mitgestalten (dritte Schulstufe) | Sich in der neuen Gemeinschaft zurechtfinden und das Gemeinschaftsleben mitgestalten<br>Regeln für das Zusammenleben finden, anerkennen und einhalten<br>Gemeinsame Erlebnisse (z. B. Schulfeste) vorbereiten und gestalten<br>Gemeinsam tätig sein (Gruppenarbeit)<br>Aktuelle Konflikte in der Klasse aufgreifen |

| Soziale Beziehungsräume | Handlungsbereiche | Aufbau des Lehrplans Beispiele aus der | |
|---|---|---|---|
| | | Grobstruktur | Feinstruktur |
| | | Zum Zusammenleben in der Schule durch soziales Verständnis und Handeln beitragen (vierte Schulstufe)<br>Das Zusammenleben in anderen Gemeinschaften verstehen und mitgestalten (dritte Schulstufe) | Situationen für soziales Handeln in der Schule wahrnehmen<br>Klassen- und Schulveranstaltungen mitplanen und mitgestalten<br>Von Gemeinschaften, in denen wir außerhalb der Schule leben<br>Erkennen, dass Rollenverhalten von Kindern und Erwachsenen auch Ergebnis von Lernprozessen ist |
| Makrosozialer Bereich | Gesamtgesellschaftliche Wirkungszusammenhänge | Öffentliche Einrichtungen näher kennen lernen (dritte Schulstufe)<br>Öffentliche Einrichtungen, Verwaltungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in Gemeinde, Bezirk und Bundesland kennen lernen (vierte Schulstufe) | Einblick, Verständnis und elementares Wissen über Einrichtungen und Organe der öffentlichen Ordnung und Sicherheit gewinnen<br>Erste Einblicke in das eigene Bundesland als Verwaltungsgemeinschaft gewinnen |

In der Grundstufe I geht es zunächst um das Eingewöhnen und das Sich-Wohlfühlen der Kinder in dem neuen Lebensraum Schule und um das Sammeln von sozialen Erfahrungen zu grundlegenden Formen des Miteinanderlebens, zunächst in der Klassengemeinschaft. Daneben spricht der Unterricht mitmenschliche Erfahrungen an, die Kindern in ihrem weiteren Lebenskreis bewusst werden sollen. Da hierbei immer wieder an die Er-

fahrungswelt der Kinder angeknüpft wird, sollte der Lehrer einfühlend und taktvoll Unterschiede in den sozialen Erfahrungen und in schichtspezifischen Bedingungen berücksichtigen.
In der Grundstufe II kann anhand konkreter Erfahrungssituationen im Schulalltag aufgezeigt werden, dass Menschen füreinander verantwortlich sind und lernen müssen, verantwortlich zu handeln. Die Kinder werden zunehmend aktiv an der Gestaltung des Schullebens mitwirken. Wenn Kinder dabei Entscheidungen zu treffen haben, lernen sie grundlegende demokratische Verhaltensweisen anwenden und verstehen.
Die in der Schulklasse gewonnenen Erfahrungen und Einsichten lassen sich dann auf den überschaubaren Raum der eigenen Gemeinde bzw. auf öffentliche Einrichtungen übertragen. Auch dort gibt es Aufgaben, die gemeinsam bewältigt werden müssen.

*2.3 Lernen im Teilbereich „Gemeinschaft"*

2.3.1 Dimension des Lernens

Lernen in diesem Bereich richtet sich auf den Umgang mit Personen und nicht – wie in den meisten anderen Teilbereichen – auf den Umgang mit Symbolen oder Sachen. Es zielt daher auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Schülern in Gegenwart und Zukunft ermöglichen, in der sozialen Umwelt kompetent zu leben und sie produktiv mitzugestalten. Dieses Lernen ist angewiesen auf ein Lehrerverhalten, das vor allem über Modell- und Bekräftigungslernen erwünschtes Sozialverhalten grundlegt.
Unterrichtliche Maßnahmen beziehen sich also zunächst auf die sozialen Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler (= Verhaltensdimension) und begleiten sowie ergänzen dieses Lernen durch lehrstoffbezogene Aktivitäten (= Inhaltsdimension).
Lernen im sachunterrichtlichen Bereich „Gemeinschaft" ist also mehrdimensional und kann überblicksartig wie folgt dargestellt werden:

| Dimensionen | Ziele |
|---|---|
| 1. Personales und soziales Lernen | Identität und Handlungsfähigkeit |
| 2. Inhaltliches Lernen | Kenntnisse |
| 3. Methodisches Lernen | Arbeitstechniken |

(vgl. W. EINSIEDLER, 1979, S. 496)

2.3.2 Grobstrukturen des sozialen Lernens (zur Erweiterung sozialer Handlungsfähigkeit)

2.3.2.1 Ein erstes wesentliches Strukturelement lässt sich durch die Begriffe **Kooperation, Konsens, Konflikt, Kompromiss** umschreiben. Menschen, die miteinander leben, müssen zusammenwirken, um gemeinsam Aufgaben

zu bewältigen; dabei können Meinungsverschiedenheiten, Gegensätze, unterschiedliche Zielvorstellungen auftreten. Solche Konflikte, sie können noch so krass sein, sind fast immer durch Kompromisse, Interessensausgleich und durch Gespräch lösbar. Wo dies nicht der Fall ist, muss überlegt werden, wann und warum (persönliche) Interessen durchgesetzt werden müssen und mit welchen Mitteln das verantwortungsbewusst und zweckmäßig geschehen kann.

2.3.2.2 Ein zweites wesentliches Strukturelement sozialer Beziehungen ist das durch Begriffe wie **Macht**, **Abhängigkeit** und **Beeinflussung** beschreibbare. In der demokratischen Gesellschaft geht es vor allem darum, eine gerechte Lösung des Machtproblems zu finden. Dies bedeutet auch den permanenten Abbau irrationaler und überflüssig gewordener Machtausübung und die rationale Kontrolle notwendiger Herrschaft und Abhängigkeit.

2.3.2.3 Die durchgängige **Gliederung der Gesellschaft in Gruppen** ist ein drittes wesentliches Strukturelement. Dabei sollten auch die Konfliktmöglichkeiten zwischen individuellen Bedürfnissen und Gruppenansprüchen thematisiert werden.

2.3.3 Handlungsziele sozialen Lernens

Für das Planen, vor allem aber auch für das Aufgreifen von Lerngelegenheiten im Teilbereich „Gemeinschaft" ist es für den Lehrer von großem Wert, wenn ihm die wesentlichen Ziele kindlichen sozialen Lernens in einer Übersicht verdeutlicht werden. Es bleibt Aufgabe des Lehrers, die Lernziele auf den spezifischen Erfahrungshintergrund der Kinder und den entsprechenden Lehrstoff abzustimmen.
Die Kinder sollen ein Repertoire an sozialen Fähigkeiten und Verhaltensweisen erwerben. Dazu gehören Fähigkeiten der Identitätsbildung, der Eingliederung und Orientierung in der Klasse (Schule) und des kooperativen Handelns:

Selbstfindung, Selbstkontrolle
- Jeder von uns ist einzigartig, eigener Name, eigenes Gesicht ...
- Wir bleiben immer dieselben: früher kleiner, heute größer, hinter einer Maske ...
- Bedürfnisbefriedigung aufschieben lernen (abwechseln, warten, bis man an der Reihe ist)
- Aggressionen kontrollieren, sie nicht an Schwächeren auslassen; verbale Äußerungen des Ärgerns oder der Enttäuschung angemessen dosieren
- Die eigenen Interessen einbringen und vertreten

Umgang mit Regeln
- Umgangsformen innerhalb und außerhalb der Gruppe
- Von der Gruppe (Klasse) akzeptierte Regeln einhalten, funktionale Rollenverteilung einhalten

Frustrationstoleranz (Verarbeiten von Versagungen und Enttäuschungen)
- Bedürfnisse zugunsten eines akzeptierten Wertes zurückstellen lernen.
- Nicht immer im Mittelpunkt stehen müssen.

Kontaktfähigkeit
- Selbständig Beziehungen zu anderen aufnehmen (z. B. auch in der Form des Schülergesprächs)
- Mitschüler als Bezugspersonen erkennen und anerkennen (Informationen und Hilfe annehmen und erbitten)
- Die eigene Rolle bzw. Stellung in der Gruppe erkennen

Soziale Sensibilität (Einfühlung in andere)
- Alle Menschen haben Gefühle: Trauer, Angst, Schmerz, Freude, Übermut ...
- Gefühle kann man den Menschen meist ansehen; Gefühle kann man auch in Worten ausdrücken
- Sich in die Lage des anderen einfühlen, seine Bedürfnisse erkennen und im eigenen Verhalten berücksichtigen
- Mitgefühl, Rücksichtnahme und Höflichkeit entwickeln.

Kommunikationsfähigkeit
- Zuhören
- Auf andere Meinungen eingehen
- Eigene Meinung äußern und begründen
- Argumente abwägen, diskutieren
- Sachverhalte beraten, Beschlüsse fassen, abstimmen

Einstellung zu Andersartigkeit
- Anders-Sein und Anders-Denken respektieren
- Andersartige in die Gemeinschaft aufnehmen und integrieren

Konfliktwahrnehmung und -bewältigung
- Konflikte und Interessensgegensätze erkennen, sie aushalten und austragen
- Positive Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen (Gründe suchen, Kompromisse finden, Fehler zugeben, Entschuldigungen aussprechen)

Handlungs- und Entschlussfähigkeit
- Bereitschaft zur Stellungnahme und Entscheidung in Konflikten
- rationale Einsichten in Handlung umsetzen (Diskussionsergebnisse umsetzen, Abmachungen erfüllen)
- Die eigenen Fähigkeiten einschätzen
- Rollen bewusst einnehmen (soziale Rollen in der Klasse und im Rollenspiel)

Zusammenarbeit
- Miteinander arbeiten, sich gegenseitig helfen
- Gemeinsame Tätigkeiten und Vorhaben planen
- Konkurrenzgefühle und Konkurrenzverhalten abbauen
- Sich für eine gemeinsame Sache einsetzen

## *2.4 Anregungen zum Lehrerverhalten und zur methodischen Gestaltung*

### 2.4.1 Lehrerverhalten und Unterrichtsstil

Der Lehrer sollte ein dem Ziel der Sozialerziehung entsprechendes Verhalten praktizieren. Da sich soziales Lernen wesentlich über Identifikations- und Imitationsprozesse vollzieht, ist es wichtig, dass der Lehrer im Hinblick auf die gewünschten Ziele ein positives Modell darstellt.
Bedeutungsvolles Lernen im Teilbereich Gemeinschaft setzt daher einen wenig dirigierenden Unterrichtsstil des Lehrers voraus. Methodische Grundhaltung in einem Unterrichtsbereich mit derart existenzbetreffenden und somit komplexen Lernzielen sollte darauf gerichtet sein, dem Lernenden Gelegenheit zur selbsttätigen Erarbeitung zu geben und die Chance eröffnen, mögliche Lösungen aufgrund einiger Überlegungen und Aktivitäten zu entwerfen. Obwohl zunächst nur der Lehrer die zu vermittelnden Lernziele und Lerninhalte kennt, darf dieser Informationsvorsprung nicht dazu führen, dass **Lehren** gegenüber **Lernen** dominiert.
Durch die Beteiligung der Schüler bei der Problemformulierung und Hypothesenbildung, durch selbständige Informationsbeschaffung in Erarbeitungsphasen, durch Mitentscheidung über die Art der Ergebnisfixierung und bei der Auswahl von Übertragungs- und Anwendungsfällen können bewusstes Lernen und Mitbestimmung der Schüler auch dann im Unterricht praktiziert werden, wenn im Mittelpunkt des sachunterrichtlichen Bereichs der Aufbau einer kognitiven Struktur (z. B. Wissen) stehen soll. Damit sind wichtige methodische Leitlinien für Formen sozialer Lernprozesse in der Grundschule angesprochen:
- Handlungsorientierung
- kooperative Selbständigkeit der Schüler und
- zunehmend bewusstes Lernen.

### 2.4.2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

Aus der Vielfalt möglicher Formen werden jene etwas genauer angeführt, die soziales Lernen begünstigen, also in besonderem Maße bewusstes, handlungsorientiertes Lernen in kooperativer Selbständigkeit der Schüler ermöglichen.

### 2.4.2.1 **Das Rollenspiel**

#### 2.4.2.1.1 Was ist Rollenspiel?

Rollenspiel ist Probehandeln in einem freien Raum, der gemeinsam geschaffen wird, in dem Spielhandlungen beliebig wiederholt, variiert und verändert werden können. Der Spieler kann seine Möglichkeiten ausprobieren, er kann auch die Wirkung seiner Handlungen auf die Mitspieler und die Beobachter erproben. Im Rollenspiel kann man Vergangenes spielen, um das Geschehene zu verstehen. So kann der gestrige Pausenstreit wieder gespielt werden, um Lösungen zu erproben. Man kann aber auch Vorstellungen, die in die Zukunft gerichtet sind, im Spiel konkreter werden lassen oder Handlungen im Spiel planen.

Rollenspiel ist eine **fiktive** (konstruierte) **Lernsituation**, in der soziale Erfahrungen gewonnen werden können. So künstlich die Situation auch ist, so real wird das gemeinsame Spiel von den Kindern erlebt. Alle Beteiligten gewinnen neue Erfahrungen. Diese können zum Gegenstand gemeinsamen Nachbesprechens werden.

Damit unterscheidet sich das Lernmodell, das mit dem Rollenspiel angeboten wird, grundlegend von einem informierenden Unterricht, der über Wissen und Einsicht an das Verständnis der Schüler appelliert.

Beim spielerischen Erfahrungslernen werden verschiedene Ebenen angesprochen. Die Schüler handeln miteinander, erleben sich gegenseitig, probieren im Spiel Handlungsmöglichkeiten aus und reflektieren ihre Erfahrungen in einem gemeinsam vollzogenen Erkenntnisprozess. Hier können in der umgrenzten Situation „Spielregeln", die das Alltagsleben bestimmen, erfahrbar und durchschaubar werden.

#### 2.4.2.1.2 Worauf ist beim Rollenspiel methodisch zu achten?

Wahl der Spielsituation

Sie richtet sich nach den Lernzielen, die erreicht werden sollen. Je deutlicher der Bezug des Spielthemas zu aktuellen Fragen (oder Problemen) der Schüler ist, umso spontaner ist das Interesse.

Erwärmungsprozess

Er soll die Kinder für das Zusammenspiel bereitmachen, gehemmten Kindern Hilfen zum Handeln geben.

Problemdefinition

Ehe das Spiel beginnt, sollte das Problem allen als wichtige Frage deutlich werden. Die Schüler sollten an der Problemdefinition mehr und mehr beteiligt werden.

Spielerauswahl

Die Spielerauswahl ist manchmal problematisch. In vielen Fällen hat es sich bewährt, in einer Klasse nicht gleich mit freier Wahl zu beginnen, sondern spielerische Formen der Spielerauswahl durchzuführen (z. B. Farbkärtchen oder Namenskärtchen ziehen lassen).

Spieldurchführung
Die Spieler stellen in Szenen, die nicht zu lange dauern sollen (5 bis 3 Minuten), das Problem dar. Durch Spielerwechsel können Alternativen entwickelt werden.

Reflexion
Dargestellte Spielprobleme sollten immer bearbeitet und auf ihren Bezug zur Alltagswirklichkeit der Schüler besprochen werden. Dazu können Beobachtungsaufgaben helfen, durch gezielte Fragen des Lehrers werden Zusammenhänge deutlicher.

Beobachter
Sie sind ebenso wichtig wie die Spieler. Einerseits sind sie immer auch potentielle Spieler, andererseits sollen sie Rückmeldungen über dargestellte Problemlösungen und über das Verhalten der Spieler geben. Es ist deshalb sinnvoll, Beobachtungsaufgaben zu verteilen. Hinweise können aber auch für ein neues Spiel gegeben werden (Zeig, dass du dir die Sache anders vorstellst!).

Rückmeldungen
Sie sollen sich möglichst konkret auf die Problemlösung, die Spielhandlung und das Verhalten der Spieler beziehen. Wertende Äußerungen sollten immer die Rolle, nie den Schüler ansprechen.

2.4.2.2 Neben dem Spiel – aber auch häufig in dieses integriert – sind **Gespräche und Diskussionen** wichtige Lernformen im Lernbereich Gemeinschaft.
- Ausgangspunkte für Gespräche können z. B. sein:
- Berichte der Kinder über Erlebnisse außerhalb der Klasse (um den Horizont möglicher Erfahrungen für alle zu erweitern)
- das Aufgreifen situativer Anlässe für Lernerfahrungen
- Vorschläge für Konfliktlösungen
- die Planung gemeinsamer Vorhaben (Tages- und Wochenpläne, Gestaltung von Feiern, Lehrausgängen und Wandertagen)
- das Erarbeiten strukturierter Lerneinheiten

2.4.2.3 Für die **Gruppenarbeit** im Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft ist es günstig,
wenn die Gruppenzusammensetzung und die Formen flexibel gehandhabt werden. Ein Wechsel zwischen Interessengruppen und Gruppen, deren Zusammensetzung der Lehrer bestimmt, kann verhindern, dass Gruppenarbeit in einer einmal gefundenen Form erstarrt oder zu starken Gruppenrivalitäten führt.
Auf der Grundstufe II empfiehlt es sich, Regeln für die Gruppenarbeit von den Schülern selbst erarbeiten und erproben zu lassen. Je genauer die Kinder das Ziel der gemeinsamen Arbeit kennen und bejahen, umso klarer können sie auch die Regeln für die Arbeit bestimmen.

2.4.2.4 Das **projektorientierte Lernen** als Lernform des Grundschulunterrichts wurde ausführlich auf den Seiten 144 ff. dargestellt. Zur Konkretisierung für den Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft seien einige konkrete Projekte genannt:
- „Was man über die Schule wissen sollte"
  (Integration der Unterrichtsgegenstände Sachunterricht, Deutsch, Bildnerische Erziehung u. a. zur Erstellung einer „Gebrauchsanweisung für Schulanfänger", erarbeitet mit einer vierten Klasse)
- „Unser Schulhof soll schöner werden"
  (Integration der Unterrichtsgegenstände Sachunterricht, Deutsch, Bildnerische Erziehung, eventuell Leibesübungen u. a.)
- „Kinder machen Fernsehen für Kinder"
- „Wir gestalten miteinander unsere Lernumgebung"

2.4.2.5 Die **Befragung** ist eine wichtige Arbeitsform für die Informationsbeschaffung im Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft. Befragungen sind möglich als (freies) Gespräch, als Interview mit Hilfe eines Kassettenrecorders und als Interview mit Hilfe eines einfachen Fragebogens.

2.4.2.6 Die **Fallbesprechung** (Fallanalyse) ist ein Verfahren, bei dem die Schüler durch die Untersuchung eines Realbeispiels (eines „Falles") grundlegende soziale Einsichten gewinnen.
Die Auswahl der Aktivitäts- und Vermittlungsformen steht in engem Zusammenhang mit den angestrebten Lernzielen und den zu vermittelnden Strukturen des Lehrstoffs. Die verbal informierenden Anteile des Unterrichtes sollten in jedem Fall auf jeder Altersstufe zugunsten von Anteilen, in denen die Schüler kooperativ und handelnd lernen, verringert werden. Außerdem sollte immer darauf geachtet werden, dass eine Vielfalt von Aktivitäts- und Vermittlungsformen den Lernprozess der Kinder fruchtbar werden lässt.

## Verwendete Literatur


ACKERMANN, P.: Einführung in den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Kösel, München 1976

ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE (Hg.): Handeln und Erkennen im Sozialbereich, Frankfurt 1987

BÖNSCH, M.: Grundlegung sozialer Lernprozesse heute. Beltz-Verlag, Weinheim 1994

CLAUSSEN, B.: Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Maier-Verlag, Ravensburg 1978

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/2. Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 2/2, Soziales Lernen und Sprache. Klett-Verlag, Stuttgart 1975

Einsiedler, W.: Überlegungen zur Entwicklung des Sachunterrichts der Grundschule und zu einer mehrdimensionalen und komplementären Unterrichtskonzeption, in: Pädagogische Welt 8/1979, S. 489 ff.
Fahn, K.: Sachunterricht in der Grundschule. Ehrenwirth-Verlag, München 1983
Freudenreich, D.: Kooperation – Lernen durch Rollenspiele. Kösel-Verlag, München 1978
Kahlert, J.: Der Sachunterricht und seine Didaktik. Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 2002
Kaiser, A.: Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Schneider-Verlag, Hohengehren 2000 Bde. 1–3
Reeken, D. v.: Politisches Lernen im Sachunterricht. Schneider-Verlag, Hohengehren 2001

Ernst Joppich

## 3 Erfahrungs- und Lernbereich Natur

Der Teilbereich Natur gewinnt seine Inhalte aus der Begegnung des Schülers mit der ihn umgebenden Natur und aus den Erfahrungen mit dem eigenen Körper.
Die wesentlichen Zielsetzungen sind:
- das Verständnis zu entwickeln, dass die Natur die Lebensgrundlage des Menschen bildet,
- den Menschen selbst als einen Teil der Natur zu sehen und dieser Einsicht entsprechend zu handeln.

### *3.1 Die Natur als Lebensgrundlage des Menschen*

#### 3. 1.1 Lebensvorgänge und biologische Zusammenhänge

Veränderungen in der Natur im Jahresablauf hat auch schon der Schulanfänger wahrgenommen (z. B. Blühen, Laubfall der Bäume, Wiederkehr der Zugvögel, Haarwechsel bei Tieren). Ausgehend von diesen „alltäglichen Erfahrungen" soll der Schüler Lebensvorgänge sowie biologische Zusammenhänge erfassen. Diese Einsichten und Kenntnisse gewinnt er durch Beobachten, aufmerksames Betrachten und Untersuchen. Durch einfache Experimente können schon bekannte Naturvorgänge nachvollzogen werden. Einfache Beobachtungsaufgaben, Untersuchungen und Experimente in der Grundstufe I werden in der Folge in zweierlei Hinsicht erweitert:
Zum einen sollen in der Grundstufe II einige Entwicklungsvorgänge bei Pflanzen (Samen–Keimling–Pflanze oder Blüte–Frucht–Samen) und Tieren (Ei–Kaulquappe–Frosch, Ei–Raupe–Puppe–Schmetterling), wo immer mög-

lich aus eigener Beobachtung erfasst und von den Schülern in geeigneter Weise dokumentiert werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse solcher Langzeitbeobachtungen bieten sich fachübergreifende Querverbindungen zu „Deutsch, Lesen" (Entnahme von Informationen aus Sachbüchern, Lexika, Verfassen von Texten) an sowie zu „Bildnerische Erziehung, Schreiben" (Anfertigen von Skizzen, Zeichnungen, Fotografien: Darstellung in Plakatform, Collagen usw.).
Zum anderen erfolgt gegenüber der Grundstufe I eine Erweiterung insofern, als Tiere und Pflanzen im Hlinblick auf ihre besondere Ausstattung für ein Leben in einem bestimmten Lebensraum betrachtet und untersucht werden (Wassertiere: Flossen, Schwimmhäute usw., Pflanzen: Wurzellänge, Stammhöhe der Bäume usw.).
Darüber hinaus sollten Schüler Einblick in das Zusammenleben von Tieren und Pflanzen innerhalb einzelner Lebensräume gewinnen. Sie sollten die vielfältigen Beziehungen zwischen Tieren und Pflanzen erfassen, dabei auch die Störung natürlicher Lebensräume durch den Menschen erkennen und sich die Folgen und Auswirkungen für die Zukunft bewusstmachen (z. B. Trockenlegen von Feuchtgebieten, Auswirkungen von chemischen Schädlingsbekämpfungsmitteln).

3.1.2 Formenvielfalt in der Natur
Wie schon beim Abschnitt „Lebensvorgänge und biologische Zusammenhänge" aufgezeigt wurde, sollten Schüler, wo immer es möglich ist, in der unmittelbaren Begegnung mit der Natur lernen, also auch Grundkenntnisse über Pflanzen und Tiere der näheren Umgebung erwerben.
Dem Sammeln, Vergleichen und Ordnen der Objekte (Blätter, Blumen, Früchte ... Federn) nach Farbe und Größe, nach leicht erkennbaren und weniger auffälligen Einzelmerkmalen (z. B. Form), soll breiter Raum gegeben und ausreichend Zeit eingeräumt werden. Dabei erworbene Kenntnisse, gemachte Erfahrungen und gewonnene Einsichten können in der Folge durch das Anlegen kleiner Sammlungen (Rindensammlung, Federsammlung, Blumenalbum usw.) vertieft werden. Dieses Wissen über Blumen, Bäume, Tiere der Umgebung soll der Schüler durch den Vergleich der Objekte mit Bildern in einfachen, altersgemäßen Bestimmungsbüchern allmählich erweitern und ergänzen.
Grundkenntnisse über den Bau von Pflanzen und Tieren wie das Erfassen der wichtigsten Merkmale von Säugetieren, Vögeln, Insekten usw. sowie das Finden gemeinsamer Merkmale bei Pflanzen werden ein erstes biologisches Ordnungsverständnis anbahnen.
Die genauere Kenntnis geschützter Tiere und Pflanzen verhindert, dass beim Anlegen und Erweitern begonnener Sammlungen sowie beim Einrichten von Ausstellungen in der Klasse gegen Bestimmungen des Naturschutzes verstoßen und dem Gedanken des Umweltschutzes zuwidergehandelt wird.

### 3.1.3 Verantwortungsbewusstes Verhalten gegenüber der Natur

Im Laufe der Grundschulzeit sollen die Schüler aufgrund ihrer Einsicht in biologische und ökologische Zusammenhänge verstehen lernen, dass der Mensch als Nutzer der Natur behutsam vorgehen muss, um nicht Störungen und Zerstörungen seiner Lebensgrundlage zu verursachen.
Das Verständnis für Maßnahmen des Naturschutzes in bestimmten Bereichen (Schutzgebieten) und für einzelne gefährdete Arten in der Tier- und Pflanzenwelt (Tier- und Pflanzenschutz), sollte mit der Einsicht um die hohe Verantwortung der Menschen für die Erhaltung der Natur insgesamt einhergehen.
Das Wissen um die eigene Verantwortlichkeit gegenüber der Natur soll in ein selbstverständliches, alle Bereiche des kindlichen Lebens umfassendes, umweltbewusstes und umweltgerechtes Verhalten des Schülers münden.
Um mögliche Folgen von Fehlverhalten (z. B. Lärmen im Wald, Müllablagerung in der Natur, unkritisches Konsumentenverhalten) abschätzen zu können, sind Inhalte so zu wählen, dass die tatsächlichen und möglichen Auswirkungen für den Schüler erfassbar sind.
So wird aus der eigenen Betroffenheit über die Folgen falschen Handelns die Bereitschaft zu umweltgerechtem Verhalten gefördert.

## *3.2 Der Mensch als ein Teil der Natur*

### 3.2.1 Körper und Gesundheit

Der Schulanfänger hat bereits vielfältige Erfahrungen:
- mit sich und dem eigenen Körper (Durst, Müdigkeit, Kranksein, Wohlbefinden)
- mit den wichtigsten Funktionen von Körperteilen und äußeren Organen (Hand – greifen, tasten, zupacken, festhalten; Ohr – hören, Augen – sehen, Nase – riechen)
- mit Begriffen über die Grobgliederung (Kopf, Rumpf, Gliedmaßen)

Später soll dem Schüler auch die Bedeutung des Zusammenwirkens von Körperteilen und Organen einsichtig werden. Er soll z. B. erfahren, dass zielsichere Bewegungen von der Leistung der Augen mitbestimmt werden Die fehlende Koordination zwischen Auge und Beinen bewirkt z. B. beim Treppensteigen mit geschlossenen Augen ein zu hartes Aufsetzen des Fußes beim Hinuntersteigen, einen Schritt in die Luft beim Hinaufsteigen.
Nach solchen von Schülern gemachten Erfahrungen bietet sich in Zusammenschau mit dem Erfahrungs, und Lernbereich „Gemeinschaft" ein Anknüpfungspunkt, um die Probleme behinderter Menschen im Alltag zu erfassen und sich eingehender damit auseinanderzusetzen.
Im Verlauf der weiteren Unterrichtsarbeit auf der Grundstufe II sollen die

komplexen Zusammenhänge zwischen Körperteilen und Organen bzw. dem ganzen Körper erfasst werden.
An Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler können diese Abhängigkeiten und Zusammenhänge einsichtig werden:
vergessene Brille → verschwommen wahrgenommenes Bild → verstärkte Anstrengung beim Schreiben → rasches Ermüden, vielleicht Kopfschmerzen → diese bewirken unkonzentriertes Arbeiten → es entstehen Fehler → das erzeugt Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung → mündet in Unlustgefühle bei der weiteren Arbeit ...
Dem Verständnis nicht ohne weiteres zugänglich sind für die Schüler in der Grundstufe II die Aufgaben und Leistungen der inneren Organe. Mit Hilfe einfacher Experimente gelingt es, die Schüler für diese Inhalte zu interessieren. (Experimente: Viel Luft ist in der Lunge! – Luftballon nach tiefem Einatmen aufblasen.
Veränderung des Atemrhythmus und des Pulsschlages nach körperlicher Anstrengung.
Eine systematische Darstellung von Abläufen und Vorgängen (z. B. der Atmung) ist nicht Sache der Grundschule, weil derartige Zusammenhänge so sehr vereinfacht werden müssten, dass ihre Sachrichtigkeit nicht mehr gegeben ist (Didaktischer Grundsatz der Sachgerechtheit).

3.2.1.1 Gesundheitserziehung ist ein Unterrichtsprinzip der Grundschule, also eine Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die nicht allein dem Sachunterricht zuzuordnen ist, sondern vielmehr im Zusammenwirken vieler Unterrichtsgegenstände zu bewältigen ist.
Trotzdem ist es einsichtig, dass Gesundheitserziehung im Sachunterricht, und hier wieder im Erfahrungs- und Lernbereich Natur, einen stofflichen, Schwerpunkt besitzt.
Schüler sollten schon früh erkennen, dass regelmäßige Körperpflege, richtige Ernährung, zweckmäßige und den äußeren Gegebenheiten entsprechende Kleidung sowie ausreichende Bewegung Voraussetzungen einer gesunden Lebensführung sind.
Beispiele, die aus dem Erfahrungsbereich der Kinder stammen (Ernährung, Verhalten im Fall einer Krankheit ...), und die eventuell auch unter Heranziehung von Experten (z. B. Schularzt) aufgearbeitet werden, sollen ein gesundheitsbewusstes Verhalten bei den Schülern aufbauen. Die allmählich gewonnene Einsicht, dass körperliche Gesundheit die Grundlage geistigen und seelischen Wohlbefindens ist, soll den Willen zu einer gesunden Lebensführung stärken.
Bei gegebenem Anlass (Alarmübung der Feuerwehr in der Schule, Übung des Roten Kreuzes ...) sollten Schüler mit richtigem Verhalten bei Unfällen vertraut gemacht werden, einfache Maßnahmen zur Ersten Hilfe kennenlernen und wissen, wie und wo rasch Hilfe herbeigeholt werden kann.

3.2.1.2 Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip wurde erstmals durch einen Erlass[1] des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. November 1970, Zl. 510 765-I/4d/70, geregelt, in dem die stofflichen, methodischen und erziehlichen Anforderungen eingehend beschrieben sind. Der stoffliche Schwerpunkt dieser Bildungs- und Erziehungsaufgabe liegt im Unterrichtsgegenstand Sachunterricht in den Erfahrungs- und Lernbereichen „Gemeinschaft" und „Natur".
In der Grundstufe I sollen die Schüler in geeigneter Form über die Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Bub, Frau und Mann informiert werden.
Ereignisse in Familien von Schülern (Geburt einer Schwester, eines Bruders, Schwangerschaft) könnten ein besonderer Anlass sein, dass sich Schüler diesem Themenbereich mit großem Interesse zuwenden. In Verbindung mit dem Erfahrungs- und Lernbereich „Gemeinschaft" sollen Elternschaft, Liebe und Partnerschaft zwischen Mann und Frau behandelt werden.
Die in der Grundstufe I gewonnenen Informationen über den Bereich menschlicher Fortpflanzung werden in der Grundstufe II um die Themenbereiche
- Entstehung menschlichen Lebens
- Schwangerschaft und Geburt
- Entwicklung und Betreuung des Kleinkindes erweitert.

Die biologischen Vorgänge sollen jedoch nicht losgelöst von sozialen Erlebnissen in der Familie wie Geborgenheit, Zärtlichkeit ... Sicherheit vermittelt werden.
Kindliche Erlebnisse und Wahrnehmungen wie Schwangerschaft der Mutter, Geburt eines Kindes ... sind vom Lehrer aufzugreifen, die Einbindung der Erziehungsberechtigten bei der Unterrichtsplanung und der Einsatz von Experten (Arzt, Hebamme ...) werden in vielen Fällen eine wertvolle Ergänzung zur Arbeit des Lehrers darstellen.

*3.3 Zusammenstellung einiger bereichsspezifischer, fachorientierter Techniken für den Lern- und Erfahrungsbereich Natur*

**• Suchen, Sammeln**

Sammeln von Gegenständen bei Lehrausgängen, Wandertagen ...
Sammeln von Informationen in Zeitschriften, Zeitungen, Sachbüchern ... durch den Gebrauch von Kinderlexika, Lexika... Bestimmungsbüchern ... mit Hilfe von Fotos, Bildkalendern, Bildbänden, bei Rundfunk- und Fernsehsendungen, Audio- und Videokassetten ...

[1] Derzeit gilt Grundsatzerlass „Sexualerziehung" vom 25. April 1994 (Z 36145/16-V/3/94, Rundschreiben 36/1994).

• **Betrachten**

Gegenstände und Sachverhalte, wobei es gilt Einzelheiten, Unterschiede in der Farbe, der Form, der Größe sowie in einzelnen Merkmalen festzustellen und festzuhalten

• **Beobachten**

Lebewesen (Tiere und Pflanzen) beobachten, zeitliche Abfolgen (z. B. Geburt – Leben – Sterben), Veränderungen (Jahreszeiten, Lebensräume ...), Abläufe (Entwicklung, Wachsen ...), Zusammenhänge (Nahrungsketten...) in Kurz- und Langzeitbeobachtungen feststellen.

• **Beschreiben**

Beobachtete Gegebenheiten in der Natur, Lebensvorgänge, Abläufe ... schriftlich festhalten. Dabei sollen erste Versuche zur „Grundlegung einer Fachsprache" unternommen werden, die später in „Biologie und Umweltkunde" anwendbar ist.

• **Ordnen, Zuordnen, Strukturieren, Klassifizieren**

Beim Vergleichen Ähnlichkeiten feststellen, Unterschiede erkennen, Übereinstimmungen finden, Zusammenhänge offenlegen, Abhängigkeiten aufdecken und in einfachen Zusammenstellungen und Übersichten überschaubar machen

• **Experimentieren**

Problemfindung und Problemformulierung
Entwicklung von Zielvermutungen
Versuchsverfahren entwickeln
durch Beobachtungen
durch Versuch und Irrtum
Darstellung der Ergebnisse in mündlicher und auch, schriftlicher Form

• **Handhabung einfacher Geräte**

Vielfältige Selbsterfahrungen mit einfachen Geräten sind ein pädagogisch bedeutsamer Teil der Begegnung und Auseinandersetzung des Kindes mit der Natur. Der Lehrer sollte danach trachten, über die offizielle Schulausstattung hinaus (eventuell im Zusammenhang mit dem Elternverein) zusätzäch Geräte zu beschaffen, wie etwa Lupe, Pinzette, Messer, Nadel ... Fotoapparat, Fernglas ... (Beobachtungen ...); Kassettenrecorder (z. B. Vogelstimmen), Pflanzenpresse ...

• **Lernergebnisse festhalten**

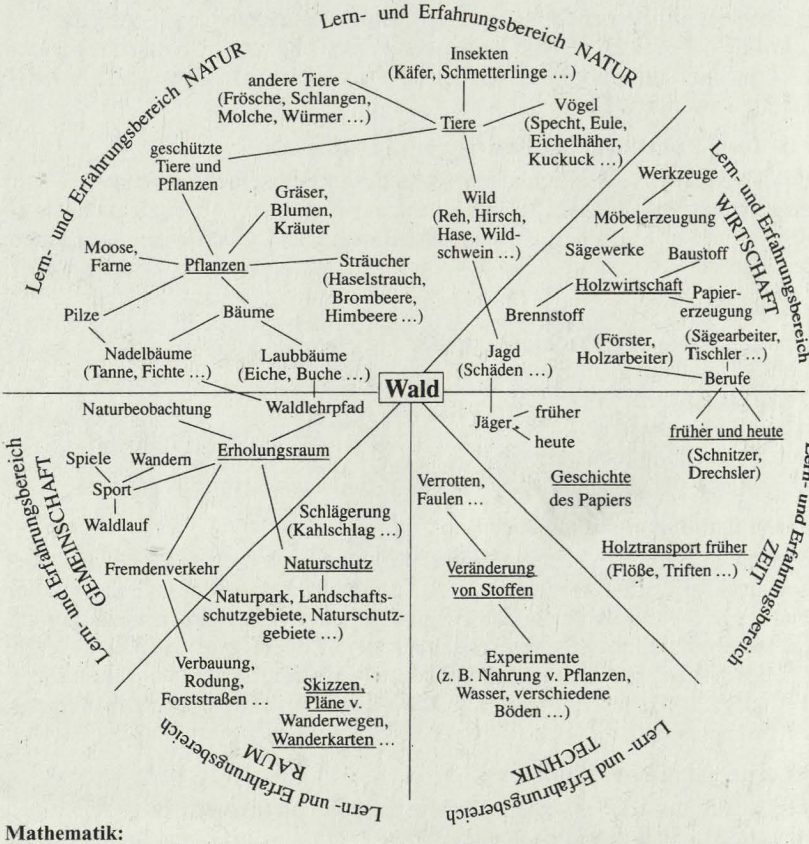
Merktexte zusammenstellen, Arbeitsberichte verfassen, Beschreibungen anfertigen, Sachverhalte durch Fotos, Zeichnungen... veranschaulichen, Sammlungen, Ausstellungen zusammenstellen und anderen zugänglich machen ...

**Deutsch/Lesen:**
Infonnationen zum Themenbereich „Wald" aus Sachbüchern, Zeitungen, Zeitschriften, Filmen, Femsehsendungen sammeln, notieren, ordnen, auswerten, zu Texten verarbeiten, Merkstoffe zusammenstellen, Notizen machen …

Wege beschreiben, über Erlebnisse mit Tieren berichten, Wanderwege beschreiben …
Über Maßnahmen des Natur- und Umweltschutzes in der Umgebung Informationen zusammenstellen …

**Werkerziehung:**
Werkzeuge zur Holzbearbeitung kennen, mit einfachen Werkzeugen Holz bearbeiten, Vorteile des Werkstoffes Holz kennenlernen (eventuell einen Holzbearbeitungsbetrieb besuchen) …

**Bildnerische Erziehung:**
Fotos, Bilder von Wanderungen … sammeln, zu Collagen, Informationsplakaten, Wandzeitungen … zusammenstellen.
Gegenstände aus Holz sammeln und zu einer Ausstellung (Gebrauchs-, Ziergegenstände, Werkzeuge, Geräte … ) zusammenstellen und ordnen.




**Mathematik:**
Skizzen und Pläne einfacher Art lesen und anfertigen, Entfernungen messen, schätzen, aus Wanderkarten messen, Wanderzeiten errechnen, Maße umwandeln, umrechnen und in Textaufgaben anwenden.

Wilhelm Weinhäupl

## 4 Erfahrungs- und Lernbereich Raum

Aus den Bildungs- und Lehraufgaben sowie aus den entsprechenden Lehrstoffangaben im Lehrplan werden für den Erfahrungs- und Lernbereich „Raum" folgende Schwerpunkte näher ausgeführt:
- die Entwicklung der Fähigkeit zur bewussten Orientierung im Raum sowie die Vermittlung eines geographischen Grundwissens.
- das Bewusstmachen und Erweitern grundlegender Einsichten in die Beziehung Mensch – Raum.

### *4.1 Orientierung im Raum* (Vermittlung eines geographischen Grundwissens)

Im Allgemeinen darf vorausgesetzt werden, dass Schulanfänger unterschiedliche Erfahrungen in bezug auf ihre räumliche Orientierungsfähigkeit gemacht haben. Wesentlich ist, dass Kinder räumliche Erscheinungen voneinander unterscheiden und ihre Lage zueinander feststellen können. Ausgehend von solchen konkreten Erfahrungen und bewussten Beobachtungen der Schüler werden Raumlage und räumliche Beziehungen einsichtig gemacht, verbalisiert; auf diese Weise werden der räumliche Begriffsschatz erweitert sowie erste Fachbegriffe vermittelt.

Nach vielfältigen Orientierungsübungen in der realen Umwelt (Klasse, Schule, nähere Umgebung) erfolgt der erste Abstraktionsschritt: an Modellen (Klassenmodell, Sandkasten, Bauklötzen) vertiefen die Schüler ihr räumliches Vorstellungs- und Strukturierungsvermögen. Der Übergang zum nächsten Abstraktionsschritt, dem Plan, soll mittels Bildern und Grundrissübungen erfolgen. Vertiefende Übungen mit Straßen- bzw. Ortsplänen sollen die Schüler so vorbereiten, dass sie nach einer grundlegenden Einführung (Verkleinerung, Draufsicht) Pläne allmählich für die Orientierung im Raum verwenden lernen. Damit ist der Weg zum Verständnis einer Karte gut vorbereitet: Hiezu kommen lediglich die Vermittlung der verschiedenen Formen der Höhendarstellung (Kartenfarben, Höhenschichtlinien). Das Kind soll also im Laufe der Grundschulzeit lernen, vom unmittelbaren Raumerlebnis wesentliche Merkmale auszugliedern und diese plastisch und graphisch darzustellen, um dann auf umgekehrtem Weg von abstrakten räumlichen Dar-

stellungen (Skizzen, Plänen, Karten) auf konkrete Räume schließen und sich darin orientieren zu können. Kartenlesen bleibt in der Grundschule im allgemeinen auf ein elementares Verständnis beschränkt.
Folgende Übersicht zeigt beispielhaft für die einzelnen Jahrgangsstufen, in welchem Raum jeweils Begriffe und Lagebeziehungen vermittelt werden können, welche Mittel der Veranschaulichung empfohlen werden und welche Lernaktivitäten sich für Schüler anbieten.

| | Lebens- und Erfahrungsraum | Veranschaulichungen | Begriffe | | Handlungsmöglichkeiten für Schüler |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Orientierung | Grundbegriffe | |
| 1. und 2. Schulstufe | unmittelbare und nähere Umgebung | Begegnung mit der Wirklichkeit<br>Modelle:<br>Spielzeughaus<br>Klassenmodell<br>Sandkasten<br>Bauklötze<br>Lego<br>... | links – rechts<br>davor – dahinter<br>weit – nahe<br>hoch – nieder<br>groß – klein<br>über – unter<br>... | Einrichtungsgegenstände<br>Räume in Schule und Wohnhaus<br>Wege, Straßen, Plätze, wichtige Gebäude, Brücken, Kreuzungen<br>Orientierungspunkte<br>Geländeformen: Mulde, Graben, Hügel, Ebene ... | räumliche Beziehungen erkennen und nachvollziehen → Lehrer gibt Anweisungen – Schüler führt aus.<br>Wege in der Schule selbst finden.<br>Standorte beschreiben und im Sandkasten darstellen<br>Spielerisches Hantieren an Modellen – einrichten – umräumen – neu bauen – ...<br>Wege beschreiben<br>einfache Skizzen herstellen<br>Zuordnungsspiele: Geländeform – Begriff<br>Rätsel und Suchspiele |
| 3. Schulstufe | nähere Umgebung Heimatgemeinde – Heimatbezirk | Begegnung mit der Wirklichkeit<br>Modelle:<br>Umgebung der Schule<br>Wohnviertel<br>nähere Umgebung<br>im Sandkasten<br>Abbildungen:<br>Foto, Luftbild, Gemälde, Skizze, Panoramakarte<br>Grundrisse:<br>zu erarbeiten am Modell<br>Situationsskizzen:<br>z. B. Schulweg<br>Plan der Heimatgemeinde und des Heimatbezirks | nach dem Sonnenstand<br>Hauptthimmelsrichtungen | Geländeformen, Landschaftsformen: Gebirge, Berg, Hügel, Tal, Becken, Ebene, Bach, Fluß, See, Meer, Weg, Straße, Autobahn ... | Lehrausgänge:<br>Finden und Benennen von Orientierungspunkten<br>Zeichnen der Orientierungspunkte auf einer Wegeskizze, Orientierungsspiele<br>Modelle herstellen: Bausteine, Schachteln ...<br>Klassenmodell im richtigen Größenverhältnis<br>Landschaftsbilder besprechen, Besonderheiten herausheben, sie im Sandkasten nachbilden<br>Zuordnungsspiele für Landschaftsformen → Bild – Begriff<br>Sonnenbahn beobachten, Schatten messen, Sonne mit Spiegel an die Klassenwand reflektieren → Bewegung mit Klebepunkten markieren<br>Quartette zu Grundbegriffen |

| | Lebens- und Erfahrungsraum | Veranschaulichungen | Begriffe | | Handlungsmöglichkeiten für Schüler |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Orientierung | Grundbegriffe | |
| 4. Schulstufe | eigenes Bundesland | Landkarten<br>Wanderkarten<br>Straßenkarten<br>Panoramakarten<br>Voraussetzungen:<br>Verkleinerung<br>Höhenschichtlinien<br>Kartenfarben<br>Kartenzeichen<br>Himmelsrichtungen | Haupthimmelsrichtungen | wichtige Orte,<br>Landschaften,<br>Gewässer,<br>Verkehrswege,<br>politische Bezirke | Orientierung mit dem Ortsplan<br>Anlegen von Wegeprotokollen<br>Wegeskizzen anfertigen<br>Sonnenbahn als Orientierungshilfe<br>Orientierungsübungen mit dem Kompass<br>Veranschaulichen der Höhendarstellung anhand von Modellen (z. B. Ton, Kartoffel)<br>Bilder typischer Landschaften sammeln und der Karte des Bundeslandes zuordnen<br>Informationen über die wichtigsten Orte sammeln und auf Plakaten darstellen<br>Arbeiten mit Stummen Karten, Puzzles, Steckbrettern, Orientierungsrätseln . . .<br>Quartette zu Oberbegriffen wie Landschaften, Orten, Sehenswürdigkeiten . . . selbst herstellen<br>Erstellen von Reiserouten zwischen mehreren Orten<br>Übungen mit Wanderkarten und Panoramakarten – Anwendung bei Wandertagen und Lehrausgängen |

*4.2 Beziehung Mensch – Raum*

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Raum unter dem Gesichtspunkt der Schulung der Orientierungsfähigkeit sollte nicht dazu führen, dass der Raum als etwas Statisches, etwas vom Menschen Unabhängiges erlebt wird. Das wechselseitige Beziehungs- und Wirkungsgefüge soll dem Kind an einfachen Beispielen verständlich gemacht werden. So prägen z. B. Klima, Oberflächenform und Bodenbeschaffenheit maßgeblich das Leben und Wirtschaften der Menschen in den jeweiligen Räumen. Ebenso beeinflussen, verändern und gefährden wirtschaftliche Handlungen der Menschen die Räume, in denen Eingriffe stattfinden.

Folgende Problemstellungen könnten Ausgangspunkt unterrichtlicher Prozesse sein und zu wichtigen Einsichten und Erkenntnissen führen:

**Raum – Mensch**

- Warum brauchen wir zum Wohnen feste Häuser?
- Warum wohnen im Hochgebirge kaum Menschen?
- Wo ist unser Bundesland am dichtesten besiedelt? Warum?
- Bestimmte landschaftliche Erscheinungen (Seen, Berge...) ermöglichen besondere Freizeitbeschäftigungen. Welche?
- Wie nützt der Mensch landschaftliche Schönheiten wirtschaftlich aus?

**Mensch – Raum**

- Wo wird in der näheren Umgebung gebaut? Was wird gebaut? Wie verändert sich das Landschaftsbild? Bewerte!
- Wie und warum verändert ein Bauer sein Land? Aufforsten – Roden – Trockenlegen – Einebnen – Zuschütten – Begradigen …
- Warum wurde unsere Schule an dieser Stelle gebaut?
- Wie könnten die Flächen um unsere Schule gestaltet werden, um unseren Bedürfnissen zu entsprechen?
- Warum sind die meisten Geschäfte auf wenige Straßen eines Ortes (eines Stadtbezirks) konzentriert?
- Warum sehen in manchen Straßen viele Häuser fast gleich aus?
- Wo wird in unserer Gemeinde die Natur verändert?

*4.3 Die Einbindung des Erfahrungs- und Lernbereiches Raum in einen bereichs- bzw. fächerübergreifenden Grundschulunterricht*

Der Aufbau eines räumlichen Bezugssystems in der Vorstellung des Schülers und die Fähigkeit, sich mit Hilfsmitteln in Räumen zu orientieren, sind sowohl eine Hilfe für die Bewältigung realer Lebenssituationen, als auch eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb neuer Erkenntnisse und für das Durchschauen von räumlichen Zusammenhängen. Diese integrative Beobachtungsweise realer Lebenssituationen erfordert die inhaltliche Vernetzung der Teilbereiche in Form von Lernfeldern.

4.3.1 Beispiele für die Ausgangssituation einer Vernetzung von Teilbereichen

Spielen in unserer Umgebung

Gemeinschaft: Mit wem spielst du? Was spielst du? Welche Probleme führen beim Spiel zu Streitigkeiten? Wie löst ihr sie?

Natur: Spielen im Freien. Die Veränderungen in der Natur beeinflussen die Spielmöglichkeiten …

Raum: Wo spielt ihr? Welche Flächen sind für das Spiel der Kinder vorgesehen? Wo ist das Spielen verboten? Wo spielt ihr am liebsten? Gibt es Gebäude, in denen ihr euch zum Spiel treffen könnt? Wie soll ein Spielplatz nach euren Vorstellungen gestaltet sein? Wo würdet ihr den Spielplatz errichten? … Arbeit mit Ortsplan, Panoramakarte, Ansichtskarte, Lagepläne u. a.

Zeit: Wieviel Zeit bleibt dir wöchentlich zum Spiel? Welche Spiele spielten deine Eltern? Wo spielten sie? Gab es in der Gemeinde früher bessere und mehr Spielgelegenheiten als heute?

Wirtschaft: Für welche Freizeitbeschäftigungen musst du etwas bezahlen? Wem gehören die Freizeiteinrichtungen? Wer bezahlte die neue Schaukel auf dem Spielplatz? …

Technik: Welche Geräte brauchst du, um bestimmte Freizeitbeschäftigungen ausführen zu können

Diese nur exemplarisch angeführten Aspekte sollen zeigen, wie in einem Lernfeld die Fülle der Lebenswirklichkeit für den Schüler aufgeschlossen werden kann. Dabei ist es nicht notwendig, dass alle Teilbereiche gleich intensiv behandelt werden. Vielmehr ist anzustreben, dass Schüler selbst solche Probleme aufgreifen und um eigenständige Lösungen bemüht sind.

4.3.2 Beispiel einer Vernetzung mit anderen Unterrichtsgegenständen

**Wir erforschen unser Schulhaus**

| Fragen/Aufträge | Möglichkeiten zur Einbindung anderer Gegenstände und zur Vernetzung der Teilbereiche des Sachunterrichts |
|---|---|
| *Orientierung im Schulhaus* | |
| Schreibt auf, was sich alles in unserer Klasse befindet! Wer hat etwas aufgeschrieben, was kein anderer gefunden hat? | Deutsch – Schreiben, Sprechen |
| Kannst du einem Besucher den Weg vom Eingang zu deiner Klasse beschreiben? Schreibe oder zeichne deine Erklärung! | Mathematik – Geometrie<br>Deutsch – Verfassen von Texten<br>Bildnerische Erziehung – Darstellung sachlicher Beziehungen<br>Werkerziehung – Herstellen einfacher Raummodelle |
| Wohin kommst du, wenn du folgenden Wegbeschreibungen folgst? (Wegerätsel) | Deutsch – Lesen<br>Sachunterricht – Raum |
| Kannst du auch selbst solche Rätsel finden? | Deutsch – Verfassen von Texten |
| Welche Wege gehst du täglich im Schulhaus? Wohin kommst du nie? In welche Räume würdest du gerne einmal hineinschauen? | Deutsch – Sprechen<br>Mathematik – Geometrie |
| Kennst du etwas Besonderes im Schulhaus, von dem du glaubst, dass es auch andere interessieren wird? | |

*Menschen im Schulhaus*

| | |
|---|---|
| Welche Menschen kommen in unser Schulhaus?<br>Wer arbeitet hier? | Deutsch – Sprechen, Verfassen von Texten<br>Sachunterricht – Gemeinschaft, Wirtschaft |
| Was möchtet ihr über die Arbeit des Schulwarts, des Reinigungspersonals, der Direktorin/des Direktors, eurer Lehrer oder auch über die Schüler und Schülerinnen aus anderen Klassen wissen?<br>Schreibt die Fragen auf.<br>Macht Interviews und verwendet dabei den Kassettenrecorder!<br>Wie könnt ihr die anderen über die Ergebnisse der Interviews informieren? | Bildnerische Erziehung – Gestaltung graphischer Mitteilungen |

*Dinge im Schulhaus*

| | |
|---|---|
| Die Kreide ist ausgegangen. – Kauft die Lehrerin/der Lehrer die neue von ihrem/seinem Geld? | Sachunterricht – Gemeinschaft, Wirtschaft |
| Was kostet der Unterricht unserer Schule? Ist er vielleicht gratis? | Sachunterricht – Gemeinschaft, Wirtschaft<br>Mathematik – Sachrechnen |
| Sicher wolltest du schon immer wissen, wie bestimmte Geräte in der Schule funktionieren! | Sachunterricht – Technik |

*Die Natur im und um das Schulhaus*

| | |
|---|---|
| Wo findest du in der Klasse und im Schulhaus Pflanzen?<br>Wer pflegt sie? Habt ihr Vorschläge, wie durch Pflanzen die Schule noch schöner gestaltet werden könnte?<br>Erforscht die Natur auf dem Grundstück, das zur Schule gehört.<br>Glaubt ihr, Veränderungsvorschläge machen zu können? | Sachunterricht – Natur<br>Werkerziehung – Ausgestalten von Innenräumen<br>Sachunterricht – Natur |

Im Zuge einer so gelenkten Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Lebenswirklichkeit bieten sich dem Lehrer Möglichkeiten, den Unterrichtsverlauf für die Interessen der Schüler zu öffnen, um so weitere Anlässe, für entdeckendes, informierendes, aber auch spielerisches Lernen zu schaffen.

Herbert Haberl

## 5 Erfahrungs- und Lernbereich Zeit

Grob gesehen verfolgt der Teilbereich „Zeit" folgende Zielsetzungen:
- die Entwicklung der Fähigkeit, sich in zeitlichen Dimensionen zu orientieren und Vergangenes im Sinne einer ersten kulturellen und historischen Gliederung zu überblicken,
- die Vermittlung eines ersten historischen Wissens, mit dem Bestreben, einfache geschichtliche Zusammenhänge und soziale Hintergründe zu erkennen und zu verstehen,
- den Aufbau von Einstellungen und Handlungsweisen im Hinblick auf ein friedliches Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen, auf nationaler und europäischer bzw. internationaler Ebene.

### *5.1 Die Orientierung in der zeitlichen Dimension*

5.1.1 Der Schulanfänger verfügt bereits über Erfahrungen mit Zeit (lang – kurz, früh – spät, Tag – Nacht, Uhr) und hat auch Vorstellungen über den Zeitpunkt des Auftretens verschiedener für ihn wichtiger Ereignisse (z. B. Geburtstagsfeste, Schulbeginn, Weihnachten). Ausgehend von diesen lebensnahen Erfahrungen und in enger Beziehung zum Deutschunterricht sollen dem Schüler zeitliche Dimensionen einsichtig gemacht und entsprechende Begriffe vermittelt werden. Durch Zeitschätzungen, Vergleiche der Dauer von Ereignissen mit Hilfe von Uhr und Kalender u. a. wird das Kind erfahren, dass Zeit subjektiv empfunden werden kann und dieser Eindruck sehr oft im Widerspruch zur objektiven Dauer steht. Hier bieten sich Querverbindungen insbesondere zum Mathematikunterricht an (Verwendung von Zeitmaßen).
Zur Illustration wird ein Modell dargestellt, wie die Behandlung der Thematik „Zeitempfinden" auf der Grundstufe I ablaufen könnte[1]:
Zeit kann man genau messen (Stoppuhr).

[1] Vergleiche dazu Handreichung, Sachunterricht Nr. 5. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung I.

**Zeit schätzen**
- Die Schüler stehen auf; setzen sich wieder, wenn sie glauben, dass eine Minute verstrichen ist. (Es ist zu erwarten, dass sich alle Kinder zu früh niedersetzen werden.)
- Der Lehrer gibt bekannt, wann die Minute tatsächlich um ist.

**Eine Minute erleben**
- Die Kinder stehen auf ein Zeichen des Lehrers auf und setzen sich erst nach Ablauf einer Minute (auf Zeichen des Lehrers) nieder.

**Zeit wird unterschiedlich empfunden**

Es werden Gruppen gebildet, die verschiedene Aufträge erhalten, z. B.
- mit Bausteinen einen Turm bauen,
- etwas abschreiben,
- etwas zeichnen,
- ein Puzzle legen,
- einige Kinder haben die Augen verbunden u. a.,
- einige Kinder messen zusammen mit dem Lehrer eine Minute (Stoppuhr).

Wenn die Minute um ist, werden die Aktivitäten, Ergebnisse, Gefühle in diesem Zeitabschnitt gemeinsam besprochen:
„Bei welcher Gelegenheit ist uns die Zeit noch schnell/langsam vergangen?“:
Zahnarzt, Warten vor der Ampel, Pause, Spiel …
Mögliche weitere Situationen, in denen Erfahrungen mit Zeit gemacht werden können:
- auf einem Bein stehen,
- einen Gegenstand mit ausgestreckten Armen halten.

5.1.2 In weiterer Folge wird bei passenden Anlässen (Gedenkfeiern, Begegnung mit Menschen, Besichtigung eines Kulturdenkmales der Umgebung u. a.) die zeitliche Dimension über den unmittelbaren Erlebnisbereich des Kindes hinaus – insbesondere in Richtung Vergangenheit – ausgedehnt. Als wichtige Orientierungshilfen bieten sich Ereignisse aus dem Leben des Kindes bzw. Erlebnisberichte von Personen aus dem Lebenskreis der Schüler an. Diese einfachen historischen Erfahrungen, die im Rahmen des Sachunterrichts (auch außerhalb der Schule) gemacht, durch entsprechende Texte, Bilder, Dokumente u. a. veranschaulicht und in das bereits bestehende Zeitverständnis eingeordnet werden, sollen u. a. dazu beitragen, eine Annäherung an objektive Vorstellungen von zeitlichen Dimensionen zu erreichen. Es ist damit zu rechnen, dass Schüler der Grundstufe I noch Schwierigkeiten haben, Zeiträume außerhalb ihres Erfahrungsfeldes in ihren tatsächlichen Ausmaßen annähernd abzuschätzen. Daher muss bei der Ausweitung des historischen Bereiches behutsam vorgegangen werden.
Erst in der Grundstufe II werden auch Perioden der älteren Vergangenheit erschlossen, wobei auch dabei immer wieder die zeitliche Orientierung zur bekannten und erlebnisnahen Gegenwart anzustreben ist. Im Verlauf dieser

Unterrichtsarbeit kann ein historischer Zeitstreifen entstehen, auf dem Neues – auch im Hinblick auf die Begegnung mit weiteren Inhalten in den nächsten Schuljahren – eingeordnet und in richtiger zeitlicher Relation zu anderen Daten bzw. zur Gegenwart dargestellt Wird.
Zeit hat auch eine Zukunftsdimension. Daher ist es erforderlich, dass sich die Kinder auch mit dieser auseinandersetzen. Empfehlenswert ist, voraussehbare Ereignisse zu sammeln, zu ordnen und zu veranschaulichen, z. B. in Form eines in die Zukunft gerichteten Zeitstreifens. Darüber hinaus ist es wichtig, die Kinder auch anzuregen, sich ihre eigene Zukunftsperspektive bewusstzumachen, z. B. Pläne schmieden (In vier Wochen möchte ich ...), künftige „Termine" in einem Kalender eintragen, einen eigenen Adventkalender anfertigen.

*5.2 Erstes historisches Wissen und Verständnis*

Ausgehend von subjektiven, Erlebnissen und dem Zeitverständnis des Kindes wird Wissen über Vergangenes erschlossen und zeitlich geordnet. Von hier aus werden zahlreiche andere Ausschnitte und Erscheinungsformen der näheren und zunehmend auch der weiteren Umgebung als etwas historisch Geordnetes gesehen. Auf diese Weise entsteht erstes historisches Wissen. Wissen an sich – ohne dass die Schüler Verständnis von Zusammenhängen entwickeln, ohne dass sie die Fähigkeit der Eingliederung in bisherige Kenntnisse und Erfahrungen entfalten und ohne dass sie die Bedeutung des Wissens für sich selbst erfassen – ist in der Regel nicht anzustreben. Für den historischen Bereich bedeutet dies, dass Ereignisse, Daten, Personen, soziale Gruppierungen, Kulturdenkmäler und Zeugen der Vergangenheit nie isoliert zu sehen sind. In einfachster Form kann themenspezifisch auch auf kulturelle, religiöse, ökonomische und machtpolitische Hintergründe hingewiesen werden, wobei historische Ereignisse vorwiegend aus der Region und dem Bundesland der Schüler/innen Berücksichtigung finden sollen, darüber hinaus aber auch Ausblicke im Sinne einer europäischen Dimension ermöglicht werden können. Querverbindungen zum „Erfahrungs- und Lernbereich Raum" sowie zum „Interkulturellen Lernen" bieten sich an.
Wissen, eingebettet in das Verständnis für die Zeit und die gesellschaftlichen Zusammenhänge, trägt dazu bei, auch die gegenwärtigen Probleme und ihre möglichen Auswirkungen für die Zukunft besser zu erkennen. In diesem Zusammenhang bietet es sich auch an, elementare Formen der Konfliktlösung kennenzulernen, um sie für „das friedliche Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen" fruchtbar zu machen.

*5.3 Mögliche Lernanlässe*

Als thematische Ausgangspunkte für historische Betrachtungen und damit für die Entwicklung eines historischen Wissens bieten sich im Rahmen des Sachunterrichts im wesentlichen zwei Möglichkeiten an:

5.3.1 Historische Einzelbilder – Zeitbilder

Ein bedeutendes Ereignis der lokalen Geschichte, eine historische Persönlichkeit mit unmittelbarem Bezug zum Schulort, ein markantes Objekt u. a. wird zum Anlass genommen, Hintergründe, Zusammenhänge, Ursachen, Querverbindungen zu anderen Geschehnissen gemeinsam zu erkunden. Dazu sollen Quellen wie Bücher, Chroniken, Personen (entweder als sachlich kompetente Vermittler oder gar als Zeitzeugen), Urkunden, Bilder, Gegenstände u. a. in den Unterricht einbezogen werden. Ziel dieser Unterrichtsarbeit ist es, einen kleinen Zeitabschnitt näher zu beleuchten, mit Leben zu erfüllen und dadurch erste Einsicht in historische, kulturelle und soziale Zusammenhänge zu ermöglichen. Dies gelingt umso besser, je mehr Bezug die Schüler zum jeweiligen Thema haben, je besser der Lehrer den Einstieg schafft bzw. die Schüler selbst – je nach Kompetenz – bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts mitwirken.
Wichtig ist, dass die so erfahrenen historischen Einzelausschnitte unter Beachtung schon erarbeiteter Inhalte zeitlich veranschaulicht eingeordnet werden (z. B. Zeitstreifen).
Dazu soll ein Modell – und zwar zum Thema Zweiter Weltkrieg" – verdeutlichen, wie auf der Grundstufe II (bei entsprechenden Anlässen teilweise auch schon auf der Grundstufe I) gearbeitet werden kann. Objekte oder Stätten in der unmittelbaren Umgebung sind gegebene Bezugspunkte für die Thematik, vor allem solche (Ruinen, Erinnerungsstätten u. a.), die einen unmittelbaren Bezug zu diesen Zeiten und ihren Ereignissen herstellen.
Skizze eines möglichen Unterrichtsablaufes:
Besprechung mit der Klasse (z. B. in einem Sesselkreis), wie man zu weiteren Informationen über diese Zeit kommen könnte (gegebenenfalls Planung eines projektorientierten Modells)
Übernehmen der Arbeit durch einzelne Schüler, Partner, Schülergruppen, und zwar zu folgenden Bereichen
- Beschaffung von Bildern zum Thema: familiengeschichtlich
  orts-/heimatgeschichtlich
  landesgeschichtlich
  weltgeschichtlich
- Sammeln von Texten, von Literatur und Dokumenten (wie z. B. Soldatenbriefe, Chroniken, Zeitungsausschnitte, persönliche Erinnerungsgegenstände u. a.)
- Interviews mit Zeitzeugen[1]: direkt in der Klasse
  direkt über Tonbandaufnahmen
  insbesondere zur Illustration des Alltages von damals

[1] Bei der Auswahl von Zeitzeugen sollte man darauf achten, dass Verzerrungen, problematische Verharmlosungen bzw. Verherrlichungen vermieden werden.

- Exkursionen zu Stätten, die mit Kriegsereignissen in Beziehung standen, dabei Sammeln von Unterlagen (z. B. Prospekte, Texte, Ansichtskarten u. a.) und eventuell selbst fotografieren.

Auswertung und Weiterführung im Unterricht:

- Gemeinsamer Unterricht: Schüler berichten über ihre Arbeit, der Lehrer ergänzt und setzt Maßnahmen, um die Fülle zu ordnen, Querverbindungen herzustellen, Einsichten – gerade im Hinblick auf das Gegenwartsverständnis – anzubahnen
- Schülerarbeiten (Berichte, Collagen, Abbildungen etc.) und diverse Objekte in einer Ausstellung präsentieren
- Einbau der neu erworbenen, historischen Kenntnisse in die bisher erarbeiteten Zeitstrukturen (Zeitstreifen) mit entsprechenden Aus- und Rückblicken: vorher: Ursachen und unmittelbare Anlässe für die folgenden Ereignisse nachher: Folgen und Auswirkungen.

5.3.2 Historische Entwicklungsreihen

Lernfeldartige Themen, auch aus anderen Lernbereichen des Sachunterrichts, bieten immer wieder die Möglichkeit, geschichtliche Aspekte – in Form von Entwicklungsreihen – zu verfolgen. Durch eine möglichst vielseitige Beschäftigung mit einem Thema (unter Umständen auch projektartig) kann beim Schüler eine Beziehung zu einschlägigen Sachproblemen entstehen. Von hier aus ist es möglich, das Interesse für historische Entwicklungen zu wecken. Themen aus dem Alltag (Essensgewohnheiten, Wohnen, Kleidung, Freizeit, Sport u. a.), Einrichtungen der Gemeinschaft (Schule, Feuerwehr, Polizei, Verwaltung u. a.), Technisches (Verkehr, Energie u. a.) und Wirtschaftskundliches (Geld, Versorgung u. a.) – fast immer bietet sich ein Vergleich mit früher an, der entsprechend gründlich erarbeitet und, auch durch Dokumente belegt werden kann.

Am Beispiel **„Wohnen"** sollen dazu konkrete Anregungen gegeben werden[1] (Grundstufe II, teilweise auch auf Grundstufe I möglich). Bei diesem Thema arbeiten einzelne Schülergruppen gleichzeitig an unterschiedlichen Aufträgen. Die Ergebnisse sollen im Laufe dieser Unterrichtsfolge von den jeweiligen Gruppen vor- und ausgestellt werden. Die Gruppen arbeiten jeweils im Sinne von Entwicklungsreihen:

- Bilder, Wohnungspläne, Gegenstände des Alltags bereitstellen bzw. durch Kinder organisieren lassen, und zwar aus der
  Zeit der Eltern,
  Zeit der Großeltern,
  Zeit davor.
  Dabei kann das Thema, um die Arbeit lebensnäher zu gestalten, eingeschränkt werden: z. B. Hygiene, Heizen, Kochen u. a.

[1] Vergleiche dazu Handreichung, Sachunterricht Nr. 2. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. I.

- Geschichten, Erzählungen, Berichte u. a., die direkt und indirekt Wohn- und Lebensverhältnisse vergangener Zeiten veranschaulichen helfen, sammeln,
- Personen einladen, die über ihre diesbezüglichen Kindheitserinnerungen berichten und den Alltag ohne moderne Haushaltsmaschinen und Geräte schildern können,
- Informationen einholen, wie Menschen in weit zurückliegenden Zeiten gewohnt/gelebt haben:
  z. B. je nach Schulstandort zur Zeit einer prominenten, den Kindern bekannten Persönlichkeit aus der Geschichte, womöglich mit entsprechenden Gedenkstätten wie Geburtshaus, Wohnhaus u. a.,
  Ritterzeit,
  Zeit der Römer,
  prähistorische Zeit je nach Schulstandort.

Besonders bei dieser Art der Begegnung mit der Geschichte bildet der Zeitstreifen eine wichtige Hilfestellung für die zeitliche Orientierung (markante Punkte: Kindheit der Eltern, Kindheit der Großeltern, Zeit Mozarts, Ritterzeit usw.), um bei den Schülern mehr und mehr eine objektive Zeitvorstellung der Geschichte zu entwickeln. Durch die Mitwirkung der Schüler bei der Auswahl der Problemstellungen, durch ein möglichst offenes Angebot an Lehr- und Lernmitteln, vor allem aber durch möglichst schülerzentrierte Aktivitäten und das Kennenlernen fachgemäßer Arbeitsweisen wird zweierlei erreicht:

- Wichtige Begriffe und Daten werden leichter und länger behalten, und das Verständnis dafür wird gefördert, dass alles, was ist, auf Vergangenes zurückgeht.
- Durch das Anwenden fachgemäßer Arbeitsweisen Sammeln, Erfragen, Verwenden von Literatur, Auffinden von Dokumenten und Urkunden, Aufsuchen von Objekten, Museen und Baudenkmälern u. a. – werden Voraussetzungen für einen selbstständigen Wissens- und Bildungserwerb im historischen Bereich geschaffen.

### *5.4 Europäische Dimension*

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union stellen sich dem Grundschulunterricht neue Aufgaben. Aber auch auf Grund der Veränderungen im kindlichen Umfeld durch Reisen in andere Länder und durch die Informationsflut über moderne Medien (Fernsehen, Internet) sind neue Voraussetzungen für die inhaltliche Gestaltung von Unterrich entstanden. So sind aus gegebenen Anlässen historische, kulturelle, politische und soziale Themen aus dem europäischen Raum aufzugreifen. Diese Begegnungen können zu ersten Einsichten in die geschichtliche Vernetzung der Nationen – sowohl in friedlicher als auch in kriegerischen Zeiten – führen und Einblicke

in die wechselseitige Beeinflussung der Kulturen im Laufe der Geschichte bis zur Gegenwart geben. Damit soll ein Verständnis für gemeinsame Traditionen, aber auch für die Eigenart verschiedener Völker und Menschen entwickelt und Toleranz und Akzeptanz gegenüber dem Anders-Sein gefördert werden.

Ludwig Boyer

## 6 Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft

Die Einbeziehung von Lehrinhalten über die Arbeits- und Wirtschaftswelt schon von der ersten Schulstufe an entspricht der Forderung nach einer wesentlich stärkeren Berücksichtigung dieses Lebensbereiches in der Bildungsarbeit der Schule und ist durch folgende Tatsachen begründet: Einerseits sind Wirtschaftsfragen zentrale Probleme der Gesamtgesellschaft, die in ihren Auswirkungen unmittelbar auch die Lebenssituation des Kindes erreichen, andererseits ist das Kind selbst durch seine Lebensbedürfnisse als Konsument, mit zunehmendem Alter aber auch als wirtschaftlich Handelnder (z. B. Taschengeld) in elementarer Weise in diese Wirtschaft eingebunden; es ist Betroffener und zunehmend auch Mitagierender dieser Wirtschaft. Darüber hinaus wird Wirtschaftserziehung wegen ihrer großen Bedeutung. für den Lebensvollzug des einzelnen, aber auch für die Entwicklung der Gesamtgesellschaft als eine das ganze Leben andauernde Aufgabe erkannt. „Zweifellos nimmt die Wirtschaftssphäre der Erwachsenen durch gewollte oder ungewollte Übermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Anschauungen Einfluß auf die Personalsphäre der Kinder und Jugendlichen und gibt deshalb‚geheime Miterzieher' ab, die notwendigerweise schon in der Pädagogik der frühen Lebensalter zu berücksichtigen sind, will man nicht das Kernziel der Pädagogik, die zentral erfassende und peripherisch sich auswirkende Gestaltung der einzelmenschlichen Person, gefährden. Zu dem wächst auch schon beim Kind – früher oder später – eine Wirtschaftssphäre, sei es aus den Tatsachen des Haushaltenmüssens mit seinem Eigenen, sei es aus der nicht ganz seinen Wünschen entsprechenden Befriedigung seiner Neigung und den Versuchen, sich irgend etwas zu beschaffen ... Es steht außer Zweifel, dass in unserer Zeit die Wirtschaftssphäre einen ungewöhnlich tiefen Einbruch in die Personalsphäre vollzogen hat" (A. L. H. Geck, 1974, S. 97).
Im wesentlichen geht es im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft des Sachunterrichts darum, dass die Kinder „schon in der Grundschule Grundhaltungen und Grundeinstellungen, Grundeinsichten in Teilgebiete und

Zusammenhänge sowie allmählich und zunehmend kritisch reflektiertes wirtschaftliches Handeln" erwerben (L. BOYER, 1981, S. 15). Sie sollen insbesondere

- erkennen, dass sie selbst und auch alle anderen Menschen wirtschaftliche Bedürfnisse haben und nicht alle diese Bedürfnisse befriedigt werden können,
- erkennen, dass Arbeit und Leistung vieler Menschen notwendig sind, um Wirtschaftsgüter zu schaffen,
- grundlegende Kenntnisse über Arbeit, Verdienst und Geld gewinnen,
- die Bedeutung von Arbeitsfreude und Arbeitsleid, aber auch die Auswirkung von Arbeitslosigkeit auf das Leben der Betroffenen erkennen,
- einfache Verhaltensstrategien für ein kritisches, überlegtes Konsumverhalten erwerben,
- erste Einsichten in die Erzeugung, die Verteilung und den Verbrauch von Wirtschaftsgütern gewinnen,
- den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Umwelt und die Bedeutung eines aktiven Umweltschutzes erfassen.

Da es nicht möglich ist, diese umfassenden, bedeutsamen Bildungsaufgaben im Sachunterricht allein zu vermitteln, wurden „Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung)" und „Erziehung zum Umweltschutz" auch als Unterrichtsprinzipien in den Lehrplan aufgenommen. In jedem Unterrichtsgegenstand, wo dies möglich und sinnvoll ist, sollen auf die Wirtschaft im allgemeinen, aber auch auf Arbeit, Berufe, Einkommen, Sparsamkeit, Konsumverhalten und Umweltschutz im besonderen bezogene Aspekte aufgegriffen und pädagogisch, fruchtbar gemacht, werden.

**Didaktischer Grundansatz**

Die im allgemeinen „abstrakten wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisse" (G. HAUPTMEIER, 1968, S. 614) sowie die Auffassung, dass die Befassung mit Inhalten über Wirtschaft nur bestimmten elitären Schichten vorbehalten oder bestenfalls auf höheren Bildungsebenen zur Berufsvorbereitung geeignet sei, waren wesentliche Gründe dafür, dass dieser Lernbereich erst relativ spät in das Konzept einer elementaren Allgemeinbildung einbezogen wurde. Die rasche Entfaltung der Massenkommunikation und eine damit einhergehende Veränderung der allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseinslage weckten auch das Interesse aller Bevölkerungsschichten an wirtschaftspolitischen Fragen.

Gleichzeitig entwickelte eine theoriegeleitete Unterrichtsdidaktik Strategien und Konzepte, die es möglich machten, relativ komplexe-Sachverhalte aus der unmittelbaren Lebenswelt des Kindes so aufzubereiten, dass sie einer lernenden Erschließung durch das Kind zugänglich werden. Das gilt für den wirtschaftlichen ebenso wie für den sozialen Bereich des Sachunterrichts. Die Erschließung und Vermittlung wirtschaftsbezogener Einsichten und Kenntnisse schon von der ersten Schulstufe der Grundschule an wird didak-

tisch möglich, wenn sich der Unterricht – wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen auch – sowohl in bezug auf Inhalte als auch hinsichtlich der Lernformen und Arbeitsweisen an den Grundsätzen Kindgemäßheit, Gesellschaftsbezogenheit und Sachgerechtheit orientiert. Die meist in der Sprache der Wirtschaftswissenschaft anspruchsvoll formulierten Aussagen über die Wirtschaft müssen auf ihre Grundgehalte hin reduziert und in ihrer Erschließung so elementarisiert werden, dass sie das Grundschulkind verstehen kann. Oder anders gesehen: Aus dem Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Kinder sind wirtschaftsrelevante Inhalte so zu wählen und unterrichtlich so aufzuschließen, dass sie einen direkten Zugang zu elementaren Einsichten über die Arbeits- und, Wirtschaftswelt ermöglichen. Dem Schüler soll zunehmend bewusst werden, dass er in einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft lebt, in die er selbst als Konsument unmittelbar eingebunden ist und die er schon jetzt, mehr aber als Erwachsener durch sein Verhalten, seine Leistungen und seine Entscheidungen in begrenztem Maße auch mitbestimmen kann.
Dieses Elementarisieren wirtschaftsbezogener Bildungsinhalte für den Unterricht in der Grundschule ist jedoch nur insoweit zulässig, als dadurch sowohl die Sachangemessenheit der für die Vermittlung eingesetzten Verfahren und Medien als auch die Sachrichtigkeit der gewonnenen Grundeinsichten gewahrt bleiben. Ist dies nicht oder nur teilweise möglich, sind Lehrinhalte auf höhere Schulstufen zu verweisen. Unterricht hat auf allen Stufen und daher auch im Elementarunterricht ausschließlich sachlich Richtiges zu vermitteln.

*6.1 Konsumbedürfnisse werden befriedigt*

Es ist kein Zufall, dass der Lehrplan im Teilbereich „Wirtschaft" bei den Bedürfnissen der Menschen ansetzt („Versorgtwerden und Versorgen[1]"). Er bietet dadurch die Möglichkeit, im wahrsten Sinn des Wortes „hautnah" vom Kind auszugehen (Nahrung, Kleidung u. a.), und trifft andererseits den zentralen Kern dessen, was Aufgabe und Ziel von Wirtschaft schlechthin ist: „ ... die dauernde Deckung des menschlichen Bedarfs an Gütern und Leistungen" (Der GROSSE BROCKHAUS, 1981, S. 433). Von dieser fundamentalen Einsicht können dann alle weiteren Überlegungen über Wirtschaft und Wirtschaften ausgehen.
Schon auf der ersten Schulstufe bietet sich eine ganze Reihe von Ansatzpunkten, die zu elementaren Einsichten über Versorgtwerden und Versorgen weitergeführt werden können, so etwa:
Wenn ich Hunger und Durst habe ... Nahrungsmittel, die wir oft (selten) zu uns nehmen; woher wir sie haben; was wir über ihre Herstellung schon wissen; wie man mit Nahrungsmitteln umgehen soll; Nahrungsmittel kosten Geld; einkaufen; ich habe der Mutter/dem Vater beim Kochen geholfen; gesunde Ernährung (Unterrichtsprinzip „Gesundheitserziehung").

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 206

- Es wird kalt; wir ziehen uns wärmer an. Kleidungsstücke, die ich momentan trage; als wir einen Anzug, ein Kleid, Schuhe und anderes mehr kauften; im Kaufhaus, im Schuhgeschäft; Kleidung kostet Geld; in sauberer Kleidung fühlt man sich wohl; Kleidung soll man schonen; wofür meine Eltern Geld bekommen.

In ähnlicher Weise können auch Themen wie „Bei uns daheim – unsere Wohnung, unser Haus", „Meine Spielsachen", „Körperpflege", „Wenn ich krank bin", „Wir fahren auf Urlaub" u. a. aufgeschlossen und zu ersten grundlegenden Einsichten über Wirtschaft und einfache wirtschaftliche Zusammenhänge geführt werden. Dabei wird zwar die für das Alter der Kinder noch typische ichbezogene Betrachtungsweise vorherrschen: „Der Sechsjährige ist der Mittelpunkt seines eigenen Universums" (vgl. A. GESELL, 1964, S. 126), diese sollte aber in Ansätzen schon auf dieser Schulstufe zu eher sachlichen, allgemeinen Einsichten und Kenntnissen weitergeführt werden.

Auf der zweiten Schulstufe wird man die Themenauswahl erweitern, bei ihrer Erschließung stärker auf Einzelheiten eingehen und insbesondere die immer noch stark subjektiv bestimmte Betrachtungsweise der Kinder zunehmend versachlichen. Aus persönlicher Erfahrung, gewonnene Einsichten werden als allgemein zutreffend erkannt, werden verallgemeinert, objektiviert. Außerdem kann schon auf dieser Schulstufe durch einfache Vergleiche wie etwa „hier kostet eine bestimmte Ware so viel – dort ist sie teurer; in der Werbung wurde dies und jenes versprochen – in Wirklichkeit aber...") ein etwas distanzierteres, kritisches Verhalten angeregt werden.

Das Grundproblem allen Wirtschaftens, die Befriedigung von Konsumbedürfnissen, kann auf der dritten und vierten Schulstufe differenzierter gesehen werden: Die Kinder sollen erkennen lernen, dass

- unsere Bedürfnisse unbegrenzt sind (Obwohl du schon so viele Spielsachen hast, wünscht du dir immer wieder neue. Auch daheim und in den Betrieben gibt es stets neue Bedürfnisse ... )
- die Befriedigung des einen Bedürfnisses ein anderes Bedürfnis auslöst (Wenn die neuen Schischuhe nicht in die alten Bindungen passen, braucht man neue Bindungen. Für ein neues Auto braucht man meist auch neue Winterreifen.)
- nicht alle Bedürfnisse befriedigt werden können (Du musst auf manchen deiner Wünsche verzichten. Auch andere müssen auf viele ihrer Wünsche und Bedürfnisse verzichten. Es gibt Länder, in denen viele Menschen Hunger leiden oder gar verhungern ...).

Auf der Grundstufe II sind die Kinder schon in der Lage, ihre eigene Bedürfnislage klarer zu erkennen und die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erfüllbarkeit wenigstens in Ansätzen abschätzen und einsehen zu können. In diesem Alter verfügen sie in der Regel auch schon über konkretere Einblicke in die wirtschaftlichen Verhältnisse ihrer Familie, über Einkommen

und Einkommensverteilung sowie über Probleme des Haushaltens und Möglichkeiten des Sparens. Dass sich in diesem Alter durch Vergleichen der eigenen wirtschaftlichen Lebenssituation mit jener anderer Kinder eine bewusste kritische Haltung gegenüber sozialen Unterschieden entwickelt, wird man auch dann nicht verhindern können, wenn man solchen Fragestellungen aus verschiedensten Gründen im Unterricht ausweicht. Auf jeden Fall aber sollte der Schein einer „heilen Wirtschaftswelt", in der jede Art von Arbeit immer nur Freude bereitet und ausreichend entlohnt wird und in der alle mit ihrer Lebensqualität zufrieden sind, vermieden werden. „Dieses geradlinige Denken [aber] dürfte genau dem eigentlichen Ziel der Wirtschaftslehre entgegenstehen: Konfliktbewusstsein zu schaffen und Hilfen geben zur konkreten Daseinsbewältigung" (G. KUNERT, 1979, S. 101). Die Erschließung der wirtschaftlichen Realität mit ihren Problemen und Spannungen sowie das Aufzeigen möglicher Wege einer Verbesserung – zumindest im eigenen Lebensbereich – sollten wesentliche Anliegen des Unterrichts in der Grundschule sein.

In diesem Zusammenhang sollte auf der Grundstufe II auch das Problem Werbung in sachlich-kritischer Weise aufgearbeitet werden. Da den meisten Kindern die in ihrem Lebensraum anzutreffenden äußerlichen Formen der Werbung (Plakate, Prospekte, Inserate, Schaufenster, Fernsehwerbung u. a.) bekannt sind, wird man sie im Unterricht leicht übersichtlich zusammenstellen können. Durch Analyse verschiedener konkreter Beispiele sollten zumindest die beiden Hauptformen „Informationswerbung" (informiert über tatsächliche Sachverhalte) und „Suggestivwerbung" (suggeriert meist mit Scheinargumenten – Konsumwünsche) klargestellt und einige Mischformen aufgezeigt werden. Etwas eingehender sollte man sich mit den Werbeabsichten auseinandersetzen: Primäre Absicht jeder Werbung ist die Steigerung des Absatzes von Konsumgütern und Dienstleistungen. Darüber hinaus will Werbung sowohl die Konsumenten als auch die Konkurrenz über das Marktangebot und die Leistungsfähigkeit eines Unternehmens informieren. Nicht selten aber ist Werbung auch bestrebt, dort, wo kein Bedarf besteht, neue Bedürfnisse zu suggerieren und die Konsumenten zum Kauf zu verlocken. „Zahlreiche negative Auswirkungen des Faktors Werbung auf den einzelnen Wirtschaftsbürger (Manipulation, sinnlose Arbeitsleistungen, Produktion von Abfall- und Einweggütern, ständig wachsende Ausgaben für Werbung) werden zwar gesehen, aber unter dem Diktat des Prinzips wirtschaftlichen Wachstums zur Steigerung des Lebensstandards als unabänderliche Tatbestände in unserer Gesellschaft dargestellt und hingenommen. Ein entsprechendes gesamtwirtschaftliches Umdenken wird erst dann einsetzen, wenn eine größere Zahl kritischer Verbraucher bereit ist, Verhaltensweisen einer Überflussgesellschaft abzulegen" (W. LAURISCH, in: R. A. ROTH – H. M. SELZER, 1979, S. 349).

*6.2 Arbeit und Verdienst*

Mit der Einsicht, dass jeder Mensch Konsumbedürfnisse hat und dass nicht alle diese Bedürfnisse befriedigt werden können, eng verbunden ist die Frage nach den Mitteln, die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse dienen: Güter und Dienstleistungen; sie werden im wesentlichen mit Hilfe der Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital geschaffen. Der Lehrplan der Volksschule greift den für die Kinder naheliegenden Faktor Arbeit heraus und teilt ihm für alle vier Schulstufen eine Reihe konkreter Bildungsinhälte zu.
Dieser Themenbereich setzt auf der Grundstufe I mit der Erkundung der Arbeitswelt im Lebensraum der Kinder ein. Bedauerlicherweise können viele Schüler ihre Eltern kaum oder überhaupt nicht mehr bei der Berufsarbeit beobachten; noch seltener werden sie selbst – wie dies früher in der hauswirtschaftlich organisierten Wirtschaftsform stets der Fall war – in irgendeiner Form in diese Tätigkeit einbezogen. Man wird daher im Unterricht primär von Befragungen und Erkundungen ausgehen müssen:

- Befragt eure Eltern über ihren Arbeitsplatz und über ihre Arbeit. Wo sind sie beschäftigt? Welche Tätigkeit üben sie aus? Welche Maschinen und Geräte brauchen sie? Wie lange müssen sie arbeiten? Wo nehmen sie ihre Mahlzeiten ein? Was gefällt ihnen an ihrer Arbeit? Was ist unangenehm? Was bereitet ihnen Mühe? Was ermüdet sie besonders?
- Sprecht mit den Eltern auch über die Frage, warum sie arbeiten. Was erhalten sie dafür? Was geschieht mit diesem Geld? Was bedeutet es, wenn Menschen arbeitslos sind?

Überaus reizvoll und für die Kinder anregend ist es, wenn in die folgenden Auswertungsgespräche auch der Lehrer/die Lehrerin seine/ihre Berufswelt mit einbringt, wenn er/sie über seine/ihre Arbeitsfreude, aber auch über seine/ihre Mühen und Sorgen berichtet und damit den Kindern Rückmeldung gibt, wie sich die Lehr- und Erziehungsarbeit mit ihnen aus dieser Sicht darstellt.
Die unterrichtliche Aufarbeitung sollte sich jedoch nicht auf bloßes Berichten beschränken, sondern darüber hinaus erste Ordnungsgesichtspunkte und allgemeingültige Einsichten herausstellen.
Eben diese beiden Aspekte – Ordnen der verschiedensten subjektiven Erfahrungen und Erkenntnisse sowie Weiterführen derselben zu allgemeingültigen Einsichten in die Berufs- und Arbeitswelt – bilden einen der Schwerpunkte im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft auf der Grundstufe II. Darüber hinaus soll das Themenfeld um einige wichtige Bereiche" erweitert werden:

- **Die Bedeutung der Arbeit:** Ihrem Begriff nach ist Arbeit „auf die Produktion von Gütern und Dienstleistungen gerichtet" (H. C. Reckten-wald, 1975, S. 28). Als solche ist sie einerseits Teil des Lebensvollzugs des Menschen, dient seiner Existenzsicherung und kann im günstigen Fall zur Findung seines Lebenssinnes und zu seiner „Selbstverwirklichung" bei-

tragen. Andererseits ist sie eine der entscheidenden Grundlagen des Wirtschaftens überhaupt; durch Arbeitsleistung wird Wirtschaft erst möglich; auch die Weiterentwicklung der Wirtschaft ist wesentlich an Arbeitsleistung gebunden. Diese doppelte Bedeutung kann schon auf der dritten Schulstufe erschlossen und sollte auf der vierten dann vertieft werden.

- **Arbeit und Entlohnung:** Für seine Arbeitszeit und Arbeitsleistung, die der Arbeitnehmer (rund 86 Prozent der 3,3 Mill. Berufstätigen, Österreichs sind Arbeitnehmer) dem Arbeitgeber zur Verfügung stellt, erhält er ein Entgelt; das kann entweder Geld (Geldlohn; bei Arbeitern meist „Lohn", bei Angestellten „Gehalt" genannt) oder es können Sachleistungen sein (Naturallohn: Verpflegung, Kleidung, Unterkunft, Heizmaterial, Ernte Erträgnisse, Nutzung von Grundstücken und Maschinen u. a.); manchmal werden auch beide Formen kombiniert. Durch, Kollektivverträge zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern werden Lohnuntergrenzen festgelegt. Zum Grundgehalt/Grundlohn werden meist Zulagen gezahlt: Leistungszulagen (Überstunden, Schichtzuschlag u. a.), Erschwerniszulagen (Gefahrenzulage, Höhenzulage, Schmutzzulage u. a.), Sozialzulagen (Kinderbeihilfe, Haushaltszulage u. a.), Aufwandsentschädigungen (Tagesdiäten, Reisespesen u. a.). Diese komplexen Zusammenhänge zwischen Arbeit und Entlohnung schon auf der dritten Schulstufe zu vermitteln, wird wohl nicht in allen Klassen möglich sein. Einige grundlegende Sachverhalte wie etwa der Zusammenhang Arbeitszeit/Arbeitsleistung und Entlohnung, mögliche (berechtigte und unberechtigte) Ursachen für unterschiedliche Entlohnung (z. B. Frauen/Männer) sowie die Unterscheidung Grundlohn und Zulagen sollten jedoch in jedem Fall erschlossen werden.
- **Unterschiedliche Entlohnung – Verantwortung – Prestige:** Die auf der dritten Schulstufe vermittelten grundlegenden Einblicke in den Themenbereich Arbeit und Entlohnung wird man auf der vierten Schulstufe wieder aufgreifen und im Laufe des Unterrichtsjahres schrittweise erweitern. Neben einer inhaltlichen Anreicherung und Vertiefung der im vorigen Abschnitt aufgezeigten Zusammenhänge könnte der Unterricht zu einigen wesentlichen Aspekten weitergeführt werden. Vor allem sollte außer den bereits angeführten Voraussetzungen für Zulagen zum Grundlohn auf eine Reihe anderer Gründe für unterschiedliche Entlohnung etwas näher eingegangen werden: Ausbildung, Art der Tätigkeit, Dauer des Dienstverhältnisses, Höhe des Dienstantrages, Verantwortung, Frauen – Männer u. a. Dabei wird man auch kritisch untersuchen, ob all diese Gründe für eine oft sehr verschieden hohe Entlohnung gerechtfertigt sind, so etwa die Probleme Verantwortung (z. B. Lokführer – Stardirigent, Krankenschwester – Arzt) oder Dauer des Dienstverhältnisses bei gleicher Arbeitsleistung (z. B. Beamte, Angestellte), selbstverständlich auch das Problem Frauen – Männer.

Unterrichtspraktische Erfahrungen zeigen, dass Kinder dieser Altersstufe auch schon erkennen, dass verschiedene Berufe bzw. Berufsgruppen unterschiedliches Ansehen (Prestige) in der Öffentlichkeit genießen. Sie wissen z. B., dass man sich einem Arzt gegenüber anders verhält und ihn in seinem gesellschaftlichen Rang anders einschätzt, als dies etwa einem Arbeiter oder Bauern gegenüber der Fall ist. Hinsichtlich dieses Prestigeranges stellt G. HARTFIELD (1972, S. 525), fest: „Die Ergebnisse der meisten Untersuchungen haben erkennen lassen, dass dem Beruf als Einschätzungskriterium besondere Bedeutung zukommt. In einschlägigen Studien ist man bemüht, die mit der Vorstellung von bestimmten Berufsinhalten und -funktionen verbundenen Wertungsgesichtspunkte (wie etwa Macht, Verantwortung, Bildungsstand, Einkommen, angenehme Arbeit usw.) zu erforschen." Im Unterricht auf der vierten Schulstufe könnten auch zu diesem Problemkreis einige kritische Aspekte entwickelt werden.

- **Arbeitszeit – Freizeit:** Die Relation zwischen Arbeitszeit (das ist die Dauer der Arbeit) und Freizeit hat sich während der letzten hundertfünfzig Jahre stark verändert: 1842: Verbot der Kinderarbeit, Tagesarbeitszeit für Jugendliche unter 16 Jahren 12 Stunden; 1847: Kinder unter 16 Jahren arbeiten bis zu 12 Stunden, Erwachsene bis zu 16 Stunden (auch sonntags); 1885: Verbot der Arbeit für Kinder unter 14 Jahren und der Nachtarbeit für Frauen und Jugendliche, Normalarbeitstag 11 Stunden, 24-stündige Sonntagsruhe; 1918: Einführung des Achtstundentages; 1919: Rechtsanspruch von einer Urlaubswoche pro Jahr nach einjährigem und von zwei Wochen nach mindestens fünfjährigem Dienstverhältnis; 1958: Einführung der 45-StundenWoche im Bergbau, ein Jahr später allgemeine Einführung der 45-Stunden-Woche; 1970: 43-Stunden-Woche; 1972: 42-Stunden-Woche; 1975: 40-Stunden-Woche; seit 1985 werden in verschiedenen Wirtschaftszweigen Kollektivverträge zur 38-Stunden-Woche abgeschlossen.
  Selbstverständlich wird man diese Daten nicht im einzelnen vermitteln, aber den Kindern eine allgemeine Vorstellung über diese Entwicklung zu erschließen, sollte nicht unterbleiben. Schon auf der dritten, noch deutlicher aber auf der vierten Schulstufe wird man sich auch mit Problemen der Freizeit und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung eingehender auseinandersetzen. Von Freizeiteinrichtungen und Freizeitaktivitäten im Schulort ausgehend über Freizeiteinrichtungen im Bundesland und anderswo bis hin zur großen Bedeutung des Fremdenverkehrs spannt sich ein Lernfeld, das wertvolle Grundeinsichten über wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge und Fragen des Umwelt- und Landschaftsschutzes enthält.
- **Arbeitsfreude, Arbeitsleid, Arbeitslosigkeit:** Schon das Kind der Grundstufe I erlebt an sich selbst und erfährt von seinen übrigen Familienmitgliedern, dass es Tätigkeiten/Arbeiten gibt, die Freude bereiten, und

solche, die man höchst ungern ausführt. Der Unterricht sollte diese Erlebnisse und Erfahrungen aufgreifen mögliche Gründe und Ursachen aufspüren und – bezogen auf die Motivation der Kinder – erste Ansätze zur Überwindung von Unlust aufzeigen. Kinder selbst bringen hiezu oft die erstaunlichsten Selbsterfahrungsberichte. Auf der vierten Schulstufe sollte nicht verschwiegen werden, dass es viele Berufstätige gibt, die bei ihrer Arbeit besonderen Belastungen ausgesetzt sind: durch Arbeiten, die besonders anstrengend sind (Schwerarbeit, Schwerstarbeit, Nachtarbeit, Arbeit am Fließband, Akkordarbeit u. a.), durch Arbeiten unter unangenehmen Bedingungen (Schmutz, Staub, Lärm, Hitze, Kälte, Gestank u. a.), durch gefahrvolle Arbeiten (im Hochbau, mit Elektrizität, mit Chemikalien, an Maschinen, im Bergbau u. a.), durch Nachtarbeit und Feiertagsarbeit, aber auch durch Arbeiten mit besonderer Verantwortung (Lokführer, Autobusschofför, Arzt u. a.). Gespräche mit solchen Menschen anläßlich eines Lehrausgangs oder einer Einladung ins Klassenzimmer hinterlassen in der Regel sehr starke Eindrücke bei den Kindern und können daher pädagogisch außerordentlich fruchtbar gemacht werden.

Auch wenn es in einer Klasse keine Kinder von arbeitslosen Eltern gibt, sollte das wirtschaftlich und gesellschaftlich so bedeutsame Problem der Arbeitslosigkeit und ihre Auswirkung auf das Leben der unmittelbar Betroffenen in der vierten Schulstufe behandelt werden. Wer arbeitsfähig, arbeitswillig und arbeitslos ist und genügend lang den Beitrag zur Sozialversicherung geleistet hat, hat zwar Anspruch auf Arbeitslosengeld und erhält nach Ausschöpfung dieses Anspruchs Notstandshilfe. Damit ist jedoch das Problem nur teilweise in existentieller Hinsicht, keinesfalls aber in bezug auf seine menschliche (psychologisch-soziale) Dimension gelöst.

In ersten Ansätzen kann schon auf dieser Schulstufe auf innerbetriebliche, aber auch auf wirtschaftspolitische Lösungsversuche hingewiesen werden.

*6.3 Mit Geld umgehen*

Man darf davon ausgehen, dass Kinder schon lange vor ihrem Schuleintritt elementare Erfahrungen im Umgang mit Geld gesammelt haben: Sie wissen, dass es Geld gibt. Viele von ihnen kennen bereits den Wert einiger Münzen und Banknoten. Sie haben beobachtet und meist auch selbst erfahren, dass man sich mit Geld Wünsche erfüllen kann. Sie mussten aber auch – manchmal enttäuscht – erfahren, dass nicht alle ihre Wünsche erfüllt werden. Sie wissen, dass Waren einen bestimmten Preis haben. In der Regel werden sie auch schon erfahren haben, dass Geld für die Lebensgestaltung der Familie von großer Bedeutung ist; ist doch die finanzielle Situation der Familie „ein Teil der Realität, in der das Kind aufwächst" (S. ZWETTLER, 1985, S. 49). Einige von ihnen werden schon erfahren haben, wie und wobei man Geld sparen kann.

Der elementare Sachunterricht wird diese Grunderfahrungen und Grundeinsichten aufgreifen, klären, ordnen und schrittweise weiterführen. Dabei sollten die Themenbereiche Geld einteilen, Geld ausgeben und Geld sparen im Vordergrund stehen. Besonders wirksam ist das wiederholte Herbeiführen möglichst konkreter Handlungssituationen, in denen in immer anderen Sachzusammenhängen die verschiedensten Möglichkeiten des Umgangs mit Geld modellhaft durchgespielt und dann diskutiert werden.

Einige Beispiele:
- Ein Kind der Klasse hat zum Geburtstag Geld bekommen. Es lässt sich von einigen „Fachleuten" (diese werden von Mitschülern dargestellt) beraten, was es damit anfangen könnte. Jeder der Vorschläge wird von der Klasse diskutiert.
- Jedes Kind der Klasse erhält die gleiche Summe „Taschengeld" (Rechengeld, z. B. aus Karton) und entscheidet, was es damit tun würde. Die übrigen Kinder nehmen zu den Entscheidungsvarianten Stellung.
- Vier Kinder stellen im Rollenspiel eine „Familie" dar. Eine bestimmte Summe Geld, welches die „Eltern" verdient haben, soll eingeteilt werden. Wie soll das geschehen? Gibt es gemeinsame Wünsche? Hat jeder auch persönliche Wünsche?
- Ein Kind der Klasse möchte gern eine elektrische Eisenbahn (ein Fahrrad) haben. Es hat aber nur 4 Euro gespart. Die Klasse wird in Gruppen geteilt; jede Gruppe entwickelt Vorschläge, die dann in der Klasse diskutiert werden.

Wertvolle Querverbindungen bieten sich zum Mathematikunterricht an, wo schon auf der ersten Schulstufe neben der Einführung der Münzeinheit „Euro" auch der Geldwert als „größenbezogenes Merkmal" bewusstgemacht und in Sachaufgaben mit Geldwerten gerechnet wird. Dieser Ansatz wird auf der zweiten Schulstufe durch die Einführung der Maßeinheit „Cent" und der Maßbeziehung „Euro – Cent" sowie durch deren Anwendung in Sachaufgaben erweitert.
Die Sparerziehung durch die Schule hat in Österreich eine relativ lange Tradition (Schrifttum darüber liegt schon aus dem vorigen Jahrhundert vor). In engem Zusammenwirken mit den regionalen Geldinstituten wurde diese pädagogische Aufgabe schon bald nach dem Zweiten Weltkrieg wiederaufgenommen; dabei hat sich seither ein weitverbreitetes System von Sparformen entwickelt: verschiedene Varianten des Schulsparens (Groschensparen, Klassensparen, Listensparen u. a.) und des Privatsparens. Sparerziehung wird dabei stets als ein Teilbereich einer umfassenden Wirtschaftserziehung gesehen mit dem Ziel, die Kinder schon möglichst früh zu kritisch überlegtem, planendem Verhalten im Umgang mit Geld anzuregen. Mit der Sparerziehung eng verbunden ist das Problem „Taschengeld". Es gibt derzeit keine für Österreich repräsentative Erhebung über regional und schichtenspezifisch

sicherlich sehr unterschiedliche Gepflogenheiten in diesem Bereich. In einer Stichprobe für Wien aus dem Jahre 1981 wurde festgestellt, dass 82 Prozent der Kinder der dritten Schulstufe Taschengeld (d. h. Geld, über das sie frei verfügen können) erhalten, davon rund 55 Prozent wöchentlich, 28 Prozent monatlich und 17 Prozent unregelmäßig (F. BEER – E. GEHMACHER – E. WEBER; 1983, S. 4).

Über den von den Kindern selbst vollzogenen Umgang mit Geld hinaus sollten ab der dritten Schulstufe auch andere unmittelbar auf Geld bezogene Aspekte erschlossen und auf elementarer Ebene durchschaubar gemacht werden, so etwa die Bereiche:

- häufige Formen des Einkommens von Kindern, des Einkommens von Jugendlichen und Erwachsenen,
- in der Familie mit Geld sparsam umgehen (Geld überlegt ausgeben, Geld sparen),
- Kaufen auf Kredit und Rückzahlung in Raten,
- wenn das vorhandene Geld nicht reicht …,
- die Gemeindeverwaltung nimmt Geld ein – gibt Geld aus.

Bei entsprechenden Gelegenheiten kann auch – vor allem auf der vierten Schulstufe – auf häufige Formen des bargeldlosen Zahlungsverkehrs hingewiesen werden: z.B. Erlagschein, Gehaltskonto, Scheckkarte.

*6.4 Wirtschaftliche Zusammenhänge erfassen*

Eine einprägsame Form, komplexere wirtschaftliche Sachverhalte zu vermitteln, ist die schrittweise Entwicklung von Schaubildern, wobei die einzelnen Entwicklungsreihen von Kindergruppen erhoben werden können.

Ein Beispiel:

- In der Mitte eines großen Kartons wird eine Mahlzeit abgebildet (z. B. Nudelsuppe, Fleisch, Gemüse, Kartoffeln, Obst).
- Jede Gruppe erhebt nun den „Werdegang" einer dieser Speisen und hält ihn dann durch Begriffskärtchen und Pfeile auf dem Karton fest (z. B. Nudelsuppe ← Nudeln ← Kaufmann ← Großhändler ← Teigwarenfabrik; Fleisch ← Fleischhauer ← Fleischgroßmarkt ← Fleischhauer auf dem Dorf ← Bauer usw.).
- In konzentrischer Anordnung ergibt dies ein eindrucksvolles Gesamtbild. Noch wirksamer werden solche Schaubilder in Fällen, wo es möglich ist, die einzelnen Schritte durch kleine reale Objekte, die man mit Klebestreifen befestigt und beschriftet, darzustellen (z. B. Was man aus Kohle oder Erdöl alles herstellen kann).

Die Herstellung von Schaubildern ist eine gute Anschauungsgrundlage für das Bewusstmachen wirtschaftlicher Zusammenhänge, im aufgezeigten Fall der Zusammenhänge zwischen den Bereichen Erzeugung – Verteilung – Verbrauch. Solche oder ähnliche Darstellungsformen eignen sich gut, auch andere fundamentale Zusammenhänge in der Wirtschaft einsichtig zu machen,

wobei man in jedem einzelnen Bereich - wie schon mehrmals betont - stets von den Elementarerfahrungen der Kinder auszugehen hat.
Hiezu wieder einige Beispiele:

- Schule und Haushalt in der Familie bieten zwei gute Erfahrungsgrundlagen, eines der bestimmenden Merkmale der modernen Wirtschaft bewusstzumachen: das Prinzip der Arbeitsteilung. In Rollen- und Planspielen kann dieses Prinzip in verschiedenen Varianten im Unterricht leicht modellhaft nachvollzogen und in seiner Zweckmäßigkeit einsichtig gemacht werden. Konkrete Beispiele für Arbeitsteilung kennen die Kinder im allgemeinen auch aus der Berufswelt ihrer Eltern und Geschwister sowie aus anderen Beobachtungen.
- Die Familie als Wirtschaftsgemeinschaft bietet auch einen guten Einstieg für die Vermittlung der grundlegenden Zusammenhänge zwischen Arbeit, Geldverdienen, Geldausgeben und Sparen. Durch Sammeln und Durcharbeiten verschiedener Beispiele – in höheren Schulstufen mit zunehmender Komplexheit – wird sich auch hier allmählich die generalisierende Erkenntnis einstellen, dass es – trotz einiger Ausnahmen – diesen Zusammenhang im allgemeinen gibt.
- Schließlich sieht der Lehrplan vor, auch erste Einsichten in den bedeutenden Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Umwelt aufzuzeigen. Diese der Grundstufe II zugeordnete Aufgabe wird man wohl am besten an regional gegebenen konkreten Beispielen vermitteln können (Skipisten, Forststraßen, Kraftwerksbauten, Industrieanlagen, Güterwege, aber auch Bau von Schutzanlagen gegen Lawinen, Vermurungen und Hochwasser; Filteranlagen und Kläranlagen u. a.). Selbstverständlich sollte überall auch das Problem Autoabgase – Katalysator zur Sprache kommen.

Ganz allgemein sei zur Didaktik der Vermittlung von Zusammenhängen noch festgehalten: Es gibt Kinder mit ausgeprägten kausalen und kombinatorischen Fähigkeiten, die auch komplexere Zusammenhänge leicht erfassen und gut überschauen können; aber auch andere, bei denen diese Fähigkeit weniger gut ausgeprägt ist. Deshalb sollten Zusammenhänge in der Lernausgangssituation immer möglichst konkret dargestellt und erst allmählich abstrahiert werden.

## Verwendete Literatur


Beer, F. – Gehmacher, E. – Weber, E.: Geld in jungen Händen. Wien 1983

Boyer, L.: Zur Didaktik und Methodik der Wirtschaftserziehung an Volksschulen, in: GWKompakt Nr. 2, Wien 1981, S. 15 ff.

Der Grosse Brockhaus in 12 Bänden. 18. Auflage, 12. Band, Wiesbaden 1981

Geck, A. L. H.: Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: Decker, F. (Hg.): Grundlagen der Wirtschaftsdidaktik. Ravensburg 1974, S. 96 ff.

Gesell, A. u. a.: Das Kind von fünf bis zehn. Bad Nauheim 1964[5]

HAUPTMEIER, G.: Wirtschaftserziehung in der Grundschule, in: Die Deutsche Schule, 9/1968, S. 613 ff.
KATZENBERGER, L. F. (Hg.): Der Sachunterricht in der Grundschule in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Studierende und Lehrer. Teil 1, Ansbach 1972.
KUNERT, G.: Fachbereich Wirtschaftslehre, in: Sauter, H. (Hg.): Heimat- und Sachkunde in der Grundschule. Donauwörth 1979[3], S. 99 ff.
LAURISCH, W. : Werbung, in: ROTH, R. A. – SELZER, H. M.: Lexikon zur Arbeits- und Wirtschaftslehre. Donauwörth 1976, S. 348 f.
RECKTENWALD, H. C.: Wörterbuch der Wirtschaft. Stuttgart 1975[7]
ZWETTLER, S.: Kind und Geld. Wien 1985

## Empfohlene Literatur

ACKERMANN, P.: Politisches Lernen in der Grundschule. Kösel-Verlag, München 1973

Ergebnisse der Sozialisationsforschung lassen den Schluß zu, dass sich politische Einstellungen und Verhaltensmuster schon im frühen Kindesalter entwickeln und gegen Ende der Grundschulzeit bereits verfestigen. Dieses Buch orientiert sich an dieser Tatsache und bietet neben einer entsprechenden didaktischen Grundlegung eine ganze Reihe erprobter Unterrichtsmodelle zur politischen Bildung im allgemeinen und zur Friedenserziehung im besonderen. Angesichts der besonderen Aktualität dieser pädagogischen Aufgabe ist dieses Werk sehr zu empfehlen.

KATZENBERGER, L. F. (Hg.): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Studierende und Lehrer, 3 Teile, Michael Prögel Verlag, Ansbach 1972

Dieses Werk gehört längst zur Standardliteratur über einen zeitgemäßen Sachunterricht. In anspruchsvollen Beiträgen wird über theoretische Grundlegung und praktische Umsetzung aller Teilbereiche dieses Unterrichtsgegenstandes einschließlich Sexualerziehung und Verkehrserziehung informiert. Besonders eingehend wird der naturwissenschaftliche Fächerbereich abgehandelt.

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A. (Hg.): Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1988

In diesem Buch wurden wichtige Texte zur Entwicklung des Sachunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland zusammengestellt, um auf deren Grundlage den gegenwärtigen Stand und die Gegenwartsaufgaben dieses Unterrichtsgegenstandes auszuleuchten. Das Werk trägt wesentlich zu einer Erweiterung des Verständnisses der didaktischen Konzeption bei und akzentuiert eine Reihe von Prinzipien insbesondere aus der Sicht der Lehrerinnen.

SAUTER, H. (Hg.): Heimat- und Sachkunde in der Grundschule. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1979[3]

Das Werk ist vor allem auf die Reform des Sachunterrichts in Bayern ausgerichtet; es bietet aber darüber hinaus eine Fülle überaus wertvoller Informationen und unterrichtspraktischer Anregungen zu allen Teilbereichen dieses Unterrichtsgegenstandes von allgemeinem Gültigkeitswert. Wer sich über den gegenwärtigen Entwicklungsstand gründlich informieren will, sollte diese Publikation zur Hand nehmen.

Karl Umgeher

## 7 Erfahrungs- und Lernbereich Technik

### *7.1 Begründung und Zielsetzung*

Die Technik beeinflußt in starkem Maße das Leben des einzelnen Menschen, täglich begegnet auch dem Kind das Phänomen Technik. Dabei wird der Schüler mit technischen Gegebenheiten, mit Naturkräften und Stoffen in seiner Umwelt konfrontiert. Einige Beispiele sollen dies beleuchten:

- Kinder verwenden technische Geräte, Einrichtungen und Produkte der Technik: Haushaltsgeräte, Spielzeug (Baukästen, Computerspiele), Beförderungsmittel (Fahrrad, Rolltreppe) u. a.
- Kinder haben mit technischen Geräten und Einrichtungen zu tun, ohne Einblicke in ihre Funktionsweise und zugrundeliegenden Naturgesetze zu haben: Übersetzung des Fahrrads u. a.
- Kinder zeigen lnteresse an Vorgängen der Technik; Fragen der Kinder beziehen sich auf viele Themenbereiche: Wasser, Elektrizität, Mechanik, Luft, Licht, Feuer usw.
- Kinder lernen Probleme, Abhängigkeiten und Gefahren im Zusammenhang mit Technik kennen: Verschmutzung von Luft, Wasser und Boden, Energiegewinnung und Energieverschwendung usw.
- Kinder experimentieren gerne und sammeln Erfahrungen mit Naturgesetzen: Fliehkraft, Hebelgesetze bei der Schaukel, Reibung und Reibungswiderstand usw. sind Beispiele, denen Naturgesetze zugrunde liegen (vgl. R. MARAS, 1986, S. 276).

Aufgrund der Veränderungen in der Lebenswelt und der daraus folgenden vor- und außerschulischen Lernanregungen und Lernbedürfnissen kommt dem Erfahrungs- und Lernbereich Technik im Grundschulunterricht große Bedeutung zu. Die Teilbereichsbezeichnung „Technik" ist nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin zu verstehen, sondern als anthropologisch begründete Sichtweise eines Ausschnitts der realen Lebenswelt des Kindes. Für die Auseinandersetzung mit diesem Bereich sieht der Lehrplan folgende Bildungs- und Lehraufgaben vor:

- Die Arbeit im Erfahrungs- und Lernbereich Technik geht von der Begegnung des Schülers mit technischen Gegebenheiten, mit Naturkräften und Stoffen in seiner Umwelt aus.
- Anzustreben ist das Verständnis, dass der Mensch in das Ordnungsgefüge der Natur eingebettet, von den Naturgesetzen abhängig und für die Auswirkungen seiner Eingriffe verantwortlich ist.
- Dieser Erfahrungs- und Lernbereich hat über das Erlernen fachspezifischer Arbeitsweisen das Gewinnen von Grundkenntnissen und Einsichten zu vermitteln und zu sachgerechtem und verantwortungsbewusstem Umgang mit Stoffen und technischen Geräten anzuleiten.

*7.2 Didaktische Konzeption*

In der Bildungs- und Lehraufgabe dieses Lernbereiches wird auch sein didaktischer Ansatz konkretisiert:

- Ein Grundelement der Konzeption ist das Gewinnen von Begriffen und Kenntnissen. Diese werden umso wertvoller, je mehr sie Grundeinsichten, das Erkennen von Zusammenhängen und das Hinführen zu einem „naturwissenschaftlichen Denken" fördern.
- Einen weiteren Schwerpunkt stellen die naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen dar, die das Kind als eigene Aufgabenstellung allmählich lernen muss. Im folgenden werden einige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nach und nach ausgebaut werden sollen, dargestellt und mit Beispielen aus dem Lehrplan (Grundstufe I) belegt:

1. Das Beobachten
   - als planmäßiges, zielgerichtetes Wahrnehmen von Bauelementen und Merkmalen von Gegenständen und Geräten (Ball, Hammer, Taschenlampe) als Ausgangspunkt für das Beschreiben von Zustandsformen, Zustandsänderungen und Vorgängen (z. B. Veränderungen einiger Stoffe: fest, flüssig, Wasser, Butter, Wachs)
   - als Erfassen von Abläufen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (Durchführen von Experimenten)
2. Das Klassifizieren
   - durch Bestimmen von Strukturen, Merkmalen und Klassenbezeichnungen (Ordnen von Stoffen nach Eigenschaften: hart, flüssig ... )
   - durch Ordnen nach Zweck und Funktionsweise (Gegenstände nach Eigenschaften und der Beschaffenheit vergleichen, ordnen und zuordnen)
3. Das Quantifizieren mit Maß und Zahl (Messen: z. B. Länge, Masse, Temperatur, Zeit)
4. Sachgerechter Umgang und sachgemäßes Handeln (sachgemäßes und umweltgerechtes Handeln beim Gebrauch bestimmter Stoffe erlernen)
5. Durchführen von Experimenten (Experimentieren: z. B. Umgang mit einfachen Werkzeugen und Geräten)
6. Schlußfolgern
   - als Ableitung aus einem erkannten und verfügbaren Prinzip (Auswirkungen einiger Naturkräfte: Magnetkraft, Wind- und Wasserenergie)
   - als Übertragen gewonnener Einsichten auf neue Sachverhalte (die Gefährlichkeit bestimmter Stoffe wie Medikamente, Reinigungsmittel ... erkennen und richtiges Verhalten besprechen)
   - Der dritte Schwerpunkt betrifft sachgemäßes und verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit technischen Geräten. Folgende Beispiele des Lehrplans sollen dies zeigen:

- Grundstufe I: „Über Gefahren beim Gebrauch technischer Geräte Bescheid wissen; durch sachgemäßen und vorsichtigen Umgang Unfälle vermeiden[1]“,
  „Die Gefährlichkeit bestimmter Stoffe (Medikamente, Reinigungsmittel, Schädlingsbekämpfungsmittel) kennen und richtiges Verhalten besprechen; den Umgang mit als gefährlich gekennzeichneten Stoffen vermeiden[2]“.
- Grundstufe II: „Sachgemäßen Umgang mit Werkzeugen lernen; dabei wichtige Fertigkeiten einüben und Vorsichtsmaßnahmen beachten[3]“ (dritte Schulstufe);
  „Umweltgerechtes Handeln bei der Anschaffung, beim Gebrauch und bei der Beisetzung bestimmter Stoffe erlernen[4]“ (vierte Schulstufe).

*7.3 Stoffliche Gliederung des Teilbereichs Technik und dessen Konkretisierung*

Der Lehrplan gliedert im Sinne eines curricularen Aufbaus den Erfahrungs- und Lernbereich Technik folgendermaßen:
- Technische Gegebenheiten in der Umwelt des Kindes
- Kräfte und ihre Wirkungen
- Stoffe und ihre Veränderungen

Dies bedeutet, dass sowohl in der Grundstufe I als auch auf der dritten und vierten Schulstufe diese drei Stoffbereiche aufgegriffen und unter jeweils ergänzenden, erweiternden und vertiefenden Gesichtspunkten behandelt werden sollen.

7.3.1 Technische Gegebenheiten in der Umwelt des Kindes

Der Lehrplan gliedert dieses Ziel sowohl in der Grundstufe I als auch in der Grundstufe II in folgende Schwerpunkte:
- Kenntnisse über technische Gegebenheiten in der unmittelbaren Umgebung des Kindes erwerben[5] (Grundstufe I); ... in der Umwelt des Kindes erwerben[6] (Grundstufe II)
- Umgang mit Objekten, dabei spezifische Arbeitsweisen kennenlernen[7] (Grundstufe I)

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 207
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 208
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 222
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 225
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 208
[6] Lehrplan der Volksschule, S. 222
[7] Lehrplan der Volksschule, S. 207

- Spezifische Arbeitsweisen erweitern: Experimentieren[1] (Grundstufe II)
- Verantwortungsbewusstes Handeln beim Gebrauch technischer Geräte entwickeln[2] (Grundstufe I) – Sachgemäßes und verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit Stoffen erkennen[3] (Grundstufe II)

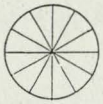
Der Lehrplan „holt" das Kind von seiner Umwelt ab. Die folgenden Beispiele zeigen dazu Problemstellungen:

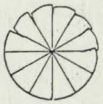
Im Zusammenhang mit dem Thema „Werkzeuge" könnten in der Grundstufe I unter anderem folgende Problemstellungen aufgearbeitet werden:
- Hantieren mit Werkzeugen, Gewinnen von Erfahrungen und Einsichten: „Zwicke mit der Zange den Draht ab. Wie geht es am leichtesten?" – "Wie geht es am schwersten?"
- Beschreiben von Werkzeugen (Hammer, Zange ...)
- Gewinnen von Grundbegriffen – Beißzange, Begründen des Namens

In der Grundstufe II erfolgen Einsichten in komplexere Strukturen. So sollte das Kind auf der dritten Schulstufe etwa eine aus mehreren Teilen zusammengesetzte technische Einrichtung kennenlernen – z. B. Heizungsanlage. „Im Zusammenhang mit der Werkerziehung könnte durch probierendes und konstruierendes Tun neben elementaren Handlungserfahrungen und grundlegenden Einsichten auch die Arbeitsweise des Experimentierens" (Lehrplan, dritte Schulstufe) am Beispiel „Technische Einrichtungen am Bau eines Wasserrades" erworben werden:

**Problemstellungen:**

- Begründen der Materialwahl
- Begründen der Arbeitsschritte – z. B. Warum wird der „Deckel" in Felder geteilt? Warum wird der Flügel gebogen?





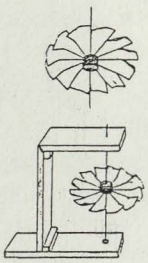
**Anleitungen zur Erstellung:**

- Überlegungen zum Material: Deckel einer Konservendose, Stricknadel, ohne Kopf, Holzleisten (etwa 3 cm breit), Kork, Blechschere, Hammer, Säge, Nägel, Druckknopf.
- Teilen des Deckels in 12 Felder
- Einschneiden entlang der Linien
  Biegen der „Flügel" an einer Ecke, alle in derselben Richtung.

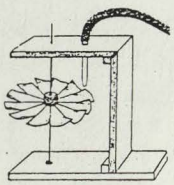
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 223
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 208
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 223

**Problemstellungen:**

- Entwickeln von Hypothesen:
  Wann dreht sich das Rad besonders gut? Was kann verhindern, dass sich das Rad dreht? Wie muss die Haltevorrichtung gebaut sein, damit sich das Rad leicht dreht?



- Überlegungen zum Prinzip der Kraftübertragung:
  Turbine
  Windrad
  Windmühlen
- Transfer: Mixer
  Staubsauger
  Propeller



**Anleitungen zur Erstellung:**

- Schlagen eines Loches in der Mitte des Deckels, Durchstecken der Stricknadel
- Fixieren des Wasserrades durch Ankleben des Korkes an das Rad
- Bau einer Haltevorrichtung aus Holzleisten und Montieren des Wasserrades
- Wasserstrahl auf „Turbine" – Überprüfen der Funktionstüchtigkeit
- Bei Problemen: Suchen nach Fehlerquellen, Korrigieren

7.3.2 Kräfte und ihre Wirkungen

Der Lehrplan ist in der Grundstufe I und II folgendermaßen gegliedert:
- Kenntnisse über Kräfte und ihre Wirkungen erwerben (Grundstufe I und II)
- Spezifische Arbeitsweisen erlernen (Grundstufe II)

Um die Begriffe „Kraft" und „Wirkungen der Kraft" zu klären, könnte der Unterricht so gestaltet werden, dass jedes Kind mit seiner eigenen Muskelkraft „arbeitet".

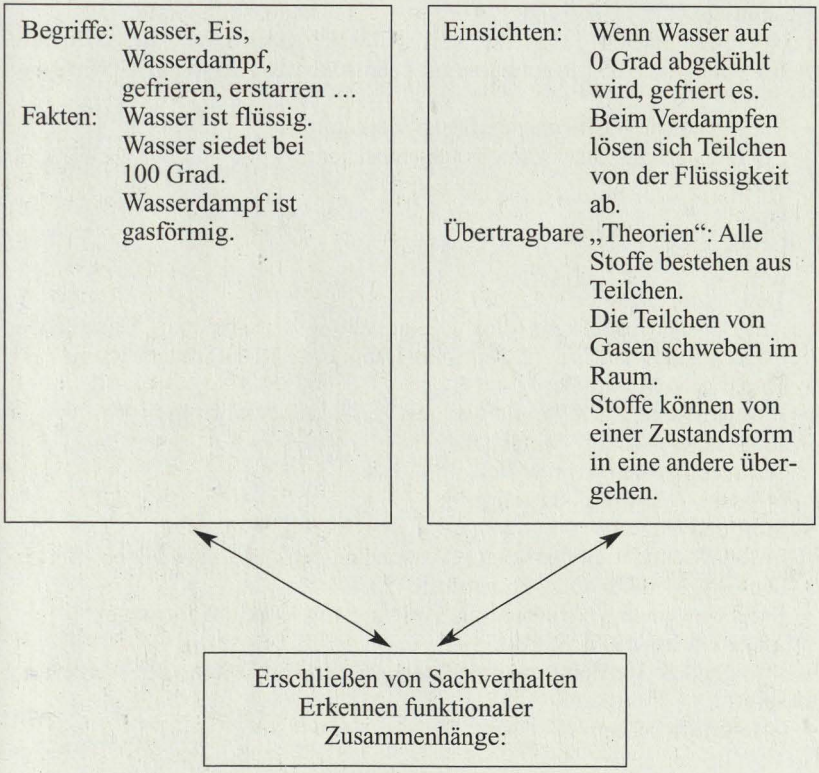
Problemstellungen, die sich besonders in diesem Zusammenhang für die Grundstufe I eignen würden, sind:
- Bist du stark? Aufheben von „leichten" und „schweren" Gegenständen
- Was man mit Muskelkraft alles machen kann: Erprobe deine Muskelkraft und zeige so die Wirkung deiner Kraft an einem Stock, an einem Faden, an einem Gummiring, an einem Wagen usw.

Nach dem Lehrplan ist in der dritten Schulstufe „Die Wirkung der Magnetkraft erproben und als Gesetzmäßigkeit erkennen[1]" gefordert. Folgende Experimente sind möglich:
- Welche Stoffe zieht der Magnet an? (Durchführen von Versuchen, Erstellen einer Tabelle)
- Die Kraft des Magneten wirkt durch andere Stoffe (z. B. durch Papier, Wasser ...

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 222

- Herstellen eines Magneten
- Wie wirken Magnete aufeinander? Magnete haben zwei verschiedene Pole (z. B. Bauen eines „magnetischen" Spielzeuges: Papierfiguren auf Kork mit Nagel, Kork in Glas oder Wanne mit Wasser, Magnet „zieht" Kork mit Nagel und Papierfigur an)
- Herstellen eines Kompasses

Der Zusammenhang von Grundbegriffen, Einsichten, Erschließen von Sachverhalten und Übertragen von Einsichten lässt sich am folgenden Beispiel „Wasser" konkretisieren:




Begründung der Frostschäden auf Straßen
Erklärungsmodelle für den Wasserrohrbruch im Winter
Erklärungsmodelle für Witterungserscheinungen wie Tau, Nebel
Erklären der Notwendigkeit eines Ausgleichsgefäßes bei der Warmwasserheizung usw. (vgl. G. MAURER, o. J., S. 13 f.)

7.3.3 Stoffe und ihre Veränderungen

- Kenntnisse über Stoffe und ihre Veränderungen erwerben (Grundstufe I und II)
- Spezifische Arbeitsweisen kennenlernen (erweitern und anwenden: Experimente und Versuchsreihen Grundstufe II)
- Sachgemäßes und verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit Stoffen entwickeln (Grundstufe I), vertiefen (Grundstufe II).

Der Erwerb des Begriffes „Stoff" und das „Erkennen von Veränderungen" ist für technische Bildung (besonders aus dem Gesichtspunkt der Chemie) wesentlich.

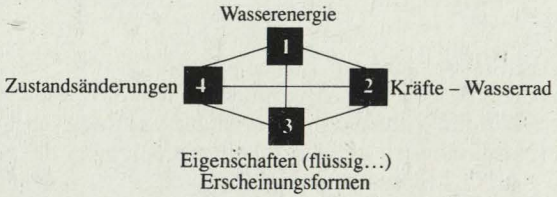
Problemstellungen: – Was ist Stoff. Alles Be-Greifbare. Alles Sichtbare. Alles Fühlbare. Alles Riechbare und Schmeckbare. Alles, was Gewicht hat, ist Stoff.

- Merkmale von Stoff (unspezifische Merkmale):
  Ein und derselbe Stoff kann in verschiedener
  Form
  Gestalt
  Größe
  Menge
  Temperatur auftreten.
  Am Beispiel Eisen kann dies gezeigt werden: Eisenspäne – verschiedene Gegenstände aus Eisen (Eisenwolle, Hammer ...) – Herdplatte (heiß) ...
- Spezifische Merkmale
  Zustandsformen: Merkmale wie: fest – flüssig – gasförmig
  süß – sauer – salzig – bitter
  zerbrechlich – unzerbrechlich
  biegsam – elastisch – brüchig
- Stoff und Umwelt
  Erdöl: Wichtiger Bodenschatz, Verwendung von Erdölprodukten (Benzin, Dieselöl, Medikamente, Kunststoffe ...)
  Erze: Gewinnung, Verarbeitung, Formung von Eisen (Werkzeuge)

(Vgl. G. GRAEB, 1972, S. 22 ff.)

Im folgenden werden verschiedenartige Möglichkeiten der Vernetzung gezeigt:

- Grundstufe I: Thema Wasser



– Das folgende Beispiel zeigt am gleichen Thema „WASSER“ die Vernetzung zwischen den einzelnen Erfahrungs- und Lernbereichen des Sachunterrichts an Hand von Lehrplanforderungen:

**Gemeinschaft:**
Versorgung mit Wasser.
Menschen brauchen Wasser.
Mit Wasser sparsam umgehen.

**Natur:**
Entwicklungsvorgänge bei Pflanzen und Tieren (z. B. Laich – Kaulquappe – Frosch)
Einrichtungen für bestimmte Lebensweisen bzw. Lebensräume (z. B. Tiere als Wasserbewohner)

**Raum:**
Erkundungs- und Orientierungsübungen:
Bezeichnungen für Geländeformen und Arten der Gewässer verwenden.
Wasserversorgung in der Gemeinde – Standorte von Brunnen, Hochquellwasserleitung u. a.

**MÜLL**

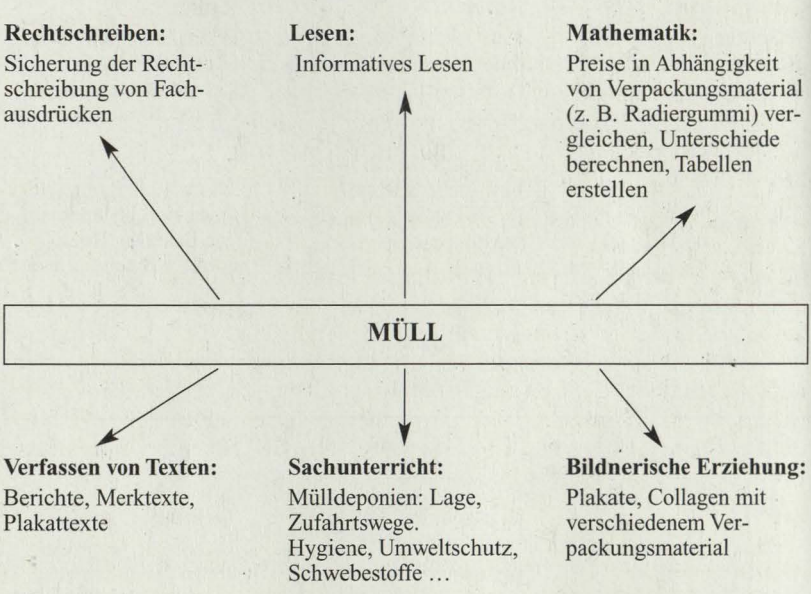
**Zeit:**
Veränderungen in der engeren Umwelt im Ablauf der Zeit feststellen:
Entwicklungsreihen (z. B. Verkehr, Arbeit, Brauchtum, Versorgung ... ).
Regulierung eines Flusses, Veränderungen durch Straßenbau.
Ortsbildgestaltung.

**Wirtschaft:**
Wirtschaftliche Zusammenhänge verstehen:
Zusammenhang zwischen Umwelt und Wirtschaft aufzeigen.
Fluss als Verkehrsweg.
Kurorte und deren wirtschaftliche Bedeutung.
Wasser als Energieträger.

**Technik:**
Technische Gegebenheiten in der Umwelt:
An einem Beispiel aus der Umwelt eine aus mehreren Teilen zusammengesetzte technische Einrichtung kennenlernen (z. B. Wasserversorgung, Wasserentsorgung, Heizungsanlage), wesentliche Teile und deren Funktion erkennen (z. B. Wasserbehälter, Wasserleitung, Abwasserkanal).

– Bei der Festlegung von Inhalten sind fächerübergreifende Aspekte zu berücksichtigen:

Diese Forderung nach einem integrativen Ansatz soll am Beispiel Müll aufgezeigt werden:




## Verwendete Literatur:

EINSIEDLER, W.: Arbeitsformen im modernen Sachunterricht der Grundschule. Auer, Donauwörth o. J.

FAHN, K.: Sachunterricht in der Grundschule. Ehrenwirth, München 1983

GRAEB, G.: Sachunterricht der Grundschule: Chemie. Don Bosco, München 1972

MARAS, R.: Unterrichtsgestaltung in der Grundschule heute. Auer, Donauwörth 1986

MAURER, G.: Methodik des Naturkundeunterrichts II. Verlag Jugend und Volk, Wien o. J.

PFÄNDER, W.: Physik der Grundschule in Unterrichtsbeispielen. Auer, Donauwörth 1986

Wilhelm Wolf

## 8 Einige Überlegungen zu Tests im Sachunterricht[1]

### *8.1 Vorbemerkung*

Tests stellen neben der Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht jene Form der (schriftlichen) Leistungsfeststellungen dar, die laut Schulunterrichtsgesetz bzw. der dazugehörenden Verordnung über die Leistungsbeurteilung für den Sachunterricht in der Grundschule vorgesehen ist. Denn bekanntlich sind ja mündliche Prüfungen in der Grundschule[2] generell verboten.

Sicherlich hat gerade in der Grundschule die Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht besondere Bedeutung, weil damit ein kontinuierliches Gesamtbild der Leistungen während eines ganzen Beurteilungszeitraumes erhoben werden kann und die Nachteile punktueller Leistungsfeststellungen ausgeschaltet werden. Gelegentlich wird man jedoch auf Tests nicht verzichten können, wenn z. B. die Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht für eine sichere Leistungsbeurteilung für ein Semester oder für eine Schulstufe nicht ausreicht. In derartigen Fällen dürfen auch informelle Tests[3] durchgeführt werden, und zwar nur so viele, als eben für eine sichere Leistungsbeurteilung erforderlich sind.

### *8.2. Tests im Sachunterricht*

Tests im Sachunterricht sind – entsprechend der Testpsychologie – informelle Tests. Darunter sind solche Testaufgaben zu verstehen, die in der Regel vom Lehrer selbst oder von einem Lehrerteam (Parallelklassen) zusammengestellt

---

[1] Gegenüber der 1. und 2. Auflage überarbeitete Fassung: Mit der 11. SchUG-Novelle (BGBl. Nr. 455/1992) bzw. mit der Novellierung der Leistungsbeurteilungsverordnung (in der Fassung BGBl. Nr. 429/1992) wird nun nicht mehr zwischen informellen und standardisierten Tests unterschieden, nicht zuletzt deshalb, weil es nur sehr wenige standardisierte Tests gibt. Die „ständige Beobachtung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht" wurde zur „Mitarbeit der Schüler im Unterricht". Der Wegfall der Beifügung „ständig" soll zum Ausdruck bringen, dass eine ständige Beobachtung weder möglich noch sinnvoll ist.

[2] Einen klaren Überblick über die spezielle Situation der Leistungsbeurteilung in der Grundschule bieten die Folder des BMBWK.
- Leistungsbeurteilung in der Grundschule, Punkt für Punkt, Wien 2000.
- Schularbeiten in der Grundschule, Punkt für Punkt, Wien 2000 und
- Spezielle Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule, Punkt für Punkt, Wien 2002.

[3] Trotz der wichtigen Änderung im Schulunterrichtsgesetz wird in der Folge der fachsprachlich übliche Begriff „informeller Test" verwendet.

werden und deren Norm nicht in einer Eichung gewonnen worden ist, an der die individuelle Schülerleistung gemessen wird. Sie ermöglichen keinen allgemeinen Leistungsvergleich, sondern geben lediglich an, in welchem Ausmaß der Schüler das in der Form der Testaufgaben vorliegende Lernziel erreicht hat, und sie ermöglichen das Aufstellen einer Rangreihe innerhalb der Klasse unter diesem Gesichtspunkt (vgl. hiezu Helmut SEEL, Allgemeine Unterrichtslehre, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1979[1]).
Inwieweit das Aufstellen einer derartigen Rangreihe überhaupt pädagogisch wünschenswert erscheint, wird damit natürlich nicht ausgedrückt, sondern es wird lediglich darauf verwiesen, welche Möglichkeiten der Auswertung informelle Tests bieten.

### 8.2.1 Nicht alle Lernziele abprüfbar – Bedeutsamkeit für den Schüler

Es muss bedacht werden, dass mit informellen Tests nicht alle im Unterricht vermittelten Inhalte und damit auch nicht alle Lernziele abprüfbar sind.
Ziele im emotionalen Bereich zum Beispiel oder „fachgemäße Arbeitsweisen" und Fertigkeiten sowie Sozialverhalten können nicht oder nur schwer mittels eines informellen Tests überprüft werden. Es besteht daher die Gefahr, dass kognitive Inhalte dominieren und der Sachunterricht auf das bloß abprüfbare Wissen beschränkt wird.
Darüber hinaus sollte, ehe ein informeller Test zusammengestellt wird, grundsätzlich überlegt werden, ob im Sinne der Bildungs- und Lehraufgabe die abzuprüfenden Lernziele „den Schüler befähigen, seine unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen",
- „die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen – insbesondere die des Schülers – in dieser Wirklichkeit bewusstmachen" und
- „die Schüler allmählich zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen ihrer Umwelt und damit zu bewusstem und eigenständigem Handeln" befähigen".

Kurz gesagt, es geht um die grundsätzliche Frage, ob das Abprüfen bestimmter Lernziele mittels eines informellen Tests überhaupt sinnvoll erscheint. Denn es soll weder die alte Zettelarbeit wiederbelebt noch z. B. sehr spezielles heimatkundliches Wissen bzw. ohne Verständnis auswendig Gelerntes abgefragt werden.

### 8.2.2 Über die Vorteile informeller Tests

Die Vorteile liegen zweifelsohne darin, dass
- mehrere Stoffbereiche zur gleichen Zeit von allen Schülern bearbeitet werden können und somit mehr Gerechtigkeit gegeben ist,
- ein solcher Test nicht allzu zeitaufwändig ist,
- durch die systematische Planung der Fragen verschiedene Anforderungsebenen angesprochen werden (z. B. Erinnern, Verstehen, Denken),

- für alle Schüler die gleichen Ausgangsbedingungen herrschen und somit die im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung auftretenden Effekte, wie z. B. der Halo-Effekt[1], vermieden werden können,
- die Testergebnisse „schwarz auf weiß" vorliegen.

8.2.3 Über die Nachteile informeller Tests

Wie bereits ausgeführt wurde, sind informelle Tests nicht dazu geeignet, allgemeine Leistungsvergleiche anzustellen. Außerdem werden Schüler, die im schriftlichen Ausdruck leistungsschwächer sind, durch diese Art der Leistungsfeststellung benachteiligt. Nicht zu übersehen ist auch das Problem des Ratens, das bei Alternativantworten (siehe unten) besonders stark gegeben ist.

8.2.4 Welche Itemform eignet sich für welche Überprüfung?

Grundsätzlich unterscheidet man bei einem informellen Test gebundene und freie Antworten. Gebundene Antworten (Alternativantworten, Mehrfachwahlantworten, Zuordnungsantworten, Umordnungsantworten) prüfen vor allem erlerntes Wissen ab und ob der Schüler dieses Wissen in sein bisheriges integriert hat. Freie Antworten eignen sich dazu, Originalität und Kreativität festzustellen.

8.2.4.1 Gebundene Antworten

Alternativantworten:

Die Fragen sind z. B. mit ja" oder „nein", „richtig" oder „falsch", „stimmt" oder „stimmt nicht" zu beantworten. Solche Fragen sind sehr leicht zu formulieren und auszuwerten, allerdings ist die Ratewahrscheinlichkeit dabei sehr hoch (50 Prozent).

Z. B.: Die Donau ist ein wichtiger Verkehrsweg.
❍ richtig
❍ falsch

Mehrfachwahlantworten:

Bei Mehrfachwahlantworten haben sich vier Wahlmöglichkeiten als günstig erwiesen, weil damit die Ratewahrscheinlichkeit auf 25 Prozent reduziert wird. Sie sollen keine Lösungshilfen enthalten, indem unwahrscheinliche

[1] Als „Halo-Effekt" bezeichnet man die Tendenz, von einzelnen auffallenden Merkmalen auf andere Wesenszüge oder auf die Gesamtperson zu schließen. Davon profitieren Schüler, die in Einzelbereichen hervorragende Leistungen erbringen, und andererseits werden dadurch jene Schüler benachteiligt, die in einzelnen Unterrichtsgegenständen größere Schwierigkeiten haben.

Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Sie sollen auch keine Fallen enthalten. Die Distraktoren (falsche Wahlmöglichkeit, falsches Item) sollen plausibel und nicht sinnlos sein; vielfach können sie z. B. aus den diversen Unterrichtsgesprächen gewonnen werden. Aus der Anordnung der jeweils richtigen Antwort sollte kein Lösungsschema erkennbar sein.

Z. B.:
Der wesentlichste Wirtschaftszweig im Salzkammergut ist
a) der Fremdenverkehr
b) die Papiererzeugung
c) die Gewinnung von Bodenschätzen
d) die Eisenindustrie

Zuordnungsantworten:
Um die Ratewahrscheinlichkeit möglichst auszuschalten, empfiehlt es sich, die beiden Gruppen ungleich groß zu machen.

Z. B.:
Die Bundesländer haben Landeshauptstädte

| | |
|---|---|
| 1. Burgenland: ... | a) Innsbruck |
| 2. Kärnten: ... | b) Bregenz |
| 3. Niederösterreich: ... | c) Wien |
| 4. Öberösterreich: ... | d) Dornbirn |
| 5. Salzburg: ... | e) St. Pölten |
| 6. Steiermark: ... | f) Klagenfurt |
| 7. Tirol: ... | g) Linz |
| 8. Vorarlberg: ... | h) Wiener Neustadt |
| 9. Wien: ... | i) Salzburg |
| | j) Eisenstadt |
| | k) Graz |

Umordnungsantworten:

Z. B.: Es gibt verschiedene Stärken des Windes:
Sturm – Windstille – Lüftchen – Orkan – Wind

Ordne diese Winde nach ihrer Stärke:
Windstille – . . .

8.2.4.2 Freie Antworten

Der Schüler reagiert auf Fragen, Anweisungen oder Impulse mit einem beobachtbaren Verhalten (z. B. Schreiben, Sprechen, Zeichnen). Die Abstufungen der richtigen Beantwortung der Frage müssen von vornherein feststehen, sie sind im Gegensatz zu den gebundenen Antworten zumindest zeitaufwändiger bei der Auswertung.

8.2.5 Rechtliche Bestimmungen zur Planung und Durchführung von informellen Tests[1]

Informelle Tests
- betreffen ein in sich abgeschlossenes kleineres Stoffgebiet,
- sind den Schülern(-innen) spätestens zwei Unterrichtstage vorher bekanntzugeben,
- dürfen nicht mehr als 15 Minuten pro Test beanspruchen (Höchstdauer) und 30 Minuten Gesamtarbeitszeit je Unterrichtsgegenstand und Semester nicht überschreiten,
- werden grundsätzlich vom Lehrer terminlich festgelegt,
- dürfen nicht unmittelbar an einem auf mindestens drei aufeinanderfolgende schulfreie oder auf eine mehrtägige Schulveranstaltung folgenden Tag angesetzt werden,
- dürfen nicht an Schultagen, an welchen in der betreffenden Klasse bereits eine Schularbeit oder eine schriftliche Überprüfung stattfindet, angesetzt werden,
- sind spätestens am Tag der Durchführung im Klassenbuch zu vermerken,
- sind dem Schüler vervielfältigt vorzulegen (Aufgabenstellung und Texte),
- sind binnen einer Woche korrigiert und beurteilt zurückzugeben,
- sind zu wiederholen, wenn die Leistungen von mehr als der Hälfte der Schüler mit „Nicht genügend" zu beurteilen sind. (Kann eine solche Wiederholung z. B. wegen eines zu eng umgrenzten Stoffgebietes nicht durchgeführt werden, gilt die betreffende schriftliche Überprüfung als bloße Informationsfeststellung und darf zur Leistungsfeststellung nicht herangezogen werden.)

*8.3 Konsequenzen für die Planung und Durchführung von informellen Tests*

An der Spitze der Überlegungen sollte die Frage stehen, welche Lernziele abgeprüft werden sollten und ob sich dazu ein informeller Test gut eignet (vgl. hiezu nochmals die Punkte 8.2 und 8.2.1).

8.3.1 Gründliche Vorbereitung auf den Test

Zu einer soliden Vorbereitung eines informellen Tests zählt auf jeden Fall eine gründliche Information der Kinder, was sie, wie gut, in welcher Zeit (unter Verwendung welcher Hilfsmittel) können müssen, um diese Arbeit erfolgreich zu erledigen. Es müssen also schon vor dem Test die Grenzen angegeben werden, die für eine positive Beurteilung noch ausreichend sind. Angaben wie: „Was wir in den letzten vier Wochen gelernt haben!", „Was im

[1] Vgl. hiezu nochmals FN 1, S. 345.

Merkheft steht!" oder dgl. genügen keinesfalls und stellen für die Vorbereitung keinen klaren Arbeitsauftrag dar.

8.3.2 Vertrautmachen mit den Arbeitsweisen

Selbstverständlich muss den Kindern aber auch der Umgang mit Testfragen geläufig sein (z. B. Alternativantworten, Mehrfachwahlantworten, Umordnungsantworten, Zuordnungsantworten, freie Antworten) und eine bereits oft geübte und vertraute Arbeitsweise darstellen.

8.3.3 Einige praktische Hinweise zur Konstruktion informeller Tests

Es ist zwar eine Binsenweisheit, aber dennoch hat sie weiterhin Gültigkeit: In einem Test sollten die Fragen so angeordnet werden, dass der Schüler bei der Beantwortung immer vom Leichten, zum Schweren voranschreitet und durch anfängliche Erfolge zusätzlich motiviert wird.
Als günstig hat es sich überdies erwiesen, bei der „Konstruktion" eines Tests folgendermaßen vorzugehen:

- Notieren der einzelnen Stoffbereiche
- Festlegen der Gewichtigkeit der einzelnen Fragen
- Gewichten hinsichtlich der Anforderungsebenen (z. B.: Geht es um Erinnern, geht es um Verstehen oder geht es um Denken?)
- Zusammenstellen des Materials für die Prüfung
- Die Aufgabenstellungen sollen knapp, grammatikalisch klar, stilistisch richtig sein und keine Lösungshilfe beinhalten.
- Für einen Test empfiehlt es sich, drei verschiedene Stoffgebiete heranzuziehen und jeweils innerhalb eines Stoffgebietes die leichten Fragen zuerst, dann die mittleren und am Schluss erst die schweren Fragen zu stellen.
- Sehr häufig werden informelle Tests derart konstruiert, dass einander leichte und schwere Fragen die Waage halten und eine größere Anzahl von „mittel" schweren Fragen aufscheint.
- Wichtig ist die Begrenzung der Arbeitszeit nicht nur im Hinblick auf die durch die schulrechtlichen Bestimmungen vorgegebenen Zeitwerte, sondern auch im Hinblick darauf, dass dem Schüler genügend Zeit zum Lesen der einzelnen Aufgaben bleibt. Als Faustregel kann gelten, dass dem Schüler mindestens doppelt soviel Zeit zur Verfügung steht, als der Lehrer für die Arbeit braucht.
- Bei Ermüdungserscheinungen ist den Schülern zu raten, zur nächsten Frage zu gehen und sich nicht in eine Frage zu „verbeißen".
- Die Bewertungskategorien müssen im voraus festgelegt werden, um eine möglichst objektive Beurteilung zu erreichen.
- Für eine möglichst ausgewogene Verteilung der verschiedenen Formen der Items ist zu sorgen (siehe nochmals Punkt 8.2.4); es soll nicht ein Antworttyp überwiegen.

### 8.3.4 Für eine möglichst entspannte Atmosphäre sorgen

Entsprechend dem Lehrplan, Leistungsfeststellungen möglichst behutsam durchzuführen, sollte alles vermieden werden, was den Testcharakter besonders hervorkehrt.

### 8.3.5 Zur Leistungsbeurteilung

Die Frage der Leistungsbeurteilung kann hier sowohl aus Platz- als auch aus thematischen Gründen nur kurz gestreift werden. Außerdem darf auf die entsprechenden Ausführungen zu den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Lesen und Mathematik auf den Seiten 451ff und 562ff verwiesen werden, die auf das Schulunterrichtsgesetz bzw. die Leistungsbeurteilungsverordnung näher eingehen.
Es darf auch nicht die Gefahr übersehen werden, dass sehr konkrete Angaben unter Umständen dazu verleiten könnten, die hier gemachten Vorschläge unreflektiert und rezeptanalog in die Praxis umzusetzen. In diesem Zusammenhang sollen daher lediglich einige Probleme aufgezeigt werden, die sich im Zusammenhang mit informellen Tests ergeben.
Auch bei dieser Form der Leistungsüberprüfung kann die Objektivität der Leistungsbeurteilung nur angestrebt werden, denn die Gewichtung der einzelnen Fragen als „leicht", „mittel" und „schwer" erfolgt genauso subjektiv wie die Aufnahme einer bestimmten Anzahl jeder Kategorie in einem Test. Darüber hinaus ist es bei der Bewertung freier Antworten z. B. nicht ohne Bedeutung, wie man sich gegenüber inhaltlich richtigen, rechtschreibmäßig aber falschen Antworten verhält. Hier müsste allerdings gelten, dass die Fehler wohl korrigiert, nicht jedoch in die Beurteilung miteinbezogen werden. (Es geht ja um die Leistungsbeurteilung im Unterrichtsgegenstand Sachunterricht und nicht um Deutsch.)
Es kann und soll hier weder ein bestimmter Fehlerschlüssel noch eine bestimmte Punkteskala vorgegeben werden, denn das könnte nur allzu leicht zu Missverständnissen führen. Sehr allgemein formuliert sind „die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts" Maßstab der Leistungsbeurteilung (§ 2 LBV). Dazu werden in § 14 der LBV die Kriterien für die einzelnen Beurteilungsstufen (Noten) angeführt. Diese Kriterien beziehen sich auf

- die Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes und die Durchführung der Aufgaben (weit über das Wesentliche hinausgehend, in den wesentlichen Bereichen zur Gänze, in den wesentlichen Bereichen überwiegend),
- die Eigenständigkeit (deutlich erkennbar; wo möglich, merkliche Ansätze, merkliche Ansätze gleichen Mängel in der Durchführung aus),
- die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben (muss vorliegen, wo dies möglich ist; bei entsprechender Anleitung erkennbar).

Bei der Ermittlung der Note sollte man von der üblichen Vorgangsweise, nur die gemachten Fehler zu zählen, abgehen und möglichst genau zu erfassen versuchen, wie hoch der positive Beitrag des Schülers an der Lösung der gestellten Probleme ist. Dabei wird man davon ausgehen, dass etwa 40 bis 50 Prozent der Testaufgaben richtig gelöst sein sollten, um einen Test noch mit „Genügend" zu bewerten.

8.3.6 Zur Auswertung bzw. zu den Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsarbeit

Wenngleich ein informeller Test selbst in ähnlicher Art und Weise in ein und derselben Klasse aller Voraussicht nach nicht wiederholt werden wird, sollte sich die Auswertung der einzelnen Arbeiten nicht darauf beschränken, bloß eine Note zu ermitteln, sondern es sollte schon auch eine nachfolgende didaktische Analyse angestellt werden, z. B.:
Welche Fragen fielen den Kindern besonders schwer/leicht? Waren die Fragen klar verständlich?
Gab es Schwierigkeiten im Umgang mit den einzelnen Items? Wenn ja, warum?
Stand den Kindern genügend Platz für die Antworten zur Verfügung? Stand den Kindern genügend Zeit zur Verfügung?
War die Einschätzung bezüglich des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Fragen richtig? usw.
Selbstverständlich finden sich in der einschlägigen Literatur weit differenziertere Modelle zur Auswertung; durch die vorstehenden Beispiele sollten allerdings nur solche für den Schulalltag praktikable und wenig zeitaufwändige Gesichtspunkte angeführt werden, die für künftige Tests in der Klasse nützlich sind und nicht ein bestimmtes (durchaus legitimes) Forschungsinteresse verfolgen.

*8.4 Abschließende Bemerkungen*

Diese Ausführungen sind weder eine „Didaktik" des informellen Tests noch eine testpsychologische Einführung und ersparen auch nicht die Auseinandersetzung mit weiterführender Literatur. Sie bieten lediglich einige berücksichtigenswerte praktische Überlegungen, um einer fördernden Leistungsbeurteilung näherzukommen und einer dem Lehrplan nicht entsprechenden Beurteilungspraxis entgegenzutreten.
Die zum Zeitpunkt der Überarbeitung dieses Beitrages geführte Diskussion (Jänner 2003) über Bildungs-, Leistungs-, Mindest-, Orientierungsstandards kann mangels absehbarer Ergebnisse oder zumindest Teilergebnisse nur erwähnt, aber nicht in die Überlegungen zu Tests im Sachunterricht aufgenommen werden. Soweit aber abzusehen ist, wird derzeit an Orientierungsstandards, die nicht zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden dürfen, nur für Lesen und Mathematische Grundfertigkeiten für die vierte Schulstufe gearbeitet.

Veronika Sampl

# Die neue Schuleingangsstufe: Vorbereitung auf Lesen und Schreiben[1]

Vorschulkinder und ErstklasslerInnen bringen unterschiedlichste Vorerfahrungen mit. Dazu kommt, dass die SchülerInnen erst ihren Platz in der neuen Gemeinschaft finden, neue Beziehungen untereinander und zur Lehrerin/zum Lehrer aufbauen müssen. Das kann mehr Stress verursachen als das Lesen- und Schreibenlernen. Daher wurden exemplarisch viele Übungen ausgewählt, die nicht nur für den Schriftspracherwerb wesentlich sind, sondern auch gezielt zu einem positiven sozialen Klima beitragen.
Besonders im Anfangsunterricht ist die Lehrerin/der Lehrer aufgefordert dem Kind „Durst" zu machen, die Neugierde zu wecken bzw. zu erhalten und die individuellen emotionalen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten zu fördern.
Das folgende Bild von Celestin Freinet veranschaulicht das didaktische Konzept:
„Macht die Kinder durstig!
Habt ihr schon Glucken gesehen, die versuchen, ihr Kind zum Essen zu bewegen? Sie warten, den Löffel in der Hand darauf, dass das Kind seinen noch vollen Mund öffnet, um ihm eine Portion Suppe einzuschieben. – Noch einen Löffel für den Papa! Und einen für das Kätzchen! Schließlich entgleitet das Ganze. Das Kind spuckt den Brei aus, oder es verdirbt sich daran den Magen. Bringt dieses Kind in eine lebendige Umgebung, wenn möglich in eine Gemeinschaft, wo es die Chance hat, sich in seiner Natur liegenden Aktivitäten zu widmen. Dann wird es sich ... hungrig einfinden. Das Problem der Ernährung ändert sich seinem Sinn und Wesen nach. Ihr braucht nicht mehr hastig einen zuvor zurückgewiesenen Brei einzuschieben, sondern nur ausreichendes und nahrhaftes Essen zur Verfügung zu stellen. ... Macht sie durstig. ... Jede Methode ist gut, die den Wissensdurst weckt und das mächtige Bedürfnis nach Arbeit anreizt." (C. Freinet, 1998, S. 35)
Das didaktische Konzept der Lehrerin/des Lehrers muss den Kindern Raum geben sich zu entfalten, muss den Entwicklungsstand hinsichtlich des Vorwissens, der Kommunikationsfähigkeit, des Sozialverhaltens u. ä. berücksichtigen.

[1] Der folgende Artikel bezieht sich v. a. auf den zusätzlichen Bereich der 1999 erweiterten verbindlichen Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben" (BGBl. II Nr. 355/1999).

Der Zugang zum Schriftspracherwerb ist ein ganzheitlicher, der auf den Vorerfahrungen der Kinder aufbaut.
Die aktuelle Didaktik des Erstlese- und Erstschreibunterrichtes knüpft an diesen Ansatz an. So beschreiben z.B. Brügelmann und Brinkmann einen Lernprozess, der auf vier Säulen aufbaut, die einander bedingen und den SchülerInnen unterschiedliche Zugänge zum Schriftspracherwerb ermöglichen sollen:
- Freies Schreiben eigener Texte
- Gemeinsames (Vor)Lesen von Kinderliteratur
- Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren
- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes
  (vgl. Brügelmann, 1998, S. 99)

Dass Arbeit nicht nur lustbetont ist, ist uns allen bewusst, dass Arbeit viel abverlangen kann, soll auch bereits ErstklasslerInnen klar werden. Damit das Kind dennoch durstig bleibt, muss diese Arbeit Sinn machen.

Die folgenden Ausführungen behandeln die Themenbereiche:
- Schreiben von freien Texten
- Vorbereitung des Lesens
- Förderung der Wahrnehmung
- Einsatz des Computers im Anfangsunterricht

## Das Schreiben von freien Texten

Die exemplarisch angeführten Beispiele ermöglichen ein differenzierendes und individualisierendes Arbeiten, bei dem Vorschulkinder und ErstklasslerInnen selbstverständlich gleichwertige PartnerInnen sind. Alle Anregungen fördern auch das Kennenlernen und das soziale Klima in der Klasse.
Wie können nun Kinder, die nicht schreiben können, einen Text erstellen? Die Lehrperson leiht den Kindern, soweit es erforderlich ist, die „Schreibhand". Damit ist gemeint, dass sie den Text, so wie ihn das Kind formuliert, aufschreibt.

o Jedes Kind bekommt ein Plakat, darauf steht **„Das bin ich"**.

Die Kinder gestalten das Plakat über Wochen im offenen Unterricht individuell. Sie zeichnen sich, kleben Fotos auf, schreiben, stempeln ihren Namen und erzählen in Bild und Schrift von ihren Vorlieben und Stärken. Anregungen dazu können sein: Das mag ich; das kann ich; meine Freunde und Freundinnen; meine Familie; Erlebnisse in und außerhalb der Schule, ... (vgl. Spitta, 1988, S. 47–51). Wenn ein Kind einen neuen Beitrag erstellt hat, stellt es diesen im Sesselkreis vor.

o **Schreiben zu Buchstaben** (Idee Alfred Matl, ÜVS Sbg.)

Ein Buchstabe (z. B. aus Karton) wird nachgefahren. Der Buchstabe regt zur Gestaltung eines Bildes an. Zu diesem Bild wird nun ein Text verfasst. Ein Beispiel einer Erstklasslerin: Mein X ist ein Clown und der ist oft im Zirkus. Der ist sehr gut. Alle Leute lachen über ihn. Er macht ganz lustige Sachen. Theresa.

o **Buchstabenbilder**

Mit der Freinetdruckerei oder mit großen Buchstabenstempel können Buchstabenbilder gestaltet werden.

o Auch **Kinderbücher** können Schreibanregungen bieten

und Anstöße für neue Bücher geben. Gute Erfahrungen gibt es zu: *Freunde von Helme Heine, *Post für den Tiger von Janosch, *Das kleine ich bin ich von M. Lobe, *Wenn ein Löwe in die Schule geht von Friedl Hofbauer, *Das ABC Buch von Hildegard Müller.[1]

o Eine weitere Möglichkeit, Kindern „Durst" zu machen, ist das Erstellen von **Fotodokumentationen**.

Die Lehrerin/der Lehrer fotografiert die Kinder bei der Arbeit während des Unterrichtes, bei Lehrausgängen, bei Festen, ... Die Fotos werden für eine Textarbeit zur Verfügung gestellt und abschließend zu einem Buch gebunden.

o **Namenwörterbuch** (Idee Sandra Florian, Sbg.)

Der Name und der Anfangsbuchstabe werden vom Kind auf ein Blatt Papier geschrieben. Nun zeichnet oder klebt das Kind Bilder, die mit diesem Buchstaben/Laut beginnen, dazu. Je nach Fertigkeiten können auch die entsprechenden Wörter aufgeschrieben werden. Die gestalteten Blätter werden nach dem ABC gereiht und zu einem Wörterbuch gebunden. Gibt es zu einem Buchstaben keinen Namen aus der Klasse, steht auf dieser Seite nur der Buchstabe.

o Die **Klassenkorrespondenz**:

In der Freinetpädagogik ist der Austausch mit anderen Schulklassen ein wichtiges Element. Kinder schreiben persönliche Briefe bzw. E-Mails, tauschen Zeitungen, Bücher, Erfahrungen, ... aus.

[1] Hier sei auf ein Buch verwiesen, das eine Fülle von Anregungen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht in der Grundstufe 1 gibt: EHRMANN, Ulla: Die Lese-Ideenkiste. Bücherlesen vom ersten Schultag an. Verlag an der Ruhr, Mühlheim 2000.

o Eine Vielzahl von Themen bietet sich für **das Herstellen von Büchern** an.

Eine Auswahl: Traumgeschichten; Das sind wir; Unsere Schule – unsere Arbeit; Das mag ich; …

Hier hat Schreiben Sinn, die neuen, selbst erstellten Bücher kommen in die Klassenbibliothek und sind beliebte Leselektüre.
Dieser Schreibunterricht differenziert, die Texte werden für ein Leserpublikum geschrieben und basieren auf einer Freiwilligkeit. Der Unterricht verlangt offene Lernphasen, stärkt die Selbsttätigkeit und bietet Platz für **alle** Kinder.

## Vorbereitung des Lesens

Gerade die ersten Wochen können prägend sein, ob sich ein Kind in der Schule wohl fühlt, eine positive Lernhaltung aufbaut und sich in die neue Gruppe zu integrieren vermag. Es muss seinen Platz finden, eigene Stärken erkennen und Vertrauen in das eigene Tun gewinnen. Der Deutschunterricht kann dies wesentlich unterstützen.
Eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen, sind verschiedene Übungen mit den Namen der Kinder. Diese Übungen sind für die ersten Tage bzw. Wochen geeignet. Sie berücksichtigen die unterschiedlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen, bereiten auf das Lesen und Schreiben vor (Grundleistungen) und bedingen ein gegenseitiges Kennenlernen. Voraussetzung für die meisten Übungen ist, dass als Ausgangsschrift die Gemischtantiqua gewählt wird.

1. Der Namensstein: (Idee Ulrike Margreiter, Sbg.) Jedes Kind bekommt am ersten Schultag einen Stein, auf dem der Name oben in Großlettern, auf der Unterseite in Gemischtantiqua geschrieben ist. Dieser Stein bezeichnet den Platz des Kindes (Funktion der Schrift).

   Übungen mit diesem Stein:
   - Die Steine werden in der Klasse versteckt, die Kinder müssen den eigenen Stein finden.
   - Wenn ein Kind einen Stein findet, den Namen lesen kann, bringt es ihn der betreffenden Person.
   - Alle Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind beginnt: „Ich heiße Semir, mein Name beginnt mit einem S." Der Namenstein wird auf ein Tuch, das in der Kreismitte liegt, gelegt. Dazu wird der Buchstabe S gegeben. Alle Kinder, deren Namen ebenfalls mit einem S beginnt, nennen ihren Namen und legen den Stein zum S. Nun können die Kinder schauen, ob der Buchstabe S an einer anderen Stelle in ihrem Namen vorkommt.

Bei dieser einfachen Übung lernen die Kinder den Anfangslaut zu isolieren, der Begriff Buchstabe wird klarer, Buchstabenformen werden miteinander verglichen.
Liegen alle Steine in der Mitte, können Kinder, welche die Namen bereits erlesen, sie ihren BesitzerInnen zurückbringen bzw. jedes Kind holt sich seinen eigenen Stein.

2. Die Namenssteine können auch nach ihrer Silbenanzahl sortiert werden. Statt des Steines können natürlich auch Namenskarten verwendet werden.

3. Silben- oder/und Buchstabenpuzzle: Fotos der Kinder werden auf einen Karton geklebt, das Kind schreibt oder stempelt seinen Namen unter das Foto und auf die Rückseite des Kartons, das Foto wird nach Silben oder Buchstaben gegliedert zerschnitten. Die Puzzles können in der freien Arbeitsphase von allen zusammengebaut werden. Eine Buchstabenkenntnis ist nicht unbedingt erforderlich, da das Foto eine Hilfe darstellt. Ziel ist die Durchgliederung des Wortes in Silben bzw. Buchstaben.

4. Gezinktes Memory:
Fotos der Kinder werden zu einem Memoryspiel verarbeitet. Auf der für alle sichtbaren Seite werden die Namen geschrieben. Es gibt hier verschiedene Möglichkeiten und Schwierigkeitsstufen:

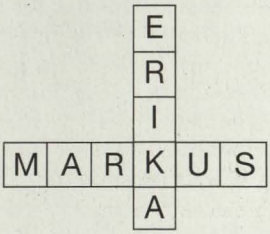
| | | |
|---|---|---|
| ANNA | ANNA | 1. Spielvariante (Erkennen von Wortbildern) |
| ANNA | A | 2. Spielvariante (Isolieren des Anfangsbuchstabens) |
| A | A | 3. Spielvariante (Vergleichen der Buchstabenformen) |

5. Namenskreuz/Scrabble: Ein Kartonstreifen wird in Kästchen (8x8) geteilt. Auf einer Seite wird der Name des Kindes in Großlettern vertikal, auf der anderen horizontal geschrieben. In das letzte Kästchen wird auf jeder Seite ein Foto geklebt.

| J | U | L | I | A |
|---|---|---|---|---|

| J |
|---|
| U |
| L |
| I |
| A |

Die Kinder sitzen im Sesselkreis. Ein Kind legt die „Namensstange" in die Mitte und spricht: „Ich heiße JULIA". Die anderen schauen, ob ein Buchstabe des Namens im eigenen vorkommt. Das nächste Kind sagt: „Ich heiße MARKUS. Das A in meinem Namen passt zur JULIA." Mit den Namensstangen wird ein Scrabble gelegt. Die SchülerInnen müssen die Buchstaben nicht benennen können, sie müssen lediglich gleiche Buchstabenformen erkennen. „Ich heiße ERIKA. Mein Name passt zum Markus/passt da hin." Kann man nicht mehr anlegen, wird daneben ein neues Namenskreuz begonnen. Diese Übung kann jeden Tag z. B. am Beginn des Unterrichtes eingebaut werden.




6. Wer kennt ein Kind, das so heißt: (in Anlehnung an „Wer kennt ein Tier, das so heißt von Wilhelm Keller[1])
L. spricht rhythmisch: Wer kennt ein Kind das so heißt * * * (klatscht z. B. 3x) Die Kinder wiederholen. Ein Kind mit einem 3-silbigen Namen steht auf, spricht und klatscht seinen Namen. Alle: Ich kenn ein Kind, das so heißt * * * (Sa-bi-ne)

Die Wörter werden in Silben segmentiert.

### Förderung der Wahrnehmung

Wichtig für den Schriftspracherwerb ist die Förderung der Wahrnehmung. Dies gilt insbesondere für Vorschulkinder, aber natürlich auch für schulreife SchülerInnen.
„Jedes Kind benötigt für eine harmonische Persönlichkeitsentfaltung ganzheitliche, d. h. u. a. wechselseitige sensorische, motorische, kognitive, motivationale, emotionale und soziale Anregungen." (Balster, 2000, S.70)
Da das Eingehen auf alle Wahrnehmungsbereiche den Umfang dieses Beitrages sprengen würde, beschränken sich die Übungen auf den auditiven Bereich.

[1] KELLER, Wilhelm: Ludi musici. Spiellieder 1. Boppard: Fidula 1970

Wesentlich für den Schriftspracherwerb ist die akustische Gliederungs- und Merkfähigkeit. Das Kind muss sich Kenntnisse über die Lautstruktur der Sprache aneignen, die Laute in einem Wort identifizieren und Einsicht in das alphabetische System der Sprache erhalten. Es muss sein Augenmerk auf die lautlichen und formalen Aspekte der Sprache richten und sich vom Inhalt lösen. Diese Kenntnis wird als *Phonologische Bewusstheit* bezeichnet. „Phonologische Bewusstheit bedeutet ..., seine Aufmerksamkeit unabhängig von bedeutungstragenden Elementen auf den formalen, lautlichen Aspekt der Sprache richten zu können. Sie beinhaltet die Fähigkeit, sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Phoneme identifizieren und unterscheiden zu können." (Forster/Martschinke, 2002, S. 7) Studien haben ergeben, dass Kinder, die Defizite in der phonologischen Bewusstheit aufweisen, Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben und später eine Lese-Rechtschreibschwäche aufweisen können. Die Bildungs- und Lehraufgaben für die Vorschule als auch für die Grundstufe 1 im Bereich des Schriftspracherwerbs fordern gezielte Übungen (Grundleistungen, Lehrgang) zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Die phonologische Bewusstheit ist trainierbar: Das Training sollte jedoch, um Wirkung zu erzielen, früh einsetzen - spätestens zu Beginn der ersten Klasse.
Die folgenden Übungen sind eine Auswahl aus einer Vielfalt und sollen die Thematik verdeutlichen.

*Lauschspiele*

Übungen für das gemeinsame Handeln im Klassenverband:

- Unter einem Tuch liegen verschiedene Gegenstände, die verschiedene Geräusche/Töne (helle – dunkle, laute – leise, kurze – lange, ...) erzeugen. Die Kinder probieren viele Eigenschaften herauszufinden und zu benennen.
- Die Kinder oder die Lehrerin/der Lehrer nehmen Geräusche auf Kassette auf, die anderen TeilnehmerInnen müssen die Gegenstände erkennen, die diese Geräusche erzeugen.
- Gegenstände werden im Raum verteilt. Jene, die dieselben akustischen Eigenschaften (hohe, tiefe, laute, leise, ...) haben, werden in einen Reifen zusammen gelegt.
- Ein Kind steht mit geschlossenen Augen in der Raummitte. Die anderen Kinder sitzen auf dem Boden. Eines gibt ein akustisches Signal (z. B. auf den Boden klopfen). Das „blinde" Kind probiert, die Richtung wahrzunehmen und dem Klopfgeräusch zu folgen. Wenn es in die unmittelbare Nähe des klopfenden Kindes kommt, zeigt dieses auf ein anderes. Dieses klopft auf den Boden. Nun kommt das Klopfgeräusch aus einer anderen Richtung, das „blinde" Kind muss die Richtung wechseln und dem neuen Klopfgeräusch folgen. Die Kinder, die auf dem Boden sitzen, müssen dem „blinden" Kind ausweichen.

- Jedes Kind hat einen Klangbaustein und geht durch den Raum. Trifft es auf ein anderes Kind, so schlagen beide den Klangkörper an. Das Kind, das den tieferen Ton hat, geht in die Knie.

Übungen und Materialien für freie Arbeitsphasen
- Geräuschedosen
- Lotto- sonore
- Die klingenden Würfel
  (Diese Materialien werden von verschiedenen Verlagen angeboten)

*Reimspiele*

Übungen für das gemeinsame Handeln im Klassenverband:
- Seinen Partner finden: Jedes Kind erhält eine Bildkarte und bewegt sich frei im Raum. Aufgabe ist es, das Kind zu finden, dessen Bildkarte zur eigenen Karte passt, d.h. dessen Abbildung das Reimwort zum eigenen Bild darstellt. (Forster/Martschinke, 2002, S. 28)
- Reimwörter begegnen sich: Die Kinder bekommen je eine Bildkarte. Sie gehen durch den Raum und sprechen das Wort ständig vor sich hin. Die Bildkarte wird nicht gezeigt. Wenn Kinder ihr Reimwort hören, fassen sie sich an den Händen. Haben sich alle Paare gefunden, stellt jeweils ein Paar seine Reimwörter vor.
- Mein rechter Platz ist leer: Die Kinder sitzen im Kreis, ein Stuhl ist unbesetzt. Das Kind, das links neben dem freien Stuhl sitzt, spricht: „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsch mir das Reimwort zu (z. B. Haus = Bild, das das Kind hat) her." Das Kind, das das Bild des dazugehörigen Reimwortes in der Hand hält, setzt sich auf den freien Platz und spricht z. B.: „Ene mene Haus, jetzt kommt die Maus." (Forster/ Martschinke, 2002, S. 28)

*Übungen zur Silbengliederung*

Bewusste Segmentierungen von Wörter in Silben bereiten die Phonemanalyse vor. Einerseits sollen Wörter in Silben segmentiert, andererseits Wörter aus Silben synthetisiert werden. Gleichzeitig soll das Wortkonzept erarbeitet und gefestigt werden.

Übungen für das gemeinsame Handeln im Klassenverband:
- Rhythmische Verse, Auszählreime memorieren und mit Körper- oder Orffinstrumenten rhythmisch begleiten.
- Übungen mit den Namen der Kinder (siehe oben)
- Gegenstände aus dem Klassenraum ordnen: Kinder suchen Gegenstände und ordnen diese nach ihrer Silbenanzahl auf einem Tuch, das am Boden im Klassenraum liegt. Im Anschluss daran kann die Ordnungsstruktur aufgehoben werden, die SchülerInnen formulieren „Rätsel". Z. B. Mein Wort

hat vier Silben, ist in jeder Schultasche, ... (Fe-der-pe-nal). Beim Raten werden die Wörter rhythmisch gesprochen, die Silben geklatscht.
- Robotersprache: Die Lehrerin/der Lehrer spricht ein Wort in der Robotersprache z. B. To-ma-te. Ein Kind „übersetzt": Tomate. Nun darf dieses Kind fortsetzen. ... Es sollen auch ganze Sätze gesprochen werden.

Übungen und Materialien für freie Arbeitsphasen
- Bildkarten werden nach ihrer Silbenanzahl geordnet. Es gibt jeweils vier einsilbige, zweisilbige, ... Wörter. Auf der Rückseite haben die Wörter, die die selbe Silbenanzahl haben, das gleiche Symbol, so dass sich das Kind selbst kontrollieren kann.
- Gezinktes Memory: Auf der Rückseite eines Satzes der Karten eines Memoryspiels werden Silbenbögen aufgemalt. Die Silbenbögen signalisieren, wie viele Sprechsilben die verdeckten Karten jeweils haben. Damit lassen sich die Optionen für den nächsten Schritt sinnvoll einschränken, der Zufallsfaktor bleibt trotzdem erhalten.
- Welches Wort klingt länger? Bildkarten werden in einsilbige und mehrsilbige Wörter sortiert.

*Übungen zu Lauten und Buchstaben:*

In diesem Bereich bieten die Fibeln eine umfassende Anzahl von Übungsmöglichkeiten. Im Anschluss an diesen Beitrag findet man weitere Literatur.

## Der Einsatz des Computers im Anfangsunterricht

Der Einsatz des Computers in der Grundschule – und somit auch im Anfangsunterricht - ist abhängig vom didaktischen Konzept der Lehrerin/des Lehrers.
Einerseits bietet die Arbeit mit dem Computer die Chance, ein neues Werkzeug für schriftsprachliches Handeln zu nützen.
Kinder müssen von Beginn an die Funktion der Schrift erfahren. Dies kommt u.a. dann zu tragen, wenn die von den Kindern verfassten Texte (die Lehrperson soll, wenn notwendig, auch ihre „Schreibhand" zur Verfügung stellen) ein Leserpublikum erhalten (Herstellen von Zeitungen, Büchern, Ausstellungswänden, ...). Das Schreiben am Computer bietet dabei viele Vorteile. Die Texte können problemlos überarbeitet und ein ansprechendes Layout kann erstellt werden. Das Schreiben mit der Tastatur entlastet die Kinder motorisch und kognitiv. „Die kognitive Entlastung besteht darin, dass das Kind die Gestalt des jeweiligen Buchstabens nicht im Kopf haben und nicht rekonstruieren muss. Denn die Tastatur liefert eine Übersicht über alle Buchstaben und das Kind braucht nur alle unterscheidenden Merkmale zu kennen." (Kochan, 1999, S. 43)

Den Kindern kann eine Anlauttastatur zur Verfügung gestellt werden. (vgl. www.grabler.de)
Das Schreiben im Internet bietet die Möglichkeit mit anderen Kindern (Schulklassen) weltweit per E-Mail in Kontakt zu treten. Geschichten, Informationen,... können ausgetauscht werden.
Andererseits ermöglicht der Computer den Einsatz von Lernprogrammen, die den Schriftspracherwerb unterstützen. Dabei muss beachtet werden, dass diese Programme genauso, wie jedes andere didaktische Material auch, sorgfältig ausgewählt werden sollen. Lernprogramme finden vor allem in offenen Lernphasen ihre Berechtigung um zu differenzieren und zu individualisieren.

## Verwendete Literatur:

BALSTER, Klaus: Bedeutung der Wahrnehmung und Bewegung für das Lesen und Rechtschreiben. In: Akademie f. Lehrerfortbildung und Personalführung: Lese – Rechtschreib – Schwierigkeiten. Diagnose – Förderung – Materialien. Donauwörth: Auer 2000

BRÜGELMANN, H./BRINKMANN, E.: Die Schrift erfinden. Lengwil: Libelle 1998

FORSTER, M./MARTSCHINKE, S.: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer 2001

FREINET, Celestin: Pädagogische Werke. Teil 1. Paderborn 1998.

KOCHAN, Barbara: Computermerkmale und Unterrichtskonzept. In: HUBER/KEGEL/SPECK-HAMDAN (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig: Westermann 1999.

SPITTA, Gudrun: Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Frankfurt: Cornelsen 1988

# Deutsch

Ludwig Boyer

## 1 Die historische Entwicklung des Deutschunterrichts in der österreichischen Volksschule

Die reiche Entfaltung von Dichtung und Schrifttum im Hoch- und Spätmittelalter sowie der zunehmende Gebrauch des Deutschen in Handel, Gewerbe und Verwaltung bewirkten eine gewisse Vereinheitlichung der Sprache und machten sie als allgemeines schriftsprachliches Kornmunikationsmittel geeignet. Das führte dazu, dass im 15. Jahrhundert die ersten Schulen auf österreichischem Boden entstanden, in denen Lesen und Schreiben in deutscher Sprache vermittelt wurden. Um sich von den bereits bestehenden Lateinschulen, in denen die lateinische Sprache gelehrt und fast ausschließlich in lateinischer Sprache unterrichtet wurde, abzuheben, nannte man sie „deutsche Schulen". Initiatoren und Träger dieser Einrichtungen waren in der Regel private Schreiber, die neben ihrem Schreiberhandwerk auch das von der Stadtverwaltung genehmigte und von ihr mehr oder weniger beaufsichtigte Gewerbe eines „Schulhalters" ausübten. Lesen und Schreiben in deutscher Sprache vermittelten auch die um diese Zeit entstandenen, ganz auf privater Basis geführten „Winkelschulen". Die „Verschulung" der deutschen Sprache im Sinne einer Lehr- und Lernbarmachung löste man einfach dadurch, dass man die Regeln der lateinischen Sprache auf sie anwendete.
Die deutschen Schulen wurden im allgemeinen von Knaben und Mädchen im Alter von sieben bis zwölf Jahren besucht, die in einem Raum von einem Lehrer – in Leseniveaugruppen unterteilt – unterrichtet wurden. Lesen lehrte man nach der Buchstabiermethode, wobei „bereits aus Holz geschnitzte oder auf Holztäfelchen gemalte Buchstaben" verwendet wurden, die man zu Silben und Wörtern zusammenfügen konnte (H. ENGELBRECHT I, 1982, S. 175). Geschrieben wurde auf mit Wachs überzogenen Holztäfelchen, auf die der Lehrer mit einem Griffel Buchstaben einritzte, die die Kinder dann nachzuziehen hatten. Nachdem sie auch ohne Vorgabe schreiben konnten, lernten sie, Briefe, Kaufverträge, Schuldscheine und andere Schriftstücke des Alltags- und Wirtschaftslebens zu verfassen.
Schon vor der Reformation, noch mehr aber während der Reformation, als die Zahl der deutschen Schulen rasch anstieg, und auch während der Gegenreformation boten die deutschen Schulhalter aus Konkurrenzgründen auch eine Einführung in die lateinische Sprache; andererseits fand die deutsche Sprache zunehmend Eingang in die Pfarr- und Lateinschulen.

Die Herausbildung eines eigenen Unterrichtsfaches Deutsch („in gemainer Landtspraach") mit lehrplanmäßigen Aufgaben und eindrucksvoller Begründung ist durch die protestantische Schulordnung von Loosdorf (Niederösterreich) 1574 erstmals in Österreich belegt, wenngleich auch hier noch Latein im Mittelpunkt des Unterrichts steht. In dieser Schulordnung tritt auch zum ersten Male in der österreichischen Schulgeschichte (und 240 Jahre vor den Arbeiten von J. B. GRASER) die klar ausgestaltete Idee auf, das Lesenlernen von Anfang an mit dem Schreibenlernen zu verbinden: Jeden Tag oder alle zwei oder drei Tage sollte nur ein Buchstabe gezeigt, vorgesagt, vorgeschrieben und dann von den Knaben „recht und reinlich" nachgemalt und benannt werden. „Dergestalt kann ein redbar Kindt von vier/fünff oder sechs Jahren/inn wenig wochen oder Monden/alle Bůchstaben des Alphabets kennen/nennen/vnnd zimblich schreiben lernen/..." (H. ENGELBRECHT II, 1983, S. 384 f.). Das eigens für Loosdorf gedruckte „Abc-Büchlein" enthielt neben dem Alphabet und ein-, zwei- und, dreisilbigen Wortlisten auch einen Dialog in deutscher Sprache.

Die Schulen der Gegenreformation haben diesen Ansatz nicht weitergeführt, sodass mit der Einrichtung eines über die Grundkenntnisse in Lesen und Schreiben hinausreichenden weiterführenden Deutschunterrichts im elementaren Schulwesen erst etwa vom Beginn des 18. Jahrhunderts an zu rechnen ist. Eines der ersten deutschen Sprachbücher für diese Schulen ist das 1747 in: Wien erschienene „Wohleingerichtete österreichische Lehrbüchlein" von Johann Balthasar UNTERSPERG. „Der erste Teil in zweierlei Schriften ist das Abc-Büchlein mit 47 angenehmen der Unterweisung dienlichen Figuren, kostet nur 9 kr.; der zweite Teil ist der reine deutsche Katechismus des Petri Canisii aus der Gesellschaft Jesu, auch in zweierlei Schriften, kostet 15 kr.; der dritte Teil ist die orthographische Schreibschule mit 17 schönen Vorschriften und verschiedenen zur Unterweisung dienlichen Diskursen, Briefen, Quittungen, Auszügen u. dgl. durchgehend in zweierlei Schriften, kostet 51 kr.; der vierte Teil ist die Kayserliche Deutsche Grammatik oder Kunst in eigener Sprache recht zu reden und ohne Fehler zu schreiben, bestehend aus vier Teilen und einem deutschen grammatikalischen noch niemals gesehenen Examen in 58 Kapiteln, kostet 1 fl. 25 kr." (V. FADRUS, 1956, S. 175).

Die generelle Einführung des Deutschunterrichts im gesamten Volksschulwesen der Monarchie erfolgte durch die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern" von 1774. in allen drei Schularten war der Deutschunterricht gegliedert in die „Gegenstände" „Buchstabenkennen und Buchstabieren", „Lesen", „Schreiben", „Rechtschreibung". Dazu kamen in der Normalschule „Die deutsche Sprachlehre und der Briefstil oder Übung in schriftlichen Aufsätzen", in der Hauptschule „Die Sprachlehre und Briefstiel oder Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen" und in der Trivialschule „Übung im Abschreiben schriftlicher Aufsätze" sowie „Schreiben des

Diktierten". Bemerkenswert ist, dass in jeder der drei Schularten – sieht man von den Präparandenstunden in der Normalschule ab – für die Teilgebiete des Deutschunterrichts insgesamt ebensoviel Unterrichtszeit vorgesehen war wie für alle übrigen Gegenstände zusammen.

In dem 1775 von Johann Ignaz FELBIGER herausgegebenen „Methodenbuch" erhielten die Lehrer genaue, verbindliche Anleitungen für die Unterrichtsführung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. FELBIGER gab auch ein „Abc- oder Namenbüchlein" und ein „Lesebuch für die Schüler in den deutschen Schulen in den k.k. Staaten" heraus. 1775 erschien in Innsbruck ein „Lesebuch für die niedrigsten Klassen in den k.k. Staaten". Diese ersten Lesebücher waren wie auch jene aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Religions- und Moralbücher mit Texten über Gottes-, Menschen- und Weltkunde. Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts trat anstelle der Moral die Grammatik in den Vordergrund: Die Lesebücher wurden zu Sprachlehrbüchern; rein beschreibende Texte wurden nach grammatischen Gesichtspunkten verfasst. Eines der ersten dieser Art war das 1851 in Wien erschienene „Erste Sprach- und Lesebuch für die 1. Klasse der österreichischen Volksschulen", in dem sich an jedes Lesestück eine bestimmte Sprachübung anschloß.

Um diese Zeit gedruckte Fibeln belegen, dass die bis dahin fast unverändert praktizierte Buchstabiermethode allmählich durch die Lautiermethode abgelöst wurde. Moritz Alois BECKER betont in seiner 1851 erschienenen „Fibel für die österreichischen Volksschulen", dass sie sowohl für die Buchstabier- als auch für die Lautiermethode verwendet werden kann. Auch Bemühungen, das Lesenlernen mit dem Schreibenlernen zu verbinden („Schreib-Lese-Unterricht"), sind um diese Zeit wieder nachweisbar, wenngleich sich dieser Ansatz erst ab etwa 1870 endgültig durchsetzte.

Eine Neuorganisation des Deutschunterrichts brachten die auf der Grundlage des Reichsvolksschulgesetzes erlassenen Lehrpläne von 1874. Die bisher üblichen Teilgegenstände wurden zum Unterrichtsgegenstand „Deutsche Unterrichtssprache" zusammengefasst, dem für alle Schulstufen als „Ziel" vorangestellt wurde: „Klares Verständnis der Mitteilungen anderer in der Muttersprache; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich richtig und fließend auszudrücken; Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Gedruckten und Geschriebenen". Es folgen dann die Lehraufgaben in „Lesen" und „Sprachübungen" für die einzelnen Klassen, wobei das Schreibenlernen in der 1. Klasse in den Leseunterricht eingebunden war und von der 2. Klasse an durchgehend als gesonderter Unterrichtsgegenstand geführt wurde; in die Sprachübungen waren auch der Rechtschreib- und der Aufsatzunterricht einbezogen. Diese Lehrpläne brachten mit der Formulierung „Einübung der Laute und deren Zeichen in Schreib- und Druckschrift" im Erstunterricht das Ende der seit dem Mittelalter praktizierten Buchstabiermethode und machten den Schreib-Lese-Unterricht verbindlich. Während die Lehraufgaben für die

ersten vier Schulstufen in Lesen, Rechtschreiben und Sprachlehre sich nicht wesentlich von den gegenwärtigen unterscheiden, beschränkt sich der Aufsatzunterricht auf die „schriftliche Behandlung des grammatischen Stoffes" sowie auf „schriftliche Wiedergabe kurzer Lesestücke; kleine Briefe" (4. Klasse).

Im Jahre 1879 wurde zum ersten Male vom Unterrichtsministerium durch zwei Verordnungen eine einheitliche Rechtschreibung für alle Schulbücher angeordnet. Diesbezügliche Verordnungen gab es auch 1902 und 1927.

Da durch das Reichsvolksschulgesetz 1869 – im Unterschied zum bisher konfessionellen Schulwesen – die gemeinsame Volks- und Bürgerschule für die Kinder aller Bekenntnisse eingeführt wurde, erschienen die bisher nach katholischen, evangelischen und israelitischen Ausgaben getrennten Fibeln, Sprach- und Lesebücher nunmehr in jeweils einer gemeinsamen Ausgabe. „Der bisher konfessionell gebundene Inhalt der Schulbücher wurde durch eine überkonfessionelle, allgemein ethische Einstellung ersetzt" (V. FADRUS, 1956, S. 182).

Schon um diese Zeit erschienen die ersten Schreib-Lese-Fibeln nach der Normalwörter-Methode (Vierzig bis sechzig Ganzwörter wurden der Reihe nach geboten, in ihre Laute und Buchstaben zerlegt und dann wieder zusammengesetzt), die um die Jahrhundertwende ihre größte Verbreitung fand und von etwa 1910 an zugunsten einer weiteren Verbreitung der Lautiermethode („Lautbildmethode") wieder abklang. Von der Normalwörter-Methode her entwickelte sich die Idee, den Wortschatz, in Rechtschreiben in Form von „Merkwörtern" zu vermitteln.

Im provisorischen Lehrplan von 1920, der den Gesamtunterricht einführte, wurde diese „Merkwörter-Methode" für den Rechtschreibunterricht verbindlich. Der entscheidende Fortschritt innerhalb des Gegenstandes „Deutsche Sprache" liegt jedoch in einer völligen Neuorientierung des Aufsatzunterrichts: Ausgehend von mündlichen Erlebniserzählungen auf der ersten und zweiten Schulstufe, die zunehmend in einer gemeinsam formulierten Niederschrift („Klassenaufsatz") festgehalten werden, soll ab der dritten Schulstufe zum Abfassen von Einzelaufsätzen übergegangen werden. In der vierten Schulstufe wird dann „das selbstständige Aufschreiben von Einzelaufsätzen die Regel", und zwar von Erlebnis-, Beobachtungs-, Erinnerungs- und Phantasieaufsätzen, Bilddeutungen und Briefen; „ferner sind die Schüler auch gelegentlich zur Ausfüllung von Drucksorten (Fragebogen u. dgl.) anzuleiten".

Bedeutsame Impulse zur didaktischen Weiterentwicklung des Deutschunterrichts während der Ersten Republik setzten vor allem Heinrich KOLAR (Fibeln, Lehrer-Handbuch „Das erste Schuljahr in Wochenbildern"), Josef PÖSCHL (Lehrer-Handbuch „Der Volksschulunterricht in zeitgemäßer Gestaltung"), Alois LEGRÜN (Schreibunterricht, Fibeln), Xaver LANGER (Fibeln, Lehrer-Handbuch von LANGER – LEGRÜN „Handbuch für den Anfangsunter-

richt"), Johanh HEEGER (Fibeln) und Karl LINKE (Sprachunterricht, Rechtschreiben, Aufsatz).
Gegenüber dem provisorischen Lehrplan von 1920 brachten die definitiven Lehrpläne von 1926, 1930 und dessen Wiederverlautbarung 1945 für den Deutschunterricht keine wesentlichen Veränderungen. Auch der Lehrplan von 1963 hielt an dieser Grundkonzeption fest, hob jedoch das Ausgehen des Erstlese- und Erstschreibunterrichts „vom Erfassen und Darstellen von Buchstaben und Buchstabengruppen" auf und beschränkte sich – um eine bereits vollzogene Entwicklung festzuschreiben – für diesen Lernbereich auf die bloße Festsetzung: „Der Lese- und Schreibunterricht auf der ersten Schulstufe ist so einzurichten" dass der Schüler, unbeschadet der verwendeten Methode und Ausgangsschrift, am Ende der ersten Schulstufe die gemischte Antiqua (lateinische Druckschrift) lesen und spätestens einige Wochen nach Beginn der zweiten Schulstufe seine Ausgangsschrift auch schreiben kann." Erst am Ende der zweiten Schulstufe muss er die lateinische Schreibschrift „gut leserlich, gefällig und zusammenhängend schreiben können".
Die schon vor dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland praktizierte Ganzheitsmethode im Erstunterricht begann nach 1945 auch in Österreich Fuß zu fassen. Während sich diese Lese- und Schreibmethode in den Bundesländern vor allem durch die Fibeln von Anna STERNARD – Rudolf THORWARTL – Gertrude ZWEIFLER, „Neue Fibel", Wien-Graz 1952, und Josef WEYRICH – Josef HÜBL „Meine Fibel", Salzburg 1958, verhältnismäßig stark ausbreitete und zwischen 1965 und 1970 ihren Höhepunkt erreichte, konnte sie im Schulbereich Wien nie mehr als 5 Prozent aller Elementarklassen erfassen. Hier dominierte weiterhin eine stark modifizierte Variante der Lautiermethode mit einer vorgeordneten sprachanalytischen Phase (Sprachschulung, Bildlesen, Lautschulung) und dem 1963 einsetzenden Übergang von der Blockschrift zur Gemischtantiqua als gemeinsame Ausgangsschrift für das Lesen- und das Schreibenlernen.
Eine Sonderstellung nimmt der von Adalbert SCHWARZ – Anna TILLE – Josef TILLE entwickelte Leselehrgang „Wir lernen lesen", Wien 1954, ein. Er setzt zwar ganzheitlich an (Ganzwörter, Wortgruppen, Sätze), das jedoch im Unterschied zu allen anderen Ganzheitsfibeln in Blockschrift, und gliedert schon von der zweiten Einheit an die ersten Laute und Buchstaben aus. Damit wurde zum ersten Male im deutschen Sprachraum jene Integration ganzheitlicher und einzelheitlicher Lernangebote vom Lehrgangsbeginn an eingeleitet, die auch heute den Erstlese- und Schreibunterricht in Österreich – mittlerweile jedoch auch in verschiedenen anderen Varianten – bestimmt.
Weite Verbreitung fanden die von 1947 an (Wien) erschienenen „Sprech- und Sprachübungen" von Robert SERNKO und Dr. Franz WOLLMANN, die zur Beibehaltung der Merkwörter-Methode im Rechtschreibunterricht wesentlich beitrugen. Ein entscheidender methodischer Wandel im Sprachunterricht der

zweiten bis vierten Schulstufe wurde durch die Sprachbücher von Hildegard HAZMUKA – Ernst HÖLLER – Ernst PACOLT, „Gut sprechen! Richtig schreiben! Scharf denken!", Wien 1958, eingeleitet. Anstelle des bisher dominierenden Formalismus wurde die inhaltsbezogene Betrachtung der Sprache in den Vordergrund gestellt und von hieraus das Verhältnis von Sprachinhalt und Sprachförm, aufgehellt; außerdem wurde die Merkwörter- Methode von einem Rechtschreibunterricht abgelöst, der einen klar begrenzten Wortschatz vermittelte.

**Verwendete Literatur:**

DOLCH, Josef. Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 197 13

ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Wien, Bd. I: 1982, Bd. II: 1983, Bd. III: 1984, Bd. IV: 1986, Bd. V: 1988

FADRUS, Viktor: Beiträge zur Neugestaltung des Bildungswesens, Wien 1956

FELLNER, Alois: Das erste Schuljahr. Leitfaden zum Unterricht nach der Merkwörter-Methode, Wien 1913

HANDBUCH DER REICHSGESETZE UND MINISTERIALVERORDNUNGEN über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern, Wien 1878

HÖRBURGER, Franz: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Wien – München 1967

METHODENBUCH für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern, Wien 1775

Leopold Kratochwil †

## 2 Der Deutschunterricht in der Grundschule – Anspruch und Aufgabe

### *2.1 Vom Bildungssinn der Sprache und des Sprachunterrichts*

Die Sprache hat für den Menschen in vielfacher Hinsicht fundamentale Bedeutung:

- Sie ist das wohl bedeutendste Mittel für die Kommunikation zwischen den Menschen.
- Indem die Sprache bei der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt eine wesentliche Rolle spielt, dient sie einerseits dem Aufbau des menschlichen Selbstbewusstseins und andererseits der Erschließung und Darstellung von Wirklichkeit.
- Mit der Sprache, vor allem in ihrer verschrifteten Form als literarisches Kulturgut, werden die Erfahrungen und Erkenntnisse menschlicher Geistestätigkeit festgehalten und weitergegeben.
- Sprache als mündliches und schriftliches Zeichensystem ist gleichzeitig Mittel und Gegenstand des Denkens.

- Sprache ermöglicht dem Menschen schöpferischen Ausdruck, ist wesentliches Ausdrucksmittel seines Denkens, Wollens und Fühlens, ist Element seines Handelns und unterstützt ihn bei der Bewältigung von Lebenssituationen.

Dementsprechend vielfältig ist der Bildungsauftrag des Sprachunterrichts bereits in der Grundschule:

- Im Deutschunterricht hat der Lehrer Gelegenheiten zu nützen und anzubieten, welche geeignet sind, die Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit der Kinder zu fördern.
- Der Deutschunterricht hat sowohl zum Aufbau der kindlichen Identität als auch bei der Erschließung und Darstellung der Welt durch das Kind mittels der Sprache beizutragen.
- Der Deutschunterricht lässt das Kind literarische Texte als das Festhalten und Aufbewahren von Erfahrungen anderer Menschen der Gegenwart und der Vergangenheit erleben.
- Im Deutschunterricht soll das Denken und damit die geistige Selbstständigkeit des Kindes herausgefordert und gefördert werden, vor allem auch dadurch, dass der Lehrer Sprache als veränderbares Zeichensystem entdecken lässt.
- Der Lehrer ermöglicht dem Kind im Deutschunterricht den spielerischen Umgang mit Sprache, schafft geeignete Situationen für kindliches Sprachhandeln und für die Lösung lebenspraktischer Aufgaben und Probleme.

Diesen pädagogischen Anspruch einer umfassenden Sprachbildung kann der Lehrer nur einlösen, wenn er solche Situationen aufgreift, arrangiert und organisiert, in denen das Kind Sprache in ihren verschiedenen Bedeutungen lernend erfahren kann. Jede Gliederung des Lernbereichs Sprache in Teilbereiche hat nicht zuletzt auch den Sinn, diese verschiedenen Möglichkeiten, die die Sprache für die Bildung des Menschen bereit hält, zu erschließen und sicherzustellen.

### *2.2 Der Deutschunterricht – seine Gliederung in Teilbereiche und deren Anliegen*

Wie auch immer der Lernbereich „Deutsch" aufgegliedert wird, die soeben entwickelten Sinndimensionen der Sprache sind in den einzelnen Teilbereichen des Deutschunterrichts in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen und Akzentuierungen aufzunehmen und zur Geltung zu bringen. Außerdem werden bei der Strukturierung in Teilgebiete folgende Aspekte berücksichtigt und aufeinander bezogen[1]:

[1] Vgl. H. VOGEL: Erfahrungsorientierter Sprachunterricht in der Grundschule unter lernbereichsübergreifenden Aspekten. In: Ders. (Hg.): Der Deutschunterricht in der Grundschule. Konzepte und Modelle zu seiner didaktischen Begründung und Praxis, Baltmannsweiler 1980, S. 208

**SPRACHVERHALTEN**

**produktiv:** z. B.
- sich schriftlich und mündlich verständigen
- sprachliche Kreativität entwickeln

**rezeptiv:** z. B.
- verstehen (Texte, Gespräche, Bildliches,
- Handlungen)
- Leseweisen und Verstehensmöglichkeiten erschließen
- sich für Sprache/ Sprachverhalten sensibilisieren

**reflexiv:** z. B.
- über Sprache sprechen
- Sprachverhalten, Handlungen bewusstmachen, einschätzen lernen
- Sprache kritisch bewerten
- Selbsterfahrung, Selbsteinschätzung ermöglichen

**SPRACH-VERWENDUNG**

**Erfahrungsbereiche**

**Situationen**

**Sprechhandlungen**
- z. B. sprachliches Handeln differenzieren nach Partner, Situation, Redeabsicht, Handlungsinteresse, sozialen Bedingungen, emotionaler Betroffenheit und Ausdrucksfähigkeit

**SPRACHEBENEN**

**Idiolekt**
- Sprache des einzelnen

**Dialekt**
- regional bestimmte mundartliche Sprache

**Soziolekt**
- Sprache einer bestimmten sozialen Gruppe

**Standardsprache**
- überregionale, institutionalisierte Sprache der Sprachgemeinschaft

**Hochsprache**

**Kultursprache**
- z. B. poetische Sprache

**Fachsprache**

**KOMMUNIKATIVE AUSDRUCKSMITTEL**
**sprachliche Mittel**

**metasprachliche Mittel**
- z. B. um über Sprache zu reden (grammatische Begriffe u. a.)

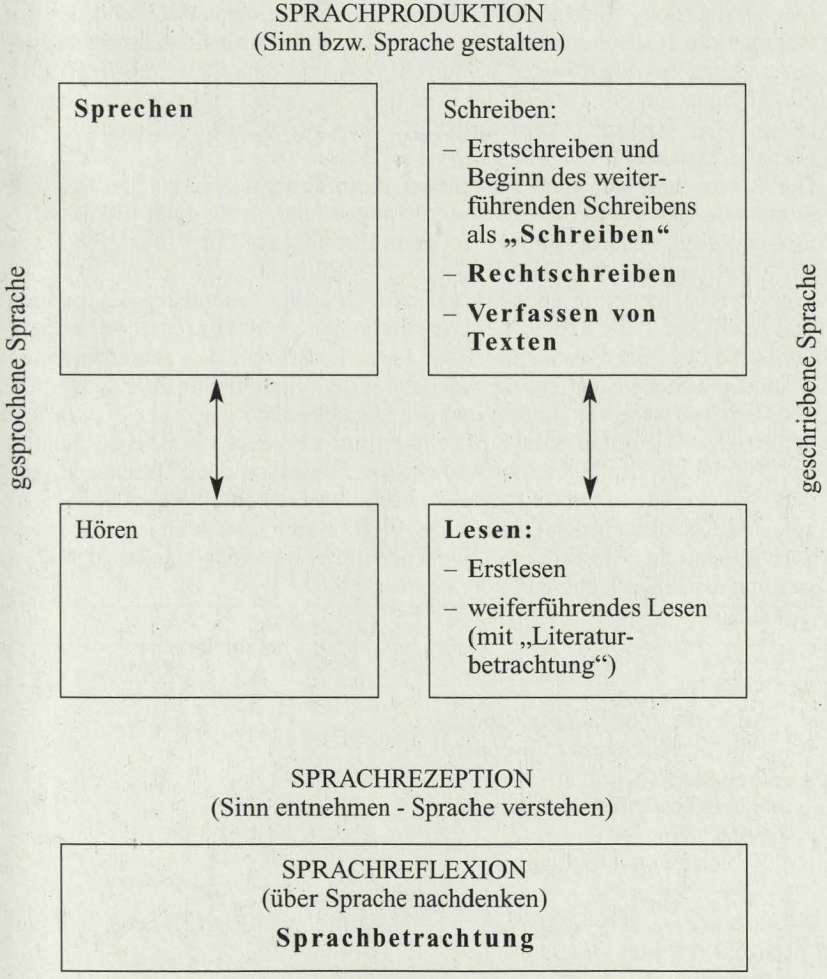
**sprachbegleitende (paralinguistische) Mittel**
- z. B. Tonfall, Lautstärke, Artikulation

**außersprachliche Mittel**
- z. B. Mimik, Gestik, Handlung

**SPRACHLICHE HANDLUNGS-FORMEN**

Lesen- und Schreiben lernen
Rechtschreiben
Sprechen – Zuhören
Texte verfassen
weiterführendes Lesen
Spielen
kreativ sein
Sprach-, Textanalyse (befragen, einschätzen, analysieren)

Auf dieser Grundlage lässt sich das sprachliche Lernen folgendermaßen gliedern, wobei die im Lehrplan verwendete Benennung der Teilbereiche besonders berücksichtigt und durch Fettdruck hervorgehoben ist[1]:




[1] Zu dieser Strukturierung der Spracherziehung vgl.: a.a.O., S. 210. – A. GRÖMMINGER: Deutsch in der Primarstufe. In: L. ROTH (Hg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980, S. 150. – J. DONNENBERG: Deutsch-Didaktik Grundkurs. Darstellung, Materialien und Arbeitsvorschläge, Wien 1979, S. 186 ff.

Es ist deutlich zu sehen, dass im Lehrplan alle Bereiche des sprachlichen Lernens abgedeckt sind, auch das „Hören", und zwar ausdrücklich im „Erzählen, Mitteilen/Informieren, Zuhören" als einem Subteilbereich des „Sprechens".
Der Teilbereich „Schreiben" scheint im österreichischen Lehrplan im Rahmen des Deutschunterrichts nur auf der Grundstufe I auf, wobei es hier darum geht, das Kind in die Schreibtätigkeit und damit in die Schriftkultur einzuführen. Auf der Grundstufe II ist das Schreiben unter der Bezeichnung „Schrift und Typografie" ein Teilbereich des Unterrichtsgegenstandes „Bildnerische Erziehung"[1].
Der Lehrer wird sich darum bemühen, diese Teilbereiche entsprechend der Schulstufe bzw. den Lehrplananforderungen und auch unter Berücksichtigung dessen, was die Kinder – sei es im Hinblick auf den Erwerb von Lernvoraussetzungen bzw. das Sichern von Grundleistungen für erfolgreiches Weiterlernen, sei es im Hinblick auf die Förderung besonderer Begabungen und Interessen – brauchen, in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen: So werden auf der Grundstufe I das (Erst-)Lesen und das Schreiben einen besonderen Stellenwert haben, während auf der Grundstufe II im allgemeinen dem Verfassen von Texten und der Sprachbetrachtung mehr Zeit als auf der ersten und zweiten Schulstufe eingeräumt werden. Sowohl ein Vergleich der Abfolge der Teilbereiche als auch deren teilweise neue Bezeichnungen, deren Gliederung in Subteilbereiche und die wesentlich erhöhte Ausführlichkeit und Konkretheit der Darstellung zeigen neue Gewichtungen, vor allem aber didaktische Akzente und Tendenzen, die im einzelnen bei der Darstellung der Teilbereiche erläutert werden.

| Geltender Lehrplan | Lehrplan 1963 |
|---|---|
| 1. Sprechen<br>– Erzählen, Mitteilen/Informieren, Zuhören<br>– Situationsbezogenes Sprechen<br>– Gespräch<br>– Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit)<br>– Sprechübung (Deutliches Sprechen) | 1. Sprechen |
| 2. Lesen<br>(Grundstufe I und II)<br>(Grundstufe I)<br>– Erstlesen (Grundleistungen)<br>– Erstleseunterricht (Lehrgang)<br>– Weiterführendes Lesen | 2. Vorübungen zum Aufsatz<br>Grundstufe I:<br>Aufsatz<br>(Grundstufe II) |

[1] Vergleiche hierzu FN1, S. 585.

| Geltender Lehrplan | Lehrplan 1963 |
|---|---|
| 3. Schreiben (Grundstufe I) | 3. Rechtschreiben |
| 4. Verfassen von Texten | 4. Lesen und Schreiben (Grundstufe I) Lesen (Grundstufe II) |
| 5. Rechtschreiben | 5. Sprachlehre |
| 6. Sprachbetrachtung | |

Grundsätzlich ist festzustellen, dass man sich bei allen Veränderungen von zwei Aspekten leiten ließ; einerseits wurde versucht, die Kontinuität der österreichischen Lehrplan-Entwicklung zu wahren, und andererseits wurden nach derzeit möglichst abgesicherten sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Erkenntnissen Änderungen vorgenommen.

### *2.3 Der Lehrplan für Deutsch – sein Aufbau auf einen Blick*

Es ist selbstverständlich, dass das neue Strukturkonzept[1] für den Lehrplan der Grundschule auch für den Unterrichtsgegenstand „Deutsch" angewendet wird, sodass, sich folgender Aufbau ergibt:

Bildungs- und Lehraufgabe (= Zielorientierung)

Jeder sinnvolle Unterricht ist zielorientiert. Dieser Tatsache trägt der Lehrplan mit Ausführungen zur jeweiligen „Bildungs- und Lehraufgabe" eines Unterrichtsgegenstandes Rechnung. Deshalb wird für den Deutschunterricht zunächst sein Bildungssinn und damit sein Grundanliegen formuliert; es folgen die Angabe der Lernziele für den gesamten Unterrichtsgegenstand und seine Gliederung in Teilbereiche mit der Darlegung ihres jeweils spezifischen Bildungssinns.

- Bildungssinn und Grundanliegen des gesamten Unterrichtsgegenstandes „Deutsch"
- Lernziele für den gesamten Deutschunterricht
- Begründung der Teilbereichsgliederung im Unterrichtsgegenstand „Deutsch"
- Bildungssinn der einzelnen Teilbereiche des Deutschunterrichts

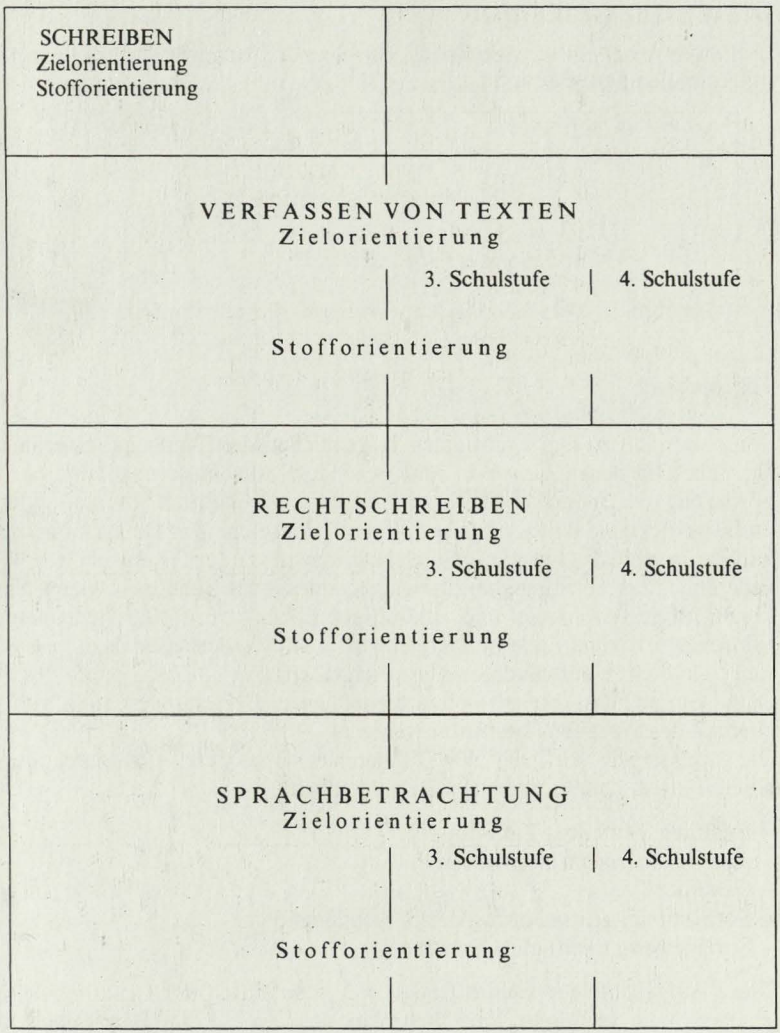
[1] Gemeint ist der Lehrplan 1986.

Lehrstoff (= Stofforientierung)

„Konzentrischer" bzw. „spiraliger" Aufbau zur Ermöglichung kontinuierlich erweiternden Lernens:

Bereichsgliederung

| Grundstufe I | Grundstufe II |
|---|---|
| SPRECHEN<br>mit den Subteilbereichen („Aufgabenfeldern"):<br>– Erzählen, Mitteilen/Informieren, Zuhören<br>– Situationsbezogenes Sprechen<br>– Gespräch<br>– Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit)<br>– Sprechübung (Deutliches Sprechen)<br>Subteilbereiche mit Zielorientierung<br>3. Schulstufe \| 4. Schulstufe<br>Subteilbereiche mit Stofforientierung | |
| LESEN<br>Zielorientierung<br>Stofforientierung nach<br>– Erstlesen (Grundleistungen)<br>– Erstleseunterricht (Lehrgang)<br>– Weiterführendes Lesen | 3. Schulstufe \| 4. Schulstufe<br>Stofforientierung |




Im Bereich der Stofforientierung wurde die sogenannte „Spaltenlösung" realisiert: „In der linken Spalte wird die stoffliche Grobstruktur angegeben und dadurch die inhaltliche Linienführung eines Unterrichtsgegenstandes verdeutlicht. In der rechten Spalte wird die Grobstruktur modellhaft konkretisiert, sehr oft beispielhaft interpretiert"[1].

[1] Lehrplan der Volksschule S. 24.

Didaktische Grundsätze

In diesem Abschnitt werden für die einzelnen Teilbereiche, teilweise auch für die Subteilbereiche, fachdidaktische Hinweise und Anregungen geboten.

Dieter Antoni

## 3 Sprechen

Sprechen zählt zu den wichtigsten Teilbereichen des Deutschunterrichts und hat daher im neuen Lehrplan eine besondere Akzentuierung erfahren. Die Förderung der mündlichen Kommunikation ist dadurch an eine zentrale Stelle gerückt; sie wirkt auf alle übrigen Teilbereiche des Deutschunterrichts und darüber hinaus auf alle Unterrichtsgegenstände der Grundschule.
Eine angemessene Sprachhandlungsfähigkeit ist für Schüler in vielen Situationen im gegenwärtigen und zukünftigen Leben von großer Bedeutung. In zahlreichen Kommunikationsbereichen ist der Mensch eher dazu verhalten, sich mündlich zu verständigen als zu schreiben.
Dazu kommt, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen stark von der Qualität des Sprechens bestimmt werden.
Die umfassende Aufgabe des Teilbereichs Sprechen wird durch dessen Gliederung in fünf Aufgabenfelder verdeutlicht:

- Erzählen, Mitteilen, Zuhören
- situationsbezogenes Sprechen
- Gespräch
- Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit)
- Sprechübung (deutliches Sprechen)

Diese Aufgabenfelder sind auf allen vier Schulstufen der Grundschule vorgesehen und verfolgen laut Lehrplan das Ziel, „die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zur mündlichen Kommunikation zu erhöhen und zu festigen sowie einen möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache zu vermitteln".
In der Schuleingangsphase sind zunächst die unterschiedlichen Formen der kindlichen Herkunftssprache zu akzeptieren und im Unterricht zuzulassen. Die Hinführung zur Standardsprache kann bei manchen Kindern einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen; sie muss in jedem Fall sehr behutsam erfolgen.

*3.1 Erzählen, Mitteilen, Zuhören*

In möglichst natürlichen Gesprächssituationen (z. B. Erzählkreis, Polsterkreis, Sesselkreis) sollen die Schüler regelmäßig die Möglichkeit haben, sich über eigene Vorstellungen, Empfindungen und Erlebnisse zu äußern. Dabei sollen sie allmählich lernen, ihre Gedanken und Erfahrungen anschaulich und geordnet zu erzählen, damit die Zuhörer dem Gesagten gedanklich folgen können. Auf An- bzw. Rückfragen soll der Sprecher partnerbezogen antworten lernen.

Als Sprechsituationen bieten sich an:

fürs Erzählen

- Kinder erzählen von wirklichen oder erdachten Ereignissen:
  z. B. ein Geburtstagsfest, ein Ferienerlebnis, Erfahrungen mit Tieren, beim Arzt, beim Baden, beim Schifahren, ein Faschingsfest, eine Fernsehsendung, eine Geistergeschichte, eine Fahrt zum Mond;
- zu einer Geschichte, einer Situation, einem besonderen Ereignis (fiktiv oder real) werden Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen mitgeteilt, z. B. ich war ein Astronaut, im Schlaraffenland, ich lebe unter Wasser,
- zu kindgemäßen Bildern, Bildfolgen und Zeichnungen erzählen;
- ähnliche Bilder, Bildfolgen oder Zeichnungen anfertigen und dazu erzählen; Bildfolgen verändern und dazu erzählen;
- Übertreibungsgeschichten erfinden;
- Kasperlgeschichten, Münchhausengeschichten, Jägerlatein;
- Witze erzählen, zu gezeichneten Witzen entsprechende Erzähltexte erfinden, Witze in Stegreifspielen spielen;

fürs Mitteilen

- über Personen, Tiere, Gegenstände ... allmählich geordnet informieren:
  Z. B. in Spielform über Kinder berichten: Haarfarbe, Augenfarbe, Körpergröße, Kleidung usw;
- einfache Sachverhalte und Ereignisse verstehen und darüber informieren:
  z. B. von einer Beobachtung berichten;
- wesentliche Merkmale von Personen, Gegenständen, Ereignissen ... sprachlich treffend wiedergeben:
  z. B. Steckbrief, Fundanzeige, Suchmeldung, Beschreibung einer bestimmten Autotype,
- Sachinformationen (Ort, Zeit, Umstände ...) adressatengerecht weitergeben usw.

Nonverbale Zeichen (Mimik, Gestik, Pantomime usw.) bereichern und differenzieren Erzählungen und Mitteilungen. Die Vielfalt unterschiedlicher Informationsquellen (Tonband, Radio, Fernsehen, Film, Schallplatte, Texte,

reale Gegenstände, Bilder usw.) soll im Unterricht berücksichtigt werden. Hand in Hand mit dem Erzählen und Mitteilen müssen auch Übungen für partnerbezogenes Sprechen und für das Gespräch einhergehen.
Die Schüler sollen daher angehalten werden, dem Sprecher/Erzähler aufmerksam zuzuhören. Vereinzelt werden Aufmerksamkeitsübungen erforderlich sein.

Z. B. einen Sitznachbar, ein Bild usw. eine Minute genau ansehen und ihn (es) dann mit geschlossenen Augen möglichst genau beschreiben.

Auf Geräusche, Töne ... Reime, kurze Texte usw. genau hinhören und Gehörtes wiedergeben.

Genau hinhören heißt auch, die Äußerungen des Sprechers ernst nehmen (z. B. Wichtiges wahrnehmen, bei Unklarheiten nachfragen, zu Gehörtem Stellung nehmen).

*3.2 Situationsbezogenes Sprechen*

„Sprachhandeln" kann mit unterschiedlicher Absicht und in verschiedenen Situationen erfolgen, z. B. sich erkundigen, einen Wunsch äußern, sich verteidigen, etwas kritisieren usw. Es geht primär darum, Sprache situationsgerecht zu verwenden – sie also im jeweils richtigen Handlungszusammenhang richtig einzusetzen, und nicht um grammatisch absolut richtig gesprochene Sätze.
Diese Zielsetzung macht es erforderlich, möglichst viele Situationen ausfindig zu machen, in denen Anlässe zum konkreten Sprachhandeln gegeben sind.

In engem Zusammenhang mit den täglichen Ereignissen des Schullebens, aber auch innerhalb der Unterrichtsgegenstände (z. B. Sachunterricht, Bildnerische Erziehung, Werken ) gibt es zahlreiche Anlässe für situationsbezogenes Sprechen, z. B.:
- Gestaltung des Klassenraumes,
- Wahl eines Klassensprechers,
- besondere Unterrichtssituationen,
- Konflikte in der Klasse,
- Gespräche während der Partner- bzw. Gruppenarbeit,
- neue Unterrichtsmaterialien,
- Vorbereitung von besonderen Veranstaltungen (Fest, Feier, Ausstellung ... ),
- Planung, Durchführung und Präsentation von einfachen Unterrichtsprojekten usw.

Oft ist es notwendig, auch fiktive Situationen – etwa im Rollenspiel – zu schaffen, z. B.

**um sprachliche Umgangsformen angemessen gebrauchen zu lernen**

- jemanden einladen, jemanden beglückwünschen,
- um etwas bitten, für etwas danken,
- sich entschuldigen,
- sich verteidigen, sich beschweren,
- sich für etwas bewerben,
- mit jemandem Kontakt aufnehmen usw.;

**um in besonderen Situationen sprachlich angemessen zu reagieren**

- einem Ortsfremden Auskunft geben,
- als Ortsfremder Auskunft einholen,
- Verständigung von Arzt, Rettung ... bei einem Unfall usw.,

**um persönliche Emotionen, Gefühle, Empfindungen in besonderen Situationen sprachlich angemessen zu bewältigen**

- bei ungerechter Behandlung,
- bei Beleidigung,
- bei großer Begeisterung, Freude
- bei arger Enttäuschung

usw.

*3.3 Gespräch*

Eine wesentliche Grundlage für Gesprächserziehung ist die Reflexion des Lehrers über sein eigenes Gesprächsverhalten. Daraus gewinnt er wertvolle Einsichten für sein unterrichtliches Handeln: Verringerung des Lehrergesprächsanteils, Orientierung der Schüler zueinander usw.
Da die Schüler bereits sprechen können und außerhalb des Unterrichts (in Pausen, vor und nach dem Unterricht, auf dem Schulweg usw.) auch häufig intensive Gespräche stattfinden, soll zunächst klargestellt werden, dass es sich in der Folge um Aussagen und Anregungen zur Erreichung eines geordneten, zielorientierten Gesprächs im Unterricht handelt.
Die Schüler sollen selbst erfahren und erleben, dass bei Gesprächen (Partnergespräche, Gruppengespräche) eine gewisse Grundhaltung erforderlich ist: z. B. es stört mich, wenn mir beim Sprechen jemand ins Wort fällt; es stört mich auch, wenn man mir beim Sprechen nicht zuhört; es ist unangenehm für ein sprachgehemmtes Kind, wenn es ständig übersehen wird u. a. m.

Solche Erfahrungen sind geeignet, gemeinsam mit Kindern schon im Anfangsunterricht erste Gesprächsregeln aufzustellen und Sie im Verlauf der Grundschule dynamisch auszuweiten:

**Grundstufe I**

Nach eigenen Erfahrungen im Gespräch erste Gesprächsregeln vereinbaren und zunehmend beachten: z. B.:
- sich zu Wort melden,
- so sprechen, dass es alle Kinder hören und auch verstehen können,
- die eigene Meinung begründen,
- das Wort weitergeben,
- sich dem Sprecher zuwenden,
- dem Sprecher zuhören,
- nicht auslachen, wenn jemand etwas Falsches, Unpassendes usw. sagt,
- fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde,
- den Sprecher ausreden lassen.

**Grundstufe II**

Weitere Gesprächsregeln möglichst selbstständig aufstellen, sie beachten und anwenden, z. B.:
- eine eigene Aussage in möglichst logischer Abfolge darstellen,
- sich auf den Vorredner beziehen,
- zum Thema sprechen und beim Thema bleiben,
- die eigene Meinung vertreten,
- sich von anderen überzeugen lassen,
- durch Eigeninitiative Gespräche voranbringen, das Thema ausweiten,
- auch einem längeren, Gesprächsangebot (mehrere Sprecher) aufmerksam zuhören,
- durch Fragen, Argumentieren, Vergleichen usw. Sachverhalte klären,
- sich Gesprächsnotizen machen.

Durch tägliche Übungen und vielseitige Anwendung sollen Gesprächsregeln allmählich entwickelt, vereinbart und von jedem Schüler beachtet werden. Zur Erinnerung können sie im Klassenraum sichtbar gemacht werden (Schaubild).
Kommunikationsfähigkeit und sprachliche Kreativität werden angeregt, wenn die Schüler vielfältige Gelegenheit erhalten, sich zu äußern, und wenn auch die äußeren Bedingungen günstig sind.
Die **Sitzordnung** muss ein gegenseitiges Ansehen der Gesprächspartner ermöglichen. Vollzieht sich die Kommunikation in der Großgruppe (Klasse), so empfiehlt sich eine kreisförmige Sitzordnung (Sesselkreis, Polsterkreis); für die Kommunikation in der Kleingruppe ist der Gruppentisch geeignet. Eine frontale Ausrichtung der Bänke oder Sessel ist ungeeignet. Der Lehrer sollte seine exponierte Stellung verlassen und sich in den Kreis (Gruppe) einordnen. Er soll mit Wortmeldungen, eigenen Beiträgen bzw. Korrekturen,

sehr zurückhaltend sein, damit das Gespräch vorwiegend auf der Schülerebene stattfindet, das heißt, dass die Schüler nicht zum Lehrer, sondern zueinander sprechen. Erst wenn keine Schüleräußerung mehr kommen oder die Schüler zu weit vom Thema abweichen, kann mit Impulsen, Anregungen bzw. eigenen Überlegungen weitergeholfen werden.

Im Bereich der Grundstufe I und insbesondere bei Großgruppen wird die **Gesprächsleitung** noch meist beim Lehrer sein. Zunehmend sollen auch Schüler als Gesprächsleiter fungieren.
Eine der Aufgaben des Gesprächsleiters ist es, darauf zu achten, dass die schon sprachgewandten Schüler nicht zu „Dauersprechern" werden; Ausgewogenheit der Schülersprechanteile ist anzustreben.
Sprechscheue oder sprachgehemmte Kinder und Kinder, die die Mundart verwenden, dürfen nicht in eine Außenseiterrolle gedrängt werden, vielmehr sind sie zu ermutigen, sich auf ihrer Sprachebene zu äußern.
Die Themen für Gespräche sollen vorwiegend der Erfahrungswelt und dem Interessensbereich der Kinder entnommen werden, zunehmend soll die Möglichkeit der selbstständigen Themenwahl geboten werden. Darüber hinaus bieten alle Unterrichtsgegenstände der Grundschule vielfältige Anlässe zu intensiven und fruchtbaren Gesprächen. In all diesen Situationen sollten neben der Bewältigung inhaltlicher Probleme stets auch die Anliegen der Gesprächserziehung zum Tragen kommen.

### *3.4 Sprachübungen*

Sowohl die Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes als auch das Üben von richtigen Satzmustern werden zur Erweiterung der Sprachfähigkeit und des Sprachgebrauchs der Schüler beitragen. Alle diesbezüglichen Übungen sollen aus dem natürlichen Umgang mit Sprache erwachsen, wobei Ausgangspunkt aller Maßnahmen stets das individuelle Sprachkönnen der Kinder sein soll. Jede Abwertung der Mundart ist dabei zu vermeiden.

Für die sehr wichtige Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes sollte im allgemeinen gelten: Ausgangspunkt und Anlass bietet das differenzierte, auf Einzelheiten gerichtete Betrachten der Realität. Das Wahrnehmen der Einzelheiten oder Regelmäßigkeiten provoziert dann auch deren sprachliche Benennung. So wird man die Wörter für die einzelnen Teile einer Brille wohl am sinnvollsten und naheliegendsten durch Erkennen und Betrachten dieser Teile selbst suchen: Bügel, Rahmen, Glas, Gelenk, Steg.
Das bloße Nennen eines Wortes genügt nicht, um die inhaltliche Bedeutung zu erfassen.

Durch das Unterscheiden und Abgrenzen von Wörtern, z. B.
- beim Bilden von Wortgruppen und Wortreihen,
- beim Erschließen von Wortfeldern und Wortfamilien,
- beim Erproben von Wortneubildungen, (Zusammenfügen bekannter sprachlicher Elemente zu neuen Worteinheiten), kann diese inhaltliche Erschließung der Wortbedeutung erweitert und vertieft werden.

Insbesondere sprachlich wenig geförderte Kinder sollten Gelegenheit erhalten, gebräuchliche standardsprachliche Satzmuster zu üben. Dabei ist womöglich von natürlichen Sprechsituationen auszugehen:

- um etwas bitten,
  - beim Einkaufen,
  - um die Uhrzeit fragen,
  - um Auskunft ersuchen;
- sich entschuldigen,
  - für ein Fehlverhalten,
  - bei Verspätung,
  - bei einem Versäumnis;
- sich bedanken,
  - für eine Hilfeleistung,
  - für ein Geschenk,
  - für einen Glückwunsch
  - für eine Auskunft;
- sich oder andere vorstellen,
  - sich der Klasse (Gruppe) vorstellen,
  - den Sitznachbar (Mitschüler) der Klasse (Gruppe) vorstellen,
  - ein „Vorstellungsgespräch";
- etwas ausrichten,
  - eine Nachricht weitergeben,
  - ein Telefonat entgegennehmen und jemandem vermitteln.

Durch gezielte syntaktische Übungen sollten standardsprachliche Formen trainiert werden, die Kindern Schwierigkeiten bereiten (Reihensprachübungen). Dabei sollte den Kindern die sprachliche Zielsetzung verdeutlicht werden.

*3.5 Sprechübungen*

Auch Übungen zur Technik des Sprechens, wie
- klare, verständliche Aussprache,
- angemessenes Sprechtempo,
- angemessene Lautstärke,
- Fähigkeit zur Modulation,

sind nicht im Sinne isolierter Sprechtrainingsmaßnahmen zu sehen. Sie sollen organisch in den Unterricht eingebettet sein. Reime, Rätsel, Auszählreime, Gedichte, Lieder, Sprachspielereien, Zungenbrecher u. v. a. m. bieten vielffältige Übungsanlässe.

Z. B.:

*Reime/Verse*

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
eine alte Frau kocht Rüben,
eine alte Frau kocht Speck
und schneidet sich den Finger weg.

*

1, 2,3,
Butter in den Brei,
Salz auf den Speck,
und du musst weg.

*

Bi, ba, Bäcker
die Semmeln schmecken lecker,
die Buttersemmeln, dick und rund,
sind für den kleinen Schleckermund.

*Gedichte/Lieder*

Schwesterchen, komm, tanz mit mir,
beide Hände reich' ich dir, . . .

*

Mit dem Köpfchen nick, nick, nick,
mit dem Finger tick, tick, tick, . . .

*

Mit den Füßen trapp, trapp, trapp,
mit den Händen klapp, klapp, klapp,...

*

Schnipp, schnapp, schnebel,
im Herbst kommt der Nebel.

*

Morgens früh um sechs
kommt die alte Hex'.
Morgens früh um sieben
kocht sie gelbe Rüben.
Morgens früh um acht
wird Kaffee gemacht.
usw.

*Rätsel*

Wer fährt auf dem Teppich herum
und macht immer brumm, brumm, brumm?
Zur Konzeption des Grundschulunterrichts

*

Wer schluckt mit einem Schlauch,
all den Staub in seinen Bauch?

Im Sommer schaut mich keiner an,
im Winter liebt mich jedermann?

*Sprachspielereien*
*Zungenbrecher*

Die Katze tritt die Treppe krumm!

*

Zwischen zwei Zwetschkenzweigen
zwitschern zwei Zeisige.

*

Ix, Ypsilon, Zett,
die Kinder sind nett!

*

Ein Zett und ein Ix,
aber taugen tun's nix!

*

Lirum, larum, Löffelstiel
wer nichts kann, der lernt nicht viel

Das schließt nicht aus, dass bei einzelnen Kindern insbesondere beim Auftreten von Ausspracheschwierigkeiten – in kleinen Gruppen oder im Einzelunterricht ein phonetisches Training zur Schulung der Artikulationsfähigkeit durchgeführt werden muss.
Werden bei solchen Übungen Sprachstörungen bzw. Sprachbehinderungen festgestellt, so ist unbedingt die Information der entsprechenden Stellen (Erziehungsberechtigte, Schulleiter ... ) vorzunehmen.

## Verwendete Literatur


RITZ-FRÖHLICH, G.: Das Gespräch im Unterricht, Bad Heilbrunn 1982
HÖLLER, E.: Zur Theorie und Praxis des Schülergesprächs, Wien 1973
VOGEL, H.: Der Deutschunterricht in der Grundschule, Freiburg – Basel – Wien 1980
FRANCESCATO, G.: Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kind, Stuttgart 1973
LICHTENSTEIN-ROTHER, I. – RÖBE, E.: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, Weinheim - Basel 1984
KASPER, H. – PIECHOROWSKI, A. (Hg.): Offener Unterricht an Grundschulen, Ulm 1978
SCHWARTZ, E. (Hg.): Grundschulunterricht. Sprechanlässe und Gesprächssituationen, Braunschweig 1979
NÜNDEL, E. (Hg.): Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns, Kronberg 1976
PSCHIBUL, M.: Mündlicher Sprachgebrauch, Donauwörth 1980

Ludwig Boyer

## 4 Erstlesen

Lesen gehört zu den grundlegenden Leistungen unserer Kultur und ist daher eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Hereinwachsen des jungen Menschen in diese Kultur. Damit übereinstimmend hat die Leseleistung eines Kindes auch entscheidende Bedeutung für seinen Schulerfolg. Lilly KEMMLER kommt in ihrer empirischen Untersuchung über „Erfolg und Versagen in der Grundschule" zu dem Ergebnis: „Wortschatz, sprachliche Gewandtheit, aber auch Lesefähigkeit, die ja in diesen Tests mitgeprüft wird, ist augenscheinlich das, was unsere Kinder für gute Leistungen in der Grundschule vor allen Dingen benötigen" (L. KEMMLER, 1975[3], S. 49 f.). Und an anderer Stelle resümiert sie: „Leseverständnis, Rechtschreibleistung und Wortschatz sowie Genauigkeit des Arbeitens spielen für das Schulversagen in der Grundschule eine bedeutendere Rolle als Zahlenverständnis, rechnerische Fähigkeiten und Einfallsfülle" (L. KEMMLER, 1975[3], S. 60). Zu keinem Lernbereich der Grundschule wurden im Laufe der Geschichte so viele Methodensysteme und Untervarianten entwickelt wie für das Lesenlernen. Die Kompliziertheit der Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die Vielschichtigkeit der abgelaufenen Lernprozesse, die reichliche Überfrachtung dieses Lernbereichs (K. MEIERS, 1974[2]) sowie, die offenbar hohe Lernplastizität der Leseanfänger dürften wesentliche Gründe hiefür sein (L. BOYER, 1982, S. 104).
Aus der Fülle gegenwärtig diskutierter und praktizierter Ansätze und Systeme wurden für den Lehrplan jene Aspekte und Ansprüche gefiltert, die nach dem allgemeinen Entwicklungsstand schulischen Lesenlernens als weithin gesichert angesehen werden können.
Der Lehrplan[1] gliedert den Erstunterricht im Lesen in zwei Bereiche: Erstlesen (Grundleistungen) und Erstleseunterricht (Lehrgang). Er umschreibt damit jene zwei Aufgabenfelder, die in jeder Erstlesedidaktik realisiert werden müssen: das Herbeiführen jener Voraussetzungen, die als Grundlage für diesen Lernprozess unabdingbar sind, und die lernmäßige Aktualisierung jener Teilleistungen, die zum sinnentnehmenden Lesen führen.

### *4.1 Erstlesen (Grundleistungen)*

Schulanfänger weisen in bezug auf Lernbereitschaft, Lernvoraussetzungen und Lernstand für das Lesenlernen sowohl in zeitlicher als auch in gradueller Hinsicht große Unterschiede auf. In fast jeder Elementarklasse reicht das

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 236 ff.

Spektrum von Kindern, die über das Ablesen von Bildern noch kaum hinaus sind und wenig Interesse an Buchstaben und Schrift zeigen, bis hin zu jenen, die den Aneignungsprozess im wesentlichen durchlaufen haben und mehr oder weniger, gut lesen können. Auch das Tempo, mit dem die einzelnen Kinder in diesem Lernbereich fortschreiten, ist sehr verschieden. Zieht man darüber hinaus in Betracht, dass Lesenlernen – wie fast alles Lernen – primär nach individuellen, internen Regelbildungsprozessen abläuft und daher nur begrenzt generalisierbar ist, so ergeben sich etwa folgende grundsätzliche Empfehlungen für eine zeitgemäße Leselern- bzw. Leselehrpraxis:

- Lernanregungen wirken dann optimal, wenn sie der individuellen Lernlage des Kindes angemessen sind. Erstleseunterricht ist daher dann kindgemäß, wenn er entweder dem einzelnen Kind eine weithin offene „Lernlandschaft" mit unterschiedlichem Anregungsmaterial und entsprechenden Anregungssituationen zur freien Selbstentfaltung anbietet oder wenn er zumindest nach Interessen- und Niveaugruppen differenziert kindangemessen geführt wird.
- Schon in der Reformpädagogik wurden für den Erstlese- und Erstschreibunterricht Methodenmodelle entwickelt, die der damaligen Forderung „vom Kinde aus" nach heutigem Sinnverständnis sehr nahe kamen. Einer dieser Ansätze war damals in Österreich so weit verbreitet, dass er in die Erläuterungen zum Versuchs-Lehrplan von 1920 aufgenommen wurde. Dort heißt es: „Dem einzelnen Lehrer weist in der Regel die eingeführte Fibel den Weg. Jedoch lässt der Lehrplan auch die Möglichkeit offen, die Fibel mit den Kindern selbsttätig zu erarbeiten" (Volkserziehung 1920/XVII, S. 559).
- Auch gegenwärtig werden verschiedene alternative Ansätze, die vor allem durch ein Freisetzen von der generalisierenden Bindung an vorgegebene Lehrgänge bzw. Fibeln gekennzeichnet sind und das oben genannte Prinzip eines kindzentrierten Erstlese- und Erstschreibunterrichts in den Mittelpunkt stellen, diskutiert und erprobt. Von der hierüber vorliegenden Literatur sei vor allem auf BERGK, 1980, BRÜGELMANN, 1986[2] und SCHMÖLZER, 1988, verwiesen. (Siehe auch die entsprechenden Hinweise in den Abschnitten „Schreiben, 1. und 2. Schulstufe", S. 291 ff., und „Rechtschreiben", S. 320 ff.).
- Die von den Kindern schon im Vorschulalter gewonnenen Erfahrungen im Umgang mit Schrift und mit Büchern sollen von Anfang an aufgegriffen und kontinuierlich weitergeführt werden. Neben einem buchintegrierten Unterricht im Sinne des Unterrichtsprinzips „Leseerziehung", der vorsieht, in allen dafür geeigneten Unterrichtsgegenständen bei jeder sich bietenden Gelegenheit aus Büchern oder Kleinschriften vorzulesen oder in Büchern nachzuschlagen, ist zu empfehlen, etwa jede Woche einen „Tag des Buches" anzusetzen, an dem die Kinder ihre Privatlektüre in die Schule bringen, daraus vorlesen und darüber berichten. In diesem Zu-

sammenhang ist mit Nachdruck die Einrichtung einer Klassenbücherei (womöglich mit Leseecke) schon von den ersten Schulwochen an zu empfehlen. Reiche Erfahrungen belegen, dass von Anfang an die Fibel allein in jedem Fall zuwenig ist und das Vorlesen aus Heften, Zeitschriften und Büchern sowie die eigene Begegnung der Kinder mit solchen Angeboten außerordentlich stark auf die Lesemotivation und das Lesenlernen wirken. Motivation ist wesentlich gebunden an eine anregende Lernumwelt, ist eine Sache des subjektiven Wichtignehmens, der Ich-Beteiligung und Ich-Betroffenheit.

- Elementarlehrer wissen aus Erfahrung, dass Kinder der Grundschicht in bezug auf akustische Gliederungs- und Merkfähigkeit besondere Schwierigkeiten haben. Peter M. ROEDER fand durch Auswertung mehrerer Untersuchungen, dass Kinder aus der Grundschicht „sowohl in der Phonembildung als auch in der Fähigkeit, Phoneme zu unterscheiden", anderen Kindern unterlegen sind (P. M. ROEDER, 1968, S. 55). Ihnen wird man daher in diesem Teilleistungsbereich besondere Förderung zuteil werden lassen. Auch die Tatsache, dass Mädchen – offenbar aufgrund geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Lernanregungen im Vorschulalter – im Durchschnitt größere und frühere Lese- und Schreibkenntnisse aufweisen als Knaben, wird man in Betracht ziehen müssen (H. ANDRESEN, 1982 S. 161).
- Die im Lehrplan angeführten Grundleistungen sind in dreifachem Sinn zu verstehen: Einerseits wird durch sie der eigentliche Leselernprozess vorbereitet und eingeleitet und andererseits wirken sie während des gesamten Erstleseunterrichts weiter und sind daher als begleitende, das Lesen fördernde Maßnahmen immer wieder zu aktualisieren. Außerdem geben sie dem Lehrer in jeder Phase wichtige Informationen über den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes. Vorbereitungsfunktion, Förderungsfunktion und Informationsfunktion sind demnach die pädagogischen Aufgaben, die diesem Lernbereich zukommen.

Im folgenden einige Hinweise und Anregungen zur Umsetzung der Grundleistungen in der Unterrichtspraxis:

4.1.1 Lesemotivation

- Erkennen, dass sich die Mühe des Lesenlernens lohnt: Warum soll man lesen können? Wer muss lesen können? Wenn jemand nicht lesen kann ... Wer viel liest, weiß auch viel. Lesen kann lustig sein, unterhalten, Freude bereiten, nachdenklich stimmen ... Durch Lesen erfährt man etwas Neues ...
- Überall gibt es Schrift: im Klassenzimmer, im Schulhaus, zu Hause, auf der Straße ...

- Zusehen, wie Schrift entsteht: Die Lehrperson schreibt Namenskärtchen, beschriftet Heftumschläge, Regale, zeigt an der Tafel vor, wie man schreibt ... und liest dann vor.
- Mit Schrift umgehen: verschiedene Schriften sammeln (Prospekte, Plakate, Zeitungen usw.), sie ausschneiden, damit ein Schaublatt gestalten (Collage).
- Vorlesen: Die Lehrperson oder einzelne Schüler (eventuell aus höheren Klassen) lesen kurze Geschichten aus Büchern vor. (Siehe u. a. M. BERGK, 1980, S. 216 ff.; G. BÜNNING, 1981, S. 25 ff.; A. GRABOLLE, 1981[2], S. 64 f.)

### 4.1.2 Sprachförderung

In engem Zusammenhang mit dem Teilbereich Sprechen können etwa folgende Anregungen in Betracht gezogen werden:

- Zum Schulbeginn Kennenlern- und Vorstellungsspiele: Ich heiße Susi. Wie heißt du? – Mein rechter Platz ist leer, da wünsch' ich mir den ... her. – Mein Nachbar heißt Peter. Grete, wie heißt dein Nachbar? u. dgl.
- Partner- und Gruppengespräche: Kinder erzählen und berichten einander; fragen einander.
- Sprachliche, oft spielerische Lernsituationen, die zum Verstehen und auch zum allmählichen Gebrauch der Standardsprache führen. In diesem Lernbereich muss besonders behutsam vorgegangen werden.
  - Übertragen von einer Sprachebene in die andere: Man kann es so sagen, man kann es aber auch anders sagen („i fohr owi." – „Ich fahre hinunter."). Ein Kind gibt ein Wort in Mundart vor („heit") und ruft ein anderes Kind, das dieses Wort in die Standardsprache überträgt („heute").
  - Behutsames Vermitteln standardsprachlicher Formen („mit die Kinder" – „mit den Kindern"; „aufn Tisch" – „auf dem Tisch").
- Erweiterung der Satz- und Textkompetenz, um der anfangs stark restringierten Fibelsprache entgegenzuwirken: kurze Sätze schrittweise erweitern; eine kurze Erzählung ausführlicher wiedergeben.

### 4.1.3 Sprechmotorik

Die für das Lesenlernen besonders bedeutsame Lautbildung und Lautwahrnehmung sollte während des ganzen ersten Schuljahres mit großer Sorgfalt gepflegt werden.

- Das Bilden einzelner Laute bewusst wahrnehmen: Wo und wodurch entsteht z. B. der Laut „s"? Wie kann man ihn spüren? (Wahrnehmen des Luftstroms auf dem Handrücken.)
- Das Bilden eines Lautes im Spiegel (oder beim Partner) genau beobachten und beschreiben..

- Lautlos artikulierte Wörter und Sätze von den Lippen des Partners ablesen.
- Überlauten: Wörter und Sätze übertrieben artikulieren.
- Dehnsprechen („Gummibandsprechen"): Wörter besonders langsam sprechen.
- Abzählreime, Schnellsprechverse u. ä., womöglich zu dem jeweils „behandelten" Laut (z. B. Stabreime: Der dicke Dirk dankte dem dünnen Dirk, dass der dünne Dirk dem dicken Dirk das Dach deckte. Hinter Hansls Hundehütte hängen hundert Hundehüte. Zwischen zwei Zwetschkenzweigen zwitschern zwei Schwalben).

### 4.1.4 Akustische Gliederungs- und Merkfähigkeit

Die Leselernforschung erkennt zunehmend die große Bedeutung der akustischen Durchgliederung der Sprache für das Lesen- und auch für das Rechtschreibenlernen (siehe hiezu u. a. den Überblick über den Forschungsstand von L. BLUMENSTOCK, 1981, S. 9 ff.). Dabei geht es weniger darum, die Feinheit des Gehörs im Allgemeinen zu verbessern, „zentral ist vielmehr, die Aufmerksamkeit der Kinder auf den lautlichen Aspekt der Sprache zu richten, ihn neben der inhaltlichen Bedeutung ins Bewusstsein zu rücken, so dass sie den Aufbau der Sprache begreifen" (H. BRÜGELMANN, 1986, S. 89).
Bemerkenswert ist, dass diese Einsicht auch im anglikanischen Sprachraum gewonnen wurde: „Die wichtigste der identifizierten Komponenten ist die phonetische Segmentierung und Identifizierung, d. h. die Analyse einer anfänglich untrennbaren, komplexen akustischen Struktur. Das ist eine interessante und verläßliche Entdeckung" (E. A. GIBSON – H. LEVIN, 1980, S. 82).
Gerade am Beginn des Lesenlernens ist dieses in vielen spielerischen Varianten angeregte, zunehmend bewusst werdende akustische Wahrnehmen der Sprache und ihrer Segmente außerordentlich wichtig. Einige praktische Anregungen hiezu:

- Ganze Sätze unter Einsatz der Körpersprache (Schritte in der Leserichtung) in Wörter zerlegen.
- Lange Wörter von kurzen unterscheiden; dabei Inhalt und Form auseinanderhalten (Objektivierung der Sprache), z. B. Welches Wort ist länger: Straße oder Regenwurm?
- Gleiche Wortteile am Wortanfang (Handschuh – Handtasche – Handtuch; einkaufen – einsammeln – einfüllen) und am Wortende erkennen (Dreirad – Fahrrad – Motorrad; anfahren – hinfahren – wegfahren).
- Wörter in Silben gliedern, dabei die Teile durch Klatschen in der Leserichtung verstärken.
- Aus Wörtern Anlaute (Anlautgruppen) und Auslaute (Auslautgruppen) heraushören.

- Mit einem vorgegebenen Anlaut Wörter bilden. Spielformen: „In unserer Klasse ist ein Kind, dessen Name fängt mit O an. – „Ich kenne drei Kinder, deren Namen fangen mit A an." – „Ich seh', ich seh', was du nicht siehst, das fängt mit Sch an."
- Durch schrittweisen Wortaufbau die Anzahl möglicher Wörter einengen. (Was kann es werden? Hört genau! /s/→/su/→/such/→ ...)
- Anlaute austauschen, Auslaute austauschen. Spielformen: „Rose. – Das R wird weggezaubert; ein H setzt sich hin." – „ Mama. – Das letzte a wird weggezaubert; ein i setzt sich hin."
- Die Übungen sollte man in den eigentlichen Leselehrgang hinein in vier Bereichen weiterführen: Einzellaute im Wort erkennen (identifizieren), einen Laut von anderen (ähnlichen) im Wort unterscheiden (diskriminieren), die Stellung des Lautes im Wort feststellen (lokalisieren) und den in einem Wort erkannten Laut auch in anderen Wörtern finden (generalisieren).

### 4.1.5 Visuelle Gliederungs- und Merkfähigkeit

Trotz der besonderen Beachtung der sprechmotorischen und der akustischen Komponente darf der visuelle Bereich nicht vernachlässigt werden. „Lesen ist immer ein korrespondierender Akt zwischen dem Klangbereich und dem graphischen Bereich der Sprache; in beiden muss die Binnenstruktur erfasst werden" (L. Boyer, 1982, S. 109). Auch hier einige Hinweise zur Unterrichtspraxis:

- Bilder genau betrachten; Einzelheiten erkennen; sie später wiedergeben.
- Bei Texten, die von der Lehrperson langsam vorgelesen werden, Wort für Wort mitzeigen und so ihre Gliederung in Wörter wahrnehmen.
- An vorgegebenen Wörtern in Druckschrift gleiche Anfangsbuchstaben (gleiche Endbuchstaben) erkennen (ohne sie dabei zu benennen).
- In kurzen Texten in Druckschrift gleiche Buchstaben suchen und in gleicher Farbe anzeichnen (ohne sie zu benennen).
- Das eigene Namenskärtchen aus einigen anderen herausfinden.
- An vorgegebenen Wortpaaren Unterschiede erkennen (ohne sie zu lesen):

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| einkaufen | Schneemann | gespielt | Maus | kratzen | Mond |
| verkaufen | Schneeball | spielt | Haus | kratzt | Mund |

- Gestaltgleiche, aber in ihrer Richtung verschieden gelagerte Zeichen unterscheiden:

Z. B.

d b d p d
d d q d b

4.1.6 Symbole bedeuten etwas

Im allgemeinen kennen Schulanfänger schon eine ganze Reihe von Symbolen: einige Verkehrszeichen, die Bedeutung der Lichtzeichen der Verkehrsampel, Hinweiszeichen, Aufschriften, Markenzeichen, (z. B. von Getränken), Geschäftsschilder u. dgl. Auch die Einsicht, dass Schrift etwas bedeutet, wird nur aufzufrischen und deutlicher bewusstzumachen sein. Dies gilt auch für einige Ziffern.

4.1.7 Grundlegende Begriffe

Das Verstehen grundlegender Begriffe für das Lesen- und Schreibenlernen wird oft unterschätzt. Relativ vielen Kindern sind Ausdrücke wie Wort, Buchstabe und Laut, aber auch Ortsangaben (vor allem rechts und links) sowie Richtungsangaben (von rechts nach links, von der Mitte weg u. dgl.) nicht geläufig. Sie sollten daher schon von den ersten Schultagen an bei jeder sich bietenden Gelegenheit gebraucht werden, um so eine allmähliche Vertrauthek mit ihrer Bedeutung zu erreichen.

*4.2 Erstleseunterricht (Lehrgang)*

Ganz allgemein sind zwei verschiedene Prozesse zu unterscheiden: Beim Schreiben muss Sprache (primäres Zeichensystem) in entsprechende Schrift-Zeichen (sekundäres Zeichensystem) umgesetzt werden. Beim Lesen verläuft der Vorgang umgekehrt: Vorgegebene Schriftzeichen werden – vor allem bei Leseanfängern – in Lautsprache rückübertragen und sollen mit Bedeutung erfüllt werden. Lesen ist Entschlüsseln des Zeichensystems Schrift, ist Suche nach Sinn oder, noch genauer, ist Rekonstruktion des Sinns.
Lässt man Leseanfänger völlig frei gewähren, dann dringen sie schrittweise in die Binnenstruktur der Wörter und damit zum Erfassen des alphabetischen Prinzips unserer Schrift vor und schaffen sich allmählich ein eigenes Regelsystem für das Bewältigen der komplizierten Beziehungen zwischen Buchstaben (Buchstabengruppen) und deren Lautung bis hin zu einem sinnvollen Wort. Von hier aus finden sie in der Regel leicht zu der dem jeweiligen Kontext entsprechenden Bedeutung.
Lotte SCHENK-DANZINGER beschreibt diesen Vorgang aus der Sicht der Leselernforschung im einzelnen: „Beim ersten Lesenlernen nach dem alphabetischen System geschieht folgendes: Das Kind identifiziert jeden gelernten Buchstaben visuell im Sinne von ‚die Form kenne ich schon' und assoziiert ihn gleichzeitig mit dem zugehörigen Laut. Dadurch bekommt er erst seine „Bedeutung". Im Bestreben, ihn mit dem nächsten Buchstaben zu verbinden,

kommt es zu einer Umwandlung ins Phonem, sodass sich schließlich eine Lautfolge ergibt, die auch semantisch identifizierbar ist als sinnvolles Wort. Ganz am Anfang ist die Aneinanderreihung von Normallauten nötig, um den Sinn des Wortes erahnen zu lassen, was dann zum richtigen Klangbild im Sinne der Phonemverschmelzungen führt. Bald ist der normale Leser imstande, bereits bekannte häufige Buchstabenfolgen (Silben, Morpheme, Kurzwörter) wiederzuerkennen und auch bei neuen Wörtern die Phonemfolge rascher und sinnvorwegnehmend ablaufen zu lassen" (L. SCHENK-DANZINGER, 1984, S. 145 f.).
Demnach nimmt der Leseanfänger nicht die bloße Umrißgestalt eines Wortes auf, sein Lernakt besteht nicht in einer „ganzheitlichen Einprägung von Wortbildern", sondern im Wahrnehmen jeweils ganz spezifischer, im Einzelfall sehr verschiedener Einzelmerkmale, die ihm als Merkhilfen beim Wiedererkennen dienen. Er versucht, von Anfang an Beziehungen zwischen dem Wortklang und der Schrift herzustellen. „Entscheidend sind [vielmehr] die Verknüpfungsregeln für die Abfolge der Buchstaben, die Häufigkeit bestimmter Buchstaben(-folgen) und (bei sinnvollen Wörtern) die Sinnerwartung des Lesers" (H. BRÜGELMANN, 1986, S. 105), aber auch die auf das Kind wirkende subjektive, emotionale Bedeutung des Inhalts. „Der Leseprozess muss sich über das Einzelelement vollziehen, über den Laut und den Buchstaben" (L. SCHENK-DANZINGER, 1984, S. 17 1).
Das Kind muss von da her die Binnengliederung des Wortes erfassen lernen. Der Lehrplan wird diesem Entwicklungsstand der Leselernforschung gerecht. Er stellt zwar „Methode und Ausgangsschrift" frei, bindet aber den Erstleseunterricht doch an bestimmte „Teilschritte", wobei er allerdings auch deren Reihenfolge wieder offenlässt. Konkret führt er vier Aufgabenfelder an:

4.2.1 Das Durchgliedern von Sätzen und Wörtern, und zwar akustisch, sprechmotorisch und visuell

Die im Bereich der Grundleistungen begonnenen Übungen zum Wahrnehmen und Erkennen der Binnenstruktur der Sprache werden also während der Leselernphase im engeren Sinn weitergeführt. Dabei geht es vor allem um den Erwerb zunehmender Sicherheit im Erfassen der Gliederungsebenen unserer Sprache: Satz – Wort – eventuell Sprech- und Sprachsilbe – Laut (Lautgruppe) bzw. Buchstabe (Buchstabengruppe). Diese Erschließung sollte

- sowohl im Klangbereich: Sätze in Wörter zerlegen, Wörter in Silben bzw. in Laute zerlegen; im Wortklang die Position der einzelnen Laute erkennen,
- als auch am Schriftbild: in einem vorgegebenen Satz einzelne Wörter, in einem Wort Einzelteile (Buchstaben) erkennen,

vorgenommen werden.

Wichtig ist dabei die Eigenaktivität jedes einzelnen Kindes:
- im Klangbereich: die Wort-, Silben- und Lautfolge durch Bewegungen in der Leserichtung darstellen (Schritte, mit der Hand zeigen, Klatschen, Klopfen, Verneigen usw.),
- im Schriftbereich: vorgegebene Satzstreifen (auch ohne sie anfangs zu lesen) nach Wörtern falten oder zerschneiden, vorgegebene Wortstreifen in Buchstaben(-gruppen) zerschneiden; auf vorgegebenen Sätzen gleiche Wörter in gleicher Farbe, verschiedene in verschiedener Farbe ausmalen; analog auch auf der Wort-Buchstaben-Ebene.

(Siehe u. a. A. GRABOLLE, 198 12, S. 67 ff., R. GÜMBEL, 1980, S. 59 ff.)

4.2.2 Die Laut-Buchstaben-Zuordnung in ihren verschiedenen Varianten und Qualitäten erfassen; die Buchstaben beherrschen

„Die Korrespondenz zwischen den einzelnen Phonemen und Graphemen zu erkennen, heißt eine besonders wichtige Orientierungsgrundlage für das Lesenlernen und damit zugleich schon wichtige Elemente der Lesefertigkeit gewinnen" (M. BERGK, 1980, S. 202).

Bei der Vermittlung dieses so bedeutsamen Lernschritts sollte man drei Aspekte besonders beachten:
- Die da und dort noch geübte Praxis, Lautgeschichten und Lautbilder (aus denen die Buchstabenformen abgeleitet werden) anzubieten, erübrigt sich, weil es in jeder Klasse Kinder gibt, die schon einige Buchstaben kennen und sie auch in den ersten angebotenen Lesewörtern (z. B. in ihrem Namen) identifizieren können.
  Ähnlich verhält es sich mit dem „Anlautverfahren", in dem jeder neue Laut und der ihm entsprechende Buchstabe aus jeweils nur einem Wort abgeleitet wird und das dazugehörige Bild womöglich das ganze Unterrichtsjahr gut sichtbar im Klassenzimmer hängt.
  Erwin SCHWARTZ spricht in diesem Zusammenhang von einem das sinnerfassende Lesen erschwerenden, ja zum Teil blockierenden „Assoziationskitt". Vor allem schwächere Schüler legen diese meist emotionsgeladenen Erstbeziehungen im Sinne einer selbstständigen Bedeutung der einzelnen Laute längere Zeit nicht ab (vergleiche dazu K. MEIERS, $1974^2$, S. 69).
- Laute und Buchstaben sollten nicht isoliert der Reihe nach „erarbeitet", sondern jeweils aus mehreren sinnvollen Wörtern ausgegliedert und immer wieder auf Wörter bezogen werden. Lesenlernen müßte in allen Phasen des Lernprozesses seine grundsätzliche Ausgerichtetheit auf Sinnbezug und Sinnfindung bewahren.
- Schon von den ersten auf diese Weise erschlossenen Laut-Buchstaben-Zuordnungen sollen die Kinder diese beiden Elemente als das erkennen lernen, was sie in unserer Sprache eigentlich sind, nämlich die kleinste

bedeutungsunterscheidenden Elemente, Phoneme und Grapheme. Diese Funktion können sie jedoch nur dann erfassen, wenn Wörter so gewählt werden, dass es auch tatsächlich Bedeutungen zu unterscheiden gibt, wie etwa

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Haus | Tisch | Rose | mein | Oma | Hase | reiten | du | weit |
| Maus | Fisch | Dose | dein | Opa | Hose | raten | da | weiß |

Gut eignen sich hiezu auch Reimreihen wie etwa: sehen – stehen – gehen – wehen ... Baum – Raum – Saum – Schaum ..., mein – dein – sein – rein ... Immer ist es ein Phonem/Graphem, das die Bedeutung des Wortes ändert.

Allmählich werden die Kinder die verschiedenen Beziehungsvarianten zwischen Phonemen und Graphemen erkennen, so insbesondere

- Schriftzeichen, die einem Laut entsprechen, können eingliedrig (a, b, d, e ...) oder mehrgliedrig sein (ch, sch, ck, tz, ei ... ).
- Ein Schriftzeichen kann einen Laut mehr oder weniger eindeutig abbilden (b, d, f, l, m ... ).
- Ein Schriftzeichen kann mehrere Laute repräsentieren (a, e, i, s, v ...)
- Ein Laut kann durch verschiedene Schriftzeichen dargestellt werden (langes „a", durch a, aa, ah; „x" durch x, gs, ks, cks, chs).
- Ein Schriftzeichen kann in verschiedener Umgebung verschiedene Funktion haben („h" in heute, gehen, fahren, rechnen, waschen; „s" in sehen, stehen, spitz, ist).

Durch reiche Übertragungserfahrungen von Schrift in Lautsprache, also durch tägliches Lesen (womöglich in mehreren, aber jeweils kurzen Zeitabschnitten), bildet sich jedes Kind allmählich selbst eine Reihe von „Zuordnungsregeln" zwischen beiden Bereichen (E. J. Gibson – H. Levin, 1980" S. 108 ff.). Das gelingt offenbar leichter, wenn das Kind jeden Buchstaben des Alphabets und bestimmte Buchstabengruppen (ch, sch, ck, tz ... sicher identifizieren kann.

### 4.2.3 Wörter und Buchstabengruppen speichern und wiedergeben

Zur Förderung der Lesefertigkeit ist es wichtig, dass den Kindern schon sehr früh Anregungen geboten werden, Kurzwörter und Buchstabengruppen zu entdecken, die in der gleichen Form relativ oft wiederkehren, so etwa

- Wörter wie der, die, das, und, ist, uns, unser(e), in, im, auf, auch, zu, zum, zur, mit uns; allmählich kommen auch Wörter aus anderen Wortarten hinzu.
- Morpheme: Vorsilben, z. B. be-, ge-, ver-, un- usw.; Nachsilben, z. B. -ig, -ing, -keit, -heit usw.; Wortstämme, z. B. -kauf-, -fahr-, -geh-, -fang- usw.; Endungen, z. B. -en, -er, -t, -st usw.
- Signalgruppen: z. B. „all" in alle, allein, Ball, fallen, knallen usw.; „etz" in hetzen, jetzt, Netz, setzen usw.
- Konsonantenverbindungen: bl-, br-, dr-, fl-, gl-, pfl-, str. usw.

Durch oftmaligen intensiven Umgang mit solchen Wörtern bzw. mit Wörtern, die solche Besonderheiten aufweisen, bilden die Kinder allmählich Wahrnehmungsmuster aus, die sie sich einprägen und die ihnen dann sowohl das Entschlüsseln von Wörtern und Texten erleichtern als auch beim Rechtschreibenlernen wertvolle Hilfe leisten.

### 4.2.4 Aufbauendes Zusammenlesen

Das Problem des „Zusammenlesens", „Zusammenlautens" bzw. der „Lautverschmelzung" oder „Lesesynthese" zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Erstleseunterrichts. Die Literatur sowohl der synthetischen als auch der analytischen Methoden bietet eine Fülle methodischer Anregungen, Kniffe und Verfahren, wie dem Kind über die Kluft zwischen dem Erfassen der Laut-Buchstaben-Beziehung und dem Herstellen eines sinnvollen Wortklangbildes geholfen werden kann (R. GÜMBEL, 1980, S. 196 f.).

Nach dem derzeitigen Stand der Diskussion lässt sich etwa folgendes empfehlen:

- Lesenlernen wurde hier wiederholt als eine prinzipiell auf Sinnfindung hin ausgerichtete, als eine „informationssammelnde Aktivität" (HUEYS, zit. nach A. HOFER, 1976, S. 275) dargestellt.
  An diesem Prinzip sollten sich daher auch alle Übungen, die die, Lesetechnik fördern, orientieren.
  Einige Beispiele, durch die gleichzeitig die Sinnerwartung geweckt wird:
  - Lehrperson: „Ich weiß, ich weiß, was du nicht weißt, das wächst im Garten und fängt so an. „ (Ein „ R" wird an die Tafel geschrieben).
    „Was kann es werden?" – Die Kinder suchen Entsprechungen: Rübe, Rose, Rettich ... „Was kann es nicht werden?" – Die Kinder suchen Nicht-Entsprechungen: Salat, Kohl, Kraut ...
    Nun schreibt die Lehrperson unter das „R" „Ro" und fragt wieder „Was kann es werden?" und „Welches ‚R-Wort' kann es nicht mehr werden?" – Schrittweise wird das Wort „Rose" entwickelt und am Schluß als fertiges Wort gelesen.
  - Analog können auch Wörter schrittweise von hinten nach vorn aufgebaut werden: „Ich steh' vor einem Schaufenster und seh' und seh', was du nicht siehst, das hört so auf." (An die Tafel wird z. B. ein „o" geschrieben.) „Was kann das werden?" usw.
  - Auch von der Mitte aus können Wörter aufgebaut werden: ie – ieg – lieg – liege – fliege – fliegen; h – ah – ahr – ahren – fahren.

„Vom Sinnrahmen her ergibt sich eine Sinnerwartung, die den schöpferischen Sprung begünstigt" (W. TOPSCH, 1979, S. 91).

Auch die Einbindung in einen Text (Lückentext) fördert und erleichtert das Zusammenlesen: Toni ist ni ... da. – Nora ist kr ... usw.

– Anregungen zum Zusammenlesen bieten auch untereinandergeschriebene, unvollständige Reimreihen:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Kopf ... | Baum ... | gehen ... | winken ... |
| To ... | Rau ... | we ... | si ... |
| Zo ... | Sau ... | se ... | tri ... |
| Scho ... | Schau ... | ste ... | bli ... |

Darüber hinaus bietet der Lehrplan eine Reihe weiterer Übungsanregungen für das aufbauende Zusammenlesen. (Gute Beispiele enthält auch W. TOPSCH, 1979, S. 91 ff.)

Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeit dürfen nicht mit dem Abschluss des Leselehrgangs im engeren Sinn enden, sondern sollten die ganze Grundschulzeit hin andauern. Parallel dazu sollten die Kinder stets angeregt werden, Gelesenes zu reflektieren, dazu (auch kritisch) Stellung zu nehmen, es zu eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, eine eigene Meinung dazu zu entwickeln u. dgl. „Erst mit der geistigen Verarbeitung der aufgenommenen Inhalte ist der Leseakt abgeschlossen" (L. BOYER, 1982, S. 108).

## Verwendete Literatur


ANDERSEN, Helga: Ist Schreibenlernen nur etwas für kleine Mädchen? In: I. BREMER (Hg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982, S. 159 ff.

BERGK, Marion: Leselernprozess und Erlesewerke, Bochum 1980

BLUMENSTOCK, Leonhard: Auswirkungen sprachlich-akustischer Trainingsverfahren auf die Lese- und Rechtschreibleistungen. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1981, hg. von KLAUER – KORNADT, Düsseldorf 1981, S. 9 ff

BOYER, Ludwig: Zur Didaktik des Erstleseunterrichts. In: Erziehung und Unterricht, Wien 2/1982, S. 104 ff.

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1986[2]

BÜNNING, Gertrud: Lesemotivation – aber wie? Zur Praxis der Buch- und Leseerziehung, Düsseldorf 1981

GIBSON, Eleanor J. – LEVIN, Harry: Die Psychologie des Lesens, Stuttgart 1980

GRABOLLE, Almut: Voraussetzungen erfolgreichen Lesenlernens. In: K. MEIERS, 1981[2], a.a.O., S. 63 ff.

GÜMBEL, Ruth: Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Königstein im Taunus, 1980

HOFER, Adolf (Hg.): Lesenlernen – Theorie und Unterricht, Düsseldorf 1976

KEMMLER, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen, Göttingen 1975[3]

MEIERS, Kurt: Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts, Bad. Heilbrunn (Oberbayern) 1974[2]

MEIERS , Kurt (Hg.): Erstlesen, Bad, Heilbrunn (Oberbayern) 19812

ROEDER, Peter M.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft: Sprache und Erziehung, Weinheim – Berlin – Basel 1968, S. 53 ff.

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie, München – Basel 1984

SCHMÖLZER, Gunthilde: Alternative Formen des Erstlese- und Erstschreibeunterrichts, in: Erziehung und Unterricht, Wien 2, 3/1988, S. 134 ff.

TOPSCH, Wilhelm: Lesenlernen/Erstleseunterricht, Bochum 1979

## Glossar

**diskriminieren** (lat. discrīminārе trennen, absondern, unterscheiden); in der Sprachwissenschaft: sprachliche Einheiten gegeneinander abgrenzen; in der Erstlesedidaktik: Laute/Phoneme oder Buchstaben/Grapheme voneinander unterscheiden (insbesondere einander ähnliche).

**generalisieren** (lat. generālis = allgemein): verallgemeinern, aus Einzelheiten auf das Allgemeine schließen; in der Erstlesedidaktik: erkennen, dass z. B. /a/ nicht nur in „Hase", sondern auch in vielen anderen Wörtern vorkommt.

**Graphem** (griech. gräph-ema Schrift): Grapheme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten in einem Schriftsystem; sie werden durch Phoneme bzw. durch Phonemfolgen repräsentiert. Grapheme können aus einem Buchstaben (H<u>a</u>us – M<u>a</u>us, l<u>e</u>gen – l<u>a</u>gen) oder aus mehreren Buchstaben (Ta<u>ge</u> – Ta<u>sch</u>e, s<u>ag</u>en – s<u>aug</u>en) bestehen.

**identirizieren** (lat. idem = ein und dasselbe, derselbe): jemanden oder etwas genau wiedererkennen, sich oder etwas mit einem anderen gleichsetzen; in der Erstlesedidaktik: einen Laut/ein Phonem oder einen Buchstaben/ein Graphem wiedererkennen.

**lokalisieren** (lat. locus = Ort, Platz, Stelle): örtlich bestimmen, auf einen bestimmten Ort begrenzen; in der Erstlesedidaktik: die Stellung eines Wortes in einem Satz oder die Stellung eines Lautes/Phonems bzw. eines Buchstabens/Graphems innerhalb eines Wortes erkennen (am Beginn, am Ende, in der Mitte, an zweiter Stelle usw.).

**Morphem** (griech. morphē = Gestalt, Form): Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache; es kann in kleinere Einheiten, die noch Bedeutung haben, nicht mehr zerlegt werden (Blatt, Fisch, uns, ist, kurz usw.). Im allgemeinen unterscheidet man zwischen Grundmorphemen (sie sind Träger des begrifflichen Kerns der Wortbedeutung: alt, lang, Frau, geh) und grammatischen Morphemen (Wortbildungsmorpheme), die die Bedeutung des Grundmorphems erweitern: ein-, ab-, ver-kaufen; Flexionsmorpheme, die sich mit Wortstämmen verbinden: kauf-en, kauf-t, Schneider-in, Frau-en).

**Normallaute:** Darunter versteht man in der Erstlesedidaktik jene Laute, die man im allgemeinen den einzelnen Buchstaben (a, e, k, r ... ) und Buchstabengruppen (au, ch, ei, sch ... ) zuordnet bzw. die man beim Lautieren eines Wortes einzeln ausspricht (R-a-d-i-o).

**Phonem** (griech. phōnē = Laut, Ton, Stimme, Rede): Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Lautsprache. So sind /d/ und /m/ in den Wörtern „dir" und „mir" bedeutungsunterscheidend und daher Phoneme. Die deutsche Hochsprache hat ein Inventar von ca. vierzig Phonemen. Die Notation der Phoneme erfolgt zwischen Schrägstrichen, z. B. /a/.

**Semantik** (griech. sēma = Zeichen, Merkmal; sēmantikös bezeichnend): Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit der Analyse und Beschreibung der Bedeutung sprachlicher Zeichen und Zeichenfolgen (Wörter, Wortgruppen, Sätze) befasst; semantisch: die Bedeutung, den Inhalt betreffend.

**Signalgruppen:** Der von Kurt WARWEL[1] in die Sprachdidaktik eingeführte Begriff meint „prägnante Wortunterganze", also auffallende Buchstabengruppen, die als optische Gestaltmerkmale hervortreten und beachtet werden und bei denen eine „eindeutige Zuordnung zwischen optischer Zeichengruppe und Lautgruppe besteht". Beispiele: „oh" in Sohn, wohnen, bohren; „all" in fallen, schallen, Ball; „enk" in lenken, lenkt, schenken, denkt, verrenken.

**Wortbild (Wortgestalt):** Darunter versteht man die Umrißgestalt eines geschriebenen oder gedruckten Wortes. Die Auffassung, dass das Erlernen der richtigen Wortschreibung nur über das visuelle Einprägen und Speichern „ganzheitlicher Wortbilder" möglich sei, kann aufgrund neuerer Forschungsergebnisse und vor allem auch praktischer Erfahrungen nicht aufrechterhalten werden.

## Empfohlene Literatur


BERGK, Marion: Leselernprozess und Erstlesewerke. Analyse des Schriftspracherwerbs und seiner Behinderungen mit Kategorien der Aneignungstheorie. Kamp, Bochum 1980

BERGK, Marion – MEIERS, Kurt: Schulanfang ohne Fibeltrott. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1985

BOYER, Ludwig: Lesen lehren international. Ansätze zu einer weltweiten Sicht des Erstleseunterrichts. Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, Wien 1999

BRÜGELMANN, Hans (in Zusammenarbeit mit Erika BRINKMANN, Renate HEGELIN und Gudrun SPITTA): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tipps für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Faude, Konstanz 1984

CRÄMER, Claudia – FYSSENICH, Iris – SCHUMANN, Gabriele (Hg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Westermann, Braunschweig 1998

FALSCHLEHNER, Gerhard (Hg.): Lesen fördern im Medienzeitalter. Beiträge zum Grundsatzerlass Leseerziehung. Österreichischer Buchklub der Jugend, Wien 1999

GANSER, Bernd (Gesamtprojektleitung und Gesamtredaktion): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose, Förderung, Materialien. Auer, Donauwörth 2001[2]

GRÖMMINGER, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Land, Frankfurt/Main 2002

GÜMBEL, Ruth: Erstleseunterricht. Entwicklungen Tendenzen, Erfahrungen. Scriptor, Königstein im Taunus 1980

HEUSS, Gertraud E.: Erstlesen und Erstschreiben. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Auer, Donauwörth 1993

HUBER, Ludowika – KEGEL, Gerd – SPECK-HAMDAN, Angelika (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann, Braunschweig 1998

KLEINMANN, Klaus: Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern. Ein Leitfaden für die Praxis von Einzelförderung, LRS-Klein-Gruppenarbeit und Prävention im differenzierenden Erstlese- und Schreibunterricht. Borgmann, Dortmund 2001[3]

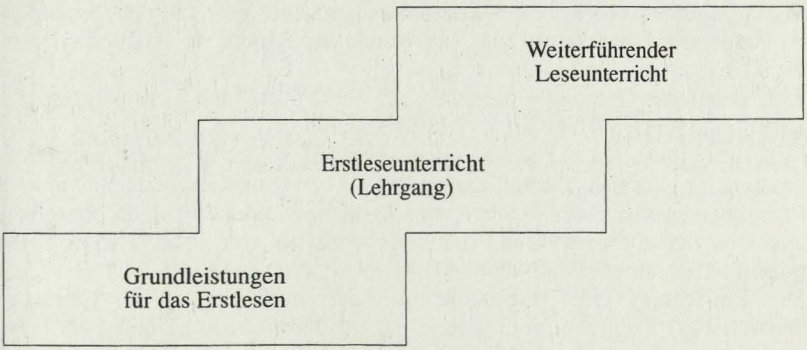

[1] Kurt WARWEL, Lesenlernen nach strukturgemäßem Verfahren, Braunschweig 1967, S. 14

KLICPERA, Christian – GASTEIGER-KLICPERA, Barbara: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Huber, Bern 1993
LICHTENSTEIN-ROTHER, Ilse – RÖBE, Edeltraud: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Beltz, Weinheim und Basel 1989[4]
MAUTHE-SCHONIG, Doris: Handbuch Schulanfang I. Erster Teil: Planungen für die ersten Schultage. Zweiter Teil: Vorbereitung auf das Lesen. Beltz, Weinheim und Basel 1979
MEIERS, Kurt: Entdogmatisierung des Erstleseunterrichts. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974[2]
MEIERS, Kurt (Hg.): Erstlesen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1981[2]
REICHEN, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Sabe, Zürich 19883
RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Beltz, Weinheim 1993
TOPSCH, Wilhelm: Lesenlernen/Erstleseunterricht. Kamp, Bochum 1979
WEINGARTEN, Rüdiger – GÜNTHER, Hartmut (Hg.): Schriftspracherwerb. Schneider, Hohengehren 1998
WEMBER, Franz B.: Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Beltz, Weinheim 1999

Dieter Antoni

## 5 Weiterführendes Lesen

Der Lehrplan der Volksschule gliedert den Teilbereich Lesen in:




Während die Grundleistungen für das Erstlesen und der Leselehrgang auf die Grundstufe I beschränkt sind, setzt „Weiterführendes Lesen" zwar differenziert in der Grundstute I an, muss in der Folie durch kontinuierliche aufbauende Lernprozesse in der Grundstufe II auf das Lesen in weiterführenden

Schulen vorbereiten und schließlich zum außerschulischen lebenslangen Lesen hinsteuern.
Aufgabe des weiterführenden Lesens ist es, die Schüler zu befähigen, ihr Lesen zunehmend an ihren persönlichen Interessen zu orientieren, den Sinngehalt altersgemäßer Texte selbstständig zu erschließen und durch kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten die Vielfalt des Gedruckten richtig einzuschätzen. Bei der Auseinandersetzung mit Texten werden deren Absichten und Wirkungen ermittelt und erkannt.
Die Schüler sollen ferner erleben, dass Lesen mit Freude verbunden ist und eine Bereicherung des eigenen Lebens darstellt.
Da für alle Schüler eine entsprechende Lesefähigkeit (verstanden im weitesten Sinn) anzustreben ist, die diesbezüglichen, Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten jedoch sehr unterschiedlich sind, ist eine konsequente und sorgfältige Differenzierung der Lernwege im Rahmen der täglichen Unterrichtsgestaltung erforderlich.
Weiterführendes Lesen ist im Lehrplan in sich gegliedert und weist in allen Schulstufen folgende Strukturelemente auf.
- Lesemotivationen,
- Lesetechnik,
- Bedeutungserschließung,
- Sinn- und Klanggestaltung,
- Begegnung mit Texten.

### *5.1 Lesemotivation*

Wenn Lesen ein lebenslanges kulturelles Bedürfnis werden soll, so muss es Anliegen des Lehrers sein, die Lesefreude der Kinder zu erhalten oder zu wecken sowie das Leseinteresse zu steigern.
Eine wirksame Grundlage hiefür ist der Stellenwert, den Lesenkönnen und Lesen in allen Bereichen des Unterrichts einnimmt.
Soll Lesemotivation bei jedem Kind gelingen, so ist eine sorgfältige Anpassung des Lerntempos und der geplanten Lernschritte an das individuelle Leistungsvermögen der Kinder anzustreben. Systematische Beobachtung und motivierende Beurteilung der Lernfortschritte sind ebenso wichtig wie gezielte methodische Maßnahmen der Leseförderung.
Die Einrichtung einer **Lesezone im Klassenzimmer** (z. B. Leseecke, Büchertisch) kann sehr motivierend wirken, wenn Texte/Bücher mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad und mit für Kinder interessanten Inhalten angeboten werden und darüber hinaus eine wohnliche Ausstattung (Teppich, Polster U. a.) für eine entspannte Leseatmosphäre sorgt.
Besondere Aktionen (z. B. Projekte) wie das Einrichten einer Klassen- oder Schulbibliothek, das Organisieren eines Bücherbasars, der Besuch einer

Bibliothek bzw. einer Buchausstellung, das Veranstalten einer Autorenlesung u. a. können ebenfalls zur Steigerung des Leseinteresses beitragen.
Auch die Einbindung der Eltern durch Information, Anregung und Beratung (z. B. beim privaten Buchkauf: Hinweise auf die Angebote des Österreichischen Buchklubs, Verbinden eines Elternsprechtags mit einer Buchausstellung) stellt eine wichtige Unterstützung der Leseerziehung dar.

*5.2 Lesetechnik*

Mit Lesetechnik ist zunächst eine komplexe kognitive Leistung angesprochen: mittels Wahrnehmung graphischer Zeichen sollen die Klanggestalt eines Wortes/Satzes wiederhergestellt und sein Sinn erfasst werden. Nach Abschluss des Erstleseunterrichts (Lehrgang) ist diese Fähigkeit wohl grundgelegt, sie muss jedoch permanent gefördert und ausgeweitet werden.
Als weitere Elemente der Lesetechnik sind Lesesicherheit und Lesegeläufigkeit anzusehen. Sie können durch entsprechende Übungsangebote gesteigert werden.
Der Steigerung der **Lesesicherheit/Lesegenauigkeit** dienen vielfältige Spiele und Übungen: z. B.:

- *Vokalaustausch* zum Wiedererkennen prägnanter Wortdetails:
  Buch – Bach, schlecken – schlucken, Freude – Friede
- *Konsonantenaustausch* zum Wiedererkennen prägnanter Wortdetails:
  Sand – Hand – Land – Wand – Rand, Straße – Strafe
- Austauschen, Einfügen und Weglassen von Buchstaben zur Unterscheidung:
  Garten – Graben, Schurwolle – Schnurwolle
- als sprachspielerische Reihen:
  Regine, Regane, Regune; Regeine, Regaune, Regenne; Regine, Ragine, Rogine
- Zungenbrecher und andere Sprachspiele als sprachmotorisches Training:
  Drei Chinesen mit dem Kontrabaß; Dri Chinisin mit dim Kintribiß. Fischers Fritz fischt frische Fische. Zwischen zwei spitzen Steinen sitzen zwei Schlagen und zischen. Esel fressen Nesseln nicht, Nesseln fressen Esel nicht.

Der Steigerung der **Lesegeläufigkeit** dienen zunächst Leseübungen

- Mit gleichen Wort- und Satzteilen zum Speichern und Verfügbarmachen von Strukturetementen (Wortbausteinen) und Häufigkeitswörtern;
  Wind, Kind, sind;
  verlaufen, versalzen, verlieren;
  Schaufel, Stiefel, Tafel;
  Es war einmal eine Prinzessin.
  Es war einmal ein König.
  Es war einmal ein Müller.

– In verschiedenen Schriftgrößen und verschiedenen Schriftarten zum Wiedererkennen von Wörtern

(Aus: G. Schmölzer: Fördermaterial 3. Hölder – Pichler – Tempsky, Wien)

– Mit Pyramidentexten und Flattersätzen zur Erweiterung der Blickspanne;

**Wörter gibt's gratis**

Ich schenke dir ein paar, nimm andere dazu, und
mach daraus O eine Geschichte:

d u
w i r
z w e i
R e i s e
S c h i f f
Ä g y p t e n
P y r a m i d e
G e h e i m n i s
S t e i n b l o c k
S c h l u p f l o c h
S c h a t z k a m m e r
K o s t b a r k e i t e n.

(Aus: R. BARRY: Kunterbuntes Sprachspielbuch. Herder, Freiburg im Breisgau 1979)

Ein Kind will seine Suppe nicht essen.
Die Mutter sagt:
„Ich will dich füttern!"
Das Kind antwortet:
„Die Suppe ist viel zu heiß!"
Die Mutter rührt die Suppe um.
Jetzt ist die Suppe nicht mehr heiß.
...

(Nach Ursula WÖLFEL: Lieben und wozu? Suppengeschichten, Düsseldorf 1969)

(Der Originaltext von U. Wölfel wurde im Sinne des Flattersatzes didaktisch aufbereitet.)

- Mit Wörtern und Sätzen in unterschiedlicher Anordnung zur Flexibilisierung der Leserichtung;

Unter Wasser

| | | | |
|---|---|---|---|
| „Mein | sag: | „Das | sprich |
| lieber | warum | hat | du |
| Freund, | sind | wohl | mal |
| du | die | seinen | mit |
| bist | Fische | Grund: | Wasser |
| nicht | stumm?" | | im |
| dumm, | | | Mund!" |

(Aus: R. BARRY: Kunterbuntes Sprachspielbuch)

- Mit Wörtern und Sätzen, von denen Teile weggelassen werden, zum Anbahnen des überfliegenden Lesens;

Das Veilchen
d*ft*t
und d*ft*t
und d*ft*t
und d*ft*t wenig *r –
und verwelkt.

(Aus: G. SCHMÖLZER: Fördermaterial 4. Hölder Pichler - Tempsky, Wien 1983)

Zur Steigerung der Lesefähigkeit trägt auch die Orientierung an **Satzzeichen** bei, da sie Sätze als sprachliche Einheiten darstellen. Sie tragen ebenso zur Steigerung der Lesegeläufigkeit bei wie einfache und übersichtlich gegliederte Texte.

*5.3 Bedeutungserschließung*

Bereits in der Phase des Leselernprozesses sind Sinnentnahme und Bedeutungserschließung zwei, wesentliche Aspekte. Leseanfänger erschließen die Bedeutung eines Textes zunächst über dessen Klanggestalt (lautes Lesen Sprechen und Hören).
Der Übergang vom lauten zum stillen Lesen ist ein wesentliches Element des weiterführenden Lesens. Er sollte daher unter Beachtung der individuellen Lesefähigkeit jedes einzelnen Kindes behutsam erfolgen. Zunehmend wird das laute Lesen nur noch der Kontrolle der Leseentwicklung durch den Lehrer dienen.
Übungen in diesem Bereich machen eine intensive Auseinandersetzung mit Texten erforderlich.
Sie erfolgt einerseits durch individuelle Erschließung und andererseits durch gemeinsame Gespräche. Beim gemeinsamen Gespräch stellen die Fragen des Lehrers sowie Denkanstöße des Lehrers eine wichtige Hilfe und Stütze dar, weil sie ein wiederholtes Zurückführen der Kinder zum Text ermöglichen. Solche Aufforderungen zum neuerlichen Lesen können sich auf das Verhalten von Personen und Tieren, auf Sachverhalte und Zusammenhänge, aber auch auf Illustrationen usw. beziehen.
Es sei betont, dass bei den Fragen des Lehrers nicht eine Überprüfung, sondern die Anregung zur Sinnentnahme und die Anleitung zum genauen Lesen im Vordergrund stehen.
So werden die Kinder auch lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und vom Text her zu begründen.
Zunehmend sollten die Schüler bei der Texterschließung sicherer und selbstständiger werden.
Eine Unterrichtsgestaltung, die den regelmäßigen Umgang mit Gebrauchstexten (Sachbücher, Nachschlagwerke usw.), aber auch mit literarischen Texten vorsieht, wird die Fähigkeit der Texterschließung günstig beeinflussen.
Dabei wird der Schüler allmählich folgende Verfahrensweisen erlernen und schließlich selbstständig anwenden:
- den Text gliedern,
- gezielte Fragen an einen Text stellen,
- wichtige Aussagen im Text finden,
- Wesentliches herausschreiben,
- Detailaussagen zusammenfassen,
- Absichten des Textes erkennen,
- ergänzende Texte zum gleichen Thema finden und mit ihnen umgehen.

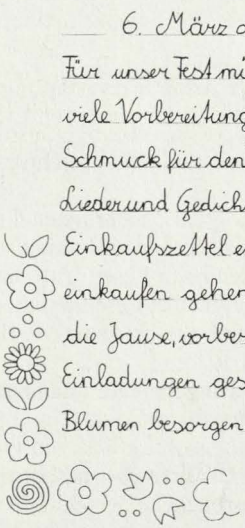
Bei Gesprächen über Texte ist zu beachten, dass die kindliche Auseinandersetzung mit Texten nicht immer den Wertungs- und Formulierungserwartungen des Lehrers entspricht, aber dennoch als Texterschließung zu gelten hat.

Über die sprachliche Auseinandersetzung mit einem Texthinweis wird der Leseunterricht eine umfassende Bedeutungserschließung anstreben, z. B. am Schicksal anderer Anteil nehmen, Lebenserfahrung anderer kennenlernen, sich von einem Text fesseln lassen, sich informieren, sich entspannen, sich unterhalten, mit einer Aussage nicht einverstanden sein.

*5.4 Sinn- und Klanggestaltung*

Beim sinn- und klanggestaltenden Lesen geht es um lautes Lesen mit der Absicht einer ausdrucksvollen Vermittlung eines Textinhaltes an den Zuhörer. Sinn- und Klanggestaltung sind dann von besonderer Bedeutung, wenn der Vorlesende einen Text einer Person oder Personengruppe, die ihn nicht vor sich hat und auch nicht kennt, vermitteln möchte. In der Grundschule sollte einem Kind, das einen Text vorlesen möchte, Gelegenheit geboten werden, diesen vorher zu erarbeiten und zu üben.
Sinn- und klanggestaltendes Lesen kann auch durch gezielte Übungen angeregt und begleitet werden:

- Übungen zur Lautstärke, zur Artikulation und Intonation, z. B.
  - in verschiedenen Lautstärken sprechen und lesen,
  - deutliche Artikulation und Intonation beachten und üben,
  - Lautmalereien durch bestimmte Vokale und Konsonanten,
  - Klanggedichte, Klangtexte sprechen und dabei die Klangwirkung beachten.
- Lesen in Sinnschritten; in einfachen Texten Sinnschritte markieren (Lehrerhilfe!) und die Texte lesen



- Satzzeichen im Bedeutungszusammenhang beachten
  Auf der Grundstufe I sind auch Leseübungen anzubieten, in denen die Wirkung der Satzzeichen auf die Sinn- und Klanggestaltung bewusstgemacht wird. Satzzeichen geben allerdings nicht immer eindeutige Hinweise auf Satzmelodien und Lesepausen. Der Lehrer sollte daher keine allgemeingültigen Betonungsregeln geben, wie etwa: „Geh bei einem Fragezeichen mit der Stimme hinauf!" „Senke deine Stimme bei einem Punkt!" Die Kinder sollten lernen, die Satzzeichen immer im Bedeutungszusammenhang zu erkennen und zu beachten.
- Hörendes und sprechendes Erproben und Üben von Text- und Klanggestalten
  In vielfältigen Übungen und Situationen sollen die Kinder erfahren und erleben, wie unterschiedlich eine Wortgruppe, ein Satz oder ein Text sprechend gestaltet werden kann. Dabei werden sie allmählich ihre eigene Klanggestaltung entwickeln.
  Auf dieser Grundlage werden die Kinder verstärkt angeregt, eigenständig einem kurzen Text, einem Gedicht usw. die entsprechende Klanggestalt zu geben und sich dabei zu bemühen, das Gemeinte zu verdeutlichen.

Bei all diesen Übungen kann die Verwendung eines Kassettenrecorders eine wertvolle Hilfe sein.
Es gibt in jeder Schule zahlreiche Anlässe für sinn- und klanggestaltendes Lesen:
Vorlesen in einer Gruppe,
Vorlesen in der Klasse,
Vorlesen in der Vorschulklasse (in einem Kindergarten),
Vorlesen in der Nachbarklasse,
Vorlesen bei einer Feier,
Vorlesen bei einer Elternzusammenkunft u. a. m.
Aufschluss über das Gelingen der Ausdrucksgestaltung beim Vorlesen kann ein nachfolgendes Gespräch mit den Zuhörern geben.

*5.3 Begegnung mit Texten*

Die Begegnung mit Texten in möglichst natürlichen Lebenssituationen soll einerseits zum Lesen anregen, gute Lesegewohnheiten aufbauen und festigen, andererseits sollen die Kinder beim Lesen Unterhaltung und Anregung empfinden und dadurch ihre individuellen Leseinteressen ausweiten.
Je nach Alter der Schüler bieten sich verschiedene Möglichkeiten der Begegnung mit Texten an:
Die Textbegegnung des **Schulanfängers** wird auf sehr einfacher Stufe erfolgen, allmählich treten anspruchsvollere Formen hinzu.
Z. B.:
- Der Lehrer zeigt ein Bilderbuch, spricht über das Buch.
- Die Kinder sprechen über Bilderbücher.

- Die Kinder blättern in der Leseecke gemeinsam ein Bilderbuch durch und unterhalten sich darüber.
- Die Kinder lesen von Kindern verfasste Texte.
  Der Lehrer kann Kindertexte (in Ordnern) sammeln und den Kindern zum Lesen anbieten. Gesammelte Kindertexte können zwischen Klassen ausgetauscht und gelesen werden

**Vorlesen** durch den Lehrer oder durch Schüler ist ebenfalls ein guter Weg, Kinder mit dem Lesen von Büchern vertraut zu machen, z. B.:

- feste „Vorlesestunde", z. B. jede Woche eine kurze Einheit als „Vorlesestunde" organisieren.
- Vorlesen aus der Privatlektüre, z. B. Schüler präsentieren gelesene Bücher und lesen besonders lustige (traurige, spannende) Stellen vor.
- Vorlesen als Bestandteil einer Feier: Zahlreiche Situationen im schulischen Alltag bieten die Möglichkeit des Vorlesens (Weihnachten, Büchertag, Schulfest, Ausstellung ... )

Vergleiche dazu auch die Ausführungen im Abschnitt „Lesemotivation", S. 271 f.

In weiterer Folge wird die Intensität der Begegnung mit Texten von den Möglichkeiten des Lehrers abhängen. Vor allem ist anzustreben, dass in der Leseecke, der Klassen- oder Schulbibliothek möglichst vielfältige altersgemäße Texte angeboten werden, damit eine selbstständige und interessengeleitete Buch- bzw. Textwahl möglich ist.

Bei der Betreuung von Leseecken bzw. bei kleineren Klassenbibliotheken sollte Sorge getragen werden, dass der Bücherbestand in bestimmten Zeitabständen ergänzt bzw. erneuert wird (z. B. Tausch mit Parallelklassen, Kooperation mit Bibliotheken).

Durch solche Maßnahmen wird der Forderung des Lehrplans nach Gattungs- und Textsortenvielfalt entsprochen. Neben literarischen Texten sind Texte der Kinder- und Jugendliteratur, Alltags- und Gebrauchstexte sowie journalistische Texte aufzunehmen.

Gleichzeitig sollen Comics, Fernsehen, Hörspiel, Video, Film usw. im Sinne des Unterrichtsprinzips „Medienerziehung" in den Leseunterricht einbezogen werden.

**Verwendete Literatur**

BERGK, Marion: Leselernprozess und Erstlesewerke, Bochum 1980
BERGK, Marion: Schulanfang ohne Fibeltrott, Bad Heilbrunn 1985
BOYER, Ludwig: Zur Didaktik des Erstleseunterrichts, in: Erziehung und Unterricht, Wien 2/1982
BOYER, Ludwig – FREUND, Josef (Hg.) Beiträge zur Lesedidaktik. Weiterführendes Lesen, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien 1999
BÜNNING, Gertrud: Lesemotivation – aber wie? Düsseldorf 1981
GAGE – BERLINER: Pädagogische Psychologie, Weinheim – München 1986
MIETZEL, Gerd: Psychologie in Unterricht und Erziehung, Göttingen 1986
PIECHOROWSKY, Arno: Vielfältiger Erstleseunterricht, Langenau – Ulm 1985

Ludwig Boyer

## 6 Schreiben (1. und 2. Schulstufe)

Der Erstschreibunterricht vermittelt dem Kind eine primäre Kulturleistung und eröffnet ihm damit ein neues, wichtiges Handlungsfeld seiner Sprache. „Sprache und Schrift gehören wesensmäßig zusammen. ... Erst zusammen mit der Schrift, die das verklingende und ortsgebundene Wort über Zeit und Raum hinaushebt, gewinnt die Sprache ihre volle Bedeutung als Bestandteil und Aufbaumoment der Kultur" (F. KAINZ, 1967, S. 15). Schreiben ist sprachliches Handeln, das sich an der gesprochenen Sprache orientiert, ist „eine Art Sprechen mit graphischen Zeichen" (F. KAINZ, 1976, S. 3).

Für das Schreibenlernen bilden die Motivation sowie ein bestimmter Entwicklungsstand der Motorik, der Wahrnehmung und der Kognition wesentliche Voraussetzungen, wobei die visuellen und die feinmotorischen Fähigkeiten „als zentrale Steuerungsfaktoren des Schreibprozesses" besonders in Betracht zu ziehen sind (K. DIENER, 1980, S. 13).

Die ältere Annahme, dass es im Gehirn ein besonderes „Schreibzentrum" gäbe, wird zunehmend von der Auffasung abgelöst, dass am Zustandekommen der Schreibvorgänge „eine Reihe unterschiedlicher verbaler und nichtverbaler Funktionen beteiligt ist und dass diesen Funktionen die Tätigkeit verschieden lokalisierter, kombiniert operierender Hirnzonen zugrunde liegt" (E. WEIGL, 1974, S. 149).

Der Lehrplan ordnet – im Unterschied zum Schulorganisationsgesetz, das in § 10 Abs. 2 Schreiben als eigenen Pflichtgegenstand ausweist, diesen Lernbereich dem Deutschunterricht zu[1].

Bis zum Ende der 2. Schulstufe sollen die Schüler/innen

- „Buchstaben, Ziffern und Zeichen in einer der österreichischen Schulschrift angenäherten Form aus der Vorstellung schreiben können", wobei nicht ausgeschlossen wird, dass – je nach dem methodischen Konzept – als Erstschrift auch die Druckschrift vermittelt werden kann;
- „kurze Texte gut lesbar – auch aus der Vorstellung schreiben können";
- „Ansätze zu einer geläufigen Schrift erkennen lassen".[2]

Damit legt der Lehrplan drei Anspruchskriterien an die Qualität der zu vermittelnden Schreibschrift fest:

- *eine der österreichischen Schulschrift*[3] *angenäherte Form,* das heißt, die amtliche Vorlage der Schulschrift ist nicht als in allen Details verbindlich, nicht als „Normschrift", sondern als „Richtalphabet" anzusehen, das auch von vornherein gewisse Abweichungen zulässt;

[1] Gilt seit der Lehrplannovelle vom 13. Juni 2003, BGBl. II, Nr. 283/2003. Vgl. hiezu auch FN 1, S. 585 (Anm. d. Hg.).

[2] Lehrplan der Volksschule, S. 239

[3] Vgl. auch S. 789 ff. (Anm. d. Hg.).

- *gute Lesbarkeit,* das heißt, die Buchstaben sollen klar identifizierbar und von anderen (auch ähnlichen) eindeutig unterscheidbar sein, der Schriftzug soll gleichmäßig, das Schriftbild (Wortabstand, Zeilenabstand, Zeilenführung) optisch einheitlich und ausgewogen sein;
- *erkennbare Ansätze zu einer geläufigen Schrift,* das heißt, das Schreibtempo soll sich – vor allem auf der 2. Schulstufe – allmählich steigern, um dann auf der Grundstufe II, gefördert und unterstützt durch entsprechende Übungen, zu einer flüssigen, zügigen Handschrift zu werden.

### *6.1 Schreibenlernen – Lesenlernen*

Wenngleich der Lehrplan nicht ausdrücklich auf eine enge Koppelung des Schreibenlernens mit dem Lesenlernen hinweist, so ist doch aus der formalen und der inhaltlichen Anlage beider Bereiche eine enge Beziehung zueinander unverkennbar. Folgende Argumente sprechen für eine solche Verbindung:

- Lesen und Schreiben sind unmittelbar aufeinander bezogene Tätigkeiten; insbesondere ist das Schreiben von Wörtern und Texten – vor allem in der Anfangsphase – eng mit begleitender Sprech- und Lesetätigkeit verbunden.
- Sowohl beim Schreiben- als auch beim Lesenlernen müssen Teilleistungen erworben werden, die weithin identisch sind: das Ausgliedern und Merken von Phonemen/Graphemen sowie das Wissen um deren Beziehungen zueinander, die Phonem-/Graphemabfolge im Wort, die Ausbildung visueller Feinwahrnehmung und Merkfähigkeit u. dgl.
- Der Leselern- und der Schreiblernprozess stützen und fördern sich wechselseitig „im Wahrnehmen, im Unterscheiden, im Einprägen, im Reproduzieren" (F. BÄRMANN, 1979, S. 79).

Analog zu den dem eigentlichen Lesenlernen vorgeordneten „ Grundleistungen" werden im Lehrplan auch dem Schreibenlernen im engeren Sinn „Grundvoraussetzungen" vorangestellt; das in beiden Fällen aus mehreren für die Unterrichtspraxis bedeutsamen Gründen:

- Zum einen sollen damit dem Lehrer/der Lehrerin jene wesentlichsten Teilleistungsbereiche aufgezeigt werden, dieGrundlage und Voraussetzung für Lernerfolge in diesen so komplexen Lernprozessen sind.
- Zum anderen sollen die Lehrer/innen angeregt werden, mehr als bisher auf den individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes zu achten und den Anfangsunterricht stärker als bisher auf diese Tatsache einzustellen, so etwa durch offenes, freies Lernen oder zumindest durch innere Differenzierung. Insbesondere sollte der von der Forschung wiederholt nachgewiesene Lernvorsprung der Mädchen nicht dazu führen, dass sich der Anfangsunterricht zu sehr an ihnen orientiert und dadurch die Knaben

überfordert (siehe u. a. H. ANDERSEN, 1982, S. 161; K. DIENER, 1980, S. 133).
- Schließlich soll durch die geforderten Vorleistungen auch bewirkt werden, dass der Beginn des eigentlichen Lesen- und Schreibenlernens nicht zu früh einsetzt und zu Mißerfolgen der Kinder schon vom Lernstart weg führt. Bezogen auf das Schreibenlernen meint K. DIENER: „Ein auf rasches Voranschreiten abgestellter Schreibunterricht überfordert einen Großteil der Schreibanfänger und führt zu Leistungsängstlichkeit, die sich im Laufe des ersten Grundschuljahres auch auf andere Lernbereiche ausbreitet" (K. DIENER, 1980, S. 134).

*6.2 Grundvoraussetzungen*

6.2.1 Motivation

Nahezu alle Schulanfänger haben schon vor ihrem Schuleintritt Erfahrungen im Umgang mit Schreib- und Malgeräten gesammelt. Am Herstellen von Bewegungsspuren hatten sie schon in ihrer frühen Kindheit viel Freude. Ihre ursprünglich spontanen, ziellosen Kritzeleien wurden bald zur absichtgeleiteten, auf Bedeutung und Mitteilung gerichteten Tätigkeit. In vielen Fällen haben sie sich schon vor dem Schulstart einige Buchstaben und Ziffern angeeignet.
Der Anfangsunterricht sollte unbedingt diese Freude am Herstellen graphischer Produkte aufgreifen und weiterentwickeln. Mit besonderem pädagogischen Feingefühl aber sollte sich der Lehrer/die Lehrerin jenen Kindern widmen, die gehemmt oder verängstigt sind oder die sich wegen ihrer Linkshändigkeit scheuen, graphisch tätig zu werden.
Linkshändig dominante Kinder dürfen auf keinen Fall gedrängt (oder gar gezwungen) werden, mit der rechten Hand zu schreiben. Das kann zu erheblichen Störungen ihres seelischen Gleichgewichts führen, die in der Folge nur schwer auszugleichen sind: Unsicherheit in ihren Handlungen und Haltungen, Störungen im Leistungsverhalten, Sprachstörungen bis hin zum Stottern u. a. m. (L. SCHENK-DANZINGER, 1963, S. 196 ff.; A. RETT u. a., 1973, S. 147). Die Eltern solcher Kinder wird man hievon rechtzeitig informieren müssen[1].
Die Schreibmotivation der Kinder kann man fördern,
- wenn man ihnen schon vom Schulstart weg jeden Tag Gelegenheit zu möglichst freien graphischen Produktionen gibt (auf den methodischen Ansatz, den Erstschreibunterricht überhaupt von kommunikativen Spontanschreibungen her aufzubauen, wird später noch eingegangen),

[1] Wertvolle Informationen über Linkshändigkeit und praktische Hinweise über die Behandlung linkshändiger Kinder im Unterricht bietet Lotte SCHENK-DANZINGER in „Pädagogische Psychologie", Wien 1972, S. 224 ff.

- wenn man es in der Anfangszeit den Scheuen, Verängstigten und Gehemmten freistellt, mitzutun (in der Regel legen sie schon sehr bald dieses Verhalten ab und gliedern sich von selbst in die Aktivitäten der Mitschüler/innen ein),
- wenn sie immer wieder Gelegenheit haben, ihre eigenen Lernfortschritte zu erkennen,
- wenn sie erfahren, dass ihre Schrift von anderen gut gelesen werden kann, weil die Buchstaben klar und richtig geschrieben wurden,
- wenn sie – insbesondere jene, die Schwierigkeiten zu überwinden haben und daher positive Verstärkungen nötiger als die anderen brauchen – den Erfolg ihrer Schreibbemühungen erleben können,
- wenn einige ihrer schriftlichen Erzeugnisse während des ganzen Unterrichtsjahres in kurzen Zeitabständen im Klassenzimmer (oder in einer Sammelmappe) zur allgemeinen Betrachtung und Rückmeldung ausgestellt werden.

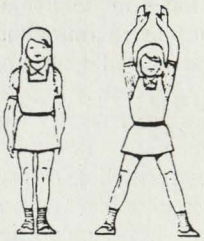
### 6.2.2 Training der Grob- und Feinmotorik

Schulanfänger/innen weisen in der Entwicklung ihrer Motorik im allgemeinen und ihrer Schreibmotorik im besonderen große Unterschiede auf. Darüber hinaus sind in diesem Alter bei fast allen Kindern jene bewegungsphysiologischen Voraussetzungen noch nicht voll gegeben, die für das Schreibenlernen erforderlich sind, so insbesondere:

- Die Schreibmuskulatur – beim Schreibvorgang werden etwa fünfzig Muskeln aktiviert – ist für diesen Anspruch, vor allem bei etwas längerer Schreibhandlung, noch nicht ausreichend trainiert.
- Die sehr anspruchsvolle Feinkoordination der am Schreibakt beteiligten Muskeln und Gelenke ist noch nicht ausgebildet.
- Der Stützapparat der Hand ist noch knorpelig und daher größerer Beanspruchung nicht gewachsen.
- Die Steuerung der Feinmotorik durch die Auge-Hand-Koordination ist bei vielen Kindern noch ungenügend entwickelt.
- Wie die oft längere Zeit zu beobachtenden spiegelverkehrten Verwechslungen und Verschreibungen von Buchstaben und Buchstabenfolgen (W – M, d – b, И – N, Ƨ – S, cht – tch u. a.) zeigen, ist in diesem Alter „die Entwicklung der Raumlagekonstanz noch nicht abgeschlossen“ (E. Weigl, 1974, S. 154).

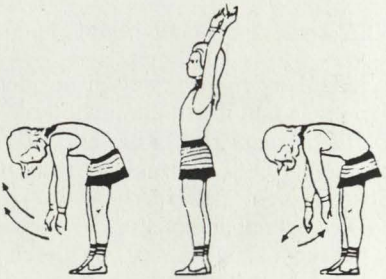
Der Lehrplan sieht daher eine ganze Reihe von Übungen zur Schulung der für die Schreibbewegung bedeutsamen Grob- und Feinmotorik sowie zur Kräftigung der Hand- und Fingermuskulatur vor.
Hiezu einige Anregungen für die Praxis (aus W. Fischer – L. Boyer, S. 31 ff.):

❍ Lockerung und Entspannung der Schreibmuskulatur:
„Hampelmann“: Koordinierung der Arm- und Beinarbeit.
Weil auch der Kreislauf sehr angeregt wird, sollte diese Übung täglich angesetzt werden.

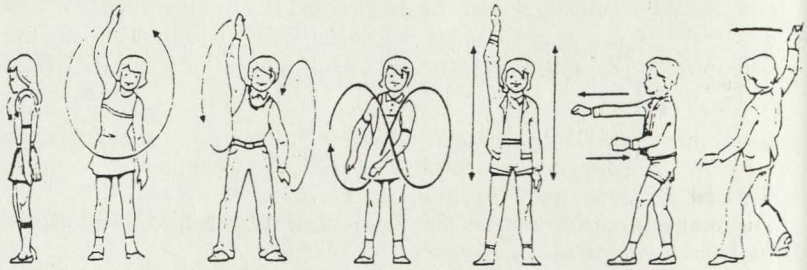


„Schlunkern“: Vorgebeugt stehen und die Arme auspendeln lassen; zwischendurch auch beide Hände ausschütteln.

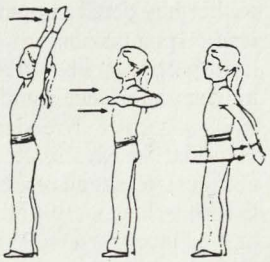
„Durchstrecken“: Aus vorgebeugter Stellung die Arme hoch über den Kopf schwingen und dabei einatmen - sich durchstrecken - den Oberkörper wieder vorbeugen und dabei ausatmen - die Arme locker überkreuzt auspendeln.



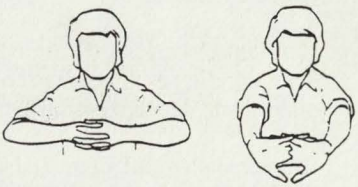
❍ Lockerung und Steigerung der Beweglichkeit der Gelenke:
Im Stehen die Arme aus dem Schultergelenk heraus kreisen lassen („Propeller“, „Windmühlenkreise“, „Achterkreisen“); sie auf- und abbewegen; sie schnell vor- und zurückbewegen („Schattenboxen“); Wurfbewegungen nachahmen.



Im Stehen die Arme zuerst über den Kopf, dann in Schulterhöhe und schließlich in Tiefhalte zurückfedern.

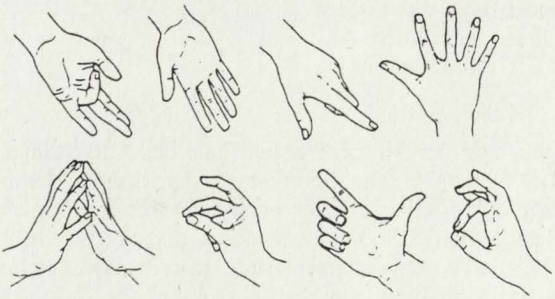


Die Hände im Flechtgriff ineinanderlegen und nach innen und nach außen drehen; gleichzeitig werden die Arme durchgestreckt und wiederum gebeugt.



Die Hände aus dem Handgelenk kreisen lassen.
Die Handflächen nach innen und nach außen, nach oben und nach unten drehen.

Fingergymnastik: beugen, strecken, zeigen, spreizen, aneinanderpressen, schnalzen, spannen, einzeln den Daumen berühren u. a.



Den Unterarm auf den Tisch legen, mit den Fingern auf den Tisch klopfen (mit einem bestimmten Finger oder frei abwechselnd).

„Ameisenkrabbeln": Mit den Daumen und den Fingern beider Hände auf der Tischfläche das Krabbeln der Ameisen nachahmen.

❍ Kräftigung der Hand- und Fingermuskulatur:
Beide Handflächen auf die Tischkante legen, in rhythmischer Bewegung kräftig drücken und wieder entspannen; dabei den Oberkörper leicht vorneigen und wieder geraderichten.

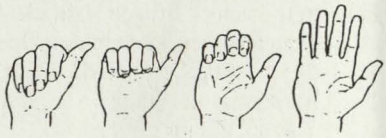
Handflächen und Finger fest gegeneinanderdrücken und aus dem Handgelenk drehen. Variationen: a) den Druck rhythmisch steigern und entspannen; b) nur die Daumen- und Fingerspitzen rhythmisch gegeneinanderdrükken (Druck - Entspannung).

Empfehlenswert ist, rhythmische Übungen zum Klang einer vom Lehrer/der Lehrerin geschlagenen Trommel, einer passenden Musik, einem Lied oder einem geeigneten Sprüchlein ausführen zu lassen.

Klavierspielen auf dem Tisch: Die Finger schlagen wie kleine Hämmer auf den Tisch oder sie drücken fest nieder.

Die Finger spreizen – eine Faust machen – wieder spreizen usw. So rasch wie möglich wechseln. Anschließend die Hände ausschütteln.

Mit den Fingerkuppen von der Handwurzel aus durch die Hohlhand streichen und die Finger strecken. Öfter wiederholen. Anschließend die Hände ausschütteln.



Über die Entwicklung der Motorik gegen Ende des Vorschulalters schreibt Lotte SCHENK-DANZINGER: „Die Feinmotorik der Hände bleibt hinter der Grobmotorik zurück. Striche werden vorerst nicht mit der Fingermuskulatur, sondern mit Schulter und Ellbogen ausgeführt, und die Strichführung kann noch bis zum Schulalter recht ungelenk sein. Schreib- und Zeichenbewegungen verlagern sich allmählich auf die Muskulatur des Handgelenkes, und wenn diese Bewegungsform im 7. Lebensjahr nicht von einer guten Koordination der Fingermuskulatur abgelöst wird, ist der Schreibdruck stark, die Schrift groß und ausfahrend, die Zeilenführung meist nach oben verlaufend. Viele Kinder, die mit 6 Jahren eingeschult werden, sind von dieser im Hinblick auf das Erlernen des Schreibens verzögerten manuellen Feinkoordination betroffen, auch wenn sich ihre Grobmuskulatur ganz normal entwickelt hat. Es sind eher Knaben als Mädchen“ (L. SCHENK-DANZINGER, 1988, S. 145).

### 6.2.3 Schulung der Auge-Hand-Koordination

Per Erstschreibunterricht sollte – wie aus der Abfolge der bisherigen Übungsbeispiele erkennbar ist – über einen längeren Zeitraum mit täglichen großräumigen Bewegungsübungen ansetzen und erst allmählich zu kleineren, feiner abgestuften Bewegungsformen fortschreiten. Auf diese Weise wird die zunehmend bewusstwerdende Steuerung und Kontrolle der Bewegung durch das Auge eingeübt. Neben der Wahrnehmung der Form der graphischen Zeichen hat das Auge auch die Aufgabe, die optische Steuerung und Kontrolle bei der „Herstellung der richtigen Papierlage ..., für die räumliche Anordnung des Schriftbildes und für die eigentlichen Schreibbewegungen" vorzunehmen (K. A. Dostal, 1956, S. 22).

Methodisch bedeutsam ist, dass der Lehrer/die Lehrerin jedes einzelne Bewegungsmuster in der Luft

- seitenverkehrt, damit es die Kinder in dem von ihnen nachzuvollziehenden Ablauf sehen können, und
- möglichst langsam, damit es auch in allen Einzelheiten gut wahrgenommen werden kann,

vorgibt. Dann sollte er die Form – möglichst groß – auch an der Tafel vorschreiben, damit die Kinder das Entstehen der Bewegungsspur mitverfolgen können.
Als besonders wertvoll hat es sich erwiesen, wenn Lehrer/in und Kinder den Bewegungsverlauf verbalisieren, z. B. „oben beginnen, einen Bogen nach links herunter und nun einen Bogen rechts hinauf".

Die Kinder besprechen dann die vorgegebene Form und üben sie in etwa folgenden Abstufungen:

- mit der Hand möglichst großräumig in der Luft (Luftschreiben),
- mit dem Zeigefinger auf der Tischfläche (Tastschreiben),
- mit Kreide an der Wandtafel (ausreichende Wandtafelflächen sollten zur Grundausstattung jeder Elementarklasse gehören),
- mit Farbkreide oder Ölstiften (stehend) auf einem Viertelbogen Packpapier,
- mit Faserstiften auf einem Blatt Papier in Heftformat,
- mit einem Faserstift oder Bleistift in „normaler" Zeilengröße im Heft.

Bei all diesen Übungen gilt wieder: Bewegungsformen werden leichter nachvollzogen und besser behalten, wenn ihr Verlauf in allen Einzelheiten vom Schreiber selbst während seiner Schreibbewegungen verbalisiert wird. Zahlreiche praktische Anregungen und Beispiele für graphische Vorübungen zur Schreibschrift bietet K. A. Dostal (1972, S. 98 ff.).

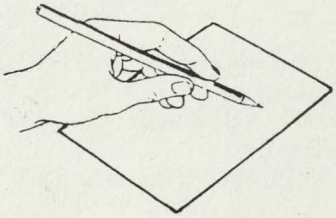
### 6.2.4 Körper- und Handhaltung beim Schreiben

Die angemessene Schreibhaltung ist zunächst eine Frage der der jeweiligen Körpergröße des Kindes entsprechenden Sitzmöbel. Als allgemeine Richtnorm gelten:

- Die Oberschenkel sollen waagrecht auf der Sitzfläche aufliegen, die Unterschenkel senkrecht stehen und beide Füße normal auf dem Boden aufgesetzt werden können.
- Bei aufrechter Sitzhaltung soll die Lehne den Rücken etwas stützen und die Tisch-(Pult-)Fläche so hoch sein" dass die Unterarme. bequem aufliegen und der Abstand der Augen zur Schrift etwa 25 bis 30 cm beträgt.

Zu beachten ist, dass Rechtshänder einen anderen Lichteinfall benötigen als Linkshänder. Außerdem sollen Linkshänder stets an einem linken Eckplatz sitzen.

Für die Entwicklung einer flüssigen, zügigen und geläufigen Handschrift sind eine lockere Handführung und eine natürliche Handhaltung von besonderer Bedeutung (Näheres hiezu siehe u. a. K. A. Dostal, 1972, S. 46 ff.).



Bei linkshändigen Schreibern muss das Heft linksschräg (d. h. in Verlängerung des linken Armes) liegen; das Schreibgerät darf nicht zu weit unten gehalten werden. Dadurch wird – bei normaler Körper- und Handhaltung – eine gut lesbare Schrift möglich, auch wenn sie vielleicht etwas nach links geneigt ist. Linkshänder sollten immer auf liniertem Papier schreiben.

Wegen der großen Bedeutung für die körperliche Entwicklung und auch für die Schreibentwicklung der Kinder sollte der Lehrer/die Lehrerin in allen vier Schulstufen der Grundschule

- bei jeder Schreib- und sonstigen graphischen Arbeit auf richtige Körper- und Handhaltung jedes einzelnen Kindes achten und
- immer wieder schreibgymnastische Übungen zur Festigung dieser Haltung durchführen.

*6.3 Die Vermittlung der Schrift*

6.3.1 Ausgangsschrift (Erstschrift)

Der Lehrplan stellt die Wahl der Ausgangsschrift frei. Nach wie vor wird dieses Problem in Theorie und Praxis viel diskutiert; eine Klärung ist vor allem auch deshalb so schwierig, weil ja damit die Frage nach der Ausgangsschrift im Erstleseunterricht eng verbunden ist. Jede der drei möglichen Varianten hat in bezug auf Schreibenlernen Argumente für sich und Argumente gegen sich:

- **Blockschrift (Großantiqua):** Einfache geometrische Formen, wenige Grundformen und daher leicht zu schreiben; nur ein Alphabet ist zu lernen, um alle Wörter schreiben zu können; keine Probleme in bezug auf Groß- und Kleinschreibung. Bewegungsmäßig ist es kein Schreiben, sondern ein Schreibmalen; der Lernweg zur Schreibschrift ist, da er über die Druckschrift führt, lang; die Umstellung auf die Bewegungsformen der Schreibschrift könnte Schwierigkeiten bereiten; geringe optische Wortprägnanz.

- **Druckschrift (Gemischtantiqua):** Die Buchstabenformen sind klar voneinander zu unterscheiden und daher leicht einzuprägen; ihre Prägnanz fördert das gliedernde Erfassen der Wortschriftbilder; der Übergang zur Schreibschrift fällt nicht schwer. – Bewegungsmäßig ist auch das ein Schreibmalen und kein Schreiben im eigentlichen Sinn; die Verbundenheit und Flüssigkeit der Schreibbewegung muss daher neu gelernt werden.

- **Schreibschrift (Schulschrift):** Sie ist die schreibdominante Schriftart, die Kinder brauchen daher nicht umzulernen; die starke optisch-schreibmotorische Prägewirkung der lernmäßigen Ersterfahrungen lässt positive Auswirkungen auf die Rechtschreibung erwarten; die verbundenen, flüssigen Schreibbewegungen werden von vornherein richtig gelernt, Umlernen ist nicht erforderlich. – Die Schreibschrift ist schwieriger als die beiden anderen zu erlernen; sie erfordert mehr Vorbereitung und bereitet graphisch weniger Begabten Schwierigkeiten; durch ihre Verbundenheit erschwert sie die visuelle Ausgliederung der Einzelzeichen im Schriftwort.

Das Problem Ausgangsschrift (Erstschrift) ist derzeit kaum eindeutig lösbar. F. Weinert – H. Simons – W. Essing haben an 948 Kindern der 1. bis 4. Schulstufe u. a. auch die Frage Druckschrift oder Schreibschrift als Ausgangsschrift untersucht und kamen zu dem Ergebnis: „In Übereinstimmung mit anderen empirischen Befunden unterscheiden sich die Leistungen der Vergleichsgruppen entweder überhaupt nicht, oder es ergeben sich bei einigen Merkmalen geringfügige Vorteile zugunsten der Druckschrift, wobei allerdings festzuhalten bleibt, dass sich dabei die synthetische Methode

besonders positiv auswirkt, während die Schreibschrift eher durch das ganzheitliche Verfahren begünstigt wird" (F. WEINERT – H. SIMONS – W. ESSING, 1966, S. 138). Und weiter heißt es: „Insgesamt gesehen schreiben Kinder, die zuerst die Druckschrift erlernten, im Laufe der Grundschulzeit schneller und etwas weniger verkrampft als die Schüler/innen der Schreibschrift-Gruppe" (ebd., S. 136).
In deutlichem Gegensatz zu WEINERT u. a., die im Übergang von der Druckschrift zur Schreibschrift kein besonderes Lernproblem sehen (F. WEINERT – H. SIMONS – W. ESSING, S. 1135 f. und 145 f.), stellt Heinrich GRÜNEWALD fest: „Es ist grundsätzlich von Nachteil, wenn Schüler/innen nacheinander zwei Schriftalphabete schreiben müssen, die in ihrer Form und Struktur voneinander abweichen. Denn das individuelle Bewegungsverhalten verfestigt sich beim Schreiben verhältnismäßig früh und wird selbst dann beibehalten, wenn die äußere Form der Schrift ein anderes Gesicht bekommt. Das konnte bei der Erprobung verschiedener Schriftvarianten durch mikromotorische Aufzeichnungen ermittelt werden" (H. GRÜNEWALD, 1981, S. 52).
Die Entwicklung in der Praxis tendiert zwar hin zur Druckschrift als Erstschrift im Lese- und Schreibunterricht (sie wird gegenwärtig in Österreich überwiegend gewählt), doch setzen didaktische Modelle auch mit der Blockschrift an (H. BRÜGELMANN, 19862, S. 174 ff.); und viele Lehrer/innen geben der Schreibschrift den Vorzug, da sie Lernumwege erspart, gleich die Endformen mit den richtigen Schreibbewegungen vermittelt und die Schriften – bei entsprechender Pflege – flüssiger und zügiger werden.
Mit einer gewissen Berechtigung darf erwartet werden, dass eine den Grundformen der Druckschrift möglichst angenäherte erste Schreibschrift wie die Österreichische Schulschrift 1995 diese Problematik etwas reduziert. Analoge Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und in mehreren anderen europäischen Staaten weisen ebenfalls in diese Richtung.

### 6.3.2. Methodische Ansätze

In der Entwicklung des Erstschreibunterrichts von der Reformpädagogik bis herauf in die jüngste Gegenwart sind im wesentlichen drei methodische Ansätze zu erkennen:

- Von der Form ausgehend
  Die durch Konvention vorgegebenen Schriftformen sollen möglichst präzise und formschön wiedergegeben werden. Wegen ihrer Kompliziertheit werden die Buchstaben „aus ihren Elementen aufgebaut und durch vielfältige Übungen zur Geläufigkeit gebracht" (H. GLÖCKEL, 19722, S. 33). Erst dann werden sie zu Buchstabengruppen, zu kurzen und später zu längeren Wörtern („Übungswörtern") zusammengefügt. Auch beim Ubergang zum fließenden Schreiben wird stets auf Formgerechtheit besonders geachtet. Methodengeschichtlich ist dieser Ansatz den synthetischen Erstschreibmethoden zuzuordnen.

- Von der Bewegung ausgehend
  Schreiben wird primär als ein dynamischer Vorgang gesehen; als eine Bewegung, die Spuren hinterlässt. Ausgehend von schwungvollen Bewegungen, „begleitet von Rhythmus und Reim, vom Sprechen und Mitgehen des ganzen Körpers" werden die ersten „Schwungwörter" entwickelt (H. GLÖCKEL, 19722, S. 41). Auch die erst anschließend ausgegliederten Einzelbuchstaben werden – meist durch Überfahren von Spurvorlagen – rhythmisch und schwungvoll eingeübt. Um auch beim Schreiben von Texten den Bewegungsfluß nicht zu stören, wird das Schreiben aus dem Gedächtnis oder nach Diktat gegenüber dem bloßen Abschreiben bevorzugt. Methodengeschichtlich ist dieser Ansatz vor allem dem Formenkreis der Ganzheitsmethoden zuzuordnen.
- Von der kommunikativen Funktion ausgehend
  Im Sinne der eingangs skizzierten engen Beziehung zwischen Schrift und Sprache wird Schreiben als eine Form des Sprachhandelns interpretiert, als Festhalten und Mitteilen von Gedanken, Informationen, Gefühlen u. dgl. Im Vordergrund eines hier ansetzenden Erstschreibeunterrichts steht daher nicht die Vermittlung einer technischen Fertigkeit, sondern die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit. Die bereits in der Reformpädagogik auftretende Idee, den Kindern schon vom Schulanfang weg das spontane Herstellen von Schrift und den möglichst freien Umgang mit Schrift zu gewähren, wird in jüngerer Zeit wieder aufgegriffen, viel diskutiert und in unterschiedlichen Varianten erprobt. Diese „Didaktik des selbstverantwortlichen Schreibens" (M. BERGK, 1997, S. 9) fasst erstes Schreiben als ein Herstellen von graphischen Produkten im weitesten Sinn auf mit Stempeln arbeiten, die Schrift drucken, Buchstabenkarten zu Wörtern zusammensetzen, Nachfahren von Spurvorlagen, eigene Schreibversuche u. a. Dabei entfaltet sich die Schreibfähigkeit des Kindes „nicht gleichsam naturwüchsig und spontan, gesteuert allein von den Schreibsituationen, sondern bedarf der „Einsichten in die Struktur unserer Sprache", die durch „individuell angepasste Strukturierungs- und Orientierungshilfen" allmählich gewonnen werden (R. VALTIN – J. NAEGELE, 1986, S. IX). Im Laufe dieses Lernprozesses soll das Kind durch ständige Begegnung mit der Norm die Kodierungsregeln unserer Sprache für sich entdecken. Dass dabei Rechtschreibung und Rechtschreibfehler einen neuen didaktischen Stellenwert erhalten, ist unumgänglich (siehe den Abschnitt „Rechtschreiben" S. 320 ff.). Methodengeschichtlich ist dieser Ansatz eher freien, offenen, auf größtmögliche Individualisierung und Selbstbestimmtheit des Lernens gerichteten Didaktikkonzepten zuzuordnen.

Der Lehrplan legt sich auf keines dieser drei Methodenmodelle fest. Er integriert vielmehr ihre grundlegenden Akzente zu einer didaktischen Einheit, um alle am Schreiblernprozess wesentlich beteiligten Faktoren zu be-

rücksichtigen. In den vorbereitenden Übungen wird mit dem Beweungsaspekt angesetzt (Schulung der Grobmotorik und der Feinmotorik[1]), und schon in diesem Abschnitt lernt das Kind auch den engen Zusammenhang zwischen dem Nachvollziehen vorgegebener graphischer Formen (Grundformen) und dem ihnen jeweils entsprechenden Bewegungsablauf. Schreiben wird von Anfang an als ferngesteuerte Bewegung erfahren. Diese enge Verknüpfung von Form und Bewegung wird auch beim Lernen der Buchstaben und Ziffern beibehalten. Mit dem Schreiben der ersten Wörter kommt der kommunikative Aspekt des Schreibens zum Tragen; er wurde dem Teilbereich „Verfassen von Texten" zugeordnet, wo es heißt: „Selbstständig verfasste Niederschriften können anfangs nur aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem Satz bestehen." Ausdrücklich betont der Lehrplan die primär kommunikative Funktion dieses Schreibens, indem er das Verfassen von Texten schon möglichst früh auf eine Reihe partnerbezogener „Schreibabsichten" ausrichtet.

### 6.3.3 Buchstaben und Ziffern

Wie für das Lesenlernen gilt auch für das Schreibenlernen das Prinzip: Schrift ist auf Bedeutung, auf Sinn hin bezogen. Schreiben ist daher Festhalten von Gedanken, von Sprache. Die Kinder sollen erkennen, dass ein Wort aus den kleinsten Einheiten der Schrift, den Buchstaben, gebildet ist und diese Zeichen zusammen wieder das Wort ergeben. Einzelbuchstaben sollten daher stets in ihrem Bezug zu einem für die Kinder sinnvollen Wort vermittelt werden. Ebenso wird man das Schreibenlernen von Ziffern stets auf der Grundlage des bereits erworbenen Zahlbegriffs und in unmittelbarer Beziehung zu entsprechenden Anzahlen (Mengen) vermitteln.
Die im Schreibvorkurs eingeübten Form- und Bewegungselemente liefern die graphomotorische Grundlage für die Erarbeitung der Buchstaben und Ziffern. Dabei wird man methodisch in den gleichen Schritten vorgehen, wie sie in Abschnitt 6.2.3 dargestellt wurden: klare, möglichst große Formvorgabe vor den Augen der Kinder (damit sie den Bewegungsablauf mitverfolgen können), Besprechen aller Einzelmerkmale von Form und Bewegung (Gerade, Bogen, Ecke, Bewegungsrichtungen, Drehungen, Halte- bzw. Wendepunkte u. dgl.). Einüben von der Grobmotorik schrittweise zur Feinmotorik, dabei den Bewegungsverlauf verbalisieren lassen, den geübten Buchstaben (die Ziffer) lesen, ihn (sie) kritisch betrachten, besondere Merkmale erkennen, ihn (sie) mit anderen vergleichen (Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen). Später den Buchstaben (die Ziffer) aus der Vorstellung schreiben. Kindern, die bei der graphischen Ausführung Schwierigkeiten haben, sollte man Spurvorlagen anbieten.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 239

### 6.3.4 Wörter und Sätze

Erst durch das Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern erhält das Schreiben seinen vollen Sinn. Anfangs sollten nur einige wenige Wörter, deren Zeichenbestand den Kindern aus dem Leselehrgang bekannt ist, geübt werden. Auf die Bedeutung des leisen, gliedernden Mitsprechens während des Schreibens wird im Abschnitt „Rechtschreiben" (S. 434 ff.) näher hingewiesen.

Insbesondere bei der Aneignung der ersten Übungswörter ist zu empfehlen, wieder mit großmotorischem Schreiben zu beginnen (Luftschreiben, Tastschreiben, an den Wandtafeln schreiben) und erst dann in den feinmotorischen Bereich überzugehen. Das erleichtert vor allem graphisch weniger Begabten die Bewältigung dieser schwierigen Aufgabe. Außerdem fördert es die Worteinprägung und damit auch das Lesen und die Rechtschreibung. Sehr zu empfehlen ist, das zu übende Einzelwort, ehe es geschrieben wird, in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen. („Wir schreiben von unserer Geschichte nur ein Wort, alles andere wollen wir uns merken." Oder: Jedes Kind erzählt eine kleine Geschichte/einen Satz, in der/in dem dieses Wort vorkommt.") Sehr gut eignen sich auch Arbeitsblätter mit Sprechblasentexten, die oft nur ein einziges Wort enthalten (Einwortsatz), das aber in einem größeren, zeichnerisch gebotenen Sinnzusammenhang verwendet wird. Auf diese Weise wird der von Christel und Jürgen HANNIG, 1974, S. 98 ff., nachgewiesenen Retardierung der Sprache der Kinder durch die stark verkürzte Sprache am Beginn der Leselehrgänge (und damit auch der Schreiblehrgänge) entgegengewirkt und die Erweiterung der Satz- und Textkompetenz gefördert.

Wenn das Schreiben auf der Wortebene einmal erreicht ist, bereitet das Schreiben von kurzen Sätzen bzw. von kurzen Texten kaum mehr Schwierigkeiten; das vor allem dann nicht, wenn die zu schreibende Wortmenge nur sehr langsam anwächst, sodass die Kinder nicht überlastet werden, und wenn jedes zu schreibende Wort in seiner lautlichen und graphischen Binnenstruktur deutlich bewusstgemacht wird (jedes Wort übertrieben artikulierend lesen und die rechtschreibmäßigen Besonderheiten durch Farbe hervorheben lassen).

Schon relativ früh sollten die Kinder angeregt werden, mehrmals geübte Wörter nicht mehr Buchstabe für Buchstabe, sondern als Ganzes abzuschreiben. Dabei wird man zuerst bei kurzen Wörtern ansetzen und allmählich zu immer längeren übergehen.

Auch der Übergang vom bloßen Abschreiben zum Aufschreiben sollte behutsam erfolgen. Er setzt voraus, dass die Schreibung der Wörter in jedem Kind gefestigt ist.

### 6.3.5 Den Schreibablauf zunehmend automatisieren

Egon WEIGL nennt den Übergang von den isolierten Schreibakten bei einzelnen Buchstabenformen und dem „Staccato-Schreiben" einzelner Wörter und kurzer Sätze zum zügigen „Legato-Schreiben" „eines der Kernprobleme des Erstschreibunterrichts" (E. WEIGL, 1974, S. 154 f.). Schreibmotorische Bewegungsmuster müssen durch entsprechendes, anregendes Üben so weit gefestigt und gespeichert werden, dass sie ohne besondere Hemmungen und ohne dass die Aufmerksamkeit auf den Schreibakt im einzelnen gerichtet ist, wiedergegeben werden können. Der Schreibunterricht muss auf die zunehmende Verinnerlichung der Schreibbewegungen und damit auf die Automatisierung des Schreibens gerichtet sein. Dadurch kommt es zu einer Reduktion der beim Erwerb des Schreibens aktualisierten komplizierten Teilleistungen; der Schreibakt wird entlastet. Dass eine solche Entlastung für alle Niederschriften des Kindes, insbesondere aber für das Verfassen von Texten von größter Bedeutung ist, braucht nicht näher ausgeführt zu werden.
Auf mögliche Übungsvarianten wird im Zusammenhang mit dem Erwerb eines frei verfügbaren Schreibwortschatzes im Abschnitt „Rechtschreiben" (S. 436 ff.) hingewiesen. Unter dem Aspekt des Schreibunterrichts muss bei diesen Übungen neben der orthographischen Richtigkeit der Schreibungen stets auch auf eine eindeutig lesbare Schrift geachtet werden.

### 6.3.6 Lineatur und Schriftlage

Eine Analyse des Entwicklungsstandes zur Frage der Lineatur im Erstschreibunterricht (L. BOYER, 1986, S. 70 ff.) ergib, dass es derzeit nicht möglich ist, eindeutig abgesicherte und daher allgemein zu akzeptierende Empfehlungen zu geben. In den Vorlagen für Schulschriften von sechzehn europäischen Staaten kommen alle möglichen Varianten vor: unliniert, einlinig (Grundlinie), zweilinig (Mittelband) und vierlinig (Mittelband, Ober- und Unterlänge). Vereinzelt werden sogar die Linienabstände für jede Schulstufe in Millimetern genau verordnet (Lehrplan für Bayern 1981). Ein etwas einheitlicheres Bild bieten Arbeitsblätter und Schreibhefte für den Erstschreibunterricht aus diesen Ländern: Hier dominieren vierlinige, gefolgt von zweilinigen Vorgaben; einlinige kommen selten, unlinierte überhaupt nicht vor.
In einer im Auftrag des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport 1988 durchgeführten österreichweiten Erhebung über den Unterrichtsversuch „Neue Ausgangsschrift" wurde auch die Frage nach der gewählten Lineatur gestellt. Die 207 ausgewerteten Rückmeldungen zeigten folgende Streuung: 36,2 Prozent Zweiliniensystem, 30,9 Prozent Vierliniensystem, 24,2 Prozent

getöntes Mittelband, 21,3 Prozent nur Grundlinie, 4,3 Prozent unliniertes Schreibblatt, 1,9 Prozent kariertes Schreibblatt (da Mehrfachnennung möglich war, addieren sich die Prozentpunkte nicht auf 100 Prozent [N. SEVERINSKI, 1988, S. 8]).
Vielleicht sollte man das Problem Lineatur differenziert sehen und die Vorgabe von Linien stärker als bisher auf die individuelle Lernlage des einzelnen Kindes abstimmen, und zwar „als Hilfen, die möglichst gezielt und vorübergehend einzusetzen sind" (H. GLÖCKEL, 19722, S. 68).
Hinsichtlich der Schriftlage der Schreibschrift dominieren in der Fachliteratur die Argumente für eine leichte Rechtslage, am klarsten vorgetragen und belegt von Heinrich GRÜNEWALD: „Rechtslage der Schrift: Sie ist das wichtigste Hilfsmittel zur Vermeidung und zur Überwindung von Verformungserscheinungen, hat also zentrale Bedeutung für die gesamte Schreiberziehung. Im Blick auf die physiologischen Voraussetzungen entspricht die Neigung der Schrift nach rechts ganz der natürlichen Hin- und Herbewegung des Unterarms, der sich bei richtiger Körperhaltung zwangsläufig von der Körpermitte nach rechts oben bewegen muss" (H. GRÜNEWALD, 1979, S. 225). Der Handbewegung der Linkshänder entsprichlt, es, wenn sie steil oder linksschräg schreiben. Da viele Schulanfänger in ihrer Schreibhaltung noch nicht gefestigt sind, schreiben sie richtungslos: einige Buchstaben nach rechts geneigt, andere gerade und wieder andere linksschräg. Oft neigen Kinder auch dazu, anfangs lieber senkrecht zu schreiben. In beiden Fällen empfiehlt GRÜNEWALD, auch sie allmählich auf eine Rechtslage umzustelle. In bestimmten Einzelfällen aber sollte der Lehrer/die Lehrerin tolerant sein und jeden Neigungsgrad der Schreibschrift zulassen, und zwar insoweit, als die Ansprüche auf gute Lesbarkeit, Deutlichkeit und Geläufigkeit erfüllt werden.

### *6.4 Schreiberziehung – eine generelle Aufgabe der Grundschule*

Der Lehrplan sieht vor, dass schon in der Grundstufe I Übungen durchgeführt werden, durch die die Schreibbewegung schneller und flüssiger wird und sich allmählich automatisiert, um frei verfügbar zu werden. Dabei sollen auch formale Gesichtspunkte wie gleichmäßige Schriftneigung, Verhältnis der Ober, Mittel- und Unterlängen, gleiche Wortabstände und Zeilenabstände u. dgl. berücksichtigt werden.
All diese Bemühungen sind pädagogisch nur sinnvoll,
- wenn sie nicht nur im Schreibunterricht, sondern auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen, in denen die Kinder schreiben, Beachtung finden, und
- wenn sie nicht nur im Anfangsunterricht, sondern (zumindest) auf allen vier Schulstufen der Grundschule in gleicher Weise wertbesetzt sind. Schreiberziehung ist eine pädagogische Aufgabe der gesamten Grundschule.

Der immer wieder beklagte „Verfall der Schülerschriften" ist nicht allein eine Frage der Buchstabenformen der Ausgangsschrift und der Methode des Anfangsunterrichts, sondern mindestens ebenso – vielleicht noch mehr – eine Frage pädagogischer Maßnahmen während der gesamten Grundschulzeit und nicht zuletzt auch eine Frage der Vorbildwirkung der Handschrift des Lehrers/der Lehrerin.

## Verwendete Literatur


ANDERSEN, Helga: Ist Schreibenlernen nur etwas für kleine Mädchen? In: I. BREMER (Hg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982, S. 159 ff.

BÄRMANN, Fritz: Lernbereich: Schrift und Schreiben, Braunschweig 1979

BERGK, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst, Frankfurt am Main 1987

BOYER, Ludwig: Kommentar zur Ausgangsschrift, Wien 1986

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1986[2]

DIENER, Kuno: Schreibenlernen. Psychologie und didaktische Voraussetzungen, Stuttgart – Berlin – KölnMainz 1980

DOSTAL, Karl Albert: Schreiberziehung. Theorie und Praxis des Schreibunterrichts, Wunsiedel 1956

DOSTAL, Karl Albert: Methodik des Schreibunterrichts 1. bis 8. Schulstufe, Wien – München 1972

FISCHER, Walter – BOYER, Ludwig: Wir üben schreiben. Lehrerhandbuch, Wien 1974

GLÖCKEL, Hans: Schreiben lernen – Schreiben lehren: Probleme und Wege des Schreibunterrichts in den Schulen, Donauwörth 1972[2]

GRÜNEWALD, Heinrich: Schrift als Bewegung, Frankfurt am Main 1981[2]

GRÜNEWALD, Heinrich: Schreibenlernen. Faktoren Analysen – methodische Verfahren, Bochum 1981

GRÜNEWALD, Heinrich: Verformte Kinderschriften. In: Fritz BÄRMANN, a.a.O., S. 205 ff.

HANNIG, Christel – HANNIG, Jürgen: Der Einfluß des Erstleseunterrichts auf die Sprache von Schulanfängern. In: Christel HANNIG (Hg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter, Krönberg 1974, S. 98 ff.

KAINZ, Friedrich: Psychologie der Sprache. 4. Bd.: Spezielle Sprachpsychologie, Stuttgart 1967[2]

RETT, Andreas – KOHLMANN, Thaddäus – STRAUCH, Günter: Linkshänder. Analyse einer Minderheit, Wien – München 1973

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und geratungspsychologie, Wien 1963

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Pädagogische Psychologie, Wien 1972

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklungspsychologie, Wien 1988[20]

SEVERINSKI, Nikolaus: Ergebnisse einer ersten Lehrerbefragung zur „Neuen Ausgangsschrift". Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsversuch „Neue Ausgangsschrift". Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Wien – Klagenfurt 1988 (unveröffentlicht)

VALTIN, Renate – NAEGELE, Ingrid (Hg.): „Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(-lernen), Frankfurt am Main 1986

WEINERT, F. – SIMONS, H. – ESSING, W.: Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung, Weinheim 1966
WEIGL, Egon: Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Wolfgang EICHLER und Adolf HOFER: Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes, München 1974

## Empfohlene Literatur

DOSTAL, Karl Albert: Methodik des Schreibunterrichts, 1. bis 8. Stufe. Jugend und Volk, Wien – München 1972
Glöckel, Hans: Schreiben lernen – Schreiben lehren. Probleme und Wege des Schreibunterrichts in den Schulen. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1972[2]
HAASE, Peter (Hg.): Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Voraussetzungen, Risikofaktoren, Hilfen bei Schwierigkeiten. Borgmann, Dortmund 2000
MENZEL, Wolfgang: Lesen lernen – Schreiben lernen. Westermann, Braunschweig 1999
MOERS, Edelgard – ZÜHLKE, Stefanie: Schreibwerkstatt Grundschule. Möglichkeiten zum freien, kreativen, assoziativen, produktiven und kommunikativen Schreiben. Auer, Donauwörth 1999
RICO, Gabriele: Garantiert schreiben lernen. Rowolth, Reinbeck 1994
STAUDTE, Adelheid (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Beltz, Weinheim 1993
VALTIN, Renate – NAEGELE, Ingrid (Hg.): Schreiben ist wichtig. Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main 1993

Leopold Kratochwil †[1]

## 7 Verfassen von Texten

### *7.1 Vom „Aufsatzunterricht" zum „Verfassen von Texten"*

Die neue Bezeichnung dieses Teilbereichs des Deutschunterrichts möchte dem Lehrer gegenüber dem früheren „**Produkt**begriff Aufsatz" signalisieren, dass er den **Prozess** der Textproduktion durch die Kinder in den Mittelpunkt des Unterrichts und damit ins Zentrum einer kontinuierlich-aufbauenden Lernförderung rücken soll. Zugleich wird auch der **Textbegriff erweitert**: Die Vorstellung von genau definierbaren Aufsatzgattungen, die sich zu einem Textsortenkanon fügen, wird zugunsten verschiedener Formen des Schreibens abgelöst, bei denen unterschiedliche Faktoren bzw. Komponenten, wie der Schreiber und seine Absichten, der oder die Empfänger des Geschriebenen, die Anlässe bzw. Gelegenheiten und die Medien (z. B. Post-

[1] Aktualisiert bzw. bearbeitet von Josef Freund für die dritte Auflage.

karte, Briefumschlag, Plakat, Vordruck, Tafel) des Schreibens, der Inhalt und die sprachliche Form des Geschriebenen usw. zu berücksichtigen sind[1]. Auf solche Schreibfaktoren stößt man auch, wenn man die Sinndimensionen der Sprache im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen für den Teilbereich „Verfassen von Texten" konkretisiert:

- Es geht um die Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit, einem oder mehreren anderen Menschen etwas schriftlich in einer bestimmten Absicht so mitzuteilen, dass der oder die Leser den Inhalt und die Absicht des Geschriebenen verstehen können.
- Wenn das Kind über sich selbst schreibt, über seine Wünsche, Hoffnungen und Sorgen, über seine Gefühle (wie Angst, Freude . . .) und Gedanken, so kann es sich damit zunehmend über sich selbst klarwerden und seine persönliche Identität aufbauen.
- Dadurch, dass das Kind dazu verhalten wird, einen Sachverhalt, einen Handlungsablauf usw. in einem Text darzustellen, wird es zu einer genaueren Auseinandersetzung mit der Welt angeregt, was zugleich sein Denken fördert.
- Durch verschiedene Übungen im schriftlichen Sich-Ausdrücken und Formulieren und in vielfältigen Schreibspielen erlebt das Kind Geschriebenes als veränderbares System von Zeichen. Ferner erfährt es, dass es beim Verfassen von Texten nicht nur darauf ankommt, was man schreibt, sondern vor allem auch darauf, wie man etwas schreibt.
- Der Lehrer wird auch Situationen aufgreifen, arrangieren und organisieren, in denen die Kinder Texte zur Bewältigung lebenspraktischer Ansprüche bzw. Aufgaben verfassen. Dafür bietet schon der Schulalltag eine Reihe von Gelegenheiten, z. B. das Notieren von Hausaufgaben und Fragen, das Anfertigen von Klassenlisten und Plänen und das Beschriften von Heften.

*7.2 Verfassen von Texten – Bildungs- und Lehraufgabe*

Unter der Bildungs- und Lehraufgabe werden zunächst als Lernvoraussetzungen im Sinne des sachstrukturellen Lern- bzw. Entwicklungsstandes angeführt: die ursprüngliche Bereitschaft des Kindes, sich mitzuteilen, und seine bisher erworbenen Fähigkeiten im Sprechen, Schreiben und Rechtschreiben. Unter diesen Bedingungen soll sich das Kind im Laufe der vier Grundschuljahre „zunehmend selbstständig schriftlich äußern[2]" lernen, und zwar sowohl auf sich bezogen, z. B. über Erlebnisse, Beobachtungen und Wünsche, als auch auf Partner bezogen, z. B. über Mitteilungen, Fragen und

[1] Vgl. z. B. G. Lusser: Der neue Lehrplanentwurf für das Verfassen von Texten in der Grundschule vor dem Hintergrund von Kind-, Sach- und Wertorientierung. In: Erziehung und Unterricht, 5/1986, S. 313 ff.

[2] Lehrplan der Volksschule, S. 231

Antworten, und auf der Grundstufe II zusätzlich auch auf eine Sache bezogen, z. B. über das Beschreiben von Gegenständen, Handlungsabläufen und Sachverhalten.

*7.3 Verfassen von Texten – Lehrstoff*

Der Lehrstoff umfasst neben dem eigentlichen „Texte verfassen[1]" auf der Grundstufe I „vorbereitende und begleitende Übungen[2]", auf der Grundstufe II nur „begleitende Übungen[3]", die hier im Blick über alle vier Schulstufen der Grundschule dargestellt seien:

| GRUNDSTUFE I | GRUNDSTUFE II | |
|---|---|---|
| | 3. Schulstufe | 4. Schulstufe |
| **Vorbereitende Übungen** | | |
| – Mündliches Erzählen und Mitteilen – „gesprochener Aufsatz[4]"<br>– Vorgegebene kurze Texte, aber auch einzelne Sätze und Wortgruppen abschreiben und diese gelegentlich auch ohne Vorlage aufschreiben | | |
| **Begleitende Übungen** | | |
| – Wichtiges von weniger Wichtigem bzw. Unwichtigem unterscheiden | | |
| – Vorgegebene Textteile ergänzen<br>– Situationsbezogene Formulierungsübungen | – Gedanken ordnen und damit Möglichkeiten des Textaufbaus erkennen und finden<br>– Gedanken möglichst klar, genau, anschaulich und folgerichtig ausdrücken | sprachlich darstellen |
| – Einfache schriftliche Muster funktionsgerecht anwenden | | – Schriftliche Muster funktionsgerecht anwenden |
| – Gemeinsames Erarbeiten eines Textes | – Texte zu einer Erfahrungsgrundlage gemeinsam erarbeiten | |

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 231 f., 241 und 242 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 242
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 257 f.
[4] E. HÖLLER: Deutsch, Lesen. In: L. LANG (Hg.): Kommentar zum österreichischen Volksschullehrplan, Wien o. J., S. 134

**Übungshinweise zur Erweiterung der Textkompetenz im Bereich des Wortschatzes und der Satzstrukturen:**

- Variieren von Wörtern und Satzgliedern durch Austausch unter Beachtung der Sinnveränderung
- Variieren von Satzmustern durch Umstellen von Satzgliedern
- Richtigstellen von Sätzen, die durch die Umstellung der Wortfolge sinnlos geworden sind („Kasperlsätze", Nonsenssätze)
- Ergänzen von fehlenden Wörtern und Satzgliedern an verschiedenen Stellen im Satz
- Ersetzen von Gliedsätzen durch Satzglieder und umgekehrt
- Erweitern von Sätzen durch Fragen (wo? wann? wie? warum? ... „Satzbaumeister"
- Verkürzen von Sätzen durch Weglassen von Wörtern und Satzgliedern
- Umformen von Sätzen entsprechend ihrer Absicht bzw. der Situation (z. B. Feststellungen in Fragen, Wünsche oder Befehle)
- Wählen der angemessenen Zeitform, eventuell diese auch wechseln
- Vermeiden unpassender und unnötiger Wort- und Sinnwiederholungen
- Herstellen von grammatischer Kongruenz (Übereinstimmung von Formen verschiedener Wörter, z. B. Grete und Hans sind ...)
- Erkennen und Herstellen semantischer Kongruenz (z. B. Hahn, Katze, Pferde, Ente . . . – schnattern, miauen, krähen, wiehern ...
- Einsetzen stilistischer Mittel:
  Ausrufe, wörtliche Reden und Vergleiche (z. B. stark wie ein Bär - bärenstark) einbauen; ausdrucksstarke, einen Sachverhalt möglichst treffend und genau wiedergebende Wörter verwenden; Einzelheiten detailliert erzählen; Gefühle, Gedanken, Sinneswahrnehmungen, (Geräusche, Farben, Gerüche, Geschmack u. ä.) mitteilen

**Übungen im Bereich der Textgestaltung**

- Ordnen und Ergänzen von Bilder- und Gedankenfolgen, sowie Textteilen
- Umstellen von Sätzen, deren Sinnzusammenhang durch die Art der Satzfolge verlorengegangen ist („Kasperltext", Nonsenstext)
- Einleiten und Anschließen, Verbinden, Verknüpfen von Sätzen mit Hilfe von verschiedenen Konjunktionen (und, oder, denn, weil, dann, als, nachdem ...) und Adverbien (dort, seitdem, oft, deshalb, dazu ...) unter Beachtung der Sinnveränderung
- Formulieren von Textanfängen und Textschlüssen (z. B. von Einleitungs- und Schlußformeln in Briefen)
- Gliedern von Texten in Abschnitte bzw. Absätze als Sinneinheiten
- Aufbauen von Spannung zu einem Höhepunkt in einem Text

Für alle Schulstufen wird darauf hingewiesen, dass Texte zu einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage in Partnerarbeit, in kleinen Gruppen oder mit der gesamten Klasse erarbeitet werden können.

Zugleich erscheint es didaktisch besonders bedeutsam, dass der Umfang einer Niederschrift kein Kriterium für das „Verfassen von Texten" bzw. für einen „verfassten Text" ist, sondern allein die Selbstständigkeit und der Ausdrucks Mitteilungs- und Darstellungswille des Schreibers; bedeutet das doch, dass z. B. ein Kind, das in den ersten Wochen nach Schuleintritt unter das selbst gemalte Porträt seiner Großmutter in Großantiquabuchstaben, vielleicht etwas unbeholfen, aber spontan „OMA" schreibt, einen Text verfasst hat. Es wird vom Wort zur Wortgruppe und von da zu einem, zwei oder mehreren kurzen, später längeren Sätzen fortschreiten, bevor es komplexere Gedanken „aufsetzt".

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Texte verschiedene Schreibfaktoren aufweisen, die dem Schreiber und dem Leser allmählich bewusstgemacht und beim Schreiben deshalb immer besonders berücksichtigt werden können. „... von der ursprünglich starken Ichbezogenheit des kindlichen Schreibens ausgehend[1]" wird im Lehrplan die allmähliche Orientierung an den vorwiegenden **Schreibabsichten** zu einem strukturierenden Element des „Verfassens von Texten":

- die Absicht **zu erzählen** (expressives, narratives, fabulierendes Schreiben): der Schreiber möchte dem Leser das Nacherleben ermöglichen, ihn unterhalten oder Anteil nehmen lassen;
- die Absicht, jemanden anderen zu informieren (informatives Schreiben): der Schreiber will über beobachtete Vorgänge, Tätigkeiten, Sachverhalte und ähnliches berichten oder Gegenstände, Tiere, Menschen und anderes beschreiben;
- die Absicht **zu appellieren** (appellierendes Schreiben): der Schreiber möchte den Leser beeinflussen, um Zustimmung bitten, einen Wunsch vorbringen, für eine Sache werben und ähnliches; gegebenenfalls kann sich der Appell auch an den Schreiber selbst richten (z. B. „Mein Energiesparprogramm" oder „Pistenregeln");
- die Absicht, etwas für sich **zu notieren** (notierendes Schreiben): der Schreiber möchte etwas mitteilen oder z. B. Wissenswertes aufschreiben, um sein Gedächtnis zu entlasten. Gegenwärtige Schreibdidaktik betont die personal-kreativen Schreibformen (freies Schreiben, kreatives Schreiben, subjektorientiertes Schreiben).
  Dazu können auch literarische Schreibanlässe dienen (Schreiben zu Bildern, zu Bilderbüchern; Texte verfremden, Texte als Vorbilder).

Die folgende Übersicht zeigt den **lernstrukturellen Aufbau der verschiedenen Formen des Schreibens** über die vier Schulstufen der Grundschule geordnet nach diesen Schreibintentionen, wobei auch deutlich wird, dass eine Textform durchaus verschiedene Schreibabsichten verfolgen kann:

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 243

| Formen des Schreibens / Schreibabsichten | ab Grundstufe II | ab Grundstufe II<br>ab 3. Schulstufe | ab Grundstufe II<br>ab 4. Schulstufe |
|---|---|---|---|
| Andere unterhalten oder Anteil nehmen lassen | Erlebnisse … | … Träume; einfache Geschichten zu vorgegebenen oder selbstgefertigten Bildern, zu Reizwörtern, zu einem Erzählkern; erfundene Geschichten; Briefe, Karten …<br>… Weitererzählen begonnener Geschichten; Sprechblasentexte; lustige Verse … | … Dialoge …<br>… Anfang und Schluss zu Erzählungsfragmenten; lustige Collage zu Wörtern und Sätzen, Geheimsprache, Witze … |
| Andere informieren | Einfache Beschreibungen …<br>Mitteilungen … | … Briefe, Karten …<br>… Anleitungen, Einladungen, Ankündigungen; Aufgabenpläne, Verlustanzeigen … | … Beschreiben von Personen, Tieren, Gegenständen, Handlungsabläufen und Sachverhalten; Nacherzählen einfacher Texte (auch mit verändertem Standpunkt) … Gebrauchs- und Bastelanleitungen; Verkaufs-, Tausch-, Verlustanzeigen … |
| An andere (und eventuell) auch an sich selbst appellieren | Bitten,Wünsche, Anfragen, Einladungen … | … einfache Werbetexte (in Prospekt-, Plakat-, Schildform u. ä.), Ge- und Verbote … | … Spielregeln, Programme, Werbetexte, verschiedene Anzeigen; Flugblätter … |
| Etwas für sich notieren | Merkzettel, Verzeichnis … | … kurze Sachtexte …<br>…( telefonische) Mitteilungen, Einkaufszettel, Kochrezepte; Liedtexte … | …Erlebnisse in einem Tagebuch, Sachtexte …<br>… Vormerkungen aller Art; Wissenswertes … |

*7.4 Verfassen von Texten - Didaktische Grundsätze*

Unter den sogenannten „didaktischen Grundsätzen" zum Verfassen von Texten werden dem Lehrer im wesentlichen drei **didaktische Hinweise** gegeben:

1. Der Lehrer soll sowohl seine gezielten Fördermaßnahmen hinsichtlich einer Steigerung der Kompetenz im Verfassen von Texten als auch seine Anforderungen an den Umfang und die Selbständigkeit der Niederschriften entsprechend den schreibmotorischen Fähigkeiten (vor allem auf der Grundstufe I), dem Wortschatz und dem Satzbau und „eventuell auch[1]" nach den rechtschreibmäßigen Fähigkeiten **differenzieren**. Dementsprechend wird der Lehrer sprachgewandtere Kinder Texte schon früher allein verfassen lassen, anderen Kindern wird zusätzlich Hilfe geboten werden müssen.
2. Einige Hinweise betreffen Querverbindungen zum Rechtschreiben: Von Kindern selbst verfasste Texte dürfen auf der Grundstufe I nicht hinsichtlich ihrer orthographischen Richtigkeit beurteilt werden. Kinder mit großen schreibmotorischen und rechtschreibmäßigen Schwierigkeiten auf dieser Stufe dürfen ihre Geschichten gelegentlich dem Lehrer diktieren oder auf Tonband sprechen.
Grundsätzlich wird der Lehrer die Kinder konsequent daran gewöhnen, jeden geschriebenen Text zunächst selbst zu überprüfen und zu korrigieren Bei rechtschreibmäßigen Unsicherheiten sollte jedes Kind mehrere Wege einschlagen dürfen: sich beim Lehrer oder bei den Eltern erkundigen, in Wörterlisten und Wörterheften nachsehen, in Wörterbüchern nachschlagen, auf der Grundstufe II sollten sich die Kinder zusätzlich an einfachen Rechtschreibregeln und an der grammatischen Leistung eines Wortes orientieren Im Sinne der Erziehung zu einer sachgerechteren Rechtschreibhaltung sollen die Kinder auch bei Schularbeiten das Wörterbuch (Lehrplanforderung!) benützen bzw. den Lehrer um Auskunft bitten dürfen.
3. Schließlich wird darauf hingewiesen, dass der Lehrer geeignete **Schreibgelegenheiten** schaffen und aufgreifen soll. Das gilt natürlich auch für die sechs Schularbeiten auf der 4. Schulstufe, die Schreibschwerpunkte sein sollten, auf die hin mit vielfältigen begleitenden Übungen kontinuierlich und aufbauend geübt wird.
Schreiben wird als besonders sinnvoll erlebt, wenn Texte von vornherein für das Lesen verfasst werden. Dafür bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: Schüler/innen lesen ihre Geschichten vor oder geben sie zum Lesen weiter, so manche Mitteilung kann auch schriftlich erfolgen (von einer Gruppe an eine andere, von einem Schüler an einen anderen, zwischen Klassen und Schulen, zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Lehrer und Schüler/innen), auf der 1. Schulstufe können selbst verfasste Texte für das Erstlesen

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 270 f.

verwendet werden (Eigenfibel). Solche Chancen können nur genützt werden, wenn der Lehrer für das Erkennen der entsprechenden Situationen die nötige Sensibilität entwickelt.

Für einige Formen des Schreibens ist auch die Frage der **Themenstellung** von besonderer Bedeutung: Die Niederschrift von Erlebnissen wird jedenfalls eine offene Themenstellung erfordern, wenn tatsächlich das eigene, persönliche, unvertretbare und unaustauschbare Erleben des Kindes die Grundlage bilden soll. Sachbezogene Texte wird der Lehrer, wenn das sinnvoll möglich ist, zu Themen eines Sachgebiets, das in vielen Fällen im Rahmen des Sachunterrichts erarbeitet wird, verfassen lassen. Hiemit wird eine sinnvolle und unerläßliche Verbindung zwischen dem genauen Beobachten von und dem Lernen an einem Sachverhalt und dem Lernen im Sprachbereich, besonders hinsichtlich der Begriffsbildung, also zwischen dem Sach-Unterricht und dem Sprach-Unterricht, hergestellt. Die **Erarbeitung solcher Texte** wird im allgemeinen in folgenden Schritten erfolgen: Erstschrift des Kindes Selbstkorrektur – Korrektur durch Mitschüler/innen und/oder Lehrerkorrektur – Endfassung oder erste Überarbeitung des Kindes – Selbstkorrektur Lehrerkorrektur – zweite Überarbeitung: Endfassung Selbstkorrektur.

4. Hier noch ein zusätzlicher didaktischer Hinweis auf die **Korrektur und Bewertung von Texten**. Dafür werden in der Fachliteratur verschiedene Anregungen gegeben bzw. Vorschläge gemacht. Wie immer sie im einzelnen aussehen, sie laufen alle im wesentlichen darauf hinaus, mehrere Aspekte des Textes unabhängig voneinander zu analysieren, gegebenenfalls zu verbessern und zu beurteilen.

Diesem didaktischen Erfordernis entspricht auch die Verordnung über die Leistungsbeurteilung, wenn sie in § 16 Abs. 1 folgende „fachlichen Aspekte für die Beurteilung von Schularbeiten in der Unterrichtssprache" anführt:

- den Inhalt bzw. die Idee, wobei dem selbstgestellten oder vorgegebenen Thema entsprechend „Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie zu berücksichtigen sind";
- den Ausdruck als die Art der Versprachlichung, wozu etwa „Munterkeit" bzw. Lebendigkeit und Stil gehören;
- die Sprachrichtigkeit als grammatische Richtigkeit und
- die Schreibrichtigkeit als orthographische Richtigkeit.

Für die kindliche **Schreibmotivation** ist es überaus förderlich, wenn der Lehrer nicht nur Fehler verschiedener Art anstreicht und eine allgemeine Bemerkung, wie „recht nett, „gut", „brav" u. ä., hinzusetzt, sondern durchaus auch persönlich gehaltene schriftliche (und mündliche) Bemerkungen macht, die sich auf Inhalt und Gehalt des Textes beziehen; z. B.: „Da wird sich deine Mutter aber sehr gefreut haben!" oder „Bei diesem Fest wäre ich gern dabei gewesen!" oder „Hast du dir schon überlegt, was du noch hättest tun können?"

## Empfohlene Literatur

Altenburg, Erika: Offene Schreibanlässe. Jedes Kind findet sein Thema. Auer, Donauwörth 1996

Das Buch gibt vielseitige Anregungen, wie Kinder an persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen, Gedanken anknüpfen können und lernen, eigene Schreibideen zu verwirklichen. Die Autorin zeigt auch, wie man mit den so entstandenen Texten umgehen kann.

Beck, Oswald – Payrhuber, Franz-Josef – Steffens, Wilhelm: Praxis des Aufsatzunterrichts in der Grundschule. Vom Lesen und Hören zum Schreiben von Texten. Herder, Freiburg 1981

Die Autoren stellen in Einzelbeiträgen den Aufsatzunterricht hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der Schreibanlässe in den größeren Kontext des Deutschunterrichts, wobei unter anderem dialogische Texte, das Kinderbuch, Schelmengeschichten, Märchen und Sprachspiele berücksichtigt werden.

Payrhuber, Franz-Josef: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Schneider, Hohengehren 1998

Hier bietet ein ausgewiesener Experte eine umfassende Schreibdidaktik für die Grundschule auf dem aktuellen Stand der Fachdiskussion. Ausführungen zur Vorbereitung, Überarbeitung und Bewertung von Schülertexten legen die didaktische Basis. Die Darstellung von Schreibformen und Schreibanlässen wird durch eine Fülle von Beispielen und Modellen bereichert.

Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer, Stuttgart 1983[2]

Hier stellt ein engagierter Praktiker einen Aufsatzunterricht vor, der an Impulse der Reformpädagogik, des ersten Drittels unseres Jahrhunderts anknüpft. im Mittelpunkt steht die Freude an der Schule im allgemeinen und am Verfassen von Texten im besonderen. Freilich sind die pädagogisch-didaktischen Einseitigkeiten in der Folge einer **ausschließlich** an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientierten Schulpraxis nicht zu übersehen.

Wagner, Reinhold: Formen schriftlichen Sprachgestaltens. 50 Modelle zum Aufsatzunterricht der Grundschule. Prögel, Ansbach 1984[4]

Das Buch enthält im Anschluss an eine sehr knapp gehaltene „theoretische Grundlegung" fünfzig sehr genau vorgeplante Beispiele zum Aufsatzunterricht, die nach Schulstufen und nach den Intentionen Erzählen, Informieren und Appellieren geordnet sind.

Zander, Sönke: Aufsatzunterricht in der Grundschule. Kamp, Bochum 1983

Dieses Bändchen gehört wohl bereits zur Standardliteratur der Aufsatzdidaktik. Theoriebezogen und zugleich praxisnah werden hier verschiedene Aspekte des elementaren Aufsatzunterrichts aufbereitet: die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit, des Denkens und der Kreativität, die Vorbereitung, Unterstützung, Bewertung und Nachbereitung von Aufsätzen, der Darstellungsgegenstand, methodische Hilfen u. a. m.

Ludwig Boyer

## 8 Rechtschreiben

Der Lehrplan überträgt dem Rechtschreibunterricht vier generelle Aufgaben:
- Motivierung der Schüler/innen zu normgerechtem Schreiben,
- Vermittlung grundlegender Rechtschreibkenntnisse und in der Folge deren kontinuierliche Erweiterung,
- die Schüler/innen zum Erkennen und Anwenden einfacher Regeln zu führen und
- ihnen eine möglichst geläufige Nachschlagetechnik zu vermitteln.

Diese Aufgaben sind grundsätzlich in größerem didaktischem Zusammenhang zu sehen: Rechtschreiberziehung ist nicht Selbstzweck, sondern Teil des schriftlichen Sprachhandelns, Teil der Erweiterung der Sprachkompetenz des Kindes. Als solche steht sie in enger Wechselwirkung mit dem Schreibenlernen und dem Lesenlernen, aber auch mit dem Sprechen und dem Verfassen von Texten und ist somit in kommunikative Vorgänge funktional einbezogen. Darüber hinaus ist sie pädagogischer Auftrag in allen Unterrichtsgegenständen, in denen Sprache verschriftet wird. Das ständige Bemühen um normgerechtes Schreiben ist – auch wenn es nur bis zu einem gewissen Grad erreichbar ist und auch dann, wenn im Rahmen neuer didaktischer Konzepte Falschschreibungen lernpsychologisch positiv gesehen werden – zentrales Anliegen einer umfassenden Rechtschreibdidaktik. Selbst die Zurücknahme einer Überbewertung der Rechtschreibleistungen in der Schule und in der Gesellschaft entbindet uns Lehrer nicht von der Verpflichtung, dieser pädagogischen Aufgabe innerhalb gegebener Grenzen nachzukommen.
Im folgenden seien zwei der im Lehrplan angeführten Aufgaben etwas ausführlicher dargestellt. In den Ausführungen über die Vermittlung des Schreibwortschatzes kann gezeigt werden, wie hier auch die anderen Lehrplanaufgaben zu einem wesentlichen Teil erfüllt werden können.

### *8.1 Motivation*

Erfolgreicher Rechtschreibunterricht setzt voraus, dass die Schüler/innen bereit sind, aus der Vielzahl möglicher Schreibvarianten jene zu akzeptieren und sich auf Dauer anzueignen, die allein der eben geltenden Regelung entsprechen. Das ist ein hoher Anspruch, wenn man bedenkt, dass Schreibanfänger, die ohne formalen Unterricht ihre eigenen Schreibversuche entwickeln, sich ausschließlich an ihrer akustischen Wahrnehmung der Sprache orientieren und einfache Umschriften nach dem Prinzip „Laut(-klasse) –

Buchstabe" herstellen, wenn dieses Zuordnungsprinzip also die Ausgangsstrategie der Kinder ist, sie aber schon bald erkennen müssen, dass sie mit dieser ihrer eigenen Strategie aufgrund der besonderen Struktur unserer Rechtschreibung nicht zurechtkommen können.

Über diese Divergenz im unmittelbaren „Lernzugriff" hinaus erfordert die Aneignung der Grundkenntnisse unserer Rechtschreibung infolge ihrer Komplexheit und reichen, inkonsequenten Regelhaftigkeit einen außerordentlich hohen Lernaufwand, der wegen seines formalen Gehalts für das Kind nur schwer einsehbar ist und aus der Sicht des Kindes zu keinem Ende führt. Dazu kommt noch, dass Rechtschreiben ein Gegenstand ist, in dem der Lehrstoff selbst keinen Erlebnisgehalt und kaum einen Spannungsgehalt aufweist und daher auch keinen unmittelbaren Lernanreiz auf das Kind ausübt.

Ein so anspruchsvoller und aufwändiger Lernbereich erfordert eine besondere Pflege der Motivation. Grundintention ist die Weckung und Förderung des Bedürfnisses nach Richtigkeit, nach Normgerechtheit des Schreibens. In der Frage, ab wann im Anfangsunterricht die Übernahme und Akzeptanz vorgegebener Normen einsetzen soll, gehen die Meinungen in Theorie und Praxis derzeit auseinander: Während in Klassen mit traditionellem Rechtschreibunterricht solche Bindungen schon sehr früh – in der Regel in den ersten Unterrichtswochen – aktualisiert werden, treten sie in Klassen mit freiem, offenem Rechtschreibunterricht als Resultat vielschichtiger Selbsterfahrungen der Kinder erst später auf und werden dann langsam ausgebaut. In beiden Fällen aber wird es wohl in erster Linie die ständige Rückmeldung des Lehrers sein, die dem Kind Lernrichtung und Lernziel angibt und es in seinen Bemühungen dorthin ermutigt und stärkt. „Die Entwicklung einer positiven Einstellung zur sprachlichen Normbeherrschung und -anwendung ist das Ziel der motivierenden Maßnahmen des Lehrers" (J. RIEHME, 1986, S. 63). Diese positive Einstellung kann z. B. infolgenden praktischen Situationen angeregt und gefördert werden:

- Auf allen vier Schulstufen reagiert der Lehrer auf Falschschreibungen nicht im Affekt, nicht scharf zurechtweisend, sondern in der ausgeglichenen, entspannten Haltung eines Hilfsbereiten (ähnlich wie der Arzt einem Patienten gegenüber).
- Richtigschreibungen der Kinder werden von Anfang an positiv verstärkt.
- Aus motivationspsychologischen Gründen ist zu empfehlen, zumindest während der Aneignungsphasen eine nicht normgerechte Schreibung nicht rundweg als „falsch" („Du hast das Wort ‚faren' falsch geschrieben."), sondern als „noch nicht" bzw. „noch nicht ganz richtig" zu bezeichnen. (Das lernende Kind hat bei ‚faren' schon mehrere richtige Entscheidungen getroffen.)
- Kindern sollte ihr Lernzuwachs beim Rechtschreiben, auch wenn dieser nur ganz gering ist, immer wieder bewusstgemacht werden.

- Kinder lernen in der Regel lieber und vor allem zielstrebiger, wenn ihnen am Beginn einer Unterrichtseinheit Lernrichtung und Lernziel bekannt sind und die Ziele einsichtig gemacht werden.
- Pädagogisch wertvoll ist es, wenn Kinder Verantwortung für ihr Rechtschreibenlernen übernehmen und daher Geschriebenes selbst überprüfen dürfen (Selbstkontrolle, Partnerkontrolle).

Ständiger Wechsel der Lernsituation und hohe Eigenaktivität wirken – wie im gesamten Unterricht – auch im Rechtschreibunterricht positiv auf die Motivation. Das insbesondere, wenn Lernen in Spielsituationen eingebettet ist und viele Gelegenheiten zu entdeckendem Lernen gegeben sind.

### *8.2 Vermittlung grundlegender Rechtschreibkenntnisse*

Innerhalb der dem Rechtschreibunterricht aufgetragenen Bildungs- und Lehraufgaben bildet die Vermittlung eines begrenzten, frei verfügbaren Schreibwortschatzes den Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit. Auf didaktische Aspekte dieses Problems soll im folgenden etwas näher eingegangen werden.

#### 8.2.1 Auswahl und Umfang des Schreibwortschatzes

Der Lehrplan verlangt im Rechtschreibunterricht „die Erarbeitung und Sicherung eines begrenzten Wortschatzes".[1] Als Auswahlkriterien und damit als Hilfe und Orientierung für den Lehrer führt er an:

- *aktiver Wortschatz*, das heißt, es sollen Wörter gewählt werden, die in der jeweiligen Schulklasse mit ihrem je spezifischen Sprachgebrauch verwendet werden;
- *Häufigkeit*, das heißt Wörter, die in der Alltagssprache besonders häufig gebraucht werden (Mehrere sprachstatistische Erhebungen ergaben, dass mit den 100 häufigsten Wörtern ca. 50 Prozent aller Normaltexte und mit den 1000 häufigsten Wörtern ca. 80 Prozent aller Normaltexte erfasst werden. Vgl. J. GREIL, 1984², S. 47 ff.);
- exemplarischer Wert im Hinblick auf spätere Ableitungen, Analogie- und Regelbildungen, das heißt, man wird in die Auswahl Wörter einbeziehen, aus denen von den Kindern Verallgemeinerungen gewonnen werden können, die für das Rechtschreibenlernen von Bedeutung sind (Ableitungen: fahren – fuhr, führen, Fahrbahn usw.; Analogien: Baum – Bäume, daher auch Zaun – Zäune, Traum – Träume usw.; Regelbildungen: alle Namenwörter schreibt man groß).

Obwohl das der Lehrplan nicht ausdrücklich festlegt, wird der Schreibwort-Schatz in der Regel ein klassenbezogener Wortschatz sein. Es spricht jedoch

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 243

nichts dagegen, wenn er – insofern er die Auswahlkriterien erfüllt – im Sinne neuester rechtschreibdidaktischer Ansätze als ein auf das einzelne Kind bezogener Wortschatz aufgefasst wird.
Über den Umfang des in den einzelnen Schulstufen und in der Grundschule insgesamt einzuprägenden Schreibwortschatzes schwanken die Angaben relativ stark. Während z. B. in der Deutschen Demokratischen Republik 1971 für die Grundschule 1510 Wörter als „Mindestwortschatz" verbindlich vorgeschrieben wurden (J. RIEHME, 1974, S. 72), legt der Lehrplan für Bayern von 1981 für die 1. Klasse 108 Wörter, für die 2. Klasse zusätzlich 270, für die 3. Klasse 305 und für die 4. Klasse 300, für die Grundschule insgesamt also 983 Wörter fest (Lehrplan für die bayerischen Grundschulen, 1981). In Hessen werden in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule 600 Wörter vorgegeben, die durch 400 „schulklassen-spezifische Wörter" zu erweitern sind; in Niedersachsen werden 1417 Wörter empfohlen; in Nordrhein-Westfalen sind ca. tausend Wörter vorgesehen, neuerdings werden fast zweitausend angeführt (P. CONRADY, 1987, S. 33 f.).
Vielleicht sollte man sich auch in Österreich als Richtwert auf etwa tausend gründlich vermittelte Rechtschreibwörter einstellen, von denen sich die Schüler/innen in der Grundstüfe I weniger als die Hälfte, in der Grundstufe II mehr als die Hälfte aneignen sollten. Schon allein nach dem Gesichtspunkt der Häufigkeitsauswahl lässt sich sagen: „Wer die häufigsten tausend Wörter unserer Sprache sowie deren Formen orthographisch sicher beherrscht, ist etwa zu 80 Prozent rechtschreibsicher" (J. GREIL, 19842, S. 49).

### 8.2.2 Vermittlung des Schreibwortschatzes

In den fachdidaktischen Grundsätzen des Lehrplans wird festgestellt, dass Rechtschreiben-Lernen ein komplexer Vorgang ist und dass daher „eindimensionale Vermittlungsweisen" (wie etwa das bloße Einprägen von „Wortbildern") diese Aufgabe nicht zufriedenstellend lösen. Wolfgang EICHLER weist nach, dass die vor allem von den Ganzheitsdidaktikern vertretene Wortbildtheorie „sicher falsch ist", und meint, „wir sollten den Begriff des Wortbildes im Bereich der Schriftproduktion fallen lassen" (W. EICHLER, 1985, S. 246 f.). Schon im Jahre 1914 hat Ernst MEUMANN in einer kritischen Analyse der umstrittenen Untersuchungen LAYS und LOBSIENS festgestellt: „Es ist einer der schlimmsten Irrtümer mancher Praktiker, dass der Erwerb der Rechtschreibung im wesentlichen (oder gar ausschließlich) auf einem gedächtnismäßigen Aneignen von (optisch-akustischen) ‚Wortbildern' beruhe. Wäre das der Fall, so würden unsere Schüler/innen Tausende von Wortbildern auf rein mechanische Weise lernen müssen" (E. MEUMANN, 1914², S. 587; siehe hiezu auch H. BRÜGELMANN, 1986², S. 104; J. RIEHME, 1986, S. 51 f.;. G. SCHEERER-NEUMANN, 1986, S. 20; K. WARWEL, 1977, S. 341).

Aufgrund der unterschiedlichen Lernentwicklung der unterrichtsökonomischen Gründen empfiehlt es sich, bei der Vermittlung eines gesicherten Schreibwortschatzes differenziert vorzugehen:

- In der Regel laufen Erstleseunterricht und Erstschreibunterricht synchron. In beiden Bereichen erfolgen eine inhaltliche Klärung, eine gründliche Durchgliederung und auch ein reichliches Einüben der einzelnen Lernwörter. Insoweit solche Wörter Teil des klassenspezifischen Schreibwortschatzes sind, wird man sie auch als rechtschreibmäßig gesichert ansehen können oder nur noch mit einigen wenigen Kindern zusätzlich üben müssen.
- Im weiterführenden Rechtschreibunterricht bis hinauf auf die 4. Schulstufe wird es in den klassenspezifischen Schreibwortschätzen immer wieder auch Wörter geben die nach Klärung ihrer Bedeutung, kurzer akustosprechmotorischer und visueller Durchgliederung und geringer Einübung von allen Kindern der Klasse auch in den verschiedensten Zusammenhängen und Textvarianten sicher beherrscht werden. In diesen Fällen wird man von einer aufwändigen Vermittlungsstrategie absehen können.
- Es gibt in jeder Klasse Kinder, die ohne größeren Lernaufwand erstaunliche Rechtschreibleistungen erbringen. Sie mit dem Durchgliedern und schreibmotorischen Einprägen jener Wörter zu beschäftigen, die sie längst mit Sicherheit richtig schreiben können, wäre pädagogisch nicht sinnvoll. Als Partner lernschwacher Mitschüler/innen können sie diesen bei ihrer Schwerarbeit helfen und dadurch den Lehrer entlasten.
- Es bleiben schließlich noch jene für den Schreibwortschatz ausgewählten Wörter, deren Aneignung bis hin zur dauernden freien Verfügung einem Teil der Kinder oder der ganzen Klasse Schwierigkeiten bereitet.

Grundsätzlich sind an den Erlern- und Einprägungsprozessen mehrere Komponenten beteiligt, die eng miteinander verbunden sind, jedoch je nach der rechtschriftlichen Eigenart der Wörter unterschiedlich dominieren.

#### 8.2.2.1 Das Wort in der Standardsprache kennen und verstehen

Auf allen vier Schulstufen der Grundschule sollen die Kinder nur Wörter schreiben lernen, die sie in ihrer standardsprachlichen Form kennen, verstehen und im Sprechen anwenden können. So sollen z. B. Kinder in Kärnten – ohne dass der Dialekt abgewertet wird – lernen, dass man statt, „dos Wosa" auch „das Wasser" sagen kann; und Kinder aus dem Weinviertel sollen lernen, dass man statt „da Schui" oder „da Schuach" auch „der Schuh" sagen kann. In enger Verbindung mit dem Sachunterricht und vor allem mit dem Teilbereich Sprechen werden Wörter und Sprachformen der Standardsprache in verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen gebraucht bzw. geübt, sodass die Kinder allmählich mit ihnen vertraut werden. Die Kenntnis der standardsprachlichen Form und das Verstehen der Wortbedeutung sind elementare Voraussetzung für das Lernen der richtigen Schreibung (vgl. J. Riehme, 1986, S. 54).

8.2.2.2 Akusto-sprechmotorisches Wahrnehmen und Durchgliedern

Das Schreibverhalten lernender Kinder ist stärker an der akusto-sprechmotorischen Durchgliederung eines Wortes orientiert als jenes der Erwachsenen und vor allem auch stärker, als man das bisher angenommen hat. Schreibanfänger sprechen beim Schreiben eines Wortes meist laut oder leise mit; ihre Orientierung an der Lautung ist deutlich zu erkennen, und zwar auch dann, wenn ihnen das nicht ausdrücklich nahegelegt wurde. Ein Unterbinden der Artikulation verursacht bei Schreibanfängern deutlich mehr Fehler (Auslassungen, Umstellungen und Ersetzungen von Buchstaben, Perseverationen), als wenn sie unbehindert artikulieren dürfen (J. RIEHME, 1986, S. 48). Aber auch bei Erwachsenen besteht dieser Zusammenhang zwischen Wortklang und Schreibakt: „Es darf als gelöst betrachtet werden ..., dass wir das die Schreibhandlung vornehmlich steuernde Wortklangbild nicht als rein akustisch-phonetische Qualität erleben, sondern in Wirkungsgemeinschaft mit optischen und motorischen Faktoren" (F. KAINZ, 1967, S. 30). Alexander N. SOKOLOW konnte nachweisen, dass alle sprachlichen Aktivitäten, auch das Schreiben, „innerlich mit Lautkomponenten besetzt sind, das heißt mit sprechakustischen Bewegungen zusammenhängen" (zit. bei H. ANDRESEN, $1981^2$, S. 35).

TAUSCH, BÖDIKER und SCHWAB fanden in einer Vergleichsuntersuchung, dass ein durch Vorsprechen und genaues Hören auf den Wortklang gestützter Schulunterricht „nicht nur zu einer höheren Rechtschreibleistung als das reine Abschreibtraining im Bereich des geübten Wortmaterials" führt, sondern dass darüber hinaus auch bei ungeübten Wörtern durch sprachlichakustisches Training der Fehlermittelwert stärker als bei der rein visuellen Abschreibmethode gesenkt wurde. „Offensichtlich führt die Beschäftigung mit dem sprachlichakustischen Wortklang zu einer bewussten und starken Auseinandersetzung mit Wortstruktur und Lautabfolge, während beim lediglich visuell orientierten Abschreiben eine solche Auseinandersetzung nicht in gleichem Maße erforderlich ist" (L. BLUMENSTOCK, 1981, S. 21). Auch die Ergebnisse einer Untersuchung von BLUMENSTOCK zeigen „deutlich auf, dass sprachlichakustische Übungen Transferwirkungen auf Lesen und Rechtschreiben haben können" (L. BLUMENSTOCK, 1981, S. 24).
„Die Artikulation eines Wortes dient der Präzisierung des Lautbestandes der Präzisierung und Fixierung der Lautreihenfolge im Wort", die im wesentlichen mit der Buchstabenfolge im Wort übereinstimmt (J. RIEHME, 1974, S. 53 und 55). „Auch wenn die Bedeutung der akustisch- sprechmotorischen Komponente im Laufe des Lernprozesses zurücktritt, so ist sie doch gerade in der Phase des Erlernens der Rechtschreibung zur Entwicklung, der Gliederungs- und Differenzierungsfähigkeit besonders wichtig" (G. SPITTA, 1977, S. 23). Eine deutliche phonematische Gliederung des Wortes ist daher für das Rechtschreibenlernen „unentbehrlich", wenngleich sie wegen der

bloß teilweisen Entsprechung von Wortklang und Wortschreibung nur „„eine begrenzte Funktion“ hat (J. GREIL, 1984², S. 33 L; siehe auch K. WARWEL, 1977, S. 345 f., und O. WATZKE – W. STRANK, 1984, S. 32 ff.).

Der Lehrer sollte das Wort zunächst deutlich vorsprechen und von den Kindern nachsprechen lassen. Durch aufmerksames Hören wiederholter Vorgaben werden die Kinder leicht feststellen können, ob es sich um ein langes, ein „mittellanges“ oder kurzes Wort handelt. Deutlich artikulierendes, langsames Sprechen („Überlautung“) erleichtert das Wahrnehmen der einzelnen Laute (Phoneme) und der Lautfolge (Phonemfolge). Dieses bewusste Erkennen und Lokalisieren ist für Kinder mit akustischer Gliederungsschwäche, die in der Regel große Rechtschreibschwierigkeiten haben, von besondere.r Bedeutung (siehe hiezu vor allem die Literatur zur Legasthenieforschung). „Auf jeden Fall kann die akustische Vorstellung die optische ausgezeichnet unterstützen. Ich sehe sie als den dynamischen Teil der Wort Vorstellung an. Sie ist sozusagen das Transportmittel, das die optischen Elemente des Schriftwortes im Gedächtnis speichert und wieder abruft“ (M. BERGK, 1987, S. 125).

Mit Nachdruck muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieses In-Beziehung-Setzen von Lautung und Schreibung nicht auf der Ebene des Feststellens von Phonem-Graphem-Entsprechungen stehenbleiben darf. Vielmehr sind in jedem Wort auch die Teilentsprechungen bzw. Nichtentsprechungen deutlich bewusstzumachen und durch graphische Hervorhebungen (z. B. färbig nachziehen) im Schriftbild zu verstärken. „Das Erfassen der Phonem-Graphem-Beziehungen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Erlernen der richtigen Schreibung“ (J. RIEHME, 1986, S. 50). Es wird vor allem dann zu einer erheblichen Fehlerquelle, wenn versäumt wird, die Besonderheiten einer Wortschreibung im Kind ausreichend zu verinnerlichen. Gerade diese Besonderheiten werden als „die dominante Form der Speicherung“ im Langzeitgedächtnis angesehen: „Die orthographischen Besonderheiten eines Wortes werden über seine Buchstaben oder Grapheme behalten, und zwar sowohl über deren Namen, korrespondierende Phoneme, schreibmotorische und visuelle Merkmale als auch über abstrakte Repräsentation. Grapheme gehen also nicht in ein ‚Wortbild‘ auf, sondern behalten ihre Identität“ (G. SCHEERER-NEUMANN, 1986, S. 22).

Neuerdings wird wiederholt empfohlen, die Kinder anzuregen, zu einem zu lernenden Schreibwort auch die „Schreiblautung“ zu finden, das heißt, es so, wie es geschrieben wird, mehrmals deutlich artikulierend zu lesen. Auf diese Weise erwerben sie jenes Wissen über die Struktur des geschriebenen Wortes, das sie für das oben angeführte Mitsprechen während des Schreibens brauchen. Sie sollen sich ein „lautliches Protokoll der Buchstabenfolge“ (oder auch andere sprachliche Merkhilfen) einprägen, um es dann beim Schreiben verfügbar zu haben. „Für ein neues Schreibwort die passende Merksprache zu finden ist eine lustige Angelegenheit, wenn man sie den

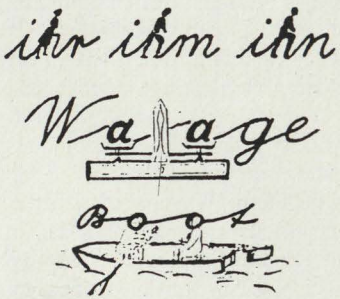
Kindern überlässt. Sie müssen dafür aber einige Erfahrungen mit den Lautwerten der Buchstaben und Buchstabengruppen gesammelt haben" (M. BERGK, 1987, S. 125, und die dort angeführte Literatur).

8.2.2.3 Visuelles Wahrnehmen und Durchgliedern

Mit dem akusto-sprechmotorischen Wahrnehmen und Durchgliedern eng verbunden sind das visuelle Wahrnehmen und Durchgliedern sowie das schreibmotorische Ausführen. Ohne Zweifel ist die visuell-schreibmotorische Komponente eine der bedeutendsten im Rechtschreiblernprozess. Wichtig ist jedoch, dass – wie schon ausgeführt – nicht „Wortbilder" oder „Wortgestalten" ganzheitlich mehr oder weniger unbewusst aufgenommen und eingeprägt werden (das würde u. a. auch die Wortgestaltmerkfähigkeit der Kinder bei weitem überfordern, und zwar sowohl hinsichtlich der Anzahl der Wörter als auch deshalb, weil viele Wortbilder gleich bzw. einander sehr ähnlich sind); es werden vielmehr die Einzelheiten der Wortstruktur Wortlänge, Buchstaben, Buchstabenfolge und vor allem Besonderheiten, die hervorgehoben werden bewusst wahrgenommen und eingeprägt.
Das in möglichst großer, klarer Schrift dargebotene Wort wird gelesen, genau betrachtet und – um es in seiner Binnengliederung zu erfassen – in seine Bestandteile zerlegt. Dabei sollen die Kinder Entsprechungen und Nichtentsprechungen mit der Aussprache feststellen. Sie werden entdecken, dass manche Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (ch, sch, ie, tt, ck usw.) in ihrem Lautwert im gesprochenen Wort gut zu finden sind, andere nur schlecht und wieder andere gar nicht. Wichtig ist dabei die Erfahrung, dass man von der Aussprache allein nicht auf die richtige Schreibung eines Wortes schließen kann.
Allgemein bewährt hat es sich, orthographische Besonderheiten durch Farbe (nachziehen, unterstreichen, einringeln u. dgl.) hervorzuheben und dadurch besonders bewusstzumachen.
Es wurde schon darauf hingewiesen, dass es nach Auffassung von Gerheid SCHEERER-NEUMANN gerade diese Besonderheiten sind, die gleichsam als Norrektiv zur bloßen Phonem-Graphem-Korrespondenz im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Hans ZUR OEVESTE hat an Schüler/innen der 5. Klasse ermittelt,

- dass zwischen „der Vorkommenshäufigkeit (Übergangswahrscheinlichkeit) einzelner Phonem-Graphem-Entsprechungen und der Rechtschreibung von Schüler/innen" ein bedeutsamer Zusammenhang besteht; bei vielen Rechtschreibfehlern wurden seltener vorkommende Phonem-Graphem-Entsprechungen durch häufiger vorkommende ersetzt,
- und dass die Speicherung von Silben für die Rechtschreibleistung größere Bedeutung hat als die Speicherung ganzer Wörter (ZUR OEVESTE, 1977, S. 184 f.).

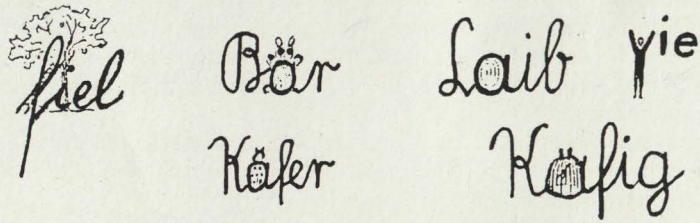
Joachim RIEHME empfiehlt, weil es „wirkungsvoller und dem Gegenstand angemessener" ist, „größere Einheiten einzuprägen": die Silbe, die Graphem-(Buchstaben-)Gruppe und das Morphem (J. RIEHME, 1986, S. 53). Insgesamt stellt sich die für die Didaktik bedeutsame Frage, was nun tatsächlich beim Rechtschreibenlernen im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, als noch unzureichend erforscht dar.
Die Lernpsychologie weist darauf hin, dass es für die Einprägung im Langzeitgedächtnis hilfreich ist, wenn ein Lerninhalt mit einer „bildhaften Illustration", mit einer Art „Vorstellungs-Comic" verbunden wird (G. GUTTMANN, 1986, S. 14 f.). Die Rechtschreibdidaktik sollte solche wirksamen Hilfen dort, wo es sinnvoll ist, nützen. Einige Beispiele:




In das Wort hineinzeichnen, wer gemeint ist (M. WALPER, 19382, S. 124).

Wenn ich ein „a" auf die linke und eines auf die rechte Schale der „Waage" gebe, steht sie „waagrecht" (M. WALPER, 19382, S. 93).

Wenn zwei Ruderer im „Boot" rudern, geht es besser (M. WALPER, 1938[2], S. 93).




Besonders wirksam sind Vorstellungshilfen, die sich Kinder für ihre individuellen Rechtschreibprobleme selbst entwickeln.

8.2.2.4 Sprachwissen und Sprachdenken einsetzen einfache Regeln erschließen

Die Aneignung und Einprägung des Schreibwortschatzes darf nicht auf sensorisch-motorische Komponenten (Betrachten, Lesen, Hören, Schreiben) beschränkt bleiben. Für den Erwerb eines so komplizierten, uneinheitlichen und unübersichtlichen Normensystems, wie es unsere Orthographie darstellt, müssen vielmehr alle nur möglichen Lernzugänge genützt werden. Insbesondere wird man sie durch aus der Spracherfahrung, gewonnenes Sprachwissen und durch Denkprozesse unterstützen.

Schon relativ früh entdecken Kinder erste Regelmäßigkeiten der Rechtschreibung: Sie erkennen, dass bestimmte Wörter mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben werden, viele andere aber nicht; sie erfassen, dass man Wörter zusammensetzen, aber auch trennen kann; sie entdecken, dass man sich beim Schreiben eines Wortes, das man noch nie geschrieben hat, nicht auf seine Aussprache verlassen darf; sie finden, dass bestimmte Wortteile auch in anderen Wörtern vorkommen und immer gleich geschrieben werden u. dgl.

Diese erste denkende Durchdringung der Rechtschreibung sollte in jedem Fall aufgegriffen und erweitert und das Kind so zu ersten Verallgemeinerungen und Regelbildungen geführt werden. Solch verallgemeinernde Entdeckungen gelingen leicht mit Hilfe von Analogiebildungen. Schon im Vorschulalter hat sich das Kind durch Analogiebildungen viele neue Bereiche seiner Sprache erschlossen; es hat gelernt, mit dieser Strategie umzugehen. Nun soll es sie als Grundlage für das Entdecken generalisierender Gemeinsamkeiten in der Rechtschreibung nützen. So lässt sich z. B. die Großschreibung der Namenwörter auf diese Weise leicht vermitteln:

- Zunächst werden „Teilklassen" gebildet: Eva, Franz, Nora schreibt man groß. Wie wird man Otto, Christine und Hans schreiben? Tisch, Fenster, Bank schreibt man groß. Wie wird man Sessel, Kasten, Ofen schreiben? usw.
- Über viele solcher Teilklassen, bei deren Zusammenstellung man allmählich auch den Begriff „Namenwort" erarbeiten wird, kann sich dann relativ leicht die Erkenntnis einstellen: Alle Namenwörter schreibt man groß.

Analogiereihen bieten sich auch für mehrere andere Rechtschreibprobleme an, die dann aufgrund solcher Assoziationsketten leichter eingeptägt werden; so etwa:

- gehen – ich gehe, sehen – ich sehe, stehen – ich stehe usw.;
- sitzen – er sitzt, hetzen – sie hetzt, kratzen – er kratzt usw.;
- Ball – Bälle, Hand – Hände, Blatt – Blätter, Rad – Räder usw.;
- kalt – kälter – am kältesten, alt – älter – am ältesten usw.

Ausnahmen, wie kommen – kam, müssen speziell geübt werden.

Für die Erweiterung der Rechtschreibkompetenz überaus hilfreich, ja unverzichtbar ist es, die Kinder innerhalb der Schreibwörter Wortteile suchen zu lassen, die als Grundbestandteile relativ oft und immer in der gleichen Schreibung auftreten („morphologisches", auch „morphematisches Prinzip" genannt), so etwa Vorsilben (ge-, be-, ver-, unusw.), Verbzusätze (ab-, auf-, ein-, aus-, mit-, durch usw.), Nachsilben (-ich, -ig, -ing, -keit, -heit, -lich, -ine usw.), Wortstämme (fahr-, wohn-, geh-, sitz-, fang-, schreib- usw.), Endungen (-en, -er, -e, -t, -st usw.).

Neuere Ansätze zur Rechtschreibdidaktik stellen das Problem solcher Regelbildungen (verstanden im weitesten Sinn) in den Mittelpunkt ihrer Über-

legungen. Sie gehen davon aus, dass das Kind/der Schüler/die Schülerinnen/der Mensch große Anteile der Lernprozesse nach inneren, z. B. unbewussten und mit dem Lernfortschritt wechselnden Regeln/Hypothesen selbst organisiert" (W. EICHLER, 1985, S. 245; siehe auch H. BALHORN, 1985, S. 16 f., und G. SCHEERER-NEUMANN, 1986, S. 23 f.).

### 8.2.2.5 Schreibmotorisches Ausführen und Einüben

Beim Schreibanfänger ist das Schreiben eines Wortes ein komplexer Vorgang, bei dem u. a. akustische, sprechmotorische, visuell-vorstellungsmäßige und motorische Komponenten in einer vielgestaltigen Koppelung zusammenwirken. Dieser komplizierte Syntheseprozess, der in seinen Einzelheiten noch nicht erforscht ist, „beginnt mit dem Abruf der Einheiten aus dem Gedächtnis, die dann als Vorlagen zur Steuerung des Schreibprozesses dienen" (J. RIEHME, 1986, S. 56). Die Einheiten werden dann in Schreibbewegungen umgesetzt, und zwar nicht, wie man vermuten würde, in einer einfachen Abfolge der einzelnen Schriftzeichen, sondern in einem ständig vor- und rückwärtsgerichteten Vorgang (ähnlich dem Regredieren beim Lesen). Dabei werden die Elemente so lange im Kurzzeitgedächtnis aufbewahrt, bis das Wort bzw. die Spracheinheit geschrieben ist. Mit zunehmender Schreiberfahrung verkürzt sich dieser Prozess, er verliert allmählich „die ursprünglich hohe Bewusstseinsbesetzung" (F. KAINZ, 1969², S. 109) und wird weitgehend automatisiert.
Die alte Erfahrung „Lesen lernt man letztlich durch Lesen und Schreiben durch Schreiben" gilt auch heute noch. Rechtschreibenlernen „ist mit allen sprachsensorischen Komponenten verbunden, am innigsten aber mit dem Schreiben selbst" (J. RIEHME, 1974, S. 57). Selbst wenn man in Betracht zieht, dass nach dem derzeitigen Forschungsstand rein mechanisch eingeübte Schreibbewegungsmuster erst nach vielem Üben und nur in begrenzter Wortzahl gespeichert werden können (W. EICHLER, 1985, S. 247), bestätigt die erfolgreiche Arbeit vieler Lehrer immer wieder den Wert sinnvollen, anregenden Übens im Rechtschreibunterricht. Entscheidend dabei ist allerdings, dass der Schreibvorgang nicht isoliert abläuft, sondern dass alle Einprägungskomponenten mitbeteiligt werden: den Wortsinn erfassen, visuell und akustisch gut durchgliedern, während des Schreibens die Buchstabenfolge mitsprechen („Merksprache"), dabei strukturelle und regelhafte Besonderheiten beachten.
Bedeutsam ist auch, dass dieses Einprägen in ständig wechselnde, möglichst lustvolle Übungssituationen eingebettet wird. Mit bloßem Abschreiben, Aufschreiben, Diktatschreiben und Ergänzen von Lückentexten wird man Lernbereitschaft und Lernfreude nicht allzu lange wachhalten können. Wie bei allem Lernen und insbesondere bei allem Einüben gilt auch hier das Prinzip vom „Reiz des Nichtalltäglichen". Es sollte daher womöglich an

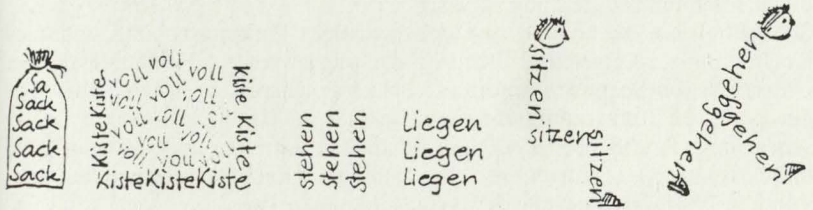
jedem Unterrichtstag eine kurze (um Absättigung zu vermeiden), aber intensive und stets anders gestaltete Übungssituation stattfinden, in der eines der Rechtschreibwörter (oder ein bestimmtes Rechtschreibproblem) eingeübt wird. Einige Beispiele:

- Ein Wort in verschiedenen Schriftarten (ein andermal in verschiedenen Schriftgrößen, wieder ein andermal in selbst erfundenen Zierschriften) üben.
- Ein und dasselbe Wort jedesmal in anderen Farben schreiben.
- In verschiedenen Körperhaltungen schreiben, z. B. stehend, kniend, auf einem Bein stehend, hockend.
- Mit beiden Augen, mit einem Auge, durch die Finger einer Hand sehend, aber auch nur blinzelnd oder gar mit geschlossenen Augen schreiben.

Mit einem Wort durch wiederholtes Aneinanderschreiben eine Wortschlange bilden.

Dieser ersten Aneignungsphase sollte gleich am darauffolgenden Tag eine Vertiefungs- und Anwendungsphase folgen; etwa so:

- Zuerst alle Einprägungskomponenten bis hin zum Aufschreiben des Wortes kurz wiederholen.
- Viel Spaß bereitet das Herstellen von Schreib-Bildern:




- Das eingeübte Wort in sprachlichen Zusammenhängen anwenden: in Wortgruppen, in Sätzen, in kurzen Texten.
- Um die Sicherung der Schreibung zu steigern, kann das Wort auch einige Male unter jeweils anderen störenden Bedingungen geschrieben werden: dabei zählen, singen, wiederholt ein anderes Wort sprechen, auf den Tisch klopfen u. dgl.

Die rechtschreibmäßig gesicherten Wörter sollen in den darauffolgenden Tagen auch Ausgangspunkt für die Schreibung anderer Wortformen bzw. Wörter sein: Wortzusammensetzungen (fallen: einfallen, umfallen, verfallen usw.), Wortableitungen (fallen: fällen, gefällig, fallweise, der Unfall usw.), Wortfamilien (fallen: fällt, gefallen, die Falle, der Fallschirm usw.). Auch die Worttrennung wird gut geübt.

Grundsätzlich gilt: Wiederholen, Üben und Anwenden sind für den Erfolg des Rechtschreibunterrichts von ausschlaggebender Bedeutung. Die erste Wiederholung möglichst bald nach der Einführung, in der alle Komponenten der Aneignung noch einmal durchlaufen werden, ist am wirkungsvollsten. Darüber hinaus sind tägliche Kurzübungen, über einen längeren Zeitraum

verteilt, wesentlich ergiebiger als lange, meist auch zu umfangreiche „Wiederholungsstunden" in größeren Zeitintervallen.
Mit Nachdruck muß betont werden, daß die da und dort geübte Praxis, (meist jede Woche) eine sogenannte „Gedächtnisübung" zu geben, in der die Kinder einen Text auswendig lernen und ihn dann völlig frei aus dem Gedächtnis niederschreiben müssen, in dieser Form schon allein wegen der Überforderung vieler Kinder didaktisch nicht vertretbar ist. Der diesbezügliche Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 4. August 1982 weist ausdrücklich darauf hin, daß bei Gedächtnisübungen nicht die „Gedächtnisleistung im Sinne einer nach Reihenfolge und Vollständigkeit korrekten Wiedergabe eines Textes" zu überprüfen ist, sondern nur der Unterrichtsertrag in bezug auf die eigentliche Rechtschreibleistung. In der Schule „auf Inhalt und Rechtschreibung hin bearbeitete und geübte Wort- und Textformen" sollen „im allgemeinen angesagt werden", wobei es besonders leistungsfähigen Schülern freigestellt werden kann, diese Texte auch auswendig niederzuschreiben. Gedächtnisübungen dienen primär der Informationsfeststellung; sie können aber auch – wenn sie als „Diktat" aufgefasst werden – zur Leistungsfeststellung herangezogen werden. (Näheres hiezu bestimmt der genannte Erlass.)
Schließlich sei auch noch auf den wichtigen Zusammenhang zwischen Rechtschreiben-Lernen und Schriftqualität hingewiesen: „Vernachlässigt der Unterricht die Schreiberziehung, so schadet er damit zu einem guten Teil der positiven Entwicklung mancher Schüler im Hinblick auf ihre Rechtschreibung. Sind Schüler aber zum deutlichen Schreiben gut lesbarer Wortbilder erzogen, so unterstützen sie damit ihre Rechtschreibfähigkeit" (H. TRIEBEL – W. MADAY, 1988², S. 23).

### 8.2.3 Wörterliste, Wörterheft, Wörterbuch

In einem so endlosen und mühsamen Lernbereich, wie es die Rechtschreibung ist, ist es von großem Vorteil, wenn man von Anfang an die Übersicht bewahrt, wenn man sich bewusstmacht: „Was habe ich schon gelernt? Was kann ich schon? Was habe ich noch nicht gelernt?" Solche Übersichten haben auch den für die Lernmotivation wichtigen Effekt, daß sie dem Kind den jeweiligen Lernzuwachs deutlich erkennbar machen.
Es ist daher mit Nachdruck zu empfehlen, dass jedes Kind schon von den ersten rechtschreibmäßig gesicherten Wörtern im Elementarunterricht weg eine Wortliste führt, in die es auch in der Folge jedes neue Wort, das es sich gut angeeignet hat, der Reihe nach einträgt. In Zweifelsfällen kann dann jederzeit nachgesehen werden. Großen Spaß bereitet es, wenn parallel dazu über all jene Wörter, die alle Kinder der Klasse sicher beherrschen, zumindest in den ersten Monaten der Elementarstufe ein „Riesen-Wörterbuch" oder „Klassen-Wörterbuch" geführt wird. (Näheres hiezu sowie zur Einführung einer Wortkartei siehe M. BERGK, 1987, S. 157 f. und 162 ff.)

Meist schon gegen Ende des ersten Semesters der 1. Schulstufe sind diese Wörterlisten so umfangreich geworden, dass sie infolge ihrer Unübersichtlichkeit für Suchzwecke kaum mehr geeignet sind. Dann drängt sich die Frage nach einer neuen Ordnung auf. Der Zeitpunkt für die Einführung in das alphabetische Ordnungsprinzip ist gekommen. Abschnittsweise werden nun die bereits erworbenen Wörter zunächst nur nach ihrem Anfangsbuchstaben in ein alphabetisch angelegtes Wörterheft (Registerheft) übertragen, das in der Folge durch neu gelernte Wörter ständig erweitert wird. Zunehmend wird dieses Wörterheft auch für Orientierungs- und Suchübungen herangezogen.
Auf diese Weise wird der Gebrauch des Wörterbuchs, den der Lehrplan schon für die Grundstufe I vorsieht, gut vorbereitet. Die Kinder sollen möglichst früh daran gewöhnt werden, bei ihren freien Niederschriften (auch bei Schularbeiten) in Zweifelsfällen das Wörterbuch als die verläßlichste aller Lösungshilfen heranzuziehen.

### *8.3 Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerverbesserung*

In keinem anderen Teilbereich der Rechtschreibdidaktik liegen die grundsätzlichen Auffassungen so weit auseinander wie im Bereich „Fehler" und „Fehlerkorrektur". Die einander entgegengesetzten Positionen, zwischen denen es zahlreiche abgeschwächte bzw. modifizierte Varianten gibt, lassen sich etwa folgendermaßen skizzieren:

- Der traditionelle Rechtschreibunterricht ist ganz allgemein auf das Prinzip ausgerichtet: „Fehler vermeiden ist besser als Fehler berichtigen" (BISCHOFF, zit. bei E. HÖLLER, 1984, S. 299). Diesem Ansatz entspricht auch die Forderung des österreichischen Lehrplans für Volksschulen von 1963: „Niederschriften sollen frei von Verstößen gegen Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung sein." Ein so hoher Anspruch ist nach Ernst HÖLLER unter zwei Voraussetzungen erfüllbar": ... erstens, dass der Schüler/die Schülerin vor, bei und nach der Niederschrift alle Möglichkeiten der Fehlervermeidung anwenden darf oder besser muss, und zweitens, dass alle Niederschriften zuerst als Entwürfe gelten, die nach allen jeweils bekannten Methoden überarbeitet werden" (E. HÖLLER, 1984, S. 299). Im Vordergrund dieses didaktischen Konzepts steht demnach die Vermittlung einer „Technik der Fehlervermeidung" (E. HÖLLER, 1984, S. 299): Unsicherheiten erkennen, sich eines verläßlichen Lösungsweges bedienen (ausschließlich Formen des lexikalen Verfahrens), erste Niederschriften stets als Entwurf ansehen, jede Begegnung mit falschen Wortbildern vermeiden. Grundsätzlich darf der Schüler/innen nur das niederschreiben, was er sicher richtig schreiben kann.
- Diesem an „sachrichtigem Verhalten" (E. HÖLLER, 1984, S. 299) orientierten Fehlervermeidungskonzept steht eine didaktisch grundsätzlich andere

Sicht von Rechtschreibfehlern gegenüber. Schon in der Reformpädagogik der zwanziger Jahre und später auch in der Ganzheitsmethode wurden wiederholt Versuche unternommen, Kinder schon in der Elementarklasse ihre Gedanken frei, das heißt ohne Rücksicht auf sprachliche und orthographische Fehler niederschreiben zu lassen. Dieser Ansatz wird neuerdings wieder aufgegriffen, in der Praxis erprobt und viel diskutiert. Falschschreibungen werden in diesem primär an der Sprach- und Schreibentwicklung des einzelnen Kindes im Sinne eines „offenen Lernens" orientierten Rechtschreibunterricht als lernpsychologisch „sinnvoll" betrachtet, da sie dem Kind helfen, in der Aneignungsphase „die Reichweite und die Grenzen seiner Hypothesen genauer zu bestimmen" (H. BRÜGELMANN, 1985, S. 10). Das Fehlermachen wird als „integraler Bestandteil eines jeden Lernprozesses" gesehen, der „als solcher in seiner produktiven Potenz gewürdigt und genützt werden muss" (G. SPITTA, 1988, S. 4). Auf diese Weise wird der Fehler – im Sinne COPEIS – zum „fruchtbaren Moment" im Lernprozess. Da fast jedes Kind in der Anfangsphase für ein und dasselbe Wort verschiedene Schreibungen wählt, darf angenommen werden, „dass Fehler sich in der Erwerbsphase noch nicht verfestigen" (M. DEHN, 1985, S. 22). Gudrun SPITTA legt eine „Schreibentwicklungstabelle" vor, in der die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit von den „vorkommunikativen Aktivitäten" im frühen Kindesalter über die „phonetische Phase" im ersten Schulalter bis zum „Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit" im zweiten/dritten Schuljahr übersichtlich dargestellt wird (G. SPITTA, 1988, S. 11).

Von diesem didaktischen Hintergrund aus nimmt der derzeit geltende Lehrplan den zu hohen Anspruch des Lehrplans von 1963, der in der Praxis nicht eingelöst werden konnte, zurück: Die Schüler/innen sind „zu normgerechtem Schreiben zu motivieren[1]", sie sollen nur „grundlegende Rechtschreibkenntnisse[1]" erwerben und „in der Folge ihr Rechtschreibkönnen kontinuierlich[1]" erweitern. Das schließt ein, dass sie in ihren Niederschriften, insbesondere beim freien Verfassen von Texten, auch Fehler machen werden.
Es ist didaktisch unzureichend, Rechtschreibfehler in den Arbeiten der Schüler/innen bloß anzustreichen, sie zu zählen, in die Beurteilung einzubeziehen und verbessern zu lassen.. Der Lehrer sollte vielmehr nach möglichen Ursachen suchen, um dann „die notwendigen didaktisch-therapeutischen Maßnahmen" (E. Pacolt, 1980, S. 98) treffen zu können. Im allgemeinen können Fehler

- vorwiegend sachbedingt (Laut-Graphem-Diskrepanz, Normenvielfalt u. a.),
- vorwiegend schüler/innenbedingt (mangelndes Denken, flüchtige Aufmerksamkeit u. a.) oder

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 232

- vorwiegend methodenbedingt (Vermittlung einseitiger bzw. unzureichender Strategien)

sein.

Schon seit der Reformpädagogik (z. B. Karl LINKE, 1921), insbesondere aber in den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Fehlertypologien entwickelt, die Ernst PACOLT grundsätzlich in zwei Gruppen teilt: „qualifizierende" (beruhen „auf dem Versagen einer psychischen Funktion") und „deskriptive" (Klassifizierung nach Rechtschreibkategorien) Typologien (E. PACOLT, 1980, S. 97; siehe auch die Übersicht in O. WATZKE – W. STRANK, S. 45 ff.).

Um dem Lehrer ein praktikables Instrument zu geben, bietet E. PACOLT – gestützt auf eine von ihm durchgeführte repräsentative Fehlererhebung – drei Fehlerkategorien an (S. 99 ff.):

- Laut-Graphem-Fehler (Lautierhaltungsfehler, L-Fehler): Der Schreibende wählt den direkten Weg von der Lautstruktur zum Schriftbild (*schtehen, *plötslich, *Mentschen, *kahm, *Uhrteil usw.).
- Denkfehler (D-Fehler): Die Falschschreibungen gehen auf ein Versagen des verstehenden oder denkenden Schreibers zurück. Mit fortschreitendem Rechtschreibunterricht werden L-Fehler zunehmend zu D-Fehlern, das heißt, D-Fehler setzen voraus, dass das betreffende Kapitel bereits gelernt, gut geübt und oft angewendet wurde (z. B. Verstöße gegen die Großschreibung, gegen die s-Schreibung, gegen die innere Ableitungsregel).
- Aufmerksamkeitsfehler (A-Fehler): Sie entstehen durch mangelnde Konzentration, durch Störungen, Ablenkungen u. dgl. Bei aufmerksamem Durchlesen hätte sie der Schreiber selbst entdecken können (*nich, *gegangangen, * Lehrerer, * Feiretag usw.).

Von hier aus ergeben sich einfache Korrekturzeichen, die über ein falsch geschriebenes Wort oder eine Wortgruppe bzw. Textstelle geschrieben werden und den großen Vorteil haben, dass sie dem Schüler/innen die wahrscheinlichste Ursache seiner Fehlleistung angeben und ihm helfen, den Fehler richtigzustellen:

A – Aufpassen! Kontrolliere nochmals aufmerksam, dann findest du den Fehler!
L – Du bist in eine Lautfalle gestürzt. Verlass dich nicht nur auf die Aussprache!
D – Denk nach! Das haben wir schon gelernt.
WB – Im Wörterbuch nachschauen!

Sehr zu empfehlen ist die Anregung PACOLTS, nicht immer nur Fehlleistungen anzuzeichnen, sondern auch positive Korrekturzeichen zu verwenden, z. B. über eine schwierige Richtigschreibung ein Rufzeichen zu setzen. Das verleiht Sicherheit und stärkt die Motivation. „In keinem Unterrichtsbereich liegt die Erwartungsquote der Schule so hoch wie bei der RS-Leistung, nämlich bei der 1000/oMarke. Das drückt sich u. a. darin aus, dass alle Rich-

tigschreibungen als selbstverständlich hingenommen und nur die Fehler registriert werden. ... Wenn Fehler gezählt werden, müßten diesen zahlenmäßig die richtigen Schreibungen gegenübergestellt werden." Unter einer Arbeit könnte z. B. stehen: „72 Wörter, davon 67 richtig, 5 falsch" (E. PACOLT, 1980, S. 106 f.).

Hinsichtlich des Verbesserns von Falschschreibungen kann man prinzipiell feststellen: Eine Berichtigung sollte nicht um ihrer selbst willen oder um einer bloßen Form zu genügen vorgenommen werden, sondern stets mit dem Ziel, dass der Schüler/innen die Richtigschreibung erwirbt, Die Verbesserung einer Schüler/innenarbeit ist daher didaktisch nur dann sinnvoll, wenn erwartet werden darf, dass sich dieser Fehler in seinen nachfolgenden schriftlichen Arbeiten nicht wiederholt. Deshalb empfiehlt PACOLT, bei der Verbesserung differenziert vorzugehen. Wenn sie „den größtmöglichen Nutzen für die Weiterentwicklung eines RS-Lernprozesses" (S. 106) bringen soll, dann sollte ein leistun gsschwächerer Schüler/innen nicht mehr als zwei oder drei Falschschreibungen selbst ausbessern müssen. Alle übrigen Fehler – schlägt PACOLT vor – solle der Lehrer selbst mit blauer Tinte korrigieren.

Geht man davon aus, Fehler als Anlass zu Maßnahmen für einen Lernfortschritt zu sehen, so wird sich auch die Form der Fehlerberichtigung und der Fehlerbearbeitung an diesem Anspruch orientieren müssen. Dabei sollten stets drei Aspekte besonders beachtet werden:

- Ursache und Art des Fehlers: Bei Aufmerksamkeitsfehlern genügt es meist, das Wort oder den Satz einmal richtig schreiben zu lassen; hingegen sollte bei Lautierhaltungsfehlern und bei Denkfehlern die Verbesserung breiter angelegt werden (z. B. analoge Beispiele: *endecken – entdecken, entfernen, entspringen, entscheiden; *mit einem altem Mantel – mit einem alten Mantel, mit einem neuen Hut, in einem schönen Auto, von einem alten Mann; Wörter aus der Wortfamilie: *der Verkeufer – kaufen, verkaufen, der Verkäufer, die Verkäuferin, verkäuflich, unverkäuflich; ähnliche Rechtschreibfälle: *zum schreiben – zum Schreiben, beim Schreiben, vom Schreiben, zum Spielen, beim Tanzen, vom Laufen);
- die jeweilige Lernentwicklung des Schüler/innens: Fehlerberichtigungen werden sich im Anfangsunterricht und bei schwächeren Schüler/innen auch noch später auf das Einüben jeweils nur ganz weniger Fälle beschränken und sich erst im Laufe der Grundschulzeit zu umfangreicheren und auch anspruchsvolleren Varianten erweitern;
- sinnvolles, abwechslungsreiches und auf mehrere kurze Zeitabschnitte verteiltes Üben: Sinnvoll, bezieht sich sowohl auf den Inhalt der Übung (z. B. das Wort „dem" dreimal schreiben zu lassen ist sinnlos) als auch auf die Einsicht des Schüler/innens, warum er eine bestimmte Falschschreibung überhaupt verbessern und warum er die Richtigschreibung gerade in dieser Form einüben soll. Für abwechslungsreiches Üben bieten sich viele Möglichkeiten an: Fehlerkartei, Trainingskartei, Wandtafel, Plakat (in ver-

schiedenen Farben), unter dem Text im Heft, Wörterheft, Anfertigen von Schreib-Bildern, Beschriften von Zeichnungen, das Spiel „Stille Post" u. a. m. Dass kurze Übungszeiten, verteilt auf mehrere Termine, mehr Ertrag bringen als wenige lange, darf als allgemein gesichert angesehen werden. Es sollten daher anstelle einer Verbesserungsarbeit mehrere kurze Übungsabschnitte angesetzt werden, die zunehmend der Selbstverantwortung der Schüler/innen übertragen werden könnten. In eiper Klasse häufiger auftretende Fehler wird man zum Gegenstand einer oder mehrerer Unterrichtseinheiten machen und gemeinsam üben.

(Praktische Hinweise zur Fehlerberichtigung bieten u. a., O. WATZKE – W. STRANK, 1984, S. 104 ff., und E. PACOLT, 1989, S. 106 ff.)

### *8.4 Informationsfeststellungen, Leistungsfeststellungen, Leistungsbeurteilung*

Für diesen Bereich der Rechtschreibdidaktik sind § 18 des Schulunterrichtsgesetzes vom 6. Feber 1974, BGBl. Nr. 139, in der derzeit geltenden Fassung sowie die darauf beruhende Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974, BGBl. Nr. 371, über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen in der derzeit geltenden Fassung maßgebend. Im folgenden seien jene Bestimmungen wiedergegeben und interpretiert, die für den Rechtschreibunterricht von besonderer Bedeutung sind.

#### 8.4.1 Informationsfeststellungen

Wie in allen übrigen Unterrichtsbereichen sollen sich die Schüler/innen und der Lehrer/die Lehrerin auch im Rechtschreibunterricht darüber informieren, auf welchen Teilgebieten die Lehr- bzw. Lernziele jeweils bereits erreicht wurden und auf welchen Teilgebieten ein ergänzender Unterricht notwendig ist. Das kann in Form von Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle durch die Schüler/innen oder aber durch die Beobachtung und Kontrolle des Lehrers geschehen. Als geeignete Formen bieten sich Diktate (auch Partnerdiktate), Gedächtnisübungen, Freischreibübungen, Lückentexte, die (gegenseitige) Durchsicht von Schreibarten aller Art und gelegentlich auch Abschreibübungen an. Die Ergebnisse solcher Informationsfeststellungen werden nicht beurteilt; sie dienen nur der Information über den zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Ertrag des Rechtschreibunterrichts und dürfen daher auch keinen Einfluß auf die Leistungsbeurteilung haben.

#### 8.4.2 Leistungsfeststellungen

Im Unterschied zu den Informationsfeststellungen dienen die Leistungsfeststellungen als Grundlage für die Leistungsbeurteilung. In bezug auf den Rechtschreibunterricht sind insbesondere zu beachten:

- Nur jene Bildungs- und Lehraufgaben und nur jene Lehrstoffe des Lehrplans dürfen zu einer Leistungsfeststellung herangezogen werden, die bis zum Zeitpunkt dieser Feststellung in der betreffenden Klasse behandelt worden sind.
- Die Termine hiefür sind möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum (Semester) zu verteilen.
- Leistungsfeststellungen sind im allgemeinen während der Unterrichtszgit durchzuführen. Aber Schularbeiten für einzelne Schüler dürfen auch außerhalb des Unterrichts nachgeholt werden.
- Die Schüler/innen sind allmählich zu einer sachlich begründeten Selbsteinschätzung ihrer Leistungen zu führen.
- In den letzten drei Unterrichtstagen vor einer Beurteilungskonferenz darf eine Leistungsfeststellung nur mit Zustimmung des Schulleiters erfolgen.
- Für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule kommen als Formen der Leistungsfeststellung in Betracht:
  - ❍ die Feststellung der Mitarbeit der Schüler/innen im Unterricht (insbesondere Rechtschreibleistungen im Unterricht und in den Hausübungen, Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe und im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von Sachverhalten);
  - ❍ schriftliche Leistungsfeststellungen, das sind
    Schularbeiten (laut Lehrplan sind auf der 4. Schulstufe sechs Deutschschularbeiten im Schuljahr vorgesehen, bei denen auch das Wörterbuch benützt werden darf),
    schriftliche Überprüfungen, und zwar nur Diktate, aber keine Tests.
- Die schriftlichen Leistungsfeststellungen dürfen nie für sich allein oder gemeinsam die alleinige Grundlage für eine Semester- bzw. Jahresbeurteilung sein, das heißt, schriftliche Leistungsfeststellungen allein reichen für die Beurteilung nicht aus.
- Über die Feststellung der Mitarbeit im Unterricht und über die, lehrplanmäßig vorgeschriebenen Schularbeiten hinaus sind nur so viele schriftliche Leistungsfeststellungen vorzusehen, wie für eine sichere Leistungsbeurteilung für ein Semester oder für eine Schulstufe unbedingt notwendig sind.
- Schriftliche Überprüfungen sind den Schüler/innen spätestens zwei Unterrichtstage vorher bekanntzugeben. Der Termin für ein Diktat ist demnach nur dann den Kindern spätestens zwei Tage vorher mitzuteilen, wenn es sich um eine Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung handelt.
- Die Arbeitszeit einer schriftlichen Überprüfung darf 15 Minuten nicht überschreiten.
- Die Gesamtarbeitszeit aller schriftlichen Überprüfungen (Diktate), der Leistungsbeurteilung dienen, darf höchstens 30 Minuten pro Semester betragen.

- Am Tag nach drei aufeinanderfolgenden schulfreien Tagen oder nach einer mehrtägigen Schulveranstaltung darf keine schriftliche Überprüfung stattfinden.
- Eine schriftliche Überprüfung in Rechtschreiben darf auch dann nicht durchgeführt werden, wenn an diesem Tag eine Schularbeit oder eine schriftliche Überprüfung in einem anderen Unterrichtsgegenstand stattfindet.
- Jede schriftliche Überprüfung ist am Tag der Durchführung im Klassenbuch zu vermerken.
- Die schriftlichen Überprüfungen sind den Schüler/innen innerhalb einer Woche korrigiert und beurteilt zurückzugeben.

### 8.4.3 Leistungsbeurteilung

Auf die allgemeine Problematik der Leistungsbeurteilung kann hier nicht näher eingegangen werden; es sei jedoch darauf hingewiesen, dass fast alle fragwürdigen Aspekte des gegenwärtigen Beurteilungssystems auch auf die Leistungsbeurteilung im Rechtschreibunterricht zutreffen. Wendet man die Rechtslage auf die Beurteilung von Rechtschreibleistungen an, so geht es im wesentlichen um ein wertendes Zuordnen der Relation richtig – falsch zu einer vorgegebenen, definierten fünfstufigen Notenskala. Darüber hinaus aber bleibt noch eine ganze Reihe von Faktoren, von denen sich die Lehrer nicht ganz freimachen können und die daher diese numerische Zuordnung direkt oder indirekt beeinflussen, so etwa das Ausmaß der erkennbaren oder vermuteten Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft des Kindes, seine individuelle Lernlage (Dialektsprecher, Legastheniker, mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache u. dgl.), sein individueller Lernzuwachs, die vermutete „Schwere" der von ihm gemachten Fehler, die Relation seiner persönlichen Leistung zur Durchschnittsleistung der Klasse u. a. m.
Die Beurteilung der Rechtschreibleistung stellt sich daher als ein komplexes Problem dar, das zwar in wesentlichen Teilen rechtlich geregelt ist, das aber auch der eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit des einzelnen Lehrers übertragen bleibt. Primäre Rechtsgrundlagen sind das Schulunterrichtsgesetz, die Verordnung über die Leistungsbeurteilung und der Lehrplan. Im folgenden seien die für die Beurteilung von Rechtschreibleistungen besonders relevanten Bestimmungen herausgegriffen und kommentiert:

1. Rechtschreiben ist ein Teilbereich des Deutschunterrichts. Die Leistungsbeurteilung in „Rechtschreiben" ist demnach in die Bewertung aller Leistungen in diesem Unterrichtsgegenstand einzubeziehen. Es gibt keinen rechtlichen Hinweis und auch kein pädagogisch ausreichend begründbares

Argument, bei der Ermittlung der Gesamtnote für „Deutsch" den Bewertungsanteil für Rechtschreibleistungen höher anzusetzen als jenen für die Leistungen in den Teilbereichen Sprechen, Lesen, Schreiben (Grundstufe I), Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung. Die Bestimmung über die Beurteilung von Deutschschularbeiten könnte eher gegenteilig interpretiert werden: Hier wird nämlich unter den fachlichen Aspekten, die für die Beurteilung eine Schularbeit maßgebend sind, nach dem Inhalt (Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie), dem Ausdruck und der Sprachrichtigkeit der Anspruch auf Schreibrichtigkeit an die letzte Stelle gereiht (§ 16 Abs. 1 der Verordnung über die Leistungsbeurteilung).

2. Das Schulunterrichtsgesetz legt in § 18 Abs. 1 fest, dass als Maßstab für die Leistungsbeurteilung die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts anzusehen sind.

3. identische Rechtschreibfehler sind in derselben schriftlichen Leistungsfeststellung grundsätzlich nur einmal zu bewerten. Das gilt jedoch nicht, wenn diese Fehler im Rahmen einer Aufgabe oder Teilaufgabe, die ausschließlich auf die Überprüfung der Beherrschung der betreffenden sprachlichen Erscheinung abzielt, mehrmals vorkommen. In einem Diktat z. B., in dem es ausschließlich auf die Überprüfung der sicheren Beherrschung der Schreibung von „Straße" in verschiedenen Zusammenhängen und Zusammensetzungen ankommt, ist jede Falschschreibung dieses Wortes zu bewerten.

4. Die äußere Form der Arbeit darf in die Leistungsbeurteilung für Rechtschreiben nicht einbezogen werden.

5. Für die Beurteilung von schriftlichen Leistungsfeststellungen sind nur die im § 14 Abs. 1 der Verordnung über die Leistungsbeurteilung angeführten fünf Beurteilungsstufen zu verwenden und in Worten einzusetzen. Zusätze wie zum Beispiel „noch" oder „fast" u. ä. sind nicht vorgesehen. Jedoch legt § 11 Abs. 3 dieser Verordnung fest: „Die für die Beurteilung maßgeblichen Vorzüge und Mängel seiner Leistung sind dem Schüler/innen mit der Beurteilung bekanntzugeben, ohne ihn jedoch zu entmutigen oder seine Selbstachtung zu beeinträchtigen." Legt man diese pädagogisch anspruchsvolle Bestimmung auf die Beurteilung von Rechtschreibleistungen um, so könnte Ernst PACOLTS Vorschlag, dem Schüler/innen neben der Gesamtzahl der geschriebenen Wörter die Anzahl der richtig geschriebenen und jene der falsch geschriebenen bekanntzugeben (siehe S. 335 ff.), sehr hilfreich sein.
Ihrem Wesen nach ist die Leistungsbeurteilung „ein Sachverständigengutachten. Wie bei jedem Gutachten muss der Beurteilung des Sachverhaltes (hier: Leistungsbeurteilung) die Erhebung des Sachverhaltes (hier: Leis-

tungsfeststellung) vorangehen. Die Noten sind in verkürzter Form zum Ausdruck gebrachte Gutachten" (L. KÖVESI – F. JONAK, 1983[2], S. 687, Anm. zu § 1).

*8.5 Ausblick*

Nach, wie vor wird der Stellenwert der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft, aber auch in der Schule – wie zahlreiche Erhebungen nachweisen – überbewertet. „Viele Ergebnisse unserer Untersuchung sprechen dafür, dass eine regelgemäße und damit fehlerfreie Rechtschreibung dasjenige **Einzel**-Merkmal ist, das in unseren Schulen am schärfsten die erfolgreichen von den versagenden Schüler/innen trennt. Ein einseitiges, **von der Intelligenz** – als Fähigkeit zur Umstrukturierung – weitgehend **unabhängiges** Merkmal entscheidet damit in vielen Fällen über den Schulerfolg in der Grundschule. DieAuffassungen einer breiten Öffentlichkeit sind an dieser Wertung sicher mitbeteiligt" (L. KEMMLER, 1975[3], S. 175). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Walter RIND, wenn er zu der Tatsache, dass 40 Prozent der Volks- und der Hauptschüler/innen Österreichs „irgendeinmal auf ihrer Schullaufbahn Schiffbruch erleiden", feststellt: „a) Hauptursache der Klassenwiederholung ist das Nichtgenügend in ‚Deutsch'; b) Hauptursache der negativen Deutschnote ist mangelndes Rechtschreibvermögen" (W. RIND, 1972, S. 159).

Zwei Gesichtspunkte erscheinen in diesem Zusammenhang besonders beachtenswert:

- Statistische Fehlererhebungen belegen immer wieder, dass Verstöße gegen die Groß- bzw. die Kleinschreibung den weitaus größten Anteil an allen Falschschreibungen haben; die Fehlerquote liegt hier bei 20 bis 35 Prozent. Die jüngste Erhebung über ganz Österreich (4 091 Deutsch-Schularbeiten der 5. Schulstufe) ergab für diesen Bereich einen Fehleranteil von 21,54 Prozent (vgl. W. GLAS, 1987. S. 17).
- Rechtschreibleistungen korrelieren mit der Schichtzugehörigkeit. Kinder aus der „unteren Unterschicht (Hilfsarbeiter, angelernte Arbeiter, Hausfrau, wenn alleinstehend; Fürsorgeempfänger u. a.)" machen beim Aufsatzschreiben doppelt so viele Fehler und beim Diktatschreiben fast dreimal so viele Fehler wie Kinder aus der „Oberschicht (Ärzte, Studienräte, Professoren, Generaldirektor u. a.)" (R. RIGOL, 1977, S. 94 f.).
  Zu ähnlichen Ergebnissen kam Wolfgang STAGEL in einer Untersuchung, die er an 460 Kindern der 4. Volksschulklasse in Tirol durchführte: Knaben aus abgelegenen ländlichen Gebieten machen doppelt so viele Rechtschreibfehler wie Knaben aus der Stadt; bei Mädchen ist die Differenz geringer (W. STAGEL, 1980, S 52). Und: Bauernkinder machen doppelt so viele Rechtschreibfehler wie Kinder von Maturanten und Akademikern

(W. STAGEL, 1980, S. 59). Von vierzehn untersuchten Faktoren, die am Zustandekommen der Rechtschreibleistungen beteiligt sind, haben die Berufsgruppenzugehörigkeit des Vaters mit ca. 20 Prozent und die regionale Herkunft der Kinder mit 9 Prozent den höchsten Anteil (W. STAGEL, 1980, S. 132).

Diese und eine Reihe anderer Fakten stellten ein gewichtiges Argumentebündel für eine Reform unseres Regelsystems in Richtung auf Vereinfachung und daher leichtere Praktikabilität dar. Eine Reform, deren Regeln leicht didaktisierbar und von einer möglichst großen Anzahl der Sprachverwender beherrschbar sind, wär daher vordringlichstes Ziel der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung.
Aber auch das neue Regelwerk kann den Lehrer nicht von der wichtigen Aufgabe entheben, sich auch weiterhin um eine Verbesserung seiner Unterrichtsarbeit zu bemühen, um den Kindern das Erlernen der Rechtschreibung zu erleichtern und die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen.

## Verwendete Literatur


ANDRESEN, Helga: Die Bedeutung auditiver Wahrnehmungen und latenter Artikulation für das Anfangsstadium des Schrifterwerbs. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 13, Osnabrück 1981[2], S. 28 ff.

AUGST, Gerhard (Hg.): Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen zur Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main – Bern – New York 1985

BALHORN, Heiko: Rechtschreibwissen in Kinderköpfen. In: Grundschule 10/1985, S. 16 ff.

BALHORN, Heiko – BRÜGELMANN, Hans (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Konstanz 1987

BERGK, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an, Frankfurt am Main 1987

BLUMENSTOCK, Leonhard: Auswirkungen sprachlichakustischer Trainingsverfahren auf die Lese- und Rechtschreibleistungen. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1981, S. 9 ff.

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem NVeg zur Schrift, Konstanz 1986[2]

BRÜGELMANN, Hans: „ Fehler vermeiden" oder „Aus Fehlern lernen"? In: Grundschule 10/1985, S. 10 f.

CONRADY, Peter: Der Grundwortschatz in Richtlinien und Lehrplänen. Ergebnisse einer Umfrage in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grundschule 11/1987, S. 33 f.

DEHN, Mechthild: Wortschätze für Schulanfänger. In: Grundschule 10/1985, S. 21 ff.

EICHLER, Wolfgang: Rechtschreibenlernen in und mit Regeln und als regelgeleitetes Verhalten. In: Gerhard AUGST (Hg.): Graphematik und Orthographie, 1985, S. 244 ff.

GLAS, Wilhelm: Untersuchung zur orthographischen Sicherung eines Gebrauchs-Wortschatzes. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Reihe Arbeitsberichte Nr. 1/22, Klagenfurt 1987

GREIL, Josef: Rechtschreiben in der Grundschule, Donauwörth 1984[2]

GUTTMANN, Giselher: Wir lernen LERNEN. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport Schulservice, Wien 1986

HÖLLER, Ernst: Die orthographisch fehlerfreie Niederschrift. Rechtfertigung eines Bildungszieles im Lehrplan 1963. In: Erziehung und Unterricht 5/1984

KAINZ, Friedrich: Psychologie der Sprache, 4. Bd.: Spezielle Sprachpsychologie, Stuttgart 1967[2]

KEMMLER, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen – Toronto – Zürich 1975[3]

KÖVESI, Leo – JONAK, Felix (Hg.): Das österreichische Schulrecht, Wien 1983[3]

MEUMANN, Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 2. Bd., Berlin 1914[2]

NAUMANN, Carl Ludwig: Grundwortschatzorientiertes Rechtschreibenlernen. In: Gerhard AUGST (Hg.), Graphematik und Orthographie, 1985, S. 260 ff.

OEVESTE, Hans zur: Untersuchung der Rechtschreibung von Schülern. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1977, S. 150 ff.

PACOLT Ernst: Der Rechtschreibfehler – eine Analyse aufgrund psycholinguistischer Diagnose sowie seine leistungsvariable Korrektur und Verbesserung. In: Erziehung und Unterricht 2/1980, S. 96 ff.

RIEHME, Joachim: Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts, Berlin 1974

RIEHME, Joachim: Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts, Berlin 1986

RIGOL, Rosemarie: Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. Versuch einer soziologischen Fehleranalyse. In: Gudrun SPITTA. U. a.: Rechtschreibunterricht, 1977, S. 93 ff.

RIND, Walter: Repetenten- und Rechtschreibelend. In: Erziehung und Unterricht, 3/1972, S. 159 ff.

SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Sprechen, Denken und Rechtschreiben. In: Grundschule 6/1986, S. 20 ff.

SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Wortspezifisch: Ja Wortbild: Nein. In: H. BALHORN – G. Brügelmann (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, 1987, S. 219 ff.

SPITTA, Gudrun, u. a.: Rechtschreibunterricht, Braunschweig 1977

SPITTA, Gudrun: Vom Umgang mit Fehlern. Fehler machen – Chance oder Schande? In: Die Grundschulzeitschrift 12/1988, S. 4 ff.

STAGEL, Wolfgang: Determinanten der Schulleistung. Dissertation der Universität Wien, 1980, unveröffentlicht

TRIEBEL, Heinz – MADAY, Wilhelm: Handbuch der Rechtschreibübungen. Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge, Weinheim – Basel 1988[2]

WALPER, Maximilian: Erlebnisunterricht Deutsch, Wien 1938[2]

WARWEL, Kurt: Zum erwerb des schriftschreibens und der rechtschreibung. In: Dieter HAARMANN u. a. (Hg.): Lernen und Lehren in der Grundschule, Braunschweig 1977, S. 340 ff.

WATZKE, Oswald – STRANK, Wilhelm: Theorie und Praxis des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule, Donauwörth 1984

## Empfohlene Literatur

AUGUST, Gerhard – DEHN, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht, Ernst Klett Verlag, Stuttgart-Düsseldorf-Leipzig, 1998

BERGK, Marion: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1987

Wer sich mit neuen Ansätzen im Sinne eines selbstverantwortlichen, weithin offenen Rechtschreiben- und Lesenlernens auseinandersetzen will, sollte sich dieses sowohl in den theoretischen Begründungen als auch in den praktischen Hinweisen und Anregungen gleich wertvolle, leicht lesbar geschriebene Werk nicht entgehen lassen.

LAUSER, Ursula: Rechtschreibspiele 1 (für das erste und zweite Grundschuljahr), Rechtschreibspiele 2 (für das dritte und vierte Grundschuljahr); Diktatspiele 1 (für das erste und zweite Grundschuljahr), Diktatspiele 2 (für das dritte-, und vierte Grundschuljahr). Ensslin & Laiblin, Verlag, Reutlingen 1974, 1986

Diesen nach dem neuesten pädagogischen und psychologischen Stand abgefassten Arbeitsblättern liegt die Intention zugrunde, Kinder auch im Rechtschreiben für spielendes Lernen zu begeistern. Obwohl dieses Werk vorwiegend für Eltern abgefasst ist, findet auch der Lehrer viele Anregungen und Unterlagen für den Unterricht.

TRIEBEL, Heinz – MADAY, Wilhelm: Handbuch der Rechtschreibübungen. Didaktischer Rahmen, methodische Möglichkeiten, Arbeitsplanungen, Übungseinheiten und Korrekturvorschläge. BELTZpraxis, Weinheim – Basel 1988[2]

Das Buch bietet eine Vielzahl von Anregungen für einen zeitgemäßen, abwechslungsreichen und erfolgreichen Rechtschreibunterricht von den Grundlagen und Voraussetzungen über die Aneignungs- und Einübungsphase bis hin zur Einübungsphase bis hin zur Kontroll- und Korrekturphase. Es überzeugt durch die Fülle ausgezeichneter praktischer Beispiele.

WEDEL-WOLFF, Annegret von: Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2–4. Westermann Schulbuchverlag GmbH., Braunschweig 2003

## Empfehlenswerte Literatur zur Leistungsbeurteilung

Hilfe bei speziellen Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule bieten die von der Volksshulabteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebenen Folder:

- „Leistungsbeurteilung in der Grundschule – Punkt für Punkt", Wien – Klagenfurt September 2000
- „Schularbeiten in der Grundschule – Punkt für Punkt" Wien – Klagenfurt September 2000
- „Spezielle Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule – Punkt für Punkt", Wien – Klagenfurt September 200

Josef Freund

## 9 Sprachbetrachtung

### *9.1 Von der „Sprachlehre" zur „Sprachbetrachtung"*

Während bisherige Lehrpläne den Begriff „Sprachlehre" verwendeten, wird **„Sprachbetrachtung"** im Lehrplan 1986 als neue Teilbereichsbezeichnung eingeführt.
Der neue Terminus will damit signalisieren, dass es hier nicht nur um „Sprachlehre" im Sinne einer Vermittlung fertiger Begriffe und Strukturen der Sprache geht, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, in der Sprachbetrachtung zu aktivem **Nachdenken über Sprache** anzuleiten.
Zugleich soll der neue Begriff ausdrücken, dass Sprache nicht nur in diesem Teilbereich, sondern auch in anderen Teilbereichen wie Lesen, Sprechen und Verfassen von Texten betrachtet werden kann und soll. Somit weist die neue Teilbereichsbezeichnung auch auf ein anwendungsbezogenes und integrierendes Lernen hin. Sie trägt damit dem Wissen Rechnung, dass der Mensch Sprache in ihrer Vielfalt und in ihrem Reichtum nicht durch Belehrung über Sprache erwirbt.
Sprachbetrachtung führt das Kind zum **Entdecken** der inneren Ordnung, die seiner eigenen (angeeigneten) Sprache zugrunde liegt.
Wichtiger als die systematische Vermittlung von grammatischen Wissensprodukten (Begriffen, Fachtermini) ist die Entwicklung/Förderung des Interesses der Schüler an Sprachbeobachtungen, die Entdeckung von Verfahren der Sprachuntersuchung und das Ausprobieren von Formen des Redens über Sprache („alltagssprachliche Metasprache").
Sprachbetrachtung bedeutet auch ein aktives analysierendes/experimentierendes Umgehen mit dem eigenen Sprachgebrauch und mit dem anderer.

### *9.2 Sprachbetrachtung – ein weiträumiger Teilbereich*
### *Was heißt Sprache betrachten?*

Wie notwendig es ist, sprachliches Handeln durch kritische Reflexion zu begleiten und zu kontrollieren, zeigt sich besonders beim Verfassen von Texten. Schriftlicher Sprachgebrauch bedarf in ungleich höherem Ausmaß als Sprechen der bewussten Kontrolle, z. B. was die Einschätzung des Lesers oder die Abfolge der einzelnen Gedanken und ihre sprachliche Verknüpfung betrifft.
Gegenüber dieser offensichtlichen Bedeutung einer das Schreiben begleitenden Reflexion ist das mündliche Sprachhandeln stärker „automatisiert". So ist es eher ein Ausnahmefall, wenn ein Sprecher die verschiedenen syntaktischen Mittel beim Sprechen bewusst auswählt. Andererseits zeigt aber auch

die Tatsache, dass sich jemand je nach der Situation des Dialekts oder der Standardsprache bedient, sich sprachlich „familiär" oder „offiziell" verhält, dass eine bewusste Entscheidung beim mündlichen Sprachhandeln keinesfalls ungewöhnlich ist.
Neben diesen beim Schreiben und Sprechen immer schon enthaltenen Notwendigkeiten und Möglichkeiten zum **Nachdenken über Sprache und sprachliches Handeln** wird diese Reflexion im Deutschunterricht auch verselbständigt und deren Aufgaben einem eigenen Teilbereich zugewiesen, der in der modernen sprachdidaktischen Literatur oft „Reflexion über Sprache" heißt und den der Lehrplan als **„Sprachbetrachtung"** bezeichnet.
Wenn dieser Teilbereich definiert wird als **Betrachtung der Sprache selber** und als **Betrachtung des sprachlichen Handelns**, wird deutlich, dass er nicht identisch ist mit dem Grammatikunterricht. Zwar bildet die Grammatik als Lehre vom Bau der Wörter und Sätze auch in einem so definierten Teilbereich ein zentrales Lernfeld. Daneben stehen aber Überlegungen zum Wortschatz, zur Bedeutung von Wörtern und Sätzen, zu den dialektalen und soziolektalen Sprachvarianten, den Besonderheiten der Sprache der Medien und den Äußerungsformen der Werbung. Neben diesen „Betrachtungen", die nicht nur die Sprache als System betreffen, können weitere stehen: Wie sieht ein „gutes Gespräch" aus? Welche Regeln muss man beachten, wenn man sich mit anderen erfolgreich verständigen will? usw.
In diesen Zusammenhang gehört auch die **Reflexion des eigenen Sprachverhaltens**, und zwar ganz besonders eine Betrachtung, die unmittelbar an eine dazu Anlass gebende Situation anknüpft. Diese von der Sprachdidaktik meist als „Metakommunikation" bezeichnete Sprachreflexion kann allerdings in der Grundschule erst angebahnt werden. Eine Thematisierung eigenen sprachlichen Verhaltens (und damit zugleich des Sprachverhaltens der Mitschüler) ist auch mit einem hohen Verletzungsrisiko verbunden.
Anlässe zum Nachdenken über Sprache und sprachliches Handeln finden sich im schulischen und außerschulischen Alltag reichlich. Vor allem sprachliche „Auffälligkeiten" aller Art, besonders „Abweichungen" von Normen, können und sollen als Gelegenheiten, Sprache zu thematisieren, aufgegriffen und genützt werden. In diesem Sinne sind z. B. die Unterschiede von Individualsprache (Idiolekt), Regionalsprache (Dialekt), Gruppensprache (Soziolekt) und der Standardsprache, aber auch die „Fehler" der ausländischen Mitschüler eine günstige Gelegenheit zur Sprachreflexion. Natürlich nicht um Normabweichungen - womöglich in diskriminierender Form – lediglich zu korrigieren, sondern um herauszufinden, wie sie zustande kommen, welchen „Regeln" sie folgen.

*9.3 Grammatisches Lernen als Kernbereich der Sprachbetrachtung*

Grammatische Lehrinhalte spielen auch bei einer so weiträumigen Auffassung des Teilbereichs Sprachbetrachtung eine wesentliche Rolle.

Welchen Beitrag leistet Grammatik im Gesamt sprachlicher Lernprozesse?
- Grammatik liefert grundlegende Einteilungen für alle sprachlichen Mittel: Was für Wörter gibt es überhaupt? Welche verschiedenen Formen können diese Wörter annehmen? Welche Bedeutungsunterschiede treten dadurch ein? Wie hängen die verschiedenen Wörter in den Sätzen zusammen?
- Grammatik macht dem Schüler die geistigen Werkzeuge bewusst, die er beim Schreiben und vor allem beim Sprechen unbewusst anwendet. Dieses Bewusstmachen fordert zum **Spielen mit sprachlichen Elementen** heraus und fördert dadurch neben dem **Denken** und der **Abstraktionsfähigkeit** auch den kreativen Umgang mit den sprachlichen Mitteln.
- Grammatik macht die Zusammengehörigkeit und Verknüpfung sprachlicher Elemente bewusst:
  - Zusammengehörigkeit von Wörtern, obwohl die Wörter sehr verschieden aussehen („würde" gehört zu „werden" und hat nichts mit „würdig" zu tun, „dachte" gehört zu „denken" und nicht zu „Dach" usw.);
  - Verknüpfung von Wörtern, die im Satz weit voneinander entfernt stehen, die man aber beim Verstehen zu einem Wort zusammennehmen muss (z. B. verbale Klammer).
- Grammatikkenntnisse können das eigene sprachliche Handeln direkt beeinflussen; sie können es korrigierend und kompensierend steuern. Oft erfüllen sie eine
  - Sensibilisierungsfunktion,
  - Sicherungsfunktion.
- Grammatik erleichtert oft das Gespräch über verschiedene Ausdrucksweisen.
- Grammatisches Lernen in der eigenen Sprache ist eine gute Starthilfe für das Erlernen von Fremdsprachen.
  Das ist zwar nicht primäres Ziel von Sprachbetrachtung in der Grundschule, wohl aber ein Nebenertrag, der für Kinder bedeutsam werden kann.

### *9.4 Was wird gelernt? Interpretation stofflicher Hintergründe*

Lehrstoff des Teilbereichs Sprachbetrachtung ist im Lehrplan (vor allem in der Grundstufe II) in drei Grobbereiche strukturiert:
- Einsichten in Funktion und Bau von Sätzen gewinnen[1]
- Die wichtigsten Wortarten kennen[2]
- Einblick in Wortbildung und Wortbedeutung[3]

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 264
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 265
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 265

Hinter der Auswahl dieser Inhaltsbereiche, die schulstufenweise spiralig angeordnet sind, steht **keine bestimmte Grammatiktheorie** als durchgängiges Konzept, sondern es fließen verschiedene Aspekte aus unterschiedlichen Sichtweisen von Sprache ein, da für die Grundschule nur ein **„pädagogisches Grammatikmodell"** sinnvoll ist. Damit ist gemeint, dass sprachliche Einsichten und Erkenntnisse jeweils anhand des Modells erarbeitet werden, das den Kindern anschaulich und verständlich werden kann.
So orientiert sich die zentrale Stellung des Zeitworts als Prädikat an der **Dependenz- und Valenzgrammatik**, resultiert die Betonung der Aufgaben in Wort- und Satzarten aus einer **inhalts- und leistungsbezogenen Grammatik**.
Der **Zeichencharakter** der Sprache wird bereits im Erstlesen und Schreiben der 1. Schulstufe grundgelegt, in der Sprachbetrachtung spielerisch erfahrbar gemacht.
Der **semantische Aspekt** wird ständig berücksichtigt, da keine Arbeit an Sprache ohne das Wissen um Inhalt und Bedeutungen sinnvoll erfolgen kann. Die **Pragmatik** bestimmt vor allem die sprachlichen Ausgangs- und Anwendungssituationen.
Zum Verständnis für die gegenwärtige Situation grammatischen Lernens werden nun in aller Kürze und etwas vereinfachend die wesentlichen oben angeführten Grammatikmodelle dargestellt.
Die **traditionelle Grammatik** ist eine vor allem auf die Form gerichtete Sprachbetrachtung, die ihr System und ihre Kategorien im Laufe der Entwicklung der deutschen Hochsprache von der lateinischen Grammatik auf die deutsche übertragen hat.
Da sie derart formbezogen ist, wird sie den lebendigen Inhalten der Sprache nicht ohne weiteres gerecht. Sie sieht ihre Aufgabe vorwiegend im Finden von Regeln und Gesetzmäßigkeiten als Ergebnis eines Betrachtens sprachlicher Erscheinungsformen.
Folgen für den Unterricht: Sprachrichtigkeit sollte durch das Beherrschen von Regeln gesichert werden.
Die **inhaltsbezogene Grammatik** versucht, eine der deutschen Sprache gemäße Grammatik zu entwickeln durch das Bemühen, Einsicht in die geistige Leistung dieser Sprache gewinnen zu lassen. Sie betrachtet Sprache als die Ausformung der geistigen Wirklichkeit einer Sprachgemeinschaft. Ihr zentrales Anliegen ist, sprachliche Erscheinungen im Hinblick auf Wesen, Leistung und Funktion zu untersuchen.
Folgen für den Unterricht: Die Sichtweise einer inhaltsbezogenen Sprachtheorie kann zu bewusstem Sprachgebrauch hinführen durch Nachdenken über die Sprachinhalte und die ihnen gemäße Form.
Auch der „Feldbegriff" entstammt der inhaltsbezogenen Sprachauffassung. Für den Unterricht wurde er in ein wenig modifizierter Form fruchtbar als Arbeit an Wortfamilien und Wortfeldern.

Die **funktionale Grammatik** ist eng mit der inhaltsbezogenen verwandt und war vor allem in der DDR etabliert.
Der Funktionalbegriff wird sehr weit gefasst. Er stellt die Frage nach dem Funktionieren, nach der Wirksamkeit, der Leistung der Sprache. Alle sprachlich-grammatischen Formen, die Vor- und Nachsilben, Wortarten, Satzteile haben ihre Funktion. (Was leistet das Eigenschaftswort, die Ergänzung, was leisten die Nachsilben „-chen" und „-lein"?)
Folgen für den Unterricht: Die funktionale Sicht der Sprache, die funktionale Betrachtung ihrer Bausteine und Faktoren gewährt den Kindern Einsicht in die sprachlichen Mittel und führt sie zu einer tieferen Sprachbildung.

Die **strukturalistische Grammatik** stellt keine homogene Einheit dar, sondern ist ein Sammelbegriff für verschiedene wissenschaftliche Schulen, die nur in wichtigen Merkmalen übereinstimmen:

Strukturalismus betrachtet zwar die Einzelerscheinungen, aber diese nicht isoliert, sondern im Zusammenhang, auf dem Hintergrund eines gegliederten Ganzen, eines Systems. Mit dieser Bemühung um Beziehungen, Abhängigkeiten meint der Strukturalist viele Phänomene besser verstehen und erklären zu können. Vor dem Aufzeigen der Zusammenhänge muss aber die Erkenntnis über die Bauteile stehen. Der Strukturalist zerlegt (segmentiert) also den Satz in seine Bestandteile, stellt fest, welche Teile zusammenpassen, enger zusammengehören als andere, und erhält so ein gestuftes Beziehungsgefüge, den Aufbau, die **Struktur** der jeweiligen Teile, letztlich den Aufbau des Satzes. Somit ist der Kernbereich die Erforschung der Satzgrundformen (Satzbaupläne).
Von der strukturalistischen Grammatik wurden im methodischen Bereich die linguistischen Operationen (Verschiebeprobe, Ersatzprobe usw.) besonders wirksam.
Drei Grammatikmodelle fanden Eingang in die Schulgrammatik:
- die Grammatik von Hans GLINZ,
- die Dependenzgrammatik,
- die generative Transformationsgrammatik.

Die **operationale Grammatik** von Hans GLINZ schlägt die Brücke von der inhaltsbezogenen zur strukturalistischen Sprachtheorie. Die von GLINZ erprobten und in den Unterricht eingeführten operationalen Verfahrensweisen ermöglichen wesentliche Spracherfahrungen, regen zur Selbsttätigkeit an und kommen daher auch dem grundschulgemäßen Lernen entgegen.

Die **Dependenzgrammatik**, auch **Valenzgrammatik** oder Abhängigkeitsgrammatik genannt, untersucht systematisch die Abhängigkeiten (Dependenzen) der Elemente im Satzaufbau. In diesen Abhängigkeitsbeziehungen spielt das Verb die dominierende Rolle. Es bestimmt die Zahl und Art

der Satzglieder. Diese „Kraft" macht die Wertigkeit (Valenz) des Verbs aus. Es gibt also Verben, die einwertig, zweiwertig, dreiwertig sind. Das Verb „schwitzen" ist einwertig, es verlangt nur eine Ergänzung, z. B. „Michael / schwitzt". „Die Bergsteiger / schwitzen".
Das Verb „binden" ist zweiwertig, es verlangt zwei Ergänzungen, z. B. „Monika/ bindet/ den Kranz".
Die Satzglieder werden in der Dependenzgrammatik ausnahmslos „Ergänzungen" genannt, auch das Subjekt. (Diesem Ansatz folgt der Lehrplan nicht.)

Die **generative Transformationsgrammatik** zielt auf Erzeugung neuer Sätze durch einen Sprecher oder Schreiber. Sie will alle erzeugbaren Sätze in Strukturbeschreibungen (Strukturbäumen) darstellen. Der Satz wird (im Gegensatz zur Dependenzgrammatik) als zweiteiliges Gebilde angesehen, das aus Nominalphrase und Verbalphrase besteht. Für den Unterricht der Grundschule scheinen derzeit alle weiteren Charakteristika dieses Grammatikmodells zu kompliziert.

Die **kommunikationsbezogene Sprach- und Grammatikauffassung** wendet ihr Augenmerk dem konkreten Sprechen (Sprechakttheorie), den sozialen und psychischen Merkmalen und Beziehungen der Sprache und des Sprechens zu. Sprache wird weniger als Selbstzweck, sondern vor allem in ihrer Funktion im sprachlich-sozialen Handeln gesehen. Die Theorie sprachlichen Handelns wird zu einem wesentlichen sprachwissenschaftlichen Bereich, der **Pragmatik**. Diese stellt in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen nicht die Sprache, sondern das Sprechen, den Sprachbenutzer, seine Art der **Sprachverwendung**. Das aus dem Griechischen entlehnte Wort „pragma" bedeutet „Handlung". Pragmatik ist zur Zeit eine Leitdisziplin der Sprachdidaktik. Sie betont den Sprachgebrauch gegenüber dem Sprachsystem, den Prozess gegenüber dem Produkt, das Dynamische gegenüber dem Statischen, die Funktion gegenüber der Form.
Die kommunikationsbezogene Sprachauffassung stellt eine wesentliche Grundlage des zeitgemäßen Deutschunterrichts dar; daran orientieren sich auch die folgenden methodischen Ausführungen.

### *9.5 Wie soll gelernt werden?*

9.5.1 Grundsätzliche Handlungsorientierung für die Gestaltung des Unterrichts im Teilbereich Sprachbetrachtung

- Erfahrungen, der Kinder in Situationen sprachlichen Handelns als Ausgangspunkt und Gegenstand des Unterrichts:
  Sprachsituationen aus dem Leben der Kinder, z. B. Wünsche, Probleme, Kommunikationssituationen, zwingende Sprachanlässe.
  Sprachverhalten der Kinder als Lernanlass.

- Entdeckendes, spracherforschendes Lernen statt Darstellen und Regellernen:
  Erst wenn der Sprachfall in seiner Funktion und Leistung, seinen Erscheinungsformen und seiner Bedeutung erkannt, analysiert und beschrieben wurde, soll er terminologisch benannt werden.
- Operationaler Umgang mit Sprache unter Verwendung fachspezifischer Verfahren:
  Experimentieren mit verschiedenen Sprachelementen; Kontrastieren und Klassifizieren; Verschiebeprobe, Ersatzprobe, Erweiterungsprobe.
- Transferlernen ermöglichen:
  Übertragen und Anwenden in verschiedenartigen Kommunikationssituationen und Texten.
- Veranschaulichen, Visualisieren sprachlicher Gegebenheiten:
  Graphisches Darstellen der Satzmodelle, Markieren der Wortarten durch Farben; die Farbe ist ein wichtiges Hilfsmittel für sprachliches Lernen: Der Schüler merkt sehr bald, dass das Verb eine feste Stellung im Satz hat, und er erfährt auf spielerische Weise den Klammerbau des Satzes. Farben sollten aus lernökonomischen Gründen in den verschiedenen Schulstufen beibehalten werden.
- Kindliche, umgangssprachliche und dialektgebundene Redeweisen nicht abwerten, sondern an ihnen anknüpfen!
- Spiele mit Sprache zur Förderung der Kreativität:
  Kreative Wort-, Satz- und Textbildungen; spielerisches und experimentierendes Verändern von Wörtern, Sätzen und Kurztexten.
- Integrative Sprachbetrachtung:
  Im Lehrplan ist der gesamte Komplex sprachlichen Lernens in Teilbereiche gegliedert, um ihn überschaubar zu machen. Da die einzelnen Bereiche jedoch ineinander greifen und in einem Wirkungszusammenhang miteinander stehen, darf es im Unterricht nicht zu einer Isolation eines Teilbereichs kommen. Insbesondere die Sprachbetrachtung steht nicht für sich, sondern zielt auch auf Sprachverwendung ab.
  Die durch Sprachbetrachtung gewonnenen Einsichten in sprachliche Mittel, Strukturen und Ordnungsgefüge werden erst dann richtig verfügbar, wenn sie in anderen Teilbereichen angewandt, weitergeführt und vertieft werden.

Beispiele:

| | |
|---|---|
| Sprachbetrachtung/<br>Rechtschreiben | Wir lernen das Namenwort kennen.<br>Wir üben die Großschreibung von Namenwörtern. |
| Sprachbetrachtung/<br>Sprechen | Wir lernen Zeitformen kennen.<br>Wir berichten (erzählen) in der Mitvergangenheit. |
| Sprachbetrachtung/<br>Weiterführendes Lesen | Wir lernen die Ersatzprobe kennen.<br>Wir klären in einem Text unverstandene Wörter mit Hilfe der Ersatzprobe. |

### 9.5.2 Drei didaktische Grundsituationen für den Unterricht im Teilbereich Sprachbetrachtung

*Grundsituation 1: Sprachbegegnung, sprachliche Problemstellung*

Einbringen einer kommunikativen Sprachsituation, Orientierung am aktuellen Sprachgebrauch der Schüler, Vergegenwärtigen des außerschulischen Sprachhandelns der Schüler.
Aus den oben genannten Sprachsituationen sollte eine übersichtliche Sammlung des Sprachstoffes erwachsen. Nun setzt beim Schüler die innere Distanzierung von der Situations- oder Sacheinbettung ein (das waren nur Transportmittel für die zu gewinnenden Einsichten in sprachliche Regelhaftigkeiten), er beginnt in dieser (Problem-)Situation, eine Fragehaltung zu entwickeln.

*Grundsituation 2: Sprachbetrachtung, Reflexion über Sprache*

Diese zentrale Grundsituation hat die Aufgabe, Reflexion über Sprache unter kommunikativem Aspekt zu ermöglichen. Das aufgeworfene Sprachproblem drängt nach einer Lösung. Die Schüler sollen Vorschläge zur Lösung des Sprachfalls finden, sie sollen auf verschiedenen Funktionsebenen des Sprachfalls (Inhalts-, Leistungs-, Bedeutungs- und syntaktische Ebene) Untersuchungen anstellen. Innere Gesetzmäßigkeiten werden aufgespürt, und der Schüler erkennt allmählich, welche Leistung sprachliche Elemente vollbringen.

Methodische Möglichkeiten:
- Sammeln des Sprachstoffes im Unterrichtsgespräch
- Sammeln des Sprachstoffes in kooperativen Arbeitsformen (arbeitsgleich, arbeitsteilig)
- Sammeln des Stoffes im darstellenden Spiel
- Exemplarische Sätze aus Texten
- Auf- und Abbau von Sätzen mit Wortkarten
- Experimentieren mit den aufgegriffenen Sprachelementen
- Probierender Umgang (operatorische Übungen, Durchführung von Proben) fördert das Sprachgefühl und bereitet den Boden für die nachfolgenden Spracheinsichten
- Ordnen des Sprachstoffes: gedankliche Durchdringung (Gruppen, Tabellen ...)
- Analogiebildung und optische, akustische und motorische Erfassung im Gespräch, in kooperativer oder individueller Arbeitsform
- Allmähliches Herausarbeiten einer Regelhaftigkeit, einer sprachlichen Erkenntnis durch gemeinsames Unterrichtsgespräch, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
- Sprachlich klare Fixierung des Erkannten (Tafel, Folie, Plakat)
- Verbalisieren der Erkenntnis durch die Schüler

– Festigen des Sprachgefühls: sprachästhetisches Werten, klangliches Durchformen und Abhören (Klangprobe)

*Grundsituation 3: Sprachanwendung, Sprachverwendung, sprachlicher Transfer*

Übertragen des Gelernten auf neue Aufgaben - grammatische Kenntnisse verwenden, um einen Text besser zu verstehen. Die Schüler sollten Gelegenheit erhalten, das sprachlich Erkannte, Regelhafte in neuen Situationen wiederzuerkennen, es zu identifizieren, zu benennen, sprachlich selbst zu aktualisieren.

## Verwendete Literatur


ASSHEUER, J. – HARTIG, M.: Aufbau einer Schulgrammatik auf der Primar- und Sekundarstufe. Schwann-Verlag Düsseldorf 1976

BALHORN, H. – GIESE, H. – OSBURG, C. (Hg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze (Velber) 2000

BREMERICH-VOS, A. (Hg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Fillibach-Verlag, Freiburg 1999

BARTNITZKY, H.: „Grammatikunterricht" oder „Sprache untersuchen"? In: Grundschule 5/83

HAUEIS, E.: Grammatik entdecken. Schöningh-Verlag Paderborn 1981

SITTA, H.: Wortarten und Satzglieder in deutschen Grammatiken. In: Praxis Deutsch 68/84


## Empfohlene Literatur


MENZEL, W.: Grammatik-Werkstatt. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze (Velber) 1999

Am Beispiel konkreter Modelle wird gezeigt, wie der Unterricht in einer Grammatikwerkstatt aussehen könnte.

Praxis Deutsch (Sonderheft) Grammatik: Praxis und Hintergründe. Friedrich-Verlag, Seelze (Velber) 1995

Die Beiträge geben Anregungen für ein funktionales Grammatikverständnis.

Roswitha Greinstetter

# Elementare Mathematik

## Vorbemerkung

Die Zeit um den Schuleintritt ist geprägt dadurch, dass Kinder in eine Phase operativen Denkens übergleiten. Besonders die Schuleingangsstufe gibt hier die Chance, den Ausbau mathematischer Grundfähigkeiten mit dem Aufbau mathematischer Operationen zu verknüpfen. Basisorientiertes Herantasten an mathematische Inhalte wird besonders durch das Nebeneinander unterschiedlicher Entwicklungsstufen sichtbar und auch nötig.
Eine Reihe von Untersuchungen zu den mathematischen Fähigkeiten zum Zeitpunkt des Schuleintritts betonen die große Heterogenität der Leistungen der Kinder. Differenziertes Arbeiten wird notwendig, will man dem Anspruch der unterschiedlichen Ausgangspositionen gerecht werden.
Ordnungen und Strukturen legen gilt von Anfang an als eine Kernidee für mathematische Vorgänge. Besonders dazu bietet der Lehrplan im Rahmen mathematischer Früherziehung Modelle an. Durch konkretes Tun unter Verwendung vielfältiger Materialien werden sowohl räumliche als auch arithmetische Prozesse vorbereitet und gefördert.

## 1 Ordnungen und Strukturen

### *1.1 Ordnungen im Umfeld des Kindes*

Im fächerübergreifenden Unterricht bieten sich mehrere Möglichkeiten an, Gleichheiten und Unterschiede, Muster und Rhythmen zu erfahren und zu erkennen.

Bei **sachunterrichtlichen Themen** werden Objekte nach bestimmten Merkmalen geordnet. Einzelne Eigenschaften werden hervorgehoben, andere nachrangig betrachtet. Gemeinsam wird ein brauchbares Ordnungssystem gefunden. Mögliche Themen sind: Schulklasse, Familie, Pflanzenwelt, Tierwelt, Geräte, Schulsachen, Spiele, ...
Am Beispiel Klasse können Ordnungen nach äußerem Erscheinungsbild (Haare, Augen, Kleidung, Bub/Mädchen, Größe, ...), nach Vorlieben (Hobbys, Lieblingsessen, Tiere, Farbe, ...) und anderen Merkmalen (Schulweg, Wohnart, Familie, ...) getroffen werden.

Im Bereich **„Bildnerisches Gestalten"** bieten sich Symmetrien und Reihenbildungen (z. B. bei Ornamenten) an. Zierleisten und Bandornamente heben aneinandergereiht gleich bleibende Motive hervor. Die lineare Darstellung ist betont.

Das Bemalen von Mandalas erfordert eine rhythmische Farbfestlegung. Gleichzeitig wird hierbei die Regelmäßigkeit der Spiegel- bzw. Drehsymmetrie erfahren.

**Musikerziehung** gibt uns Gelegenheit, wiederkehrende Rhythmen akustisch und ganzkörperlich zu erfahren, z. B. im Tanz, Rhythmus klopfen, Begleitung mit ORFF-Instrumenten, Hören wiederkehrender Motive.

Ein bewusstes Wahrnehmen durch gezieltes Betrachten und Beschreiben des Umfeldes (z. B. bei Lehrausgängen) legt Regelmäßigkeiten und bestimmte Ordnungen in Natur, Verkehr und Architektur offen.

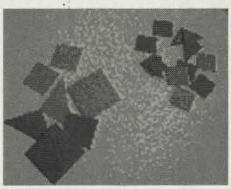
*1.2 Ordnungen im spielerischen Umgang mit Materialien*

Zur Veranschaulichung von mathematischen Prozessen können eine Vielfalt von Materialien herangezogen werden.
Unstrukturiertes Material wie Perlen, Kastanien, Bohnen, Spielfiguren, Strohhalme sind geeignete Ausgangsmaterialien. Sie lassen sich in unterschiedlich große Mengen zusammenfassen, vergleichen und unterscheiden und in bestimmten Anordnungen auflegen.
Der Lehrplan zur Vorschulstufe „Mathematische Früherziehung" betont unter „Handelnder Umgang mit Gegenständen zur Anbahnung mathematischen Denkens" folgende Tätigkeiten:
- Naives Zuordnen
- Reihen
- Sortieren
- Gruppieren

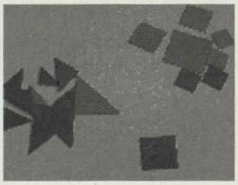
Das Auffädeln von Perlen und Naturmaterialien (ev. Teigwaren) fordert zu rhythmischem Gestalten heraus. Auch Girlanden und Raumschmuck eignen sich für ein gezieltes Aneinanderreihen von Gegenständen.

Das Sortieren und Gruppieren von Objekten fordert das Erkennen von einzelnen Merkmalen heraus. Nach bestimmten Eigenschaften und nach Oberbegriffen werden Objekte einander zugeordnet.

geordnet nach Größe



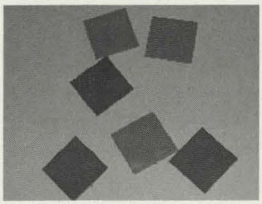
geordnet nach der Form

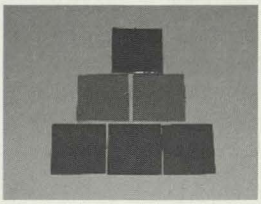


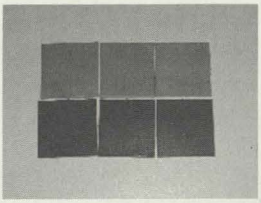
Mit Legeplättchen und Bausteinen lassen sich sowohl Reihen als auch ganz bestimmte Anordnungen legen. Ein Nachlegen aus der Vorstellung heraus fördert kognitive Vorgänge und bildet Raumvorstellung heran.

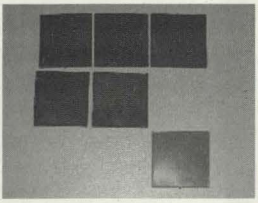
Das Bauen nach Anleitung erfordert Transferleistungen vom abstrakt Gesprochenen zu konkreten Darstellungsformen.
Systematisches Ordnen von Gegenständen bildet Basis für spätere gezielte Strukturierungen.

Beispiel:
6 Legeplättchen in unterschiedlichen Anordnungen (ungeordnet, Treppe/ Mauer, Fläche, Gruppierung, Reihe, ...)









Erkennbar wird, dass sich bestimmte Anordnungen leichter im Gedächtnis speichern lassen als andere.

## 2 Raumerleben und geometrische Grunderfahrungen

*2.1 Körper- und Raumwahrnehmung*

Die Fähigkeit Räume bewusst wahrzunehmen baut auf einer bewussten Wahrnehmung des eigenen Körpers auf. Übungen zur Links-Rechts-Körperhälfte, und zu Überkreuzen der Mittellinie fördern einerseits die Körperwahrnehmung und geben anderseits dem Lehrer, der Lehrerin wichtige Hinweise auf etwaige Defizite in der Körperwahrnehmung (siehe dazu auch Kap. 4.1).
Räume werden zunächst in Verbindung mit der eigenen Position wahrgenommen (liegt vor mir, steht links von mir, hängt über mir, ...). Erst in einem weiteren Schritt wird die Loslösung von der eigenen Position vollzogen, und es wird möglich die Lage zweier Objekte zueinander zu bestimmen bzw. sich in der Vorstellung an einen anderen Ort zu versetzen. Konkretes Tun und Lösen der Aufgabe in der Vorstellung ergänzen einander.

Milz I. widmet in ihrem Buch ein eigenes Kapitel der Körperarbeit zur Förderung rechenschwacher Kinder und stellt konkrete Übungen zur Erfahrung des egozentrischen Raumes und des Außenraumes vor (vgl. Milz 1995, S. 127–139).

Anregungen zur Wahrnehmung des **egozentrischen Raumes**:
- Auflagefläche des Körpers bewusst wahrnehmen
- Atmung spüren
- Imaginationsübungen zur Körperausdehnung
- Roboterspiel
- Spiegelbildliche Bewegungen
- Größeneinschätzungen
- Überkreuzbewegungen

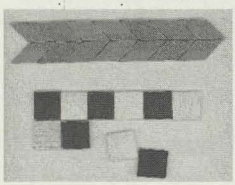
Um den **Außenraum** zu erfahren, schlägt Milz I. (1996) Übungen zu den Schwerpunkten Raumerkundung, Raumlinien, Raumausdehnung, Raumlage und Raumrichtungen vor:
- Entdeckungsreise mit geschlossenen Augen
- Betrachtung des Raumes aus verschiedenen Positionen aus
- Laufen und Gehen auf den Bodenmarkierungen im Turnsaal (horizontal)
- Klettern an Stangen, Sprossenwand (vertikal)
- Rollen über die schiefe Ebene (schräge Linie)
- Hindernisparcours
- Lagepositionen (neben, hinter, vor, links, ...) einnehmen

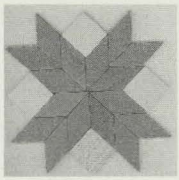
*2.2 Übungen mit geometrischen Figuren der Ebene und des Raumes*

Das Wahrnehmen/Erleben größerer Räume wird sinnvoll ergänzt durch konkrete Übungen im räumlich kleineren Rahmen. Legen, Falten, Schneiden, Bemalen sind elementare Tätigkeiten, die die Bildung geometrischer

Begriffe grundlegen und spezielle Eigenschaften geometrischer Figuren (Ebene, Raum) hervorheben.

Legeplättchen verschiedenster Art sind im Verlagshandel erhältlich und ermöglichen ein systematisches Legen von Mustern und Parketten.





Die jeweiligen Kantenlängen der Plättchen sind aufeinander abgestimmt und ergänzen einander passend.

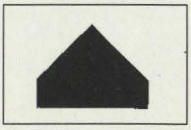
Als spezielles Legespiel ist das Tangram zu nennen. Dieses Legematerial, das aus 7 ganz bestimmten zueinander passenden Teilen zusammengesetzt ist, lässt sich auf sehr unterschiedlichem Anspruchsniveau verwenden (inhaltliche Differenzierung).

Aufgabenbeispiele, geordnet nach steigendem Schwierigkeitsgrad (Ergänzung: entsprechende Zeichnungen/Bilder):

Nachlegen einer Figur direkt auf der Vorlage; einzelne Plättchen sind auf der Vorlage gut erkennbar.

Nachlegen einer Figur (verkleinerte Vorlage), Rand der Plättchen ist sichtbar.

Nachlegen einer Figur, Rand der Plättchen ist nicht sichtbar, jedoch einige Plättchen sind deutlich nach außen gesetzt



Nachlegen einer Figur von geschlossenen Flächen ohne erkennbare Abgrenzungslinien

(Vorlagen aus: Tangram, Otto Maier Verlag Ravensburg)

Auch Flächen- und Längenvergleiche lassen sich mit dem Tangram gut entdecken.

## 3 Elementare Begriffsbildung - Zahlbegriffsentwicklung

Die beiden vorherigen Kapitel beschäftigen sich mit der Bildung mathematischer Grundfähigkeiten (Ordnungen und Strukturen, räumliche Wahrnehmung). Diese stellen zwei wichtige Pfeiler bei der Begriffsbildung dar. Nachfolgend werden am Beispiel „Zahlbegriffsbildung" die beiden Perspektiven noch einmal aufgegriffen und durch weitere unter der Schwerpunktsetzung ganzheitliche Zugänge betrachtet.

### *3.1 Perspektiven ganzheitlicher Zugänge*

Elementare Begriffsbildung setzt an einer ganzheitlichen Herangehensweise an, wobei ganzheitliches Lernen immer ein Zusammenführen einzelner Teilkomponenten bedeutet und das Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen zum Ziel hat.

Folgende Grafik gibt einen Überblick über didaktisch-methodische Zugänge im Mathematikunterricht im Sinne ganzheitlicher Betrachtung.

Abb. „Perspektiven ganzheitlicher Zugänge im Mathematikunterricht"

Im Detail werden nun die verschiedenen Perspektiven näher betrachtet und erläutert.

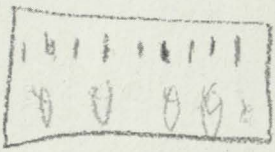
### *3.2 Abgrenzung und Öffnung der Zahlenräume*

Der detaillierten Betrachtung einzelner Zahlen steht die Gesamtbetrachtung von Zahlenräumen gegenüber. Schulanfänger bringen Vorkenntnisse bezüglich Zahlwortreihe und Ermittlung der Anzahl von konkreten Gegenständen mit. Sie verwenden ihre eigenen Strategien – vor allem Zählstrategien. Auf

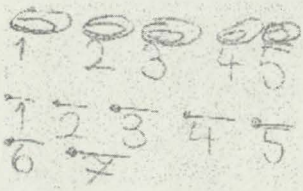
bildlicher bzw. auf konkret handelnder Ebene lassen sich so auch Anzahlen ermitteln, die im Unterricht noch nicht gesondert behandelt wurden. Viele Schüler sind auch in der Lage, die ermittelte Anzahl mittels Zeichnung oder individueller Notation festzuhalten.

Bsp.: Schüler einer 1. Klasse wurden in der 3. Schulwoche aufgefordert, aus einer Auswahl von bestimmten Gegenständen (Bohnen, Streichhölzer, Büroklammern) eine Dose zu füllen und dazu passend ein Bild zu zeichnen.

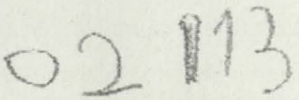
Schüler A stellt die Objekte noch sehr realistisch vor, die Anordnung ist unstrukturiert, die Anzahl unmittelbar gezeichnet.



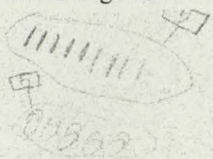
Schüler C ordnet die Objekte in zwei Reihen, wobei ein bestimmter Rhythmus in Farbe und Gliederung zu erkennen ist.



Die beiden Objektmengen sind linear angeordnet, wobei jedem Objekt das entsprechende Symbol der Zahlenreihe zugeordnet ist.



Schüler B löste die Aufgabe auf sehr abstraktem Niveau: Art der Objekte aufgezeichnet, Anzahl in Ziffernschreibweise angeführt



Die beiden Objektmengen sind getrennt voneinander angeordnet. Die Darstellung entspricht häufigen Darstellungen im Schulbuch.

Die unterschiedlichen Notationen geben einerseits Auskunft über die Fähigkeit zu abstrahieren und zu ordnen. Andererseits lassen sie die freie Wahl der Zahlgröße zu und ermöglichen so die Auseinandersetzung auf individuellem Entwicklungsniveau. Das Durchforschen des Zahlenraumes 20 oder gegebenenfalls auch darüber hinaus legt die vorhandenen Strukturen (visuell wahrnehmbar) offen. Schülerarbeiten können so zum Ausgangspunkt für detaillierte, vom Lehrer gelenkte, Betrachtungen werden.

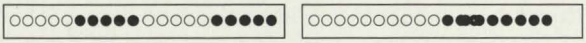
Weitere Übungsideen:
- Erkundungen in Klasse und Schulgebäude
- Ordnen von Spielfiguren nach Farbe, Größe, etc.
- Freies Bauen mit Bausteinen und anschließend Anzahlermittlung
- Nachbauen von Bauwerken, Anzahl der benötigten Bausteine ermitteln
- Buch „Meine Lieblingszahl"

*3.3 Strukturierte Mengendarstellungen*

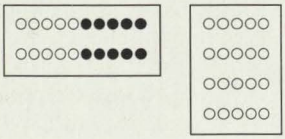
In Anknüpfung an die unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten gilt es, den Wert von Ordnungen und Strukturen bewusst zu machen. Neben den bereits vorhandenen Zählstrategien sind weitere Strategien aufzubauen. Das Simultanerfassen von Anzahlen betont das ganzheitliche Erfassen von Mengen. Bei Mengen über 5 ist eine klare Strukturierung notwendig. Strukturiertes didaktisches Material hilft anhand bestimmter Ordnungen Anzahlen auf einem Blick bzw. ohne Zählen der Einzelobjekte zu erkennen.

Im Materialangebot finden wir für den Zahlenraum folgende Strukturierungsformen:

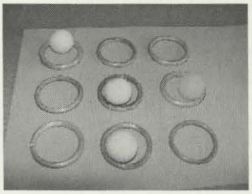
Lineare Darstellung

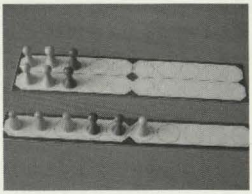


Flächige Darstellung



Auch Einzelelemente (Spielfiguren, Kastanien) erhalten eine Struktur, wenn Sie auf einem Grundraster geordnet aufgelegt werden.

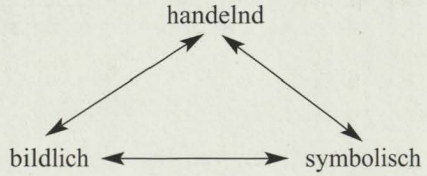




*3.4 Wechselbeziehung der Darstellungsebenen*

Handlungsorientiertes Lernen ist wesentliche Voraussetzung für den Verinnerlichungsprozess und Denkvorgang. Dabei dürfen die drei Repräsentationsstufen (handelnd/bildlich/symbolisch) nicht nur linear mit steigendem

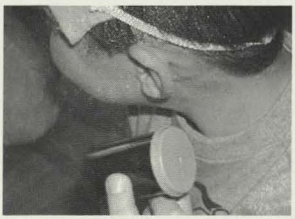
Abstraktheitsgrad betrachtet werden. Auch ein Rückführen von abstrakten Darstellungen (Rechensätze in Ziffernform) und das Sprechen (Begründen) darüber fördert das Verstehen des Vorganges.



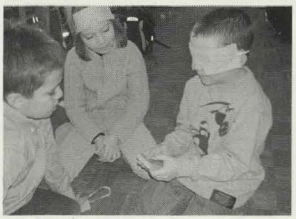

Surfen zwischen den Darstellungsebenen!

*3.5 Sinnerfahrendes Lernen*

Der visuelle Sinn spielt im Mathematikunterricht eine wesentliche Rolle. Ganzheitlich betrachtet ist die Anknüpfung an weitere Sinne nötig, um ein vertiefendes und lang anhaltendes Verstehen bzw. Merken zu erreichen. Dabei dürfen wir die Übungen nicht auf die Ziffernschreibweise reduzieren. Das Schreiben- und Lesenlernen von Ziffern (analog zu den Buchstaben) ist nur ein kleiner Teil des Mathematikunterrichtes.



Zahlen hören:
Kleine Dosen – gefüllt mit Bohnen o. ä. – fordern durch Schütteln zum Schätzen der Anzahl heraus. Ein anschließendes Kontrollieren durch Öffnen der Dose ergibt sich fast von selbst.



Anzahlen ertasten:
Diverses Bastelmaterial (Filz, Moosgummi, Nägel, Knöpfe, Flaschenverschlüsse, ...) wird geordnet auf Grundplatten (Holz, Karton, Teppichfliesen,..) aufgeklebt. Das Ertasten erfordert hohe Konzentration und strukturiertes Vorgehen beim Ermitteln der Anzahl.

*3.6 Ganzkörperliches Lernen*

Um sich im Zahlenraum zurechtfinden zu können ist die Fähigkeit, sich im Raum zu orientieren, von entscheidender Bedeutung. Defizite in der Körperwahrnehmung (Körperschema) und in weiterer Folge der Raumwahrnehmung wirken sich auf mathematische Leistungen entsprechend aus.

Besonders hier bietet sich für die Schuleingangsphase ein gezieltes Programm mit Übungen zur Körperwahrnehmung an, um frühzeitig Schwächen erkennen und grundlegende Fördermaßnahmen treffen zu können.
Daneben lassen sich auch eine Reihe von mathematischen Inhalten in Bewegung umsetzen.

Beispiele:
- Bestimmte Anzahlen in Bewegungen umsetzen (klatschen, hüpfen, wackeln, Knie beugen ...)
- Übungen mit Bodenfliesen: Aufgaben hüpfen, nach Anordnung Wege hüpfen, in Zweierschritten hüpfen
- Zahlen auf der Treppe
- Zahlenreihe bilden, Zahlennachbarn suchen mittels Zahlenkärtchen

Das Aneinanderreihen von Teppichfliesen vollzieht sich großflächig. Das schrittweise Hüpfen erfordert das Einbeziehen des gesamten Körpers.

*3.7 Lebenswelt und Alltagsbezug*

Schüler lernen auf natürlichem Wege, wenn die Fragestellung für sie Sinn macht und sich in ihr unmittelbares Leben einbinden lässt. Das Kennenlernen der Mitschüler bietet sich als konkrete Fragestellung an, das auch unter mathematischer Betrachtung Sinn macht.
Elementare Statistik kann so Aufschluss über die Schüler der Klasse geben. Mengenvergleiche können in anschaulicher Weise (z. B. Säulendiagramme mit einzelnen Elementen, Strichlisten, ...) die Unterschiede sichtbar machen.

Radatz u. a. geben dazu einige Anregungen:
Augenfarbe, Haarfarbe, Lieblingssänger, Lieblingssportler, Lieblingshaustier, liebste Spiele, Schwimmer/Nichtschwimmer, Geschwister, Milch/Kakao, liebste Eissorten (vgl. RADATZ u. a.1996, S. 53)

Auch ein Rücktransfer von Zahlen (Zahlsymbolen) in konkrete Anwendungen fördert den Lebensweltbezug.

*3.8 Schätzen und zählen*

Die Entwicklung einer tragfähigen Größenvorstellung vollzieht sich sowohl über das genaue Feststellen von Anzahlen (Feinstruktur durch Zählen bzw. Zusammenfassen von Teilmengen) als auch über ein schnelles ungefähres Erfassen der Mengengröße (Grobstruktur).

Dabei darf das Schätzen nicht dem Raten gleichgesetzt werden, sondern muss vielmehr Vorerfahrungen einbeziehen und systematisches Vorgehen offen legen.

Folgende Fragestellungen können das Schätzen fördern:
- Glaubst du – sind hier mehr oder weniger als xx Kastanien, etc.?
- Was meinst du: Befinden sich hier zirka xx oder zirka yy oder zirka zz Perlen, etc.?
- Wie viele Figuren siehst du hier? (kurzes Zeigen eines Zahlenbildes)

Über Übungen zum Schätzen lässt sich gut ein „Gefühl für Zahlen" aufbauen.

## 4 Lernvoraussetzungen zum Schuleinstieg

### *4.1 Wahrnehmungsleistungen als Grundvoraussetzung für mathematische Vorgänge*

Für den Aufbau und das Verinnerlichen mathematischer Operationen sind kognitive Grundfähigkeiten von Bedeutung, die sich vor allem in den verschiedensten Wahrnehmungsleistungen ausdrücken. Besonders Defizite in der visuellen Wahrnehmung beeinträchtigen den Aufbau mathematischer Denkleistungen.
Je früher die grundlegenden Fähigkeiten (Teilleistungen) beim einzelnen Schüler erkannt werden, desto früher kann auch etwaigen später auftauchenden Rechenschwächen entgegengewirkt werden.
Oft deuten auch Vermeidungsstrategien der Kinder bei gewissen Übungen auf die dahinter liegenden Problemstellen hin.

Die **Auge-Hand-Koordination** ist nötig für erfolgreiches Hantieren mit konkreten Gegenständen (Operieren auf konkreter Darstellungsebene). Nur über konkretes Tun werden Vorstellungsbilder entwickelt, die in weiterer Folge operatives Denken (Manipulieren im Geist) ermöglichen.

Beobachtungssituationen:
- Gegenstände durch einen begrenzten Bereich führen
- Bewegungen (angeleitet) in verschiedenen Richtungen durchführen
- Einem Wegenetz in Labyrinthzeichnungen folgen
- Falt- und Schneideübungen
- Ausmalen von Figuren (große und kleine Flächen)
- Zeichnerisch zwei Punkte miteinander verbinden

Die **Figur-Grund-Differenzierung** und visuelle Diskriminierung sind Voraussetzungen für selektives Wahrnehmen. Schüler, denen diese Fähigkeit fehlt, ermüden wesentlich rascher, da sie einen höheren Energieaufwand betreiben müssen, um zur detaillierten Sicht zu kommen.

Nach MILZ I. (1995) wird diese Leistung beansprucht z. B. bei Gruppierungen von Elementen, beim Erkennen von Ziffern in der Anordnung mehrstelliger Zahlen, beim Stellenwert, bei Reihenfolgen, bei räumlichen Begriffen wie „zwischen", beim Sichzurechtfinden auf einer Buchseite.

Beobachtungssituationen:
- Spiele wie Schau-genau oder Differix, Puzzles
- Bildvergleiche, Suchbilder
- Unterscheidung ähnlicher Formen
- Konkrete Gegenstände in Abbildungen wieder erkennen
- Kim-Spiele

Das allmähliche Herausgliedern einzelner Elemente aus einem Ganzen wird schrittweise vollzogen und lässt sich während eines gesamten Entwicklungs- und Lernprozesses verfeinern.

Die **Raum-Lage-Wahrnehmung** wird beansprucht
- bei diversen Mengenvergleichen (Relationen wie mehr – weniger, größer – kleiner, gleich – ungleich),
- bei Reihenfolgen bzw. räumlichen Aufeinanderfolgen,
- bei Symmetrien und Mustererkennung,
- beim Erkennen der Formkonstanz trotz veränderter Lage.

Beobachtungssituationen:
- Orientierung am eigenen Körper (rechte/linke Körperhälfte, Körpermittellinie überkreuzen) – Übungen aus der Kinesiologie
- Nach Anleitung Wege mit verbundenen Augen gehen
- Lage zweier Gegenstände zueinander erkennen
- Mit Bausteinen nach Vorlage bauen
- Orientieren auf einem Raster
- Motive in Zierleisten wiederholen
- Regelmäßige Muster mit Legeplättchen legen

### *4.2 Ideen zur Feststellung mathematischer Vorkenntnisse*

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass besonders beim Schulanfänger Testsituationen vermieden werden müssen. Vielmehr sind die gezielt angelegten Beobachtungen in natürlichen Spielsituationen vorzunehmen, die unmittelbar im Unterricht arrangiert werden können. Vorhin genannte Übungen zur Wahrnehmungsleistung sind Diagnose und Förderung zugleich.

Gesprächsanlässe in Verbindung mit konkretem Tun bieten Möglichkeiten, die unterschiedlichsten Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen festzustellen. In einem größeren thematischen Kontext lassen sich unterschiedliche Leistungen gut nebeneinander feststellen.

HENGARTNER u. a. (1999) stellt im Rahmen einer Studie zur Feststellung von arithmetischen Fähigkeiten im Kindergartenalter an der Thematik „Zoobesuch" Interviews mit Kindern vor, die über gezielte Fragen ihre individuellen mathematischen Leistungen in den Mittelpunkt rücken.
Anhand eines *Spielfigurenmodelles* (Tiere im Gehege, Personen vor der Kassa, Uhr) werden die Vorkenntnisse zu den mathematischen Schwerpunkte
- Anzahl (Tiere in Gruppen),
- Ordnungszahl (die wievielte Person in der Warteschlange),
- Umgang mit Geld, Addition (Eintrittspreise),
- Uhrzeit (Zeit für Fütterung),
- Verdopplung (Elefantenreiten)

erforscht (vgl. HENGARTNER E. 1999, Mit Kindern lernen, S. 123–146).

Im freien Gespräch zum Sachkontext werden neben reinen Sachbeschreibungen Lösungswege zu den mathematischen Schwerpunkten sichtbar.

Die Idee in einem zusammenhängenden sachlichen Themenkreis Gespräche zu führen, die unter anderem auch mathematische Zielfragen beinhalten, lässt sich gut auf andere Themenkreise übertragen und in Form von vorliegenden Modellen oder Bildern durchführen.
Geeignete Bilder sind auch die „Wimmelbilder" von Ali Mitgutsch oder Bilder aus Kinderbüchern zu den Thematiken „Am Spielplatz, im Einkaufsladen, im Stadtzentrum, auf dem Marktplatz, auf der Schipiste, u. v. m.".

Ein geeignetes Unterrichtsbeispiel mit Hilfe von mitgebrachten Puppen der Kinder wird auch von RADATZ u. a. (1996) vorgestellt. Hier ist der Schwerpunkt auf Strukturieren und Ordnen und Umgang mit Zahlen und einfachen Rechenoperationen gelegt. Die Autoren fordern durch aktives Tun Bewegungen wie „auf den Arm nehmen, umsetzen, verstecken" und dazu passende Sprechanlässe heraus. (vgl. RADATZ u. a. 1996, S. 21–22)

Neben den *Unterrichtsgesprächen* zu einem Sachkontext in Bild- oder Modellform eignen sich zur Feststellung der Vorerfahrungen auch ausgewählte Aufgaben, die *gezielt beobachtet* und dokumentiert werden.
Eine umfassende Auflistung von Beobachtungskriterien, die sowohl die Wahrnehmungsleistungen als auch mathematische Grundfähigkeiten umfassen, findet sich bei RADATZ u. a. (1996, S. 23–28).

Abschließend sei noch einmal betont, dass besonders in der Schuleingangsstufe sehr individuelle Leistungen der Schüler und Schülerinnen vorliegen und der Unterricht dementsprechend differenziert gestaltet werden muss.
Offene Lernsituationen bieten die Chance, diesem Anspruch gerecht zu werden, wobei unter Öffnung sowohl der organisatorische Rahmen als auch konkrete Aufgabenstellungen gemeint sind, die das Konstruieren unterschiedlicher Bilder, Lösungen und Lösungswege zulassen, ja sogar herausfordern.

## Literatur:

BUCHNER, Christina (1999): Neues Rechnen – neues Denken, Vom Mathefrust zur Mathelust, VAK Verlags GmbH

HENGARTNER, E. (1999): Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht. Klett Schweiz

KÖPPEN, Dagmar (1990): 70 Zwiebeln hat ein Beet. Mathematikmaterialien im offenen Anfangsunterricht, BELTZ praxis

MILZ, Ingeborg (1995): Rechenschwächen erkennen und behandeln, Teilleistungsstörungen im mathematischen Denken, borgmann

RADATZ, Schipper, Dröge, Ebeling (1996): Handbuch für den Mathematikunterricht, 1. Schuljahr, Schroedel

Franz Nösterer

# Voraussetzungen für grundlegende mathematische Operationen

Das Verstehen von Mathematik beruht vorwiegend auf eigenen Vorstellungen, die in Bildern verinnerlicht wurden. Diese stehen in engem Zusammenhang mit konkreten, beim Handeln erworbenen Erfahrungen.
Für das Verständnis von Mathematik sind zwei Faktoren von Bedeutung:
- Eigene Handlungen, Dinge, die tatsächlich begriffen wurden, Operationen, die tatsächlich durchgeführt wurden.
- Die Fähigkeit, diese Erfahrungen in Bilder, in visuelle Vorstellungen umzuwandeln.

Mathematikunterricht kommt im elementaren Bereich nicht ohne die aktiv von allen Kindern durchgeführten Handlungen aus.

Wichtige Grundlagen für das mathematische Verständnis sind u. a.:
- Dinge aus der kindlichen Umwelt kennen, benennen, sortieren, ausscheiden, ...
- Einfache geometrische Formen (Dreieck, Würfel, ...) kennen, wiedererkennen, benennen.
- Die Lage von Gegenständen zueinander erfassen.
- Lagebeziehungen wie rechts, links, oben, unten, hinter, vor, über, zwischen, ... kennen und anwenden.
- Merkmale an Gegenständen feststellen und Gegenstände nach Merkmalen ordnen bzw. sortieren.
- Zuordnung von 1 zu 1 als Voraussetzung für das Zählen beherrschen.
- Über elementare Zahlenkenntnisse aus der Umwelt verfügen.
- Zahlen bis 4 simultan auffassen.
- Gesetze von einfachen Mustern erkennen und die Muster weiterführen.
- Zeitliches Hintereinander von Geschehnissen kennen.

Diese Fähigkeiten sollten zum Schuleintritt durch sorgsames Beobachten des praktischen Tuns der Kinder festgestellt werden.

In spielerischen Lernsituationen können Kinder beim Schulstart gezielt beobachtet werden und es können so eventuell vorhandene Lernprobleme bzw. Auffälligkeiten festgestellt werden. Unbedingt zu vermeiden ist eine Prüfatmosphäre. Gut eignen sich Unterrichtssituationen, in denen nur wenige Kinder in Gruppen agieren. Die Ergebnisse der Beobachtungen sind Grundlage für Fördermaßnahmen, um die eventuell vorhandenen Lern- bzw. Entwicklungsdefizite auszugleichen. Nachfolgende Übersicht wurde in gekürzter, leicht veränderter Form aus RADATZ u. a., 1996, S. 27 f. übernommen.

| Bereiche | Beobachtungen | Materialien |
|---|---|---|
| Visuelle Wahrnehmung | – Kann das Kind auseinander geschnittene Figuren wieder richtig zusammen setzen?<br>– Kann es Gegenstände, die auf Bildern dargestellt sind, erkennen?<br>– Kann es nicht zu einer Menge passende Gegenstände aussortieren?<br>– Kennt es die Farben?<br>– Erkennt es gleiche Gegenstände oder gleiche Bilder?<br>– Kann es Formen unterscheiden? | – Selbst hergestellte Puzzles<br>– Einfache Puzzles<br>– Suchbilder<br>– Memorys<br>– Kim-Spiele |
| Raum-/Lagebeziehung | – Ist das Kind fähig, sich mit verbundenen Augen in einem Raum tastend zu orientieren?<br>– Kann es einfache „Bauwerke" nachbauen?<br>– Kann es Gegenstände, die aus mehreren Bestandteilen bestehen, nachlegen?<br>– Kann es zwei Gegenstände in die verlangte räumliche Lage bringen?<br>– Kann es zeitliche Ereignisse ordnen? | – Bauklötze<br>– Vorlagen für „Bauwerke"<br>– Muster nachlegen, Muster ergänzen<br>– Legeplättchen<br>– Einfaches Tangram<br>– Auto mit Gepäck beladen<br>– Gegenstände in Kasten einsortieren<br>– Vorlagen zum Bau benutzen |
| Gedächtnis/ Speicherfähigkeit | – Kann es sich die Lage einiger Gegenstände einprägen?<br>– Merkt es sich Zahlen (z. B. kurze Telefonnummern)?<br>– Kann es einfache Rhythmen nachklatschen?<br>– Kennt es einfache Gedichte bzw. Verse?<br>– Merkt es sich zwei Anweisungen? | – Memorys<br>– Verse, Gedichte<br>– Kimspiele |
| Mengen-, Anzahlvergleiche | – Kann es Beziehungen wie „mehr", „weniger", „gleich viel" feststellen?<br>– Kann es Anzahlen durch Zählen feststellen?<br>– Berührt es beim Zählen die Gegenstände?<br>– Lässt es Zahlen in der Zahlwortreihe aus?<br>– Vergleicht es zwei Mengen direkt?<br>– Stellt es eine paarweise Zuordnung her?<br>– Kann es auch nicht sichtbare Dinge zählen? | – Mengen nach Anzahl der Elemente vergleichen<br>– Gegenstände zum Abzählen<br>– Zahlwortreihe aufsagen<br>– Von einer bestimmten Zahl weg zählen<br>– Rückwärts zählen |

| Bereiche | Beobachtungen | Materialien |
|---|---|---|
| Auge-Hand-Koordination | – Wie geht das Kind mit Schere, Farbstift, Pinsel, Wachsmalkreide, Filzstift, ... um?<br>– Kann es falten?<br>– Wie genau faltet es?<br>– Bewegt es einen Gegenstand durch einen begrenzten Bereich ohne Berührungen?<br>– Unterscheidet es Richtungen?<br>– Steuert es ein Spielzeugauto sicher? | – Figuren ausschneiden<br>– Figuren durch Falten herstellen<br>– Mit Spielzeugautos Straßen befahren<br>– In Labyrinthen Aufgaben lösen<br>– Spielzeugauto nach Anweisung bewegen |
| Auditive Wahrnehmung | – Kann es Geräusche identifizieren?<br>– Kann es Geräusche wiedergeben?<br>– Unterscheidet es Töne nach ihrer Höhe bzw. Lautstärke?<br>– Kann es einen einfachen Rhythmus aufnehmen und fortführen? | – Musikinstrumente erkennen<br>– Geräusche identifizieren<br>– Rhythmen erkennen, aufnehmen und wiedergeben |

Diese und noch weitere Grundfähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für mathematische Fähigkeiten. Probleme bei der visuellen Wahrnehmung beispielsweise können Grund sein, dass Handlungen mit Lernmaterial nicht auf die ikonische Ebene übertragen werden und so nicht als Grundlage für weitere Rechenoperationen zur Verfügung stehen. Probleme bei der auditiven Wahrnehmung können zu Fehlern beim Kopfrechnen führen oder mangelnde Speicherleistungen führen zum Vergessen von Zwischenergebnissen, Übertragungszehnern, ...

Eine Vielzahl von Übungen kann diese festgestellten Defizite zu beheben bzw. auszugleichen helfen:
- Ballspiele: Ball fangen, Ball gegen die Wand spielen, ...
- Schneide- und Faltübungen
- Memory
- Bauen mit Bausteinen
- Lieder, z. B. Im Lied „Mein Hut, der hat 3 Löcher" die Wörter der Reihe nach ersetzen
- Selbstgefertigte Puzzles (Kalenderbilder, Postkarten, Katalogbilder, ...)
- Bausteine suchen: Ein vorgegebener (gezeigter) Baustein wird in der ungeordneten Menge gesucht
- Bewegung nach Anleitung auf einem mit Teppichfliesen aufgelegten Quadrat

Besonders der Zahlbegriffsentwicklung und dem Zahlverständnis muss große Aufmerksamkeit gewidmet werden. Kinder mit Problemen im mathematischen Bereich haben sehr häufig Defizite in der visuellen Wahrneh-

mung. Es fällt diesen sehr schwer, visuelle Vorstellungen, Bilder von Zahlen in verschiedenen Darstellungen zu entwickeln und mit diesen umzugehen. Für diese Kinder sind Übungen, in denen andere Sinneseindrücke genutzt werden, sehr wichtig: tasten, klopfen, abgehen, hüpfen, klatschen, legen, malen, hören, beschreiben, ... Diese Eindrücke, die mit allen Sinnen gewonnen wurden, helfen Bilder aufzubauen.

Sicheres und flexibles Operieren mit konkreten Zähldingen (Stäbchen, Knöpfe, ...) ist eine solide Grundlage für die Zahlbegriffsentwicklung. Da zählendes Rechnen für den Aufbau von Rechenoperationen hinderlich ist, sollte die simultane Erfassung von Zahlen möglichst früh grundgelegt werden. Dazu eignen sich Würfelbilder, Dominos und selbst hergestellte Bilder mit bis zu maximal 6 Elementen. Es sollte darauf die Anordnung nicht nur der Anordnung auf dem Spielwürfel entsprechen, um keine Fixierung auf das Zahlenbild zu festigen. Mit Spielkegeln, Kugeln, Münzen, Steckwürfeln, Lego-Steinen, Naturmaterialien, Perlen, ... können Zahlen auf verschiedene Arten und in verschiedenen Anordnungen dargestellt und ihre Anzahl festgestellt werden.

**Literatur:**

RADATZ, u. a.; Handbuch für den Mathematikunterricht – 1. Schuljahr; Schroedel, 1996

RADATZ, Schipper; Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen, Schroedel, 1983

Hans Gastberger, Gertrud Kertelics, Alois Lobendanz, Ottheiner Niemetz, Hildegard Schaffar, Josef Told, Karl Umgeher

# Mathematik

## 1 Fachdidaktische Grundkonzeption

### *1.1 Grundlagen des fachdidaktischen Konzepts*

Das fachdidaktische Grundkonzept des Mathematiklehrplans berücksichtigt besonders folgende Faktoren:
- Gesellschaftspolitische Erfordernisse
- Weiterentwicklung schulischen Lernens

#### 1.1.1 Gesellschaftspolitische Erfordernisse

Die gesellschaftspolitischen Erfordernisse der Gegenwart stellen fachspezifische und fachübergreifende Anforderungen an den Mathematikunterricht.

Fachspezifische Anforderungen

Rechnerischer Umgang mit Zahlen und Größen zur Mathematisierung von Umweltgegebenheiten (etwa Herauslösen mathematisch relevanter Informationen aus Texten oder Graphiken)
- Überschlagendes Rechnen als eine Voraussetzung für den späteren gezielten und sinnvollen Einsatz elektronischer Hilfsmittel
- Sammeln von Raumerfahrungen und Entwickeln des räumlichen Denkens (etwa Erleben von Kriterien für die Beurteilung der Funktion und der Ästhetik eines Raumes)
- Sinnvoller Umgang mit Arbeitsmitteln (etwa sachgemäßer Umgang mit Zeichengeräten)
- Sicheres Beherrschen der Grundaufgaben
- Vorsichtiges Hinführen zum Arbeiten mit Variablen und zum Umformen von Gleichungen (Operation Umkehroperation)
- Sammeln von Erfahrungen zu Rechenregeln
- Erfahren der Systematik der Mathematik an einfachen Beispielen
- Verwenden von Erlerntem zum Begründen und Beweisen

Der Schüler soll im Mathematikunterricht erleben, dass sinnvolles Anwenden von Lösungsstrategien zur Erschließung neuer mathematischer Inhalte führt, z. B.:

Aufbauend auf den Grunderfahrungen über die Zusammenhänge zwischen den Rechenoperationen können die bereits erlernten Lösungsstrategien in der elementaren Algebra angewandt werden.

Grundstufe I: $4 + 3 = 7$
$4 = 7 - 3$

Grundstufe II: $\square + 50 = 80$
$\square = 80 - 50$

Hauptschule: $3x + 16 = 43$
$3x = 43 - 16$
$x = 9$

Das Fördern kreativer Fähigkeiten (z. B. spielerisches Umgehen mit Zahlen, Operationen, Körpern und Flächen) unterstützt unter anderem das Problemlöseverhalten.

Fächerübergreifende Anforderungen

Mathematikunterricht in der Grundschule eignet sich auch besonders zur Verwirklichung von Zielen, die für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers von Bedeutung sind:

- Kritisches Denken und Analysieren von Problemen sind für die Lebensbewältigung unumgängliche Grundhaltungen. Das Beurteilen von Ergebnissen, das Vergleichen und Bewerten von Aussagen, das Reflektieren von Lösungswegen, das Abschätzen der Folgewirkungen von Entscheidungen sollen besonders im Mathematikunterricht, aber auch in anderen Unterrichtsgegenständen eingeübt werden.
- Die Zusammenarbeit in der Gruppe ermöglicht die Einsicht in die Vorteile der Kooperation. In Teamarbeit erleben die Schüler, dass Zusammenarbeit oft bessere Lösungen und mehr Lösungswege bringt.
- Der Mathematikunterricht bietet viele Anlässe zur Schulung des Beziehungsdenkens. Das Erkennen von Zusammenhängen, das Herstellen von Beziehungen, das Durchführen von Schlussfolgerungen usw. sind entscheidende Grundaktivitäten.
- Eine der wesentlichen Fähigkeiten, die die Mathematik schult, ist die der Abstraktion. Mehr oder weniger komplexe Sachverhalte werden bis zur letztmöglichen Denk- und Sprechform (Regel, Prinzip, Formel u. dgl.) verdichtet. Diese hier so wichtige Fähigkeit des Abstrahieren-Könnens ist ein Grunderfordernis für die gesamte Enkulturation des Menschen und hat daher in allen Lernbereichen der Schule große Bedeutung.

### 1.1.2 Weiterentwicklung schulischen Lernens

Seit den Lehrplänen 1963 sind in den Bereichen der Humanwissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik wesentliche Erkenntnisse gewonnen worden.

Diese Erkenntnisse sind maßgebend für die veränderte Schwerpunktsetzung bei Lehrplaninhalten und in der Gestaltung von Lernprozessen.

Beispiele für inhaltliche Schwerpunktsetzungen:
- Entwickeln des Zahlbegriffs (Betonen besonders des ordinalen und des kardinalen Aspekts)
- Herausheben der Termstruktur
- Betonen der Zusammenhänge zwischen Rechenoperationen
- Starke Betonung der geometrischen Komponente (Orientieren im Raum zur Förderung geometrischen Denkens)

Beispiele für die Gestaltung von Lernprozessen:
- Begriffe müssen handelnd und bildhaft erlebt werden, erst dann ist eine Abstraktion möglich
- Einsichten in die Zahlbegriffsbildung (Invarianz der Anzahl, unabhängig von der Lage, der Größe und der Art der Anordnung der Elemente)
- Bedeutung von Modellvorstellungen für das Agieren mit Begriffen Mathematik

*1.2 Bildungs- und Lehraufgaben des Mathematikunterrichts*

Im Lehrplan wird Mathematik als ein Fach verstanden, das folgende Bildungs- und Lehraufgaben zu erfüllen hat[1]:

| **Fördern schöpferischer Fähigkeiten** | **Anbahnen rationaler Denkprozesse Entwickeln des logischen Denkens und des Problemlöseverhaltens** | **Erfahren der praktischen Nutzbarkeit der Mathematik** | **Erwerben von grundlegenden mathematischen Techniken** |
|---|---|---|---|
| „Schöpferische Fähigkeiten sind durch spielerisches, forschend-entdeckendes und konstruktives Tun aufzubauen." | „Rationale Denkprozesse sind an geistigen Grundtätigkeiten wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen … Analogisieren usw. zu schulen." | „Sachverhalte der Umwelt sind mit Hilfe von Zahlen, Größen und Operationen zu durchdringen, räumliche Vorstellungen sind aufzubauen." Die Bedeutung der Mathematik ist in kindgemäßer Form bewusstzumachen. | „Neben dem Erwerb der grundlegenden mathematischen Techniken sind praktische mathematische Fertigkeiten wie Umgehen mit Zeichengeräten anzustreben." |

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 291

Das Fachverständnis für Mathematik umfasst auch das Fördern von Grundhaltungen wie

- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit mathematischen Problemen
- Kommunikationsbereitschaft
- Kooperationsbereitschaft

sowie das Fördern von Arbeitstugenden wie

- Genauigkeit
- Sorgfalt
- Gewissenhaftigkeit
- Eigenkontrolle

*1.3 Strukturelle Gliederung und Teilbereiche des Mathematiklehrplans*

Der Lehrstoff wird in folgende Bereiche gegliedert:
- Aufbau der natürlichen Zahlen
- Rechenoperationen
- Größen
- Geometrie
- (Bruchzahlen – nur 4. Schulstufe)

Jeder Bereich weist (in den beiden Grundstufen) in sich die gleiche strukturelle Gliederung auf.

| Grundstufe I | | Grundstufe II | |
|---|---|---|---|
| 1. Schulstufe | 2. Schulstufe | 3. Schulstufe | 4. Schulstufe |
| *Aufbau der natürlichen Zahlen* | | | |
| *Entwickeln grundlegender mathematischer Fähigkeiten* | *Weiterentwickeln grundlegender mathematischer Fähigkeiten* | | |
| *Entwickeln des Zahlbegriffs* | *Erweitern und Vertiefen des Zahlbegriffs* | | |
| *Aufbauen von Zahlenräumen bis 30 einschließlich der Null*<br>*Erweitern des Zahlenraumes bis 100 in Zehnerschritten* | *Ausbauen des Zahlenraumes bis 100*<br>*Ausbauen des Verständnisses für den dekadischen Aufbau* | *Ausbauen des Zahlenraumes bis 1000*<br>*Erarbeiten über Grobstrukturen zur Feinstruktur* | *Ausbauen des Zahlenraumes bis 100 000*<br>*Über Grobstrukturen zur Feinstruktur*<br>*Bis zur Million in Grobstrukturen* |

## Rechenoperationen

| Grundstufe I | | Grundstufe II | |
|---|---|---|---|
| 1. Schulstufe | 2. Schulstufe | 3. Schulstufe | 4. Schulstufe |
| *Verstehen der Operationsstrukturen* | | | |
| *Durchführen der Rechenoperationen*<br>– im Zahlenraum 20 mit Zehnerüber- bzw. unterschreitung und<br>– im Zahlenraum 20 bis 30<br>*Mündliches Rechnen im additiven und multiplikativen Bereich* | *Durchführen der Rechenoperationen*<br>– im Zahlenraum 100 | *Durchführen der Rechenoperationen*<br>– im Zahlenraum 1 000<br>*Schriftliche Rechenverfahren im additiven und multiplikativen Bereich* | *Durchführen der Rechenoperationen*<br>– im Zahlenraum 100 000 |
| *Lösen von Sachproblemen* | | | |
| *Spielerisches Umgehen mit Zahlen und Operationen* | | | |

## Bruchzahlen

| |
|---|
| *Entwickeln des Bruchzahlbegriffs* |
| *Darstellen von Bruchzahlen und Verwenden der Bruchschreibweise* |
| *Operatives Durchforschen*<br>*Lösen von Sach-Problemen* |

## Größen

| Grundstufe I | | Grundstufe II | |
|---|---|---|---|
| 1. Schulstufe | 2. Schulstufe | 3. Schulstufe | 4. Schulstufe |
| *Entwickeln von Vorstellungen zu Größen* | *Weiterentwicklung der Vorstellungen zu Größen* | | |
| *Einführen und Anwenden von Maßeinheiten*<br>m, kg, l, € | *Einführen neuer Maßeinheiten*<br>dm, cm, dag, c (Cent), Stunde (h), Tag, Woche, Monat, Jahr | *Einführen neuer Maßeinheiten*<br>mm, km, g, t.<br>Minute (min) | *Einführen neuer Maßeinheiten*<br>$m^2$, $dm^2$, $cm^2$, $mm^2$; a, ha, $km^2$<br>Sekunde (s) |
| | *Herstellen von Maßbeziehungen*<br>m – cm, kg – dag, € – c<br>Tag – Stunde, Woche – Tag, Jahr – Monat | *Herstellen von Maßbeziehungen*<br>m – mm, km – m, kg – g , t – kg<br>Stunde – Minute | *Herstellen von Maßbeziehungen*<br>$m^2$ – $dm^2$, $dm^2$ – $cm^2$, $cm^2$ – $mm^2$<br>Minute – Sekunde |
| *Operieren mit Größen*<br>Arbeiten mit Größen in Sachsituationen | | | |

**Geometrie**

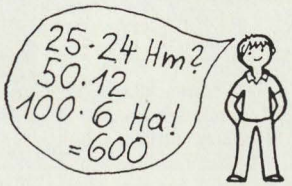
| Grundstufe I | | Grundstufe II | |
|---|---|---|---|
| 1. Schulstufe | 2. Schulstufe | 3. Schulstufe | 4. Schulstufe |
| *Orientieren im Raum*<br>– räumliche Positionen und Lagebeziehungen<br>– Richtungen und Richtungsänderungen | | | |
| *Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren*<br>– Untersuchen von Körpern<br>– Untersuchen von Flächen | | *Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren*<br>– Weiterführendes Untersuchen von Körpern<br>– Weiterführendes Untersuchen von Flächen, besonders von Rechteck und Quadrat<br>– Entwickeln des Umfangbegriffes<br>– Berechnen der Länge des Umfanges, besonders bei Rechteck und Quadrat | *Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren*<br>– Vertiefendes Untersuchen der bisher behandelten Körper<br>– Vertiefendes Untersuchen der bisher behandelten Flächen<br>– Entwickeln des Flächenbegriffes<br>– Berechnen des Flächeninhaltes von Rechteck und Quadrat |
| *Spielerisches Gestalten mit Körpern und Flächen* | | | |
| *Arbeiten mit Größen* | | | |
| *Hantieren mit Zeichengeräten* | | | |

## 2 Zielstellungen und Gestaltungsprinzipien des Mathematikunterrichts

*2.1 Entwickeln eines forschenden und untersuchenden Geistes*

*Situation:* Kinder der 3. Schulstufe, die das schriftliche Multiplizieren noch nicht erlernt haben, erhalten folgende Aufgabe: $25 \cdot 24 = ?$

Lösung:




„In neuerer Zeit werden von der Gesellschaft im Hinblick auf eine umfassende Denkerziehung Forderungen gestellt, die weit über das hinausgehen, was man in einen Rechenunterricht alter Prägung einordnen könnte" (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 67 f.).

Die Bildungs- und Lehraufgaben des Mathematiklehrplans tragen dem Rechnung. So wird erwartet, dass die Kinder lernen:
- eigene Aussagen zu begründen, zu überprüfen und zu verteidigen
- die Aussagen anderer in Frage zu stellen und Scheinargumente aufzudecken
- Gegenargumente anzuhören und unwiderlegbare Argumente zu akzeptieren
- mit anderen zusammenzuarbeiten und zu erfahren, wie man Hilfe geben und Hilfe erhalten kann
- Auswege aus Situationen zu finden, in denen ein Routineverfahren nicht weiterhilft
- Vermutungen anzustellen und bereit zu sein, sie zu probieren
- Zusammenhänge aufzudecken durch Vergleichen, Zuordnen, Zählen, Schätzen – also durch „Mathematisieren"
- kompliziertere Sachverhalte in Tabellen, Diagrammen und auch sprachlich darzulegen
- Gesetzmäßigkeiten zu finden und zu beachten

Diese Fähigkeiten sind weitgehend auf die Bewährungssituation im praktischen Alltag ausgerichtet und stellen deshalb ein reales Anliegen an die Grundschule dar.
„In einem englischen Schulversuch, dem Nuffield Project, wurde eine interessante Variante von lernzielorientiertem Unterricht verwirklicht. Die Ausgliederung des obersten Lernzieles in acht Leitziele zeigt eine weitgehende Dominanz von Aufgaben, die wir ebenfalls in unsere Auffassung von

Denkerziehung einzuordnen vermögen“ (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 67 f.).
Das oberste Lernziel des *Nuffield-Projects* (siehe folgende Grafik Mitte) wird in acht Leitziele eingeteilt.

(W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S 67 f.)

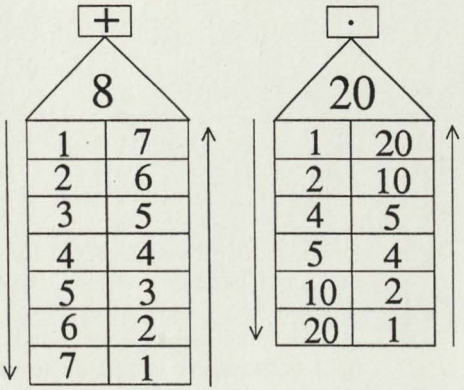
Im folgenden soll mit Beispielen versucht. werden, die Leitziele für den Mathematikunterricht der Grundschule zu verdeutlichen:

Leitziel 1 muss erreicht werden, um in den Kindern die Bereitschaft zu wecken, auch an noch nicht gelernte, neue Inhalte heranzugehen und Strategien zu entwickeln, um eine Lösung zu finden (siehe Eingangsbeispiel: $25 \cdot 24 = ?$).

Leitziel 2
*Beispiel:*
Vorgeben von Körpern, Ordnen nach Körperformen

Leitziel 3 kann sich etwa in folgenden unterrichtlichen Aktionen niederschlagen:
- Ordnen von Merkmalplättchen nach einem, zwei oder drei Unterschieden
- Fortsetzen von vorgegebenen Mustern (handelnd mit Plättchen oder zeichnend)

– Herausfinden, dass bei Zerlegungen wie im Folgenden ein Summand bzw. Faktor kleiner, der andere jeweils aber größer werden muss.




4. Stellen von Fragen und Experimentieren, um die Fragen zu beantworten

Leitziel 4 betont einen Schwerpunkt des neuen Lehrplans, der sowohl im Allgemeinen Teil als auch im Bereich der Mathematik immer wieder angeführt wird: probierendes, entdeckendes Lernen. Als Beispiel bietet sich hier das probierende Vorgehen bei der Umfangsberechnung des Rechtecks an.

Die Kinder versuchen, eigene Lösungswege zu finden.

5. Erwerb von Wissen und Erlernen von Fertigkeiten

Lernziel 5: Unter Rückgriff auf einige Hilfsvorstellungen, lassen sich aus wenigen bekannten Malreihen die übrigen Malreihen erarbeiten (Verdoppeln, Halbieren, Vertauschen, Zerlegen).

*Beispiel:*

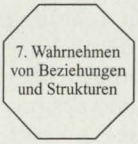
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 · 7 | 10 · 7 | 2 · 7 | 10 · 7 | 5 · 7 | 8 · 7 oder 6 · 7 |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | 7 · 7 |
| 4 · 7 | 5 · 7 | 3 · 7 | 9 · 7 | 6 · 7 | |
| ↓ | | | | | |
| 8 · 7 | | | | | |

*Alternative:*

| | | |
|---|---|---|
| 2 · 7 | 5 · 7 | 2 · 7 |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| 4 · 7 | 10 · 7 | 3 · 7 |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| 8 · 7 | 9 · 7 | 6 · 7 |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| | | 7 · 7 |

(Vgl.: H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 85)

Leitziel 6: Am Beispiel der Umfangberechnung beim Rechteck kann gezeigt werden, dass Kommentieren und Begründen von Lösungswegen von großer Bedeutung sind. Das Versprachlichen einer Handlung ist jedoch als zusätzliche Schwierigkeitsstufe zu sehen (siehe dazu Kapitel 2.3: „Denken und Sprache").




Leitziel 7: Der Mathematikunterricht sollte die Schüler auch befähigen, Beziehungen, und Strukturen zu erkennen und anzuwenden. So erscheint es wesentlich, dass aus einer gestellten Sachaufgabe (Text) die mathematische Information entnommen und in einer Tabelle verarbeitet werden kann.

*Beispiel:*

„Herr Huber kauft 3 kg Äpfel um 6 €. Frau Maier braucht nur 2 kg. Herr Hofer kauft 5 kg."

| kg | € |
|---|---|
| 3 | 6 |
| 2 | 4 |
| 5 | 10 |
| usw. | |

Leitziel 8: Die Überprüfung von gewonnenen Ergebnissen, die kritische Frage „Kann das stimmen?", muss am Ende der Problemlösung stehen. Die Frage muss sich sowohl auf den errechneten Zahlenwert als auch auf eventuell verwendete Größen (Einheiten) beziehen.

*2.2 Entwicklung und Förderung des kindlichen Denkens*

„Für die Arbeit in der Grundschule lassen sich im Hinblick auf die Berücksichtigung der Entwicklungslage des Kindes folgende methodische Empfehlungen geben:
- Um von einer Denkstufe zur anderen fortzuschreiten, nützt es nichts, wenn man wartet, bis das Kind reif Wird. Es muss Lernangebote erhalten, um seine Denkfähigkeit entwickeln zu können.
- Das Lernen des Kindes wird am besten gefördert, wenn es allein oder in der Gruppe aktiv tätig sein kann.
- Das Kind soll durch eigenes Handeln selber Erfahrungen sammeln können. Im Unterricht sind entsprechende Situationen zu schaffen" (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 7 1, S. 74 f.).

Für das Lernen durch eigene Erfahrungen braucht das Kind entsprechende Lernmittel. Meist verkörpern solche Lernmittel schon eine mathematische Idee, die von den Kindern wiederentdeckt wird (z. B.: Merkmalplättchen, Steckwürfel, Cuisenaire-Stäbe).
Lehrgeräte als Demonstrationsmodelle sind dafür kein Ersatz.

*2.3 Denken und Sprache*

Nach *Piaget* setzt die Entwicklung des Symbolverständnisses, das heißt der Fähigkeit, Abbild und wirkliches Objekt unterscheiden zu können, vor jeder sprachlichen Entwicklung ein. Sprache und Denken entwickeln sich also nicht parallel. Auch noch im Grundschulalter kann man deutlich beobachten, wie das Denken einer Versprachlichung vorangeht. Kinder finden handelnd Lösungen, ohne den Sachverhalt sprachlich erklären zu können.
Es fällt den Kindern meist nicht schwer, in einem Irrgarten den richtigen Weg zu finden, sehr wohl aber haben sie Probleme, den gefundenen Weg zu beschreiben: „Ich gehe zwei Schritte geradeaus, dann folgt eine Wendung nach rechts. Nach fünf Schritten muss ich nach links abbiegen ..."
Die gleiche Beobachtung lässt sich in der 1. Schulstufe bei Orientierungsübungen in der Klasse machen: Die Kinder können zwar ohne größere Probleme einen bestimmten Weg nach Anweisungen nachvollziehen, es fällt ihnen aber ungemein schwer, gleichzeitig mit dem Beschreiten eines bestimmten Weges diesen auch zu kommentieren.
Als methodische Empfehlung lässt sich ableiten: Der Lehrer sollte das Kind nicht zum Warten nötigen, bis es die Entdeckung in Worte fasseti kann, womöglich sogar in der Redeweise Erwachsener. Viele Kinder verstehen ein Konzept, wenden es an und bauen darauf auf, lange bevor sie in der Lage sind, befriedigende Aussagen darüber zu machen (Z. P. DIENES – E. W. GOLDING, 1970, S. 51).

Umgekehrt gilt es als erwiesen, dass die Verbalisierung von Sachverhalten und Operationen ein viel tieferes Eindringen in ihre Strukturen ermöglicht, also eine wichtige Hilfe für Einsicht und Verstehen bietet.

Aus all dem lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:
- Da die Fachsprache in der Schule oft eine „gestotterte Fremdsprache" bleibt, ist es besser, soweit wie möglich auf Fachausdrücke zu verzichten. So ist es sicher nicht notwendig, in der Grundschule neben dem Begriff „Division" die Begriffe „Divisor" und „Quotient" einzuführen und in den aktiven Wortschatz der Kinder einzubauen.
- Der Lehrplan fordert aus diesem Grund in den meisten Fällen, dass zwar eine Rechenoperation verstanden, ein Rechengesetz angewendet werden muss, dass aber eine entsprechende Fachsprache vermieden werden sollte.
- Die im Unterricht verwendete Sprache muss situationsbezogen gewählt werden.
- Das Handeln des Kindes sollte möglichst intensiv und differenziert begleitend verbalisiert werden.
- Das häufig auftretende Problem, dass Kinder nicht in der Lage sind, eine in einen Text eingebaute Aufgabe zu lösen, stellt an den Lehrer besondere Anforderungen. Hier muss dem Kind durch gezielte Maßnahmen geholfen werden, seine Sprachkompetenz schrittweise zu erhöhen.

### *2.4 Denken als Abstraktionsprozess – Begriffsbildung*

Der Lehrplan legt auf fundierte Begriffsbildung in allen Teilbereichen des Mathematikunterrichts besonderen Wert.
Das äußert sich in Lehrplanforderungen in der Arithmetik wie „Entwickeln des Zahlbegriffs"[1], in der Geometrie in Forderungen wie „Entwickeln des Begriffs Flächeninhalt"[2] sowie „Einsicht in Operationsstrukturen"[3].
Formulierungen wie „Rechenoperationen durch Handlungen, Darstellungen usw. repräsentieren"[4] oder „Schaffen von sach- und größenbezogenen Vorstellungen zu großen Zahlen"[5] lassen sich in den Voraussetzungen und Bedingungen für das Lernen mathematischer Begriffe begründen.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 292
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 311
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 313
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 301
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 300

Exemplarisch sind folgende Punkte angeführt:

- Sowohl nach H. AEBLI (1961) als auch nach der Theorie der Darstellungsebenen nach BRUNER vollzieht sich die Verinnerlichung in drei Stufen
  - Handlungsebene (enaktive Phase): Erfassen von Sachverhalten durch eigenes Handeln
  - Bildebene (ikonische Phase): Erfassen von Sachverhalten durch bildliche Darstellungen
  - Symbolebene (symbolische Phase): Erfassen von Sachverhalten durch Symbole

- Ein Begriff soll mit möglichst vielen Repräsentanten belegt werden.

  *Beispiele:*
  - Entwickeln von Modellvorstellungen zu 1 m
  - Die Bruchzahl $\frac{1}{2}$ wird repräsentiert durch konkrete Objekte, Mengen, Längen, Flächen, Körper usw.

- Im Sinne einer gekoppelten Begriffsbildung ist die Entwicklung von Gegenbeispielen anzustreben.

  *Beispiele:*

  Operation, Umkehroperation
  Gegenüberstellung: eckig, rund
  Gegenüberstellung: Umfang/Flächeninhalt

- Nach Möglichkeit ist auch die Beziehung zu anderen verwandten Begriffen anzustreben.

  *Beispiele:*

  Vergleich: Rechteck, Quadrat

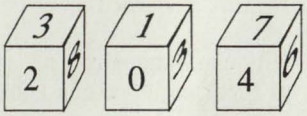
*2.5 Denken und Spiel*

Funktionen des Spiels

- „Begriffe und Strategien werden durch eigene Erfahrungen, durch eigene Tätigkeit, durch eigenes Entdecken gewonnen.
- Das Spiel eignet sich hervorragend für die innere Differenzierung im Unterricht, indem es den individuellen Neigungen und Leistungen der Schüler angepasst angeboten werden kann.
- Es eröffnet ein weites Feld zum Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen.
- Es erzieht zu einer offenen Haltung gegenüber neuen Aufgaben, es fordert geradezu heraus, verschiedene Lösungswege zu suchen. Damit wird jede kindfremde Systematik vermieden.

- Es schafft zensurenfreie Unterrichtssituationen, welche die Entfaltung kreativer Fähigkeiten begünstigen.
- Es fördert das soziale Lernen im Sinne des Miteinander-Kooperierens. Dazu gehört auch das Einhalten von Regeln.
- Es motiviert sehr stark und eröffnet damit Zugänge zum mathematischen Denken auch für solche Kinder, die sonst vielleicht nicht für die Mathematik zu begeistern sind" (W. FISCHER – K. UMGEHER – O. WINGERT, 1976, S. 94).

Dazu *zwei Beispiele*:
- Würfelspiel: Spielanweisung: Nimm 3 Zahlenwürfel in den Becher und würfle!




- Schreibe die größte und kleinste mögliche Zahl an!
- Berechne den Unterschied der beiden Zahlen!

Variation:
- Ein Würfel – vorher entscheiden, ob gewürfelte Zahl (Ziffer) E, Z oder H sein soll – Wettspiel mit einem Partner.
- 4. Schulstufe: 4 (5) Würfel oder 4-(5-)maliges Würfeln mit einem Würfel.
- 3maliges Würfeln oder Würfeln mit 3 Würfeln, 2 Zahlen werden addiert, mit einer Zahl wird multipliziert,
  Wettspiel: Erfassen, wann dabei das größte Ergebnis zu erreichen ist.
- Anschreiben aller möglichen Zahlen (317, 371, 713, 731,173, 137).

- Strategiespiel:

Wer erreicht die höchste Zahl?
Dem Schüler werden 6 Zahlen angeboten. Unter Verwendung dieser Zahlen und der 4 Grundrechnungsarten und einer fünften Operation nach Wahl soll eine möglichst hohe Zahl erreicht werden.

*Beispiel:*
Vorgegebene Zahlen: 5, 6, 7, 9, 12 und 22

Mögliche Lösungen:

| ① | | | ② | | | ③ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 + 6 = | 11 | oder | 9 + 12 = | 21 | oder | 12 − 5 = | 7 | |
| 11 − 7 = | 4 | | 21 : 7 = | 3 | | 7 : 7 = | 1 | |
| 4 · 9 = | 36 | | 3 · 6 = | 18 | | 1 + 9 = | 10 | |
| 36 : 12 = | 3 | | 18 − 5 = | 13 | | 10 · 6 = | 60 | |
| 3 · 22 = | 66 | | 13 · 22 = | 286 | | 60 · 22 = | 1320 | |

Ziele:

- Schulung des „kombinatorischen Denkens“
- Schulung der Fertigkeit in den Grundrechnungsarten
- Einsicht, dass Division und Subtraktion möglichst geringe Einbußen der Zahlengrößen bringen sollen
- Die letzte Operation soll möglichst eine Multiplikation mit der größten zu erreichenden Zahl sein
- Schulung der operativen Rechenfähigkeit

(W. Oehl, 1962, S. 55)

## 3 Fachdidaktische Grundsätze

Die fachdidaktischen Grundsätze des Lehrplans werden am Beispiel *„Sechserreihe“* exemplarisch kommentiert.

### *3.1 Operatives Aufbauen und Durcharbeiten*

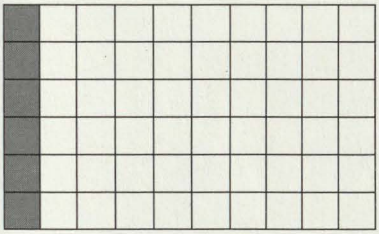
Operatives Aufbauen und Durcharbeiten stützt sich auf Aktivitäten wie Bauen, Legen, Schneiden, Anmalen, Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Probieren, Untersuchen, Notieren, Umstrukturieren, Schlussfolgern und Kombinieren.

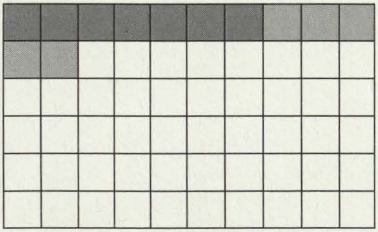
#### 3.1.1 Lernen über Handlungen

*Beispiele:*

Bauen von 10 Sechsertürmen aus Würfeln
Feststellen der Anzahl der Würfel von z. B. 4 Türmen, 7 Türmen …
Verbalisieren der Lösungswege
Notieren der Ergebnisse: $3 \cdot 6 = 18$

Bemale Sechsergruppen! Gleiche Farben sollen nicht Nachbarn sein!



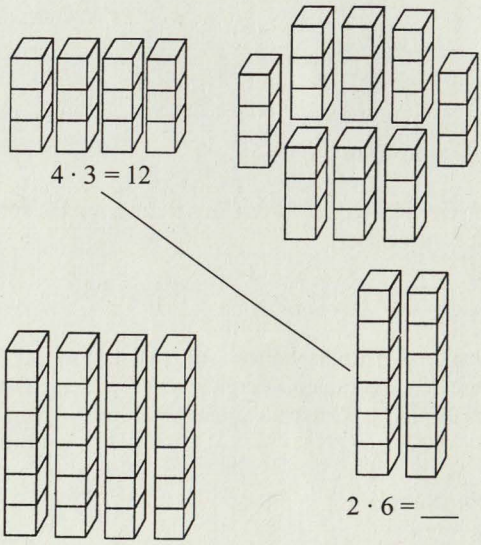


*3.1.2 Betonen von Problemstellungen*

*Beispiel:*

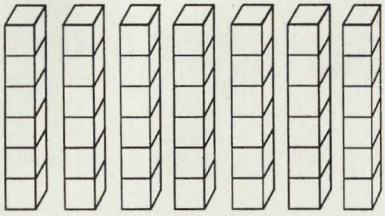
Partnerübung: Bauen von Sechser- und Dreiertürmen aus der jeweils gleichen Anzahl von Würfeln.

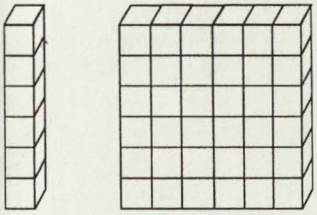
Vergleichen und Erkennen von Zusammenhängen:



3.1.3 Forschendes, experimentierendes Vorgehen

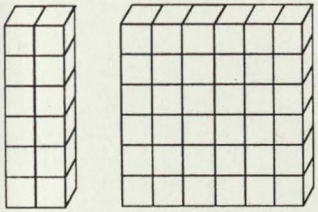
Einzelarbeit in Gruppen von bis zu 6 Kindern.
Jedes Kind baut 7 Sechsertürme.
Jedes Kind gruppiert anders.





$\boxed{1 \cdot 6} + \boxed{6 \cdot 6} = \boxed{7 \cdot 6}$ $\boxed{7 \cdot 6} = 42$

$6 + 36 = 42$



Vergleichen und Verbalisieren der Lösungswege und Ergebnisse
Notieren der Ergebnisse: $7 \cdot 6 = 42$

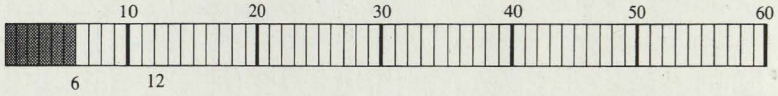
$$\boxed{2 \cdot 6} + \boxed{5 \cdot 6} = \boxed{7 \cdot 6}$$

3.1.4 Aufdecken verschiedener Lösungswege

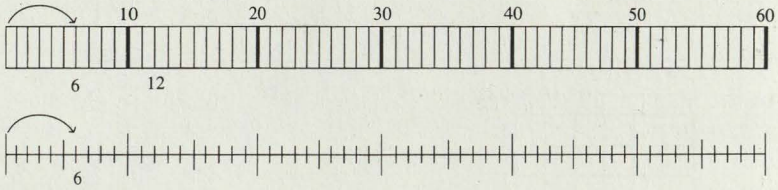
Schneide von diesem Streifen Sechserstreifen ab:

Lege 2 (3, 6 … ) Sechserstreifen, und notiere Rechnung und Ergebnis!

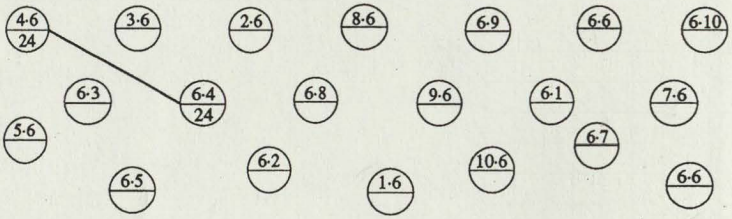
Male mit zwei Farben jeweils Sechserstreifen, und notiere die entsprechende Anzahl!




Hüpfe immer um 6 weiter, und notiere die entsprechende Anzahl!

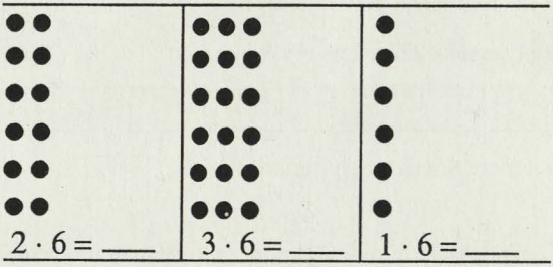



3.1.5 Herausarbeiten von Zusammenhängen




3.1.6 Erkennen verwandter Operationen

Legen, Zeichnen und Notieren von Nachbaraufgaben:



*3.2 Funktionen des Übens*

Beim Üben ist zwischen *operativem Üben* (Aufbauen von Rechenfähigkeiten) und *Üben von Fertigkeiten* zu unterscheiden.

*Operatives Üben* zielt auf das Vertiefen des Verständnisses, z. B. durch das Erkennen von Zusammenhängen, durch das Sichern von Begriffen. Das bedeutet am Beispiel der Sechserreihe das Gewinnen von Einsicht durch Bauen von Sechsertürmen, Legen und Zeichnen von Sechsergruppen, das Vergleichen von Aufgaben, das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Aufgaben ($4 \cdot 6$ ist das Doppelte von $2 \cdot 6$), das Repräsentieren von notierten Aufgaben mit Mengen.
Durch diese Vertiefung des Verständnisses wird die Gefahr eines reproduktiven, rein mechanischen Verhaltens vermindert.

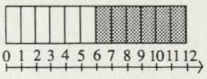
*Üben von Fertigkeiten* zielt z. B. auf Einüben und Automatisieren von Rechenabläufen.
Lustbetontes Automatisieren sichert die Abrufbarkeit.

*3.3 Variation der Veranschaulichung*

Ein möglichst allgemeines Erfassen mathematischer Operationen und Begriffe ist nur dann zu erreichen, wenn die Bindung an ein bestimmtes Material oder eine bestimmte Art der Veranschaulichung vermieden wird. Das bedeutet z. B. bei der Sechserreihe, dass Hantieren mit verschiedenem Material (Arbeiten mit Objekten aus der Umwelt, mit Würfeln ...) erfolgen soll. Variation der Veranschaulichung bezieht sich auch auf das Erschließen mit verschiedenen Erklärungsmodellen, um den verschiedenen Lerntypen innerhalb der Gruppe möglichst gerecht zu werden (Mengenmodell, Längenmodell, Streifenbildung, Zahlenstrahl, rhythmisches Zählen).

*3.4 Variation der Darstellungsebenen*

Sichere Begriffsbildung wird durch das Durchlaufen der in der folgenden Tabelle dargestellten Ebenen gewährleistet.

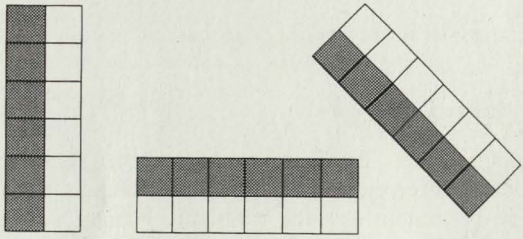
| Handlungsebene | Bildebene | Symbolebene |
|---|---|---|
| Legen von $2 \cdot 6$ mit Kastanien, Würfeln, Plättchen ... |   Zeichnerische Darstellung: $2 \cdot 6$ | Notation: $2 \cdot 6 = 12$ |

Das häufige Durchlaufen der Ebenen in beiden Richtungen trägt zur Sicherheit der Begriffsbildung bei. Der bewusste Einsatz des Wechsels ist eine Lösungsstrategie. Folgendes Problem soll dies erläutern: Ein Schüler kann die Aufgabe 4 · 6 nicht lösen. Er wendet den Wechsel auf die Bildebene als Lösungsstrategie an, er zeichnet die Aufgabe.

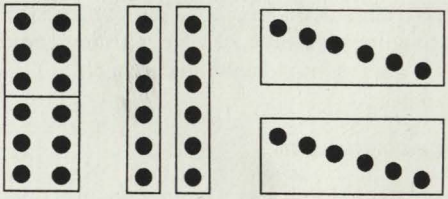
*3.5 Mathematische Variation*

Um das Wesentliche eines Begriffs oder einer Operation zu verdeutlichen, müssen die jeweils unwesentlichen Merkmale vielfältig verändert werden.

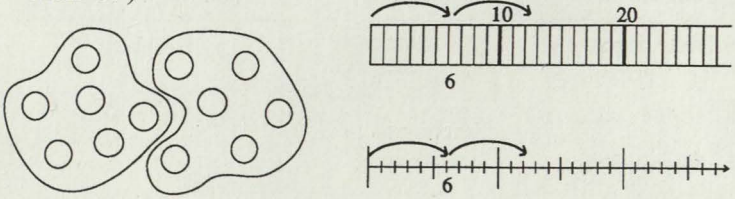
Das bedeutet für die Sechserreihe:
- Verwenden verschiedener Materialien (Kastanien, Würfel, Plättchen ...
- Darstellen in verschiedenen Lagen



- Darstellen in verschiedenen Anordnungen und Formen



- Anbieten verschiedener Erklärungsmodelle (Mengen, Längen, Zahlenstrahl ... )



## 4 Inhaltliche Schwerpunkte

### *4.1 Aufbau der natürlichen Zahlen*

#### 4.1.1 Zahlbegriffsaspekte

RADATZ und SCHIPPER (1983, S. 49) stellen die Aspekte des Zahlbegriffs in einer übersichtlichen Tabelle dar. Sie wird hier mit einigen Änderungen und Ergänzungen wiedergegeben:

| | | Beschreibung | Beispiele | Verständnisgewinnung |
|---|---|---|---|---|
| Kardinalzahlaspekt Anzahlaspekt | | Anzahlen beschreiben die Mächtigkeit von Mengen, die Anzahl der Elemente. | Repräsentanten für 3: 3 Äpfel, 3 Dreiecke, 3 Wünsche, 3 … | Der Anzahlaspekt steht in enger Verbindung mit dem Verständnis der „Mengenvarianz". Vergleiche von Mengen durch Zuordnen |
| Ordnungszahlaspekt | Zählzahlaspekt | Zählzahlen: Folge der natürlichen Zahlen, die beim Zählen durchlaufen werden | Zahlwortreihe: auf-, absteigend, echtes Zählen | Auszählreime; eineindeutige Zuordnung Element und Zahlwort; die letzte Zählzahl gibt die Anzahl an. |
| | Ordnungszahlaspekt | Ordnungszahlen geben den Rangplatz eines Elements in der geordneten Reihe an. | „Klaus ist beim Wettlauf fünfter geworden." „Das vierte Haus steht neben dem dritten Haus." | Benennen von Rangplätzen<br><br>Auffassen der Rangreihen |
| Rechenzahlaspekt | | Zahlen in Verbindung mit Operationen arithmetischer Aspekt | $5 = \square + 2$, $2 + 3 = 4 + 1$, $8 = 2 \cdot 4$ Ziffernrechnen innerhalb der Normalverfahren. | Erkennen von Zusammenhängen, Termvergleiche |
| Maßzahlaspekt | | Maßzahlen in Verbindung mit Maßeinheiten dienen zur Beschreibung von Größen. | 20 Schritte<br>5 Meter (5 · 1 m)<br>3 kg<br>3 Stunden | Hantieren mit Repräsentanten für Größen |
| Codierungsaspekt | | Zahlen werden zur Bezeichnung von Objekten benutzt. | Haus-, Autonummern, Telefonnummern, Postleitzahlen | Auffassen eines Ordnungssystems |

### 4.1.2 Vorkenntnisse des Schulneulings zum Zahlbegriff

- Die bedeutendsten Experimente zur Zahlbegriffsentwicklung stammen aus der Schule um PIAGET.
- Dabei wurde in Untersuchungen festgestellt, dass Kinder, die sich auf der Stufe des anschaulichen Denkens befinden, Anzahlen nicht vergleichen können, wenn sich die Elemente in entscheidenden Eigenschaften, wie Lage, Größe, Farbe ..., unterscheiden. Das schulfähige Kind kann die Gleichmächtigkeit von überschaubaren Mengen meist auch gegen Wahrnehmungskonflikte feststellen. Es kann sie durch eine eineindeutige Zuordnung überprüfen. An diese überlegungen knüpfte die lange Zeit vorherrschende Betonung des kardinalen Aspekts im elementaren Mathematikunterricht an.
- Weitere Vorkenntnisse sind im allgemeinen das Beherrschen der Zahlwortreihe bis 20, das Feststellen von Anzahlen durch Abzählen und das Bewältigen einfachster Additionen und Subtraktionen durch Weiterzählen und Zurückzählen.
- Simultanes Auffassen von Anzahlen bis 4, gruppenmäßiges Auffassen über Zahlbilder bis 6 Elemente.

### 4.1.3 Unterrichtsaktivitäten zur Zahlbegriffsentwicklung

Vielfältige Unterrichtsaktivitäten dienen der Fundierung der einzelnen Aspekte des Zahlbegriffs. Die folgenden beispielhaft angegebenen unterrichtlichen Aktivitäten zu diesen Aspekten sollen die Zusammenhänge beleuchten.
Erst die Synthese dieser Aktivitäten führt zu einem effektiven Anfangsunterricht, der auch die verschiedenen Lerntypen und die gegebenen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler berücksichtigt.

#### Δ Aktivitäten zum Zählaspekt

(Die letzte Zählzahl gibt die Anzahl an.)
*Zählübungen* nach RADATZ und SCHIPPER (1983, S. 53 ff.):

Fortlaufendes Zählen:
Zählen von Objekten mit (ohne) Ortsveränderung Zählen mit (ohne) Zeigen
Zählen zeitlich aufeinanderfolgender Vorgänge wie Schritte, Klopfen, Klatschen usw.
Zählen von Symbolen

Rhythmisches Zählen: Auszählreime

*Weitere Zählübungen:*
Vorwärtszählen ab 1, ab einer bestimmten Zahl
Rückwärtszählen ab einer bestimmten Zahl, in Schritten
Zählen von geordneten, ungeordneten Mengen

*Ordnen von Zahlen* in linearer Reihe

Verbinden von Punkten, die durch Zahlen markiert sind, zu Bildern
Verwenden von Zahlenkärtchen zur Darstellung der Zahlenreihe (Zahlenband, Zahlenstraße)

*Anwenden des Zählens in Rechenoperationen als Lösungshilfe*

Zählendes Wegnehmen, Hinzulegen von Elementen
Weiterzählen bei Gesellschaftsspielen wie „Mensch ärgere dich nicht"

*Zahlenstrahl* als bildliche Darstellung der Reihe der Zählzahlen

### Δ Aktivitäten zum Anzahlaspekt (kardinaler Ansatz)

Anzahlen beschreiben die Mächtigkeit von endlichen Mengen.
Mächtigkeitsvergleiche werden durch Zuordnen hergestellt.

Mögliche Aktivitäten:
Handelnder Vergleich von Mengen
Zuordnen – Vergleich über Zuordnungspfeile von Objekten zu Zahlenreihen
Die mengentheoretische Ableitung bzw. Begründung von Zahlenoperationen darf für den Erstrechenunterricht nicht zu einer übertriebenen Formalisierung führen. Ein sinnvoller Einbau des mengentheoretischen Ansatzes ist zu begrüßen.

*Simultane Anzahlauffassung*

Simultanes Erfassen heißt Auffassen von Elementen auf einen Blick (ohne zu zählen und unabhängig von der Anordnung der Elemente). Das ist beim Kind bei bis zu vier, beim Erwachsenen bei bis zu fünf Elementen möglich. Dieses Auffassen wird erleichtert, wenn die gewählten Elemente einander ähnlich sind.

*Gestaltauffassung*

Wird eine Anzahl wiederholt in einer bestimmten Anordnung geboten, so wird in der Folge die Anzahl über die an sie gebundene Gestalt aufgefasst.

(Beispiel: des Würfels.)

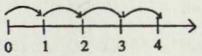
Die extreme Bindung von Anzahlen an starre Zahlbilder ist abzulehnen, weil für eine spätere Abstraktion und verallgemeinernde Begriffsbildung keine Barrieren aufgebaut werden sollen. (Die Anzahl 6 darf nicht an eine bestimmte Vorstellung gebunden bleiben.)
Beide Auffassungsmöglichkeiten sind jedoch in der elementaren Arbeit zu nützen.

### △ Aktivitäten zum Maßzahlaspekt

Zahlen werden als Maßzahlen von Größen eingesetzt. Auf die Frage „Wie lang? Wie groß? Wie alt? ... „ werden sie in Verbindung mit Maßeinheiten genannt. Prozesse des Messens, z. B. bei Längen, bei Geld usw., bilden den Anknüpfungspunkt.
Der Messzahlaspekt bildet die begriffliche Grundlage, z. B. beim Einsatz von Stäben als Repräsentanten für Zahlen (Cuisenaire-Stäbe), bei der Arbeit mit Rechengeld oder am Zahlenstrahl. Die Cuisenaire-Stäbe sind Rechenstäbe verschiedener Länge und Farbe, wobei jeder Zahl von 1 bis 10 ein Stab entspricht.

*Der Zahlenstrahl*

Ein wichtiges Veranschaulichungs- und Arbeitsmittel zum Verständnis von Zahlen, ihrer Ordnung, aber auch der Operationen mit ihnen ist der Zahlenstrahl.
„In einem Maßzahlkontext beschreibt die Zahl am Zahlenstrahl die Anzahl der Einheiten (Längen), in die eine bestimmte Strecke eingeteilt ist" (H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 59). Methodisch aufzubereiten sind dabei das Arbeiten mit Längeneinheiten und der Aspekt des Messens. In diese Auffassung des Zahlenstrahls sind auch Übungen mit Rechenstäben am Zahlenstrahl einzuordnen.
Die Ableitung des Zahlenstrahls aus der Zahlenkette sowie die Auffassung der Zahlen am Zahlenstrahl als bildliche Darstellung der Reihe der Zählzahlen verweisen auf den kardinalen Aspekt.
④ auf dem Zahlenstrahl bedeutet nicht ④ Einheiten, sondern ④ Sprünge von einem Start aus.




Aufzubereiten ist, dass z. B. eine Längenskala, die bei ① beginnt und bei ④ endet, 3 Einheiten umfasst. Schulanfänger fassen Skalenaspekte (Uhr, Tachometer, Thermometer) eher kardinal auf.

### △ Aktivitäten zum Ordnungszahlaspekt

Ordnungszahlen sind nach A. KIRSCH (1970, S. 58) keine neuen Zahlen. Sie werden nur auf andere Weise benützt, nämlich zum Numerieren. Mit ihnen werden Elemente einer Menge bezeichnet und geordnet. Wichtig ist ihr Platz in der Zahlenreihe.
Die Wettlaufsituation „Klaus ist beim Wettlauf fünfter geworden" verdeutlicht die Fragestellung.

### △ Aktivitäten zum Codierungsaspekt

Kinder sind durch den täglichen Umgang z. B. mit Haus- oder Telefonnummern mit dem Codierungsaspekt vertraut. Das Ablesen und Anschreiben

solcher Zahlen im Rahmen der schulischen Arbeit kann nur im jeweils erfassten Zahlenraum erfolgen.

### 4.1.4 Zahlenräume

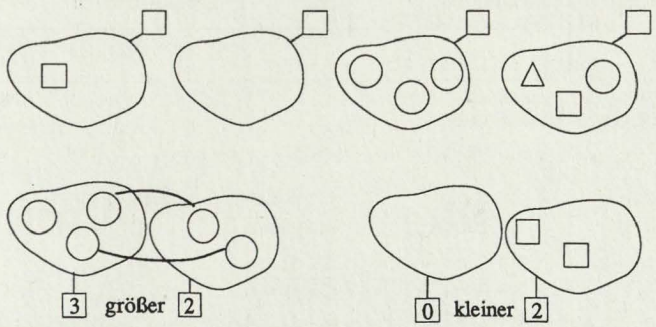
#### Δ Einstieg in den elementaren Zahlenraum

Der Lehrplan fordert ein „handlungsorientiertes Darstellen und Durchgliedern des schrittweise zu erarbeitenden Zahlenraumes“[1]. Die Behandlung des Zahlenraumes bis 4 als erster Zugang ergibt sich aus der Fähigkeit des Kindes, 4 Elemente noch simultan erfassen zu können. Die Erarbeitung bis 5 als erster Zugang und die Erweiterung auf 10 sind am dezimalen Zahlsystem orientiert. Je fünf Finger an den beiden Händen verdeutlichen diesen Einstieg ebenfalls.
Die dritte Möglichkeit, als ersten Zahlenraum den Zahlenraum bis 6 zu behandeln, ist insofern günstig, als sofort der vertraute Spielwürfel eingesetzt und durch Verdoppeln der Zahlenraum auf 12 erweitert werden kann. Das geforderte handlungsorientierte Durchforschen und Strukturieren des Zahlenraumes bis 12 ist eine Möglichkeit, eine Zehnerschwelle zunächst zu vermeiden.
Wesentlich für jedes Durchforschen des ersten Zahlenraums ist der Einsatz vielfältigen Materials bzw. verschiedener Modelle sowie die Arbeit auf verschiedenen Darstellungsebenen.

#### Δ Einführung und Behandlung der Null

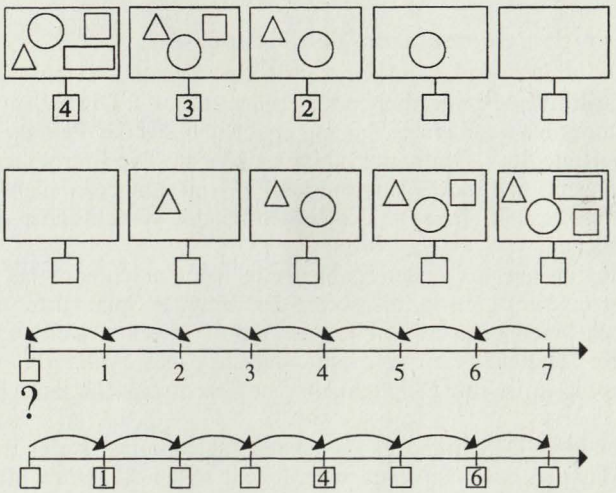
Im Lehrplan ist die Entwicklung des Zahlbegriffs Null verlangt,

- *Modelle zur Entwicklung des Zahlbegriffs Null*
  - ❍ Zugänge über handelnden Umgang durch Ordnen bzw. Zuordnen Beispiel: Obst aus einem großen Obstkorb auf Teller ordnen, ein Teller bleibt leer.
  - ❍ Darstellen der leeren Menge auf der Bild- und Symbolebene Die Null erhält die Bedeutung des „nichts“.




[1] Lehrplan der Volksschule, S. 292

❍ Erarbeiten der Null über steigende und fallende Mächtigkeiten. Im Vordergrund steht der ordinale Aspekt, der Rangplatz innerhalb der Zahlenfolge.




Zur Darstellung der Differenz wird die Null als neue Zahl eingeführt.

$3 - 3 = 0$

Zugänge über Fragestellungen/Strichlisten.

*Beispiel:*
Wie viele Personen sind jetzt in unserer Klasse:

| Knaben | Mädchen | Lehrer | Direktoren | Väter |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

– *Operatives Durcharbeiten*

*Beispiele:*

| Tausch-aufgaben | Nachbar-aufgaben | Umkehr-aufgaben | Zerlegungs-aufgaben |
|---|---|---|---|
| $3 + 0 = \square$ | $3 + 3 = \square$ | $4 + 0 = 4$ | 4 |
| $0 + 3 = \square$ | $2 + 3 = \square$ | $4 - 4 = 0$ | / \ |
| $7 + 0 = \square$ | $1 + 3 = \square$ | $4 - 0 = 4$ | 3 0 1 |
| $0 + 7 = \square$ | $0 + 3 = \square$ | | |

Übungsaufgaben

| | | | | | Rechnung |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 7 | 4 | + | = | ⇨ 3 + 4 = 7 |
| 3 | 7 | 4 | + | = | |
| 3 | 7 | 4 | + | = | |
| 3 | 7 | 4 | + | = | |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | 0 | 3 |
| 2 | 3 | 5 |
| 5 | 3 | 8 |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | | 4 |
| 4 | | 4 |
| | 2 | |

Spielerisches Umgehen

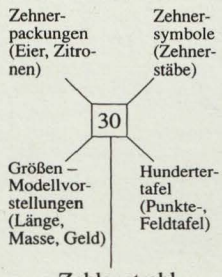
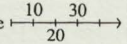
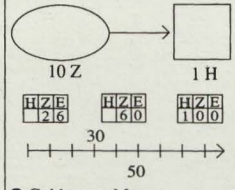
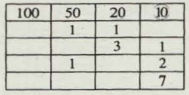
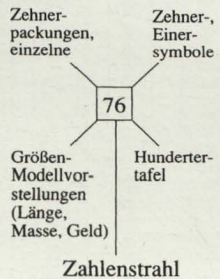
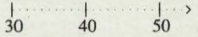
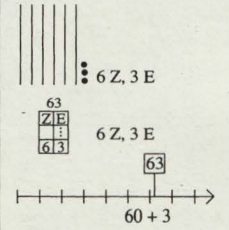
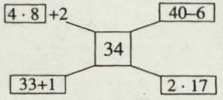
0 · 1 =
1 · 0 =
1 + 0 =
0 + 1 =
0 □ 1 =1

## △ Aufbau der Zahlenräume

1. Schulstufe — bis 30 einschließlich 0
   in 10er-Schritten bis 100
2. Schulstufe — Ausbau bis 100
3. Schulstufe — Ausbau bis 1 000
4. Schulstufe — Ausbau bis 100 000
   in Grobstrukturen bis 1 000 000

## Δ Strukturierung von Zahlenräumen, dargestellt an der Grundstufe I

Schaffen von Zahl- und Größenvorstellungen

| Struktur | Zahlen auffassen und darstellen | Orientieren | Bündeln, Auffassen von Stellenwerten Zahlenschreibweise | Operatives Durchdringen |
|---|---|---|---|---|
| Grobstruktur |  | ● Zehnerreihe  <br>● Lücken füllen<br>● Nachbarzehner (30)–(40)–(50) Vorgänger, Nachfolger<br>● Vergleichen größer, kleiner<br>● Spielformen<br>● Ordnen: Längen, Geldwerte, Massen |  <br>● Geldwerte, Massen<br>● Zahlen lesen und schreiben | ● Herstellen von Relationen<br>● Additives und multiplikatives Zerlegen von Zahlen $60 = 6 \cdot 10$, $60 = 70 - 10$<br>● $1 \cdot 1$, 1 in 1 von 10<br>Immer 70 S<br>  <br>● Herstellen von Sachbezügen zu Größen (Sachprobleme) |
| Feinstruktur |  | ● Zahlenreihe  <br>● Lücken füllen (31)–(32)–(33)–(34)<br>● Nachbarzahlen Vorgänger, Nachfolger<br>● Vergleichen größer, kleiner<br>● Spielformen<br>● Ordnen: Längen, Geldwerte, Massen |  <br>● Spiele mit Ziffernkärtchen (Zahlen bilden)<br>● Zahlen lesen und schreiben | ● Herstellen von Relationen<br>● Termvergleiche<br>  <br>● Additives und multiplikatives Durchdringen<br>● Herstellen von Sachbezügen zu Größen (Sachprobleme) |

*4.2 Rechenoperationen*

4.2.1 Mündliches Rechnen

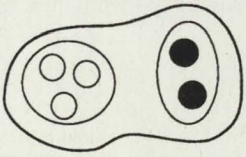
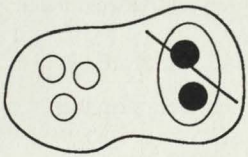
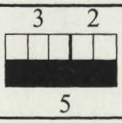
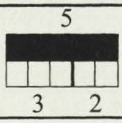
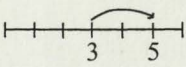
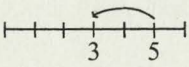
Die Bedeutung des mündlichen Rechnens ist sowohl im Hinblick auf die Vorbereitung schriftlicher Rechenverfahren als auch auf die Bewältigung von Aufgabenstellungen aus der Umwelt des Kindes unumstritten. Mündliches Rechnen spielt auf allen Schulstufen, besonders aber auf der Grundstufe I, eine dominante Rolle. Dem täglichen „Kopfrechnen" kommt große Bedeutung zu.

Δ Mündliches Rechnen im additiven Bereich im Zahlenraum bis 30

Die Erarbeitung von Rechenoperationen steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Zahlverständnisses.
Mit Addieren und Subtrahieren sollen die Schüler Handlungen unter operativem Aspekt wie

| Hinzufügen, Zusammenlegen, Vereinigen, Vermehren, Hinzugeben, Vermindern, Wegnehmen, Abtrennen, Zurückzahlen ... |
|---|

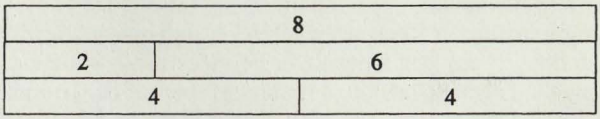
verbinden.
Die additiven Operationen sind durch verschiedene Modelle darzustellen.

| Mögliche Zahlenaspekte | Modelle | |
|---|---|---|
| | Addition | Subtraktion |
| Kardinalzahlaspekte |  3 + 2 = 5 |  5 – 2 = 3 |
| Zählzahlaspekte | 1, 2, 3, 4, 5 | 5, 4, 3 |
| Maßzahlaspekte |   |   |
| Skalenaspekte |   |   |

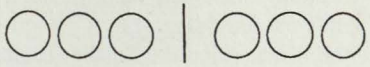
(H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 63)

Vor Gewinnung der Operationen können *Vorübungen* durchgeführt werden:

– Übungen zur Zahlzerlegung



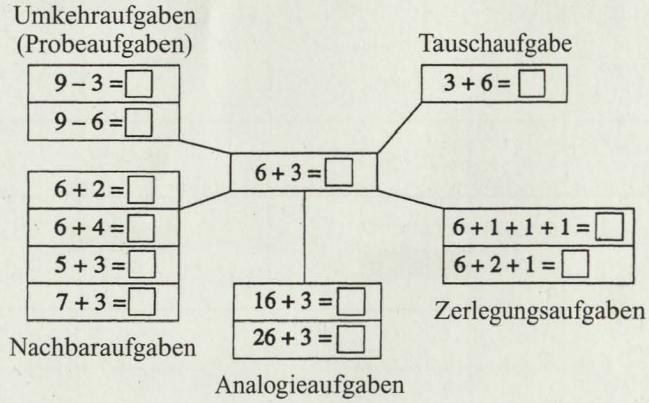

– Halbieren und Verdoppeln



– Zahlvergleiche
4 ist um 1 kleiner als 5

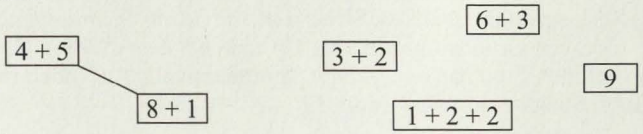
Operatives Durcharbeiten hat das Ziel, Eigenschaften der Operationen zu erkennen und Beziehungen zwischen den Operationen zu erfassen.

*Beispiel:* Addition




(H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 63)

Termvergleiche




Aufgaben mit Null

$6 + 0 = \square$ $0 + 3 = \square$

Bei der Zehnerüberschreitung bzw. Zehnerunterschreitung geht es darum, Hemmungen beim Überschreiten oder Unterschreiten der Zehnergrenze zu verhindern.

Zwei Wege bieten sich an:

– Gleitendes Überschreiten (Verwenden von Nachbaraufgaben):

$7 + 5 = \square$

$7 + 1 = \square$
$7 + 2 = \square$
$7 + 3 = \square$
$7 + 4 = \square$
$7 + 5 = \square$

$12 - 5 = \square$

$12 - 1 = \square$
$12 - 2 = \square$
$12 - 3 = \square$
$12 - 4 = \square$
$12 - 5 = \square$

Das gleitende Überschreiten bietet vor allem für leistungsschwache Kinder eine vorbereitende Hilfe.

– Zerlegen in 2 Teiloperationen:

$7 + 5 = \square$ $12 - 5 = \square$

$7 + 3 = 10$ $12 - 2 = 10$

$10 + 2 = \square$ $10 - 3 = \square$

Beim Zerlegen in Teiloperationen sind folgende Vorübungen wichtig:

Zahlzerlegungsübungen:

$5 = 1 + 4$ $5 = 2 + 3$ $5 = 3 + 2$ $5 = 4 + 1$

Ergänzen:

$7 + \square = 10$ $12 - \square = 10$

Zehn als Ausgangszahl:

$10 + \square = 12$ $10 - \square = 7$

Ein wesentliches Ziel bis spätestens zu Beginn der Erarbeitung der schriftlichen Rechenverfahren ist das Sichern der *additiven Grundaufgaben*.
Unter additiven Grundaufgaben versteht man bei der Addition alle Aufgaben mit einstelligen Summanden, bei der Subtraktion alle Aufgaben mit einstelligem Subtrahenden im Zahlenraum 19.

### Δ Mündliches Rechnen im additiven Bereich mit größeren Zahlen

Addieren und Subtrahieren in größeren Zahlenräumen (z. B. im Zahlenraum bis 100 oder im Zahlenraum bis 1000) setzt die Beherrschung der Grundaufgaben, die sichere Orientierung im entsprechenden Zahlenraum und die Einsicht in den Aufbau des Stellenwertsystems voraus.
Der Veranschaulichung von Operationen mit größeren Zahlen sind Grenzen gesetzt. Die Hundertertafel, die Tausendertafel, Skalen, symbolische Darstellungen (z. B. 113 : □ | :) sind geeignete Darstellungshilfen.

Methodischer Aufbau der Erarbeitung additiver Operationen, Zahlenraum 100

– Addition und Subtraktion von Zehnerzahlen:

$30 + 20 = \square$ $\quad$ $20 - 50 = \square$
$60 + 10 = \square$ $\quad$ $20 - 50 = \square$

– Addition und Subtraktion von Einern zu bzw. von Zehnern:

$30 + 20 = \square$ $\quad$ $80 - 7 = \square$
$30 + 20 = \square$ $\quad$ $60 - 3 = \square$

– Addition und Subtraktion von Einern zu bzw. von „gemischten" Zehnern ohne Über- bzw. Unterschreitung:

$31 + 4 = \square$ $\quad$ $48 - 3 = \square$
$62 + 5 = \square$ $\quad$ $67 - 2 = \square$

– Addition und Subtraktion von Einern zu bzw. von „gemischten" Zehnern mit Über- bzw. Unterschreitung:

$28 + 3 = \square$ $\quad$ $51 - 3 = \square$
$34 + 9 = \square$ $\quad$ $34 - 7 = \square$

Ein analoges Vorgehen bietet sich in größeren Zahlenräumen an. Dabei ist festzustellen, dass der Lehrplan für die 3. und 4. Schulstufe eine Betonung von Aufgabentypen der folgenden Art unter Verwendung sinnvollen Zahlenmaterials vorsieht:

| 3. Schulstufe | 4. Schulstufe |
|---|---|
| 400 ± 200 | 5 000 ± 3 000 |
| 320 ± 110 | 4 600 ± 2 500 |
| 268 ± 5 | 25 000 ± 12 000 |

Im Hinblick auf die Einführung der schriftlichen Rechenverfahren ist es günstig, auch im Rahmen des mündlichen Rechnens halbschriftliche Rechenverfahren heranzuziehen.

| | |
|---|---|
| 370 + 210 = ☐ | 840 − 250 = ☐ |
| 370 + 200 = ☐ | 840 − 200 = ☐ |
| ☐ + 10 = ☐ | ☐ − 50 = ☐ |

Δ Mündliches Rechnen im multiplikativen Bereich im Zahlenraum der Grundstufe I

Als grundlegendes Ziel nennt der Lehrplan das Verstehen der Operationsstruktur. Für die 1. Schulstufe verlangt der Lehrplan Sammeln von Grunderfahrungen zu multiplikativen Operationen im Zahlenraum 20 nur in Verbindung mit konkretem Handeln und bildhaftem Darstellen.
Zu den multiplikativen Operationen (Multiplikation und Division) bringen die Schüler vielfältige Vorerfahrungen aus außerschulischen Anwendungssituationen mit.

○ Darstellungsschemata bei der Begriffserarbeitung der Multiplikation

– Für die Entwicklung des Multiplikationsbegriffs sind zwei verschiedene, dem Kind schon aus dem Sprachgebrauch bekannte Deutungen möglich:

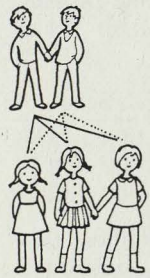
*Zeitlich sukzessiver Aspekt:*

(Maria hat in dieser Woche zweimal 3 Flaschen Limonade aus dem Keller geholt.)

*Räumlich-simultaner Aspekt:*

(Auf dem Tisch stehen 3 Teller, auf jedem Teller sind 4 Äpfel.)
Bei der Entwicklung des Malbegriffs unter zeitlich sukzessivem Aspekt wird der gleiche Vorgang mehrmals wiederholt, beim räumlich-simultanen Aspekt wird das räumliche Nebeneinander von bestimmten Mengen gleicher Mächtigkeit beschrieben.

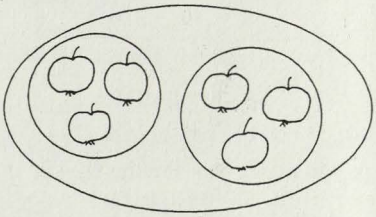
Eine weitere Deutung stellt der *kombinatorische Aspekt* dar:



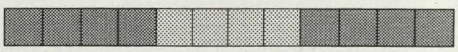
Beispiel: 2 Knaben und 3 Mädchen können 6 verschiedene Paare bilden.

Andere Deutungen der Multiplikation sind im Hinblick auf die verschiedenen Zahlaspekte möglich:

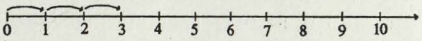
Vereinigen gleichmächtiger Mengen (Kardinalzahlaspekt)



Längenmodell (Maßzahlaspekt)



Zahlenstrahl (Skalenaspekt)




- Multiplikationsaufgaben werden aus Additionen abgeleitet bzw. auf Additionen zurückgeführt.

  z. B. $4 + 4 + 4 = 3 \cdot 4$ $\qquad 3 \cdot 22 + 2 + 2$

- Wichtig ist der Ausbau des Verständnisses der Null als Faktor. Einbeziehen der Null z. B. in Aufgabenketten:

| | |
|---|---|
| $6 \cdot 3 = 18$ | $3 \cdot 6 = 18$ |
| $6 \cdot 2 = 12$ | $2 \cdot 6 = 12$ |
| $6 \cdot 1 = 6$ | $1 \cdot 6 = 6$ |
| $6 \cdot 0 = 0$ | $0 \cdot 6 = 0$ |

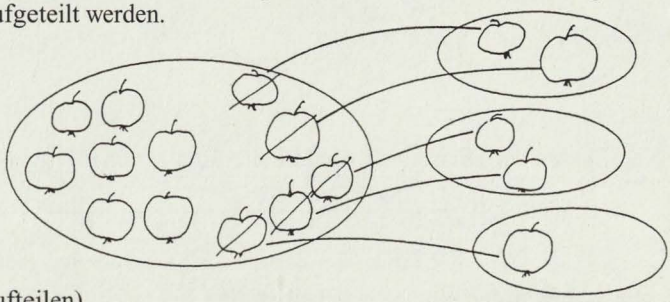
○ Darstellungsschemata bei der Begriffserarbeitung der Division

- Entscheidend für die Begriffserarbeitung ist die Entwicklung der Grundvorstellungen zum „Teilen" und „Messen".

*Teilen* (Verteilen)

Beim Teilen erfolgt eine Zerlegung der Grundmenge in gleich mächtige Teilmengen. Die Anzahl der Teilmengen ist gegeben, die Anzahl in einer Teilmenge wird gesucht.

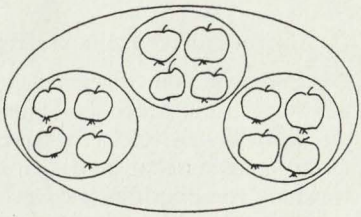
*Beispiel:* In einem Korb sind 12 Äpfel. Sie sollen auf 3 Kinder gerecht aufgeteilt werden.



*Messen* (Aufteilen)

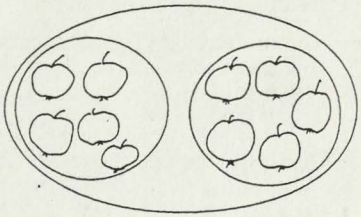
Hier erfolgt das Zerlegen einer Menge in gleich mächtige Teilmengen. Die Anzahl in einer Teilmenge ist gegeben, die Anzahl der Teilmengen wird gesucht.

*Beispiel:* 12 Äpfel werden in Netze mit je 4 Äpfeln verpackt.

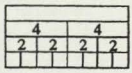


– Darstellungsmodelle für die Begriffserarbeitung

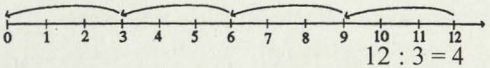
Mengenmodell
(kardinaler Aspekt)



Längenmodell
(Maßzahlaspekt)

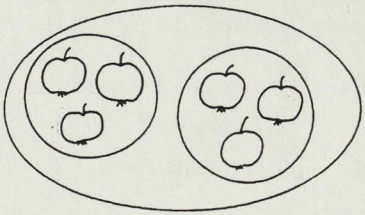



Zahlenstrahl
(Skalenaspekt)

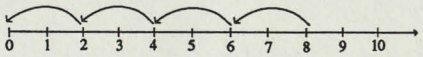



12 : 3 = 4

– Herausarbeiten von Zusammenhängen
Auffassen der Division als Umkehraufgabe der Multiplikation:



Auffassen der Division als wiederholte Subtraktion (Meßvorgang):




$8 - 2 - 2 - 2 - 2$ $8 : 2 = 4$

Im Rahmen der Einmaleinsarbeit ist das Erkennen des Zusammenhanges zwischen Einmaleinsaufgabe und entsprechender Einsineinsaufgabe besonders wichtig:

$3 \cdot 4 = 12$ 4 in 12 = 3mal

### ○ Eigenschaften der multiplikativen Operationen

Das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten und das Erfahren von Zusammenhängen sind für die Arbeit am Einmaleins, für das halbschriftliche Rechnen, für die schriftlichen Rechenverfahren und für vorteilhaftes Rechnen wichtig. Daher müssen schon in der Grundstufe I im Zusammenhang mit der Entwicklung von Begriffen und Operationen Zusammenhänge und Eigenschaften von Operationen herausgestrichen werden.

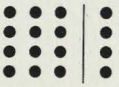
Wesentliche Eigenschaften sind:

– Kommutativität (Tauschaufgaben):

$3 \cdot 2 = 2 \cdot 3$

– Distributivität (Zerlegungsaufgaben):

$\boxed{2 \cdot 4} + \boxed{1 \cdot 4} = \boxed{3 \cdot 4}$



$\boxed{16 : 4} = \boxed{12 : 4} + \boxed{4 : 4}$

– Assoziativität (Verbindungsaufgaben):

$4 \cdot 2 \cdot 5 = 4 \cdot \boxed{2 \cdot 5}$

– Monotoniegesetze:

Gesetz der Konstanz des Produkts: „gegensinniges" Verändern der Faktoren

$8 \cdot 1 = 8$
$4 \cdot 2 = 8$
$2 \cdot 4 = 8$
$1 \cdot 8 = 8$

Gesetz von der Konstanz des Quotienten: „gleichsinniges" Verändern des Dividenden und Divisors

$16 : 4 = 4$
$8 : 2 = 4$
$4 : 1 = 4$

In Zusammenhang mit der Lehrplanforderung *spielerisches Umgehen mit Zahlen und Operationen* können Grundeinsichten dieser Art erfahren werden.

### ○ Überlegungen zur Arbeit am Einmaleins

– Einsicht in das Verdoppeln und Halbieren; Gewinnen von „neuen" Operationen über Verdoppeln und Halbieren:

$2 \cdot 2 = 4$ | $10 \cdot 2 = 20$
$4 \cdot 2 = 8$ | $5 \cdot 2 = 10$

– Vertauschen:

$2 \cdot 6 = 6 \cdot 2$

– Zerlegen:

$\boxed{6 \cdot 2} = \boxed{5 \cdot 2} + \boxed{1 \cdot 2}$

– Nachbaraufgaben:

$3 \cdot 2 = \square$ $\quad 4 \cdot 2 = 8$ $\quad 5 \cdot 2 = \square$

– Herausstreichen von Beziehungen, Entwicklung der Malreihen aus Kernaufgaben:

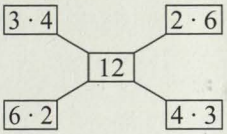
$\boxed{2 \cdot 7}$ $\quad \boxed{10 \cdot 7}$ $\quad \boxed{2 \cdot 7}$ $\quad \boxed{10 \cdot 7}$ $\quad \boxed{5 \cdot 7}$ $\quad \boxed{8 \cdot 7}$ oder $\boxed{6 \cdot 7}$

$4 \cdot 7$ $\quad 5 \cdot 7$ $\quad 3 \cdot 7$ $\quad 9 \cdot 7$ $\quad 6 \cdot 7$ $\quad 7 \cdot 2$

$8 \cdot 7$

– Aufdecken der Zusammenhänge zwischen Einmaleinsaufgaben:

| | | |
|---|---|---|
| $3 \cdot 2 = \square$ | $3 \cdot 4 = \square$ | $3 \cdot 8 = \square$ |
| $4 \cdot 2 = \square$ | $4 \cdot 4 = \square$ | $4 \cdot 8 = \square$ |




Die Festigung des Einmaleins sollte vor allem lustbetont und spielerisch erfolgen, also über Rechendominos, Einmaleinsspiele usw.

4.2.2 Schriftliche Rechenverfahren (Grundstufe II)

Δ Leitlinien bei der Behandlung der schriftlichen Rechenverfahren

*Sicherung der notwendigen Vorkenntnisse*

Das Verständnis der schriftlichen Rechenverfahren setzt folgende Kenntnisse voraus:
- Beherrschen der additiven Grundaufgaben
- Beherrschen des Einmaleins und Einsineins
- Vertrautsein mit dem Bündelungsprinzip und dem Stellenwert
- Einsicht in halbschriftliche Verfahren

*Wählen von Beispielen, die die Notwendigkeit des neuen Verfahrens einsichtig machen*

Bei der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten ist die Wahl von Beispielen, die nicht sofort „im Kopf" gelöst werden können, günstig.

*Schaffen des Verständnisses für den Rechenablauf*

Rechengeld, Würfel, Plättchen, Stangen, Systemblöcke usw. sollen durch Darstellen der Operationen Einsicht in die Abläufe der einzelnen Rechenverfahren geben.

*Verwenden von Kontrollverfahren*

Für die schriftlichen Rechenverfahren sind, folgende Kontrollen zu empfehlen:
- Überschlagendes Rechnen für alle Operationen
- Schriftliche Addition: Addieren in „Gegenrichtung", Überprüfen durch die Umkehroperation
- Schriftliche Subtraktion: Benützen der Umkehroperation
- Schriftliche Multiplikation: Vertauschen der Faktoren, Umkehroperation
- Schriftliche Division: Umkehroperation

*Reihenfolge der Erarbeitung der Rechenverfahren*

Für die Reihenfolge der Erarbeitung bieten sich zwei Möglichkeiten an:
- Strukturelle „Verwandtschaften" lassen die Reihenfolge Addition – Multiplikation und Subtraktion – Division als sehr günstig erscheinen.
- Aus dem Zusammenhang von Operation und Gegenoperation ergibt sich die Reihenfolge Addition – Subtraktion und Multiplikation – Division.

*Verwendung sinnvollen Zahlenmaterials*
Bei den schriftlichen Rechenverfahren ist das Zahlenmaterial den Umweltgegebenheiten des Kindes anzupassen.

*Schaffen des Verständnisses für Rechenregeln*
Für die einzelnen schriftlichen Rechenverfahren ist das notwendige Verständnis der den Verfahren zugrunde liegenden Rechenregeln zu schaffen.

### Δ *Überschlagendes Rechnen und seine Bedeutung für schriftliches Rechnen*

Das Abschätzen von Ergebnissen mit Hilfe des „überschlagenden Rechnens" hat für das Erlernen von Operationen, für das Überprüfen von Ergebnissen, für die Bewältigung von Umweltsituationen (z. B. Problemfeld „Einkauf"), für die schriftlichen Rechenverfahren und in späterer Folge für das Arbeiten mit dem Taschenrechner große Bedeutung. Durch Abschätzen wird der Schüler zur Fähigkeit des sensiblen Umgehens mit Zahlen geführt (Manipulieren mit Zahlen).

Das Abschätzen an der Operation

$$\begin{array}{r} 347 \\ +\,497 \\ \hline \end{array}$$

kann verschieden erfolgen:

| mit gerundeten Zahlen | durch Einschranken |
|---|---|
| z. B. Runden auf Hunderter:<br>300 + 500 = 800 | Bilden der oberen Schranke:<br>400 + 500 = 900<br>(Das Ergebnis ist sicher zu groß.)<br>Bilden der unteren Schranke:<br>300 + 400 = 700<br>(Das Ergebnis ist sicher zu klein.)<br>Aus der Bildung der oberen und der unteren Schranke kann geschlossen werden, dass das Ergebnis 347 + 479 sicher zwischen 700 und 900 liegt. |

Beim Abschätzen werden folgende Fähigkeiten des Schülers angesprochen:
- Orientierungsvermögen im Zahlenraum
- die Fähigkeit, sinnvolles Runden von Zahlen durchzuführen (Das bedeutet Zahlenmaterial auszuwählen, mit dem leicht mündlich gerechnet werden kann.)
- die Fähigkeit, bei Operationen durch Runden oder Einschranken Ergebnisse abzuschätzen bzw. zu kontrollieren

Vor jeder rechnerischen Lösung einer Sachaufgabe, vor jeder rechnerischen Operation soll das Abschätzen erfolgen.
Nach Durchführung der Rechenoperation erfolgt der Vergleich des Schätzergebnisses und des Rechenergebnisses als sinnvolle Rechenkontrolle.

## Δ Didaktisch-methodische Überlegungen zu den einzelnen Rechenverfahren

Die im Folgenden dargestellten Überlegungen, Modelle und Vorschläge sollen vor allem Impulscharakter haben und Anregungen für den Unterricht geben.
Eine entscheidende Voraussetzung ist der gezielte Umgang mit dem Stellenwertsystem. Die Kinder müssen gelernt haben, Ziffern bezüglich ihres Positionswertes zu interpretieren bzw. Zahlen zu zerlegen oder zu „wechseln".
Für die Verständnissicherung und Übertragbarkeit sind die Verwendung der Stellenwerttafel und das Benennen der Stellenwerte wichtig.

*Beispiele für Erarbeitungsschritte bei der Addition:*

| | |
|---|---|
| Addieren mit Hilfe halbschriftlicher Rechenverfahren selbstständiges Suchen von Lösungswegen | 24 + 35 = ☐<br>24 + 35 = ☐<br>24 + 35 = ☐<br>Rechnen auf mehrere Arten!<br>Sprechweise:<br>2 Z + 3 Z: 2 Z plus 3 Z<br>4 E + 5 E: 4 E plus 5 E |
| Addieren in der Stellenwerttafel mit Benennen der Stellenwerte (ohne Zehner-Überschreitung) | H Z E<br>4 2 6<br>+ 3 1 2<br>2 E + 6 E:<br>(ist) gleich … |
| Anwenden der „Zehnerbündelung" beim Addieren mit Zehnerüberschreitung | H Z E<br>1 6 5<br>+ 3 9<br>5 E + 9 E = 14 E<br>14 E (ist) gleich 1 Z, 4 E |
| Addieren im Normalverfahren | |

- Die in der 3. Schulstufe erlernten Erkenntnisschritte sind auf der 4. Schulstufe zu wiederholen.
- Der erlernte Rechenablauf ist auf den erweiterten Zahlenraum zu übertragen.

*Schriftliches Multiplizieren auf der 3. Schulstufe*

Auch bei der Multiplikation ist es wichtig, die Mechanisierungsphase nicht zu früh anzustreben. Das Verstehen des Rechenablaufes und das Erkennen von Zusammenhängen stehen im Vordergrund.

– Der methodische Weg kann durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein:

| Mündliche Form: | | | | Halbschriftliche Form: |
|---|---|---|---|---|
| $3 \cdot 232 = 3 \cdot (200 + 30 + 2)$ | | | = | $232 \cdot 3$ |
| $3 \cdot 200 + 3 \cdot 30 + 3 \cdot 2$ | | | = | $200 \cdot 3 = 600$ |
| $600 +$ | $90 +$ | $6$ | = | $30 \cdot 3 = 90$ |
| | | | | $2 \cdot 3 = 6$ |
| | | $696$ | | $232 \cdot 3 = 696$ |

– Für die Verständnissicherung und Übertragbarkeit auf das Multiplizieren mit zweistelligem Multiplikator sind die Verwendung der Stellenwerttafiel und das Benennen der Stellenwerte wichtig.

Aufgaben ohne Überschreitung:

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 2 | 3 | $2 \cdot 3$ |
| 6 | 9 | 6 |

Wir sprechen:
3 mal 2 E (ist) gleich 6 E

Aufgaben mit Überschreitung:

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 1 | 1 | $4 \cdot 6$ |
| 6 | 6 | 24 |
| 6 | 6 | 4 |
| | 2 | |
| 6 | 8 | 4 |

Wir sprechen:
6 mal- 4 E (ist) gleich 24 E
6 mal 1 Z (ist) gleich 6 Z
6 Z plus 2 Z (ist) gleich 8 Z
6 mal 1 H (ist) gleich 6 H

Wir schreiben:
4 E
8 Z
6 H

– Rechnen ohne Stellenwertschema – Normalverfahren:

Mögliche Vorform:

$232 \cdot 2$

4
60
400
464

Endform:

$232 \cdot 2$

464

– Zahlen mit Null an verschiedenen Stellen

– Weitere methodische Möglichkeiten bzw. Schreibweisen zur Schulung des Stellenwertdenkens:

| | | |
|---|---|---|
| 232.3 | 114.6 | 114.6 |
| 6 | 24 | 684 |
| 90 | 60 | |
| 600 | 600 | |
| 696 | 684 | |

*Schriftliches Multiplizieren auf der 4. Schulstufe*

Beim Multiplizieren mit 10 werden als Vorübung mündlich Zahlen mit 10 multipliziert. Dabei geht es um die Einsicht, dass beim Multiplizieren mit 10 aus den Einern Zehner, aus Zehnern Hunderter usw. werden. Überträgt man die Multiplikation mit 10 in eine Stellenwerttafel, so ergibt sich die Problematik des stellenwertgerechten Untereinanderschreibens.

Übliche Schreibweise:

34 · 10
340

Weitere Schreibweisen:

| H | Z | E | |
|---|---|---|---|
| | 3 | 4 · 10 | 34 · 10 |
| 3 | 4 | 0 | 340 |

– Beim Multiplizieren mit Zehnern kommt das Assoziativgesetz der Multiplikation zur Anwendung:

$327 \cdot 40 = (327 \cdot 4) \cdot 10$ oder $327 \cdot 40 = (327 \cdot 10) \cdot 4$

– Bei der Multiplikation 32 · 14 wird der Multiplikator additiv in Einer und Zehner zerlegt:

| 32 · 14 |
|---|
| 32 · $\boxed{10}$ = 320 |
| 32 · $\boxed{4}$ = 128 |
| 32 · 14 = 448 |

Hier kommt das Distributivgesetz zur Geltung. Die halbschriftliche Schreibweise ist ein gutes methodisches Hilfsmittel vor der Arbeit im Stellenwertgerüst.

Mögliche Schreibweisen:

| H | Z | E |
|---|---|---|
| | 3 | 2 · 14 |
| 3 | 2 | 0 |
| 1 | 2 | 8 |
| 4 | 4 | 8 |

| 32 · 14 | 32 · 14 | 32 · 14 | 32 · 14 |
|---|---|---|---|
| 32 · | 32 · | 32 · | 128 |
| 128 | 128 | 128 | 32 · |
| 448 | 448 | 448 | 448 |

*Schriftliches Subtrahieren auf der 3. Schulstufe*

- Das Subtrahieren wird in der Form des Ergänzens eingeführt.
  Von den operatorischen Übungen her ist den Kindern der Zusammenhang zwischen den Operationen bekannt.
  $50 - 20 = \square \qquad 20 + \square = 70$
  Jedes Abziehen kann in ein Ergänzen umgeformt werden.
- Die Kinder rechnen in der Stellenwerttafel:

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 9 | 7 | 8 |
| −2 | 5 | 5 |
| 7 | 2 | 3 |

Sprechform:
5 E plus □ E (ist) gleich
5 E plus 3 E (ist) gleich

- Methodische Probleme treten bei Überschreitungen auf.
  682
  − 154  4 + 8 = 12 ... Woher kommt dieser Zehner?

  Ein wichtiges methodisches Mittel für die mathematische Erklärung der Vorgänge beim Subtrahieren (als Ergänzungsvgrfahren) ist das Verstehen des *Monotoniegesetzes*. Das Kind soll erkennen, dass der Unterschied zweier Zahlen gleich bleibt, wenn man Minuend und Subtrahend um die gleiche Zahl vermehrt (bzw. vermindert).

*Beispiele:*

$$\begin{array}{r} 26 \\ -\,13 \\ \hline 13 \end{array} \quad \begin{array}{l} \langle +3 \rangle \\ \langle +3 \rangle \end{array} \quad \begin{array}{r} 29 \\ -\,16 \\ \hline 13 \end{array} \quad \langle +10 \rangle \quad \begin{array}{r} 39 \\ -\,26 \\ \hline 13 \end{array}$$

| | H | Z | E | |
|---|---|---|---|---|
| | 6 | 8 | 2 | ⟨+10⟩ |
| − | 1 | 5 | 4 | ⟨+10⟩ |

10 E werden durch ⟨10 E⟩
1 Z ersetzt ⟨1 Z⟩

| | H | Z | E |
|---|---|---|---|
| | 6 | 8 | 2 + 10 |
| − | 1 | 5 + 1 | 4 |

| | H | Z | E |
|---|---|---|---|
| | 6 | 8 | 12 |
| − | 1 | 6 | 4 |

*Schriftliches Subtrahieren auf der 4. Schulstufe*

- Die auf der 3. Schulstufe erlernten Erkenntnisschritte sind auf der 4. Schulstufe zu wiederholen.
- Der erlernte Rechenablauf ist auf den erweiterten Zahlenraum zu übertragen und in kindgemäßen Beispielen unter Verwendung sinnvollen Zahlenmaterials anzuwenden.

*Schriftliches Dividieren auf der 3. Schulstufe*

- Eine Voraussetzung für die schriftliche Operation ist das sichere Beherrschen des Einsineins ohne und mit Rest.

Der mündliche Lösungsweg stellt die Brücke zur schriftlichen Operation dar:

| | |
|---|---|
| 396 : 3 = 300 : 3 | 3 H : 3 |
| 90 : 3 | 9 Z : 3 |
| 6 : 3 | 6 E : 3 |

- Die Division 72 : 8 = 9 lässt zwei verschiedene Sachverhalte zu.
  Vorgang des Teilens (Verteilens):
  72 Bonbons werden auf 8 Kinder verteilt.
  Vorgang des Messens (Enthaltenseins)
  Wie oft können aus einer Schachtel mit (72 Bonbons jeweils 8 Bonbons genommen werden?
- Für die Einführung des schriftlichen Rechenweges beim Dividieren sind folgende Schritte wichtig:
  Dividieren von 2- und 3stelligen Zahlen durch einstelligen Divisor. Der Divisor ist in jeder dekadischen Einheit enthalten.

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 6 | 8 | 4 |

: 2 =

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 3 | 4 | 2 |

Sprechweise:
2 in 6 (ist) gleich 3mal enthalten

Der Divisor ist nicht in jeder Einheit enthalten – Abziehverfahren und Zusammenfassen der Einheiten:

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 7 | 5 | 8 |
| – 6 | | |
| 1 | 5 | |

: 2 =

| H | Z | E |
|---|---|---|
| 3 | 7 | – |

Abgehen vom schriftlichen Abziehverfahren: Ob dieser Übergang sofort anzustreben ist, möge der Lehrer von Klasse zu Klasse entscheiden.
- Hinführen zum Normalverfahren, Schätzen des Ergebnisses, Durchführen von Rechenproben

*Schriftliches Dividieren auf der 4. Schulstufe*

Der schon auf der 3. Schulstufe erkannte Rechenablauf wird auf die neuen Problemstellungen der 4. Schulstufe übertragen.

Aspekte unterrichtlicher Arbeit sind:
- ❍ Das sichere Beherrschen des Einsineins ohne und mit Rest.
- ❍ Herausarbeiten des Unterschiedes von Teilen und Messen an Sachverhalten aus der Umwelt des Kindes.

❍ Schwerpunkte bei der Einführung:
- Schriftliches Dividieren durch Einer
  Das sichere Beherrschen der Division durch einen einstelligen Divisor ist Voraussetzung für die Erweiterung auf den zweistelligen Divisor. Der Schüler soll sicher den Stellenwert bestimmen können, das Ergebnis schätzen und den Rechenablauf beherrschen.
- Als weiterer Schwerpunkt ist die Beherrschung des Dividierens durch 10 anzusehen:
  Mündliches Dividieren 80 : 10
  300 : 10

  Überlegungen zum Stellenwert

| | T | H | Z | E |
|---|---|---|---|---|
| 30: 10 → | | | | 3 |
| 300: 10 → | | | 3 | 0 |
| 3 000: 10 → | | 3 | 0 | 0 |
| 30 000: 10 → | 3 | 0 | 0 | 0 |

  Halbschriftliches Dividieren durch 10

  3 480 : 10 =
  3 000 : 10 = 300
  400 : 10 = 40
  80 : 10 = 8
  3 480 : 10 = 348

  Zerlegen in Teilschritte
  Anwenden der Verteilungsregel (Distributivgesetz)
- Dividieren durch Zehnerzahlen
  Mündliches Dividieren

  40 : 20 = 2
  400 : 20 = 20
  4 000 : 20 = 200

  360 : 40 = 9
  3 600 : 40 = 90
  36 000 : 40 = 900

  Überlegungen zum Stellenwert

| T | H | Z | E | | T | H | Z | E |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 6 | 3 | 0 | : 30 = | | . | . | . |

- Dividieren durch gemischte Zehnerzahlen
  Feststellen des Ergebnisses durch Überschlagen

  396 : 11 = ☐ 3 680 : 19 = ☐
  Überschlag 390 : 10 = ☐ Überschlag 3 600 : 20 = ☐

  Durchführen der Division
  Der Divisor liegt in der Nähe einer Zehnerzahl.
  Erkennen der Zweckmäßigkeit des Rundens zum Überschlagen des Ergebnisses.

❍ Dividieren im Normalverfahren
Durchführen der Umkehroperation

*4.3 Größen*

4.3.1 Größen und Repräsentanten von Größen

Größen stellen Eigenschaften von Gegenständen dar. Der Lehrplan fordert ein Arbeiten mit den Größen Länge, Flächeninhalt, Rauminhalt, Masse, Zeitspanne, Geldwert.

Für die didaktisch-methodische Aufbereitung ist die Unterscheidung einer Größe von deren Repräsentanten von großer Bedeutung. Zwischen den Repräsentanten von Größen können Relationen hergestellt werden. (Nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 124)

| Größen | Repräsentanten von Größen | Äquivalenzrelation | Ordnungsrelation |
|---|---|---|---|
| Länge | Stäbe, Kanten, Strecken ... | ... ist so lang wie ... deckungsgleich mit ... | ... ist länger, kürzer als ... |
| Flächeninhalt | Flächen an Körpern | ... hat den gleichen Flächeninhalt wie ... ist deckungsgleich mit ... | ... hat einen größeren, kleineren Flächeninhalt ... |
| Rauminhalt | Körper, Flaschen ... | ... hat den gleichen Rauminhalt wie ... | ... hat einen größeren, kleineren Rauminhalt ... |
| Masse[1] | Kastanien, Steine ... | ... hat die gleiche Masse wie ... | ... hat die größere Masse als ..., die kleinere Masse als ... |
| Zeit-(-spanne) | Abläufe, Vorgänge | ... dauert so lange wie ... | ...dauert kürzer, länger als ... |
| Geldwert | Wertgegenstände, Münzen, Geldscheine | ...ist so viel wert wie ... | ... ist weniger, mehr wert als ... |

[1] Masse ist der Widerstand eines Körpers, den er gegen seine Beschleunigung ausübt. Das Gewicht eines Körpers ist die Kraft, die er auf Grund der Erdbeschleunigung auf seine Unterlage ausübt. Im täglichen Sprachgebrauch wird Masse und Gewicht nicht unterschieden. Dies kann daher im Grundschulbereich akzeptiert werden (Grundsatz der Lebensbezogenheit).
Auch dann, wenn die Gewichtskraft aufgehoben ist, z. B. auf einer Satellitenbahn im Raumflug, behalten Körper die Eigenschaft der Masse (Trägheit) bei.

Der Lehrplan fordert die *Begriffsbildung bei allen Größen durch handelnden Umgang mit konkreten Objekten.* Als einen möglichen methodischen Weg dahin empfiehlt der Lehrplan das Arbeiten mit Repräsentanten, das Bilden von Relationen und das Entwickeln von Modellvorstellungen.

### 4.3.1.1 Erläuterungen zum Problem „Gewicht – Masse"

Obwohl schon 1973 durch eine Norm die Begriffe „Masse" und „Gewicht" festgelegt und abgegrenzt wurden, hat sich „Masse" in Alltag und Technik nicht durchgesetzt, sodass sich das Österreichische Normungsinstitut 1983 veranlasst sah, neuerlich eine Norm zu diesem Thema herauszugeben (ÖNORM A 6440 vom 1. August 1983), weil die Begriffe Masse und Gewicht „oft miteinander verwechselt und nicht entsprechend ihrem Begriffsinhalt verwendet" werden.
In dieser Norm wird daher vorgeschlagen, „Gewicht" nur dort zu verwenden, wo es sich tatsächlich um die Angabe einer Kraft handelt; hingegen ist bei Wägeergebnissen, z. B. von Warenmengen, das Wort „Masse" oder gegebenenfalls ein geeignetes Ersatzwort, wie Füllmenge, Liefermenge, Inhalt, Ladung, zu gebrauchen. Aber auch diese Norm hat nicht in den Sprachgebrauch Eingang gefunden, so heißt es auch heute noch bei Kraftfahrzeugen offiziell „Gesamtgewicht, Leergewicht etc." Es kann daher der umgangssprachlich verwendete Begriff „Gewicht" in der Volksschule nicht einfach durch den den Schülern völlig ungeläufigen Begriff „Masse" ersetzt werden. Eine Unterscheidung zwischen diesen Begriffen ist auf diesen Schulstufen nicht möglich, und auch das Weglassen, beim Rechnen mit den entsprechenden Größen, ist nur eine Notlösung, weil die Schüler in ihrer Umgebung auf jeden Fall mit dem Begriff „Gewicht" konfrontiert werden. Für die Grundschule erscheint es daher sinnvoll, bei der umgangssprachlichen Verwendung von „Gewicht" zu bleiben und die Unterscheidung von „Masse" und „Gewicht" höheren Schulstufen vorzubehalten, wenn auch die notwendigen Voraussetzungen aus dem Physikunterricht gegeben sind.
Für eine künftige Lehrplannovellierung sollte jedoch vorgemerkt werden, dass auch auf der 1. Schulstufe der Begriff „Gewicht" entfernt wird.

### 4.3.1.2 Operieren mit dezimalen Geldbeträgen[1]

Bruchteile von Größen sind den Kindern aus dem täglichen Sprachgebrauch bekannt (1/4 Stunde, 1/2 Meter, ...). Wir verwenden diese Sprechweise auch im Unterricht, für die mündlichen und schriftlichen Rechenoperationen wandeln wir die Bruchteile allerdings in ganzzahlige Größen um (15 Minuten, 50 cm, ...).

[1] Dieser Beitrag von Hans Gastberger bezieht sich auf die Lehrplanänderungen, BGBl. II Nr. 355/1999, Lehrplan S. 296 und 307.

Mit der Einführung des Euro müssen wir auch bei Geldbeträgen mit Bruchteilen operieren, Sachaufgaben aus der Erfahrungswelt der Kinder sind vielfach nur noch mit dezimalen Geldbeträgen möglich. Die Notation von Geldbeträgen wird daher bereits auf der Grundstufe I neben der mehrnamigen Schreibweise auch in Kommaschreibweise vorgenommen. Den Kindern muss aber immer bewusst sein, dass es sich bei der Kommaschreibweise um eine Kurzform der längeren Notation handelt: 3,25 € steht für 3 € 25 c. Es ist dabei nicht erforderlich, den Bruchzahlcharakter anzusprechen (0,25 € = $^{25}/_{100}$ € = $^{1}/_{4}$ €) (vgl. H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 91).
Sprachlich sollte möglichst lange auch bei Notation in Kommaschreibweise die mehrnamige Bezeichnung verwendet werden (Notation: 3,25 €; sprachlich: 3 € 25 c). Beim überschlagenden Rechnen ist in der Regel immer auf ganze €-Beträge zu runden.
Das schriftliche Rechnen im additiven und multiplikativen Bereich (ab der 3. Schulstufe) mit dezimalen Geldbeträgen ist handlungsorientiert, z. B. mit Rechengeld, anzubahnen. Die Notation der Rechenoperationen sollte durch Umwandlung in c bzw. in der mehrnamigen Schreibweise, anfangs unter Zuhilfenahme einer Stellenwerttabelle, erfolgen. Die Stellenwerte Zehntel und Hundertstel sind dabei aber nicht anzusprechen. Es spricht nichts dagegen, dass Kinder, die das Prinzip verstanden haben, später auch die Kurzschreibweise (mit Komma) verwenden.

*Beispiel:* 2,65 €
+ 4,58 €

265 c oder
+ 458 c

| € | | | c | |
|---|---|---|---|---|
| | | 2 | 6 | 5 |
| | | 4 | 5 | 8 |
| | | | | |

2 € 65c
+ 4 € 58c

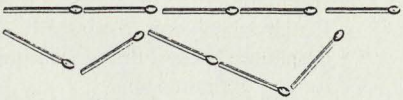
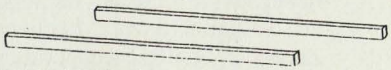
Bei der schriftlichen Multiplikation mit einstelligem Multiplikator kann analog wie beim schriftlichen Addieren und Subtrahieren vorgegangen werden. Bei der Multiplikation mit mehrstelligem Multiplikator ist auf jeden Fall entweder die Umwandlung in c durchzuführen oder die € und c werden getrennt multipliziert und dann addiert.

*Beispiel:* 15,28 € * 32 1528 c * 32 oder 15 € * 32 plus 28 c * 32

Die schriftliche Division kann nur über den Weg der Umwandlung in c erfolgen.

### 4.3.2 Didaktisch-methodische Durchdringung von Größenbereichen

Die didaktisch-methodische Durchdringung aller Größenbereiche ist im Wesentlichen gleichbleibend.
Im Einzelnen scheinen folgende Schritte besonders wichtig: (Nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 125)

| Stufenfolge | Beispiel: Größenbereich Länge |
|---|---|
| – Sammeln von Erfahrungen in Sach- oder Spielsituationen | Zeigen von „Längen" als Eigenschaften von Personen und Gegenständen (Körpergröße, Tischlänge) |
| – Direkter Vergleich von Repräsentanten einer Größe | Praktische „Längenvergleiche" in der Klasse durch Nebeneinanderstellen usw. (Hansi ist größer als …; der Bleistift ist länger als … ) |
| – Indirekter Vergleich mit Hilfe willkürlich gewählter Maßeinheiten | Problemstellung: Vergleichen unbeweglicher Dinge auf ihre Länge. Lösung: Messen mit Hilfe willkürlich gewählter Einheiten (Handspannen, Bleistiftlängen) Problemstellung: Zündholzreihe Sind die beiden Ketten gleich lang?  Sind die beiden Stäbe gleich lang?  |
| – Erkennen der Notwendigkeit der Einführung standardisierter Maßeinheiten | Maßeinheit: 1 m |
| – Vergleich von Längen mit Hilfe standardisierter Maßeinheiten | Abmessen und Vergleichen der Längen von Gegenständen mit technischen Hilfsmitteln (Meterstab) |
| – Entwickeln von Modellvorstellungen zur Maßeinheit | Aufsuchen von Gegenständen in der Klasse, die einen Meter lang sind – die länger, kürzer als ein Meter sind |
| – Erkennen der Notwendigkeit größerer bzw. kleinerer Maßeinheiten | Maßeinheit: 1 cm |
| – Rechnen mit Größen Anwenden in Sachsituationen | Karl springt 1 m 50 cm weit, Maria springt 2 m 65 cm weit |

*4.4 Lösen von Sachproblemen*

4.4.1 Die Bedeutung von Sachproblemen

Der Lehrplan weist dem Lösen von Sachproblemen große Bedeutung zu, und fordert für die 1. und 2. Schulstufe:

„Lösen von Sachproblemen:

- Mathematisieren von Spiel- und Sachsituationen aus dem kindlichen Erlebnisbereich:
  - Beschreiben von realen oder bildhaft dargestellten Sachsituationen
  - Zuordnen von Rechenoperationen zu Sachsituationen
  - Errechnen und Verbalisieren der Ergebnisse
- Finden von Sachsituationen zu Rechenoperationen"[1]

Für die 3. und 4. Schulstufe formuliert der Lehrplan:

„Lösen von Sachproblemen:

- Mathematisieren von Sachsituationen:
  - Beschreiben von dargestellten Sachverhalten, die z. B. in stufengemäßen Texten, Problembildern, Datenmaterial, graphischen Darstellungen enthalten sind
  - Herausarbeiten mathematischer Problemstellungen (z. B. Versprachlichen des Problems, Verwenden stufengemäßer Darstellungsformen, wie Situationsskizzen, Rechenpläne, Tabellen)
  - Zuordnen von Rechenoperationen, Beschreiben von Sachverhalten mit Zahlen und Platzhaltern (Variablen) Erstellen einfacher Gleichungen
  - Überschlagendes Rechnen, Einschranken
- Finden von Sachsituationen zu Rechenoperationen"[2]

Das Sachrechnen wird in der Grundschule vom Prinzip der Lebensnähe beherrscht. Das bedeutet, mathematisches Wissen und Können in verschiedenen Bereichen anzuwenden und Einsichten in Probleme des Anwendens der Mathematik zu gewinnen. Schon in der Grundschule muss weiters die Fähigkeit, den mathematischen und logischen Gehalt eines Problems zu erfassen und umzusetzen, gefördert werden.
Besonderer Wert ist im Zusammenhang mit dem Lösen von Sachproblemen. auf die Strukturierung ihrer Inhalte zu legen. Der Schüler muss Gelegenheit haben, die vielfältigen Materialien, die er im Unterricht erhält, miteinander zu verknüpfen, um das Einbinden neuer Erkenntnisse in das Netz seiner

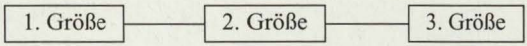
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 295
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 303

Erfahrungen zu erleichtern und den Transfer seines Wissens auf neuartige Problemsituationen zu ermöglichen.
Ziel ist es, den Schüler über ein breites Handlungs- und Erfahrungsangebot zum Erwerb von Problemlösungsstrategien hinzuführen. Um dies zu erreichen, müssen Fähigkeiten und geistige Grundtätigkeiten, wie Analysieren, Abstrahieren, Ordnen, Schlußfolgern, Verallgemeinern, kritisches Betrachten, Darstellen, Interpretieren, besonders aufgebaut und geschult werden.

### 4.4.2 Die Struktur von Sachproblemen

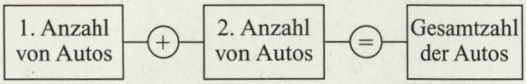
Bei Sachproblemen handelt es sich im allgemeinen um Beziehungen, die zwischen Größen bestehen. Eine oder mehrere Größen bzw. Größenbeziehungen sind dabei unbekannt. Ihre Zahlenwerte sollen mit Hilfe der gegebenen Größen bzw. Größenbeziehungen errechnet werden. Nach W. BREIDENBACH (1969) sind *Simplexe* Aufgaben mit nur einer Operation. Sie stellen einen Sachverhalt dar, in dem drei Größen eine solche Beziehung eingehen, dass jede von ihnen durch die beiden anderen eindeutig bestimmt ist. Nach H. ANSELM (1979, S. 218 ff.) bieten sich dazu folgende strukturelle Lösungsmöglichkeiten an:

Allgemein:

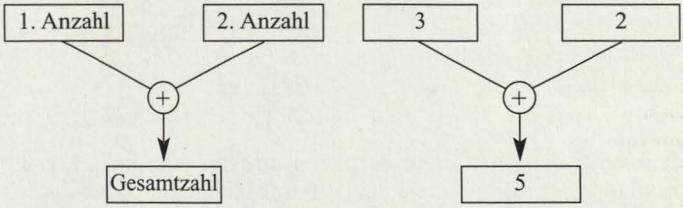



*Beispiele:*

Markus besitzt drei Spielzeugautos, Fritz besitzt zwei Autos. Wie viele Autos haben sie zusammen?



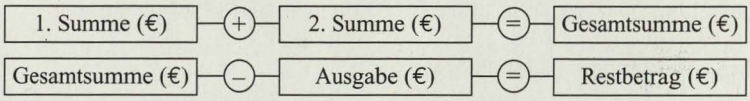

Diese Simplexaufgabe lässt sich auch in einem Lösungs- und einem Rechenbaum darstellen:



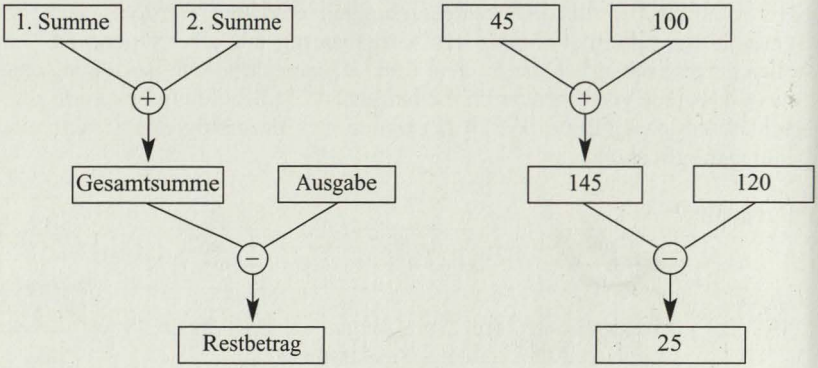

W. BEIDENBACH nennt Aufgaben, die in mehrere Simplexe gegliedert werden können, *Komplexe*.

Strukturelle Darstellung einer solchen Aufgabe nach H. ANSELM (1979, S. 220 f.):
*Beispiel:* Hans hat 45 € gespart. Zum Geburtstag erhält er von den Eltern 100 €. Er kauft in einem Sonderangebot ein Fahrrad um 120 €.

a)




b)




*Beispiel:* (direkte Proportionalität) Herr Maier kauft 12 m Vorhangstoff. 1 m kostet 16 €

| m | € |
|---|---|
| 1 | 16 |
| 2 | 32 |
| 3 | 48 |
| 12 | 192 |

*Beispiel:* (indirekte Proportionalität) 4 Arbeiter würden einen Graben in 6 Tagen ausheben. Der Baumeister hat nur einen Arbeiter zur Verfügung.

| Arbeiter | Tage |
|---|---|
| 4 | 6 |
| 2 | 12 |
| 1 | 24 |

Probleme, die einen Zusammenhang direkter oder indirekter Proportionaität beinhalten, lassen sich sehr deutlich mit Hilfe einer *Tabelle* strukturieren.

### 4.4.3 Mathematisieren von Sachsituationen

Der Lehrplan verlangt das *Mathematisieren von Sachsituationen.* H. RADATZ und W. SCHIPPER (19 8 3, S. 13 1) nennen dazu nach H. WINTER folgende Teilaspekte:

- Erfassen, von welchen Gegenständen die Rede ist
- Erfassen, welche *Merkmale/Eigenschaften* über die Gegenstände mitgeteilt werden.
- Erfassen, welche *Beziehungen* zwischen den Gegenständen bestehen können
- Erfassen von, *Zuordnungen* zwischen den Gegenständen und zwischen Zahlen und Größen Auffinden von möglichen sachgemäßen Fragestellungen
- *Ordnen* der Informationen im Hinblick auf diese Fragestellungen
- *Bearbeiten und Lösen* der Fragestellungen
- *Vergleichen* der Lösungen mit den gegebenen Informationen
- *Übertragen* der Situationen auf andere, inhaltlich eng verwandte oder strukturell verwandte Situationen

Zum Lösen von Sachaufgaben sind – strukturell gesehen – vier Lösungsschritte wichtig:

| | |
|---|---|
| 1. Lösungsschritt | Sachverhalte, durchschauen |
| 2. Lösungsschritt | Herauslösen des mathematischen Zusammenhangs aus der Sachsituation |
| 3. Lösungsschritt | Wahl und Durchführung der Rechenoperationen |
| 4. Lösungsschritt | Kontrolle des Ergebnisses, Ergebnis im Sachzusammenhang formulieren |

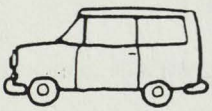
Die Schwierigkeiten liegen im Erfassen des 1. und des 2. Lösungsschrittes; hier erfolgt die eigentliche Leistung des Sachrechnens, nämlich das Erkennen der Sachbeziehung und das Zuordnen der entsprechenden Rechenoperation(en).

### 4.4.4 Methodisch-didaktische Überlegungen

#### Δ Beispiele für Lösungshilfen auf konkret-handelnder Ebene

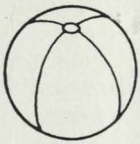
Viele Sachprobleme werden vor allem in der Grundstufe I in Spielhandlungen eingekleidet.

Auf einem Tisch liegen mehrere Gegenstände mit Preisschildern. Jedes Kind darf zwei Gegenstände kaufen.



Auto
2 €

Puppe
4 €



Ball
3 €

### Δ Zeichnerische Problemstellung

- ❍ Verbalisieren des Sachverhaltes
- ❍ Darstellen des Lösungsweges mit Hilfe eines Rechenbaumes

### Δ Verbale Problemstellung

- ❍ Verbalisieren des Sachverhaltes
- ❍ Graphische Darstellung des Sachverhaltes

### Δ Anbieten eines einfachen Lösungsschemas

Ein ganz einfaches Schema, das zu einer Ordnung in der Abfolge des Lösungsvorganges führt, könnte so aussehen:

*Wir wissen* Die Mutter kauft 5 Badetücher, das Stück zu 17 €.

*Wir fragen* Wieviel muss die Mutter dafür zahlen?

*Wir überlegen*

| Stück | € |
|---|---|
| 1 | 17 |
| 5 | . |

*Wir rechnen* Rechnung:

*Wir antworten* Antwort:

### Δ Variation der Präsentation von Sachproblemen

Sachaufgaben und Sachinformationen sollten nicht nur durch Texte dargeboten werden, sondern mit Hilfe von Tabellen, Daten, Prospekten, Graphiken, Situationsbildern, Problembildern, Bildgeschichten usw. variiert werden.

Preissturz

| ~~90 €~~ |
|---|
| 45 € |

| ~~48 €~~ |
|---|
| 28 € |

| ~~21 €~~ |
|---|
| 18 € |

| ~~90 €~~ |
|---|
| 22 € |

Finde selbst Aufgaben!

### Δ Übungen am Text

Bei *vorgegebenen Texten* sind folgende methodische Maßnahmen günstig:
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- Texte graphisch darstellen
- Verkürzen des Textes
- Formulieren der Fragen
- Verändern des Textes

Bei der *Formulierung von Texten* sind folgende Kriterien zu beachten:
- Verwenden von dem Schüler vertrauten Sachverhalten
- Formulieren in Hauptsätzen
- Gliedern des Textes nach Sinnzusammenhängen
- Optisches Absetzen der Angaben

### Δ Finden von Texten

Eine gewisse Beweglichkeit im Umgang mit mathematischen Operationen kann durch Aufgabenstellungen erreicht werden, zu denen der Schüler Texte finden soll.
Rechenoperation: 8 + 4
Schüler formulieren dazu Sachaufgaben. Die verschiedenen Texte können verglichen werden, eine Vielfalt von Sachproblemen bietet sich an.

### Δ Graphische Lösungshilfen durch Streifenmodelle

In einem Öltank sind noch 1780 l Öl. Es werden 2 200 l nachgefüllt. Wieviel Liter Öl sind nun im Tank?

| 1 780 | 2 200 |
|---|---|
| | |

### Δ Verwenden von Variablen – Erstellen von Gleichungen

*Beispiel:* Franz geht einkaufen. Die Mutter hat ihm 10 € mitgegeben. Franz gibt beim Bäcker 6 € aus. Wieviel Restgeld bringt Franz heim?

Wie löst der Schüler die Aufgabe? Verschiedene Lösungsansätze sind möglich:

- Handeln mit Geld
- Durch Überlegen: Ich muss von 10 € den Betrag, den Franz ausgab, abziehen.
- Erstellen der Subtraktion
- Durch graphische Darstellung

| 10 € | |
|---|---|
| 6 € | □ € |

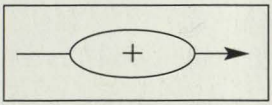
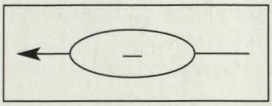
- Durch Erstellen einer Gleichung

  10 € – 6 € = □ €

  □ = 4 €

### Δ Übungen zur Semantik

Übungen zur Umsetzung des umgangssprachlichen Ausdruckes in eine mathematische Operation

| Sprachlicher Ausdruck | Operation |
|---|---|
| dazugewinnen, dazulegen, hinzukommen, dazuverdienen, einnehmen, dazugeben, dazufüllen |  |
| verlieren, ausgeben, weggeben, weggehen, weglaufen, fortgeben |  |

*4.5 Geometrie*

4.5.1 Begründung des Geometrieunterrichts in der Grundschule

### Δ Geometrie und Denkentwicklung

Die geometrische Arbeit in der Grundschule ist die gesteuerte Fortführung der Erfahrungen des Kindes mit dem Raum, in dem es sich bewegt und den es gestaltet.

Die Aufgabe des Geometrieunterrichts ist es, Schülern Gelegenheit zu geben, ihre eigene Raumerfahrung zu machen, räumliche Formen und Beziehungen zu beobachten, zu ordnen und zu strukturieren. Das bedeutet, ihnen Gelegenheit zum Denken zu geben (vgl. H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 141). Geometrieunterricht darf sich daher nicht auf reines Hantieren beschränken. Wichtig ist das Reflektieren und Verbalisieren solcher Tätigkeiten und Beobachtungen.

### Δ Geometrieunterricht als Beitrag zur Umwelterschließung

In der Grundschule müssen dem Kind bei der Bewältigung der Umwelt Hilfestellungen gegeben werden. Wesentliche Grunderfahrungen dabei sind:
- Das Kennenlernen des Raumes, in dem sich das Kind bewegt: geometrische Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten in Alltagssituationen, in denen Flächen, Körper usw. das Leben bestimmen (z. B.: kürzester Weg beim Überqueren der Straße; warum werden zum Bauen Quader und nicht, Kugeln genommen?)
- Das bewusste Sehen und Entdecken der räumlichen Umwelt Das Untersuchen von Körpern und Flächen.
- Das Feststellen von Beziehungen zwischen Körper, Fläche und Linie

### Δ Förderung der Kreativität durch die Geometrie

Der Geometrieunterricht spricht die kreativen Fähigkeiten der Schüler besonders an:
- Er bietet Freiräume für die eigene Betätigung und Gestaltung. Im Lehrplan wird dies berücksichtigt in Formulierungen wie *„Freies Bauen mit Würfeln, Bausteinen ..., Formen geometrischer Körper (z. B. mit Knetmasse) ..., Erfinden geometrischer Figuren (z. B. Muster), Handelndes Entdecken von Symmetrien."*[1] Es sind dies Möglichkeiten, die Phantasie der Schüler anzuregen und auf diesem Wege schrittweise auf Gesetzmäßigkeiten zu stoßen *(Lernen im Spiel).*
- Er fördert die Entwicklung des Formensinns und hat damit auch eine ästhetische Funktion. Das Gestalten (Nachempfinden) von Gebrauchsgegenständen gibt die Möglichkeit, die Verwendung von bestimmten Körpern nach Begriffen wie „Schönheit", „Zweckmäßigkeit", „Brauchbarkeit" usw. zu beurteilen.
- Ein spielerisches, die Kreativität förderndes Ausprobieren und Hantieren ist nicht nur erlaubt, sondern geradezu gefordert *(entdeckendes Lernen).*

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 298

### Δ Schaffen von Grundlagen für einen späteren systematischen Unterricht

Der Geometrieunterricht der Grundschule strebt keine fachliche Systematik an. Ausgehend von handlungsorientierten Grunderfahrungen soll die Begriffsbildung vorsichtig und stufenweise aufgebaut werden. Besonders wichtig aber ist die Schaffung der Bereitschaft, geometrische Probleme mit Freude zu lösen. Dazu bieten sich besonders spielerische Formen bei Orientierungsübungen (Schatzsuche), beim Gestalten von Flächen (Muster) und beim Bauen von Körpern an.

### Δ Fachübergreifender Aspekt

Der Lehrplan aus dem Bereich Geometrie beinhaltet fachübergreifende Aspekte. So hat z. B. das Erlernen und Festigen der Begriffe „oben", „unten", „rechts", „links" geradezu einen Voraussetzungscharakter für den Schreiblehrgang. Das Schätzen von Entfernungen (wie weit ist das Auto noch entfernt?) ermöglicht in der Verkehrserziehirng die Entscheidung für ein sicheres Überqueren der Fahrbahn. Das Zurechtfinden im Labyrinth (etwa in der 3. Schulstufe) liefert Voraussetzungen für das Planlesen im Sachunterricht. Das Erarbeiten des Zahlbegriffs z. B. mit Türmen setzt ein Ordnen nach der Größe voraus.

## 4.5.2 Teilbereiche des Geometrieunterrichts

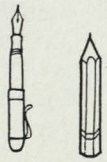
### Δ Orientieren im Raum

Der Lehrplan stellt im Bereich Geometrie das *„Orientieren im Raum"*[1] sowohl in der Grundstufe I als auch in der Grundstufe II an die erste Stelle.

Orientierungsübungen dienen
- dem Orientieren an sich

*Beispiele:*

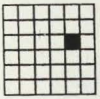
❍ Legen von Dingen nach Anweisungen



„Leg einen Bleistift so hin, dass die Spitze von dir wegschaut; links vom Bleistift soll eine Füllfeder liegen …

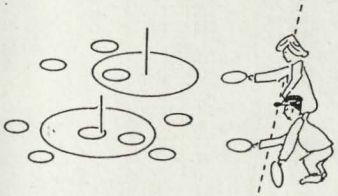
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 297, 308, 310

❍ Orientierungsdiktate, z. B.:



Geh vom bemalten Feld aus 2 Felder nach links, bemale dieses Feld rot…

❍ Würfelspiel mit Reifen



Kinder werfen Reifen (Handringe, Bälle) im Freien (Sand) oder im Turnsaal nach Zielen. Werte der Treffer: in der Mitte 5 Punkte, im Ziel 3 Punkte, auf dem Rand 1 Punkt, außerhalb, des Zieles 0 Punkte.

❍ Wegbeschreibung im Klassenzimmer

Spiel „Suchroboter“:
Der „Roboter“ verlässt die Klasse, ein Gegenstand wird versteckt. Der „Roboter“ versteht nur folgende Anweisungen: geradeaus, links, rechts, vorwärts, rückwärts, halt und die Anzahl der Schritte. Ein Kind gibt dem Roboter die Anweisungen:
Geh drei Schritte geradeaus, halt, geh vier Schritte nach rechts, geh noch einen Schritt vorwärts, halt usw.
Erleichterung: Das führende Kind geht hinter dem suchenden.

– der Schaffung von wesentlichen Voraussetzungen für das Erfassen und Beschreiben von geometrischen Figuren. Beim Rechteck ist z. B. die „Seite oben“ gleich lang wie die „Seite unten“. Die Dose hat „oben und unten“ eine runde Fläche *(Anerkennen kindlicher Formulierungen).*

Bei den im Lehrplan angegebenen Begriffen muss beachtet werden, dass *räumliche Positionen* leichter zu beschreiben sind als Lagebeziehungen.

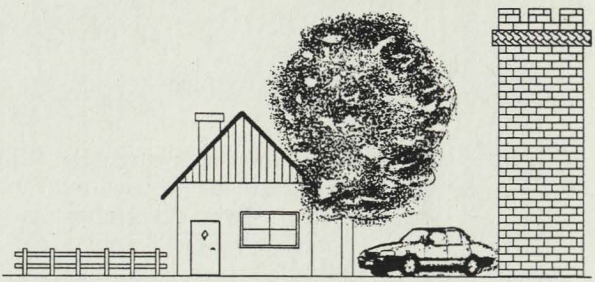
– Die unterrichtliche Aufarbeitung von Lagebeziehungen ist daher erst nach Schaffung und Festigung der räumlichen Position möglich und sinnvoll.

*Beispiele:*

❍ Legen von Dingen nach Anweisungen

„Stelle die Autos so, dass der Pkw vor dem Bus steht!“

○ Legen von Bausteinen nach Anweisungen
Beschreiben eines Bildes (links/rechts)



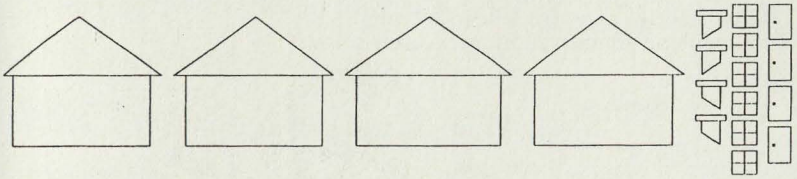
- Für eine sichere Begriffsbildung ist es notwendig, von der Handlungsebene ausgehend zur Bildebene und schließlich zur sprachlich-symbolischen Abstraktion zu gelangen.
- Ein Festigen der Begriffe fordert auch den Wechsel der Ebenen in beiden Richtungen.

### △ Spielerisches Gestalten mit Körpern und Flächen

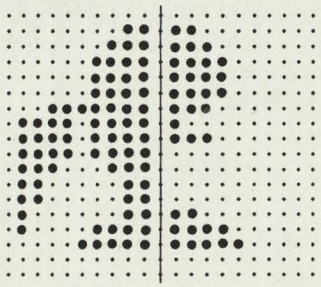
Das spielerische Gestalten mit Körpern und Flächen, ermöglicht Ansprechen und Fördern der gesamten Schülerpersönlichkeit.
Neben dem Vorbereiten neuer kognitiver Inhalte werden besonders die affektive/emotionale und die psychomotorische Komponente angesprochen. So können die Kinder z. B. beim Falten und Schneiden von Papier Überraschung, Spannung und Entspannung, Freude und auch Befriedigung erleben.
Häufig wird das Ziel einer Aufgabe in der Grundstruktur vorgegeben: Die angestrebten Produkte lassen für das Kind kreative Gestaltungsmöglichkeiten offen.
Je vielfältiger die Produkte, desto eher werden die genannten Ziele erreicht. Die offene Einstellung des Lehrers den Ergebnissen gegenüber ermöglicht es dem Kind, nach seinen ganz individuellen Fähigkeiten (Schwierigkeitsgrad, Komplexität, Arbeitstempo, Ausdauer) erfolgreich tätig zu werden (Schaffen offener Lernsituationen).

Dabei finden wesentliche Lernprozesse statt:
- ganzheitliches, erlebnishaftes Einprägen verschiedener Körper- und Flächenformen unter Beanspruchung möglichst vieler Sinne (Beispiele: Spielen mit Bausteinen, Ertasten von Gegenständen im Tastsack …
- Fördern kreativen Verhaltens durch Entwerfen von Mustern, Fortsetzen, von Mustern aus Linien oder Flächen, Bemalen vorgegebener Muster, Legen von Mustern, Bilden von Figuren mit Streichhölzern …

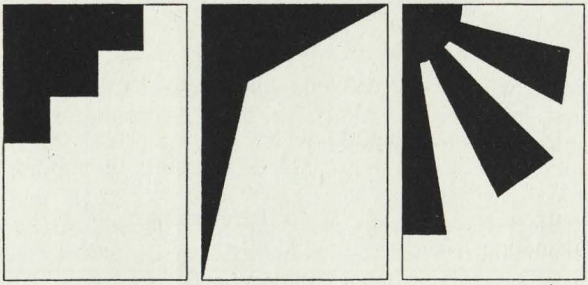
Bauen verschiedener Häuser



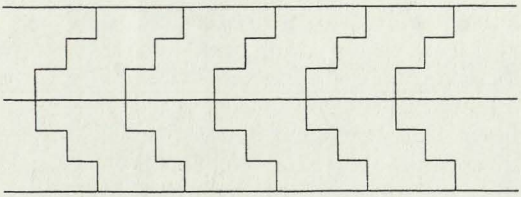
Legen von Figuren mit/ohne vorgegebene Plättchen
- Handelndes Entdecken von Symmetrien
  Stecken von symmetrischen Bildern auf dem Steckbrett



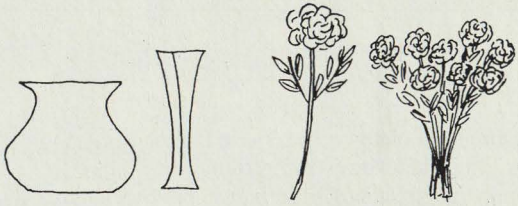
Ausschneiden von Mustern aus doppelt gefaltetem Papier (Faltschnitte)



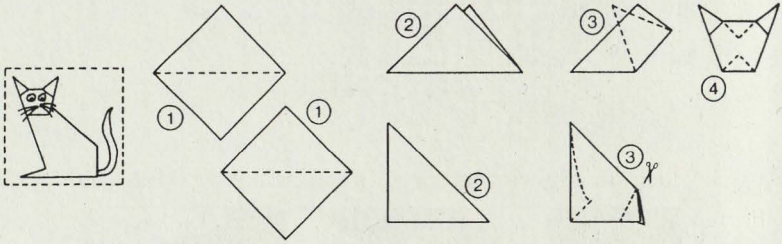
Fortsetzen symmetrischer Muster



- Entdeckendes Erfahren der Funktion/Zweckmäßigkeit von Körpern und Flächen
  Zuordnen von Blumen zu Blumenvasen



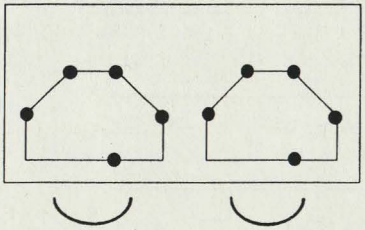
- Entwickeln des Bewusstseins für ästhetische Formen
- Schulen der Feinmotorik auch im Hinblick auf spätere Konstruktionsaufgaben (Hantieren mit Zeichengeräten)
  Falten und Schneiden von Papier



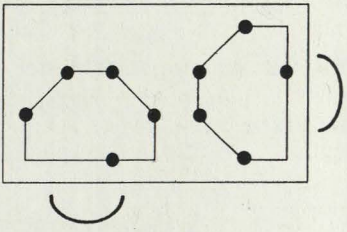

- Aufbauen und Schulen des Vorstellungsvermögens (den Würfel „in der Hand haben", begreifen, den Würfel in einer Zeichnung erkennen – den Würfel „im Kopf haben", vorstellen)

*Beispiele:*

❍ Partner sitzen nebeneinander

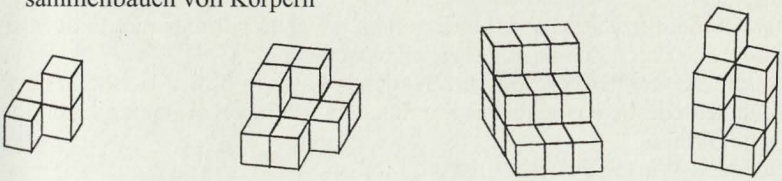


❍ Partner sitzen übers Eck

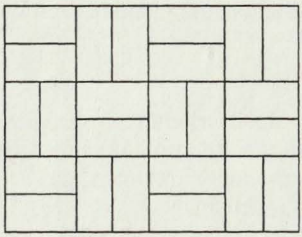


Achtung: erhöhter Schwierigkeitsgrad!

- Umfassende Grundlegung (mit allen Sinnen) von Begriffen durch Tätigkeiten wie Begreifen, Abtasten, Bemalen, Formen, Auslegen ...
  Kippen von Körpern – Nachzeichnen der aufliegenden Fläche; Zusammenbauen von Körpern



Parkettieren, Auslegen von Flächen



Der Bereich *„Spielerisches Gestalten mit Körpern und Flächen"*[1] ermöglicht viele Querverbindungen fachübergreifender Art. So hat z. B. *„Freies Bauen mit Würfeln, Bausteinen"*[2] sein Pendant im Bereich Werken, Thema „Bauen und Wohnen"[3]. Ein ähnlich gelagertes Thema aus dem Sachunterricht wäre „Ein Haus wird gebaut".

### Δ Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren

Das Beschreiben geometrischer Figuren hat als Voraussetzung das tatsächliche Anfassen, Erfassen, Begreifen von konkreten Gegenständen sowie das Hantieren mit diesen. Beschreiben geometrischer Figuren kann also keinesfalls nur vom Zeichnen von Bildern und Darstellungen ausgehen.

- Eine erste Stufe ist das Ordnen von Gegenständen des täglichen Gebrauchs nach kindgemäßen Kriterien, wie z. B.: die Flasche rollt, der Ball rollt, die Kiste rollt nicht, das Buch rollt nicht ...

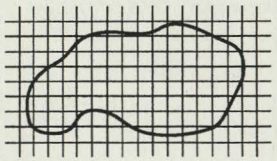
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 298
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 298
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 342 und S. 343

- Diese Ordnungsübungen führen zum Entdecken und Benennen geometrischer Gesetzmäßigkeiten (runde Körper rollen). Auch das kann nur an konkreten Gegenständen gefunden, begründet und erprobt werden. Dabei sind auch Gegenstände der näheren und weiteren Umgebung verschiedener Größe einzubeziehen. Das Ergebnis dieser Handlungen kann auf der Bildebene durch Zuordnen festgehalten werden.
- Durch das Vergleichen von verschiedenen Körpern bzw. Flächen können Unterschiede herausgearbeitet werden, die schrittweise immer mehr ins Detail führen.
  Quader – Würfel; Dreieck, Viereck, Fünfeck
- Der Zusammenhang zwischen einem Körper und den daran sichtbaren Flächen und Linien darf dabei nicht verlorengehen, z. B.:
  Der Würfel wird von ebenen, gleich großen Flächen (Quadraten) begrenzt, hat parallele Kanten, hat Kanten, die einen rechten Winkel bilden, usw.

### Δ Rechnende Geometrie

- Für die Behandlung von Sachverhalten in der Geometrie sind Größenbegriffe (Länge, Flächeninhalt, Rauminhalt) eine wichtige Voraussetzung. In der rechnenden Geometrie heißt „rechnen" das Vergleichen von Größen mit dem entsprechenden Einheitsmaß.
  Umfang: 20 cm = 20 · 1 cm (Einheitsmaß 1 cm)
  Flächeninhalt: 12 $m^2$ = 12 · 1 $m^2$ (Einheitsmaß 1 $m^2$)
  Es wird jeweils gemessen, wie oft das Einheitsmaß in der betreffenden Größe enthalten ist.
- Ausgangspunkt für Berechnungen muss das „handelnde Entdecken"[1] sein. Der Lehrplan verlangt das handelnde Entdecken des Umfangs, „z. B. durch Umspannen, Umgehen, Nachfähren, Abwickeln, Länge des Umfangs messen"[2], des Flächeninhalts „durch Auslegen, Ausmalen ..."[3]
  Vor dem Berechnen des Umfangs kommt das tatsächliche „Umfangen" eines Gegenstandes mit den Armen, mit einer Schnur, mit einem Maßband usw. Vor dem Berechnen des Flächeninhalts wird der Flächenbegriff durch Betasten, Bestreichen, *Auslegen*, *Abzählen* oder durch *Rastern* erarbeitet.

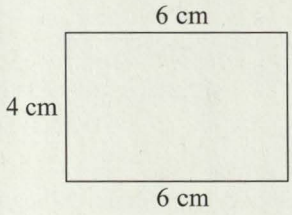
Rastern



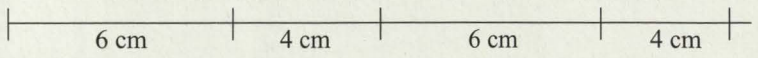
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 298
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 309
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 311

- Der Umfang des Rechtecks kann bei der Einführung der Flächengröße nicht unbeachtet bleiben. Gerade durch die Berücksichtigung beider Begriffe werden beide klar: Sie werden in ihrer Verschiedenheit konfrontiert, zugleich aber dazu benötigt, in ihrem Zusammenspiel die geometrische Figur zu charakterisieren. Den Schülern wird deutlich, dass die Flächengröße ein neuer Begriff ist, der mit den linearen Elementen der Figur nicht faßbar ist (nach H. MESCHKOWSKI, 1977, S. 315). Bei den Berechnungen selbst ist eine klare Trennung in den Aufgabenstellungen vorzunehmen.
- Ein wesentliches Ziel der rechnenden Geometrie der Grundschule ist es, dass die Schüler den Umfang und den Flächeninhalt eines Rechtecks berechnen können. Das Verwenden von Formeln ist nicht vorgesehen.

  ❍ Möglichkeiten für die Berechnung des Umfangs:

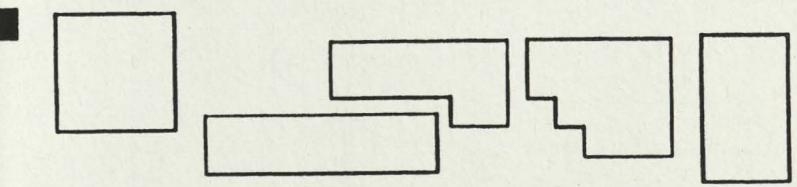



· 6 cm + 4 cm + 6 cm + 4 cm = 20 cm
· 6 cm · 2 cm = 12 cm
  4 cm · 2 cm = 8 cm
  12 cm + 8 cm = 20 cm
· 6 cm + 4 cm = 10 cm
  10 cm · 2 cm = 20 cm

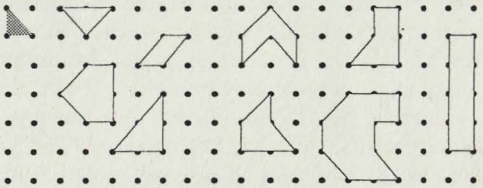


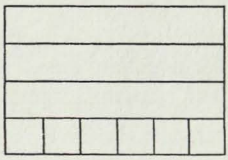

  ❍ Berechnung des Flächeninhalts
  Auslegen von Flächen mit ungenormten und genormten Größen.

  *Beispiele:* Leg die folgenden Figuren mit Quadraten aus! Wie viele Quadrate werden für die einzelnen Figuren gebraucht? Welche Figur ist die größte/die kleinste?



Wie viele Dreiecke dieser Sorte braucht man, um die Figuren auszulegen?





6 cm²

1 Streifen ..... 6 cm²
4 Streifen ..... 6 cm² · 4 = 24 cm²

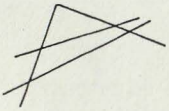
Den Schülern sollte kein Weg aufgezwungen werden. Für jeden Schüler ist der Weg der „optimale", der ihm einsichtig ist.

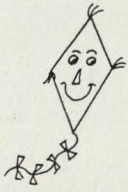
### Δ Hantieren mit Zeichengeräten

Am Ende der Grundschule sollen die Schüler in der Lage sein, Zeichengeräte, wie Lineal, Dreieck (Geodreieck), gemäß den Lehrplanforderungen. funktionsgerecht zu gebrauchen.
Vom freien, spielerischen Hantieren mit den Zeichengeräten führt der Weg über ihren gezielten Einsatz zum sorgfältigen Arbeiten mit ihnen.

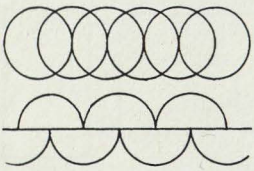
*Beispiele:*

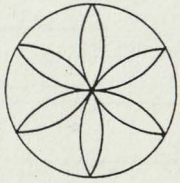
– mit Lineal oder Dreieck



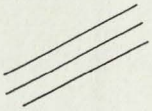


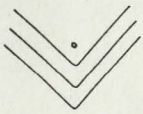
– mit Dosen, Tassen, Schablonen, ...





– mit dem Geodreieck





Die Freude der Kinder am Zeichnen ist eine willkommene Anfangsmotivation; der spielerische und kreative Aspekt, der in dieser Freude steckt, durchdringt alle zeichnerischen Aktivitäten im Geometrieunterricht der Grundschule.
Auch das Freihandzeichnen soll ständig gepflegt werden (z. B. beim Anfertigen von Skizzen). Die Schüler müssen das Verständnis dafür gewinnen, wann eine Freihandzeichnung angebracht ist und wann Zeichengeräte einzusetzen sind. Ständiges Hantieren mit Zeichengeräten führt zu funktionsgerechtem Umgang mit ihnen.

## GLOSSAR

**Abklatschen von Begrenzungsflächen von Körpern:**
Kippen bemalter (nasser) Körperflächen und Abnehmen der Begrenzungsflächen.

**Abschätzen:**
Überschlagendes Rechnen = Rechnen mit gerundeten Zahlen
z. B.: 57 · 296 ... 60 · 300
Siehe Einschranken

**Additive Rechenoperationen:**
Addition und Subtraktion,

**Additives Zerlegen:**
Siehe Zerlegen (additiv, multiplikativ)

**Aspekte des Zahlbegriffs:**
(nach. H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 49)
– Codierungsaspekt: Zahlen werden zur Bezeichnung von Objekten benutzt.
Z. B.: Lienz:
Postleitzahl 9900
Tel.-Kennzahl 0 48 52
Internationale Standardbuchnummer (ISBN) 3-215-06587-8

- Kardinalzahlaspekt: Zahlen beschreiben die Mächtigkeit von Mengen, die Anzahl der Elemente.
  Z. B.: 3 Äpfel
- Maßzahlaspekt: Natürliche Zahlen dienen als Maßzahlen für Größen.
  Z. B.: 5 m, 3 Std., 4 kg ...
- Operatoraspekt: Zahlen werden zur Bezeichnung einer Vielfachheit einer Handlung oder eines Vorganges benutzt.
  Z. B.: fünfmal
- Ordinalzahlaspekt: Zählzahl: Folge der natürlichen Zahlen, die beim Zählen durchlaufen werden.
  Z. B.: 1, 2 ...

Ordnungszahl: Gibt den Rangplatz eines Elementes in einer total geordneten Reihe an.

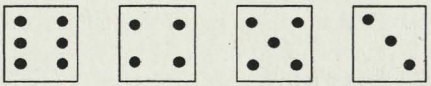
**Bündeln/Bündelungsprinzip:**
Ein Verfahren, in dem man Gruppierungen (Bündelungen) vornimmt. Im Zehnersystem z. B. werden jeweils zehn Einheiten, im Fünfetsystem fünf Einheiten gebündelt.
So erhaltene Bündel werden auf der nächsten Ebene erneut zu einem entsprechenden Bündel, höherer Ordnung zusammengefasst.

**Darstellungsebenen:**
handelnd: Auflegen von drei Äpfeln und zwei Äpfeln
bildhaft: Nachfahren oder Zeichnen von drei Äpfeln und zwei Äpfeln
symbolisch: Ersetzen der handelnden bzw. bildhaften Darstellung durch den Term 3 + 2

**Einschranken:**
Beim Einschranken wird eine obere und eine untere Schranke errechnet. Innerhalb dieser Schranken befindet sich das zu errechnende Ergebnis.
Z. B.: $57 \cdot 63 \rightarrow$ untere Schranke: $50 \cdot 60 \rightarrow$ obere Schranke:
$60 \cdot 70 \rightarrow$ Das Ergebnis liegt zwischen 3 000 und 4 200.

**Ergänzungsverfahren:**
87 Sprechform: 4 plus 3 (ist) gleich 7.
$\underline{-24}$

**Gestalterfassen:**



Wird eine Anzahl wiederholt in einer bestimmten Anordnung geboten, so wird in der Folge die Anzahl über die an sie gebundene Gestalt erfasst.

**Gleichung:**

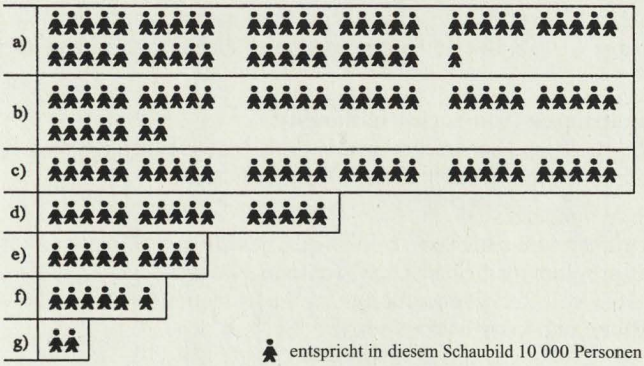
$7 = 4 + 3$ $\quad 29 = \boxed{4 \cdot 7} + 1$ $\quad 13 - 4 = 3 \cdot 3$

Das Gleichheitszeichen steht zwischen Termen und drückt deren Identität aus.

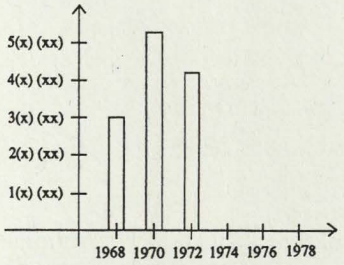
**Graphische Darstellung:**

(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 96)

Schaubild:

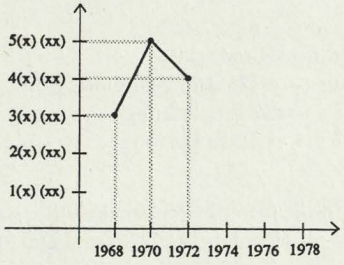



Säulenbild:




1 mm entspricht 10 000 Personen

Graph:




**Grundaufgaben:**

(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 70)

Unter Grundaufgaben der Addition und Subtraktion versteht man im Zahlenraum bis 19 alle Aufgaben, bei denen die Summanden bzw. der Subtrahend einstellige Zahlen sind.

**Kardinalzahlaspekt:**
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

**Mächtigkeitsvergleiche (Gleichmächtigkeit von Mengen):**
Zwei Mengen sind gleich mächtig, wenn zwischen ihnen eine umkehrbar eindeutige Zuordnung möglich ist. Bei endlichen Mengen haben gleich mächtige Mengen die gleiche Anzahl von Elementen.

**Maßeinheiten, genormt – ungenormt:**
genormte z. B. eine Fläche wird mit Quadratmetern ausgelegt
ungenormte z. B. eine Fläche wird mit Zeichenblättern ausgelegt

**Mathematisieren (von Sachsituationen):**
Im Mittelpunkt des Sachrechnens steht das Mathematisieren von Spiel- und Sachsituationen aus dem kindlichen Erlebnisbereich.

Möglichkeiten dazu sind:
- Beschreiben von realen und bildhaft dargestellten Sachsituationen
- Herausarbeiten mathematischer Problemstellungen
- Zuordnen von Rechenoperationen zu Sachsituationen
- Errechnen und Verbalisieren des Ergebnisses

**Modellvorstellungen für Maßeinheiten:**
Mit Maßeinheiten sollen entsprechende Vorstellungen verbunden werden.
Z. B.:
1 cm – Fingerbreite
1 dm – Handbreite
1 m – Höhe der Schultafel
1 l – Milchpackung
1 kg – 1 Laib Brot

**Monotonie der Subtraktion:**
Wenn Minuend und Subtrahend um die gleiche Zahl vermehrt (vermindert) werden, so bleibt die Differenz gleich (Gesetz der Konstanz der Differenz).

**Multiplikative Rechenoperation:**
Multiplikation und Division

**Multiplikatives Zerlegen:**
Siehe Zerlegen (additiv, multiplikativ)

**Notation der Rechensätze:**
Anschreiben der Rechensätze

**Operation – Umkehroperation:**
Addition – Subtraktion
Multiplikation – Division

**Operatives Durchforschen von Zahlen:**

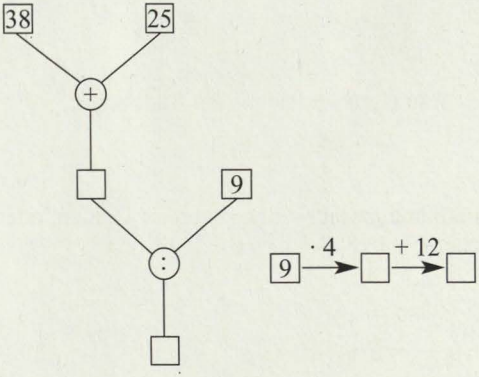
*Beispiele:*
- Aufdecken von Zusammenhängen zwischen Zahlen
- Vergleichen und Ordnen von Zahlen (Vorgänger, Nachfolger, Termvergleiche …)
- Additives und multiplikatives Zerlegen

**Ordinalzahlaspekt:**
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

**Operatoraspekt:**
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

**Rechenoperationen:**
additiv: Addition und Subtraktion
multiplikativ: Multiplikation und Division

**Rechenplan:**
Darstellen von Rechenabläufen




**Relationszeichen:**
$<, >, =, \neq$

**Repräsentanten für Größen**
(nach H. RADATZ – W. SCHIPPER, 1983, S. 124)

| Größen | Repräsentanten | Benennungen |
|---|---|---|
| Längen | Strecken, Stäbe, Kanten | km, m, dm, cm, mm |
| Geldwerte | Haufen von Münzen, Geldscheine | €, c |
| Gewichte (Massen) | Körper, Gegenstände | t, kg, dag, g |
| Zeitspannen | Abläufe, Vorgänge | Jahr, Woche, Tag, h, min, sec |
| Flächengrößen | Flächenstücke, Platten | $km^2$, $m^2$ ... ha, a ... |
| Rauminhalte[1] | Körper, Gefäße | $m^3$, $cm^3$ ... hl, l |

**Simultanerfassung:**
Erfassen einer Anzahl auf einen Blick – unabhängig von der Anordnung und ohne zu zählen.

**Situationsskizze:**
Umsetzen, z. B.: eines abstrakten Textes auf die Bildebene

**Term:**
Rechenausdruck
Z. B.: Zahlen, Verknüpfung zweier oder mehrerer Zahlen oder Variablen durch Operationszeichen (7; $3 \cdot 5$; $4 + \square$)

**Termvergleich:**
Vergleich von Termen
$4 + 3 = 5 + 2 \qquad 2 \cdot 3 = 6 \qquad 4 + \square = 3 \cdot 4$

[1] Im österreichischen Mathematiklehrplan nicht vorgesehen.

**Überschlagen des Rechnen:**
Siehe Abschätzen

**Umkehroperation:**
Siehe Operation – Umkehroperation

**Variable (Platzhalter):**
Zeichen für eine Leerstelle (□ Δ * ... in einer Gleichung oder Ungleichung

**Vergleichen von Termen:**
Siehe Termvergleich

**Zahlbegriff:**
Siehe Aspekte des Zahlbegriffs

**Zählrähigkeit:**
Fähigkeit, die Anzahl der Elemente einer Menge zählend zu bestimmen (Betonung des ordinalen Zahlaspekts)

**Zerlegen (additiv, multiplikativ):**

*Beispiele:*
$64 = 60 + 4$, $80 = 60 + 20$, $80 = 4 \cdot 20$

## Empfohlene Literatur


LAUTER, J.: Methodik der Grundschulmathematik, Donauwörth 1979
RADATZ, H. – SCHIPPER, W.: Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen, Hannover 1983
SCHWARTZE, H.: Elementarmathematik aus didaktischer Sicht, Bochum 1980
TOPSCH, W. (Hg.): Sachunterricht und Mathematik, Bochum 1985
ZECH, F.: Grundkurs Mathematikdidaktik, Weinheim 1983


## Verwendete Literatur


ABELE, A.: Mathematikunterricht in Beispielen aus dem ersten bis fünften Schuljahr, Stuttgart 1980
AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1961
ALTMANN – GASSNER – GRUBER (Hg.): Seminar und Schule, München 1963
ANSELM, H.: Mathematikunterricht in der Grundschule, München 1979
BAUER, E.: Mathematik für Regentage, Verlag Jugend und Volk, Wien 1988
BERKER, CH. – CURRAN, H. – METCALF, M.: Grundschule und moderne Mathematik, Weinheim 1971

Boddenberg, E.: Mathematik-Didaktik der Vor- und Grundschule, Ratingen 1973
Breidenbach, W.: Methodik des Mathematikunterrichts in Grund- und Hauptschule, Hannover 1969
Danz, G.: Stellenwertsysteme in der Grundschule, Dornburg 1974
Dienes, Z. P. – Golding, E. W.: Die Entdeckung des Raumes, Freiburg 1967
Dienes, Z. P. – Golding, E. W.: Mathematisches Denken und logische Spiele, Freiburg 1968
Dienes, Z. P.: Moderne Mathematik in der Grundschule, Freiburg 1971
Dörfler, W. – Fischer, R.: Beweisen im Mathematikunterricht, Wien 1979
Ellrott, D. – Schindler, M.: Reform des Mathematikunterrichts, Wien 197
Fettweis, E. – Schlechtweg, H.: Strukturen der Mathematik im Rechenunterricht, Paderborn 1972
Fischer, W. – Umgeher, K. – Wingert, O.: Mathematikunterricht in der Grundschule, Wien 1976
Fricke, A. – Besuden, H.: Mathematik. Elemente einer Didaktik und Methodik, Stuttgart 1970
Griesel, H.: Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Band 1, Hannover 1971
Griesel, H.: Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Band 2, Hannover 1973
Griesel, H.: Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten, Band 3, Hannover 1974
Hole, V.: Erfolgreicher Mathematikunterricht, Freiburg 1973
Jahner, H.: Methodik des mathematischen Unterrichts, Heidelberg 1978
Kirsch, A.: Mathematik wirklich verstehen, Köln 1987
Laux, J.: Die Bildung des Zahlbegriffs in den ersten Schuljahren, Stuttgart 1971
Maier, H.: Didaktik der Meematik 1–9, Donauwörth 1972
Maier, H.: Methodik des Ntathematikunterrichts, Donauwörth 1974
Meschowski, H.: Didaktik der Mathematik I, Heidelberg 1972
Meschowski, H.: Didaktik der Mathematik II, Heidelberg 1972
Meschowski, H.: Didaktik der Mathematik III, Heidelberg 1973
Oehl, W.: Der Rechenunterricht in der Grundschule, Hannover 1962
Regelein, S.: Lernspiele für die Grundschule, München 1986
Riess, A. (Hg.): Psychologie der Zahl, Regensburg 1973
Schlaak, G.: Fehler im Rechenunterricht, Hannover 1974
Stückrath, F.: Kind und Raum, München 1968
Vollrath, H. (Hg.): Sachrechnen, Stuttgart 1980
Wittmann, E.: Grundfragen des Mathematikunterrichts, Braunschweig 1974
Wittoch, M.: Neue Methoden im Mathematikunterricht, Hannover 1973

Karl Umgeher

# Informationsfeststellungen, Leistungsfeststellungen, Leistungsbeurteilungen

Mathematik gehört auch in der Volksschule zu jenen Unterrichtsgegenständen, in denen Informationsfeststellungen, Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen zu Problemen führen können. Der folgende Beitrag soll daher auf die einschlägigen rechtlichen Bestimmungen hinweisen als auch Klarheit zu den eben genannten Punkten schaffen. Insbesondere wird auch der Versuch unternommen, mögliche Fehlformen der Praxis zu korrigieren. Maßgebend dafür sind das Schulunterrichtsgesetz, die Verordnung über die Leistungsbeurteilung und der Lehrplan.

## 1 Informationsfeststellung

Informationsfeststellungen geben der Lehrerin bzw. dem Lehrer Auskunft, ob und in welchem Umfang Schüler Lernziele erreicht haben und in welchen Teilgebieten ein ergänzender Unterricht notwendig ist. Sie dienen der Lehrerin/dem Lehrer zur Information und führen **nicht** zu Notengebung.
Weder das Schulunterrichtsgesetz noch die darauf beruhende Verordnung über die Leistungsbeurteilung bezüglich der anzuwendenden Formen der Informationsfeststellungen treffen konkrete Aussagen; demnach kann jede Variante, die den Ansprüchen einer zeitgemäßen Didaktik entspricht, angewendet werden, um Informationen über die Erreichung von Lernzielen etc. zu erhalten.

Möglichkeiten zur Informationsfeststellung sind z. B.
- Beobachten des Schülers beim selbständigen Arbeiten
- Beobachten des Schülers beim Umgang mit Rechenmaterialien und Rechenspielen
- Verschiedene Quizformen
- Diagnostische Probearbeiten
- Analysieren von Fehlern
- Gespräche mit SchülerInnen

All diese Möglichkeiten sollen helfen festzustellen, in welchen Teilgebieten die Ziele bereits erreicht wurden und in welchen Teilgebieten noch vertiefende unterrichtliche Maßnahmen bzw. individuelle Hilfen (z. B. Fördermaßnahmen) notwendig sind.

Informationsfeststellungen haben weder die Aufgabe noch den Charakter von Prüfungen bzw. Prüfungsarbeiten. Die Kinder womöglich wöchentlich einer Probearbeit „auszusetzen", ist diagnostisch nicht sinnvoll und im Hinblick auf die Belastung der Kinder nicht zu vertreten.
Die Ergebnisse von Informationsfeststellungen dürfen nicht beurteilt werden und auch keinen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben.

## 2 Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilung

Die allgemeinen rechtlichen Grundlagen sind im wesentlichen im Beitrag über Rechtschreiben (S. 451 ff.) ausgeführt und sollen im Folgenden nur im Hinblick auf den Mathematikunterricht ergänzt werden.
Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Leistungsfeststellung Grundlage für die Leistungsbeurteilung ist. Die Lehrkraft hat die Beurteilung der Schülerleistungen durch
- Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht und
- besondere mündliche, schriftliche und praktische Leistungsfeststellungen zu gewinnen.

**Formen der Leistungsfeststellung** sind
- Mitarbeit der Schüler (z. B. bei der Entwicklung der Umfangsformel des Rechteckes, nochmaliges Erklären eines Rechenvorganges)
- Schularbeiten in der 4. Schulstufe und
- andere schriftliche Überprüfungen wie Tests oder Diktat (z. B. Zahlendiktat auf der 2. Schulstufe, Überprüfen der Beherrschung der schriftlichen Addition mit Überschreitungen an zwei Beispielen in der 3. Schulstufe)
- praktische Leistungsfeststellungen (z. B. Falten der Symmetrieachsen an einem vorgegebenen Quadrat)
- mündliche Übungen (z. B. Orientieren im Raum: Erklären eines Wegenetzes)

Folgende **Einschränkungen** sind in diesem Zusammenhang unbedingt zu beachten:
- **Tests** sind in Mathematik auf der 4.Schulstufe **nicht zulässig**, weil hier Schularbeiten vorgesehen sind.
- Die Dauer der schriftlichen Überprüfung (Tests,) beträgt maximal 15 Minuten, die Gesamtzeit aller Tests darf jedoch 30 Minuten pro Semester nicht überschreiten.
- Mündliche Prüfungen sind nicht zulässig; die mündliche Übung kann also nicht in eine mündliche Prüfung umfunktioniert werden.

## 3. Einige Hinweise zur Erstellung und Beurteilung von Schularbeiten

- Schularbeiten sind im Lehrplan vorgesehene schriftliche Arbeiten (4-6 Schularbeiten pro Schuljahr) zum Zwecke der Leistungsfeststellung. Jede Schularbeit dauert eine Unterrichtsstunde.
- Schularbeiten haben mindestens zwei voneinander unabhängige Aufgabenstellungen zu enthalten.
- Die zu prüfenden Lehrstoffe sind den SchülerInnen mindestens eine Woche vor der Durchführung der Schularbeit bekanntzugeben.
- Die in den letzten zwei Unterrichtsstunden vor der Schularbeit behandelten neuen Lehrinhalte dürfen nicht Gegenstand der Schularbeit sein.
- Bei der Beurteilung von Schularbeiten sind folgende fachliche Aspekte maßgebend:
  - gedankliche Richtigkeit
  - die sachliche bzw. rechnerische Richtigkeit
  - die Genauigkeit
- Die Schularbeiten sollten aus dem Unterricht „herausfließen". Das Durchführen von sogenannten „Probeschularbeiten" ist eher abzulehnen.
- Aufgabenstellungen und Texte sind jedem Schüler in vervielfältigter Form vorzulegen.
- Die Aufgaben sollen nach Möglichkeit so erstellt werden, dass sie verschiedene Schüleraktivitäten ansprechen. Die in der „Bildungs- und Lehraufgabe" angeführten Tätigkeiten (z. B. geistige Grundtätigkeiten wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Klassifizieren usw.) sind zu berücksichtigen.
- In Bezug auf Anzahl und Umfang der Aufgaben sollte bedacht werden, dass sie in der zur Verfügung stehenden Zeit von möglichst allen SchülerInnen bewältigt werden können.
- Um die Leistungsstreuung innerhalb der Klasse zu erfassen, sollten Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad gestellt werden. Dies ermöglicht auch, dass SchülerInnen zeigen können, ob sie die wesentlichen Inhalte beherrschen (z. B. Rechteck – Inhaltsberechnung der Fläche mit kleineren Zahlen und einem Denkschritt, dann etwa eine Aufgabe mit zwei oder drei Denkschritten).
- Eine Anordnung der Aufgaben nach dem Grundsatz „Vom Leichten zum Schweren" ist nach Möglichkeit anzustreben. Die Reihenfolge der Bearbeitung sollte auf jeden Fall frei gestellt werden.
- Bei jeder Aufgabe ist zu überlegen, welches Ziel überprüft wird. An einer Textaufgabe kann auch nur die Fähigkeit der SchülerInnen überprüft werden, ob ein angebotener sprachlicher Sachverhalt in eine mathematische Operation umgesetzt werden kann.; es muss nicht immer auch gefordert werden, die Rechenoperation rechnerisch zu vollziehen.
- Große Bedeutung kommt der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung des Textes einer Aufgabe zu.

Einige Hinweise zur Erstellung von Textaufgaben:

- Die Aufgaben sollen einen sinnvollen Lebensbezug haben und den Lebensraum des Kindes ansprechen.
- Die Aufgaben sollten so formuliert werden, dass sie dem Kind konkrete Vorstellungen ermöglichen und womöglich Aufforderungscharakter haben.
- Die Formulierungen sollten präzise, klar und eindeutig sein.
- Bei Aufgaben mit mehreren Denkschritten (komplexe Aufgaben) werden oft SchülerInnen durch die „Ballung" von Daten verwirrt; es fehlt oft die Fähigkeit eine größere Anzahl von Daten zu strukturieren. Ein zweiter Teilschritt einer Aufgabe kann nicht bewältigt werden, da der erste Teilschritt nicht erfasst wurde. Es sollte daher – wie schon empfohlen – in Schularbeiten stets Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad geben.
- Günstig ist es verschiedene Aufgaben anzubieten (z. B. Konstruktionsaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Auswahlaufgaben).

Hinsichtlich der Beurteilung von Aufgaben hat es sich bewährt, die Benotung auf Grund einer Punktezuteilung für die einzelnen Aufgaben durchzuführen. Ein Punktesystem hat den Vorteil, Einzelleistungen im Zusammenhang mit der Gesamtleistung möglichst gerecht zu beurteilen. Zu überlegen ist die Anzahl der Punkte für die einzelnen Teilaufgaben. Sachgerechte Gewichtung: Je größer die Anzahl der Lösungsschritte, desto höher ist die Punktezahl. Dabei dürfte eine zu große Streuung (z. B. eine Aufgabe 2 Punkte, eine andere 6 Punkte) nicht günstig sein.

Weitere Überlegungen, die sich bei diesem System ergeben:

- Welches „Gewicht" haben Rechen- und Übertragungsfehler?
- Welche Punktezuteilung erhalten Aufgaben, die z. B. das Verstehen oder das produktive Denken (z. B. Aufsuchen verschiedener Lösungswege) ansprechen?
- Welchen Einfluss auf die Bewertung haben Ergebnisse, die z. B. nicht umgeformt sind (etwa 324 cm)? Wie wirkt sich eine nicht formulierte Antwort bei einer Sachaufgabe auf die Punkteteilung aus?
- Die Vorgabe eines Notenschlüssels ist auf jeden Fall notwendig.

**Empfehlenswerte Literatur:**

Hilfe bei speziellen Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule bieten die von der Volksschulabteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebenen Folder:

- Leistungsbeurteilung in der Grundschule – Punkt für Punkt", Wien – Klagenfurt September 2000
- „Schularbeiten in der Grundschule – Punkt für Punkt", Wien – Klagenfurt September 2000
- „Spezielle Fragen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule– Punkt für Punkt", Wien – Klagenfurt September 2002

# Bildnerische Erziehung – Schreiben[1]

Oskar Seber

## 1 Das fachdidaktische Grundkonzept

Der Lehrplan für Bildnerische Erziehung weist eine fachliche Struktur auf, die durch umfassende schulpraktische Erfahrungen abgesichert ist und den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen entspricht. Methodisch liegt ihm ein offenes Konzept zugrunde, das sich nicht einseitig nur einer Idee verpflichtet fühlt. Ein wesentliches Auswahlkriterium war, wieweit bewährte methodische Ansätze dem Kind bei seinem Lern- und Reifungsprozess auf dem Weg zur Emanzipation und Sozialisation dienstbar gemacht werden können.

Der Lehrplan ist in einer klaren, verständlichen Fachsprache abgefasst. Unumgänglich notwendige Fachausdrücke sind im Glossar des Lehrplankommentars erläutert.

Volks- und Sonderschullehrplan sind so aufeinander abgrstimmt, dass sie im Wesentlichen strukturgleich sind. Wo nicht Wortidentität herrscht, wird in jedem Fall jedoch die Sachidentität gewahrt.

Die konkreten, modellhaften Angaben für die Unterrichtspraxis der rechten Spalte[2] der Lehrstoffbereiche weisen keine Themenangaben auf. Diese aus der realen Lebenssituation der Schüler, aus ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt zu entnehmen, ist Aufgabe des Klassenlehrers.

Als Beispiel für die Verknüpfung von Themen mit Lehrplanzielen und reflektorischen Absichten möge nachfolgendes Literaturzitat dienen:

Zwei Beispiele für die Gestaltung von Unterrichtsstunden auf der Grundstufe II, entnommen aus: FELZMANN – SEBER – STACH, Bilder machen. Anregungen für die Bildnerische Erziehung:

*„1.1 Der Außenseiter:*

| |
|---|
| Herstellen eines Bedeutungsgefüges durch Gruppieren von Bildzeichen (z. B. Verdichtung, Asymmetrie).<br>Ursachen, Kennzeichen und Formen der Bewältigung sozialer Anpassungsschwierigkeiten. |

[1] Vgl. hiezu auch FN 1, S. 585

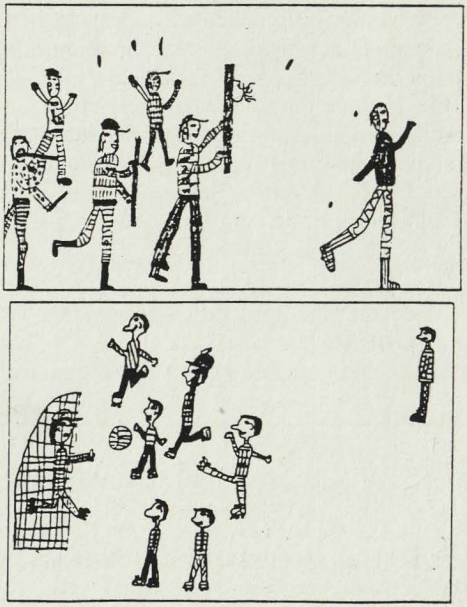
[2] Hier stehen viele Beispiele, denn es gibt derzeit kein Schulbuch in der Grundausstattung, sondern nur im Anhang der Schulbuchliste 100:
- seit 2000/01:
  BÜLOW, W. – SCHÜTZE, B.: Augenreise für die 2.–4, Schulstufe.
  Ein Lese-Sehbuch für Kinder von 7 Jahren an. Veritas Verlag
- seit 2001/02:
  BRÜGEL, E. – KLANT, M.: Farbe, Form und Fantasie 1/2 und 3/4, Verlag Dorner.

**Lehrplanbezug:** „Darstellen emotionaler oder sachlicher Beziehungen. – Zwischen Personen … z. B. Anerkennung, Ablehnung, Rangordnung …“[1]

**Werkmittel:** Wahlweise Buntstift (Graphitstift), Faserstift oder Feder (Tusche); Zeichenblatt (mindestens A 4).

**Durchführung:** Der Außenseiter befindet sich nicht in Übereinstimmung mit der Gruppe; das kommt auch in der Komposition zum Ausdruck: a) Der Außenseiter befindet sich allein (-gelassen) abseits von der Gruppe (Asymmetrie). b) Die Mitglieder der Gruppe lassen ihre Aggressionen an dem Außenseiter aus – es kommt zum Kampf vieler gegen einen (Verdichtung). Warum kann jemand zum Außenseiter werden (‚Er befindet sich auf der Außenseite‘), zum ‚Sündenbock‘? Was empfindet der Außenseiter, was fühlen die Gruppenmitglieder? Welche ‚Strafen‘ verhängt die Gruppe gegen den von ihr nicht Akzeptierten? – Besprechen von Konfliktlösungsmöglichkeiten.

**Zusätzliche Hinweise:** Ausweitung der Außenseiter-Problematik auf größere soziale Gruppen: Gastarbeiter, Körperbehinderte, Kriminelle, alte/kranke Menschen …



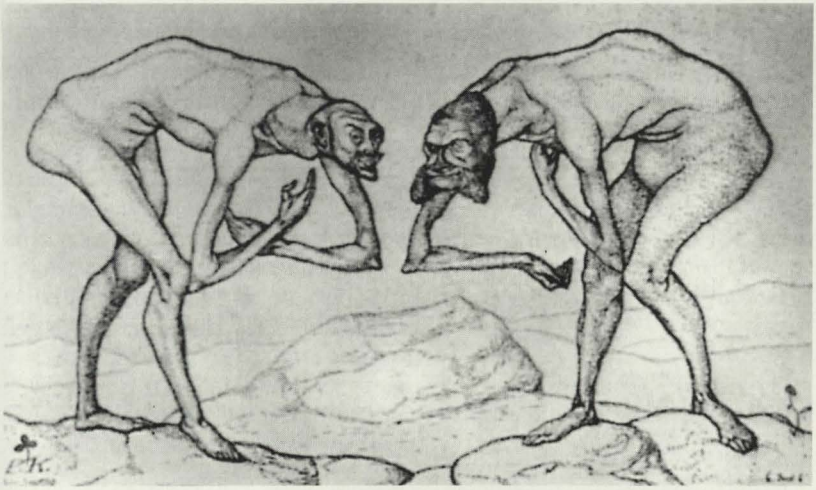
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 332

## 2 Kleider machen Leute

Ausformen von Zeichen (Binnendifferenzierung).
Erkennen, dass in unserer Gesellschaft Kleidung oft als Merkmal sozialer Stellung angesehen wird.

**Lehrplanbezug:** ‚Erweitern und Differenzieren des vorhandenen Bestandes an grafischen Ausdrucksformen. – Durch Beobachtung, verbale Beschreibung, gezielte Themenwahl (z. B. bei der menschlichen Figur – ...).'[1]

**Werkmittel:** Bleistift oder Faserstift; Zeichenblatt (A 3).



Paul Klee: Zwei Männer, einander in höherer Stellung vermutend, begegnen sich. Radierung, 1903

**Durchführung:** Es sollen eine elegante Dame und/oder ein eleganter Herr dargestellt werden, die man besseren Kreisen zurechnen könnte. Hinweise auf charakteristische Attribute der Kleidung und (modische) Accessoires: Zylinder, Stockschirm, Blumenstrauß, Blume im Knopfloch, Weste, Uhrkette... Hut (Frisur), Schmuck, Handtäschchen, Handschuhe usw.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 333

Viele Leute glauben, dass sie daraus, wie jemand gekleidet ist, gültige Schlüsse ziehen bzw. Aussagen machen können über seinen gesellschaftlichen Status, seinen Beruf, sein Einkommen, sogar seinen Charakter. – Kleidung als Statussymbol und als Funktion. – Kleidung zu bestimmten Zeiten und Anlässen: Wochentag (Alltag/Beruf) – Sonn- und Feiertag; Erstkommunion, Firmung, Hochzeit, Begräbnis, Fasching, Nobelball, Oper/Theater usw.

**Zusätzliche Hinweise:** In Massenmedien verbreitete Stereotypen: Reklamebilder, auf denen elegante Damen/Herren für Produkte (Konsum-, Luxusartikel) werben (z. B. in Modejournalen, für [Stil-]Möbel, [alkoholische] Getränke, [teure] Zigaretten/Zigarren, [teure] Autos usw.).“

Oskar Seber

## 2 Zur inneren Gliederung der Teilbereiche

Die Teilbereiche der Bildnerischen Erziehung in der Volksschule (Grafik, Malerei, Plastik/Objekt und Raum, Fotografie und Film/Video, Spiel und Aktion, Schrift und Typografie) weisen ein inneres Gliederungsschema auf, dem jedoch die Bereiche Schrift und Typografie, Fotografie und Film/Video sowie Spiel und Aktion aus fachimmanenten Gründen nicht in allen Punkten folgen.

1. Es wird angeknüpft am kindlichen Neugierverhalten. Dem hedonistischen Prinzip soll durch freies, spontanes und lustbetontes Agieren entsprochen werden.
2. Der Bestand an kindlichen Ausdrucksformen ist jeweils Ausgangspunkt. Diese vom Kind entwickelten Formen werden aufgegriffen, vielfältig abgewandelt und allmählich erweitert.
3. Wesentlicher Inhalt ist die Formung und Aufzeichnung bildnerischer Mitteilungen. Sie können zunächst sich selbst genügen, sollten letztlich aber dazu führen, dass bildnerische Mitteilungen auch von anderen ablesbar sind und verstanden werden.
4. Das Bekanntmachen mit neuen Werkmitteln und Techniken ist mit Absicht so weit nach hinten gereiht worden. Werkmittel und Techniken sind Gestaltungsmittel. Ihr innovativer Charakter kann fallweise genutzt werden. Sie sollen aber hauptsächlich der Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten dienen. Ihre Vermittlung darf nicht zum Hauptanliegen der Bildnerischen Erziehung werden.

5. Große Bedeutung kommt dem reflektorischen Aspekt zu. Das Hinterfragen der eigenen Arbeit wie auch ästhetischer Objekte aus Alltag und Kunst wird notwendigerweise mit ersten Verbalisationsversuchen einhergehen müssen.
6. Die Erweiterung der Handlungskompetenz der Schüler ist ein wesentliches Anliegen der Bildnerischen Erziehung. Das Erfahrene und Gelernte sollte bewusst in Schule und Alltag zum Tragen kommen[1].

Die Gliederung in Teilbereiche sowie das innere Gliederungsschema ist eine Ordnungshilfe und darf nicht als zwingende Handlungskette verstanden werden. So wie das innere Gliederungsschema verlassen werden soll, so sind auch die fachlichen Teilbereiche nicht isoliert zu sehen. Vor allem auf der Grundstufe I, können sie vielfach verknüpft werden (z. B. „Grafik" und „Malerei" und „Spiel und Aktion", „Malerei" und „Plastik/Objekt und Raum").

## 3 Lehrplanbereiche und Anregungen für die Unterrichtspraxis

Die im folgenden Teil angeführten Anregungen zur Unterrichtspraxis sind beispielhaft zu verstehen. Sie können auch nicht ansatzweise den Lehrplan abdecken.

Anna Malina
Gerheide Morawec

### 3.1 Grafik

Grafik ist wohl jener Bereich der Bildnerischen Erziehung, in dem die Kinder aus ihrem Alltagsleben die meiste Erfahrung mitbringen, wo also der Übergang von der frühen Kindheit zum Schulkind nahtlos erfolgen kann. Jedes Kind hat schon einmal mit den Fingern, den Zehen oder einem Stock Linien in Sand, Erde oder Kies gezogen, hat in den Schnee Zeichen gesetzt (auch Mitteilungen) oder auf eine beschlagene Fensterscheibe „Manderln" gezeichnet, hat sich mit Kreide oder Stift an Planken und Mauern versucht. Natürlich haben auch alle Kinder schon in der Vorschulzeit Bildzeichen für ihre Umwelt und über ihre Erlebnisse mit Stiften zu Papier gebracht.

[1] Felzmann – Seber – Stach, „Bilder machen", Wien 1987, ist ein Handbuch für die Vorbereitung des Lehrers, das allen diesen Gesichtspunkten Rechnung trägt.

Im Finden von Bildzeichen und anderen Ausdrucksmöglichkeiten setzen die Kinder sich mit ihrer Umwelt auseinander. Daher ist für sie der Prozess ebenso wichtig wie das Produkt. Sie sind von ihrem Tun oft mehr erfüllt und gefangengenommen als vom Ergebnis. Von dieser Tatsache müsste der Lehrer in Bildnerischer Erziehung ausgehen, wenn er die Spontaneität und damit die Originalität der kindlichen Darstellungsweise erhalten will. Denn damit erhält er auch die Lust an bildnerischen Äußerungen, die spielerische Freude am Tun. Dazu benötigt das Kind Platz, viel Platz, daher wird im Lehrplan auch in der Grafik das Großformat vorgezogen.
Bildnerische Mittel der Grafik sind vor allem Punkt, Linie und Fläche. Den Bildbau bestimmen Ordnungsprinzipien wie Streuung, Reihung, Gruppierung, Überschneidung. Diese ermöglichen auch einfache Raumdarstellungen.
Man kann grafische Spuren mit Bleistift, Faserstift, Rötelstift, Kugelschreiber, Füllfeder, Kohle, Pinsel und Farbe, Wachskreide, Hölzchen, Alleskleber ... erzeugen.
Man kann Spuren setzen auf weißes, farbiges, glattes, rauhes Papier, auf Karton, Metall, Holz, Glas, Kunststoffe ...
Emotionale oder sachliche Beziehungen, Mitteilungen über Erlebnisse, Erinnerungen und Phantasievorstellungen werden vom Kind meist grafisch wiedergegeben. Für das Sichtbarmachen von Bewegungsabläufen eignet sich die Zeichnung ebenfalls gut.
Auch die tastbare Oberflächenbeschaffenheit, die Rauheit oder Glätte, Härte oder Weichheit, das Rissige oder Geschmeidige der Dinge lässt sich grafisch gut wiedergeben. Es ist daher wichtig, neue Möglichkeiten in diesem Bereich aufzuzeigen und zu weiteren Versuchen anzuregen (z. B. zum Herstellen von Frottagen, Weitergestaltung von Abklatschbildern [Décalcomanien], Experimentieren mit Tinte und Tusche: spritzen, verblasen, rinnen lassen).

*Beispiele*

KRITZELWAND

*Lehrplanbezug:* „Erzeugen grafischer Spuren" (Grundstufe I)[1]

*Organisation:* Packpapierstreifen an der Wand befestigen (immer wieder zu erneuern).
Kinder wählen Material (z. B. Kreide, Kohle, Bleistift, Wachskreide, Faserstift) und Thema selbst – oder Thema wird vorgegeben.
Z. B.: „Wir spielen Gewitter" (Verbindung mit Musikerziehung);
„Heute bin ich zornig, froh, traurig..." (Verbindung mit Musikerziehung; welches Instrument, welche Musik passt zu den entstandenen Gebilden?);

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 328

„Kasperl macht Purzelbäume", „Wie der Frosch hüpft" oder andere raumgreifende Bewegungsabläufe (Verbindung mit Deutsch, Lesen, Schreiben).

MONOTYPIE MIT KLEISTERFARBEN

*Lehrplanbezug:* „Einfache ... druckgrafische Werkmittel und Verfahren ... – ... vorwiegend themenbezogen erproben und anwenden" (Grundstufe I)[1]

*Organisation:* Tapetenkleister mit pastosen Farben oder Pulverfarben mischen.

Anwendungsmöglichkeiten:

- Pinselzeichnung (Hauszeile, Rasenstück, Mutter und Kind unterm Regenschirm ... ), auch mehrfärbig, rasch herstellen und abdrucken; Format mindestens A 3.
- Blatt mit Kleisterfarbe bestreichen; Zeichnung mit Borstenpinsel, Spachtel ... herauskratzen bzw. herauswischen oder Spuren ziehen; abdrucken.
- Blatt dünn mit Kleisterfarbe bestreichen, mit einem zweiten Blatt (evtl. auch Naturpapier) abdecken und auf diesem die Zeichnung mit einem stumpfen Instrument (Pinselstiel ... ) anfertigen; abheben.

Alternative: Druckfarbe auf Glasplatte oder Kunststoffunterlage mit Gummiwalze auftragen.

*Werkbetrachtung:* Schülerarbeiten, evtl. Beispiele (Monotypien) aus der Kunst.

DAS WAR EIN FOUL

*Lehrplanbezug:* „Darstellen emotionaler oder sachlicher Beziehungen"[2]. „Erweitern und Differenzieren des vorhandenen Bestandes an grafischen Ausdrucksformen" – bei der Darstellung der menschlichen Figur" (Grundstufe I)[3]

*Organisation:* Schüler berichten über eine Situation, die sie im Fernsehen oder auf dem Sportplatz miterlebt haben. Nachstellen bzw. Nachspielen dieser Szene (Querverbindung zum Deutsch- und Sachunterricht), Rollenspiel: Konflikte und ihre Ursachen; Beobachtung des Gesichtsausdruckes und der Körperhaltung.
Versuch der Darstellung dieser Szene mit Bleistift oder Faserstift.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 328
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 328
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 332

*Reflexion:* Betrachten und Besprechen der unterschiedlichen Darstellungen. Auf welchem Blatt ist der Konflikt am besten ersichtlich? Wodurch wurde dieser Eindruck erzielt (Gruppierung, Gestik, Mimik)?

*Allenfalls Weiterführung:* Grimassieren, Pantomime Verbindung zu Spiel und Aktion, zur Malerei (z. B. Ausdrucksfunktion von Farbe: rot vor Zorn, grün vor Ärger ...

*Ähnliche Themen:* Zwei streitende Autofahrer; Kinder zanken sich um Spielzeug in der Sandkiste ...

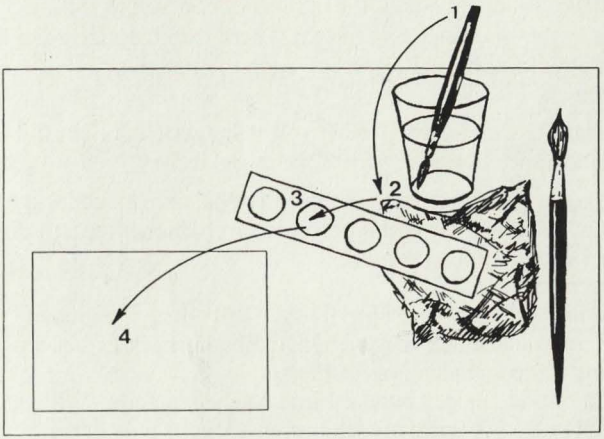
Elisabeth Kummer

## 3.2 Malerei

Malerei ist definiert als Technik und als künstlerisches Verfahren: „malerisch" im Gegensatz zu „grafisch". Das heißt, malerisch kann auch eine Grafik wirken und eine Malerei kann grafische/lineare Elemente aufweisen. In der Grundschule kann die Technik des Malens schon sehr differenziert angewendet werden. Abgesehen von der traditionellen Anwendungsform (Pinsel + Wasserdeckfarbe/Farbknopf) können auch vielfältige Versuche unternommen werden.

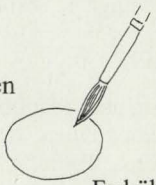
Techniken, z. B.:
- mit ungewöhnlichem „Werkzeug" malen (z. B. mit Schaumgummi, Kartonstreifen, Holzstückchen, Stoffbällchen, geknülltem oder gerolltem Papier)
- Farben selbst herstellen: Leimfarben; Naturfarben (Rote Rüben, Spinat, grüne Nußschalen, Zwiebelschalen
- Fingermalen
- großflächiges Malen
- Malen mit dem Borstenpinsel (Breit- und/oder Rundpinsel), Haarpinsel; Pinsel verschieden einsetzen (dünne und dicke Linien, Pinseldruck), Flächen ausmalen
- Farbauftrag verschieden strukturieren
- deckend und lasierend malen
- Farben verrinnen lassen
- mischen

Erste Hinweise zur Technik des Malens
– Werkzeug am Arbeitstisch praktisch anordnen, z. B. so:

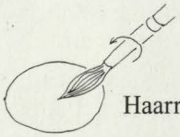



Vom Wassergefäß – zum Maltuch (überschüssiges Wasser abtupfen) – zum Farbkasten – zum Zeichenblatt. Für Linkshänder ist die Anordnung entsprechend umzustellen.

Farbe nehmen



Farbüberschuss am Rand abstreifen

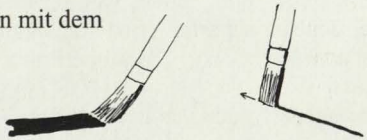


Haarrpinsel drehen („spitzen“)

Fläche abgrenzen

Spitze zur Kontur gerichtet

dicke und dünne Linien mit dem Borstenpinsel



*Beispiele*

FINGERMALEN

Fingermalen ist der direkteste Umgang mit dem Farbmaterial: Man kann das Farbmaterial spüren und die Körperbewegung unmittelbar in eine sichtbare Spur umsetzen.

*Material:* gekaufte Fingerfarben oder selbst hergestellte Leimfarben (Erdfarben und Tapetenkleister), großformatiges Papier.

*Organisatorisches:* Fußboden mit Folie oder Malerkrepp abdecken, Farben in flache Schüsseln (Plastikuntersetzer von Blumentöpfen) füllen, für entsprechende Kleidung sorgen.
Arbeitsschritte:
- Übungen auf großer Papierfläche (auf dem Fußboden) zu von Schülern/vom Lehrer vorgegebenen Rhythmen oder bei entspannenden und motivierenden Musikstücken;
- Tupfen mit den Fingerspitzen; Linien ziehen (gerade, wellige, zackige, wackelige ... ) – auch mit mehreren Fingern, mit der ganzen Hand zarte, kräftige, saftige... Spuren; Flächen streichen;
- Ergebnisse beschreiben;
- Thema erarbeiten, z. B. „Handpuppe", „Handbaum", „Fingerblume", „Bach", „Schlange", „Sonne".

FARBEN WAHRNEHMEN

Es handelt sich hier um Übungen zur Farbwahrnehmung, die vorwiegend in emotionale Bereiche fallen. Neben der einfachen Bestimmung als helle, dunkle, blaue oder rote Farbe soll ein möglichst großer Bereich von assoziativen Verbindungen bewusstgemacht werden, die letztlich die Ausdrucksfunktion der Farbe bzw. einer Farbkombination bestimmen.

*Material:* Farbiges Papier in möglichst vielen Farbarten (als „Entwurfsbögen", z. B. von der Fa. Schmincke im Handel erhältlich, billiger sind die Sortimentkataloge von Farbenherstellerfirmen oder buntes Papier auch aus Farbillustrierten), aber auch Stoffe, Folien ...

*Übungen wie:*
- Ich seh', ich seh', was du nicht siehst, und das ist z. B. himbeerrot, erbsengrün, himmelblau.
- Farben ordnen, zusammenstellen, beschreiben, benennen nach Qualität und Helligkeit; grelle, müde, sanfte, lustige, traurige, schwere, leichte, süße, bittere, scharfe, finstere, unheimliche, warme, kalte Farben, Tag- und Nachtfarben, Sommerfarben, bunte Farben, Lieblingsfarben.
- Farbnamen erraten, erfinden, kennenlernen.

AUSLOTEN EINES FARBBEREICHES

Besondere Hinweise für den Lehrer am Beispiel „ROT“:

*Erarbeitungsvorschläge:*

- Aus der undifferenzierten und umfassenden Bezeichnung einer Farbqualität möglichst viele Farbarten herauslösen (z. B. einen Gegenstand nicht bloß als „rot“ beschreiben, sondern Feindifferenzierungen vornehmen, wie etwa „ein zartes, helles Orangerot“);
- Verschiedene Ebenen der Farbbestimmung erschließen (z. B. die psychologische Dimension der Farbe, bunte Farben, reine oder gemischte Farben);
- „Inbegriffe“ der Farbe feststellen:
  Bei der Nennung eines Farbnamens werden allgemein spontan ein oder mehrere Gegenstände assoziiert, z. B. mit der Farbe „Rot“ die Rose. Diese Zuordnung bezieht sich zunächst ganz allgemein auf eine nicht näher definierte Vorstellung von dieser Farbe.
  Die Differenzierung der Farbvorstellung und deren Zuordnung zu Gegenständen sollte in einem nächsten Schritt erfolgen, z. B. „Kirschmund, Blutrot, rosenfarbene Wangen, feuerfarben“. (Erwähnt müsste aber auch die Tatsache werden, dass es u. a. auch gelbe Kirschen, weiße Rosen und bläuliche Flammen gibt.)
- Farbnamen zusammenstellen, die
  von „Inbegriffen“ abgeleitet werden können,
  sich von ihrer Herkunft oder Herstellung ableiten,
  sich aus dem Farbmischungsverhältnis ergeben oder
  als Modefarben wie „Pink“ oder „Aubergine“ eingeführt wurden.
- Einfache Unterscheidungen nach Helligkeit und Leuchtkraft vornehmen (z. B. Hellrot, Grellrot, Mattrot, Dunkelrot).
- Bedeutungen, die sich aus der gesellschaftlichen Tradition entwickelt haben, feststellen (z. B. „Rot wie die Liebe“, die „Roten“, „Feuerwehrrot“).

*Impulskatalog*

Es handelt sich hier nicht um verbindliche Lernziele, sondern um eine Auflistung von typischen Schülerbeiträgen bzw. um ganz allgemeine Impulsmöglichkeiten für den Lehrer. Die Liste kann beliebig erweitert, verändert oder reduziert werden. Die Reihenfolge der Rubriken ist unverbindlich.

Farbbereich „Rot" – Ebenen der Farbbestimmung:

| Farbmaterial | Inbegriffe | Psychologische Dimension |
|---|---|---|
| Tinte | Feuer | leuchtend |
| Wasserfarbe | Blut | warm |
| Himbeersaft | Paradeiser | süß |
| Buntstift | Lippen | heftig |
| Wachsmalstift | Dach | bedrohlich |
| Rote Rübe | Rose | lustig |
| Buntpapier | Kirsche | lebhaft |
| Blut | Apfel | feierlich |
| Farbnamen nach der Zuordnung zu Gegenständen | Nach Herkunft/ Herstellung | Nach dem Mischungs-verhältnis |
| Rosenrot | Karmin | Orangerot |
| Lippenrot | Indischrot | Violettrot |
| Blutrot | Krapplack | Braunrot |
| Karottenrot | Tizianrot | Rosarot |
| Ketchuprot | Zinnober | Graurot |
| Himbeerrot | Kadmiumrot | Schwarzrot |
| Feuerrot | Purpur | Blaurot |
| Nach Helligkeit, nach Intensität | Symbol, gesellschaftliche Tradition | Subjektive Zuordnung: „So rot wie…" |
| Hellrot | Warnlicht | mein(e) |
| Dunkelrot | Warntafel | Kleid |
| Leuchtendrot | Halt! | Schultasche |
| Mattrot | Feuerwehr | Badeanzug |
| Tiefrot | Liebe | Schuhe |

Manfred Gollowitsch

## 3.3 Plastik/Objekt und Raum

Die Bereichsbezeichnung „Plastik/Objekt und Raum" deutet darauf hin, dass der gesamte dreidimensionale Bereich gemeint ist, und keine Figur oder Form usw. ohne Raumbezug denkbar ist. Plastische Objekte haben stets mit Raum zu tun, verdrängen Raum, nehmen Raum in sich auf und kommen in Räumen zur Geltung.
„Plastik/Objekt und Raum" umfasst das Formen/Verformen (plastische Gebilde), das subtraktive Gestalten (Skulptur) und das additive Gestalten (Objekt) sowie Aktivitäten mit Körpern im Raum.
Als Leitlinie für den Bereich „Plastik/Objekt und Raum" sollte gelten, dass die Schüler mit verschiedensten Werkmitteln des dreidimensionalen Gestaltens konfrontiert werden und ein altersspezifisches Umgehen damit erlernen. Es sollte auch die Begegnung mit Plastiken, Skulpturen und Objekten der näheren und weiteren Umgebung herbeigeführt werden, um damit das Verständnis für die Gegenwartskultur und die Zeugnisse der Vergangenheit zu wecken.

*Beispiele*

WIR LERNEN DEN WERKSTOFF TON KENNEN

*Lehrplanbezug:* „Sammeln von Materialerfahrungen. Lustbetontes Umgehen mit Sand und Ton ..." (Grundstufe I)[1]

*Organisation:* Bereitstellen von Ton, Arbeitsunterlagen, Arbeitsschürzen, verschiedenen Werkzeugen zur Oberflächengestaltung (Bleistift ...); Tonklumpen verteilen; Spontanreaktionen der Schüler (Materialbezeichnung, Herkunft, Verwendungszweck ... ) aufgreifen.

*Absicht:* Eigenschaften des Tones „ergreifen", erkennen, beschreiben (nass, feucht, weich... ); Verformungsmöglichkeiten erkennen; verschiedene Formen (Würfel, Kugel, Eiform, Wulst, Wurst) herstellen; auf verschiedene Veränderungsmöglichkeiten kommen, diese beschreiben (kneten, klopfen, schlagen, drücken, rollen, ziehen, pressen, biegen, brechen, zerteilen und wieder verbinden); erleben, dass die Oberfläche des Tons verändert werden kann (herausziehen, einritzen, Klümpchen ansetzen...).

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 331

ICH TURNE

*Lehrplanbezug:* „Realisieren gegenständlicher Motive in Plastiken ... Herstellen und Verändern von Körpern ... – Z. B. ... Vollplastik ... herstellen" (Grundstufe II)[1]

*Organisation:*
Vorarbeit: Männchen aus Pfeifenputzerdraht herstellen. Bereitstellen von Blumendraht, Zangen, Seitenschneidern; Papiermaché mit Moltofill gemischt herstellen; eine Skelettplastik anfertigen und diese mit Papiermaché überziehen (Vollplastik).

*Absicht:* Ein Zeichen für Mensch im plastischen Bereich artikulieren; alle Seiten der Figur gestalten; den Gebilden Form, Festigkeit, Halt und Gleichgewicht geben; eine Bewegung mit Hilfe eines Drahtgerüstes darstellen, die Skelettfiguren mit Papiermaché überziehen; im Rahmen der Werkbetrachtung die Richtigkeit Bewegung überprüfen (spielerisch nachstellen).

BLECHMASKE

*Lehrplanbezug:* „Realisieren gegenständlicher Motive – Erproben und Einsetzen weiterer Werkmittel und Verfahren – Abgießen" (Grundstufe II)

*Organisation:* Bereitstellen von Kupferblech (0,2 mm), Bastelfolie (0,15 mm stark)" silber-, gold- oder kupferfärbig (zur Erprobung des Materials und der Technik), Prägewerkzeug: Holzstäbchen, Zahnstocher, Bleistifte..., Zeitungspapier, Schwefelleberlösung zum Schwärzen des Kupferbleches (25 g Schwefelleber + 5 g Salmiaksalz + 1 l Wasser), Schleifpapier, farbloser Lack; Bildmaterial von Masken.
Materialerprobung ist Voraussetzung! Die Bastelfolie wird sich wahrscheinlich als zu dünn erweisen – sie wird bald durchgestoßen sein. Zeitungspapier beim Metalldrücken als Unterlage verwenden! Zum späteren Abgießen muss ein ca. 2 cm breiter Rand um die Maske freigelassen werden (er wird aufgebogen und bildet so die Gussform).

*Absicht:* Ein eigenes Zeichen für „Maske" artikulieren und differenzieren; die Technik des Metalldrückens erfassen und anwenden; Prägewerkzeuge als grafisches Mittel einsetzen; feststellen, dass geprägte Bleche eine positive und eine negative Seite haben; erfahren, dass Kupfer durch eine Schwefelleberlösung schwarz gefärbt werden und die Verfärbung mittels eines Schleifpapiers von den erhabenen Teilen wieder entfernt werden kann.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 336

*Weiterführung:* Abgießen der Blechmaske:
Die Blechform am Rande ca. 2 cm hochbiegen; die Eckkanten zusätzlich mit Kreppband sichern; die Maske durch Ausgießen mit Gips vervielfältigen.

SCHACHTELMÄNNCHEN

*Lehrplanbezug:* „Materialobjekte herstellen" (Grundstufe I und II)[1]

*Organisation:* Bereitstellen von verschieden großen Schachteln, Buntpapier, Naturpapier, Wolle, Knöpfe u. a., Scheren, Klebstoff. Partnerarbeit!

*Absicht:* Ein Zeichen für Mensch im plastischen Bereich ausformen; aus unterschiedlichen Teilen die Figur zusammenfügen (Montageplastik); die Figur durch teilweises Überkleben mit Buntpapier, Wollfäden als Haare, Knöpfen usw. differenzieren; durch Kleben haltbare Verbindungen herstellen.

Wolfgang Voelter

### 3.4 Fotografie und Film/Video

Die Bildmedien Fotografie und Film haben in den letzten Jahrzehnten sowohl im Bereich der Kunst als auch im Alltag sehr an Bedeutung gewonnen. Um sich in der optischen Flut von heute zurechtzufinden, ist es notwendig, deren Bildsprache zu verstehen bzw. zu erlernen, zumal unser gesellschaftliches Leben von den bilderzeugenden und bildverbreitenden Medien immer mehr geprägt wird und das „alte" Kommunikationsmittel Wort an Terrain verliert.
Es ist daher außerordentlich wichtig, dass unsere Kinder schon frühzeitig mit den visuellen Medien vertraut gemacht werden. Dies geschieht in der Volksschule bereits in der Grundstufe I, wobei in dieser Phase vorwiegend eine reflektorische Auseinandersetzung mit den Bildmedien in Betracht kommt. Die Schüler können über das Betrachten und Besprechen von Fotos, Filmen und Videoaufzeichnungen, das Kennenlernen der wichtigsten fotografischen und filmischen Gestaltungsmittel, das Besprechen von Inhalten und Absichten fotografischer und filmischer Werke zu einem besseren Verständnis der visuellen Medien geführt werden.
Im Zuge dieser reflektorischen Auseinandersetzung können auch Verknüpfungen mit anderen Unterrichtsgegenständen wie z. B. mit dem Deutsch- oder dem Sachunterricht hergestellt werden.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 331 und S. 335

In der Grundstufe II sollen sich die Schüler neben der reflektorischen Auseinandersetzung mit Foto, Film und Video – wobei es um ein Durchleuchten von Inhalten, Absichten und Wirkungen geht – auch aktiv mit den Bildmedien – je nach Ausstattung und Möglichkeiten der Schule – beschäftigen. Die Schüler sollen ihre Kenntnisse über fotografische und filmische Gestaltungsmittel erweitern und Möglichkeiten der Deutung, Erweiterung und Veränderung von fotografischen Bildaussagen erkennen und wahrnehmen. Bildaussagen bzw. Bildinhalte können durch zeichnerische oder malerische Ergänzungen bzw. Veränderungen manipuliert werden. Hier ergibt sich eine Verknüpfung mit den Teilbereichen Malerei und Grafik bzw. mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch, wenn Sprech- und Denkblasen oder Bildunter-Schriften zur Aussageveränderung eingesetzt werden. Bildveränderungen können aber auch durch Zerreißen, Zerschneiden und neues Zusammenfügen von, Bildteilen erreicht werden (Collage, Décollage, Rollage).
Eine weitere Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit der Fotografie wird durch Chemogramm- und Fotogrammtechnik angeboten. Abgesehen von gestalterischen Möglichkeiten im Sinn einer Verknüpfung mit den Teilbereichen Grafik und Malerei werden vor allem auch erste Einblicke in fotochemische Zusammenhänge gewonnen (Verknüpfung mit dem Unterrichtsgegenstand Sachunterricht).
Im Bereich „Film" geht es auch um das Erkennen, dass Filme eine Abfolge von Phasenbildern sind. Die Schüler können selbstgezeichnete oder vorgegebene Phasenbilder ordnen und so ein Zettelkino oder ein Abblätterbuch („Daumenkino") herstellen.
Über die Auseinandersetzung mit den Bildmedien im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung hinaus kann die Fotografie bzw. der Film/das Video auch im übrigen Schulalltag eingesetzt werden. Hier bietet sich die Möglichkeit, Klassenalben, Schautafeln, Wand- und Schülerzeitungen, Jahresberichte u. ä. zu illustrieren bzw. zu dokumentieren.
Eine weitere Möglichkeit ist die fotografische oder filmische Dokumentation von Unterrichtssequenzen wie etwa im Teilbereich „Spiel und Aktion" (z. B. Mimik und Gestik, Rollenspiel).
Im Zuge solcher Aktivitäten können die Schüler allenfalls auch die Handhabung von Sofortbild- oder Kleinbildkameras erlernen.
Als Abschluss einer Unterrichtsreihe zum Thema Fotografie könnte auch eine Fotoausstellung mit den einschlägigen Produkten der Schüler gestaltet werden (Verknüpfung mit dem Teilbereich „Spiel und Aktion").

*Beispiele*

ICH VERÄNDERE EIN GESICHT (Überarbeiten von Porträtfotos)

*Material:* Permanentfaserschreiber und Wachskreide; Fotografien, auch aus Illustrierten.

*Lehrplanbezug:* „Möglichkeiten der Deutung, Erweiterung und Veränderung von fotografischen Bildaussagen. Zeichnerisch/malerisch ergänzen bzw. verändern" (Grundstufe II)[1]

*Reflexion:* Vergleichen der Schülerarbeiten mit Bildern von Arnulf Rainer. Querverbindung zum Teilbereich „Grafik"; evtl. auch Porträtkunst aus verschiedenen Epochen.

WIR FOTOGRAFIEREN OHNE KAMERA (Herstellen von Negativ- und Positivfotogrammen)

*Material:* Fotopapier, Entwickler und Fixierer.

*Lehrplanbezug:* „... erste Einblicke in fotochemische Zusammenhänge – Fotogramme" (Grundstufe II)[2]

*Reflexion:* Betrachten von Fotogrammen etwa von Man Ray. Vergleich der Fotogramme mit den realen Gegenständen (Abbild und Wirklichkeit).

WIR ZEICHNEN UND MALEN MIT ENTWICKLER UND FIXIERER (Herstellen von Chemogrammen)

*Material:* Fotopapier, Entwicklerkonzentrat, Entwickler, Fixiererkonzentrat, Fixierer, Pinsel, Feder.

*Lehrplanbezug:* „... erste Einblilcke in fotochemische Zusammenhänge – ... allenfalls Zeichnen mit Entwickler und Fixierer" (Grundstufe II)[3]

*Reflexion:* Besprechen der Gestaltungsmöglichkeiten der Chemogrammtechnik; Gestalten einer Fotoausstellung in der Schule.
Querverbindung zu den Teilbereichen Grafik und Malerei.

WIR LASSEN BILDER HÜPFEN (Zettelkino)

*Material:* Zeichenpapier, runder Bleistift, Buntstifte, Faserstifte.

*Lehrplanbezug:* „Film als Abfolge von Phasenbildern" (Grundstufe II)[4]
(In diesem Fall sind es nur zwei Phasenbilder, die durch Auf- und Abrollen des ersten Bildes über das stillstehende zweite Bild die Illusion von Bewegung erwecken.)

*Reflexion:* Einzelbilder von Filmstreifen betrachten. Welches Zettelkino vermittelt die Illusion von Bewegung am besten?

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 336
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 337
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 337
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 336

WIR ZEICHNEN EINEN TRICKFILM (Abblätterbuch bzw. Daumenkino)

*Material:* rechteckiger Block mit mindestens 30 Blättern, Bleistift, Buntstifte, Faserstifte.

*Lehrplanbezug:* „Film als Abfolge von Phasenbildern" (Grundstufe II)[1]

*Reflexion:* Die eigenen Phasenbilder mit den Einzelbildern auf einem Filmstreifen vergleichen. Welches Abblätterbuch vermittelt einen überzeugenden Bewegungsablauf?
Querverbindungen zu den Teilbereichen „Grafik" und „Malerei".

WIR FOTOGRAFIEREN MIT EINER SELBSTGEBAUTEN KAMERA (Herstellen von Fotos mit einer Lochkamera)

*Material:* Karton, Scheren, Schneidemesser, Klebstoff, Alufolie, schwarze Dispersion, Fotopapier, Entwickler und Fixierer.

*Lehrplanbezug:* „Kennenlernen weiterer fotografischer Gestaltungsmittel – Suchen von Motiven" (Grundstufe II)[2]

*Reflexion:* Vergleichen von Abbild und Wirklichkeit; Besprechen der wichtigsten Gestaltungsmittel wie Ausschnitt, Detail, Entfernung, Blickwinkel, Perspektive und der Begriffe „Positiv" – „Negativ".
Querverbindung zum Gegenstand Werken.

Erwünschte Mindestausstattung für Fotografie:

Drei Plastik-Entwicklungsschalen (allenfalls Plastikkanister der Höhe nach durchschneiden)

Drei Laborzangen

Evtl. drei lichtdichte Plastik-Vorratsflaschen

Zwei Tischlampen (eine mit einer matten 15- bis 25-Watt-Glühbirne und eine mit einer roten Glühbirne)

Allenfalls eine schuleigene Sofortbildkamera.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 336
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 336

Anna Malina
Gerheide Moravec

## 3.5 Spiel und Aktion

Wie kaum ein anderer eignet sich der Bereich „Spiel und Aktion" für integrativen Unterricht, und zwar sowohl für die Verknüpfung verschiedener Bereiche innerhalb des Faches wie auch für die Einbeziehung anderer Fächer. Dieses fächerübergreifende Vorgehen soll einzelne Lebensbereiche in größeren Sinnzusammenhängen erschließen und einsichtig machen. Für die Durchführung bieten sich Projektunterricht, Gruppenarbeit und offenes Lernen an.
Da Spiel auch im Alltagsleben der Schulkinder große Bedeutung hat, werden sie durch diese lustbetonte Verstärkung leichter für Lerninhalte zu motivieren und aktivieren sein. Dinge, mit denen man spielt oder die zum Spielen anregen, sichern von vornherein das Interesse und lenken somit auch die oft stark fluktuierende Aufmerksamkeit schwer konzentrationsfähiger Kinder auf die geplante Aktion. So steckt schon im Ansatz der Erfolg:
Integration ist Methode und Ziel zugleich.

*Beispiele*

BLINDEKUH – EINMAL ANDERS (Tastspiel)

*Lehrplanbezug:* „Sensibilisieren der Wahrnehmung" (Grundstufe I)[1]

*Organisation:* Wie beim „Blindekuh-Spiel": Die Kinder halten aber dem Suchenden verschieden strukturierte Dinge entgegen (Glaspapier, Fell, Wellpappe, Bürsten, Qitter ... ).
Dieser soll die Oberflächenbeschaffenheit möglichst anschaulich beschreiben (Deutsch – Wortschatzübung) und erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt.

*Weiterführung:* Tastwand, Materialcollage, Frottage (Grafik; Plastik/Objekt und Raum).

GESICHTER SCHNEIDEN (Pantomime)

*Lehrplanbezug:* „Mimik, Gestik; Körpersprache bei Mensch und Tier wahrnehmen und deuten, in Pantomimen anwenden ... – Nonverbale Kommunikationsformen" (Grundstufe I und II)[2]

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 331
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 331 und S. 337

*Organisation:* Kinder stellen eine Gefühlslage oder Situation dar, etwa: „Errate, wie es mir heute geht!" (Ich bin traurig, lustig, zornig, erfreut; ich darf nicht mitspielen.

*Weiterführung:* Fotos (aus Illustrierten) verfremden – Gedanken in Form von Sprechblasen oder Spruchbändern hinzufügen.
Werkbetrachtung: Köpfe von F. X. Messerschmidt.
Grafik: Kritzelformen als Ausdruck von Zorn, Freude ...
Malerei: Ausdrucksfunktion von Farbe (Er ist grün vor Ärger, rot vor Zorn ...).

FESTGESTALTUNG (Faschingsfeste, Jugendsingen, Wiesenfest, Spielfest, Theaterspiel mit und ohne Puppen ...

*Lehrplanbezug:* „Planen und Durchführen einfacher Aktionen/Projekte – miteinander malen, spielen, feiern" (Grundstufe II)[1]

*Organisation:* Programmplanung, z. B. Erfinden von Spielen und Spielabläufen, Einbeziehung von Orff-Instrumenten sowie von Flöten, Gitarren ..., von Liedern, Tänzen und rhythmischer Gestaltung. Darstellen von Gedichten, Balladen, Geschichten – auch frei erfundenen, auch bezogen auf historische Ereignisse.
Vorbereitung der Requisiten, z. B. Kostüme aus Krepppapier, Wellpappe, Packpapier, Stoffresten; Herstellen von Masken aus Papiermaché, überklebten Luftballons, Gipsbandagen, Papiersäcken; Schminkfarben für Gesichts- und Körperbemalung; Herstellen von Spielfiguren, Anfertigen von Spielutensilien aus wertlosem Material (Bemalen von Schachteln, alten Schirmen, Stöcken ...).
Plakatgestaltung. Bereitstellen eines oder mehrerer Fotoapparate, evtl. Tonband, Film/Video für die Dokumentation. Verknüpfung mit allen Bereichen der Bildnerischen Erziehung, Querverbindungen zu Deutsch, Musikerziehung, Leibesübungen, Sachunterricht, Werkerziehung (Projektunterricht).

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 337

Hadmar Lichtenwallner

## 3.6 Schrift und Typografie (Schreiben)[1]

Die Bezeichnung des Bereichs mag Widerspruch hervorrufen – hätte nicht ein einziger Ausdruck genügt? Eine Erläuterung erscheint angebracht:
Schrift begegnet uns nur zum geringeren Teil im ursprünglichen Wortsinn als Geschriebenes, zum größeren Teil – in den Medien und im Straßenbild – als Gedrucktes, Gemaltes, auf technischem, elektronischem oder anderem Wege Hergestelltes. Darauf sollte bereits die Überschrift hinweisen. Das Wort Typografie (dessen Geltungsbereich durch das deutsche Wort „Buchdruckerkunst" nur unzureichend wiedergegeben wird) bezeichnet den gestalterischen Umgang mit Schrift im grafischen Gewerbe und darüber hinaus. Somit setzt es einen deutlichen Akzent zugunsten der in der „Bildungs- und Lehraufgabe" des Faches geforderten Auseinandersetzung mit der Umwelt wie auch zugunsten kreativer Schriftanwendung.
Eine Stunde „Schönschreiben" herkömmlicher Art, in der die Schüler zeilenweise Buchstabenverbindungen und zusammenhanglose Wörter üben, kann diesem Anliegen nicht gerecht werden.
Nun heißt aber der Gegenstand auf der Grundstufe II laut Lehrplan „Bildnerische Erziehung, Schreiben". Aus diesem formalen Grund sollte das Wort „Schreiben" auch in einer der Bereichsüberschriften aufscheinen. Davon abgesehen ist die Pflege und Weiterentwicklung der Handschrift, die in den beiden ersten Schuljahren im Rahmen des Deutschunterrichts[1] erlernt wurde, eine wichtige Aufgabe in diesem Bereich der Bildnerischen Erziehung (Schrift und Schriftzeichen als Verständigungsmittel)[1], wenn auch nicht die einzige. In der Praxis wird daher auf die Übung und Verbesserung der Handschrift auch und vor allem – in jenen Gegenständen zu achten sein, in denen am meisten geschrieben wird.
Schreiben als selbstzweckhaftes Nachmalen von Buchstabenvorlagen, als offene oder subtile Form der Disziplinierung, ist sicher in keinem Gegenstand als sinnvolle Tätigkeit anzusehen.
Während aber etwa im Sachunterricht das Schreiben u. a. dazu dient, den Lernertrag zu sichern, stehen in der Bildnerischen Erziehung andere Aspekte im Vordergrund:
- Schrift als Mittel der Selbstdarstellung einsetzen
- sich anderen durch Schrift mitteilen
- andere durch Schrift beeinflussen

[1] Aufgrund der Lehrplannovelle BGBl. II Nr. 283/2003 nun Teil des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch, Lesen".

- mit Schrift und Schriftzeichen „spielen", experimentieren
- Buchstaben als Bildbausteine verwenden
- Beziehungen zwischen Inhalt und Form erkennen/schaffen/verändern
- die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Schrift erkennen
- an der Beschäftigung mit Schrift Freude haben
- selbstständig Möglichkeiten der Gestaltung und Anwendung von Schrift entdecken

Ebensowenig eingeschränkt sollten die verwendeten Schreibgeräte und -flüssigkeiten sein. Borstenpinsel, Holzstäbchen oder Pappstreifen, Faserstifte, farbige Tinten und Tuschen, evtl. Deckfarben, Kreiden und Wachsmalstifte sind nur einige der Möglichkeiten.

*Beispiele*

EIN TÜRSCHILD FÜR UNSERE KLASSE

*Lehrplanbezug:* „Schrift und Schriftzeichen sowie einfache Möglichkeiten des Layouts im Alltag" (Grundstufe II)[1]

*Didaktische Überlegungen:* Türschilder in Schulen enthalten meist die Bezeichnung der Klasse und den Namen des Klassenlehrers. Ausdruck eines partnerschaftlichen Miteinanders von Lehrern und Schülern wäre ein Türschild, auf dem alle in der Klasse tätigen Personen – Lehrer wie Schüler – aufscheinen. Die Klasse würde sich dadurch auch nach außen als Gemeinschaft definieren; Schrift würde in einer für den einzelnen Schüler sinnhaften und motivierenden Weise angewendet.

*Organisation:* Der Lehrer/Die Lehrerin entwirft einen Raster, innerhalb dessen für ihn/sie selbst, andere in der Klasse unterrichtende Lehrpersonen sowie für jeden Schüler ein gleich großes Rechteck zur Verfügung steht. Nach einer Vorbesprechung, in der den Schülern noch einmal verschiedene technische und bildnerische Möglichkeiten bewusst werden, gestalten die Schüler selbstständig ihren Namenszug (freie Wahl der Technik und – innerhalb des angegebenen Rahmens – der Schriftgröße, mehrere Versuche). Auch der Lehrer/die Lehrerin arbeitet neben der notwendigen Betreuung der Schüler am eigenen Namensschild.
Die fertigen Schilder werden auf eine Platte montiert, allenfalls durch Glas oder dicke Plastikfolien geschützt (Vorsicht bei Selbstklebefolien Nitrostiftfarbe wird durch die Klebeschicht aufgelöst!) und außen neben der Klassentür befestigt.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 335

*Auswertung:* Die Schüler sollen an den folgenden Tagen Äußerungen klassenfremder Personen protokollieren (Querverbindung zu Deutsch, Lesen); die gesammelten Protokolle können ebenfalls ausgestellt werden. Weitere Themen der Reflexion: Wo überall bringen Menschen ihren Namenszug an? Zu welchem Zweck und in welcher Form geschieht dies?

EINE GEHEIMSCHRIFT

*Lehrplanbezug:* „Phantasievolles Anwenden von Schrift, Schriftzeichen und Skripturalem" (Grundstufe II)[1]

*Didaktische Überlegungen:* Um die Schüler Schrift als ein von Menschen entwickeltes, auf Übereinkunft innerhalb einer begrenzten Personengruppe/Kulturgemeinschaft beruhendes Zeichensystem anschaulich erleben zu lassen, kann man Schüler eine Geheimschrift erfinden lassen. Natürlich ist eine solche umso geheimer, je weniger sie entschlüsseln können: Deshalb empfiehlt sich Partnerarbeit.

*Organisation:* Verschiedene Schriftsysteme (Bilder- und Buchstabenschriften) werden den Schülern vorgestellt. Bei Buchstabenschriften können außer Vertauschung oder Neuerfindung von Buchstaben weitere Verschlüsselungsmöglichkeiten besprochen werden, z. B. orthographische Vereinfachung, Verwendung von aus dem Englischunterricht bekannten Wörtern u. a.
Dann sollen jeweils zwei Partner zusammen eine Geheimschrift entwickeln, in der nur sie sich verständigen können. Der Wunsch zweier Partner, ihre Schrift, auch vor dem Lehrer/der Lehrerin geheimzuhalten, soll respektiert werden.

*Auswertung:* Betrachten und Vergleichen der entstandenen Geheimschriften jede Partnergruppe stellt ein „Schriftstück" zur Verfügung), allenfalls Entschlüsselungsversuche. Wenn Schüler sich dafür entscheiden, ihren Code nicht preisgeben zu wollen, soll dies respektiert werden.
Wer kennt noch andere „Geheimschriften" – Schriften, die nur wenige Leute lesen können?

EIN BUCH FÜR UNSERE JÜNGSTEN MITSCHÜLER

*Lehrplanbezug:* „Schrift und Schriftzeichen als Verständigungsmittel ..." (Grundstufe II)[2]

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 336
[1] Lehrplan der Volksschule, S. 335

*Didaktische Überlegungen:* Schüler schreiben in der Schule meist „für die Frau Lehrerin". Ihr muss es gefallen; sie könnte schimpfen, wenn nicht „schön" geschrieben wurde. Wenn wir aber als Adressaten unserer Texte einmal die Schüler der ersten Grundschulklasse wählen, ist das Bemühen um gute Form auch von der Sache her begründbar und für den Schüler einsichtig: Die Kleinen könnten eine undeutliche Schrift ja gar nicht entziffern. Texte für eine wirkliche Leserschaft zu verfassen ist auch ein Anliegen des Deutschunterrichts; das Vorhaben, ein Buch herzustellen, weist außerdem alle Vorzüge des Projektunterrichts auf: In verschiedenen Unterrichtsgegenständen können in verschiedenen Sozialformen alle Schüler an der Erreichung eines gemeinsamen Ziels mitarbeiten. Ein vorzeigbares Ergebnis, das über die eigene Klasse hinaus Anerkennung findet, beschließt die Arbeit.

*Organisation:* Wenn die Klasse dem Vorhaben zu stimmt, gilt es zu beraten, was bei den Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse Anklang finden könnte – etwa die lustigsten Erlebnisaufsätze, Rätsel und Spiele aller Art, Berichte über interessante Pfade und Schlupfwinkel in der Umgebung, ein selbst erfundenes Märchen, wirklich erlebte Ferienabenteuer, schöne Fotos und Zeichnungen ... Wahrscheinlich wird es mehr brauchbare Vorschläge geben, als in einer realistisch bemessenen Zeitspanne zu verwirklichen sind. Nachdem aus den Vorschlägen das Beste ausgewählt wurde, werden in Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit die einzelnen Seiten des Buches gestaltet, wobei von vornherein auf gute Kopierbarkeit und farbige Ausgestaltungsmöglichkeit geachtet wird. (Ein Hinweis: Die Qualität von kopierten Fotos lässt sich manchmal mit Hilfe eines über das Originalfoto gelegten, in Fachgeschäften erhältlichen Punktrasters verbessern.)
Die fertigen Seiten werden vervielfältigt (jedes Kind der ersten Klasse soll ein Buch erhalten; für die eigene Klasse mögen einige Belegexemplare genügen) und gebunden.

*Auswertung:* Im Rahmen eines Besuches der ersten Klasse überreichen die Schüler ihren jüngeren Schulkameraden die Bücher; auch die Möglichkeiten eines kurzweiligen Rahmenprogramms werden genutzt. Vielleicht gibt es auch einen späteren Gegenbesuch und allenfalls ein Gegengeschenk der ersten Klasse an die dritte oder vierte.

## MEINE HANDSCHRIFT: SCHNELL GESCHRIEBEN UND TROTZDEM GUT ZU LESEN!

*Lehrplanbezug:* „Schrift und Schriftzeichen als Verständigungsmittel (Grundstufe II)[1]

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 335

*Didaktische Überlegungen:* Auf der Grundstufe I ist laut Lehrplan (Deutsch, Lesen, Schreiben) anzustreben, dass die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe „kurze Texte gut lesbar ... schreiben können" sowie „Ansätze zu einer geläufigen Schrift erkennen lassen"[1] . Auf der Grundstufe II gilt es, diese „Ansätze" weiterzuentwickeln, sodass die Schüler aus der vierten Klasse mit einer Handschrift entlassen werden können, die den Ansprüchen der weiterführenden Schule gerecht wird: Dort werden immer längere Texte in immer kürzerer Zeit zu schreiben sein, ohne dass die Lesbarkeit Einbußen erleiden soll.

Dieses Ziel sollte in allen Unterrichtsgegenständen, die den Schülern schriftliche Arbeiten abverlangen, im Auge behalten werden. Gerade in Bildnerischer Erziehung bietet sich aber Gelegenheit, die Aufmerksamkeit einmal nur auf die Qualität der Handschrift selbst zu lenken. Die Schüler sollten dabei von vornherein wissen, dass sie diesmal nur auf Geläufigkeit und Leserlichkeit achten sollen, ohne dass sie zusätzliche, Aufgaben lösen müssen (Rechtschreibung, sachliche Richtigkeit, gute Raumaufteilung ...). Schreibtechnische Vorübungen können ausschließlich auf die Steigerung der Schreibgeschwindigkeit abzielen. Immer aber, wenn ein zusammenhängender Text geschrieben wird, ist auf beide Kriterien – Geläufigkeit UND Lesbarkeit – zu achten.

Da das Ziel unserer Schreiberziehung eine zweckmäßige individuelle Handschrift ist, muss der Unterricht in besonderem Maß den Grundsätzen der Differenzierung und Individualisierung Rechnung tragen.

Organisation: Am Beginn der Arbeit steht eine Diagnose: Alle Schüler schreiben den gleichen mittellangen Text von einer Vorlage ab („schön", aber so schnell wie möglich) und melden sich, sobald sie fertig sind. Der Lehrer/Die Lehrerin notiert die Arbeitszeit jedes Kindes.

Die darauffolgende Analyse der Schülerschriften wird teilweise mit der Klasse gemeinsam durchgeführt (keine Diskriminierung einzelner Schüler durch wertenden Vergleich!) und orientiert sich an den genannten Kriterien. Nicht Abweichungen von der sogenannten Schulschrift werden festgestellt, sondern Merkmale, die a) die Flüssigkeit und/oder b) die Deutlichkeit der Schrift beeinträchtigen, z. B.

a) sofortiges Absetzen bei jedem Oberzeichen,
   lange Deckzüge,
   unnötige Richtungswechsel,
   unzweckmäßige „Bereicherungen" von Buchstabenformen oder
b) zu kurze Oberlängen,
   andere Verzerrungen, die Buchstabenverwechslungen ermöglichen (L-S, N-V, le-b ...),
zu geringe Wort- oder Zeilenabstände.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 239

Nun wird die Zielstellung besprochen: In x Monaten soll jeder Schüler/jede Schülerin denselben Text deutlich schneller schreiben können, dabei soll die Schrift aber genauso gut oder sogar noch besser lesbar sein.

In der Folge werden individuell für einzelne Schüler/Schülergruppen erstellte Übungen bearbeitet; Zwischenbetrachtungen (von Schülerschriften kopierte Overheadtransparente) machen erreichte Fortschritte deutlich.

Am Ende der vereinbarten Zeit wird der eingangs zur Diagnose verwendete Text noch einmal von den Schülern geschrieben.

*Auswertung:* Die Schüler bekommen beide „Testblätter", auf denen auch die jeweils benötigte Zeit vermerkt ist, ausgehändigt und sollen zunächst selbst feststellen, worin sie sich verbessern konnten. Dies kann durch Unterstreichen entsprechender Buchstaben und Textteile und durch Beantworten eines einfachen, allgemeine Schriftmerkmale betreffenden Fragebogens geschehen.

Eine zusammenfassende Schlussbetrachtung und Würdigung durch den Lehrer/die Lehrerin sowie allenfalls die Betrachtung guter Erwachsenenschriften wird der Ausgangspunkt für die Weiterarbeit sein.

Elisabeth Kummer

## 3.7 Werkbetrachtung

Der Ausdruck „Werkbetrachtung" vermittelt eine Vorstellung von einem Vorgang, der heute nicht mehr über ein unbedingtes Selbstverständnis verfügt. Im Kreuzfeuer verschiedenster Voraussetzungen, Ansätze und Methoden muss der Begriff „Kunst" neu überdacht werden. Das gilt ebenso für den Vorgang des „Betrachtens". Der Kunstbegriff wurde erweitert und löst sich in seinen Grenzphänomenen auf. Von der autonomen Kunst reicht der Bogen bis zu der totalen Hereinnahme all dessen, was vom Menschen „gemacht" ist, bis zu der Möglichkeit, mit einem Hinweis oder Hindeuten auch die Natur und das ohne direktes menschliches Einwirken Entstandene als Kunst zu deklarieren. Auch Nichtsichtbares, nur Vorstellbares als Plan einer real möglichen oder fiktiven Handlung kann dazu gerechnet werden.

Deshalb ist Kunst nicht exakt definierbar oder abgrenzbar. Sie besitzt eine weitgespannte Polarität vom elitären Werk bis zur fast totalen Verflechtung mit dem Alltag, sie ist äußerst variantenreich in Ausdrucksweise und Form, in den verwendeten Materialien und Verfahren sowie ihren Tendenzen und gesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen.

Daher sollte ein Unterricht, der sich auf einen offenen Kunstbegriff bezieht, jenen Pluralismus auch als Methode akzeptieren. Diese verschiedenen Voraussetzungen und Wirkungsfelder von Kunst ergeben gleichzeitig auch sehr verschiedene Zielvorstellungen.

Jede Betrachtung von Kunstwerken schließt eine bewusste oder unbewusste Decodierung (Entschlüsselung/Interpretation/Analyse) mit ein. Eine erste Decodierung, die sich unbewusst vollzieht (ein unmittelbares Verstehen), wäre nur dann möglich, wenn der Betrachter auf Grund seiner Bildung, seines künstlerischen Sachverständnisses den kulturellen Code beherrscht der dem Werk zugrunde liegt. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt: führt der falsch gewählte Schlüssel zum Mißverständnis. In Ermangelung des angemessenen Codes wird der gerade verfügbare verwendet. Je uninformierter der Betrachter, desto mehr wird er seine Alltagserfahrung zur Entschlüsselung einsetzen. Informationen, die die Entschlüsselungsfähigkeit des Betrachters übersteigen, werden von ihm in ihrer Bedeutung nicht erkannt. Das Kunstwerk, ein vielschichtiger Komplex, beinhaltet je nach dem verwendeten Interpretationsschlüssel unterschiedliche Bedeutungsebenen (z. B. inhaltliche Tendenzen, Weltbild, farbtheoretische Grundlagen, stilistische Merkmale, Kompositionsschemata, technische Verfahren ...)[1].

Der Vorgang des Betrachtens lässt sich verschieden definieren. Mit der Vielschichtigkeit eines Werkes wachsen auch die Möglichkeiten des Zugangs:

- Kontemplatives Verhalten bzw. passives Sich-Ausliefern an das Kunstwerk (man überlägt sich den durch das Werk ausgelösten Empfindungen und Stimmungen, akzeptiert deren Subjektivität). Das kann auch zum Auslösefaktor für ein freies und subjektives Gedankenspiel werden, dessen Richtung nicht unbedingt mehr vom Kunstwerk bestimmt wird.
- Erkenntnisprozess, dessen Verlauf durch die „Bildidee" (inhaltliche und/oder strukturelle sowie materiell/technische Darstellungsabsichten u. a.) bestimmt wird.
- Registrieren von gegenständlichen Inhalten, technischen Verfahren, Farbskalen ... (= Beschreibung, Deskription).

Bei den beiden letzteren Vorgangsweisen geht es um ein möglichst objektives Gegenüberstellen von Absichten des Herstellers und dem Grad der Verwirklichung. Die Rekonstruktion der Absichten des Herstellers wird umso schwieriger, je weiter wir räumlich, zeitlich und weltanschaulich von ihm entfernt sind. Die unmittelbarste Nähe hat hier die soeben fertiggestellte Schülerarbeit. Bei klar definierten Lernzielen und bewusster Einbeziehung aktueller Situationen sind aber dann auch individuelle Formulierungen für die Interpretation und Bewertung wichtig.

[1] Weiterführende Literatur: HERDING, Klaus – DIERS, Michael (Hg.): kunststück (erscheint in Serie), Fischer Verlag, Frankfurt am Main ab 1985.

- Überlegungen, „warum – wer – was – wann – wie" versteht. Es geht hier um die Bedingungen der Möglichkeit, sich über bildhafte Zeichen zu verständigen, somit auch um die Voraussetzungen von Kunstwahrnehmung.
- Genießen (das persönliche Gefallen, der Geschmack, das „Kulinarische" in bezug auf Machart und Thematik)
- Zeitliche und stilistische Einordnung und Bestimmung.

In dieser sicherlich nicht vollständigen Auflistung sind bereits Hinweise auf verschiedene methodische Ansätze zur Werkbetrachtung enthalten.

Methodenvorschlag (Reihenfolge variabel):

- Wechsel von Beschreibung (Deskription) und Deutung (Interpretation)
- Visuelle Bestandsaufnahme, möglichst genaue Bildbeschreibung (Beschreibung der vorhandenen Elemente)
- Ermitteln all dessen, was man zu der vorliegenden Problematik weiß und in die Interpretation einbringen kann: bekannte Bedeutungen, Symbole, poetische Vergleiche (Metaphern) auch aus der Literatur, Haupttendenzen im Gesamtwerk des Künstlers, Zusammenhang von Titel und Werk ...
- Beschreibung des unmittelbaren Eindrucks, der ersten spontanen Empfindungen, Assoziationen. . .
- Beschreiben der Darstellungsmittel (z. B. Linie, FarbeRhythmus, Umriss) und des künstlerischen Verfahrens
- Interpretieren des Zusammenhangs von gegenständlichem Inhalt, Realitätsbezug und Irritation (Verfremdung, d. h., Personen, Dinge, Handlungen usw. erscheinen nicht in vertrauter Weise, sondern verändert, verzerrt, teilweise oder ganz ausgetauscht gegen ähnliche oder gegensätzliche Formen oder es wird ein ungewöhnlicher Ausschnitt, ein bisher unbekannter Blickwinkel oder ein fremder Zusammenhang ausgewählt).

BEISPIEL EINER WERKBETRACHTUNG:
PIETER BRUEGEL DER ÄLTERE: Die fette Küche, Kupferstich 1563
Die magere Küche, Kupferstich 1563

Es handelt sich hier um zwei Bilder, die zusammengehören, die vom Sujet her eine deutliche Parallelsituation aufweisen. Das Gemeinsame (Innenraum, Menschen um den Eßtisch, die Szene in der geöffneten Tür) fällt sofort ins Auge. Dass jedes Bild eine, andere „Geschichte" erzählt, dass der Gegensatz der jeweiligen inhaltlichen Aussage mit der größten Schärfe herausgezeichnet wurde, das sieht man erst auf den zweiten Blick. Aber gerade die Methode der verzögerten Erkenntnis macht uns wieder sensibel für ein (zu Zeiten Bruegels noch nicht) abgebrauchtes Gleichnis.
Zum tieferen Verständnis jedes Kunstwerkes ist es nötig, sich auch mit den Entstehungsbedingungen vertraut zu machen. Ein Lehrplankommentar kann dem Lehrer diese Arbeit nicht abnehmen. Als Beispiel zur Werkbetrachtung kann dieser Beitrag nur als methodischer Vorschlag verstanden werden. Die

Pieter Bruegel: Die fette Küche. Kupferstich, 1563

Pieter Bruegel: Die magere Küche. Kupferstich, 1563

Detailinformationen sind der einschlägigen Fachliteratur zu entnehmen. Die politischen, sozialen, stilgeschichtlichen ... Hintergründe sowie ein Überblick über die wichtigsten Werke Bruegels sollten wenigstens im groben Umriss bekannt sein.

Zu den Bildern:

Beide Beispiele zeigen einen Innenraum. Wir blicken in eine Küche (die auch als Ess- und Vorratsraum dient), die sich dem Beschauer wie eine Theaterbühne öffnet. Menschen sitzen um den Esstisch, im Hintergrund eine offene Tür, darin ein Mann.

1. Die fette Küche

Der Raum ist prall gefüllt mit dicken, wohlgenährten Menschen, die fett wie Würste um und über den Tisch quellen. Alles ist überhäuft mit Nahrungsmitteln, sie hängen von der Decke und reichen bis zum Boden. Man sieht kaum ein freies Stück Boden, Wand oder Tischplatte. Die Personen sitzen oder stehen um den Tisch, fast jeder wendet sich in eine andere Richtung – es gibt ja auch rundum etwas zu essen, man kann von überallher nehmen und sich gemütlich Zeit lassen. Sogar der Fußboden dient als „Esstisch", zwei Kinder schlingen Brei aus einem riesigen flachen Holztrog. Die dicke Amme hat überreichlich Nahrung für den dicken Säugling, und der dicke Hund findet auch noch ein ganzes Hühnerbein. Die Feuerstelle ist voll mit dampfenden Töpfen, man bereitet den endlosen Nachschub. Im Hintergrund (dieser äußerste Randplatz ist kein Zufall) entsteht allerdings eine kleine Störung der Schlaraffia-Szenerie. Ein armer, klapperdürrer Spielmann versuchte, durch die offene Türe einzutreten. Die Abwehr und das heftige Hinausdrängen des ungebetenen Gastes werden unmissverständlich gezeigt. Als Symbol des Elends hat er im Überfluss nichts zu suchen, auch der Hund schnappt nach ihm und verstärkt damit den Ausdruck der aggressiven Verdrängung der Armut, des Hungers und des Anspruchs auf Teilung der Nahrung.

2. Die magere Küche

Hier ist der Esstisch aus dem Zentrum gerückt, wird aber gleichzeitig zum Mittelpunkt der hungrigen Gier. So kann besser die armselige Leere des Raumes, der Mangel an Nahrung und Küchengerät gezeigt werden. Wir sehen magere Menschen und einen fast leeren Tisch, darauf eine Schüssel mit Muscheln (damals ein Essen für arme Leute). Alles ist spitz und dürr, alle Arme greifen in die Schüssel. Die Menschen um den Tisch sind nur vereinigt in dem bösen Kampf um das knappe Essen, die Arme „wie knirschende Radspeichen der Verzweiflung" (W. FRAENGER) zentrieren sich in der Schüssel. Die Regale sind leer, außer ein paar Birnen und Zwiebeln gibt es keine Vorräte. Zwei Männer versuchen im „Abseits" ihr ärmliches Essen zu

bereiten. Der eine rührt an der sonst leeren Feuerstelle in einem kleinen Topf, der andere versucht, einen Stockfisch weichzuklopfen. Ein Kind leckt den leeren Topf aus, eine ausgezehrte, gelähmte Amme ohne Milch füttert den abgemagerten Säugling aus einem Horn. Da sie nicht gehen kann, wird sie in einem Strohkorb gezogen. Unter dem Tisch liegt eine halbverhungerte Hündin mit ihren Jungen. Im Hintergrund, aber diesmal in der Mitte des Bildes, wieder die Türe: zwei Frauen versuchen den wohlgenährten Mann zum Eintreten zu bewegen. Aber der Dicke wehrt sich gegen das Hereingezogen-Werden und gegen diese Gesellschaft wie gegen das schlechte Gewissen.

Beiden Bildern gemeinsam ist die für Bruegel charakteristische Darstellung menschlicher Beziehungslosigkeit. Blicke oder Gesten erfahren nie eine direkte Erwiderung. Im Überfluss wie im Elend ist der einzelne allein.

Bildbeschreibung mit den Schülern:
- Der Raum und seine Ausstattung
- Die Nahrungsmittel
- Die Menschen um den Tisch
- Die Menschen, die nicht beim Tisch sitzen
- Das Aussehen und Verhalten der Menschen
- Die Szene in der Türe
- Die Hunde

Vergleich der Bilder, Beschreiben der Ähnlichkeiten und Gegensätze:

| Bild 1 | Bild 2 |
|---|---|
| Dicke Menschen | Magere Menschen |
| Anhäufung der Nahrung | Leere Regale, wenig am Tisch |
| Kinder essen aus riesiger Pfanne | Kind leckt leeren Topf aus |
| Die dicke Amme | Die ausgezehrte, lahme Amme |
| Die fetten Hunde | Die halbverhungerten Hunde |
| Der magere Mann, der nicht eintreten darf, in der Türe. | Der Dicke, der nicht hereinkommen will. |

Interpretation: Was soll in dieser Gegenüberstellung ausgesagt werden?

Weiterführung:

Aktuelle Thematiken zu „Hunger und Überfluss"

Gespräch über Wohnen, Kochen, Tischsitten früher und heute

Collagen, in denen sich z. B. die Zeiten überschneiden (Einbau von Abbildungen moderner Küchengeräte, modern gekleideter Personen u. a.

Vermischen der beiden Bildbeispiele.

Für die Collage kann man gut ausgewählte Details aus den obigen Bildern sowie aus Werbeinseraten und Illustrierten, aber auch von den Schülern Gezeichnetes ausschneiden und ablichten. Die Schüler erhalten so einen Ausschneidebogen, aus dem sie die entsprechenden Elemente für ihre Arbeit auswählen können.

## Glossar

**Abblätterbuch**
„Daumenkino"; Buch bzw. Heft oder Block, auf dessen Blättern fortlaufend von hinten nach vorn, an jeweils gleicher Stelle, aufeinanderfolgende Phasen einer Bewegung dargestellt sind. Durch rasches Abblättern mit dem Daumen verschmelzen die einzelnen Phasenbilder zu einer kontinuierlichen Bewegung (Prinzip des Films).

**Abguss**
Der Abguss bezeichnet eine mittels einer Negativform hergestellte genaue Wiedergabe eines Originals in zunächst gießbarem und dann erhärtendem Material (Gips, Wachs, Metall, Kunststoff).

**Abklatschtechniken** (Abklatschbild, Décalcomanie)
Deckfarbe oder Flüssigfarbe (z. B. Tempera) wird auf glattem Malgrund (Glas, Resopal ...) aufgetragen; unmittelbar danach – die Farbe darf nicht antrocknen – wird Zeichenpapier mit der glatten Seite daraufgelegt und angedrückt. Durch Abheben oder Abziehen des angedrückten Papiers erhält man ein Abklatschbild, das zeichnerisch oder malerisch ergänzt werden kann.

**Absprengtechnik**
Auf weißem Zeichenpapier wird mit weißer Temperafarbe oder mit bunten Deckfarben eine Pinselzeichnung (auch flächige Stellen möglich) hergestellt. Nach dem Trocknen wird der gesamte Papiergrund mit schwarzer Auszieh-tusche oder Scribtol überstrichen. Beim Trocknen der schwarzen Überzugfarbe platzt diese über den weißen bzw. farbigen Stellen der Zeichnung ab. Den Prozess kann man beschleunigen oder in Bewegung setzen durch Bürsten oder Wässern (→ Reservetechniken).

**Additives Gestalten/Verfahren**
Gestalten durch Hinzufügen; im Gegensatz zu → Formen/Verformen und zum → subtraktiven Verfahren. Additive Verfahren sind alle jene, bei denen ein Bildwerk aus Teilen zusammengesetzt (aufgebaut, geklebt, gelötet, geschweißt, genagelt, geschraubt ...) wird (= Montage) (→ Plastik Objektkunst → Materialbild).

**Aktion/Aktionskunst**
Auf den Dadaismus (internationale Kunstströmung nach dem Ersten Weltkrieg) zurückgreifende Kunstform, bei der vor allem spontane Aktivitäten, Improvisation, Automatismus und spielerisch-motorische Elemente zum Tragen kommen.

**Bauen**
Konstruktives Verfahren zur Herstellung von plastischen Gebilden; im Gegensatz zu → Formen/Verformen und zum → subtraktiven Verfahren.

**Bildelemente**
Elemente, aus denen ein Bild gefügt sein kann (z. B. Punkt, Linie, Fläche, Farbe, Buchstaben, Schrift).

**Bildordnung**
Die Bildordnung kann u. a. durch folgende Faktoren bestimmt werden:
- Richtung des Bildaufbaus, z. B. vertikal, horizontal, diagonal
- Rhythmus
- Statik/Dynamik
- Hell/Dunkel
- Bewegung
- Farbaufbau Raum
- Zentrierung/Dezentrierung
- Proportion, z. B. Ausdrucksproportion (Wichtiges wird durch Größe, farbige Akzentuierung oder zentrale Position hervorgehoben.)

**Binnenzeichnung**
„Innenzeichnung"; zeichnerische Ausgestaltung innerhalb einer Umrißlinie (Kontur), z. B. Taschen, Kragen, Knöpfe bei Kleidung, Rinde eines Baumstammes, Fellkleid eines Hasen.

**Blickwinkel**
Der Standpunkt der Foto- bzw. Filmkamera bestimmt den Standpunkt des Zuschauers. Der Blickpunkt des Zuschauers ändert sich mit jeder Veränderung des Kamerastandpunktes.
Standpunkte und Neigungswinkel der Kamera in der Vertikalen:
Aufsicht (Kamera von oben nach unten)
- Vogelperspektive (Kamera sehr hoch, stark geneigt)
- Hoch (Kamera über Augenhöhe, wenig geneigt)

Normalsicht
- Augenhöhe (Kamera nicht oder kaum gehoben)

Untersicht (Kamera von unten nach oben)
- Bauchhöhe (Kamera tiefer als Augenhöhe, wenig gehoben)
- Froschperspektive (Kamera sehr tief, stark gehoben),

Standpunkte der Kamera in der Horizontalen
Seitenansicht (senkrecht oder im spitzen Winkel zur Handlungsachse)
Vorderansicht (gegen die Handlungsrichtung)
Rückenansicht (mit der Handlungsrichtung)

**Chemogramm**
Zeichnen/Malen mit Entwickler oder Fixierer auf Fotopapier. Verwendet man Entwicklerflüssigkeit, verfärbt sich das Fotopapier grau bis schwarz. Bei Verwendung von Fixierflüssigkeit entstehen weiße Spuren auf dem Papier.

**Collage**
Klebebild mit überwiegend flächigem Charakter (z. B. aus Papier, Stoff). Von den Kubisten als „Papiers collés" in die bildende Kunst eingeführt. Der Begriff bezeichnet heute auch künstlerische Verfahren, bei denen Einzelelemente aus dem gewohnten Bezugsrahmen herausgenommen und in einen neuen Bedeutungszusammenhang eingebaut werden (→ Verfremdung); auch in anderen Kunstgattungen übliches Verfahren (Musik, Theater, Film).

**Comics (Comic strips)**
Durch meist in Sprech- oder Denkblasen eingefügten Text ergänzte und verständlich gemachte Bildgeschichten; als visuelles Massenmedium meist periodisch in fortlaufenden Serien erscheinend. Die ersten Comic strips, die „Katzenjammer Kids", erschienen 1897 in Amerika. Das anfangs tatsächlich auf Komisches beschränkte Medium wandte sich bald auch anderen Themen zu und stellt heute eine eigenständige Kunstgattung dar, deren inhaltliche und stilistische Vielfalt Anlass zu zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten, Fachzeitschriften und Büchern gibt.
Am nächsten verwandt sind die Comics dem Film; wechselseitige Einflüsse gibt es auch zwischen Comics, bildender Kunst und Literatur.

**Décalcomanie → Abklatschtechniken**

**Décollage**
Zerstörung einer Collage durch Abreißen oder Zerreißen von Teilen; meist im Wechsel mit Collage oder mit Malvorgängen angewendetes Verfahren.

**Detail**
„Detail" bezeichnet eine Einstellungsgröße bei Foto- oder Filmaufnahmen. Es werden bloß Ausschnitte oder Teile eines Objekts aufgenommen (z. B. Augen, Nase, Mund).

**Differenzieren** des vorhandenen Bestandes (etwa: an grafischen Ausdrucksformen)
Ausgehend von Zeichenrepertoire des Schülers und seinen verfügbaren zeichnerischen Grundschemata sollen die grafischen Ausdrucksformen so differenziert bzw. artikuliert werden, dass sowohl eine Bereicherung als auch eine Präzisierung des Zeichenrepertoires des Schülers erreicht wird.

**Emblem**
Kennzeichen, Sinnbild, Markenzeichen, z. B. ein stilisiertes Posthorn für die Post, ein „Rotes Kreuz" für die Internationale Hilfsorganisation.

**Farbfamilie**
Umfasst alle Farbarten, die zu einem Farbverwandtschaftsbereich gehören. Die Farbfamilie wird von einer Grundfarbe, Sekundärfarbe, aber auch von Grau oder Braun oder ... bestimmt. Z. B. umfasst die Farbfamilie Orange alle Farbarten, die noch in den Gesamtbereich Orange einbezogen werden können (also auch Gelborange, Braunorange, Rotorange, heller oder dunkler, leuchtend oder gedämpft), während die Bezeichnung „Orangerot" bereits auf die Zugehörigkeit zur Farbfamilie Rot hinweist.

**Filmschnitt**
Auswahl, zeitliche Begrenzung und Aneinanderreihung von Einstellungen; wichtigstes Stilmittel des Films.
Als „Einstellung" bezeichnet man eine ununterbrochene Folge von Einzelbildern, d. h. ein ohne Unterbrechung aufgenommener Vorgang. Beim Schnitt fügt der Cutter Einstellungen zu Sequenzen.
Eine Sequenz ist eine Folge von Einstellungen, die in einem örtlichen oder gedanklichen Zusammenhang stehen. Mehrere Sequenzen, die handlungsmäßig eine Einheit bilden (z. B. ein Zeitabschnitt), bilden einen Komplex. Ein Spielfilm enthält im allgemeinen mehrere Komplexe.
Neben Drehbuch, Regie und – wo gefordert – darstellerischer Leistung ist der Schnitt eine der wesentlichsten kreativen Leistungen bei der Herstellung eines Films. Technisch erfolgt er beim Film durch Zurechtschneiden und Aneinanderkleben von Filmstreifen, beim Video durch Überspielen von Ausschnitten vorhandener Aufzeichnungen auf ein neues Band.

**Formen/Verformen**
Plastisches Verfahren zur Herstellung verschiedenster Figuren aus weichem Material. Die Technik des plastischen Formens mit weichem Werkstoff (Ton, Lehm, Wachs, Gips, Papiermaché, Kunststoff ...) nennt man Modellieren. Im Gegensatz zur eigentlichen Bildhauer- oder Holzschnitztechnik des Wegnehmens (→ subtraktives Verfahren) von einem vorgegebenen Volumen oder zur → additiven Gestaltung von Objekten, die durch Zusammensetzen von verschiedenen Materialien entstehen.

**Fotogramm**
Fotografische Abbildung von Gegenständen ohne Kamera. In einem voll verdunkelten Raum werden bei Rotlicht Gegenstände auf ein Fotopapier gelegt. Nach kurzer Belichtung des Papiers mit weißem Licht wird das Fotopapier

entwickelt und fixiert. Man erhält auf diese Weise ein sogenanntes Negativfotogramm (Gegenstände erscheinen weiß abgebildet auf schwarzem Hintergrund). Stellt man davon eine Kontaktkopie her, erhält man ein Positivfotogramm.

**Frottage**
„Durchreibung"; grafisches Verfahren, bei dem die Strukturen einer reliefartigen Unterlage (z. B. Geldstück, verwittertes Holz, Wellpappe) seitenrichtig auf darübergelegtem Papier sichtbar gemacht werden. Die Abbildung erfolgt durch Reiben mit einem stumpfen Ende eines Graphitstifts, der Breitseite einer Presskohle, Kreide oder eines Wachsstiftes bzw. durch Verreiben von Graphitstaub mit einem Wattebausch.

**Gegenfarben**
Sie werden auch Komplementärfarben genannt und liegen auf dem Farbkreis einander gegenüber. Gegenfarben sind: Gelb – Violett, Gelborange – Blauviolett, Orange – Blau, Rotorange – Blaugrün, Rot – Grün, Rotviolett – Gelbgrün. Bei Mischung von Farbpigmenten löschen Gegenfarben einander in ihrer Farbrichtung zu einem farbigen Grau.

**Haptisch**
Empfindung, die mit dem Tastsinn erfahrbar ist.

**Kameraführung**
Bewegungsarten der Kamera: starre Kamera (keine Bewegung), Kameraschwenk, Kamerafahrt (Travelling), Kranaufnahme, Handkamera.
Bewegungsrichtungen der Kamera: Parallelfahrt, Mitschwenk (z. B. mit der Person mit), Zufahrt (z. B. auf die Person zu), Rückfahrt (z. B. von der Person weg), Umfahrt (z. B. an der Person vorbei), autonome Kamerafahrt, autonomer Kameraschwenk (unabhängig von den Handlungsträgern).
Intensität der Kamerabewegung: schnell, langsam, kurz, lang.

**Lasierendes Malen**
Dünnes Auftragen von Farbe, sodass entweder der Bildgrund oder vorher gemalte Bildteile (Untermalung) durch den Farbaufträg hindurch sichtbar bleiben.
Besondere Bedeutung hat der lasierende Farbauftrag in der Aquarellmalerei, die ihren Reiz in hohem Maße der Transparenz der Farbe verdankt.

**Layout**
Gestaltungsskizze; Entwurf für Texte, Bilder, Plakate, Druckseiten usw. in der Gebrauchsgrafik.

Ein Layout zeigt bereits alle Elemente, des geplanten grafischen Endprodukts in richtiger Anordnung und Proportion. Von der druckfertigen Ausführung („Reinzeichnung") unterscheidet es sich vor allem durch geringere Präzision (z. B. freihändig skizzierte, anstelle von genau konstruierten oder im Drucksatz bzw. mit Abreibebuchstaben hergestellten Schriften; Fotokopien anstelle gerasterter Originalfotos).

**Materialbild**
Auch Materialcollage oder Materialmontage.
Montage aus beliebigen, meist wertlosen Materialien, die auf einer Bildfläche montiert werden.
Zum Unterschied zur Collage weist ein Materialbild Reliefcharakter auf.

**Materialdruck**
Abdruck von eingefärbten Materialien wie z. B. Blättern, Geweben, Vogelfedern, Schnüren.
Die Materialien werden meist auf einer Unterlage angeordnet und fixiert (Druckstock). Dieser „Druckstock" wird mit Druckfarbe eingewalzt und auf Papier gedruckt. Zum Unterschied von der → Frottage liefert der Materialdruck ein seitenverkehrtes Bild.

**Materialobjekt**
Dreidimensionales, aus unterschiedlichen, meist wertlosen Materialien bzw. Gegenständen gefertigtes Objekt.

**Oberflächenqualität**
Beschaffenheit der Oberfläche einer Plastik oder Skulptur.
Sie bestimmt neben dem Volumen und der Form wesentlich den optischen Eindruck und die Aussage eines Bildwerks mit. (Samtig-rauhe Oberflächen erwecken z. B. auch bei an sich hartem Material den Eindruck von Weichheit und Wärme, glattpolierte Flächen wirken eher kühl.)

| Oberflächen können sein: | weich | hart |
|---|---|---|
| | rau | glatt |
| | matt | glänzend |
| | ... | ... |

**Objektkunst**
Auf die „Papiers collés" (Klebebilder, Collagen) der Kubisten zurückgreifende Kunstform, bei der kreative Experimente mit verschiedensten Materialien und industriell gefertigten Gegenständen des Alltags neue Assoziationsfelder eröffnen (→ Materialbilder, → Materialobjekt).

**Ordnungsprinzipien**
Ordnungsprinzipien im Bildraum können etwa sein: Streuung, Reihung, Staffelung, Verdichtung, Auflösung, Symmetrie, Asymmetrie ... (→ Bildordnung).

**Papierbatik**
Reservetechnik; durch Auftragen von heißem Wachs bzw. Abdecken mit hellen Wachskreiden (→ Reservetechniken).

**Perspektive**
Eine in der italienischen Renaissance entwickelte Darstellungsweise dreidimensionaler Gebilde auf zweidimensionaler Bildfläche, um dadurch Raumillusion zu vermitteln.
Erscheinungsformen:
- Linearperspektive
  Raumkonstruktion mit einem oder mehreren Fluchtpunkten.
  Vom Standpunkt des Betrachters aus gesehen, ergeben sich folgende Möglichkeiten: Froschperspektive (Sicht von unten)
  Frontalperspektive (Sicht von vorn)
  Vogelperspektive (Sicht von oben)
- Farbperspektive
  Räumliche Tiefenwirkung wird durch das optische Hervortreten von warmen Farben im Vordergrund und durch die Verwendung von kalten Farben im Hintergrund erreicht.
- Luftperspektive
  Der Anteil der kalten Farben und die Trübung derselben werden mit zunehmender Raumtiefe verstärkt.

**Plastizieren → Plastik**

**Plastik**
Dreidimensionales Bildwerk.
Im engeren und ursprünglicheren Sinn bezeichnet der Begriff Plastik die Kunst des Modellierens, d. h. aus weichem Material (z. B. Ton oder Wachs) geformte Bildwerke. Im weiteren Sinn wird der Begriff Plastik als Überbegriff für die Bereiche Plastik und Bildhauerei (Skulptur) verwendet.
Die wichtigsten plastischen Techniken sind: Modellieren, Gießen und Umformen.
Die wichtigsten Erscheinungsformen im plastischen Bereich sind die freistehende Vollplastik und das Relief.

**Reflexion**
Nachdenken, Überlegen; im Rahmen der Bildnerischen Erziehung jede geistige Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches, läuft vielfach parallel zur „Produktion".

Reflektorische Unterrichtsziele sind z. B. die Fähigkeit, begründete Aussagen über Inhalte und bildnerische Merkmale eines Werks zu machen, die eigene Leistung richtig einzuschätzen, Leistungen anderer anzuerkennen, verschiedene Möglichkeiten zur Lösung eines Problems zu finden und daraus auszuwählen, Unterschiede zwischen Wirklichkeit und Abbild zu erkennen.

**Relief**
Räumliche Gestaltung auf ebenen Flächen (180° Sehwinkel) einseitig plastisches Bildwerk. Man unterscheidet Reliefs nach Materialien (Marmor-Relief, Bronze-Relief, Holz-Relief, Gips-Relief usw.) und nach dem Grad ihrer plastischen Erhabenheit aus der Bildfläche (Flachrelief, Halbrelief, Hochrelief).

**Reservetechniken (reservieren = „aussparen")**
Mal- bzw. Färbetechniken, bei denen ein Teil der zu färbenden Fläche so präpariert wird, dass er keine Farbe annimmt.
Dies geschieht z. B. bei der Stoffbatik durch Auftragen von heißem Wachs, bei der sogenannten Papierbatik auch durch Bemalen mit heller Wachskreide. Weitere Reservetechniken sind die Absprengtechnik, Allesklebertechnik …

**Rollage**
Eine Collagetechnik, bei der mindestens zwei bis drei gleiche Abbildungen in Streifen geschnitten und miteinander kombiniert werden. Es entsteht der Eindruck einer Bewegung/Vibration.

**Sekundärfarben**
Farben zweiter Ordnung: Orange, Violett und Grün.
Sekundärfarben ergeben sich durch Mischung zweier Primärfarben. Primärfarben oder Grundfarben sind: Gelb, Rot und Blau (= Farben erster Ordnung).

**Signalfarben**
Farben, die auf etwas besonders aufmerksam machen sollen (z. B. eine Gefahr signalisieren: wie das Rot der Feuerwehrautos, das Weiß des Blindenstocks, das grelle Gelb bei Regenmänteln; die Lichter der Verkehrsampeln).

**Signet** (visuell)
Buchdrucker-, Verlegerzeichen, auch Aushängeschild, Visitenkarte, Marke, Firmensiegel.

**Skripturales**
Auf Schrift Bezogenes, an Schrift Orientiertes; Buchstaben oder Schrift nachahmende freie Zeichen. Skripturale Kritzeleien sind Kritzelformen, die den Schreibfluss oder Buchstabenformen nachempfinden. Teilweise von fernöstlicher Schreibkunst angeregt, fand Skripturales Eingang in die amerikanische und europäische Kunst des 20. Jahrhunderts („Skripturale Malerei", Vertreter: Mark Tobey, Georges Mathieu, Cy Twombly u. a.)

**Skulptieren → Subtraktives Gestalten/Verfahren**

**Stempeldruck**
Abdruck von eingefärbten, als Stempel verwendeten Gegenständen (z. B. Kartoffel, Radiergummi, Kork, Finger, Kartonkante ... ). Der Stempel kann in seinem ursprünglichen Zustand belassen oder vor der Verwendung bearbeitet werden.

**Strukturieren einer Fläche**
Grafische oder malerische Gliederung, Gestaltung bzw. Auflösung einer Fläche. Auch Oberflächengestaltung im plastischen Bereich (z. B. Aufrauen, Punzieren).

**Subtraktives Gestalten/Verfahren**
Gestalten durch Wegnehmen; Herausarbeiten einer Form aus ungeformtem Material; „Skulptieren"; im Gegensatz zu → Additives Gestalten und zu → Formen/Verformen.
Subtraktive Verfahren sind Schneiden und Schnitzen (besonders bei Holz – „Holzschnitzerei"), Meißeln und Wegschlagen (besonders bei Stein – „Bildhauerei"), Ritzen, Schaben, Feilen (z. B. bei Gips und Gasbeton) sowie alle sonstigen Verfahren, bei denen notwendigerweise Abfall entsteht. Ein derart geschaffenes Bildwerk wird als Skulptur bezeichnet.

**Symbolfarben**
Farben, denen symbolische Bedeutung zukommt. So ist z. B. die Farbe Blau das Symbol für den Himmel und das Himmlische und davon abgeleitet – „festgefügt wie der Himmel" – auch das Symbol für die Dauer, die Festigkeit und Treue. Da allem Himmlischen Unberührtheit, Unabhängigkeit und Reinheit eigen ist, hat sich Blau auch zur Muttergottesfarbe herausgebildet. Blau als Farbe der Vereinten Nationen, der UNO-Soldaten („Blauhelme"), soll auch heute die Eigenschaften Unabhängigkeit, Festigkeit und Treue signalisieren.

**Typografie**
Buchdruckerkunst – künstlerische Gestaltung eines Druckwerkes (Buch, Broschüre, Zeitschrift, Prospekt usw.). Dazu gehören die Wahl der Schriftart (Type), des Schriftgrades, des Papiers, die Festlegung des Formates und des Satzspiegels, die Gestaltung von Einband, Umschlag und Einbindung der Illustration (→ Layout).

**Verfremdung**
Veränderung zum Ungewöhnlichen; Loslösen gewohnter Gegenstände oder Erscheinungen aus dem Alltagszusammenhang; Herstellen neuer, fremdartig anmutender Zusammenhänge.
Die Verfremdung ist in der bildenden Kunst (z. B. Manierismus, Barock, Dadaismus, Surrealismus, Pop-Art, Aktionskunst), im Film und in anderen Bereichen der visuellen Kommunikation ein Mittel, den Betrachter aus seinen Sehgewohnheiten herauszureißen und ihn auf das Neue der Darstellung (und des Dargestellten) aufmerksam zu machen.

**Videografie, Video**
Aufnahme und Wiedergabe „bewegter Bilder" durch elektronische Geräte, früher gleichbedeutend mit „Fernsehen", heute in vielen privaten und öffentlichen Bereichen eingesetzt.
Aufgenommen wird mit Videokameras. Die Wiedergabe durch Monitore (= Bildschirme) erfolgt unmittelbar als Direktübertragung oder zeitversetzt als Abspielung einer Aufzeichnung. Für die Aufzeichnung benötigt man einen Videorecorder, für den Schnitt mindestens zwei.
Trotz großer Ähnlichkeit sind Videografie und Film unterschiedliche Medien und Kunstgattungen. Dazu einige Aspekte:
- Die technischen Möglichkeiten der Videografie sind vielfältiger als die des Films. Neben die Kamera treten andere Einrichtungen, die Bilder erzeugen und verändern können.
- Größe und Format des Bildschirms bedingen andere Stilmittel (Massenszenen wirken im Fernsehen nicht!).
- Der Zuschauer sitzt nicht in einem dunklen Vorführraum.

**Visumotorische Koordination**
Koordination von Auge und Hand; Abstimmung der Feinmotorik der Hand auf die Wahrnehmung durch das Auge.

**Vollplastik**
Der Begriff Vollplastik kann sowohl ein frei im Raum stehendes, also dreidimensionales Objekt, das nicht an Architektur gebunden ist, wie auch vollplastisch ausgebildete Figuren bezeichnen. Im Unterschied zur Freiplastik, die auf Rundumansicht gearbeitet ist, ist die Vollplastik auf eine Hauptansicht hin angelegt.

**Wundertrommel**
Drehbarer, mit Sehschlitzen versehener, oben offener Zylinder, an dessen Innenwand ein (auswechselbarer) Streifen mit Phasenbildern eingelegt ist; eine Vorform des Kinos.
Durch Drehung der Trommel verschmelzen für den Betrachter die einzelnen von den Sehschlitzen freigegebenen Bilder zu einem kontinuierlichen Bewegungsablauf.

**Zettelkino**
Gefalteter Papierstreifen mit zwei gezeichneten Phasenbildern, die übereinander zu liegen kommen. Sie werden abwechselnd sichtbar gemacht, indem man den obenauf liegenden Papierstreifen über einen runden Bleistift rollt und den Bleistift rasch auf und ab bewegt. Dadurch erwecken die abwechselnd sichtbar werdenden Phasenbilder die Illusion von Bewegung.

## Literaturverzeichnis


AISSEN-CREWETT, Meike: Kinderzeichnungen verstehen, Don Bosco, München 1986

BÜCHNER, Rainer: Feuer / Wasser / Erde / Luft, Die vier Elemente im Kunstunterricht, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 2001[2]

EGGER, Bettina: Faszination Malen, Zytglogge Verlag, Gümlingen 1980

FELZMANN, Reinhold – Seber, Oskar – Stach, Walter: Bilder machen. Anregungen für die Bildnerische Erziehung. Hölder – Pichler – Tempsky – Breitschopf, Wien-Stuttgart 1987
Themenvorschläge für alle Bereiche der Bildnerischen Erziehung in der Volksschule nach diesem Lehrplan.

GRUNDSCHULE KUNST, 4 Themenhefte pro Jahr und Materialpaket, Kallmeyer Verlag, Seelze

HINKEL, Hermann: Wie betrachten Kinder Bilder, Anabas Verlag, Gießen 1980

KIESEL, Manfred: Kreativer Kunstunterricht in der Grundschule, Grafik, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 2000

KIESEL, Manfred: Kreativer Kunstunterricht in der Grundschule, Farbe, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 2002[3]

KIESEL, Manfred: Kreativer Kunstunterricht in der Grundschule, Körper und Raum, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 2001

KLÄGER, Max: Bild und Buchstaben, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1975

KLÄGER, Max: Phänomen Kinderzeichnung, Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1990

KUNST + UNTERRICHT, Zeitschrift, Velber Verlag, Seelze

MALINA-ANGERER, Anna – SAFER, Elisabeth: Das Kind und seine Bildsprache, Lesen – Verstehen – Unterrichten, Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien 1989

OSLER, Dieter: Stundenblätter Fotografie, Klett, Stuttgart 1983

SEITZ, Rudolf: Kunst in der Kniebeuge, Don Bosco, München 1982

ZENTRALSTELLE FÜR LEHRERFORTBILDUNG BERN (Hg.): Räumliches Gestalten, Zytglogge Verlag, Gümlingen 1979[2]

ZENTRALSTELLE FÜR LEHRERFORTBILDUNG BERN (Hg.): Kinder können das, Vom Raum zur Fläche, Zytglogge Verlag, Gümlingen 1993[4]

Johann Eckel
Kurt Tanzer †

# Technisches Werken

## 1 Zum Fachverständnis des Technischen Werkens

### *1.1 Begründung einer „Technischen Werkerziehung" an der Grundschule*

Mit der Einbindung der Werkerziehung für Knaben und Mädchen in den Fächerkanon der Grundschule wurde 1979 ein wichtiger Schritt im Hinblick auf technische Elementarbildung vollzogen.
Die theoretischen sowie die praktischen Anliegen des neuen Unterrichtsgegenstandes ergänzen seither das Bemühen der Grundschule um ganzheitliche Bildung.
Mit der Überantwortung der Fachanliegen an die Grundschule bleibt einerseits der ganzheitliche Bildungsaspekt gewahrt, gleichzeitig resultiert aber daraus die Verpflichtung für den Lehrer, Fachkompetenz zu erlangen, Fachentwicklungen zu verfolgen und Fortbildung zu bejahen. Nur ein gut ausgebildeter Lehrer vermag die Bildungsinhalte einer „Technischen Werkerziehung" kind- und fachgerecht zu vermitteln.
Die frühe Auseinandersetzung mit dem Bereich Technik an der Grundschule findet vor allem in den sich rasch verändernden soziokulturellen Bedingungen, die eine erhöhte Flexibilität für viele Lebensbereiche erforderlich machen, seine Begründung. Die Spiel-, Wohn- und Arbeitswelt unterliegt einem raschen Wandel. Dies erfordert Anpassung, Änderung der Lebensgewohnheiten und vermehrten Umgang mit der Technik.
Grundschüler sind direkt oder indirekt betroffen von:
- Geräten und Maschinen im täglichen Leben
- reduzierter Spielwelt
- eingeschränkter Hantiermöglichkeit
- elektronischen Spielgeräten
- „perfektem" Wohnkomfort, der kreatives Verhalten oftmals unterbindet
- Massentrends und Konsumwünschen
- zunehmendem Verkehrsaufkommen
- verschlechterten Umweltbedingungen.

### *1.2 Vom Basteln zur Werkerziehung*

Vor der Einführung der Werkerziehung im technischen Bereich der Grundschule wurde „Werken" als anlassbedingter Teilbestand der Bildnerischen Erziehung angesehen. Je nach Engagement des Lehrers wurde für jahreszeitliche Anlässe „gebastelt". Diese Form des Bastelns ist in das Vorfeld kunst-

gewerblicher Arbeit einzureihen und hat zur Werkerziehung keinerlei Bezugspunkte.
Dagegen besitzt die „Werkerziehung im textilen Bereich" (vormals „Mädchenhandarbeit") schon früh ihre feste Position im Fächerkanon der Grundschule. Die Anliegen des Unterrichtsgegenstandes „Werkerziehung" werden dann besonders gut realisiert werden können, wenn auch die räumlichen und instrumentalen Voraussetzungen gegeben sind.

### *1.3 Teilbereiche der Werkerziehung*

Die Technik als „künstlich gemachte Welt des Menschen" ist Bezugsfeld für den Werkunterricht an der Grundschule, der fachdidaktisch in drei Teilbereiche gegliedert wird.

BAUEN – WOHNEN
TECHNIK
PRODUKTGESTALTUNG

Der Teilbereich BAUEN – WOHNEN umschließt inhaltlich die gebaute Welt des Menschen wie z. B. Wohnhäuser, Ingenieurbauten, Spielplätze u. a. Der Teilbereich TECHNIK umfasst inhaltlich Arbeits- und Kraftmaschinen sowie einfache Stromkreise.
Der Teilbereich PRODUKTGESTALTUNG beinhaltet Geräte des täglichen Gebrauchs sowie Spiel- und Sportgeräte, Behältnisse, Verpackungen, Produkthüllen und Karosserien.

### *1.4 Bildungsanliegen des Technischen Werkens*

Technische Grundbildung ist nur durch handlungsorientierten Unterricht zu vermitteln, wobei die Individuallage des Grundschülers zu berücksichtigen ist. Wissenserwerb, Kenntnisgewinn und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgen überwiegend durch praktisches Tun. Problemlösungsprozesse stellen kreatives technisches Denken und Handeln in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens.
Richtiger Werkzeuggebrauch sowie Erlernen von Werktechnologien für verschiedene Werkstoffe sind weitere Anliegen der Werkerziehung.

Die Aufgabenstellung erfolgt durch Elementarisierung und Exemplifizierung von Sachverhalten der technischen Realität.

Als Unterrichtsgegenstand, der die technische Realität im Zentrum seiner Bildungsbemühungen sieht, ist Technisches Werken auf spezifische Lehr- und Lernmittel, Werkzeuge, Werkmaterialien und Medien angewiesen.
Für altersgemäße Unterrichtsarbeit sind Bausteine, technische Baukästen, entsprechende Werkmaterialien und Halbzeugfabrikate sowie Grundwerkzeuge und aufgabenabhängiges Erkundungsmaterial unerlässlich.
Technisches Denken wird durch Handeln, elementares Wissen durch Verstehen, kritische Einstellung durch Analysieren und Werkzeuggebrauch durch Hantieren angebahnt bzw. gefördert.
Wesentlich für den Unterricht sind die Berücksichtigung der technischen Realität und der Transfer zur Wirklichkeit. Realitätsbezüge sind durch direkte Objektbesichtigung oder indirekt durch entsprechende Dia- und Filmmaterialien zu ermöglichen, damit Technik begreifbar wird.

## 2 Fachdidaktische Interpretation

### *2.1 Bildungs- und Lehraufgabe*

Technik bedeutet nicht nur Daseinserleichterung, sondern auch Daseinsbedrohung. Mädchen und Knaben haben sich später als Erwachsene in gleicher Weise in der technischen Welt zu behaupten und benötigen daher gleiche Bildungsgrundlagen für ein Leben in der Industriegesellschaft.
Die vielfältigen Erscheinungsformen und Auswirkungen der Technik betreffen den einzelnen in verschiedenen Lebensbereichen: Bedienung einfacher Maschinen, Gegebenheiten der Arbeitswelt, Berufswechsel, Umweltbelastung, Konsumation von Produkten und Probleme des Wohnens.
Die Gliederung der Werkerziehung in die Teilbereiche BAUEN – WOHNEN, TECHNIK und PRODUKTGESTALTUNG resultiert aus den Lebensbedingungen der Industriegesellschaft und aus dem fachdidaktischen Bemühen, das Bezugsfeld Technik zu differenzieren.
Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen für den Werkunterricht:
- sachgerechter Umgang mit Grundwerkzeugen und Werkstoffen
- Anwendung einfacher Werktechnologien bei der Problemlösung von Werkaufgaben
- Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstständigen Erfinden, Planen und Herstellen
- erste Einblicke in die Arbeitswelt
- Anbahnung des Transfers zur technischen Realität
- Erwerb kritischer Einstellungen gegenüber der gebauten Umwelt und Konsumverhalten
- Reflexion über das Verhältnis Mensch und Maschine
- Darstellung der Beziehung Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft.

*2.2 Didaktiscbe Grundsätze*

Der aus dem Jahr 1979 stammende Lehrplan führt die didaktischen Grundsätze für Werkerziehung nicht gesondert an, wie dies für den Aufbau des Lehrplans 1986 charakteristisch ist. Allerdings lassen sich aus dem Lehrstoffteil sowie aus der eigenständigen Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes folgende didaktische Grundsätze herausarbeiten:

Δ Lernen durch Spielen und Entdecken

Das Grundschulkind besitzt eine Vielzahl an Erfahrungen und Verhaltensweisen aus dem Vorschulalter. Vor allem im spielerischen Tun ist erster Erfahrungserwerb mit Material und Werkzeug möglich.
Der Werkunterricht hat daher Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, die freies Spiel und entdeckendes Lernen miteinbeziehen.

Δ Technisches Verständnis durch Beobachten, Erkunden, Vergleichen und Analysieren

In der Realität schwer durchschaubare technische Sachverhalte (z. B. Roll- und Schwimmfähigkeit) werden modellhaft aufbereitet und durch Erkundungsversuche erschlossen. Auf die Elementarisierung physikalischer Gesetzmäßigkeiten ist zu achten.

Δ Sachverhalte erfahren und Sachbegriffe verbalisieren

Beim Beschreiben technischer Sachverhalte werden Kinder zunächst eigene Begriffe verwenden. Fachausdrücke sind jedoch anzustreben.

Δ Umgang mit Material und Werkzeug

Elementare Werkverfahren, Werkzeughandhabung und Materialbearbeitung sind anzustreben.

Δ Unfallverhütung

Voraussetzung für erfolgreichen Unfallschutz sind regelmäßige Hinweise über sachgemäßen Umgang mit Werkzeugen und Geräten.
Vor allem ist zu beachten:
- Werkzeuge sollen für Schüler geeignet und von guter Qualität sein;
- Werkzeuge sollen nicht zweckentfremdet verwendet werden;
- Werkstücke sollen bei ihrer Bearbeitung immer eingespannt werden;
- Schüler sollen bei der Werkarbeit einander nicht behindern;
- während der Werkstunde sollen Schüler nicht zusätzlich beaufsichtigt werden müssen;
- Maschinen sollen für Schüler nicht zugänglich sein;
- die Vorbildwirkung des Lehrers ist von besonderer Bedeutung;
- Ordnungsregeln müssen aufgestellt werden.

Δ Planen von Lösungswegen

Das Grundschulkind kann nicht immer Lösungsmöglichkeiten für alle Werkaufgaben vorplanen oder zeichnerisch festhalten. Die Voraussetzungen für sachgemäßes Planen müssen daher allmählich angebahnt werden.

Δ Erproben von Lösungen

Auch technisch-orientierte Aufgaben müssen für Kinder Spielwert besitzen. Erprobung bedeutet somit Spiel. Dabei können durch Vergleiche Eignung und Mängel festgestellt, Fehlerquellen ergründet und Verbesserungen vorgenommen werden.

Δ Reflexion

Die reflektorische Auseinandersetzung mit der Werkaufgabe ist wesentliches Element der gesamten Werkerziehung. Sie umfasst insbesondere die Konfrontation mit der Realität, das Überdenken des Werkvorganges, die Anwendung von fachspezifischen Begriffen, das Anfertigen einer Reflexionsskizze.
Das erste Umgehen mit Tabellen gibt Einblick in die Anwendung von „Ordnungsresten", die Vergleiche ermöglichen.
Reflektieren kann daher verbal oder durch grafische Darstellung erfolgen.
Die freihändig ausgeführte Reflexionsskizze erfordert ein Rückbesinnen auf Konstruktionsbezüge und die Anwendung erlernter Begriffe. Sie kann als Lernzielkontrolle eine Werkaufgabe beenden.
Die verbale Reflexion z. B. über Schülerentwürfe, Werkaufgaben und technische Objekte erfordert die Anwendung einer elementaren Fachsprache.

*2.3 Interpretation der Teilbereiche*

Erste Ansätze einer systematischen Bereichsgliederung nach „Bau", „Gerät" und „Maschine" reichen drei Jahrzehnte bis zu den ersten fachdidaktischen Entwürfen einer Technischen Grundbildung in die Fachgeschichte zurück (vgl. KLÖCKNER, MEHRGARDT, SELLIN, WESSELS u. a.).
Die Teilbereiche sind unterschiedlich strukturiert. Daher hat der Lehrer bei der Erstellung von Jahresplänen den fachdidaktischen Aufbau der Teilbereiche und die stoffliche Gewichtung und Abfolge der Aufgaben zu berücksichtigen.

2.3.1 Teilbereich BAUEN – WOHNEN

Vorerfahrungen des Grundschulkindes
Die Aufgaben dieses Teilbereiches sind gut erschließbar, da sie auf Vorstellungsinhalten von Umwelterfahrungen basieren.

Mögliche Spielerfahrungen:
Puppenhaus, Bauernhof, Ritterburg, Zeltbau, Hüttenbau, Überbrücken eines Baches, Wohnspiele u. a.

Sachstruktur und Bildungsaufgabe
Das Verständnis für Baukonstruktionen wie Brücken, Masten und Überdachungsformen sowie die Auseinandersetzung mit den Problemen des Wohnens, der Raumanordnung und Raumfunktion werden dazu beitragen, das Verhalten gegenüber der gebauten Umwelt von früh an zu sensibilisieren, damit Gebautes humane Lebensbedingungen aufweisen kann.

Mögliche Werkaufgaben

Grundstufe I:
Turm, Mauer, Spiel mit dem Gleichgewicht, Balkenbrücke, Kragbogenbrücke, Tankstelle, Garage, Zimmermodell u. a.

Grundstufe II:
U-Schienenbrücke, Fachwerkbrücke, Flachdach mit Stütze, Türme in Gerüstbauweise, Zelt, Halle für Spielfahrzeuge, Leuchtturm, Wohnmodell für vier Personen u. a.

Zielkatalog des Teilbereichs
Die Aufgabenfelder beschäftigen sich mit einfachen Erscheinungsformen der gebauten Welt.
Bei der praktischen- und kognitiven Auseinandersetzung werden:
- Raumerfahrungen gewonnen und erweitert (Spiel in Lebensgröße)
- Raumfunktionale Zusammenhänge erkannt (Wohnmodell)
- Konstruktionsprinzipien und statische Sachverhalte erkundet (Turm, Brücke, Halle, Massivbau, Skelettbau)
- Begriffe erfahren (Auflager, Spannweite, Tragwerk)
- Kritische Einstellungen gegenüber Gebautem angebahnt (Spielplätze)
- Realitätsbezüge angestrebt (Schülerlösung – Ingenieurlösung)

Lernorganisation
Die Arbeit mit Bausteinen, die im freien und gelenkten Spiel zum Türmen, Schichten, Versetzen, Kragen und inhaltsbezogenem Bauen führt, soll das feinmotorische Empfinden verbessern und anschauliche Grundlagen für Begriffe wie z. B. gerade, schief, waagrecht und senkrecht herstellen.
Die auf der Grundstufe I gewonnenen Erfahrungen mit verschiedenen Werkmaterialien wie z. B. mit Papier- und Kartonelementen, Holzleisten sowie Halbfabrikaten aus Metall und Kunststoff sollen auf der Grundstufe II zu weiterführender Auseinandersetzung führen.

### 2.3.2 Teilbereich TECHNIK

Vorerfahrungen des Grundschulkindes
Im Allgemeinen interessieren das Grundschulkind dynamischtechnische Sachverhalte sehr. Sie besitzen hohen Erlebniswert.
Es ist daher kaum anzunehmen, dass Kinder des „Computerzeitalters“ ohne technisches Vorwissen und ohne Spielerfahrungen mit Technik und technischen Spielzeugen in die Grundschule eintreten.

Mögliche Spielerfahrungen
Spielfahrzeuge, Go-Kart, Leiterwagen, Puppenwagen, Fahrrad, elektrische Eisenbahn, Autobahn, Computerspiel u. a.

Sachstruktur und Bildungsaufgabe
Der Teilbereich Technik, der besser mit dem Wort Maschinentechnik gekennzeichnet wäre, befasst sich in fachspezifischer Eingrenzung mit Arbeits- und Energiemaschinen. Es geht hier nicht nur um die stoffliche Reduktion ingenieurwissenschaftlicher Fachinhalte, sondern vor allem um deren didaktische Elementarisierung auf Funktionszusammenhänge.

Mögliche Werkaufgaben
Grundstufe I: Rutschbahn, Wippe, Schaukel, Starrachsenfahrzeug, Seilwinde, Seilbahn, Windfahne, Windrad, Schwimmkörper u. a.
Grundstufe II: Räderfahrzeuge mit Drehschemellenkung, Zugmittel- und Zahnradgetriebe, Kran, Wasserrad mit Hammerwerk, Fallschirm, Saalgleiter, Schwimmkörper mit Steuereinrichtung, elektronischer Stromkreis u. a.

Zielkatalog des Teilbereiches
Der Zielkatalog berücksichtigt praktische und kognitive Ansprüche:
- erste Einsichten in Bewegungszusammenhänge beim Rutschen, Rollen, Ziehen und Schieben
- Auseinandersetzung mit grundlegenden Sachverhalten bei Räderfahrzeugen, Schwimm- und Flugkörpern
- Bedeutung und Funktionsweise von Maschinen
- Erkennen, dass Maschinen aus Baugruppen bestehen
- Einsichten in das Verhältnis Mensch – Maschine
- Einsichten in Kraft- und Bewegungsübertragungen
- Erstbegegnung mit „einfachen Stromkreisen".

Lernorganisation
Für viele Aufgaben eignet sich die Verwendung von technischen Baukästen, da die genormten Bauteile Passgenauigkeit, rasche Montage und kreatives Problemlösen erleichtern. Das werktechnologische Herstellen (auch mit Halbzeugfabrikaten) von einfachen Maschinen mit Spielcharakter sollte aber nicht unterbleiben, da materiale und konstruktive Erfahrungen nur bei der Auseinandersetzung mit Werkstoffen und Werkzeugen gewonnen werden.
Der Fachbereich erfordert wie kein anderer Erkundung und Erprobung, um elementare Einsichten anschaulich erfahren und fertiggestellte „Spielmaschinen" testen zu können.

### 2.2.3 Teilbereich PRODUKTGESTALTUNG

Vorerfahrungen des Grundschulkindes
Im Vorschulalter reflektieren Kinder im allgemeinen nicht analysierend über den Wert eines Spielzeugs, sondern mögen es oder lehnen es ab („Meine liebste Puppe!" oder „Das Auto mag ich nicht!"). Große Warenangebote an

allzu perfektem Spielzeug sind für Kinder kaum Motivation, Spielzeug selbst herzustellen. Die Eltern finden zu wenig Zeit, Hantieren zu fördern und zu überwachen. Die Beziehung zum selbstgemachten Spielzeug ging vielfach verloren. Ein reiches Angebot von „Bausets" versucht diesen Beziehungsverlust auszugleichen.

Daraus resultiert für den Teilbereich:
Die vergleichende Betrachtung über Spielzeug kann nicht vorausgesetzt werden, sie ist anzubahnen.
Durch das Selbstanfertigen von „Spielzeug" und „einfachen Geräten des täglichen Gebrauchs" werden formale und funktionale Erfahrungen gemacht, die ein analysierend-kritisches Betrachten ermöglichen.

Mögliche Spielerfahrungen
Umgang mit Sandspielgerät, Bausätze zur Selbstanfertigung von Spielen, Demontage von Spielzeug, erste Versuche mit Kinderwerkzeug u. a.

Sachstruktur und Bildungsaufgabe
Beim Herstellen von Spielzeug und Werkzeug durch die Schüler werden Formqualitäten erkannt, die wichtige Grundlagen für die funktionale und formale Beurteilung von Produkten darstellen und dadurch konsumkritisches Verhalten unterstützen. In einer Welt der Massengütererzeugung, die durch aufwändige Werbebotschaften zu unablässigem Konsumstreben auffordert, soll das Kind Bedürfnisse und Scheinbedürfnisse unterscheiden lernen.

Mögliche Werkaufgaben
Grundstufe I
Daumenschale, Kerzenleuchter, Modellierholz, Schläger für ein Ballspiel, Tischfußballbrett, Verpackung für Spielautos u. a.
Grundstufe II
Tongefäße, Kerzenguß, Rührgerät, Greifgerät, Lampion, Möbel für ein Raummodell, Verpackung, Analyse von Spielfahrzeugen u. a.

Zielkatalog des Teilbereichs
Praktische und kognitive Ansprüche für die Unterrichtsarbeit:
- verschiedene Werkstoffe erkunden
- einfache Spiel- und Gebrauchsgeräte selbst herstellen und dabei formale, funktionale und technologische Kriterien erfahren
- elementare „Produktanalysen" von Werkzeug, Spiel- und Gebrauchsgerät anbahnen
- Einsicht in die Gegebenheiten der Arbeitswelt ermöglichen
- elementare Einsichten in die wirtschaftliche Bedeutung von Design, Serienfertigung, Verpackung und Werbung gewinnen.

Lernorganisation
Produktgestaltung an der Grundschule ist vorwiegend unter den Aspekten der Materialerkundung, der Werkzeughandhabung und des Erlernens einfacher Technologien zu verstehen.
In der Grundstufe II sollen einfache Produktbeschreibungen nach Zweck, Form, Funktion und Fertigung angebahnt werden.
Als Werkmaterialien haben Pappe, Holz, Wachs, Ton, Draht, Alublech und mit Einschränkung Verpackungselemente und Weichschaumstoff Bedeutung für den Werkunterricht.

## 3 Lehr- und Lernverfahren, Lernmittel

Die Vermittlung technischer Inhalte erfordert die im folgenden näher ausgeführten fachtypische Lehr- und Lernverfahren sowie geeignete Lernmittel.

### *3.1 Problemakzentuierung bei Werkaufgaben*

Jede Aufgabe kann so problematisiert werden, dass sie unterschiedliches Kreativitätsniveau anstrebt:
- Aufgaben mit völlig offenen Lösungswegen stellen den Lehrer vor große organisatorische Probleme. Ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen ist Vorbedingung für die pädagogische Führung und Einzelbetreuung.
- Aufgaben, die nur in Teilbeständen selbstständiges Problemlösen fordern, sind aus folgenden Gründen zu bejahen: Organisationserleichterung, gleiche Startsituation bei der Problemlösung für alle Schüler.
- Aufgaben mit gleichem Anforderungscharakter und gleichen Materialvorgaben für alle Schüler haben durch ihren gleichgerichteten technologischen Kenntnisgewinn fallweise ihre Berechtigung.

### *3.2. Praktischer Umgang mit Werkzeugen*

Der frühe Umgang mit Werkzeugen ist nicht Selbstzweck, sondern zum Problemlösen erforderlich. Der Grundschüler benötigt daher altersgerechtes Werkzeug. Der sachgemäße Umgang sollte durch Vorzeigen und Erproben, aber auch durch entdeckendes Lernen erlernt werden. Vielfältige Materialerfahrungen und die damit verbundenen Technologien sowie der Gebrauch von Werkzeugen können durch Arbeiten mit dem Baukasten nicht ersetzt werden.

### *3.3 Problemlösen mit Bausteinen*

Die Arbeit mit genormten Bausteinen (z. B. mit Ziegelsteinen oder Holzklötzen mit den Abmessungen 1,5 x 3 x 6 cm) knüpft an die frühkindlichen Erfahrungen an und ist für die Entwicklung des räumlich-konstruktiven Denkens und für die Ausbildung der Feinmotorik besonders auf der Grundstufe I von großer Bedeutung.

*3.4 Problemlösen mit technischen Baukästen und Halbfabrikaten*

Baukastenarbeit ist für die Förderung der Kombinationsgabe und der technischen Phantasie besonders bedeutsam. Werkaufgaben mit stark funktionalem Anspruch und notwendiger Paßgenauigkeit sind mit Hilfe technischer Baukästen zeitökonomisch und technologisch leichter lösbar. Im Idealfall sollte jeder Schüler über einen Baukasten verfügen. Kritisch anzumerken ist, dass technische Baukästen vielfach ein System darstellen, das bereits durch bloßes Hantieren Lösungen anbietet.

Methodisch ergeben sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten:
- Erkunden im freien Spiel
- Arbeit nach Vorlagen
- Realisierung einer konkreten Aufgabenstellung (Hammerwerk)
- Dreidimensionale Planungsarbeit, die materialmäßig umgesetzt werden kann.

Zum Beispiel: Kran mit technischem Baukasten, Kran mit Holz, Kran mit Halbfabrikaten

*3.5 Vorzeigen und Vormachen*

Nicht nur der Umgang mit Werkzeugen und Bauelementen, sondern auch das Anwenden von Werktechnologien erfordert immer wieder die Demonstration durch den Lehrer oder durch einen Mitschüler.

*3.6 Werkskizze*

Die zeichnerische Darstellung (spontan, ohne Lineal und maßstabfrei angefertigt) kann schon ab der 1. Schulstufe kontinuierlich entwickelt werden. Der Grundschullehrer sollte sich bewusst sein, dass die klare Zeichnung das räumliche Vorstellungsvermögen schult und begriffsklärend wirkt. Sicherheit in der Darstellung ist allmählich anzustreben.

Methodische Anwendung der Werkskizze:
- elementarer zeichnerischer Entwurf
- zeichnerische Reflexion über fertiggestellte Aufgaben
- Anwendung von Begriffen durch Beschreibung und Beschriftung.

*3.7 Erkundung*

Die Erschließung neuer Sachbereiche, das Kennenlernen neuer Begriffe und das Elementarisieren technisch-physikalischer Gesetze erfordern zur Veranschaulichung die Bereitstellung von Erkundungsmaterial.

Zum Beispiel für den Sachbereich „Schwimmen"
Ziel: Begründung der keilförmigen Bugform bei Booten und Schiffen
Erkundungsmaterial: Unterlage, Sand, rechteckig und keilförmig zugeschnittenes Holzbrett.
Erkundungsvorgang:
- Beide Holzbretter werden abwechselnd durch eine Sandbahn geschoben.
- Das Ergebnis (unterschiedlicher Sandstau) wird diskutiert und führt zum Erkenntnisgewinn:
  Die Keilform (Schiffsform) teilt den Sand (das Wasser) besser.
- Transfer zur technischen Realität durch Bilder.

*3.8 Erprobung*

Der Sinn der Erprobung liegt im Überprüfen einer geforderten Funktion und allenfalls im Verbessern erkannter Mängel.

Zum Beispiel für den Sachbereich „Fliegen"
Erster Flugversuch eines selbstgebauten „Saalgleiters" Ziele: Erlernen des Handstarts
Erproben der Flugtüchtigkeit
Mängel feststellen, deren Ursachen erkennen und Flugeigenschaften verbessern

Erprobungsvorgang:
- Flugversuche im Turnsaal
  (Lehrerdemonstration des Handstarts, anschließend Schülerversuche)
- Aussprache über Konstruktionsmängel, Verbesserungen
- Mögliche Mängel:
  Fehlerhafte Flügelsymmetrie, ungenaue Trimmung u. a.

Um individuelle Konstruktionsmerkmale einer Werkaufgabe messbar voneinander abzuheben, kann der spielerische Vergleich fallweise seine Berechtigung haben: Welcher Saalgleiter fliegt am weitesten?

*3.9 Reflexion*

Das Besprechen von Schülerarbeiten sollte in der Grundschule nicht den Stellenwert einer notengebundenen Qualifikation einnehmen, sondern dem Vergleich und Erfahrungsaustausch dienen.
Die richtige Anwendung von Begriffen und die Pflege einer elementaren Fachsprache sind wichtige Anliegen.

*3.10 Realitätsbezug*

Nicht jede Werkaufgabe ermöglicht einen Transfer zur technischen Realität. Grundsätzlich muss sich jedoch guter Technikunterricht um Realitätsbezüge bemühen. Darüber hinaus sollen alle medialen Möglichkeiten der Schule genützt werden. Die direkte Objektbesichtigung durch Lehrausgänge ist allerdings nur vereinzelt realisierbar (z. B. auch einbezogen in Lehrausgänge im Rahmen des Sachunterrichts). Als methodische Alternative hat sich das Anschauungsmodell bewährt. Es zeigt die gezielte Reduktion der Wirklichkeit auf das technische Prinzip.

## 4 Ausstattung für Technisches Werken

Ein kindgemäßer, sachgerechter Werkunterricht, der auf eigenständiges Handeln des Schülers ausgerichtet ist und in dem Lernprozesse zu organisieren sind, setzt zweckmäßig eingerichtete Werkräume und eine angemessene Ausstattung mit Werkzeugen, Maschinen und Werkstoffen voraus. Für eine zeitgemäße Grundschule kann empfohlen werden:

*4.1 Räumliche Bedingungen*

Mehrzweck- und Nebenraum

Bei der Unterrichtsplanung sollen bereichsübergreifende Inhalte sinnvoll vernetzt werden. Somit stehen Werkunterricht und Sachunterricht in enger Wechselbeziehung. Der Werkraum ist primär auch Unterrichtsraum. Es sollte daher für die Einrichtung eines eigenen Werkraumes gesorgt werden. Bei Neu- und Umbauten sind zu empfehlen: ein Mehrzweckraum und ein Nebenraum.

**Ausstattungshinweise:**

4. 1.1 Mehrzweckraum

Mindestgröße ca. 50 $m^2$, ausreichende Tageslichtverhältnisse (Werkräume im Keller sind abzulehnen – Rostanfälligkeit der Werkzeuge u. a.), rutschfester Boden, Stromanschlüsse, Verdunklungsmöglichkeit, Projektionsfläche, Sonnenschutz; Kästen für Medien, Werkzeuge, Bausteine, Baukästen und Halbfabrikate; Abfalleimer, Waschgelegenheit; Mehrzwecktische, Schraubstöcke (an Werktischen montiert oder transporfabel); stabile Hocker, Lehrertisch, Schaukästen u. a.

4.1.2 Nebenraum

Der Nebenraum soll nicht zu klein sein und hat mehrere Funktionen zu erfüllen:
- Materialaufbewahrung
- Materialzurichtung
- Ablage für Schülerarbeiten

Erforderliche Einrichtungen:
❍ **Regale und Stellagen** für Materialien und unfertige Schülerarbeiten
❍ **Tischpappschere** zum Schneiden von Papier, Pappe und dünnem Aluminium (Einsatzbereich auch für Bildnerische Erziehung und Sachunterricht): Schnittlänge nicht unter 70 cm, Feinschneidevorrichtung, Fußpressung
❍ **Gehrungssäge** mit Sägeblättern für Holz und Metall für winkelgenaues Ablängen
❍ **Elektrobohrmaschine** mit Maschinenschraubstock, transportabler Aufständerung und Tiefenanschlag
❍ **Kleinbandsäge** mit Dreirollenführung zur Materialvorbereitung

Anmerkung: Tischpappschere, Elektrobohrmaschine und Kleinbandsäge dürfen nur vom Lehrer in Betrieb genommen werden und sind ständig zu warten.

4.1.3 Klassenzimmer

An Volksschulen ohne eigenen Werkraum muss der Werkunterricht notgedrungen im Klassenzimmer stattfinden. Falls Freiflächen, Höfe oder Spielwiesen zur Verfügung stehen, kann der Unterricht teilweise ins Freie verlegt werden (z. B. Fluggleiter, Bauen von begehbaren Räumen, Versuchsbahn für Fahrzeuge u. a.). Fachspezifische Werkarbeiten sind im Klassenzimmer nur begrenzt durchführbar. Beim „Klassenwerken" müssen außerdem Werkzeuge und Werkmaterialien ständig hin- und hergetragen werden, was nicht nur die zur Verfügung stehende Arbeitszeit reduziert, sondern auch Schüler und Lehrer durch erheblichen Mehraufwand an Vorbereitungsarbeiten und Organisation belastet.

*4.2 Werkzeuge für die Grundausstattung*

Die Ziele des Werkunterrichts erfordern zusätzliches Werkzeug.
Handelsübliche Werkzeugsortimente unterliegen vielfach einem normierten und starren System. Oftmals enthalten sie überflüssige Teile und sind zudem kostspielig. Es empfiehlt sich, Werkzeuge von guter Qualität einzeln zu beschaffen und die Ausstattung nach individuellen Bedürfnissen schrittweise zu ergänzen. „Einfachwerkzeuge", z. B. Modellierhölzer und Schleifpapierfeilen, können im Werkunterricht leicht selbst hergestellt werden. Folgende Werkzeuge sind für die Grundausstattung zu empfehlen:

## Minimalsortiment an Schülerwerkzeugen

### 4.2.1 Parallelschraubstock:

Der Schraubstock ist im Hinblick auf Unfallverhütung das wichtigste Werkzeug und sollte jedem Schüler zur Verfügung stehen; d. h. pro Schüler ein Schraubstock – mindestens jedoch einer für zwei Schüler.
Er dient zum Halten von Holz-, und Metallteilen sowie zum Biegen von Drähten und Blechen.
Der Schraubstock muss mit Schrauben oder Zwingen am Werktisch unverrückbar befestigt werden können.

Beschreibung:

70 bis 80 mm Backenbreite; eine Backenseite gerieft, die andere Backenseite mit je einer senkrechten und einer waagrechten „V-Nut" zum Spannen von runden Teilen. Die Backen müssen außerdem aus quadratischen Prismen bestehen, um das Abkanten von Metall- und Blechstreifen im rechten Winkel exakt zu ermöglichen.

### 4.2.2 Schülerwerkzeuge

❍ **Werkzeuge pro Schüler:**

Schlosserhammer
200 g; zum Nageln und zum Verformen von Metallen (z. B.: Lochstreifen aus Metall)

Puksäge
mit auswechselbaren Sägeblättern für Holz- und Metallbearbeitung. Die meisten Trennschnitte können mit dieser Säge durchgeführt werden

Papierschere
150 mm; Ganzstahlschere

Buchbindermesser
kurze Klinge; zum Trennen, Kerben und Schneiden

Schraubenzieher
5 mm Klingenbreite; zum Eindrehen, Festhalten und Lösen von Schrauben (Schraubendreher)

❍ **Werkzeuge für je zwei Schüler:**

Schlichtfeile
150 mm, flach; zum Bearbeiten kleiner Teile auf Metall, Holz und Kunststoff

Raspel
150 mm, halbrund; für grobe Holzbearbeitung

Stahlmessstreifen
300 mm, ohne Zolleinteilung

❍ **Werkzeuge für je vier Schüler:**

Fuchsschwanz
300 mm; zum Trennen von Holzplatten

Feinsäge mit Rücken
250 mm; für rechtwinkelige Schnitte im Schraubstock (Leisten und Brettchen).

Rabitzzange
220 mm; zum Trennen von Drähten und zum Herausziehen von Nägeln. Besonders geeignet wegen ihrer langen Griffe!

Rundzange und Flachzange
140 mm; zum Festhalten und Umbiegen von Drähten und dünnen Blechen

Goldarbeiterschere
175 mm; zum Trennen von dünnen Aluminiumblechen (Feinblechschere)

Locheisen
4, 6 und 8 mm Durchmesser; zum Lochen von Pappe

Knotenringbohrer
4 und 5 mm Durchmesser; zum Vor- und Aufbohren (Nagelbohrer)

Vorstecher
80 mm, 6 mm Klingendurchmesser, Vierkantklinge; zum Vorstechen und Aufreiben kleiner Bohrungen

Anschlagwinkel
70 x 100 mm; zum Anreißen, des rechten Winkels

Handbohrmaschine
mit geschlossenem Getriebekasten und Spiralbohrsatz (Lehrerwerkzeug!).

❍ **Werkzeuge für die Arbeit mit Halbfabrikaten:**

Gabelschlüssel
Schlüsselweite 7 mm; zum Montieren und Demontieren bei Halbzeugfabrikaten, pro Schüler 1 Stück

Steckschlüssel
Schlüsselweite 7 mm; für je vier Schüler ein Stück

Gewindeschneideisen
M4 mit Halterung für das Nachschneiden abgesägter Gewindestangen (Halbzeugfabrikat)

❍ **Ergänzungswerkzeuge:**

Rollmaßband 2 m, Feile rund 150 mm, Feile halbrund 150 mm, Raspel rund 150 mm, Hebelvorschneider, Universalmesser, Stahllineal 400 mm, Schraubzwingen (Spannweite 150 mm, Ausladung 100 mm), Schiebelehre (Messbereich 120 mm)

*4.3 Werkstoffe, Bauelemente, Halbzeugfabrikate, Bausteine und Baukästen*

Erfolgreicher Werkunterricht hängt in hohem Maße von den verwendeten Werkstoffen und Bauelementen ab. Auf längere Sicht sollte ein entsprechendes Lager an Werkstoffen und Bauelementen angelegt werden.
Zur Erleichterung der Organisation und im Hinblick auf Zeitökonomie bei der Realisierung von Werkaufgaben gewinnen vorfabrizierte Bauteile und Halbzeugfabrikate zunehmend an Bedeutung.
Zum Beispiel: Loch- und Winkellochstreifen aus Metall, Gewindestangen, Montageplatten, Zahnräder, Laufräder, Achsen, Wellen, Gelenke, Buchsen und Verbindungselemente.
Auch im Teilbereich „Bauen – Wohnen" vereinfachen „Verbindungsclipse" Wohnraummontagen aus Pappe. „Knotenkugeln" erleichtern die Realisierung von Brücken- und Gerüstbauten.
Neben den neuartigen „Werkstoffhilfen" wird die Grundstufenausstattung durch traditionelle Lehrmittel komplettiert: Bausteine für die Grundstufe I (Normal-, Halb- und Langsteine) in entsprechender Anzahl für das Bauen in Einzelarbeit und in der Gruppe.
Technische Baukästen (für je 2 Schüler 1 Baukasten):
Nur jene Fabrikate sind zu empfehlen, die für den technischen Werkunterricht an der Grundschule geeignet sind.

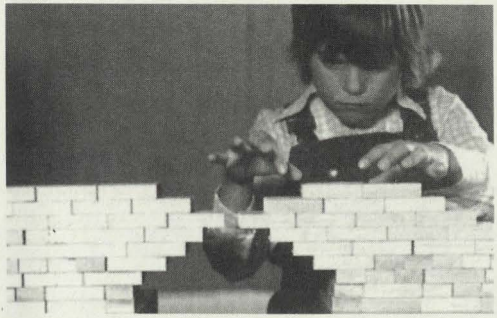
## 5 Anregungen zur Unterrichtspraxis

Für eine fachadäquate Unterrichtsarbeit im technischen Bereich der Werkerziehung ist gründliche Planungsarbeit notwendig. Theoretische Kenntnisse und methodisches Geschick allein reichen jedoch selten für eine sichere Unterrichtsführung.
Die Werkerziehung stellt praktisches Tun in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Der Lehrer hat sich im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung werktechnologisch mit jeder neuen Werkaufgabe auseinanderzusetzen. Die nachfolgenden Werkaufgaben geben in Teilaspekten Einblick in die Unterrichtsarbeit der technischen Werkerziehung.

*5.1 Werkaufgaben für die Grundstufe I*

5.1.1 Teilbereich: Bauen – Wohnen

Werkaufgabe: „Verbindet zwei Tische mit einer Kragbogenbrücke" (Abstand ca. 20 cm)
Material/Werkzeug: Bausteine (1,5 x 3 x 6 cm), Partnerarbeit
Sachinformation: Kragbogenbrücke sowie Kragbogengewölbe gehören zu den architektonischen Frühformen. der Massivbauweise. In der modernen Bautechnik ist Bauen mit extremer Auskragung vielfach zu beobachten (z. B. beim Errichten von Brückentragwerken)



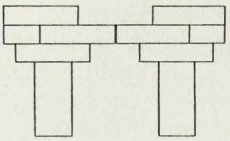


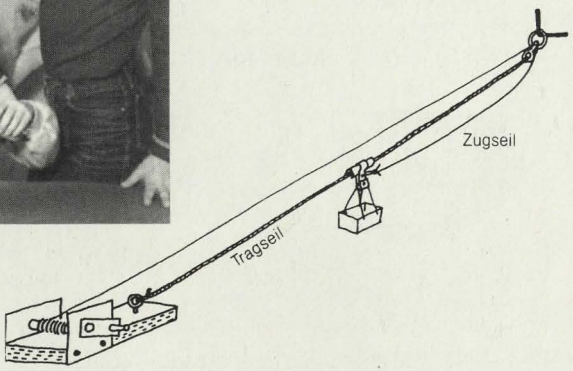
Abb. 1 „Kragbogenbrücke“

Hinweise zur Problemlösung:
Die Aufgaben „Turm“, „Gleichgewichtsspiel“ und „Mauer“ können der Bauaufgabe vorangestellt werden.
Das Bauen durch Schichten, Versetzen und Auskragen ist zu erkunden und zu üben.
Die Kragbogenbrücke ist so zu bauen, dass sie die Last von Spielzeugautos aufnehmen kann.

5.1.2 Teilbereich: Technik

Werkaufgabe: „Baut eine Seilwinde mit oder ohne Sperre und erweitert sie zur Seilbahn, die Lasten transportieren kann!“

Abb. 2 „Seilbahn“



Material/Werkzeug:
Fertiggestellte Seilwinde: Grundplatte: Karton, Rundholz
Trag- und Zugseil: Schnüre, Drahtring
Förderkorb: Zündholzschachtel, Trinkhalm, Schnur, Musterklammer, Rillen
räder; Grundwerkzeug
Sachinformation:
Seilbahnen sind Transportanlagen (Fördermittel) für Personen und Güte
Der jeweilige Transportwagen (Kabine, Gondel, Förderkorb) wird stets m
Hilfe eines Seiles gezogen.
Hinweise zur Problemlösung:
Die Seilwinde lässt sich mit geringem Aufwand zur „Seilbahn" erweitern
Dazu wird auf der Grundplatte der Winde ein Tragseil befestigt, das an sei
nem anderen Ende mit Hilfe z. B. eines Vorhangringes in einem Türgriff ein
gehängt wird. Spannt man das Seil straff, so kann die Zugschnur einen För
derkorb hochziehen. Die Führung des Förderkorbes mit einem Trinkhalm
entspricht nicht der Realität und ist kindgemäß vereinfacht.
Eine Seilrollenführung des Förderkorbes wäre besser.

### 5.1.3 Teilbereich: Produktgestaltung

Werkaufgabe: „Formt aus Ton einen Kerzenhalter!" Material/Werkzeug:
Modelliertон, Drahtschlinge, Modellierholz, Arbeitsbretter, Unterlagen fü
den Trockenprozess (Span- oder Styroporplatte), Kerze als Bezugsgröße
verschiedene Hölzer zum Ritzen und Eindrücken.
Sachinformation:
Keramische Erzeugnisse sind in vielfältiger Weise anzutreffen (z. B
Geschirr, Fliesen, Ziegel, Sanitärartikel u. a.). Hinweise auf keramisch
Konsumartikel, auf ihre Vorzüge, Funktion und ihre Fertigung können im
Unterricht erfolgen (z. B. Besuch beim Töpfer).

Abb. 3 „Kerzenhalter"

Hinweise zur Problemlösung:
Neben der spielerischen Materialerkundung kann die spezielle Werkaufgabe gestellt werden (z. B. Daumenschale, Eierbecher, Kerzenhalter). Die Arbeit auf der Grundstufe I ist durch elementare Technologien gekennzeichnet.
Z. B.: „Formen aus der Kugel" in Verbindung mit „Ritz- und Drückdekor".
Bei der Materialerkundung können erste Einsichten über den Werkstoff gewonnen werden.
Das „Rohbrennen" der gefertigten Werkstücke durch den Töpfer ist zu empfehlen.

*5.2 Werkaufgaben für die Grundstufe II*

5.2.1 Teilbereich: Bauen – Wohnen

Werkaufgabe: „Baue ein Zelt nach freier Wahl" (z. B. das Modell eines Pfadfinderzeltes, Campingzeltes, Ausstellungszeltes)

Abb. 4 „Zelt"

Material/Werkzeug:
Grundplatte, Dämmplatte, Folie (Zuschnitt aus Plastiksäcken), Schnüre, Rundstäbe, Farbisolierbänder u. a.: Grundwerkzeug
Sachinformation:
Zelte haben als mobile Überdachung an Bedeutung gewonnen. Die Vielfalt unterschiedlicher Zeltkonstruktionen reicht vom „Ein-Mann-Bergsteigerzelt" bis zum großräumigen Ausstellungs- oder Zirkuszelt.
Das Gestell wird bis auf wenige Sonderformen noch immer durch „Plane - Abstützung - Abspannung und Verankerung" bestimmt.

Hinweise zur Problemlösung:
Konstruktive Eigenheiten eines Zeltes können durch Betrachtung (Realitätsbezug) am besten erkannt werden. Vor der praktischen Realisation sollte durch Demonstration und Erkundung (Erkundungsmodell) die Funktion der Teilelemente verständlich werden (z. B. Mast, Plane, Abspannung, Abstützung u. a.). Für die Aufgabenlösung bewährt sich die Verwendung von Bezugsgrößen (Spielautos, Spielfiguren).
Werktechnologie:
Grundplatte vorbereiten, Masten anspitzen, Position der Masten festlegen, Abspannen der Masten, Zuschnitt der Plane, Verbindung der Planenteile; Grundwerkzeug

5.2.2 Teilbereich: Technik

Werkaufgabe: „Wir bauen einen Kran, der verschiedene Spielgegenstände heben, senken und verladen kann!"
Material/Werkzeug: Montageplatte, Holz, Metall oder Kunststoff

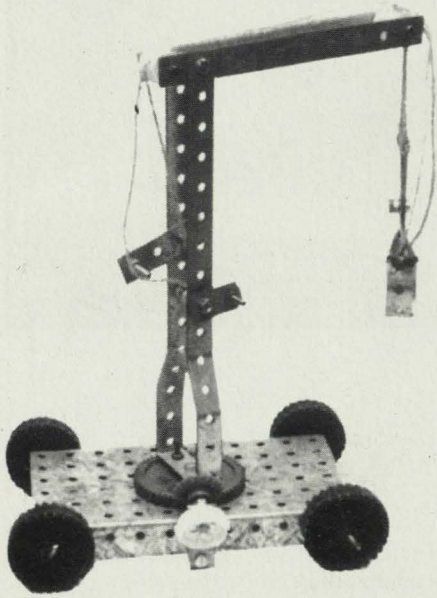


Abb. 5 „Kran aus Halbzeugfabrikaten"

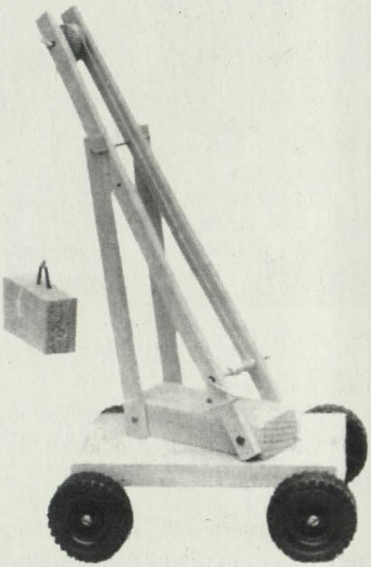


Abb. 6 „Kran aus Holzleisten"

*Fahrwerk:* Laufräder, Achsen und Wellen
*Drehbühne:* Stirnzahnrad, Kegelrad, Handradantrieb.
*Turmgerüst:* Lochstreifen aus Holz, Kunststoff oder Metall
*Hubwerk:* Handkurbel – Lochstreifen, Seilrollen zur Seilführung, Sperrad, Gewindeschrauben M4 und Muttern M4.
*Werkzeug:* Schraubstock, Puksäge, Hammer, Flachfeile, Gabelschlüssel für M4-Muttern (M4 = Metrisches Gewinde, 4 mm Durchmesser)

Sachinformation:
Der Kran ist eine Hebemaschine. Er wird für Verlade-, Montage- und Demontagearbeiten eingesetzt.
Der konstruktive Aufbau verleiht Kränen ihre Namensbezeichnung: Turmkran, Drehkran, Brückenkran u. a.
Um Lasten anheben, transportieren und absenken zu können, sind Hebemaschinen mit Gestell, Hubwerk und Drehwerk ausgestattet.
Hinweise zur Problemlösung:
Die Konstruktion eines Krans erlaubt werktechnologisch verschiedene Materialzugänge: technische Baukästen, Halbzeugfabrikate, Holzwerkstoffe und Schachtelmaterialien.
Vor Beginn der Arbeit müssen z. B. durch Baustellen- oder Museumsbesuche, Betrachten von Bildern und Modellen funktionale Zusammenhänge geklärt werden.

Materialangebot zur Werkaufgabe Kran:

○ **technischer Baukasten**
Kreative Lösungen sind vor allem zeitökonomisch zu erreichen.

○ **Halbzeugfabrikat** (Abb. 5)
Die Arbeit mit vorgefertigten Metall-, Kunststoff- und Holzelementen bildet eine Alternative zur Arbeit mit technischen Baukästen. Die endgültige Form der Bauteile muss durch Sägen, Biegen, Verbinden etc. selbst hergestellt werden. Als Zusatzwerkzeug wird nur ein Gabelschlüssel für Muttern M4 benötigt.

○ **Werkstoff Holz** (Abb. 6)
Vorbedingung für die Realisation:
– Gute Grundausstattung der „Schulwerkstätte"
– Fähigkeit der Schüler zum Vorplanen, Skizzieren und Messen
– Werktechnologische Sicherheit der Schüler beim Sägen, Bohren, Raspeln, Schleifen u. a.

○ **Schachtelmaterial**
Der Schachtelkran eignet sich vor allem für die Unterrichtserteilung im Klassenraum. Die Aufgabe vermittelt primäre Funktionseinsichten, ist aber materialbedingt nur begrenzt spielfähig.

5.2.3 Teilbereich: Produktgestaltung

Werkaufgabe: „Wir stellen nach eigenem Entwurf aus einem Holzbrettchen ein Gerät (z. B. zum Anrühren von Kleisterfarbe) her!"
Material/Werkzeug:
Abachiholz 1 x 4 x 25 cm; Grundwerkzeug (Raspel – halbrund, Feile – halbrund, Schleifpapier, Handbohrmaschine und Schraubstock)

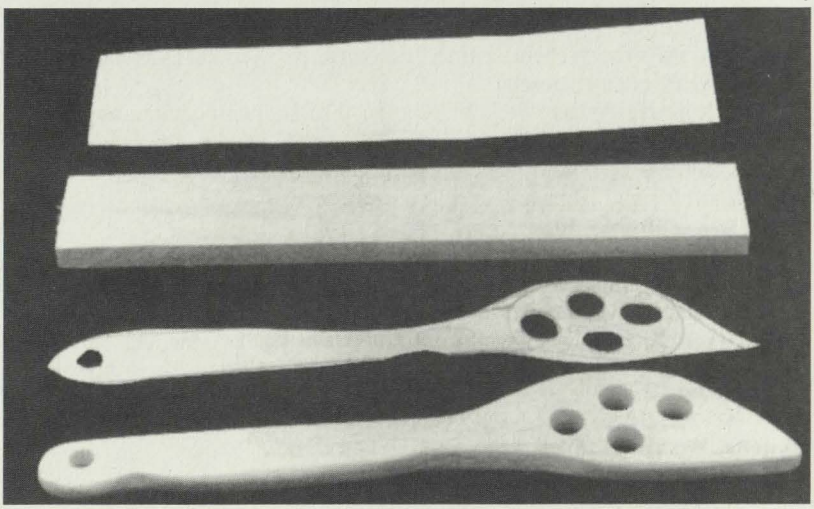


Abb. 7 „Rührgerät"

Sachinformation:
Rührgeräte und Rührwerke sollen Stoffe verschiedenster Beschaffenheit so miteinander vermischen, dass eine gleichmäßige Verteilung der vermengten Stoffe erreicht wird. Daher müssen Form und Bewegung des Rührgerätes eine strömende Bewegung des Mischgutes ermöglichen. Quirl, Rührlöffel, Kochlöffel und Schneerute besitzen diese Eigenschaften.
Hinweise zur Problemlösung:
Praktische Rührversuche (Herstellung von Kleisterfarbe) mit unterschiedlichen „Rührgeräten" (Stäbchen, schmales Brettchen, Kochlöffel) machen die Bedeutung der Geräteform einsichtig. Die Abhängigkeit von Rührform, Griffform, Mischwirkung (Form – Funktion) wird durch Beobachtung erkannt.
Werktechnologie:
Entwurf (M 1 : 1); Lochöffnung (Bohrung mit der Handbohrmaschine, Schraubstock, Rundfeile); Grobform (Abschnitte mit der Puksäge; Raspel – halbrund); Feinform (Feile – halbrund, Schleifpapier).

## Fotonachweis:

ECKEL, J. – HALAMICZEK, H.: Werkerziehung – Grundstufe I, Österreichischer Bundesverlag 1981, Abb. 1 (S. 47), Abb. 2 (S. 115), Abb. 3 (S. 155)
ECKEL, J. – HALAMICZEK, H.: Werkerziehung – Grundstufe 2, Österreichischer Bundesverlag 1983, Abb. 4 (S. 63), Abb. 7 (S. 180)
TANZER, Kurt: Erfinden - Forschen - Konstruieren im Werkunterricht. Pädagogisches Institut Wien, Ausstellung 1988, Abb. 5, Abb. 6.

## Verwendete Literatur

### Literatur zur Unterrichtspraxis

BÖHM, W.: Neues Werken in der Grundschule, Prögel Verlag, Ansbach 1975
POKORN, R. – ZANKL, G.: Werkerziehung. Bereich Technik. Arbeitsbuch 3. Schulstufe, Veritas Verlag, Wien – Linz Passau 1981
POKORN, R. – ZANKL, G.: Werkerziehung. Bereich Technik. Arbeitsbuch 4. Schulstufe, Veritas Verlag, Wien - Linz Passau 1981
SCHIETZEL, C. – VOLLMERS, CH. – SCHULZE-BIEHL, H.: Erste Schritte in die Welt der Technik. Werk- und -Lernbeispiele für Vier- bis Siebenjährige, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1976
ULLRICH, H. – KLANTE, D.: Technik im Unterricht der Primarstufe. Didaktische Grundlegung, Unterrichtsmodelle, Unterrichtsmaterialien, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1973

### Werkstoffe, Werkzeuge, Werkraum

EXTER, H.: Werkstoffkunde - Holz, Papier, Metall, Kunststoff. Handbuch für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers für Technisches Werken, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1972
KÖPPE, E. F. – ZEDLE, F.: Grundwissen Technisches Werken. Umgang mit Material und Werkzeug, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972
ROTH, E. – STEIDLE, A.: Der Werkraum. Planung und Einrichtung, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968

### Fachdidaktik

DINTER, H.: Didaktik des Technikunterrichts, Kösel-Verlag, München 1980
KAUL, W.: Kreativität im Technischen Unterricht, Rembrandt-Verlag, 1975
ROTH, Wolfgang K.: Entwicklung des technischen Verständnisses, Otto Maier-Verlag, Ravensburg 1974
WESSELS, B.: Die Werkerziehung. Didaktische Grundrisse, Verlag J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1969

### Fachtheorie

CHRISTMANN, H.: Technikgeschichte in der Schule, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1976
DINTER, H.: Hebezeuge, Heben und Fördern im Werkunterricht. Werkpädagogische Arbeitsreihe, Frech-Verlag 1970

DINTER, H.: Einfache Statik und Festigkeitslehre. Gerüste – Maste – Überbrückung, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1972
KJER, O. – PAKUSA, R.: Boote und Schiffe, Technikunterricht Praxis und Theorie. Band 1, Neckar-Verlag, Villingen Schwenningen 1974
KJER, O. – PAKUSA, R.: Fallschirm, Gleiter, Flugmodell. Technikunterricht – Praxis und Theorie. Band 2, NeckarVerlag, Villingen – Schwenningen 1974
KJER, O. – PAKUSA, R.: Rollen, Fahren, Transportieren. Technik – Praxis und Theorie. Band 3, Neckar-Verlag, Villingen – Schwenningen 1976
LÖBACH, B.: Industrial Design. Grundlagen der Industrieproduktgestaltung, Verlag K. Thiemig, München 1976
WOCELKA, A.: Wohnen mit Kindern. Anregung zur optimalen Wohnraumgestaltung, Orac Verlag, Wien 1986

**Lexika - Nachschlagwerke**

MEYERS Enzyklopädisches Lexikon – Wie funktioniert das? Technik im Leben von heute, Bibliographisches Institut. Mannheim 1978

## Empfohlene Literatur

BERGER, G. – ZANKL, G.: Technisches Werken. Erziehung zum technischen Denken. 1.–6. Schuljahr, Styria Verlag – Don Bosco Verlag, Graz – München 1974

Das Buch Technisches Werken bietet dem Lehrer leicht verständliche Hilfen für die Unterrichtsarbeit in Form einer Vermittlung des notwendigen technischen Grundwissens sowie didaktisch-methodisch aufbereiteter Beispiele.
Die ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiele sind so angeordnet, dass sie leicht nachvollziehbar sind. Ein wesentliches Anliegen der Autoren ist es, den Schüler in Problemlösungsprozessen zu technischem Denken und kreativem Verhalten zu erziehen. Zusätzlich bietet das Buch gründliche Information über Material und Werkzeug. Ausführliche Bildreihen erleichtern den Einstieg in dieses Unterrichtsfach.

ECKEL, J. – HALAMICZEK, H.: Werkerziehung Grundstufe 1. BAUEN – WOHNEN, TECHNIK, PRODUKTGESTALTUNG, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1981

Der Band enthält unterrichtspraktische Hinweise und Erfahrungsberichte aus dem Unterrichtsfach Werkerziehung an Volksschulen, die dem Werklehrer helfen sollen, die organisatorischen und methodischlen Probleme des neuen Schulfaches leichter zu bewältigen.

ECKEL, J. – HALAMICZEK, H.: Werkerziehung Grundstufe 2. BAUEN – WOHNEN, TECHNIK, PRODUKTGESTALTUNG, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1983

Im Band „Werkerziehung Grundstufe 2" wird die Unterrichtsarbeit nach den Intentionen des neuen Lehrplans für Werkerziehung auf der 3. und 4. Schulstufe der Volksschule in den Lehrbereichen Bauen – Wohnen, Technik und Produktgestaltung umfassend für die Hand des Lehriers und für Studierende an Pädagoigischen Akademien dargestellt.

Wichtige Fragen, die der eigentlichen Unterrichtsarbeit vorangestellt werde.n müssen und deren Klärung erst eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit bedingen, werden ausführlich im Band 1 behandelt.

HASENBERGER, B. (Hg.): Lehrerhandbuch Werkerziehung 1 + 2. Grundschule 1. und 2. Jahrgangsstufe. Bereich A (Textil) Bereich B (Technik), Veritas-Verlag, Linz – Wien 1985

Werkerziehung 1 + 2 ist das erste österreichische Lehrerhandbuch, das beide Schwerpunkte – textiles und technisches Werken – für die Grundstufe I berücksichtigt. Die Lerninhalte sind so aufbereitet, dass Technik und textiles Gestalten für Mädchen und für Knaben gleicherweise interessant sind.
Dieses Lehrerhandbuch enthält zahlreiche Sachinformationen für den Werklehrer als Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung. Alle Unterrichtsbeispiele wurden vielfach erprobt und haben sich in der Praxis bewährt. Arbeitsaufträge wecken den Aktivitätsdrang der Schüler. Abbildungen und Zeichnungen veranschaulichen die Lerninhalte und Lernschritte.

JUGENDLEXIKON DER TECHNIK, Inter Verlag, Köln 1990

KOCH, W. – USSAR, H.: Technische Werkerziehung in der Grundschule, Dorner Verlag, Wien 1989

PÄCH, S. – STRASSL, H.: Wie Technik funktionert, Naumann & Göbel Verlag, Köln 1991

PRAUSS, D.: Die großen Erfindungen – Vom Rad bis zur Solarenergie, Carl Habel Verlag, Darmstadt 1992

REICHHARDT, H. – NOTKIN, J. – GULKIN, S.: Elektrizität (WAS-IST-WAS-Buch). Tessloff Verlag, 1981

STANGL, K.: Technisches Werken im ersten und zweiten Schuljahr, Jugend & Volk, Wien – München 1982

TIME-LIFE-BUCH: Kinder entdecken – Wie funktioniert was, Time-Life-Books Verlag, 1989

USSAR, H.: WE – Turm – Technisch (Unterrichtsbeispiele: 1.–4. Schulstufe), Eigenverlag – KUEG, Frohnleiten 2002

WILKENING, F.: Wohnraumgestaltung, Verlag Handwerk und Technik, Hamburg 1992

ZANKL, G. (Hg.): Lehrerhandbuch Werkerziehung 3 + 4. Grundschule 3. und 4. Jahrgangsstufe. Bereich B – (Technik), Veritas-Verlag, Linz – Wien 1981
Dieses Lehrerhandbuch behandelt einen Teil des Curriculums Werkerziehung. Es bietet dem Lehrer fundierte Arbeitshilfen für die Jahresplanung der 3. und 4. Schulstufe im Bereich Technik. Das Basismaterial wurde durch umfangreiche Untersuchungen abgesichert. Es wird, in drei Ebenen angeboten:
– in der fachwissenschaftlichen Ebene der Sachinformation
– in der didaktischen. Erschließung (Stoff- und Zielebene)
– in den unterrichtlichen Sequenzen (Methodenebene)
Durch die Strategie der vorwiegend erkundeten und erfindenden Prozesse mit problemorientierten Zugängen werden die Schüler zum selbstständigen Durchschauen, Begreifen und Handeln angeregt, um dabei „lernen zu lernen".

Gertraud Hansal
Traude Lürzer

# Textiles Werken[1]

## 1 Fachdidaktische Grundkonzeption

In den letzten Jahrzehnten hat sich in diesem Unterrichtsbereich bereits ein bedeutsamer Wandel vollzogen. Die Änderung der Inhalte führte auch zu einer Änderung der Bezeichnung des Unterrichtsgegenstandes „Mädchenhandarbeit" zu „Textiles Werken".
Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes war, bei den Mädchen jene Kenntnisse und Fertigkeiten zu „entwickeln, die der Vorbereitung auf die Aufgabe der Frau und Mutter dienen". Die Auswahl der Inhalte erfolgte unter den Gesichtspunkten des Praktischen, des Nützlichen und des Gebrauchsfertigen. Der Unterricht orientierte sich an den „in einem einfachen Haushalt anfallenden Arbeiten".
Das Fach löste sich in den letzten Jahren von den tradierten Vorstellungen und versucht, ausgehend von konkreten Lebenssituationen, **den Mädchen und Buben eine den Bedürfnissen und den Anforderungen der Gesellschaft entsprechende Bildung und Ausbildung zu vermitteln und sie zu freiem, kritischem und kreativem Denken und Handeln zu befähigen.**

### Gesellschaftspolitische Intention

Ziele, Inhalte und Aufgaben des Faches haben sich also dahingehend geändert, dass sie sowohl für Knaben als auch für Mädchen einen Beitrag zur Gesamtpersönlichkeitsbildung leisten.
Das **Erlernen von Techniken** und das Herstellen von Gegenständen sind nicht mehr ausschließliche Ziele des Unterrichtsgegenstandes. Sie **sind nur, Mittel, an denen Einsichten in das Zusammenspiel von Funktion Technologie – Ökonomie – Ästhetik** in den Bereichen Spiel Kleidung – Wohnen **zu gewinnen sind**. In diesem Sinne sind Techniken und Herstellungsverfahren also nicht mehr Selbstzweck und deshalb auch je nach Aktualität oder Klassensituation auszuwählen und einzusetzen.

[1] Für die 2. Auflage unter Mitwirkung von Gertraud Reisinger und Lydia Maier überarbeitet.

Neben der Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten sind vor allem die Persönlichkeitsentfaltung, die Verantwortungsfähigkeit gegenüber sich und der Gesellschaft, die Befähigung zur Partnerschaft und die Bewältigung der Freizeit grundlegende Bildungsanliegen.
Diese historische Ehtwicklung des Faches bewegt sich demnach von der **textilen Nutzarbeit über die Handarbeit zur textilen Produktgestaltung**.

Koedukativer Werkunterricht

Bis zum Jahre 1979 war der Unterrichtsgegenstand Werkerziehung der einzige geschlechtsspezifisch geführte Unterricht in der Grundschule, noch dazu mit unterschiedlicher Stundenzahl. Seit diesem Zeitpunkt wird Werkerziehung koedukativ unterrichtet und damit mit der Tradition, den Knaben und Mädchen unterschiedliche Bildungsinhalte zu vermitteln gebrochen. Diese Maßnahme trägt zum Abbau des traditionellen Rollenbildes von Mann und Frau bei und soll die heranwachsenden jungen Menschen zu partnerschaftlichem Verhalten hinführen.
Der Unterricht bietet derzeit Knaben und Mädchen die gleichen Bildungsziele und -inhalte sowie das gleiche Stundenausmaß.

Auswirkungen der Koedukation

Die Erfahrungen zeigen, dass Knaben und Mädchen im gesamten Werkbereich weithin gleiche Begabungen aufweisen.
Manche Eltern können sich aber damit noch immer nicht vertraut machen. Die Schüler werden mitunter von den Eltern negativ beeinflusst, und dies führt unter Umständen zu Misserfolgen.

Es ist deshalb notwendig, am Beginn eines jeden Schuljahres
- die Erziehungsberechtigten zu informieren, z. B. in Elternabenden, in den Klassenforen, im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten
- die Zielsetzungen des koedukativen Werkunterrichtes den Erziehungsberechtigten einsichtig zu machen
- Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge den Interessen der Schüler und der jeweiligen Schulsituation anzupassen.

Um die Schüler aus dem Konflikt „Elternmeinung – veränderter Werkunterricht" herauszuhalten, sollten nur fertige Werkstücke nach Hause mitgegeben werden. Die freiwillige Weiterarbeit von Seiten des Kindes in der Freizeit darf aber nicht völlig ausgeschlossen sein.

## 1.2 Gegenwärtiges Fachverständnis

Die Produktgestaltung im Textilen Werken ist bestrebt, dem Schüler neben einem soliden Grundwissen Einsichten und Verfahren zu vermitteln, die er auch später in vielen Lebenssituationen anwenden kann.

Es erweist sich, dass jeder Mensch als Konsument Textilien (Kleidung, Wohnraumtextilien, Haushaltswäsche) braucht, d. h.:
- er betrachtet,
- er kauft,
- er verwendet Textilien;
- er pflegt Textilien (Gebrauchswerterhaltung/Instandhaltung);
- viele Menschen stellen in der Freizeit textile Gegenstände her;
- viele Menschen haben beruflich mit Textilien zu tun.

Diese Tatsachen sind Grundlage und Ausgangspunkt für die Konzeption des Lehrplans und lassen erkennen, dass **Textilien mehr als nur Werkstoff** sind.

## 2 Fachspezifische Interpretation

*2.1 Inhaltliche Schwerpunkte sind:*

- spielerischer Umgang mit textilem Material;
- Experimentieren und Erkunden;
- Sammeln erster Materialerfahrungen;
- Kennen- und Anwendenlernen von textilen Techniken; den Sinn für Farbe und Form anbahnen und die Fähigkeit entwickeln, in verschiedenen Bereichen (Kleidung, Raumgestaltung, Arbeits- und Wirtschaftswelt) individuelle Lösungen zu finden;
- Erfahrungen mit Textilien in der unmittelbaren, sozialen Umwelt der Schüler nach funktionalen, wirtschaftlichen, ästhetischen und modischen Aspekten beachten und umsetzen;
- Im Sinne des Unterrichtsprinzips Wirtschaftserziehung eine kritische Distanz gegenüber bestimmten Werbemethoden der Modeindustrie aufbauen.

*2.2 Tätigkeitsbereiche – Begriffe – Arbeitsverfahren*

Flächenbildende, flächengliedernde und flächenverarbeitende Verfahren sind im Lehrplan vorgegeben.
Diese Bildungsangebote sollen dem kindlichen Empfinden, vor allem in der Grundstufe I, gerecht werden. Am Anfang des Werkunterrichtes stehen das Spielerische und Einfache.
Das regelmäßige Setzen von Stichen und Maschen fällt dem Schüler der Grundstufe I am schwersten. Er bewegt sich innerhalb seiner Entwicklung von der Grobmotorik zur Feinmotorik. Das bedeutet vorerst Mangel an Perfektion, erweckt aber Spiellust und schöpferische Freiheit. Beim Erlernen einer Technik sollte es daher nicht darum gehen, ein möglichst exaktes Werkstück herzustellen, sondern darum, experimentell alle Möglichkeiten, die der Schüler selbst findet, erproben zu lassen.

2.2.1 **Flächenbildende Verfahren** – Flechten, Knoten, Knüpfen, Weben, Maschenbilden (Häkeln, Stricken) sollen dem Schüler in kindgemäßer Weise vermittelt werden.

**Flechten** gehört zu den ältesten Verfahren der Verarbeitung von textilem Material. Beim Flechten werden mindestens drei Fäden zu einem Fadensystem verkreuzt (der Faden läuft schräg). Die Fadenverkreuzung entsteht durch Über- und Unterlaufen der einzelnen Fäden. Flechten ist die Vorübung und Grundlage zum Knüpfen und Weben. Auge, Tastsinn und Handgeschicklichkeit werden gleichzeitig beansprucht.

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Das Beobachten des Flechtvorganges vermittelt **optisch-visuelle Eindrücke,**
- das Anfassen und Befühlen des Materials **haptisch-taktile Eindrücke** und
- die Betätigung der Hände **motorische Erlebnisse.**

**Weben** (Weiterentwicklung des Flechtens)
Beim Weben wird die Verkreuzung nicht, wie beim Flechten, mit der Hand, sondern mit einer Webnadel (Webkamm) durchgeführt.
Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Umgang mit textilem Matetial
- Kennenlernen der verschiedenen Eigenschaften einzelner Materialien
- Entstehung einer Fläche (Form)
- Förderung der gestalterischen Fähigkeiten (Werkstoff – Farbe – vielfältige Musterbildung)
- Förderung des anschaulichen Denkens und des technischen Vorstellungsvermögens.

2.2.2 **Flächengliedernde Verfahren**

Es sind Techniken, bei denen fertige Flächen (Stoffe) gegliedert (verziert) werden: Sticken, Applizieren, Stoffdruck ...
Bei der Flächengliederung geht es um die Einordnung der Bildelemente in eine vorgegebene Fläche, die durch die Anordnung in Teilbereiche „gegliedert" wird. Die Flächengliederung lässt von sich aus verschiedene Möglichkeiten der Anordnung zu. Man spricht von einem Ordnungsgefüge und unterscheidet je nach Anordnung: Reihung, Streuung, Verdichtung.

*Reihung:* Einzelne Bildelemente werden aneinandergereiht, z. B. Zeilenreihung bei gebundenem Sticken; bei Flächenreihung wird die gesamte Fläche Zeile für Zeile gefüllt.

*Streuung:* Anordnung von Bildelementen in wahlloser Folge, z. B. Bedrucken der ganzen Fläche oder Teile der Fläche.

*Verdichtung:* Konzentration der Bildelemente auf Teile der Fläche, z. B. Verdichtung am Rand, in der Mitte oder an einem bestimmten Flächenausschnitt.

**Sticken**
Verzieren von Stoff mit Fäden, die gleichzeitig zu ihrer eigenen Befestigung auf der Unterlage dienen. Stickerei ist in zahlreichen Formen bekannt, die man nach Stichen bezeichnet.

**Applizieren** (ursprünglichste Verzierungsmethode)
Aufnähen von Stoffteilen, Fäden, Schnüren, Filz ... auf eine Fläche (Stoff). Verwendung verschiedener Nutz- oder Zierstiche, z. B. Vorstich, Windelstich, Schlingstich, Kettenstich ...

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Einführung in elementare und weiterführende Gestaltungen auf der Grundlage einfacher Form- und Farbgesetze
- Entwicklung der Sensibilität für unterschiedliche textile Flächen
- Förderung bildhafter Phantasie
- Einsetzen von Zierstichen für funktionale Aufgaben
- Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Proportionen

**Stoffdruck**
Verfahren zur farbigen Gestaltung von Geweben; besondere Form des Färbens. Beim Drucken werden nur bestimmte Teile, nicht das ganze Gewebe gefärbt.

**Materialdruck** ist die einfachste Form des Stoffdrucks und
daher die Druckart in der Grundschule.
Beim Materialdruck werden verschiedene Materialien und Gegenstände der Umwelt verwendet (z. B. Kork, Holz, Kartoffel ...).

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Flächengliederung, Farb- und Formzuordnung
- Erfassen optischer Ordnung
- Auseinandersetzung mit gestalterischen Mitteln für Fläche und Raum
- Entfaltung der Beobachtungsgabe, der Urteilskraft und der Gestaltungsfähigkeit
- Sensibilisieren für Farben und Farbwerte
- Verwenden der Farbe als schmückende Technik

### 2.2.3 Flächenverarbeitende Verfahren

Unter Flächenverarbeitung versteht man das Zuschneiden (Stoffaufteilen) und das Zusammennähen (Zusammensetzen) von Stoffteilen für bestimmte Zwecke.

Herkömmliche Techniken der Flächenbearbeitung sind:

**Heften:** Es ist die technisch einfachste Methode zur Verbindung von Stoffteilen. Diese Technik hat provisorischen Charakter.

**Nähen:** Die Stoffteile werden mit Hilfe eines fortlaufenden Fadens verbunden, indem man diesen durch die auf- oder aneinanderliegenden Teile zieht (Naht).

**Einfache Schnittgewinnung:** einfache Schnittformen
Aus Vierecken, Dreiecken, Kreisen werden einfache Schnittformen entwickelt.

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Formgebung
- Erfassen der Form

**Das Zuschneiden** (Zuschnitt)
Bei technisch komplizierten Nähvorgängen kommt dem Zuschneiden von Stoffen eine große Bedeutung zu. Der richtige Zuschnitt ist die Grundlage für eine sach- und fachgerechte Weiterverarbeitung der Stoffe.

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Genauigkeit
- Wirtschaftlichkeit (Stoffbegrenzung, verschnittener Stoff verursacht zusätzliche Kosten)

**Zusammennähen von Stoffteilen** (z. B. Anfertigung von Kleidung oder anderen Textilien)

Pädagogischer Sinn des Verfahrens:
- Gegenüberstellung von Hand- und Maschinarbeit
- Einsicht in die Arbeits- und Berufswelt
- Sachgerechte Konsumentenerziehung (Materialauswahl, Erwerb textiler Materialien, Gebrauchswerterhaltung)

## 3 Bildungs- und Lehraufgabe – Textiles Werken

Zielsetzungen des Unterrichtes im Textilen Werken:
- Sensibilisierung für Textiles
- Freude an textilen Produkten und Wertschätzung textiler Arbeiten
- Anwenden der Techniken und Materialien je nach Neigung und Interesse der Schüler
- Förderung der Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung
- Entwickeln eigener Ideen
- kreative Auseinandersetzung mit textilem Material
- richtiges, ökonomisches Konsumverhalten gegenüber Textilien – Freude an eigener Selbsttätigkeit – Analysieren und Verbalisieren eigener und gleichartiger Arbeitsergebnisse
- Förderung sozialer Verhaltensweisen

*3.1 Bemerkungen zur Stundentafel*

Für die Unterrichtsgegenstände Technisches bzw. Textiles Werken sind je eine Wochenstunde auf der 1. und 2. Schulstufe und für die 3. und 4. Schulstufe je zwei Wochenstunden vorgesehen; eine für den textilen und eine für den technischen Bereich.[1]

*3.2 Organisation:*

Der vorgesehene Semesterwechsel der Schwerpunkte A und B erweist sich in der Praxis als ungünstig. Ein wöchentlicher oder 14-tägiger Wechsel würde den Schülern und dem Fach dienlicher sein.
Bei Semesterwechsel ergibt es sich zwingend, dass die Schüler ein halbes Jahr in einem der Bereiche nicht unterrichtet werden. In diesem langen Zeitintervall gerät bereits Erlerntes und Geübtes in Vergessenheit. Das Zeitintervall erweist sich als zu lange. Die Ausbildung der einzelnen Schüler einer Klasse ist zudem nicht chancengleich. Erfahrungsgemäß erbringen die beiden Semester nicht dieselbe Anzahl von Unterrichtstagen. Die Bereiche wären im wöchentlichen oder 14-tägigen Wechsel nicht so starr in technisches oder textiles Werken abgegrenzt. Da die Neigungen der Schüler zum einen oder anderen Bereich auch verschieden sein können, würde ein zweckmäßiger Ausgleich stattfinden. Darüber hinaus könnte eine einigermaßen objektive Wahl in der 5. Schulstufe erreicht werden.

## 4 Umsetzung der allgemeinen Bestimmungen und der allgemeinen didaktischen Grundsätze

*4.1 Der Lehrplan*

Der Lehrplan hat Rahmencharakter und ermöglicht damit, Schwerpunkte zu setzen, berechtigt aber nicht, Teilbereiche völlig zu streichen. Aus der Entscheidungsfreiheit des Lehrers hinsichtlich seiner Unterrichtsarbeit erwächst seine besondere pädagogische und didaktische Verantwortung.
*4.2 Unterrichtsprinzipien*

Der Unterrichtsgegenstand Werkerziehung ist geeignet, die Unterrichtsprinzipien Erziehung zum Umweltschutz und Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung) in besonderer Weise umzusetzen.

[1] Auf die Lehrplannovelle BGBl. II, Nr. 283/2033 vom 13. Juni 2003 hinsichtlich schulautonomer Lehrplanbestimmungen wird verwiesen. Vergleiche hiezu Ergänzungsheft zur 9. Auflage des Lehrplans der Volksschule S. 3, 6ff, 10f.

*4.3 Unterrichtsplanung*

Der Lehrplan ist die Grundlage der Unterrichtsplanung.

4.3.1 Die klassenbezogene Jahresplanung ist in den ersten Wochen eines Schuljahres zu erstellen. Die Auswahl sowie die zeitliche Begrenzung und Gewichtung der Teilbereiche des Lehrplans sind festzulegen.
Planen eines Projektes, offenes Lernen ... sind als Ergänzung in der Jahresplanung, gegebenenfalls auch in der mittelfristigen Planung anzuführen. Im Anfangsunterricht sind Vorkenntnisse der Schüler aus dem Kindergarten oder aus der Vorschulklasse unbedingt zu erkunden und zu berücksichtigen, um Unter- oder Überforderung sowie sinnlose Wiederholungen zu vermeiden. Ebenso sind in allen Fällen von Lehrerwechsel solche Erkundigungen einzuholen.

Bei der Jahresplanung sind zu berücksichtigen:
- sachgerechte Materialauswahl
- sachgerechte Werkzeugbeschaffung
- rechtzeitige Beibringung von Material und Werkzeug durch Schüler, wenn keine zentrale Beistellung erfolgt
- Differenzierungs- und Fördermaßnahmen bei den verschiedenen Arbeitsverfahren
- Werkstücke, differenziert nach Schwierigkeit und Zeitaufwand
- Themenstellungen bzw. Aufgabenstellungen so flexibel planen, dass die Kinder ihren Gestaltungseinfluss einbringen können.
- Werkstücke so auswählen, dass sie dem Schüler Selbstvertrauen bringen und die Förderung seiner Gesamtpersönlichkeit zum Ziel haben.

*4.4 Lernformen*

Die in den allgemeinen Bestimmungen angeführten Lernformen ermöglichen auch im textilen Bereich lustbetont und kindgemäß zu arbeiten.

4.4.1 **Offenes Lernen**

Kriterien des offenen Lernens (siehe auch S. 143 ff.):
- Erziehung zu größtmöglicher Eigenständigkeit und Selbstverantwortung durch Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Stoffauswahl, der Sozialformen und der Zeiteinteilung
- Orientierung an kindgemäßen Arbeitsweisen (Konzentration, Tempo, Ausdauer ...)
- Lernen ohne Angst (motivieren, informieren, ermutigen, unterstützen statt belehren; kritisch auseinandersetzen, helfen ...
- Kooperation statt Konkurrenz
- Erarbeitungssequenz (Pflichtteil) möglichst kurz

**Voraussetzungen:**
- Zusammenarbeit Lehrer für Werkerziehung – Klassenlehrer – Erziehungsberechtigte
- Lehrer ist Partner der Schüler (Vertrauensbasis)
- produktorientiertes Arbeiten
- Sozialformen Partner – Gruppenarbeit, Sitzkreis, freie Sitzordnung ...
- Wahl des Gestaltungsvorhabens durch die Schüler,
- Raumgestaltung

**Ein Beispiel zum offenen Lernen:**
Thema: Erkunden, Untersuchen von Textilien, Gestaltungsversuche mit gewähltem Material

Mögliches Ergebnis:
- Erkennen der Eigenschaften von Textilien (Baumwollstoff, Wollstoff, Seide, Kunstseide ...)

Arbeit in Kleingruppen:
Schüler mit gleichen Interessen bilden eine Kleingruppe und überlegen, welchen textilen Gegenstand sie mit dem gewählten Stoff herstellen wollen. Der Lehrer leistet dabei Hilfestellung. Reflexion: gemeinsame Werkbetrachtung.

### 4.4.2 **Entdeckendes Lernen**

Das entdeckende und forschende Lernen fördert das produktiv-schöpferische Denken.

Dazu ein Beispiel:
Themenstellung: Erster Umgang mit Nadel und Faden
Motivation: Die Schüler suchen aus einem Warenkorb oder sie erhalten vom Lehrer ein Stück Gewebe (grobfädig), Nadel und Faden.
Arbeitsauftrag: Einen einfachen Nähstich (er-)finden.

Ziel der Unterrichtsstunde:
- Sammeln von Erfahrungen zur Stichbildung
- Erkennen, dass der Faden anfangs festgehalten werden muss
- Erproben von Stichlängen und deren Grenzen erkennen
- Erfahren, dass sich beim Formennähen kleinere Stiche als zweckmäßiger erweisen.

Das entdeckende Lernen soll die Schüler zum „Erfinden" anregen; es ist erlebnisintensiv und bereichert daher den Erfahrungsschatz der Schüler am effizientesten.

*4.5 Fächerübergreifendes Arbeiten im Sachunterricht, in Deutsch und in Mathematik:*

| | **Sachunterricht** |
|---|---|
| Werkerziehung/textiler Bereich | Erfahrungs- und Lernbereich |
| Flächenbildendes Verfahren: | TECHNIK: Materialien aus der |

Flechten, Knüpfen
Flächengliederndes Verfahren: Materialdruck, Sticken
Sammeln erster Materialerfahrungen
Faser, Faden, Garn, Gewebe
Eventuell gemeinsamer Lehrausgang

Umwelt benennen; einen einfachen Produktionsvorgang beobachten
Lernbereich WIRTSCHAFT: Wir gehen einkaufen (Markt, Supermarkt, Kaufhaus)
Lernbereich ZEIT: Jahreszeiten, Feste

**Deutsch**

Bericht über die Entstehung eines selbstgefertigten Werkstückes in zeitlich richtiger Abfolge
Anwendung gebräuchlicher Fachausdrücke bei der Werkbetrachtung

Sprechen
Verfassen von Texten

Auseinandersetzung mit Texten von Arbeitsanleitungen

Lesen
Verfassen von Texten

**Mathematik**

Flächenbildende Verfahren

Applizieren; Verwendung einfacher geometrischer Formen, Dreieck, Viereck

Erfassen und Beschreiben einfacher geometrischer Figuren

## Verwendete Literatur


BUSCHBEK, Helene – ERNST, Karin – REBITZI, Monika: (K)eine Schule wie jede andere, Verlag Beltz, 1982
Hinweise zum offenen Lernen.

DRESCHER, Heidrun: Reihe für Grundschulen und Sekundarstufe, Ausbildung – Fortbildung, Band 10: Handarbeit/Textilarbeit, Wolf Verlag, Regensburg, 1980
Neue Sichtweisen in fachdidaktischer und methodischer Hinsicht.

LÖHRER, Ursula: Textilgestaltung Sekundarstufe I, Klasse 5–6, Frankonius Verlag, Limburg, 1979
Zeigt die persönlichkeitsfördernde Bedeutung und die ästhetischen Gesichtspunkte (Form, Farbe, Körper) des Faches auf.

LÖHRER, Ursula: Textilgestaltung Sekundarstufe 1, Klasse 6–8, Frankonius Verlag, Limburg, 1980
Erarbeitung funktionaler, technisch-technologischer und ökonomischer Schwerpunkte im textilen Bereich.

LÖHRER, Ursula: Textilgestaltung Sekundarstufe I, Klasse 9, Frankonius Verlag, Limburg, 1983
Lernsequenzen zur Erschließung der Bereiche Kleidung – Wohnung. Erarbeitung soziologisch-historischer Aspekte der Kleidung.

## Empfohlene Literatur

BEYER, Brigitte – KAFKA, Heilwig: Textilarbeit in Unterrichtsbeispielen, Band 1, Burgbücherei Schneider GmbH, Neuauflage 2002

BEYER, Brigitte – KAFKA, Heilwig: Textilarbeit in Unterrichtsbeispielen, Band 2, Burgbücherei Schneider GmbH, Neuauflage 2002

HENNERBICHLER, Susanne: FEINER, Waldemar: Kugelturm und Polsterwurm, Verlag Veritas, 1996

HERZOG, Marianne: Textilgeschichten, Verlag Kallmeyer, 2000

JOBIN, Claire: Weben für Anfänger, Verlag Paul Haupt, 1994

KÜFER, Gretel – BENATZKY, Maria: Faden, Stoff, Gewebe, Verlag Kamp, Bochum o. J.

LOWACK, Charlotte: Modekunde, Verlag Handwerk und Technik, 2001

SAFAR, Rosemarie – ROSSMANN, Franziska: Textiles Werken in der Grundschule, Schneider Verlag, Hohengehren, Neuauflage 2002

Herbert Saxinger
Manfred Teiner[1]

# Musikerziehung

## 1 Vorbemerkungen

Gegenüber früheren Lehrplänen werden neben bewährte traditionelle Inhalte zukunftsorientierte, innovative Elemente gestellt.

Die Lehrplan-Arbeitsgruppe verfolgte besonders folgende Ziele :
- konkrete Modelle für die Unterrichtspraxis anzugeben,
- eine klare und präzise Fachsprache zu verwenden,
- mit einer offenen Methode anzusetzen (gegenüber bisherigen Festlegungen auf zum Teil längst überholte fachdidaktische Ansätze) und
- die Struktur des Unterrichtsgegenstandes durch Gliederung in überschaubare Teilbereiche besser herauszuarbeiten.

Zentrales Anliegen schulischer Bildung ist mehr denn je das Handeln in der Lebenswelt, also eine praktische und menschlich-sinnliche, eigenständige Tätigkeit. Daraus folgt – auch in der Musikerziehung – eine handlungsorientierte Didaktik (vgl. H. RAUHE – G. REINECKE – W. RIBKE, 1975). Der Lehrplan spricht diese Forderung in den „didaktischen Grundsätzen" deutlich aus:

„Im Mittelpunkt der Musikerziehung steht das musikalische Handeln des Kindes. Dies wird angeregt durch
- eigenständiges musikalisches Nachgestalten und Gestalten;
- bewusstes Aufnehmen von Musik und kritische Auseinandersetzung mit Musik."[2]

Der Lehrplan gibt also dem Gestalten von und mit Musik in den verschiedenen Handlungsfeldern eindeutig den Vorrang gegenüber dem bloßen Anhäufen von Faktenwissen. Er betont die Priorität des aktiven Musizierens. Hier muss allerdings vor einem „musischen" Musikunterricht, wie er früher praktiziert wurde, in dem die Reflexion über die Musik aus dem Bereich der Musikerziehung verbannt war, gewarnt werden. Es gilt, im Unterricht ein ausgeglichenes Verhältnis zu finden zwischen sinnlicher Erfahrung im Umgang mit musikalischen Phänomenen und kritisch-prüfendem Nachdenken über diese Erfahrungen. Beide zusammen sollen den Lernprozess bestimmen.

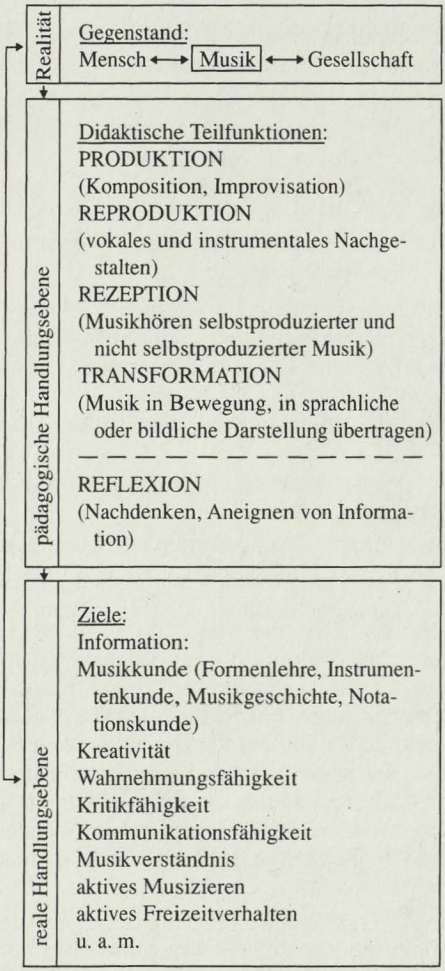
---

[1] Der Dank der Autoren gilt insbesondere den Mitgliedern der Lehrplankommission: Herwig Knaus, Gerlinde Koringer †, Susi Szeremeta, Hans Laimer sowie Klaus Trenkwalder für konstruktive Kritik nach Durchsicht der Manuskripte.

[2] Lehrplan der Volksschule, S. 324

Wer Musik macht, muss auch lernen, Musik zu beurteilen, und zwar die selbst produzierte ebenso wie die von anderen erzeugte. Auch diese Komponente darf im modernen Musikunterricht nicht fehlen. Im Bereich der Hörerziehung sollen individuelle Kategorien entwickelt werden, welche die Grundlage für das Nachdenken über Musik bilden.

Zur näheren Begriffsbestimmung sei hier eine stichwortartige Übersicht angeführt:

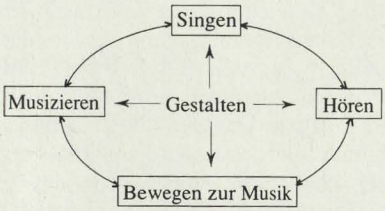



(vgl. H. LEMMERMANN, 1978)

Gegenstand der Musikerziehung ist somit Musik als Medium eines Kommunikationsprozesses zwischen Menschen in der Realität einer bestimmten Gesellschaft. Auf der pädagogischen Handlungsebene wird auf verschiedene Weise mit Musik umgegangen: produzierend, reproduzierend, rezipierend, transformierend und – von diesen Handlungsmöglichkeiten ausgehend – reflektierend. Vielfältiges musikalisches Handeln liefert somit Stoff für die Reflexion mit dem Ziel, beim Schüler eine entsprechende musikalische Handlungsfähigkeit aufzubauen. Diese soll ihn dazu befähigen, in individueller Weise die musikalische Realität zu begreifen und in sie eingreifen zu können.

## 2 Lehrplanbereiche

Dem handlungsorientierten Ansatz entsprechend wurden fünf Teilbereiche abgegrenzt:




In der Unterrichtspraxis beeinflussen diese Teilbereiche einander. Kreatives Gestalten durchdringt alle Teilbereiche und wird daher im Lehrplantext in der Beschreibung jedes einzelnen Teilbereiches berücksichtigt. So ist kenntlich gemacht, dass kreatives Gestalten nicht zum Selbstzweck werden darf, sondern wesentliches Element aller anderen Lehrplanbereiche ist.

### *2.1 Singen*

Anders als in der bisherigen Praxis wurde den einzelnen Lehrplanhauptstufen kein abgegrenzter, sich allmählich erweiternder Tonraum zugeordnet. Forschungsergebnisse und Erfahrungen der letzten Jahrzehnte haben hier zu neuen Einsichten geführt (vgl. B. Loschy, 1985). Ausschlaggebend für die Auswahl von Liedern ist der Lebens- und Interessensbereich der Kinder. Lieder, die methodischen Konzepten dienen und eigens dafür gemacht wurden (etwa „Von der Kuckucksterz zur Tonleiter"), sind „Schullieder" und widersprechen dieser Forderung. In diesem Sinne gibt es daher auch keine schwierigen" oder keine „leichten" Lieder. Lieder, die der Lehrer gern und überzeugend singt, singen auch die Kinder mit Begeisterung, unabhängig von ihrer tonalen und rhythmischen Struktur.

Die Bewertung der „Schwierigkeit" von Liedern unterliegt zumeist unbestätigten Vorurteilen: So sollen geradtaktige Lieder „leichter" als Lieder im Dreivierteltakt sein, Lieder in C-Dur „leichter" als Lieder in B-Dur (wegen der Vorzeichen in der Notation), Lieder in Dur „leichter" als Lieder in Moll und dergleichen mehr. Nichts davon konnte bisher durch Ergebnisse musikpädagogischer und musikpsychologischer Forschung bestätigt werden (vgl. R. D. KRAEMER – W. SCHMIDT-BRUNNER, 1983). Vielmehr zeigen einschlägige Arbeiten deutlich, dass vor allem die Motivation, die vom singenden Vorbild – z. B. vom Lehrer – ausgeht, für die Beliebtheit und das rasche Erlernen von Liedern primär ausschlaggebend ist (vgl. F. KLAUSMEIER, 1978). Ansichten über die „Schwierigkeit" von Liedern gehen meist vom Erscheinungsbild der Notenschrift aus. Diese ist aber vorerst meist nur dem Lehrer bekannt und dient im Grundschulunterricht nicht der unmittelbaren Begegnung mit einem Lied. Die Schwierigkeit, ein Lied nachzusingen, wird also von anderen Faktoren bestimmt als die Schwierigkeit, ein Lied nach Noten zu singen.

Erstmals wird von Anfang an auch auf das Textverständnis besonderer Wert gelegt. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für die Identifikation mit dem Inhalt des Liedes. Vielleicht werden durch diese Lehrplanforderung die pädagogisch zurechtgestutzten Schullieder allmählich doch an Bedeutung verlieren, beim Singen also Qualität vor Quantität Bedeutung gewinnen.

Entscheidend für die Freude am Singen wird sein, dass der Lehrer jenes Lied auswählt, das in einer konkreten Singsituation den Bedürfnissen einer bestimmten Schulklasse weitgehend entspricht. Das bleibt allerdings seinem Einfühlungsvermögen überlassen und kann nicht allgemeinverbindlich geregelt werden. Ein reger Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern (in Arbeitsgemeinschaften) soll ein umfassendes und ansprechendes Liedrepertoire schaffen helfen und die entsprechenden Auswahlmöglichkeiten sichern. Die Verbindlichkeit bestimmter Lieder („Pflichtlieder") gehört damit der Vergangenheit an (Ausnahmen: Bundeshymne und Landeshymne). Darüber hinaus regt der Lehrplan auch dazu an, die Kinder anzuleiten, selbst Texte zu vertonen, selbst Melodien zu texten oder überhaupt – in konsequenter Interpretation des Bereichs „Gestalten[1]" – Lieder vollständig selbst zu erfinden. Damit gewinnt das Singen eine neue Dimension im Schulleben.

Von der bisher üblichen Praxis, wöchentlich ein neues zum Wochenthema passendes Lied zu lernen, sollte abgegangen werden. Wichtiger ist es, Lieder nach längeren Zeiträumen immer wieder zu wiederholen, sie aber von der Liedbegleitung bis hin zu Bewegungsformen neu auszugestalten. Dadurch bekommt die Auswahl der Lieder besonderes Gewicht: Es ist nicht ausschlaggebend, eine möglichst große Anzahl von Liedern während eines Schuljahres zu singen, sondern bewusst jene Lieder auszuwählen, die es Wert

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 326

sind, dass man sich oft mit ihnen beschäftigt. (Lieder für Kinder müssen nicht kindisch sein!) Das alles bedeutet aber keinesfalls, dass weniger gesungen werden soll.

*2.2 Musizieren*

Das Orff-Instrumentarium wurde bisher vorwiegend im Bereich der Liedbegleitung verwendet. Der Lehrplan zeigt noch andere Möglichkeiten auf: von Spielstücken bis zur Gruppenimprovisation, die auch im Elementarunterricht nicht fehlen darf (vgl. L. FRIEDEMANN 1973 – G. KEETMAN, 1970 – G. MEYER-DENKMANN, 1970).
Im Sinne einer handlungsorientierten Didaktik ist es besonders fruchtbar, die Umwelt auf Möglichkeiten hin zu untersuchen, verschiedene Klänge zu erzeugen. Diese neu entdeckten Klänge können sowohl zur Liedbegleitung als auch zur Improvisation herangezogen werden. Konsequenterweise mündet diese Arbeit in den Bau einfacher Klangerzeuger (vgl. W. WARSKULAT, 1978). So erwirbt der Schüler in handelnder Form, also durch eigene Tätigkeit, erste Erfahrungen über Bauweise, Funktion und Spieltechnik verschiedener „Musikinstrumente".

*2.3 Hören*

Bisher wurde in den Lehrplänen den Veränderungen der musikalischen Umwelt wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Oftmals wurde schon als wesentliche Neuerung empfunden, wenn z. B. „Peter und der Wolf" als Hörbeispiel eingesetzt wurde. Der Lehrplan gibt nunmehr zahlreiche konkrete Hinweise, wie man, von der akustisch-musikalischen Umwelt der Kinder ausgehend, einen Weg zum kritischen Musikhören finden kann. Gegenstand dieses Hörens ist nicht eine eigens geschaffene „Musik für Kinder", sondern jene Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen, wie sie uns, die Medien täglich „Vor Ohren" führen (vgl. D. VENUS, 1969). Dabei werden keine bestimmten Wertvorstellungen bevorzugt; vielmehr soll der Schüler mit der Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen in individueller Weise umgehen lernen. Emotionales Hören steht dabei gleichberechtigt neben strukturellem Hören. Jedermann darf verschiedenartige Musik so hören, wie er sie hören möchte. Der Musikunterricht jedoch macht den Schüler mit einem breiteren musikalischen Spektrum bekannt und bildet so sein Hörvermögen aus. Auf diese Weise lernt der Schüler auch Musik kennen, die anderen gefällt, ihm selbst aber möglicherweise nicht.

2.4 Bewegen zur Musik

Der Lehrplan eröffnet ein breites Spektrum der Bewegungserziehung, das von der Bewegungsimprovisation bis hin zu einfachen Tanzformen reicht. Das Nachgestalten von Kindertänzen war schon immer beliebt. Dadurch

wurde aber die eigenständige Erfindung von Bewegungen und Bewegungsabläufen zur Musik oft vernachlässigt. Der Lehrplan geht deshalb in seinen Forderungen über das Erarbeiten elementarisierter Tänze hinaus.
Bewegung im Zusammenhang mit Musik öffnet vielen Kindern neue Zugänge zur Musik, vielleicht gerade jenen, die mit dem Singen oder dem Musizieren Schwierigkeiten haben. Dass in lärmdurchlässigen Schulbauten mitunter Probleme entstehen, dass weggerückte Tische und Sessel Unordnung bereiten, muss angesichts dieser Vorteile in Kauf genommen werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, Teile von Unterrichtseinheiten der Musikerziehung im Turnsaal durchzuführen.
Zusammenfassend: Der Lehrplan verlangt ein Umdenken im Planen und Gestalten des Unterrichts. Eingefahrene Geleise müssen verlassen werden, da dem gestalterisch-kreativen Umgang mit Musik der nötige Freiraum gegeben werden soll. Bisher standen vorwiegend reproduktive Verfahren im Zentrum des Unterrichts. Nun soll in ausgewogenem Verhältnis dazu die Eigenständigkeit der Schüler gefordert und gefördert werden. Die Möglichkeiten von Lehrbüchern sind weitgehend auf reproduktive Verfahren beschränkt. Deshalb gewinnt die kreative Eigenleistung des Lehrers nach diesem Lehrplan große Bedeutung. Er muss die anregenden Lernsituationen schaffen; Lehrbücher können diese Aufgabe nur unterstützen.

## 3 Anmerkungen zu grundsätzlichen didaktischen Aussagen des Lehrplans

### *3.1 Liederarbeitung, Vor- und Nachsingen, Textinhalte verstehen*

Bereits bei der Erstbegegnung mit einem Lied steht das musikalische Moment im Vordergrund. Liederarbeitung kann und darf daher keinem gleichbleibenden Schema folgen. Welcher Ausgangspunkt für die Begegnung gewählt wird, hängt vom jeweiligen Lied ab. Sinnvolle methodische Gestaltung des Vor- und Nachsingens geht davon aus, dass es dem Lehrer möglich ist, bereits beim ersten Vorsingen den emotionalen Gehalt eines Liedes zu vermitteln. Lieder stellen eine ganzheitliche, untrennbare Verbindung von Text und Musik dar. Deshalb ist es problematisch, bei der Erarbeitung von Liedern diese beiden Elemente zunächst zu trennen und sie erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu einer Ganzheit zusammenzusetzen. Es ist auch nicht sinnvoll, eine ganze Unterrichtsstunde mit der Arbeit an einem Lied zu füllen. Bei entsprechender zeitlicher Streuung über einen größeren Zeitraum – etwa über eine Unterrichtswoche hinweg – wird es möglich sein, die Kinder den emotionalen Gehalt von Liedern immer wieder erleben zu lassen. Das sichert allmählich ein Repertoire von Liedern, über das alle Kinder einer Schulklasse jederzeit verfügen.

Wesentliche Bedeutung im Zusammenhang mit der Liederarbeitung kommt dem Verstehen der Textinhalte zu. Erst aus dem Verständnis für den Inhalt und für die Aussage eines Liedes erwächst ein unmittelbarer emotionaler Bezug zum Ausdrucksgehalt des Liedes. Um diesen emotionalen Bezug zu gewährleisten, ist auch zu beachten, dass musiktheoretische Inhalte am Beispiel von Liedern erst dann bewusstgemacht werden sollen, wenn die Schüler das Lied einwandfrei singen können. Allerdings ist hier Mäßigung geboten. Lieder sollen nur ausnahmsweise dazu benützt werden, an ihnen Elemente und Eigenarten der Notation aufzuzeigen und musikkundliche Inhalte zu vermitteln.

*3.2 Atem- und Stimmbildung*

Atem- und Stimmbildungsübungen sollen in die Liederarbeitung und Liedgestaltung integriert werden. Von Liedern losgelöste Übungen bleiben oft Selbstzweck, verlieren ihre Sinnhaftigkeit und sind daher abzulehnen.
Jedes Lied bietet die Möglichkeit, am konkreten Beispiel gezielt zu üben: Lockerungsübungen, Körperhaltung, Atmung, Stimmeinsatz und Stimmansatz, Artikulation (vgl. H. COBLENZER – F. MUHAR, 1976). Das Ziel der Atem- und Stimmbildung ist zunächst nicht ausschließlich der homogene Klassenklang, sondern vielmehr die Ausprägung individueller gesunder Stimmfunktionen. Hier können Stimmbildungssilben in spielerischer Form sinnvoll eingesetzt werden. Gerade im Bereich der Stimmbildung wird auch in Zukunft die praxisorientierte Lehrerfortbildung wichtig sein.

*3.3 Kontaktfindung zu Notationen*

Grundsätzlich soll in allen Teilbereichen der Musikerziehung immer wieder an konkreten Beispielen mit Notationen umgegangen werden. Die dafür notwendigen musiktheoretischen Fachausdrücke sollen im Zusammenhang mit musikalischen Erfahrungen erläutert werden, nicht aber isoliert davon. Von Anfang an sollen die richtigen musiktheoretischen Fachausdrücke im Unterrichtsgespräch mit Kindern benützt werden; methodische Hilfsbegriffe sind abzulehnen. Durch so genannte „vereinfachte, kindertümliche" Begriffe ergeben sich fehlerhafte Vorstellungen und falsche Interpretationen. Bis zum Ende der vierten Schulstufe sollen die Schüler ein Grundrepertoire an musikalischen Fachausdrücken richtig benützen können: Notennamen im Bereich des Violinschlüssels, rhythmische Werte (Achtelnote, Viertelnote, halbe Note, ganze Note, punktierte Noten), Pausenzeichen, gebräuchliche Tonarten, Vorzeichen, Taktbezeichnungen und elementare dynamische Zeichen (forte, piano, crescendo, diminuendo).
Werden zum Beispiel Stabspiele eingesetzt, dienen die darauf angebrachten Notennamen selbstverständlich zur Bezeichnung der einzelnen Tonhöhen.

Rhythmische Begleitungen zu Liedern werden in der üblichen Notation aufgeschrieben und korrekt benannt. So prägen sich die Begriffe durch wiederholten Gebrauch allmählich ein.

### *3.4 Hörerziehung*

Kinder der Grundstufe I können sich noch nicht für längere Zeit konzentrieren. Deshalb sind hier kurze Musikausschnitte anzubieten. (Dauer: 30 Sekunden bis eine Minute.) Erst in der Grundstufe II kann die Dauer von Musikbeispielen ausgeweitet werden bis hin zu kurzen, in sich abgeschlossenen Musikstücken.
Bei der Auswahl von Musikbeispielen sind verschiedene Arten von Musik zu berücksichtigen. Da die Kinder heutzutage von Musik jeder Art umgeben sind, ist es nicht notwendig, von sogenannter „Musik für Kinder" auszugehen; vielmehr ist zu empfehlen, sich am Angebot der Massenmedien zu orientieren. Schließlich ist es Ziel der Musikerziehung den Schülern zu ermöglichen, aus diesem Angebot auszuwählen sowie bewusst und kritisch Musik zu hören.
Die Schülerinnen und Schüler sollen häufig dazu ermuntert werden, ihre subjektiven Höreindrücke zu beschreiben. Dabei wird sich herausstellen, dass Kinder ein und dasselbe Musikstück auf ganz unterschiedliche Weise hören. Es ist dann Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers, darauf einzugehen und auf verschiedene Aspekte hinzuweisen, unter denen Musikstücke gehört werden können: Instrumentation, Veränderungen der Lautstärke, Veränderungen im Tempo, Funktionen von Musik, emotionale Bezüge zu Musikstücken, Formverläufe usw.

### *3.5 Bewegungserziehung*

Bewegungserziehung soll den Kindern die wechselseitigen Bezüge von Musik und Bewegung bewusst machen und körperlich erfahrbar machen. Der Lehrplan fordert ausdrücklich das „Gewinnen von Körperbewusstsein im Zusammenwirken von Musik und Bewegung ".[1] Jedes Kind soll für sich und in der Gruppe Musik in Bewegung umsetzen oder auch zu einer Bewegung Musik erfinden. Zwei Wege sind dabei gleichberechtigt und sollten daher immer wieder abwechselnd eingeschlagen werden:

a) Ein Musikstück wird vorgespielt. Die Kinder versuchen unmittelbar dazu Bewegungsabläufe zu entwickeln. Allmählich wird ein gemeinsamer Ablauf gestaltet, erst dann wird über Form und Inhalt des Stückes nachgedacht.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 319

b) Der programmatische Titel eines Musikstückes wird bekannt gegeben. Die Hörerwartungen der Kinder werden dadurch in eine bestimmte Richtung gelenkt. Dementsprechend fallen nun auch die Bewegungen aus, welche die Kinder im Anschluss an das Hören selbstständig entwickeln.

Neben den freien, selbsterfundenen Bewegungen zur Musik sollen aber auch immer wieder Möglichkeiten genützt werden, vorgegebene Bewegungen zur Musik auszuführen, etwa kleine Tänze. Wenn freie und gebundene Bewegungsabläufe zur Musik ausgewogen eingesetzt werden, können alle Kinder ihre individuellen Anlagen entfalten.

*3.6 Kreatives musikalisches Gestalten, Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen*

Derzeit wird im Musikunterricht vor allem auf das Reproduzieren Wert gelegt. Das führt dazu, dass sich die schöpferischen Möglichkeiten der Kinder meist ungenügend entfalten. Der Lehrplan verlangt jedoch nachdrücklich, „dem kreativen Gestalten ... in allen Bereichen der Musikerziehung eine angemessene Zeit einzuräumen."[1] Dabei sollen zusätzlich die Möglichkeiten des fachübergreifenden Unterrichts genützt werden.

Einige Beispiele:

Sprachgestaltungen erlauben, mit den Ausdrucksmöglichkeiten der menschlichen Stimme zu experimentieren, neue Ausdrucksformen zu finden und damit auch im Sinne der angewandten Atem- und Stimmbildung zum richtigen, ausdrucksvollen Gebrauch der Stimme zu finden. Darüber hinaus empfindet der Schüler Freude am Umgang mit der eigenen Stimme. Auf diese Weise tragen Sprachgestaltungen zur Persönlichkeitsbildung und zu einem vertieften Verständnis für die Stimme als Instrument menschlicher Kommunikation bei. Ausgangsmaterial für Sprachgestaltungen und kreativen Umgang mit der Sprache können Ausrufe, gereimte Texte, Prosatexte und Nonsensverse sein. Weitere Anregungen für Sprachgestaltungen finden sich im Lehrplan für Deutsch.

Klangexperimente sollen helfen, Erfahrungen im Umgang mit verschiedensten Klangerzeugern zu machen. Hier können etwa Texte mit Musik untermalt werden.

Auch bildnerisches Gestalten, das durch Musik angeregt wird, bietet vielen Kindern eine Möglichkeit, subjektive Ausdrucksformen zu finden. Kinder haben hier die Gelegenheit, Höreindrücke, die sie auf dieser Altersstufe oft schwer sprachlich formulieren können, durch Zeichnen und Malen wiederzugeben.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 326

Dem Bereich „Bewegen zur Musik" entspricht innerhalb der Leibesübungen der Bereich Tanz". Es bietet sich also an, die kreativen Fähigkeiten der Kinder im motorischen Bereich an ausgewählten Musikbeispielen zu erproben und sich entfalten zu lassen. Dabei bieten die räumlichen Möglichkeiten eines Turnsaals zweifellos größere Spiel-Räume als die Beengtheit mancher Klassenzimmer.
Der Selbstbau von Klangerzeugern und das Erproben verschiedener Materialien hinsichtlich ihrer Klangqualitäten schaffen Querverbindungen zum technischen Werken.
Im Sachunterricht soll keine Gelegenheit versäumt werden, die akustische Komponente unserer Umwelt in die Überlegungen einzubeziehen. Neben der „Veranschaulichung" soll auch die entsprechende Unterscheidung akustischer Qualitäten zusätzliche Informationen liefern, die der Verbesserung der Wahrnehmung dienen.

### 3.7 Unterrichtsplanung

Auf der Grundstufe I empfiehlt es sich, die Musikerziehung nach Möglichkeit täglich – wenn auch nur für kurze Zeit – in den Unterricht einzubeziehen und einen Schwerpunkt pro Woche in Form einer längeren Unterrichtssequenz zu setzen. Erst ab dem dritten Schuljahr sollte dann allmählich zu längeren Einheiten (bis hin zu einer ganzen Unterrichtsstunde) übergegangen werden. Dem spontanen Singen und Musizieren soll darüber hinaus bei allen sich bietenden Gelegenheiten Raum gegeben werden, denn der Lehrplan stellt fest, dass sich die „Dauer unterrichtlicher Einheiten" in der Grundschule vor allem an der Konzentrations- und Lernfähigkeit der Kinder orientiert und von der jeweiligen Lehraufgabe und vom Lehrstoff abhängt. „Sie wird sich deshalb – mit Ausnahme von raum- bzw. personengebundenem Unterricht ... – im Allgemeinen nicht an der schulorganisatorischen Zeiteinheit ‚Unterrichtsstunde' orientieren."[1]

## Glossar

Das folgende Glossar geht auf die Anregung jener Kolleginnen und Kollegen in ganz Österreich zurück, die an der Lehrplanerprobung teilgenommen haben. Die einzelnen Begriffe werden nicht im musikwissenschaftlichen Sinne definiert, sondern stichwortartig umschrieben, wie sie im Lehrplan zu verstehen sind.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 26

**Takt(-art):**
Zusammenfassung von Zählzeiten zu einer Einheit. Aufeinanderfolge eines betonten Taktteiles und eines oder mehrerer unbetonter oder weniger betonter Taktteile. Taktstrich jeweils vor der ersten Zählzeit eines Taktes.
Grundformen: gerade und ungerade Taktarten.
Taktieren: Schlagtechnik für verschiedene Taktarten.

**Metrum:**
(Ursprünglich: Versmaß, Maßeinheit von Akzentsetzungen.)
Gleichmäßiger Grundschlag (ohne Betonung) als Maßeinheit.
Zählzeit für Tondauern.
Mit dem Metronom wird durch regelmäßige akustische oder optische Signale ein gewünschtes Grundzeitmaß angegeben, z. B.: ♩ = 60 bedeutet 60 Viertelschläge pro Minute.

**Rhythmus:**
Grundelement der Musik neben Melodie, Harmonie und Sprache.
Willkürliche, nicht genormte Akzentsetzung. Wechsel von Längen und Kürzen.

Zur Unterscheidung:

Metrum, Grundschlag:

akzentuiertes Metrum, z. B.:

oder:

rhythmisiertes Metrum, Rhythmus, z. B.:

**Melodie:**
Eine zu einer Einheit zusammengefügte Tonfolge, die singbar oder spielbar ist und mit dem Gehör erfasst werden kann. Der Begriff bezeichnet auch ein Lied oder die Hauptstimme eines Instrumental- bzw. Vokalstücks.
Verschiedenheiten sind sowohl von Tongeschlechtern (Dur, Moll u. a. m.) als auch von F-unktion, Gattung und kultureller Herkunft abhängig.

**Bordun:**
Name für einen auf gleicher Tonhöhe ständig mitklingenden Baßton.
Schweifender Bordun: Gleichmäßiger Wechsel oder Zusammenklang mehrerer Töne (z. B.: parallele Quinten).

**Stufenfolgen:**
Bezeichnung der Tonleiterstufen durch Zahlen, die die Funktion zum tonalen Zentrum (Grundstufe) angeben.
Hauptstufen: I., IV. und V., zu einfachen Liedern können die Töne dieser Stufen als Begleit-Basstöne gesungen werden.

**Klangfarbe:**
Unterschiedliche Klänge einzelner Stimmen oder Instrumente.
Unterschiedliche Klänge durch Zusammenspiel mehrerer Instrumente oder Stimmen. Die Eigenart eines Klanges hängt von der Zusammensetzung eines Tones aus verschiedenen Obertönen ab.

**Playback:**
Aufnahmeverfahren, bei dem die einzelnen Stimmen nicht gleichzeitig, sondern nacheinander produziert, aufgenommen und erst dann miteinander vermischt werden. Im Unterricht kann z. B. eine Liedbegleitung aufgenommen werden, zu der anschließend gesungen wird.

**Funktionsbereiche (Funktionen) von Musik:**
Abhängig von Art, Ort, Kulturkreis, Veranstaltung, Zeit ... z. B.: Tanz, Meditation, Unterhaltung, Konzert, Kirche, Fest, Marsch ...

**Formverlauf:**
Auftreten verschiedener in sich abgeschlossener oder offener musikalischer Einheiten in unterschiedlicher Folge: Reihung, Wiederholung, Wiederkehr.

**Körperinstrumente:**
Gemeint ist, den eigenen Körper als Klangerzeuger zu erfahren und einzusetzen.
Klatschen: Hohl- und Flachhandklatschen in unterschiedlicher Lautstärke.
Paschen: Schlagen mit den flachen Händen auf die Oberschenkel.
Fingerschnalzen, Fingerschnipsen.
Stampfen: im Stehen oder Sitzen; volles Stampfen, Fersenschlag oder mit der Fußspitze.
Das Musizieren mit Körperinstrumenten verlangt lockere rhythmische Bewegungsformen.
Begleitformen zu Liedern, Vorbereitung zum Spiel auf Orff-Instrumenten.

**Körperbewusstsein:**
Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten „am eigenen Leib" erfahren, in Beziehung zu sich selbst und zur Umgebung, vorwiegend in „räumlicher, zeitlicher und dynamischer Ausführung".

**Körpersprache:**
Nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers, also vorwiegend (kommunikative) Gestik und Mimik, in individueller Vielfalt.

## Verwendete Literatur


COBLENZER, H. – MUHAR, F.: Atem und Stimme, Wien 1976

FRIEDEMANN, L.: Einstieg in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien 1973

KEETMAN, G.: Elementaria, Stuttgart 1970

KLAUSMEIER, F.: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Reinbek bei Hamburg 1978

KRAEMER, R.-D. – SCHMIDT-BRUNNER, W. (Hg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, MainzLondon-New York-Tokio 1983

LEMMERMANN, H.: Müsikunterricht, Bad Heilbronn 1978

LOSCHY, B.: Die Methode Anna Lechners aus heutiger Sicht. In: Musikerziehung, 38. Jg. (1984/85), Wien Juni 1985

MEYER-DENKMANN, G.: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970

RAUHE, H. – REINECKE, H.-P. – RIBKE, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975

VENUS, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal7Kastellaun-Düsseldorf 1969

WARSKULAT, W.: Instrumentenbau aus Umweltmaterialien und ihr Einsatz in pädagogisch-therapeutischen Praxisfeldern, Lilienthal-Bremen 1978


## Empfohlene Literatur


ABEL-STRUTH, Sigrid: Musikalische Grundausbildung, Diesterweg, Frankfurt a. MJ Berlin/München 1973

BECK, Wolfgang – FRÖHLICH, Werner D.: Musik machen Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband. Schott, Mainz 1992.

ERNST, H.-B.: Musik- und Bewegungserziehung. Lernspiele und Aufgaben, München 1977

Umfangreiche, gutgegliederte Sammlung von unterrichtspraktischen Beispielen.

FRIEDEMANN, L.: Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine, Wien 1983

Eine leichtfassliche Anregung zum kreativen Umgang mit Stimme, Instrumenten und Bewegung für alle Altersstufen.

GROSSE-JÄGER, H.: Musikpraxis, Boppard – Salzburg

Zeitschrift; erscheint vierteljährlich; Arbeitshilfen für Kindergarten und Grundschule. Jedes Heft enthält meist von Praktikerinnen und Praktikern erprobte Modelle für das Singen, Musizieren, Hören und Bewegen.

KAISER, Hermann I. – NOLTE, Eckhard: Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch, B. Schott's Söhne, Mainz/London/New York/Tokyo 1989.

REICHEL, G. u. a.: Bewegung für die Gruppe. Lockerungen kreativer Tanz – kooperativer Sport – Kontaktspiele – FestAnimation, Linz 1982

Fachübergreifende Anregungen vor allem für die Grundstufe II.

STORMS, G.: Spiele mit Musik, Spiele zur Einführung und zum Kennenlernen – zur Interaktion und zum Vertrauenerwecken – Ausdrucks- und Improvisationsspiele – Such- und Ratespiele – Hör- und Konzentrationsspiele, Frankfurt am Main – Berlin – München 1984

Zur Auflockerung des Unterrichts und auch für mehrtägige Schulveranstaltungen.

Sepp Redl

# Leibesübungen (Bewegung und Sport)

## 1 Vorbemerkung

Die Lehrplanentwicklung zur Sekundarstufe I (Schule der 10- bis 14-Jährigen) hat auch zur Diskussion der Gegenstandsbezeichnung „Leibesübungen" geführt: Derzeit ist die schulrechtliche Verankerung einer Namensänderung von „Leibesübungen" zu „Bewegung und Sport" ausständig, die neue Bezeichnung hat aber überall Zustimmung erhalten. Konsequenterweise sollte man daher auch von einer Sport- und Bewegungserziehung sprechen, die in der Grundschule dem Gegenstand (noch) „Leibesübungen" gilt.
Die Sport- und Bewegungserziehung muss sich heute der Herausforderung stellen, dass die Lebenswelt der Kinder immer bewegungsärmer wird. Ausgewogene körperliche Entwicklung, die Vielfalt motorischer Erfahrungen und (entwicklungsbezogene) Handlungsfähigkeit im Sport sind daher die zentralen Anliegen des Faches. Die moderne Bewegungserziehung geht davon aus, dass die Unterschiedlichkeit der Bewegungskultur (von manchen Tätigkeiten bis zur komplexen Sportwelt) den Schülerinnen und Schülern nahe gebracht wird.
Die Sport- und Bewegungserziehung leistet nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung, sondern ist als zentrales Fach sehr gut geeignet, an der Entwicklung einer gesundheitsfördernden Organisation der einzelnen Schulstandorte mitzuwirken. Darüber hinaus muss die Schule aber auch Partnerschaften mit außerschulischen Einrichtungen suchen, um das **Ziel der täglichen Bewegungszeit** (vor allem für die 6- bis 14-jährigen Kinder und Jugendlichen) zu verwirklichen.
Von größter Bedeutung ist die Vernetzung des Gegenstandes in und mit der Schule (z. B. Arbeit im Lehrerteam, Präsentation im Schulgeschehen, Beratung der Eltern) und mit außerschulischen Institutionen (z. B. Aufzeigen von Kooperationsmöglichkeiten mit Sportvereinen und anderen Institutionen).

### *1.1 Vom Schulturnen zu Bewegung & Sport*

Mit dem Ende des 1. Weltkrieges setzte die politische und geistige Wandlung Österreichs vom monarchischen Vielvölkerstaat zum demokratischen Kleinstaat ein und erfasste alle kulturellen und gesellschaftliche Bereiche.
Eingefügt in diese Entwicklung vollzog sich im Rahmen der Schulreform auch die Veränderung der körperlichen Erziehung und des Schulturnens. Das herausragende Merkmal der Reform des österreichischen Schulturnens war

die gelungene Synthese der jene Epoche kennzeichnenden unterschiedlichen Bewegungsideen zu einem Ensemble pädagogischer Leibesübungen. Die Gestalter des neuen österreichischen Schulturnens prüften das Angebot der zeitgenössischen Bewegungskultur mit dem Maßstab der „Pädagogik vom Kinde aus" und des schulischen Erziehungsauftrages.
Dieses integrative Schulturnkonzept fand unter der Bezeichnung „Natürliches Turnen" rasche Anerkennung, aber Anfang der 30er Jahre kam diese Entwicklung zum Stillstand. Die faschistischen Ideologien führten zu einer Militarisierung der Gesellschaft, und auch das Schulturnen hatte diesem Programm zu dienen: Eine erste Versportlichung, die einseitige Leistungsbetontheit, die Bevorzugung der „hart" machenden Übungen, eine rassistisch ausgerichtete deutsche Gymnastik und die Übungen der vormilitärischen Ausbildung bildeten das Programm.
Bei der Wiedererrichtung der Leibeserziehung nach dem 2. Weltkrieg knüpfte man am „Natürlichen Turnen" an. Es entstand eine geistige und theoretische Gestalt der Leibeserziehung, die in vielem dem Schulturnkonzept der 20er Jahre ähnlich war. Sinngebung, Erziehungsabsichten, Organisationsformen und Unterrichtsmethoden behielten ihre reformpädagogische Gültigkeit. Die Pädagogik vom Kinde aus, die Auffassung, dass Leibeserziehung ein Teil der Gesamterziehung sei, die Wertschätzung der induktiven Unterrichtsmethode (Bewegungsaufgabe) und die Distanz zum Rekordstreben des außerschulischen Sports – Grundsätze des Natürlichen Turnens – prägten auch die „Idee und Gestalt der Leibeserziehung" (Hans Groll) in dieser Epoche.
Zwischen 1970 und 1990 fand auch in Österreich die Versportlichung der Leibeserziehung statt. Die gesellschaftliche Bedeutung des Sports, das Freizeitverhalten und die durch den Bewegungsmangel bedrohte Gesundheit waren wichtige Argumente für die Versportlichung der Leibeserziehung, für die Entwicklung der Sportdidaktik als Theorie des schulischen Sportunterrichts und für die Aufnahme der Vereinssportarten in die Praxis des Schulsports. Die Sportkonzepte des schulischen Unterrichts fanden in der Zielsetzung der „sportlichen Handlungsfähigkeit" seinen internationalen Ausdruck und Anspruch. Es umfasste die Befähigung zum Erkennen der gesellschaftlichen und gesundheitlichen Bedeutsamkeit des Sports ebenso wie die Vermittlung eines mehrdimensionalen motorischen Könnens im Rahmen der genormten Sportarten.
Seit einigen Jahren hat neben dem traditionellen Sportartenkonzept, das Konzept der ‚Bewegungskultur' im österreichischen Sport- und Bewegungsunterricht Akzeptanz gefunden (GRÖSSING 1994). Die gegenwärtig gültigen Lehrpläne für das Unterrichtsfach Bewegung & Sport haben dieses Konzept u.a. zur Grundlage. Das bewegungskulturelle Konzept unterscheidet sich von den bisherigen Sportkonzepten der Fachdidaktik durch die Erweiterung der Lerninhalte über die Sportkultur hinaus, indem es neben leistungs- und wettkampforientierten sportlichen Bewegungstätigkeiten auch die motorischen

Fähigkeiten der Spiel-, Ausdrucks- und Gestaltungskultur sowie ein neues Element, die motorische Gesundheitskultur in das schulische Lehr- und Lerngeschehen mit aufnimmt.

### *1.2 Motopädagogik*

Wesentlich für die methodische Entwicklung von Bewegung und Sport in der Grundschule war auch die Entstehung der Motopädagogik – auch psychomotorische Erziehung genannt – als ein ganzheitliches und lebensabschnittsübergreifendes Konzept, das sich mit der Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Persönlichkeit beschäftigt. Bewegung wird als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen angesehen.

In der Motopädagogik werden den Bewegungen folgende Funktionen zugeordnet:
- eine instrumentelle Funktion (mittels Bewegung verrichten wir alltägliche Tätigkeiten),
- eine explorierende Funktion (mittels Bewegung entdecken wir unsere Umgebung),
- eine expressive Funktion (mittels Bewegung verleihen wir unseren Stimmungen Ausdruck),
- eine psychohygienische Funktion (mittels Bewegung bauen wir Spannung ab),
- eine soziale Funktion (mittels Bewegung treten wir in Kontakt zueinander),
- eine produktive Funktion (mittels Bewegung gestalten wir unsere Umwelt),
- eine komparative Funktion (mittels Bewegung können wir uns mit anderen vergleichen) und
- eine integrative Funktion (mittels Bewegung können wir Unterschiede erleben und ausgleichen).

In Berlin fand im November 1999 eine Veranstaltung „Weltgipfel zum Schulsport" statt. Die bemerkenswerte Schlusserklätung („Berliner Agenda") bekräftigt die Bedeutung des Sports im erzieherischen Kontext als lebenslangen Prozess. Besonders wichtig ist er für jedes Kind, wie es auch in der Internationalen Konvention über die Rechte des Kindes festgeschrieben ist.

Jedes Kind hat das Recht auf:
1. die bestmögliche Gesundheit,
2. kostenlose und staatlich garantierte Ausbildung im kognitiven und körperlichen Bereich und
3. Freizeit, Spiel und Erholung.

(Vgl. Doll-Tepper 2000.)

*1.3 Der Anspruch der Kinder*

Der vorliegende Lehrplan kann auch unter diesen Aspekten die vier wesentlichen Ansprüche der Kinder erfüllen:

1. Kinder brauchen körperliche Entwicklungsreize.

Ohne ausreichende Bewegung und sorgfältig ausgewählte Sportformen im Rahmen der „Leibesübungen" kann sich das Kind nicht in einer gesunden und harmonischen Weise entwickeln.

2. Kinder brauchen motorische Erfahrung.

Bewegungserfahrung kann als die Grundlage für die Gesamtentwicklung, einschließlich der intellektuellen Entwicklung angesehen werden.

3. Kinder brauchen Herausforderung und Bestätigung.

Motorische Fähigkeiten und erfolgreiche motorische Leistungen spielen eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Selbstkonzeptes und der Identitätsfindung des Kindes.

4. Kinder müssen mit anderen Kindern spielen können.

Im Spiel (auch auf körperlicher Betätigung basierend) wird die Auseinandersetzung mit der Umwelt (personal und material) praktisch erprobt. Um diese Ansprüche abzudecken, sollen die Leibesübungen der Kinder vom Prinzip der Vielfältigkeit und Verschiedenartigkeit ausgehen und nicht in der Spezialisierung münden.

Das Lehrplankonzept sieht eine Erweiterung der sportlichen Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft der Kinder vor. Durch eine Steigerung der Emotionalität, der Kreativität und der Kooperationsbereitschaft bzw. Interaktionsfähigkeit sollte den jungen Menschen die **Fähigkeit**, Sport zu betreiben („sportliche Handlungsfähigkeit"), und die **Bereitschaft** zu diesen Aktivitäten vermittelt werden. Dieses Konzept scheint auf den ersten Blick die Grundschule zu überfordern, man darf aber dabei nicht aus dem Auge lassen, dass im Bereich der 1. bis 4. Schulstufe ein Einstieg in eine Gesamtentwicklung vorgenommen werden soll, die alle Chancen ausnützt, jungen Menschen, solange man sie in der Schule betreuen kann, zu helfen, sich ihrer Bedürfnisse und Motive, aber auch der Lösung und Umsetzungsmöglichkeiten bewusst zu werden.
Es ist daher mehr als bemerkenswert, dass diese Konzeption einheitlich die Lehrpläne der Grundschule, dann jene über die Pflichtschulzeit hinaus bis zu den weiterführenden Schulen erfasst und damit (erstmals in Österreich) eine *durchgehend entwickelte Zielsetzung des Sportunterrichts in den Schulen Österreichs* vorzufinden ist.
Die Lehrerin/der Lehrer in der Grundschule muss sich daher bewusst werden, dass, vielleicht noch stärker akzentuiert wird als in anderen Fachbereichen,

„was Hänschen nicht lernt", der „Hans" nur mehr in einem unbefriedigenden Ausmaß sich zu eigen machen wird können. Damit ist vor allem die Entwicklung der motorischen Grundlagen in der für das Lernen überaus günstigen Phase des 7- bis 10-jährigen Kindes zu verstehen, einer Phase, in der wiederholtes Üben allein schon einen Gewinn bedeutet und alles Versäumte für die Erweiterung der sportlichen Handlungsfähigkeit später einen großen Ballast bedeutet.
Die (Weiter)Entwicklung einer (entwicklungsstufengemäßen) Kompetenz der Schüler/innen in Bewegung und Sport findet sich in den Lehrplänen der Schule der 10- bis 14-Jährigen wieder und stellt, allerdings auf einer anderen Bewusstseinsebene, die Grundlage des Sporttreibens auch für den nahezu Erwachsenen dar.
Im Mittelpunkt der Bemühungen muss auf jeder Schulstufe vor allem das praktische Tun stehen, und jede Planungsüberlegung muss grundsätzlich davon ausgehen. Dabei darf aber nicht vergessen werden – und dieser Sicht wird der vorliegende Lehrplan gerecht –, dass zum sportlichen Handeln auf der Basis von Fähigkeiten und Fertigkeiten in vielen Fällen auch **Kenntnisse** notwendig sind, die erst die Beurteilung einer bestimmten Situation erlauben. Wenn es z. B. darum geht, mit Mut und Risikobereitschaft das Wagnis einer bestimmten Handlung einzugehen, so muss der Mensch im Sport fähig sein, die Situation aufgrund seiner eigenen Voraussetzungen zu beurteilen. Diese Entscheidungsfähigkeit muss ihren Beginn bereits in der Grundschule nehmen. Man darf dabei sicherlich nicht die Gefahr übersehen, dass die Vermittlung von Wissen an die Stelle des Bewegens treten könnte und dadurch das Gegenteil von dem erreicht wird, was man sich eigentlich vorgenommen hat. Sachinhalte sollen immer im Zusammenhang mit dem praktischen Tun vermittelt werden.
Vielfach haben Untersuchungen erwiesen, dass Lernen im Sport in einem engen Zusammenhang gesehen werden muss mit der Einstellung zum Sport jener Personen, die zur Sportausübung anleiten. Es erscheint daher unbedingt notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer sich einmal selbst Klarheit verschaffen, aus welchen Gründen man Sporttreiben anerkennt (oder aus seinem Leben ausschließt) und im gleichen Zusammenhang die Gründe für die Sportausübung bei anderen respektieren bzw. sie in die Unterrichtsplanung mit ein beziehen. Die Situation der Grundschullehrerin/des Grundschullehrers als Lehrerin bzw. Lehrer für fast alle Unterrichtsgegenstände ist gleichbedeutend mit einer Streuung von Neigungen und Interessen. Die Ausbildung zur Grundschullehrerin/zum Grundschullehrer sollte beinhalten, dass im Glücksfall die Lehrerin/der Lehrer auf Grund ihrer/seiner eigenen Erfahrungen im Sport eine vielleicht kritische, aber doch positive Einstellung zum Sporttreiben hat. Zumindest aber sollte die Lehrerin/der Lehrer in Anerkennung der unterschiedlichsten Gründe, die jemanden Sport treiben lassen, in seinem erziehlichen Auftrag die Entwicklung dieser Bedürfnisse bei den Schülerinnen/Schülern ermöglichen.

## 2 Struktur des Lehrplans

Das unterrichtliche Tun im Gegenstand Leibesübung ist vier Pfeilern zugeordnet:
**Bewegungsfähigkeit, Spielfähigkeit, Leistungsfähigkeit** und der **Fähigkeit zu einer gesunden Lebensgestaltung.**

Über Bereitschaft, Wissen und Können erwächst die Fähigkeit, sportliches Handeln und Sporttreiben für sich und mit anderen durchzuführen, ja sogar zu organisieren. Auf den einzelnen Schulstufen bekäme jeweils eine Fähigkeit einen Vorrang, der durch Entwicklungsstand und Interessen der Kinder, durch die allgemeinen Aufgaben der Schulstufe und durch den erziehlichen Ansatz zum „Sporttreiben außerhalb der Schule und über die Schule hinaus" gekennzeichnet ist (nach GRÖSSING).

| | Schwergewicht auf: | unter Beachtung von 1.: |
|---|---|---|
| Schulstufe 1, 2 | Spiel | Bewegung<br>Gesundheit<br>Leistung |
| Schulstufe 3, 4 | Bewegung | Spiel<br>Leistung<br>Gesundheit |
| Schulstufe 5, 6 | Bewegung | Leistung<br>Spiel<br>Gesundheit |
| Schulstufe 7, 8 | Gesundheit | Spiel<br>Leistung<br>Bewegung |
| Schulstufe 9, 10 | Leistung | Bewegung<br>Gesundheit<br>Spiel |
| Schulstufe 11, 12, 13 | Gesundheit | Spiel<br>Leistung<br>Bewegung |

Der Lehrplanabschnitt Leibesübungen ist in Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff und didaktische Grundsätze gegliedert, wobei jeweils zwei Schulstufen zusammengefasst werden: Grundstufe I und Grundstufe II.
Diese Zusammenfassung ist für die zu betrachtenden Entwicklungsabschnitte sicherlich sinnvoll. Der **formale Rahmen** des Lehrplans in der Zwei- bzw. Dreispaltigkeit ist als ein **Instrument der besseren Lesbarkeit** und günstigeren Arbeitsgrundlage zu sehen. Über die Grobziele der einen Spalte hinaus kann die zweite Spalte eine Darstellung in mittlerer Konkretisierung angeben, wobei (in der zweispaltigen Version durch Kursivschrift) zusätzliche Bemer-

kungen, didaktische Anmerkungen und methodische Hinweise deutliche Akzente für Sicherheit und Gestaltung des Unterrichts geben und eigentlich eine eigenständige dritte Spalte bedeuten.
Im Hinblick auf eine Verständlichkeit für alle Lehrerinnen/Lehrer erschien es wichtig, dass die **Sprache relativ einfach und klar** ist und sich die Inhalte in der Terminologie in den verschiedenen Fachschriften wieder finden lassen:
Eine bedingungslose Realisierung eines Lehrplans, begründet auf den bereits genannten vier Pfeilern „Bewegen, Spielen, Leisten und Gesunderhaltung", hätte das Aufgeben eines an Sportarten orientierten Lehrplanes bedeutet und in der Praxis wesentlich an Lesbarkeit verloren. So wurde in nicht ganz konsequenter Weise, also im Gegensatz zum „Lehrplan 99" der Sekundarstufe I doch ein Sportartenbezug gewählt. Es muss daher als ein deutliches Signal gesehen werden, dass etwa auf der Grundstufe I die Grundtätigkeiten zusammengefasst worden sind und erst auf der Grundstufe II eine Differenzierung im Hinblick auf „Sportarten" erfahren (z. B. in Rhythmische Gymnastik, Leichtathletik und Gerätturnen).
Der Lehrplan sieht **keine verbindliche Angabe von Lernzielen** vor, obwohl die sinnvolle Verwendung von wissenschaftlich ermittelten Lernzielen eine brauchbare Arbeitsgrundlage darstellen. Grundsätzlich kann man sich daher vorstellen, dass die **Lehrplaninhalte** anhand der vorhandenen Fachliteratur zu Lern- und Lehrzielen überprüft werden können und damit auch der Leistungsstand einer Klasse im Bereich der motorischen Grundlagen bzw. der komplexen sportlichen Handlungen eingeordnet werden kann. Die Lehrstoffhinweise sind als Rahmenvorgaben zu verstehen, die durch organisatorische und andere Vorbedingungen erfüllt, aber auch nicht erfüllt werden können (siehe dazu die didaktischen Bemerkungen). Ein Hauptaugenmerk wird sicherlich der Vermittlung des **Schwimmenkönnens** zu geben sein, denn es erscheint unumgänglich, dass heute junge Menschen im Hinblick auf ihre Freizeitgestaltung zumindest jenes Schwimmenkönnen entwickeln, das ihnen die eigene körperliche Sicherheit gewährleistet. In diesem Bereich werden auch in ungünstigen Fällen organisatorische Maßnahmen zu treffen sein, die (vielleicht kursmäßig) vorsorgen, dass möglichst viele Schüler das Schwimmen erlernen.
Die **Auswahl aus dem Rahmenlehrplan**, die Konkretisierung im Hinblick auf eine regionale Jahresplanung liegt damit, und das ist sicherlich ein Vorzug des österreichischen Lehrplans, in der **Verantwortung der Lehrerin/des Lehrers**, der er sich aber auch bewusst sein muss.

## 3 Biologische Grundlagen und Belastbarkeit

Der menschliche Organismus passt sich in allen Alters- und Entwicklungsstufen körperlicher Belastung und Beanspruchung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten an. Sportmedizinische Untersuchungen haben gezeigt, dass

durch Training der Funktionszustand des jugendlichen Organismus gebessert wird und beim Kind und Jugendlichen sich Anpassung auf entsprechende Belastung entwickelt (NÖCKER).
Die absolute Leistungsfähigkeit ist im Kindesalter niedriger als im Jugend- oder Erwachsenenalter, weil der Anpassung in erster Linie von anatomischen Voraussetzungen, aber auch von der Drüsensekretion her Grenzen gesetzt sind. Versucht man jedoch, eine Beziehung herzustellen, wie sich etwa Körpergröße oder Körpergewicht zur absoluten Leistungsfähigkeit verhalten, so kann man feststellen, dass die damit gewonnene **relative Leistungsfähigkeit in allen Altersstufen annähernd gleich bleibt.**
Hinsichtlich der Belastbarkeit gelten im Kindes- und Jugendlichenalter dieselben Regeln wie beim Erwachsenen. Auch beim gesunden Kinde oder Jugendlichen ist es durch noch so intensive körperliche Beanspruchung bei normalen Umweltbedingungen nicht möglich, einen organischen Schaden zu erzeugen. Stets ermüdet die Skelettmuskulatur vor dem Herzmuskel und zwingt so zum Abbruch der Arbeit, auf diese Weise die inneren Organe vor einer Überforderung schützend.
Die natürlichen Schutzmechanismen können aber beeinträchtigt oder außer Gefecht gesetzt werden bei Vorliegen von Infektionen mit erhöhter Körpertemperatur, ferner bei Ausdauerbelastungen mit vollem Magen, bei Umgebungstemperaturen von 28 Grad Celsius und mehr, bei einer höheren relativen Luftfeuchtigkeit von 80 bis 85 Prozent und bei Belastungen ohne vorherige Akklimatisation in Höhen von mehr als 2000 bis 2500 Metern.
Die Grundschulzeit lässt sich kennzeichnen durch ein starkes Wachstum mit kontinuierlicher Veränderung der Hebelsituation und zwangsläufiger Dissonanz innerhalb der Funktionsketten. Die ohnedies vorhandene Verkürzungstendenz des Rückenmuskels wird nunmehr durch das lange Sitzen im Schulunterricht verstärkt. Zusätzlich zeigt sich etwa mit dem 10. Lebensjahr eine Abnahme der Elastizität, d. h. eine Zunahme der Festigkeit des Kapselbandapparates, was insbesondere im Bereich des Beckengürtels zum Teil erhebliche Bewegungseinschränkungen bedeutet" (COTTA-SOMMER).

### *3.1 Anpassung der Skelettmuskulatur (Kraft)*

Bei einer allgemeinen und vielseitigen körperlichen Ausbildung im Kindes- und Jugendalter spielt die **Kräftigung eine wichtige Rolle**. Viele Kinder und Jugendliche erreichen eine ausreichende sportliche Leistungsfähigkeit später nur deshalb nicht, weil die während der Wachstumsvorgänge für den Haltungs- und Bewegungsapparat gesetzten Entwicklungsreize unzureichend waren, obwohl man weiß, dass eine enge Beziehung zwischen körperlichen Fähigkeiten und sportlichen Fertigkeiten besteht. Das Muskelwachstum setzt regelmäßig später ein als das Wachstum des gesamten Skeletts.

Die einzelnen Muskelgruppen erreichen zu verschiedenen Zeiten ihr Entwicklungsmaximum, weswegen Koordinationsstörungen entstehen können. Die Kraftentwicklung der Muskulatur ist zwischen Jungen und Mädchen bereits zu Beginn der Pubertät unterschiedlich. Dieser Unterschied verstärkt sich noch mehr nach dem 13. Lebensjahr. Der Muskelzuwachs geht bei Jungen mit einer verstärkten Reduktion des Fettgewebes und mit einer günstigen Kraft-Last-Verteilung einher. Der Anteil der Muskulatur steigt von 22 Prozent bei der Geburt über 33 Prozent zu Beginn der Pubertät bis auf ca. 40 Prozent des Erwachsenen. Für die Extremitätenmuskulatur lässt sich vergleichend feststellen, dass die Frau zwei Drittel der Kraft des Mannes erreichen kann.

Bei der Entwicklung der Kraft ist jedoch auf die Besonderheiten des wachsenden Organismus zu achten: Der kindliche und jugendliche Knochenbau ist zwar aufgrund der geringeren Kalkeinlagerungen elastischer, dafür aber weniger druck- und biegefest, und der passive Bewegungsapparat hat damit im Vergleich zum Erwachsenen eine reduzierte Belastbarkeit. Bei **zu hoher Belastung** im Rahmen eines übertriebenen „Krafttrainings" **im frühen Schulalter** können sich Teile des Skeletts verziehen oder verbogen werden, weil die Verknöcherung noch nicht abgeschlossen ist. Außerdem wird bei längerer **statischer** Beanspruchung das an sich leistungsschwächere Kinderherz zu stark strapaziert. Da die **Muskulatur** dank der natürlichen Grenze durch die Ermüdung durch Krafttraining kaum **übertrainierbar** ist, sind Schädigungen der Muskulatur durch forciertes Üben im allgemeinen nicht zu befürchten. Sportschäden am Bewegungsapparat beschränken sich deshalb auch fast ausschließlich auf den passiven Teil.

Obwohl man jedoch zur Kenntnis nehmen muss, dass die Anpassungsfähigkeit des kindlichen bzw. jugendlichen Organismus im Bereich des Haltungs- und Bewegungsapparates gemindert ist, spricht das nicht gegen, sondern für die Notwendigkeit einer Kräftigung der Muskulatur. Die Problematik liegt in der **richtigen Dosierung**. Um Schäden zu verhindern, ist vor allem (das gilt im besonderen Maß für Kinder und jugendliche Leistungssportler) eine frühzeitige Spezialisierung mit einem damit verbundenen **einseitigen Training** der Muskulatur zu **vermeiden**.

Als **Ziel der Kräftigung im Grundschulalter** könnte man angeben: Jedes Kind soll in der Lage sein, das eigene Körpergewicht zu tragen (stützen/hängen 5 bis 10 Sekunden). Im frühen Schulkindalter steht vor allem die **vielseitige Kräftigung** des Haltungs- und Bewegungsapparates im Mittelpunkt. Der stark ausgeprägte Bewegungsdrang kann für eine kindgemäße Kräftigung herangezogen werden. **Dynamisches Üben** (Beugen und Strecken) zur Verbesserung der lokalen Muskelausdauer und der intermuskulären Koordination ist die überwiegende Übungsform, weil eben der kindliche Organismus ungünstige Voraussetzungen für statische Muskelarbeit besitzt. Zu verantworten ist auch eine kurze **statische Belastungsphase** (maximal

5 Sekunden halten, mindestens 5 Sekunden Pause) zur Verbesserung der Maximalkraft, die in das dynamisch orientierte Krafttraining **eingefügt wird**, wobei das Verhältnis etwa 1 : 3 beträgt.
Wenn sich jüngere Kinder meist nur für kurze Zeit auf eine Aufgabe konzentrieren können, so bietet sich ein Zirkeltraining mit kindgemäßer Stationenauswahl (d. h. etwa in Verbindung mit Geschicklichkeitsaufgaben) als günstig an, kurzfristige Einzelleistungen und eine vielfältige Allgemeinausbildung des Muskelapparates. Nach jeder längeren muskulären Belastung muss dafür gesorgt werden, dass durch Aktivierung des Herz-Kreislauf-Systems die Durchblutung erhöht wird.
Es muss auch angemerkt werden, dass es im Grundschulalter keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt und deshalb gleiche Belastung von Mädchen und Knaben vorzusehen ist. Mit in das Übungsangebot sollte man auch die Entwicklung der Bewegungsqualität Elastizität (Muskelspannung: Eis laufen, landen, springen) und die Erhaltung der Gelenkigkeit (lösen, beweglich machen) aufnehmen.

*3.2 Anpassung des Herz-Kreislauf-Systems (Ausdauer)*

**Die aerobe Ausdauerleistungsfähigkeit** des Kindes bzw. des Jugendlichen ist **beachtlich** und **entspricht in der Relation der eines Erwachsenen**. Bereits im Kindesalter kommt es zu strukturellen und funktionellen Anpassungserscheinungen jener Organe und Organsysteme, die an der Aufrechterhaltung der Leistung maßgeblich beteiligt sind oder diese Leistung begrenzen (WEINECK 1998).
Jede Überlegung zur funktionalen Begrenztheit des kindlichen Organismus ist heute unhaltbar geworden. Das kindliche Herz erfährt im Laufe eines vernünftigen Trainings eine harmonische Entwicklung und die Herzarbeit eine zunehmende Effektivierung und Ökonomisierung. Es ist daher bei der Durchführung eines Ausdauertrainings mit keiner Schädigung, sondern vielmehr mit positiven adaptativen Veränderungen zu rechnen.
Hat man also bisher vor Überbeanspruchung bzw. Gefährdung durch Ausdauertraining gewarnt, so muss man heute feststellen, dass eher **die Unterbeanspruchung aufgrund des zunehmenden Bewegungsmangels das Problem darstellt.**
Der Entwicklung der Ausdauerleistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter ist daher ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Eine zusätzliche Wichtigkeit der Schulung der Ausdauer ergibt sich auch daraus, dass Fortschritte in der Ausdauerleistungsfähigkeit sich auch auf andere physische Leistungsfaktoren wie Schnelligkeit, Schnellkraft, Schnelligkeitsausdauer, Kraft, Kraftausdauer und Gewandtheit auswirken. Empfehlenswert ist ein aerobes Ausdauertraining mit einem Umfang von zwei bis zehn Minuten mit zwei bis fünf Wiederholungen dreimal in der Woche. Dabei müsste die Be-

lastung (die Geschwindigkeit) so hoch sein, dass die Atemfrequenz sich verdoppelt, eine Rötung der Haut eintritt bzw. es zum Schweißausbruch kommt. Ein gutes Maß gibt die Pulsfrequenz für die Höhe der Beanspruchung: sie sollte mindestens 40, aber auch höchstens 80 Schläge über dem Wert in Ruhe liegen.
Sowohl die Dauermethode (mit Pausen, die eine vollständige Erholung ermöglichen) als auch die Intervallmethode (Pausen mit unvollständiger Erholung) können das aerobe Ausdauervermögen entwickeln. Auf Grund der besseren Sauerstoffversorgung sollte die Dauermethode vorwiegend (etwa zu 75 Prozent) eingesetzt werden. Die Erholungsphasen von maximal fünf Minuten können passiv (Entspannen im Liegen mit gebeugten Beinen) oder aktiv (Lockern im Liegen – „Kerze", Beine ausschütteln) oder im Stand (Arm-, Rumpf-, Beinschwingen usw.) gestaltet werden.
Mit in die Zielsetzung eines aeroben Ausdauertrainings gehört die Erhöhung der Gesamtdurchblutung, die Verbesserung der intermuskulären Koordination und die Ausprägung eines Bewegungsrhythmus (z. B. Lauf-Atem-Rhythmus oder Arm-Bein-Rhythmus). Eine verbesserte Ausdauerfähigkeit im Kindesalter hat seine Ursache weniger in morphologischen Veränderungen (Veränderungen des Herzmuskels) als vielmehr in einer koordinativen Verbesserung, die eine Einsparung von Sauerstoff bringt. **Oberstes Leitziel sollte sein:** Jedes Kind sollte in der Lage sein, so viele Minuten zu laufen, wie es Jahre alt ist (Geschwindigkeit größer als Fußgängertempo). **Besonders gewarnt werden muss vor zu kurzen Laufstrecken.**
So haben Untersuchungen erwiesen, dass ein 800-m-Lauf für Kinder eine stärkere Belastung darstellt als ein 3000-m-Lauf (auch mit Endspurt). Aufgabe des Übens in der Schule ist die **Schaffung einer Grundlagenausdauer**, nicht aber die Herausbildung spezieller Ausdauerfähigkeit (daher Dauerlaufmethode mit möglichst gleichmäßiger Laufgeschwindigkeit). Zwischen- und Endspurts sollten jedenfalls vermieden werden.

*3.3 Anpassung an das Zentralnervensystem (Geschicklichkeit, Schnelligkeit)*

Geschicklichkeit ist vor allem das Ergebnis der Anpassung des Zentralnervensystems, dessen Grundmerkmale (Stärke, Trägheit, Beweglichkeit der Nervenprozesse) angeboren sind, sich jedoch unter gezielter Einflussnahme verbessern lassen. Die Flüssigkeit großmotorischer Koordination, Rumpfbeweglichkeit, motorische Anpassung, Körperbalance oder Gleichgewichtskoordination kann man als Bereiche großmotorischer Geschicklichkeit ansehen.
Eine gute **motorische Koordination** wird bedingt durch die motorische Steuerungsfähigkeit, die motorische Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit und die motorische Lernfähigkeit. Die motorische Steuerungsfähigkeit wird durch das Vermögen, sich räumlich zu orientieren bzw. kinästhetisch zu dif-

ferenzieren, bestimmt. Auch das Gleichgewicht hat dabei große Bedeutung. Die motorische Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit ist von der Größe der Bewegungserfahrung („Bewegungsschatz") und von der Qualität der Bewegungslösung abhängig. Die motorische Lernfähigkeit wird durch die Qualität der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung („analysatorische Fähigkeiten") und Speicherung gekennzeichnet.

Diesen drei allgemeinen Grundfähigkeiten werden noch eine Reihe wichtiger **koordinativer** Fähigkeiten zugeordnet:

- Orientierungsfähigkeit (räumlich)
- Differenzierungsfähigkeit (kinästhetisch)
- Reaktionsfähigkeit
- Anpassungsfähigkeit
- Kombinationsfähigkeit
- Geschicklichkeit
- Wendigkeit
- Rhythmusfähigkeit
- Gleichgewichtsfähigkeit
- Antizipationsfähigkeit u. a.

(nach WEINECK, MATTAUSCH, MARTIN, HIRTZ, ZIMMER u. a.)

Aber auch die Schnelligkeit hängt in einem hohen Maß von der Funktion des Zentralnervensystems ab. Sie ist die Fähigkeit des Menschen, motorische Aktionen in einem unter den gegebenen Bedingungen minimalen Zeitabschnitt zu vollenden. Obwohl mit sieben bis acht Jahren das höhere Nervensystem einen hohen Entwicklungsstand erlangt, weil Wachstum und Struktur der Nervenzellen weitgehend abgeschlossen sind, hat sich die Geschicklichkeit bei den meisten Kindern noch nicht optimal ausgeprägt. **Mobilität und Bewegungsluxus sind charakteristische Merkmale** der Motorik in diesem Alter. Eine Ursache für die zum Teil ungeschickten Bewegungsbilder liegt in der mangelnden Fähigkeit der Großhirnrinde, Erregungen zu halten (Irradiation) und zum anderen in der noch nicht voll ausgeprägten Kontrollfunktion der Hemmzentren (gegenseitige Induktion).
Im Verlauf der Individualentwicklung besteht keine zeitliche Übereinstimmung für eine beste Trainierbarkeit koordinativer und konditioneller Fähigkeiten bei den einzelnen Schülern. Neuere Untersuchungen beweisen, dass neuromuskuläre oder sensomotorische Steuerung und Regelung von Bewegung offenbar zu jenen elementaren Funktionsbereichen gehören, deren grundlegende Aneignung und Entwicklung bereits sehr früh erfolgen muss. **Mangelhafte koordinative Fähigkeiten** sind zumeist nicht auf unzureichende Anlagen, sondern **auf unzureichende Förderung in früheren Lebensjahren** zurückzuführen. Aufgrund der noch ungenügend ausgebildeten Differenzierungshemmung – es überwiegen die Erregungsprozesse über

Hemmungsprozesse – ist der Muskelsinn noch wenig entwickelt, und die Genauigkeit der Bewegung erfährt Einbußen in räumlicher und zeitlicher Hinsicht.
Aus diesem Grund ist in dieser Altersstufe die hohe Lernfähigkeit (sie erfährt auch noch eine zusätzliche Steigerung) jedoch noch nicht unbedingt mit dem entsprechenden Vermögen verbunden, gelernte Bewegungen auch dauerhaft zu behalten.
Also erfordert in dieser Altersstufe ein erfolgreicher Lernprozess **eine ausreichende Lernvertiefung im Sinne eines mehrfach wiederholten Übens.**
Das Grundschulalter kann man als intensives Entwicklungsalter für die Vervollkommnung der Koordinationsfähigkeit in vielfacher Hinsicht, vor allem für das Erlernen einfacher Bewegungsfertigkeiten, bezeichnen. In dieser „sensitiven Phase" (J. WEINECK) lässt sich Versäumtes später nur schwer oder gar nicht mehr nachholen. Eine wichtige Rolle spielen in dieser Altersstufe das geringe Körpergewicht und die ausgeprägt günstigen Kraft-Hebel-Verhältnisse (die Muskulatur der oberen Extremitäten verhält sich zu unteren wie 27 : 38, beim Erwachsenen liegt ein Verhältnis von 28 : 54 vor).
In der Regel wird das Geschicklichkeitstraining (Koordination) der Schulanfänger durch Bedachtnahme auf den Bewegungsluxus gekennzeichnet sein. Eine intensive, kontinuierliche und umfangreiche Übungsfolge führt zu einem Abbau dieser Mobilität und zu einer Stabilisierung.
Ein **allgemein orientiertes Geschicklichkeitstraining** soll einen Umfang von maximal 15 Minuten mit hohen Wiederholungszahlen mindestens dreimal in der Woche umfassen.
Dabei sollte man darauf achten, dass die Aufgabenstellung einen **hohen Motivationsgehalt** hat, um nicht leichte Ablenkungen zuzulassen. **Hohe Wiederholungszahlen der Aufgaben** (mindestens zehn Wiederholungen pro Serie mit mindestens drei Serien) sollen gewährleisten, dass die Schülerinnen/Schüler **nur** diese Bewegungen ausführen (Mobilität abbauen), damit sich die gegenseitige Induktion von Erregung und Hemmung ausprägen und sich bedingt reflektorische Verbindungen bilden können. Nach jeder Serie soll gelockert bzw. entspannt, bei Ermüdung sollen keine weiteren Aufgaben gestellt werden, weil die Steuerungsprozesse beeinträchtigt sind und ein Verletzungsrisiko besteht. **Als Ziel** könnte man festlegen: Jedes Kind sollte auf optische, akustische sowie auf haptische Reize schnell und wohl koordiniert reagieren, Körperbalance halten und sich wechselnden Bewegungssituationen anpassen können. Grundsätzlich kann man zur Ausprägung der motorischen Grundlagen sagen, dass ihnen besondere Bedeutung zukommt, aber höchste Trainierbarkeit nicht automatisch höchste Belastbarkeit bedeutet.
**Bewegungs- und Belastungsreize stellen für Kinder und Jugendliche eine physiologische Notwendigkeit für die optimale Entwicklung der Leistungsfähigkeit dar,** aber erfahren nur dann die bestmögliche Ausprägung, wenn sie früh bzw. rechtzeitig und dauerhaft unter adäquaten kindesgemäßen Belastungsreizen erfolgen.

Auch für die Schnelligkeit gilt, dass eine endgültige Ausprägung der biologischen Grundlagen der Schnelligkeit sehr früh erfolgt. Die maximale Schnelligkeit (im Sinne der Laufgeschwindigkeit) erreicht bei untrainierten Mädchen und Jungen mit dem 15. bis 17. bzw. 20. bis 22. Lebensjahr ihren Höhepunkt.
Zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr tritt eine Vervollkommnung der Laufbewegung ein, die auch zu einer schnellen Verbesserung der Laufgeschwindigkeit führt.
Für das Schnelligkeitstraining gilt es, vor allem **die Reaktionsgeschwindigkeit und das Beschleunigungsvermögen zu schulen** sowie einen besonderen Schwerpunkt auf die schnelle Koordination zu setzen. **Nicht geübt sollte die Schnelligkeitsausdauer werden,** weil Belastungen dieser Art beim Kind aufgrund seiner geringen anaeroben Kapazität unphysiologische Reaktionen auslösen.

### *3.4 Grundsätze des Übens und Trainierens*

Das sportliche Üben ist nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten aufgebaut, die man als „Übungs-(Trainings-)Prinzipien" oder „Übungs-(Trainings-)-Grundsätze" bezeichnet. Diese Prinzipien dürfen nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr bilden sie ein System zur Trainingsgestaltung. Ihre Anweisungen bestimmen die Planung, den Aufbau und Inhalt einer Übungseinheit sowie die erforderlichen Mittel und Methoden. Wissenschaftliche Erkenntnisse konkretisieren und optimieren die – meist empirisch – gewonnenen Erfahrungen.

Folgende Prinzipien gilt es zu beachten:
- Prinzip der ansteigenden Belastung
- Prinzip der ganzjährigen Belastung
- Prinzip der periodischen Belastung
- Prinzip der wechselnden Belastung
- Prinzip der richtigen Belastungsfolge
- Prinzip der Entwicklungsgemäßheit
- Prinzip der Individualität (HARRE, MARTIN, WEINECK, LETZELTER u. a.).

Das Prinzip der **ansteigenden Belastung** fordert eine angepasste Zunahme von Umfang und Intensität. Die Belastungszunahme muss stets in einem bestimmten Verhältnis zur Leistungsfähigkeit der Schülerin/des Schülers liegen. Die Erhöhung der Belastung kann verschiedenartig erfolgen. Zunächst soll die Übungshäufigkeit angehoben werden und erst dann eine Erhöhung des Umfanges bzw. der Intensität in einer Übungseinheit erfolgen. Dies ist besonders im Kindesalter zu beachten (HOLDHAUS).

Eine kontinuierliche Übungsfolge **(Prinzip der ganzjährigen Belastung)** führt zu einem fortlaufenden Leistungsanstieg. Eine Unterbrechung führt zur Stagnation oder zum Abfall der Leistungsfähigkeit. Die ganzjährige Belastung gewährleistet auch einen nahtlosen Übergang zum nächsten Übungsjahr. Auch dieses Prinzip erfordert einen regelmäßigen Wechsel von Belastungs- und Erholungsphasen.
Das Prinzip der **wechselnden Belastung** zwischen „Tun" und „Erholung" hat vor allem im Grundlagentraining und in jenen Sportarten große Bedeutung, in denen mehrere physische Faktoren zur Leistung beitragen. Die zeitliche Dauer der Erholung ist in Abhängigkeit von der vorangegangenen Belastung unterschiedlich. Die Kenntnis dieser Unterschiede ermöglicht es, die einzelnen Belastungsreize entsprechend ihrer Wirkung sinnvoll aneinanderzureihen (Belastungsfolge).
Ein weiterer Grund, die Belastung abwechslungsreich zu gestalten, besteht darin, „Bewegungsstereotype", die sich – langfristig – negativ auf die Leistungsentwicklung auswirken, zu vermeiden. Eng im Zusammenhang mit dem Prinzip der wechselnden Belastung steht die Notwendigkeit, die **Belastungen in richtiger Reihenfolge** zu setzen. Dies ist besonders beim Aufbau einer Trainingseinheit zu beachten. Übungen, die „Ermüdungsfreiheit" voraussetzen bzw. lange Erholungspausen erfordern (Koordination, Schnelligkeit, Schnellkraft), müssen daher am Beginn einer Übungseinheit stehen, während Übungen, bei denen eine „unvollständige Erholung" aus Gründen der Anpassung erforderlich ist, erst später folgen. Ausdauerübungen eignen sich besonders für den Schluss einer Trainingseinheit.

Folgendes Übungsfolgenschema wäre sinnvoll (nach HOLDHAUS)

Schnelligkeitsübungen
stehen vor
Schnellkraftübungen
stehen vor
Schnelligkeitsausdauerübungen
stehen vor
Kraftausdauerübungen
stehen vor
allgemeinen Ausdauerübungen

Sportliche Leistungen sind ein „multifaktorielles Produkt". Insbesondere im Wettkampf kann diese Leistung daher nur bedingt über Teilbereiche der Leistungsfähigkeit Auskunft geben. Schwächen können durch Stärken kompensiert werden und somit lange Zeit unentdeckt bleiben **(Prinzip der Individualität)**.

*3.5 Leistungsschwache Schülerinnen/Schüler*

Leistungsschwache Schülerinnen/Schüler liegen durch konstitutionelle Schwächen oder entwicklungsbedingte Störungen psychischer und physischer Art in ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit unter dem Durchschnitt ihrer Klassenkameraden. Ihre Bewegungen sind weniger automatisiert und auch unökonomisch, sie haben besondere Schwierigkeiten, neu Gelerntes zu behalten und sich auf neue Situationen einzustellen.

Die Ursachen der Leistungsschwächen können unterschiedlicher Art sein, sind aber fast immer mit der „Bewegungsbiographie" eines Kindes verbunden:
- Konstitutionelle Voraussetzungen (z. B. Übergewicht, Muskelschwäche)
- Funktionsstörungen, Störungen der Wahrnehmungsfähigkeit
- Umweltbedingungen, Mangel an Bewegungsmöglichkeit und Anregung
- Elterlicher Erziehungsstil (übertriebene Vorsicht, Vorbildwirkung unsportlicher Eltern)
- Geringe Motivierung durch den Sportunterricht (z. B. wenig kindgerechter Sportunterricht)
- Psychische Besonderheiten (z. B. Ängstlichkeit, Gehemmtheit) (nach R. ZIMMER – H. CICURS).

Selten findet man einen Faktor allein, sondern es **sind immer mehrere dieser Gründe Ursache**, dass das Interesse an der sportlichen Betätigung nachlässt und motorische Anforderungen immer mehr gemieden werden. Dies führt schließlich zu motorischer Beeinträchtigung und Leistungsschwäche. Vielfach kommt es auch dazu, dass ursprünglich nur auf den Bewegungsbereich beschränkte Auffälligkeiten und Schwächen bewirken, dass das Kind Leistungsstärkere im Unterricht behindert und die methodische Gestaltung des Unterrichts erschwert. Solche Kinder geraten schnell in eine Außenseitersituation, sowohl der Lehrerin/dem Lehrer als auch den Schülerinnen/Schülern gegenüber, sind weder als Übungspartner noch als Spielteilnehmer beliebt und für den Ablauf des Unterrichts mehr hemmend als fördernd.
Diese Außenseiterstellung führt nicht selten zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung: Ständige Zurückweisung, Nichtanerkennung, Tadel führen zur Verunsicherung, zur Hemmung der Aktivität, zur Lustlosigkeit, zur Angst vor Versagen. Dieser psychische Druck aber reduziert Leistungsfähigkeit und erhöht die Misserfolgswahrscheinlichkeit. Misserfolge aber induzieren und verstärken wiederum Ablehnung und Zurückweisung, sodass der Prozess des Versagens aufs Neue in Gang kommt.
Am Ende dieses Prozesses stehen häufig Kinder und Jugendliche mit auffälligem und abweichendem Sozialverhalten, mit Verhaltensstörungen und Schulversagen. Diese Kinder suchen in Ersatzhandlungen Anerkennung und Aufmerksamkeit oder lehnen sich damit gegen Zurücksetzung auf:

- Sie stören den Unterricht, um überhaupt beachtet zu werden.
- Sie legen sich mit dem Lehrer an, um Eindruck bei den Mitschülern zu machen.
- Sie werden aggressiv gegenüber anderen, um das Gefühl der Unterlegenheit zu verdrängen.
- Sie ziehen sich zurück, werden kontaktscheu.
- Sie spielen den „Klassenclown", um auf diese Weise Anerkennung und Zustimmung von den Klassenkameraden zu erreichen (R. ZIMMER – H. CICURS, 1987, S. 17).

Auffallend ist immer ihr geringes Interesse am sportlichen Tun. Es findet seinen Niederschlag in fehlender Mitarbeit, in geringer Leistungsbereitschaft, in Zeichen von Unlust und in einem Ausweichen in Ausreden oder Krankheiten. Ein leistungsschwacher Schüler kann im normalen Sportunterricht – vielleicht nicht in dem Ausmaß, wie man sich das wünschen würde, aber doch – **aufgefangen** werden. Besonders dann, **wenn nicht immer leistungsstarke Schülerinnen/Schüler Inhalte und Schwerpunkte des Sportunterrichts bestimmen,** obwohl vielleicht gerade diese aufgrund ihrer Vorerfahrung (etwa im Verein erlebt) bessere Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung machen können. Der Unterricht ist vielfach – und manchmal ist das den Lehrerinnen/Lehrern gar nicht bewusst – ausschließlich auf konkurrenzorientiertes Handeln hin ausgerichtet: etwas schneller, höher, weiter, besser können als andere, sich mit ihnen messen und damit einen Sieger und einen Verlierer feststellen.
Damit geht es oft nicht um die Art und Weise, wie man mit einer vorgegebenen Bewegungsaufgabe zurechtkommt, sondern um den ausschließlichen Vergleich der am Ende des Prozesses stehenden Leistung mit der eines anderen. Die Reaktion von Lehrerinnen/Lehrern und Mitschülerinnen/Mitschülern verstärkt und produziert Versagen, Desinteresse, Rückzug usw.
Oft empfindet man es als störend oder lästig, das Lerntempo zugunsten derer zu reduzieren, die sich nicht so schnell auf eine neue Situation einstellen oder eine neue Technik aneignen können. Das Bild aber, das ein Kind von sich selbst hat, ist im hohen Ausmaß abhängig von der Einschätzung seiner eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit.
Dieses Bild wird geprägt von der Erfahrung im Umgang mit den körperlichen Fähigkeiten und deren Bewertung durch die Umwelt sowie durch die eigene Bewertung, die man als **Selbstwertgefühl** bezeichnet. Über seinen Körper verfügen zu können, stellt eine Grundlage der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper dar und trägt zur Stabilisierung und Verbesserung des Selbstwertgefühls bei. Wenn einem der Körper im Weg steht, können körperliche Aktivitäten an sich schon als selbstwertbedrohend erfahren werden. Eine besondere Gefahr besteht darin, dass das Gefühl des Ausgeliefertseins im Sport oft auch auf andere Situationen übertragen wird und wenig Zuversicht

und Selbstvertrauen sich entwickeln. Entscheidend für das Erlebnis der Hilflosigkeit ist die subjektive Bewertung der Situation.
Der Versuch, Bewegungsauffälligkeiten und Leistungsschwächen der Kinder auszugleichen und ihre motorischen Fähigkeiten zu verbessern, um ihnen damit auch zu mehr Selbstvertrauen zu verhelfen, muss von vornherein zum Scheitern verurteilt sein, wenn nicht gleichzeitig die Bedeutung des Selbstkonzeptes des Kindes berücksichtigt wird Es erscheint daher wünschenswert, organisatorische Formen zu suchen, die es ermöglichen, jene förderungsbedürftigen Kinder (ausgewählt auf Grund der eigenen Beobachtung, auf Grund der Beratung des Schularztes und unter Einbeziehung der Eltern) in einem dafür geeigneten Rahmen mit geringerer Lerngeschwindigkeit, mit unterschiedlichen geringeren Ansprüchen und mit verstärkter Zuwendung Lernprozesse durchlaufen zu lassen.
Ein solcher „Sportförderungsunterricht" in Form von unverbindlichen Übungen würde langfristig auf eine Änderung der Selbstwahrnehmung der Schülerin/des Schülers hinauslaufen und dazu beitragen, dass das Kind sich selbst als subjektiv leistungsfähig empfindet und, in dieser Leistungsfähigkeit gefestigt, auch im regulären Turnunterricht mithalten kann.

## 4 Didaktische Grundsätze

Die didaktischen Anmerkungen im Bereich des Lehrstoffes und insbesondere die nachgestellten didaktischen Grundsätze sollen die Planung und Vorbereitung im Hinblick auf einige wesentliche Merkmale beeinflussen.

### *4.1 Vielfalt*

Mehrere Hinweise stellen ein verlässliches Zeichen dafür dar, dass auf der einen Seite die Lehrerin/der Lehrer dafür verantwortlich ist, welche Inhalte sie/er für ihren/seinen Unterricht heranzieht, dass es aber auf der anderen Seite ihr/sein Bestreben sein muss, **eine möglichst große Vielfalt von Bewegungsreizen zu sichern.** Die Lehrstoffhinweise sind selbstverständlich im Hinblick auf unterschiedliche Voraussetzungen (Schüler/innen, Übungsstätten, klimatische Bedingungen, Landschaft ...) als Rahmenlehrplan zu verstehen. Bei der Erstellung der regionalen Jahresplanung und bei den Überlegungen zum Übungsangebot im Verlaufe eines Schuljahres sollte aber davon ausgegangen werden, dass auch sportliche Inhalte, die sich nur mit einem erhöhten organisatorischen Aufwand realisieren lassen, möglichst oft berücksichtigt werden sollen. Dazu könnte man etwa die Organisation von Fahrten zu einem Eislaufplatz, die Abhaltung eines Schwimmkurses in einem Hallenbad, die Benutzung von normgerechten Leichtathletikanlagen, die Organisation von Spiel- und Sportfesten und dergleichen verstehen.

Lehrerinnen/Lehrer sollten sich nicht scheuen, insbesondere dann, wenn die ihnen unmittelbar zur Verfügung stehenden Übungsstätten eher nicht dazu geeignet sind, vielfältige Leibesübungen zu betreiben, durch gezielte organisatorische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit den Eltern und Gemeinden ein größeres Übungsangebot zu erschließen.
Selbstverständlich wird die planende Lehrerin/der planende Lehrer in diesen Fällen Unterstützung von anderen Gremien brauchen. Trotzdem sollte es aber jeder Lehrerin/jedem Lehrer ein schlechtes Gewissen bereiten, wenn er sich mit der ihm zur Verfügung stehenden Übungsstättensituation letztlich doch zufrieden gibt und damit wesentliche Bereiche und Anreize für seine Schülerinnen/Schüler vielleicht außer Acht lässt. Leibesübungen bedeuten auch eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, der Natur und ihren Gegebenheiten. Sie sollen daher nach Möglichkeit auch im Freien stattfinden oder gerade aus dieser Tatsache her ihre besondere Attraktivität beziehen.

*4.2 Tägliche Bewegungszeit*

Die Konzeption des Gesamtlehrplans der Grundschule nimmt immer wieder auf fächerübergreifendes Unterrichten Bezug. So gesehen sollte es der Grundschullehrerin/dem Grundschullehrer möglich sein, **eine tägliche Bewegungszeit für seine Schülerinnen/Schüler zu ermöglichen,** egal, ob der Anstoß dazu aus dem Bereich der „Bewegungs- und Sporterziehung" oder aus dem Bereich der „Musikerziehung" bzw. der „Bildnerischen Erziehung" kommt.
Das Anbahnen und langsame Entwickeln eines von positiven Einstellungen her geprägten Körperbewusstseins sind insbesondere für gesundheitserziehliche Überlegungen von großer Wichtigkeit. Sehr jungen Menschen bedeutet die Tatsache, gesund zu sein, nicht sehr viel, und es bedeutet ihnen noch weniger, Sport deswegen zu betreiben, weil sie sich gesund erhalten möchten.
Auf dem Umweg über das Erfahren, Kennenlernen, Begreifen und Wissen des eigenen Körpers in der Bewegung, in der Ruhe, in der Belastung, in der Entspannung usw. kann es möglich sein, Verständnis dafür anzubahnen, dass die Gesamtleistungsfähigkeit eines Menschen auch dadurch gekennzeichnet ist, wie weit seine physische Leistungsfähigkeit gegeben ist.

*4.3 Bewegungsreichtum und Freude*

Für die Unterrichtsgestaltung sollte man vor allem berücksichtigen, dass den Kindern bewegungsreiche und freuderfüllte Aktivitäten ermöglicht werden. Dieser Akzent schließt aber nicht aus, dass es auch um das Erleben der eigenen Leistungsfähigkeit geht und damit auch dem/der begabten Schüler/in die Möglichkeit geboten wird, seine eigene sportliche Begabung zu entdecken. Nur wer seine Grenzen erfahren hat und unter Anleitung seine Möglichkeiten erkunden kann, ist imstande, sicherheitsorientiert Sport zu betreiben, das heißt, immer dann, wenn die Handlung einen ungewissen Aus-

gang mit einschließt, selbst zu entscheiden, ob diese Handlung gesetzt wird oder nicht. Hinführen zu Risikobereitschaft und Wagnis bedeutet auch gleichzeitig Hilfestellung durch die Lehrerin/den Lehrer, eine sportliche Situation richtig einschätzen zu lernen. Und es bedeutet gleichzeitig für die Lehrerin/den Lehrer, zu akzeptieren, wenn Kinder eine bestimmte sportliche Handlung nicht (gleich) ausführen wollen, weil sie für sich die Entscheidung getroffen haben, das Risiko nicht einzugehen.
Die gleiche Schülerin/der gleiche Schüler sollte aber alles daransetzen, seine Möglichkeiten, auf deren Basis er sportliches Handeln durchführt, auszuweiten, zu verbessern und damit die Voraussetzungen **für ein späteres** umfassenderes Sporterlebnis zu schaffen.
Der Grundstufe I kommt im Spiel und im spielerischen Üben im Hinblick auf motivierendes, entdeckendes und kreatives Lernen besondere Bedeutung zu, vor allem aber auch im Hinblick auf angstfreies Lernen. Der Lehrer muss sicherlich immer wieder bemüht sein, das Verständnis in der Klasse für die schwächere Schülerin/den schwächeren Schüler zu erwecken, den individuellen Leistungsfortschritt bei der schwächere Schülerin/beim schwächeren Schüler herauszustreichen und letztlich Vorsorge zu treffen, dass Defizite durch Schülerinnen/Schüler durch vermehrten Sportunterricht ausgeglichen werden können. Es bedeutet ein besonderes Verständnis für die Situation der Schülerin/des Schülers, wenn bei der Wahl der Inhalte oder bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades einer Übung den Kindern ein angemessener Spielraum für eigene Entscheidungen gelassen werden soll.
Die Schülerinnen/Schüler können sich dabei immer wieder unterfordern (und die Lehrerin/den Lehrer veranlassen, aufgrund geeigneter Aufgabenstellung der/dem Schüler/in das wirkliche Leistungsvermögen zu veranschaulichen), aber auch dazu neigen, andauernd zu hoch gewählte Ziele anzugehen. Das Vermögen zu richtiger Selbsteinschätzung ist Grundlage für späteres Agieren in handlungsoffenen Sportsituationen, wie sie zumeist in freizeitorientierten Sportarten anzutreffen sind, die gleichzeitig auch eine starke Affinität zu Erlebnis, Wagnis und Risiko haben: so etwa Windsurfen, Tiefschneeskilauf, Drachenfliegen, Motorsport und andere Sportarten. Das Eingehen von Wagnissen und die Übernahme von Risiken muss immer danach beurteilt werden, wie weit sich jemand selbst eine Handlung zutraut und welche Folgen diese Handlung für sich selbst, seine Umwelt (Natur und Personen) haben kann.
Durch entsprechende Aufgabenstellungen (eine Differenzierung wird notwendig sein) soll eigenverantwortliches Handeln gefördert werden.

*4.4 Tests, Wettkämpfe, Partnerschaft*

Ein besonderes Anliegen der Leibesübungen in der Grundschule ist die Fähigkeit, **sich mit einem Anderen auseinanderzusetzen, mit ihm oder gegen ihn sportlich zu agieren.** Besonders geeignet scheint dazu die Ver-

mittlung vielfältiger Spielideen und Spielformen und damit verbunden die Anbahnung der Fähigkeit der Schüler/innen, Spielvereinbarungen und Spielregeln anzuerkennen.
Es wird notwendig sein, Spielregeln situativ abzuändern, es muss aber auch möglich sein, sie je nach Situation auch neu zu entwickeln. Leistungstests und die Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen sind sicherlich eine gute Möglichkeit für eine Schülerin/einen Schüler, festzustellen, wie groß die persönliche Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit geworden ist. Die Teilnahme an Spielfesten, Sportfesten und schulbezogenen Veranstaltungen kann daher als Bereicherung der Leibesübungen weitere Möglichkeiten, besonders im Hinblick auf Motivation, schaffen.
Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Struktur solcher Feste auch auf jene Schülerinnen/Schüler Rücksicht nehmen sollte, für die der Beweggrund nicht so sehr im Bedürfnis, besser zu sein, sondern im Bereich der Kommunikation liegt, partnerschaftliche, gemeinsame Unternehmungen sollten daher in gleicher Weise gefördert werden.

## 5 Integration

Mit der 15. und 17. Schulorganisationsgesetz-Novelle hat die Bundesregierung 1993 bzw. 1996 die gesetzliche Grundlage geschaffen. Damit nichtbehinderte und behinderte Kinder wirklich gemeinsam lernen können, sind organisatorische und methodisch-didaktische Voraussetzungen sowie entsprechende Rahmenbedingungen notwendig.
So sind in erster Linie die Klassenzusammensetzung, Schüler/innenzahl, zusätzlicher Lehrer/inneneinsatz, Differenzierung, neue erweiterte Unterrichtsformen (z. B. selbstgesteuertes Lernen) und didaktische Konzepte bei der Umsetzung wesentlich. Unterschiedliche Organisationsmodelle für ganzheitlichen Unterricht wie z. B. Integrationsklassen, kooperative Klassen und Stützlehrerklassen, die in langjährigen Schulversuchen erprobt wurden, werden derzeit im österreichischen Schulwesen angeboten, um diese Herausforderungen zu bewältigen.
Eine besondere Bedeutung kommt im Rahmen des Unterrichts für Bewegungserziehung der Integration von Schülerinnen und Schülern zu, die anderer ethnischer Herkunft sind bzw. mit anderen kulturellen und religiösen Vorerfahrungen in die Schule kommen.
Hier soll Bewegungserziehung in der Schule einerseits einen Beitrag zum Bewegungslernen leisten, andererseits auch interkulturelles Lernen ermöglichen. Interkulturelles Lernen bedingt aber auch immer ein Verstehen fremdkultureller Orientierungspunkte und eine Reflektion des eigenkulturellen Bezugssystems.
Bewegungsunterricht in der Schule, der diese Aspekte mitberücksichtigt, darf nicht alte Klischees und Vorurteile verstärken, sondern muss so gestaltet

sein, dass Situationen geschaffen werden, die zur gemeinsamen Bewältigung, zum gemeinsamen Problemlösen und zu Alternativen führen (wie z. B. Spiele ohne Sieger, Gruppenaufgaben, Synchronturnen, kooperative Spiele, Tänze, gemeinsame Sportwochen, freizeitwertige Angebote).

## 6 Schulveranstaltungen: eine pädagogische Chance

Beispiele für eintägige Veranstaltungen sind Wandertage, Sporttage, Gesundheitstage, Sportprojekte, etc. Mehrtätige Veranstaltungen umfassen Wintersportwochen, Sommersportwochen, Schwimmwochen, Gesundheitswochen, usw.
Schulveranstaltungen sind eine Erweiterung und Ergänzung zum Unterricht (auch aus Leibesübungen (Bewegung und Sport)) und schulautonom vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren.
Es ist daher große Flexibilität bei der inhaltlichen Zielsetzung und dem organisatorischen Rahmen möglich, zugleich kommt den Schulpartnern aber hohe Verantwortung zu. Bei der Auswahl der Inhalte ist auf die körperliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler Bedacht zu nehmen und die Organisation muss den Grundsätzen der Sicherheit, Sparsamkeit und Zweckmäßigkeit entsprechen. Die Kosten der Schülerinnen und Schüler werden von den Erziehungsberechtigten getragen (Beihilfen können gewährt werden), der Aufwand für die Lehrerinnen und Lehrer vom Schulerhalter.

Als Ziele der Schulveranstaltungen stehen fest:
- Festigung der im Unterricht vermittelten Lehrplaninhalte durch Anwendung und Erfahrung in der Praxis;
- Auseinandersetzung mit dem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben;
- Förderung der musischen Anlagen;
- Erweiterung und Vertiefung des Bewegungsangebotes der Schule durch das Kennen lernen und Erleben von Sportarten, die sich besonders auf den Freizeitbereich und als lebensbegleitende sportliche Betätigung eignen;
- Veranstaltungen für die ganze Klasse (wobei mindestens 70% der Schülerinnen und Schüler einer Klasse teilnehmen sollen) und damit eine besondere pädagogische Chance zu sozialem Lernen.

## 7 Gesundheitsförderung und die Aktion „Bewegte Schule"

Die Aktion „Bewegte Schule" wurde bereits 1989 gestartet und hat für drei Altersgruppen Akzente gesetzt: in den Volksschulen mit „Gesund & Munter", in der Sekundarstufe I mit „Klug & Fit" und in der Sekundarstufe II mit „Gemeinsam & Aktiv". Die Maßnahmen von „Gesund & Munter": zielen darauf ab, den Sitzunterricht in der Klasse durch Bewegungspausen zu

unterbrechen. Informationshefte, Plakate für die Klasse und ein Quartettspiel zu Bewegungsaufgaben regen zu Bewegung an. Die Materialien thematisieren richtiges Sitzen, angepasste Schulmöbel, Schultasche, Pausengestaltung usw.
Anspruchsvollen Konzepten zur „Gesundheitsfördernden Schule" geht es neben gesundheitsfördernden Aktionen (Rückenschule, Suchtprävention ...) auch um die Schule, die im Hinblick auf eine gesundheitsfördernde Lebenswelt umgestaltet werden soll. Angestrebt wird dabei eine Beachtung gesunder Lebensweisen durch die gesamte Schulgemeinschaft in einem möglichst gesundheitsförderlichen Umfeld. Neue Konzeptionen der „Gesundheitsförderung" treffen immer auf bereits vorhandene Lebenswelten und soziale Systeme. Diese Gesundheitsförderung bedenkt daher auch bestehende „Verhaltenszwänge" und bemüht sich um Änderung der Umstände, mit denen Menschen leben.
Die innere Gestaltung und Qualitätsverbesserung des Schullebens und die Öffnung der Organisation Schule nach außen sind die zentralen Leitorientierungen des Konzepts der „Gesundheitsfördernden Schule". Projekte versuchen die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf gesundheitsbewusstes und eigenverantwortliches Handeln zu erweitern und in gesundheitsförderlichen Lebenswelten zu verankern.
Die Konzepte der „gesundheitsfördernden Schule" stellen eine deutliche Erweiterung traditioneller Formen schulischer Gesundheitserziehung dar und müssen am jeweiligen Schulstandort weiter entwickelt werden.

### *7.1 Miteinander spielen*

Spielen kann aktiver Ausgleich zur einseitigen Belastung in der Schule sein. Es kann zu Spannungsausgleich führen, ein vielfältiges Erlebnispotenzial vor allem durch Erfahrungen von Geselligkeit und sozialer Integration bieten und hierdurch einen erheblichen Beitrag zur Befindlichkeitsverbesserung leisten. Sprechen Sie in Spielpausen oder am Ende eines Spiels die Schüler/innen auf ihr Befinden an und machen Sie dadurch den Einfluss des Spielens auf das individuelle Wohlbefinden bewusst.
Erarbeiten Sie mit Ihren Schüler/innen Möglichkeiten, wie unfaires Verhalten beim Spielen reduziert werden kann (z. B. den Wert des Übens zum Abbau motorischer Schwäche nutzen; die Folgenlosigkeit von Sieg und Niederlage verdeutlichen; akzeptieren lernen, dass andere einmal besser sind oder mehr Glück hatten.)

### *7.2 Wohlfühlen im Wasser*

Mit kaum einer anderen Form des Bewegens werden so viele gesundheitliche Erwartungen verknüpft wie mit dem Schwimmen. Sich im Wasser bewegen gilt allgemein als gesund und bietet eine besondere Möglichkeit für die sinn-

liche Wahrnehmung des eigenen Körpers. Ermutigen Sie die Kinder und Jugendlichen die lustige und spielerische Seite der Bewegung im Wasser zu entdecken z. B. durch den originellsten Sprung, lustige Formen beim Synchronschwimmen ...
Ermöglichen Sie den Kindern und Jugendlichen den Erwerb Österreichischer Schwimmerabzeichen und Österreichischer Rettungsschwimmerabzeichen (Infos unter www.jugendrotkreuz.at).
Vermitteln Sie Kenntnisse über Gefahrensituationen in Flüssen, am Meer, in verschmutzten Gewässern, beim Boot fahren usw.
Bringen Sie Probleme, die manche Schüler/innen mit ihrem Körper haben im Unterricht zur Sprache, um sie zur Teilnahme im Schwimmbad zu ermutigen.

*7.4 „Laufend" die Umwelt erfahren*

Auf Grundlage der Fähigkeit zum entspannten Laufen sollten die Schüler/innen für ihre jeweilige Laufumwelt und deren Einfluss auf ihr Befinden sensibel gemacht werden.
Laufen Sie mit Ihren Schüler/innen in unterschiedlichen Laufgeländen z. B. Park, Wald, Schulhof, neben einer Autostraße... Lenken Sie die Aufmerksamkeit darauf, wie man als Läufer auf verschiedenen Untergrund reagiert und lassen Sie die Schüler/innen dabei auch barfuß laufen. Machen Sie Ihren Schüler/innen bewusst, dass man je nach Gelände/Umgebung Unterschiedliches hören, riechen, sehen und fühlen kann.
Die Schüler/innen sollen definieren, welche Bedingungen sie als unangenehm erleben oder als ungesund empfinden und bei denen sie daher nicht draußen laufen sollen z. B. Smog, starke Schwüle, extreme Hitze.

*7.5 Musik und Bewegung*

Musik kann anregend oder entspannend wirken, je nachdem welche Stücke und wie diese eingesetzt werden. Musik fordert außerdem zum gemeinsamen Bewegen auf.
Nutzen Sie die anregende und entspannende Wirkung der Musik am Stundenanfang und am Stundenende. Lassen Sie die Schüler/innen „ihre" Musik in den Unterricht einbringen und sprechen Sie mit ihnen darüber, welche Musik wie erlebt wird.
Suchen Sie nach Gelegenheiten, bei denen Musik als Gestaltungsanlass für eine Vorführung im Schulleben genommen werden kann, die von allen gemeinsam erarbeitet wird.

*7.6 Geschicklichkeit und Koordination*

Kunststücke erproben macht Spaß und fordert die Bewegungsgeschicklichkeit der Schüler/innen heraus. In der Freizeit von Kindern und Jugendlichen spielen Bewegungsaktivitäten, die die Geschicklichkeit entfalten und ver-

bessern, nur noch eine untergeordnete Rolle. Lassen Sie Ihren Schüler/innen Kunststücke entwickeln. Suchen Sie gemeinsame Anwendungsmöglichkeiten z. B. Bewegung in der Pause, Schulfest, Zirkusprojekt ...

*7.8 Spannung und Entspannung*

Spannung und Entspannung sind sowohl körperliche als auch psychosoziale Phänomene. Angst, Ärger, Wut und Enttäuschungen schlagen sich sehr häufig in muskulären Anspannungen nieder, die sich bis zu Verspannungen steigern können.
Mit dem Einsatz spezifischer Entspannungstechniken bieten sich besondere Möglichkeiten das Wohlbefinden der Schüler/innen zu verbessern.
Geben Sie den Schüler/innen die Möglichkeit Entspannungsübungen als beruhigend und erholsam zu empfinden und ein natürliches Bedürfnis danach zu entwickeln.
Zeigen Sie den Schüler/innen, wie sie sich durch gezielte Entspannung schneller und besser erholen.

*7.9 Bewegungspausen*

Pausen dienen der Entlastung und Erholung. Bewegung in der Pause kann einen wohltuenden Ausgleich zur Bewegungsarmut und Anspannung im Unterricht haben.
Überlegen Sie gemeinsam mit Ihren Schüler/innen, wie Sie bereits vorhandene Bewegungsräume und Materialien optimal nutzen können. Bieten Sie den Kindern und Jugendlichen auch die Möglichkeit attraktive altersgemäße Spielgeräte mitzubringen.
Versuchen Sie möglichst viele Ihrer Kolleg/innen für das Projekt „Bewegte Pause" zu gewinnen

*7.10 „Bewegtes Schulfest"*

Bietet einerseits die Möglichkeit die Zusammenarbeit der einzelnen Klassen und Kolleg/innen zu stärken und andererseits den Schüler/innen die Gelegenheit selber kreativ zu werden und ihre Fähigkeiten zu präsentieren.
Lassen Sie von einzelnen Klassen „Stationen" für ein bewegtes Schulfest entwickeln und erproben. Lassen Sie die Schüler/innen nicht-alltägliche Urkunden und andere Belohnungen entwerfen. Entwickeln Sie Aufgaben, die von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern gemeinsam gelöst werden können. Planen Sie Überraschungen und geben Sie auch dem Zufall Raum.

*7.11 „Bewegte" Unterrichtsplanung*

*Sitzbelastungen unterbrechen*

- Stundenplan harmonisch gestalten: „Bewegungsfächer" mit „statischen Fächern" abwechseln.
- Tagesablauf strukturieren. Schüler und Schülerinnen sollen nicht länger als 20 Minuten ohne Unterbrechung sitzen müssen. Aufstehen, sich räkeln, sich bewegen.
- Öfter Veränderungen des Arbeitsplatzes innerhalb des Schulzimmers: Vom Schülerpult zu einer Arbeit im Kreis: stehend, sitzend, kniend, liegend. In der Bibliothek einen bestimmten Artikel suchen, an der Wandtafel einen Aufgabe lösen usw.
- Verschiedene Arbeitsplätze zur Wahl anbieten: Stehpult, Boden, Fensterbrett, Pult, Ablage.
- Arbeitsstellungen zur freien Wahl: stehen, liegen, knien, hocken, evtl. Sitzball, Sitzkeil, Kissen usw.
- Häufig die Sitzpositionen wechseln, dynamisches Sitzen (z. B. auf Sitzball).
- Regelmäßig entspannen und entlasten.

*Bewegende Unterrichtsformen*

- Erweiterte Lehr- und Lernformen. Beim häufig noch anzutreffenden Frontalunterricht sind vielfach die Fernsinne Auge, Ohr einseitig aktiviert. Den verschiedenen Lerntypen wird man so nicht gerecht.
- Unterrichtsformen anbieten, die mit Bewegung verbunden sind z. B. darstellendes Spiel.
- Unterricht am lebenden Objekt (Lehrausgänge).
- Bewegungspausen mit alternativen Tätigkeiten: Hüpfen, Gliedmaßen lockern oder gar einen Lauf ums Schulhaus herum.
- Handelndes Lernen (siehe Kapitel 2 – Unterrichtsabschnitte)

*Wahrnehmungsbezogener Bwegungs- und Sportunterricht*

- Sensibilisierung der Wahrnehmung, z. B. mit geschlossenen Augen einem auf dem Boden liegenden Springseil folgen.
- Bewegungen spiegelbildlich nachmachen.
- Vertrauensübung: Schüler/in hilft dem „blinden" Kameraden/der „blinden" Kameradin (verbundene Augen), einen zusehends schwieriger werdenden Weg zu finden.
- „Kreuzen": Von beiden Enden eines Stammes oder Balkens bewegen sich zwei Jugendliche gegen die Mitte zu und versuchen zu kreuzen ohne herunterzufallen.
- „Personenraten": Ein/e Schüler/in versucht mit verbundenen Augen durch Betasten des Kopfes, herauszufinden, wer sein/ihr Gegenüber ist.
- Atmen heißt leben: Brustatmung – Bauchatmung, Ballone mit Pusten in der Luft halten oder als Gruppe ans Ziel transportieren (Wettkampf). [Pfister; 1996]

## 8 Schule und Verein

Das (damalige) Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und die Bundes-Sportorganisation sind im Rahmen der Kommission „Schule und Sport" übereingekommen, gemeinsam eine Verbesserung der Kooperation von Schule und Sportverein zu erreichen.

Damit soll bewirkt werden:
- Steigerung der täglichen Bewegungszeit für 6- bis 10-Jährige.
- Anbahnung und Ausformung einer bewegungsorientierten, gesundheitsbewussten und gegenüber der Umwelt und Mitwelt verantwortlichen Lebensführung.
- Förderung einer lebenslangen Bewegungsbereitschaft.
- Wechselseitige Ergänzung und Optimierung von Schul- und Vereinsangebot (Schaffung von Synergien).

Es kommt zu einem gemeinsamen Unterricht von Volksschullehrerin/Volksschullehrer und Vereinsübungsleiterin/Vereinsübungsleiter in der Klasse mit begrenzter Stundenzahl (8–10 Stunden). Alle Materialien, Anregungen und Unterlagen werden zur Verfügung gestellt. In diesen Unterrichtsstunden soll bei den Kindern durch ein breitgefächertes, spielerisches Angebot Interesse für vielfältige Bewegungsarten und unterschiedliche Sportformen geweckt werden. Diese Stunden sind daher nicht als „Spezialtraining" für eine Sportart zu verstehen!
Nach dieser Phase erfolgt eine Erweiterung des polysportiven Angebotes im Rahmen unverbindlicher Übungen und Schaffung erleichterter Zugangsmöglichkeiten zu den Vereinen.
Je nach Möglichkeit des Kooperationsvereines soll dadurch die Freude am umfangreichen Bewegen, die Förderung von Kindern mit wenig Bewegungserfahrung und die Teilnahme an entwicklungsgemäßen Wettkämpfen für jene, die den Leistungsvergleich im Wettkampf suchen, ermöglicht werden.
Mit einer weiteren Maßnahme wird diese Überlegung auch in der Sekundarstufe II aufgegriffen. Anliegen dieser bundesweiten Aktion ist es, die Vernetzung von schulischer Bewegungserziehung und außerschulischer Bewegungskultur auszubauen.
Junge Menschen sollen herausfinden können, ob ihnen Bewegung etwas bedeutet und erfahren, dass es wichtig ist, Bewegung – auch über die Schulzeit hinaus – in den Lebensstil zu integrieren.
Für die Schule ist es daher wichtig, Partner zu finden: diese Partner sollen helfen, das Angebot der Schule zu ergänzen und zu vervielfachen. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, schon während der Schulzeit ihre Freizeit mit Sportarten, an denen sie Gefallen finden, sinnvoll zu verbringen. Partner sind vor allem Sportvereine.

## 9 Geräte und Übungsstätten (Normen)

Der Lehrplan weckt verständlicherweise Wünsche nach einem reichhaltigeren Angebot an Räumlichkeiten und Sportfreiflächen, und es wird allenthalben auch ein Unbehagen an Bestehendem spürbar, wenn sich bestimmte Einrichtungen als wenig funktionell herausstellen bzw. vielleicht sogar gewisse Sicherheitsrisiken bestehen.
Um Fehlentwicklungen dieser Art zu vermeiden, besteht seit langer Zeit ein reger Gedankenaustausch zwischen Bauindustrie, Sportgeräteherstellern, den Vertretern der Schulbehörde sowie dem Österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS). Wesentliche Ergebnisse dieser Arbeit stellen die derzeit gültigen Ö-NORMEN für Sportanlagen dar. Dies bedeutet, dass die äußeren Faktoren der bewegungserziehlichen Arbeit (Situierung und Konstruktion von Turnhallen, Form und Funktion von Geräten usw.) in einem hohen Maße staatlich normiert sind und ganz bestimmten Anforderungsprofilen zu entsprechen haben.
Schulerhalter sollten sich an diesen Richtlinien orientieren und die Anforderungen ihren Überlegungen zugrunde legen.

### *9.1 Sporthallen*

Die Ö-Norm B 2608 Sporthallen (Richtlinien für Planung und Bau), erschienen am 1. September 1995, bietet neben jenen allgemeinen Planungsrichtlinien wie Standort und Größe nachfolgende Aspekte von unmittelbarer funktionaler bzw. sicherheitstechnischer Bedeutung für die Unterrichtsarbeit:

1. Normmaße für Sporthallen
2. Hallenboden
3. Bodenbelag (Werkstoffeigenschaften der verschiedenen Beläge)
4. Spielfeldmaße (Art und Farbe der Spielfeldmarkierungen)
5. Wände und Türen (z. B. Vermeidung vorspringender Teile; Geräte müssen in Nischen angebracht sein usw.)
6. Größe und richtige Situierung von Lehrer/innen- und Schüler/innengarderoben (Kontrolle bzw. Überwachung durch Lehrer muss möglich sein), von Waschräumen, WC-Anlagen und Geräteräumen.

### *9.2 Geräte*

Die Ausstattung von Sporthallen mit fest eingebauten und beweglichen Sportgeräten ist in der Ö-Norm B 2609 „Geräteausstattung für Sporthallen (Richtlinien für Planung und Ausführung)" vom 1. Mai 1987 festgelegt.
Ausgehend von der Normalhalle (15 m x 27 m x 5,5 m), werden Art und Anzahl der laut Norm geforderten Geräte angeführt. Existieren für die einzelnen Geräte spezielle österreichische Gerätenormen, so wird auf diese verwiesen. Wurden derlei Gerätenormen bislang noch nicht erarbeitet, stehen nachfolgende Orientierungshilfen zur Verfügung:

1. Es wird auf deutsche oder internationale Richtlinien verwiesen, die dem Status einer Ö-Norm entsprechen.
2. Die Ö-Norm B 2609 enthält in einigen Abschnitten kurze Gerätebeschreibungen, die zwar keine eigenständigen Gerätenormen darstellen, aber dennoch verbindlichen Charakter besitzen.
3. Die Ö-Norm B 2609 fordert auch, dass der Sporthallenbetreiber alle Geräte und Einrichtungen zu überwachen hat, entsprechend den bei der Übernahme erhaltenen Herstellerrichtlinien zu pflegen hat und dass nach Erfordernis eine Wartung bzw. Reparatur durchzuführen ist.

Insbesondere die Turn- und Sportgeräte sind darüber hinaus mindestens einmal jährlich durch befugte Personen auf Betriebssicherheit und Wartungserfordernisse prüfen zu lassen. Als nicht betriebssicher erkannte Geräte sind bis zu ihrer Instandsetzung aus dem unmittelbaren Sportstättenbereich zu entfernen bzw. für den Gebrauch zu sperren.

*9.3 Sportfreiflächen*

Hinweise zur Planung und Ausführung von Sportfreiflächen sind in den Ö-Normen B 2605 „Sportplätze" (Planungsrichtlinien und Ausführungshinweise) vom 1. Dezember 2000 und in der Ö-Norm B 2606 „Sportplatzbeläge" (Rasenbeläge), Teil 1, vom 1. Mai 1997 enthalten.
Zum Bereich der Sportplatzbeläge als Tennenfläche oder Kunststofffläche ist die Ö-Norm B 2606/3 „Bitumen- und kunststoffgebundene Schicht mit oder ohne Kunststoff vom 1. Mai 2001 erschienen.

*9.4 Empfehlungen des Österreichischen Institutes für Schul- und Sportstättenbau*

Nachdem die Praxis immer wieder neue Fragen und Probleme aufwirft und die staatlichen Normen nicht kurzfristig abgeändert werden können, veröffentlicht das Österreichische Institut für Schul- und Sportstättenbau gelegentlich so genannte Empfehlungen, welche gewöhnlich im Einvernehmen mit der Sportgeräte erzeugenden Industrie und der Schulbehörde erarbeitet wurden und als Entscheidungshilfen dienen.

Diese Empfehlungen werden in der Regel in der Zeitschrift „Schul- und Sportstättenbau" publiziert und können bei Bedarf entweder beim österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau oder dessen Geschäftsstellen angefordert werden.

ÖISS-Zentrale Wien
Haus des Sports
Prinz-Eugen-Straße 12, 1040 Wien
Tel. (01) 505 88 99
Fax: (01) 505 88 99 - 20
E-mail: office@oeiss.org

Oberösterreich
Haus des Sports
Stockbauernstraße 8, 4020 Linz
Tel. (0732) 66 98 01
Fax: (0732) 66 98 01/ Kl. 45
E-mail: sport.post@ooe.gv.at

Tirol
Untermarktstraße 5+7
6410 Telfs
Tel. 05262/6961 - 401
Fax: 05262/6961 - 498
E-mail: bauamt@telfs.com

Salzburg
Amt der Salzburger Landesregierung
Abteilung für Raumplanung
Michael-Pacher-Straße 36, 5020 Salzburg
Tel. (0662) 80 42/ Kl. 4649
Fax: (0662) 80 42/ Kl. 4166
E-mail: horst.scheibl@salzburg.gv.at

Vorarlberg
Messestraße 4a
6850 Dornbirn
Tel. (05572) 305/Kl. 319
Fax: (05572) 305/Kl. 326
E-Mail:si@sportinfo.vol.at

Steiermark
Amt der Stmk. Landesregierung
Fachabteilung 20A
Wartingergasse 43/7, 8010 Graz
Tel. (0316) 877/Kl. 2060
Fax: (0316) 877/Kl. 3057

## Glossar

**Anaerob(e Kapazität):**
Die maximal eingehbare Sauerstoffschuld während einer dynamischen Arbeit großer Muskelgruppen. Die größte anaerobe Leistung in den klassischen leichtathletischen Laufdisziplinen ist der 400-m-Lauf. Je höher der maximal erreichbare arterielle Milchsäurespiegel ist, desto größer ist die anaerobe Kapazität.

Die sportwissenschaftliche Bedeutung liegt in der Möglichkeit, aufgrund der ermittelten Höhe des arteriellen Milchsäurespiegels die Belastungsintensität im Training steuern zu können.

**Antizipation:**
Die vorstellungsmäßige Vorwegnahme einer Handlung (Probe-Handlung), eines Ereignisses oder Erlebnisses. Künftiges Verhalten kann durch Antizipation beeinflusst werden (antizipatorische Reaktion).
Im Sport zeigt sich Antizipation in der vorausgehenden Abstimmung des Bewegungsverhaltens auf eine folgende Bewegungsphase oder den Gesamtbewegungsablauf im Rahmen von Bewegungsaufgaben oder Situationen (z. B. im mentalen Training).

Man unterscheidet:
- Antizipation von Eigenbewegungen, Fremdbewegungen (Mit- und Gegenspieler)
- Antizipation von Situationen, taktischen Zusammenhängen.

**Emotion:**
Bereits aus der Alltagspsychologie her ist bekannt, dass Gefühle bzw. die Auslösung und die Stärke eines Gefühls nicht nur in Abhängigkeit von den Umständen zu sehen ist, sondern auch auf Gefühlsneigungen zurückgeführt werden kann.
Die Intensität und die Häufigkeit des Erlebens von Emotionen ist auch in Abhängigkeit von personalen Voreingenommenheiten (Emotionalität) zu sehen. Emotionalität kann heißen, dass jemand entweder sehr empfindlich für emotionsauslösende Umstände ist (Sensibilität) oder/und dass seine Schwelle für emotionale Reaktionen sehr niedrig ist (Reagibilität). Emotionalität kann weiterhin sehr allgemein sein oder sich auf spezifische Emotionen (z. B. Ängstlichkeit) und spezifische Situationen (z. B. sportliche Situationen: sportbezogene Ängstlichkeit) beziehen. Kurz zusammengefasst:
Eine Emotion wie z. B. Angst wird von denjenigen, die dafür disponiert sind, die eine entsprechende Eigenschaft wie z. B. Ängstlichkeit ausgebildet haben, häufiger (d. h. in mehr Situationen) und/oder in der gleichen Situation intensiver erlebt als von denjenigen, bei denen eine solche Disposition nicht oder nur schwach ausgeprägt ist.

**Ermüdung:**
Die Funktionsfähigkeit des gesamten Bewegungsapparates hängt unter anderem von einer optimalen Steuerung des Nervensystems, der ausreichenden Energieversorgung und einer ausreichenden Durchblutung ab. Störungen führen zum Nachlassen der Funktion und letzten Endes zur Ermüdung.
Ermüdung kann lokal oder zentral bedingt sein. Bei der zentralen Ermüdung spielt neben der Hirnrinde die formatio reticularis des Hirnstammes eine ent-

scheidende Rolle. Hier wird der Schlaf-Wach-Rhythmus induziert. Durch eine hohe Impulsfrequenz elektrischer Nervenreize ermüden die entsprechenden Muskeln rasch. Die lokale Ermüdung ist proportional zur Verarmung der Energiespeicher. Statische Muskelkontraktionen drosseln die Durchblutung und dadurch die aerobe Energiegewinnung. Nach NÖKKER (1976) besteht eine enge Beziehung zwischen Muskelermüdung und dem Kaliumgehalt der Zelle. Der arbeitende Muskel verliert Kalium und Kalzium. Fällt der Kaliumspiegel unter eine bestimmte Schwelle, so stellt der Muskel seine Funktion ein. Durch Training lässt sich diese Grenze weiter hinausschieben. Der Kaliumverlust wird durch eine Übersäuerung des Muskels beschleunigt.
Innerhalb des Ermüdungsprozesses spielt die zentrale Ermüdung eine dominierende Rolle. Koordination, Konzentration und Reaktionszeit lassen nach. Die Regelkreise können Störgrößen nicht mehr kompensieren, die Feinheit des Bewegungsablaufes geht verloren. Ein sinnvolles Üben verbessert die Kapazität dieser Regelkreise.

**Gleichgewicht, motorisches:**
Gleichgewicht ist die Fähigkeit des Menschen, den eigenen oder fremden Körper (oder Fremdgegenstände), die sich nicht in einer absolut stabilen Gleichgewichtslage befinden, in der vorhandenen indifferenten oder labilen Gleichgewichtslage durch Ausgleichsbewegungen zu belassen. Man kann drei Gleichgewichtsfähigkeiten unterscheiden:

1. das statische Gleichgewicht, das ist die Fähigkeit, eine bestimmte Lageposition (z. B. den Handstand) zu halten
2. das dynamische Gleichgewicht, das ist die Fähigkeit, das Gleichgewicht bei einer Bewegung (z. B. beim Eislauf) beizubehalten
3. die Fähigkeit, einen fremden Körper bzw. Gegenstand im Gleichgewicht zu halten (z. B. einen Stab mit der Spitze auf einem Finger zu balancieren).

Zum Aufrechterhalten eines bestimmten Gleichgewichts bleibt der Körper niemals starr in einer festen Position, sondern es werden ständig „Balancierbewegungen" ausgeführt, um den Gleichgewichtszustand zu erhalten. Aus der Sportpraxis ist bekannt, dass die Ausgleichsbewegungen über Gelenke ausgeführt werden, die nahe der Stützfläche liegen, z. B. findet beim Handstand der Ausgleich durch Bewegungen in den Handgelenken oder im Schultergelenk und nicht im Hüft- oder Kniegelenk statt. Gradmesser für die Ausprägung des Gleichgewichts sind die möglichst kleinen Schwingungsweiten bei Ausgleichsbewegungen und die Zeit bzw. Streckenlänge, während der man einen Gleichgewichtszustand aufrechterhalten kann. Das Gleichgewicht wird im Alltagsleben ständig beansprucht, auch in vielen Sportarten ist es wichtig (z. B. beim Turnen, Eislaufen, Surfen). Bei Nichtbeanspruchung verkümmert die Gleichgewichtsfähigkeit jedoch wieder.

Der für die Ausprägung der Gleichgewichtsfähigkeit wichtige Analysator ist der Vestibularapparat, ein Organ im Innenohr.

**Interaktion, soziale:**
Interaktion bezeichnet ein aufeinander bezogenes Handeln mehrerer Personen, das durch wechselseitig aneinander ausgerichtete, komplementäre Erwartungen der Handelnden zustande kommt. Interaktion wird durch soziale Normen und soziale Rollen ermöglicht, die bewirken, dass der Einzelne sich nicht am zufälligen Verhalten eines anderen, sondern an wechselseitigen Erwartungen und gemeinsamen Einschätzungen und Bewertungen der Handlungssituation orientiert.

Jeder der beiden Partner richtet sein Verhalten an dem Verhalten des anderen aus, d. h., er muss
a) auf das Verhalten des Anderen reagieren,
b) Erwartungen, die der Andere in Bezug auf sein Verhalten hat, entsprechen.

Dies setzt gemeinsame Symbole für die Kommunikation und gemeinsam anerkannte Normen und Regeln ebenso voraus wie Sanktionsmöglichkeiten bei einem Abweichen von normativen Verhaltenserwartungen. Allgemein anerkannte Symbole und Kommunikationen beeinflussen die Einstellungen und Erwartungen von Personen und Gruppen. Durch solche Symbole wird die Möglichkeit geschaffen, das Verhalten des Partners zu antizipieren, sinnvoll zu verstehen, um das eigene Handeln daran auszurichten.
Sport kann als formales Interaktionsmuster interpretiert werden. Nicht die konkreten Handlungen in einem Spiel, sondern Interaktionsmuster „konstruieren" eine Sportart; Staffellauf, Hochsprung, Handballspiel usw. sind zunächst nicht Handlungen einzelner Individuen, sondern eine Anzahl definierter Interaktionsmuster. Erst wenn diese bekannt sind, werden Spieler und Zuschauer in der Lage sein, das, was in einem Wettkampf an Aktionen tatsächlich abläuft, zu verstehen und als Sportart zu interpretieren. So werden durch sportliche Regeln und Normen Interaktionsmuster zwischen abstrakten Positionen wie Torwart, Verteidiger und Stürmer definiert, einzelne Sportarten und die Rolle der Teilnehmer an diesen Sportarten durch Interaktionsmuster gekennzeichnet.

**Kinästhesie:**
Wahrnehmung der Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnisse der Eigenbewegung über bewegungsempfindliche Analysatoren (Körperempfindung, Bewegungsempfindung).
Die Analysatoren *(Propriorezeptoren)* gehören einem weitläufigen System innerhalb aller Sehnen, Muskeln, Bänder und Gelenke des menschlichen Bewegungsapparates und des Vestibularorganes an. Vor allem bei komplizierten Bewegungen ist die Feinabstimmung von Raum- und Zeitparametern

auf kinästhetische Wahrnehmungen zurückzuführen. Kinästhesie ist als Faktor der motorischen Lernfähigkeit insbesondere für die Kontrolle von Eigenbewegungen und für die Bewegungskoordination von entscheidender Bedeutung.
Es kann angenommen werden, dass Kinästhesie durch Übung beeinflussbar ist. Kinästhesie-Erfahrungen tragen bei zur Entwicklung von genaueren Bewegungsvorstellungen und zur Verbesserung des Bewegungsgedächtnisses.

**Körper:**
Im Gefolge des abendländischen Körper-Geist-Dualismus herrscht in der Bevölkerung häufig noch die Vorstellung, dass der Körper der quasi „natürliche" Teil des Menschen sei, der Geist hingegen der kulturell und gesellschaftlich bestimmte, der über die Natur zu herrschen habe. Mit dieser Vorstellung korrespondiert die Annahme, dass der derzeit gesellschaftlich etablierte „Sport" die „naturwüchsige" Lösung für die Bewegungsimpulse des Menschen darstelle.
Die Biographie eines Menschen und sein seelisches Geschehen, das stets auch mit seiner personalen und sozialen Identität verknüpft ist, ist im und über den Körper präsent. Die Alltagssprache hat auch heute noch ein genaues Wissen um die enge Verschränkung von sozialem Handeln, Emotionalität und Körper: Egal, ob ich „verschnupft bin, alles in mich hineinfresse, mir etwas schwer im Magen liegt, mir etwas an die Nieren oder unter die Haut geht, ich weiche Knie bekomme, es mir das Herz zerreißt, den Atem verschlägt" oder wenn der Mensch generell lernen muss, „auf eigenen Beinen zu stehen".
Von dieser engen Verschränkung kann sich auch der Sport und besonders der Leistungssport nicht freimachen. Widersprüchlichkeiten, was die Tatsache betrifft, Körper zu sein und einen Körper zu haben, können somit auch zu tief greifenden psychosomatischen Störungen und Identitätsbrüchen führen, wie sich insbesondere anhand der Geschlechts- und Körperidentität zeigen lässt. Bewegungs- und Sportunterricht sollte (weit über das Ausüben von Bewegungsfertigkeiten hinaus) folgendes beinhalten: Erfahrung des eigenen Körpers, Erfahrung mit dem eigenen Körper, Erfahrung meines Körpers im Spiegel der anderen, Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und der Interpretation der Körpersprache der anderen.
Der durchgängige Charakter des Körpers als „soziales Gebilde" lässt sich am ehesten an den vielfältigen Formen und Gestaltungen der Körperverwendung und des körperlichen Austausches ablesen. Hiezu gehören in erster Linie die verschiedenen Körpertechniken und Körperhaltungen, in denen sich kultur- oder gruppenspezifische Vorstellungen von Idealhaltungen bzw. von korrektem oder angemessenem Verhalten niederschlagen; Schönheits- oder Gesundheitsvorstellungen, die sich u. a. in Körperpflege oder Er-

nährungsgewohnheiten ausdrücken; nicht zuletzt auch die Handhabung des Körpers als Selbstausdruck und Kommunikationsmedium in Mimik, Gestik, unterschiedlichen Formen der Nähe und Distanz sowie der Berührung. All diese Formen der Körperverwendung und des körperlichen Austausches variieren nicht nur stark zwischen verschiedenen Kulturen, sondern auch innerhalb einer Kultur nach sozialer Schicht, Alter und vor allem Geschlecht sowie nach Individualität.
Es liegt auf der Hand, dass sich diese sozialen Formen der Körperverwendung und das sozial gelernte Körperverhalten auch im Sport zeigen. Art und Ausmaß des Sporttreibens, Sportartpräferenzen und Präferenzen unterschiedlicher Formen von Sportaktivitäten, besonders auch sportliche Leistungsfähigkeit, sind somit nicht nur genetisch bedingt, sondern vor allem gesellschaftlich geprägt. Die von frühester Kindheit an in der Erziehung und im Spielen (siehe Spiel) schicht- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich erlernten Techniken des Werfens, Laufens oder Springens, die Hemmungen vor aggressivem Körperkontakt oder vor dem „Fallen", Einstellungen zu Kraft oder Anmut setzen die sozialen Rahmenbedingungen für spätere Sportaktivitäten und sportliches Leistungsvermögen. Sport ist eine spezifisch organisierte Form des Verfügens über den Körper und der Veränderung des Körpers. Ebenso wie der Körper in unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft etwas Unterschiedliches bedeutet, ist auch die Bedeutung des Sports verschieden.
Gegen eine Vereinseitigung und Reduzierung des Körpers als „Bewegungsapparat" wenden sich Ansätze der Erlebnispädagogik, die „alternative Körperkultur" und der Sportunterricht, der den Aspekt der „Körpererfahrung" betont. Hierbei geht es um die Subjektivierung über den Körper, um dessen Erlebnisweisen und Gefühlsausdruck zu individueller Erlebnisfindung und Erlebnissteigerung.

**Kreativität:**
Der Begriff Kreativität hat noch keine übereinstimmende defmitorische Klärung gefunden. So wird der Begriff mit Ausdrücken wie Originalität, Produktivität, Phantasie, Imagination, Spontaneität, Selbsttätigkeit umschrieben; allgemeiner gefasst, dient er oft als Bezeichnung für ein außerhalb der gewöhnlichen Bahnen liegendes Erkennen von Problemen und das Auffinden neuer und origineller Lösungen.
Im Sportunterricht glaubte man lange Zeit, solches Verhalten im Vollzug der Leibesübungen direkt erfahrbar machen zu können. In der neuen Literatur wird dagegen festgestellt, dass z. B. durch Konformitätsdruck, autoritäre Haltung von Erziehern, Betonung der Geschlechterrollen, Verhaltensweisen von Mitschülern und Notengebung der Kreativität im Unterricht schon immer enge Grenzen gesetzt waren, wobei der zunehmenden Orientierung an den Normen des Sports besonderes Gewicht zugemessen ist (z. B. Internatio-

nalisierung von Regeln, Sportgeräten, Sportstätten, Standardisierung von Bewegungen).
Trotzdem wird Kreativität auch im Sportunterricht heute als wichtiges Lernziel angesehen. Zur Realisierung erscheinen u. a. notwendig: eine Unterstützung des Neugierverhaltens, eine Erfolgsmotivation für ungewöhnliche Ergebnisse, eine Orientierung auf die Veränderbarkeit von Situationen, das Akzeptieren von Abweichungen von der Norm. Ausgehend von Bewegungsaufgaben scheint die Anregung zum Erfinden und Entdecken eine geeignete Möglichkeit zur Initiierung kreativer Prozesse. Da ein reicher Erfahrungsschatz die Fähigkeit zu kreativem Handeln erweitert, kann ein Lernen in Programmform jedoch ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für Kreativität sein.

**Psychomotorik**
Seit Ende der 50er Jahre arbeitet vor allem E. J. KIPHARD, Professor für Motopädagogik, an der Entwicklung der Psychomotorik.
Mit diesem Begriff soll der enge Zusammenhang zwischen Bewegung sowie Wahrnehmen und Erleben betont werden. Es handelt sich um eine ganzheitliche Sichtweise, bei der nicht die rein motorischen Fähigkeiten und Leistungen im Vordergrund stehen, sondern vielmehr der Prozess, das freie und ungebundene Handeln unter Einbezug der Psyche des Kindes.
Kinder können heute aufgrund veränderter Rahmenbedingungen (vermehrter Fernseh- und Videokonsum, verringerter Spielraum, Spielraum vermehrt im Haus) weniger Bewegungserfahrungen machen.
Im psychomotorischen Spiel bekommen sie durch vielfältige Geräte, Materialien und Spielvorschläge Möglichkeiten, die sie aktiv und kreativ nutzen können. Sie bringen eigene Ideen ein und experimentieren mit den Materialien. Im Spiel setzen sie sich mit sich selbst sowie ihrem Gegenüber (Therapeut bzw. in der Gruppe mit anderen Kindern) auseinander.
Der Handlungsansatz liegt vermehrt bei den Stärken und nicht bei den Schwächen der Kinder. Ihnen werden Spaß an der Bewegung sowie Erfolgserlebnisse vermittelt. So entwickelt sich auch Selbstvertrauen, soziales Verhalten kann geübt und stabilisiert werden, Persönlichkeitsentwicklung, Motorik, Koordination und Wahrnehmung werden gefördert. Verwendete Materialien sind z. B. Rollbrett, Hängematte, schräge Ebene, Pedalo, Kletterwand, Großbausteine, Balancierkreisel, Schaukel, Stelzen, Bälle, Igelbälle, Tücher, Sandsäcke, Trampolin usw.

**Motopädie/Motopädagogik:**
Motopädie begreift sich selbst als Lehre von Bewegung und impliziert somit eine Person, die als Bewegungsfachmann verstanden diese Lehre als pädagogische, rehabilitative oder therapeutische Intervention anwendet (vgl. F. SCHILLING 1998 u. a.).

Aus dieser Definition können zwei wesentliche Schwerpunkte zur Arbeit der Motopäden abgeleitet werden, die zugleich als Hauptmerkmale zu verstehen sind.
Einerseits ist sie, als Lehre verstanden, eine pädagogisch ausgerichtete Interventionsform zur Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse, also eine Präventivmaßnahme die in Kindertagesstätten, Schulen, Frühförderstellen und anderen Einrichtungen Anwendung findet.
Gleichzeitig ist sie eine Therapiemaßnahme auf pädagogischen Gesichtspunkten fußend, die zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im senso- und psychomotorischen Leistungs- und/oder Verhaltensbereich zu induzieren ist (vgl. SCHÄFER 1998).
Die Motopädagogik wird hierbei als Methode des Fachgebietes der Pädagogik verstanden und als solche zur Erziehung oder Führung durch Bewegung eingesetzt.
Einen stärker rehabilitativen Charakter erfahren sie jedoch bei der Anwendung auf bestimmte schon manifeste Störungen. Hier werden sie zur Förderung der generalisiert resistenten Ressourcen und/oder Eindämmung der jeweilig vorhandenen Störungen eingesetzt (vgl. E. J. KIPHARD u. a.).

**Motorik:**
Motorische Funktionen und Prozesse können nicht unabhängig von Person und Situation betrachtet werden. Im Begriff Sensomotorik wird die Wechselbeziehung zwischen sensorischer Kontrolle (Sinnesmeldung als Reiz) und den Elementen des motorischen Systems akzentuiert.
Die Psychomotorik meint eine primär unter Einfluss von affektiven Komponenten regulierte und steuerbare Motorik. Aufgrund des angenommenen und auch empirisch bestätigten positiven Einflusses der Bewegung auf das psychische Befinden hat die Psychomotorik ein spezielles Anwendungsfeld mit bewegungsorientierten Interventions- und Therapiemaßnahmen im psychiatrischen und sonderpädagogischen Bereich gefunden.
Als Grundlage motorischer Leistungen kann demnach die Gesamtheit aller Steuerungs- und Funktionsprozesse verstanden werden, die einer zielgerichteten und willkürlichen Bewegungshandlung zugrunde liegen. Sie bauen auf genetischen und lernbedingten Automatismen, Stereotypen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf. Eine Erfassung der motorischen Leistung kann nur über das Resultat von Bewegungshandlungen erfolgen.
Aufgrund von genetischem oder lernbedingtem Ursprung wird zwischen Erb- und Erwerbsmotorik unterschieden. Nach den Bereichen ihrer Anwendung in der Lebenswirklichkeit wird von einigen Autoren zwischen Alltagsmotorik. Arbeitsmotorik, Ausdrucksmotorik und Sportmotorik unterschieden.
Es kann auch zwischen motorischer Leistung und Bewegungsleistung sowie zwischen sportmotorischer und sportlicher Leistung unterschieden werden.

Motorische Leistungen sind nicht unmittelbar zu beobachten, sondern lassen aufgrund der erfassten Parameter (z. B. Elektromyogramm, Elektroencephalogramm, spezifische motorische Tests) Rückschlüsse auf die Güte der motorischen Steuerungs- und Funktionsprozesse zu. Bewegungsleistungen werden über die unmittelbare Beobachtung erfasst und liegen auf einer anderen Ebene (z. B. kinematische Merkmale, sportmotorische Tests, Schulnoten u. ä.). Sportmotorik und sportliche Leistungen können nur aufgrund der Spezifität von Situation und Umweltbedingungen unterschieden werden. Sportliche Leistungen werden unter anderer Zielstellung erbracht und sind primär kulturhistorisch und durch das Regelwerk konkreter Sportdisziplinen festgelegt.
Als sportliche Leistung wäre in diesem Sinne die Leistung in einem Weitsprung als Distanz zwischen Absprungbalken und Landung zu betrachten, während die sportmotorische Leistung als Weite zwischen Absprungstelle und Landung zu ermitteln wäre.

**Schnelligkeit:**
Im Sport ist Schnelligkeit die Fähigkeit, auf einen Reiz bzw. auf ein Signal in kürzester Zeit zu reagieren, zyklische und/oder azyklische Bewegungen bei unterschiedlichen Widerständen mit höchster Geschwindigkeit auszuführen. Infolgedessen kann man in der Praxis Schnelligkeit unterteilen in Reaktionsschnelligkeit, Schnelligkeit zyklischer Bewegungen und Schnelligkeit azyklischer Bewegung.
Die Schnelligkeit ist also abhängig von der Kraft, die die Muskulatur in möglichst kurzer Zeit entwickeln muss. Diese Zusammenhänge spiegeln sich wider in den leistungsbestimmenden Faktoren dynamische Kraft bzw. statische Kraft, Koordination (inter- und intramuskuläre Koordination), Kontraktionsgeschwindigkeit der Muskulatur (Faserzusammensetzung), Viskosität, anthropometrische Maße, Flexibilität, Vordehnung der Muskulatur, zu bewegende Masse.
Diese Realisierungsvoraussetzungen treffen auf zyklische und azyklische Bewegungsabläufe gleichermaßen zu. Die Schnelligkeit bei zyklischen Bewegungen erscheint in: Beschleunigungsphase (messbar als Veränderung der Geschwindigkeit pro Zeiteinheit), maximaler zyklischer Schnelligkeit, Schnelligkeitsausdauer (bzw. Sprintausdauer). Diese drei Komponenten sind auch in dem Begriff der Sprintschnelligkeit vereinigt.
Die Schnelligkeit bei azyklischen Bewegungen drückt sich in der maximalen Beschleunigungsfähigkeit der Einzelbewegung (bei geringerem und höherem Widerstand) aus.

**Wahrnehmung:**
Allgemeine Bezeichnung für den komplizierten Vorgang der subjektiven Sinneswahrnehmung von Umwelt- und Körperreizen, deren Weiterleitung

und Verarbeitung im Gehirn. Der Wahrnehmung liegen sieben verschiedene Sinnessysteme zugrunde. Diese nehmen die Reize auf und leiten sie weiter zum Gehirn. Die Sinnessysteme lassen sich in Nah- und Fernsinne unterscheiden.
Bei den Nahsinnen besteht der unmittelbare Kontakt des Körpers mit der Reizquelle.

Zu den Nahsinnen gehören:
- der Tastsinn der Haut, auch Oberflächensensibilität oder taktiles System genannt. Die Wahrnehmungsrezeptoren reagieren auf Druck, Schmerz und Temperatur. Über den Tastsinn erfassen wir Form, Größe, Konsistenz, Oberfläche, Material, Temperatur, Widerstand und unseren eigenen Körper;
- der Gleichgewichtssinn, der auch als vestibuläres System bezeichnet wird. Das Gleichgewichtsorgan im Innenohr (Vestibulum) nimmt unsere Stellung im Raum wahr. Dadurch erfahren wir, wo oben und unten ist, ob wir uns drehen oder im Raum bewegen;
- der Bewegungssinn der Muskeln, Sehnen und Gelenke, der auch als Tiefensensibilität oder als propriozeptives bzw. kinästhetisches System bezeichnet wird. Durch ihn empfinden wir unseren eigenen Körper und unsere Bewegungen. Muskelanspannungen, die Stellung der Gelenke und unsere eigene Stellung im Raum werden dadurch vermittelt und verhelfen uns zu unserem Körperschema;
- der Geschmackssinn der Zunge und des Gaumens, der auch als gustatorisches System bezeichnet wird. Dieser unterscheidet die Geschmackswahrnehmungen süß, sauer, salzig und bitter.

Bei den Fernsinnen ist die Reizquelle vom Körper entfernt, sie wird aber dennoch wahrgenommen. Zu den Fernsinnen gehören:
- der Sehsinn der Augen, der auch visuelles System genannt wird. Er erfasst Farbe, Form, Gestalt, Schrift, Bild, Raum, Entfernung;
- der Hörsinn in der Hörschnecke des Innenohrs, der auch als akustisches bzw. auditives System bezeichnet wird. Hier werden die Geräusche des Alltags, der Klang der Dinge, wenn sie aufeinanderstoßen, die Sprache, die Musik usw. erfasst;
- der Geruchssinn der Nase, der auch als olfaktorisches System bezeichnet wird. Er spricht auf chemische Substanzen an, die in gasförmigem Zustand durch die Luft verbreitet werden.

Die Verarbeitung der Sinneseindrücke findet in verschiedenen Zentren des Gehirns statt. Nur ein sehr geringer Teil davon wird uns bewusst. Über 99% aller Sinneseindrücke, die wir aufnehmen, werden abgeblockt und bleiben unbewusst. Die Auswahl, das heißt, welche Reize bewusst wahrgenommen werden, ist individuell sehr unterschiedlich. Neue Reize werden mit bisherigen Erfahrungen der Umwelt und der Eigenwahrnehmung verglichen, eingeordnet und gespeichert.

Die drei Wahrnehmungssysteme Oberflächensensibilität, Tiefensensibilität und Gleichgewicht werden auch zusammengefasst als Basissinne bezeichnet. Sie bilden ein Fundament für die Entwicklung des Menschen. Zusammen mit der Bewegungsfähigkeit bilden sie die Grundlage für die Intelligenzentwicklung.

## Literatur


ANZENGRUBER, G. – GRÖSSING, ST. – HEINTEL, G. – RENNER, E. – WALTER, K. H. (2000): Nur wer bewegt ist, kann bewegen – Leibesübungen und Bewegungserziehung in der Schule, Reihe Schulheft, 97. Wien.

BALSTER, K. – KÖHN, N. – KOHL, M. – KRÜGER, G. (1999): Kooperation Schule und Sportverein. Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V. (Hg). Duisburg.

CLASING, D. – SIEGFRIED, I. (1986): Sportärztliche Untersuchung und Beratung. Beiträge zur Sportmedizin, Band 29, 3. überarbeitete Auflage, Balingen (Erlangen): Spitta-Verlag (Perimed).

COTTA, H. – SOMMER, H. M. (1986): Die Belastbarkeit und Trainierbarkeit der Haltungs- und Bewegungsorgane in verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen. Bewegungsapparat. In: L. Prokop (Hg.): Kinder-Sportmedizin, Stuttgart – New York: Fischer Verlag, S. 5–18.

DOLL-TEPPER, GUDRUN (Hg.) (2000): Weltgipfel zum Schulsport – Sport weltweit; Fakten, Analysen, Trends. Hoffmann-Verlag, Schorndorf.

EGGERT, D. (1994): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung (TZI). Dortmund: Borgmann Verlag.

GRÖSSING, St. (1993): Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

GRÖSSING, St. (2000): Aufgaben und Ziele der schulischen Bewegungserziehung. Leibesübungen – Bewegungserziehung in der Schule (97), Schulheft, 56 ff.

HOLDHAUS, H. (1986): Trainingslehre.In: L. Prokop (Hg.): Kinder-Sportmedizin, Stuttgart – New York : Fischer Verlag, S. 269–296.

KIPHARD, E. J (1994/1995): Mototherapie I u. II. Dortmund: modernes Lernen.

KIPHARD, E. J (1997): Das hyperaktive Kind aus psychomotorischer Sicht. In: M. Passolt. Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie; Ernst Reinhardt Verlag 24 (3)

KURZ, D. (1995): Handlungsfähigkeit im Sport. Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In: A. ZEUNER – G. SENF – S. HOFMANN (Hg). Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. St. Augustin, S. 41–48.

MOEGLING, B. – MOEGLING K. (1989): Sanfte Körpererfahrung: für dich selbst und zwischen uns. München: Goldmann.

NÖCKER, J. (1980): Physiologie der Leibesübungen für Sportlehrer, Trainer, Sportstudenten. 4., neubearb. Aufl. Stuttgart : Enke.

PEPER, D. – CHRISTMANN, E. (Hg.) (1987): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik, Hofmann Verlag, Schorndorf

PFISTER, M. (1996): Stress. In: Balance: Gesundheitsförderung in der Schule – Heft 20 „Balance", (Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Hrsg.), Buchs, S. 52 ff.

PÖHLMANN, R. (1994): Motorisches Lernen : Bewegungsregulation, Psychomotorik, Rehabilitation, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Prokop, L. (Hg.) (1986). Kinder-Sportmedizin, Stuttgart – New York: Fischer Verlag.
Redl, S. (1986): Psychologische Probleme des Jugendsports, in: L. Prokop (Hg.). Kinder-Sportmedizin, Stuttgart – New York: Fischer Verlag, S. 127 bis 149.
Redl, S. (1998): Sport in der Volksschule. Handbuch der Leibeserziehung in der Grundschule. Grundlagen, Lehrplan, Methodik, Stundenbilder. 2. neu bearbeitete Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
Redl, S. (2000): Sport- und Bewegungserziehung in österreichischen Schulen. In: G. Anzengruber u. a.: Nur wer bewegt ist, kann bewegen. Leibesübungen – Bewegungserziehung in der Schule. Reihe Schulheft (97/2000) 23–55.
Schäfer, I. (1998): Von der psychomotorischen Idee zu den Gründungsjahren des Aktionskreises Psychomotorik. In: motorik, 21 (3)
Volkamer, M. (1987): Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 189, Schorndorf: Hofmann Verlag.
Wasmund-Bodenstedt, U. (1984): Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Ein offenes Konzept für Spiel und Sport, Reihe Motorik, Band 5, Schorndorf: Hofmann Verlag.
Weineck, J. (2002): Sportbiologie, Beiträge zur Sportmedizin, Band 27, 8. Auflage. Balingen: Spitta Verlag.
Zimmer, R. (2001): Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen. Hofmann Verlag Schorndorf 2001.
Zimmer, R. (Hg.) (2001): Kindheit in Bewegung. Bericht vom 3. Kongress in Osnabrück vom 23. bis 25. 3. 2000. Schorndorf: Hofmann Verlag.
Zimmer, R. (1999): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, 2. Aufl. Freiburg: Herder.
Zimmer, R. (1999): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, R. (2000): Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, R. (2002): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Freiburg: Herder Verlag.
Zimmer, R. – Cicurs, H. (1987): Psychomotorik. Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen, Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 190, 5. unveränderte Auflage, Schorndorf: Hofmann Verlag.

Maria Felberbauer, Arnold Gritsch, Elisabeth Lewis, Franz Schimek,
Wiltrud Weidinger

# Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache

## 1 Fremdsprachenlernen in der Grundschule Eine europäische Herausforderung

Der Forderung der Europäischen Kommission, mit dem Fremdsprachenunterricht früher zu beginnen[1], wird in Österreich bereits seit 1983 flächendeckend entsprochen. Aufbauend auf den Versuchen, die bereits 1962 unter dem Titel „Fremdsprachliche Vorschulung" begonnen haben, wurde ein entsprechendes Konzept entwickelt. Die Zielsetzung war, bereits den Schülern/innen der Grundschule eine für sie neue Sprache in spielerischer und kindgerechter Form näher zu bringen und ihnen damit den Übertritt in die Sekundarstufe I zu erleichtern. Zunächst waren nur vierte Klassen einbezogen, in der Folge wurde der Unterricht auch auf die dritten Klassen ausgeweitet. Ab dem Schuljahr 1976/1977 waren fast 80% aller Grundschulen eingebunden, ab dem Schuljahr 1983/1984 wurde dieses Konzept in das Regelschulwesen übernommen. Inhaltlich handelte es sich dabei um einen Fremdsprachenunterricht, der thematisch und methodisch den üblichen Kriterien der Grundschule entsprach, aber getrennt von den im grundschulgemäßen Unterricht behandelten Pflichtgegenständen verlief. Grundsätzlich folgten die Themen dem üblichen Jahreskreis eines Schuljahres und wurden somit auch von den Lehrer/innen in ihren Jahresplanungen dahingehend berücksichtigt. Doch war an eine mit den genannten Planungen kompatible Abstimmung oder an eine Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache auch in anderen Fächern noch nicht gedacht. Um auf die kürzere Konzentrationsspanne des 8-10-jährigen Kindes Rücksicht zu nehmen, wurde die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache" auf der dritten und vierten Schulstufe im Ausmaß je einer Wochenstunde organisatorisch in zwei Halbstunden geteilt. Damit sollte die Vergessensquote gesenkt und der Unterrichtsertrag erhöht werden. Allerdings erwies es sich dadurch als nahezu unabdingbar, dass der Fremdsprachenunterricht vom Klassenlehrer/von der Klassenlehrerin gehalten wird. Aus dieser grundlegenden Erkenntnis, dass die entsprechend qualifizierte/n Klassenlehrer/Klassenlehrerinnen den Fremdsprachenunterricht sehr flexibel in Kurzeinheiten erteilen sollen, um

[1] Vgl. dazu Weißbuch zur allgemeinen beruflichen Bildung „Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft", hg. von der Europäischen Kommission, Generaldirektion 22, Brüssel 1995

einen optimalen Unterrichtsertrag zu erzielen, ergab sich eine logische Weiterentwicklung des bisherigen Konzeptes. Zwei bedeutende Neuerungen waren erforderlich: den Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundstufe I anzusetzen und eine Modifizierung der Methodik vorzunehmen. Dieses neue Konzept musste daher auf die Bedingungen der Grundstufe I und auf die Bedürfnisse eines sechsjährigen Grundschulkindes zugeschnitten werden. Die auf der dritten und vierten Schulstufe bereits angedachte Themenparallelität wurde nun zur unabdingbaren Forderung eines integrierten Fremdsprachenlemens ab der ersten Schulstufe.
Zunächst wurde dieses Konzept in verschiedenen regionalen Vorversuchen ab 1989 erprobt. Mit dem im März 1993 präsentierten Maßnahmenpaket[2] zum Fremdsprachenunterricht im Sinne der Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens wurde auch ein entsprechender Schwerpunkt beim Erlernen einer Fremdsprache ab der ersten Schulstufe der Grundschule in Österreich gesetzt.
Im Jahre 1994 wurde mit der 16. Schulorganisationsnovelle der Versuch auf eine breitere Basis gestellt: „an Volksschulen ist schulversuchsweise der Unterricht in lebender Fremdsprache als verbindliche Übung ab der 1. Schulstufe ohne Erhöhung der Gesamtwochenstundenzahlen der Grundschule während der Schuljahre 1994/1995 bis 1997/1998 zu erproben." Die wachsende Zahl an teilnehmenden Schulen und die in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen zeigten, dass die frühe Einführung der Fremdsprache folgende Auswirkungen hatte:

1. Steigerung der Motivation eine Fremdsprache zu erlernen
2. Positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten der SchülerInnen
3. Vertieftes interkulturelles Verständnis
4. Aufbau einer handlungsorientierten kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache

Der Fremdsprachunterricht auf der Grundstufe I wurde nun als Bestandteil des Grundschulunterrichtes von Schüler/innen, Lehrer/innen und der Elternschaft angesehen. Dieses hohe Maß an Akzeptanz führte auch dazu, dass immer mehr GrundschullehrInnen die eigens eingerichteten Ausbildungskurse an Pädagogischen Instituten und Pädagogischen Akademien besuchten. Somit konnte am Ende der Versuchsperiode 1998 schon eine große Anzahl der österreichischen Volksschulen eine lebende Fremdsprache ab der ersten Klasse einführen. Auf Grund dieser positiven Ergebnisse wurde in der SchOG-Novelle, BGBI Nr. 20/1998, die lebende Fremdsprache ab der 1. Schulstufe verbindlich eingeführt. Übergangsbestimmungen erlaubten es den Landesschulbehörden diesen verpflichtenden Beginn bis zum Jahr 2003/2004 zu sistieren. Es muss aber festgestellt werden, dass bereits im

[1] Maßnahmen zum Fremdsprachenunterricht in Österreich, BMUK, Wien 1993, S. 5

zweiten Jahr der verpflichtenden Einführung nahezu flächendeckend fast alle österreichischen Grundschulen in der Lage waren, mit qualifizierten LehrerInnen die lebende Fremdsprache aber der 1. Schulstufe anbieten zu können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das vorliegende österreichische Konzept das Ergebnis einer langjährigen Entwicklungsarbeit ist, die schon 1962 begonnen und kontinuierlich fortgesetzt wurde. Auf den gesicherten Ergebnissen der Versuchsarbeit aufbauend, liegt nun ein kindgerechtes, die Gesamtpersönlichkeit des Schülers berücksichtigendes Konzept des integrierten Fremdsprachenlernens vor.

## 2 Das integrative Konzept

### *2.1 Allgemeine Überlegungen zum frühen Fremdsprachenlernen*

#### 2.1.1 Voraussetzungen

Schulanfänger/innen bringen für das Fremdsprachenlernen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Manche Kinder beginnen bereits im Kindergarten und in der Vorschule mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Andere kommen durch Reisen, Medien, Nachbarn oder Familienmitglieder mit Fremdsprachen in Kontakt. Für machen Schulanfänger ist die Unterrichtssprache bereits erste Fremdsprache. Andere Kinder wiederum haben wenige bis gar keine Vorkenntnisse.

Für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache ist der Entwicklungsstand der Muttersprache von Bedeutung. Es ist erwiesen, dass sich Erst- und Zweitsprache nach demselben Grundmuster entwickeln (ZANGL et al. 1998, S.2). Dichte neuronale Vernetzungen im Gehirn, eine Folge intensiver sprachlicher Kontakte in der frühkindlichen Phase, bieten auch eine gute Basis für das Fremdsprachenlernen.

Kinder, deren Fähigkeiten zur Lautdiskriminierung und Lautimitation beim Schuleintritt bereits relativ gut ausgebildet sind, haben es leichter beim Erlernen einer Fremdsprache, denn ein Kind spricht jene Laute nach, die es akustisch wahrnimmt.

Der Erfolg beim Fremdsprachenlernen hängt auch mit der Konzentrationsfähigkeit der Kinder zusammen. Die Konzentrationsspannen der Schulanfänger/innen sind im Allgemeinen noch relativ kurz, doch steigert sich die Konzentrationsfähigkeit der Grundschüler/innen laufend und sollte am Ende der vierten Schulstufe bereits die Dauer einer Unterrichtsstunde erreichen.

Ein wichtiges Kriterium für jede Art von Spracherwerb stellen die soziale Kompetenz des Lernenden dar. Kontaktfreudige und sprechfreudige Kinder finden nicht nur schneller den Zugang zu Mitschüler/innen, sondern auch zur Fremdsprache. Man kann immer wieder beobachten, dass kontakt-

freudige Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen eingeschult werden, schneller die Unterrichtssprache erwerben als jene Schüler/innen, die sich abschließen.

### 2.1.2 Konsequenzen

Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts ist es wichtig, den Kindern Gelegenheit zu geben, ihre Sprachkenntnisse zu beweisen und ihr Sprachkönnen zu demonstrieren. Durch diese Anerkennung wird ihr Selbstbewusstsein gesteigert und die Kinder erfahren, dass es wichtig ist neben der Muttersprache auch noch andere Sprachen zu lernen. Das Prestige der Kinder nichtdeutscher Muttersprache steigt, und Schüler und Schülerinnen, die einsprachig aufwachsen, werden motiviert auch eine andere Sprache zu lernen.
Lehrerinnen oder Lehrer sollten in den ersten Phasen des Fremdsprachenunterrichts auf den unterschiedlichen Stand der Sprachentwicklung der Schulanfänger/innen sensibel reagieren und jedem Kind Gelegenheit geben erst dann die Fremdsprache aktiv zu gebrauchen, wenn es dazu bereit ist. Manche Kinder wollen sofort sprechen, andere hören zunächst nur zu und sollen nicht zum Sprechen gezwungen werden. Beim Reimen oder Singen erhalten auch sie Gelegenheit mitzutun.
Bei der Alphabetisierung in der Muttersprache wird intensiv Lautschulung betrieben, damit die Kinder Lautunterschiede wahrnehmen. Beginnt der Fremdsprachenunterricht jedoch auf der ersten Schulstufe und nicht – wie früher üblich – erst in der dritten Schulstufe, so hat diese Lautschulung noch nicht stattgefunden und erfolgt daher auch in der Fremdsprache besonders intensiv. Der Kontakt mit dem ungewohnten Lautsystem der Fremdsprache sensibilisiert die Kinder und unterstützt daher auch den Lese- und Schreiblernprozess.
Die Fremdsprache – während der ersten beiden Schulstufen mündlich dargeboten – stellt an die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hohe Anforderungen. Schulanfänger/innen verfügen jedoch im Allgemeinen über relativ kurze Konzentrationsspannen. Darauf ist bei der Organisation des Unterrichts Rücksicht zu nehmen.
Das Fremdsprachenlernen fördert die soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Sie lernen aufeinander Rücksicht zu nehmen, denn sie müssen deutlich sprechen und genau hinhören.

### 2.1.3 Erwartungen an die Lehrenden

Spracherwerb findet durch die Interaktion zwischen dem bereits erworbenen System der Muttersprache(n) und dem jeweiligen sprachlichen Umfeld statt (ZANGL 1998, S.3). Der fremdsprachliche Input erfolgt zunächst durch den/die Grundschullehrer/in. Wohl kann fremdsprachliche Interaktion auch

durch den Einsatz geeigneter Medien (Tonträger, Videos etc.) angebahnt werden, doch besteht auf dieser Altersstufe eine derartig starke emotionale Bindung zum/zur Klassenlehrer/in (SEEBAUER 1997, S.74), dass das Sprachvorbild der Lehrerin bzw. des Lehrers im Grundschulalter am stärksten wirkt. Folgt man dieser Argumentationslinie, so geht klar hervor, dass die Anforderung an die fremdsprachliche Kompetenz der Grundschullehrer/innen sehr hoch ist. Dies gilt sowohl in Bezug auf das eigene Sprachkönnen als auch in Hinblick auf das didaktische Wissen und methodische Gestalten. Die Lehrer/innen sollen sich ihrer großen Verantwortung klar sein, an ihrer Sprachkompetenz arbeiten und sich in Fortbildungsveranstaltungen über neue didaktische Erkenntnisse und deren methodische Umsetzung informieren. Der Aus- und Fortbildung der Grundschullehrer/innen kommt daher große Bedeutung zu, und sie hat mit Sorgfalt zu erfolgen.
Vor allem sollten sich die Lehrer/innen darüber klar sein, dass sie immer wieder an ihrer eigenen Sprachkompetenz arbeiten müssen. Auslandsaufenthalte, der Besuch von Veranstaltungen zur Fort- bzw. Weiterbildung u. a. m. sind im Sinne des lebenslangen Lernens einzuplanen. Das Führen eines Sprachenportfolios ist zu empfehlen, weil dadurch dokumentiert werden kann, wie sehr man an der eigenen Sprachkompetenz arbeitet.

### 2.1.4 Erwartungen an die Lernenden

Bei Schuleintritt sind Kinder in der Muttersprache kommunikationsfähig. Ihre Auffassung zeichnet sich durch zunehmende Planmäßigkeit, Sorgfalt und Systematik aus. Sie sind Neuem gegenüber aufgeschlossen, können Zusammenhänge erkennen und zueinander in Beziehung setzen (SEEBAUER 1997, S.75f.) Dadurch sind sie in der Lage, in ihrer Muttersprache sinnvolle Sätze und einfache bis komplexere Satzgefüge zu konstruieren.
Die Konzentrationsfähigkeit 6–8-jähriger Kinder ist noch nicht gut ausgebildet. Darauf ist im Fremdsprachenunterricht auf der Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) Rücksicht zu nehmen: Es bewährt sich ein häufiger Wechsel von kurzen, intensiven Lernphasen mit Phasen der Übung, Wiederholung und Entspannung. Das Lernen erfolgt vorwiegend durch den direkten Umgang mit dem Objekt. Im Vordergrund steht das unmittelbare eigene Erlebnis. Der Prozess des Lesen- und Schreibenlernens, der in dieser Phase im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, sollte nicht durch fremdsprachliche Schriftbilder gestört werden.
Beim 8–10-jährigen Kind der Grundstufe II nimmt die Abstraktionsfähigkeit zu, und das Lernen erfolgt zunehmend mittels symbolischer und verbaler Inhalte (SEEBAUER 1997, S.76). Zugleich werden die Konzentrationsspannen länger und die Merkfähigkeit nimmt zu. Der Lese- und Schreiblernprozess ist abgeschlossen. Die vorsichtige Verwendung fremdsprachlicher Texte ab der dritten Schulstufe ist daher möglich.

*2.2 Organisation des Unterrichts*

1983 wurde die „Verbindlichen Übung – Lebende Fremdsprache" nach einer mehr als 10-jährigen Versuchszeit in das Regelschulwesen übernommen. Ab diesem Zeitpunkt erfolgte in allen dritten und vierten Schulstufen Fremdsprachenunterricht im Ausmaß von einer Unterrichtseinheit pro Woche. Da die Versuchsphase gezeigt hatte, dass 50-Minuten Einheiten die Konzentrationsspanne von 8–10-jährigen Schülerinnen und Schülern vielfach überforderte, wurde festgelegt, dass die Stunde in kürzere Einheiten – zumindest in zwei Halbstunden – aufgeteilt werden sollte. Außerdem erwartete man sich durch diese organisatorische Maßnahme ein Absenken der Vergessensquote. Es zeigte sich, dass dies vorwiegend dort geschah, wo der/die Klassenlehrer/in auch den Fremdsprachenunterricht erteilte.
Mit dem Lehrplan 1998 (BGBl. Nr. 310/1998) und der Einführung des „integrierten Fremdsprachenlernens" setzte auch ein Umdenken in Hinblick auf die Organisation des Fremdsprachenunterrichts ein. Nun hat man nicht mehr 8-jährige Schüler/innen vor sich, sondern 6-jährige Schulanfänger, deren Konzentrationsspannen wesentlich kürzer sind. Organisatorisch kann man dieses Problem nur dadurch lösen, dass man die Fremdspracheneinheiten zunächst auf fünf bis zehn Minuten beschränkt und möglichst häufig, am besten täglich, einplant. Mit zunehmender Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen können diese Phasen in den ersten beiden Lernjahren auf bis zu 20 Minuten erweitert werden (FELBERBAUER 1995, S. 34). Die Dauer der Einheiten richtet sich „nach der Aufnahmefähigkeit der Kinder" (Lehrplan 1998: S. 4). Fremdsprachenlernen, das dieser Organisationsform entspricht, kann nur von einem/einer täglich in der Klasse beschäftigten Lehrer/in erteilt werden. Das wird vielfach der/die Klassenlehrer/in sein, oder aber ein Mitglied des Teams von Lehrer/inne/n, das in der Klasse unterrichtet.

2.2.1 Organisation der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" auf der Grundstufe I

Die Unterrichtsarbeit auf der Grundstufe 1 eröffnet in allen Bereichen die Möglichkeit eines ganzheitlichen Lernansatzes und bietet somit ideale Bedingungen für den integrativen Ansatz des Fremdsprachenlernens. Wenn nämlich mit Hilfe der Fremdsprache fachspezifische und für den Schulalltag relevante Inhalte vermittelt werden, erfüllt sie die echte Funktion einer Sprache: Sie dient als Kommunikationsmittel. Die Kinder erlernen daher eine Fremdsprache nicht um ihrer selbst willen, sondern um Menschen mit einer anderen Muttersprache zu verstehen und um etwas auszudrücken. Die Lernziele liegen nicht in isolierter Fremdsprachenarbeit, sondern orientieren sich an den jeweiligen Unterrichtsthemen und Fachbereichen. Allerdings darf bei der Unterrichtsplanung die Sprachprogression nicht aus den Augen

verloren werden. Dies bedeutet, dass der Sprachfortschritt der Kinder den jeweiligen Inhalten angepasst wird. Bedeutet dies nicht vielleicht die „Quadratur des Kreises"? Bei gut durchdachter Planung ist es jedoch möglich, Themen unter Berücksichtigung des Sprachfortschritts der Kinder gezielt kommunikativ und kohärent aufzubereiten.

Es wird empfohlen nach folgenden Planungskriterien vorzugehen:

Ausspracheschulung:

- Welche Laute/Lautkombinationen können bei der Behandlung dieses Themas geübt werden?
- Gibt es passende Reime und/oder Chants zur Übung von Rhythmus und Intonation?

Wortschatz:

- Welche Wörter sind leicht verständlich?
- Welche Wörter kommen wiederholt vor?
- Welche Wörter können auch in anderem Kontext verwendet werden und sollen daher in den aktiven und/oder passiven Wortschatz aufgenommen werden?
- Welche Wörter erweisen sich als für die Alltagskommunikation sinnvoll?

Redemittel:

- Mit welchen Redemitteln kann der Lerninhalt kommunikativ vermittelt werden?
- Welche Sprachstrukturen sind erforderlich, um Fragen zu stellen/ Antworten zu geben/über etwas zu berichten/ etwas zu beschreiben u.s.w.?
- Können die eingesetzten Redemittel und Sprachstrukturen auch in anderen Zusammenhängen geübt werden?
- Welche Redemittel erweisen sich als für die Alltagskommunikation sinnvoll?

Wiederholung und Übung:

- Gibt es zum Thema passende spielerische Aktivitäten (Lernspiele, Rollenspiele)?
- Gibt es geeignete Hörtexte?
- Gibt es passende Geschichten zum Vorlesen und Nachspielen?

Integration in die Fachbereiche:

- Welche Inhalte des Sachunterrichts sind (auch) durch die Fremdsprache zu vermitteln?
- Gibt es in der Mathematik (z.B. beim mündlichen Rechnen) die Möglichkeit in der Fremdsprache zu üben und zu wiederholen?
- Findet sich ein Lied/ eine rhythmische Übung/ein Singspiel?

- Kann im Zwischenturnen oder bei der Gymnastik im Turnsaal die Fremdsprache zur Beschreibung der Bewegungsabläufe eingesetzt werden?
- Ist es möglich nach fremdsprachlichen Anweisungen eine themenbezogene Zeichen- oder Malarbeit oder ein Werkstück anzufertigen?
- Bringt sich der Religionsunterricht mit einem fremdsprachlichen Gebet/ einer Aktivität ein?

Genaue Planung verhindert, dass die Fremdsprache nur fragmentarisch gelernt und der Zufälligkeit und Beliebigkeit überlassen wird (SARTER, S. 85). Sie verhindert auch, dass Sprachaktivitäten nur inhaltlich, jedoch nicht kommunikativ und ohne übergeordnetes Ordnungsprinzip aneinander gereiht werden (YTREBERG, S. 24). Vielmehr führt die Symbiose von muttersprachlicher und fremdsprachlicher Aufbereitung der Themenbereiche neben dem kognitiven und interkulturellen auch zu einem linguistischen und somit dreifachen Erkenntnisgewinn (SARTER, S. 85).

Die Stundentafel für den integrierten Fremdsprachenunterricht auf der Grundstufe 1 umfasst 32 Jahresstunden. Diese können an die Schul- bzw. Klassensituation angepasst werden. Im Lehrplan wird ausdrücklich erwähnt, dass der Beginn des Fremdsprachenlernens in der ersten Schulstufe individuell festgelegt werden kann. Dies gibt den Lehrer/inne/n einen relativ großen organisatorischen Handlungsspielraum.

Zeigt sich eine Klasse oder Schüler/innengruppe bei Schuleintritt als besonders inhomogen und erweist es sich als schwierig einen Ordnungsrahmen zu finden, kann der Beginn des Fremdsprachenlernens zunächst hinausgeschoben werden. Ebenso wird man bei einem hohen Anteil von Kindern, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, zunächst einmal dem Erlernen der notwendigsten Grundbegriffe in Deutsch den Vorrang geben und die Fremdsprache zurückstellen. Die Verzögerung kann im Lauf des Schuljahres später nachgeholt werden.

### 2.2.2. Organisation der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache" auf der Grundstufe II

Der Lehrplan erlaubt auch auf der Grundstufe II organisatorische Flexibilität. Für die dritte und vierte Schulstufe ist je eine Unterrichtsstunde in der Stundentafel ausgewiesen. Diese Unterrichtsstunde muss in kürzere Einheiten aufgeteilt werden, weil auch 8-10-jährige Schüler/innen meist noch nicht in der Lage sind, einem vorwiegend mündlich geführten Unterricht über lange Strecken mit voller Aufmerksamkeit zu folgen. Außerdem werden die zeitlichen Abstände zwischen den Einheiten verkürzt und die Vergessensquote sinkt. Eine allmähliche Steigerung der Dauer der fremdsprachlichen Sequenzen gegen Ende der vierten Schulstufe erweist sich jedoch als

günstig, denn nach dem Übertritt in die Sekundarstufe erfolgt der Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen im (Unterrichts)stundentakt.

Ähnlich dem Ansatz auf der Grundstufe I ergeben sich nicht nur die sprachlichen Inhalte und Ziele aus den Themen der Pflichtgegenstände, sondern die Fremdsprache wird auch in diese Unterrichtsgegenstände eingebettet und folgt somit einem holistischen Prinzip. Auch aus Kontinuitätsgründen ist es angebracht, den Weg des integrativen Ansatzes auf der Grundstufe II fortzusetzen. Durch die in der Stundentafel ausgewiesene Stunde wird es möglich, die von den integrativen Einheiten vorgegebenen Inhalte durch gezielte Aussprache- und Wortschatzübungen zu vertiefen und zu festigen. Zahlreiche Lernbehelfe, wie z.B. die Serie ZOOM des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie einschlägige Lehrwerke unterstützen inzwischen die Lehrer/innen in ihrem Bemühen die Fremdsprache systematisch, prozessorientiert und integrativ zu vermitteln.

Die Planung des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundstufe II erfolgt nach denselben Kriterien, die oben unter Punkt 2.2.1. beschrieben wurden. Das Zeitpotenzial für Ausspracheschulung und Übung und Wiederholung von Wortschatz und Redemittel ist durch die in der Stundentafel ausgewiesene Stunde wesentlich größer als auf der Grundstufe I. Erste Übungen in den Fertigkeiten „Leseverstehen" und „Schreiben" unterstützen das Fremdsprachenlernen.

Es empfiehlt sich, bei der Integration der Fremdsprache auf der Grundstufe II von Themen des Sachunterrichts auszugehen. In den sechs Bereichen des Sachunterrichts finden sich ausreichend Möglichkeiten Inhalte in der Fremdsprache zu vermitteln. Sie sind zwar durch die zunehmende Komplexität der Lerninhalte nicht so zahlreich, können dafür aber intensiver behandelt werden, weil die gesteigerte fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler dies erlaubt.

Dasselbe gilt auch für die Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Leibesübungen. Im Fach Mathematik ist Vorsicht geboten, denn komplexere Textbeispiele in der Fremdsprache würden die meisten Schülerinnen und Schüler überfordern. Hier soll sich der Einsatz der Fremdsprache auf Übungen und Wiederholungen von bereits bekannten Lerninhalten beschränken.

In jedem Fall und in jedem Fach sind beim integrativen Einsatz der Fremdsprache Feingefühl und Flexibilität gefragt. Vor einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler und einem damit einher gehenden Motivationsverlust wird eindringlich gewarnt. Maßnahmen der inneren Differenzierung stellen eine absolute Notwendigkeit dar. Auch das bloße Verstehen von fremdsprachlichen Aussagen beweist fremdsprachliches Können. Die Einführung einer formalen Leistungsbeurteilung (Benotung) wäre daher keineswegs wünschenswert.

*2.3. Bildungs- und Lehraufgaben des frühen Fremdsprachenlernens*

2.3.1. Grundlegen der Motivation zum Fremdsprachenlernen

Die zunehmende Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens bedingt, dass dem Fremdsprachenlernen verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird. Bereits 1993 wurde ein „Maßnahmenpaket zum Fremdsprachenunterricht in Österreich" präsentiert, das einen Schwerpunkt zum Erlernen von Sprachen ab der Grundschule ankündigte. Der Erfolg einer solchen Maßnahme hängt aber letztendlich davon ab, wie gut es gelingt, das Kind zu motivieren, dass es sich mit anderen Sprachen beschäftigt. Die Freude am Sprachenlernen darf nicht mit der Grundschule enden, sondern muss im Sinn des lebenslangen Lernens weiter bestehen. Die Grundschullehrer/innen tragen hier eine ganz wesentliche Verantwortung. Sie müssen die Freude wecken, aufrechterhalten und vertiefen.

2.3.2. Anbahnen der Kommunikationsfähigkeit

Lernen erweckt dann Freude, wenn es als angenehm empfunden wird und sich das Gelernte als nützlich erweist. Sprachen sind dazu da, dass man mit Menschen anderer Länder und Kulturen kommuniziert. Die Fremdsprache ist erlernbar, der Wille zur Kommunikation muss aber nicht immer vorhanden sein. Er hängt wesentlich vom Selbstvertrauen des Sprechers oder der Sprecherin ab. Dieses Vertrauen in die eigene sprachliche Kompetenz sollte in den Anfängen des Fremdsprachenlernens grundgelegt werden. Der Lehrer oder die Lehrerin muntert die Kinder zur Kommunikation in der Fremdsprache auf, gibt positive Rückmeldungen, unterstützt, wenn Mängel auftreten und korrigiert mit Takt und Einfühlungsvermögen. Die Kinder erleben im Unterricht Kommunikationssituationen, die ihrem Alter und ihrer Erfahrung entsprechen. Nur dann wird die Fremdsprache auch als echtes Kommunikationsmittel empfunden.

2.3.3. Abbau von Vorurteilen

Eine positive Haltung anderen Sprachen gegenüber hilft dabei, dass die Schüler/innen Menschen mit anderen Sprachen offen begegnen und sich selbst als Teil einer größeren internationalen Gemeinschaft verstehen. Wenn man selbst eine Fremdsprache lernt, gewinnt Sprachkönnen einen höheren Stellenwert. Vorurteile gegenüber Mitmenschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen entstehen nicht so leicht, und damit wird der Angst vor Fremdem vorgebaut. Schülerinnen und Schüler sehen Mitschüler/innen, die aus anderen Sprach- und Kulturkreisen kommen, mit anderen Augen, weil sie verstehen, dass es für diese Kinder schwierig sein kann sich in der Unterrichtssprache zu verständigen. Alle lernen gemeinsam eine andere Sprache. Die Kinder nichtdeutscher Muttersprache haben keinen Nachteil gegenüber den Kindern, deren Muttersprache zugleich Unterrichtssprache ist.

*2.4. Didaktische Konzepte*

2.4.1. Fremdsprachenlernen auf der Grundstufe I

Fremdsprachenlernen auf der Grundstufe I erfordert ein eigenes didaktisches Konzept. Die Situation der Schulanfänger/innen stellt sich wie folgt dar:
- Unsicherheit durch den Schulbeginn
- kurze Konzentrationsspannen
- Defizite auf der Beziehungsebene zur Klassenlehrerin oder zum Klassenlehrer
- Defizite auf der Beziehungsebene zu den Mitschüler/innen
- eventuelle Mängel in der Lautbildung der Muttersprache
- kein vorheriges Training zur Lautunterscheidung
- geringe bis keine Schreib- oder Lesekenntnisse

Für die Grundstufe I wurde daher das didaktische Konzept des integrierten Fremdsprachenlernens entwickelt. Dies bedeutet, dass das Fremdsprachenlernen über die Einbindung in geeignete Themen anderer Unterrichtsfächer und über die für organisatorische Maßnahmen erforderlichen Sprachmittel erfolgt. Die Dauer der Phasen, in denen die Fremdsprache als Kommunikationsmittel dient, ist an die Aufnahmefähigkeit der Schüler/innen anzupassen (Lehrplan 1998).

Die Organisation ist dem/der Lehrer/in überlassen, doch wird empfohlen, die Einheiten möglichst früh anzusetzen, damit die Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen noch voll gegeben ist. Laut einer Untersuchung zum Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I" empfehlen Lehrer/innen für den Anfang eine Dauer der Sequenzen von 5–10 Minuten. Diese Sequenzen sollen möglichst täglich zu Beginn des Vormittags angesetzt werden. Sie weisen darauf hin, dass das Fremdsprachenlernen nicht der Beliebigkeit überlassen werden darf, sondern nur durch genaue und straffe Planung garantiert werden kann, dass es so regelmäßig erfolgt und dass die Sprachprogression gesichert ist (FELBERBAUER 1995, S. 35 f.).
Durch die Verwendung einer Fremdsprache als Kommunikationsmittel darf es zu keiner Kürzung des Bildungsangebots kommen (Lehrplan 1998). Dass es sich dabei um einfache, leicht verständliche bzw. bereits erarbeitete Lerninhalte handeln muss, ist selbstverständlich.

Es eignen sich dafür einfache, bereits in der Unterrichtssprache erarbeitete Lerninhalte in den Pflichtgegenständen:
- Sachunterricht (z. B. über Schulsachen, Tiere, Farben, Kleidung sprechen, ein Bilderbuch vorlesen)
- Musikerziehung (z. B. singen, rhythmisieren)
- Leibesübungen (z. B. gymnastische Übungen nach fremdsprachlicher Anweisung machen, Bewegungsspiele spielen)

- Bildnerische Erziehung (z. B. eine Zeichnung, Collage, Malarbeit nach fremdsprachlicher Anleitung herstellen)
- Mathematik (z. B. zählen, einfache Rechenoperationen durchführen, Orientierungsübungen machen).

Praktische Beispiele sind im Folgenden unter Punkt 3 dargestellt.
Außerdem kann der/die Lehrer/in Anweisungen und Aufforderungen („passt auf", „seht her", „hört zu", „teilt aus", „sammelt ein", „holt", „wir wollen jetzt singen, spielen, rechnen, ...") in der Fremdsprache erteilen, die Kinder in der Fremdsprache begrüßen, verabschieden, loben, tadeln, aufmuntern, anleiten usw.
Der Bereich „Deutsch – Lesen – Schreiben" ist vom Fremdsprachenlernen ausgenommen. Es wird empfohlen, die Kurzeinheit in der Fremdsprache nicht unmittelbar vor oder nach einer Deutsch-Einheit anzusetzen. Als Richtwert gilt ein wöchentliches Gesamtausmaß dieser Kurzeinheiten von einer Unterrichtsstunde, d. h. 32 Stunden pro Schuljahr.

Der Fremdsprachenunterricht auf der Grundstufe I erfolgt ausschließlich mündlich, das heißt über das Hörverstehen und Sprechen, um den Lese- und Schreiblernprozess in der Muttersprache bzw. Unterrichtssprache nicht zu stören. Man kann davon ausgehen, dass der sehr früh einsetzende Erstkontakt mit einer Fremdsprache sich besonders im Bereich Phonologie positiv auswirkt. Nach dem neunten Lebensjahr verfestigt sich das phonologische System der Muttersprache durch die zunehmende Sozialisation in den meisten Fällen so sehr, dass eine akzentfreie Aussprache nur mehr schwer erreichbar ist (JANTSCHER 1998, S.16). Allerdings setzt das voraus, dass der Input durch den/die Grundschullehrer/in von entsprechend guter Qualität ist.
Es ist wichtig, dass Kinder besonders in den Anfangsphasen in der 1. Schulstufe nicht zum Sprechen gezwungen werden. Sie sollen zunächst hören und verstehen und dann gemeinsam mit den anderen Schüler/innen erste Sprechversuche unternehmen. Hier bieten sich besonders rhythmische Sprüche, Reime und Lieder an. Kinder dieser Altersstufe merken sich Gereimtes rasch und haben Freude am wiederholenden Üben, das sie gerne „im Chor" durchführen. Einzelleistungen auf freiwilliger Basis sind begrüßenswert und sollten entsprechende positive Rückmeldung erfahren, um weitere Kinder zur Sprachproduktion zu ermuntern.

### 2.4.2. Fremdsprachenlernen auf der Grundstufe II

Auf der Grundstufe II kann laut Lehrplan die Fremdsprache entweder in Form eines Lehrganges in längeren Einheiten angeboten oder der integrierte Ansatz fortgeführt werden. Jedoch sind die Inhalte – besonders im Sachunterricht – zunehmend komplexer und müssen sorgfältig ausgewählt werden. Doch ist es durchaus möglich, dass man z. B. über Landschafts-

formen, Haustiere, Krankheiten, den Verkehr, Bücher, Mülltrennung, Umweltschutz usw. in der Fremdsprache lernt. Es ist auch sinnvoll, dass Teile einer Turnstunde, wie z. B. das Ansagen von gymnastischen Übungen, Anleitungen für bildnerisches Gestalten (Drucktechniken, Mal- und Zeichenarbeiten, Collagen), Lieder und Reime, Übungen zum mündlichen Rechnen usw. in der Fremdsprache durchgeführt werden. Auf diese Weise sammeln die Schüler/innen bereits erste Vorerfahrungen für die Verwendung einer Fremdsprache als „Arbeitssprache" und erleben die Fremdsprache als echtes Kommunikationsmittel.

Auf der Grundstufe II wird darüber hinaus in der in der Stundentafel ausgewiesenen Stunde der Wortschatz wiederholt und gefestigt, und es können gezielte Übungen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz sowie eine erste vorsichtige Einführung in das Leseverstehen und Schreiben erfolgen.

### 2.4.3. Rücksichtnahme auf organisatorische Besonderheiten

#### 2.4.3.1. Fremdsprachenunterricht in Kleinschulen[1]

Auf den ersten Blick stellt der Frühbeginn in einer Fremdsprache in Kleinschulen ein Problem dar, das sich besonders in der Anfangsphase akut stellt. Wie soll man bei gemeinsamer Führung der Grundstufe I jene Kinder, die neu beginnen mit jenen, die bereits ein Jahr lang in Kurzeinheiten Fremdsprachenkenntnisse erworben haben, auf einen Nenner bringen ohne Erstere zu über- und Letztere zu unterfordern? Wollte man einfach immer wieder dasselbe machen, dann würde in beiden Gruppen die Motivation zum Fremdsprachenlernen sehr rasch sinken. Methodisches Geschick ist hier gefragt und einige Überlegungen seien hier angefügt.
Die Einstiegsphase besteht zum größten Teil aus Übung und Wiederholung. Es muss daher zu Beginn des zweiten Schuljahres eine intensive Wiederholungsphase erfolgen, in der die Schüler/innen des zweiten Lernjahres zur Sprachproduktion angeregt, die des ersten Lernjahres vor allem rezeptiv (über das Hörverstehen) eingebunden werden. Das Beispiel der älteren Schüler/innen, die das alles schon können, wirkt auf die Neulinge motivierend. Kinder des zweiten Lernjahres können dabei auch kurzfristig die Rolle des „Sprachlehrers" übernehmen und den „Neulingen" Anweisungen geben und Aufträge erteilen.
Sprüche, Reime und Lieder verlängert der/die Lehrer/in für die Fortgeschrittenen mit zusätzlichen Strophen, wodurch die Inhalte anspruchsvoller werden. Die älteren Kinder bereiten kleine Rollenspiele vor, die sie den Anfängern vorspielen. Sie singen ihnen Lieder vor, sagen Reime auf, präsentieren Spiele oder werden als Spielleiter tätig. Anweisungen beim Turnen,

[1] Schulen, an denen nicht jede Schulstufe einer Klasse entspricht

beim Zeichnen, Malen oder Werken werden von dem/der Lehrer/in in der Fremdsprache erteilt. Sollten die Anfänger nicht alles verstehen, so können sie sich an dem orientieren, was die älteren Kinder tun. Je nach Leistungsbereitschaft und fähigkeit bringen sich die Anfänger ein.
Besondere Bedeutung kommt freien Lernphasen zu, wobei hier vor allem an den Einsatz von Kinderbüchern verbunden mit Tonträgern gedacht ist. Der Text zu Bilderbüchern, welche im Unterricht präsentiert wurden, wird vom/von der Lehrer/in auf Kassette gesprochen. Die Kinder sehen sich Bücher an und hören zugleich den Text über die Kopfhörer eines Walkman ab. Dies führt vielfach dazu, dass Schüler/innen Texte memorieren und dabei eine erste Einführung in das Leseverstehen erfolgt.

2.4.3.2. Fremdsprachenlernen in der Integrationssituation

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellen nur scheinbar beim frühen Fremdsprachenlernen ein Problem dar. Abgesehen davon, dass manche dieser Kinder über eine ganz normale Lautimitations- und -diskriminationsfähigkeit und eine gute Merkfähigkeit verfügen, durchaus gute sprachliche Leistungen erbringen und somit dem Fremdsprachenlernen ohne Probleme folgen können, gibt es auch Kinder, die im sprachlichen Bereich Teilleistungsstörungen aufweisen. Ihre Leistungsfähigkeit ist daher auch in der Fremdsprache entsprechend niedriger. Doch finden sich besonders im Anfangsunterricht immer Bereiche und Aktivitäten, bei denen sie sich beteiligen und einbringen können. Für solche Kinder ist es besonders wichtig, dass sie immer wieder für ihre Leistungen positive Rückmeldung erhalten und dadurch ihre Motivation aufrecht bleibt. Vielfach wird übersehen, dass das Verstehen von Äußerungen in einer Fremdsprache und ein entsprechendes Verhalten bereits eine gewaltige Leistung darstellen.

## 3 Praxisteil – Die Umsetzung in der praktischen Unterrichtsarbeit

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die Fremdsprache im grundschulgemäßen Unterricht in allen Organisationsformen integriert werden kann. Sowohl bei der Arbeit mit Wochenthemen als auch beim Unterricht nach reformpädagogischen Ansätzen können fremdsprachliche Kurzeinheiten eingebettet werden.
Durch gezielte Erarbeitung und Übung eines allmählich wachsenden Wortschatzes („grundlegende Redemittel") kann die Fremdsprache in der alltäglichen Unterrichtsarbeit kurzzeitig als Kommunikationsmittel dienen. In der Unterrichtssprache erarbeitete und dadurch vertraute Unterrichtsinhalte können in der Fremdsprache wiederholt und vertieft werden. Je sicherer das Stammvokabular beherrscht wird, umso länger können die Sequenzen des fremdsprachlich geführten Unterrichts dauern.

Die angeführten praktischen Beispiele für die Grundstufe I sind in Form von „Themenbögen" dargestellt, d. h. der Unterrichtsstoff ist für eine längere, u. U. mehrere Wochen andauernde Arbeit an einem bestimmten Thema vorgesehen. Die Beispiele für die Grundstufe II stellen die Arbeit einer Wocheneinheit dar.

*3.1 Themenbögen zum integrierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel Englisch*

Die exemplarischen Themenbögen „MY BODY" und „AUTUMN – APPLES" wurden auf Englisch, der in der österreichischen Grundschule am häufigsten gelernten Fremdsprache, ausgearbeitet. Sie können jedoch auch in jeder anderen in der Grundschule vorgesehenen Zielsprache verwendet werden. Die vorgeschlagenen grundlegenden Redemittel erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sie sind der jeweiligen Klassensituation anzupassen und entsprechend zu erweitern. Auf eine Trennung von „rezeptivem Wortschatz" (was die Schülerinnen und Schüler verstehen) und „produktivem Wortschatz" (was die Schülerinnen und Schüler sprechen) wurde bewusst verzichtet, weil hier keine allgemein anwendbaren Grenzen zu ziehen sind. Kinder mit besonderer Begabung und Leistungsfähigkeit könnten dabei benachteiligt werden. Allerdings wird darauf zu achten sein, dass die Schülerinnen und Schüler nicht durch ein zu hohes Niveau der Fremdsprache (zu schnell, zu viel, zu schwierig) überfordert und dadurch rasch demotiviert werden.
Die Inhalte der beiden Themenbögen wurden so gewählt, dass sie dem Lehrplan der Gegenstände genau entsprechen. Der Lehrplanbezug ist jeweils angegeben. Die integrativen Kurzeinheiten sind einfach strukturiert, um die Umsetzbarkeit in der jeweiligen Klassensituation zu erleichtern. Jede Einheit steht für sich und kann beliebig in Abstimmung mit dem Unterrichtsgeschehen in den Schulalltag eingebettet werden. Das Angebot stellt eine Anregung dar, das dazu führen sollte, dass sich die Lehrer/innen sowohl sprachlich als auch methodisch-didaktisch im Sinne eines berufsbiografischen Prozesses weiterbilden.
Der Sachunterricht bietet in allen Bereichen in der Grundstufe I gute Anknüpfungspunkte für die Verwendung einer Fremdsprache.
Im Fach Mathematik ist der Einsatz der Fremdsprache dann geboten, wenn Inhalte wiederholt, geübt und gefestigt werden. Auch einfachste Rechengeschichten können in der Fremdsprache durchgeführt werden, doch ist hier mit Vorsicht vorzugehen, um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden.
In Musikerziehung wurden bewusst keine Lieder angeboten, weil einerseits in der Literatur ein breites Angebot an geeignetem fremdsprachlichem Liedgut zu finden ist, und andererseits gezeigt werden soll, dass die Integration der Fremdsprache in diesem Fach auch auf andere Weise als durch das bloße Erlernen eines fremdsprachigen Liedes erfolgen kann.

In den Fächern Bildnerische Erziehung und Technisches und Textiles Werken wurde versucht, ein breites Spektrum an Arbeitstechniken abzudecken, um die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten der Fremdsprache aufzuzeigen.
In Leibesübungen wurde unter strenger Beachtung der Lehrplankongruenz gezeigt, dass es sowohl in der Klasse bei Zwischenübungen als auch im Turnsaal möglich ist, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel einzusetzen.

### 3.1.1 Ich, mein Körper und mein Befinden

**Themenbogen: MY BODY**

*Grundlegende Redemittel:*

Körperteile: *head, face, body, arm, finger, leg, toe, foot/feet, ...*
Sinneswahrnehmungen: *see, hear, touch, feel, ...*
Bewegungen: *walk, run, jump, hop, bend, swing, ...*
Zahlen: *one, two, ..., ten*
Farben: *red, blue, yellow, ...*

Integriert in die Unterrichtsgegenstände:

**Sachunterricht:**

*My body:* Kenntnisse über den menschlichen Körper erwerben
*This is Sue:* Die Gliederung des Körpers
*Keep your body clean:* Anbahnen eines gesundheitsbewussten Verhaltens

**Mathematik:**

*Look left, look right!* Orientieren im Raum / räumliche Position erfassen
*Monsters:* Festigung der natürlichen Zahlen von 1–10
*Come on girls, come on boys!* Rechenoperationen im additiven Bereich

**Musikerziehung:**

*The „clap-click-tap" chart:* Einfache Rhythmen erfassen und mit verschiedenen Körperbewegungen nachspielen.

**Bildnerische Erziehung:**

*Let's keep moving:* Papierreißarbeit auf Deckfarbenhintergrund

**Technisches / Textiles Werken:**

*What a lovely hand bag!* Herstellen und Bedrucken einer Papiertragetasche, wahlweise Bedrucken einer Stofftasche mit Stofffarben (Hand- und Fingerdruck) oder Applizieren eines Filzstückes

**Leibesübungen:**

*Keep on moving!* Vier Sequenzen zur Haltungs- und Bewegungserziehung, zu dynamischen Gleichgewichtsübungen, zu Grundtätigkeiten mit dem Ball und zu einem einfachen Spiel.

## Sachunterricht

Vorbemerkung:

Die Bearbeitung des Themas „Ich und mein Körper" im Sachunterricht der Grundstufe I ist hier in den Teilbereich „Natur: Der Mensch, Körper und Gesundheit" fremdsprachlich integriert. Der Gestaltungsvorschlag ist in drei aufeinander aufbauenden Unterrichtsbausteinen dargestellt. Diese können über einen längeren Zeitraum hinweg umgesetzt und gefestigt werden.

### 1. My body

*Kenntnisse über den menschlichen Körper erwerben*

Die Lehrerin bzw. der Lehrer legt die vorher auf Deutsch erarbeiteten Körperteile einer Figur aus Karton (Hampelmann, Jumping Jack oder menschliche Figur) auf den Boden. Die Lehrerin bzw. der Lehrer benennt die einzelnen Körperteile und zeigt sie dabei bei sich selbst oder an einigen Schülerinnen bzw. Schülern. Danach wird mit einfachen Bildkarten gearbeitet. Schülerinnen bzw. Schüler raten und benennen in spielerischer Form die einzelnen Körperteile *(What's missing? Point to the ...! Touch the ...!)*
*Look, this is my head/face, ...*
*Show me your head/....left arm/right leg ...*
*Where is the face/ the neck/ the tummy ...?*
*Here it is.*

*Please, give me the face/...!*
*Here you are.*

Jeder richtig erkannte Papierkörperteil wird an der Tafel befestigt. Die Schüler sprechen jedes Wort ganz genau nach und zeigen dabei auch den entsprechenden Körperteil an sich selbst.
Immer wieder lässt der Lehrer bzw. die Lehrerin die Bezeichnungen der bereits an der Tafel hängenden Teile wiederholen, indem er/sie die Teile hervorhebt oder den entsprechenden Teil an seinem/ihrem Körper zeigt.

### 2. This is Sue

*Die Gliederung des Körpers*

Nun erst werden die Kartonteile in einer Wiederholungseinheit zusammengestellt.
Die Schülerinnen und Schüler erkennen bestimmt sehr schnell, dass man aus diesen Teilen eine neue Figur bauen kann. „Sue" wird zusammengebaut, indem die Schülerinnen und Schüler immer den Körperteil benennen, den sie gerade benötigen.
An der „fertigen" Sue werden noch einmal alle Körperteile wiederholt, wobei nun auch zwischen links und rechts – aus der Sicht der Schüler – unterschieden wird.

Anmerkung:
Es müssen die Raumlagebezeichnungen „links" und „rechts" schon vorher auf Deutsch abgesichert sein.

**3. Keep your body clean!**

*Anbahnen eines gesundheitsbewussten Verhaltens*

Lehrerin bzw. Lehrer hat zu Beginn der Sequenz seine/ihre Hand schmutzig gemacht (Kreidestaub ...).
*Look! This hand is dirty* (zeigt die rechte Hand mit entsprechender Mimik); *this (that) hand* (zeigt die linke) *is clean.*

Die Lehrerin bzw. der Lehrer geht nun im Kreis und klebt den Schülern einen schwarzen Punkt auf einen entsprechenden bereits bekannten Körperteil.
Lehrerin bzw. Lehrer: *Look! What's the matter with your arm?*
Lehrerin bzw. Lehrer/Schülerin bzw. Schüler: *Oh, it's dirty.*
Lehrerin bzw. Lehrer/Schülerin bzw. Schüler: *Go and wash your ...!*
(Schülerinen und Schüler waschen sich pantomimisch und lösen den Klebepunkt ab.)
Lehrerin bzw. Lehrer tauscht nun bei der Tafelfigur aus Karton, Sue, einen „sauberen Arm" gegen einen „schmutzigen" aus.
Lehrerin bzw. Lehrer: *Look! Her left arm is dirty. Look! Her right arm is clean.*
Lehrerin bzw. Lehrer tauscht nun bei Sue nacheinander „saubere" Körperteile durch „schmutzige" aus.
Schülerin bzw. Schüler: *Look! Her ... is dirty.*
Nach diesem Verfahren werden alle Körperteile benannt, nun auch in der Verbindung mit *left/right* und *clean/dirty.*

Anmerkung:
Diese letzte Einheit soll keine „diskriminierende" Tendenz haben, sondern ein spielerischer Beitrag zur Körperpflege und Hygieneerziehung sein.

*hair, face, neck, arm, hand, leg, foot, tummy*
*dirty/clean; right/left*

*Oh, it's dirty!*
*Go and wash yourself!*
*Your ... is clean.*

*Show me...!*
*Where is a/ an/ the ...?*
*Please, give me a/ an/ the ...!*
*Here it is.*
*Here you are.*
*Look! This ...(part of the body) is clean/ dirty.*
*Look! My ... is clean/ dirty.*
*Her (Sue's) ... is dirty/ clean.*

## Mathematik

Vorbemerkung:
Gerade in Mathematik ist eine überlegte Vorgehensweise besonders wichtig, um die Verwendung unkorrekter Sprachmittel zu vermeiden.

### 1. Look left, look right!

*Orientieren im Raum / räumliche Position erfassen*
Diese Sequenz stellt eine Vertiefung des Sachunterrichts unter Punkt 2 und 3 dar, bei der die Unterscheidung „left" und „right" benötigt wird.
Schülerinnen bzw. Schüler stehen unabhängig von der Sitzordnung einheitlich ausgerichtet mit dem Gesicht zur Tafel, Lehrerin bzw. Lehrer steht in derselben Blickrichtung.
Lehrerin bzw. Lehrer hebt die linke Hand und spricht vor: *left.* Lehrerin bzw. Lehrer hebt die rechte Hand und spricht vor: *right.* Lehrerin bzw. Lehrer wiederholt mehrmals und fordert die Schülerinnen und Schüler zum Mittun und Mitsprechen auf.
Lehrerin bzw. Lehrer dreht sich mit dem Gesicht zur Klasse und überprüft, wie sicher die Schülerinnen und Schüler in der Orientierung *left/right* sind.
In einem weiteren Schritt wiederholt Lehrerin bzw. Lehrer und erweitert die Redemittel auf: *My left arm, my right arm.* Lehrerin bzw. Lehrer überprüft wie oben.
In weiteren Folgen werden die unten angeführten Instruktionen Schritt für Schritt erarbeitet.

*Put up your left/right arm.*
*Look left. Look right.*
*Swing your left/ right arm three, four ... times.*
*Touch your left/right ear.*
*Tap your left/ right knee seven/ eight ... times.*

*To the left/ to the right.*
*Jump to the left/ to the right.*
*Take a big/small step to the left/ to the right.*

*Point to the left/ to the right.*

### 2. Monsters

*Festigung der natürlichen Zahlen von 1–10*

Diese Kurzeinheit stellt eine Anbindung an die vorhergehende Sequenz dar, wobei Raumorientierung mit der Festigung des Zahlbegriffs im Zahlenraum 10 verknüpft wird. Die Kenntnis der englischen Zahlwörter von 1–10 wird vorausgesetzt.

Lehrerin bzw. Lehrer markiert die linke obere Ecke der linken Tafelhälfte mit einem beliebigen Symbol. Danach zeichnet Lehrerin bzw. Lehrer zwei unterschiedlich aussehende „Monster", deren Körperteile im Zahlenraum bis 10 zählbar und z. T. auch simultan erfassbar sind.
In einem ersten Schritt sagt die Lehrerin bzw. der Lehrer z. B. *left monster* und zeigt auf den gewünschten Körperteil. Die Schülerinnen und Schüler rufen z. B. *three eyes* oder *five arms*. Ebenso wird mit dem Monster auf der rechten Seite verfahren.
In einem weiteren Schritt betrachtet die Lehrerin bzw. der Lehrer das linke Monster und spricht: *I can see two heads on the left monster.* Die Schülerinnen und Schüler sollen die gegenteilige Feststellung über das Monster auf der rechten Seite treffen: z. B. *I can see four heads on the right monster.*

**3. Come on girls, come on boys!**

*Rechenoperationen im additiven Bereich*
Lehrerin bzw. Lehrer legt zwei Wollfäden *(strings of wool)* oder Springschnüre *(skipping ropes)* zur Mengeneingrenzung auf den Boden. Dann ruft Lehrerin bzw. Lehrer einige Mädchen zu sich und fordert sie auf, sich in den Mengenkreis zu stellen. Nun sollen die anderen Schülerinnen und Schüler die Menge der Mädchen im ersten Mengenkreis feststellen (z. B. *three girls*). Danach fordert die Lehrerin bzw. der Lehrer weitere Mädchen auf sich in den zweiten Mengenkreis zu stellen. Auch hier wird die Menge genannt (z. B. *five girls*). Sodann darf ein Kind einen langen Wollfaden um beide Mengenkreise legen und sie dadurch zu einer Gesamtmenge zusammenfassen. Nun wird die Summe der beiden Mengen festgestellt: *eight girls.* Die Mengenerfassung kann durch dazugelegte number cards verdeutlicht werden. Ziel ist die Rechenoperation: *three plus five is/makes eight.*

Anmerkung:
Es werden jeweils entweder Buben oder Mädchen gerufen, damit die Formen *child – children* vermieden werden.

*Please, ... come here.*
*How many girls can you see?*
*I can see three girls.*
*How many girls altogether.*
*3 + 5 = 8 (Three plus five is eight.)*

**Musikerziehung**

Vorbemerkung:
Es ist zu unterscheiden zwischen dem Erlernen eines fremdsprachigen Liedes, was zwar durchaus seinen Platz im Lehrplan für Musikerziehung

hat („Singen ... allenfalls auch Lieder aus anderen Ländern"), und dem Erarbeiten und Wiederholen eines anderen Lehrplaninhaltes mit fremdsprachlichen Mitteln. Letzteres ist ungleich anspruchsvoller, da bei einer solchen Aktivität über das bloße Erlernen eines fremdsprachlichen Liedtextes hinausgegangen wird. Vielmehr wird die Fremdsprache dabei als Trägermedium beim Erarbeiten und Festigen des Lernzieles verwendet und crosscurricular eingesetzt.

### The „clap-click-tap" chart

*Einfache Rhythmen erfassen und mit verschiedenen Körperbewegungen nachspielen*

Für die Körperbewegungen Klatschen *(clap)*, Fingerschnippen *(click)* und auf das Knie klatschen *(tap)* werden bestimmte Symbole eingeführt: Als Beispiele mögen dienen:

*clap* – *red star* – in beide Hände klatschen
*click* – *green circle* – mit den Fingern schnippen
*tap* – *blue square* – mit beiden Händen auf die Knie klatschen

Lehrerin bzw. Lehrer bereitet mehrere A4-Zeichenblätter im Querformat vor. Auf jedes Blatt klebt er/sie eine Reihe von 4 Elementen aus den angegeben Symbolen. Lehrerin bzw. Lehrer stellt 8 bis 10 solcher Blätter mit verschiedenen Darstellungen vor, klebt sie aber nicht aneinander, sodass sie in abwechselnder Reihenfolge an der Tafel angebracht werden können. Zur ersten Einführung können die Symbole auch mit Buntkreide an die Tafel gezeichnet werden.

Beispiel:

| | | | |
|---|---|---|---|
| ✶ ✶ ○ ○ | ✶ ○ ❑ ❑ | ✶ ○ ✶ ○ | ✶ ✶ ✶ ○ |
| ❑ ❑ ❑ ✶ | — ○ ❑ | ○ ○ ✶ ✶ | ❑ ✶ ○ ✶ |

*The red star says:* *„Clap!"*
*The green circle says:* *„Click your fingers!"*
*The blue square says:* *„Tap your knees!"*
*The line says:* *„Shshsh! No clapping, no clicking, no tapping."*
*Listen and watch me carefully.*
*Clap/click/tap after me.*
*Now you all join in.*
*Let's do it together.*

**Bildnerische Erziehung**

Vorbemerkung:

Diese Einheit aus dem Lehrplanbereich „Malerei – Sammeln von Erfahrung mit Farbe, Einfache Verfahren des Malens und Collagierens" soll auf zwei Unterrichtsstunden oder zwei Wochen aufgeteilt werden. Mit den Anweisungen in Englisch können weiterführende Ziele verfolgt werden, wie Differenzieren der Farbskala *(to mix, to lighten/to darken colours)* und die Verwendung anderer Techniken (Nass-in-Nass-Malerei, Abklatschtechnik).

**1. Let's keep moving!**

*Freies Gestalten mit Deckfarben*

Diese etwas anspruchsvollere Arbeit eignet sich für das Ende der Grundstufe I. Gleichwohl können Elemente daraus auch für eine erste Schulstufe entnommen werden.

Die Kinder sollen ein Zeichenblatt im A3-Format mit breitem Pinsel und Malfarben lückenlos deckend bemalen. Farbwahl, Linienführung oder abstrakte Musterung bleiben der Wahl des Kindes überlassen. Lehrerin bzw. Lehrer gibt allenfalls technische Ratschläge. Das fertige Blatt dient als Hintergrund für die spätere Papierreißarbeit.

*Have you got a paintbrush?*
*Have you got water colours?*
*Where is your water pot?*
*Where are the paint pots?*
*Put the paintbrush into the water pot!*
*Choose a colour.*
*Put the brush into the paint pot.*
*Mix the colours.*
*Now colour in the paper.*

**2. Let's keep moving!**

*Papierreißarbeit. Collage einer Bewegungsdarstellung:*

Ziel:

Darstellung von sich bewegenden menschlichen Figuren im Collageverfahren („Hampelmannprinzip"). Um die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten zu erkennen, sollen die Schüler selbst verschiedene Positionen einnehmen und dies genau beobachten.

Nun werden aus Zeitungs- oder kontrastierendem Tonpapier Körperteile sorgfältig gerissen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Fingerspitzen der Fixierhand fest das Papier niederdrücken, während das Kind mit der Reißhand das Papier entzweireißt. Um die gewünschte Form zu erhalten (Kopf, Rumpf ...), muss die Fixierhand „wandern". Da diese Aktivität schon gezielt arbeitende Feinmotorik erfordert, kann ersatzweise mit der Schere geschnitten werden. Keinesfalls sollen vorgefertigte Schablonen verwendet werden.
Auch hier bleibt dem Kind überlassen, wie viele bewegte Figuren es darstellen will, ebenfalls die Größenverhältnisse und die Art der Bewegung (springen, steigen, knien, Purzelbaum schlagen, ...).

*Look at Willie/Sue!*
*He/she is jumping, running, sitting, squatting* („hockerln").
*Now, let's all jump, run ....!*
*You will need newspaper.*
*Tear the newspaper and make a head/body/arm/leg/hand/foot/.*
*Press down your fingertips firmly!*
*Glue the head/body/... onto the coloured paper.*

**Technisches Werken und Textiles Werken**

Vorbemerkung:

Bei dieser Unterrichtseinheit steht das Hörverstehen im Vordergrund.
Um auch die Kinder zum Sprechen zu bringen, sollen immer wieder die Farben wiederholt werden und die fertigen Tragetaschen genau betrachtet und besprochen werden.
Es wurde für die Grundstufe I ein Beispiel aus dem Lehrplanbereich „Produktgestaltung im textilen Bereich" gewählt, da der in diesem Bereich verwendete Fremdsprachenanteil näher an der Gebrauchssprache liegt als bei Arbeiten aus dem technischen Bereich. Zugleich eignet sich die beschriebene Arbeit als Geschenk zu Anlässen im Jahreskreis.

**Let's make a 'handbag'.**

*Herstellen einer Tragtasche, Hand- und Fingerdruck*

Variante 1:
Eine fertige Papiertragtasche wird bedruckt oder mit einer ausgeschnittenen und bemalten Papierhand beklebt.

Variante 2:
Eine fertige Baumwolltragtasche wird mit einem Handabdruck versehen. Es kann aber auch die Hand auf Filz nachgezogen, ausgeschnitten und auf die Tasche genäht werden.

Variante 3:
Die Papiertasche wird von den Kindern gefaltet, entweder als Einkaufstasche oder in der Art eines Briefumschlages als „Abendhandtasche".

Ein kleiner Bewegungsreim erleichtert den Einstieg:

*Clap your hands!*
*Clap your hands!*
*1, 2, 3 !*
*Come on, my friend!*
*Come on, my friend!*
*Come on, shake hands with me!*

Falten der Tasche:
*Here's your sheet of paper.*
*Look at me.*
*Fold it like this.*
*Glue it here.*

Druckverfahren:
Die Kinder bemalen die Hände mit Stofffarben. Sodann drücken sie ihre Handflächen auf die Vorderseite der Tragetasche. Beim Abdruck ist es wichtig, mit den Fingerspitzen fest auf das Tuch/Papier zu drücken. Mit einer Kontrastfarbe wird der Daumen eingefärbt und so auf die bedruckte Handfläche gesetzt, dass damit Augen in einem Gesicht erkennbar werden. In einem späteren Arbeitsgang wird die Rückseite ebenso gestaltet.

*Put your hand into the paintpot.*
*Now put your hand onto the bag.*
*Watch out!*
*Be careful!*
*Press down your fingertips firmly.*

Nähverfahren:
Das Kind legt seine Hand auf ein buntes Stück Filz und umfährt sie mit einem Bleistift. Der Umriss wird ausgeschnitten und mit großen Stichen auf die Stofftasche genäht.

*Put your hand onto the felt.*
*Take a pencil.*
*Draw a line around your hand and your five fingers.*
*Cut out your 'hand'.*

*Here's a string of wool.*
*Here's your needle.*
*Now stitch the 'hand' onto the bag.*
*Make big/small stitches.*

*What a lovely 'hand bag' !*

Zum Ausklang wird noch ein „Finger-Zappelreim" gesprochen:

*Fingers like to wiggle waggle, wiggle waggle!*
*Fingers like to wiggle waggle, wiggle waggle – right down on my head*
*... right down on my shoulders!*
*... right down on my knees!*

**Leibesübungen**

Vorbemerkung:

Gerade in Leibesübungen muss darauf geachtet werden, dass die Fremdsprache nicht nur einseitig vom Lehrer ausgeht. Wohl befindet sich auch hier das Hörverstehen im Vordergrund, doch sollten immer wieder Gelegenheiten genutzt werden, um auch die Kinder zum Sprechen zu bringen. Weiters soll über die einfachen Anweisungen wie *„Run, jump, ...!"* hinausgegangen werden, damit die Fremdsprache abwechslungsreicher eingesetzt werden kann. Die folgenden Beispiele bieten Anregungen für verschiedene Stadien des Hörverstehens. Grundsätzlich muss aber auf die korrekte Umsetzung des Lehrplans für Leibesübungen geachtet werden, die fremdsprachlichen Anteile müssen dem angepasst werden und daher lehrplankongruent sein.

**1. The Icecream Game**

*Spiel zum genauen Beobachten und schnellen Reagieren*

Im Lehrplanbereich „Spiele" wird hier ein Laufspiel mit einfachen Anforderungen an das Regelverständnis unter Verwendung der Fremdsprache angeboten.
Die Lehrerin bzw. der Lehrer gibt mit dem Tambourin einen Laufrhythmus vor. Beim festen Schlag folgt eine Anweisung wie *Walk like a bear! Move like a cat!* Ruft die Lehrerin bzw. der Lehrer jedoch *„Ice cream!"*, zeigt er/sie auf ein Kind. Dieses darf dann eine ähnliche (oder dieselbe) Anordnung ausrufen. Das Signalwort *„ice cream"* kann durch ein beliebiges Wort ersetzt werden.

Bei gefestigtem Wortschatz kann statt der Lehrerin bzw. des Lehrers eine Schülerin oder ein Schüler das Tambourin schlagen und mehrmals hintereinander Anweisungen ausgeben.
In einer anderen Variante kann die Klasse wiederholen:
*Let's walk like a bear! Let's move like a cat!*
Es ist darauf zu achten, dass die Anweisungen *Sit down!* und *Lie down!* nie aus einem schnellen Lauf heraus erfolgen (Verletzungsgefahr).

*Stop!/Freeze!*
*Icecream!*
*Walk slowly and take big/small steps.*
*Sit down!*
*Turn around!*
*Jump three times!*

**2. Bench work**

*Übungen auf der Langbank*

Hier wird den Lehrplanerfordernissen „Motorische Grundlagen – dynamische Gleichgewichtsübungen" und „Grundtätigkeiten – Gehen ... Hüpfen, Springen ... auf/über Langbänke" fremdsprachlich Rechnung getragen.
Die Motivation zur Durchführung verschiedener Bewegungsabläufe wird hier durch darstellendes und erzählendes Spiel der Lehrerin bzw. des Lehrers gegeben. Eine sprachliche Erweiterung der Arbeitsaufträge ist durch Hinzufügen von *over/under/across* oder *around the bench* möglich.

*Look at me. I am a magician!*
*Abracadabra – you are bunnies now!*
*Hop like a bunny from one end of the bench to the other!*
*Walk like a princess on the bench.*
*Jump like a frog ...*
*Tiptoe like a ballerina ...*
*Stamp like an elephant ...*
*Crawl like a snake ...*
*Get on the bench! Get off the bench!*
*Move faster!*

**3. Keep-fit-programme:**

*Übungen zur allgemeinen Kräftigung*

Mit den folgenden Anweisungen können lehrplangemäß vor allem Übungen zur Haltungs- und Bewegungserziehung im Sinne der Stärkung der motorischen Grundlagen fremdsprachig ausgeführt werden.

Die Übungen können in frei gewählter Platzierung, in Reihen- oder Kreisaufstellung und bei Verwendung von Geräten auch im Stationenbetrieb eingesetzt werden.

*Find your own space.*
*Line up.*
*Stand in a row.*
*Form a circle.*
*Get/split into groups of four/five/...*

*Nod your head.*
*Pull up your shoulders.*
*Stretch your arms above your head.*
*Swing your left/right arm.*
*Put your hands on your hips.*
*Twist your body.*
*Lift your left/right leg as high as you can.*
*Stand on the left/right leg and swing the other leg.*
*Quickly sit down.*
*Get up again.*
*Bend over and touch your knees.*

**4. Keep the ball moving**

*Bewegungserfahrungen mit Bällen*

Hier soll fremdsprachliche Hilfe gegeben werde, um vorwiegend die Lehrplaninhalte für Grundtätigkeiten wie Rollen, Prellen, Werfen und Fangen zu berücksichtigen. Damit können auch im Lehrplanbereich „Spiele" die erforderlichen Fertigkeiten für einfache Ballspiele fremdsprachlich geübt werden.

*Roll the ball with your toes.*
*Kick the ball with your left/right foot.*
*Pass the ball with your left/right foot.*
*Control the ball with your left/right foot.*
*Move around and control the ball with your left/right foot.*
*Pick up the rolling ball.*
*Throw the ball with your left/right hand.*
*Throw it overarm/underarm to your partner.*
*Catch the ball with both hands!*
*Bounce the ball with your left/right hand!*
*Keep the ball bouncing!*

### 3.1.2 Ich im Jahresablauf/Ich und die Natur[1]

**Themenbogen: AUTUMN – APPLES**

*Grundlegende Redemittel:*

Jahreszeiten: *autumn, winter, spring, summer*
Obst: *apple/s, pear/s, plum/s, nut/s, ...*
Bäume: *apple tree, plum tree, ...*
Obsternte: *box, basket, bowl, to pick, market*
Obstverwertung: *to wash, to peel, to cut, to eat*
Zahlen: *one, two, ..., ten, twenty, thirty, ... a hundred*
Farben: *red, blue, yellow, ...*

Integriert in die Gegenstände:

**Sachunterricht:**

*Apples from the apple tree:* Naturvorgänge beobachten, erste Formenkenntnisse gewinnen
*At the market:* Lernbereich Wirtschaft: erstes Verständnis für das Versorgtwerden gewinnen
*Recipe for a fruit salad:* Einen einfachen Produktionsvorgang beobachten

**Mathematik:**

*Ten apples in a bag:* Einführen des Stellenwertes, Lesen gemischter Zahlen
*At the market:* Rechenoperationen im additiven Bereich
*Lots of apples:* Aufbau der natürlichen Zahlen bis 100

**Musikerziehung:**

*The five applejuice bottles:* Klangexperiment mit Flaschen

**Bildnerische Erziehung:**

*Apples in the fruit bowl:* Deckendes Malen mit Wachskreiden (Äpfel), Obstschüssel mit linearen Zeichentechniken verzieren, Collagieren aller Elemente zu einem Bild „Äpfel in der Schüssel"

**Technisches und Textiles Werken:**

*Paperweight fruits:* Produktgestaltung, Briefbeschwerer aus Ton

[1] Diese beiden im Lehrplan 1998 genannten Themen finden in dem einen Themenbogen „AUTUMN – APPLES" Platz. Wegen des umfangreichen Wortschatzes eignet er sich erst für die 2. Schulstufe.

**Leibesübungen:**

*I'm a tree very tall:* Nachahmende Bewegungsübungen
*Trees in the wind:* Anbahnen von Körperbewusstsein
*Picking apples from the tree:* Üben einer Grundtätigkeit (Klettern)

**Sachunterricht**

Vorbemerkung:
In diesen Sachunterrichtssequenzen wird einerseits der Lernbereich Natur (Naturvorgänge, Formenkenntnisse) berücksichtigt, vor allem aber auch der Bereich Wirtschaft (erstes Verständnis für Versorgtwerden). Die Sortierung in heimisches und importiertes Obst geschieht in der Fremdsprache. Daran sollte sich jedoch ein Unterrichtsgespräch anschließen, in dem durchaus Einsicht gewonnen werden kann über lange Transportwege, über die Sinnhaftigkeit von teuer importiertem exotischem Obst und den Wert des heimischen, oft aus biologisch kontrolliertem Anbau stammenden Obstes. Es kann auch der Umstand diskutiert werden, dass die Obstregale in den Supermärkten eine Verfügbarkeit von Obstsorten vorspiegeln, die nicht den Jahreszeiten entspricht.

**1. Apples from the apple tree**

*Naturvorgänge beobachten, erste Formenkenntnisse gewinnen*

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass bestimmte Bäume bestimmte Früchte tragen. Sie sollen die Früchte den Bäumen zuordnen. Außerdem soll für die Schülerinnen und Schüler klar werden, dass die Reifungszeiten heimischen Obstes an gewisse Jahreszeiten gebunden ist.

Auf einem Schautisch werden verschiedene Obstsorten ausgestellt. Die Früchte werden benannt und danach in heimisches und importiertes Obst sortiert. Dieser Sortiervorgang wird mehrmals wiederholt, um sowohl den Wortschatz zu sichern, als auch die sachunterrichtliche Erkenntnis zu festigen. Danach lernen die Schülerinnen und Schüler den folgenden Reim:

*Apples from the apple tree, yummy, yummy, yum!*
*Bananas from the supermarket, mmmmmmmm.*

*Pears from the pear tree, yummy, yummy, yum!*
*Lemons from the supermarket, mmmmmmmmm.*

*Plums from the ...*
*Mangoes from the ...*

*Nuts from the ...*
*Oranges from the ...*

Soweit möglich, sollen die Schülerinnen und Schüler einzelne Früchte betasten und beschreiben.

*apples, pears, plums, nuts, bananas, lemons, mangoes, oranges*

*The apple is round, red and hard.*
*The banana is long, yellow and soft.*

**2. At the market**

*Lernbereich Wirtschaft: erstes Verständnis für das Versorgtwerden gewinnen*

Die Lehrerin/der Lehrer richtet mit dem Schautisch einen „Marktstand" ein, unterstützt durch dekorative Kreidezeichnungen an der Tafel. Zubehör wie Tasche *(shopping bag)* und Korb *(basket)* veranschaulichen die Marktsituation. Die Lehrerin/der Lehrer (später die Schülerin/der Schüler) stellt den/die Marktverkäufer/in dar und bietet die Ware durch Ausrufe an. Dadurch wird der in der vorangegangenen Einheit erworbene Wortschatz wiederholt und gefestigt.

*Apples, sweet, red apples!*
*Pears, soft, green pears!*
*Plums, big, blue plums!*
*Oranges, sweet, juicy oranges!*

Die Szene kann in weiterer Folge zu einem einfachen Einkaufsdialog ausgebaut werden.

*Can I help you?*
*Apples, please.*
*Here you are.*

**3. Recipe for a fruit salad**

*Einen einfachen Produktionsvorgang beobachten*

Lehrerin bzw. Lehrer fordert Schülerinnen/Schüler auf, Obst für die Zubereitung von Obstsalat mitzubringen. Die Früchte werden nach entsprechender Vorbereitung (waschen, schälen, schneiden) in eine Schüssel gegeben, gemischt und mit Honig oder Zucker gesüßt.

*Please, bring some apples, pears, bananas ...*
*Wash the apples, pears and plums.*
*Peel the bananas and oranges.*

*Cut the apples, bananas ... and put them into the bowl.*
*Add the honey (sugar).*
*Mix well.*
*Mmmmmmmm, good!*

Der Vorgang kann mit dem folgenden Chant sprachlich gefestigt werden:

*Fruit salad chant:*

*Apples and pears, apples and pears.*
*Bananas and plums,bananas and plums.*
*Sugar and honey, sugar and honey.*
*Oranges, oranges, oranges !*
*Fruuuuit salad! Mmmmmmmm!*

**Mathematik**

Vorbemerkung:

In den mathematischen Sequenzen wird deutlich, dass dieser Teil des Themenbogens in der zweiten Schulstufe angesiedelt ist. Zehnerbündelung, Stellenwert und Erweiterung des Zahlenraums auf 100 erfordern allerdings gründliche Vorarbeit in der Muttersprache.

**1. Ten apples in a bag**

*Zehnerbündelung, dekadischer Aufbau des Hunderters*

Lehrerin bzw. Lehrer fordert Schülerinnen und Schüler auf, so viele Äpfel wie möglich mitzubringen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer besorgt durchsichtige Plastiksäcke in einer Größe, die es erlaubt, jeweils 10 Äpfel einzufüllen. Die Säcke werden verschlossen und stellen die dekadische Einheit 10 dar. Es müssen 10 Zehnersäcke abgefüllt werden. Diese werden in unterschiedlicher Anzahl aufgelegt. Je nach Anzahl der Säckchen werden die reinen Zehnerzahlen gesprochen.

Zur Festigung kann dieselbe Einheit mit Nüssen wiederholt werden:
Variation:

*Ten nuts on a plate.*
*Two plates – twenty nuts, etc.*

*Ten apples in a bag.*

*How many bags? One bag.*
*How many apples? Ten apples*
*How many bags? Two bags.*
*How many apples?Twenty apples.*

*two bags – twenty apples*
*three bags – thirty apples*
*Ten, twenty, thirty, ... apples.*

**2. Lots of apples**

*Einbau der Einer, Lesen gemischter Zehnerzahlen*

Für diese Einheit werden wieder die Zehnersäcke benötigt, zusätzlich müssen noch mindestens 10 lose Äpfel vorhanden sein. Damit werden Zehnersäcke und einzelne Äpfel zusammengezählt und als gemischte Zehnerzahlen gelesen. Lehrerin bzw. Lehrer legt nun z. B. drei Säcke auf, zeigt darauf und zählt: *ten, twenty, thirty.* Dann legt Lehrerin bzw. Lehrer nacheinander einzelne Äpfel auf und spricht dazu: *thirty one, thirty two, thirty three etc.* Dieser Vorgang wird in allen Zehnerbereichen wiederholt. Der zweite Zehner *(eleven to twenty)* muss gesondert geübt werden.
In späterer Folge wird abstrahierend mit Hilfe der Hundertertafel oder mit Zahlenkärtchen gearbeitet.

*Thirty plus one is thirty one.*
*Thirty plus five is thirty five.*
*Ten plus three is thirteen ...*

**3. At the market**

*Rechenoperationen im additiven Bereich,*
*Rechnen mit Größen (Euro und Cent)*

Lehrerin/Lehrer stellt Früchte in geeigneten Mengen (z. B. in Säcken, Netzen etc.) zusammen und bezeichnet sie mit Preisen, um Rechenoperationen - in Form von „Rechengeschichten" *(story problems)* in Euro und Cent zu ermöglichen. Schülerinnen und Schüler „kaufen" bestimmte Mengen ein und bezahlen dafür.

*Two bags of apples, please.*
*One bag is 2 Euro, two bags is/are/makes/equals 4 Euro.*
*Here you are.*
*Thank you.*

*Five kiwis, please.*
*One kiwi is 30 cent. Five kiwis is/are/makes/equals 1 Euro and 50 cent.*
*Here you are.*
*Thank you.*

Die „Rechengeschichten" werden durch Skizzen und Anschreiben an der Tafel visualisiert. Dadurch können sie anschließend zur Wiederholung in der Fremdsprache „gelesen" und gesprochen werden.

### Musikerziehung

Vorbemerkung:

Bei dieser Unterrichtseinheit steht die Klangerfahrung und deren Verbalisierung im Vordergrund.

#### The five applejuice bottles

Klangexperiment, verschiedene Tonhöhen erkennen

Lehrerin/Lehrer bringt fünf gleichartige leere Apfelsaftflaschen (Glasflaschen) mit. Diese werden mit unterschiedlichen Wassermengen teilweise gefüllt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen durch Anschlagen mit einem Holzschlägel ausprobieren, wie die Flaschen klingen. Dabei sollen sie die Unterschiedlichkeit der Tonhöhen erkennen. Die Flaschen sollen in einer aufsteigende Tonreihe geordnet werden.

*Here are five applejuice bottles.*
*Fill them with water.*
*Hit the bottles. Be careful and listen.*
*This bottle sounds high, that bottle sounds low.*
*Higher, lower, ...*
*From lowest to highest.*

### Bildnerische Erziehung

Vorbemerkung:

Auch diese Arbeit in BE erstreckt sich über mehrere Phasen. In dieser Collage wurden Lernziele aus den Bereichen „Grafik" und „Malerei" kombiniert, um ein breiteres Wortfeld anzubieten. Auch hier gilt es, während der Arbeit, besonders aber in einer nachfolgenden Ausstellung, die Schüler zu motivieren, sich über ihre Tätigkeit und das Ergebnis fremdsprachlich auszudrücken.

#### Apples in the fruit bowl

*Deckendes Malen mit Wachskreiden, lineare Zeichentechnik*

Lehrerin/Lehrer legt Äpfel in unterschiedlicher Größe und verschiedenen Farben auf den Schautisch. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was sie sehen.

In einer ersten Phase sollen die Schülerinnen und Schüler auf weiße Zeichenblätter (ohne Vorzeichnen) viele verschieden aussehende Äpfel malen. Die Schülerinnen und Schüler verwenden nicht wasserlösliche Wachskreiden, um kräftige Farben zu erzielen. Es ist besonders kräftig auf-

getragene Farben und deckendes Malen zu achten. Lehrerin bzw. Lehrer ermuntert die Kinder, nicht nur einfärbige Äpfel zu malen.

Im zweiten Schritt wird eine Obstschüssel mit linearen Mustern dekoriert. Es kann weißes Papier oder buntes Tonpapier sein, die Schülerinnen und Schüler sollen auch die Größe und Form bedenken und frei wählen. Lehrerin bzw. Lehrer zeichnet einige lineare Elemente an die Tafel und benennt sie in der Fremdsprache. Um aber eine Einengung zu vermeiden und die Fantasie anzuregen, sollen die Schülerinnen und Schüler eigene Muster hinzufügen. Es soll aber darauf geachtet werden, dass sich in einer Zeile ein bestimmtes Muster rhythmisch wiederholt.

Zuletzt werden die ausgeschnittenen Äpfel und die Schüssel auf frei gewähltem Untergrundpapier arrangiert und zu einer Collage geklebt.

*This apple is very small and yellow.*
*That big apple is red and yellow.*
*Look, here's a very big light green apple.*

*Have you got (wax) crayons?*
*You will need red, green, yellow, orange, ... crayons.*
*Draw big and small apples.*
*Colour them in very carefully!*
*Mix the colours.*

*Draw a fruit bowl.*
*Draw a straight line.*
*Draw a wavy line.*
*Draw a zig-zag line.*
*Draw a curly line.*

*Cut out the apples and the bowl.*
*Glue them onto paper.*

**Technisches Werken und Textiles Werken**

Vorbemerkung:

Es ist auch möglich, die obige Arbeit in Textilem Werken fertigzustellen. Die Fruchtschale kann aus einem Stück Sackleinwand ausgeschnitten werden. Danach wird sie mit einfachen Grundstichen in verschiedenen Farben geschmückt.

*Take a red, green ... string of wool.*
*Here is your needle and wool.*
*Make big/little stitches.*

**Paperweight fruits**

*Produktgestaltung, Briefbeschwerer aus Ton*

Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der Natur ein Stück Obst aus Ton formen. Dieses wird getrocknet, bemalt und – wenn möglich – gebrannt. Als Briefbeschwerer kann es zu bestimmten Anlässen im Jahreskreis verschenkt werden.

*Here's some clay.*
*Form a fruit.*
*Look at the apple, it's round.*
*Look at the banana, it's long and thin.*
*Leave your fruit to dry.*
*Now paint your fruit in your favourite colour.*

**Leibesübungen**

**1. I'm a tree very tall**

*Nachahmende Bewegungsübungen*

Die Schülerinnen und Schüler stellen nacheinander einen Apfelbaum und einen Apfel dar. Dazu kann der folgende Reim gesprochen werden.

*I'm a tree very tall.* (Schülerin/Schüler richtet sich auf, streckt die Arme hoch und dehnt sich.)
*I'm an apple, round and small.* (Schülerin/Schüler macht sich so klein wie möglich.)

Dieser Reim wird mit den entsprechenden Bewegungen mehrmals hintereinander wiederholt und kann auch in der Klasse als Zwischenturnübung dienen.

**2. Trees in the wind**

*Anbahnen von Körperbewusstsein*

Vorbemerkung:

In allen Aufwärmeinheiten werden Bewegungen mit dem ganzen Körper durchgeführt, um das Körperbewusstsein zu entwickeln.

Die Kinder stellen „Apfelbäume" dar, die vom Wind bewegt werden (aufrecht stehen, strecken, Arme heben, ausbreiten, Finger spreizen, sich hin und herbewegen, Rumpf seitlich beugen usw.).

*You are apple trees.*
*Spread your arms and fingers.*
*Stretch up high.*
*Stand still and straight.*
*Listen to the wind. Sh – sh – sh – sh – ...*
*Move with the wind.*
*Move sideways, move forward, bend over ...*

**3. Picking apples from the tree**

*Üben einer Grundtätigkeit (Klettern)*

Lehrerin/Lehrer legt auf die oberste Sprosse der Sprossenwand Softbälle. Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, auf der Sprossenwand hoch zu klettern. Dabei ist auf die korrekte Durchführung des Klettergriffes (Klammergriff, Daumen unten) zu achten. Sobald die Sprossenwand erklommen ist, wirft das Kind mit einer Hand einen Ball hinunter. Auf die Griffsicherheit ist besonders hinzuweisen.

*Look, there are apples on the tree.*
*Climb up and pick an apple.*
*Climb up the wall bar.*
*Keep in mind: thumbs down.*
*Take a ball and drop it to the ground.*
*Hold on to the bars firmly.*
*Climb down again.*

*3.2 Unterrichtssequenzen zum integrierten Fremdsprachenunterricht an den Beispielen Französisch und Italienisch*

**Französisch:**

Vorbemerkung:

Diese Sequenz ist ein sehr gelungenes Beispiel dafür, wie eine fremdsprachliche Einheit im Rahmen eines Themenbogens der Jahresplanung (in diesem Falle könnte der Jahreswechsel mit der naheliegenden Einteilung der Zeit durch Uhr und Kalender Anlass zu einem passenden Themenbogen sein) gleich mehrere Themen des Lehrplans von 1998 berührt:

Ich und meine Schule
Ich und meine Freizeit
Ich und meine Umgebung

Auch lässt sich diese Sequenz in zwei Pflichtgegenstände integrieren:

**Sachunterricht:** Lernbereich Zeit: „Uhr und Kalender ...(Stunde/Tage) zur Bestimmung und Gliederung der Zeit verwenden"

**Mathematik:** Größen: „Größenbereich Zeit (Stunde ... Tag ...); ... Anwenden von Größen in Sachsituationen"

Mit geeignetem Material können die Redemittel und Lernziele spielerisch gefestigt werden. Einfache von den Schülern gezeichnete Bilder zeigen die Aktivitäten des „französischen Schülers Pierre". Der Lehrer/die Lehrerin stellt Bildkarten mit Darstellungen der Zeitangaben her. Mit diesen Materialien können sodann einfache Zuordnungsübungen, Vertauschübungen und andere lustbetonte Spielformen durchgeführt werden. Auch eine kleine Bildgeschichte bietet sich an.

Ablauf der Sequenz:

Nach der Begrüßung und dem Lied *„On a tous ..."* wird die Handpuppe Pierre, ein französischer Schüler, vorgestellt. Er zählt gemeinsam mit den Schülern bis 24 und zurück. Diese Zahlen müssen aber schon vorher fremdsprachlich gekonnt werden. Die Schüler geben einander die Puppe weiter und zählen dabei auch weiter.

Danach verstellt Pierre an der Spieluhr die Zeit (volle Stunden), dies wird mit Frage und Antwort nach der Uhrzeit begleitet.

Mit Hilfe der Einstellungen an der Uhr und Pierres Bewegungen wird sein Tagesablauf, mit Gesten unterstützt, dargestellt.

Zur Festigung des Unterrichtsertrags werden die Bildkarten eingesetzt und damit in vielfältiger spielerischer Weise geübt.

*Je m'appelle ... et toi?*
*Il s'appelle ...*
*Viens au tableau!*
*Quelle heure est-il?*
*Il est ... heure(s)!*

*Nous comptons de 1 à 24.*
*Fermez les yeux!*
*Ouvrez les yeux.*
*Prends l'image!*
*Mets l'image!*

*Il dort.*
*Il prend le petit déjeuner.*
*Il prend le déjeuner.*

*Il prend le dîner.*
*Il va à l'école.*
*Il sort de l'école.*

*Prenez des crayons pour colorier!*
*Prenez de la colle!*
*Qui veut distribuer?*

**Italienisch:**

Vorbemerkung:

Diese Einheit wurde bewusst als italienischsprachiges Gegenstück zu den englischen Unterrichtsbeipielen unter dem Themenbogen „My Body" entworfen, um an Hand zweier unterschiedlicher Sprachen die Gemeinsamkeit des integrativen Fremdsprachenlernens aufzuzeigen. Daher können methodisch-didaktische Anregungen den zuvor in Englisch vorgestellten Aktivitäten entnommen und in einem Themenbogen „Il corpo" weiter gestaltet werden.

Auch kann diese Sequenz wiederum für integratives Arbeiten in mehreren Pflichtgegenständen auf der Grundstufe I dienlich sein:

**Sachunterricht:** Lernbereich Natur: „Der Mensch: Körper und Gesundheit"
**Bildnerische Erziehung:** Hier wird hinsichtlich der Lehrplanziele und einer möglichen bildnerischen Umsetzung verwiesen auf die englische Sequenz im Themenbogen „My Body".
**Leibesübungen:** Aus der englischen LÜ-Einheit im Themenbogen „My Body" können sämtliche vorgeschlagenen Aktivitäten übernommen werden. Die dort zitierten Redemittel können als Anregung dienen und werden vom Lehrer/der Lehrerin in Eigenverantwortung festgelegt.
**Technisches Werken:** Das gewählte Motiv „Pinocchio" fordert zur Herstellung einer Gliederpuppe auf. Auch hier ist der/die kompetente Lehrer/in in der Lage, die erforderlichen Redemittel für die jeweilige Herstellungstechnik zusammenzustellen.

Ablauf der Sequenz:
Auf der Einstiegsebene sollen die Schüler bereits die Körperteile benennen können und die Farbnamen sicher beherrschen.

Zu Beginn werden diese Kenntnisse spielerisch wiederholt, wobei immer wieder Schüler/innen und Lehrer/in beim Sprechen auf die jeweiligen Körperteile zeigen: *la testa, gli occhi, il naso ...*

Auf einem Zeichenblatt zeichnen nun die Schüler nach Lehreranweisung die Figur „Pinocchio", wobei in Lehrer-Schülergesprächen immer wieder die

Namen der Körperteile wiederholt werden. Auf eine kontinuierliche Sprachproduktion ist zu achten, ohne dabei die jeweilig gewählte bildnerische Technik aus den Augen zu verlieren.

Unterstützend setzt die Lehrerin bzw. der Lehrer zur selben Zeit einzelne Körperteile an der Tafel zusammen (oder zeichnet eine große Skizze), um im Bedarfsfall darauf hinzeigen zu können. Soll die Sequenz in BE integriert werden, muss die Lehrerin bzw. der Lehrer einen bildnerischen Schwerpunkt setzen. An dieser Stelle wurde bewusst darauf verzichtet. Soll aber in den SU integriert werden, dann sind andere Lernziele im Vordergrund, die dementsprechend methodisch-didaktisch aufbereitet werden müssen.

Als weiterer Schritt im Sachunterricht könnte Pinocchio „krank werden" oder sich am Arm, Fuß ... verletzt haben. Im Anschluss an die unterrichtssprachliche Erarbeitung des Themenkreises „krank" könnte mit spielerischem Anschauungsmaterial (Arztszene und Zubehör) ein kleines Rollenspiel stattfinden. Es ist aber unbedingt einsprachig zu halten unter Verzicht auf muttersprachliche Einsprengsel. Umso mehr wird pantomimisch agiert und umso öfter werden die fremdsprachlichen Redemittel wiederholt.

*il corpo*
*due occhi*
*il naso lungo*
*due orecchie*
*una bocca*
*i capelli*

*Simone dice: alza la mano/il bracchio/la testa/la gamba*
[Beim Zusammensetzen von Teilen]:
*Prendo la testa/le braccia/il peto/le gambe.*

*Prendiamo la matita.*
*Disegnamo la testa con il naso lungo/...*
*Disegnamo il collo con le spalle.*
*Disegnamo il collo con due braccia/due mani.*
*Disegnamo due gambe.*
*Coloriamo i capelli.*

*Coloriamo i capelli con il colore marrone.*
*Coloriamo la testa con il rosa/gli occhi con il blu ...*

**Danksagung zu Kapitel 3:**

An dieser Stelle möchte sich das Autorenteam der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache sehr herzlich bei den Kolleginnen bedanken, die mehreren Redaktionssitzungen und mit großem Einsatz ihre Erfahrung im

Fremdsprachenunterricht durch konkrete Unterrichtsbeispiele eingebracht haben. Gleichzeitig möchten die Autorinnen und Autoren aber auch für die Unterstützung durch die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter der unten genannten Schulen recht herzlich danken.

Für die Beiträge in englischer Sprache danken wir
Claudia NEJMAN, Volksschule Rzehakgasse 9, 1110 Wien
Ulrike HOFER-TUREK, Volksschule, 8261 Sinabelkirchen
Andrea PLOC, Volksschule Liebhartsgasse 19–21, 1160 Wien
Regina PUTZ, Volksschule Oberlaaer Platz 1, 1100 Wien

Für den Beitrag in französischer Sprache danken wir
Doris HÖDL, Volksschule Gumpendorfer Straße 2, 1060 Wien

Für den Beitrag in italienischer Sprache danken wir
Gisela Karla DARNHOFER, Volksschule Halirschgasse 25, 1170 Wien

*3.3 Beispiel einer Wocheneinheit Lebende Fremdsprache „Englisch" auf der Grundstufe II*

Die Fremdsprache Englisch als integrierter Bestandteil der Unterrichtsgegenstände Mathematik, Sachunterricht, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Leibesübungen.
Ausgehend vom SU-Thema „Kenntnisse über unser Geld" heißt das Wochenthema der Lebenden Fremdsprache **„Ich und mein Geld"** (Lehrplan S. 375).
Die folgenden Beispiele verstehen sich als Veranschaulichung eines in die Pflichtgegenstände eingebetteten Fremdsprachenunterrichts für eine Woche am Beispiel Englisch. Bei der Planung von integrierten Einheiten scheint es im Sinne einer progressiven Zunahme qualitativer wie quantitativer Sprachfertigkeiten wichtig, sich sowohl inhaltsbezogene als auch sprachliche Ziele zu setzen.

**Beispiel „Lebende Fremdsprache im Sachunterricht"**

Zirka 15 Minuten des Sachunterrichts werden für die fremdsprachliche Bearbeitung des SU-Themas ‚Ich und mein Geld' verwendet. Die fremdsprachlichen Zielsetzungen sind dabei das Identifizieren der €-Münzen, das Ordnen nach dem Wert der Münzen, das höfliche Auffordern, eine bestimmte Münze zu zeigen bzw. höfliches Bitten, Geld zu borgen. Dabei ist die Vermittlung und Übung folgender kommunikativer Sprachhandlungen geplant:

- Teacher: *Okay, now, show me a 2 cent coin. Okay, now find a 5 cent coin (etc).*
- Partner A: *Can you lend me € 1 (1, 2, 5, 10, 20, 50 cents), please?* Partner B: *Sure! Here you are!*
- Teacher: *Now let` s put the coins in order. First comes the 1 cent coin, then the ...?*

**Beispiel „Lebende Fremdsprache in Mathematik"** (sprachlicher Zeitaufwand ca. 15 Minuten)

„Ich und das Geld" ist auch das zentrale Thema in Mathematik. Ausgehend von der mathematischen Komponente, Preise verschiedener Mengen von Nahrungsmitteln mittels Addition zu berechnen, ergibt sich die mögliche kommunikative Funktion, Preise zu vergleichen. Die Kinder haben dabei den Auftrag erhalten, Preise in verschiedenen Geschäften auf ihre „shopping list" zu übertragen.

Shopping list

5 apples ..... €

3 bananas ..... €

1 litre ..... €

1 kilo bread ..... €

Mögliche Sprachmittel:

*How much are 5 apples (3 bananas, 1 litre of milk, 1 kilo of bread) at the local grocer's?*

*The apples are 1 € and 50 c, the bananas are 1 € and 10 c, the milk is 85 c and the bread is 2 € and 20 c.*

*Can you add up the price? 1 € and 50 c plus 1 € and 10 c is 2 € and 60 c plus ... The price for the food on my list is ... € and ... cents.*

**Beispiel „Lebende Fremdsprache in Leibesübungen“** (sprachlicher Zeitaufwand ca. 10 Minuten)

Nicht immer lässt sich ein Themenbezug in allen Unterrichtsgegenständen herstellen. Falls auch in der Realität ein solcher gegeben ist, wirkt das Einbeziehen in andere Gegenstände nicht verkrampft. In unserem Beispiel weist das Thema „Me and the money“ eine im Lehrplan gewünschte europäische Dimension auf. In Leibesübungen lassen sich sportliche Aktivitäten wie Laufen, Stepp-Springen, Liegestütze und „Sit-ups“ zum Beispiel mit einem fiktiven Länderbewerb verbinden. Die Kinder werden in Kleingruppen eingeteilt, die verschiedene EU-Länder verkörpern. An mehreren Stationen führen diese sportliche Übungen aus, übertragen vorher vereinbarte Punkte auf ihre Leistungs-Kärtchen und addieren am Ende ihre erreichten Punkte. Die Gruppe (das EU Land) mit den meisten Punkten gewinnt Gold, die weiteren Gruppen Reihenfolge Silber und Bronze.
Aus fremdsprachlicher Sicht liegt die sprachliche Gewichtung in Leibesübungen in der Regel im Verstehen von sportlichen Anweisungen, die durch die Lehrkraft, durch ein der fremden Sprache mächtiges Kind oder durch Tonträger erfolgen. Auf der Grundstufe II ist es möglich, dass einfache Spielanleitungen in der fremden Sprache verstanden werden.

Ein Beispiel:

*Get in groups of four. You are the Austrian, you are the German, you are the UK, you are the Ireland group etc. Austria: Run to the other end! Germany; Do steps! UK: Do press ups! Ireland: Do sit ups! When the whistle goes, stop and move to the other station.*
*Count your runs, your steps etc. Write down your points on your personal card.*

1 step = 2 points

My points:

1 run = 5 points

My points are: ..... etc.

Auch einfache Sprechaktivitäten der Kinder sind denkbar. Die Kinder können die Punkte während der Übungen laut mitzählen, die Gesamtanzahl auf Englisch berechnen und am Ende der Übungen die Resultate in der Fremdsprache bekannt geben:

*Now add up all your points. How many points has the Austrian/German/ Italian/Greek/Irish ... group? Austria has 240, Italy 266 etc. Italy wins gold, the UK silver etc.*

Bei den fremdsprachlichen Anweisungen im Turnsaal sollen diese auch vorgezeigt werden. Dadurch verstehen die meisten Kinder auch ohne Umweg über ihre Muttersprache, was gemeint ist.

**Bildnerische Erziehung** (sprachlicher Zeitaufwand ca. 10 Minuten)

Die Integration der Lebenden Fremdsprache auch im Gegenstand „Bildnerische Erziehung" stellt kein Hindernis dar, die bildnerischen Ziele der verschiedenen Teilbereiche – z. B. Grafik oder Malerei – umzusetzen. In Verbindung mit dem Wochenthema „Me and money" könnte die Lernaufgabe in Bildnerischer Erziehung die kreative Gestaltung einer neuen € 10 oder € 20 Note sein. Die Lehrkraft kann die Lebende Fremdsprache zu Beginn des Unterrichts in BE – ähnlich der fremdsprachlichen Anweisungen im Turnsaal oben – als Übung zum Hörverstehen nutzen, wobei die Schülerinnen und Schüler einfache Malaufträge hören und verstehen sollen. Dabei kann es allwöchentlich zu den gewohnten Routineaufträgen kommen, wie etwa *Now get your colour box out, have your brushes ready, fill your glasses with water, be careful; cover the desks with old newspaper etc.* Regelmäßige Routine und Instruktionen in der Zielsprache sind geeignete Maßnahmen, diese im Langzeitgedächtnis der Kinder zu speichern. Dem Thema *Let's create your own 10 €, 20 € note* entsprechend kann die Lehrkraft zunächst einen Euroschein in englischer Sprache beschreiben: *Look, there are two big church windows, 12 yellow stars of Europe, 6 € icons on the right, a bridge on the other side and the map of Europe.* Mit einfachen fremdsprachigen Sprachmitteln setzt die Lehrkraft die Arbeitsaufgabe fest: *Try to design your own € 20 note. Be creative! What is it you want on the new Euro note?".* Nachdem die Kinder bereits die Umrisse ihrer neuen Euroscheine gezeichnet haben, kann die Lehrkraft individuell die Arbeit der Schülerinnen und Schüler unter Gebrauch der Lebenden Fremdsprache kommentieren, wie etwa: *I like your new note. I like your train on it. I also like the Euro plane on it; I think a family with mum, dad and children on the note is a very good idea, etc.*

**Musikerziehung** (sprachlicher Zeitaufwand ca. 10 Minuten)

Zur Abrundung des Themas auf musikalische Weise eignet sich ein Lied über *money*. Das Lied kann als *action song* ähnlich einem Sketch präsentiert und von den Kindern imitiert werden. Der Text kann als Merkhilfe verwendet werden und dient dem Mitsingen (nach dem Vorbild der Lehrkraft oder eines Musiktonträgers). Bilder unterstützen zusätzlich das Verstehen des Textes und gewähren dadurch ein längeres Behalten.

*I am counting,*
*I am counting*
*all my Euros, all my Euros*

*Euros in my purse,*
*Euros in my purse.*

*Cents and Euros.*
*Cents and Euros.*

*Hoo - oow*
*much?*

*Fortyseven Euros and sixteen Cents(s)*

In diesem rhythmischen Sprechgesang werden die Zahlen und Zahlwörter jeweils verändert, um vermehrt Übungsmöglichkeiten zu schaffen. Bei den betonten Silbern wird geklatscht.
(Zur Melodie von „Bruder Jakob" zu singen.)

*3.4 Der Einsatz neuer Medien im frühen Fremdsprachenlernen am Beispiel „Englisch"*

3.4.1 Gründe für einen frühen Einsatz des Computers

Der Umgang mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien ist seit der Lehrplan-Novelle 1999 auch in der Grundschule ein integrativer Baustein zu lebensnahen Lernen, zur Aktivierung der SchülerInnen, zu individualisierten Unterrichtsformen und zur Sicherung des Unterrichtsertrages geworden.[1] Einerseits geht es um die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit dem Computer, das Anwenden in diversen Programmen und

[1] Im Zuge der Ausstattung vieler Volksschulen mit zwei Computern pro Klasse gerät das Lernen mit neuen Medien in den Vordergrund. Medienkompetenz soll als Schlüsselqualifikation bereits in der Grundschule gebildet werden.

Spielen, andererseits soll ein großer Schwerpunkt auf die Nutzung des Computers zur Informationsgewinnung und Kommunikation gelegt werden, auf das Einbeziehen der in der konkreten Erlebniswelt des Kindes vorhandenen Informationstechniken.[1]
Im Folgenden wird der Einsatz der neuen Medien im frühen Fremdsprachenlernen am Beispiel der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache Englisch gezeigt bzw. werden z. T. auch Querverbindungen zu den übrigen Unterrichtsgegenständen hergestellt. Die Begründung, dieses neue Medium im Englischunterricht auch in der Grundschule zu verwenden, wird zusätzlich verstärkt, wenn der bereits vorhandene englische Wortschatz der VolksschülerInnen aktiviert wird. Angeregt von elektronischen wie telekommunikativen Medien aus ihrer Lebenswelt besitzen bereits 6- bis 10-Jährige ein großes Vorwissen an englischen Ausdrücken um mit diesen umzugehen.[2] Darüber hinaus besitzt die englische Sprache einen großen Vorteil gegenüber anderen Sprachen, der sie von Schülerinnen/Schülern um vieles motivierter lernen und anwenden lässt: Englisch ist die Sprache des Computers, des Internets, aller neuen Medien. Warum also diesen ungemein großen Vorteil einfach ungenützt lassen?

### 3.4.2 Ziele des computergestützten Englischunterrichts in der Volksschule

Der Englischunterricht in der Volksschule umfasst insgesamt eine Wochenstunde, die in den übrigen Unterricht im Sinne eines crosscurricularen Unterrichtes in kleinen Teilen integriert werden soll. Ausgehend von dem wesentlichen Grundsatz, dass das Schriftbild erst von der dritten Schulstufe an lernunterstützend eingesetzt werden kann, sind folgende Primärziele beim Einsatz neuer Medien im frühen Fremdsprachenlernen zu beachten: z. B.

- Kennenlernen grundlegender Begriffe der Computersprache
- Handhabung von Keyboard, Mouse und kindgerechter Software
- Verfassen von eigenen Produkten in der Fremdsprache
- Gewinnen von fremdsprachiger Information über das Internet
- Kommunizieren über das Netz, Präsentation von eigenen Beiträgen im Netz[3]
- Abbauen von Vorurteilen und Scheu gegenüber neuen Medien
- Ausbauen der sozialen Kompetenzen, Zusammenarbeiten und gegenseitiges Unterstützen

[1] Apflauer, R.; Reiter, A. (2000): Schule Online. Das Handbuch zum Bildungsmedium Internet, Public Voice, Wien 2000, S. 105 ff.
[2] Dies trifft hier ausschließlich auf die englische Sprache zu. In den Lebenswelten der SchülerInnen treten französische, italienische oder anderssprachige Ausdrücke nur äußerst selten auf.
[3] ebd., 117 ff.

- Anregen von Sprechanlässen; zusätzliches Hinführen zu face-to-face Kommunikation

Ziel des computerunterstützten Unterrichts im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens *darf* nicht die Entlastung der/des Lehrerin/Lehrers sein. Kommunikation in der Fremdsprache muss im Sinne einer Authentizität weiterhin vor allem in Form von face-to-face Situationen erfolgen. Der Einsatz neuer Medien kann und *darf* nicht reale Begegnungen mit der Fremdsprache im Sinne einer Anbahnung kommunikativer Prozesse unter Berücksichtigung grammatikalisch richtiger wie phonetisch korrekter Ausdrucksweise durch die/den Lehrerin/Lehrer ablösen. Es geht vor allem darum, dieses Medium kindgerecht, realitätsnahe mit den jeweiligen Sprachinhalten sinnvoll verknüpft in den Unterricht zu integrieren.

### 3.4.3 Möglichkeiten für die Praxis

Für den frühen Einsatz des Computers im Fremdsprachenlernen ergeben sich insgesamt vier verschiedene Kategorien:

- Ausbauen der Sprachfähig- und -fertigkeit durch fremdsprachige CD-ROMS
- Informationsgewinnung mithilfe von altersadäquater Software
- Information, Recherche und Kommunikation im Internet
- Eigene Produktion

#### 3.4.3.1 Ausbauen der Sprachfähig- und -fertigkeit durch CD-ROMS

Um Unterrichtssequenzen aufzulockern, zu initiieren oder Gelerntes zu festigen, bieten Lernspiele in englischer Sprache einen geeigneten Rahmen. Nach einer Einführung in die Handhabung des Spieles können sich die SchülerInnen entweder allein oder mit einem/r PartnerIn schnellstens am PC zurecht finden. Lernspiele rangieren bei der Beliebtheit der Anwendungen bei Kindern jedoch weit abgeschlagen vom Internet, gefolgt von Spielen, Zeichnen und Schreiben im hinteren Feld[1]. Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin ist es hier, aus dem bestehenden Angebot das jeweils Passende auszuwählen. Für die Auswahl und Bewertung von kindgerechter Software ergeben sich folgende Kriterien:

- Kindgerechte Aufbereitung im Sinne einer inhaltlich der Lebenswelt des Kindes zugehörigen Thematik
- Ausreichend Spannungswechsel durch genügend Animationen
- Einfache Handhabung des Programms, kindgerechte Sprache

[1] Reiter, W.; Grimus, R.; Scheidl, G.: Neue Medien in der Grundschule, Ueberreuter, Wien 2000, S. 59.

- Operationssprache nur die Fremdsprache, keine Vermischung von Mutter- und Fremdsprache
- Einsatz von Sounds[1]

4.3.3.2 Informationsgewinnung mithilfe von altersadäquater Software

Im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts besteht die Möglichkeit, englischsprachige CD-ROMS in Gegenständen wie Sachunterricht, Mathematik etc. einzusetzen. Dies kann in einer Präsentation für alle Schülerinnen/Schüler durch den/die Lehrer/Lehrerin (frontal) oder durch den Einsatz des Computers als eine Lernstation im Rahmen des Offenen Lernens (schülerinnen/schülerzentriert) erfolgen. Diverse Beiträge, welche vor dem Einsatz im Unterricht ausgewählt und vorbereitet werden, ermöglichen so eine differente Informationssuche, eine abwechslungsreiche Gestaltung von Produkten der Schülerinnen/Schülern sowie variable Formen der Wissensfeststellung. Die Informationssuche auf CD-ROMS ist eine anschauliche wie zusätzliche Alternative zur Infogewinnung in Büchern oder Zeitungsartikeln.

Beispiele für die Aufbereitung:

- *Gegenstand Sachunterricht: Weather*
  - Teacher-orientated (Grundstufe I und II): Einsatz von kindgerechter Software (z. B.: Oxford Children's Encyclopedia on CD-ROM ...). Lehrerin/Lehrer bietet thematische Animation als Frontalaktivität an (z. B. Water cycle etc.). Einsatz von Sounds möglich.
  - Child-centred follow up activity (Grundstufe II): Nach Frontalsequenz bietet der/die Lehrer/Lehrerin quiz-questions zum Thema „weather" als Lernstation an. SchülerInnen füllen Antworten am Bildschirm ein und drucken die Seite aus.
  - Child-centred (Grundstufe II): Schülerinnen/Schüler gestalten ihren eigenen „weather report". Lehrerin/Lehrer gibt folgende Form am Bildschirm vor (z. B. Junior Schreibstudio, Microsoft Word). Anweisungen an die Schülerinnen/Schüler: „Read the report, erase the words you do not want to use. Fill in your name and print out the page. Present your weather report as a news reporter to the class."

[1] Schwierigkeit beim Einsatz von Lern-CD-ROMS im Unterricht ist die Verwendung von Sounds. Oft sind Kopfhörer notwendig, um nicht andere SchülerInnen beim Arbeiten zu stören; damit reduziert sich jedoch automatisch die Kommunikation der Kinder untereinander und ein Spielen mit einer Partnerin/einem Partner wird unmöglich.

Weather report

by _____

Today is

sunny cloudy rainy snowy

foggy

Abb. 1: Weather report Grundstufe II

– Child-centred (Grundstufe I): Schülerinnen/Schüler gestalten „weather report" in Form von Symbolen, die durch die Lehrerin/den Lehrer am Bildschirm vorgegeben werden (empfohlen wird die Verwendung von Bildern aus dem Junior Schreibstudio, Word Cliparts sowie Clipart CD-ROMS).
Anweisungen (nur mündlich; Pfeil nach unten = today, Pfeil nach rechts = tomorrow): *„Read the report, fill in your name and erase the symbols you do not want to use. Print out the page and present your report to the class."*

Name _____

Abb 2: Weather report Grundstufe I

### 3.4.3.3 Information, Recherche und Kommunikation im Internet

Das Internet und seine Verwendung im Englischunterricht bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten. Zuvorderst besteht die Möglichkeit, Informationen zu gewissen Themen auf adäquaten Kinderseiten suchen zu lassen, darüber hinaus kann es zum dezidierten Sprachenlernen durch Online-Sprachlernprogramme sowie zur realen Kommunikation mit anderen eingesetzt werden. Das Hantieren mit Suchmaschinen kann mit Kindern gemeinsam trainiert werden, wenn Information zu einem bestimmten Thema benötigt wird.[1] Relevante Information muss hier jedoch unbedingt von unwichtiger Information unterschieden werden; insbesondere, wenn die Anzahl der ausgegebenen Resultate durch eine Suchmaschine jegliche Überschaubarkeit übersteigt. Beliebte Websites in englischer Sprache für Kinder sind vor allem Spielseiten (Action- und Jump-and-Run-Spiele), die von den Kindern gemeinsam unter englischsprachigen Anweisungen gespielt und für Kurzsequenzen eingesetzt werden können. Um an geeignete Websites für den Unterricht zu gelangen, ist es ratsam Begriffe wie beispielsweise „Education" verknüpft mit Erweiterungen wie „numbers" (für Mathematik), „science", „social studies" oder „general knowledge" (für Sachunterricht), „English" verknüpft mit „primary", „children" oder „kids" in Suchmaschinen (z. B. Google, Yahoo etc.) einzugeben und aus den gewonnenen Resultaten auszuwählen.[2] Aufgrund der Kurzlebigkeit der in diesem Medium vorhandenen Inhalte können dezidierte Hinweise auf didaktisch und methodisch sinnvoll verwertbare Websites immer nur temporär gesehen werden. Es obliegt somit der Lehrperson, die gefundenen Resultate auf ihre Kindgerechtheit und Sachrichtigkeit zu prüfen. Hierzu können die Kriterien für die Bewertung von fremdsprachiger Software ebenfalls als Rahmen dienen.

Im Rahmen von Schulpartnerschaften sowie der Teilnahme an internationalen Projekten ist die Kommunikation via Email eine weitere Möglichkeit, die englische Sprache sinnvoll und vor allem realitätsnah in den Unterricht zu integrieren.

---

[1] Hier ist anzumerken, dass ebenfalls Hemmschwellen und Vorurteile von Seiten der LehrerInnen bei der Verwendung des Internets und seinen Möglichkeiten bestehen. Eine Hilfestellung wäre hier, in einer Vorphase sich als Lehrerin/Lehrer mit Suchmaschinen im Internet vertraut zu machen. Ergebnisse und Resultate in mannigfacher Anzahl sollen hier nicht abschrecken und Angst machen, sondern vielmehr zu einer gezielten Auswahl der relevanten Inhalte für den Unterricht schrittweise und behutsam heranführen.

[2] Damit Kinder nicht auf Websites stoßen, die für sie nicht geeignet sind, ist es ratsam Kinderschutz- beziehungsweise Filterprogramme zu verwenden. Diese sind ebenfalls durch die Eingabe von Schlüsselwörtern wie „Kinderschutzprogramme" oder „children net protection programmes" aus dem Internet zu erhalten.

3.4.3.4 Eigene Produktion

Der Computer kann nun jedoch auch ohne den Einsatz spezieller Software mittels bereits auf dem Computer vorhandenen Programmen (Microsoft Word, Junior Schreibstudio etc.) für die Arbeit im Rahmen von Lollipop verwendet werden. Mögliche Beispiele dafür sind Aktivitäten wie Colour/ Picture Dictation, das Verfassen von Newsletters (als Information und eventuelle Grundlage für eine englischsprachige SchülerInnenzeitung), verschiedene Formen des Storywritings sowie das Verfassen eines Klassentagebuches (Class Diary/Journal). Hinsichtlich der Differenzierung und Individualisierung von Unterricht ist hierbei den unterschiedlichen Individuallagen deer Schülerinnen/Schüler Rechnung zu tragen. Es soll dabei weder zu einer Unterforderung (z. B. Demotivierung, Passivität etc.) noch zu einer Überforderung (z. B. Interferenzen aufgrund der verschiedenen Schriftbilder, Versagensängste etc.) der Schülerinnen/Schüler kommen. Um einen derartigen kontraproduktiven Prozess im frühen Fremdsprachenlernen zu verhindern, soll das Einsetzen eigener Produktionen mithilfe neuer Technologien von Seiten der Lehrerin/des Lehrers auf sensible Art an dei Schülerinnen/Schüler herangetragen werden. Das Gestalten eigener fremdsprachiger Produkte kann insbesondere für leistungsfähige Schülerinnen/Schüler eine Möglichkeit darstellen, Lern- und Unterrichtsinhalte auf anschauliche und motivierende Weise zu festigen und zu erweitern.

Folgende Beispiele wurden für die Möglichkeit eigener Produktion konzipiert und sollen als Anregung dienen:

❍ *Gegenstand Mathematik: Charts (Grundstufe II)*

Hair

How many children in your class have got

blond 5

black 7

brown 12

hair?

Count them and fill in the numbers. Make a chart.

Abb 4: Hair survey

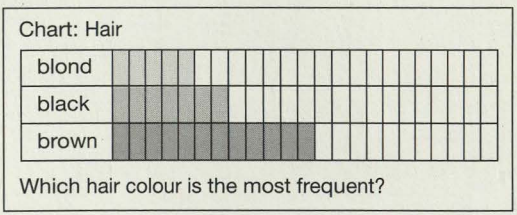



Abb 5: Hair chart

Formulare wie diese werden von den LehrerInnen vorgegeben. Nach Einfüllen der Information durch die Schülerinnen und Schüler ist es Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers, das vorgegebene leere Formular auf dem Bildschirm wieder herzustellen (durch die Funktion „rückgängig" oder durch neueres Öffnen des Dokuments).

❍ *Gegenstand Mathematik: Shapes (Grundstufe I und II)*

Anweisungen: *„Look at the screen, count the different shapes. Write in the number and compare your results with two other children" (How many triangles have you got? I have got 4 triangles ...)*

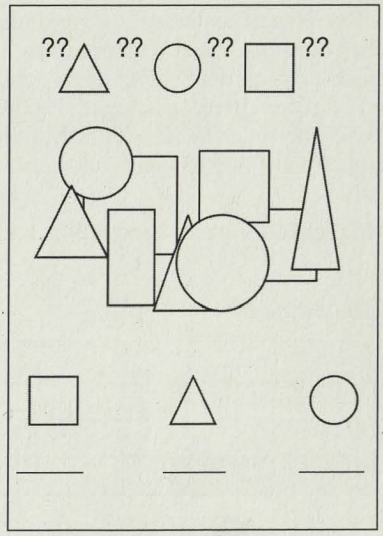



Abb 6: Shapes Grundstufe I

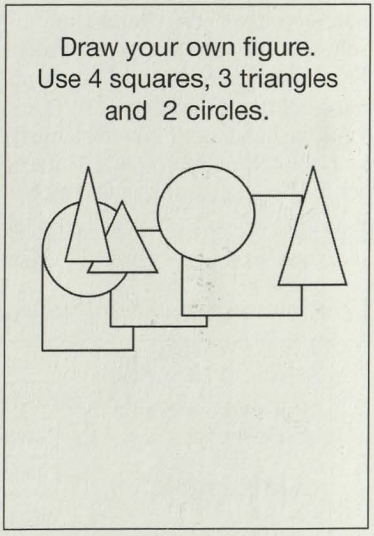



Abb 7: Shapes Grundstufe II

❍ *Newsletters and Journals*

- Feelings journal: SchülerInnen haben die Möglichkeit im Rahmen einer Lernstation einen Satz am Computer zu verfassen.
- Newsletter weekly: SchülerInnen und LehrerIn sammeln pro Woche die News aus der Klasse und verfassen einen wöchentlichen Bericht (eventuell als Beitrag für eine SchülerInnenzeitung)

Feelings journal
Tuesday, June 2nd

Today I feel bad. Julia

I feel great. I go to a party.
Simon

I am in love. Lisa

Abb 8: Feelings journal

❍ *Sprechanlässe allgemein*

- Tasks: Lehrerin/Lehrer gibt nach Einführung von neuen Phrasen und Inhalten in der Fremdsprache „tasks" am Computer vor, die am Ende des Unterrichtstages verglichen werden. Anweisungen: *„Ask five children what their hobbies are. Write them down."; „Go and find two children who like the same fruit as you. Ask: What is your favourite fruit?"*
- Guess my clipart: *„Chose a clipart symbol. Print it out. Go and let another child find out which one you have. He/she has to ask questions like: Is it an animal? Is it small? Is it big? What colour is it?"*
- Tongue twisters and poems: Lehrerin/Lehrer präsentiert am Computer einen Zungenbrecher oder ein Gedicht. Aufgabe der Schülerinnen/ Schüler ist es, im Laufe des Offenen Lernens diesen auswendig zu lernen und ihn anderen SchülerInnen zu präsentieren: *„Go to the computer and read the tongue twister. Learn it by heart and tell it to two other children."*
- Symbol search: Lehrerin/Lehrer gibt in Form von Symbolen Objekte vor, die gesucht werden sollen. Mündliche Anweisungen: *„Look at the symbols and try and find the things hidden in the classroom. Remember where they are and tell the teacher at the end of the day."*

z. B. Stoffhund unter Tisch versteckt: *„The dog is under the table"*
z. B. Bücherstoß auf dem Regal: *„The books are on the shelf"*

## Glossar

Beim Einsatz von neuen Medien im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens ergibt sich ein gänzlich neues Feld, sogenannten Classroom Phrases. Darüber hinaus ist anzuführen, dass Anweisungen in der Femdsprache hier ausschließlich für die lebende Fremdsprache Englisch Gültigkeit haben; dies ergibt sich daraus, dass das Medium Computer die Anwendung der englischen Sprache impliziert und ein Verwenden anderssprachiger Anweisungen (wie beispielsweise in der französischen Gleichform „Papillon" oder in der italienischen Gleichform „Palloncino") eine regelrecht artifizielle Überstülpung eines nicht vorhandenen Sachverhalts darstellte. Im Folgenden sollen die relevantesten, für den Unterricht notwendigen Ausdrücke und Formulierungen angeführt sein, um die Fremdsprache auf authentische Weise und in ihrer formalen/grammatikalischen Richtigkeit für Lehrerinnen/Lehrer als auch Schülerinnen/Schüler im Unterricht zu verankern. Es ist hier Aufgabe der/des Lehrerin/Lehrer, die jeweiligen Phrasen dem sprachlichen Stand der SchülerInnen anzupassen und dementsprechend auszuwählen (Grundstufe I oder II).

| **Classroom organisation** | **On-Screen Anweisungen** |
|---|---|
| Who wants to go on the computer?<br>Who wants to go and work on the computer?<br>There will be one child/two children working on the computer (together)<br>One station will be the computer where you have to …<br>When you go to the computer you will find …<br>When you have finished ask the teacher … | Click once/click twice/doubleclick *on* …<br>Go with your mouse to …, click *on* …<br>Open the window /Chose which file you want to open/work on …<br>Close the window<br>Print out the page<br>Save your document/page in your file …<br>Wait until the file opens<br>Change the size of your writing/the colour/the background colour *by* clicking…<br>Ask the teacher before you want to print something |
| **Internet** | **CD-ROMS and games** |
| Aks the teacher before you want to go in the internet<br>Type in the keywords …<br>Search for the words …<br>Scroll down with your mouse<br>Scroll up with your mouse, click on the icon …<br>Download this picture from … | Take the CD-ROM out of its cover and put it in the drive<br>Click on „play" with your mouse<br>End the game by hitting „Escape"<br>When you have played one game let another child have a go on the computer |

Abb. 10: Table Classroom phrases

Wie aus den obigen Ausführungen deutlich wird, besitzt der Einsatz neuer Medien im frühen Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten; dennoch soll an dieser Stelle nochmalig vermerkt sein, dass virtuelle Kommunikation nicht reale sprachliche Verständigung ersetzen kann. Schwingt dieser Gedanke in der fremdsprachlichen Unterrichtsarbeit mit, so können der Computer und seine Möglichkeiten eine fruchtbare Bereicherung für Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer darstellen.

## 4 Zusammenfassende Schlussbemerkungen und Ausblick

Die vorliegende Darstellung des methodisch-didaktischen Konzeptes des integrierten Fremdsprachenlernens ab der ersten Schulstufe der Grundschule zeigt auf, dass Sprachenlernen als ein der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers innewohnender Bestandteil zu sehen ist. Sprachenlernen wird nicht mehr als ein mehr oder weniger notwendiges Additum im schulischen Lernen betrachtet.
Der Gebrauch von Fremdsprachen wird als notwendiges Instrumentarium zur Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts empfunden. Dies gilt im besonderen Maße für das Zusammenleben im europäischen Raum. Zur Verwirklichung der europäischen Dimension in unserem Fühlen, Denken und Handeln erweist sich der Erwerb von Fremdsprachen als ein essentielles Element. Die Beherrschung von Fremdsprachen führt zu einem besseren Verstehen untereinander und zu einem großen Maß an Weltoffenheit und sozialem Verständnis. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass der Lehrplan zur verbindlichen Übung „Fremdsprachen in der Volksschule" erstmals in den Bildungs- und Lehraufgaben explizit auf die Erziehung zur europäischen Unionsbürgerschaft hinweist:

*„Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe (...) dazu beizutragen, dass die Schüler Menschen mit anderer Sprache und Kultur offen und unvoreingenommen begegnen und sich als Teil einer größeren, insbesondere europäischen Gemeinschaft verstehen."*[1]

Die österreichische Grundschule hat diese Herausforderung, zur Gestaltung und Vertiefung der europäischen Dimension beizutragen, angenommen. Eine Vielzahl österreichischer Volksschulen nehmen an europäischen Bildungs-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 372

projekten teil. Die im Fremdsprachenunterricht erworbenen Sprachkenntnisse tragen entscheidend dazu bei, dass die SchülerInnen über jenes Maß an kommunikativen Fertigkeiten verfügen, die im grenzüberschreitenden europäischen Zusammenleben notwendig sind.
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule bedeutet aber auch, den Schülerinnen/Schülern ein Maß an Motivation mitzugeben, mit dem sie auch nach Beendigung der Grundschulzeit an einem weiteren Spracherwerb interessiert sind. Es ist daher unbedingt notwendig, den erfolgreich begonnenen Weg des Sprachenlernens in der Grundschule altersadäquat auch im Bereich der Sekundarstufe fortzusetzen. Dieser dergestalt angestrebte kontinuierlich erweiterbare Spracherwerb wird mit dem vorgelegten integrativen Konzept des frühen Fremdsprachenlernens grundgelegt, in den Sekundarschulen weitergeführt und soll bis zur Erwachsenenbildung Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein. Dieser Prozess geht konform mit den Bestrebungen des Europarates, den einzelnen Lerner zu ermutigen, sein persönliches Sprachenwachstum in einem Europäischen Sprachenportfolio zu dokumentieren.

Nach den langen Versuchsjahren und den erworbenen Erfahrungen kann die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines frühen Fremdsprachenlernens ab der ersten Klasse aus österreichischer Sicht absolut bejaht werden. Es ist die Chance für die Kinder bereits zu einem frühen - und aus der Sicht der Entwicklung des Kindes idealen – Zeitpunkt in freier lustbetonter Form in eine neue Sprache einzutauchen und sie als neues Kommunikationsmedium neben der Muttersprache gebrauchen zu lernen.

## Verzeichnis der verwendeten Literatur:


Apflauer, R.; Reiter, A.: Schule Online. Das Handbuch zum Bildungsmedium Internet, Public Voice, Wien 2000.

BMUK (Hg.): Maßnahmen zum Fremdsprachenunterricht in Österreich, Wien 1993.

De Cillia, R.: Bilingualer Unterricht und Fremdsprachenunterricht, in: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich, Schulheft 88/1997, Wien 1997.

Europäische Kommission, GD 22 (Hg.): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen beruflichen Bildung, Brüssel 1995.

Felberbauer, M.: Ein neues didaktisches Konzept zum Fremdsprachenlernen an der Grundschule, in: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich, Schulheft 88/1997, Wien 1997.

Felberbauer, M.: Fremdsprachen integrieren – ein Konzept für die Grundschule, in: Erziehung und Unterricht 1/2/99, Wien 1999.

Felberbauer, M.; Seebauer, R.: Begleituntersuchungen zum „Lollipop-Projekt" Schulversuch „Englisch auf der Grundstufe I", Theorie & Praxis, Heft 3, Wien 1995.
Jantscher, E.: Frühes Fremdsprachenlernen: eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht, ZSE III: Fremdsprachen und BMUkA, Graz 1998.
Reiter, W.; Grimus, R.; Scheidl, G.: Neue Medien in der Grundschule, Ueberreuter, Wien 2000.
Seebauer, R.: Fremdsprachen in der Grundschule – Schulpädagogische und psychologische Überlegungen, Verlag Mandelbaum, Wien 1997.
Zangl, R.; Peltzer-Karpf, A.: Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1998.

Günter A. Schmidt
Sabine Bauer

# Verbindliche Übung Verkehrserziehung

## 1 Begründung des fachdidaktischen Lehrplankonzeptes

### *1.1 Motive und Rahmenbedingungen*

Während Verkehrserziehung früher im Wesentlichen Sicherheitserziehung war, verlangen die geänderten Verhältnisse ein generelles Umdenken. Angesichts der stark gestiegenen Verkehrsdichte, der hohen Unfallzahlen, der zunehmenden Aggressionen sowie des Anwachsens von Lärm, Luftverschmutzung, Flächenverbrauch und ihres Einflusses auf die Lebensqualität sind neue Einstellungen und Verhaltensweisen in der schulischen Verkehrserziehung zu vermitteln.
Neben der Anpassung an die bestehenden Verkehrsverhältnisse ist vor allem das Auseinandersetzen mit ihren Bedingungen und den Möglichkeiten ihrer Beeinflussung notwendig.

Verkehrserziehung muss aus einem „GUSS" sein:
- Gesundheitserziehung
- Umwelterziehung
- Sozialerziehung
- Sicherheitserziehung

In der Grundschule ist zusätzlich zum Unterrichtsprinzip Verkehrserziehung die verbindliche Übung in der Vorschulstufe sowie auf der 1. bis 4. Schulstufe eingerichtet. Dafür stehen in der Vorschulstufe als Richtmaß 0.5 Wochenstunden, von der 1. bis 4. Schulstufe
10 Jahresstunden zur Verfügung, die im Rahmen der gesamtunterrichtlichen Planung für die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen sind. Die Gesamtwochenstundenzahl wird dadurch nicht verändert.

### *1.2 Aktuelles Fachverständnis*

Die Psychologie versteht unter Lernen eine Verhaltensänderung, die durch Erfahrung, Beobachtung und Übung entsteht. Verkehrspsychologie und Verkehrspädagogik zeigen auf, wie sich Kinder durch gelernte und internalisierte Handlungsabläufe im Verkehr richtig verhalten können.

[1] Neubearbeitung des von Helmut Bukowski und Karl Klement verfassten Beitrages für die 1. bzw. 2. Auflage.

Verkehrserziehung darf die Kinder aber nicht nur an die bestehenden Verhältnisse anpassen, sondern soll dazu beitragen, dass sich Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern um eine ständige Verbesserung der jeweiligen Verkehrsumwelt und der eigenen Verkehrsteilnahme bemühen.

## 2 Lernziele in der Verkehrserziehung

Die Schule hat die Aufgabe, Fachwissen zu vermitteln und neben Bewegungsfertigkeiten insbesondere soziale Fähigkeiten zu fördern.
Die Verbindliche Übung „Verkehrserziehung" eignet sich besonders dafür, diese verschiedenen Ziele miteinander zu verbinden.

### *2.1 Kognitive Lernziele*

- Wahrnehmen, Erkennen
- Denken
- Beurteilen, Begründen
- Wissen

Sie dienen dazu, Verständnis für die Probleme zu wecken, die der Verkehr hervorruft, das Erkennen und Beurteilen von Gefahren zu fördern, Wissen über die Wirkungszusammenhänge zwischen Verkehr und Umwelt zu vermitteln.

### *2.2 Psychomotorische oder verhaltensorientierte Lernziele*

- Veränderung von Verhaltensweisen
- Bewegungen gezielt einsetzen können

Sensomotorische Koordination (Gleichgewicht), Reaktionsfähigkeit, Koordination von Bewegungen, Orientierungssinn sollen entwickelt werden. Eine unfallfreie und sichere Teilnahme am Verkehrsgeschehen soll erreicht sowie Kompetenzsteigerung durch die Vermittlung praktischer Fertigkeiten erzielt werden.

### *2.3 Emotionale Lernziele*

- Gefühle
- Einstellungen
- Wertorientierungen

Das Zusammenspiel von subjektiver und objektiver Sicherheit für eine möglichst unfallfreie Verkehrsteilnahme thematisieren und beachten, dass keine dem objektiven Gefährdungspotenzial unangemessene subjektive Sicherheit entsteht.

Positive und negative Gefühle zur Lösung von Verkehrsproblemen, zum aktiven Umweltschutz und zur Gesundheitsförderung nutzen. Sensibilisieren für die Interaktion verschiedener VerkehrsteilnehmerInnen, Rücksichtnahme und Eigenverantwortung fördern.
Wertvorstellungen, die sich an Verkehrssicherheit und Umweltverträglichkeit orientieren, vermitteln.

## 3 Unterrichtsgestaltung

Die komplexen Anforderungen an die verbindliche Übung „Verkehrserziehung" verlangen für die Umsetzung eine Konkretisierung sowohl ihrer Inhalte als auch ihrer Strukturen.

Inhalte

- Verkehrserziehung ist soziales Lernen, denn Verkehrsteilnahme ist als soziales Handlungsfeld anzusehen.
- Verkehrserziehung und Umwelterziehung müssen verbunden werden, denn Verkehrsteilnahme ist ein wesentlicher Aspekt von Umwelthandeln.
- Verkehrserziehung und Gesundheitserziehung sind zu verbinden, denn Mobilität als grundsätzliches Lebensbedürfnis beeinflusst die Lebensqualität.
- Verkehrserziehung soll sich kritisch mit dem Zusammenhang zwischen Mobilitätsbedürfnissen und Verkehrsmittelwahl auseinander setzen.

Strukturen

- Integrative Modelle statt punktueller Unterricht – Verkehrserziehung muss fächerübergreifend stattfinden (z. B. Sachunterricht, Leibesübungen, Deutsch, Religion)
- Verkehrserziehung muss umsetzungsorientiert sein; das Tun muss im Vordergrund stehen
- Der Einsatz neuer Medien kann neue Erfahrungsfelder öffnen.
- Probehandeln muss ermöglicht werden.

Verkehrserziehung soll nicht nur Erziehung zur Verkehrssicherheit sein, die auf die Einhaltung von Verhaltensregeln im Straßenverkehr abzielt und sich auf das Anpassen der Kinder an das Verkehrsgeschehen beschränken.

### *3.1 Grundsätze für die Gestaltung von Verkehrserziehung*

- Verbindung zu aktuellen Themen herstellen
- Soziale Kompetenz anstreben
- Aktive Rolle der Schüler in den Vordergrund rücken
- Öffnung der Schule und des Unterrichts für die Lebenswirklichkeit

Neue Formen der Verkehrsteilnahme wie Rollerskating, Scooter und Skateboard fahren, jedenfalls aber Radfahren können Anknüpfungspunkte darstellen.
Schüler/innen sollen bei ihrer Verkehrssozialisation verstärkt partnerschaftliche und tolerante Umgangsformen verinnerlichen und als positiv erleben lernen.
Die aktive Rolle der SchülerInnen im Verkehr kann durch Projektarbeit im näheren Umfeld der Schule erfahrbar gemacht werden, z. B. durch Beobachtungen im realen Verkehrsgeschehen oder Reflexion von Erlebnissen auf dem Schulweg.
Außerschulische Partner mit spezifischer Sachkompetenz wie z. B. Polizei, Verkehrspsychologie, Verkehrsplanung oder Verkehrsunternehmen können in den Unterricht eingebunden werden.
Durch verstärkte Öffnung und Vernetzung einzelner Fächer (z. B.: Deutsch, Leibesübung, Sachunterricht, Religion) kann Verkehrserziehung als fächerübergreifender Ansatz verstanden werden.
Selbst im Klassenraum lassen sich durch Einsatz der neuen Medien Handlungsorientierung und Fast-Ernstsituation in den Lernprozess integrieren. Übungen im Schulhof ergänzen den Erfahrungsprozess.

*3.2 Projektunterricht*

Wenn Verkehrserziehung als fächerübergreifender Lernbereich betrachtet wird, bietet sich der Projektunterricht als Methode an. Folgende Schritte eines „klassischen" Projekts können als Voraussetzung für eine erfolgreiche Projektarbeit angesehen werden:

- Schüler/innen entdecken eigenständig in ihrer Umwelt ein Verkehrsproblem und entwickeln eine Projektidee.
- Schüler/innen werden in die Planung miteinbezogen. Sie formulieren – unter Anleitung des Lehrers bzw. der Lehrerin – ihr Ziel und erstellen einen Zeitplan.
- Schüler/innen setzen sich mit dem Problem auseinander. Sie gehen gemeinsam zu den zuständigen Stellen und Experten und diskutieren Lösungsmöglichkeiten.
- Schüler/innen überprüfen die Umsetzung ihrer Lösungsvorschläge in der Praxis. (Oft wird eine Umsetzung scheitern; aber das Erlebnis des gemeinsamen Engagements, des Zusammenarbeitens hat einen persönlichkeitsentwickelnden, die Eigenverantwortung fördernden Effekt.)

3.3 Standardprogramm

Das so genannte „Standardprogramm" legt in einem Übereinkommen zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und dem Bundesministerium für Inneres das Mindestmaß der Mitwirkung der Exekutive an der Verkehrserziehung und der Auswahl und Gestaltung der Inhalte fest. Es variiert für Stadt- und Landschulen. Die für alle Grund-

schulen verbindlich vorgesehenen Aufgaben werden folgendermaßen verteilt:

Lehrer/innen: Vorbereitung – Mitarbeit beim Ausgang – Nachbereitung

Exekutivbeamter/-in: Einführung – Bekanntmachen (10–15 Minuten), Lehrausgang mit praktischen Übungen zum Überqueren.

Die genauen Richtlinien zur Durchführung des Standardprogramms sind der Broschüre „Standardprogramm" der Verkehrspädagogischen Schriften, Bd. 1, des BMUK zu entnehmen.
Die Dauer beträgt jeweils eine Unterrichtseinheit. Die Stunden für dieses Standardprogramm werden nicht in das Stundenkontingent der verbindlichen Übungen eingerechnet, wohl aber die Stunden für die Vor- und Nachbereitung durch den Lehrer. Thematisch stehen das Überqueren der Fahrbahn mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und das Benützen öffentlicher Verkehrsmittel im Mittelpunkt.

*3.4 Medieneinsatz*

Die Auswahl bestimmter Inhalte und Strukturen kann schon eine Entscheidung hinsichtlich des Medieneinsatzes bedeuten und umgekehrt.
Die Ziele des Medieneinsatzes in der Verkehrserziehung orientieren sich an den bereits erwähnten drei grundsätzlichen Lernzielen.

Kognitive Lernziele

In diesem Bereich haben Medien die Funktion, bei den Schüler/innen Interesse für bestimmte Themen zu wecken und Informationen zu vermitteln. Aufklärung und Information reichen meist nicht aus, um eine Veränderung bei Gefühlen, Einstellungen und Verhalten hervorzurufen. Auch im emotionalen Bereich sind Entwicklungen zu fördern.

Psychomotorische oder verhaltensorientierte Lernziele

Medien können Verhalten dann beeinflussen und verändern, wenn sie zielgruppengerecht sind und die SchülerInnen motivieren und aktivieren.

Emotionale Lernziele

Gefühle und Einstellungen lassen sich entsprechend den Gesetzmäßigkeiten der Lernpsychologie beeinflussen und verändern. Die Werbung zeigt, wie diese Ziele durch den Einsatz von Medien erreicht werden können.

Medienauswahl

Die Schwierigkeit der Medienauswahl liegt im komplexen Zusammenspiel der Einflussgrößen. Es wird kaum gelingen, das optimale Medium einzusetzen; es sollte jedoch möglich sein, das wirkungsvollste auszuwählen.
Zwischen Aufwand und Ertrag sollte ein angemessenes Verhältnis bestehen.
Die SchülerInnen sollten angeleitet werden, möglichst selbstständig mit den Medien zu arbeiten.

Welches Medium jeweils geeignet ist, wird von folgenden miteinander vernetzten Einflussgrößen bestimmt:
- Lernziel
- Inhalt, Unterrichtsstoff
- Unterrichtsstruktur
- Interessen der SchülerInnen
- Methoden
- LehrerIn
- Informationsstand usw.

Die Medienauswahl sollte sich an folgenden didaktischen Funktionen orientieren:
- Schüler/innen motivieren und aktivieren
- Informationen im Überblick vermitteln
- Abstraktes veranschaulichen
- Komplexes durchschaubar machen
- Probleme anschaulich und verständlich darstellen (Fachausdrücke)
- Lernerfolgskontrollen ermöglichen
- Transfer fördern, Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen.

Medien, die von den SchülerInnen selbst gestaltet werden, erweisen sich erfahrungsgemäß besonders attraktiv und wirksam.

**Referenzliteratur:**

CURDT, E. – SCHRÖTER, U. (1996): Verkehrserziehung als ganzheitliches Prinzip. In Lehrer, Schüler, Unterricht. Handbuch für den Schulalltag. Stuttgart: Raabe-Verlag (in Zusammenarbeit mit dem Ernst Klett Schulbuchverlag)

INSTITUT „SICHER LEBEN" des Kuratoriums für Verkehrssicherheit und Berufsverband der Ärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin Deutschlands e. V. (Hg.) (1997): Kindersicherheit: Was wirkt? Beiträge zum Internationalen Kongreß Essen 1996. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit

LIMBOURG, M. – FLADE, A. & Schönharting, J. (2000). Mobilität im Kindes- und Jugendalter. Opladen: Leske und Budrich

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS, AUSTRIA (Eds.) (1996): Traffic Education in the Schools of Europe. Konferenzbericht. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten

SCHMIDT, L. (1988): Verantwortliches Handeln im Straßenverkehr. Literaturstudie. Forschungsbericht der Bundesanstalt für Straßenwesen. Bereich Unfallforschung, Nr. 171, Bergisch Gladbach

SCHMIDT, L. – DRUNECKY, G. – KOSTENWEIN, W. (1997): Neue Impulse für die Verkehrserziehung in Österreich. Ist-Analyse unter besonderer Berücksichtigung der 5. und 9. Schulstufe. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten

**Medienlisten:**

Unter dem Schlagwort Verkehrserziehung auf dem österreichischen Bildungsserver: http://www.schule.at und auf den regionalen Bildungsservern, z. B. www.lehrerweb.at/allg/u_relevantes/sicherheit/verkehrserziehung und www.verkehrserziehung.tsn.at

Herbert Saxinger
Manfred Teiner

## Unverbindliche Übung Chorgesang

Singen ist ein menschliches Grundbedürfnis. Gerade in der Zeit der technischen Medien bedarf das Singen einer besonderen Motivation. Singen ist als menschliche Ausdrucksform für die Persönlichkeitsentwicklung besonders bedeutsam und darf daher nicht verkümmern. Allerdings ist zu beobachten, dass schulische Aktivitäten auf dem Gebiet des Chorgesangs in den letzten Jahrzehnten immer mehr stagnieren. Es wird immer schwieriger, Kinder zum Chorsingen zu motivieren. Umsomehr ist die Arbeit engagierter Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen und zu fördern, die bemüht sind, ein Gegengewicht gegenüber dem passiven Musikkonsum ihrer Schüler zu setzen.
Ergänzend zum Unterricht in Musikerziehung soll der Chorgesang das gemeinsame Singen fördern, kultivieren und die Freude daran erleben lassen. Durch aktives Singen wird das Verständnis für Musik vertieft. Die Schüler werden überdies zu sinnvoller Freizeitgestaltung angeregt und lernen, sich musikalisch auszudrücken. Dabei werden durch persönliche Erlebnisse insbesondere auch positive Einstellungen geprägt.
Die Wurzel des Singens und Sprechens ist die Atmung. Eine gesunde Atmung ist die Grundvoraussetzung für das Wohlbefinden jedes Menschen: Sie beeinflusst das vegetative Nervensystem, die Organfunktionen und die Psyche. Stimme und Persönlichkeit stehen in direktem Zusammenhang (lat. personare = hindurchtönen). Eine ökonomische Atmung ist ein wesentlicher Schlüssel zur „Stimmigkeit" des Menschen. „Mit dem Wegfall des täglichen Singens geht ein Teil der gesunden Lebensweise verloren, und die Atmung verfällt" (Julius PAROW). So gesehen ist Singen auch ein wesentlicher Beitrag zur Gesundheitserziehung.
Durch freudvolles, lustbetontes gemeinsames Singen soll die jedem Kind eigene personale (persönliche) Stimme erfahren, gelebt und gefördert werden. Chorgesang darf daher nicht in Stimmdressur ausarten. Durch einseitig forcierte chorische Stimmbildung im Interesse eines fragwürdigen Einheitsklangs (Orientierung am Klang eines professionellen Chors) wird die personale Stimme verschüttet.
Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Chorarbeit im Interesse der Kinder ist die richtige Liedauswahl und die Art des Einstudierens. Über- oder Unterforderung trüben die Freude und damit das Erlebnis beim gemeinsamen Singen. Kriterien für die Liedauswahl sind allerdings nur schwer abzugrenzen. Letztlich ist die Vorbildwirkung der Persönlichkeit des Chorleiters von entscheidender Bedeutung für den Arbeitserfolg. Erfahrungen im Chorsingen sind nur in der praktischen Begegnung vermittelbar. Erfahrun-

gen lassen sich in diesem Bereich vor allem in den zahlreichen Angeboten der Lehrerfortbildung gewinnen.
Abwechslungsreiches Gestalten der Chorstunde (verschiedene Formen des Vor- und Nachsingens, Einsatz traditioneller und grafischer Notationsformen), Auswahl unterschiedlichster Literatur und lustbetonte Stimmschulung fördern das Interesse am Chorsingen.
Eine wertvolle Bereicherung ist der gelegentliche Einsatz von Instrumenten (Stützung von Singstimmen, Begleitung, Vor- und Nachspiele). Vom ständigen Verwenden des Instruments, z. B. beim Erarbeiten von Liedern, ist allerdings abzuraten. Dies führt zur Abhängigkeit und schließlich zu stimmlicher Unsicherheit.
Improvisationen mit der Singstimme und Sprachgestaltungen fördern die Gestaltungsfähigkeit und lassen die Kinder in lustvoller Weise die Nuancen ihrer personalen Stimme erfahren und bewusst werden.
Das Mitwirken bei der Gestaltung schulischer und außerschulischer Veranstaltungen (Elternversammlung, Kirchenfeier, Jugendsingen) ist eine Motivation für die Probenarbeit. Auch das Zusammenwirken mit einer Spielmusikgruppe ist eine willkommene Abwechslung. Die Aufführung kleiner Kantaten oder Schulopern bereitet Kindern unvergessliche Erlebnisse.
„Wenn ich die Schule ganz nach meinem Sinn einrichten könnte, die Kinder würden z. B. viel und von Anfang an singen ... Im Singen nähmen alle Mitglieder der Schule teil. Man könnte dies Pflicht nennen" (Hartmut von Hentig).

## Literaturhinweise


Behrmann, Martin: Chorleiterschule, Bd. 1, Probentechnik, Hänssler-Verlag, Neuhausen – Stuttgart 1984
Eberhardt, C.: Praxis der Chorprobe. Peters Verlag, Frankfurt 1973
Ehmann, W.: Die Chorführung. Verlag Bärenreiter, Kassel 1973
Ehmann , W.: Chorische Stimmbildung. Verlag Bärenreiter, Kassel 1970
Hofbauer, K.: Praxis der chorischen Stimmbildung, Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. Schott, Mainz 1978
Jocher, W.: Stimmbastellieder. Verlag Fidula, Salzburg 1989
Klink, W.: Der Chormeister. B. Schotts Söhne, Mainz 1952
Meyer, X.: Wiener Chorschule. Sonderausgabe der Roten Reihe. Universal-Edition 1978
Neumann, P.: Die stimmliche Erziehung des Chores, PustetVerlag, Regensburg 1960
Pädagogisches Institut für APS in Oberösterreich: Regionale Jahresplanung für Musikerziehung
Prosser-Bitterlich, Sigrid: Gesangsschule, ÖBV, Wien 1979
Rüdiger, A.: Stimmbildung im Schulchor. Chorheft und Handbuch für den Chorleiter. Verlag Helbling, Innsbruck 1982
Schneider, W.: Einsingen im Chor. Peters Verlag, Frankfurt 1972
Witte, G.: Grundriss einer chorischen Stimmbildung. Verlag Bärenreiter, Kassel 1963

Herbert Saxinger
Manfred Teiner

# Unverbindliche Übung Spielmusik

Gemeinsames Musizieren fördert nicht nur die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Es ermöglicht ihnen darüber hinaus, ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Gemeinschaft zu entfalten. Das Erlebnis des gemeinsamen Musizierens in der Gruppe ist also ein bedeutsames Element für die Persönlichkeitsentwicklung.
Ergänzend zum Unterricht in Musikerziehung fördert das gemeinsame Musizieren in Spielmusikgruppen das Verständnis für Musik: musikalische Formen und musikalische Begriffe (z. B. Motiv, Thema, Tempo, Dynamik ...) werden durch eigenes Tun erfahrbar gemacht.
Das Musizieren in Spielmusikgruppen kann außerschulischen Instrumentalunterricht nicht ersetzen. Im Rahmen der Möglichkeiten sollte aber auf eine Weiterentwicklung der vorhandenen Fähigkeiten geachtet werden. Überdies können hier Schüler zum gemeinsamen Instrumentalspiel in der Freizeit angeregt werden. Die Motivation dafür liegt in einer freudvollen Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrerin bzw. den Lehrer. Wesentlich ist die gezielte Auswahl und Adaption (Bearbeitung) von Musizierstücken: Volksmusik aus Österreich und anderen Ländern, Tänze, Musik aus alter und neuer Zeit, Spielstücke, Improvisationen (z. B. über vorgegebene Themen wie „Maschinenhalle" oder „Gewitter") geben den Kindern Gelegenheit, ihr Instrument in spielerischer Weise zu entdecken, und fördern ihre Phantasie und Kreativität. Sie lernen dabei, sich musikalisch auszudrücken und finden Zugänge zu neuer Musik.
Die Verwendung von Instrumenten soll sich nicht auf das herkömmliche Instrumentarium beschränken. Das Musizieren mit Orff-Instrumenten, elektronischen und selbstgebauten Instrumenten sowie der Einsatz verschiedenster Klangerzeuger bieten Möglichkeiten differenzierter Musizierformen und eröffnen den Kindern das Erlebnis unterschiedlicher Klangwelten.
Das vokal-instrumentale Musizieren (z. B. Vor- und Zwischenspiele zu Liedern, rhythmische und melodische Begleitstimmen ...) bietet Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Schulchor.
Fachübergreifender Unterricht (z. B. mit Deutsch, Religion, Darstellendem Spiel, Bildnerischer Erziehung, Werkerziehung, Leibesübungen ... ) eröffnet Aspekte ganzheitlichen Lernens über alle Wahrnehmungsbereiche hinweg. Hier können viele Möglichkeiten genutzt werden, z. B.: Gedichte (Texte) verklanglichen, Grafiken (Bilder) verklanglichen, Musik in Bewegung umsetzen, Instrumentenbau.

Gelegentlicher Medieneinsatz bietet Hilfen für Hörkontrollen und eröffnet Vergleichsmöglichkeiten.
Schulische und außerschulische Veranstaltungen sollen den Kindern Möglichkeiten geben, ihr Können auch vor einem Publikum unter Beweis zu stellen.

## Literaturhinweise


BENKER, H.: Klelne Tanzbilder, München 1980
BERGMANN, A. – REUSCH, A. – WEBER, H.: Musik zum Mitmachen (Folge). Frankfurt am Main 1981
BLASL, F. (Hg.): Rote Reihe. Universal-Edition, Wien (viele Folgen, z. B. Friedemann, Lilli: Trommeln – Tanzen – Tönen. UE 69. Wien 1983. Spielmusik für die Schule, UE 14720. Wien 1968.
CAMPBELL, L.: Sketches for Improvisation. London 1986
COLEMAN, W. – MURRAY, M.: Shoo Fly. Schott 1984
DAWIDOWITZ, A.: Instrumentalspielbuch zum Österreichischen Liederbuch „Komm, sing mit". Innsbruck 1980
DOMENEGO, H., u. a.: Das Sprachbastelbuch. Otto Maler Verlag, Ravensburg 1984
FORTIN, V.: Happy Musik, Pop für Blockflöte. Wien – München 1979
GERG, K.: Musik - Sprache - Bewegung. Monheim 1982
GSCHWENDTNER, H.: Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. München 1980
HAUS, K. – MÖCKL, F.: Singen und Spielen. Musizierbuch für die Grundschule. Mainz 1977
HODEK, J. – SCHUTTE, S. (Hg.): Einführung in die Musik. Musik zum Selbermachen I, II. Stuttgart 1981
KELLER, W.: Ludi musici (Folge). Fidula-Verlag
KOLNEDER, W.: Tanzmusik aus den Alpenländern. Verlag Musikhaus Stauberg, Wien
LEWITUS, H.: Folklore aus Chile, Bolivien ... (Folge). Wilhelmshaven 1983
MAHROHL, B. (Hg.): Der neue Zupfgeigenhansl, ED 7120, 1983
NEUHÄUSER, M.: Klangspiele. Frankfurt am Main 1975
NEUHÄUSER, M. – REUSCH, A. – WEIBER, H.: Musik zum Mitmachen (Folge). Frankfurt am Main 1987
ORFF, K. – KEETMANN, G.: Musik für Kinder I–V. London – New York 1950
PÄDAGOGISCHES INSTITUT für APS in Oberösterreich: Regionale Jahresplanung für Musikerziehung
REGNER H. (Koordinator): Music for children. Orff-Schulwerk, American Edition, Volume 3. Schott Music Corp. 1980
RINDERER, L.: Singt und spielt. Innsbruck 1970
URABL, H. – WEY, M.: Der Alewander. Zürich 1980
URABL, H.: Tänze für die Schule. Spielpartitur (Folge). Zürich 1983
ZESCHKE, H. J.: Spielmusik in Pop. Leipzig 1985
ZYTGLOGGE – Werkbuch: Tanzchuchi, Musik und Bewegung. Bern 1981

Sepp Redl

# Unverbindliche Übung Leibesübungen

## 1 Vorbemerkungen

Die Möglichkeit, je Schulstufe zusätzlich zum Pflichtgegenstand zwei Unterrichtsstunden Leibesübungen als unverbindliche Übung vorzusehen, bedeutet grundsätzlich die Realisierung der täglichen Turnstunde.
Es soll aber hier auch angemerkt werden, dass der Anstoß zum Bewegen nicht ausschließlich von den Leibesübungen her kommen muss, sodass die tägliche Bewegungszeit (in: Musikerziehung, Bildnerischer Erziehung, Pausengestaltung, Schulkurzturnen etc.) nicht nur über die unverbindliche Übung erreicht werden kann.

## 2 Die Zielsetzung

Die unverbindliche Übung Leibesübungen soll vor allem der Ergänzung des Pflichtgegenstandes dienen. In der Grundschule ist eine umfassende Erfüllung des Lehrplanes in seinen vielfältigen Ansprüchen sicherlich nur bedingt möglich und bedarf schon guter organisatorischer Rahmenbedingungen. Die Ergänzung kann sich auf die *Vertiefung ausgewählter und damit bereits im Unterricht behandelter Übungsgebiete* beziehen. Somit steht eine Möglichkeit besserer Differenzierung zur Verfügung, mehr Unterrichtszeit lässt eigentlich Verweilen und mehr Geduld zu.
Die Ergänzung kann aber auch ein *Aufholen bestehender Defizite bei motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten* bedeuten.
Wer als Lehrer die Erfahrung gemacht hat, dass aufgrund der regionalen Bedingungen ganze Klassen nie in ihrem Freizeitbereich Balancieren, Schleifen, Klimmen oder Klettern erleben, wird das zusätzliche Zeitangebot zu schätzen wissen.
Die Altersstufe der 6- bis 10-Jährigen ist das günstigste Lernalter für die Motorik. Eine wirkliche sportliche Begabung ist in der Grundschule auf der einen Seite relativ leicht erkennbar, auf der anderen Seite wird sie oft erst mit einem umfangreicheren Bewegungsangebot für die Schüler selbst und die Lehrer sichtbar. Talentfindung und Talentförderung gehören daher mit aller Sorgfalt in der Grundschule verankert. Die Zielsetzung kann, nimmt man etwa die Teilnahme an Wettkämpfen der Sportverbände her, weit über die Aufgabe der Grundschule hinausreichen. Das ist aber sicherlich als Ausnahme zu betrachten.

Wer die sportliche Entwicklung junger Menschen fördern will, muss zweierlei beachten: Einmal die notwendige Geduld aufbringen, abzuwarten, bis sich Einstellungen gefestigt, Motive (z. B. Leistungsmotiv) herausgebildet haben. Und zum zweiten die Kraft aufbringen, auszuhalten, dass mit großer Wahrscheinlichkeit ein anderer (Lehrer, Trainer) das ernten wird, was der Grundschullehrer säen konnte. Die Aufgabe lohnt es.

### Die Lehrstoffauswahl

Aus dem bereits Angeführten lässt sich auch die Frage nach den Inhalten beantworten. Sie werden nicht wesentlich andere sein, als sie für den Pflichtgegenstand vorgesehen sind. Natürlich erscheint es denkbar, dass aufgrund besonderer örtlicher Schwerpunktsetzungen oder geographischer Voraussetzungen (z. B. Faustball, Rennrodeln) Inhalte gewählt werden, die den Rahmen des Pflichtgegenstandes sprengen. Und es kann eine Aufgabe sein, diese Inhalte den Begabten zugänglich zu machen.
Im Allgemeinen wird der Lehrstoff der unverbindlichen Übung Leibesübungen aber geeignet sein müssen, die zusätzliche Entwicklung oder das Aufholen von Entwicklungsrückständen durch geschickte Auswahl im Bereich der motorischen Grundlagen zu ermöglichen.

### Didaktische Grundsätze

Wenn einerseits die Unterrichtsverfahren geeignet sein können, leistungsbetonte Aktivitäten mit dem Erwerb eines Leistungsabzeichens oder der Teilnahme an Wettkämpfen zu verbinden, so wird doch das Lehren von Schülern mit geringerer Bewegungserfahrung häufiger sein.
Eine könnensorientierte Differenzierung in der unverbindlichen Übung kann bedeuten, dass im Pflichtgegenstand die Könnensunterschiede (Erfahrungswerte) nicht so sehr unterschiedlich sind und die inhomogene Gruppe zum (Lern-)Anreiz wird.
Hier muss der Lehrer viel daransetzen, dass lernhemmende Faktoren (siehe Kommentar zum Lehrplan des Pflichtgegenstandes) wenig zum Tragen kommen. Angstabbauende Lehrverfahren können gut geeignet sein, Schüler zu motivieren, bestimmte (nachvollziehbare) Leibesübungen auch im Freizeitbereich auszuüben. Vielfach kann damit auch ein positiver Aspekt in die Freizeitgestaltung der Familien hineingetragen werden und darüber hinaus die Einstellung der Familienmitglieder zum Sporttreiben eine Veränderung erfahren.

Horst Goldemund
Waltraut Hartmann
Reinhilde Neugebauer †

# Unverbindliche Übung Darstellendes Spiel

## 1 Fachdidaktisches Grundkonzept

### *1.1 Gegenwärtiges Fachverständnis*

Unter „Darstellendem Spiel" versteht man heute einen Unterrichtsgegenstand, dessen wichtigstes Ziel die Persönlichkeitsbildung des Schülers ist. Darüber hinaus ist das „Darstellende Spiel" auch eine Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung in den übrigen Gegenständen der Grundschule.
In beiden Fällen lernt das Kind auf spielerische Weise, lustbetont, ohne jeden Leistungsdruck, seine individuellen Fähigkeiten zu erleben und darzustellen. Das „Darstellende Spiel" bietet dem Kind eine Möglichkeit der Selbsterfahrung im Rahmen einer Gemeinschaft. Diese Selbsterfahrung ist die Voraussetzung für die Darstellung anderer Rollen. Auf diese Weise werden Spielprozesse initiiert, die vor allem auf eigenen Spielideen der Kinder aufbauen sollen. Unter Wahrung der Kreativität der Kinder können auch vorgegebene Ideen, Texte, Szenen und Theaterstücke verwendet werden. Gelegentlich können solche Spiele zu Aufführungen vor Zuschauern führen. Der Schwerpunkt des Faches „Darstellendes Spiel" liegt allerdings im individuellen Erleben der Spielprozesse.

### *1.2 Bereiche, Gliederung*

Das „Darstellende Spiel" umfasst folgende Bereiche:
Interaktionsspiel
Ausdrucksübungen
Rollenspiel

**Interaktionsspiele** enthalten Lockerungs- und Kennenlernspiele, Vertrauensübungen, Sensibilisierungsübungen, Kooperations- und Koordinationsspiele, Spiele zur Konzentration und zur Entspannung und zum Abbau von Aggressionen, Spiele ohne Sieger.

In den **Ausdrucksübungen** werden alle Formen des nonverbalen Repertoires, ausgehend von der ungezwungenen, lockeren Bewegung des ganzen Körpers über Tanz und Pantomime zum verbalen Bereich mit Lauten, Geräuschen, Musik und Sprache, erfahren. In diesen Übungen können Gefühle und Verhaltensweisen bewusst- und ausdrückbar gemacht werden.

Aus den Interaktionsspielen und den Ausdrucksübungen entstehen allmählich Improvisationen, die zum **Rollenspiel** führen. Das Rollenspiel umfasst vielfältige Darstellungsformen im nonverbalen und im verbalen Bereich: einfache Bewegungs- und Sprechszenen, pantomimische Darstellung, Geräuschbilder, Schatten-, Figuren-, Masken- und Puppenspiel, Tanz- und Bewegungsspiel, Singspiel und eventuell auch Planspiel, Parodie, Kabarett und episches Theater.
Mittels dieser Darstellungsformen werden Szenen aus der Umwelt, Probleme, Konflikte und deren Lösungsmöglichkeiten aus unterschiedlichster Sicht gespielt.

*1.3 Terminologie*

Spielformen, die im Schulgebrauch früher als „Schulspiel" bezeichnet wurden, sind im Lehrplan der Volksschule für die unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel"[1] enthalten.
Unter dieser Bezeichnung ist allerdings nicht der einengende Begriff des „Theaterspielens" gemeint, sondern eine Vielfalt von produzierten und reproduzierten Spielformen, die eng miteinander verbunden sind.
Im Lehrplan der Vorschulstufe findet man diese Spielformen in der verbindlichen Übung „Spiel" unter dem Terminus „Interaktionsspiel (Schulspiel)"[2].

*1.4 Didaktische Begründung*

- „Darstellendes Spiel" dient vor allem der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Wesentlich dabei ist, dass es völlig ohne Leistungszwang durchgeführt wird. Dadurch macht es den Kindern Freude und bringt Lachen und Heiterkeit in den Unterricht.
- Auf diese Weise werden Kinder innerlich motiviert, sich mit sich selbst und ihrer Umwelt spielerisch auseinanderzusetzen. Ihre Neugierde und Freude am Lernen durch Erfahrung werden geweckt.
- Durch Animation werden Phantasie und Kreativität der Kinder angeregt und die Kinder zu lockerer Bewegung und zwanglosem Ausdruck geführt.
- Im Spiel werden sich Kinder der Gefühle, Ideen, Wünsche, Bedürfnisse ... bei sich und anderen bewusst und können sie akzeptieren.
- Kinder lernen im „Darstellenden Spiel", sich in die Rolle eines anderen zu versetzen und dabei ihre Bereitschaft zu Empathie (Einfühlungsvermögen) zu verstärken.
- Durch Kontakt- und Vertrauensspiele werden Spannungen gelöst und Aggressionen abgebaut.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 422 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 191 f.

- Die Anerkennung der individuellen Fähigkeit jedes einzelnen hilft gehemmten Kindern beim Aufbau ihres Selbstwertgefühls und Kindern, die gern im Mittelpunkt stehen, beim Abbau ihres übersteigerten Geltungsbedürfnisses.
- Jedem Kind sollte die Chance geboten werden, sich im „Darstellenden Spiel" anerkannt und wichtig zu fühlen.
- Gespräche, die an die Spiele anschließen, bieten dem Kind Gelegenheit, Kritik zu üben und Kritik zu ertragen.
- Für viele Kinder bedeutet das gegenseitige Vorspielen und das Spielen vor einem anderen Kreis von Zuschauern ein Heraustreten aus der Geborgenheit der Gruppe in die Öffentlichkeit. Das ist wichtig zum Abbau von Hemmungen und zur Bestätigung des Selbstwertgefühls.
- Das Spiel vor Zuschauern ermöglicht auch die Erfahrung, dass jeder einzelne in der Gruppe wichtig ist.
- Im „Darstellenden Spiel" werden nicht nur soziale, sondern auch kognitive Fähigkeiten gefördert. Im Rollenspiel können z. B. Einstellungen, Werte und Normen unserer Gesellschaft hinterfragt und ein kritisches Bewusstsein aufgebaut werden.
- Beim Lösen von Konflikten wird das divergente Denken angeregt. Die Kinder können sich für eine von mehreren Lösungen entscheiden.

*1.5 Methodische Hinweise*

- Da in der unverbindlichen Übung „Darstellendes Spiel" Kinder aus mehreren Klassen und eventuell aus verschiedenen Schulstufen zusammenkommen, liegt der Schwerpunkt der Arbeit am Beginn des Schuljahres in der Sozialisierung der Gruppe. Kennenlern- und Vertrauensspiele, in die sich der Spielleiter einbeziehen sollte, können jenes Maß an gegenseitiger Akzeptanz und Kooperationsfähigkeit herstellen, das zur Entwicklung und Umsetzung von Spielideen notwendig ist.
- Interaktionsspiele und Ausdrucksübungen stellen eine unentbehrliche Vorbereitung für Improvisationen und Rollenspiele dar.
- In allen Teilbereichen des „Darstellenden Spiels" ist neben dem Spiel mit der gesamten Gruppe auch das Spiel in Kleingruppen anzustreben. Das gilt auch besonders für die Vorbereitung und Durchführung des Rollenspiels.
- Das spielerische Üben und Erfahren von Szenen im Rollenspiel sollte zuerst in Kleingruppen erfolgen und immer auf Freiwilligkeit beruhen. Dabei spielen zunächst alle Kleingruppen gleichzeitig im Raum verteilt. Schüchterne Kinder erhalten dadurch mehr Sicherheit und Selbstvertrauen.
- Das gegenseitige Vorspielen der Szenen erfolgt freiwillig und ohne Wertung.

- Das Besprechen verschiedener Spielabläufe und der damit verbundenen Gefühle, Wünsche, Ängste ... ist nicht nur beim Rollenspiel, sondern auch nach den Interaktionsspielen und den Ausdrucksübungen wichtig.
- Die Themen für das Rollenspiel sollten in erster Linie aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Kinder stammen.
- Das Spiel vor Zuschauern kann, muss aber nicht Ziel der erarbeiteten Szenen sein.
- Interaktionsspiele, Ausdrucksübungen und Rollenspiel sollten vom Lehrer gleichrangig eingesetzt werden. Sie sind in jeder Unterrichtseinheit möglich.
- Auch wenn in einer Unterrichtseinheit das Wiederholen, Einüben und Proben verschiedener erarbeiteter Szenen manchmal nötig ist, sollte der Lehrer auf Interaktionsübungen zur Einstimmung und zur Lockerung nicht verzichten.
- Zur Verstärkung von Ausdruck und Aussage im „Darstellenden Spiel" sollen die Kinder lernen, verschiedene Requisiten und technische Mittel zu gebrauchen. Dazu zählen Tücher, Stäbe, Verkleidungen, Zeitungspapier, Kreppapier, Schnüre, Gebrauchsgegenstände ... sowie Licht- und Tontechnik, Musikkassetten, Kostüme, Masken, Bühnenbild, Plakat- und Programmgestaltung. Der Einsatz von Videotechnik als Kontrolle und zur Dokumentation bewährt sich ausgezeichnet und wird künftig an Bedeutung gewinnen.
- Die Gestaltung des Raumes ist für den Gegenstand „Darstellendes Spiel" nicht unwichtig. Grundsätzlich ist die Durchführung in jedem Klassenraum möglich, in dem die Kinder sich auch auf dem Boden bewegen können und wo sie die Möglichkeit haben, sich in Kleingruppen zusammenzufinden. Vielfach wird „Darstellendes Spiel" in den Turnsaal verlegt. In diesem Fall sollte die große, unpersönliche Fläche durch Geräte und Bänke verkleinert und verändert werden, eventuell sollten durch Einbeziehung der Garderobe und des Geräteraumes besonders für Kleingruppen individuelle Spielmöglichkeiten geschaffen werden.

### *1.6 Die Rolle des Lehrers*

- Der Lehrer als Spielleiter muss eine Vielzahl von Spielen und Spielformen kennen und mit Methoden der Spielpädagogik vertraut sein. Darüber hinaus sollte er imstande sein, soziale Prozesse zu erkennen und zu steuern.
- Der Spielleiter ist Animator, der die Möglichkeit hat, als Mitwirkender und Träger einer Rolle in das Spielgeschehen einzusteigen. In der Regel ist es aber angebracht, spielerische Aktivitäten nur in Gang zu setzen und sich selbst als Beobachter und Koordinator im Hintergrund zu halten, um die Spieler zur Entfaltung ihrer Ideen und Gestaltungskräfte zu motivieren.

- Die Impulse des Spielleiters sollten auf das Kind positiv verstärkend wirken. Leistungsdruck ist unbedingt zu vermeiden, weil er kreatives Spiel behindert. Der Spielleiter kann das spielerische Umsetzen der Ideen seiner Gruppe durch Regiehilfen unterstützen und verdeutlichen, er darf aber nicht die Aussage der Spieler manipulieren.
- Um eine Rollenfixierung und eine Förderung von „Stars" zu vermeiden, sollte der Spielleiter immer wieder einen Rollentausch vorschlagen.
- Bei allen Formen des „Darstellenden Spiels" sollten die Kinder erleben, dass sie vom Lehrer als gleichwertige Partner behandelt und ernst genommen werden. Dazu gehört, dass der Lehrer berechtigte Wünsche und Ansprüche des Kindes berücksichtigt, aber auch vom Kind erwartet, dass es sich an vereinbarte Regeln hält.
  Die starke Identifikation eines Kindes mit einer Rolle führt manchmal zu Ausbrüchen und Übertreibungen. Der Spielleiter sollte in solchen Situationen nicht vorschnell in den Spielablauf eingreifen. Der Ort der Aufarbeitung ist eine unmittelbar anschließende Reflexionsphase.
- Nach manchen Spielen herrscht in der Gruppe eine gewisse Unruhe. Die Spannungen in den Kindern müssen ausklingen. Diese Unruhe sollte vom Lehrer keinesfalls unterdrückt werden. In spontanen Partnergesprächen oder in Gesprächen mit der gesamten Gruppe können meist Schwierigkeiten und Spannungen, die beim Spiel aufgetreten sind, gelöst werden.
- Um all diese Aufgaben erfüllen zu können, muss der Lehrer eine gezielte Ausbildung haben, die im Ausbildungsplan der Pädagogischen Akademien vorgesehen ist. Darüber hinaus gibt es über die Pädagogischen Institute und die Landesverbände für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater vielerlei Kursangebote und Seminare. Diese bieten dem Lehrer die wichtige Möglichkeit, die vielfältigen Formen des „Darstellenden Spiels" in Selbsterfahrung zu erleben.

## 2 „Darstellendes Spiel" im Lehrplan der Volksschule (Stufengliederung)

- Im Lehrplan für die Vorschulstufe ist das Interaktionsspiel (Schulspiel) in der verbindlichen Übung „Spiel" verankert.
- In den allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans für die Grundschule wird das „Lernen im Spiel" als eine der möglichen Lernformen empfohlen. Diese Empfehlung ermöglicht es dem Grundschullehrer, das „Darstellende Spiel" auf allen Schulstufen als eine methodische Hilfe im Unterricht zu verwenden.
- Darüber hinaus wird „Darstellendes Spiel" als unverbindliche Übung angeboten.

## 3 „Darstellendes Spiel" und seine Bezüge zu den „Allgemeinen Bestimmungen", dem „Allgemeinen Bildungsziel" und den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen"

### *3.1 Zu den „Allgemeinen Bestimmungen"*

Inhalte und Methoden der Spielpädagogik können in allen Unterrichtsprinzipien Anwendung finden (siehe Punkt 8 der „Allgemeinen Bestimmungen für die Grundschule"[1]). Konkret seien folgende exemplarische Möglichkeiten angeführt:

- Gesundheitserziehung, z. B. Pantomime oder Geräuschimprovisation: am Morgen bei uns zu Hause (Waschen, Zähne putzen ... ) oder Rollenspiele: Kranksein, Arztbesuch ...
- Leseerziehung: Darstellen verschiedener Texte in Kleingruppen
- Medienerziehung: Szene beim Einkaufen: Mutter und Kind im Geschäft, das Kind beeinflusst die Mutter bei der Wahl der Artikel, indem es diejenigen haben will, die es aus der Fernsehwerbung kennt.
- Musische Erziehung: Umsetzen von Musik mit verschiedener rhythmischer und tonaler Struktur in Bewegung und Ausdruckstanz. Umsetzen von Bildern und Farbkombinationen in Pantomime und Ausdrucksspiel
- Politische Bildung: Die meisten Erziehungsziele des „Darstellenden Spiels" sind ein Beitrag zur Politischen Bildung.
  Szenen aus dem Zusammenleben der Menschen in Gemeinschaften, Spielszenen aus der Arbeitswelt der Erwachsenen, Konfliktlösungsstrategien spielerisch erproben ...
- Sexualerziehung: Manche Interaktionsspiele nehmen Berührungsängste und geben Vertrauen zum Partner und zur Gruppe (Blindübungen, Vertrauenskreis ...).
- Sprecherziehung: Abbau von Hemmungen beim Sprechen durch Bewegungsspiele, Spiele zur Lockerung der Sprechwerkzeuge, Sprechübungen zum Erkennen der Lautstärke ...
  Das Vorspielen von Szenen erfordert deutliches Sprechen, Konzentrieren auf den Partner, den Text, den Inhalt ...
- Erziehen zum Umweltschutz, Verkehrserziehung und Wirtschaftserziehung stellen wichtige Themen im Rollenspiel dar. Etwa: eine Rast im Walde ..., der Wachmann hilft ..., Sparen und Umweltschutz ...

Auch Punkt 9 der „Allgemeinen Bestimmungen für Grundschule" „Entscheidungsfreiräume im Lehrplan – Methodenfreiheit und Methodengerechtheit"[2] gibt Anlass, auf die pädagogischen Möglichkeiten des Spiels aufmerksam zu machen.

---

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 31 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 32 f.

In den Spielformen des „Darstellenden Spiels" wird die Forderung nach sozialer, emotionaler, intellektueller und körperlicher Bildung in ganzheitlicher Weise erfüllt. Besondere Berücksichtigungen finden soziale und emotionale Bereiche.
Bei der Themenwahl im Rollenspiel ergeben sich besonders günstige Gelegenheiten, das soziale und kulturelle Umfeld der Kinder sowie aktuelle Anlässe zu berücksichtigen.
Durch Vermeiden von Leistungsdruck in allen Formen des „Darstellenden Spiels" werden Überlastungen bzw. Überforderungen des Schülers verhindert und eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung gefördert.
Im Punkt 6 „Lernen und Lehren in der Grundschule"[1] wird ausgehend von den spielorientierten Lernformen der Vorschule das Lernen im Spiel an erster Stelle der grundschuladäquaten Lernformen genannt. Viele schülerzentrierte und gruppenorientierte Unterrichtsmethoden enthalten Spiel oder Elemente des Spiels.

### *3.2 Zu den „Allgemeinen Bildungszielen"*

Auch im „Allgemeinen Bildungsziel"[2] werden die Aufgaben der Grundschule so dargestellt, dass sich für ihre Verwirklichung immer wieder das „Darstellende Spiel" anbietet. Insbesondere gilt dies für die „Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen" der einzelnen Schüler, für die „Stärkung und die Entwicklung des Vertrauens des Schülers in seine eigene Leistungsfähigkeit", für die „Erweiterung bzw. den Aufbau sozialer Handlungsfähigkeit" und die „Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten"[3], wobei die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit im „Darstellenden Spiel" um die nonverbale Dimension der Körpersprache wesentlich erweitert wird.

### *3.3 Zu den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen"*

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen[4] wird vielfach auf die wesentlichen und kennzeichnenden Merkmale der fachdidaktischen Grundsätze des „Darstellenden Spiels" hingewiesen.
Im Punkt 1 „Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen"[5] wird gefordert, dass die Verschiedenartigkeit der kindlichen Persön-

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 29 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 19 ff.
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 20 f.
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 42 ff.
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 42 f.

lichkeit ernst genommen wird. Weiters soll die Unterschiedlichkeit der Kinder in ihrem Lerntempo, ihren Interessen, ihrer Kooperationsbereitschaft, ihrer Kommunikationsfähigkeit und ihrer Selbstständigkeit vom Lehrer berücksichtigt werden. Dafür eignet sich das Spiel in Kleingruppen in besonderem Maße. Für das Bewegungsbedürfnis der Kinder werden ausdrücklich Bewegungsspiele gefordert.
Im Rahmen des im Punkt 2 behandelten „Sozialen Lernens“[1] werden ebenfalls Ziele und Absichten beschrieben, die hier unter 1.4 angeführt wurden.
Auch die im Punkt 3 angeführte „Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit“[2] sind dann reichlich erfüllt, wenn die Kinder Ereignisse und Beobachtungen aus ihrer konkreten Erlebniswelt in der Schule durch spielerische Darstellung einbringen.
Im Punkt 4 „Konzentration der Bildung“[3] wird folgendes gefordert: „Die Schulerziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und darf keinen Seinsbereich, vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen, vernachlässigen.“ Das „Darstellende Spiel“ trägt zur Ausgewogenheit der Persönlichkeitsbildung bei, es fördert Phantasie, Einfallsreichtum und Ausdrucksfreude.
Für den im Punkt 5 „Sachgerechtheit“[4] angegebenen Weg des „Lernens durch Irrtümer“ ist das Spiel in „Als-ob-Situationen“ besonders geeignet. Das Probieren und Besprechen von Verhaltensweisen, von Konfliktlösungsstrategien und Sachproblemen im sozialen Rollenspiel oder Planspiel bieten dazu immer wieder Gelegenheit.
Im Punkt 6 „Aktivierung und Motivierung“[5] wird ausdrücklich auf das spielerische Tun als Weg des Lernens hingewiesen.
Zu Punkt 7 „Individualisieren, Differenzieren und Fördern“[6] sei erwähnt, dass auch der Einsatz von Lernspielen, Materialspielen und Gesellschaftsspielformen vorzüglich dazu geeignet ist, differenziertes Lernen zu ermöglichen. Dabei werden das individuelle Lern- und Arbeitstempo berücksichtigt und der Lehrer freigestellt, um sich jenen Schülern zuzuwenden, die seiner Hilfe bedürfen. Im Punkt 8 „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages“[7] lassen sich Ergebnisse der Unterrichtsarbeit oftmals durch Darstellung in Spielszenen festigen und sichern. Diese Methode ermöglicht auch eine informelle Lernzielkontrolle ohne den Stress der üblichen Prüfungssituation.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 43 f.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 44 f.
[3] Lehrplan der Volksschule, S. 45
[4] Lehrplan der Volksschule, S. 45
[5] Lehrplan der Volksschule, S. 46
[6] Lehrplan der Volksschule, S. 46 ff.
[7] Lehrplan der Volksschule, S. 41

## 4 Grundschulunterricht als integrativer Unterricht

Im Schuleingangsbereich ist das „Darstellende Spiel" unentbehrlich. Kennenlern- und Kontaktspiele bringen die Kinder einander näher, bei lockeren und ungezwungenen Kontakt- und Bewegungsspielen mit und ohne Musik erleben die Kinder sich selbst, die neue Umgebung, die Mitschüler, den Lehrer ... Sie erleben die Nähe eines Partners, einer Gruppe, sie durchlaufen bewusst und unbewusst eine Skala von Gefühlen (Zuwendung, Ablehnung, Spannung, Aggression ... ) und lernen, damit umzugehen.
Ähnlich spielerisch können elementare Lernprozesse innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer gestaltet werden.
Auch auf allen weiteren Schulstufen ist das „Darstellende Spiel" für Lehrer und Schüler eine wichtige, oft unentbehrliche Hilfe.
Interaktions- und Bewegungsspiele bieten sich zur Auflockerung des Unterrichtes an.
Der **Sachunterricht** bietet viele Möglichkeiten, Formen des „Darstellenden Spieles" einzusetzen; ausgehend von Interaktionen und Ausdrucksübungen über Szenen aus der unmittelbaren Umwelt des Kindes, wie z. B. Familie, Tages- und Jahresablauf, Einkauf, Gesundheit, Krankheit, Straßenverkehr ..., bis zu Entscheidungs- und Planspielen zur Bewältigung von Problemen und Konflikten.
Besonders viele Querverbindungen bieten sich hier wie in anderen Bereichen zum **Deutschunterricht** an. Eine wesentliche Form ist das Rollenspiel. Bevor die Kinder zum Rollenspiel animiert werden, sollten sie die Scheu vor dem Sprechen verlieren. Bewegungsspiele und Pantomimen eignen sich dafür. Daher werden im Rollenspiel sprachgehemmte Kinder zunächst solche Rollen übernehmen, die mehr Bewegung als sprachlichen Ausdruck verlangen. Sie sollten sich bei ihren ersten Sprechversuchen hinter Requisiten „verstecken" dürfen, wie z. B. beim Puppen- und Kasperlspiel, beim Spiel mit Masken, beim Telefonspiel ...
Beim Leseunterricht ist das Darstellen von Texten für das Leseverständnis wichtig. Die Aufforderung an Kleingruppen, interessante Textstellen darzustellen, macht den Leseunterricht erlebnisreicher, und so kann auch das Interesse an neuen Büchern geweckt werden, bevor die Kinder den Inhalt des Buches kennen.
Für das Zusammenlauten können Bewegungsspiele eine gewisse Abwechslung schaffen: Kinder stellen mit ihrem Körper Buchstabenformen dar. Auch Partnerspiele (ein Kind stellt durch Laufen einen Buchstaben dar, ein anderes soll ihn erkennen) sind möglich.
Das Nachgestalten bestimmter Situationen im Spiel kann für das Verfassen von Texten gute Dienste leisten.
Im **Mathematikunterricht** helfen Spiele, z. B. beim Darstellen von Mengen und beim Bilden einfacher Rechenoperationen: Die Kinder bewegen sich

locker im Raum, und wenn die Musik unterbrochen wird, bilden sie rasch Dreiergruppen. Aus diesen Dreiergruppen können beliebige Rechenoperationen entwickelt werden: Wenn zwei Gruppen zusammengehen, so wird daraus 3 + 3 oder 2 × 3. Oder es können beispielsweise neun Kinder zu drei Dreiergruppen zusammentreten und gemeinsam tanzen. Beim Aussetzen der Musik ordnen sich die Kinder in beliebige Gruppen: 2 + 7, 5 + 4 ... Oder es spielen zwölf Kinder miteinander. Sie sollen gleich große Gruppen bilden. Solche Spiele sind in unzähligen Varianten möglich und können immer wieder lustbetont erlebt werden. Auch für das Verständnis von Textaufgaben hat sich das Darstellen im Spiel bewährt.

Sowohl in der **Musikerziehung** als auch in **Leibesübungen** sind Spiele im Speziellen unter der Bildungs- und Lehraufgabe „Bewegen zur Musik"[1] bzw. „Fähigkeiten zum Bewegen, zum Spielen ... zum Erleben der Bewegung und des Körpers ..."[2] zu finden. **Bildnerische Erziehung** und **Werkerziehung** bieten sich für das „Darstellende Spiel" in mehrfacher Hinsicht an:

Beispielsweise kann zum Malen eines Bildes ein gemeinsam erlebtes Ausdrucksspiel einstimmen, oder es können verschiedene Requisiten und Kostüme (Masken, Hüte, Bänder) hergestellt und im Spiel erlebt werden, wie die Verwendung dieser Requisiten die Personen verwandelt. Auch zur Anfertigung von Plakaten und Bühnenbildern bietet der Werkunterricht Gelegenheit.

Viele Formen des „Darstellenden Spieles" unterstützen in hervorragender Weise den Fremdsprachenunterricht.

Zur Eingliederung in eine neue Gemeinschaft sind Spiele eine wertvolle Hilfe.

Das „Darstellende Spiel" soll der Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit dienen. Daher sind Erfolgszwang und Leistungsdruck auf jeden Fall zu vermeiden.

### Verwendete Literatur

GOLDEMUND, H.: Lehrstoffsammlung Schulspiel I. Für Volks- und Sonderschulen. Steiermärkisches Landesjugendreferat, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz

Methodisch geordnete und kommentierte Sammlung von Unterrichtsmodellen für die unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel".

HARTMANN, W. – NEUGEBAUER, R. – RIESS, A.: Spiel und elementares Lernen, Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988

Praktische Anregungen und Modelle für eine Innovative Raumstruktur des Klassenzimmers, für eine Spielzeugauswahl und den Einsatz von Spiel und Spielmitteln in der Schule.

[1] Lehrplan der Volksschule, S. 317 ff.
[2] Lehrplan der Volksschule, S. 345 ff.

NEUGEBAUER, R.: Wir spielen Geschichten. Interaktionsspiel, Improvisationen, Spielvorschläge. Jugend & Volk, Wien 1984

Praxisbezogene Spielanregungen und methodische Hinweise für das „Darstellende Spiel" in der Grundschule.

## Empfohlenen Literatur unter besonderer Berücksichtigung der persönlichkeitsbildenden Aspekte, des sozialen Lernens und der Intgration in andere Unterrichtsgegenstände[1]

BADEGRUBER, Bernd: Spiele zum Problemlösen. Band 1: für Kinder von 6–12 Jahren, Veritas 1998.

Ängste, Aggressionen, Persönlichkeitsprobleme verstehen

BADEGRUBER, Bernd: Let's Play with English, Veritas 1998.

Englisch spielerisch lernen: Interaktionsspiele, Rollenspiele, Kartenspiele etc.

CHIBICI-REVNEANU, Eva-Maria: Vom starken Ich zum neuen Du, Veritas 2000.

Persönlichkeit bilden, Selbstbewusstsein schulen

GREGOR, Beatrix: Wertvolle Spiele für Kinder I, Pichler 1998.

GREGOR, Beatrix: Wertvolle Spiele für Kinder II, Pichler 1998.

GYSI, Hans R: Theaterküche, Zell 1993.

Spiele und Übungen zu allen Bereichen des Darstellenden Spiels

LANDA & LANDA: Kinder machen Theater, Christophorus-Verlag 1993.

Stücke mit einfachen Mitteln inszenieren: Texte und Anleitungen

LICHTENEGGER, Barbara: Ge(h)fühle! Veritas 1998.

Gefühle wahrnehmen und ausdrücken

PORTMANN, Rosemarie: Spiele zur Entspannung und Konzentration, Don Bosco München 1997.

Über 130 Spiele, die Entspannung und Konzentration herstellen können

PORTMANN, Rosemarie: Spiele zum Umgang mit Aggressionen, Don Bosco München 1998.

Aggressive Gefühle durch Interaktionsspiele wahrnehmen und abbauen

[1] Für die dritte Auflage vom Egon Turecek neu bearbeitet.

„Spielmacher“: Spielen und Darstellen im Unterricht, Österreichischer Bundesverband für Schulspiel (Serie).

Viele praktische Anleitungen mit einem bestimmten Schwerpunkt je Heft

Storms, Ger: 100 Spiele mit Musik, Kallmeyer 1998.

Musik-, Tanz- und Klangspiele

Thiesen, Peter: Drauflosspieltheater, Beltz 1994.

Scharaden, Pantomimen, Puppen- und Schattenspiel

Thiesen, Peter: Schlapplachtheater, Beltz 1999.

Improvisationen, Stegreifspiele, Sketche

Turecek, Egon: Act it out in English, öbv & hpt 1998.

Spielimpulse und dramatisierte Geschichten mit Kopiervorlagen

Reinhold Haring
Manfred Teiner

# Unverbindliche Übung Musikalisches Gestalten

Kinder haben ein Grundbedürfnis, sich musikalisch auszudrücken. Jede Gelegenheit ist zu nützen, diesem Bedürfnis nachzukommen. Zusätzlich zum Pflichtgegenstand Musikerziehung wird mit dieser unverbindlichen Übung den musikalisch engagierten Lehrerinnen und Lehrern ein weites Handlungsfeld eröffnet, so dass jeder seinen persönlichen Begabungs- und Interessensschwerpunkten entsprechend auszufüllen vermag.
Einerseits kann hier der Forderung nach Begabtenförderung in besonderem Maße nachgekommen werden, andererseits bietet sich auch die Möglichkeit des „Begabens" im Sinne eines dynamischen Begabungsbegriffs (H. Roth). Werden den Kindern im Grundschulalter vielfältige – also auch musikalische – Entwicklungsanreize geboten, so wird es möglich, Begabungen noch so rechtzeitig zu erkennen, dass sie in Zusammenarbeit mit den entsprechenden außerschulischen Institutionen wie z. B. Musikschulen einer gezielten und systematischen Förderung durch Spezialisten zugeführt werden können. Eltern werden entsprechende Ratschläge gerne annehmen. Aber auch jene Kinder, deren Begabungsschwerpunkt nicht im musikalischen Bereich liegt, werden in der gemeinsamen musikalischen Betätigung positive Förderung erleben können.
Handlungsorientiertheit ist der didaktische Kern des Grundschullehrplans – auch im Fach Musikerziehung. Die Handlungsfelder Singen, Musizieren, Hören und Bewegen durchdringen einander im (musikalischen) Gestalten. Somit wird deutlich, dass die unverbindliche Übung Musikalisches Gestalten letztlich als fruchtbare Ausweitung des Pflichtfachunterrichts anzusehen ist. Was im regulären Unterricht aus Zeitgründen nicht mehr untergebracht werden kann, findet hier entsprechenden Spiel-Raum. Der Lehrplan setzt bewusst keinerlei inhaltliche Grenzen, so dass es möglich wird, besonderen – auch lokalen Bedürfnissen, Wünschen, Neigungen und Interessen nachzukommen. Zahlreiche konkrete Beispiele im Lehrplantext belegen diese Absicht.
Neben der Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen (Blasmusikgruppen, Musikschulen u. a. m.) finden sich zusätzliche Ressourcen in Aktivitäten gemeinsam mit überregionalen Institutionen (siehe Kontaktadressen), die auf Antrag gerne bereit sind, auch zusätzliche Honorare etwa für die Einladung eines Musikers, eines Komponisten oder einer Musikgruppe zu übernehmen, für die das Schulbudget nicht ausreicht.

Ein Hinweis zur Einladung von Künstlern: Kindern sollte dabei die Gelegenheit geboten werden, in eine informative Gesprächssituation einzutreten. Fragestellungen werden bereits vor der Veranstaltung erarbeitet. Die Lehrerin/der Lehrer übernimmt die Moderation. Bei entsprechender Planung ist es auch sehr empfehlenswert, als Teil der Veranstaltung eine gemeinsame musikalische Gestaltung vorzusehen. Vor Großveranstaltungen in überfüllten Turnsälen wird dringend abgeraten, schließlich sollte die persönliche Begegnung im Vordergrund stehen können.
Eine zusätzliche Anregung: Neben den laufenden Unterrichtsveranstaltungen bietet eine Projektwoche mit musikalischem Schwerpunkt noch mehr an Möglichkeiten der Arbeit an der gemeinsamen Gestaltung musikalischer Projekte: Vom Instrumentenbau über den Einsatz technischer Medien zur Gestaltung von Hörspielen oder Videofilmen, dem Bereich Musik und Bewegung, bis hin zum Gruppenmusizieren und zum Chorgesang. Wann immer nur möglich, sollte Kindern die Gelegenheit geboten werden, die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit auch zu präsentieren. Allerdings geht es dabei nicht um eine wettbewerbsorientierte Leistungsschau, sondern vielmehr um das gemeinsame Erleben einer Aufführung von der Generalprobe, der Spannung vor dem ersten Auftritt bis hin zum verdienten Applaus. Ein positiver Nebeneffekt stellt sich zumeist ein: Eltern, die vielleicht bisher den Kontakt mit der Schule nicht sehr intensiv gepflegt haben, werden oft auf diese Weise zur Zusammenarbeit gewonnen. Gelingt es, Musik als integrierenden Bestandteil einer lokalen Schulkultur zu etablieren, so werden von hier aus zahlreiche Impulse zur Bereicherung des kulturellen Lebens insgesamt ausgehen können.

## Literaturhinweise

KOHLMANN, Walter: Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1978.
KREUSCH-JACOB, Dorothée: Mach mit und mach Musik. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1981.

## Beratung:

Österreichischer Kulturservice (im Rahmen von KulturKontakt Austria)
Stiftgasse 6, 1070 Wien
Tel.: 01/523 57 81
Fax: 01/523 89 33
ÖKS Beraterinnen online: www.OKS.at/001/Schule/Beratung

Atila Kuzugüdenli
Zvjezdana Penava
Irena Rosandić

# Kommentar zum Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht

In den folgenden Darstellungen werden einige Vorschläge beschrieben, die die im Lehrplan angeführten Empfehlungen anhand von Beispielen illustrieren sollen.

## 1 Alphabetisierung (Grundstufe I)

Lehrziele:

Auf der Grundstufe I liegen die Schwerpunkte auf der Alphabetisierung und dem lauten Lesen. Die Alphabetisierung in der Muttersprache orientiert sich an den Prinzipien der Alphabetisierung im Deutschen. Es empfiehlt sich daher, in den betreffenden Sprachen (Muttersprache und Deutsch) inhaltlich ähnliche/analoge Materialien zu entwickeln, d. h. die Wahrnehmung eines Lautes und seiner graphischen Realisierung in interessante Geschichten, Reime, Gedichte, Zeichnungen, Bewegungsspiele u. ä. einzubinden.

Mit der Alphabetisierung in zyrillischer Schrift (betrifft das Serbische) ist sinnvollerweise erst nach Abschluss der Alphabetisierung in der lateinischen Schrift zu beginnen. Bis dahin können die SchülerInnen in der (offiziellen) lateinischen Umschrift des Serbischen alphabetisiert werden (d. h. а - a, б - b, в - v, г - g, д - d, ђ - đ, е - e, ж- ž, . . .). Dies erleichtert zudem die Koordination mit dem Lese-/Schreibunterricht im Deutschen und den anderen lateinschriftlichen Sprachen.

Der Prozess der Alphabetisierung in der zyrillischen Schrift verläuft dann so, dass zuerst die Buchstaben erlernt werden, die die lateinische und zyrillische Schrift gemeinsam haben: а – a, е – e, о – o, ј – j, к – k, м – m, т – t. Dann kommen die übrigen Buchstaben. Besonderes Augenmerk (wegen der Verwechslungsgefahr) ist auf jene zyrillischen Buchstaben zu richten, die zwar der Form nach wie die lateinischen Buchstaben aussehen, aber anders gelesen werden: у [u] – y, р [r] – p, с [s] – c, в [v] – b.

Wegen des hohen Motivationsgrades sind bei der Alphabetisierung in der zyrillischen Sprache Verfahren des entdeckenden Lernens besonders zu empfehlen.

Beispiel für die 1. Schulstufe: *Buchstabe d/D*

Die Alphabetisierung kann in folgenden Schritten erfolgen:

*1. Einstieg*

Der Einstieg kann mit einer Dinosauriergeschichte erfolgen, die in der Muttersprache von der/dem LehrerIn vorgelesen oder nacherzählt wird. Die Geschichte enthält aus didaktischen Gründen eine hohe Anzahl von Wörtern, in denen der Buchstabe d/D vorkommt. Die SchülerInnen haben die Aufgabe, sich beim Zuhören der Geschichte Wörter mit dem Laut [d] zu merken.

Dinosaur

Nekada davno živjela je porodica dinosaura u dubokoj, drevnoj šumi. Tu su bili mama dinosaur Dina, tata dinosaur Deno i njihov mali sin Dodi. Jednoga dana Dodi se igrao s drugom djecom Danijem i Dodijem u drevnom vrtiću. Doletjela je iz daleka jedna dobra vila ožednjela. Mali Dodi, dobro dinousaur dijete, donese joj čašu vode. Vila, koje se zvala Danica, ponudi mu tri želje. Dodi je dugo mislio i poželio pojesti veliki sladoled od jagoda sa svojim prijateljima. Diri-dari, diri-dori i odmah se sladoled stvori. Druga Dodijeva želja bila je da sa svojim roditeljima putuje u buducnost, milijune godina naprijed. Diri-dari, diri-dori i porodica dinosaura u našem se gradu stvori. Ljudi su bježali od straha pred porodicom dinosaura. A mali Dodi se uplašio silnih automobila, divovskih kuca i blještavih semafora. Brzo pomisli: „Idemo negdje gdje je mirno i gdje nas se djeca neće plašiti!" To je bila Dodijeva posljedna želja. Diri-dari, diri-dori i vila Danica ih u muzeju stvori. Tu je mali dinosaur Dodi s mamom Dinom i tatom Denom mirno gledao kako dolaze djeca i raduju se što vide porodicu dinosaura iz davnine.

Dinozorlar

Bir vamış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde çok eskiden, milyonlarca yıl önce yaşayan bir Dinozor ailesi varmış. Bu aile hem asil hemde kral ailesinden geliyormuş. Baba Dinozorun adı Dino, anne Dinozorun adı ise Dina imiş. Bir gün yumurtadan çocuklarının çıktığını görürler çok sevinir mutlu olurlar. Onlarinda artık bir çocukları vardır. Adını erkek olduğu için Didi koyarlar. Anne ve baba, Didibye kendileri gibi öğrenmesi gereken kötü terbiyeleri vermek isterler. Et yemek, böğürmek vs. gibi. Didi ise bunları öğrenmek istemediği için küçük ve zayıf kalır. Anne'si bu duruma üzülür. Bu çocuk nasıl ailemizi temsil edecek, bu doğa ve diğer canlıları nasıl yönetecek, hükmedecek diye

düşünmektedir. Didi et yememektedir, kelebeklerle oynar, diğerleri, ile, çok iyi geçinir. Ailesi onu spor okuluna göndermek ister. Bu esnada Didi uçan Dinozor dede ile ağaca tırmanırken tanışır, onunla dost olur. Bunu gören anne ve baba üzülür ve umutsuzluğa kapılırlar. Ve derler'ki: Didi bu tutumu ve karekteri ile ormanda'ki, Krallık görevini asla yerine getirip, yönetemez.

*2. Rezeption der Wörter mit [d]*

Die Kinder nennen jene Wörter, die den Laut [d] enthalten. Gemeinsam mit anderen Kindern werden die erwähnten Wörter wiederholt und mündlich geübt. Bei der Aussprache der Wörter wird der neue Laut besonders hervorgehoben.

*3. Lautschulung, Lautisolierung*

Das Ziel ist die Feststellung der Position des betreffenden Lautes im Wort (Anlaut, Mitte, Auslaut). Jedes einzelne Wort wird langsam ausgesprochen. Dann wird gemeinsam mit den SchülerInnen der Laut [d] im Wort isoliert.

*4. Festigung des Lautes durch Wiederholung von Versen*

z. B.: Deveye sormuşlar, „Deve dernişler boynun neden eğri?"
„Deve de nerem doğru'ki diye cevap vermiş".

*5. Sinnliche Wahrnehmung*

Beispielsweise können *Datteln* (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch: datulje), eine *Zuckermelone* (B/K/S: dinja), *Quitten* (B/K/S: dunje), oder *Eis* (Türkisch: dondurma verkostet werden, um die sinnliche Wahrnehmung mit dem Laut zu verbinden.

*6. Lautgebärde, Körpersprache*

Für den Laut werden Gesten vereinbart, mit denen die Artikulation des Lautes unterstützt werden soll.

*7. Annäherung an die graphischen Zeichen, die Schrift*

Wo sich die deutschen Buchstaben (Blockschrift) nicht von den muttersprachlichen unterscheiden, können die vorhandenen Arbeitsblätter für die betreffenden Buchstaben aus dem Deutschunterricht übernommen werden. Zur Festigung des Schreibens eignen sich auch begleitende Bewegungen im Raum: Mit dem Finger oder den Füßen kann die Schrift nachgeahmt werden.

*8. Kontrolle des Erkennens des Buchstabens im Text*

Die SchülerInnen bekommen Zeitungen in der Muttersprache mit der Aufgabe, möglichst viele d/D auszuschneiden. Anschließend kann man sie in eine Buchstabenkiste legen oder daraus auf einem Blatt wieder den Buchstaben d/D klebend zusammenlegen.

*9. Kreatives Schreiben*

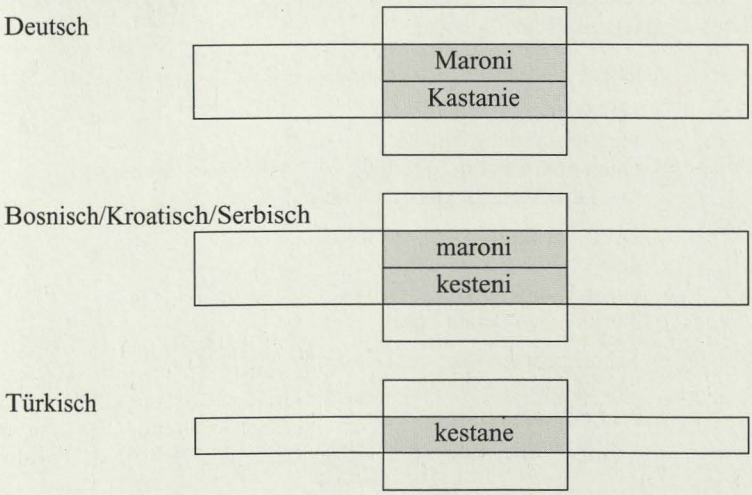
Aus den bekannten Buchstaben werden Lernwörter spielend gestaltet und niedergeschrieben: Türkisch: dede, deve, Damla, Demet ...
da, Dada, Dado, dido, dan, Dino, ...

## II. Praktische Hinweise zum muttersprachlichen Unterricht in integrativer Form

Im Rahmen der sprachlichen Tätigkeiten Lesen und Sprechen in der zweiten Klasse Volksschule werden Gedichte in Deutsch sowie in der Muttersprache bearbeitet. Dazu ein Beispiel integrativer Textarbeit:

*Schritt 1: Einstieg in die Gedichte*

Als Einstieg kann der/die LehrerIn mit den Kindern über Kastanien und Maroni sprechen. Eine Möglichkeit ist ein Assoziogramm, das die Vorkenntnisse der SchülerInnen bzw. die bekannten Wörter im Deutschen sowie in der Muttersprache ins Gedächtnis ruft:



Die SchülerInnen schreiben alle Wörter auf, die ihnen dazu einfallen. Zu erwarten sind Wörter wie Herbst/jesen/güz/sonbahar; kalt/hladno/soğuk; heiße Maroni/vrući maroni, kestenje/sıcak kestane. Alle Wörter werden in die Assoziationsrose eingetragen. Auf einem Blatt Papier können Kastanien gezeichnet werden. Es ist auch ein sinnlicher Einstieg möglich: Der/die LehrerIn bringt heiße Maroni in die Klasse mit.

*Schritt 2: Wortschatzarbeit und Textvorentlastung*

Damit die Lektüre vergnüglich wird, werden eventuelle Stolpersteine beseitigt. Auf einer Overhead-Folie bereitet der/die LehrerIn die schwierigen Wörter vor, die durch Zeichnungen und Bilder veranschaulicht werden.

der Kessel = kotao, kazan/fırın
brennt = gori/yakıyor
ein lustiges Feuerlein = vesela vatrica/neşell bir ateşcik
der Deckel = poklopac/kapak
der Duft = miris/koku (misgibi)
verrät (von verraten) = otkriva, izdaje/belli etmek
der Rost = roštilj/kavurmak
(an)lachen = smiju se/gülerek bakmak
raten = pogoditi/çözmek, bulmak

*Schritt 3: Lesen der Gedichte*

Die Texte werden vorerst still (auf Deutsch und in der Muttersprache) gelesen. Anschließend liest der/die LehrerIn den Text laut vor. Darauf folgt das Einüben des lauten Lesens.

Etwas Rundes, Süßes, Heißes ...

Unter einem großen Kessel
brennt ein lustig Feuerlein.
Oben aber liegt der Deckel,
und kein Mensch sieht da hinein.

Doch der Duft verrät uns allen,
dass es hier was Gutes gibt,
etwas Rundes, Süßes, Heißes,
das jeder von euch liebt.

Schön gebraten auf dem Roste,
hei, wie lachen sie uns an!
Na, jetzt müsst ihr aber raten,
kleines Fräulein, junger Mann!

Erich Hupfauf

Kestenjar

Na uglu ulice u jesenje veče
kestenjar zrelo kestenje peče.
Dok jure tramvaj, kamioni,
on glasno viče: „Sviježi maroni!"

A miris poput oblaka lakog
kestenov stigne do daka svakog.
Na uho mu šapće, ugodom vuče:
„Kupi na uglu kestenje vruće!"

Andelko Haner

## III. Sprachliche Unterstützung einer Sachunterrichtseinheit: Bearbeitung der Wochentage

Lernziel:

Aneignung der Bezeichnungen der einzelnen Wochentage und der zeitlichen Reihenfolge der Tage in der Woche in der Muttersprache als Grundlage für das bessere Verstehen des Themas im Deutschen. Gleichzeitig wird die Wahrnehmung der Zeit, des Zeitbegriffes, insbesondere der Unterscheidung jučer – danas – sutra/dün – bugün – yarin *(gestern – heute – morgen)* vertieft.

*1. Einstieg*

Geeignet ist ein spontanes Gespräch zur Aktivierung des Bekannten. Dazu sind etwa folgende Fragen denkbar:

| | |
|---|---|
| – Što radiš sada/danas?<br>Was machst du jetzt/heute? | Suanda/Bugün ne yapıyorsun? |
| – Gdje si bila/bio jučer?<br>Wo warst du gestern? | Dün neredeydin? |
| – Što ćeš sutra raditi?<br>Was machst du morgen? | Yarın ne yapıyorsun? |
| – Koliko dana još moramo ići u školu?<br>Wie viele Tage müssen wir noch in die Schule gehen? | Haftada kaç gün okula gidiyoruz? |
| – Što je to vikend? Idemo li tada u školu?<br>Was heißt Wochenende? Geht man dann in die Schule? | Haftasonu nedir? Okula gidiyormuyuz? |

| | |
|---|---|
| – Koji dan je danas? Znaš li to? | Bugün günlerden hangi gün? |
| Welcher Tag ist heute? Weißt du das? | Bunu biliyormusun? |

Nach dem Gespräch erklärt man, was eine Woche ist und woraus sie besteht (sieben Tage, fünf Tage davon gehen wir in die Schule, zwei Tage sind frei).

*2. Verständniskontrolle*

Die Kinder berichten, was sie im Laufe der Woche und am Wochenende tun.

*3. Präsentation eines Gedichtes*

Der/Die Lehrerln liest das Gedicht „Trešnja" vor (aus: „Dobro jutro 3", S. 13). Im Gedicht wird das Leben einer Kirsche in sieben Tagen beschrieben.

*Trešnja*
Dok visi na grani
ovako joj teku dani:
PONEDJELJAK – zeleni se,
UTORAK – rumeni se,
SRIJEDA – kao krv,
ČETVRTAK – u njoj crv,
PETAK – slatka poput meda,
i čvorak je rado gleda,
SUBOTA – divna sva je
NEDJELJA – koštica je.

*4. Textverständniskontrolle anhand von Fragen*

– Kako je izgledala trešnja u ponedjeljak?
Wie hat die Kirsche am Montag ausgeschaut?

– Kakve boje je bila u utorak?
Welche Farbe hatte sie am Dienstag?

– Zašto se kaže „u srijedu kao krv?"
Warum sagt man „am Mittwoch sah sie wie Blut aus"?

– Tko se uselio u trešnju u četvrtak?
Wer hat sich am Donnerstag in der Kirsche niedergelassen?

– Zašto je ptica milo gledala trešnju?
Warum hat der Vogel die Kirsche so erfreut angeschaut?

- Kako je izgledala trešnja u petak?
  Wie hat die Kirsche am Freitag ausgeschaut?
- Kakva je bila trešnja u subotu?
  Wie war die Kirsche am Samstag?
- Što je u nedjelju ostalo od nje?
  Was ist am Sonntag von ihr übriggeblieben?

*5. Weiterführende Aktivitäten*

Kartenspiel

Zu jedem Wochentag wird ein Bild zum Zweck der Veranschaulichung erstellt. Jedes Kind bekommt eine Bildkarte. Die SchülerInnen mit der gleichen Karte (gleicher Tag) bilden eine Gruppe. Aus jeder dieser Gruppen erzählt ein Kind, was an dem Tag mit der Kirsche geschieht. Am Ende stehen sieben Kinder vor der Klasse, die eine Woche darstellen.

Spiel im Kreis

Die Kinder werden in Gruppen zu sieben eingeteilt. Jedes Kind stellt einen Tag dar. Dann beginnt das Klatschspiel: das Montagkind klatscht in die Hände des Dienstagkindes und sagt „ponedjeljak"/Pazartesi *(Montag)*, das Dienstagkind klatscht in die Hände des Mittwochkindes und sagt „utorak"/ Salı *(Dienstag)* usw. So wird der zeitliche Zyklus spielerisch hergestellt und veranschaulicht.

Arbeitsblatt Türkisch: Gedicht „Günler" (Wochentage)

Günler

Pazartesi okul başlar,
Toplanir hep arkadaşlar.

Arkasından gelir Salı
Derslere çok çalişmalı.

Çarşamba'yı bilmezmiyiz?
Perşembe'yle sanki ikiz.

Cuma günü çıkar yola,
Geç kalmadan git okula.

Çok yasasın Cumartesi,
Duyuldu bir: „Paydos" sesi.

İşte Pazar etti sökün,
Bir haftada var: Yedi gün. Z. Tunaboylu

Fragen zum Textverständnis:

1. Hangi gün okul başlıyor, niçin Pazartesi günü tüm arkadaşlar toplanıyor?
2. Salı hangi günü takip ediyor, neden bu günde çok ders çalişmalıyız?
3. Tekerleme de Çarşamba ile Perşembe niçin ikizlere benzetiliyor?
4. Perşembenin arkasından hangi gün yola çıkıyor, okula niçin geç kalmamalıyız?
5. Paydos zilini duyunca, neden Cumartesi için yaşasın diyor ve seviniyoruz? (Avusturyada Cumartesi ilkokullar kapalı).
6. Pazar günü haftanın kaçıncı günüdür ve bir haftada kaç gün vardır?

Hadmar Lichtenwallner
Brigitta Scheiber

# Die österreichische Schulschrift

## Grundsätzliche Überlegungen

Auf den ersten Blick mag es bisweilen scheinen, als wäre die Handschrift nur noch in der Schule wichtig, während sie sonst fast überall vom Computer abgelöst wird. Das Schreiben mit der Hand hätte dann nur eine vorübergehende instrumentale Funktion im Dienste des Erlernens der Schrift. Statt eines eigenen Handschrift-Alphabets könnte man von vornherein eine gängige Druckschrift verwenden, die auch nur so lange mit der Hand geschrieben zu werden brauchte, bis die Grundschüler/innen ein Textverarbeitungsprogramm handhaben können.
Bei näherem Hinsehen lassen sich aber unschwer drei Aspekte erkennen, die der Handschrift ihren Platz als eine Kulturtechnik und ein Kommunikationsmittel neben anderen auch weiterhin sichern wird:

*a) Universelle Verfügbarkeit und Einsetzbarkeit*

Vom unterwegs rasch notierten Einfall bis zur Mitschrift bei einer Besprechung oder einem Vortrag gibt es im Alltag zahlreiche Anlässe, bei denen Notebook oder Computer nicht oder nicht sinnvoll eingesetzt werden können.

*b) Individualität, Ausdruck der Persönlichkeit*

Wie die Körpersprache oder das gesprochene Wort, so ist auch die Schrift eines Menschen ein unverwechselbares Zeugnis seiner Persönlichkeit und als Kommunikationsmittel über das Inhaltliche hinaus von Bedeutung. So manche schwungvolle Handschrift oder phantasievolle Signatur zeigt, dass Schreiben als Mittel der Selbstdarstellung auch Spaß machen kann. Ein weiterer Aspekt gewinnt heute an Bedeutung: Ein handgeschriebener Brief wird immer mehr als Zeichen persönlicher Zuwendung geschätzt.

*c) Ästhetische Qualität*

Der ästhetische Reiz des „von Hand Gemachten" gegenüber dem maschinell Hergestellten ist allgemein anerkannt. Die Kalligraphie, in Europa von Mönchen und so genannten Schreibmeistern früherer Jahrhunderte zu großer künstlerischer Höhe geführt, setzt bis in unsere Zeit im Bereich der bilden-

den und der angewandten Künste immer wieder deutliche Akzente. Aber auch in der Alltagskultur ist eine „schöne Handschrift" bei vielen Anlässen gefragt, man denke z. B. an kalligraphisch gestaltete Speisekarten, Einladungen, Urkunden oder auch bloß an die mit Kreide auf große Tafeln geschriebenen Tagesangebote in diversen Geschäften.
Schreibunterricht, der die Schülerinnen und Schüler auf das Leben vorbereiten will, muss allen drei Aspekten von Anfang an in ausgewogener Weise Rechnung tragen. Das bedeutet, dass bereits die erste den Schülerinnen und Schülern vermittelte Schreibschrift folgenden Kriterien genügen sollte:

- Einfachheit bei gleichzeitiger Eindeutigkeit der einzelnen Buchstabenformen, sodass diese auch bei individueller Abwandlung innerhalb einer gewissen Bandbreite unverwechselbar bleiben;
- harmonische und ökonomische Schreibbewegung, die ein späteres Schnellschreiben auch ohne wesentliches Abgehen von den erlernten Formen ermöglicht;
- befriedigende ästhetische Gesamtwirkung des Schriftbildes im Textzusammenhang, sodass die Schülerinnen und Schüler ein Empfinden für die formalen Qualitäten einer Schrift, ihren im Wechselspiel zwischen Gleichförmigkeit und Abwechslung entstehenden Rhythmus entwickeln können.

Während unter dem letztgenannten Gesichtspunkt eher wenig Kritik an der „Schulschrift 1969"[1] geäußert wurde, wiesen Schreibmethodiker jedoch auf gewisse Merkmale dieser Schriftvorlage hin, die einerseits den Erstschreibunterricht unnötig erschweren und andererseits auch einer bruchlosen Weiterentwicklung zu einer schnell schreibbaren persönlichen Handschrift im Wege stehen.
Die vom Unterrichtsministerium 1984 mit der Überprüfung und allfälligen Überarbeitung der Schulschrift beauftragte Arbeitsgruppe gelangte daher zu der Auffassung, dass eine zeitgemäße Vereinfachung des Richtalphabets sowohl die schon bisher angestrebte Entwicklung einer individuellen Handschrift begünstigen wie auch den Erstschreibunterricht entlasten würde.
Ein anderer Punkt war von Anfang an unumstritten: Selbstverständlich würde auch eine neue Schulschrift nur „Richtformen" bieten und in keiner Weise eine Normschrift darstellen. Auch wenn die „Schulschrift 1995" für jeden Buchstaben mit Ausnahme des r jeweils nur eine Form anbietet, ist doch klar, dass diese selbst bei enger Anlehnung an die Vorlage im Schreibfluss leicht abgewandelt wird, je nachdem, welcher Buchstabe vorangeht oder folgt.
Aus diesem Grund, wie auch wegen der eingangs erwähnten besonderen Qualität einer Handschrift, war es auch keine Zielvorstellung, eine die digi-

[1] Ab dem Schuljahr 1995 als „Österreichische Schulschrift 1969" bezeichnet.

tale Verarbeitung optimal ermöglichende Verbundschrift zu entwerfen; dies hätte an vielen Stellen geknickte Linien und andere den Intentionen zuwiderlaufende Formmerkmale erfordert.

**Rückblick**

Die erste für das gesamte Staatsgebiet gültige Schriftvorlage gab es unter Maria Theresia, danach, von 1832 bis 1941, stand es im Belieben der Landes- oder sogar Bezirksschulbehörden, welches der von verschiedenen Kalligraphen geschaffenen, mit wechselndem Schreibdruck („Haar- und Schattenstrich") zu schreibenden und stark rechtsschrägen Alphabete für den jeweiligen Bereich als Vorlage diente.
Die bis zur Neuregelung ab 1995 durchwegs verwendete „Österreichische Schulschrift 1969" geht auf ein von Alois LEGRÜN mit seinen Hörern am Pädagogischen Institut der Stadt Wien entwickeltes und 1924 publiziertes Alphabet zurück, das in der Folge in allen Bundesländern Verbreitung fand. (DOSTAL 1972, 1990; BOYER 1988). Im „Dritten Reich" wurde 1941 eine an älteren Vorbildern orientierte Schreibschrift verordnet; 1946 wurde in ganz Österreich wieder das lateinische Alphabet LEGRÜNs in wenig veränderter Form als „Österreichische Schulschrift" eingeführt. An eine Gängelung der Schülerinnen und Schüler war dabei schon damals nicht gedacht: „Da die Buchstabenvorbilder nicht allen Wünschen gerecht werden und vor allem nicht die Doppelaufgabe erfüllen können, geeignete Formen sowohl für den ersten Schreibunterricht als auch für den geübten Schreiber zu bieten, können sie nur die Grundlagen für eine einheitliche Schrift abgeben. (...) Es ist also nicht beabsichtigt, der individuellen Handschrift Fesseln aufzuerlegen." (Erlass des Bundesministeriums für Unterricht vom 3. Oktober 1946, Zl. 32.904-IV/12/1946).
Da aber in der Lehrerschaft das Missverständnis weit verbreitet war, die Österreichische Schulschrift sei von Lehrerinnen und Lehrern wie Schülerinnen und Schülern in allen Einzelheiten vorlagengetreu nachzumalen, und da diese Schrift in gewissem Ausmaß die im ersten Kapitel erwähnten Nachteile aufweist, gab es wiederholt Kritik und auch Anläufe, eine Änderung herbeizuführen. Ein Versuch, die Schulschrift grundlegend neu zu gestalten, scheiterte 1965 am Widerstand der Begutachter, was insofern verständlich ist, als sich viele Lehrerinnen und Lehrer diese Schrift auch als ihre persönliche Handschrift angeeignet hatten und sich nun nicht eine andere Schrift, deren Sinnhaftigkeit im Übrigen nicht ausreichend diskutiert oder begründet wurde, „von oben" aufzwingen lassen wollten. Übrig von der geplanten Reform blieb lediglich eine Abänderung des r und des x, wobei auch das nicht ungeteilte Zustimmung fand.
Bei der folgenden Neuregelung wurde daher vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst unter der Federführung der Volksschulabteilung von

vornherein ein anderer Weg beschritten. Zum einen sollte eine neue Schrift bundesweit zur Diskussion gestellt und in einem langfristig angelegten, umfangreichen Unterrichtsversuch erprobt werden. Zum anderen sollte es der Lehrerschaft freigestellt bleiben, sich entweder für die bisherigen oder für die neuen Richtformen zu entscheiden.

## Entwicklung und Evaluation der „Österreichischen Schulschrift 1995"

Das Unterrichtsministerium beauftragte 1984 eine kleine Gruppe mit der Erarbeitung eines Vorschlags zur künftigen Gestaltung der österreichischen Schulschrift; nach Vorliegen erster Ergebnisse wurden weitere Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis beigezogen.
In der Arbeitsgruppe bestand von Anfang an Einhelligkeit darin, dass eine „Normierung" der Handschrift nicht anzustreben sei. Aus der vor allem in Deutschland seit der Veröffentlichung der „Vereinfachten Ausgangsschrift" 1973 anhaltenden Diskussion[1] aus österreichischen Wortmeldungen und Vorschlägen[2], aus der Sichtung beinahe aller europäischen sowie einiger außereuropäischer Schulhandschriften[3] und nicht zuletzt aus den Erfahrungen zahlreicher Kolleginnen und Kollegen aus der Pflichtschule ergaben sich folgende Zielvorstellungen:

- Eine Neugestaltung der Schulschrift-Vorlage erschien notwendig.
- Die zu entwickelnden Buchstabenformen sollten möglichst unverwechselbar bzw. prägnanter sein als die bisherigen. Dies würde auch durch die international übliche Annäherung an die Formen der Gemischtantiqua („Druckschrift") erreicht werden.
- Die Schrift sollte von Schreibanfängern leichter zu erlernen sein. Dazu wären die Buchstaben und Ziffern aus möglichst wenigen elementaren Grundformen zu entwickeln.
- Die Schrift sollte ohne wesentliche Abänderung zu einer flüssigen, bei guter Lesbarkeit schnell schreibbaren Handschrift weiter entwickelt werden können. Daraus ergibt sich der weit gehende Verzicht auf Deckzüge, Schlingen und Schnörkel. Häufigeres Absetzen der Schreibhand könnte sowohl schnelleres Schreiben ermöglichen als auch Muskelverspannungen hintanhalten.

Nachdem die Arbeitsgruppe 1985 ein erstes, in Anlehnung an das deutsche Modell als „Ausgangsschrift"[4] bezeichnetes Alphabet erarbeitet hatte, wurde

[1] Bärmann 1979, Grünewald 1981, Kriechbaum 1985, Dehn 1986
[2] Dostal 1972, Felzmann 1974
[3] Boyer 1988 (Erstfassung 1986)
[4] Die Bezeichnung „Ausgangsschrift" wurde später wieder aufgegeben – u. a. deshalb, weil in Österreich der erste Schreibunterricht meist nicht von der Verbundschrift, sondern von der „Gemischtantiqua" ausgeht.

dieses in den Schuljahren 1985/86 und 1986/87 als Vorversuch und ab dem Schuljahr 1987/88 als Hauptversuch in mehr als 3.000 Schulklassen im gesamten Bundesgebiet erprobt.
Bei einer im Mai 1988 durchgeführten Befragung[1] der Versuchslehrer/innen wurde die neue „Ausgangsschrift" durchwegs positiv beurteilt. Auf Grund zahlreicher Rückmeldungen und Vorschläge der Lehrer/innen kam es auch zu einigen Änderungen der Buchstabenformen des Erstentwurfs.
Während des Hauptversuchs wurde unter Einbeziehung aller Bundesländer eine repräsentative wissenschaftliche Begleituntersuchung[2] durchgeführt, die eine Gegenüberstellung der „Schulschrift 1969" und der neuen „Schulschrift 1995" zum Inhalt hatte.
Die Erhebung wurde im Mai und Juni 1991 österreichweit in allen Bundesländern durchgeführt.
An der Erhebung nahmen aus allen Bundesländern insgesamt
– 154 Klassen der 2. Schulstufe an 119 Volksschulen, wo die neue Schulschrift als Unterrichtsversuch erprobt wurde, und
– 300 Klassen, die aus allen nicht am Versuch beteiligten Volksschulen als Zufallsstichprobe ermittelt wurden, teil.

Als Erhebungsinstrumente wurden je nach Stichprobengruppe in den Klassen mit der neuen Schrift als auch in den übrigen Klassen der Vergleichsgruppe Schriftproben, Rechtschreibproben und Elternfragebogen eingesetzt. Die Lehrerinnen und Lehrer aus den Versuchsklassen erhielten auch noch einen Lehrerfragebogen. Die Rücklaufquote bewegte sich in einem Rahmen von 65 bis 70 Prozent.

*Auswertung der Schriftproben*

Aus den retournierten textgleichen Schriftproben von ca. 300 Klassen wurden, um eine vergleichbare Grundlage zu schaffen, je 135 Schriftproben der neuen bzw. der bisherigen Schulschrift nach dem Zufallsprinzip gezogen. Pro Bundesland wurden somit 30 Schriftproben ausgewertet. Eine Ausgewogenheit nach Knaben und Mädchen (136/134) war ebenso gegeben.
Bei einer Gegenüberstellung der Beurteilungen der „Schulschrift 1969" gegenüber jenen der neuen „Schulschrift 1995" konnte bei 11 von 15 Schriftkriterien eine günstigere Beurteilung der „Schulschrift 1995" festgestellt werden. Dies betraf vor allem: gelungene Verbindung der Buchstaben, gleiche Buchstabengröße, geringere Schriftneigung, gleich bleibende Buchstabenabstände, gut proportionierte Ober- und Unterlängen, gleiche Buchstabenhöhe, Flüssigkeit und „Rundheit" der Schrift. Besonders deutlich waren

[1] Wissenschaftliche Betreuung und Auswertung: Univ.-Doz. DDr. Nikolaus Severinski
[2] Wissenschaftliche Betreuung und Auswertung: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Urban

die Differenzen bezüglich der Klarheit der Schrift durch den Verzicht auf ausschmückende Details und der Gesamtwirkung im Sinne einer harmonischen Schriftgestaltung.

*Auswertung der Rechtschreibproben*

Bei den Kindern, die die neue „Schulschrift 1995" verwendeten, betrug der Anteil der richtigen Lösungen 71,8% und bei der Vergleichsgruppe 68,8%. Daraus lässt sich erkennen, dass hinsichtlich der Auswirkung auf die Rechtschreibleistungen keine erheblichen Differenzen zwischen beiden Schriften bestehen.

*Auswertung der Elternfragebogen*

Im Rahmen dieser Erhebung wurde auch die Meinung von 802 Eltern eingeholt. Die Hälfte der 802 anonym retournierten Elternfragebogen war von Eltern, deren Kinder die neue „Schulschrift 1995" gelernt hatten.
Die Bewertung durch die Eltern ergab keine Abweichungen, beide Schriftarten wurden von den Eltern gleich beurteilt.

*Auswertung der Lehrerfragebogen*

Befragt wurden auch 100 Lehrer/innen, die die neue Schulschrift in ihren Klassen unterrichteten. Drei Viertel der befragten Lehrer/innen gaben an, dass die neue Schrift leichter zu vermitteln und auch für grafisch weniger begabte Kinder von Vorteil sei und dass das Erlernen weniger Schwierigkeiten bereite.
74% der Lehrer/innen waren der Meinung, dass sich die neue „Schulschrift 1995" positiv auf die spätere Handschrift der Schülerinnen und Schüler auswirken könnte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl die detaillierte als auch die globale Analyse ein Beurteilungsplus zu Gunsten der neuen „Schulschrift 1995" ergab.

**Neuregelung ab 1995**

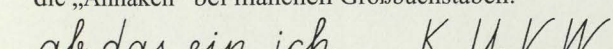
Wie schon aus den bisherigen Überlegungen hervorgeht, war mit den vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst zu Beginn des Schuljahres 1994/1995 den österreichischen Schulen übermittelten Schulschriftalphabeten keine Normierung beabsichtigt; es wurde nichts „verordnet".
Im Begleitschreiben wurde ausdrücklich festgestellt, dass es sich – wie schon bisher – um „Richtformen" für den Anfangsunterricht der 1. und 2. Schulstufe handle. Den Lehrerinnen und Lehrern stehe es frei, sich inner-

halb des durch die Vorlagen gegebenen Rahmens für jene Buchstabenformen zu entscheiden, die ihnen persönlich für ihren Erstschreibunterricht am besten geeignet erscheinen.
Ab dem Schuljahr 1995/96 gilt, dass beim Schreiblehrgang entweder die „Österreichische Schulschrift 1995" oder die „Österreichische Schulschrift 1969" verwendet werden kann. Die aus dem Jahre 1969 stammende Schriftverordnung wurde – nicht zuletzt auch im Hinblick auf den Abbau der Regelungsdichte – aufgehoben.
Im Laufe der folgenden Jahre wurden auch viele Schreiblehrgänge in beiden Schulschriftfassungen angeboten. In den letzten Schuljahren kann dabei ein eindeutiger Trend zur „Schulschrift 1995" festgestellt werden.
Immer wieder taucht auch die Frage auf, ob man Formen aus beiden Alphabeten kombinieren „dürfe". Da im Sinne der eingangs skizzierten Intentionen jeglicher Dogmatismus auszuschließen ist, ist die Frage grundsätzlich zu bejahen. Natürlich wäre dabei eine gewisse Konsequenz zu wahren: Es würde etwa keinen Sinn haben, das f mit einer Schlinge zu schreiben und das t nicht – Buchstaben mit gleichen Formmerkmalen sollten jedenfalls übereinstimmen. Außerdem wären die einmal gewählten Formen mindestens über die ersten beiden Schuljahre beizubehalten.

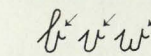
Keine starre Reglementierung besteht auch hinsichtlich folgender Aspekte:

– *Einzelne Buchstaben- und Ziffernformen*

Buchstaben, Ziffern und Zeichen sollen laut Lehrplan von den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der zweiten Schulstufe in einer der jeweiligen Vorlage „angenäherten Form" geschrieben werden können. Wesentliches Kriterium ist dabei die Klarheit und Eindeutigkeit und nicht der Grad der Übereinstimmung mit der Vorlage. Einzelne Buchstaben können also durchaus etwas abgewandelt werden, wenn sie dem Kind dadurch leichter fallen. Wenn etwa das E beider Schulschriften Probleme macht (Legastheniker verwechseln es manchmal mit der Ziffer 3), könnte man durchaus den entsprechenden Blockbuchstaben verwenden. Anstriche bei Kleinbuchstaben am Wortanfang könnten ebenso fortgelassen werden wie die „Anhaken" bei manchen Großbuchstaben:



Die manchmal zu groß ausfallenden Schlingen bei manchen Buchstaben könnten durch „Wendehaken" ersetzt werden:



Auch weitere Vereinfachungen können im Einzelfall sinnvoll sein – nicht jedoch den Schreibfluss verzögernde „Bereicherungen".

– *Schriftgröße und Lineatur*

Wie groß die Schülerinnen und Schüler schreiben, sollte sich ausschließlich nach deren individueller Entwicklung richten. Kinder mit wenig entwickelter Feinmotorik durch ein enges Zeilenkorsett zu behindern ist ebenso falsch, wie Kindern, die die Orientierung an einer Grundlinie wünschen, diese zu verweigern.
Am besten wird sich die Lehrerin/der Lehrer hier wie überall an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren, wobei nichts dagegen einzuwenden ist, wenn – auch innerhalb einer Klasse – unterschiedlich vorgegangen wird.

– *Schriftneigung*

Die Buchstaben der Vorlagen sind in rechtsgeneigter Schrägschrift (15° gegenüber der Senkrechten) geschrieben. Steilschrift ist aber ebenso zulässig wie eine (Linkshändern meist besser gelegene) linksgeneigte Schrift.

Wichtig ist, dass alle Wahlmöglichkeiten und Freiräume zur bestmöglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler genützt werden. Persönliche Präferenzen der Lehrerin/des Lehrers können dabei durchaus einfließen – aber ein womit immer begründeter Zwang zur peniblen Einhaltung bestimmter Formen dürfte für die Kinder keinesfalls entstehen.

## Die Österreichische Schulschrift 1995

Die folgenden Hinweise zu einigen Merkmalen des neu konzipierten Richtalphabets sollen einerseits zum besseren Verständnis der damit verbundenen Intentionen beitragen, andererseits zu häufig gestellten Fragen hinsichtlich der Schreibrichtung oder der Verbindbarkeit einzelner Buchstaben Stellung nehmen. Eine systematische Darstellung aller Zeichengruppen mit gleichen Form- und Bewegungsmerkmalen findet sich in Ludwig Boyer, „Kommentar zur Ausgangsschrift“ (1988)[1].

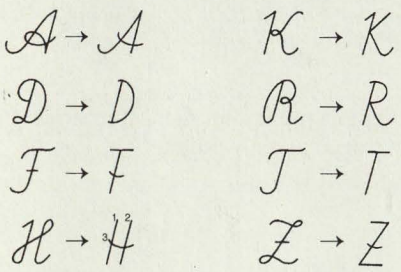
*Großbuchstaben*

Am auffälligsten sind die Veränderungen gegenüber der Österreichischen Schulschrift 1969 bei den Großbuchstaben, da hier auch die größten Unterschiede zu den gebräuchlichen Druckschriften sowie den übrigen europäischen Handschriftalphabeten bestehen.

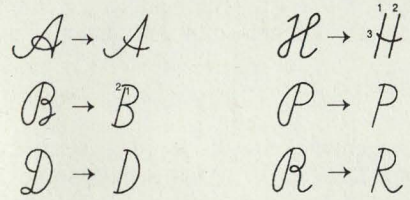
[1] Die „Ausgangsschrift“ in der Fassung von 1987 enthielt bereits 60 der insgesamt 63 Buchstaben und Ziffern in ihrer jetzigen Form, wobei ein Teil davon nicht im kompletten Richtalphabet, sondern als zusätzliche Alternative angeboten wurde.

Die Veränderungen betreffen vor allem:

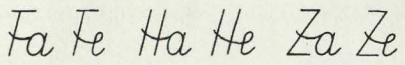
- Ersatz von Wellenlinien durch gerade oder nur in einer Richtung geschwungene Linien



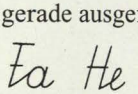
- Wegfall von Durchzugsschlingen, dadurch Absetzen des Schreibgeräts (die Ziffern bezeichnen die Punkte, an denen neu angesetzt wird)



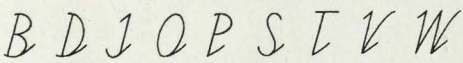
Ein Teil der Großbuchstaben kann wie bisher mit dem nächstfolgenden Buchstaben verbunden werden (A, C, E, G, J, K, L, M, Qu, R, U, X, Y); andere erfordern wie bisher ein Absetzen des Schreibgeräts (I, N, P, S). Das B ist in der nun vorgeschlagenen Form nicht mehr unmittelbar verbindbar.
Drei Buchstaben können über den mittleren Querbalken verbunden werden, wobei dieser je nach Art des nachfolgenden Buchstaben tiefer oder weniger tief heruntergezogen wird:



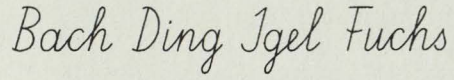
Es ist aber auch möglich, unten neu anzusetzen, wobei der Mittelbalken auch gerade ausgeführt werden kann.



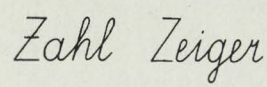
Wünscht man lückenlose Verbundenheit innerhalb eines Wortes, wäre auch an folgende Buchstaben unten anzubinden:



In allen diesen Fällen erscheint es aber durchaus sinnvoll, den Großbuchstaben unverbunden stehen zu lassen, zumal eine exakte Anbindung bei schnellem Schreiben ohnedies selten gelingen wird:



Beim Z wird dies sogar empfohlen, sofern es nicht über den Mittelstrich verbunden wird. Dieser könnte dann auch weggelassen werden.

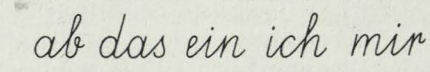


*Kleinbuchstaben*

- Bei den ovalen Kleinbuchstaben a, d, g, o, qu fallen ebenfalls die Durchzugsschlingen weg. Diese Buchstaben können nun auf dreierlei Art geschrieben werden:

| | | |
|---|---|---|
| |  | |
| wie bisher, aber mit Luftsprung statt Schlinge | aus dem c entwickelt (Nachteil: Deckzug) | Luftsprung nach dem Ausstrich des vorangehenden Buchstaben |

- Am Wortanfang könnte bei diesen und den meisten anderen Kleinbuchstaben auf die Anstriche verzichtet werden:

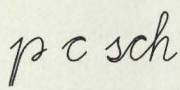
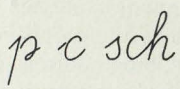


- Die „Deckzüge" wurden bei folgenden Buchstaben verkürzt (und werden sich bei schnellerem Schreiben vielfach noch weiter verkürzen oder ganz wegfallen):

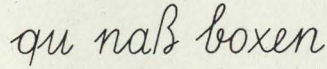
| 1969 | 1995 | eine Erwachsenenschrift |
|---|---|---|
| |  | |
| |  | |
| | | |
| |  | |

| 1969 | 1995 | eine Erwachsenenschrift |
|---|---|---|
| | | |
| | | |

– Bei einigen Buchstaben (z. B. c, p) kann abgesetzt werden, um einen Deckzug zu vermeiden:

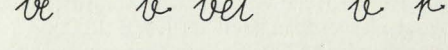
| mit Deckzug | mit Absetzen |
|---|---|
|  |  |

– Bei manchen Buchstaben und Buchstabenfolgen ist es noch nahe liegender, abzusetzen (das ß wurde deshalb in der Vorlage auch ohne Anstrich dargestellt):



– Das f und das t werden ohne Schlingen vorgeschlagen; auch hier wird zweckmäßigerweise abgesetzt.

– Die Schlingen bei b, v und w sowie der Haken bei einer Version des r wurden in der Vorlage etwas weiter als bisher heruntergezogen, um eine bessere Verbindbarkeit mit einem nachfolgenden e zu gewährleisten. Wie bisher besteht aber die Gefahr, dass die Buchstabenverbindung ungewollt eng und/oder die e-Schlinge zu klein ausfällt. Um einen harmonischen, mit dem übrigen Schriftbild im Einklang stehenden Abstand zu erhalten, ist es notwendig, mit dem in die e-Schlinge übergehenden Ausstrich auch weit nach rechts auszuholen:



– Beim r, welches quer durch Europa etwa gleich häufig in der einen wie in der anderen Form geschrieben wird, ist in der Kollegenschaft eine besonders ausgeprägte Bevorzugung eines Typs bei gleichzeitiger Ablehnung des jeweils anderen festzustellen, weshalb es nahe liegend schien, beide Formen anzubieten. Beide haben auch in Österreich Tradition, und es

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

finden sich bis ins Mittelalter zurück Schriftstücke, in denen sogar innerhalb eines Wortes beide Formen (bzw. ihre Vorläufer) aufscheinen. Natürlich wird man sich aber im Erstschreibunterricht für eine der beiden entscheiden und diese dann beibehalten.

Hier sei noch einmal ein bereits im Schreiben des BMUK vom Juni 1994 formulierter Grundsatz in Erinnerung gerufen:

**„Erlerntes hat Vorrang**

Im Falle eines Lehrer-, Klassen- bzw. Schulwechsels ist für die Schülerinnen und Schüler die Kontinuität bei der erlernten Schriftform zu wahren. Keinesfalls sollen Kinder zu einem Umlernen veranlasst werden."

Sicher konnten hier nicht alle möglicherweise auftretenden Probleme angesprochen werden. Schreibmethodische Fragen behandelt L. BOYER in seinem Kommentar zum Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben" ab S. 408ff. Im Übrigen ist es sicher eine gute Richtschnur, sich daran zu orientieren, was der jeweiligen Schülerin bzw. dem jeweiligen Schüler am besten gelingen kann.

**Verwendete Literatur:**


BÄRMANN, Fritz: Lernbereich Schrift und Schreiben. Braunschweig 1979

BOYER, Ludwig: Kommentar zur Ausgangsschrift, 2. Fassung, „aps" Bd. 12, hrsg. vom BMUKS, Wien 1988

DEHN, Mechthild: Ansichten von Schrift. In: Grundschule 6/1986, S. 40 ff.

DIENER, Kuno: Schreibenlernen. Psychologische und didaktische Voraussetzungen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980

DOSTAL, Karl A.: Methodik des Schreibunterrichts, 1.–8. Schulstufe. Wien 1972

DOSTAL, Karl A.: Die österreichische Schulschrift – Rückblick und Ausblick. In: Erziehung und Unterricht, Heft 1/90, S. 6 ff.

FELZMANN, Reinhold: Arbeitsanregungen für Bildnerische Erziehung. Wien 1974

GRÜNEWALD, Heinrich: Empirische Befunde über die Vereinfachte Ausgangsschrift In: Grundschule 6/1976, S. 332 ff.

GRÜNEWALD, Heinrich: Schrift als Bewegung. Frankfurt/Main 1981[2]

KRIECHBAUM, Gabriele: Wie Kinder schreiben lernen. Ein pädagogisches Plädoyer für die Vereinfachte Ausgangsschrift. Heinsberg 1985

KRIECHBAUM, Gabriele: Informationen über die Vereinfachte Ausgangsschrift. Unveröffentl. Manuskript, Köln 1986

MAI, Norbert: Warum wird Kindern das Schreiben schwer gemacht? Zur Analyse der Schreibbewegungen. In: Psychologische Rundschau, Heft 1/1991, S. 12 ff.

RÖLLEKE, Gaby: Die vereinfachte Ausgangsschrift. Theorie und Praxis einer reformierten Erstschrift. In: Grundschule 2/1992, S. 38 ff.

Vereinfachte Ausgangsschrift: Alphabet – Konzeption – Kommentar. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung im Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt, o. J.

WEINANDT, Barbara: Schreibenlernen in Vereinfachter Ausgangsschrift. In: Grundschule 2/1988, S. 76 ff.

**Die Autoren in alphabetischer Reihenfolge:**[1]

| | |
|---|---|
| Ministerialrat Dr. Dieter ANTONI | Bereich 1 des Zentrums für Schulentwicklung in Klagenfurt |
| Oberrätin Dr. Sabine BAUER | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung V/12 |
| Professor Oberstudienrat Ludwig BOYER | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Professor Helmut BUKOVSKI | Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg |
| Professor Dr. Johann ECKEL | Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien |
| Abteilungsleiterin Professorin Dr. Maria FELBERBAUER | Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien |
| Hofrat Direktor Mag. Josef FREUND | Pädagogisches Institut der Erzdiözese Wien |
| Professor OStR Hans GASTBERGER | Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg |
| Professor Horst GOLDEMUND | Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau |
| Professor Manfred GOLLOWITSCH | Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau |
| Professorin Mag. Roswitha GREINSTETTER | Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg |
| Professor Arnold GRITSCH | Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg |
| Abteilungsleiter Hofrat Dr. Herbert HABERL | Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg |
| Professor Dr. Franz HAMMERER | Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien |
| Fachinspektorin Gertraud HANSAL | Stadtschulrat für Wien |
| Volksschuldirektor Reinhold HARING | Volksschule Edelschrott, Steiermark |
| Dr. Waltraut HARTMANN | Kinderpsychologin |
| Professor Dr. Ernst JOPPICH | Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich |
| Bezirksschulinspektorin Reg.-Rätin Gertrud KERTELICS | Stadtschulrat für Wien, 8. und 17. Bezirk |
| Professor Dr. Karl KLEMENT | Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich |
| Professor Dr. Leopold KRATOCHWIL † | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Professorin Mag. Elisabeth KUMMER | Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien |
| Professorin Ingeborg KUTALEK | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Atila KUZUGÜDENLI | Lehrer für muttersprachlichen Unterricht in Türkisch an der VS Friedrichsplatz 5, Wien XV |
| Volksschuloberlehrerin Elisabeth LEWIS | Volksschule Liebhartsgasse 19–21, Wien XVI |
| Übungsschuloberlehrer Hadmar LICHTENWALLNER | Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten |
| Abteilungsleiter Professor Dr. Alois LOBENDANZ | Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg |
| Fachinspektorin Traude LÜRZER | Landesschulrat für Salzburg |
| Volksschuldirektorin Oberschulrätin Anna MALINA | Volksschule Neustiftgasse 100, Wien VII |
| Fachinspektorin Lydia MAIER | Landesschulrat für Salzburg |

[1] Die in diesem Verzeichni aufscheinenden Angaben über Titel, Funktion und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Dienststelle beziehen sich in der Regel auf dem Zeitpunkt des Abschlusses der Arbeiten an dem jeweiligen Lehrplan- bzw. Lehrplankommentarteil.

| | |
|---|---|
| Volksschullehrerin Gerheide MORAVEC | Volksschule Brioschiweg 3, Wien XXII |
| Volksschuldirektorin Reinhilde NEUGEBAUER † | Stadtschulrat für Wien |
| Volksschuldirektor Ottheiner NIEMETZ | Volksschule St. Johann im Lavanttal, Kärnten |
| Bezirksschulinspektor Reg.-Rat Franz NÖSTERER | Bezirksschulrat Freistadt, Oberösterreich |
| Mag. Zvejzdana PENAVA | Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht in Serbisch/Kroatisch an der VS Friedrichsplatz 5, Wien XV |
| Ministerialrat Mag. Dr. Sepp REDL | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung V/5 |
| Fachinspektorin Gertraud REISINGER | Landesschulrat für Steiermark |
| Dr. Irena ROSANDIĆ | Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht in Serbisch/Kroatisch an der VS Friedrichsplatz 5, Wien XV |
| Volksschuloberlehrerin Mag. Dorothea RUCKER | Leitung des Projekts „FOKUS" (Service für Unterrichtsberatung im Bezirk Salzburg-Umgebung) |
| Professorin Veronika SAMPL | Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg |
| Ministerialrat Dr. Klaus SATZKE | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung I/9 |
| Landesschulinspektor Hofrat Mag. Herbert SAXINGER | Landesschulrat für Oberösterreich |
| Abteilungsvorständin Oberstudienrätin Hildegard SCHAFFAR | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Ministerialrätin Dr. Brigitta SCHEIBER | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. für Volksschulen und Minderheitenschulen |
| Fachinspektor Professor Mag. Dr. Franz SCHIMEK | Europabüro, Stadtschulrat für Wien |
| Günter A. SCHMIDT | „somo". Sozialwissenschaftliche Mobilitätsforschung, Wien |
| Oberstudienrat Professor Mag. Dr. Oskar SEBER | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Volksschullehrerin Veronika STEINBACH | Volksschule Liefering II, Salzburg |
| Fachinspektor Dr. Kurt TANZER † | Stadtschulrat für Wien |
| Direktor Dr. Manfred TEINER | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Professor Dr. Hubert TEML | Pädagogische Akademie der Diözese Linz |
| Volksschuldirektor OSR Josef TOLD | Volksschule Außervillgraten, Tirol |
| Professor Mag. Egon TURECEK | Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien |
| Professorin Mag. Sonja TUSCHEL | Pädagogische Akademie des Bundes in Wien |
| Professor Karl UMGEHER | Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten |
| Professor Mag. Wolfgang VOELTER | Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten |
| Volksschullehrerin Mag. Wiltrud WEIDINGER | Bilinguale Volksschule Donau City, Leonard Bernstein-Straße 2, Wien XXII |
| Professor Dr. Wilhelm WEINHÄUPL | Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg |
| Ministerialrat Dr. Wilhelm WOLF | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für Volksschulen und Minderheitenschulen |
| Abteilungsleiter Dr. Josef ZOLLNERITSCH | Landesschulrat für Steiermark |

ISBN 3-209-03736-1

ISBN 3-209-03737-X

ISBN 3-209-03738-8

So schaffst du den Sprung ins Gymnasium!

**Jeder Band enthält:**

* 18 Trainingseinheiten
* links die einfachen Erklärungen
* rechts die abwechslungsreichen Übungen
* Nach je 4 Trainingseinheiten immer das spannende Quiz: Was hast du schon gelernt?
* große Schrift, sehr übersichtlich
* Lernstoff der 4. Klasse Volksschule
* beigelegtes Kontrollheft mit Abbildung der kompletten Übungsseite
* nach dem österreichischen Lehrplan!

öbv&hpt

**Was ist neu am Lehrplankommentar?**

Die Neugestaltung des Schuleingangsbereiches und die Einführung einer lebenden Fremdsprache ab der ersten Schulstufe als die wesentlichsten Innovationen in der Grundschule in den letzten Jahren haben auch die Überarbeitung des Lehrplankommentars erforderlich gemacht. Gleichzeitig wurden die Beiträge aus den vorangegangenen beiden Auflagen überarbeitet bzw. aktualisiert.

Der integrative Ansatz der lebenden Fremdsprache wird an konkreten Beispielen modellhaft skizziert und es werden wertvolle Tipps für „classroom phrases" gegeben. Ausgehend von der lebenden Fremdsprache wird zur Verwendung der modernen Informations- und Kommunikationstechniken in der Grundschule angeregt. Erstmals werden auch wesentliche Teile des Vorschulstufenlehrplans kommentiert, und praktische Beispiele mit Modellcharakter für den Schuleingangsbereich sollen den Umgang mit den neuen Regelungen erleichtern.

Der Kommentar zum Volksschullehrplan, von führenden österreichischen Grundschulexpertinnen und -experten verfasst, ist eine wichtige Ergänzung zum Verständnis des Lehrplans und mit seiner Fülle an fachspezifischen Anregungen und Hinweisen für kindgemäßen Unterricht ein unentbehrliches Handbuch für Grundschullehrerinnen und -lehrer.

www.oebvhpt.at

ISBN 3-209-04047-8

9 783209 040473